



MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Wege und Strategien gehörloser und schwerhöriger
Personen zur Hochschulbildung in Österreich am
Beispiel von Studierenden der Universität Wien – eine
soziologische Untersuchung“

verfasst von / submitted by

Lukas Ertl, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Master of Arts (MA)

Wien, 2016 / Vienna 2016

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

A >066 905<

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

Masterstudium Soziologie

Betreut von / Supervisor:

Assoz. Prof. Dipl.-Soz. Dr. Roswitha Breckner

INHALT

1. EINLEITUNG	4
1.1. ZUGANG ZUM THEMA	6
1.2. STAND DER FORSCHUNG	6
1.3. FORSCHUNGSINTERESSE/FORSCHUNGSFRAGE	8
1.4. VERWERTUNGSZUSAMMENHANG	8
1.5. DER ZUGANG ZU BILDUNG FÜR GEHÖRLOSE UND SCHWERHÖRIGE IN ÖSTERREICH	9
1.5.1. HOCHSCHULE	11
1.6. SELBSTREFLEXION DES AUTORS	12
2. ‚GEHÖRLOS‘? ‚SCHWERHÖRIG‘? ‚SELBSTBESTIMMUNG‘? EINE THEMATISCHE ANNÄHERUNG	14
2.1. HÖRBEHINDERUNG	15
2.2. GEHÖRLOSENKULTUR	16
2.3. GEBÄRDENSPRACHE(N)	18
2.4. KONSTRUKTION VON SELBSTBESTIMMUNG NACH ANNE WALDSCHMIDT	19
3. METHODISCHE VORGEHENSWEISE / METHODOLOGIE	21
3.1. ZUGANG ZUM FELD	21
3.2. FORSCHUNG IM VERTRAUTEN FELD	23
3.3. FORSCHENDE ALS (NICHT-)ÜBERSETZERINNEN UND TRANSKRIBIERENDE	25
3.4. DATENERHEBUNG	27
3.4.1. AUSWAHL DER STICHPROBE UND BESCHREIBUNG DER INTERVIEWPARTNERINNEN	27
3.4.2. DAS BIOGRAFISCH-NARRATIVE INTERVIEW	29
3.4.3. EINGANGSFRAGE UND ERZÄHLAUFFORDERUNG	32
3.4.4. DAS EXPERTINNENINTERVIEW	32
3.4.5. VIDEOAUFZEICHNUNG DER INTERVIEWS	35
3.4.6. TRANSKRIPTION DER GEBÄRDENSPRACHINTERVIEWS: GLOSSE	36
3.5. DATENAUSWERTUNG	37
3.5.1. ANALYSE DER BIOGRAFISCHEN DATEN	38
3.5.2. TEXT- UND THEMATISCHE FELDANALYSE	39
3.5.3. THEMENANALYSE	41
4. ERGEBNISDARSTELLUNG	43
4.1. RAHMENBEDINGUNGEN	44
4.1.1. BILDUNGSSYSTEM: FÖRDERLICHE RAHMENBEDINGUNGEN	46
4.1.2. BILDUNGSSYSTEM: NICHT-FÖRDERLICHE RAHMENBEDINGUNGEN	57
4.1.3. SOZIALES UMFELD: FÖRDERLICHE RAHMENBEDINGUNGEN	72
4.1.4. SOZIALES UMFELD: NICHT-FÖRDERLICHE RAHMENBEDINGUNGEN	79

4.1.5.	TECHNISCHE HÖRHILFEN ALS RAHMENBEDINGUNGEN	84
4.2.	STRATEGIEN	87
4.2.1.	1. STRATEGIE: SCHULISCHER MEHRAUFWAND	87
4.2.2.	2. STRATEGIE: ANPASSUNG AN DIE HÖRENDE GESELLSCHAFT	90
4.2.3.	3. STRATEGIE: INANSPRUCHNAHME VON UNTERSTÜTZUNG	92
4.2.4.	4. STRATEGIE: KONTAKTE ZUR GEHÖRLOSENKULTUR UND ÖGS LERNEN	96
4.2.5.	5. STRATEGIE: SENSIBILISIERUNG/ AUFKLÄRUNG/ KOMMUNIKATION	98
4.2.6.	6. STRATEGIE: SELBSTBEWUSSTSEIN/ WILLENSSTÄRKE/ DURCHSETZEN GEGEN DIE MEHRHEITSMEINUNG	100
4.3.	PROZESS: IDENTITÄTSFINDUNG/ZUGEHÖRIGKEIT(EN)/SELBSTREFLEXION	104
5.	CONCLUSIO	112
<hr/>		
5.1.	RAHMENBEDINGUNGEN	113
5.2.	THEORETISCHE EINBETTUNG DER RAHMENBEDINGUNGEN	118
5.3.	2. STRATEGIEN	119
5.4.	PROZESS DER IDENTITÄTSFINDUNG	122
5.5.	THEORETISCHE EINBETTUNG DER STRATEGIEN	123
5.6.	SCHLUSSBEMERKUNG	125
6.	ANHANG	126
<hr/>		
6.1.	ABSTRACT (DEUTSCH)	126
6.2.	ABSTRACT (ENGLISH)	127
6.3.	GLOSSIERUNG	128
6.4.	TRANSKRPTIONSREGELN	129
6.5.	AUSGEWÄHLTE INTERVIEWZITATE	130
6.5.1.	ANNA	130
6.5.2.	BEN	136
6.5.3.	CORA	146
6.6.	ARTIKEL 24 DER UN-KONVENTION ÜBER DIE RECHTE VON MENSCHEN MIT BEHINDERUNGEN	150
7.	LITERATURVERZEICHNIS	152
<hr/>		

1. EINLEITUNG

Das österreichische Bildungssystem berücksichtigt zwar gehörlose und schwerhörige SchülerInnen sowie Studierende, jedoch kommt diesen im Unterricht und in der Lehre eine eher untergeordnete Rolle zu. Grundsätzlich gilt: Wenn gehörlose bzw. schwerhörige Personen die Sekundarstufe mit einer Matura abschließen wollen, müssen sie dies in einer ‚Hörendenschule‘, einer sogenannten ‚Regelschule‘, also einer Schule, die sich in ihren Unterrichtsmethoden an Hörende richtet, tun. Es gibt zwar Gehörlosen- und Schwerhörigenschulen, deren Unterrichtsmethoden sich speziell an hörbehinderte SchülerInnen anpassen, jedoch gibt es in diesen Schulen (derzeit) nicht die Möglichkeit mit einer Matura abzuschließen. Die Matura wiederum ist in Österreich der meist gewählte Zugang zum Hochschulstudium. Schwerhörige bzw. gehörlose Personen müssen also, sofern sie ein Hochschulstudium anstreben, eine Reihe an ‚Anpassungen‘ an eine Welt vornehmen, die sich grundsätzlich an (gut) hörende Menschen richtet. Vor diesem Hintergrund ist davon auszugehen, dass schwerhörige und gehörlose Personen – im Vergleich zu hörenden Personen – prinzipiell einen erschwerten Zugang zum Hochschulstudium haben. Dies ist vor allem durch den Mangel an gebärdensprachigen Unterrichtsangeboten bedingt.

Das Forschungsinteresse dieser empirischen Untersuchung mit explorativem Charakter widmet sich der Frage, wie es gehörlose bzw. schwerhörige Personen dennoch schaffen, erfolgreich (also mit Aussicht auf einen Studienabschluss) an einer Hochschule zu studieren. Anhand der Analyse qualitativer Interviews mit schwerhörigen bzw. gehörlosen Studierenden der Universität Wien, soll in der vorliegenden Arbeit untersucht und dargestellt werden, welche Voraussetzungen oder Rahmenbedingungen gegeben sein müssen, um als gehörlose bzw. schwerhörige Person in Österreich einen Zugang zu Hochschulbildung zu erlangen und welche Strategien gehörlose und schwerhörige Personen anwenden (müssen), um erfolgreich an einer Hochschule in Österreich zu studieren.

In Österreich rücken Gehörlosigkeit und Schwerhörigkeit zwar immer häufiger in den Fokus der Sozialwissenschaften, sind hier aber dennoch nach wie vor nur selten Forschungsthema. Während vor allem in den Sprachwissenschaften viele wissenschaftliche Arbeiten zu Gehörlosigkeit, Hörbehinderung und Gebärdensprache vorliegen, hat sich die österreichische Soziologie bisher kaum mit dem Thema auseinandergesetzt. Eine Erhebung der in Österreich lebenden gehörlosen und schwerhörigen Menschen gibt es nicht, jedoch wird geschätzt, dass die Anzahl der Gehörlosen bei etwa 8.000 bis 10.000 (etwa bei einem Promille der Bevölkerung) liegt (u.a. Krausneker/Schalber 2007: 80, Website des ÖGSDV). Laut dem Österreichischen Gebärdensprach-DolmetscherInnen- und

-ÜbersetzerInnen-Verband (ÖGSDV) leben in Österreich etwa 450.000 schwerhörige Personen (Website des ÖGSDV).

Um diese ‚Forschungslücke‘ zu füllen, soll diese soziologische Arbeit die aktuelle Debatte zur Gehörlosenbildung in Österreich aufgreifen und an die laufenden Diskurse zu den Themen Sonderschulpädagogik, Integrationsklassen und Inklusion gehörloser und schwerhöriger Kinder in Österreich von der Frühförderung bis hin zur Hochschulbildung anknüpfen. Hierfür habe ich drei biografisch-narrative Interviews mit gehörlosen und schwerhörigen Studierenden der Universität Wien in österreichischer Gebärdensprache geführt und ausgewertet. In der vorliegenden Arbeit sollen anhand der unterschiedlichen Bildungswege in den Lebensläufen der Studierenden die Rahmenbedingungen dargelegt werden, die es gehörlosen und schwerhörigen Menschen in Österreich ermöglichen oder auch daran hindern, ein Hochschulstudium zu betreiben. Auch die Strategien, um mit diesen förderlichen und nicht-förderlichen Rahmenbedingungen umzugehen, werden detailliert beschrieben.

Da sich alle drei InterviewpartnerInnen auf ihren Wegen durch das Bildungssystem bis hin zum Hochschulstudium oftmals mit enormen Selbstbewusstsein und Willensstärke gegen die Mehrheitsmeinung behaupten und auch durchsetzen mussten, halte ich eine zusätzliche Auseinandersetzung mit der Selbstbestimmungstheorie für folgerichtig.

Die Ergebnisse meiner Auswertung sollen daher mit der am Selbstbestimmungs-Diskurs der Disability Studies orientierten Selbstbestimmungstheorie von Anne Waldschmidt verknüpft werden. Waldschmidt hat in ihrem Werk ‚Selbstbestimmung als Konstruktion. Alltagstheorien behinderter Frauen und Männer‘ (2. Auflage 2012) fünf Menschen mit Behinderung und Erkrankung interviewt. Ihre InterviewpartnerInnen haben in einem Fall eine „Muskelschwäche“, im zweiten Fall eine „chronische Erkrankung“, im dritten Fall eine „Querschnittslähmung“, im vierten Fall eine „Sehbehinderung“ und im fünften Fall eine „Halbseitenlähmung und Gehbehinderung“ (Waldschmidt 2012). Auch wenn sich Waldschmidts Theorien auf Menschen mit teils erheblichen körperlichen Behinderungen und Sinnesbehinderungen beziehen, die gänzlich andere Lebenserfahrungen und Bedürfnisse haben als gehörlose und schwerhörige Menschen, so soll das meinem Vorhaben, dem Versuch einer Auslegung des Selbstbestimmungsbegriffes – wenn auch in abgewandelter Form – auf Menschen mit Hörbehinderung anzuwenden, keinen Abbruch tun. Mir ist selbstverständlich bewusst, dass sich vor allem gebärdensprachige gehörlose Menschen, die sich der Gehörlosengemeinschaft und -kultur zugehörig fühlen, selbst niemals als ‚behindert‘ bezeichnen würden, sondern vielmehr als sprachliche Minderheit. Ich kann diese Einstellung nicht nur sehr gut nachvollziehen, sondern respektiere diese auch. Daher werde ich versuchen, den Begriff der ‚Selbstbestimmung‘ auf die Erfahrungen der drei von mir interviewten gehörlosen und schwerhörigen Studierenden angepasst

anzuwenden – ohne Anspruch auf universale Gültigkeit. Ich werde also diejenigen Theorien zur Selbstbestimmung bzw. Autonomie von Anne Waldschmidt so auswählen und gegebenenfalls anpassen, sodass sie in jedem Fall auf die Ergebnisse der gewonnenen Daten aus meinen Interviews mit gehörlosen und schwerhörigen InterviewpartnerInnen anwendbar sind und darüber hinaus zu einem indirekten Vergleich mit meinen Studienergebnissen einladen. Die Selbstbestimmungstheorie nach Waldschmidt wird uns also in dieser Arbeit begleiten. Doch bevor wir zum Hauptteil übergehen, sollen einerseits die thematische Annäherung sowie die methodische Vorgehensweise in der Forschung detailliert reflektiert nähergebracht werden.

1.1. Zugang zum Thema

Es gibt langwierige sowie aktuell laufende Diskussionen auf bildungspolitischer und gesellschaftlicher Ebene zu Gebärdensprache an österreichischen Schulen, die in dieser Arbeit aufgegriffen werden sollen.

Die vorliegende empirische Untersuchung hat insofern explorativen Charakter, als dass in der Forschung gehörlose und schwerhörige Studierende in Österreich – im Gegensatz zu gehörlosen und schwerhörigen SchülerInnen – kaum berücksichtigt wurden. Vor allem durch die methodische Vorgangsweise der Befragung, Dokumentation, Transkription, Interpretation und Auswertung wie in Kapitel 3 detailliert beschrieben wird, stellt diese Studie eine ‚Pionierarbeit‘ dar.

1.2. Stand der Forschung

Es gibt einige bemerkenswerte Studien zum Thema Gehörlosen- und Schwerhörigenbildung in Österreich. Drei davon sollen an dieser Stelle kurz in Reihenfolge ihrer Erscheinung angeführt werden: Die erste ist die ‚CHEERS-Studie‘ (Chancen Hörgeschädigter auf eine erfolgreiche schulische Entwicklung), durchgeführt von Holzinger et al. (2006) am Institut für Sinnes- und Sprachneurologie in Linz. Bei der CHEERS-Studie wurden etwa einhundert Kinder aus verschiedenen Schulen in Oberösterreich bezüglich deren schulischen Leistungen, sprachlichen Kompetenzen und psychischen Entwicklungsstände hin untersucht.

Die zweite Studie mit dem Titel ‚Sprache Macht Wissen - Zur Situation gehörloser und hörbehinderter SchülerInnen, Studierender & ihrer LehrerInnen, sowie zur Österreichischen Gebärdensprache in Schule und Universität Wien‘, welche im November 2007 erschienen ist. Die Studie widmet sich der Aufdeckung von Chancenungleichheit für gehörlose und schwerhörige Kinder im Bildungssystem. *„Die Studienergebnisse zeigen, dass das Bildungswesen in Österreich für gehörlose/hörbehinderte SchülerInnen und Studierende nicht optimal ist und eine chancengleiche Bildung für diese Personengruppe nicht immer gegeben ist. Die entscheidenden Punkte scheinen dabei der sprachliche Aspekt (Spracherwerb) und die Akzeptanz der Hörbehinderung zu sein. Die Verwendung von ÖGS als Bildungssprache ist nicht verankert. Dies zeigt sich im Unterricht mit gehörlosen/hörbehinderten Kindern, sowohl in Gehörlosenschulen als auch in integrativen Schulsettings, und auch in der LehrerInnenausbildung sowie in den (personellen/materiellen) Ressourcen, die an Schulen zur Verfügung stehen.“* (Krausneker/Schalber 2007: 3)

Die dritte und derzeit aktuellste Studie stammt von Krausneker et al. (2016) und trägt den Titel ‚Design Bilingual‘ (<http://www.univie.ac.at/designbilingual/>) Die Studie ist Teil des Projekts ‚Developing and Documenting Sign Bilingual Best Practice in Schools‘. Von 2014-2016 wurde in 39 europäischen Ländern der Ist-Zustand sowie die Entwicklung von bilingualen und bimodalen (die Kombination von visuellen und akustischen Modalitäten, also einer gesprochenen und geschriebenen Sprache sowie einer Gebärdensprache) Unterrichtsangeboten in Schulen erhoben. Die Ergebnisse zeigen, dass in sämtlichen Ländern die jeweiligen nationalen Gebärdensprachen im Bildungsbereich eine Rolle spielen, jedoch in unterschiedlichem Ausmaß an Schulen gelernt werden können. In ca. 60 Prozent der untersuchten Länder keine rechtlichen Grundlagen für den bimodal-bilingualen Schulunterricht, obwohl diese die Rahmenbedingungen für eine nachhaltige Etablierung bilden (Krausneker et al. 2016). Darüber hinaus verfügen laut Studie lediglich ca. 20 Prozent der untersuchten Länder über ein umfassendes LehrerInnen-Ausbildungsprogramm für bimodal-bilinguale Bildung. Auf Basis dieser Ergebnisse wurden also Handlungsaufforderungen an die Politik herausgearbeitet sowie eine interaktive Landkarte erstellt, die den Stand der bimodal-bilingualen Bildung in den 39 untersuchten europäischen Ländern darstellt. In der interaktiven Landkarte können unter anderem die Studienergebnisse zu bimodal-bilingualen Bildungsangeboten in Österreich eingesehen werden: <http://www.univie.ac.at/map-designbilingual/>

1.3. Forschungsinteresse/Forschungsfrage

Diese Arbeit soll also die Erfahrungen von drei Personen darlegen, die das österreichische Bildungssystem selbst er- und auch durchlebt haben: Gehörlose und schwerhörige Studierende. Zu diesem Zweck werden als Ergebnis in Kapitel 4 die Erfahrungen in den Bildungswegen der gehörlosen und schwerhörigen Studierenden der Universität Wien beschrieben, um sich mit den folgenden zwei Forschungsfragen auseinanderzusetzen, die sich in direktem Kontext aufeinander beziehen:

1. Welche Rahmenbedingungen müssen gegeben sein, damit gehörlose und schwerhörige Menschen in Österreich Zugang zu Hochschulbildung erhalten und in Folge erfolgreich studieren können?
2. Welche Strategien entwickeln gehörlose und schwerhörige Menschen, um Zugang zu Hochschulbildung zu erhalten und in Folge erfolgreich studieren zu können?

1.4. Verwertungszusammenhang

Durch die Erhebung der persönlichen Erfahrungen gehörloser und schwerhöriger Studierender soll dargelegt werden, wie sich das österreichische Bildungssystem subjektiv auf den Zugang zu höherer Bildung und Hochschulbildung Gehörloser und Schwerhöriger auswirkt, beziehungsweise sich an die Bedürfnisse der Gehörlosen und Schwerhörigen anpasst oder eben nicht anpasst. Im Konkreten werden anhand der Ergebnisse die erlebten Erfahrungen der gehörlosen und schwerhörigen Studierenden in Bezug auf das österreichische Bildungssystem beschrieben. Dabei werden die von ihnen empfundenen förderlichen sowie nicht-förderlichen Rahmenbedingungen und auch die von ihnen entwickelten und angewendeten Strategien erläutert, die es ihnen erlaubt haben, einen Hochschulzugang zu erlangen und erfolgreich zu studieren. Es wird zudem ein Einblick in diejenigen Strukturen geboten, die aus Sicht der gehörlosen und schwerhörigen Studierenden dringend zu verbessern sind.

Darüber hinaus ist die Expertenmeinung des Vorsitzenden vom VÖGS (Verein österreichischer gehörloser Studierender) für diese Arbeit von Bedeutung, da dessen themenspezifisches Wissen es für uns nachvollziehbar macht, wie die Bedingungen des Bildungssystems zustande gekommen sind und wie diese von gehörlosen und schwerhörigen Studierenden wahrgenommen werden.

Die Ergebnisse dieser Masterarbeit haben insofern gesellschaftliche Relevanz, als dass einerseits der aktuelle gesellschaftspolitische Diskurs zu gebärdensprachigen beziehungsweise bilingualen Unterrichtsmethoden im österreichischen Bildungssystem einbezogen und andererseits die faktischen Auswirkungen der strukturellen Rahmenbedingungen auf die Chancen gehörloser und schwerhöriger Menschen auf ihren Zugang zu Bildung verdeutlicht werden. Daher können die Ergebnisse der österreichischen (Bildungs-)Politik, aber auch einzelnen Bildungseinrichtungen wie Schulen und Hochschulen als Anreiz dienen, das Lehrangebot im Sinne des Nationalen Aktionsplans Behinderung 2012-2020, der Strategie der Österreichischen Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention für einen chancengleichen Bildungszugang für gehörlose und schwerhörige Menschen zu ‚updaten‘.

Durch die Verknüpfung mit Anne Waldschmids Theorie soll zudem der Selbstbestimmungsbegriff auf gehörlose und schwerhörige Studierende angewendet und anhand der Theorie gezeigt werden, wie sich ‚Selbstbestimmung‘ bei den drei interviewten gehörlosen und schwerhörigen Studierenden äußert.

1.5. Der Zugang zu Bildung für Gehörlose und Schwerhörige in Österreich

Krausneker und Schalber (2007) machen in ihrem Bericht *„Sprache Macht Wissen“* auf die gravierenden Unterschiede im Bildungsbereich für gehörlose und schwerhörige Kinder in Österreich im Vergleich zu hörenden Kindern aufmerksam:

„Die Bildungsmöglichkeiten für gehörlose/hörbehinderte Menschen in Österreich sind im Vergleich zu den Bildungsangeboten der hörenden Population eingeschränkt. Gehörlose/hörbehinderte Menschen finden nicht die gleichen Bildungsangebote vor, v. a. im sekundären und tertiären Bildungssektor. [...] Die Unterschiede zeigen sich jedoch auch schon im Pflichtschulbereich. [...]“ (Krausneker/Schalber 2007: 11)

Gehörlose und schwerhörige Kinder werden in Österreich entweder in eine der sieben Gehörlosen- oder Schwerhörigenschulen eingeschult oder besuchen Integrationsklassen in Regelschulen oder kommen in selteneren Fällen in Einzelintegration an Regelschulen, wo sie sich an die hörende Mehrheit anpassen und oftmals Mehraufwand in Form von zusätzlichen Förderstunden absolvieren müssen, da im Unterricht nicht ausreichend Rücksicht auf die individuellen Bedürfnisse der schwerhörigen oder gehörlosen SchülerInnen genommen wird.

„Kinder mit Gebärden als primärem Kommunikationssystem finden sich nur in einem einzigen Ausnahmefall in der Regelschule, selten in Integrationsklassen, jedoch zumeist in Hörgeschädigtenkleinklassen und Förderklassen.“ (Holzinger/Fellinger/Hunger/Beitel 2007: 450)

Gleichberechtigte Bildung für gehörlose und schwerhörige SchülerInnen findet also nicht statt, da kaum Unterrichtsangebote in Österreichischer Gebärdensprache (ÖGS) vorliegen. Obwohl die ÖGS seit 2005 in Artikel 8 der österreichischen Bundesverfassung (B-VG) als eigenständige Sprache anerkannt ist, findet die Anerkennung in relevanten Gesetzen wie dem Schulunterrichtsgesetz keine Beachtung. Es ist nämlich ein Zusatz im B-VG vorhanden: *„Das Nähere bestimmen die Gesetze“*. Da das Schulunterrichtsgesetz in Bezug auf die ÖGS keine konkreten Regelungen nennt, ist bis heute beispielsweise die Ablegung der Matura in mit ÖGS laut Gesetz nicht möglich.

„In der Schule werden Gebärden (fast) nur in der Spezialschule eingesetzt, hierbei fast ausschließlich in Hörgeschädigtenkleinklassen, in Integrationsklassen kommen Gebärden vereinzelt und dies in Form von LBG [Lautsprachbegleitende Gebärden, die simultan zu jedem gesprochenen Wort und ausgerichtet nach der Grammatik der deutschen Sprache eingesetzt werden, Anm.] zum Einsatz (bei 12 % der Kinder).“ (Holzinger/Fellinger/Hunger/Beitel 2007: 452)

Daher wird laut dem VÖGS seit Jahren eine entsprechende Erweiterung des Schulunterrichtsgesetzes um die ÖGS als Unterrichtssprache verhindert, obwohl Österreich 2008 die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen ratifiziert und damit als Vertragsstaat zugestimmt hat, das Recht von Menschen mit Behinderungen auf chancengleiche und diskriminierungsfreie Bildung anzuerkennen und sicherzustellen, dass *„Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden“* (Artikel 24 der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen) und dafür *„in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Inklusion wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, anzubieten“* (ebd.). Um dieses Ziel zu erreichen, haben die Vertragsstaaten unter anderem zugestimmt, *„geeignete Maßnahmen“* (ebd.) zu treffen, die *„das Erlernen der Gebärdensprache und die Förderung der sprachlichen Identität der Gehörlosengemeinschaft [erleichtern]“*. Dazu *„stellen sie sicher, dass [...] gehörlosen, schwerhörigen, [...] Menschen, insbesondere Kindern, Bildung in den Sprachen und Kommunikationsformen und mit den Kommunikationsmitteln, die für den Einzelnen am besten geeignet sind, sowie in einem Umfeld vermittelt wird, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet“* (ebd.). Um die Verwirklichung dieses Rechts zu ermöglichen, haben die Vertragsstaaten zugestimmt, *„geeignete Maßnahmen zur Einstellung von Lehrkräften [zu finden], einschließlich solcher mit Behinderungen, die in Gebärdensprache [...] ausgebildet sind, und zur Schulung von Fachkräften sowie Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen auf allen Ebenen des*

Bildungswesens“ (ebd.). In dieser Hinsicht stimmen die Vertragsstaaten zu, dafür zu sorgen, „dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner tertiärer Bildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben“ (ebd.).

Für eine bessere Übersicht und um eine detailliertere Auseinandersetzung zu ermöglichen habe ich den Artikel 24 der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen dem Anhang dieser Arbeit im Unterkapitel 6.6. gesondert beigefügt.

Der VÖGS stellt die klare Forderung nach der Umsetzung des Plans der inklusiven, bilingualen Schule und insbesondere des Artikels 24 (Bildung) der der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und zwar von Kindergarten bis zur Hochschule.

1.5.1. Hochschule

Laut einer Schätzung des VÖGS gibt es zurzeit etwa 20-25 gehörlose Studierende in Österreich, davon etwa 15 in Wien. Die Zahl der Schwerhörigen Studierenden ist wesentlich höher (Wibmer, Experteninterview: 10:25). Die Zahl der gehörlosen HochschulabsolventInnen wird vom VÖGS auf etwa 20 geschätzt (ebd.: 10:35).

Studierenden mit Behinderung in Österreich steht laut Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002 – UG) § 59 Zusatz 12 *„nach Maßgabe der gesetzlichen Bestimmungen Lernfreiheit zu. Sie umfasst insbesondere das Recht, auf eine abweichende Prüfungsmethode, wenn die oder der Studierende eine länger andauernde Behinderung nachweist, die ihr oder ihm die Ablegung der Prüfung in der vorgeschriebenen Methode unmöglich macht, und der Inhalt und die Anforderungen der Prüfung durch eine abweichende Methode nicht beeinträchtigt werden“.*

Für Studierende der Universität Wien gilt die Satzung der Universität Wien. Der 16. Teil der Satzung befasst sich mit der ‚Gleichstellung von Personen mit Behinderung und/oder chronischer Erkrankung an der Universität Wien‘. Im Folgenden werden die Paragraphen 1 bis 7 des Satzungsteils übersichtlich zitiert:.

§ 1. Die Gleichstellung von Personen mit Behinderung und/oder chronischer Erkrankung stellt für die Universität Wien ein wichtiges Element auf dem Weg zur Chancengleichheit für alle Studierenden und MitarbeiterInnen dar. Die Universität Wien strebt an, dass eine gleichberechtigte Teilnahme von

Personen mit Behinderung und/oder chronischer Erkrankung am Studien-, Lehr- und Forschungsbetrieb ermöglicht wird sowie jede Form von diskriminierendem Vorgehen oder Verhalten verhindert wird.

§ 2. Leitender Grundsatz für die Gleichstellung von Personen mit Behinderung ist die Beachtung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.

§ 3. Alle Lehrenden berücksichtigen die Bedürfnisse von Studierenden mit Behinderung und chronischer Erkrankung bei der Gestaltung ihrer Lehrveranstaltungen im Rahmen der Gegebenheiten der Lehrinhalte und im Rahmen der räumlichen und technischen Möglichkeiten.

§ 4. Die Universität Wien berücksichtigt die Bedürfnisse von MitarbeiterInnen mit Behinderung und/oder chronischer Erkrankung im Rahmen der räumlichen und technischen Möglichkeiten.

§ 5. Das Recht von behinderten Studierenden auf eine abweichende Prüfungsmethode wird bekräftigt.

§ 6. Die konkreten Zielsetzungen zur Verbesserung der Situation von Angehörigen der Universität Wien mit Behinderung und/oder chronischer Erkrankung werden im Entwicklungsplan festgelegt.

§ 7. Diese Verordnung tritt mit dem Tag nach ihrer Kundmachung im Mitteilungsblatt in Kraft.

(Satzung der Universität Wien: <http://satzung.univie.ac.at/gleichstellung-von-personen-mit-behinderung-undoder-chronischer-erkrankung-an-der-universitaet-wien/>; Zugriff am 10.10.2016)

1.6. Selbstreflexion des Autors

Ich erachte es für sinnvoll, dem/der LeserIn ein Bild vom Verfasser dieser Masterarbeit, zu vermitteln, der selbst eine Hörbehinderung habe und vermeintlich sein ‚eigenes‘ Feld erforscht. Warum dies unter Umständen nicht zur Gänze treffend ist, soll nun dargelegt werden. Mein persönlicher Zugang zum Feld der vornehmend jungen Gehörlosenkultur in Österreich, hat sich relativ langwierig entwickelt. Im Alter von drei Jahren hatte ich eine Reihe Hörstürze und bekam Hörgeräte. Meine Eltern brachten mich zum Verein ‚HÖRT – HÖRT‘ (einem Verein zur Förderung und Integration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher), wo ich mich mit etwa gleichaltrigen Kindern austauschen konnte. Mein Hörvermögen hat sich weiterhin verschlechtert und bei mir wurde ‚hochgradige, an Taubheit grenzende Schwerhörigkeit‘ festgestellt – meine Hörgeräte waren mir

nicht mehr dienlich, denn mein Resthörvermögen war so gering, dass ich auch laute Geräusche nicht mehr wahrnehmen konnte. Da ich jedoch erst postlingual (nach dem natürlichen Spracherwerb) ertaubt war, fühlte ich mich stets der hörenden Gesellschaft zugehörig. Im Alter von neun Jahren bekam ich schließlich mein Cochlea-Implantat (CI), eine operativ implantierte elektronische Hörprothese. Zu dieser Zeit wurden meine Eltern Mitglied bei der ÖCIG (Österreichische Cochlea-Implant Gesellschaft). Unterstützt durch das CI habe ich in Einzelintegration Regelschulen besucht und auch die Matura gemacht. Das Erlernen der österreichischen Gebärdensprache habe ich trotz dem Versuch meiner Eltern, mich dafür zu begeistern, als Kind verweigert – aus Angst vor Stigmatisierung und vor dem dadurch befürchteten Verlust meines hörenden Freundeskreises. Erst Jahre später, während meines Studiums der Soziologie, habe ich Interesse an der Gehörlosengemeinschaft entwickelt, da ich in dieser Zeit andere Gehörlose kennengelernt habe. Meinem Zugang zu dieser Gemeinschaft standen jedoch folgende Umstände im Weg: das Nichtvorhandensein von Kenntnissen der österreichischen Gebärdensprache sowie mein CI. Denn damals war meine erlebte Auffassung, dass CI-TrägerInnen in der Gehörlosengemeinschaft nicht willkommen seien. Viele Gehörlose gehen vehement gegen die großflächige Institutionalisierung der CIs auf die Barrikaden, da dadurch die Verdrängung der Gebärdensprache – der Erst- bzw. Muttersprache vieler Gehörloser und somit wichtigsten Komponente der Gehörlosenkultur – befürchtet wird. In letzter Zeit jedoch wuchs die Akzeptanz gegenüber CI-TrägerInnen innerhalb der Gehörlosengemeinschaft. Dies ist vor allem unter gehörlosen Studierenden und AkademikerInnen der Fall, also in den höheren Bildungsschichten unter den Gehörlosen. Zu einem wesentlichen Anteil ist diese Entwicklung den regelmäßigen gebärdensprachigen Sensibilisierungsveranstaltungen von höhergebildeten Gehörlosen zu den Themen Diversität und Inklusion zu verdanken. Ich erkannte dadurch, dass die Gehörlosengemeinschaft immer mehr als Gebärdensprachgemeinschaft fungiert, in der auch gebärdensprachige Hörende akzeptiert werden. Durch meine Teilnahme am damaligen Projekt – heute einer Servicestelle – GESTU (Gehörlos erfolgreich studieren) lernte ich einige gehörlose und schwerhörige Studierende kennen, darunter auch welche, die ich noch aus unserer gemeinsamen Zeit beim Verein HÖRT-HÖRT kannte und zu denen ich jedoch jahrelang keinen Kontakt hatte. Unterstützt von einigen gehörlosen und schwerhörigen FreundInnen und Bekannten aus Kindertagen habe vor über sechs Jahren einen ersten Schritt in die Kultur der Gehörlosen gewagt. Kurz darauf wurde ich Vorstandsmitglied beim VÖGS (Verein österreichischer gehörloser Studierender), einem Verein, der sich politisch aktiv für die Rechte gehörloser und schwerhöriger Studierender und deren Chancengleichheit einsetzt. Mittlerweile lerne und benutze ich seit über sechs Jahren die ÖGS sehr gerne bei Treffen und Unterhaltungen mit ÖGS-kompetenten gehörlosen und hörenden Personen.

Das CI war und ist für mich immer ein wunderbares Hilfsmittel, das mich in vielen Lebenslagen unterstützt hat. Mehr und mehr trifft dies auch auf die österreichische Gebärdensprache zu, die für mich im Alltag zu einer wichtigen Bereicherung geworden ist.

Dieser kurze Umriss soll dazu dienen, die Frage ‚Wo stehe ich im Feld?‘, also die Frage nach meiner Positionierung im Feld weitgehend zu beantworten. Meine eigene Sichtweise auf das Feld der Gehörlosengemeinschaft sowie deren Sprache und Kultur hat sich im Laufe der Zeit stark geändert bzw. erweitert, vor allem durch meine Teilhabe am politischen Diskurs (Vorstandsmitgliedschaften beim VÖGS und der ÖCIG sowie meine Arbeit im Team Barrierefrei der Universität Wien). Früher hatte ich lediglich das von medizinischen Institutionen weit verbreitete ‚medizinische Modell‘ von Gehörlosigkeit im Kopf, nach welchem Gehörlosigkeit mittels Hörgeräten und CIs weitestgehend ‚kuriert‘ werden soll, eine Gehörlosengemeinschaft als nicht existent und Gebärdensprachen lediglich als mindere ‚Behelfe‘ sowie als Bedrohung für die sprachliche Entwicklung der gehörlosen Kinder betrachtet werden. Erst später wurde mir auch das ‚soziale Modell‘ von Gehörlosigkeit bewusst, welches anstatt gehörloser und somit hilfloser Individuen, eine blühende Gehörlosengemeinschaft mit eigener anerkannter Sprache und Kultur aufzeigt.

Durch die Involvierung in der Gehörlosengemeinschaft ist auch meine Bekanntheit im Feld stark gestiegen, von einem nahezu Unbekannten zu einem regelmäßigen Teilnehmer. ‚Going native‘ ist vor dem Hintergrund meiner eigenen Biografie und der überschaubaren Anzahl an schwerhörigen und gehörlosen Studierenden in Österreich beinahe unvermeidbar. Meine Verwicklung mit der Gehörlosencommunity soll dieser Masterarbeit aber keineswegs schaden, vielmehr sind mein Hintergrundwissen, meine jahrelangen Erfahrungen sowie meine Gebärdensprachkenntnisse als Unterstützung für einen leichteren Zugang und ein besseres Verständnis für das Forschungsfeld zu verstehen. Mein Ziel in der Forschung ist es, meine vorhandenen Kenntnisse und Fähigkeiten zu nutzen, wie in den Kapiteln 3.2. und 3.3. genauer beschrieben wird.

2. ‚GEHÖRLOS‘? ‚SCHWERHÖRIG‘? ‚SELBSTBESTIMMUNG‘? EINE THEMATISCHE ANNÄHERUNG

‚Gehörlos‘ ist im weiteren Sinne nicht ausschließlich – und damit meine ich außerhalb des medizinischen Modells von Hörbehinderung – auf ein nicht vorhandenes oder eingeschränktes Hörvermögen zurückzuführen. ‚Gehörlos‘ setzt sich in dieser soziologischen Arbeit vielmehr aus zumindest drei Faktoren zusammen: der jeweiligen Hörbehinderung, der individuellen Identität in Bezug auf die Gehörlosenkultur sowie den an die jeweilige Person gebundenen Zugang zur Gebärdensprache und der Nutzung dieser. Daher bezeichnen sich viele gebärdensprachige

Schwerhörige trotz (Rest-)Hörvermögens selbst als ‚gehörlos‘. Damit die in der vorliegenden Arbeit verwendete Begrifflichkeiten besser nachvollziehbar gemacht werden können, habe ich einen Überblick über die wichtigsten Termini erstellt. Im Folgenden werden die Begriffe ‚Hörbehinderung‘, ‚Gehörlosenkultur‘ und ‚Gebärdensprache(n)‘ sowie der Selbstbestimmungsbegriff nach Anne Waldschmidt genauer erörtert.

2.1. Hörbehinderung

Hörbehinderung umfasst verschiedene Ausprägungen von medizinisch bestimmten Hörverlust und gilt somit als deren Überbegriff. Ich verwende in Anlehnung an Krausneker/Schalber (2008: 76) in dieser Arbeit die Bezeichnung der Hörbehinderung, da sich der Begriff, obwohl er gleichbedeutend ist mit jenen der Hörschädigung und Hörstörung, hingegen nicht negativ-wertend zeigt. Auch der Begriff der Hörbeeinträchtigung kann meiner Meinung nach als nicht-wertend verwendet werden, stellt jedoch keine bzw. zu wenige Anknüpfungspunkte zur Wechselwirkung von individuellem ‚Hören-Können‘ bzw. ‚Nicht-hören-Können‘ mit einstellungsbedingten und umweltbedingten gesellschaftlichen Barrieren, sondern verweist lediglich auf die individuelle ‚Beeinträchtigung‘. Der Begriff der Hörbeeinträchtigung lässt also die sozialen Gegebenheiten des ‚Behindert-Werdens‘ außer Acht. ‚Behindert‘ werden Gehörlose und Schwerhörige nach der Definition von ‚Behinderung‘ im Sinne des sozialen Modells schließlich durch das Nichtvorhandensein von barrierefreien und chancengleichen Angeboten im gesellschaftlichen Alltag.

Es gibt unterschiedliche Arten und Stufen von Hörbehinderung – von ‚leichter Schwerhörigkeit‘ bis hin zu ‚völliger Gehörlosigkeit‘. Dem Ausmaß der Hörbehinderung kommt in dieser Arbeit nur wenig Relevanz zu. Der Fokus liegt nämlich vielmehr auf dem Umgang damit und den entwickelten Strategien wie vor allem der Nutzung der Österreichischen Gebärdensprache (ÖGS). Kurz: Es ist nicht wichtig, wie gut oder schlecht die interviewten Personen hören können, oder ob sie auf beiden, einem oder keinem Ohr hören können. Die Gemeinsamkeit der drei InterviewpartnerInnen ist die Nutzung der ÖGS im Studium. Zum allgemeinen besseren Verständnis soll nun ein kurzer Überblick über die möglichen Ausmaße von Hörbehinderung gegeben werden.

In der Akustik wird das Ausmaß des Hörverlustes nach der Maßeinheit Dezibel (dB), der zehnten Einheit des Bel (B), unterteilt. Zur Messung des Hörverlustes wird das dB unter anderem für das Maß der für die Tonwahrnehmung oder das Sprachverstehen notwendigen Lautstärkeerhöhung (Leonhardt 2010:56) verwendet. Ausgangspunkt zur Messung des Hörverlustes ist die Hörschwelle, welche das Minimum an Schalldruck der Töne kennzeichnet, ab dem eine Hörempfindung möglich ist (vgl. ebd.). Zur allgemeinen Orientierung folgt nun u.a. nach Leonhardt (2010) eine kurze Übersicht

über die Auswirkungen von Hörverlust auf die Hörschwelle. Bei durchschnittlichen normalhörenden Menschen liegt die Hörschwelle bei ca. 0 dB, während die Schmerzgrenze bei Lärm bei etwa 100-130 dB liegt. Ein durchschnittliches Gespräch zwischen normalhörenden Menschen liegt etwa zwischen 50 und 60 dB. Bei einer leichtgradigen Schwerhörigkeit liegt der Hörverlust bei etwa 20-40 dB, was zu Problemen beim Verstehen von leisen Gesprächen oder geflüsterter Sprache führen kann. Bei mittelgradiger Schwerhörigkeit liegt der Verlust bei 40-60 dB, das bedeutet, es kann ohne die Verwendung von Hörgeräten zu Schwierigkeiten beim Verstehen von Gesprächen in normaler Lautstärke führen. Liegt der Hörverlust zwischen 60 und 90 dB, spricht man von einer hochgradigen Schwerhörigkeit, bei der ohne Hörgeräte ein Verstehen von Gesprächen in normaler Lautstärke nicht mehr möglich ist. Bei Gehörlosigkeit oder Taubheit ist der Hörverlust mit über 90 dB so stark, dass auch mit Hörgeräten keine Gespräche mehr verstanden werden können. Es liegt in solchen Fällen in der Regel eine Resthörigkeit vor (vgl. Leonhardt 2010:56).

Vielen Menschen, bei denen ein so hoher Hörverlust diagnostiziert wurde, sodass Hörgeräte nicht mehr oder zu wenig nützlich sind, bekommen sogenannte Cochlea-Implantate (CI). Das CI ist eine elektronische Hörprothese, die operativ in die Hörschnecke (lat. Cochlea, von gr. κοχλίας) des Innenohrs eingepflanzt wird. Cochlea-implantierte Menschen können individuell unterschiedlich hören. Sie gelten weiterhin als hörbehindert, da auch mit CI kein ‚normaler‘ Hörstatus erreicht werden kann. CI-TrägerInnen werden anhand von Selbst- und Fremdzuschreibungen individuell unterschiedlich genannt. So können sie je nach persönlichem Hörstatus und Identifizierung mit dem CI oder der Gebärdensprache z.B. gehörlos-mit-CI, schwerhörig-mit-CI, CI-Implantierte oder CI-TrägerInnen genannt werden (Krausneker/Schalber 2008: 77).

Nach diesem kurzen Exkurs in die Audiometrie, der lediglich einen kurzen Überblick zum allgemeinen Verständnis jener Personen, die sich noch nie mit Hörbehinderung beschäftigt haben, liefern sollte, kehren wir wieder zur eigentlichen Arbeit zurück. Wie schon erwähnt, hat das Ausmaß des Hörverlustes keine große Relevanz für diese Arbeit – die von mir interviewten Studierenden haben allesamt eine Hörbehinderung, die individuell sehr verschieden ausgeprägt ist.

2.2. Gehörlosenkultur

Den Begriff der ‚Deaf Culture‘ – zu Deutsch ‚Gehörlosenkultur‘ – gibt es seit den 1970er Jahren. Er soll ausdrücken, dass die Mitglieder von Gehörlosengemeinschaften die sich über die Gehörlosigkeit

und Gebärdensprache identifizieren, eigene Lebensweisen (Ladd 2008: xiii), aber sich auch in einer gemeinsamen Geschichte haben, die vor allem durch Unterdrückung gezeichnet ist.

„Die Gehörlosengemeinschaft umfasst diejenigen gehörlosen und schwerhörigen Personen, die eine gemeinsame Sprache, gemeinsame Erfahrungen und Werte und eine gemeinsame Art, miteinander bzw. mit hörenden Menschen umzugehen, teilen.“ (Baker/Padden 1978: 4 in: Ladd 2008: 39)

Padden und Humphries (1991) beschreiben die gehörlosen Mitglieder der Gehörlosengemeinschaft im US-Amerikanischen als ‚Deaf‘ (mit großem „D“) im Sinne der Gemeinschaft mit gemeinsamer Gebärdensprache. Für nicht-kulturell Gehörlose wird die Bezeichnung ‚deaf‘ (mit kleinem „d“) im Sinne der defizitären Sichtweise auf das Nicht-Hören-Können des Individuums verwendet (Padden/Humphries 1991: 10). Die ‚Deaf/deaf‘-Schreibweise wurde 1972 von Woodward vorgeschlagen, ist aber nach Raymond (2001 in Ladd 2008: 32) möglicherweise schon vor 1880 entstanden. Die Schreibweise ist heute im US-amerikanischen und auch immer mehr im europäischen und internationalen Raum gängig.

Auch Paddy Ladd (2008: xiii) nutzt das ‚deaf/Deaf‘-Modell zur Unterscheidung von gehörlosen Personen. Mit dem kleingeschriebenen ‚deaf‘ bezeichnet Ladd *„diejenigen Personen, für die Gehörlosigkeit in erster Linie eine audiologische Erfahrung darstellt“* (ebd.). Dies trifft vor allem auf gehörlose Personen zu, die postnatal (nach der Geburt) im späteren Verlauf ihres Lebens oder postlingual (nach dem natürlichen Spracherwerb) einen Hörverlust hatten oder spätertaub sind. Diese Menschen *„versuchen ihre Teilhabe an der Mehrheitsgesellschaft, in der sie sozialisiert worden sind, zu bewahren bzw. sie zurückzugewinnen“* und nehmen daher in der Regel keinen Kontakt zur Gehörlosengemeinschaft, deren Kultur oder Gebärdensprachen auf (ebd.).

Mit dem großgeschriebenen ‚Deaf‘ hingegen bezeichnet Ladd *„gehörlos geborene oder in der Kindheit ertaubte Menschen, die sich den Gebärdensprachen, den Gemeinschaften und Kulturen des Kollektivs der Gehörlosen verbunden fühlen und hier ihre hauptsächlichen Erfahrungen machen. Viele Gehörlose sehen darin grundlegende Entsprechungen zum Erfahrungsschatz anderer sprachlicher Minderheiten“* (ebd.). Diese Annahme hat sich bis heute in der Gehörlosengemeinschaft sehr weit verbreitet.

Als Ergänzung zum ‚Deaf/deaf‘-Modell wurde mit dem ‚hearing/Hearing‘ auch für Hörende eine Differenzierung ausgearbeitet. So werden nach Ladd mit dem kleingeschriebenen ‚hearing‘ nicht-gehörlose Menschen beschrieben, wozu auch die Gehörlosen ohne gehörlose Identität zählen. Mit dem großgeschriebenen Begriff wiederum möchte Ladd *„auf eine zusätzliche Dimension hinweisen, die von Gehörlosen ausgedrückt wird – zum Beispiel „Hearing World“ [Welt der Hörenden] oder „Hearing Ways“ [Lebensweisen Hörender]. Dies entspricht der Großschreibung von „White“ [weiß] oder „Male“ [männlich] durch schwarze bzw. feministische Theoretiker“* (Ladd 2008: xiv).

In der deutschen Übersetzung von Carol Paddens und Tom Humphries Werk *Deaf in America. Voices from a Culture* (1988) wird die Unterscheidung von ‚Deaf/deaf‘ an die deutsche Sprache angepasst mit „gehörlos“ und „taub“ beschrieben. „Taub“ in Hinblick auf den audiologischen Befund des Nicht-Hören-Könnens der einzelnen Person sowie „gehörlos“ als Bezeichnung für „eine bestimmte Gruppe tauber Menschen [...], die eine gemeinsame Sprache [...] und Kultur haben“ (Padden/Humphries 1991:10). Eine Übernahme der Groß- und Kleinschreibung aus dem Amerikanischen der ‚Deaf/deaf‘-Schreibweise ins Deutsche erscheint mir auch aufgrund der unterschiedlichen Grammatik nicht sinnvoll. Alle von mir interviewten Personen fühlen sich unabhängig des Ausmaßes ihrer eigenen Schwerhörigkeit oder Gehörlosigkeit der Gehörlosenkultur zugehörig und verfügen über eine gehörlose Identität unterschiedlicher Ausprägung. Dies ist der Grund, warum ich in dieser Arbeit die Bezeichnungen ‚Gehörlosigkeit‘ und ‚gehörlos‘ den eher defizitär orientierten Bezeichnungen ‚Taubheit‘ und ‚taub‘ vorziehe – auch wenn die in der Gehörlosenkommunity des deutschen Sprachraums lange Zeit eher verpönten Bezeichnungen ‚Taub‘ und ‚taub‘ momentan einen Aufschwung erleben und sich vor allem junge Mitglieder der Gehörlosenkommunity immer öfters selbst als ‚taub‘ (ohne Berücksichtigung von Groß-/Kleinschreibung) bezeichnen.

2.3. Gebärdensprache(n)

Gebärdensprache ist, wie oft fälschlicherweise angenommen, keine Universalsprache. Ähnlich wie bei der Lautsprache verfügt beinahe jede Nation, über mindestens eine eigene nationale Gebärdensprache, sowie über Regionaldialekte. Zur internationalen gebärdensprachigen Verständigung gibt es jedoch die Internationale Gebärde beziehungsweise International Sign (IS). International Sign ist keine Gebärdensprache im Sinne einer natürlichen Sprache, sondern eine Plansprache, eine künstliche Sprache, die von Gehörlosen dazu geschaffen wurde, sich (z.B. auf Konferenzen) trotz der verschiedenen nationalen Gebärdensprachen international verständigen zu können.

Die Gebärdensprachen gelten als genuine Sprachen Gehörloser (Ahrbeck 1997: 7). Gebärdensprachen sind natürliche Sprachen mit eigener Grammatik. Im Gegensatz zur auditiv-verbale Lautsprache, die mit den Sprechorganen erzeugt und über das Hörorgan gehört wird, besteht Gebärdensprache (oder genauer: bestehen Gebärdensprachen) aus verschiedenen visuell wahrnehmbaren Komponenten. Dazu gehören neben den manuell produzierten Gebärden auch Mimik, Gestik, Körperhaltung und Lippenbewegung. Dazu werden Namen oder auch Begriffe für die es noch keine Gebärden gibt, mittels dem Fingeralphabet buchstabiert. Die Gebärdensprache ist für

Gehörlose die Erstsprache beziehungsweise Muttersprache. Lautsprache hingegen ist für viele Gehörlose eine Fremdsprache, die erst mühsam erlernt werden muss. Mit Gebärden können gebärdensprachige Gehörlose ausdrücken, was immer sie beliebt.

„Die Gebärdensprache ist der Lautsprache ebenbürtig; sie erlaubt es, gleichermaßen Exaktes wie Poetisches wiederzugeben, philosophische Analysen ebenso vollkommen auszudrücken wie Liebeserklärungen – und dies manchmal mit größerer Leichtigkeit als die Lautsprache.“ (Sacks 2008: 44)

Die Österreichische Gebärdensprache (ÖGS) ist eine eigenständige Gebärdensprache, die sich von anderen Gebärdensprachen unterscheidet - wie beispielsweise der American Sign Language (ASL), der British Sign Language (BSL) oder der Langue des signes française (LSF) unterscheidet. Die ÖGS ist, wie bereits erwähnt, seit 2005 in Österreich als eigenständige Sprache anerkannt und in der Bundesverfassung verankert. Artikel 8, Abs. 3 des B-VG: *„Die Österreichische Gebärdensprache ist als eigenständige Sprache anerkannt. Das Nähere bestimmen die Gesetze.“*

Gebärdensprache wird nicht nur von Gehörlosen, sondern auch immer öfter von Hörenden und Schwerhörigen genutzt. Dadurch entsteht in vielen Fällen eine Bilingualität (Zweisprachigkeit) von Gebärden- und Lautsprache. Gebärdensprache wird nicht nur in der Kommunikation mit gehörlosen Personen verwendet, sondern auch mit Schwerhörigen oder hörenden Verwandten und FreundInnen von gehörlosen Personen. Seit der Anerkennung als eigenständige Sprache findet die ÖGS über unterschiedliche Medien immer mehr Einzug in die Öffentlichkeit – in Fernsehen (ÖGS-DolmetscherInnen), bei künstlerischen Auftritten (Sign-Slam, Gebärdensprach-Musik, -Theater und -Kabarets) oder auch bei politischen Kundgebungen – und auch der Zugang zu ÖGS-Sprachkursen wurde durch das verbesserte Angebot leichter möglich. In Folge stieg das Interesse an der ÖGS und immer mehr Menschen besuchen ÖGS-Kurse.

2.4. Konstruktion von Selbstbestimmung nach Anne Waldschmidt

Neben der Erläuterung der Grundkonzepte ‚gehörlos‘, ‚schwerhörig‘, ‚Hörbehinderung‘, ‚Gehörlosenkultur und ‚Gebärdensprache‘ soll an dieser Stelle auch ein weiteres für diese Masterarbeit zentrales Konzept, nämlich das der ‚Selbstbestimmung‘ (nach Anne Waldschmidt) vorgestellt werden. Das Konzept der Selbstbestimmung ist den erhobenen Interviewdaten immanent, auf die in der Ergebnisdarstellung in Kapitel 4 dieser Arbeit ausführlich eingegangen wird. Die Konstruktion von Selbstbestimmung soll aber bereits an dieser Stelle vorgezogen vorgestellt

werden, da die Interviewdaten vor dem Hintergrund des Selbstbestimmungskonzeptes, ähnlich wie mit einem Verständnis der Grundkonzepte ‚gehörlos‘, ‚schwerhörig‘, ‚Hörbehinderung‘, ‚Gehörlosenkultur und ‚Gebärdensprache‘, zu lesen und somit handhabbar sind.

Nach Waldschmidt ist Selbstbestimmung ein Grundrecht, das sich an alle Menschen richtet. „Das Individuum will autonom leben; es soll autonom leben“ (Waldschmidt 2012: 12). Waldschmidt beschreibt Selbstbestimmung als „kulturelles Projekt, das alle gesellschaftlichen Bereiche ergreift“ (ebd.: 12). „Für den modernen Menschen hat Selbstbestimmung einen zentralen Stellenwert. Autonomie wird als konstitutives Merkmal des eigenen Subjektstatus angesehen und als selbstverständlicher Anspruch für sich reklamiert. Gesellschaftlich wird sie mit dem Gleichheitspostulat verbunden. Alle Menschen sollen selbstbestimmt und autonom ihr Leben gestalten können, so lautet das Credo der neoliberalen Moderne“ (Waldschmidt 2012: 17).

Waldschmidt widmete sich ausführlich der Etymologie der Begrifflichkeit von Selbstbestimmung, um zu sehen, ob die Begriffsgeschichte Hinweise auf die aktuelle Bedeutung des Wortes liefere. Der Begriff Selbstbestimmung wird meist als ein Synonym für die Bezeichnungen ‚Autonomie‘, ‚Freiheit‘ oder ‚Emanzipation‘ verwendet (vgl. ebd.). Waldschmidt versucht in weiterer Folge, Selbstbestimmung im Kontext von Krankheit und Behinderung zu eruieren (ebd.: 21). Dazu hat sie ein heuristisches Modell entwickelt, das aus folgenden vier Konzeptionen von Selbstbestimmung besteht (ebd.: 51): Selbstbeherrschung, Selbstinstrumentalisierung, Selbstthematisierung, Selbstgestaltung. Der Selbstbestimmungsbegriff besteht laut Waldschmidt (ebd.) nämlich aus verschiedenen Inhalten und hat unterschiedliche Bedeutungsgehalte. Daher hat sich Waldschmidt zu diesen vier Konzepten entschieden, die eng miteinander zusammenhängen aber unterschiedliche Grundgedanken haben und auch in widersprüchlichen Beziehungen zueinanderstehen (ebd.).

Selbstbeherrschung meint nach Waldschmidt die Konstruktion, die „das Verständnis von Selbstbestimmung bis in die Gegenwart am stärksten geprägt hat“ (ebd.:53). Grundlage der Selbstbeherrschung ist der rein vernunftgeleitete menschliche Wille., der es dem Individuum erlaubt, sich seine eigenen Gesetze zu machen und diese auf sich selbst anzuwenden, „sodass sie zu allgemeinen Bestimmungen werden können“. Selbstbestimmung bezeichnet die Autokratie über selbst entworfene Zwecke (ebd.).

Selbstinstrumentalisierung bezeichnet ein „instrumentelles, verobjektivierendes Verhältnis zu sich selbst“ (ebd.: 58) und bezieht sich auf die Ökonomie. Die Konzeption löst sich von den Aspekten der Macht und Herrschaft los und wendet sich hin zum rationellen Wirtschaften. Es geht nicht mehr um das Herrschen, sondern um das Nutzen (ebd.).

Bei der Selbstthematization wird das ‚Selbst‘ zentral und will erforscht werden. „In der Selbstthematization fragt der Mensch nach seinem Wesen und nach seinem Sein, nach der Persönlichkeit, die er sein will“ (ebd.: 63f). Es entsteht also ein reflexiver Selbstbezug, der zu einer qualitativen Verbesserung des eigenen Lebens führen soll.

Die vierte und letzte Konzeption, die der Selbstgestaltung, hat zum Ziel, „der eigenen Existenz eine gewisse Würde und einen Stil zu verleihen“ (ebd.: 69). Im Sinne der Selbstgestaltung soll das Individuum sich selbst erkennen und wissen wer es selbst ist. Dies soll zu einer bewussteren Lebensführung führen. „In der Selbstgestaltung besteht die Arbeit des Individuums darin, im Kampf mit sich selbst zur Mäßigkeit zu gelangen; sie hat das Ziel, nach dem Modell häuslicher oder politischer Herrschaft auch persönliche Herrschaft über sich zu errichten. Angestrebt wird letztlich eine „Ästhetik der Existenz“.“ (ebd.: 70).

Waldschmidt arbeitet Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Einzelfallanalysen heraus und erstellt eine Kontrastierung, „die es ermöglicht, allgemeine Schlussfolgerungen zum Zusammenhang von individueller Selbstbestimmung und gesundheitlicher Beeinträchtigung zu entwickeln“ (ebd.: 243).

Die theoretische Verwobenheit der Konstruktion von Selbstbestimmung nach Waldschmidt mit den erhobenen Daten wird in dieser Arbeit nach der Darstellung der Empirie ausführlicher erläutert.

3. METHODISCHE VORGEHENSWEISE / METHODOLOGIE

3.1. Zugang zum Feld

Damit die Kultur und Lebensweise gehörloser Menschen erforscht werden kann, ist es meiner Meinung nach unabdingbar, dass man sich als ForscherIn im zu erforschenden Feld der Gehörlosencommunity ebendort als jemand, der/die sich mit der Sprache und Kultur vertraut gemacht hat, präsentiert. An oberster Stelle steht das Beherrschen der Sprache und die Verinnerlichung der Kultur und Geschichte der Gehörlosen. Dies setzt voraus, dass man die Lebensart von Gehörlosen entweder von klein auf verinnerlicht oder zumindest über mehrere Jahre hinweg erlernt hat. Gehörlose Menschen, die über eine gehörlose Identität verfügen, werden in der Community gänzlich anders aufgenommen als nicht-kulturell gehörlose, schwerhörige oder hörende Menschen. Paddy Ladd (2008: 40) nennt drei grundlegende Möglichkeiten, Mitglied in der Gehörlosengemeinschaft zu werden. Erstens: man hat gehörlose Eltern oder zumindest ein gehörloses Elternteil. Dies macht laut Ladd (ebd.) mit jeweils ca. fünf Prozent zusammen etwa zehn Prozent der Mitglieder aus. Zweitens: man absolviert eine Gehörlosenschule. Hauptverbreitungsort

von Gebärdensprache sind nämlich Gehörlosenschulen, denn nur etwa zehn Prozent der gehörlosen Kinder lernen die jeweilige Gebärdensprache von ihren Eltern (ebd.: 34, 40). Durch die anderen Kinder können gehörlose Kinder hörender Eltern die Lebensweise und Sprache der Gehörlosengemeinschaft kennenlernen. Oder drittens: man findet als gehörlose Person nach Abschluss einer Regelschule nachträglich den Weg in die Gehörlosengemeinschaft. Die letzte Gruppe, die der in Regelschulen eingegliederten gehörlosen und schwerhörigen Kindern, die später den Weg zu Gebärdensprache und zur Gehörlosengemeinschaft finden, ist laut Ladd (ebd.: 40f) stetig wachsend. Zu dieser Gruppe zählen auch meine drei InterviewpartnerInnen sowie ich selbst. Wir können erkennen, dass für sämtliche drei bisher von Ladd genannten Möglichkeiten zu einer Mitgliedschaft zu gelangen, eine Hörbehinderung vorausgesetzt ist. Ladd hält jedoch fest, dass diese Voraussetzung nicht zwangsläufig sein muss, sondern nur thematisiert wird, wenn die fragliche gehörlose Person es selbst zum Thema macht (ebd.: 40). Er vermerkt auch, dass „Children of Deaf Adults“ (CODA), also hörenden Kindern gehörloser Eltern, eine Teilmemberschaft zuerkannt wird (ebd.: 41). Hörende Menschen können hingegen nach Ladd nur „in seltenen Fällen“ (ebd.) eine Teilmemberschaft erlangen – durch Heirat einer gehörlosen Person, Bekommen eines gehörlosen Kindes, Spätertauben im Erwachsenenalter oder durch jahrelange Arbeit im Gehörlosensbereich. Ich verweise an dieser Stelle jedoch nochmals – auch im Sinne einer gewissen Entschärfung – auf Ladds obigen Vermerk, dass diese Voraussetzungen nicht zwangsläufig sein müssen und von der individuellen Person abhängen können. Es gibt viele Bereiche der Gehörlosengemeinschaft (und ich schreibe hier von der vorwiegend jungen Wiener Community, zu der ich mich zähle und in der ich Erfahrungen sammeln konnte), in der Hörende durchaus willkommen sind, sofern ein Grundinteresse an der ÖGS sowie Kommunikationsfreudigkeit besteht. In Wien sind viele ÖGS-DolmetscherInnen und hörende ÖGS-NutzerInnen Teil der Gehörlosengemeinschaft. Hörende Gebärdensprach-Lernende werden meist bereits nach wenigen ÖGS-Unterrichtsstunden willkommen geheißen, sofern sie von sich aus den Kontakt zur Gehörlosengemeinschaft suchen.

Der Exkurs hatte den Sinn, zu zeigen, dass die Gehörlosengemeinschaft weder eine unzugängliche Festung noch an sich unveränderbar ist, jedoch eine gewisse Auseinandersetzung mit der Sprache, Kultur, Geschichte und Lebensweise notwendig ist, um in der Community eine Vertrautheit zu genießen. Zwar gibt es mitunter auch hörende ForscherInnen, die ohne Kenntnis der jeweiligen Gebärdensprache im Feld der Gehörlosen forschen – diese sind jedoch einerseits auf die Bereitschaft der Gehörlosen angewiesen, ihnen Einsicht in ihren kulturellen Alltag zu geben, andererseits auf die Anwesenheit von GebärdensprachdolmetscherInnen. Doch auch das Beisein von DolmetscherInnen kann zu Problemen führen, wie Kruse et al. (2011: 40) erklären. Die sogenannte ‚Anwesenheit Dritter‘ führt nicht nur zu beispielsweise sozial erwünschtem Verhalten bei Interviews oder zu Zurückhaltung

von für die Forschung wichtigen Inhalten und Informationen. Wenn der/die ForscherIn die Sprache der zu erforschenden Community benutzt, entsteht ein um ein vielfaches größeres Vertrauen.

3.2. Forschung im vertrauten Feld

Als ForscherInnen stehen wir immer vor Herausforderungen: Was wird uns erzählt und was nicht? Wenn wir einerseits kein Vertrautheitsgefühl vermitteln können, werden uns im Interview gewisse Thematiken oder Lebensbereiche nicht oder nur verkürzt oder auch unwahr erzählt. Wenn uns andererseits von den InterviewpartnerInnen Vorwissen über ein bestimmtes Thema bescheinigt wird (ob zu Recht oder Unrecht, ist nicht relevant), kann es passieren, dass unsere InterviewpartnerInnen nicht oder nicht genauer auf dieses Thema eingehen. Problematisch ist auch, wenn wir als ForscherInnen die Vorannahme haben, über ein bestimmtes Thema bereits ausgiebig Bescheid zu wissen und dadurch im Interview keine weiteren detaillierten Aspekte erfragen. Nach Jones (2004) hat das Element von 'Vertrautheit' zweierlei Einfluss auf die Informationen, die man als ForscherIn erhält, wenn man im vertrauten Feld forscht:

„[...] elements of 'familiarity' have been found to influence the information that researchers were given. Respondents invest researchers who are 'like them' with assumed knowledge based on a familiarity with relevant discourse and 'lived experience'. So for example black people do not feel it necessary to recount the nature of racism, women their experience of sexism, or recovering alcoholics the feelings of relapse failure when taking part in research conducted by black people, women and alcoholics themselves. This has two consequences. One is that researchers are not told those things that respondents think will be familiar to the researcher. [...] The second is that the data which is told is much richer in depth and quantity because respondents feel confident in talking to 'one of their own.'” (Jones 2004: 33)

Als jemanden, der sich lange Zeit im ‚Feld‘ – in meinem Fall in der Gehörlosencommunity – aufgehalten hat, wurden mir in den Interviews bestimmte Informationen vorenthalten. Nicht, weil kein Erzählbedarf vonseiten meiner InterviewpartnerInnen vorhanden gewesen wäre, sondern vielmehr, weil angenommen wurde, dass ich als Mitglied dieses Feldes ohnehin Bescheid wisse. So wurden mir in Interviews beispielsweise Namen oder Abkürzungen von Vereinen und Institutionen genannt, die mir als Außenstehendem ohne zusätzliche Erklärung nichts sagen würden. Ich habe in diesen Fällen, sofern es mir während des Interviews aufgefallen ist, mittels Paraphrasierungen oder narrativen Nachfragens zu einer detaillierteren Ausführung aufgefordert. Beim Transkribieren oder

spätestens bei der Auswertung der Interviews in den Interpretationsgruppen konnten verbliebene ‚vertraute‘ und nicht näher ausgeführte Inhalte reflektiert werden. Der zweite von Jones erwähnte Einfluss des ‚Vertrauten‘ betrifft in meinem Fall sicherlich den Zugang zu gehörlosen und schwerhörigen Studierenden sowie deren Bereitschaft mir ihre Lebensgeschichten zu erzählen, aber auch Umfang und Tiefgang der Erzählungen wären sicherlich nicht so erschöpfend ausgefallen, wäre das Gefühl des Vertrauten nicht vorhanden.

Wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Gehörlosigkeit und Schwerhörigkeit oder Forschungen in der Gebärdensprachgemeinschaft war bisher eher Hörenden vorbehalten. Der Grund dafür ist das stark lautsprachlich orientierte Bildungssystem, durch das nur wenige Gehörlose und Schwerhörige einen Hochschulzugang erreichen und somit wissenschaftlich qualifiziert werden, um in der eigenen Gemeinschaft Forschungen durchzuführen (vgl. dazu auch Ladd: 256).

Ladd, selbst gehörloser Kulturwissenschaftler und -Forscher, stellt außerdem die Frage, inwieweit ein Forscher mit Minderheitshintergrund für seine Gemeinschaft noch repräsentativ ist und inwieweit die beschriebenen Umstände seine Forschungsweise beeinträchtigen (Ladd 2008: 18). Mit dem Konzept der ‚subalternen Forschungsmethoden‘¹ versucht Ladd diesen Tatbestand zu problematisieren und wendet dieses Konzept im Sinne einer „Selbstüberprüfung und Transparenz“ auf sich selbst an (ebd.). Subaltern zu forschen bedeutet für Ladd, „sich der Forschung mit einem auf Erfahrung beruhenden Wissen seiner eigenen Minderheitengesellschaft zu widmen“ (ebd.: 263). Entsprechend den subalternen Forschungsmethoden müssen wir uns als ForscherIn erstens Bewusstsein über unseren Status im Feld schaffen, bevor wir innerhalb der eigenen Minderheitsgesellschaft forschen können (vgl. ebd.: 264). Zweitens müssen wir die verschiedenen Einflüsse auf uns als subalterne ForscherInnen dokumentieren, um eine Transparenz aufrechtzuerhalten.

Doch vor diesem Problem steht meiner Meinung nach alle ForscherInnen, die eine anderssprachige Kultur erforschen. Denn bereits beim Erlernen einer neuen Sprache, beim allerersten Besuch eines fremden Landes oder eines ersten Sprachkurses lernt man die Kultur der jeweiligen Bevölkerung kennen und reflektiert die eigene Rolle. Der Unterschied zur Gehörlosencommunity ist lediglich der, dass man nicht in ein fernes Land reisen muss um diese zu finden. Denn Gehörlose gibt es auf der ganzen Welt. Daher werden Gehörlose ob ihrer Fertigkeit, fremde Gebärdensprachen recht schnell

¹ Subaltern deswegen, da die Gehörlosengemeinschaft für Ladd im Sinne einer Unterdrückungstheorie eine der hörenden Mehrheitsgesellschaft untergeordnete Minderheit ist. Für eine eingehende Auseinandersetzung mit dem Konzept der subalternen Forschungsmethoden empfehle ich das sechste Kapitel seines Buches: Paddy Ladd (2008): Was ist Deafhood? Gehörlosenkultur im Aufbruch. S.255-281.

zu verstehen und sich daher auf allen Kontinenten gut verständigen zu können, innerhalb der Gehörlosengemeinschaft gerne als ‚Weltbürger‘ bezeichnet.

Meine Methode, mit dieser Herausforderung umzugehen, war die durchgehende Führung eines Forschungstagebuches, in welchem ich meine Erfahrungen, Bekanntschaften und Entwicklungen im Feld der Gehörlosen niedergeschrieben habe. Auf diese Weise konnte ich ausreichende Selbstreflexionen durchführen und mir vor Augen halten, ob und wie weit mein ‚going native‘ fortgeschritten ist. Auch das Verfassen von ausführlichen Memos zu den Abläufen vor, während und nach den Interviews war von großer Wichtigkeit für meine persönliche Selbstreflexion.

Ich halte fest, dass eine eingehende Erforschung der Gehörlosengemeinschaft ohne ‚going native‘ nicht oder nur sehr schwer möglich ist, genauso wenig wie Unparteilichkeit, die nach Jones jedoch nicht negativ betrachtet, sondern als Teil des Prozesses multipler Verantwortlichkeit betrachtet werden soll, der Vertrautheit innewohnt:

„Deaf researchers can never be impartial to their research subjects or themes and we should stop framing this connectedness as negative but recognize it as part of a process of ‘multiple accountabilities’ which familiarity involves.” (Jones 2004: 36)

3.3. Forschende als (Nicht-)ÜbersetzerInnen und Transkribierende

Vor Beginn meiner Forschung war für mich noch nicht ganz klar, ob ich die Interviews auf Deutsch oder in ÖGS führen werde. Meine erste Interviewpartnerin war bilingual, d.h. sie benutzt sowohl die deutsche Lautsprache als auch die ÖGS. Auf meine Frage hin, welche Sprache sie beim Interview bevorzugen würde, meinte sie, in ÖGS könne sie sich besser ausdrücken. Für sozialwissenschaftliche Interviews sollte generell die Sprache der Befragten ‚Natives‘ bevorzugt werden. Es gibt auch Ausnahmen, wenn beispielsweise der/die Befragte das Interview explizit in einer anderen Sprache wünscht. So hätte es in meinem Fall auch passieren können, dass meine Interviewpartnerin ausdrücklich die deutsche Lautsprache als Interviewsprache gewünscht hätte. Jedoch wäre es in dem Fall vermutlich zu sprachlichen Schwierigkeiten gekommen, und das Niveau der Konversation wäre automatisch gesunken, weil sowohl die interviewte Person als auch der Interviewer eine Hörbehinderung haben. Und auch die Transkription des rein auditiven Inhaltes wäre für mich nicht zu bewältigen gewesen.

In einer zweiten Instanz habe ich überlegt, ob ich die gebärdensprachigen Interviews selbst führen, oder eine/n DolmetscherIn hinzuziehen soll. Ein Interview mit ÜbersetzerIn benötigt etwa doppelt so

lange wie ein herkömmliches Interview und es geht hier nicht bloß um das Übersetzen von Sprache, sondern von Kultur an sich. Kultur hat elaborierte Codes. Die Differenzen zwischen Kulturen (innerhalb eines Kulturraums) müssen auch beachtet werden. So ist etwa eine hörende Gebärdensprachdolmetscherin zwar für eine verbatim Übersetzung geeignet, der/die ForscherIn, hat sich jedoch eingehend mit der Thematik befasst und kennt die inhaltlichen und kulturellen Unterschiede. Dadurch kann der/die ForscherIn sinnerfassender auf die Thematik eingehen. Laut Temple & Young (2004: 167) ist es egal, wer letztlich die Übersetzung übernimmt, solange der/die ForscherIn seine/ihre Vorgehensweise als objektiv bezeichnen kann. Das Ergebnis wäre das selbe. Bei ForscherInnen, bei denen dies nicht der Fall ist, muss man hinterfragen, wer denn nun geeignet ist, die Rolle als ÜbersetzerIn und Transkribierende/r zu übernehmen. Es scheint oftmals, dass ForscherInnen, die fähig sind, die Übersetzung selbst zu übernehmen, am besten dafür geeignet sind (ebd.). Temple & Young setzen sich dem/der ForscherIn als ÜbersetzerIn in British Sign Language (BSL) auseinander und erkennen zweierlei Vorteile:

„The situation where the researcher is fluent in the language of communities she is working with is rare. It offers opportunities in terms of research methods that are not open to other researchers in cross language research. The researcher can use the experience of translating to discuss points in the text where she has had to stop and think about meaning.“ (Temple/Young 2004: 168)

Eigene Involviertheit ist somit von Vorteil, und nicht zwingend ein Problem. Das Ideal, neutral zu sein, ist unter Umständen gar nicht notwendig. Erst die Involviertheit verschafft den Forschenden die Möglichkeit, an gewissen Prozessen teilzuhaben. Wichtig ist, dass die Schlüsse des/der Forschenden im Forschungsprozess für nicht involvierte Personen nachvollziehbar sind.

Forschungsergebnisse entstehen immer durch und in Interaktionen. Das betrifft besonders Forschungen im Kontext fremder Sprachen (vgl. Kruse et al. 2011: 31). Manche Tätigkeiten in der Forschung können von den Forschenden an andere Personen abgegeben werden, andere sollten im Sinne der guten wissenschaftlichen Praxis und der Qualitätssicherung für sich selbst beansprucht werden, vor allem dann, wenn es sich um Kernelemente der Forschung handelt (ebd.). Eine Zusammenarbeit in der Forschung mit anderen Menschen kann daher positiv (im Sinne von Hilfe und Qualitätssicherung) oder negativ (im Sinne von Abhängigkeit und Kontrollverlust) sein (ebd.). Kruse et al. schlagen daher vor, nur diejenigen Arbeiten an andere abzugeben, die den ForscherInnen selbst unmöglich sind, da sie die eigenen Kompetenzen oder Ressourcen übersteigen würden (ebd.: 32). Laut Kruse et al. müssen ausgelagerte Tätigkeiten jedoch genauestens kontrolliert und allfällige unterstützende muttersprachliche (in dem Fall: gebärdensprachige) InterviewerInnen intensiv in das Forschungsthema eingeschult werden (ebd.: 34). Die Anwesenheit einer dritten Person in Form eine/r DolmetscherIn kann für den Ablauf des Interviews hinderlich sein, da gegebenenfalls

Erzählungen verkürzt oder weggelassen werden können. Eine Zusammenarbeit mit einer/einem DolmetscherIn kann außerdem unter Umständen das (Selbst-)Bild als eigenständige/r, autonome/r ForscherIn herabsetzen, was vor allem in der Gehörlosencommunity, in der Kenntnisse der Gebärdensprache als oberstes Prinzip wahrgenommen werden, sehr leicht vorkommen kann.

Kruse et al. (ebd.: 40) empfehlen daher, sofern gute Sprachkenntnisse vorliegen, fremdsprachige Interviews möglichst selbst durchzuführen und dabei nicht-perfekte Sprachkenntnisse als methodischen Vorteil zu nutzen. Situationen des Nicht-Verstehens können im Interview aus methodischer Sicht sogar dienlich sein, da beispielsweise das Bitten um Paraphrasieren oder um umfassende Beschreibungen plausibel erscheint. So können zusätzliche ergiebige Narrationen erzeugt werden (ebd.).

3.4. Datenerhebung

Für die Suche nach den für die gehörlosen und schwerhörigen Studierenden relevanten Rahmenbedingungen in Bezug auf deren Zugang zu Hochschulbildung sowie die Strategien zur Erreichung dieses Zieles eignet sich eine qualitative Vorgehensweise hervorragend. Auch die Tatsachen, dass dieses Thema in Österreich bis dato eher spärlich erforscht ist und darüber hinaus die Zielgruppe der ‚gehörlosen und schwerhörigen Studierenden in Österreich‘ recht überschaubar ist, begründen die Wahl der qualitativen Vorgehensweise in dieser Arbeit.

In den folgenden Unterkapiteln sollen nun die verwendeten Erhebungsmethoden genauer beschrieben werden.

3.4.1. Auswahl der Stichprobe und Beschreibung der InterviewpartnerInnen

Die Stichprobenbildung verläuft in der qualitativen, interpretativen Sozialforschung anders als in der quantitativen, statistischen Sozialforschung. Die Stichprobe in der qualitativen Sozialforschung soll nach Hermanns (1992) *„ein Abbild der theoretisch relevanten Kategorien darstellen.“* (Hermanns 1992: 116 zit. nach Rosenthal 2015: 90). Rosenthal (ebd.) erklärt, dass wir beim Folgen einer Entdeckungslogik die theoretisch relevanten Fälle nicht vorab definieren, sondern erst im Laufe der Forschung festlegen können. So ist weder die Anzahl der zu befragenden Personen für die

Rekonstruktion eines Falles vorab klar, noch die Anzahl oder gar die Definition der funktionalen Bestandteile der zu untersuchenden Typen (vgl. ebd.).

Um eine gewisse Repräsentation der erforschten Gruppe zu erreichen und auch Aussagen zu einer Institution erreichen zu können, habe ich den Fokus für meine Auswahl der theoretischen Stichprobe auf die gehörlosen oder schwerhörigen Studierenden der Universität Wien, die zumindest teilweise in und mit der ÖGS studieren, gelegt.

„Bei einer theoretischen Stichprobe sind also im Unterschied zur statistischen Stichprobe weder der Umfang noch die Verteilungsmerkmale der Stichprobe vorab bestimmbar.“ (Rosenthal 2015: 90)

Anders als bei quantitativen, an Verteilungskriterien orientierten Stichproben richtet sich das theoretische Sampling nach *„theoretischen Annahmen, die sich im Laufe der Forschung entwickeln und damit empirisch geerdet sind“* (ebd. 90f). Somit wird das theoretische Sampling im Laufe der Forschung fortgeführt, bis die theoretische Sättigung erreicht wird. Das bedeutet, dass *„keine neuen Phänomene mehr gefunden werden können, die die bereits rekonstruierten theoretischen Einsichten modifizieren oder zur Konstruktion neuer Typen führen könnten, sondern sich die die bisherige Konzeption bestätigenden Phänomene wiederholen“* (ebd. 91). Von insgesamt sieben angefragten InterviewpartnerInnen für narrative Interviews bekam ich schlussendlich im Laufe meiner Forschung drei Zusagen. Zusätzlich habe ich ein ExpertInneninterview mit dem Vorsitzenden des VÖGS, Florian Wibmer geführt. Alle drei InterviewpartnerInnen – zwei weibliche Studentinnen, ein männlicher Student, niemand davon ist ‚native signer‘ – haben erst in der Zeit zwischen Volksschule und Studium begonnen, die ÖGS zu lernen und zu benutzen. Eine Unterscheidung nach Geschlecht ist hier nicht sinnvoll, da erstens mit einer kleinen Stichprobe keine repräsentativen Aussagen getroffen werden können, andererseits die Anzahl der männlichen und weiblichen gehörlosen und schwerhörigen Studierenden und AbsolventInnen laut dem Verein Österreichischer Gehörloser Studierender (VÖGS) etwa gleich hoch ist (vgl. Experteninterview mit Florian Wibmer, Vorsitzender des VÖGS 11:50). Auch Rosenthal (2015: 90) gibt an, dass ein Auswahlkriterium, das zu einer Hälfte aus Frauen, zur anderen Hälfte aus Männern besteht, nur bei statistischen Verteilungskriterien Sinn macht und wir nicht im Vorfeld festlegen können, dass ‚Geschlecht‘ ein für unseren Forschungsbereich wesentliches Merkmal ist.

Die Auswahl von ‚nur‘ drei biografischen Interviews möchte ich nun begründen und die InterviewpartnerInnen beschreiben. Alle drei InterviewpartnerInnen stammen ursprünglich aus drei verschiedenen Ländern (Österreich, Schweden und Osteuropa). Die beiden nicht gebürtigen ÖsterreicherInnen kamen im frühen Volksschulalter nach Österreich, wo sie in die erste bzw. zweite Klasse der Volksschule kamen. Die dritte Person wurde in Österreich geboren und eingeschult. Alle

drei haben unterschiedliche Schulsysteme besucht und unterschiedliche Erfahrungen im Umgang mit Hörbehinderung und Gebärdensprache gemacht. Alle drei haben zu unterschiedlichen Zeitpunkten die Gehörlosengemeinschaft und die Gebärdensprache kennengelernt. Es sind bei den drei InterviewpartnerInnen drei verschiedene Perspektiven auf Gehörlosigkeit bzw. Schwerhörigkeit vorhanden. Alle drei verwenden technische Hilfsmittel zum Hören: entweder Hörgeräte oder ein Cochlea-Implantat (CI). Sie studieren in drei verschiedenen Studienrichtungen, in denen sie zum Zeitpunkt der Interviews wiederum unterschiedliche Studienfortschritte (Bachelor-Studium der Sprachwissenschaften, ein geistes- und naturwissenschaftliches Diplomstudium sowie ein Masterstudium der Geschichte) vorweisen konnten. Es kann anhand der drei Fällen gezeigt werden, dass gleiche Barrieren für unterschiedliche Personen auch unterschiedliche Bedeutungen haben können. Da zuletzt keine neuen Phänomene mehr aufgetaucht sind, die explizit für meine Forschung relevant waren und sich viele Phänomene in allen drei Biografien ähnelten, habe ich beschlossen, dass für mein Vorhaben der Grad der theoretischen Sättigung erreicht ist. Dadurch, dass ich die biografischen Interviews vollständig und sehr detailliert transkribiert habe, sind die drei individuellen Lebensgeschichten sehr genau rekonstruierbar und wurden jeweils qualitativen Analysen, bestehend aus Themenanalyse, Text- und thematischer Feldanalyse und Analyse der biografischen Daten unterzogen. Das ExpertInneninterview mit dem Vorsitzenden des VÖGS habe ich geführt, um einen genaueren Einblick auf die Situation gehörloser und schwerhöriger Studierender in Österreich zu erhalten.

3.4.2. Das biografisch-narrative Interview

Für mich war von Anfang an klar, dass ich für diese Arbeit narrative Interviews in österreichischer Gebärdensprache führen werde. Narrative Interviews haben im Gegensatz zu leitfadengestützten, halboffenen oder fokussierten Interviews den Vorteil, dass sie längere und detaillierte Erzählungen ermöglichen. Sie zielen auf „*autonom gestaltete Präsentationen einer bestimmten Thematik – wie [...] der Lebensgeschichte, die zunächst ohne weitere Interventionen von Seiten der InterviewerInnen produziert werden können*“ (Rosenthal 2015: 163). Das heißt, nach der Erzählaufforderung hat der/die InterviewpartnerIn in der sogenannten Haupterzählung den Freiraum beziehungsweise die Möglichkeit, in einem selbst gewählten Ausmaß von selbst priorisierten Themenbereichen aus der jeweiligen Lebensgeschichte zu erzählen, während der/die InterviewerIn zuhört – oder wie in meinem Fall: zusieht – und sich Notizen macht. Erst in der zweiten Phase, der Nachfragephase wird auf die angesprochenen Themen eingegangen und mittels Paraphrasierens zu weiteren, detaillierteren Erzählungen zu ebendiesen Themen aufgefordert. In einer dritten und letzten Phase

haben die ForscherInnen schließlich die Möglichkeit, zu Erzählungen von Themen anzuregen, die von den InterviewpartnerInnen (noch) nicht selbst angesprochen wurden, die für die Forschung jedoch von Interesse sind. Das narrative Interview setzt eine offene Vorgehensweise voraus: „*Die ForscherInnen verzichten entsprechend dem Prinzip der Offenheit konsequent auf eine hypothesengeleitete Datenerhebung und orientieren sich zunächst an den Relevanzen der GesprächspartnerInnen und deren alltagsweltlichen Konstruktionen*“ (Rosenthal 2015: 163).

Somit ermöglicht diese Form des Gesprächs den InterviewpartnerInnen, die Präsentation ihrer Erfahrungen selbst zu gestalten und ihre Perspektive auf das Thema oder die Lebensgeschichte zu entwickeln (vgl. ebd.). Auch der „*Nachvollzug von Handlungsabläufen*“ wird durch das Hervorlocken von Erzählungen ermöglicht (ebd.).

Das Konzept des narrativen Interviews wurde in den 1970er Jahren von Fritz Schütze entwickelt (Schütze 1976; 1977 in: Rosenthal 2015: 163). Schütze geht es „*um die Rekonstruktion des Erlebens von Ereignissen, die alle Befragten selbst miterlebt haben*“ (ebd.: 164). Daher schlägt er vor, „*zur Erzählung des Verlaufs einer Ereigniskonstellation aufzufordern*“ (ebd.). Im Rahmen der Biografieforschung empfiehlt Schütze den InterviewerInnen also, die InterviewpartnerInnen zur Erzählung ihrer gesamten Lebensgeschichte aufzufordern, um anschließend „*einzelne Lebensbereiche oder -phasen im Gesamtzusammenhang des Lebens und in ihrer Genese zu betrachten*“ (ebd.).

Es ist daher nicht ungewöhnlich und sogar erforderlich, dass ein biografisch-narratives Interview mehrere Stunden dauern kann (ebd.: 165), wie es auch bei den von mir geführten Interviews in ÖGS der Fall war.

Ich habe also drei biografisch-narrative Interviews mit drei gehörlosen und schwerhörigen Studierenden der Universität Wien geführt und mich an den Phasen nach Rosenthal (2015: 170) orientiert:

1. Phase

Die Erzählaufforderung: In der Einstiegsfrage ist es Forschenden möglich, einerseits das forschungsspezifische Interesse darzulegen, andererseits eine Erklärung zum Ablauf des Interviews abzugeben. Meine Einstiegsfrage kann in Kapitel 3.4.3 nachgelesen werden. Die Erzählaufforderung soll jedoch vor allem dazu dienen, die Befragten zu einer umfassenden Selbstpräsentation zu animieren. In meinem Fall war zudem durch die spezifische Frage nach der Lebensgeschichte die „*temporale Strukturierung [...] implizit gegeben*“ (ebd.: 171).

Die autonom gestaltete Haupterzählung oder Selbstpräsentation: Während der autonom gestalteten Haupterzählung, die den Befragten Raum zur Selbstgestaltung geben soll und die im Sinne des/der

ForscherIn möglichst detailliert und umfassend ausfällt, werden die Befragten nicht unterbrochen, sondern stattdessen durch aktives Zuhören zum weiteren Erzählen animiert. Der/die InterviewerIn macht sich währenddessen Notizen in Form von Stichworten zum späteren Nachfragen in Phase 2. Diese Notizen sind gerade bei langen Erzählungen unbedingt notwendig, damit angesprochene Inhalte vom/von der InterviewerIn in der Nachfragephase wieder aufgegriffen werden können. Wenn die ErzählerInnen ins Stocken geraten, können mittels Erzählaufforderungen und Paraphrasierungen Weitererzählungen bewirkt werden.

2. Phase

Erzählgenerierendes Nachfragen: Nachfragen unterstützen die ErzählerInnen „*bei weiteren, auch für sie bedeutsamen Klärungen des bereits Erwähnten.*“ (ebd.: 175). Darüber hinaus sind die Erzählungen im Nachfrageteil für die Auswertung wichtig, um beispielsweise Hypothesen aus der Haupterzählung zu bestätigen oder widerlegen zu können (ebd.).

Internes Nachfragen anhand der in Phase 1 notierten Stichpunkte: Wenn die erzählende Person signalisiert, dass die Haupterzählung abgeschlossen ist, können in der internen Nachfragephase anhand der Reihenfolge in den Notizen zum Beispiel in Form von „du hast von ... erzählt, kannst du darüber etwas genauer erzählen?“ detailliertere Erzählungen zu bereits Erwähntem bewirkt werden.

Externes Nachfragen: In dieser Phase können erzählgenerierende Fragen zu Themen, die für die Forschung interessant sind, jedoch noch nicht angesprochen wurden, gestellt werden.

In beiden Nachfragephasen ist es wichtig, dass erzählgenerierende Fragen gestellt werden und von Meinungs- oder Begründungsfragen abzusehen (ebd.: 176).

Rosenthal (ebd.) unterscheidet dazu folgende Fragetypen, an denen ich mich orientiert habe:

- (1) Ansteuern einer Lebensphase
- (2) Eröffnung eines temporalen Rahmens bei scheinbar statischen Themen
- (3) Ansteuern einer benannten Situation
- (4) Ansteuern einer Erzählung zu einem Argument
- (5) Ansteuern von Tradiertem bzw. Fremderleben
- (6) Ansteuern von Zukunftsvorstellungen oder von Phantasien

Interviewabschluss

Wenn das Interview von Seiten der Befragten abgeschlossen ist, besteht die Möglichkeit, zum Gesprächsabschluss zu fragen, ob noch weitere Themen, die bisher nicht angesprochen wurden, erzählt werden oder weitere Details zu grob strukturierten Erzählungen hinzugefügt werden

möchten. Im Interviewabschluss werden üblicherweise auch eventuelle weitere Interviewgespräche vereinbart oder ausgemacht, wie vonseiten des/der ForscherIn mit dem gewonnenen Material zu verfahren ist (Anonymisierung, Veröffentlichung, usw.).

3.4.3. Eingangsfrage und Erzählaufforderung

Nach einer genaueren Einführung in den Ablauf des Interviews und Klärung der Anonymisierung der Daten wurde die Eingangsfrage in Form einer Erzählaufforderung gestellt. Die Eingangsfrage der gebärdensprachigen Interviews lautete in Glossenschrift:

OK INTERVIEW {Startschuss}! KAMERA FILM ABLAUF! JETZT THEMA ERKLÄREN! IX-ich INTERESSE DA WAS? ERFAHRUNG++ GEHÖRLOS STUDIEREN PERSON++ {Klein-AUFWACHSEN-groß} BIS HEUTE. AUCH LEBEN+GESCHICHTE FAMILIE+GESCHICHTE {klein -AUFWACHSEN-groß} AUCH INHALT STUDIUM+VERLAUF UND BILDUNG+WEG. BITTE du-ERZÄHLEN-mir ALLES FÜR-dich PERSON WICHTIG! IX-du KANN ZEIT NEHMEN WIE WILL IX-ich NICHT UNTERBRECHEN, IX-ich NUR SCHREIBEN, SPÄTER FRAGEN+++ , OK?

In die deutsche Schriftsprache lässt sich die Eingangsfrage in etwa so übersetzen:

Ok, das Interview beginnt jetzt! Die Kamera läuft! Ich erkläre jetzt das Thema. Ich interessiere mich für die Erfahrungen gehörloser Studierender von klein auf bis heute, auch für deren Lebens- und Familiengeschichte von klein auf sowie deren Bildungsweg. Bitte erzähl mir alles, was für dich persönlich wichtig ist. Du kannst dir Zeit nehmen solange du möchtest. Ich werde dich nicht unterbrechen, sondern mir Notizen machen und später nachfragen, OK?

3.4.4. Das ExpertInneninterview

Zusätzlich zu den narrativen Interviews mit gehörlosen/schwerhörigen Studierenden der Universität Wien habe ich ein ExpertInneninterview mit dem Vorsitzenden des Vereins österreichischer gehörloser Studierender (VÖGS), Florian Wibmer, geführt. Das ExpertInneninterview dient nach Pfadenhauer (2005) der „[...] Rekonstruktion von besonderen Wissensbeständen bzw. von besonders

exklusivem, detailliertem oder umfassendem Wissen über besondere Wissensbestände und Praktiken [...]“ (Pfadenhauer 113 in: Bogner/Littig/Menz 2005). ExpertInnen verfügen nach Meuser und Nagel (1991: 443 in: Pfadenhauer 116) über „privilegierte Informationszugänge“, also über Wissen, das nicht grundsätzlich jedem Menschen jederzeit zur Verfügung steht. Zu diesem „exklusiven Wissensbestand“ (ebd.) kommt jedoch auch die „Zuständigkeit für die Bereitstellung, Anwendung und/oder Absicherung von Problemlösungen“ im Sinne einer „Verantwortung für diese Expertise“ (ebd.). ExpertInnen sind nach Michael Meuser und Ulrike Nagel (2005) „selbst Teil des Handlungsfeldes [...], das den Forschungsgegenstand ausmacht [...]“ (Meuser/Nagel: 73), im Gegensatz zu jemandem, der „von außen – im Sinne eines Gutachters – Stellung zum Handlungsfeld nimmt. [...] Expertin ist ein relationaler Status. [...] Ein Lehrer, der zu Konzentrationsschwierigkeiten von Schülern interviewt wird, wird als Experte angesprochen. Liegt das Forschungsinteresse auf der psychischen Belastung, die der Lehrberuf verursacht, ist derselbe Lehrer als Betroffener, als Einzelfall, als Teil eines repräsentativen sample oder was auch immer, jedenfalls nicht als Experte, Gegenstand der Forschung“ (ebd.).

Der von mir interviewte Experte nimmt somit eine Doppelrolle ein: einerseits in seiner Funktion als Vorsitzender des VÖGS mit seinem exklusiven (bildungs-)politischen oder (studien-)rechtlichen Wissensbestand zum österreichischen Bildungs- bzw. Hochschulsystem in Bezug auf gehörlose und schwerhörige SchülerInnen und Studierende oder auch den rechtlichen Status der österreichischen Gebärdensprache an Schulen und Hochschulen in Österreich, andererseits in seiner Rolle als aktiver, schwerhöriger, gebärdensprachiger Student der Universität Wien. Ich habe ihn in seiner Rolle als Vorsitzender des VÖGS interviewt, der sein Expertenwissen aus seinem politischen Engagement durchaus auch durch seine Erfahrungen als Schüler und Student angereichert und vertieft hat.

Meuser und Nagel (2005: 73) bezeichnen als ExperteIn, *„wer in irgendeiner Weise Verantwortung trägt für den Entwurf, die Implementierung, oder die Kontrolle einer Problemlösung oder wer über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse verfügt.“*

Auch diese Kriterien treffen auf die Auswahl des Experten zu. Eine Vorstands-Mitgliedschaft beim VÖGS setzt neben der Sprachkompetenz in ÖGS und einem Studium vor allem politisch aktive Tätigkeiten für die Belange und Interessen der gehörlosen und schwerhörigen Studierenden in Österreich voraus. Der VÖGS hat es sich zur Aufgabe gemacht, durch politische Aktivitäten zur Barrierefreiheit und Chancengleichheit für gehörlose und schwerhörige Studierende in Österreich beizutragen. Die offizielle Vereinssprache ist die ÖGS.

Der von mir interviewte Experte, Florian Wibmer, war zwischen 2011 und 2016 Vorsitzender des Vereins österreichischer gehörloser Studierender (VÖGS).

Ich habe mich bei der Durchführung des ExpertInneninterviews nach den Vorschlägen von Meuser und Nagel gerichtet. Meuser und Nagel (2005: 77) bezeichnen die Arbeit mit offenen Leitfäden als „die technisch saubere Lösung nach dem Wie der Datenerhebung“. Dies begründen sie damit, dass „eine leitfadenorientierte Gesprächsführung [...] beidem gerecht [wird], dem thematisch begrenzten Interesse des Forschers an dem Experten wie auch dem Expertenstatus des Gegenübers“ (ebd.). Die Verwendung eines Leitfadens soll nicht nur die Kompetenz des Forschers im jeweiligen Themenbereich unterstreichen, sondern auch verhindern, dass „das Gespräch sich in Themen verliert, die nichts zur Sache tun [...]“ (ebd.). Dem Experten erlaubt die Verwendung eines Leitfadens, „[...] seine Sache und Sicht der Dinge zu extemporieren. Ausnahmen bestätigen die Regel“ (ebd.).

Ein weiterer Vorteil des Leitfadens ist, dass der/die ForscherIn bei dessen Erstellung die Möglichkeit hat, sich mit den Inhalten des Gesprächs vorab vertraut zu machen, was eine wichtige „Voraussetzung für eine „lockere“, unbürokratische Führung des Interviews“ (Meuser/Nagel 2005: 78) ist. Von großer Wichtigkeit ist hierbei jedoch, dass „der Leitfaden nicht als zwingendes Ablaufmodell des Diskurses gehandhabt wird“ (ebd.).

Ich habe also für das ExpertInnen-Interview einen Leitfaden in Schrift-Deutsch erstellt und diesen dann während des Interviews improvisatorisch in ÖGS angewendet. Der Leitfaden sollte inhaltlich an das kontextuelle Expertenwissen des Interviewten zu den Themen gehörlose Studierende in Österreich sowie VÖGS anknüpfen. Die Hauptfragen bezogen sich vor allem auf geschichtliche und aktuelle Hintergrunddaten (Zahlen und Fakten aus der Vergangenheit bis heute), Rahmenbedingungen (Voraussetzungen und Barrieren im Bildungssystem) und Strategien zur Bewältigung dieser Barrieren. Auch zur Rolle des VÖGS im österreichischen Hochschulsystem sowie zu Kritikpunkten und Verbesserungsvorschlägen wurden Fragen formuliert.

Ähnlich wie bei Meuser und Nagel (2005: 80) sollen in dieser Arbeit anhand des ExpertInneninterviews, „das Überindividuell-Gemeinsame“ herausgearbeitet werden, „Aussagen über Repräsentatives, über gemeinsam geteilte Wissensbestände, Relevanzstrukturen, Wirklichkeitskonstruktionen, Interpretationen und Deutungsmuster“ getroffen werden – jedoch im Unterschied zu Meuser und Nagel nicht im Vergleich zu anderen ExpertInneninterviews, sondern im Vergleich zu den biografisch-narrativen Interviews mit gehörlosen/schwerhörigen Studierenden.

Diese Art der Auswertung kann mit der Themenanalyse nach Lueger (2010) erreicht werden, die ich mit der Analyse der biografischen Daten nach Rosenthal (2015) und Aspekten der Thematischen

Feldanalyse (ebenfalls nach Rosenthal 2015) kombinieren möchte. Im Folgenden sollen diese drei kombinierten Auswertungsmethoden beschrieben werden.

3.4.5. Videoaufzeichnung der Interviews

Die ausschließlich visuellen Informationen aus den gebärdensprachigen Interviews wurden jeweils von zwei Videokameras festgehalten, deren Ausrichtungen diagonal überkreuzt waren, sodass jeweils eine auf den Oberkörper des Interviewers und die andere auf den der Interviewpartnerin/ des Interviewpartners gerichtet war. Somit wurde garantiert, dass der jeweilige Gebärdenraum – das ist der Bereich um den Oberkörper und Kopf der gebärdenden Person, der für die Gebärden genutzt wird – vollständig aufgenommen und nicht abgeschnitten wurde. Die Verwendung zweier parallellaufender Kameras hat gegenüber der Verwendung von nur einer Kamera den Vorteil, dass eine schräg-seitliche Aufnahme der beiden am Interview teilnehmenden Personen möglich ist, während bei der Verwendung von nur einer Kamera das Problem besteht, dass beide Personen nur von der Seite sichtbar sind und wichtige Informationen wie Mimik, Mundbild verlorengehen oder die genaue Handform der aus Sicht der Kamera hinteren Hand nicht eindeutig erkennbar ist. Man könnte dieses Problem unter Umständen auch so lösen, dass die beiden Personen sich nicht direkt gegenüber sitzen, sondern beispielsweise auf einem Sofa schräg mit Blickrichtung zur Kamera sitzen. All diese Optionen habe ich in der Vorbereitungsphase getestet und bin zum Schluss gekommen, dass die Verwendung beider Kameras für meine Erhebung die beste ist. Denn so können sich beide Personen direkt ansehen, werden nicht von den Kameras abgelenkt und ich als Interviewer kann mir zudem am Tisch Notizen machen.

Die schräg seitliche Positionierung der beiden Kameras erleichtert zudem aufgrund des weiteren Aufnahmewinkels den anschließenden Filmschnitt in ein Split-Screen-Format. Dieses Format erlaubt es, beide InterviewpartnerInnen auf nur einem Monitor zeitgleich zu betrachten und zu analysieren.

Vor Beginn des Interviews empfiehlt es sich, einmal auffällig sichtbar und hörbar in Richtung Kamera zu klatschen, sodass für den Filmschnitt ein eindeutiger Ansatzpunkt gefunden werden kann.

3.4.6. Transkription der Gebärdensprachinterviews: Glosse

Die insgesamt vier von mir geführten Interviews (drei biografisch-narrative Interviews, ein ExpertInneninterview) weisen zusammen eine Videodauer von ca. 300 Minuten auf, also ca. 5 Stunden und wurden von mir auf etwa 90 Seiten transkribiert. Noch bevor ich das erste Interview geführt hatte, war mir klar, dass nicht nur eine genaueste Aufzeichnung der Gespräche notwendig sein wird, sondern auch die anschließende Verschriftlichung musste wohl überlegt sein. Natürlich bin ich nicht der erste Forscher, der jemals ein wissenschaftliches Interview in Gebärdensprache geführt und anschließend transkribiert hat. Doch in meinen bisherigen Recherchen konnte ich keine Hinweise über deren Transkriptionsmethoden finden. Ich gehe davon aus, dass – zumindest in den meisten Fällen – das Gebärdete einer ersten Interpretation gleichend in der deutschen Sprache verschriftlicht wurde. Die Transkription ist das ‚Herzstück‘ des Interviews, aus der sich – sofern diese genauestens durchgeführt wurde – werte- und interpretationsfreie Informationen ablesen lassen.

Erst im Rahmen einer ersten Interpretation kann – wenn notwendig – die glossierte Transkription in die deutsche Schriftsprache übersetzt werden. Eine solche Übersetzung kann notwendig sein, wenn die Transkription oder Teile dieser von den TeilnehmerInnen der jeweiligen Interpretationsgruppe nicht oder nicht ausreichend gelesen bzw. verstanden werden können. Ich habe diesbezüglich verschiedene Erfahrungen gemacht. Es gab Interpretationsgruppen, deren TeilnehmerInnen nach einer eingehenden Erklärung und unter Verwendung der Glossierungsliste (siehe Kapitel 6.3. im Anhang) und der verwendeten Transkriptionsregeln (siehe Kapitel 6.4. im Anhang) keinerlei Probleme hatten, die Transkription zu lesen und zu verstehen. In anderen Gruppen wiederum waren teilweise mehrere lautsprachliche Übersetzungen, also bereits erste Interpretationen, meinerseits notwendig. Wie in Kapitel 3.3. beschrieben, muss die eigene sprachliche Begrenzung oder die der Interpretationsgruppe reflektiert werden (vgl. Kruse et al. 2011: 33). Übersetzen ist ein interpretativer Akt. Daher ist eine neutrale oder objektive Übertragung in andere Sprachen nicht möglich (ebd.: 45). Laut Kruse et al. ist es problematisch, dass während der Übersetzung bereits Interpretationen vor der eigentlichen Analyse stattfinden, und damit *„die übliche Reihenfolge der Forschung umgekehrt bzw. das Prinzip der Offenheit nicht konsequent eingehalten werde“* (ebd.). Die Arbeit mit Übersetzungen gilt nur als zweite Wahl (ebd.), denn es gibt Ausdrücke, die einfach nicht übersetzt werden können und durch deren Umschreibung Datenverluste oder Verfälschungen entstehen können (vgl. ebd.). Somit lässt sich der gesamte Gehalt einer Aussage nur durch die Originalsprache erfassen (ebd.: 46). Aus diesem Grund habe ich die Transkription in Glossenschrift durchgeführt, um möglichst nahe am ‚Original‘ arbeiten zu können.

Die ÖGS mit der von der deutschen Lautsprache abweichenden Grammatik, Spezialgebärden, Mehrdeutigkeiten, der die Grammatik unterstützenden Mimik, Inkorporationen und Klassifikatoren sowie ihrer weiteren Elemente bedarf einer adäquaten Verschriftlichung. Diese Adaption der Transkription habe ich also in Anlehnung an die Notationskonvention nach Andrea Lackner (2009, 2011) und der Transkriptionszeichen nach Gabriele Rosenthal (2005, 2008, 2011, 2014, 2015: 100) erstellt. Rosenthal gibt wiederum Jörg Bergmann (1976; 1988) als Verweis an (Rosenthal 2015: 100). Ich habe also einerseits die sprachwissenschaftlich orientierte Notationskonvention von Lackner so angepasst, dass sie für die sozialwissenschaftliche Forschung geeignet ist und die auditiv ausgerichteten Transkriptionszeichen nach Rosenthal wiederum der ÖGS-Transkription zugänglich gemacht.

Die von mir entwickelte Methode zur Transkription der Gebärdensprache soll eine Annäherung an eine für soziologische Forschungen verlustfreie Verschriftlichung von Gebärdensprache sein. Eine Transkription im sprachwissenschaftlichen Sinne müsste natürlich weitaus detaillierter ausfallen, da hier auch weitere Komponenten der ÖGS, als die für diese Arbeit relevanten, erfasst werden müssten.

Mit dem Hamburger Notationssystem für Gebärdensprachen (HamNoSys) der Universität Hamburg (vgl. <http://www.sign-lang.uni-hamburg.de/projekte/slex/seitendvd/intro/transkr.htm#hns>; Zugriff am 26.07.2016) wäre es beispielsweise möglich, auch anhand von grafischen Symbolen die vier Parameter der ÖGS darzustellen. Die vier Parameter stehen für Handform, Ausführungsstelle, Handstellung und Orientierung der gebärdenden Hand. Diese detaillierte Darstellung ist in der Gebärdensprachlinguistik, also jener Wissenschaft, die sich mit Sprache und Grammatik der Gebärdensprachen befasst, von enormer Bedeutung. Da es sich bei dieser Arbeit jedoch um eine soziologische und keine linguistische Arbeit handelt, findet das HamNoSys aufgrund des großen Umfangs keine Verwendung. Eine Verwendung des HamNoSys in möglichen zukünftigen – vor allem interdisziplinären – Arbeiten schließe ich jedoch nicht aus.

3.5. Datenauswertung

Für die Auswertung der gesammelten Daten habe ich mich für die Themenanalyse nach Froschauer/Lueger (2003) entschieden. Die Themenanalyse ist bestens dafür geeignet, große Themenkomplexe in ausführlichen Textmengen zu überblicken. Dies ist bei der Interpretation von Transkriptionstexten in Glossenschrift (siehe dazu Kapitel 3.4.6.) sehr hilfreich. Da eine Themenanalyse die Inhalte der Erzählungen nur eher grob abdeckt, habe ich als Vorbereitung die

Analyse der biografischen Daten nach Rosenthal (2015) durchgeführt. Die Biodatenanalyse hilft uns, die biografischen Daten in chronologischer Reihenfolge zu ordnen und die Erfahrungen in der Lebensgeschichte der jeweiligen Person historisch zu verorten, was zum Verstehen der latenten Sinngehalte beiträgt. Anschließend wurden die Texte der Methode der Text- und thematischen Feldanalyse nach Rosenthal (2015) unterzogen und die Ergebnisse miteinander verknüpft. Dies ermöglicht eine etwas präzisere Aufschlüsselung der unterschiedlichen Themen und der latenten Sinnstrukturen. Danach habe ich als dritten Auswertungsschritt die Themenanalyse im Sinne der Textreduktion (Methode 1) angewendet. In den folgenden Unterkapiteln werden also die drei miteinander verbundenen Auswertungsmethoden beschrieben.

3.5.1. Analyse der biografischen Daten

Die „*sequenzielle Analyse der objektiven oder biographischen Daten*“ (Oevermann u.a. 1980 in: Rosenthal 2015: 204) richtet sich an Daten, die nicht oder kaum an die Interpretationen der BiografInnen gebunden sind (Rosenthal 2015: 204). Beispiele für biografische Daten, angewendet auf diese Studie sind Geburt, Krankengeschichte, Bildungsdaten, Schulwechsel, Wohnortwechsel usw.). Diese Ereignisse werden zunächst chronologisch geordnet und in der zeitlichen Abfolge in den jeweiligen Lebensläufen analysiert (ebd.). Die aus den Interviews gewonnenen Daten werden um relevante historische und gesellschaftspolitische Daten (z.B. die politische Situation des Landes zu dieser Zeit) ergänzt, sodass die Interviewdaten in den historischen Kontext eingebettet werden können (vgl. ebd.). Nun gilt es laut Rosenthal (ebd.), „*die jeweilige Lebensphase im sozialisationstheoretischen bzw. entwicklungspsychologischen Kontext zu betrachten*“ und Hypothesen zu bilden. Hierfür wird jedes biografische Datum einzeln und unter Ausblendung der Folgedaten bearbeitet, um im heuristischen Sinne für die Hypothesenbildung „*jeweils gegenstandsbezogenes theoretisches und empirisch fundiertes Wissen über die Auswirkungen bestimmter Lebensereignisse während eines bestimmten Lebensalters mit einzubeziehen*“ (ebd.: 205). Somit soll der Kontext der einzelnen Ereignisse rekonstruiert werden und in Gedankenexperimenten die dadurch bedingten Handlungsprobleme, oder mögliche Entscheidungs- und Handlungsalternativen der BiografInnen herausgearbeitet. Nach abduktivem Vorgehen werden somit zu dem einzelnen Datum Hypothesen, Strukturhypothesen und Folgehypothesen gebildet. Beispielfragen, die sich an die die biografischen Daten richten, können sein: ‚In welche Familienkonstellation wurde ich hineingeboren?‘, ‚In welche gesellschaftliche Rahmenbedingungen wurde ich hineingeboren?‘, oder ‚Was für ein Leben liegt vor mir?‘.

Dieser Vorgang wird schließlich solange wiederholt, bis nach und nach alle biografischen Daten ausgelegt wurden und gegen Ende der Analyse „*nur noch einige Hypothesen zur Verlaufsstruktur der jeweiligen Biographie als wahrscheinliche übrig bleiben, die dann für die weitere Interpretation als fallspezifische Fragen dienen*“ (ebd.).

Der Vorteil der biodatenanalytischen Methode ist, zusätzlich zu den direkten selbstgedeuteten Aussagen der InterviewpartnerInnen aus der Gegenwartsperspektive auch Rückschlüsse auf die Bedeutungen des Erlebten in der Vergangenheit zu erhalten, aber auch latente Sinnstrukturen rekonstruieren zu können, „also Bedeutungsgehalte, die den befragten selbst nicht zugänglich sind“ (ebd. 205).

Die Interpretation der biografischen Daten findet in Gruppen statt, deren Teilnehmerinnen den transkribierten Text möglichst nicht kennen sollten.

Die Analyse der biografischen Daten ist an sich keine vollständige, aussagekräftige Analyse im eigentlichen Sinne, sondern die gewonnenen Ergebnisse dienen ausschließlich als Vorbereitung für weitere interpretative Analysen (vgl. ebd.), wie in meinem Fall der Text- und thematischen Feldanalyse und der Themenanalyse, die beide in den folgenden Unterkapiteln beschrieben werden.

3.5.2. Text- und thematische Feldanalyse

Im zweiten Schritt werden in den Transkripten die Haupterzählungen und Nachfrageteile der Interviews in Segmente unterteilt und entsprechend dem Verfahren der Text- und thematischen Feldanalyse nach Rosenthal (2015) Hypothesen gebildet, die sich auf die Bedeutung der Art der Darstellungen im Interview beziehen, also darauf, *wie* Interviewaussagen von den Befragten präsentiert wurden. Als Bezug der Hypothesen nennt Rosenthal (2015: 99) in erster Linie „*die sequenzielle Gestalt der Haupterzählung, die Differenz zwischen Haupterzählung und Nachfrageteil, die Wahl der Textsorten und die Ausführlichkeit oder Knappheit der Ausführungen zu einem bestimmten Thema oder Lebensabschnitt*“.

Die Analyse der biografischen Daten dient als „*Kontrastfolie für die Analyse der biographischen Selbstpräsentation*“ (ebd.: 207), sodass erkannt werden kann, welche Lebensphasen und -erfahrungen in der Haupterzählung umfassend oder kaum beschrieben wurden, oder erst im Nachfrageteil beziehungsweise gar nicht erwähnt wurden. Auch auf die zeitliche Abfolge der Präsentation wird eingegangen (vgl. ebd.).

Rosenthal bezieht sich bei der Umsetzung der Text- und thematischen Feldanalyse auf die Theorien zur thematischen Feldanalyse von Gurwitsch (1964), deren methodische Umsetzung durch Fischer (1982) und die Textanalyse nach Schütze (1983) und versucht, diese *„in die Logik eines sequenziellen und abduktiven Vorgehens zu übersetzen“* (ebd.).

Es wird also, wie schon erwähnt, nicht danach gefragt, wie Ereignisse in der Vergangenheit erlebt wurden, sondern wie diese von der Befragten Person bewusst oder unbewusst präsentiert werden (vgl. ebd.). *„Es geht bei diesem Analyseschritt also darum herauszufinden, welche Mechanismen die Auswahl der präsentierten Themen und deren Gestaltung, die temporalen und thematischen Verknüpfungen der einzelnen Teile der erzählten Lebensgeschichte [...] steuern“* (ebd.: 214).

Die im Text enthaltenen Sequenzen werden also nun auf ihre Gestalt untersucht, das heißt, ob ein Beziehungszusammenhang zwischen den einzelnen Teilen besteht oder diese sich in beliebige Anhäufungen wiederfinden (ebd.). Konkret bedeutet das, dass wir feststellen wollen, ob die von den Befragten präsentierten Texte thematischen Feldern zugeordnet werden können. Thema bedeutet nach Gurwitsch *„das, was uns in einem gegebenen Augenblick beschäftigt und im Zentrum unserer Aufmerksamkeit steht“* (ebd.). Themen wiederum sind in thematische Felder eingebettet. Gurwitsch (1974: 4 in: Rosenthal 2015: 214) definiert das thematische Feld als *„die Gesamtheit der mit dem Thema kopräsenten Gegebenheiten, die als sachlich mit dem Thema zusammenhängend erfahren werden und den Hintergrund oder Horizont bilden, von dem sich das Thema als Zentrum abhebt“*.

So war bei der Analyse für die vorliegende Arbeit beispielsweise das thematische Feld *„Ich habe es trotzdem geschafft!“* bei allen drei BiografInnen sehr präsent und die weiteren Arbeitshypothesen wurden um dieses thematische Feld konstruiert, sodass schließlich als Endprodukt die *„Rahmenbedingungen“* und *„Strategien“* sowie der *„Prozess der Identitätsfindung“*, die allesamt in der Ergebnisdarstellung (Kapitel 4) genau beschrieben werden, entstanden sind.

Für die Text- und thematische Feldanalyse wurden in der Interpretationsgruppe – meinen KollegInnen möchte ich an dieser Stelle meinen herzlichen Dank für ihre großartige Arbeit aussprechen – zuallererst der Transkriptionstext in Analyseeinheiten gegliedert. Bei der Gliederung haben wir uns nach den Kategorien für die Sequenzierung nach Rosenthal (ebd. 215) gerichtet: SprecherInnenwechsel, Textsorte und thematische Modifikationen. Bei den Textsorten lassen sich wiederum die Formen der Erzählung, des Berichtes, der Beschreibung und der Argumentation unterscheiden (ebd.). Bei der weiteren Interpretation wurden für die Hypothesenbildung folgende Leitfragen nach Rosenthal (2015: 217) berücksichtigt:

- (1) Weshalb wird dieser Inhalt an dieser Stelle eingeführt?
- (2) Weshalb wird dieser Inhalt in dieser Textsorte präsentiert?

- (3) Weshalb wird dieser Inhalt in dieser Ausführlichkeit oder Kürze dargestellt?
- (4) Was könnte das Thema dieses Inhalts sein bzw. was sind die möglichen Thematischen Felder, in die sich dieses Thema einfügt?
- (5) Welche Lebensbereiche und welche Lebensphasen werden angesprochen und welche nicht?
- (6) Über welche Lebensbereiche und Lebensphasen erfahren wir erst im Nachfrageteil und weshalb wurden diese nicht während der Haupterzählung eingeführt?

Die beiden bisherigen Interpretationsverfahren der Biodatenanalyse und der Text- und thematischen Feldanalyse waren gemäß Rosenthal (2015: 98) Grundlage für die Entwicklung der theoretischen Stichprobe, also für die Entscheidung ob und welche Interviews noch geführt werden sollen (zur Beschreibung der Stichprobe und der theoretischen Sättigung siehe Kapitel 3.4.1). Da ich sämtliche Interviews transkribiert habe, fiel die Auswahl, welche Interviews nun für eine genaue Auswertung transkribiert werden sollen und welche nicht, weg.

3.5.3. Themenanalyse

Als dritten und letzten Auswertungsschritt habe ich die Themenanalyse nach Froschauer/Lueger (2003) durchgeführt. Die wie vorhin schon beschriebenen fünf Stunden Interviewmaterial, die ich auf ca. 90 Seiten transkribiert habe, sind vor allem aufgrund der verwendeten Glossenschrift als Transkriptionsregel sehr umfangreich und aufwändig zu lesen und zu interpretieren. Daher fiel meine Wahl auf die Auswertungsmethode der Themenanalyse. Die Themenanalyse *„dient vorrangig dazu, einen Überblick über Themen zu verschaffen, diese in ihren Kernaussagen zusammenzufassen und den Kontext ihres Auftretens zu erkunden“* (Froschauer/Lueger 2003: 158). Froschauer und Lueger beschreiben zwei Varianten: das Textreduktionsverfahren, das auf die *„Zusammenfassung der zentralen Themen oder der im Text enthaltenen Argumentationsstruktur“* (ebd.) ausgelegt ist, sowie das Codierverfahren, das es ermöglicht, *„etwas tiefer in die Besonderheiten einer Argumentation [zu] dringen“* (ebd.). Beide Verfahren sind nach Froschauer/Lueger dazu geeignet, Kontextmaterialien aufzubereiten, *„um etwa die Meinung von externen ExpertInnen zu systematisieren oder Einstellungen von Personen bzw. Gruppen oder Kollektiven zu bestimmten Themen in ihrer Differenziertheit herauszuarbeiten“* (ebd.). Im Zuge dieser Arbeit galt es also nun, die Erfahrungen und Meinungen der gehörlosen oder schwerhörigen Studierenden auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu untersuchen. Durch das Textreduktionsverfahren können die Vielfalt an Themen sowie deren Darstellungen und Zusammenhänge übersichtlich auf die zentralen Themen zusammengefasst werden. Die Themenanalyse kann nach Froschauer/Lueger angewendet werden,

wenn „[...] ein Überblick über eine große Textmenge gefragt ist; wenn der manifeste Gehalt von Aussagen im Zentrum steht (sofern etwa Meinungen oder Einschätzungen erkundet werden); wenn die zusammenfassende Aufbereitung von Inhalten zu verschiedenen Themen und deren interne Differenziertheit angezeigt ist; wenn die Argumentationsstruktur in einem Gespräch beschrieben werden sollte; wenn auf dieser Basis Textstellen für eine eventuelle Feinstrukturanalyse oder Systemanalyse ausgewählt werden sollen; wenn statistische Zusammenhänge erkundet und dafür repräsentative Stichproben herangezogen werden sollen“. Lueger (2010: 207) erweitert die Anwendungsbedingungen von Froschauer/Lueger (2003) um den Punkt „[...] wenn ein Vergleich von Themen aus der Perspektive verschiedener AkteurInnen gezogen werden soll“.

Ich habe also unter Berücksichtigung dieser Anwendungsbedingungen eine Themenanalyse im Sinne eines Textreduktionsverfahrens durchgeführt. Bei diesem Verfahren reicht es nicht aus, lediglich Themen zu benennen oder zu codieren. Stattdessen sollen „[...] die charakteristischen Elemente der Themendarstellung herausgearbeitet werden, um die Unterschiede in der Darstellung eines Themas in einem oder in verschiedenen Gesprächen sichtbar zu machen“ (Froschauer/Lueger 2003: 159). Es ist notwendig, den „Argumentationszusammenhang, in dem ein Thema auftaucht“ (ebd.) zu verstehen.

Im ersten Schritt des Textreduktionsverfahrens werden verschiedene zusammengehörige Textstellen zu einem Thema zusammengefasst. Es hängt von der jeweiligen Forschungsfrage ab, was als Thema benannt wird (vgl. ebd.: 160). So können beispielsweise die Feststellung der Schwerhörigkeit oder unterschiedliche Sprachkompetenzen, aber auch Einstellungen zum Bildungssystem in Österreich oder individuelle Strategien zur Studienalltagsbewältigung ausgewählte Themen sein, die in einem weiteren Schritt unter Verweis auf den jeweiligen Argumentationszusammenhang verdichtet werden können.

Ich habe die von Froschauer/Lueger (2003: 160) beschriebenen fünf Schritte der Textreduktion befolgt:

- (1) was ist ein wichtiges Thema und in welchen Textstellen kommt es zum Ausdruck? [...] in diesem Schritt ist es wichtig, zu vermerken, in welchem Gespräch, von wem und in welchem Zusammenhang das Thema jeweils angesprochen wird.
- (2) was sind zusammengefasst die wichtigsten Charakteristika eines Themas und in welchen Zusammenhängen taucht es auf?
- (3) In welcher Abfolge werden Themen zur Sprache gebracht?
- (4) Inwiefern tauchen innerhalb oder zwischen den Gesprächen Unterschiede in den Themen auf?

- (5) Wie lassen sich die besonderen Themencharakteristika in den Kontext der Forschungsfrage integrieren?

4. ERGEBNISDARSTELLUNG

Im Hauptteil dieser Arbeit sollen nun anhand der Datenauswertungen die Wege und Strategien gehörloser und schwerhöriger Personen zur Hochschulbildung in Österreich am Beispiel von Studierenden der Universität Wien dargestellt werden. Um die unterschiedlichen Wege zur Hochschulbildung der drei interviewten Personen zu rekonstruieren, wird eine Unterteilung der Bildungswege in die unterschiedlichen Schulstufen – vom Kindergarten bis zur Universität – vorgenommen. Diese Unterteilung soll als ‚Brotkrümelspur‘ dabei helfen, einen nachvollziehbaren Verlauf durch die Lebensgeschichte der drei InterviewpartnerInnen zu ermöglichen. Zur besseren Lesbarkeit wurden die drei InterviewpartnerInnen nicht IP1, IP2 und IP3, sondern nach der Reihenfolge der Interviews alphabetisch Anna, Ben und Cora genannt.

An dieser Stelle sollen nun zur Erinnerung die zwei **Forschungsfragen** nochmals angegeben sein:

(1) Welche Rahmenbedingungen müssen gegeben sein, damit gehörlose und schwerhörige Menschen in Österreich Zugang zu Hochschulbildung erhalten und in Folge erfolgreich studieren können?

(2) Welche Strategien entwickeln gehörlose und schwerhörige Menschen, um Zugang zu Hochschulbildung zu erhalten und in Folge erfolgreich studieren zu können?

Die Forschungsfragen richten sich an die Erfahrungen der interviewten Studierenden, die sie sowohl vor als auch während des Hochschulstudiums an der Universität Wien gemacht haben.

Die Wege gehörloser und schwerhöriger Personen zur Hochschulbildung in Österreich werden von einer Reihe von Faktoren beeinflusst. Diese Einflussfaktoren werden in der folgenden Arbeit anhand von ‚Rahmenbedingungen‘, ‚Strategien‘ und anhand eines ‚Prozesses‘ erläutert.

Anhand der Interviews konnten fünf ‚**Rahmenbedingungen**‘ identifiziert werden, die für den Zugang zur Hochschulbildung und deren Verlauf förderlich und nicht förderlich sind. Konkret werden die Rahmenbedingungen ‚Technische Hörhilfen‘, ‚Bildungssystem‘ und ‚soziales Umfeld‘ in ihren positiven (also förderlichen) und negativen (also nicht förderlichen) Ausprägungen beschrieben. Daraus ergeben sich die folgenden Rahmenbedingungen, die in Unterkapiteln genauer beschrieben werden:

- (1) Bildungssystem: Förderliche Rahmenbedingungen
- (2) Bildungssystem: Nicht-förderliche Rahmenbedingungen
- (3) Soziales Umfeld: Förderliche Rahmenbedingungen
- (4) Soziales Umfeld: Nicht-förderliche Rahmenbedingungen
- (5) Technische Hörhilfen als Rahmenbedingungen

Ebenso wurden in den Interviewdaten sechs **„Strategien“** identifiziert, die gehörlose und schwerhörige Personen anwenden, um den Zugang zur Hochschulbildung zu bewältigen und deren Verlauf positiv zu beeinflussen. Konkret werden folgende Strategien beschrieben:

- (1) Schulischer Mehraufwand
- (2) Anpassung an die hörende Gesellschaft
- (3) Inanspruchnahme von Unterstützung
- (4) Kontakte zur Gehörlosenkultur und ÖGS lernen
- (5) Sensibilisierung/Aufklärung/Kommunikation
- (6) Selbstbewusstsein/ Willensstärke/ Durchsetzen gegen die Mehrheitsmeinung

Der **„Prozess“** der ‚Identitätsfindung/ Zugehörigkeit(en)/ Selbstreflexion‘ beschreibt die andauernde Selbstpositionierung der gehörlosen/schwerhörigen Personen sowohl in der hörenden als auch der gehörlosen Gesellschaft. Zentrales Charakteristikum dieses dynamischen Prozesses ist seine Unabgeschlossenheit – er findet in jedem Lebensalter und jeder Lebensphase statt.

Die Rahmenbedingungen, Strategien und der Prozess der Identitätsfindung werden in den folgenden Unterkapiteln beschrieben und mit ausgewählten Beispielen aus den Transkriptionen veranschaulicht. Die von mir gewählten Rahmenbedingungen, Strategien und der Prozess der Identitätsbildung sind als Vorschläge zu verstehen, um den Bildungsweg schwerhöriger oder gehörloser Personen zu beschreiben, es besteht keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit. Die dargestellten Themen können durch bestimmte Merkmale voneinander differenziert werden, sind aber auch auf vielerlei Ebenen miteinander verwoben und sollen als ein Ganzes zur Beantwortung der o.a. Forschungsfragen dienen.

4.1. Rahmenbedingungen

An dieser Stelle seien die fünf ausgearbeiteten Rahmenbedingungen beschrieben. Wie ein roter Faden ziehen sich diese Rahmenbedingungen durch die teils unterschiedlichen, teils ähnlichen Phasen der jeweiligen Bildungswege der von mir interviewten Personen. Beginnend mit den Erfahrungen im Kindergarten über die der Vorschule und Volksschule sowie der ‚Sekundarstufe 1+2‘,

zu welcher folgende Bildungseinrichtungen gehören: Neue Mittelschule sowie jeweils die Ober- und Unterstufe von Gymnasium und Realgymnasium. Als weitere Phase wird bei einer interviewten Person der Besuch eines Kollegs angegeben. Schließlich werden die Rahmenbedingungen während des Besuches der Universität Wien bearbeitet.

Damit die unterschiedlichen Rahmenbedingungen besser nachvollziehbar gemacht werden können, sei an dieser Stelle ein kurzer geschichtlicher Rückblick über die Entwicklung der Unterrichtsmethode für Gehörlose in Österreich eingebunden, den mir Florian Wibmer, Vorsitzender des VÖGS in einem ExpertInneninterview dankenswerterweise gegeben hat. Es folgt ein kurzer Ausschnitt des Interviews in paraphrasierter Form.

„Die erste Gehörlosenschule Österreichs wurde 1779 gegründet. Das bedeutet, vor über 250 Jahren. Da wurden die Methoden der Pariser Gehörlosenschule kopiert und in Wien übernommen, unter dem Namen „k. u. k. Taubstummneninstitut Wien“. Diese Schule gibt es immer noch. Aber wenn man es geschichtlich betrachtet, wurden Form und Unterrichtsmethoden seither stark verändert. Anfang des 19. Jh. gab es immer mehr Gehörlosenschulen in Österreich - es wurden immer mehr. Z.B. in Klagenfurt, Linz, Graz, aber auch in Brünn in Tschechien – damals noch in der Habsburger Monarchie. Es gab viele. [...] Wenn man sich die Geschichte der Gehörlosenbildung des 19. Jh. anschaut, fällt die Wiener Methode auf – das ist die Kombination aus Gebärdensprache, Lautsprache und Schriftsprache im Unterricht. Ende des 19. Jh. votierte man insgesamt mehr für die lautsprachliche Methode, auch in Österreich. Dies bedeutete, dass der Fokus auf die orale Unterrichtsform fiel. Ab 1938, da war der Anschluss Österreichs an Deutschland, wurde das österreichische Schulsystem stark verändert. Man kann auch sehen, dass in den 50er und 60er Jahren das deutsche Modell, also die rein orale Methode befolgt wurde. Da ist bis heute eine immer mehr orale, lautsprachlich fokussierte Methode verwendet worden und die Gebärdensprache wurde immer mehr verdrängt. Jetzt ist die Situation so, dass hauptsächlich Lautsprache im Unterricht für gehörlose SchülerInnen verwendet wird, anstatt von Gebärdensprache. Wichtig ist auch, dass in den 70er, 80er Jahren in den USA Gehörlosen-Bewegungen entstanden. Es gab zwar schon davor Gehörlosen-Kongresse, wo Gehörlose zusammenkamen und sich austauschten. Aber eine echte Bewegung gab es erst in den 70er und 80er Jahren und diese breitete sich aus. Auch in Österreich ist sie dann Mitte der 90er Jahre angekommen. In Wien war auch der Weltkongress der Gehörlosen, wo die Bewegung in Gang kam. Die österreichische Gebärdensprache wurde 2005 im Bundesverfassungsgesetz (B-VG) als eigenständige Sprache anerkannt. [...]“ (Wibmer, ExpertInneninterview 06:20)

4.1.1. Bildungssystem: Förderliche Rahmenbedingungen

Mit förderlichen Rahmenbedingungen im Bildungssystem sind Strukturen des Bildungssystems gemeint, wie z.B. Angebote der Lehr- und Lernmethoden, Einstellungen von KindergartenpädagogInnen, LehrerInnen, ProfessorInnen, MitschülerInnen und Mitstudierenden sowie deren Bereitschaft zu einer Verbesserung der Chancen für Gehörlose und Schwerhörige – von der Frühförderung bis zum Studienabschluss –, die das Voranschreiten am Bildungsweg positiv beeinflussen.

Frühförderung

Alle drei InterviewpartnerInnen haben in ihrer Kindheit Frühförderung erhalten. Frühförderung für gehörlose oder schwerhörige Kinder findet in der Regel in den ersten Lebensjahren statt und dauert bis zum Eintritt in den Kindergarten oder manchmal auch bis zum Eintritt in die Schule. Dabei bemüht sich Frühförderung um die „Gesamtentwicklung (physisch, psychisch, sozial, emotional, kognitiv) jedes Kindes als Individuum“ (Dotter 1995: 5). Daher wird in der Frühförderung jedes Kind und seine spezifische Situation einzeln berücksichtigt (ebd.). Als Hauptziel nennt Dotter (ebd.) *„eine fließende Kommunikation zwischen Kind und Bezugsperson(en), sowie die bestmögliche Integration des Kindes in sein soziales Umfeld unter Wahrung möglicher Interessen des Kindes und späteren Erwachsenen“*.

Anna, Ben und Cora erhielten in Österreich, Schweden und Osteuropa Frühförderung zum *„Sprechen Üben“* (Anna 4:10) oder wurden daheim von den Eltern gefördert (Cora 1:09:50).

Förderliche Rahmenbedingungen im Kindergarten

Anna kam zuerst in einen Gehörlosen-Kindergarten in Österreich, in welchem sie sich nicht wohl fühlte. Erst als sie in einen Hörenden-Kindergarten – ebenfalls in Österreich kam, fühlte sie sich wohl: *„DANN HÖREND=IX-ich HÖREND KINDER+GARTEN DRINNEN. SUPER! WOHLFÜHLEN SUPER“* (Anna 4:40)

Auch Ben berichtet von einer als positiv empfundenen Kindergartenzeit in Schweden. Er hatte einen guten Umgang mit den anderen (hörenden) Kindern. An dieser Stelle hebt Ben erstmals den Unterschied zwischen dem schwedischen und dem österreichischen Bildungssystem hervor: *„WAR DAMALS LEBEN SCHWEDEN IX-dort! [...] IX-dort WAR NORMALERWEISE SO KINDER+GARTEN JA SCHON (DABEI, ANSÄSSIG, DAZUGEHÖREN) HÖREND KINDER GUT GEKLAPPT SOWIESO! SCHWEDEN ANDERE SITUATION <als> ÖSTERREICH! DAMALS SCHON! ((lächelt))“* (Ben 01:40)

Auch auf den positiven Umgang vonseiten der Kindergartenpädagogin geht Ben ein. Er fühlte sich ebenfalls gut akzeptiert und lobt die gelungene Integration im Kindergarten: „SEHR GUT GELAUFEN AUCH (2) KINDER- KINDER+GARTEN+PÄDAGOG+IN SEHR GUT UMGANG DA! <UND SIE> SELBST (vv) FÜR- WAR VERSTANDEN ANNEHMEN! AUCH WIE INTEGRATION GUT- ALLES GUT GEKLAPPT! ((nickt))“ (Ben 25:45)

Cora erzählte von ihrer Kindergartenzeit in Osteuropa, dass sie eine erfolgreiche Integration bzw. Inklusion in dem Hörenden-Kindergarten erlebt hat. Sie fühlte sich vollkommen akzeptiert und wird trotz ihrer Schwerhörigkeit nicht als ‚anders‘ wahrgenommen. Sie wurde nie gehänselt, wenn sie etwas falsch ausgesprochen hat: „IX-ich KLEIN ERINNERN IX-ich GL BEHINDERT IX-ich WAHR OHNE IX-ich! ((schüttelt Kopf)) (4). WARUM? PERSON++ NIEMALS SAGEN-MIR IX-du [bist] ANDERS! NIEMAND <hat mir> GESAGT! DARUM AUCH VERSTEHEN AKZEPTIERT WIE [MEINE PERSON]. AUCH <wenn> MANCHMAL MISSVERSTEHEN- VERSTEHEN-NICHT INHALT TROTZDEM FÜHLEN AKZEPTIERT! AUCH IX-du AUSLACHEN FALSCH <AUS>+SPRACHE OHNE <KINDER>+GARTEN OHNE! ((schüttelt Kopf)) [...] KINDER IMMER LOCKER!“ (Cora 04:05)

Förderliche Rahmenbedingungen in der Vorschule

Während Anna nach dem Kindergarten direkt in die erste Klasse Volksschule kam, kamen Ben und Cora in die Vorschule in Schweden bzw. Osteuropa. Sie berichten über ihre Zeit in der Vorschule.

Ben beschreibt die schwedische Form der Vorschule, die zwei Jahre dauert und berichtet über seine Erlebnisse. Er besuchte in Stockholm in einer Schwerhörigen-Schule die Vorschule. Mit seinen MitschülerInnen kam er gut zurecht und er beschreibt die Vorschulzeit als „schöne Zeit“: „[...] UND DANN KINDER+GARTEN VORBEI, DANN WAS? VOR+SCHULE {STAMM} SO FORM SCHULE 2 JAHRE UND DANN VOLK+SCHULE {THEMA}. UND IX-DORT WAR SCHON (DABEI, ANSÄSSIG, DAZUGEGHÖREN) IX-DORT STOCKHOLM SCHWEDEN IX-DA GIBT SCHWERHÖRIGEN+SCHULE SCHON (DABEI, ANSÄSSIG, DAZUGEGHÖREN) VIELE SCHWERHÖRIGE PERSONEN DABEI () SCHON SCHÖNE ZEIT! ((lächelt)) AUCH SCHÖN (HOF) DA, ALLE FREUNDE SCHUL- MIT+SCHÜLER UND SCHÜLER+INNEN IX-die ALLE SCHWERHÖRIG“ (Ben 02:02)

Ben beschreibt die Zeit in der Vorschule weiter und geht auf die Tatsache ein, dass er sich trotz der Gruppengröße von über 30 oder 40 Kindern wohlfühlte. Er habe zwar nicht alles Gesagte verstanden, aber einen guten Teil. Den Umgang mit den anderen Kindern hebt er besonders positiv hervor. Er nahm einen Umgang „auf Augenhöhe“ unter den Kindern wahr. Es wurde nicht zwischen den Hörleistungen der Kinder differenziert, sondern aufgrund der unterschiedlichen Charaktere der Kinder. „JA (v) <WAR> VIELE+ IX-da VOR+SCHULE GRUPPE <WAR> ÜBER 30, 40 PERSONEN SOWIESO

[GETRENNT, GETRENNT, Aufteilung] JA ABER TROTZDEM <WAR> GUT, NICHT IMMER VERSTANDEN, ABER VIEL! <UND> AUCH WAS LUSTIG? (v) WIE KINDER SPIELEN! KINDER IMMER KINDER (GEFALLEN) ALTER (SCHÖN) <ZU> SAGEN <WAR> UMGANG DA JA IMMER [AUF AUGENHÖHE] JEDER++ <UND> NICHT IX-du HÖREND, IX-du SCHWERHÖRIG UNTERSCHIED NEIN! <WAR> NICHT! <WAR> UNTERSCHIED JA WENN IX-du ANDERS VERHALTEN ALS IX-dieses VERHALTEN ABER TROTZDEM NICHT WEGEN HÖREN <DAS> THEMA! WAHR SEHEN CHARAKTER!“ (Ben 29:10)

Cora besuchte vor Eintritt in die Volksschule die Vorschule in Osteuropa. Sie kam nach dem Hörenden-Kindergarten in die Vorschulklasse einer Hörenden-Schule. Sie war weiterhin die einzige Gehörlose. Zur Vorbereitung auf die Volksschule erhielt sie Förderung zum Üben von Lesen und Schreiben. Die Vorschule bereitete ihr keine Schwierigkeiten: „KINDER+GARTEN FERTIG <UND> ABLAUF DANN SCHULE GLEICH VOR+SCHULE- NOCH NICHT ERSTE KLASSE! VOR+SCHULE GLEICH VORBEREITUNG FÜR SCHULE GIBT NAME VOR+SCHULE KENNEN IX-du ((nickt)). (2) IX-ich DABEI IX-dort UNTERRICHT- AUCH HÖREND IX-dort NICHT GL IX-ich EINZIGE GL WAR. KINDER+GARTEN EINZIGE GL [ÜBERGANG] VOR+SCHULE AUCH EINZIGE GL DA. IX-dort- IX-dort AUCH ÜBEN FÜR SCHULE ZUKUNFT SCHREIBEN LESEN ÜBEN. THEMA FÖRDERUNG GLEICH. [...] VOR+SCHULE SCHWER? NEIN! ((schüttelt Kopf))“ (Cora 05:00)

Förderliche Rahmenbedingungen in der Volksschule

Anna wird in Österreich eingeschult und kommt in der Volksschule in eine Integrationsklasse. Sie hat viele positive Erfahrungen in Erinnerung und blickt positiv auf diese Zeit zurück. Anna wurde in der Integrationsklasse in der Volksschule gut gefördert und unterstützt. Einmal pro Woche kam sie in eine Gehörlosenschule und erhielt dort drei Stunden Förderung und zwar in den Fächern, die ihr schwerfielen. Sie hatte FreundInnen und kein Problem mit dem Umgang mit ihnen. Auch mit ihrer Lehrerin hat sie positive Erfahrungen gemacht. Sie hatte eine zusätzliche Förderlehrerin und wurde in der Volksschule unterstützt und gefördert. Die Förderung hat ihr sehr geholfen. Insgesamt betrachtet waren die Rahmenbedingungen in der Volksschule für Anna positiv:

„[...] UND DANN (1) VOLK+SCHULE AUCH HÖRENDE (2) THEMA INTEGRATION+KLASSE THEMA (2) 2 LEHRER+IN VOLL UNTERSTÜTZEN-MICH. SUPER AUCH THEMA FÖRDERUNG (1) 1-MAL WOCHE DORT GL+SCHULE {dorthin kommen} FÖRDERUNG 3 STUNDEN FÖRDERUNG BEISPIEL FACH+2 SCHWER UNTERSTÜTZUNG GUT. (2) FREUNDE (2) KEIN PROBLEM UMGANG“ (Anna 05:10)

„FÖRDERUNG++ JA (2) PERSON (3) SCHULE IX-dort ORGANISIERT (vvvv) (2) FÖRDER+LEHRER+IN IX-dort (vv) GEHÖRLOS+SCHULE {dazustellen} KOMMT NACH+HILFE (v) ZUSAMMEN LERNEN SO FÖRDERUNG SO FÖRDERUNG. (2) IX-Ich- POSS-mein- 1 MANN DANN (v) 2 FRAUEN LUSTIG 1 FRAU (v)

SCHWANGER WEG! ((lacht)) DANN ZWEITE WECHSEL ((lacht)) SCHWANGER ((lacht)) [...] DAS KOMPLIZIERT ((lacht)) (2) ABER SO FÖRDERUNG UNTERSTÜTZEN VIEL!“ (Anna 44:33)

Ben besuchte nach der Vorschule die Volksschule für Schwerhörige in Stockholm. Dort fühlte er sich dazugehörig. Er beschreibt diese Zeit als schöne Zeit. Er hatte FreundInnen, die alle schwerhörig waren und er verbrachte gerne Zeit mit ihnen (01:50). Die Unterrichtsmethoden an der Schwerhörigenschule in Stockholm waren an den Bedürfnissen der schwerhörigen SchülerInnen orientiert und der Unterricht fand bilingual (schwedische Lautsprache kombiniert mit schwedischer Gebärdensprache) statt. Auch wenn Ben die schwedische Gebärdensprache nicht oder nicht ausreichend beherrschte, so fand er diese Methode dennoch hilfreich. Er hatte Freude an der schwedischen Gebärdensprache und unternimmt erste Gebärdensprachversuche (02:10). Ben findet diese Art der Pädagogik bestens geeignet für schwerhörige SchülerInnen. Er konnte dem Unterricht immer gut folgen. Er konnte in der ersten Klasse Volksschule bereits über die Zahl 100.000 zählen. Ben hebt erneut den Fortschritt des schwedischen Schulsystems gegenüber dem österreichischen hervor (24:30). In Schweden wurde schwerhörigen SchülerInnen niemals Leistungsfähigkeit abgesprochen. Schwerhörige Kinder wurden stets gut gefördert. Es gibt in Schweden allgemein mehr Verständnis für Schwerhörigkeit oder Gehörlosigkeit. Gehörlose oder schwerhörige Schülerinnen werden nicht zum oralen Sprechen gezwungen, sondern es werden andere, geeignete Methoden angewendet um den Lernstoff zu vermitteln. Wenn Ben etwas nicht versteht, kann er sich einfach melden und nachfragen (27:05). Es wird also im Sinne einer gelungenen Pädagogik ausreichend Rücksicht auf schwerhörige SchülerInnen genommen. Ben hatte in den zwei Jahren, die er die Volksschule in Schweden besucht hat, viele FreundInnen und ging gerne in die Schule. Es fand ein reger Austausch zwischen hörenden und schwerhörigen SchülerInnen statt. Auch die LehrerInnen begegneten den SchülerInnen im Sinne einer gelungenen Inklusion auf Augenhöhe.

„UND DANN VOLK+SCHULE THEMA. UND IX-dort WAR SCHON (DABEI, ANSÄSSIG, DAZUGEGHÖREN) IX-dort STOCKHOLM SCHWEDEN IX-da GIBT SCHWERHÖRIGEN+SCHULE SCHON (DABEI, ANSÄSSIG, DAZUGEGHÖREN) VIELE SCHWERHÖRIGE PERSONEN DABEI () SCHON SCHÖNE ZEIT! ((lächelt)) AUCH SCHÖN (HOF) DA, ALLE FREUNDE SCHUL- MIT+SCHÜLER UND SCHÜLER+INNEN IX-die ALLE SCHWERHÖRIG“ (Ben 01:50)

„IX-dort (2) STOCKHOLM TOLL! WARUM? ERSTENS SOWIESO UNTERRICHT+METHODE SUPER! FÜR SCHWERHÖRIGE PERSON++! ABER AUCH INTERESSANT DAMALS SCHON [INKLUSIV, MIT] GEBÄRDEN+SPRACHE SCHON BISSCHEN [Passivgebärde: UNTERRICHTET-WERDEN, er-

UNTERRICHTEN-mich] NICHT VOLL GEBÄRDEN, ABER SCHON UNTERRICHT GEBÄRDEN+SPRACHE“
(Ben 02:10)

Als Ben acht Jahre alt war zog er mit seinen Eltern nach Österreich. Dort kam er in eine Integrationsklasse, wo schwerhörige und hörende SchülerInnen gemeinsam unterrichtet wurden.

Cora geht in ihrem Heimatdorf in Osteuropa zur Volksschule, wo sie die Umgebung und die Menschen kennt (1:18:35). Sie wird vom Lehrer gleich behandelt wie die anderen Kinder – er achtet darauf, dass sie mit dem Lernstoff mitkommt, aber er macht bei ihr keine Ausnahmen aufgrund ihrer Hörbehinderung. Sie bekommt nicht das Gefühl vermittelt, anders oder beeinträchtigt zu sein und sie wird auch nicht überfürsorglich behandelt oder gar bevormundet. Wenn sie etwas nicht versteht, meldet sie sich selbst aktiv. Cora empfindet dies als gelungene Inklusion – sie wurde von Lehrer und SchülerInnen akzeptiert, wie sie ist. Sie fühlt sich also wie eine „normale“ Schülerin behandelt. Wenn sie etwas braucht, kann sie sich jederzeit melden. Sie hat einmal eine schwerere Mathematik-Aufgabe bekommen als die anderen Mitschülerinnen. Der Lehrer hat darauf vertraut, dass sie diese lösen kann – das hat sie auch geschafft. Dadurch hat ihr der Lehrer verdeutlicht, dass ihre Intelligenz nichts mit dem Hören oder Nichthören zu tun hat:

„BEISPIEL EIN KOMISCHE- LUSTIGE SITUATION- <EINMAL> PAUSE. LEHRER SAGT- IX-du AUSWÄHLEN 2 HÖRENDE AUSWÄHLEN+ [...] DANN FRAGEN SCHWER AUFGABE GEBEN SCHWER <GEHÖRT> NICHT KLASSE. HÖHER KLASSE ZWEITE KLASSE DRITTE KLASSE BEISPIEL MATHE {THEMA} FRAGEN. <UND> IX-ich GESAGT {NULL AHNUNG} KANN-NICHT ANTWORTEN! LEHRER GESAGT IX-du KANN SCHON! ÜBERLEGEN! WIE? DENK <MAL>! VERSTEHEN! IX-ich OK ÜBERLEGEN ANFANG ÜBERLEGEN+++ <UND> ANTWORT GESCHAFFT RICHTIG! (2) UND IX-ich DARUM GEFÜHL DURCH LEHRER er-BEHANDELN-mich GLEICH! NICHT [ZU TUN] GL {NULL AHNUNG} NICHT [ZU TUN]! [...] SO er-ZEIGEN-mir! UND ICH [DRAUFGEKOMMEN] OK GLEICH+++!“ (Cora 09:35)

Menschen mit Behinderung werden nicht ausgegrenzt, sondern haben ein Recht auf Ausbildung (50:10). In Osteuropa wird sie nicht als „behindert“ wahrgenommen, es wird ihr auch nicht das Gefühl gegeben, aufgrund ihrer Gehörlosigkeit anders zu sein (51:05). Bei Bedarf erhält Cora eine Förderstunde pro Woche, was nicht viel Aufwand ist und keine Belastung für sie darstellt:

„EINMAL <DIE> WOCHE FÖRDER+STUNDE (2) ABER WAHR <ICH> ERINNERN <MICH> NICHT ((schüttelt Kopf)) WARUM? 1 STUNDE NICHT VIEL ((schüttelt Kopf)) WENN 3, 4 STUNDEN <WÜRDE> ERINNERN er-UNTERRICHTEN-mich. ABER 1 STUNDE FÜR-mich VIEL NEIN! NUR {AB UND ZU} WENN BEDARF DA! {FINGER ERHOBEN}“ (Cora 1:09:10)

Nach Abschluss der ersten Volksschulklasse in Osteuropa zieht Cora mit ihren Eltern nach Österreich um. Entgegen den Erwartungen ihrer Familie sowie ihres sozialen Umfeldes und auch aufgrund der nach dem Umzug für sie neuen Sprache (Deutsch), muss Cora die erste Klasse Volksschule in Wien nicht wiederholen, sondern darf direkt die zweite Klasse besuchen (10:55). Zufällig und für Cora von Vorteil ist ein slawisch- (Sprache aus Anonymisierungsgründen nicht genauer definiert) und deutschsprechendes Mädchen in ihrer Klasse, das ihr hilft und für sie unterstützend übersetzt (13:30).

„UND IX-da GLÜCK THEMA FÜR-mich POSS-meine KLASSE 2. KLASSE ÖSTERREICH SCHULE MÄDCHEN NEBEN <MIR> SITZEN SELBST ZUFALL KANN [SLAWISCH – Sprache aus Anonymisierungsgründen nicht genauer definiert] SPRECHEN ZUFALL! POSS-ihre ELTERN <AUS> OSTEUROPA DARUM GLÜCK! [...] 2. KLASSE KENNENLERNEN <UND> IX-sie FÜR-mich DOLMETSCHEN WAS LEHRER SAGT! WAS SAGT? WAS SAGT? <AH> INTERESSANT++ ((nickt))! SELBST SCHÜLER+IN UND FÜR-mich DOLMETSCHEN! [...] [SLAWISCH – Sprache aus Anonymisierungsgründen nicht genauer definiert] DOLMETSCHEN FÜR-mich!“ (Cora 13:30)

„Visuelle“ Fächer wie beispielsweise Mathematik, Turnen oder Werken kann Cora gut verstehen (14:30). Deutsch beispielsweise ist ein Fach, das Cora nicht visuell lernen kann – dies stellte eine Barriere für sie dar. Da sie Schwierigkeiten mit manchen Fächern hatte, überlegte der Direktor von Coras Volksschule, wie sie unterstützt werden könnte. Er recherchierte nach Möglichkeiten und fand eine Schwerhörigenschule in Wien, die er Cora und ihren Eltern als vorschlug:

„UND DANN DIREKTOR POSS-meine SCHULE ÜBERLEGEN, WAS MACHEN <MIT> [MEINE PERSON] WAS MACHEN? ÜBERLEGEN. RECHERCHIEREN SUCHEN WAS GIBT SCHULE SPEZIELL FÜR-mich [MEINE PERSON] FÜR SH PERSON++ GIBT FORSCHEN+ SUCHEN++ FORSCHEN++. DANN GEFUNDEN! SCHULE-SH+SCHULE- NICHT- NICHT GL! NEIN! SH+SCHULE WIEN! GIBT GL+SCHULE UND SH+SCHULE! [...] DIREKTOR VORSCHLAG! {ERHOBENER FINGER} SPÄTER 3. KLASSE SOLL SH+SCHULE. Er-VORSCHLAGEN-mir WARUM? IX-er GLAUBEN VIELLEICHT BESSER FÜR-mich. WARUM? IX-ich FÜHLEN NICHT ALLEIN GL KLASSE () BEISPIEL VERSTEH NICHT. DARUM IX-er GLAUBEN VIELLEICHT BESSER FÜR-mich BILD SO, DARUM“ (Cora 15:00)

Nach Abschluss der 2. Klasse wechselte Cora in die 3. Klasse der Schwerhörigenschule in Wien. Dort kommt sie in eine kleinere Klasse, was für sie sehr angenehm ist (16:25). Sie erhält viel Lob vom Lehrer, weil sie so gut oral deutsch sprechen kann. Auch durch das spätere Erlernen der ÖGS wurde Coras Deutsch nicht schlechter (23:10).

Förderliche Rahmenbedingungen in der Sekundarstufe 1+2

Anna kam nach Abschluss der Volksschule in ein Gymnasium in Österreich. Es war das bereits zweite Gymnasium, in welchem Anna um Aufnahme angesucht hat. Die Direktorin zeigte sich offen und bereit für die erstmalige Inklusion einer gehörlosen Schülerin. Anna kam also in Einzelintegration und war die einzige gehörlose Schülerin im Gymnasium (51:10). Die LehrerInnen, welche Hauptfächer unterrichteten, haben Anna in Mathematik, Deutsch, Englisch und Latein gut unterstützt und sich viel Zeit für sie genommen. Anna erhielt auch zusätzliche, staatlich bezahlte Förderstunden in Hauptfächern (51:50).

Ben kam nach der Volksschule ebenfalls in ein Gymnasium in Einzelintegration. Er erhielt zusätzlich staatlich bezahlten Förderunterricht. Da er selbst aussuchen konnte, wofür er die Förderstunden aufwenden möchte, entschied er sich für Mathematik, da er hier Schwierigkeiten beim Verstehen des Stoffes hatte. In den Förderstunden erhielt er Unterstützung beim Verstehen des Mathematikstoffs sowie Unterstützung bei der Erledigung der Hausaufgaben (41:10). Aufgrund der Förderstunden konnte er schließlich Mathematik mit der Note ‚sehr gut‘ abschließen:

„AUCH BEKOMMEN 4 STUNDEN DAZU UNTERRICHT (STAAT) BEZAHLEN. BEDEUTET AUCH IX-ich KANN AUSSUCHEN, WER LEHRER! PRAKTISCH WAS? <ZUM> BEISPIEL MATHEMATIK-LEHRER IX-diesen KANN (WÄHLEN) BITTE UNTERRICHTEN-MICH NOCHMAL EXTRA! <WARUM?> LANGSAM ODER BESSER WIEDERHOLEN (2) <ICH WAR> DAMALS SEHR FROH, WARUM? MATHE BESSER KANN! ((lächelt)) ALS OHNE LEHRER WENN (vv) STUND- STUNDE DAZU OHNE! ((lächelt)) <ICH> SOWIESO [SCHLECHT, Hände überkreuzt, Daumen nach unten, BRRR!] MATHE! <UND> SO BEKOMMEN EINER ABSCHLUSS- JAHRES+ABSCHLUSS!“ (Ben 06:20)

Einige Lehrerinnen haben seine Schwierigkeiten gut nachvollzogen und zeigten Verständnis. Als positives Beispiel nennt Ben seinen Deutschlehrer, der bei ihm zwischen ‚Rotstrich-Fehlern‘, und ‚Grünstrich-Fehlern‘ unterschieden hat, die seiner Meinung nach auf Bens Schwerhörigkeit zurückzuführen seien:

„<EIN> [1, 2, 3, 4, 5,... PAAR] PROFESSOR+ GUT VERSTANDEN WIE UMGANG. POSS-mein DEUTSCH+LEHRER (vv) JAHRE DURCH <AM> ANFANG IMMER (3) KANN SCHREIBEN FEHLER ROT VERBESSERN ABER WAS IX-er GLAUBT IX-ich NICHT VERSTEHEN, IX-ich GRÜN BEKOMMEN VERBESSERT. BEISPIEL D-E-M ODER –N NICHT (OFT) VERSTEHEN, KLAR! {STAMM} GRÜN GEGEBEN.“ (Ben 35:35)

Wenn der Lehrer also dachte, dass Ben Schwierigkeiten hatte, etwas akustisch zu verstehen (z.B. ‚dem‘ und ‚den‘), dann hat er den Fehler anstatt mit roter Farbe mit grüner Farbe markiert. Es gab also zusätzliche Förderung für schwerhörige SchülerInnen. Der intensivere Kontakt zu den

LehrerInnen aufgrund der kleinen Klasse, wie es bei Ben im Französischunterricht mit nur 7-9 TeilnehmerInnen der Fall war, stellte sich als geeignete Unterrichtsform heraus, da dadurch ein besseres Verstehen im Unterricht ermöglicht wurde. (36:05)

Cora kommt nach der Volksschule in eine Neue Mittelschule (NMS) in Wien. Sie kommt in eine Integrationsklasse, in welcher hörende und gehörlose/schwerhörige SchülerInnen gemeinsam unterrichtet wurden (24:20). Die Integrationsklasse ist Teil der Schwerhörigenschule. Da Cora und ein paar andere gehörlose/schwerhörige einen Maturaabschluss anstreben, wird erstmalig ein neues Kooperations-Projekt mit einer hörenden-Schule ins Leben gerufen: eine Maturaklasse für hörende SchülerInnen, in die auch einige gehörlose/schwerhörige SchülerInnen integriert wurden (25:45). Nach Abschluss der NMS kam Cora in die Oberstufe eines AHS-Realgymnasiums. Damit bekam Cora die Möglichkeit zur AHS-Matura. Cora gehörte somit zu den wenigen gehörlosen oder schwerhörigen SchülerInnen, denen ein Maturaabschluss zugetraut wurde. Hierfür wurde sie von ihren LehrerInnen und der Direktion der NMS unterstützt und als geeignet für die AHS empfohlen. Im Realgymnasium kommt Cora gemeinsam mit 4 anderen gehörlosen/schwerhörigen MitschülerInnen in eine Art Integrationsklasse – die restlichen Mitschülerinnen sind hörend. Ab der 7. Klasse AHS bekommen die gehörlosen/schwerhörigen SchülerInnen nach langer Forderung ÖGS-DolmetscherInnen, allerdings nur für bestimmte Fächer wie Chemie oder Physik (31:40). Die mündliche Matura fand ohne ÖGS-DolmetscherInnen, jedoch individuell statt. Dadurch war Lippenlesen leichter möglich (33:45). Wenn Cora bei der mündlichen Matura die Fragen nicht verstanden hat, wurden sie aufgeschrieben (34:10). Die LehrerInnen haben die mündliche Matura-Situation gut vorbereitet (34:20).

Förderliche Rahmenbedingungen im Kolleg

Anna legte nach ihrem Maturaabschluss, aber vor ihrem Studium an der Universität Wien, am zweijährigen grafischen Kolleg („Die Graphische“) eine Aufnahmeprüfung ab und wurde aufgenommen. (18:05) Für die zwei Jahre, die sie an der Graphischen unterrichtet wurde, bekam Anna einen Stützlehrer zur Seite gestellt, der ihr geholfen hat und allfälliges mit ihr nochmal wiederholte (1:13:30). Nach zwei Jahren hatte Anna das Kolleg mit dem Diplom für Fotografie abgeschlossen (19:10).

Förderliche Rahmenbedingungen an der Universität

Anna entschied sich nach ihrem Kolleg-Abschluss zum Linguistik-Studium an der Universität Wien (19:20). Sie hat zusammen mit einer ebenfalls gehörlosen Freundin das Studium begonnen und beide nutzten ÖGS-DolmetscherInnen im Studium, was Anna als gute Erfahrung beschreibt. Sie begann den

Vorträgen in ÖGS zu folgen und konnte besser verstehen als früher ohne ÖGS-DolmetscherInnen. Es ist für Anna auch weniger anstrengend, Vorträgen in ÖGS zu folgen als in deutscher Lautsprache. Der Studienverlauf ist für Anna positiv, inzwischen schreibt sie in ihrem 7. Semester an ihrer Bachelorarbeit und wird ihr Studium in absehbarer Zeit abschließen:

„IX-dort AUCH ZUSAMMEN MIT GL KOLLEGE+MÄDCHEN ((Kollegin)) ZUSAMMEN STUDIUM GL KOLLEGE+MÄDCHEN IX-dort DOLMETSCH DABEI! DOLMETSCH IX-dort SUPER! BESSER FÜR-MICH ERFAHRUNG++ NICHT SO ANSTRENGEND DAVOR NUR ORAL VORTRAG++ LAUT (13) BIS JETZT. JETZT 7. SEMESTER BACHELOR+ARBEIT TIPPEN.“ (Anna 21:14)

Durch die Anwesenheit von ÖGS-DolmetscherInnen in Lehrveranstaltungen kann Anna auch Diskussionen folgen und sich aktiv beteiligen, auch wenn andere Studierende Wortmeldungen abgeben kann Anna durch die DolmetscherInnen alles verstehen, was ihr zuvor nicht möglich war. Gebärdensprache ist für Anna sehr wichtig, da sie dadurch mehr Wissen erlangen kann:

„IX-dort AUFGEFALLEN DOLMETSCH DISKUSSION AUSTAUSCH MEHR MITBEKOMMEN. IX-ich WENN STUDENT+PERSON++ AUFZEIGEN FRAGEN VERSTEH-NICHT VERSTEH-NICHT. WENN DOLMETSCH DA PERSON VERSTEH KANN ALLES VERSTEHEN ((lächelt)) WAS STUDENTEN SAGEN. (8) DURCH STUDIUM WAR ÜBER GEBÄRDEN+SPRACHE WICHTIG“ (Anna 22:11)

„DURCH GEBÄRDEN+SPRACHE DANKE VIEL WISSEN MEHR BESSER“ (Anna 25:10)

Auch die Tatsache, dass die Studienrichtung Linguistik im Vergleich zu vielen Massen-Studienrichtungen an der Universität Wien relativ klein ist, empfindet Anna sehr angenehm (1:14.55). Nach dem zweiten Semester bekommen Anna und ihre Studienkollegin zusammen DolmetscherInnen und MitschreibtutorInnen von der Servicestelle GESTU (Gehörlos erfolgreich studieren) zur Verfügung gestellt. Auch die Organisation der DolmetscherInnen und TutorInnen übernimmt GESTU. Dies ist eine große Erleichterung für Anna, da dadurch der organisatorische Mehraufwand wegfällt. Anna empfindet ihr Studium nun als relativ barrierefrei und problemlos – viel besser als sie es sich früher vorgestellt hat:

„UND DANN GESTU G-E-S-T-U IX-da WAS? SERVICE+STELLE IX-da ANMELDEN [DABEISEIN] UNTERSTÜTZUNG SUCHEN FÜR- FÜR <UNS> BEIDE. DOLMETSCH SCHREIB+TUTOR ALLES UNTERSTÜTZUNG ERLEICHTERUNG FÜR-mich! DURCH LEICHTER! GUT! ABLAUF <WEITER> KEIN PROBLEM BARRIERE OHNE! FÜHLE NICHT. (5) DOLMETSCH ORGANISIEREN <AM> ANFANG BISSL SCHWER JA! JETZT WEITER KEIN PROBLEM! IX-ich SELBST SCHWERER VORGESTELLT DAMALS STUDIUM [PUH!]“ (Anna 1:19:35)

Nach dem Maturaabschluss zog Ben nach Wien, um an der Universität Wien Geschichte zu studieren. Es war für ihn eine spannende Zeit, er hat die Lehrveranstaltungen vorerst ausschließlich auf akustische Art verfolgt und keine Unterstützung in Anspruch genommen. Im ersten Semester hat er zufällig gehörlose Personen kennengelernt und damit begonnen, die ÖGS zu lernen (48:20). Beim Schreiben merkte er keinen Unterschied zu hörenden bzw. Studierenden ohne Beeinträchtigung. Ben konnte den Lehrveranstaltungen ohne fremde Hilfe recht gut folgen, bis er merkte, dass die Qualität seiner Mitschriften ungenügend war, um sich ausreichend auf die Prüfungen vorzubereiten (10:20). Er entschloss sich, von GESTU organisierte GebärdensprachdolmetscherInnen und MitschreibtutorInnen in Anspruch zu nehmen. Seit seinem vierten, fünften oder sechsten Semester studiert er also mit ÖGS-DolmetscherInnen und kann wesentlich mehr verstehen:

„JETZT VIERTES, FÜNFTES SEMESTER GEBÄRDEN+SPRACH+DOLMETSCH DABEI, JETZT VOLL [BAM! WAHRNEHMEN]- <JAJAJAJA> VOLL WAHRNEHMEN!“ (Ben 50:55)

Er nutzt die DolmetscherInnen und MitschreibtutorInnen bei Vorlesungen wie auch Seminaren und anderen Lehrveranstaltungen. Auch die Qualität seiner Mitschriften hat sich verbessert, was in Folge bessere Prüfungsleistungen erbrachte (10:20). Ben bezeichnet die Verwendung von ÖGS-DolmetscherInnen im Studium als „zeitökonomisch besser“:

„ZEIT+ÖKONOMISCH! Ö-K-O-N-O-M-I-SCH ((lächelt)) BESSER!“ (Ben 51:50)

Er kann nun auch an Diskussionen teilnehmen. Ben verfolgt seine Lehrveranstaltungen nun gleichzeitig mittels Hören und der Verwendung von ÖGS-DolmetscherInnen. Er hätte sein Bachelorstudium in Mindestzeit abschließen können, doch er wollte die Zeit genießen und hat ein weiteres Semester dazu genommen. Er hat nicht das Gefühl, gegenüber den anderen Studierenden aufgrund seiner Schwerhörigkeit benachteiligt zu sein (52:30). Ben hat anschließend sein Bachelorstudium der Geschichte erfolgreich abgeschlossen (11:10) und mit dem Masterstudium der Geschichte begonnen. Er verwendet weiterhin DolmetscherInnen (11:20). Nach einer Pause, in welcher er versuchte, sein Studium ohne DolmetscherInnen fortzusetzen, nahm er wieder GESTU und DolmetscherInnen in Anspruch. Er merkt nun am Ende seines Masterstudiums, dass er wirklich etwas gelernt hat (12:20). Es zeigt sich ein besserer Verlauf im MA-Studium im Vergleich zu seinem BA-Studium. Dies hat neben der Unterstützung durch GESTU bzw. die DolmetscherInnen und MitschreibtutorInnen noch mehrere andere Gründe: Ben zeigt mehr Verständnis für Zusammenhänge im MA-Studium als noch im BA-Studium sowie auch mehr Interesse. Er genießt eine schöne Studienzeit und blickt mit einem weinenden Auge auf das herannahende Ende der Studienzeit. Dadurch schenkt er dem Studium mehr Aufmerksamkeit und auch Leidenschaft. Er hat die Anfangsschwierigkeiten des BA-Studiums überwunden und kann durch den Fortschritt des

Studiiums und auch die Unterstützungen, die er erhält, mehr verstehen. Die Universität ist für Ben "freier" als die Schule, denn an der Universität können andere Lernmethoden angewendet werden, wenn notwendig (1:03:42). Ben berichtet auch von einer zunehmenden Sensibilität einzelner Lehrender. Dazu gehört die Bereitschaft, schwerhörigen oder gehörlosen Studierenden entgegenzukommen. Als Beispiel nennt Ben einen Lehrenden, der vor jedem Vortrag automatisch einen USB-Stick mit den Vortragsfolien an die DolmetscherInn übergibt, sodass diese auf dem eigenen Laptop mitlesen und somit besser dolmetschen kann (15:40).

Inzwischen arbeitet Ben parallel zu seinem Studium. Er hat eine Vollzeitstelle und ist sehr erfreut, dass sein Studium für ihn soweit barrierefrei möglich ist, sodass er es trotz der zusätzlichen Vollzeitstelle bewältigen kann (12:32). Sein Masterabschluss steht nun kurz bevor und Ben hofft, innerhalb eines Jahres sein Studium abzuschließen (13:15). Sowohl das Bachelor- wie auch das Masterstudium ist für Ben in einem für hörende Studierende kurzen bis durchschnittlichen Zeitraum zu bewältigen. Er hatte keine Leistungseinbußen aufgrund seiner Schwerhörigkeit – weder beim Bachelor-Abschluss noch in seinem Masterstudium. Zudem hatte er keinen Druck und konnte die Studienzzeit genießen. Er kann sich beim Schreiben der Masterarbeit und für den Abschluss Zeit lassen.

Cora begann nach dem Maturaabschluss ein geistes- und naturwissenschaftliches Studium der an der Universität Wien. Sie hat zu Beginn keine ÖGS-DolmetscherInnen, da sie nicht wusste, dass Sie Anspruch darauf hat oder wie diese organisiert werden können (35:50). Sie folgte den Lehrveranstaltungen vorwiegend durch Lippenlesen. Später konnte Cora DolmetscherInnen in Anspruch nehmen, musste diese jedoch selbst organisieren, was einen großen Aufwand darstellte. Auch konnten nur wenige Lehrveranstaltungen abgedeckt werden. Ein wichtiges Ereignis für Cora und viele andere gehörlose und schwerhörige Personen war, als im Jahr 2005 die ÖGS im österreichischen Bundes-Verfassungsgesetz anerkannt wurde. Seither stieg zunehmend die Wahrnehmung der Probleme schwerhöriger und gehörloser Personen in der Öffentlichkeit (48:50). Als Cora bereits fünf Jahre studierte, wurde GESTU gegründet (43:10). Für schwerhörige und gehörlose Studierende in Wien gab es nun eine Servicestelle (43:35). Die MitarbeiterInnen von GESTU haben Kompetenz und kennen die Bedürfnisse von schwerhörigen und gehörlosen Studierenden (43:45). Für Cora bedeutet dies nicht nur eine Versorgung durch ÖGS-DolmetscherInnen und Mitschreib-TutorInnen, sondern auch eine Organisations-Entlastung durch GESTU (43:55). Sie kann nach eigenen Angaben nun mehrere Lehrveranstaltungen besuchen, Fächer abschließen, im Unterricht mitarbeiten und an Diskussion teilnehmen (44:20) – kurz: sie kann „normal“ studieren (44:10). Cora erwähnt auch, dass in den letzten Jahren die Lehrenden an der Universität Wien immer offener bezüglich ihrer Hörbehinderung wurden (47:55). Manche Lehrenden

kennen Cora durch ihr Studium schon, das findet sie gut (48:10). Es gibt auch junge Lehrende, die Interesse an der Gebärdensprache zeigen (48:15). Für Cora hat sich die heutige Zeit ein tendenziell zum Positiven verändert (48:25). Es gibt vermehrt Öffentlichkeitsarbeit zum Thema ÖGS, daher werden die Menschen etwas offener (49:00). Auch gibt es inzwischen mehr gehörlose und schwerhörige Studierende an der Universität Wien, was auch einen Einfluss auf die Offenheit der Universität Wien und ihrer Angehörigen hat (49:15). Generell zeigen Studierende mit Behinderung vermehrt Präsenz (49:30), was zu mehr Sensibilisierung und Verständnis bei Lehrenden und Mitstudierenden führt.

4.1.2. Bildungssystem: Nicht-förderliche Rahmenbedingungen

Der Vorsitzende des VÖGS (Verein österreichischer gehörloser Studierender) – Florian Wibmer – erklärt, dass der Zugang zur Hochschulbildung für Gehörlose sehr schwer bis unmöglich ist: „Man muss verstehen, für Gehörlose ist der Zugang zur Uni unmöglich in Österreich. Warum? Bis man die Matura machen kann ist es sehr schwierig. Es gibt eine gehörlose Frau, die hat in den 90er Jahren [...] die Hochschule abgeschlossen. Das weiß heute niemand. Und zweitens ist diese Person bekannt geworden Ende der 90er Jahre, weil sie ein Lehramtsstudium gemacht hat. Damals war auch die Bedingung, dass sie beweisen musste, dass sie später fix angestellt werden kann. Heute gibt's das nicht mehr. Die Person hat auch [...] oral und mittels Bücher-Lesen studiert, ohne DolmetscherIn!“ (ExpertInneninterview Wibmer 04:35). Als Voraussetzungen für ein Studium nennt Florian Wibmer die Matura beziehungsweise die Studienberechtigungsprüfung. Beide sind für gehörlose in Österreich sehr schwer zugänglich. Das österreichische Schulunterrichtsgesetz erwähnt die Gebärdensprache nämlich nicht. Das bedeutet wiederum automatisch, dass gehörlose SchülerInnen die Matura nicht in ÖGS absolvieren können. Viele Regelschulen argumentieren so [mit dem Schulunterrichtsgesetz, Anm. des Autors], weshalb keine ÖGS-DolmetscherInnen hinzugezogen werden. Das bedeutet, für gehörlose Personen in Österreich ist es sehr schwer, die Matura zu absolvieren. Seit einigen Jahren gebe es ein Projekt, damit schwerhörige und gehörlose SchülerInnen die Matura absolvieren können, allerdings sei dies verbunden mit Wirtschaftsberufen. Bei der Berufsreifeprüfung gebe es ein Projekt mit Dolmetschkosten-Vollübernahme für die Studienberechtigungsprüfung. Da gebe es mehr Möglichkeiten für Gehörlose. Aber das Problem beim Weg zur Universität liegt im Schulbereich, nicht im Universitäts-Bereich“ (ExpertInneninterview Wibmer 12:15).

Gehörlose und schwerhörige SchülerInnen stoßen auf ihrem Weg zu Hochschulbildung auf zahlreiche Hürden. Viele davon finden bereits vor der Zulassung an Hochschulen statt und betreffen die

Unterrichtsmethoden an den Schulen. In den folgenden Unterkapiteln werden die nicht-förderlichen Rahmenbedingungen im Bildungssystem vom Kindergarten bis zur Universität beschrieben.

Bildungssystem: Nicht-förderliche Rahmenbedingungen im Kindergarten

Bevor Anna in den Hörenden-Kindergarten kam, wurde sie in den Gehörlosen-Kindergarten „abgegeben“, doch Anna fühlte sich in ihrer neuen Umgebung und mit der Gebärdensprache nicht wohl (04:30), auch das Erlernen der ÖGS lehnt sie ab:

„WARUM WEISS-NICHT STIMMT MAMA (v) NICHT (vv) (2) MAMA sie-MITNEHMEN-mich KINDER+GARTEN GL ALLE GEBÄRDEN++ WILL-WILL (2) DAMALS WILL-NICHT (v)(2) GEBÄRDEN LERNEN WILL-NICHT! (5) GEDACHT (NIVEAU) ABLEHNEN BESSER NICHT (4) KANN-NICHT ERKLÄREN WARUM. SO.“ (Anna 44:00)

Sie wechselt in einen Kindergarten für hörende Kinder. Anna blickt auch skeptisch auf ihre Kindergartenzeit im ‚Hörenden-Kindergarten‘ zurück. Auch wenn sie sich nicht wirklich an die Zeit erinnern kann, so hat sie von anderen Personen im Nachhinein erfahren, dass sie sich „komisch verhalten“ hätte. Da sie nicht sprechen konnte – ihr erstes Wort sagte sie erst mit vier Jahren – wurde sie als „behindert“ wahrgenommen:

„VIEL KANN- LEIDER KANN-NICHT ERINNERN WIE KINDER+GARTEN+ZEIT VERGESSEN. ABER PERSON++ PERSON++ ERZÄHLEN IX-ich KOMISCH VERHALTEN KANN-NICHT SPRECHEN THEMA BEHINDERT PERSON () (2) IX-ich 4 JAHRE ERSTES WORT „PAPA“ SPÄT! (3)“ (Anna 04:20)

Diese negativen Rahmenbedingungen für schwerhörige und gehörlose Kinder betrachtet Anna aus heutiger Sicht sehr kritisch. Sie beklagt, dass das österreichische Bildungssystem beim Umgang mit gehörlosen Kindern versagt:

„IX-Ich BILDUNG+SYSTEM ÖSTERREICH („FAIL“) ((lacht verachtend)) MUSS AKZEPTIEREN! ((lächelt)) (8) JETZT WEISS FÜR- POSS-meine MEINUNG FÜR KINDER BEIDES WICHTIG GEBÄ- BILINGUAL! SUPER WICHTIG! BILINGUAL GEBÄRDEN+SPRACHE UND ORAL ODER (3) NUR GEBÄRDEN UND SCHRIFT EGAL WIE ENTSCHIEDEN! (4) SO KLEIN-WACHSEN-GROSS BILDUNGS+WEG! SO WAR KLEIN-WACHSEN-GROSS BILDUNGS+WEG ((lächelt))“ (Anna 28:10)

Das österreichische Bildungssystem schlage eher den Weg des Sonderschullehrplanes für gehörlose und schwerhörige Kinder ein, was nicht zukunftsweisend ist. In Österreich haben gehörlose und schwerhörige Personen Schwierigkeiten beim Zugang zu höherer Bildung, was bereits mit der nicht ausreichenden sprachlichen Förderung im Kindergarten beginnt.

In Bezug auf die Kindergartenzeit waren im Interview mit Ben, der in Schweden in den Kindergarten ging, keine nennenswerten nicht-förderlichen Rahmenbedingungen ersichtlich.

Auch wenn Cora in dem Regel-Kindergarten in Osteuropa stets akzeptiert wurde, so hatte sie auch mit einigen nicht-förderlichen Rahmenbedingungen zu kämpfen. Wenn beispielsweise die Kindergartenpädagogin den Kindern eine Geschichte vorlas, konnte Cora nichts verstehen. Cora konnte zu der Zeit Gesagtes nur über Lippenlesen verstehen. Sie hatte damals keine Hörgeräte. Als sie sich daraufhin eine andere Beschäftigung suchen wollte, wurde sie ermahnt, dass sie beim Geschichte-Vorlesen aufpassen müsse. Es wurde erwartet, dass sie beim (oralen) Geschichte-vorlesen aufpasst:

*„PAAR SITUATION+ ERINNERN <ZUM> BEISPIEL KINDER+GARTEN IX-dort [THEMA] TANTE MANCHMAL WAS? BUCH <VOR> LESEN KINDER CL-Kinder sitzen im Kreis <UND> IX-ich <WAR> KLEIN 3, 4 JAHRE-ALT IX-ich VERSTEHEN INHALT BUCH VORLESEN SCHAFFEN NICHT! ((schüttelt Kopf)) HÖREN [THEMA] {UNMÖGLICH} WARUM? IX-da ZEIT KEIN HÖRGERÄT! [IX ZEIGEN] (2) IX-ich VOLL TAUB [THEMA]. DARUM SCHWIERIG VERSTEHEN INHALT! IX-sie SAGEN BUCH VORLESEN TANTE. DARUM IX-ich GEMACHT- (v) WARUM? KINDER ALLE SPANNEND SCHAUEN INTERESSANT++! <UND> IX-ich FAD WAS MACHEN FÜR-mich FAD! DARUM IX-ich SUCHEN ANDERE BESCHÄFTIGUNG! SPIELEN ODER- SELBST BESCHÄFTIGUNG SUCHEN++! (2) <UND> DANN ERINNERN TANTE sie-SAGEN-mir **MUSS AUFPASSEN!** IX-sie BUCH LESEN GESAGT INHALT. IX-ich OK! VORNE CL-V-vor setzen NEBEN TANTE SITZEN. TANTE WAS? BUCH (VORLESEN) <UND> IX-ich CL-heraufschauen. ABER IX-sie OFT [role shift: gebärdet, wie die Kindergärtnerin abwechselnd aufs Buch und zu den Kindern in die Runde blickt und vorliest] <UND> IX-ich <KANN NICHT> ABLESEN <UND> IX-ich IMMER CL-nimmt Kopf von Kindergärtnerin und dreht ihn zu sich. Kindergärtnerin-SCHAUEN ZU-Cora. WARUM? **ABLESEN MUSS!** ((lächelt)) (2) ABER TANTE NICHT BEWUSST WIE UMGANG <MIT> GL WIE!“ (Cora 01:10)*

Die pädagogischen Methoden im Hörenden-Kindergarten waren nicht für schwerhörige oder gehörlose Kinder gedacht oder geeignet. Die Kindergarten-PädagogInnen hatten keine Ahnung vom Umgang mit gehörlosen oder schwerhörigen Kindern und deren Bedürfnisse.

Bildungssystem: Nicht-förderliche Rahmenbedingungen in der Vorschule

In Bezug auf die Vorschulzeit waren in den drei Interviews entweder keine oder keine nennenswerten nicht-förderlichen Rahmenbedingungen ersichtlich (Ben, Cora), oder die Vorschule wurde nicht besucht (Anna).

Bildungssystem: Nicht-förderliche Rahmenbedingungen in der Volksschule

Anna kam in eine Hörenden-Volksschule in Einzelintegration. Auch wenn sie dort Unterstützung bekommen hat, so kritisiert sie aus heutiger Sicht das österreichische Schulsystem im Allgemeinen. In Österreich würden gehörlose und schwerhörige Kinder eher nach dem Sonderschullehrplan unterrichtet, was Anna nicht für zukunftsweisend hält:

„DARUM POSS-mein MEINUNG SCHADE DA ÖSTERREICH SCHWIERIGKEITEN GL ZUGANG <ZU> BILDUNG [„weggeworfen“] SONDER+SCHUL+LEHR+PLAN ZUKUNFT [„SCHIEF“-meint falscher Weg bzw. Abschiebung] (2) LEHRE ()? WENIG <ES> GIBT WENIG FÜR WENIG STUDIERENDE DA ÖSTERREICH GL (6) SOLL AUCH WICHTIG FÜR-mich ZUKUNFT SOLL BESSER MACHEN! BILDUNG WICHTIG!“ (Anna 25:20)

Dies sei eine absolut unzureichende Methode. Es gebe zudem im Unterricht nach Sonderschullehrplan keine Differenzierung zwischen den Beeinträchtigungsarten der SchülerInnen und zudem wenig Interaktions- und Kommunikationsmöglichkeiten zwischen behinderten und nicht-behinderten SchülerInnen. Das österreichische Bildungssystem versage beim Umgang mit gehörlosen und schwerhörigen Kindern. Anna sieht das österreichische Bildungssystem dafür verantwortlich, dass vielen gehörlosen oder schwerhörigen Personen eine Hochschulbildung verwehrt bleibt und diese eher eine Lehre machen müssten und es deswegen so wenige gehörlose/schwerhörige Studierende gebe (25:20). In Österreich gebe es kaum bilingualen Unterricht, dabei wäre genau dies für gehörlose/schwerhörige Kinder enorm wichtig. Gehörlose/schwerhörige Kinder brauchen eine Kombination aus Gebärdensprache und Lautsprache oder Gebärdens- und Schriftsprache (28:10).

Über seine kurze Volksschulzeit von einem Jahr in Schweden weiß Ben nur Gutes zu erzählen. Als er mit seinen Eltern von Schweden nach Österreich zog, kam er dort in eine Regelschule in Einzelintegration. Er musste die erste Klasse Volksschule wiederholen, da er noch nicht gut Deutsch konnte:

„JA, <UND> DANN UMZUG ÖSTERREICH IX-diese SITUATION <WAR> [SCHLECHT, Hände überkreuzt, Daumen nach unten, BRRR!] WARUM? (2) <WAR> HÖRENDEN+SCHULE INTEGRIERT UND DAZU WAS? ERSTE KLASSE VOLK+SCHULE (SOWIESO) NOCHMAL WIEDERHOLEN MUSS. () DAMALS MEHR (v) SCHWEDISCH SPRECHEN <ALS> DEUTSCH ((lächelt)). BEDEUTET DAMALS AUCH MUSS DAZU LERNEN SCHWED- DEUTSCH LERNEN (4) IX-da-IX-da LEHRER VOLK+SCHULE (v) IX-da WAHR DIREKT ALTE METHODE! <WAR> VERRÜCKT WAHR! ZUM-BEISPIEL AUCH WIR DARF-NICHT LAUFEN <IN DER> PAUSE. WENN SO WAR, MUSS 1 STUNDE <NACH>SITZEN! <WAR> VERRÜCKT. ((schüttelt Kopf)) WAR WAHR VERRÜCKT! IX-dieser LEHRER PASST-NICHT [MEINE PERSON], WARUM? [BARRIERE, ABBLOCKEN] AUCH KOMMUNIKATION {Kommunikation bricht ab, funktioniert nicht} NICHT GUT.

DANN UM- WECHSEL ANDERE KLASSE. IX-das SCHON WIE INTEGRATION+KLASSE. DAMALS GIBT SONDER+SCHULE [...] IX-dort () ABER WURSCHT! IX-dort SONDER+SCHULE <EXTRA>+KLASSE VOLK+SCHULE KLASSE <ES> GIBT GEMEINSAM UNTERRICHT (v) MENSCHEN MIT BEHINDERUNG DA. WAR KOMISCH NUR 1, 2, 3 STUNDEN++ WOCHEN ZUM-BEISPIEL MUSIK GEMEINSAM“ (Ben 03:00)

Sein erstes Volksschuljahr in Österreich bezeichnet Ben als „schlecht“, „verrückt“ (03:00) und „furchtbar“ (31:05). Ben erzählt, dass er mit seinem Lehrer nicht gut zurechtgekommen ist und berichtet von Kommunikationsschwierigkeiten. Der Lehrer verwendete sehr konservative Unterrichtsmethoden, z.B. durften sie in der Pause nicht laufen und wenn sie dies dennoch taten, mussten sie eine Stunde nachsitzen. (03:00) Ben kam daraufhin in eine andere Klasse, die ähnlich einer Integrationsklasse ausgerichtet war. An der Schule waren Sonderschulklasse und Volksschulklasse voneinander getrennt, aber es gab auch einen gemeinsamen Unterricht mit SchülerInnen mit Behinderung. Sie hatten nur 1-3 Stunden in der Woche gemeinsam mit der Sonderschulklasse Unterricht, z.B. in Musik. Inklusion ist hier durch die bewusste Trennung behinderter und nicht-behinderter SchülerInnen nicht gelungen. Kinder mit unterschiedlichen Behinderungen werden unabhängig von ihren Fähigkeiten in einen Topf geworfen und gemeinsam unterrichtet – dies ist gleichzusetzen mit einem Absprechen der Kompetenzen von Kindern mit Behinderungen, was sich auch dadurch zeigt, dass ein gemeinsamer Unterricht nur in Musik stattfand. Diese Art der Wahrnehmung von Behinderung als Anomalie oder Andersartigkeit und die exklusive Trennung von Gruppen aufgrund von Behinderung oder Nicht-Behinderung auf getrennten Räumlichkeiten sind Zeichen einer fehlgelaufenen Inklusion.

Ben hebt zudem insbesondere die Mängel des österreichischen Bildungssystems im Vergleich zu dem Bildungssystem in Schweden hervor, welches er von früher kannte. Die Art seiner Integration in der Regelschule und auch die Unterstützung war dabei sehr mangelhaft. Er erhielt auch kaum Unterstützung beim Erlernen seiner neuen Hauptsprache Deutsch. Auch gab es keine Gebärdensprache im Unterricht, wie Ben es aus der schwedischen Volksschule kannte und gewohnt war. Diese Art der Pädagogik hält Ben für nicht gelungen. Ben traf auch in der neuen Klasse auf viele Kommunikationsbarrieren (29:30). Er hatte zudem einen erheblichen Mehraufwand im Vergleich zu seinen MitschülerInnen. Der Unterricht war für ihn anstrengend und „hoat“. Die oralen Lehrmethoden waren nicht für schwerhörige oder gehörlose SchülerInnen ausgerichtet. Der Unterricht richtete sich exklusiv an hörende SchülerInnen. Rein oraler lautsprachlicher Unterricht ist unzureichend für schwerhörige SchülerInnen. Vor allem undeutliches und schnelles Sprechen erschwert das Verstehen. Ben berichtet außerdem, dass sein Nachfragen bei Nicht-Verstehen im Unterricht als störend wahrgenommen wurde. Schwerhörige oder gehörlose SchülerInnen sollten in der Schule nicht zum oral Sprechen gezwungen werden. Es werden andere Methoden benötigt, um

Inhalte auszudrücken. Dies war in Österreich anders als in Schweden, denn in Österreich haben die LehrerInnen schnell gesprochen und kein Verständnis gezeigt. In Schweden konnte Ben problemlos im Unterricht nachfragen, wenn er etwas nicht verstanden hatte – in Österreich hatte er das Gefühl, damit den Unterricht zu stören (26:10). Ben wird nach 3-5 Stunden Unterricht, dem er akustisch folgen muss, müde und unkonzentriert. Es gibt keine visuelle Unterstützung oder Gebärdensprache. Seine Müdigkeit ist niemandem aufgefallen (29:30). Diese Art der Einzelintegration ist fehlgeschlagen und gar nicht im Sinne einer gelungenen Inklusion.

Ben kritisiert auch die Schulverwaltung bzw. den Bezirksschulinspektor, da dieser seine Anliegen bzw. die Beschwerden seiner Eltern nicht ernst nahm:

„IX-ich IX-da (FURCHTBARES) JAHR! ((lächelt)) WARUM? (2) ERSTENS (2) VIEL DEUTSCH WIEDERHOLEN LERNEN MUSS. SCHON {VERINNERLICHT}, JA! ABER TROTZDEM MUSS VIEL WIEDERHOLEN++. AUCH LEHRER <WAR> KOMISCH IX-dieses ERSTE JAHR VOLK+SCHULE ÖSTERREICH <WAR> [BRRR; FURCHTBAR] ((schüttelt Kopf)) (3) SPÄTER BESSER JA! ((nickt, lächelt)) (2) WAR AUCH ABER- HE- ((winkt, klopft auf Tisch)) EINFALLEN+ LUSTIG, WARUM? POSS-meine ELTERN SCHON [GEMELDET] IX-da <ES> GIBT BEZIRK+I- (v) <INSPEKTOR>- ‚INSPEKTOR‘- ‚INSPEKTOR‘; [IP gebärdet 3x falsch] I-N-S-P-E-K-T-O-R BEZIRK+SCHULE+I <INSPEKTOR> <WAR> SCHON [GEMELDET]. IX-die () UNS PSYCHOLOGISCH SCHWERHÖRIG. <UND> BEZIRK+SCHUL+I <INSPEKTOR> SAGT JOJO, PASST SCHO! IX-der LEHRER SICHER GUT! SPÄTER GEZEIGT, NICHT GUT! ((lächelt)) BEDEUTET AUCH WAR VERWALTUNG [SCHLECHT, ÜBERKREUZT DAUMEN NACH UNTEN]“ (Ben 31:05)

In der vierten Klasse stand Ben vor der Entscheidung, entweder ins Gymnasium oder in die Hauptschule aufzusteigen. Ihm wird von Seiten der Schule zum Besuch der Hauptschule und somit zum einfacheren Weg geraten, obwohl Ben seinen Wunsch, aufs Gymnasium zu gehen, mehrfach geäußert hat und sich später auch durchgesetzt hat (04:40). Schwerhörigen SchülerInnen wird Leistungsfähigkeit abgesprochen ("Gymnasium ist zu schwer!"). Dies entspricht der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Behinderung und hat zur Folge, dass Menschen mit Behinderung oftmals kein höherer Bildungsabschluss zugetraut wird.

Cora ist wie Ben erst nach der ersten Klasse Volksschule nach Österreich gekommen. Davor war sie ein Jahr in einer osteuropäischen Regel-Volksschule. Die Lehrmethoden an der osteuropäischen Schule waren nicht für schwerhörige und gehörlose SchülerInnen gedacht. Die LehrerInnen kannten die Bedürfnisse von schwerhörigen bzw. gehörlosen SchülerInnen nicht. Kurz vor ihrer Einschulung in die Volksschule bekommt Cora Hörgeräte. Damit hörte sie „alles, aber nicht besser, sondern anders“. Das Konzentrieren auf das neue Hören mit den Hörgeräten in Kombination mit dem Lippenablesen hat sie überfordert, daher bekam sie regelmäßig Kopfschmerzen:

„UND FÜR-mich WAR UMSTELLUNG WARUM? (2) QUALITÄT <VOM> HÖREN ANDERS! VORHER HÖREN BISSI! ((nickt)) WENN LAUT [BUMM!] ((schlägt auf Tisch)) <DANN> HÖREN! ((nickt)) [BAM!] ABER <MIT> HÖRGERÄT HÖRST <DU> ALLES THEMA FUSSCHRITT++ HÖREN! ODER SPRECHEN FÜR-mich [BAM!] ANDERS! KOMISCH! (3) ANDERS! (2) NEU- NEUE REIZE! NEUE REIZE! HÖREN AHA AHA! (2) <UND> IX-da ERINNERN ANFANGEN KOPF+WEH BEKOMMEN! KOPF+WEH, KOPF+WEH, KOPF+WEH! WARUM? <ICH> NICHT GEWOHNT VIELLEICHT. WARUM? HÖREN, KONZENTRIEREN, [LIPPEN]ABLESEN UND, UND, UND. ÜBER+FORDERT! DARUM OFT KOPF+WEH BEKOMMEN! OFT! ABER FRÜHER NICHT GEWUSST WARUM“ (Cora 1:10:00)

Nach dem Umzug nach Österreich kam Cora in eine Schwerhörigenschule. Sie erlebt erstmals Separation anstatt Inklusion – ganz im Gegensatz zu Osteuropa Sie fühlt sich „schubladiert“. Cora bemängelt, dass schwerhörige bzw. gehörlose SchülerInnen in Österreich in eine Extra-Schule gesteckt werden. Schwerhörigen bzw. Gehörlosen wird in Österreich nicht zugetraut, auf eine Hörenden-Schule zu gehen, daher haben sie in Österreich auch kaum Möglichkeiten, auf eine Hörenden-Schule zu gehen. In Österreich wurde erstmals groß thematisiert, dass Cora hörbeeinträchtigt ist, in Osteuropa war das egal:

„[OSTEUROPA – anonymisiert] KEIN GEFÜHL BEKOMMEN IX-du GL BEHINDERT OHNE! NICHT GEFÜHL BEKOMMEN, NICHTS! ((schüttelt Kopf)) <UND> IX-dort ÖSTERREICH DA- DA ANFANG IX-du SCHWERHÖRIGEN<SCHULE> GEBEN! GLEICH- (4) GLEICH WIE [ÖFFNET SCHUBLADE] IX-du SCHWERHÖRIG [WIRFT IN SCHUBLADE] [SCHLIESST SCHUBLADE] <BAM!> () IX-ich <IMMER> ich-FRAGEN-mich WARUM NICHT WEITER HÖREND+SCHULE BLEIBEN WEITER? WARUM? DA IX-ich ANFANGEN ASO IX-die GL SEHEN <UND> DANN IX-wir <WERDEN> EXTRA SCHULE GEWORFEN+++ GL SH GEWORFEN BEDEUTET IX-wir NICHT NORMAL SCHULE INTEGRIERT! (3) WARUM? VORHER [OSTEUROPA – anonymisiert] IX-dort KEIN THEMA! <UND> DA ÖSTERREICH THEMA! INTERESSANT! <UND> IX-da <MIR> BEWUSST ASO IX-wir GLEICH <WIE> SEPARATION! GLEICH!“ (Cora 51:00)

Nach dem Umzug nach Österreich hatte Cora Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache. Sie hat Interesse an der Schule und ist lernbegeistert, erlebt Deutsch aber als Barriere (13:20). Vor allem „nicht-visuelle“ Fächer wie Deutsch kann sie nicht gut verstehen. Sie kommt zudem in eine große Klasse mit 25 Kindern (17:00). Als Cora über ihre MitschülerInnen die ÖGS kennenlernte und begann, diese wie ihre MitschülerInnen in der Pause anzuwenden, sagten ihr die LehrerInnen, sie solle die ÖGS bitte nicht lernen (19:15). An der Schule war die ÖGS nicht gerne gesehen und wurde auch nicht im Unterricht angewandt. Die LehrerInnen meinten, sie solle zuerst Deutsch lernen, dann erst die ÖGS anwenden. Daraufhin musste Cora heimlich in der Pause ÖGS lernen (22:10). Die LehrerInnen beschwerten sich bei Coras Eltern, wenn sie beim Gebärden erwischt wurde (22:40). Cora fühlte sich in Österreich ausgegrenzt aufgrund ihrer Hörbeeinträchtigung (53:05). Auf Wunsch der Mutter nutzt

sie weiterhin die slawische Sprache parallel zu Deutsch und ÖGS (55:35). Durch den Mehraufwand hat sie wenig Freizeit.

Bildungssystem: Nicht-förderliche Rahmenbedingungen in der Sekundarstufe 1+2

Anna kam nach der Volksschule ins Gymnasium einer Regelschule. Auch hier befand sie sich als einzige Gehörlose in Einzelintegration. Das Gymnasium war auf hörende SchülerInnen ausgerichtet. Anna hat im Unterricht nicht alles verstanden. Die Unterrichtsmethoden im Gymnasium waren für schwerhörige bzw. gehörlose SchülerInnen nicht geeignet. Die Folgen waren, dass Anna im Gymnasium eine schwere Zeit hatte, viel zusätzlich arbeiten musste und dadurch wenig Freizeit hatte:

„DANN GYMNASIUM AUCH HÖREND KLASSE (3) ((angewideter Gesichtsausdruck)) DORT ICH MEINE MEINUNG NICHT (naja) SCHWERE ZEIT 8 JAHRE GYMNASIUM DORT (2) AUCH (2) IX-ich GLÜCK LEHRER PERSON+2 PROFESSOR UNTERSTÜTZUNG VIEL ABER AUCH VIEL ARBEIT! WARUM? UNTERRICHT NICHT ALLES VERSTANDEN BEISPIEL HAUPT+FÄCHER MATHEMATIK DEUTSCH ENGLISCH LATEIN {puh} EXTRA=EXTRA FÖRDER+STUNDEN (vv) MACHEN EXTRA ZEIT NEHMEN! UND AUCH WENIG FREI+ZEIT ((nickt))“ (Anna 05:45)

Auch durch ihr sichtbares Kabel und Sprachprozessor ihres Cochlea-Implantates fiel Anna auf. Sie hatte eine Sonderstellung in der Schule. LehrerInnen und MitschülerInnen in der Schule wussten nicht, wie sie mit ihr umgehen sollen:

„ERSTENS WAS (v) EINZIGE GL (in) SCHULE! ZWEITENS CI+KABEL {KABEL OHR-zu-GÜRTEL, deutet Sprachprozessor} KLAR FÜR SCHULE. {BLICK} DAS KOMISCH! CI KABEL Kopf-ZU-Gürtel WAS [angewideter Blick]. DRITTENS (WIR)- PERSONEN (in) SCHULE NICHT GEWUSST WIE UMGEHEN <mit> POSS-mir“ (Anna 46:40)

Anna wird bei der mündlichen Englisch-Matura aufgrund ihrer Gehörlosigkeit diskriminiert. Sie kann nicht so gut sprechen wie ihre MitschülerInnen und erhält daher eine schlechtere Note (1:03:00). Ihr Lehrer erkannte die Chancenungleichheit nicht:

„LEHRER <HABEN> GESAGT <WUUUH!> [gestikuliert zynisch mit erhobenen Armen] MATURA SCHWER::! ABER WAHR 7. KLASSE SCHWER<ER> ALS 8. KLASSE ((lacht)) (12) ((denkt nach)) IX-da STRESS JA! ABER AUCH F-B ARBEIT F-B- FACH+BEREICH+ARBEIT GESCHRIEBEN [...] ORAL <IN> BIOLOGIE ENGLISCH ZEICHNEN. [...] BISSCHEN DEPPERT WARUM? INHALT ENGLISCH PRÜFUNG GELAUFEN GUT <ABER> [NOTE 3]- <ALSO> OK <NICHT> WICHTIG TROTZDEM INTERESSE WARUM [NOTE 3] BEKOMMEN. IX-er LEHRER er-GESAGT-mir SPRECHEN NICHT GUT! (2) IX-ich- IX-das NUR

DESWEGEN- BISSCHEN AUFGEREGT! GL ANDERS HÖREN UNGLEICH! FÜR GL IX-ich KANN GUT ENGLISCH SPRECHEN KANN! EGAL!“ (Anna 1:03:00)

Ben kam entgegen der allgemeinen Meinung seines sozialen Umfeldes (04:40) wie Anna in ein Regelschulgymnasium. Er erlebte dort als einziger schwerhöriger Schüler ebenfalls Einzelintegration anstatt Inklusion. Von Beginn an hatte Ben Schwierigkeiten, da seine LehrerInnen trotz Aufklärung nicht wussten, wie sie mit ihm umgehen sollen:

„GYMNASIUM IX-dort BISSCHEN- AM ANFANG BISSCHEN KOMISCH 1., 2. KLASSE SCHON++ ERSTENS LEHRER () NICHT GEWOHNT WIE JETZT SITUATION. SCHON AUFKLÄRUNG BEKOMMEN ABER NICHT WAHR (V) UMGANG KANN, WARUM? SCHWERHÖRIG MIT HÖRGERÄTE OHNE SEHEN! DAMALS ALLES ORAL VERSTANDEN! IX-dort [anonymisiert] SO (2) ABER IX-dort (V) SIEHT <MAN> NIX! <UND> DAMALS AUCH {STAMM} HÖRGERÄT DURCHSICHTIG SCHLAUCH [Schlauch von oberhalb des Ohres bis hinein ins Ohr] SOWIESO NICHT SIEHT“ (Ben 05:05)

Es gab auch kein Angebot an Unterrichtsmethoden für schwerhörige SchülerInnen. Ein Resultat davon waren mangelhafte schulische Leistungen, da der Schulerfolg von der Kompetenz der LehrerInnen abhängt. Nicht-gelungene Pädagogik fand insbesondere beim Vermitteln von Fremdsprachen wie Englisch statt:

„GUT ERINNERN KANN (v) DAMALS UNTERRICHT <AUF> ENGLISCH ((schüttelt Kopf)) NICHT PASST FÜR [MICH; gebärdet: „meine Person“] ALS SCHWERHÖRIGER, WARUM? OFT KOMMUNIKATION+PROBLEM OHNE VERSTEHEN EINIGE SACHEN ABER <WEISS> NICHT, OB NUR SCHWERHÖRIG DAZU ODER AUCH ZUSAMMENHANG DAMALS SPÄT DEUTSCH GELERNT, WEISS NICHT. ABER TROTZDEM WAR SEHR SCHWER++ WAR SCHON SEHR SCHWER () AUCH WARUM? NICHT GUT VERSTEHEN WENN SPRACHE LERNEN FÜR SCHWERHÖRIGE KANN SCHWER WENN NICHT RICHTIGE METHODE“ (Ben 07:45)

Die LehrerInnen hatten nicht ausreichend Kompetenz, um auf Ben eingehen zu können. Große Klassen mit vielen SchülerInnen sind als Rahmenbedingung für eine gelungene Unterrichtsform für Schwerhörige nicht geeignet. So gibt Ben an, im Englischunterricht gemeinsam mit etwa 30 MitschülerInnen in einer Klasse unterrichtet worden zu sein (36:00), da wurde viel durcheinander gesprochen, sodass er nicht verstehen konnte. Wird im Unterricht von der Lehrperson viel und schnell gesprochen oder von den MitschülerInnen durcheinander geredet, ist das eine Hürde für Schwerhörige. Auch der Mathematikunterricht war nicht für Schwerhörige ausgelegt. So benötigte Ben extra Förderung in Form von Förderstunden. Dies bedeutete für ihn einen Mehraufwand von vier Zusatzstunden pro Woche. Folgen des Mehraufwandes waren für Ben Müdigkeit und weniger Freizeit, worunter vor allem sein Sozialleben litt:

„NUR DAMALS SCHON GEFRAGT <ICH> HEUTE AUCH NOCH IMMER GROSSES PROBLEM SEHE WAS? IX-ich MUSS 4 STUNDEN DAZU. ANDERE SCHON FUSSBALL+SPIELEN KANN, ANDERE SACHEN MACHEN KANN (ABER VERGLEICH) <UND> DANN WAR [NACH UND NACH, UND SO WEITER] OBER+STUFE OBER+STUFE GYMNASIUM SO ABLAUF [UND SO WEITER] HAUPT+SCHWIERIGKEIT NUR (2) <WAR> IX-ich SELBST AUCH UMFELD AUCH NICHT AUFGEFALLEN WAS? ABER SELBST SPÄTER SCHON ERWISCHT WAS? IX-ich SEHR OFT MÜDE, WARUM? DURCH 10 STUNDEN UNTERRICHTET[werden] ZUHÖREN MUSS. SCHON KOMISCH.“ (Ben 06:55)

Dieses Unterrichtssystem in Österreich ist für schwerhörige SchülerInnen nicht chancengleich. Schwerhörige müssen, um den Unterrichtsstoff ausreichend gut verarbeiten zu können, Zusatzstunden in Form von Förderstunden absolvieren. Ben beklagt sich über seinen Aufwand von insgesamt bis zu zehn Arbeitsstunden pro Tag – ohne Hausübungen (06:55). Durch die ständige Überlastung wurde Ben oft krank:

„{STAMM} EIN TAG <IN DER> WOCHEN (v) MINDESTENS (v) 10 STUNDEN <ABER> IX-ich {STAMM} BIS 6 STUNDEN UNTERRICHT SO ZUVIEL! DARUM MÜDE! <UND> NOCH DARAUF IX-da ZUHAUSE HAUS+ÜBUNG MACHEN. VIELE SACHEN! <UND> AUCH WAR KOMISCH <AUCH> ZEIT WIE (EINFLUSS) SOLL VIELE NEBEN+ARBEITEN BEDEUTET (v) NUR- NICHT NUR SCHULE 6 STUNDEN. AUCH ZEITUNG LESEN ODER DANEBEN SPORT MACHEN [<LALALA> VIELE] SACHEN WAR EINFACH () JAHR <WAR> BISSCHEN ZUVIEL () FÜR-mich. OFT KRANK DARUM!“ (Ben 42:40)

Ben spielte parallel zur Schule sechs Jahre lang Klavier. Als er für das Fach Musikunterricht in Klavierspiel maturieren wollte, stieß er auf Unverständnis von Seiten der LehrerInnen:

„MATURA AUCH KLAVIER<SPIELEN> <UND> AUCH MUSIK+MATURA DA MIT KLAVIER. (2) LEIDER IX-die NICHT VERSTEHEN IX-ich ALS SCHWERHÖRIGER KANN KLAVIER SPIELEN. NIEMAND VERSTANDEN, ABER TROTZDEM <ICH> SELBST <WAR> STOLZ, <DASS ICH> KANN (V) ZEIGEN.“ (Ben 08:30)

Gehörlose oder schwerhörige Menschen werden als unmusikalisch wahrgenommen und daher wurden Ben in der Schule musikalisches Interesse und musikalische Leistungen abgesprochen. Es ist ein gängiges Vorurteil, dass schwerhörige Menschen keine Musik machen und sich nicht dafür interessieren können. Ben stieß dadurch bei seiner Matura auf Unverständnis von Seiten der Prüfungskommission. Schwerhörigkeit wird in der Gesellschaft als Anomalie betrachtet – schwerhörige Menschen mit Musikinteresse gelten als nochmals größere Anomalie. In der Schule gab es starre Strukturen, was die Unterrichts- und Lernformen betraf. Abweichungen waren selten möglich. Alles in allem hat Ben an seinem Gymnasium keine gelungene Pädagogik erlebt.

Cora kam nach der Volksschule in eine Integrationsklasse der Neuen Mittelschule (NMS). Auch dort blieben die Unterrichtsmethoden ausschließlich lautsprachlich (24:40). Die ÖGS wurde an der NMS weiterhin untersagt und die gehörlosen oder schwerhörigen SchülerInnen gebärdeten heimlich miteinander. Es gab in Österreich kaum Schulen mit Maturaabschluss, die (gerne) gehörlose Schülerinnen aufnahmen. Das Problem liegt darin, dass es gehörlosen Menschen nicht zugetraut wurde, ein Gymnasium zu absolvieren oder gar die Matura zu machen:

„IX-ich INTERESSE DA WILL MATURA MACHEN (3) ABER PROBLEM WAS? <IN> WIEN GIBT SCHULE BEISPIEL AKZEPTIEREN GL ODER AUFNEHMEN GL WO GIBT SCHULE? ÜBERLEGEN <ZUM> GLÜCK POSS-meine SCHULE DAMALS NEU MITTE+SCHULE SELBST GEFUNDEN GLEICHE SCHULE KOOPERATION IX-dort HÖREND SCHULE- NORMAL HÖREND SCHULE IX-dort KOOPERATION GEFRAGT KANN VORSTELLEN {THEMA} PROJEKT [EIN PAAR] SCHWERHÖRIG PERSONEN AUSSUCHEN++ DANN [TEILNEHMEN] MATURA- MATURA MACHEN A-H-S [...] IX-wir JA! INTERESSE! <UND> DANN IX-ich IX-dort ANGEMELDET. AUCH [EIN PAAR] LEHRER MITTEL+SCHULE EMPFEHLEN SAGEN DARUM MATURA- SOLL MATURA MACHEN WARUM? SEHEN CHANCE KANN MACHEN () ANGEMELDET IX-dort NORMAL HÖREND REAL+GYMNASIUM [...] NUR IX-wir 4, 5- ANGEFANGEN 5 SH KLASSE <ALSO> 4 SH 1 GL [THEMA] <UND> DANN GL NACH 1 JAHR WEG NICHT GESCHAFFT. 4 GEBLIEBEN BIS MATURA“
(Cora 25:20)

Cora gehörte zu den wenigen gehörlosen und schwerhörigen SchülerInnen, denen eine Matura zugetraut wurde und für die eine Ausnahme in Form eines Projektes geschaffen wurde. Cora kam nach der 4. Klasse der NMS in ein Realgymnasium in eine Art Integrationsklasse, wo sie gemeinsam mit vier anderen gehörlosen und schwerhörigen SchülerInnen nach dem Regelschullehrplan unterrichtet wurde – ausschließlich lautsprachlich. Für schwerhörige und gehörlose SchülerInnen mussten „Ausnahmen“ geschaffen werden, sodass diese den Maturaabschluss erreichen konnten. Möglich wurde die Teilnahme an der Maturaschule für Cora dadurch, dass sie hohen Mehraufwand gegenüber ihren hörenden MitschülerInnen in Kauf nahm. Darunter litt vor allem ihre Freizeit. Die erste Klasse des Realgymnasiums hat ein gehörloser Studienkollege von Cora nicht geschafft, er musste aufhören. Die lautsprachlichen Unterrichtsmethoden waren nicht für gehörlose und schwerhörige SchülerInnen geeignet. Abgesehen von der ungeeigneten Pädagogik war für Cora und ihre gehörlosen bzw. schwerhörigen MitschülerInnen auch die Umstellung von der „Schwerhörigenmehrheit“ zurück zu einer „Hörendenmehrheit“ im Realgymnasium belastend. Es fand keine gelungene Inklusion statt (27:30). Cora erlebte das Realgymnasium als große Herausforderung. Der Unterschied der Leistungsanforderung im Vergleich zur NMS war enorm (28:05) und sie erhielt keine gute Vorbereitung auf das Realgymnasium. Cora hatte im

Realgymnasium wieder Schwierigkeiten im Fach Deutsch, da das Niveau sehr hoch war (28:20). Es gab im Realgymnasium keinerlei Anpassung des Unterrichts an die Bedürfnisse der gehörlosen oder schwerhörigen SchülerInnen. Stattdessen mussten sich diese an die Hörenden anpassen. (28:35). Cora musste viel nachholen, um sich an das Niveau im Realgymnasium anzupassen und es zu schaffen (29:00). Es gab ausschließlich orale Methoden im Unterricht – keine Gebärdensprache (29:10). Im Gymnasium gab es von der Früh bis am Nachmittag oder sogar Abend durchgehend oralen Unterricht. Das ist für Gehörlose bzw. Schwerhörige enorm schwierig. Cora musste Lippenlesen, um etwas zu verstehen. Auch Wortmeldungen in der Klasse von SchülerInnen neben oder hinter ihr musste sie mittels Lippenlesen verstehen, was oft nicht oder nicht ausreichend möglich war. Die LehrerInnen und MitschülerInnen am Realgymnasium hatten vom Umgang mit Gehörlosen keine Ahnung. Obwohl ÖGS-DolmetscherInnen für gehörlose und schwerhörige SchülerInnen eine Entlastung im Unterricht wären, waren keine vorhanden. Auch trotz jahrelanger Forderung bekamen sie bis zur 7. Klasse keine ÖGS-DolmetscherInnen als Unterstützung zur Seite gestellt:

„GYMNASIUM OFT FRÜH BIS NACHMITTAG ABEND LAUT er-UNTERRICHTEN-mich DARUM SCHAFFE NICHT DURCH LIPPENLESEN+++ SCHWER! PLUS HÖREND KLASSE ABLESEN++ SCHWER! IX-dort LEHRER- LEHR+PERSON KEINE- {NULL AHNUNG!} WIE UMGANG <MIT> GL! DARUM IX-wir WOLLEN GEBÄRDEN+SPRACH+DOLMETSCHER [DAZUSTELLEN]. FÜR-uns GL ANGENEHMER VERSTEHEN INHALT! WAHRNEHMEN! AUCH E-N-T+LASTUNG! ABER 5., 6. KLASSE NICHT BEKOMMEN DOLMETSCHER <TROTZ> KÄMPFEN+++ (4) WARUM? VIELE LEHRER PERSONEN NICHT VERSTANDEN WARUM GEBÄRDEN+SPRACH+DOLMETSCHER BRAUCHEN! WARUM OHNE NICHT <BAM!> WAHRNEHMEN? IMMER ERKLÄREN+++ WARUM GEBÄRDEN+SPRACHE VOLL WAHRNEHMEN VERSTEHEN AUCH UNTERRICHT FOLGEN KANN VOLL FOLGEN++ ANGENEHM FÜR-uns KANN MIT+ARBEITEN KANN! WENN GEBÄRDEN+SPRACHE NICHT MIT IX-wir OFT VERPASSEN WAS? WAS?“
(Cora 29:30)

Die LehrerInnen verstanden nicht, warum gehörlose SchülerInnen ÖGS-DolmetscherInnen benötigen (30:25). Die LehrerInnen verstanden auch nicht, warum Gehörlose nicht auch ohne Unterstützung alles mitbekommen können, da sie ja „ohnehin Lippenlesen könnten“ (30:40). Ohne ÖGS im Unterricht verpassten Cora und ihre gehörlosen und schwerhörigen Mitschülerinnen viele Informationen und konnten dem Unterricht nicht folgen (31:00). Auch eine Mitarbeit im Unterricht war ihnen dadurch nicht möglich (31:00). Sie konnten außerdem nicht an Diskussionen teilnehmen, und wurden wie Cora bemerkt, „ausgeschlossen“ (31:00). Als sie in der 7. Klasse Gymnasium nach langer Forderung erstmals ÖGS-DolmetscherInnen bekommen (31:15), werden ihnen die DolmetscherInnen nur für bestimmte Fächer wie Chemie oder Physik zugesprochen. Für Hauptfächer

wie Mathematik, Englisch oder Deutsch bekamen sie bis zuletzt keine ÖGS-DolmetscherInnen (31:45). Auch bei der Matura durften keine DolmetscherInnen anwesend sein (32:50), denn die LehrerInnen und die Matura-Kommission meinten, gehörlose MaturantInnen müssten bei der Matura selbst sprechen (33:10). Die Lehrer und die Matura-Kommission hatten nämlich Angst, dass die DolmetscherInnen nicht übersetzen, sondern heimlich aushelfen würden (33:15).

Bildungssystem: Nicht-förderliche Rahmenbedingungen im Kolleg

Im Kolleg hat Anna ohne ÖGS-DolmetscherInnen nicht alles verstanden (1:08:55). Es bestand kein Dolmetsch-Angebot und sie musste dem Unterricht ausschließlich oral folgen.

Bildungssystem: Nicht-förderliche Rahmenbedingungen an der Universität

Anna entschied sich, nach dem Kolleg-Abschluss zum Studium der Sprachwissenschaften an der Universität Wien. Von der Möglichkeit, als Gehörlose ein Studium zu betreiben, hat sie erst spät von einer gehörlosen Freundin erfahren (09:45). Es gibt für gehörlose Studieninteressierte kaum Informationen zu den Möglichkeiten eines Studiums. In den ersten beiden Semestern hatte Anna einen Mehraufwand gegenüber ihren Mitstudierenden, da sie sich selbst um ÖGS-DolmetscherInnen sowie um Mitschreib-TutorInnen kümmern musste. Dies stellte für Anna einen großen organisatorischen Aufwand dar, da sie vor allem bei den Antragstellungen für die Übernahme der Dolmetschkosten viele bürokratische Wege gehen musste:

„1., 2. SEMESTER SCHON BISSI ANSTRENGEND, WARUM? MUSS SELBST DOLMETSCH ORGANISIEREN+ <UND< SCHAUEN OB ANRECHNUNG FÖRDER+BUDGET SELBST ORGANISIEREN {PUH, „Kinnlade fällt herunter“} ANSTRENGEND! AUCH IX-ich SELBST SUCHEN MIT+SCHRIFT+TUTOR! (3) VOLL MOTIVIERT STUDIUM WEG? ((schüttelt Kopf, skeptischer Blick)) (4) BASIS+SACHEN MUSS LERNEN! <DAS IST NICHT SO> SUPER FÜR-mich!“ (Anna 1:18:55)

Anna kritisiert auch, dass die Universität Wien wie eine „Studentenfabrik“ sei und es kaum unterstützende Förderung gebe, beispielsweise in Form eines Mentorings:

„UNI WIEN <ZUM> BEISPIEL GEFÜHL GLEICH WIE FABRIK- VORTRAG- STUDENTEN+FABRIK F-A-B-R-I-K. WARUM? BACHELOR NICHT- KEIN WERT {THEMA} (3) STUDENTEN ANMELDEN STUDIUM BESUCHEN VORTRAG, PRÜFUNG, VORTRAG, PRÜFUNG, VORTRAG, PRÜFUNG (3) WENIG FÖRDERUNG! (5) DENKE, WICHTIG DA M-E-N-T-O-R! FÖRDERUNG++ ALLEINE SCHWER KÄMPFEN {THEMA}!“ (Anna 1:29:55)

Zu Beginn seines Studiums hat Ben keine Unterstützung oder Förderung erhalten. Er hat auch nicht gewusst, dass es Unterstützungsmöglichkeiten für schwerhörige Studierende gibt. Es fand keine aktive Unterstützung seitens der Universität statt und es gab auch kein aktives Hinweisen auf mögliche unterstützende Angebote für schwerhörige Studierende (09:05). Erst als Ben zufällig andere gehörlose und schwerhörige Studierende kennengelernt und auch begonnen hat, die ÖGS zu lernen, erfuhr er, dass es Unterstützungsmöglichkeiten für Schwerhörige gibt (09:15). Davor erlebte er im Studium eine „doppelte Anstrengung“ durch rein akustisches Zuhören und Folgen des Unterrichts (10:05). Er war daher oft müde und unkonzentriert, wenn er längere Zeit zuhören musste. Zeitweise war er schon nach 20 Minuten Vortrag so unkonzentriert, dass er dem Unterricht nicht mehr folgen konnte (1:02:00). Ben hatte dadurch fehlerhafte und unvollständige Mitschriften, welche für eine optimale Prüfungsvorbereitung nicht ausreichend waren. Als Folge davon waren seine Studienleistungen mangelhaft. Ben beklagt auch die mangelnde Sensibilität seitens einer Lehrenden, die Unverständnis gegenüber seinem Wunsch, eine Prüfung mündlich anstatt schriftlich zu machen, äußerte. Begründet war dies durch ihr Vorurteil, dass Schwerhörige gerne viel lesen und schreiben würden:

„IX-ich KANN- ZUM BEISPIEL ERINNERN, EINMAL SCHWERHÖRIG PROFESSOR+IN SELBST HÖRGERÄT DA, WAR SPÄTER- (5) WAR FRAGE KANN BITTE MÜNDLICH PRÜFUNG, WARUM? SCHREIBEN SCHLECHT. O-K, [ihr-MELDEN] <UND> DANN [BEIDE SITZEN GEGENÜBER] IX-sie SELBST HÖRGERÄT DA sie-FRAGEN-mich (2) VERSTEHE NICHT WARUM IX-du ALS SCHWERHÖRIG PERSON WILLST MÜNDLICH PRÜFUNG, WARUM? <ICH> SCHWERHÖRIG PERSON SOWIESO AUTOMATISCH MAG GERN BUCH LESEN+ SCHREIBEN! SCHON KOMISCH WAR DAMALS WEIL {KRITIK GEGEN MICH} SEHR KOMISCH“
(Ben 15:10)

Dies ist von der Lehrenden eine unangemessene Forderung des Ausgleichs der Hörbehinderung durch vermehrtes Lesen. Ben wurde durch die Lehrende ungleich behandelt, da sie von ihm verlangt hatte, mehr zu lesen als andere Studierenden. Ben kritisiert die für gehörlose und schwerhörige Studierenden ungeeigneten Unterrichtsmethoden und auch die mangelnde Unterstützung von Seiten der Lehrenden. Es besteht für Ben wie für fast alle schwerhörigen und gehörlosen Studierenden in Lehrveranstaltungen eine Unvereinbarkeit von gleichzeitigem Hören und Mitschreiben (47:30). Es ist eine enorme Konzentration seitens der schwerhörigen Studierenden in Lehrveranstaltungen erforderlich. Als Folgen dieser erhöhten Konzentration beim Zuhören sind ein enormer Energieverbrauch, Erschöpfung durch extreme Anstrengung, kurze Aufmerksamkeitsspannen, schlechte oder fehlerhafte Mitschriften und nicht zuletzt das Nicht-Bestehen von Prüfungen zu nennen. Es besteht für schwerhörige und gehörlose Studierende auch eine Abhängigkeit von ÖGS-DolmetscherInnen und MitschreibetutorInnen. Denn die Verfügbarkeit von ÖGS-DolmetscherInnen ist

bei Lehrveranstaltungen nicht immer gegeben. Auch bestünden Qualitätsunterschiede bei ÖGS-DolmetscherInnen. Durch Dolmetsch-Prozesse können Missverständnisse entstehen. Ben gibt an, dass seine DolmetscherInnen ihn manchmal nicht verstehen und führt dies auf die unterschiedlichen Kompetenzen der DolmetscherInnen zurück. Er bevorzugt nämlich eine verlustfreie 1:1-Dolmetschung, die nur wenige DolmetscherInnen schaffen:

„OFT DOLMETSCH VERSTEHEN NICHT WAS IX-ich SAGEN ((lächelt)) WARUM- VIELLEICHT IX-ich (ZUVIEL) KOMPLIZIERT DENKE- WAS- VERSTEH NICHT WAS WILL GEBÄRDEN ((Schulterzucken)) <SCHAUMAMAL> MANCHMAL KLAPPT SEHR GUT <ES> GIBT DOLMETSCHER SEHR GUT VERSTEHEN KANN GEBÄRDEN () 1 : 1 ÜBERSETZEN GENAU <MIT> POSS-meinen WORTEN <UND ES> GIBT ANDERE DOLMETSCHER [BEGREIFEN] [OHNE, NULL] (2) <ABER> IX-das <IST EINE> FRAGE <DER> KOMPETENZ VON <DEN> DOLMETSCHER, NICHT <WEGEN> [MEINE PERSON]“ (Ben 55:10)

Ben fügt auch hinzu, dass ein Studienabschluss ohne ÖGS-DolmetscherInnen für ihn nicht so schnell möglich wäre, denn die Lehre ist für "normale" Hörende ausgerichtet, nicht für Schwerhörige. Schwerhörigkeit ist somit hinderlich im Studium, was nicht durch gelungene Pädagogik ausgeglichen wird. Für Ben gilt somit Unterstützung in Form vom Gebärdensprach-DolmetscherInnen und Mitschreib-TutorInnen als Voraussetzung für Studienerfolg. Dies hat wiederum eine Stigmatisierung durch die Sichtbarkeit von ÖGS-DolmetscherInnen zur Folge, da Gehörlosigkeit und Schwerhörigkeit als Anomalie an der Universität wahrgenommen werden. Doch auch eigene Kenntnisse der ÖGS gelten für Ben als Voraussetzung für ein erfolgreiches Studium. Durch das Erlernen einer weiteren Sprache ist es ihm möglich, den Lehrveranstaltungen weitestgehend barrierefrei zu folgen. Doch DolmetscherInnen haben meistens kein facheinschlägiges studienspezifisches Wissen und dolmetschen teilweise fehlerhaft. Auch wenn ÖGS-DolmetscherInnen eine enorme Bereicherung für schwerhörige und gehörlose Studierende darstellen, so sind auch trotz ÖGS-DolmetscherInnen schlechte Prüfungsleistungen möglich.

Als Cora zu studieren begann, war sie von den vielen Studierenden überwältigt. Sie hatte sich für ein Massens Studium entschieden. Unter den vielen Studierenden war sie die einzige Gehörlose (34:50) und kannte niemanden (35:15). Zu Studienbeginn hatte sie keine ÖGS-DolmetscherInnen, da sie nicht wusste, wie diese organisiert werden können (35:50). Es gab keinerlei Informationen für gehörlose oder schwerhörige Studierende. Auch den VÖGS gab es zu der Zeit noch nicht (36:10) und Cora wusste nicht, woher sie die für sie relevanten Informationen bekommen kann. Gerade am Anfang hat sie hat viele Informationen verpasst, z.B. wie Prüfungen ablaufen, wie die Anmeldung zu Lehrveranstaltungen und zu Prüfungen funktioniert oder wie der Studienalltag aussieht (36:35). Sie hat erst spät erfahren, dass sie sich Informationen selbst einholen und auch die ÖGS-DolmetscherInnen selbst organisieren muss (37:10). Fast das gesamte erste Semester hat sie damit

verbracht, Informationen einzuholen und konnte dadurch kaum studieren (37:30). Ohne Gebärdensprache konnte Cora den Vorlesungen nicht folgen (38:35). Sie hat außerdem Schwierigkeiten, sich an ein nochmals höheres Anforderungsniveau an der Universität anzupassen (38:50). Zu der Zeit erhielt Cora keine Hilfe durch Mitschreib-TutorInnen oder andere Unterstützung (39:00). Bei der Antragstellung beim Fonds Soziales Wien (FSW) für die Übernahme der Gebärdensprachdolmetschkosten und für Ausbildungsbeihilfe musste sie bis zu vier Monate auf die Bewilligung warten (39:40). Dies hatte zur Folge, dass Cora ihr Studium nicht rechtzeitig planen und keine ÖGS-DolmetscherInnen bestellen konnte, da sie warten musste (39:55). Darum hat sie oft Lehrveranstaltungen verpasst (40:05). Cora fiel immer weiter zurück, während ihre normalhörenden StudienkollegInnen „davonzogen“ (40:30). Normalhörende Studierende hatten keinen so großen Organisationsaufwand wie Cora (40:35). Die Organisation war eine große Belastung für sie (40:40). Auch ihre Lehrenden hatten vor allem zu Beginn keine Ahnung vom Umgang mit gehörlosen und schwerhörigen Personen (40:50). Daher war Cora auf den „guten Willen“ ihrer Lehrenden angewiesen, wie zum Beispiel bei ihrem Ansuchen auf Prüfungszeitverlängerung oder einen separaten Prüfungstermin (41:15). Ihre PrüferInnen haben nicht verstanden, warum sie einen separaten Termin für die Prüfung brauchte (41:50). Cora erlitt also einen großen Zeitverlust durch ihre Organisation, Rechtfertigung und Sensibilisierung (42:30). Sie hat oft überlegt, ihr Studium aufzugeben, weil der Mehraufwand durch die viele zusätzliche Arbeit (Organisation, Anträge stellen, Rechtfertigen, Erklären, Lernen) sehr groß war (46:00). Sie fühlte sich gegenüber den Hörenden nicht fair behandelt (46:10). Es wird nicht als selbstverständlich gesehen, dass Menschen mit Behinderung studieren können und es gibt kein gutes Bildungsangebot für Menschen mit Behinderung (50:00).

4.1.3. Soziales Umfeld: Förderliche Rahmenbedingungen

Das soziale Umfeld ist ausschlaggebend für eine gelungene Inklusion gehörloser und schwerhöriger Menschen. Wie die sozialen Umfelder die Rahmenbedingungen für die unterschiedlichen Wege zur Hochschulbildung von Anna, Ben und Cora gestalten und positiv aber auch negativ beeinflusst haben, wird im Folgenden beschrieben.

Soziales Umfeld: Förderliche Rahmenbedingungen im Kindergarten

Anna erhielt als Kind Frühförderung zum Sprechen Üben und wurde von ihrer Mutter unterstützt (04:40). Ihre Eltern nahmen diverse Beratungsangebote wahr und sorgten sich um Annas Wohl. Sie suchten nach Lösungen, um Anna die bestmögliche Unterstützung zu geben und hielten den Besuch

eines Gehörlosen-Kindergartens für die richtige Wahl (04:30). Als Anna sich dort nicht wohl fühlte, unterstützten sie Anna bei ihrer Entscheidung, einen Regelkindergarten zu besuchen.

Bens Eltern nahmen, als sie von seiner Schwerhörigkeit erfahren hatten, unterschiedliche Beratungsangebote in Schweden und Österreich in Anspruch. Sie nahmen Reisen in Kauf, um Ben die bestmöglichen Untersuchungen und Beratungen zu bieten (22:40). Seine Eltern sorgten sich um ihn und wollten ihm die bestmögliche Bildung bieten. Sie nahmen dazu jede Chance wahr. Er erhielt daheim Frühförderung. Im Kindergarten hatte er viele FreundInnen und verstand sich sehr gut mit ihnen. Die Kindergartenzeit war eine sehr schöne Zeit für ihn. Sein Vater versuchte auch, ihm die Gebärdensprache nahezubringen:

„POSS-mein VATER DAMALS JUNG- WANN <VOR> JAHREN er-FRAGEN-mich SOLL GEBÄRDEN+SPRACHE LERNEN. IX-ich ABLEHNEN! WARUM? IX-das KOMISCH GEBÄRDEN+SPRACHE ((angewiderter Blick)) {RATLOS}“ (Ben 32:45)

Als Ben dies ablehnte, wurde er von seinen Eltern bei seiner Entscheidung unterstützt.

Cora wurde in ihrem Kindergarten in Osteuropa von ihrem sozialen Umfeld vollständig akzeptiert. Sie hat FreundInnen im Kindergarten und wurde nie gehänselt, gemobbt oder ausgelacht:

„IX-ich KLEIN ERINNERN IX-ich GL BEHINDERT IX-ich WAHR OHNE IX-ich! ((schüttelt Kopf)) (4). WARUM? PERSON++ NIEMALS SAGEN-MIR IX-du [bist] ANDERS! NIEMAND <hat mir> GESAGT! DARUM AUCH VERSTEHEN AKZEPTIERT WIE [MEINE PERSON]. AUCH <wenn> MANCHMAL MISSVERSTEHEN- VERSTEHEN-NICHT INHALT TROTZDEM FÜHLEN AKZEPTIERT! AUCH IX-du AUSLACHEN FALSCH <AUS>+SPRACHE OHNE <KINDER>+GARTEN OHNE! ((schüttelt Kopf)) [...] KINDER IMMER LOCKER!“ (Cora 04:05)

Cora verstand sich mit allen gut und ihr soziales Umfeld gab ihr das Gefühl, alles schaffen zu können was sie will (1:08:30).

Soziales Umfeld: Förderliche Rahmenbedingungen in der Vorschule

In der Vorschule hatte Ben viele FreundInnen. Da die Vorschule Teil der Schwerhörigenschule war, konnte Ben sowohl in Lautsprache als auch ein wenig in Gebärdensprache kommunizieren (01:20). Mit der Gruppengröße in der Vorschule von 30-40 Kindern kam Ben sehr gut zurecht. Die meisten Kinder waren schwerhörig oder gehörlos, doch dies wurde nie thematisiert. Es fand ein Austausch

auf Augenhöhe statt, unabhängig von der Hörleistung (29:10). Seine Eltern unterstützten ihn auch in der Vorschulzeit daheim.

Cora erhielt in der Vorschule Unterstützung von ihren Eltern beim Üben und Lernen von Sprechen und Lesen (05:00). Als sie Hörgeräte bekam, nahm sie Logopädie in Anspruch. Es gibt ein Angebot der Logopädie für HörgeräteträgerInnen in Osteuropa (6:30). Ihre Eltern unterstützten sie daheim.

Soziales Umfeld: Förderliche Rahmenbedingungen in der Volksschule

Anna schloss gute Freundschaften in Integrationsklasse ihrer Volksschule (05:10). Sie verbrachte dort eine für sie sehr angenehme Zeit. Mit ihren LehrerInnen und FörderlehrerInnen kam sie gut zurecht. Ihre Eltern unterstützten sie stets daheim und ihr Vater half ihr bei den Hausaufgaben (1:35.05).

In seinem ersten Volksschuljahr in der Integrationsklasse der schwedischen Schwerhörigenschule hatte Ben ebenfalls viele FreundInnen, die teilweise hörend und teilweise schwerhörig waren. Auch mit seinen PädagogInnen verstand Ben sich gut und erhielt stets Unterstützung. Die Volksschule in Schweden war für Ben ein sehr angenehmes soziales Umfeld.

Nach dem Umzug nach Österreich hatte Ben eine schwere Zeit in der Volksschule (29:30). Zwar achtete sein Lehrer regelmäßig auf Ben, jedoch ging er nicht ausreichend auf ihn ein. Doch seine Eltern unterstützten Ben daheim. Sie setzten sich für Ben ein. Als Ben Probleme mit seinem Lehrer hatte, beschwerten sie sich beim Bezirksschulinspektor (31:05). Ben hatte das Vertrauen seiner Eltern. Als er sich gegen Ende der Volksschule für den weiteren Schulverlauf in Gymnasium oder Hauptschule entscheiden musste, wurde ihm seitens der Eltern Entscheidungsfreiheit gegeben, obwohl seine LehrerInnen vom Besuch des Gymnasiums abgeraten hatten:

„KANN ERINNERN VIELE WAR UMGANG GESAGT HEY [...], SCHAU POSS-deine- FÜR-dich WENIGER ANSTRENGEND. GESAGT, SCHAU <MAL> HAUPT+SCHULE! WARUM? LEICHTER UND DANN KANN SOWIESO NOCH ENTSCHIEDEN OB WILL GYMNASIUM JA, NEIN. GLAUBE IX-da AUSSAGE, () WOLLEN GYMNASIUM IX-dort! (3) SCHON JEDER POSS-meine ELTERN IMMER GESAGT POSS-deine ENTSCHIEDUNG! JA, POSS-deine ENTSCHIEDUNG JA. TOLL! TROTZDEM VIELE (HIER) SAGEN HALLO SCHAU BESSER HAUPT+SCHULE! WARUM? () GEFUNDEN GYMNASIUM DABEI (SCHWER) MEHR. ABER ich-ZEIGE-ihnen <BIS> JETZT GEKLAPPT ALLES! ((lächelt))“ (Ben 38:40)

Cora ging in ihrem Heimatdorf zur Schule, wo sie die Umgebung und die Menschen kannte (1:18:35). Auf dem täglichen Schulweg zu Fuß traf sie andere Kinder und sie gingen gemeinsam zur Schule und

plauderten (1:18:50). Das osteuropäische Schulsystem ähnelte einer Gesamtschule, alle Kinder hatten gemeinsam Unterricht (1:06:20). Cora bekam daheim Förderung von ihren Eltern (1:09:50). Ihre Eltern unterstützten sie bei den Hausaufgaben (1:09:55). Sie tauschte sich mit ihren Eltern aus und sie machten gemeinsam die Aufgaben (1:10:00). Als die Frage im Raum stand, ob Cora ein Cochlea-Implantat bekommen sollte, entschied sich Cora vehement dagegen. Ihre Eltern akzeptierten ihre Entscheidung gegen das CI (1:22:00). In Osteuropa wurde sie immer voll akzeptiert und nicht als behindert betrachtet (1:06:10). Cora hat einen um ein Jahr älteren Bruder. Mit ihm verstand sie sich sehr gut. Sie spielten und plauderten viel miteinander (1:07:30). Sie war also nie alleine (1:07:35). Ihr Bruder war eine große Unterstützung für sie, denn alleine wäre es schwer für sie gewesen (1:07:40).

Nach dem Umzug nach Österreich kam Cora in eine Regel-Volksschule in Wien. Ihr wurde ein Slawisch und Deutsch sprechendes Mädchen vorgestellt und sie spielten miteinander (1:27:35). Das Mädchen ging in dieselbe Klasse wie Cora und unterstützte sie im Unterricht, indem sie die von Cora nicht verstandenen Inhalte übersetzte oder wiederholte:

„UND IX-da GLÜCK THEMA FÜR-mich POSS-meine KLASSE 2. KLASSE ÖSTERREICH SCHULE MÄDCHEN NEBEN <MIR> SITZEN SELBST ZUFALL KANN [SLAWISCH – Sprache aus Anonymisierungsgründen nicht genauer definiert] SPRECHEN ZUFALL! POSS-ihre ELTERN <AUS> OSTEUROPA DARUM GLÜCK! [...] 2. KLASSE KENNENLERNEN <UND> IX-sie FÜR-mich DOLMETSCHEN WAS LEHRER SAGT! WAS SAGT? WAS SAGT? <AH> INTERESSANT++ ((nickt))! SELBST SCHÜLER+IN UND FÜR-mich DOLMETSCHEN! [...] [SLAWISCH – Sprache aus Anonymisierungsgründen nicht genauer definiert] DOLMETSCHEN FÜR-mich!“ (Cora 13:30)

Dadurch ist Cora die Eingewöhnung an ihre neue Heimat leichter gefallen (1:27:40). Das Mädchen war für Cora eine „Gleichgesinnte“ (1:27:50) – sie hatten mit dem Umzug nach Österreich beide ein ähnliches Erlebnis gehabt und konnten sich austauschen. Das war für beide eine Erleichterung (1:27:55). Ihr Bruder war nach wie vor eine große Unterstützung für sie (1:07:40). Ihre Eltern haben ihr Selbstbewusstsein gefördert (1:29:00). Sie wollten, dass sie selbstständig ist und haben sie bestärkt, selbstständig U-Bahn zu fahren. Dazu haben sie mit ihr die Wege geübt (1:28:30). Cora ist nach einem halben Jahr alleine U-Bahn gefahren (1:28:00). Wenn sie sich mal verirren sollte oder sich nicht auskennt, sollte sie nach dem Weg fragen. Auch das hat sie mit ihren Eltern geübt (1:29:00).

Als Cora nach einem Jahr in die Volksschule einer Schwerhörigen-Schule in Wien wechselte, lernte sie die ÖGS kennen und gebärdete gerne in der für sie neuen Sprache. Sie hatte FreundInnen mit denen sie spielte und in ÖGS kommunizierte (56:35). Ihre Eltern sahen, dass sie mit der ÖGS glücklich war und kommunizieren konnte. Sie erlaubten ihr, zuhause auszusuchen, ob sie gebärdet oder sprechen

möchte (22:35). In Wien nimmt sie weiterhin Logopädie in Anspruch. Ihre Eltern unterstützen sie daheim. Sie bekam durch die Logopädie ausreichend Förderung, sodass ihr Deutsch gut war. Ihr Lehrer lobte sie für ihre Fähigkeit, die deutsche Sprache schnell zu lernen und schön zu sprechen.

Soziales Umfeld: Förderliche Rahmenbedingungen in der Sekundarstufe 1+2

Für Anna waren ihre Eltern im Gymnasium eine große Stütze und nahmen die Rolle der zentralen FörderInnen ein. Auf ihrem Weg zur Matura haben sie Anna stets unterstützend begleitet. Anna dankt ihren Eltern für die Unterstützung, denn sie meint, ohne ihre Eltern hätte sie nie die Matura geschafft:

„SACHE VERGESSEN IX-ich SAGEN! (5) IX-ich ZUM SCHLUSS SAGEN TROTZDEM DANKE MEINE ELTERN! IX-ich WENN NULL FÖRDERUNG ELTERN WÜRDE NIEMALS MATURA MACHEN! (9) AUCH (2) ELTERN WICHTIG MUSS FÖRDERN AUCH WICHTIG!“ (Anna 32:45)

Als beispielsweise eine Lehrerin Anna wegen ihrer Aussprache eine schlechtere Note gegeben hatte, beschwerte sich ihre Mutter bei der Lehrerin. Wenn LehrerInnen Anna aufgrund ihrer Hörbehinderung Leistung absprachen oder ihr den Matura-Abschluss nicht zutrauten, setzten sich ihre Eltern für sie ein (51:50). Ihr Vater half ihr beim Lernen, bei schulischen Aufgaben und Hausübungen. Anna gibt an, ihr Vater habe sie schulisch gefördert, ihre Mutter habe sie "fürs Leben" gefördert (1:35.05). Annas Eltern zeigten sich an der Bildung ihrer Tochter interessiert.

Ben erhielt auch im Gymnasium Unterstützung von seinen Eltern. Sie legten Wert darauf, dass Ben eine gute Bildung bekommt. Ben entwickelte besondere Begabungen wie Klavierspielen. Seine Interessen wurden von seinen Eltern gefördert (08:30). Er wurde von seinen Eltern in Schutz genommen, als er im Gymnasium von einer Mitschülerin aufgrund seiner Schwerhörigkeit gemobbt wurde. Sein Vater beschwerte sich erfolgreich bei den Eltern des Mädchens und schimpfte mit dem Mädchen. Er klärte Eltern und Mädchen auf und leistete Sensibilisierungsarbeit. Das Thema Mobbing war dadurch später kein Problem mehr:

„ERSTE <UND> ZWEITE KLASSE! <ABER> (v) ((lächelt)) GLAUB- <WEISS NICHT> OB WOLLTE MICH PROVOZIEREN ODER WAHR NICHT VERSTANDEN INHALT. GLAUB MICH WOLLTEN MEHR PROVOZIEREN NUR IX-das THEMA HEIKEL! SOFORT [BAM! KRITIK] SELBST- <ICH> SELBST AUCH VERTEIDIGEN! <ABER> AUCH POSS-mein VATER [...] ANGEKLOPFT (v) <WAR> HAUS <WAR> SCHULE+KOLLEG+IN <WAR> sie-KRITIK+-mich THEMA IX-du <BIST> DEPPERT HÖRGERÄTE <UND ICH HAB> ERZÄHLEN POSS-mein VATER DANN VATER CLASS-er geht hin ELTERN KLOPFEN [BAM BAM] SCHIMPFFEN IX-so KLAPPT NICHT! NICHT OK! <WAR> STARK MUSS DAZU SAGEN! MEIN VATER BESSER

VERHALTEN, JA! <UND> SPÄTER [POSS-ich] KEIN PROBLEM MEHR! (2) AUCH <EIN> BISSCHEN (REIFER) <FÜR DIE> ZUKUNFT ((lächelt, nickt))“ (Ben 40:00)

In der Integrationsklasse der Neuen Mittelschule (NMS) hatte Cora FreundInnen. In der Pause wurde weiterhin trotz des Verbots heimlich gebärdet (24:55). Als Cora ins Realgymnasium kam, war sie nicht die einzige Gehörlose bzw. Schwerhörige. Sie wurde gemeinsam mit 3-4 anderen gehörlosen oder schwerhörigen MitschülerInnen in der ansonsten hörenden Klasse einer Regelschule untergebracht. Eine wichtige Rolle nimmt für Cora ihre Großmutter ein. Sie war ihr eine sehr große Stütze auf dem Weg zur Matura (1:31:20) und erklärte ihr die Wichtigkeit von Bildung (1:31:25).

Soziales Umfeld: Förderliche Rahmenbedingungen im Kolleg

In Bezug auf die Zeit im Kolleg waren in Annas Interview keine nennenswerten förderlichen Rahmenbedingungen enthalten.

Soziales Umfeld: Förderliche Rahmenbedingungen an der Universität

Eine erste wichtige förderliche Rahmenbedingung für das Studium war für Anna der Kontakt zu einer schwerhörigen gebärdensprachigen Studentin, die Anna zu einer Veranstaltung mitnahm, wo sie andere gehörlose und schwerhörige Studierende traf. Dort hat Anna erstmals von der Möglichkeit eines Studiums für gehörlose und schwerhörige Personen erfahren und auch die ÖGS kennengelernt und Interesse an der neuen Sprache entwickelt:

„WAR- (2) IX-ich VERANSTALTUNG VORHER `VERANSTALTUNG´ IX-dort FÜR GL [...] DA. IX-ich SCHWERHÖRIG FREUNDIN POSS-mein SIE-MITNEHMEN-MICH VERANSTALTUNG () GL GEBÄRDEN ALLE WIEN IX-da HIER (v) EINE PERSON KENNENGELERNT SIE-SAGEN-MIR SELBST GL STUDIEREN. ((skeptischer Blick von X.)) ES GIBT GL STUDIEREN=NICHT GEWUSST IX-ich! IX-ich GEGLAUBT BIN SELBST ALLEIN EINZIGE GL! () KENNENGELERNT GEBÄRDEN WENIG IX-ich KANN-NICHT GEBÄRDEN SPRECHEN () SIE-SAGEN-MIR SOLL BESUCHEN WIEN VORTRAG SO ABLAUF!“ (Anna 09:05)

Dieser Kontakt war für Anna ein sehr einschneidendes Erlebnis, da ihr bewusst wurde, nicht „allein“ zu sein mit ihrer Gehörlosigkeit. Sie entwickelte ein Zugehörigkeitsgefühl. Später stand Anna im Kontakt zu weiteren gehörlosen und schwerhörigen Studierenden des VÖGS aus Wien und den iDeas (Interessensgemeinschaft der Deaf StudentInnen) aus Hamburg (19:30). Sie erfuhr viel über die Studienmöglichkeiten in Wien und Hamburg und entwickelte Interesse an ihrem späteren Studium, der Linguistik. (19:30). Der Austausch mit den Studierenden der beiden Vereine gab Anna ein

verstärktes Zugehörigkeitsgefühl und sie konnte sich austauschen. Als Anna dann erfuhr, dass eine gehörlose Freundin von ihr dieselbe Studienrichtung studieren wird, war das für sie ein großer Vorteil. Denn sie konnte sich austauschen und fühlte sich nicht mehr alleine:

„DA <HAB> ERFAHREN FREUND- GL FREUND+IN AUCH DASSELBE STUDIEREN ZUKUNFT. SUPER! NICHT ALLEIN. ZUSAMMEN. AUSTAUSCH- KANN AUSTAUSCH! DARUM!“ (Anna 1:14:30)

In seinem ersten Semester an der Universität Wien lernte Ben gehörlose Personen kennen und begann damit, die ÖGS zu lernen (09:40). Da er gleichaltrige gehörlose Menschen beim Gebärden sah, entwickelte er erstmals Interesse an der Gebärdensprache und fühlte sich in seinem neuen Umfeld angenommen:

„SPÄTER WAHR IX-ich ANGEFANGEN GEBÄRDEN+SPRACHE <ZU> LERNEN ZUFALL GEHÖRLOSE KENNENGELERNT SEHEN AHA GLEICH+ALTE LEUTE AUCH GEBÄRDEN+SPRACHE LERNEN KANN GEBÄRDEN+! ((schaut erfreut, begeistert)) COOL! ENTWICKLUNG VIEL BESSER++ JA (2) AUCH-AUCH ERSTE MAL WIE GEFÜHL DA () ANGENOMMEN! ((nickt))“ (Ben 33:00)

Der Kontakt zu Gehörlosen und die damit verbundenen Austauschmöglichkeiten bereicherten Bens Studierendenleben sehr positiv. Durch das daraus resultierende Erlernen der ÖGS eröffnete sich für Ben ein neuer Weg, sein Studium barrierefrei zu betreiben. Er fühlte sich unter den Gehörlosen sehr willkommen aufgenommen (33:00). Seine gehörlosen Kontakte waren für Ben sehr wichtig, da diese indirekt zu einem für Ben barriere-ärmeren Studium an der Universität Wien beigetragen haben. Denn auch über seine neuen Kontakte erfuhr Ben von der Servicestelle GESTU (49:40), wo er in weiterer Folge Unterstützung im Studium bekam. Er hat viele für ihn relevante Informationen zum Studium über sein neues soziales Umfeld erfahren. Durch die Schaffung seines zusätzlichen Freundeskreises hatte Ben nun Zugang zu lautsprachigen und gebärdensprachigen Personen und kann privat beide Sprachen verwenden (1:01:00). Der Austausch mit anderen schwerhörigen und gehörlosen Menschen unterstützt Ben beim Aufrechterhalten seines Soziallebens im und neben dem Studium.

Als Cora zu studieren begonnen hatte, war sie die einzige Gehörlose in ihrer Studienrichtung. Auch den VÖGS gab es zu der Zeit noch nicht (36:10). Als der VÖGS gegründet wurde, stand sie vermehrt in Austausch mit anderen gehörlosen und schwerhörigen Studierenden. Als die Servicestelle GESTU gegründet wurde, bekam sie DolmetscherInnen und Mitschreib-TutorInnen zur Seite gestellt (43:45) mit diesen konnte sie sich austauschen. Außerdem konnte Cora in den Lehrveranstaltungen mitarbeiten und an Diskussionen teilnehmen (44:25). So war ihr auch der Kontakt zu ihren StudienkollegInnen leichter möglich. Auch Coras Lehrende wurden in den letzten Jahren immer offener in Bezug auf ihre Gehörlosigkeit (47:55). Manche Lehrende kannten Cora inzwischen schon

gut (48:10), da fiel ihr die Kommunikation leichter. Es gab auch junge Lehrende, die Interesse an der Gebärdensprache zeigten (48:15). Inzwischen gibt es mehrere gehörlose Studierende an der Universität, was einerseits für mehr Offenheit und Präsenz an der Universität sorgt, andererseits Cora einen besseren Austausch ermöglicht (49:15).

4.1.4. Soziales Umfeld: Nicht-förderliche Rahmenbedingungen

Soziales Umfeld: Nicht-Förderliche Rahmenbedingungen im Kindergarten

Bei Anna fand als Kind nach Bekanntwerden ihrer Gehörlosigkeit der Versuch statt, sie einem Gehörlosen-Kindergarten zuzuteilen. Dieser Versuch ist gescheitert, da Anna sich dort nicht wohlfühlte (04:30). Im Hörenden-Kindergarten konnte Anna mit den anderen Kindern nicht kommunizieren, da sie erst sehr spät sprechen lernte (04:20). Sie hatte eine Sonderstellung als schwerhöriges Kind im Hörenden-Kindergarten und galt als „behindert“ (04:20).

Bei Ben waren in Bezug auf die Kindergartenzeit in Schweden keine nennenswerten nicht-förderlichen Rahmenbedingungen aus seinem sozialen Umfeld ersichtlich.

Cora musste in ihrer Kindergartenzeit viele ärztliche Untersuchungen aufgrund der Suche nach der Ursache für ihre Schwerhörigkeit/Gehörlosigkeit durchführen lassen (1:10:40). Sie verbrachte sehr viel Zeit im Krankenhaus.

Soziales Umfeld: Nicht-Förderliche Rahmenbedingungen in der Vorschule

Anna besuchte keine Vorschule.

Bei Ben und Cora waren in den Interviews in Bezug auf ihre Vorschulzeiten keine nennenswerten nicht-förderlichen Rahmenbedingungen aus ihren sozialen Umfeldern ersichtlich.

Soziales Umfeld: Nicht-Förderliche Rahmenbedingungen in der Volksschule

Anna gab im Interview keine negativen Rahmenbedingungen aus ihrem sozialen Umfeld in der Volksschule an.

Als Ben nach dem Umzug nach Österreich in die Volksschule kam musste er die erste Klasse wiederholen. Dadurch, dass er zu der Zeit kaum Deutsch sprechen konnte und die deutsche Sprache erst erlernen musste, hatte er eine schwere Zeit:

„JA, <UND> DANN UMZUG ÖSTERREICH IX-diese SITUATION <WAR> [SCHLECHT, Hände überkreuzt, Daumen nach unten, BRRR!] WARUM? (2) <WAR> HÖRENDE+SCHULE INTEGRIERT UND DAZU WAS? ERSTE KLASSE VOLK+SCHULE (SOWIESO) NOCHMAL WIEDERHOLEN MUSS. () DAMALS MEHR (v) SCHWEDISCH SPRECHEN <ALS> DEUTSCH ((lächelt)). BEDEUTET DAMALS AUCH MUSS DAZU LERNEN SCHWED- DEUTSCH LERNEN“ (Ben 03:00)

Er hatte aufgrund der Sprachprobleme Schwierigkeiten, Freundschaften zu knüpfen. Als er gegen Ende der Volksschule plante, nach Abschluss der vierten Klasse auf das Gymnasium zu gehen, wurde ihm dies von Seiten seines sozialen Umfeldes nicht zugetraut (04:40).

Kurz vor der Volksschule in Osteuropa bekam Cora erstmals Hörgeräte (1:20:10). Auch von Cora wurde erwartet, dass sie sich an die hörende Mehrheitsgesellschaft anpasse. Die Methode, die von ihr erwartet wurde, nämlich Hören mit Hörgeräten und Lippenablesen überforderte sie, daher bekam sie Kopfschmerzen (1:20:25). Als Cora nach Wien umzog und in die Regel-Volksschule kam, hatte sie eine doppelte Belastung: Schwerhörigkeit und Umstellung der gewohnten Sprache. Auch die räumliche Umstellung (Umzug aus einem Dorf in eine Großstadt) war für sie belastend (1:29:30). In der Zeit ihres Besuches der Schwerhörigen-Volksschule in Wien musste sie wegen Ursachenfindung der Gehörlosigkeit/Schwerhörigkeit oft ärztliche Untersuchungen durchführen lassen (1:10:40). Sie musste deswegen im Alter von 6 Jahren 1-2 Wochen im Spital verbringen aufgrund der Ursachensuche der Gehörlosigkeit/Schwerhörigkeit (1:11:00). Cora hat Spitäler gehasst und fühlte sich unwohl (1:11:00). Die Ursache ihrer Gehörlosigkeit/Schwerhörigkeit wurde nie gefunden (1:11:15). Ärzte/Ärztinnen im Krankenhaus haben Cora nie erklärt oder begründet, warum sie Injektionen brauchte, Tabletten schlucken oder Untersuchungen machen musste (1:13:00). Da angenommen wurde, dass ein schwerhöriges Kind es ohnehin nicht verstehen würde, wurde ihr die medizinische Vorgehensweise nicht erklärt. PatientInnen in dem Krankenhaus wurden nicht aufgeklärt, wenn sie Kinder oder schwerhörig waren. Ärzte/Ärztinnen waren es nicht gewohnt, das PatientInnen – vor allem Kinder – Fragen stellen (1:14:35). Einem gehörlosen oder schwerhörigen Kind wird von Seiten der Ärzte/Ärztinnen nicht zugetraut, irgendetwas zu verstehen – z.B., was eine „OP“ ist. (1:14:40). Coras Eltern sagten ihr, sie solle „nicht so stur“ sein und aufhören, Fragen zu den Untersuchungs- Behandlungsmethoden zu stellen (1:16:30). Als Cora begann von ihren KlassenkollegInnen die ÖGS zu lernen und in der Pause anzuwenden, hatten ihre Eltern anfangs Angst, dass die ÖGS negative Auswirkungen auf Coras Deutsch-Kompetenz habe (21:10) und meinten, sie soll zuerst Deutsch lernen, dann erst die ÖGS (21:25). Coras gebärdende FreundInnen in der Schule teilten ihr jedoch mit: „Wenn du nicht Gebärdensprache lernst, sind wir keine Freunde!“ (21:35). Cora war somit einem großen Druck ausgesetzt. Sie fühlte sich in beiden „Welten“ ausgegrenzt, in der Welt der Hörenden aufgrund ihrer Hörbehinderung, in der Welt der Gehörlosen

aufgrund ihrer persönlichen Schwierigkeiten beim Erlernen der ÖGS (53:05). Wenn in ihrer Familie durcheinandergeredet wird, versteht Cora nichts (1:07:00) und wenn sie das Gebärdensprach-Verbot an der Schule nicht missachte, verliert sie ihre FreundInnen. Cora hatte einem großen Entscheidungszwang. In Österreich wurde ihr im Gegensatz zu Osteuropa erstmals das Gefühl gegeben, behindert zu sein (53:20).

Soziales Umfeld: Nicht-Förderliche Rahmenbedingungen in der Sekundarstufe 1+2

Schon vor ihrem Eintritt ins Gymnasium stieß Anna auf Hürden. Denn nicht alle Gymnasium-DirektorInnen waren aufgeschlossen und bereit, ein schwerhöriges bzw. gehörloses Kind aufzunehmen. Erst im zweiten Gymnasium zeigte sich die Direktorin bereit, Anna aufzunehmen (51:10). Anna wurden schon vor Eintritt ins Gymnasium schulische Leistungen abgesprochen. Ein Maturaabschluss wurde ihr nicht zugetraut. Im Gymnasium wurde Anna von ihren MitschülerInnen als „anders“ betrachtet. Anna wollte mehr in der Gruppe und bei Diskussionen und Gesprächen inkludiert sein, was ihr aber nicht gelang. Sie hatte das Gefühl, eine Außenseiterin zu sein:

„PROBLEM SICHT-auf mich IX-ich <BIN> ANDERS+ WARUM? WOLLEN THEMA INKLUSION VOLL DABEI GRUPPE INKLUDIERT DISKUSSION PLAUDERN UMGANG <UND> SO. GEFÜHL BISSCHEN AUSSENSEITER GEFÜHL“ (Anna 47:20)

Anna konnte im Gymnasium nicht ausreichend soziale Kontakte herstellen und sie hatte Schwierigkeiten, Freundschaften zu knüpfen. Im Unterricht und in der Pause hat sie nicht immer alles verstanden. Anna stieß auf ein sehr unaufgeklärtes Umfeld. Es gab eine hohe Unbeholfenheit beim Umgang mit Anna. Durch die gute Sichtbarkeit ihres Sprachprozessors und Kabels war Anna optisch auffällig:

„((nickt, überlegt)) (5) (vv) ERSTENS WAS (v) EINZIGE GL (in) SCHULE! ZWEITENS CI+KABEL {KABEL OHR-zu-GÜRTEL, deutet Sprachprozessor} KLAR FÜR SCHULE. {BLICK} DAS KOMISCH! CI KABEL Kopf-ZU-Gürtel WAS [angewideter Blick]. DRITTENS (WIR)- PERSONEN (in) SCHULE NICHT GEWUSST WIE UMGEHEN <mit> POSS-mir“ (Anna 46:40)

Anna hat sich im Gymnasium nicht gut inkludiert gefühlt und hatte eine Außenseiterrolle inne. Auch einige ihrer LehrerInnen haben ihr den Maturaabschluss nicht zugetraut. Sie wollte aufgrund dieser Probleme sogar die Schule wechseln (53:20). Sie hat geglaubt, wenn sie die Schule wechselt, könne sie neue Leute kennenlernen und sich mit ihnen besser verstehen. Für Anna ist Freundschaft wichtig. Sie wollte nicht nur gute LehrerInnen, sondern auch gute KlassenkameradInnen haben. Trotzdem hat sich Anna dazu entschieden, zu bleiben. Es wäre ihr zu mühsam gewesen, an der neuen Schule dann

alle Beteiligten erneut in Bezug auf Gehörlosigkeit aufzuklären. Auch ihre Eltern meinten, sie solle in der Schule bleiben (ebd.).

In Bens Gymnasium wussten LehrerInnen und MitschülerInnen nicht, wie sie mit ihm umgehen sollen (05:05). Seine Hörgeräte waren einerseits nur wenig sichtbar und Ben verhielt sich auch unauffällig, weswegen seine Lehrenden wenig unterstützend auf ihn eingingen (ebd.). Dennoch war Ben durch seine doch Hörgeräte bei seinen MitschülerInnen als „der Schwerhörige“ stigmatisiert (ebd.), was in teilweisem sozialem Ausschluss und sogar in Mobbing resultierte. So wurde er beispielsweise von einer Mitschülerin aufgrund seiner Hörgeräte provoziert und als „deppert“ beschimpft (40:00). Auch seine durch den schulischen Mehraufwand (Förderstunden) bedingte verringerte Freizeit trug nicht zu einer besseren Sozialleben bei (06:55). Ben wurde im Gymnasium aufgrund seiner Schwerhörigkeit eine Andersartigkeit zugesprochen. Es herrschte in der Gesellschaft eine defizitäre Sichtweise auf Schwerhörigkeit vor. Des Weiteren wurde von Ben erwartet, dass er sich an die gesellschaftliche Mehrheit der Hörenden anpasse. Er erlebte kein Entgegenkommen der Lehrenden oder MitschülerInnen durch z.B. das Angebot oder die Verwendung der Gebärdensprache oder die Abwandlung der Kommunikationsform zu seinen Gunsten (z.B. beim Sprechen nicht mit dem Rücken zur schwerhörigen Person stehen). Die meisten Personen wussten über das Thema Schwerhörigkeit nicht Bescheid und nahmen kaum Rücksicht auf ihn. Dies resultierte für Ben in Nicht-Verstehen von Konversationen und Unterrichtsinhalten. Ben wurde zudem von seinem sozialen Umfeld öfters seine Leistungsfähigkeit abgesprochen. So wurde ihm beispielsweise aufgrund seiner Schwerhörigkeit bei der Matura seine musikalische Kompetenz (Klavierspiel) abgesprochen. Er stieß auf viele Vorurteile.

Cora wurde in der Integrationsklasse der NMS bewusst, dass sie und andere schwerhörige und gehörlose SchülerInnen von den hörenden SchülerInnen getrennt wurden, weil sie „anders“ waren (51:00). Sie hatte in Österreich erstmals das Gefühl, als „behindert“ wahrgenommen und schubladisiert zu werden (ebd.). Sie fühlte sich von den Hörenden aufgrund ihrer Schwerhörigkeit ausgegrenzt (53:05). Von Cora wurde in der Schule ein Mehraufwand erwartet. Es wurde von der hörenden Mehrheit für selbstverständlich gesehen, dass SchülerInnen mit Hörbehinderung mehr arbeiten müssen (erhöhte Anstrengung beim Zuhören und Lippenlesen, Besuch von zusätzlichen Förderstunden). Auch in der Oberstufe des Realgymnasiums gab es keine Veränderung. Die Tatsache, dass Cora und ihren drei oder vier gehörlosen und schwerhörigen MitschülerInnen ÖGS-Dolmetschung im Unterricht bis auf wenige Ausnahmen ab der 7. Klasse verwehrt blieb (29:30), zeigt, dass kaum Rücksicht auf die Bedürfnisse von schwerhörigen und gehörlosen SchülerInnen genommen wurde.

Soziales Umfeld: Nicht-Förderliche Rahmenbedingungen im Kolleg

Auch als Anna das grafische Kolleg besuchte, hatte sie Schwierigkeiten damit, Kontakte zu ihren KollegInnen zu knüpfen, auch wenn die Situation für sie schon besser war als im Gymnasium. Sie fühlte sich nicht inkludiert und hatte wenig Austausch mit ihren KollegInnen. Sie konnte nur wenig verstehen, da viel durcheinandergeredet wurde. Sie fühlte sich ausgeschlossen und hatte auch selbst Probleme damit, auf ihre KollegInnen zuzugehen und Gespräche zu beginnen. Durch diesen mangelnden Austausch hatte sie im Kolleg nur wenig Motivation. Dennoch hat sie das Kolleg abgeschlossen:

„GRAFISCHE DABEI SCHULE AUSBILDUNG COLLEG FÜR 2 JAHRE ((überlegt)) (vv) SCHON GUT JA, ABER AUCH NICHT SO EINFACH INTEGRATION ((schaut skeptisch)) NEIN. ABER () BESSER ALS GYMNASIUM (8) WOLLTE MEHR AUSTAUSCH! LEUTE+++ WICHTIG FÜR-MICH (vvv) SCHWER FÜR-MICH [Durcheinanderreden]) VERSTEH-NICHT UND SELBST (2) NICHT VOLL OFFEN (VORTRETEN) HALLO! [herkommen und „Hallo“ sagen] (abweisend) ZURÜCKHALTEN DARUM NICHT EINFACH (3) [...] PROBLEM- PERSON- WENIG AUSTAUSCH NUR WENIG EINFLUSS WENIG MOTIVATION“ (Anna 18:30)

Soziales Umfeld: Nicht-Förderliche Rahmenbedingungen an der Universität

An der Universität hatte Anna außer ihrer ebenfalls schwerhörigen Studienkollegin wenig soziale Kontakte. Sie verständigte sich hauptsächlich in ÖGS mit ihrer Studienkollegin sowie den DolmetscherInnen und TutorInnen. Sie meint, dass es zwar Interesse von hörenden StudienkollegInnen an der ÖGS gab, aber dieses Interesse nur oberflächlich gewesen sei:

„UNI (2) GYMNASIUM MIR AUFGEFALLEN MEHR+++ HÖRENDE INTERESSE GEBÄRDEN+SPRACHE TREFFEN++ GEBÄRDEN SUPER! (3) NUR (6) POSS-mein STUDIUM GR-(v) SEMINAR+GRUPPE (2) OHNE AUSTAUSCH DISKUSSION OHNE! ((schaut skeptisch)) NIEMALS WIRKLICH! IM SEMINAR INNERHALB OK! ABER AUSSERHALB (nicht vorhanden) (3) SCHADE MEINE MEINUNG!“ (Anna 26:20)

Vor allem außerhalb der Seminare war es für Anna schwer, mit Hörenden Kontakte zu knüpfen. Sie möchte unter ihren hörenden StudienkollegInnen nicht ausgeschlossen sein. Anna hat daher überlegt ihren Bachelorabschluss doch lieber in einem anderen Land zu machen, wo es Studienangebote für Gehörlose gibt und wo sie sich mit anderen Gehörlosen austauschen könnte. Sie nennt die Studienrichtung Deaf Studies in Deutschland. Trotzdem bleibt Anna an der Universität Wien um ihr Studium abzuschließen, da es ansonsten „schade um die Zeit“ wäre, die sie schon damit verbracht hat:

„WENN- WENN DEAF+STUDIES <ZUM> BEISPIEL D- ODER GEBÄRDEN+SPRACH+BEREICH SICHER MEHR LEUTE KANN AUSTAUSCH INTERESSE AUSTAUSCH! () (6) ABER IX-ich (2) IX-ich („Pfu“, überlegt)) SCHON ÜBERLEGE B-A [=Bachelor] WEG WOANDERS ANDERES LAND WEITER STUDIUM WO PASST FÜR-mich. GL MEHR (2) GEBÄRDEN+SPRACH+LINGUISTIK GRUPPE AUSTAUSCH MEHR BESSER ABER ÜBERLEGE SCHON BALD FERTIG DARUM BLEIBE B-A ARBEIT BLEIB FERTIG MACHEN! WARUM? SCHADE ZEIT!“ (Anna 27:05)

Ben stieß auch in seinem Studium auf Vorurteile, wie eben auf die Meinung einer Lehrenden, dass Schwerhörige gerne viel lesen würden. Aufgrund dessen kam eine unangemessene Forderung an ihn: Er als schwerhöriger Student solle mehr lesen als seine hörenden StudienkollegInnen, um sein Hördefizit auszugleichen. Von Schwerhörigen wird aus gesellschaftlicher Sicht erwartet, dass sie sich an die Mehrheitsgesellschaft anpassen. Es gab wiederum kein Entgegenkommen seines Umfeldes für ihn, z.B. durch Gebärdensprache oder Anpassung der Kommunikationsform in den Lehrveranstaltungen. Ben hatte, bevor er GebärdensprachdolmetscherInnen und MitschreibtutorInnen bekam, Schwierigkeiten dabei, andere Studierende zu verstehen. Die meisten Personen wussten nicht über das Thema Schwerhörigkeit Bescheid und nahmen kaum Rücksicht auf ihn.

Cora hatte zu Beginn ihres Studiums Schwierigkeiten, relevante Informationen zu erhalten. Sie war die einzige Gehörlose in ihrem Studium (35:00) und konnte sich kaum austauschen. Sie musste sich umstellen, da sie nun im Gegensatz zur Schulzeit die einzige Gehörlose war und keine Bezugsgruppe wie in der Schule mehr hatte (35:05). Sie kannte an der Universität niemanden (35:15) und hatte dadurch Schwierigkeiten beim Knüpfen von Kontakten an der Universität (35:35). Cora musste sich auch oft rechtfertigen und andere Menschen aufklären, warum sie so lange für das Studium brauche (45:15). Sie stieß oft auf Unverständnis, da die hörende Mehrheit kein Wissen über Gehörlosigkeit, Gebärdensprache oder die Bedürfnisse gehörloser und schwerhöriger Studierender hatte.

4.1.5. Technische Hörhilfen als Rahmenbedingungen

Gehörlose und schwerhörige Personen sind zum Verstehen von lautsprachiger Informationen auf technische Hilfsmittel (Hörgeräte und Cochlea-Implantate) angewiesen. Der Hörerfolg bei der Nutzung dieser technischen Hilfsmittel fällt individuell sehr unterschiedlich aus. Bei erheblicher Schwerhörigkeit oder Gehörlosigkeit können solche Hilfsmittel nicht die Laute vermitteln, die ein Mensch mit normalem Hörvermögen vernehmen kann und oft sind Töne nur unvollkommen wahrnehmbar. Technische Hörhilfen allein reichen daher meistens nicht aus um die Lautsprache zu erlernen, sondern diese muss in einem speziellen begleitenden Training erlernt werden (vgl. Ahrbeck

1997: 7f). Da sich die Wahrnehmung und das Erlernen der Lautsprache äußerst schwer gestalten kann, muss die übermittelte Information teilweise ‚erraten‘ werden. Je nach Komplexität der lautsprachlichen Informationen und Art der akustischen Informationsquelle kann die Wahrnehmung bzw. das Verstehen für das Individuum sehr anstrengend oder auch unmöglich sein. Ungeachtet dessen ist das Erlernen der Lautsprache für gehörlose und schwerhörige Menschen jedoch unumgänglich, damit ein dauerhafter sozialer Kontakt mit der Mehrheitsgesellschaft entstehen kann (ebd.).

Alle drei meiner InterviewpartnerInnen haben zu unterschiedlichen Zeitpunkten ihrer Kindheit technische Hörhilfen erhalten und nutzen diese heute noch. Anna hat vor Eintritt in den Kindergarten Hörgeräte bekommen und später im Alter von neun Jahren ein Cochlea-Implantat (CI), Ben und Cora bekamen knapp vor Eintritt in die Volksschule Hörgeräte. Alle drei waren in ihrer gesamten Schullaufbahn auf ihre technischen Hörhilfen angewiesen und konnten bzw. können damit unterschiedlich gut hören. Den Umgang mit den technischen Hörhilfen sowie auch Hören und Sprechen haben alle drei unter logopädischer Betreuung gelernt, die sie über Jahre hinweg begleitet hat.

Anna wurde gehörlos geboren. Auch mit Hörgeräten hat sie kaum etwas hören können. Sie hat sich als Kind geweigert, ein CI zu bekommen, da sie die Vorstellung hasste:

„DA- STIMMT DANACH 9 JAHRE CI BEKOMMEN IX-da OPERATION=OPERATION CI (2) ABER DAVOR=DAVOR IX-ich ABGELEHNT ((nimmt ablehnende Haltung ein)) HASSE CI! ABLEHNEN! IX-ich WARUM? POSTER MÄDCHEN CI [KABEL-von-Ohr-bis-Gürtel] ERSCHROCKEN ((angewiderter Blick)). GESAGT HASSEN! ((Angewiderter Blick))“ (Anna 39:05)

Schließlich ließ sie sich zu der Operation überreden und bekam sie im Alter von neun Jahren ihr CI. Sie hatte zu Beginn mit dem CI eine sehr schwere Zeit und musste sehr lange und sehr viel üben. Ihre Mutter unterstützte sie daheim. Obwohl Anna das Üben gehasst hatte (38:10), wurde es mit der Zeit immer besser. Obwohl Anna erst als Neunjährige Sprache hören konnte, hat sie es geschafft, die Sprache zu verstehen. Dieses Erlebnis war für Anna so interessant, dass sie heute in diesem sprachwissenschaftlichen Bereich forschen möchte. Es interessiert sie, wie die Spracherfahrung von Cochlea-implantierten Kindern im Vergleich zu normalhörenden Kindern ist (1:15:10). Im Gymnasium und auf dem Kolleg verwendete Anna zusätzlich zu ihrem CI eine Funkanlage (FM-Anlage) (1:21:15), mit der sie eine direkte Verbindung von einem Mikrofon, das ihre Lehrenden verwendeten zu ihrem Sprachprozessor herstellen konnte. Wenn allerdings jemand ihrer MitschülerInnen eine Wortmeldung abgab, konnte Anna dies nicht verstehen. Sie konnte sich nicht immer umdrehen, um zu sehen, wer gerade sprach. Das war für sie sehr anstrengend (1:21:15).

Ben bekam kurz vor Beginn seiner Volksschulzeit Hörgeräte. Im ersten Jahr in Schweden und auch in seiner restlichen Volksschulzeit in der Integrationsklasse der österreichischen Volksschule kam er damit ganz gut zurecht. Doch in der Einzelintegration im Gymnasium hatte er zusehends Schwierigkeiten. Die Unterrichtsformen waren nicht für schwerhörige SchülerInnen gedacht und Ben musste trotz Nutzung seiner Hörgeräte Mehraufwand (Förderstunden) betreiben, um mit dem Lerntempo mitzuhalten zu können. Dadurch, dass seine Hörgeräte aufgrund der durchsichtigen Schläuche wenig sichtbar waren (05:10), war seinen LehrerInnen der Umgang mit ihm unklar. Ben verstand trotz seiner Hörgeräte nicht ausreichend und hatte daher Schwierigkeiten, dem Unterricht zu folgen. Aufgrund der großen Anstrengung beim Konzentrieren auf Lautsprache wurde er sehr müde und war oft krank. Er erlebte auch Stigmatisierung und Anders-Behandlung aufgrund der Hörgeräte (06:10). Auch Mobbing durch eine Schulkollegin aufgrund seiner Hörgeräte erlebte er, da diese ihm aufgrund seiner Hörgeräte Dummheit unterstellte und ihn beschimpfte (40:00). Durch die Verwendung seiner Hörgeräte konnte Ben Klavierspielen lernen und im Chor singen (08:30).

Später an der Universität war schließlich das rein akustische Folgen von Vorträgen im Studium für Ben nicht ausreichend ergiebig. Er konnte keiner vollständigen Lehrveranstaltungseinheit aufmerksam zuhören. Darunter litten seine Mitschriften und in Folge auch seine Prüfungsleistungen (10:05).

Cora bekam kurz vor der Einschulung in die erste Klasse Volksschule in Osteuropa Hörgeräte als Anpassung an die hörende Gesellschaft (6:00). Damit hörte sie „alles, aber nicht besser, sondern anders“ (1:20:10). Es gab in Osteuropa ein Angebot der Logopädie für HörgeräteträgerInnen (6:30), das Cora annahm. Sie verwendete ihre Hörgeräte in der Volksschule und übte parallel dazu in den Logopädie-Einheiten (6:30, 1:09:40). Sie hat so das Hören und Sprechen gelernt. In weiterer Folge bekam Cora Kopfschmerzen vom Hören mit den Hörgeräten (1:20:20), da das aufwändige Konzentrieren auf das neue Hören mit Hörgeräten und Lippenablesen sie überfordert hatte (1:20:25). Als Cora noch in Osteuropa zur Volksschule ging, sollte sie eine Untersuchung und ein Beratungsgespräch absolvieren, in dem festgestellt werden sollte, ob sie für eine Cochlear-Implantierung in Frage kommt. Am Vortag des Termins sah sie jedoch zufällig einen Bericht über den Arzt und das CI in den Fernsehnachrichten. Sie sah ein frischoperiertes Kind mit Verband, das geweint hat und sich noch in Restnarkose befand. Dieses Erlebnis hat sie so verschreckt, sodass sie sich daraufhin geweigert hat, ins Krankenhaus zu fahren und den Arzt zu treffen (1:22:00). Ihre Eltern akzeptierten ihre Entscheidung gegen das CI (1:22:00). Später, in Österreich, kam das Thema CI nochmals auf, Cora entschied sich erneut dagegen (1:26:20). Sie benötigte kein CI, da ihre Sprachentwicklung gut war (1:26:20). Heute noch ist Cora mit ihrer damaligen Entscheidung gegen das CI zufrieden (1:25:45).

4.2. Strategien

Neben den förderlichen/nicht-förderlichen Rahmenbedingungen im Bildungssystem und im sozialen Umfeld sowie der unterschiedlichen Ausprägungen in Bezug auf technische Hörhilfen, konnten aus den Interviewdaten ‚Strategien‘ identifiziert werden, die sich förderlich auf den Bildungsweg schwerhöriger und gehörloser SchülerInnen/Studierender auswirken. Mit Strategien sind Handlungen, Verhaltensweisen, Einstellungen der interviewten Personen gemeint, die ihren Bildungsverlauf positiv beeinflussen. Die Strategien ergeben sich aus der Analyse der Themen und der latenten Sinnstrukturen der Interviewdaten und wurden wie folgt benannt: „Schulischer Mehraufwand“, „Anpassung an die hörende Gesellschaft“, „Inanspruchnahme von Unterstützung“, „Kontakte zur Gehörlosenkultur und ÖGS lernen“, „Sensibilisierung/ Aufklärung / Kommunikation“, „Selbstbewusstsein/ Willensstärke / Durchsetzen gegen die Mehrheitsmeinung“ und „Identitätsfindung/ Zugehörigkeit(en)/ Selbstreflexion“. Jede Strategie findet sich in allen Interviews an unterschiedlichen Stellen, in unterschiedlichen Situationen und Lebensphasen der Interviewten wieder. Die Analyse ergab, dass die Anwendung (sei sie bewusst oder unbewusst) der im Folgenden beschriebenen Strategien, schwerhörigen und gehörlosen SchülerInnen/Studierenden dabei hilft, den erschwerten Bedingungen in Bezug auf das Vorankommen im Bildungssystem entgegenzuwirken.

4.2.1. 1. Strategie: Schulischer Mehraufwand

Mehraufwand in der Schule hatte Anna ab der Volksschule. Sie bekam in der Volksschule einmal pro Woche drei Stunden staatlich bezahlte Förderung mit einem Stützlehrer zugesprochen (05:10). Dies waren drei Stunden Mehraufwand pro Woche in der Volksschule. Im Gymnasium musste Anna ebenfalls Förderunterricht für die Hauptfächer Mathematik, Deutsch, Englisch und Latein in Anspruch nehmen (05:55), da sie im Unterricht trotz Verwendung einer Funkanlage (FM-Anlage) nicht alles verstehen konnte (1:21:15). Sie musste im Gymnasium viel zusätzlich arbeiten um die Schule zu schaffen und hatte wenig Freizeit im Vergleich zu ihren hörenden MitschülerInnen. Anna musste im Gymnasium sehr viel lernen und wurde sehr gefordert. Obwohl ihre LehrerInnen nicht an Annas Erfolg glauben, hat sie bewiesen, dass sie es schaffen kann.

Im Kolleg verwendete Anna ebenfalls ihre Funkanlage (1:21:55). Zusätzlich bekam Anna einen Stützlehrer, mit dem sie auch zusätzliche Arbeitsstunden absolvierte (1:13:25). Dies bedeutete für Anna die Fortsetzung des zusätzlichen Mehraufwandes im Vergleich zu ihren MitschülerInnen.

Im Studium hatte Anna ÖGS-DolmetscherInnen, die sie jedoch vorerst selbst organisieren musste. Dies bedeutete einen zeitlichen Mehraufwand, der in Kapitel 4.2.3. näher beschrieben wird. In Kapitel 4.2.3 wird auch Annas Inanspruchnahme von SchriftdolmetscherInnen („re-speak“) erörtert (1:21:25).

Ben musste die Strategie des schulischen Mehraufwandes erstmals in Österreich anwenden, als er die 1. Klasse der Volksschule wiederholen musste (03:00). Er musste erst die deutsche Sprache erlernen. Ben hatte somit in seinem ersten Schuljahr in Österreich einen sprachlichen Mehraufwand im Vergleich zu den deutschsprachigen Kindern und zusätzlich aufgrund seiner Schwerhörigkeit.

Im Gymnasium hatte Ben einen Mehraufwand bei der Aneignung von Wissen. Er musste mehr lernen als seine MitschülerInnen und hatte vier zusätzliche Förderstunden pro Woche (06:55). Ein Lernpensum in diesem Ausmaß erreichte Ben nur durch Überschreiten der eigenen Grenzen (42:40). Als Folge davon war Ben übermüdet und oft krank (ebd.). Weitere Strategien von Ben waren während seiner Schulzeit vor allem die Entwicklung von Interesse an vielen Gegenständen sowie eine auffallende Zielstrebigkeit. Ben hatte auch ein hohes Maß an Aktivität wie beispielsweise das Klavierspiel. Auch Sport war für Ben als Ausgleich wichtig (ebd.). Seine Strategie, es seinen Mitmenschen beweisen zu wollen, hatte Erschöpfung, Übermüdung und Krankheit zur Folge. Auch hatte er dadurch wenig Freizeit und ein eingeschränktes Sozialleben. Auch wenn Bens schulischer Mehraufwand auf Kosten seiner Freizeit ging und negative Auswirkungen auf sein persönliches Wohlbefinden sowie sein soziales Umfeld hatte (soziale Isolation) und er auch ein gewisses Neidgefühl auf die Freizeitmöglichkeiten der MitschülerInnen bekam (06:55), so hatte er durch den Mehraufwand der Inanspruchnahme des Zusatzunterrichts bessere schulische Leistungen und konnte dem Unterrichtsstoff folgen (06:20).

Für Cora begann der Mehraufwand bereits im Kindergarten in Osteuropa. Sie suchte sich andere Beschäftigungen, wenn sie beim Buch-Vorlesen durch die Kindergartenpädagogin nichts verstehen konnte (02:10). Da sie jedoch aufgefordert wurde, beim Vorlesen aufzupassen, setzte sie sich beim Vorlesen direkt neben die Pädagogin und forderte sie auf, den Kopf zu ihr gerichtet zu halten anstatt in die Runde zu schauen, damit ihr das Lippenablesen möglich war (02:40). In der Vorschule hatte Cora durch die Inanspruchnahme von Unterstützung und Förderung von ihren Eltern beim Sprechen Üben und Lesen Lernen einen Mehraufwand (4:50). In der osteuropäischen Volksschule gab es keine Gebärdensprache, Cora musste daher dem Unterricht aufwändig durch Lippenablesen folgen (05:45). Kurz vor Beginn der Volksschule bekam Cora Hörgeräte und verwendet diese. Zusätzlich nahm sie Logopädie in Anspruch, um Hören und Sprechen zu üben (6:30). Wenn Cora im Unterricht etwas gebraucht hat, hat sie sich gemeldet und auf ihre Bedürfnisse aufmerksam gemacht. Cora legte eine überdurchschnittliche Leistungsfähigkeit und Intelligenz an den Tag. So hat sie einmal eine schwerere

Mathematik-Aufgabe bekommen als ihre MitschülerInnen. Der Lehrer hat darauf vertraut, dass sie es schafft – und das hat sie auch (09:35).

Als Cora nach Österreich kam und dort in die zweite Klasse der Volksschule ging, musste sie neben dem Unterrichtsinhalt den Fokus aufs Deutsch Lernen legen. Sie nutzte dafür auch in Österreich das Logopädie-Angebot weiter (14:20). Diese Doppelbelastung aus dem Erlernen der deutschen Sprache und dem Schulstoff war für sie ein erheblicher Mehraufwand. Da sie in der Regelschule nicht ausreichend verstehen konnte, wechselte sie nach Abschluss der 2. Klasse in die 3. Klasse der Schwerhörigen-Schule, wo sie sich erneut eingewöhnen musste (16:25). In der Schwerhörigen-Volksschule lernte Cora die ÖGS kennen (18:15). Soziale Kontakte waren ihr wichtig, darum lernte sie trotz Abraten der LehrerInnen heimlich die ÖGS, damit sie mit ihren gebärdensprachigen MitschülerInnen kommunizieren konnte (22:00). Sie nutzte parallel dazu die Logopädie weiter (23:15). Das bedeutete, dass Cora durch die Verwendung von drei Sprachen einen erheblichen Mehraufwand in der Volksschule hatte. In der Neuen Mittelschule (NMS) gab Cora keinen Mehraufwand an. Auch später, im Realgymnasium, hatte Cora mehr Aufwand als ihre hörenden MitschülerInnen. Der Unterschied in der Leistungsanforderung im Vergleich zur NMS war für Cora enorm (28:05). Es war für Cora aufgrund ihrer Hörbehinderung ein Mehraufwand notwendig. Sie benötigte eine lange Eingewöhnungszeit an die neue Leistungsanforderung im Realgymnasium. Sie musste viel nachholen, um sich an das Niveau im Realgymnasium anzupassen (29:00). Im Gymnasium gab es von der Früh bis am Nachmittag oder sogar Abend durchgehend oralen, lautsprachigen Unterricht. Das ist für Gehörlose und Schwerhörige enorm schwierig (29:30). Resultat durch den Mehraufwand waren Überforderung und Müdigkeit. Auch die wiederholte Forderung nach ÖGS-DolmetscherInnen im Unterricht bedeutete Mehraufwand (30:00), ebenso wie die mündliche Matura ohne ÖGS-DolmetscherInnen (33:00).

An der Universität musste Cora hauptsächlich aus Büchern lernen, da sie den lautsprachigen Vorlesungen nicht folgen konnte – sie hatte zu Beginn ihres Studiums keine ÖGS-DolmetscherInnen (38:35, 41:50). Darüber hinaus musste sie um separate Prüfungstermine ansuchen, da sie aus Büchern lernen musste (ebd.) und länger Zeit brauchte, um sich vorzubereiten sowie bei der Prüfung mehr Zeit brauchte, um Antworten auf Deutsch zu formulieren (42:00). Sie hat oft überlegt, ihr Studium aufgrund der vielen Schwierigkeiten aufzugeben, doch sie hat sich mit ihrer Strategie der Willensstärke (siehe auch 6.2.6.) durchgesetzt (46:25).

4.2.2. 2. Strategie: Anpassung an die hörende Gesellschaft

Anpassung an die hörende Mehrheitsgesellschaft ist für gehörlose und schwerhörige Menschen stets ein Mehraufwand und somit eng mit zuvor beschriebener Strategie verwoben.

Anna erkennt heute, dass sie sich lange Zeit stets nur an die hörende Mehrheitsgesellschaft angepasst hat (21:15). Begonnen hat ihre Anpassung kurz nach Bekanntwerden ihrer Gehörlosigkeit als Kleinkind durch ihre Frühförderung. Es wird allgemein von gehörlosen Kindern erwartet, dass sie gut sprechen lernen und können. Demgegenüber wird nicht darauf eingegangen, dass die Kommunikation auch anders – zum Beispiel über Gebärdensprache – funktionieren kann. Für Anna ist der vermittelte Inhalt der Kommunikation wichtig und nicht die konkrete Form:

„AUCH PROBLEM WAS? (vv) THEMA (v) (reibt nachdenklich die Hände) ALLGEMEIN GESAGT VIELE PERSON-ELTERN HÖRENDE WOLLEN POSS-sein KIND SUPER SPRECHEN SUPER. STARK FOKUS ORAL HÖREN STARK! ABER POSS-mein MEINUNG INHALT AUCH WICHTIG! INHALT KOMMUNIKATION (3) DURCH KOMMUNIKATION LERNEN AUCH VIEL! (2) DARUM SAGEN GEBÄRDEN+SPRACHE DA! (lächelt) (4) DAMALS IX-ich ÜBERLEGEN WIE KOMMUNIZIEREN MAM- ELTERN () ÜBEN+ IX-ich (vv) IX-ich NICHT KRITIK NEIN! KLAR (v) POSS-sie ELTERN SO WEG (vvv) () ABER ZUKUNFT SOLL- IX-meine MEINUNG WICHTIG WENN GL GEBOREN SOFORT GEBÄRDEN! VISUELL! SPÄTER CI OK! () GEBURT (v) WICHTIG.“ (Anna 41:45)

Sie fordert heute, dass gehörlose Kinder die Möglichkeit zum Erlernen der Gebärdensprache haben sollten und bei Bedarf später ein CI bekommen können. Durch forciertes lautsprachliches Sprechen Lernen haben gehörlose Kinder einen Mehraufwand im Vergleich zu hörenden Kindern. Anna hat viel mit ihrer Mutter geübt, obwohl sie das Üben gehasst hat:

*„MUTTER **VIEL** MIT MIR ÜBEN+ ORAL SPRECHEN++ HASSE ÜBEN ((Augenrollen)) SPRECHEN ÜBEN“ (Anna 38:55)*

Gebärdensprache ist für Anna heute ein Instrument zur Selbstermächtigung (21:30)

Ben passte sich als Kind aufgrund seiner Abhängigkeit an die hörende Mehrheitsgesellschaft an. Auch in seiner Familie musste er sich anpassen (34:05) und bei seinen Eltern nachfragen, wenn er etwas z.B. aufgrund des Dialektes nicht verstanden hatte. Seine Eltern mussten alles zusammengefasst wiederholen was andere gesagt haben (ebd.). Diese Abhängigkeit von seinen Eltern bei der Informationsgewinnung von lautsprachlich Gesprochenem führte bei Ben zu Müdigkeit sowie teilweiser Resignation.

Im Gymnasium wählte Ben als Strategie für seine Inklusion in der Klasse und auch um der Stigmatisierung zu umgehen das Verbergen seiner eigenen Beeinträchtigung. Dazu gehörte seine Wahl von unauffälligen Hörgeräten (05:15) wie auch sein „Schauspiel“ des Verbergens seiner Müdigkeit und Unkonzentriertheit („es passt eh alles!“) (29:30). Der Versuch, im Gymnasium möglichst unauffällig zu sein, jegliches Aufsehen zu vermeiden, die Entscheidung zur Lautsprache sowie die Verwendung seiner Hörgeräte als Assimilationsutensilien waren Bens Strategien zur Anpassung an die hörende Mehrheit.

Cora passte sich von klein auf an die hörende Mehrheitsgesellschaft an. Beginnend mit dem Lippenablesen oder anderer Beschäftigung beim Vorlesen im Kindergarten (02:10). Kurz vor der 1. Klasse Volksschule bekam sie Hörgeräte zur besseren Anpassung an die hörende Gesellschaft (6:00). Dazu nahm sie regelmäßig Logopädie in Anspruch, um auch ihre Aussprache anzupassen und zu verbessern (6:30) und das Hören zu üben (1:09:40). In der Volksschule in Osteuropa gab es keine Gebärdensprache. Da sie mit den Hörgeräten nicht ausreichend verstehen konnte, folgte sie dem Unterricht durch Lippenlesen (05:45). Mit den Hörgeräten hörte sie nicht besser, sondern „anders“ (1:20:10). Von dem Mehraufwand des Hörens mit den Hörgeräten in Verbindung mit dem Lippenablesen bekam sie Kopfschmerzen (1:20:20).

Coras Strategie der Anpassung an die Mehrheitsgesellschaft setzte sich in der Volksschule in Österreich fort. Sie nutzte auch in Österreich das Logopädie-Angebot (14:20). Da in ihrer Klasse zufällig eine Mitschülerin war, die Coras slawische Sprache und Deutsch gesprochen hat, nutzte Cora diesen Kontakt aktiv, um nicht verstandene Lehrinhalte übersetzt zu bekommen (13:30). Nach Abschluss der 2. Klasse der Regelschule wechselte Cora in die 3. Klasse der Schwerhörigen-Schule (16:25). Da die LehrerInnen der Meinung waren, dass schwerhörige SchülerInnen durch die Anwendung der ÖGS die deutsche Sprache nicht erlernen oder schlechter werden würden (19:35), wurde die ÖGS im Unterricht und in der Pause untersagt (19:15). Cora gebärdete in den Pausen heimlich mit ihren MitschülerInnen – ihr Deutsch wurde dadurch nicht schlechter (23:10), denn sie lernte sowieso weiter die deutsche Sprache und absolvierte Logopädie-Einheiten (23:15). Durch den sprachlichen Mehraufwand – dem Wunsch ihrer Mutter entsprechend sprach sie daheim weiterhin ihre slawische Erstsprache – leistete Cora als Volksschülerin erhebliche Anpassungsarbeit an die hörende Gesellschaft. In der Integrationsklasse der Neuen Mittelschule war weiterhin die orale Methode dominant, in der Pause wurde auch hier heimlich gebärdet (24:55). Der orale Unterricht setzte sich auch im Realgymnasium fort. Hier zählten die vier bis fünf gehörlosen und schwerhörigen SchülerInnen wieder zu einer Minderheit (27:30), was eine größere Anpassung notwendig machte (28:35), da es umgekehrt keinerlei Anpassung des Unterrichts an die Bedürfnisse der gehörlosen und schwerhörigen SchülerInnen gab. Dem durchgehend lautsprachigen Unterricht zu folgen war für Cora

enorm schwierig (29:30). Sie musste Lippenlesen, um das Gesagte zu verstehen (29:35), darunter fielen auch Wortmeldungen in der Klasse von MitschülerInnen neben oder hinter ihr (29:40). Auch bei der Matura mussten sich die gehörlosen und schwerhörigen SchülerInnen an die Mehrheit anpassen, da sie keine ÖGS-DolmetscherInnen zugesprochen bekamen – aus Angst, dass DolmetscherInnen den SchülerInnen inhaltlich helfen würden (32:50). Cora musste akzeptieren, dass sie die Matura mündlich absolviert (34:30).

In ihrem Studium musste Cora sich umstellen, da sie nun die einzige Gehörlose war und keine Bezugsgruppe wie in der Schule mehr hatte (35:05). Es war eine völlige Anpassung von Cora notwendig, die sie mit ihrer Strategie der Willensstärke bewältigte und nicht aufgab (46:25).

4.2.3. 3. Strategie: Inanspruchnahme von Unterstützung

Die Inanspruchnahme von Unterstützung und Förderung ist für gehörlose und schwerhörige Menschen sowie oft auch für deren Familien ein zeitlicher, organisatorischer und finanzieller Mehraufwand. Dieser Mehraufwand kann in Form von Suche nach Unterstützungsmöglichkeiten, Antragstellung, Aufsuchen von und Anreise zu spezialisierten Einrichtungen etc. auftreten.

a) Strategie: Förderung und Unterstützung aus dem Elternhaus

Annas Gehörlosigkeit blieb recht lange unbemerkt. Als Annas Mutter erkannte, dass mit dem Kind „etwas nicht stimmt“, hat sie medizinische Beratung in Anspruch genommen und Anna untersuchen lassen. Hörbehinderungen waren bei Kleinkindern nicht so einfach festzustellen, weswegen sie mehrere Ärzte/Ärztinnen konsultierte. Die spätere Diagnose der Gehörlosigkeit war ein Schock für ihre Mutter (02:35). Annas Mutter war ratlos, weil Anna gehörlos war. Als Strategie nahm die Mutter weitere medizinische Beratung in Anspruch und erkundigte sich nach Förderung (38:10). Ihre Mutter organisierte Frühförderung sowie Logopädie für Anna und investierte zusätzlich daheim viel Zeit zum Sprechen Üben mit Anna (38:55). Sowohl für Anna als auch ihre Mutter bedeutete das Sprechen Lernen einen Mehraufwand. Annas Eltern setzten sich auch dafür ein, dass Anna in der Volksschule und später im Gymnasium Förderunterricht erhielt (05:15). Von ihrem Vater hat Anna stets Unterstützung für die Schule bekommen. Er unterstützte sie beim Lernen und bei den Hausübungen (1:35:20).

Auch Bens Schwerhörigkeit fiel nicht sofort auf. Seine Eltern nahmen medizinische Beratung – sowohl für Eltern als auch Kind – in Anspruch (22:50). Sie hatten einen hohen Zeit- und Kostenaufwand bei

der Suche nach geeigneter Beratung. So reisten sie nach Graz und wieder zurück nach Schweden, um die für Ben bestmögliche Unterstützung zu bekommen (23:05). Die Strategie der Inanspruchnahme von Beratung zum Thema Schwerhörigkeit durch die Eltern diente einerseits dem Schockabbau, andererseits entstand dadurch für Ben die positive Rahmenbedingung der Aufgeklärtheit seiner Eltern.

Coras Eltern halfen ihr bei der Inanspruchnahme von Beratung, medizinischen Untersuchungen und technischen Angeboten. Sie organisierten Termine und begleiteten Cora zu Arztbesuchen zur Feststellung und Untersuchung der Ursache von Coras Schwerhörigkeit (1:10:30). Sie nahmen gemeinsam ärztliche Beratung in Anspruch. Im Alter von sechs Jahren verbrachte Cora ein bis zwei Wochen im Spital zur Ursachensuche der Hörbehinderung. Sie musste viele Untersuchungen machen (1:10:50), ihre Eltern und auch ihre Oma unterstützten sie dabei. Auch bei der Beratung zu Hörgeräten bekam Cora Unterstützung von ihren Eltern. In Osteuropa wie in Österreich bekam Cora Unterstützung von ihren Eltern bei der Organisation von Logopädie zur sprachlichen Anpassung (06:30, 14:30, 1:09:40). Während ihrer Schulzeit von der Vorschule bis zum Gymnasium hatten Coras Eltern einen Mehraufwand durch die Unterstützung und Förderung beim Hören und Sprechen Üben sowie beim Lernen für die Schule (4:50).

b) Strategie: Inanspruchnahme von Förderunterricht

Anna hat in der Volksschule und später im Gymnasium stets 3-4 Stunden Förderunterricht pro Woche erhalten, um für sie unverständliche Inhalte aus dem Unterricht nochmal zu wiederholen (46:00). Durch die Inanspruchnahme dieses Angebotes hatte sie mehr Aufwand sowie weit weniger Freizeit als ihre MitschülerInnen (05:55), doch ihre schulischen Leistungen verbesserten sich.

Durch die Strategie der Inanspruchnahme von staatlich bezahltem Förderunterricht, den Ben für das Fach Mathematik verwendete, konnte er gute Noten als Resultat vorweisen (06:20). Dies bedeutete für Ben jedoch neben der Inanspruchnahme der Zusatzstunden auch einen Mehraufwand durch Organisation dieser Unterstützung durch ihn und seinen Eltern.

Auch Cora bekam in der Vorschule (05:00) und in der Volksschule in Osteuropa eine Förderstunde pro Woche zugesprochen, die sie nutzte, wenn Bedarf da war (1:09:10). Die eine Stunde pro Woche war nicht viel und daher keine Belastung für Cora (1:09:15).

c) Inanspruchnahme eines Stützlehrers im Kolleg

Im Kolleg verwendete Anna eine Funkanlage als Unterstützung beim Verstehen von Gesagtem im Unterricht, dies war jedoch als Unterstützungsmaßnahme nicht ausreichend (1:21:15). Wenn beispielsweise Wortmeldungen aus der Klasse kamen, konnte sie diese nicht verstehen. Daher nahm Anna das Angebot eines Stützlehrers, so wie sie es aus ihrer Volksschulzeit kannte, in Anspruch (1:13:25). Mithilfe ihrer Stützlehrers konnte sie Unterrichtsinhalte wiederholen und besser verstehen. Dies war für Anna ein Mehraufwand und geschah auf Kosten ihrer Freizeit.

d) Inanspruchnahme von Unterstützung im Studium

Es gab, als Anna mit ihrem Studium begann, die Möglichkeit zur Unterstützung gehörloser und schwerhöriger Studierender in Form von ÖGS-DolmetscherInnen und MitschreibtutorInnen im Studium an der Universität Wien. Doch bevor GESTU die Organisation dieser Art der Unterstützung übernahm, musste Anna ihre ÖGS-DolmetscherInnen und MitschreibtutorInnen selbst organisieren. Dieser Mehraufwand war für Anna sehr zeitaufwändig und anstrengend (1:18:45). Anna lernte jedoch so die Vorteile von ÖGS-DolmetscherInnen kennen und versteht weitaus mehr, wenn gedolmetscht wird (22:10).

Abgesehen von der Nutzung der von GESTU organisierten ÖGS-DolmetscherInnen (wird im nächsten Punkt beschrieben) bevorzugt es Ben bei Diskussionen, lautsprachlich zu antworten (55:10). Diese Strategie gilt der Vermeidung von etwaigen Missverständnissen durch den Dolmetsch-Prozess. Ben nutzt sowohl sein Hören, lautsprachiges Sprechen als auch ÖGS-DolmetscherInnen. Aus dieser Kombination resultiert für ihn eine bessere Wahrnehmung und keine Erschöpfung wie bei einem rein lautsprachigen Vortrag.

Zu Beginn ihres Studiums hatte Cora einen großen Mehraufwand durch die Suche nach Unterstützungsmöglichkeiten und deren Organisation. Sie musste sämtliche für sie relevanten Informationen selbst einholen (37:10), ÖGS-DolmetscherInnen selbst organisieren (37:10) und ihre Lehrenden über ihre Bedürfnisse informieren und sensibilisieren (37:20). Cora verbrachte viel Zeit mit der Antragstellung beim Fonds Soziales Wien (FSW) auf Dolmetsch-Kostenübernahme und Ausbildungsbeihilfe. Sie musste oft bis zu 4 Monaten auf deren Bewilligung warten (39:40) und verlor dadurch viel Zeit, da sie während der Bearbeitung des Antrags keine DolmetscherInnen organisieren konnte. In den ersten 5 Jahren ihres Studiums organisierte Cora ihre ÖGS-DolmetscherInnen und Mitschreib-TutorInnen selbst (42:55). Als GESTU gegründet wurde, meldete sie sich an, um finanzielle und organisatorische Unterstützung zu bekommen (43:25).

e) Strategie: Inanspruchnahme von GESTU

Als Anna ab ihrem 3. Semester von GESTU unterstützt wurde, hat sie weiterhin ÖGS-DolmetscherInnen und MitschreibtutorInnen in Anspruch genommen. Doch von dem Mehraufwand des Organisierens (Antragstellung, Buchen von DolmetscherInnen, Finanzierung, Ansuchen um Rückerstattung etc.) wurde sie durch GESTU erheblich entlastet (1:19:00). Das Studium wurde für Anna dadurch barrierefreier, da sie nun wie ihre hörenden Mitstudierenden den Lehrinhalten folgen konnte und dafür wesentlich weniger Mehraufwand betreiben musste. Anna gehörte auch zu den ersten Studierenden, die an der Universität Wien SchriftdolmetscherInnen („re-speak“) zur Verfügung gestellt bekommen haben (1:21:25). Durch das Service der beinahe in Echtzeit verfassten 1:1-Mitschriften konnte Anna die Vorträge am Bildschirm ihres Notebooks mitlesen. Das viele Mitlesen am Bildschirm war für Anna jedoch sehr anstrengend, weswegen sie ÖGS-DolmetscherInnen bevorzugt.

Ab seinem 4. Semester an der Universität Wien nutzte Ben die Strategie der Inanspruchnahme von GESTU-Services. Er bekam ÖGS-DolmetscherInnen und MitschreibtutorInnen zur Verfügung gestellt, was in guten Prüfungs- und Studienleistungen resultierte (10:20). Ben hatte nun gute Lernmöglichkeiten aufgrund besserer Mitschriften und besseren Stoffverständnisses durch seine DolmetscherInnen. Ben durchlebte jedoch auch eine gewisse Stigmatisierung im Studium durch seine Auffälligkeit bei der Inanspruchnahme von GESTU-Unterstützung. Er hatte bei seinen Lehrenden und Mitstudierenden oftmals eine Sonderstellung inne. Er hat sowohl Diskriminierung (15:10) als auch positive Umgangsformen erfahren (15:40). Durch seine Inanspruchnahme von GESTU hatte Ben nicht nur einen besseren Studienerfolg, sondern auch mehr Freude und Interesse am Studium. Als Ben seine Anfangsschwierigkeiten des BA-Studiums überwunden hatte konnte er durch den Fortschritt des Studiums auch mehr verstehen (12:20). Dadurch ist ihm nicht nur ein besseres Verständnis des Stoffes sondern auch ein schnellerer Abschluss seines Masterstudiums möglich. Er kann sein Studium nun etwas lockerer angehen und sich mit dem Abschluss Zeit lassen. Durch seine hohe Leistungsfähigkeit ist ihm auch die Ausführung seiner Vollzeitstellungsstelle neben dem Studium möglich (12:32). Zu seinem Mehraufwand durch Organisation von Unterstützung gesellte sich der Mehraufwand durch Aufklärung von Lehrenden und Mitstudierenden. Durch die Inanspruchnahme von GESTU richtet sich die Aufmerksamkeit auf ihn. Er hat in seinem Studium eine Sonderstellung inne und muss damit umgehen können, im Zentrum zu stehen, Fragen zu beantworten und sich unter Umständen auch zu rechtfertigen.

Für Cora ist die Servicestelle GESTU eine große Entlastung – sowohl in finanzieller als auch in organisatorischer Hinsicht (43:55). Durch die Versorgung mit ÖGS-DolmetscherInnen und MitschreibtutorInnen kann Cora mehr Lehrveranstaltungen pro Semester absolvieren und mitarbeiten. Kurz:

nach eigenen Angaben „normal“ studieren (44:10). Die GESTU-MitarbeiterInnen unterstützen Cora teilweise bei der Kommunikation mit ihren Lehrenden, wenn es darum geht, diese über ihre Bedürfnisse aufzuklären und zu sensibilisieren (43:45).

4.2.4. 4. Strategie: Kontakte zur Gehörlosenkultur und ÖGS lernen

Der Kontakt zur Gehörlosengemeinschaft und -kultur und das Erlernen der ÖGS ist ein Mehraufwand für die betreffenden Personen, welche bisher in der hörenden Mehrheitsgesellschaft und lautsprachig aufgewachsen sind. Der Kontakt und das Erlernen der ÖGS sind jedoch auch ein zentrales Merkmal des Prozesses der Identitätsfindung, welcher in Kapitel 4.3. genauer erörtert wird.

Bevor Anna erkannte, welche Vorteile ihr die ÖGS bringen würde, hat sie eine für sie einschneidende Erfahrung in den USA gemacht, wo sie eine Summer School für Gehörlose besuchte und ersten Kontakt zur American Sign Language (ASL) hatte (10:10). Dieses Erlebnis bewegte Anna, nach ihrer Rückkehr nach Österreich einen ÖGS-Kurs zu besuchen und die ÖGS zu erlernen (ebd.). Sie hat in Österreich auch eine gehörlose Freundin getroffen und gemeinsam mit ihr erste Einblicke in die Gehörlosengemeinschaft bekommen (09:05). Die Strategie, aktiv Kontakte zur Gehörlosengemeinschaft zu knüpfen und die ÖGS zu lernen, zeigte Anna neue Möglichkeiten auf. So erfuhr sie, dass es gehörlose Studierende gibt und stellte fest, dass auch sie ein Studium schaffen kann (ebd.). Anna beschäftigte sich aktiv mit dem Thema und war begeistert von den neuen Möglichkeiten, die sie durch die ÖGS hatte. Sogar als Anna nach der Matura ein Praktikum in London gemacht hat, traf sie sich aktiv mit gehörlosen Personen, um sich auszutauschen (12:00). Auch hier verfolgte sie die Strategie des Kontakte-Knüpfens zu Gehörlosen und Gebärdensprache. Bevor Anna ihr Studium in Wien begann, pflegte sie Kontakte zum VÖGS und erkundigte sich über Studienmöglichkeiten. Sie stand auch im Austausch mit iDeas und erfuhr über Studienmöglichkeiten in Hamburg (19:30). Anna hat viele Informationen eingeholt und erkannte weitere neue Möglichkeiten. Durch den Austausch mit anderen gehörlosen Personen fühlte Anna sich wohl. Sie konnte durch die ÖGS erstmals im Austausch mit anderen alles verstehen und erkannte, dass sie nicht die einzige gehörlose Studierende ist. Dies bekräftigte sie, weiterhin die ÖGS zu lernen und anzuwenden. Durch die Strategie des ÖGS-Lernens verstand Anna viel mehr und konnte sich mehr Wissen aneignen (24:50). Bevor Anna die ÖGS für sich entdeckt hatte, musste sie sehr viel auswendig lernen – die ÖGS ist für Anna zum Lernen besser geeignet (ebd.). Anna hatte auch überlegt, nach US-Amerika zu ziehen, da es dort eine Universität für Gehörlose gibt. Sie entschied sich schlussendlich dagegen, weil für sie der Umzug zu kompliziert gewesen wäre (56:40).

Bens ursprüngliche Strategie, die der Ablehnung der ÖGS und der DolmetscherInnen im Gymnasium und an der Universität Wien war begründet durch seine Anpassung an die hörende Gesellschaft: Ben wollte nicht auffallen und verbarg seine Schwierigkeiten (29:30). Dazu kam, dass Ben erst spät andere schwerhörige und gehörlose Personen kennengelernt und einen Einblick in die Vorteile der ÖGS für ihn bekommen hat. Sein späterer Entwicklungsprozess verlief vom Ablehnen der Gebärdensprache seit seiner Kindheit, obwohl ihm diese von seinen Eltern vorgeschlagen wurde, hin zur Akzeptanz der ÖGS im jungen Erwachsenenalter aufgrund für ihn interessanten Bezugspersonen. Ben entschied also, die ÖGS zu lernen und konnte seine Kenntnisse durch regelmäßige Anwendung der ÖGS bei privaten Kontakten mit anderen Gehörlosen vertiefen. Es kam zu einem selbstbewussten Umgang mit der Gebärdensprache bis hin zur Entwicklung eines politischen Bewusstseins (49:40). Ben erkannte die Vorteile von ÖGS-DolmetscherInnen und Mitschreib-TutorInnen im Studium für ihn (höhere Leistung, weniger Müdigkeit, mehr Verstehen) (50:55). Dies war für ihn eine „zeitökonomische“ Vorgehensweise (51:50). Für Ben war die Nutzung von ÖGS-DolmetscherInnen in seinem Studium vor allem als politisches Statement gerechtfertigt (49:40). Kurz: Die Vertiefung der ÖGS-Kompetenz führte bei Ben zu einem zunehmend besseren Verständnis im Studium, zu einer Kommunikationsmöglichkeit mit seinem neuen sozialen Umfeld und zu neuen Freundschaften durch die neue Sprache.

Cora kam erstmals in der Schwerhörigen-Schule in Österreich mit Gebärdensprache in Berührung (18:15). Ihre Lehrerinnen und ihre Eltern befürchteten, dass Coras Deutsch-Kompetenz unter der Verwendung der Gebärdensprache leiden würde (21:10) und legten ihr nahe, mit der ÖGS aufzuhören beziehungsweise diese nicht zu erlernen. Wenn dann sollte sie die ÖGS erst lernen, wenn sie Deutsch perfekt kann (21:10). Doch Coras Deutschkenntnisse wurden durch das Lernen der ÖGS nicht beeinträchtigt (23:10) und sie gebärdete heimlich in den Pausen mit ihren Mitschülerinnen. Cora lernt ihre neuen Sprachen schnell – und zwar sowohl Deutsch als auch die ÖGS (23:40). Auf Wunsch ihrer Mutter spricht sie daheim weiterhin die slawische Sprache parallel zu Deutsch und der ÖGS in der Schule (55:35). Ein Grund für Coras Entscheidung für die ÖGS waren ihre FreundInnen in der Volksschule. Diese meinten, dass sie keine Freunde sein könnten, wenn Cora die ÖGS nicht lernt (21:35). Diesem Druck ausgesetzt, versuchte Cora, es allen aus ihrem sozialen Umfeld recht zu machen: Im Unterricht verwendete Cora die deutsche Lautsprache, in ihrer Freizeit durfte sie laut ihren Eltern selbst entscheiden, welche Sprache sie verwendete. Diese Vorgehensweise setzte Cora auch in der Neuen Mittelschule fort, wo sie in den Pausen heimlich mit ihren FreundInnen gebärdet hat (24:55). Als Cora in die Oberstufe des Realgymnasiums kam, bekamen sie in der 7. Klasse erstmals ÖGS-DolmetscherInnen für den Unterricht, allerdings nur für bestimmte Nebenfächer: Chemie und Physik (31:40).

4.2.5. 5. Strategie: Sensibilisierung/ Aufklärung/ Kommunikation

Die Strategie der Sensibilisierung, Aufklärung und Kommunikation war für alle drei Studierenden ein Mehraufwand, aber auch Teil ihrer Identitätsfindungsprozesse (vgl. Kapitel 6.3).

Anna stand in ihrer gesamten schulischen und universitären Laufbahn unter einem gewissen Erklärungszwang. Sie musste stets auf ihre Bedürfnisse hinweisen, um Unterstützung in Anspruch nehmen zu können. Dazu gehörte, in der Schule zu erklären, warum sie trotz ihrem CI und Verwendung der Funkanlage nicht ausreichend verstehen könne. Sie musste Lehrende und Mitschülerinnen sensibilisieren und darauf aufmerksam machen, dass ihr z.B. Lippenablesen ermöglicht wird oder sie Mitschriften zur Verfügung gestellt bekommt. Später, im Studium, musste sie erneut Lehrende und Mitstudierende auf ihre Bedürfnisse aufmerksam machen und die Verwendung der ÖGS rechtfertigen, sowie erklären, warum sie trotz CI ÖGS-DolmetscherInnen und MitschreibetutorInnen benötige. Auch mit ihrer studentischen Forschung im sprachwissenschaftlichen Bereich zu den Spracherfahrungen von Cochlea-implantierten Kindern im Vergleich zu normalhörenden Kindern möchte sie zeigen, wie wichtig Gebärdensprache für gehörlose und gebärdensprachige Kinder ist (1:15:15). Anna wünscht sich allgemein eine bessere Sensibilisierung und Aufklärung von Lehrenden, SchülerInnen und Studierenden.

Auch Ben hat schon in seiner Schulzeit sein soziales Umfeld mit seiner politisch motivierten Durchsetzung sensibilisiert. Dazu gehörte beispielsweise die selbstbewusste Entscheidung für das Gymnasium (04:40) oder das Absolvieren der Musik-Matura im Klavierspiel (08:30), auf das Ben sehr stolz war, da er sein Können beweisen konnte. Seine Motivation, Vorurteile zu durchbrechen hat Ben in sein Studium mitgenommen. Er hat an der Universität stets seinen Lehrenden aktiv seine Anliegen mitgeteilt. Dadurch hat Ben seine Anonymität im Studium aufgegeben und sich bei seinen Lehrenden bekanntgemacht. Er klärte seine Lehrenden über die Themen Schwerhörigkeit, Gehörlosigkeit und Gebärdensprache auf und bat um bestimmte Vorgänge, die ihm ein chancengleiches Studium erleichtern können. Dies tat er solange, bis eine Automatisierung bei einigen Lehrenden eintrat (1:03:25). Das automatische Entgegenkommen einiger Lehrenden war ein angenehmer Ablauf für Ben. Er beantwortete gerne Fragen von Lehrenden und Studierenden zu Gehörlosigkeit und der ÖGS, das war seine Sensibilisierungsarbeit an der Universität Wien. Durch die zunehmende Sensibilisierung einiger für Ben zentraler Personen, wurde ihm der Studienablauf erleichtert. Ein gutes Beispiel für einen solchen Automatismus war der geregelte Ablauf der Übergabe der Vortrags-Folien auf einem USB-Stick an die Dolmetscherin (15:40). Dies ermöglichte ein reibungsloses Ablaufen der Vorbereitung und Durchführung des Dolmetschens. Zu Bens strategischen Mehraufwand des

Sensibilisierung zählten auch der Umgang mit Kritik und Vorurteilen und das Durchsetzen gegen eine Mehrheitsmeinung. So musste sich Ben der Aufklärung einer Lehrenden widmen, die Vorurteile gegenüber ihm als Schwerhörigen geäußert und unangemessene Anpassungsforderungen gestellt hat (1:03:10). Ben wählte als Strategie sein selbstbewusstes Vorgehen bei der Sensibilisierung seiner Lehrenden. Denn das Ausüben von Kritik erfordert Selbstbewusstsein und Klarheit über die eigene Meinung und Positionierung. Die Sensibilisierung anderer ist auch ein wichtiger Bestandteil des Prozesses der Identitätsfindung und die Beschäftigung mit den Themen unterstützt die eigene Reflexion. Seit seinem vierten Semester wird Ben von GESTU bei der Vermittlung und beim Umgang mit Lehrenden unterstützt, was für ihn eine Entlastung ist. Der Mehraufwand des Leistens von Sensibilisierung und politischen Statements setzt politisches Interesse und Versiertheit voraus, was Ben durchaus vorweisen kann.

Cora begann schon im Kindergarten damit, ihre Kindergartenpädagogin zu sensibilisieren. Sie machte auf ihre Bedürfnisse aufmerksam: Lippenlesen, visuelle Wahrnehmung. Sie entwickelte einen Automatismus und meldete so ihre Bedürfnisse. Sie hat gelernt, immer darauf aufmerksam zu machen, wenn sie etwas nicht verstanden hat (1:08:25). Auch in der Volksschule in Osteuropa hat sie sich automatisch gemeldet, wenn sie etwas brauchte. Als sie sich in der Regel-Volksschule in Österreich schwergetan hat, dem Unterricht zu folgen, kommunizierte sie dies mit ihren Eltern und LehrerInnen. Der Direktor überlegte daraufhin Unterstützungsmöglichkeiten und schlägt den Besuch einer Schwerhörigenschule vor (15:40).

Mit der Strategie der Forderung nach ÖGS-DolmetscherInnen im Realgymnasium hatten Cora und ihre drei weiteren schwerhörigen MitschülerInnen zunächst keinen Erfolg. Sie haben zwei Jahre um ÖGS im Unterricht gekämpft (29:15). Erst ab der 7. Klasse haben sie ÖGS-DolmetscherInnen bekommen, aber nur für die Fächer Chemie und Physik (31:40) – obwohl sie immer wieder argumentiert haben, dass sie in ÖGS besser verstehen können (30:00) und deswegen ÖGS-DolmetscherInnen als Unterstützung im Unterricht brauchen (30:25). Cora hat viele Gründe gesammelt, die für ÖGS-DolmetscherInnen im Unterricht sprechen (30:50). Sie hat erklärt, dass Gehörlose und Schwerhörige ohne ÖGS im Unterricht viel verpassen, im Unterricht nicht mitarbeiten können und nicht an Diskussionen teilnehmen und daher ausgeschlossen werden (31:00).

Cora beklagte sich darüber, dass ihre Lehrenden an der Universität keine Ahnung vom Umgang mit gehörlosen oder schwerhörigen Personen haben, darum musste sie diese ständig aufklären (41:00). Sie musste um Zeitverlängerung bei Prüfungen ansuchen und die Gründe dafür erklären (41:10). Sie musste sich immer rechtfertigen (ebd.). Sie musste die Lehrenden aufklären, warum sie für bestimmte Dinge mehr Zeit braucht (42:02) und sensibilisiert dadurch ihr Umfeld (42:15). Sensibilisierung ist für Cora eine Zusatzaufgabe, die Hörende nicht machen müssen (42:20). Auch hat

Cora einen Organisationsaufwand, den Hörende nicht haben (42:30). Sie muss außerdem stets andere Menschen aufklären, warum sie so lange für ihr Studium braucht und sich rechtfertigen (45:15). Der große Rechtfertigungsdruck und der Mehraufwand durch die Aufklärung war für Cora nur mit ihrer Strategie der Willenskraft und Durchsetzungsfähigkeit zu bewältigen (46:25).

4.2.6. 6. Strategie: Selbstbewusstsein/ Willensstärke/ Durchsetzen gegen die Mehrheitsmeinung

Die Entwicklung von Selbstbewusstsein und Willensstärke sowie das Durchsetzen gegen die Mehrheitsmeinung der hörenden Gesellschaft ist vor allem durch die Sonderstellung der betreffenden Personen ein Mehraufwand.

a) Strategie: Willensstärke, Dinge trotz großer Herausforderungen zu Ende zu bringen

Anna ist eine sehr willensstarke Person und sehr an ihrer Ausbildung interessiert. Bildung ist ihr persönlich sehr wichtig. Obwohl es ihr von vielen Menschen aus ihrem persönlichen Umfeld durch Absprechen ihrer Leistungsfähigkeit nicht zugetraut und teilweise sogar abgeraten wurde, hat sie die Matura abgeschlossen. Ihr wurde der Weg zum Maturaabschluss nicht leichtgemacht (1:03:00). Sie hat sich nach der Matura zu einem weiteren Bildungsweg entschieden und sich für zwei bildnerische Hochschulen beworben. An der ersten wurde sie zwar abgelehnt, am Kolleg wurde sie dafür aufgenommen (16:45). Anna bewies Willensstärke, als sie trotz Schwierigkeiten beim Knüpfen von sozialen Kontakten das Kolleg abgeschlossen hatte (18:30). Anna ist sehr selbstbewusst und wollte nach Abschluss des Kollegs weiter studieren. Sie beweist auch Durchhaltungsvermögen, indem sie Dinge zu Ende bringt, wie den baldigen Abschluss ihres Bachelorstudiums. Auch die Tatsache, dass Anna als gehörlose Person Sprachwissenschaften studiert zeugt von Willensstärke. Sie interessiert sich für Sprachwahrnehmung von CI-Kindern und hat es sich zum Ziel gesetzt, die Wichtigkeit von Gebärdensprache für gehörlose Kinder zu betonen (1:15:10).

Ben ist ein sehr selbstbewusster Mensch. Er verfügt über eine selbstbewusste Lebensplanung (56:00) sowie vorausschauendes Denken und sucht nach Herausforderungen. Er ist davon überzeugt, dass er nur Einser hätte, würde er den Unterrichtsstoff so wahrnehmen können, wie hörende Personen:

„BILDUNG+SYSTEM FÜR GEHÖRLOSE UND SCHWERHÖRIGE MUSS BESSER WERDEN! WARUM? SOLL VOLL BARRIERE+FREI. ABER PERSON WAR EINMAL sie-SAGEN-mir “WENN IX-du OHNE SCHWERHÖRIG SOWIESO NUR [NOTE-1] SCHREIBEN!”. IX-da SCHON GEDACHT WAHR POSS-mein {THEMA}

BEHINDERUNG GRUND IX-ich SCHLECHTE NOTEN BEKOMMEN LEIDER OFT SO JA <ABER> WENN <MIT>BEKOMMEN <HAB> WIE INHALT VOLL 100 PROZENT DANN AUCH GUTE NOTE BEKOMMEN. WENN NOTE () KANN WAHR BEURTEILEN OB PERSON GESCHEIT ODER NICHT! ((lacht))“ (Ben 1:06:40)

Ben widmete sich während seinem Studium der Berufsplanung und hat nun mit seiner Vollzeitstelle ein hohes Arbeitsvolumen neben dem Studium. Seine Strategie ist es, belastbar und fokussiert zu sein, sodass er die Doppelbelastung annehmen kann. Er möchte seinem Umfeld, das ihm in der Vergangenheit oft Leistungsfähigkeit abgesprochen hat, zeigen, wozu er fähig ist. Bens Strategie der Sensibilisierung erfordert Selbstbewusstsein. Vor allem seine Bereitschaft zur Ausübung von Kritik an Lehrenden (15:10) erfordert Selbstbewusstsein und Klarheit über die eigene Meinung und Positionierung zum Thema. Ben ist sich auch seiner eigenen Leistungsfähigkeit bewusst und hat sich die Zeit für ein zusätzliches Semester im Studium genommen, um sich mit dem Schreiben auseinanderzusetzen und lernte so viel über das Schreiben dazu. Bereits in der Volksschule bewies Ben Selbstbewusstsein, als er seine Entscheidung für das Gymnasium und gegen die Hauptschule getroffen hat (04:40). Er bewies später auch Standhaftigkeit, als er sich gegen Mobbing verteidigte (05:05). Ben wählte die Strategie „Durchsetzen gegen die Mehrheitsmeinung“, als er großes Interesse an Klavier und Gesang entwickelte. Er entschloss sich zu sechs Jahren Klavierunterricht parallel zur Schule und zur Teilnahme am Chor (43:15). Durch die Akzeptanz des zusätzlichen Mehraufwands und dem Annehmen einer weiteren Herausforderung bewies Ben Willensstärke, um die Vorurteile zu durchbrechen.

Cora bewies schon im Kindergarten Durchsetzungsvermögen und war nach eigener Aussage solange „nervig“, bis auf ihre Bedürfnisse Rücksicht genommen wurde (3:15). Cora nahm sich nicht als behindert wahr und auch von ihrem Umfeld wurde ihr nie das Gefühl gegeben, behindert zu sein (3:25). Deswegen musste sie allerdings verstärkt auf ihre Situation und die daraus resultierenden Schwierigkeiten hinweisen. Als Cora im Volksschulalter in Osteuropa im Krankenhaus war, entwickelte sie einen starken Selbstständigkeitswunsch und hat es gehasst, von anderen kontrolliert zu werden. So auch, als die Krankenpflegerin sie auf die Toilette begleiten wollte oder kontrolliert hat ob sie die Tabletten ordnungsgemäß geschluckt hat (1:12:20). Cora war nach eigenen Angaben „nicht brav“ im Krankenhaus und hat alles kritisch hinterfragt. Ärzte/Ärztinnen wollten ihr nie begründen, warum sie Injektionen brauchte, Tabletten schlucken oder Untersuchungen machen musste. Sie hat jedoch auf Erklärungen bestanden, dann erst hat sie gehorcht (1:13:00). Cora hatte schon als Kind ein sehr großes Informations- und Kommunikationsbedürfnis (1:13:20). Sie war sehr Streitbar und hat Aufklärung gefordert (1:13:30), sie begegnete anderen stur, wenn ihr selbst stur begegnet wurde (1:13:35) und hat sich gegen Ärzte und Ärztinnen und KrankenpflegerInnen durchgesetzt (ebd.).

Während andere Kinder nachgegeben und alles befolgt haben, wollte Cora immer wissen, warum sie etwas tun musste (1:13:45), war „lästig“ und fragte solange nach bis sie die Antwort hatte (1:14:00). Cora war sehr neugierig und wissbegierig (1:14:10) und ihr war schon als Kind Kommunikation sehr wichtig (1:14:25). Auch den Rat ihrer Oma, „ruhig zu bleiben und alles über sich ergehen zu lassen“ lehnte sie strikt ab (1:15:00). Sie bestand darauf, alle Informationen zu erhalten (1:15:50) und stellte viele Fragen (1:16:00). Cora vertraute auf das, was sie bei der Beobachtung anderer Kinder sah, sie vertraute auf das Verhalten von Kindern (Beispiel Blutabnahmeraum: Kinder gingen hinein, alle kamen weinend wieder hinaus. Cora weigerte sich daraufhin, hineinzugehen) (1:17:10). Sie setzte sich als einziges Kind gegen die Blutabnahme durch und bewies Willenskraft (1:17:30).

Wenn Cora in der Schule etwas gebraucht hatte, musste sie sich aktiv melden (9:30). Sie hat in der Regel-Volksschule einmal eine schwierigere Mathematikaufgabe als ihre Mitschülerinnen gelöst – dies zeugt von Motivation und Selbstbewusstsein. Wenn sie etwas nicht verstanden hatte, meldete sie sich, damit das Gesagte wiederholt wurde (1:07:00). Als Cora in Osteuropa zur Volksschule ging, sollte sie eine Untersuchung und ein Beratungsgespräch machen, ob sie für ein CI in Frage kommt. Sie war sehr misstrauisch (1:23:00), weigerte sich und setzte sich auch durch. Auch als später das Thema CI nochmals aufkam, entschied sie sich dagegen (1:26:20). Nach dem Umzug nach Österreich kam sie direkt in die 2. Klasse der Volksschule und musste die 1. Klasse nicht wiederholen wie von den Eltern gedacht, während ihr hörender Bruder die 1. Klasse wiederholen musste (12:00). Sie war sehr belastbar, da sie schwerhörig ist, die deutsche Sprache nicht konnte und dennoch schulischen Erfolg hatte. Sie war motiviert, willensstark und intelligent, sodass sie die Lehrinhalte trotz ihrem Sprachmangel verstand. Coras Eltern haben sie „selbstbewusst gemacht“ bzw. ihr Selbstbewusstsein gefördert (1:29:00) Selbstständigkeit ist für Cora wichtig (1:29:10). In der Schwerhörigen-Volksschule erhielt Cora viel Lob vom Lehrer, weil sie so gut sprechen konnte (17:55), was ihr Selbstbewusstsein förderte. Als die Lehrer ihr erklärten, sie solle die ÖGS nicht lernen (19:15), hinterfragte sie kritisch, warum sie Englisch lernen soll aber die ÖGS nicht verwenden darf. Sie war sehr misstrauisch (20:50). Cora lernte Gehörlose als starke, selbstbewusste Menschen kennen, die zur ÖGS standen und das auch klarmachten (23:00). In der Neuen Mittelschule traf Cora die Entscheidung, die Matura zu machen. Bildung ist für Cora sehr wichtig und sie wollte später studieren. Sie wusste, dass es schwierig wird, aber sie setzte sich durch. Sie gehörte zu den wenigen Gehörlosen und Schwerhörigen, die einen Platz im Gymnasium bekommen haben (26:50). Im Gymnasium musste Cora Durchsetzungskraft beweisen, da sie und ihre hörbehinderten SchulkollegInnen in der Minderheit waren und sich anpassen mussten (27:30). Willensstärke und Durchsetzungskraft bewies Cora auch, als sie sich gemeinsam mit ihren hörbehinderten KollegInnen auf einen fortwährenden Kampf für ÖGS-DolmetscherInnen im Unterricht einließ (30:20). Sie setzte sich mit ihren Bedürfnissen auseinander und entwickelte ein neues Selbstbewusstsein, als sie sich für die ÖGS in der Schule

eingesetzt hat (30:45). Coras Selbstbewusstsein war der Grund dafür, dass sie sich als Gehörlose ein Hochschul-Studium zutraute. Sie ist sehr zielstrebig und Bildung ist ihr wichtig. Darum wollte sie unbedingt studieren und hat sich auch durchgesetzt (1:31:00). Zwar fühlt sie sich inzwischen durch GESTU ihren hörenden StudienkollegInnen gleichgestellt (44:00) und kann „normal“ studieren (44:10), jedoch hat sie davor viel Zeit verloren, aber auch viel dazugelernt (45:00). Sie fühlt, dass die Uni jetzt ein Teil von ihr ist, das findet sie interessant (45:45). Cora ist heute froh, dass sie trotz der vielen Hürden im Studium nicht aufgegeben hat (45:55). Sie hat oft überlegt, lieber aufzugeben, weil der Mehraufwand des Organisierens, Anträge-Stellens, Rechtfertigens, Erklärens, mehr Lernens, etc. sie sehr belastet hat (46:00). Doch mit ihrer Willensstärke, unbedingt das Studium abschließen zu wollen (46:30) und ihrer Strategie sich durchzusetzen (46:25) hat sie es bisher geschafft. Wenn Cora etwas anfängt, will sie es auch zu Ende bringen (46:30).

b) Strategie: Bildung eine hohe Bedeutung zumessen/selbstbewusste Zukunftsplanung

Für Anna ist Bildung sehr wichtig und sie zeigt sich sehr wissbegierig. Die Tatsache, dass Anna die Matura abgeschlossen hat, obwohl ihr dies aus ihrem sozialen Umfeld nicht zugetraut worden war, spricht dafür. Nach der Matura wollte Anna ein bildnerisches Studium absolvieren. Durch die Absage der ersten Hochschule, an der Anna sich beworben hatte, ließ sie sich nicht unterkriegen und bewarb sich bei dem Kolleg, an dem sie aufgenommen wurde und welches sie auch erfolgreich abgeschlossen hat. Anna hat im Laufe ihres Bildungsweges nie aufgegeben. Ihr Interesse an Bildung als Strategie hat es Anna ermöglicht, auch an der Universität Wien erfolgreich Sprachwissenschaften zu studieren. Sie interessiert sich auch für ein weiteres Studium in Hamburg (1:27:05). Anna hat ein großes Selbstbewusstsein und widmete sich ihrer Zukunftsplanung. Sie ist an unterschiedlichen Arbeiten interessiert und reist viel. Sie ist stets an Weiterbildung interessiert und möchte Erfahrungen sammeln. Anna möchte ihre Zukunft durch gute Bildung verbessern (25:30). Bildung ist für Anna zentral für eine gute Zukunft und dafür erwägt sie auch einen Umzug ins Ausland (USA, Deutschland) (1:27:15), da ihr Österreich zu wenig fortschrittlich ist (ebd.).

Ben musste sich auf seinem Bildungsweg sehr oft gegen die Mehrheitsmeinung, er als Schwerhöriger würde das nicht schaffen, durchsetzen. Durch die Entwicklung von Selbstbewusstsein in Bezug auf seine eigene Leistung, dem Mehraufwand des Überstehens von Rechtfertigungszwängen und vor allem seinem Durchhaltevermögen konnte er seinen Weg gehen. Seine Entscheidung Ende der Volksschule für den Besuch des Gymnasiums zeigt, dass Bildung für Ben wichtig ist (38:40). Dafür nahm Ben einen erheblichen Mehraufwand in Form von Förderstunden auf Kosten seiner Freizeit in Kauf. Als Ben Interesse am Klavierspiel entdeckte, folgte er seinem Vorhaben und setzte sich sogar bei der Musik-Matura gegen die Mehrheitsmeinung durch, obwohl kritisch beäugt wurde (08:30). Als

er die Musik-Matura bestanden hatte, war er sehr stolz auf seine Leistung (ebd.). Ben misst Bildung eine hohe Bedeutung zu, daher entschied er sich, nach Wien zu ziehen um zu studieren. Nach seinem Bachelor-Abschluss setzt Ben nun seinen Bildungsweg im Master-Studium fort. Da Ben stets auf der Suche nach neuen Herausforderungen ist und auch seine Zukunftsplanung vor Augen hat, nahm er eine Vollzeitstelle an und arbeitet nun parallel zu seinem Studium 40 Stunden pro Woche (12:32). Es ist für Ben motivierend, zu sehen, dass er vieles schaffen und es auch seinen ZweiflerInnen beweisen kann (08:30).

Cora war bereits als Kind sehr neugierig und wissbegierig (1:14:10). Sie bestand darauf, alle Informationen zu erhalten (1:15:50), hat viele Fragen gestellt (1:16:00) und war sehr kritisch (1:18:10). Sie ist enorm belastbar und hatte schulischen Erfolg. Sie ist intelligent und verstand den Stoff trotz sprachlicher Schwierigkeiten. In der Neuen Mittelschule traf Cora die Entscheidung, die Matura machen zu wollen und nahm dafür einen Wechsel in eine Hörenden-Klasse in Kauf. Bildung ist ihr wichtig und sie möchte später studieren. Zeichen ihrer Willensstärke und der Wichtigkeit von Bildung für sie war es, dass sie zu den wenigen Gehörlosen und Schwerhörigen gehörte, die es aufs Gymnasium geschafft haben (26:50). Auch die Durchsetzungskraft und ihr langer Kampf für ÖGS-DolmetscherInnen im Unterricht sind Beweis für Coras Wunsch nach chancengleicher Bildung (30:20). Coras Selbstbewusstsein ermöglichte es ihr, als Gehörlose erfolgreich ein Hochschul-Studium aufzunehmen. Sie will eine Ausbildung haben und hält durch, bis sie ihr Ziel erreicht (46:50). Durch Bildung fühlt sie sich immer besser, und erweitert ihre Kompetenzen (47:45). Aus diesen Erfahrungen ist es Coras Wunsch, dass es in Zukunft im Bildungsbereich für behinderte Menschen ein Angebot an inklusiver Bildung gibt und dies auch selbstverständlich ist (49:40). Ihr großer Wunsch war immer Inklusion (50:00) und daher hat sie stets auf ihr Recht auf chancengleiche Ausbildung beharrt (50:25).

4.3. Prozess: Identitätsfindung/Zugehörigkeit(en)/Selbstreflexion

Der Kontakt zur Gehörlosengemeinschaft und das Erlernen der Österreichischen Gebärdensprache ist ein zentrales Merkmal des Prozesses der Identitätsfindung. Alle drei InterviewpartnerInnen kamen in unterschiedlichen Phasen ihres Lebens mit der Gehörlosengemeinschaft und der Gebärdensprache in Kontakt. Sie verinnerlichten nach dem Eintritt in die Gehörlosenkultur immer mehr die gehörlose Lebensweise und identifizieren sich über die Gehörlosigkeit und Gebärdensprache. Aus 'Hörverlust' wurde nach und nach 'Deaf Gain', wie H-Dirksen L. Baumann und Joseph Murray in ihrem Werk '*Reframing: From Hearing Loss to Deaf Gain*' erklären:

“Deaf Gain is defined as a reframing of “deaf” as a form of sensory and cognitive diversity that has the potential to contribute to the greater good of humanity. There are three different signs that we use to mean Deaf Gain. The first can be glossed as DEAF INCREASE, and it expresses the opposite notion of hearing “loss”. It emphasizes that Deaf people have something of importance. The second sign can be glossed as DEAF BENEFIT, and it emphasizes that deafness is not just a loss but a benefit as well. The third sign can be glossed as DEAF CONTRIBUTE. This sign emphasizes the importance of considering all the ways that Deaf people contribute to humankind.” (Baumann/Murray 2009: 3)

In diesem Teil der Arbeit soll also der ‚Prozess‘ der Entwicklung vom ‚Nicht-hören-Können‘ zum ‚Gehörlos-Sein‘ anhand der drei Biographien rekonstruiert und reflektiert werden. Im Amerikanischen könnte dieser Prozess vermutlich als Wandlung der Selbstwahrnehmung von ‚deaf‘ zu ‚Deaf‘ beschrieben werden.

a) Erkennen der Vorteile der Gebärdensprache

Als Anna in den Gehörlosen-Kindergarten kam, fühlte sie sich nicht wohl und lehnte das Erlernen der Gebärdensprache sowie den Kontakt zu anderen gehörlosen Kindern ab. Sie weiß nicht mehr warum, aber sie wollte als Kind nicht gebärden (44:00). Erst als Jugendliche hat sie Interesse an der Gebärdensprache entwickelt, als sie in den Ferien die USA besuchte. Sie reiste mit 16 Jahren in die USA und lernte eine gehörlose Frau kennen, die ihr von einem Sommerprogramm erzählte. Anna war begeistert und meldete sich im Jahr darauf für ein 5-tägiges Sommerprogramm an. Dort lernte sie viele Gehörlose kennen und war nach Überwindung ihres „Kulturschocks“ überwältigt von der American Sign Language (ASL). Daraufhin hat sie beschlossen, die ÖGS zu lernen, wenn sie wieder nach Österreich kommt. Zurück in Österreich hat sie einen ÖGS-Kurs besucht und die Sprache gelernt:

„DANN IX-dort DANACH AMERIKA GEFLOGEN <HABE> GEHÖRT ES-GIBT GL+UNI. POSS-meine-PERSON AUSFLUG UNI ANSCHAUEN. {BAFF!} (6) JA IX-dort PERSON FRAU SELBST GL DA CI DA {BAFF} sie-SAGEN-mir ES-GIBT SOMMER+PROGRAMM (2) SUPER DANN ZURÜCK ÖSTERREICH SOFORT GLEICH ANMELDEN! ((lächelt)) DORT SOMMER+PROGRAMM! (1) EIN JAHR SPÄTER NOCHMAL AMERIKA IX-dort UNI IX-dort 5 TAGE PROGRAMM. IX-dort ALLE GEBÄRDEN++ [gebärdet wild herum] IX-ich OHNE-THEMA KULTUR+SCHOCK ((lächelt)) THEMA KANN-NICHT GEBÄRDEN (). GLÜCK PERSON+++ CI KANN SPRECHEN WARUM? HÖREN SPRECHEN KANN KOMMUNIKATION SPÄTER ABLAUF=ABLAUF TAG ERFAHREN A-S-L AMERIKANISCHE GEBÄRDEN+SPRACHE ERFAHREN+3 (2) IX-ich GÄNSEHAUT {PUH!} IX-dort {„Knopf aufgegangen“} IX-ich DENKEN OK WENN ZURÜCKKOMMEN ÖSTERREICH WILL GEBÄRDEN+SPRACHE LERNEN KURS BESUCHEN. (3) DANKE AMERIKA {„Knopf aufgegangen“}

GEBÄRDEN+SPRACHE LERNEN: ÖSTERREICH GEBÄRDEN+SPRACH+KURS BESUCHT. DORT ERFAHREN+++ ABER GL FREUNDE NICHT WIRKLICH NUR {hin und wieder} TREFFEN THEMA PARTY ((blickt verachtend)) STARK INTERESSE? ((schüttelt verachtend den Kopf)) (4) DANN (5) (vv) DANN WIEN BESUCHEN PERSON GL KENNENGELERNT GEBÄRDEN SCHREIBEN AUCH KONTAKT BLEIBT INTERNET (Tastatur-) TIPPEN OOVVOO GEBÄRDEN“ (Anna 10:10)

Anna hat die Vorteile der ÖGS für sie erkannt und nutzt die ÖGS heute im Studium und privat in ihrem gehörlosen Freundeskreis. Hätte Anna im Gymnasium schon dieses Bewusstsein gehabt, wäre für sie vielleicht vieles leichter gewesen:

„JA IX-ich SELBST MANCHMAL KURZ SAGEN SELBST MANCHMAL GLAUBE (2) WENN DENKE W-Ä-R-E WAR W-Ä-R-E WAS WENN WAR HILFT NICHT, ABER WENN ZURÜCKBLICKE SCHAUEN IX-ich FRÜHER (3) POSS-mein GYMNASIUM IX-ich GEBÄRDEN ZEIGEN STARK SENSIBILISIEREN VIELLEICHT BESSER! AUFWACHEN AHA! UND DAS IX-ich DAMALS NICHT GEWUSST. {Ratlos, hilflos} {KEINE AHNUNG} ANGEPASST++. AUCH INTERESSANT JETZT IX-ich-WEISS ABER ZURÜCKBLICKEN () WENN- WENN ZEIT ZURÜCKDREHEN WÜRDE ANDERS MACHEN JETZT! (10) ABER KOMMUNIKATION ALLGEMEIN KLAPPT SUPER BEI MIR. KOMMUNIZIEREN KANN, KEIN PROBLEM OHNE. NUR BILDUNG+SITUATION, INTEGRATION, INKLUSION () NICHT EINFACH!“ (Anna 29:00)

Im Nachhinein betrachtet erkennt sie, dass Gebärdensprache sehr zentral für die Bildung Gehörloser ist. Sie hebt hervor, dass gehörlose Kinder von Geburt an die Möglichkeit zur Gebärdensprache bekommen und Eltern mit ihnen gebärden sollten (41:45). Anna ist von der Gebärdensprache überzeugt und hebt hervor, dass jede/r selbst über seine oder ihre Kommunikationsform entscheiden dürfen sollte (ebd.).

Das Kennenlernen der Gehörlosenkultur und der ÖGS sowie der Austausch mit anderen Gehörlosen und Schwerhörigen bewegten Ben zum Erlernen der ÖGS. Die ÖGS ist für Ben nicht nur eine neue Kommunikationsform, sondern trug stark zu seiner Selbsterkenntnis bei:

„JA, IX-da MUSS SAGEN, NEUE WELT AUFGEMACHT FÜR-mich! VIELE NEUE LEUTE KENNENGELERNT AUCH AND- NEUE KOMMUNIKATION+FORM KENNENGELERNT (v) AUCH SELBST (v) ERKANNT-SELBST+ERKENNTNIS E-R-K-E-N-N-T-N-I-S“ (Ben 32:20)

Ben traf auf Verständnis vonseiten der Gehörlosengemeinschaft und hatte zum ersten Mal das Gefühl, unter seinen Gleichgesinnten angenommen zu werden (33:15). Für Ben hat sich alles zum Positiven entwickelt. Er entwickelte eine Begeisterung für die Gebärdensprache und fühlte sich wohl. Hatte Ben die Gebärdensprache als Kind abgelehnt, so war die neue Sprache im jungen Erwachsenenalter nun „cool“ (ebd.). Seine ÖGS-Kenntnisse verbesserten sich und mit der Zeit immer

mehr und Ben nimmt mittlerweile die ÖGS als barrierefreiheitsfördernd wahr und bevorzugt es, Lehrveranstaltungen in ÖGS gedolmetscht zu verfolgen (50:55), da er so mit wesentlich geringerem Aufwand mehr Lehrveranstaltungsinhalte verstehen kann. Für Ben ist die ÖGS im Studium „zeitökonomischer“ (51:50). Ben setzte sich nicht nur mit Gehörlosigkeit, Schwerhörigkeit und Gebärdensprachen auseinander, sondern auch mit den Dolmetsch-Prozessen (55:10). Wichtig ist für Ben die Akzeptanz seiner Sonderstellung als ÖGS-Nutzender Student an der Universität. Dazu entwickelte er ein Selbstbewusstsein in Bezug auf die Nutzung von ÖGS und ÖGS-DolmetscherInnen im Studium. Ben betont außerdem, dass er beides kann – ÖGS und lautsprachlich sprechen und verstehen (ebd.). Ben nimmt in beiden Welten teil – der der Hörenden und der der Gehörlosen (siehe auch Punkt c). Ben erlangt seine Identitätsfindung daher auch durch seine Aufklärungs- und Sensibilisierungsarbeit sowie sein politisches Engagement.

Cora sah und lernte erstmals an der Schwerhörigenschule in Österreich andere gehörlose und schwerhörige Kinder kennen und somit auch die ÖGS (18:15). Sie entwickelte daraufhin schnell Interesse (18:50), da die ÖGS eine visuelle Sprache ist, die sie besonders anspricht (19:00). Eine von Coras ersten Erfahrungen war jedoch, dass ihre Eltern und LehrerInnen sie aufforderten, die ÖGS nicht zu lernen, da ihre Deutschkenntnisse darunter leiden würden (19:15). Dies konnte sie jedoch widerlegen, da ihre Deutschkenntnisse durch das Lernen der ÖGS nicht schlechter wurden (23:10), da sie parallel dazu Logopädie nutzte (23:15). Somit lernte sie beide Sprachen schnell (23:40). In Volksschule und NMS hat Cora mit ihren FreundInnen trotz Verbot in der Pause heimlich gebärdet (24:55). Im Realgymnasium kämpfte Cora gemeinsam mit ihren drei bis vier anderen gebärdensprachigen MitschülerInnen um ÖGS-DolmetscherInnen für den Unterricht (29:15). Für Cora ist die ÖGS im Bildungsbereich wichtig, da sie ohne ÖGS-Unterstützung durch DolmetscherInnen im Unterricht nicht alles verstehen kann (30:45). Sie setzte sich mit ihren Bedürfnissen auseinander und entwickelte Selbstbewusstsein, als sie sich für die ÖGS im Gymnasium eingesetzt hatte. (30:45) Cora nutzt heute vier Sprachen aktiv: Deutsch, ihre slawische Erstsprache, die ÖGS und an der Universität auch Englisch (57:10).

b) Aktiver Kontakt zur Gehörlosengemeinschaft und -kultur

Auch der aktive Kontakt zur Gehörlosengemeinschaft und -kultur gehört zum Prozess der Identitätsfindung. Anna erkannte durch den Kontakt zu einer gleichaltrigen gehörlosen Freundin und in Folge zur Gehörlosengemeinschaft, dass sie nicht „die einzige“ ist (09:05). Vom Austausch mit anderen gehörlosen und schwerhörigen Menschen profitierte sie und erkannte das Potenzial von Gebärdensprache. Ihre neue peer-group war für sie besonders wichtig beim Erkennen der Vorteile der Gebärdensprache (22:40). Sie hat erkannt, dass sie sich bis zu diesem Zeitpunkt immer nur an die

Hörenden angepasst hat. Über ihre Kontakte erfuhr Anna von der Möglichkeit, ÖGS-DolmetscherInnen im Studium zu bekommen und war begeistert (1:17:35). Durch regelmäßige Treffen mit anderen gebärdensprachigen Personen konnte Anna die ÖGS schnell lernen und schließlich im Studium anwenden, was ihr viel Chancengleichheit ermöglicht.

Auch Ben suchte aktiv Kontakt zur Gehörlosencommunity. Durch das Kennenlernen von "Gleichgesinnten" hat sich für ihn eine neue Welt eröffnet. Ben hat über die für ihn neue Kommunikationsform viele neue Menschen kennengelernt und auch Selbsterkenntnis gewonnen (32:20). Seine Begeisterung für die ÖGS war auch durch das erstmalige Gefühl des Angenommen-Seins in der Gehörlosengemeinschaft bedingt (33:00). Er erhielt viel Verständnis seitens der gehörlosen Personen, die ihm die ÖGS näherbrachten. Das Kennenlernen und der Austausch mit anderen gehörlosen, schwerhörigen und auch hörenden ÖGS-NutzerInnen war Teil von Bens Identitätsfindungsprozess.

Cora lernte in der Schwerhörigen-Volksschule gehörlose und schwerhörige gebärdensprachigen Kinder kennen, die der Gehörlosengemeinschaft und -kultur angehörten und denen ÖGS als gemeinsame Kommunikationsform diente (22:55). Sie stand von Beginn an unter einem gewissen Druck, sich für oder gegen die ÖGS und somit auch eine Teilnahme in der Gehörlosenwelt zu entscheiden. Vorausgegangen war dem, dass ihre Eltern und LehrerInnen nicht wollten, dass die Kinder in der Schule die ÖGS verwenden und diese daher heimlich gebärden mussten. Coras gebärdensprachige FreundInnen teilten ihr mit, dass sie keine FreundInnen sein können, wenn sie die ÖGS nicht lernt (21:35). Somit lernt Cora die Mitglieder der Gehörlosencommunity als starke, selbstbewusste Menschen kennen, die zur ÖGS als ihre Sprache stehen und dies auch klarstellen (23:00). Cora entschloss sich dazu, beide Sprachen zu lernen und so wurde auch später in der Integrationsklasse der NMS in der Pause weiterhin heimlich gebärdet (24:55). Im Gymnasium gehörte sie zur Minderheit in der Regelschule für Hörende. Cora forderte gemeinsam mit ihren drei bis vier ebenfalls hörbehinderten MitschülerInnen nach ÖGS-DolmetscherInnen. Sie hat privat viele gehörlose und gebärdensprachige FreundInnen und tauscht sich auch im Studium mit anderen gebärdensprachigen Studierenden aus.

c) Teilnahme in beiden Welten

Anna möchte ich die Möglichkeit geben, in eigenen Worten ihre Erfahrungen zur Teilnahme in der Hörenden- und der Gehörlosenwelt und der Bilingualität wiederzugeben:

„Ich habe früher gesagt, Bilingualismus wäre schlecht. Warum? Ich habe geglaubt, wenn Kinder zwei Sprachen lernen, werden sie beide Sprachen niemals gut können. Zuerst eine Sprache zu lernen wäre

gut. Und dann eine zweite Sprache – gut, warum nicht? Forschungen zeigen, wenn Kinder zwei Sprachen gleichzeitig lernen, mischen sie die Sprachen normalerweise zuerst, aber entwickeln später ein System, um die Sprachen zu trennen. Das geht dann automatisch! Es ist auch ein Vorteil, wenn man zwei Sprachen kann. Früher hatte Bilingualismus einen schlechten Ruf. [...] Früher hat man gesagt, wenn ein Kind beides lernt, Gebärdensprache und Lautsprache oder auch nur Gebärdensprache, dann leidet die Entwicklung der Lautsprache darunter. Aber das stimmt nicht! Gebärdensprache fördert nämlich den Wortschatz! Es ist eine visuelle Sprache für gehörlose Kinder. Klar, eine Sprache ist immer die überlegene Sprache, trotzdem ist Bilingualität wichtig für mich. Wenn ein gehörloses Kind nur Sprechen lernt, so aufwächst und dann erstmals die Gebärdensprache sieht, dann ist es erstaunt und auch durcheinander. Viele haben daher ein „Identitätsdurcheinander“. Dasselbe passierte auch bei mir, ich habe spät die Gebärdensprache gelernt und wusste nicht wohin ich gehörte, zu den Gehörlosen oder den Hörenden. Darum ist es wichtig für mich, dass Kinder von klein auf in Gebärdensprache unterrichtet werden. Sprache steht für mich auch in Zusammenhang mit Identität.“ (Anna 1:32:00)

Ben nimmt – seit er die ÖGS erlernt hat – sowohl in der hörenden als auch in der gehörlosen Welt teil. Er betont auch, dass er beide Sprachen kann – die ÖGS und die Lautsprache. Er nimmt die ÖGS als Barrierefreiheits-fördernd im Studium wahr, privat verwendet er beide Sprachen, abhängig von seinem jeweiligen sozialen Umfeld beziehungsweise seinen GesprächspartnerInnen. Er hat unterschiedliche Freundeskreise und gibt auch an, dass er es für schwierig befindet seine hörenden und seine gehörlosen Freundeskreise zusammenzuführen, da es Kommunikationsschwierigkeiten gibt (1:00:30). Deswegen trifft er seine Freundeskreise meist getrennt voneinander – je nach dominierender Kommunikationsform (ebd.). Er hat sich selbst auf der Suche nach seiner Identität die Frage zur Selbstreflexion gestellt: Zu welcher Welt gehört er? (1:01:00) Diese Überlegung ist ein andauernder Prozess – Ben bezeichnet seine Überlegung zu seiner Zugehörigkeit als „langen Kampf“ (13:30). Ben fühlt sich stark der Hörenden-Welt zugehörig, da er mit den Methoden und Umgangsformen der hörenden Gesellschaft aufgewachsen ist (13:35). Zentrale Merkmale der beiden Welten sind die jeweiligen Kommunikationsformen, die sich jedoch gegenseitig ausschließen. Ben lehnt daher den Begriff "zwei Welten" ab und legt den Fokus auf die jeweilige Kommunikationsform. Er berichtet von Kommunikationsproblemen zwischen seinen gebärdenden und nicht-gebärdenden FreundInnen, wobei er betont, dass das Hörvermögen nicht zwingend das Unterscheidungsmerkmal ist, sondern die Kommunikationsweise beziehungsweise das Vorhandensein von ÖGS-Kenntnissen (1:00:45). Ben agiert also in zwei Freundeskreisen und muss immer wieder neu abwägen, wo er sich mehr zugehörig fühlt. Er fühlt sich einerseits den Hörenden zugehörig, da er gut lautsprachlich Sprechen und Schreiben kann und eine Regelschullaufbahn unter Hörenden absolviert hat, andererseits fühlt er sich unter seinen gebärdensprachigen FreundInnen erstmals angenommen und

verstanden. Inzwischen möchte Ben sich nicht mehr entscheiden müssen. Er akzeptiert seine Identität als die einer schwerhörigen, laut- und gebärdensprachigen Person, die in beiden Welten lebt und interagiert. Er entschließt sich zu einer Vereinbarkeit zwischen beiden Kommunikationsformen (1:01:25).

Cora war, als sie in der Volksschule in den Pausen die ÖGS lernte, mit dem Vorwurf konfrontiert, dass ihre Deutschkompetenz darunter leiden würde. Sie entgegnete diesem Vorwurf jedoch, indem sie zum lautsprachlichen Sprechen Üben Logopädie in Anspruch nahm und sich ihr Deutsch durch das Lernen der ÖGS nicht verschlechterte (23:15). Sie erlernte beide Sprachen schnell und war somit durch ihre Zweisprachigkeit in beiden Welten zuhause (23:40). Ihre Eltern erlaubten ihr, daheim zwischen Laut- und Gebärdensprache frei zu wählen, in der Schule solle sie jedoch lautsprachig sprechen. Da Coras FreundInnen in der Schule aber meinten, dass sie keine FreundInnen mehr sein könnten, wenn Cora nicht gebärde (21:35), war sie stark unter Druck. Sie war in beiden Welten ausgegrenzt, in der Welt der Hörenden aufgrund ihrer Hörbehinderung, in der Welt der Gehörlosen aufgrund ihrer persönlichen Schwierigkeiten beim Erlernen der ÖGS (53:05). Daher entschied sich Cora trotz großem Aufwand und Verbot zum heimlichen Gebärden in der Volksschule und NMS (24:55). Diese Lösung war für Cora die beste Option, da sie nun in beiden Welten kommunizieren kann.

d) Politisches Interesse: Forderung nach Gleichberechtigung im Bildungssystem

In ihrem Prozess der Identitätsfindung entwickelte Anna ein politisches Bewusstsein in Bezug auf Gehörlosigkeit, Gehörlosenkultur und Gebärdensprache. Sie fordert bessere Bildungsmöglichkeiten für gehörlose und schwerhörige Personen und kritisiert, dass diese nach dem Sonderschullehrplan unterrichtet werden:

„DARUM POSS-mein MEINUNG SCHADE DA ÖSTERREICH SCHWIERIGKEITEN GL ZUGANG <ZU> BILDUNG [„weggeworfen“] SONDER+SCHUL+LEHR+PLAN ZUKUNFT [„SCHIEF“-meint falscher Weg bzw. Abgeschobenheit] (2) LEHRE ()? WENIG <ES> GIBT WENIG FÜR WENIG STUDIERENDE DA ÖSTERREICH GL (6) SOLL AUCH WICHTIG FÜR-mich ZUKUNFT SOLL BESSER MACHEN! BILDUNG WICHTIG!“ (Anna 25:20)

Das Österreichische Bildungssystem versage laut Anna beim Umgang mit gehörlosen und schwerhörigen Kindern, denn es gibt keinen bilingualen Unterricht in Laut- und Gebärdensprache. Dabei wäre genau dies für diese Kinder sehr wichtig (28:10). Anna fordert bilingualen Unterricht für gehörlose und schwerhörige Kinder und wünscht sich auch, dass mehrere gehörlose und schwerhörige Kinder gemeinsam in einer Klasse sein können, sodass sie nicht einzeln integriert

werden müssten (30:55). Auch die LehrerInnen sollten besser aufgeklärt und sensibilisiert werden (ebd.). Auch die Aufklärung, dass Gebärdensprache keine Kommunikationsunterstützung ist, sondern eine eigenständige Sprache mit eigener Struktur und Grammatik, möchte Anna verbreiten (1:17:20).

Ben stellte im Interview die Forderung nach Verbesserung der Situation hörbehinderter Personen im Bildungssystem (1:06:40). Dies begründete er mit seinen eigenen Erfahrungen. Ben bemerkte seine Defizite im Studium im Vergleich zu seinen hörenden StudienkollegInnen erst spät und musste sich seine beeinträchtigte Hörleistung eingestehen (49:10). Diese Selbsterkenntnis, dass er alleine die Lehrinhalte nicht ausreichend verstehen und vollständig mitschreiben kann, war für Ben zentral. Das Anerkennen, dass er selbst nicht alles versteht und die darauffolgende Annahme von Unterstützungsmöglichkeiten führten zu einer Verbesserung seiner Studiensituation. Die Identitätsfindung war und ist für Ben ein langer Lernprozess durch Selbsterkenntnis und Selbstreflexion. Ben wandte die Strategie der Abwägung der Vor- und Nachteilen vorhandener Möglichkeiten für ein barrierefreies Studium an. So probierte Ben nach seinem Bachelor-Abschluss etwa aus, ob er sein Masterstudium ohne ÖGS-DolmetscherInnen bewältigen kann (12:00). Er wägte die Vor- und Nachteile ab. Dagegen sprach für Ben, dass ÖGS-DolmetscherInnen nicht 1:1 dolmetschen und teilweise fehlerhaft gebärden würden. Auch fühlte Ben sich manchmal missverstanden und war abhängig von den Dolmetsch-Leistungen (ebd.) oder kritisierte die mangelnde Facheinschlägigkeit der DolmetscherInnen (ebd.). Doch nach einem Semester entschied Ben, wieder auf das Dolmetsch-Angebot zurückzugreifen. Dafür sprachen vor allem sein besseres Verständnis der Lehrinhalte in ÖGS und dadurch sein ermöglichter schnellerer Studienabschluss (ebd.). Durch seine Erfahrungen wurde Bens politisches Interesse und Engagement geweckt. Die Sensibilisierung Anderer und die Beschäftigung mit dem Thema Barrierefreiheit für Gehörlose und Schwerhörige unterstützte Bens eigene Reflexion. Er forderte daher den Abbau von Barrieren für gehörlose und schwerhörige Kinder an österreichischen Schulen und eine Verbesserung des Bildungssystems in Österreich (1:06:40), um ihnen chancengleiche Bildung zu ermöglichen.

Durch ihre gemeinsame Erfahrung mit ihren drei bis vier ebenfalls hörbehinderten und gebärdensprachigen MitschülerInnen als Minderheit im Gymnasium hat Cora ein politisches Bewusstsein entwickelt. Coras Kampf um barrierefreie Bildungszugänge für Gehörlose und Schwerhörige begann mit der Forderung nach ÖGS-DolmetscherInnen für den Unterricht im Gymnasium (29:15). Sie hat im Gymnasium zwei Jahre damit verbracht, für eine für sie barrierefreie und chancengleiche Unterrichtsmethode zu kämpfen (30:20). Dabei setzte sie sich mit ihren Bedürfnissen auseinander und entwickelt Selbstbewusstsein als sie sich für die ÖGS einsetzt (30:45). Erst Jahre später im Studium, als GESTU gegründet wurde und sie Unterstützung bekommen hat, fühlte sie sich erstmals auf ihrem Bildungsweg den Hörenden gleichgestellt (44:00) und konnte

„normal“ studieren (44:10). Sie hat durch den Mehraufwand viel Zeit verloren, aber auch viel dazugelernt (45:00). Um den Aufwand für Cora in ihren eigenen (interpretierten) Worten wiederzugeben: *„Ich habe das Gefühl, mein gesamter Bildungsweg bisher war eine volle Herausforderung!“* (47:00). Obwohl die ÖGS 2005 als eigenständige Sprache im B-VG anerkannt wurde, hat sich im Bildungsbereich für gehörlose, schwerhörige und gebärdensprachige Menschen kaum etwas getan. Coras Wunsch ist es, dass in Zukunft für behinderte Menschen, egal ob gehörlos, schwerhörig, oder mit anderen Beeinträchtigungen und Behinderungen, ein inklusives Bildungsangebot selbstverständlich ist (49:40). Coras Ziel ist Inklusion für Menschen mit Behinderungen (50:00) – es war für sie nämlich sehr prägend, als sie nach dem Umzug nach Österreich erstmals als behinderte Person wahrgenommen und in eine Schwerhörigenschule geschickt wurde. Diese Erfahrung der Separation anstatt Inklusion aufgrund des Umgangs mit Gehörlosen und Schwerhörigen in Österreich war für Cora ein „Kulturschock“ (52:40). Sie fühlte sich aufgrund ihrer Hörbehinderung ausgegrenzt (53:05) und bekam von anderen Menschen auch das Gefühl vermittelt, behindert zu sein (53:20). Dieser Erfahrung folgte Coras Bewusstseinsentwicklung: *„WIR (die Gehörlosen) haben eine eigene Kultur, eine eigene Sprache, wir haben eine Behinderung, eine Kommunikationsbarriere!“* (53:40). Cora stellt sich selbst immer wieder die Frage, was für die Gesellschaft der bessere Weg ist: einem gehörlosen Kind das Gefühl zu geben, normal aufzuwachsen und ihm nicht zu zeigen, dass es behindert ist – oder dem Kind von Beginn an das Bewusstsein zu geben, dass es gehörlos ist und auf Barrieren stoßen wird. Sie weiß es bis heute nicht (54:00). Wahrscheinlich kann diese Frage nicht eindeutig beantwortet werden – und wenn, dann nur auf einer individuellen Ebene.

5. CONCLUSIO

Die vorliegende Masterarbeit widmete sich der Frage, inwiefern es schwerhörige oder gehörlose Personen in Österreich schaffen, erfolgreich, also mit Aussicht auf einen Studienabschluss, an einer Hochschule zu studieren. Dieser Frage wurde auf zwei Ebenen nachgegangen, (1) auf Ebene der Rahmenbedingungen im Bildungssystem und im sozialen Umfeld, die den Bildungsweg schwerhöriger und gehörloser Personen positiv bzw. negativ beeinflussen und (2) auf Ebene der Strategien, die schwerhörige und gehörlose Personen anwenden, um – trotz erschwerter Bedingungen in einem Bildungssystem, das sich an Hörende richtet – den Zugang zum Hochschulstudium zu schaffen und ihr Studium zu meistern. Die Ergebnisse basieren auf Interviews mit gehörlosen und schwerhörigen Studierenden der Universität Wien, können aber auf andere Universitäten in Österreich umgelegt werden.

Da es in Österreich bislang keine ähnliche empirische Untersuchung zu diesem Thema aus soziologischer Perspektive gibt, hat diese Masterarbeit explorativen Charakter. Im Zentrum steht die Darstellung der Analyseergebnisse der qualitativen Interviews mit drei schwerhörigen bzw. gehörlosen Studierenden der Universität Wien sowie des Interviews mit einem Experten. Die qualitativen Interviews wurden in Österreichischer Gebärdensprache (ÖGS) durchgeführt, mittels Video aufgezeichnet, in Glossenschrift als Verschriftlichungsform transkribiert und mittels Themenanalyse, Analyse der biografischen Daten und Thematischer Feldanalyse ausgewertet. Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse der Analyse skizziert.

5.1. Rahmenbedingungen

Es gibt Rahmenbedingungen, die den Zugang zur Bildung und den Verlauf des Bildungsweges von gehörlosen und schwerhörigen Personen fördern bzw. nicht fördern. Die zentralen Rahmenbedingungen, die aus den Interviewdaten identifiziert werden konnten, beziehen sich auf unterschiedliche Ausprägungen im Bildungssystem und im sozialen Umfeld sowie im Vorhandensein technischer Hörhilfen der jeweils betreffenden Personen.

Aus den Daten geht hervor, dass es bestimmte äußere Bedingungen gibt, die den Zugang zur Bildung für gehörlose und schwerhörige Menschen positiv beeinflussen. Im Bildungssystem sind diese ‚förderlichen Rahmenbedingungen‘ dann gegeben, wenn die strukturellen Angebote in Lehre und Lernen, also sowohl der Unterricht selbst, aber auch die Bedingungen bei Hausarbeiten, die Wiederholung des Lernstoffes oder die Vorbereitung für Prüfungen eine für Gehörlose und Schwerhörige chancengleiche Teilhabe an Bildung ermöglichen. Diese positiven Bedingungen gelten zugleich als Versuch eines ‚Ausgleiches‘ für das Nicht-Hören, das in einem hörenden Umfeld als ‚Behinderung‘ und defizitär wahrgenommen wird. Schwerhörige und gehörlose Kinder sind demnach auf andere Rahmenbedingungen angewiesen als hörende Kinder, da die Lehrmethoden des Bildungssystems (mit Ausnahme der Gehörlosen- und Schwerhörigenschulen) für Hörende ausgerichtet sind. Gehörlose und schwerhörige Schülerinnen benötigen daher im Falle eines Regelschulbesuchs zusätzliche Förderung, um mit ihren hörenden KlassenkollegInnen mithalten zu können. Dies bedeutet jedoch in jedem Fall einen zusätzlichen Mehraufwand für gehörlose und schwerhörige SchülerInnen.

Auch im sozialen Umfeld gibt es ‚förderliche‘ und ‚nicht förderliche Rahmenbedingungen‘, die sich positiv beziehungsweise negativ auf die Bildungschancen schwerhöriger und gehörloser Menschen auswirken. Zu den förderlichen Rahmenbedingungen zählen auch die Einstellungen aller beteiligten Personen wie der Eltern, der Kindergarten-, Schul- oder Universitätsbediensteten, Kindergarten-,

Schul- und StudienkollegInnen und deren Beitrag zur Ermöglichung eines chancengleichen Bildungszuganges für Gehörlose und Schwerhörige. In den ersten Lebensjahren kann Frühförderung zu einer positiven psychischen, physischen, sozialen, emotionalen und kognitiven Entwicklung des gehörlosen oder schwerhörigen Kindes beitragen, da so die bestmögliche Integration in das soziale Umfeld ermöglicht wird (vgl. Dotter 1995: 5).

Im Kindergarten sind ‚förderliche Rahmenbedingungen‘ die Inklusion von gehörlosen und schwerhörigen Kindern zur sozialen Interaktion in der Gruppe, gleichsam unter der Berücksichtigung etwaiger Bedürfnisse in der Kommunikation, sowohl vonseiten der Eltern und der KindergartenpädagogInnen als auch der anderen Kinder. Dasselbe gilt auch für die Vor- und Volksschule sowie die Unter- und Oberstufe des sekundären Bildungsbereiches. Die Wichtigkeit des sozialen Umgangs mit ihren MitschülerInnen und LehrerInnen, aber auch die Freundschaften werden von allen drei InterviewpartnerInnen als hoch eingestuft, da es ansonsten zu einer sozialen Ausgrenzung kommt.

Förderlich ist auch eine relativ kleine und überschaubare Klassengröße, vor allem bei Integrationsklassen und erst recht bei Klassen mit Einzelintegration, sodass eine ausreichende Auseinandersetzung mit individuellen Bedürfnissen der Kinder vonseiten der LehrerInnen ermöglicht wird. Vor allem ein intensiverer Kontakt zu den Lehrenden aufgrund der kleineren Klassengröße wird als Vorteil erlebt. Bilingualer Unterricht in deutscher Lautsprache und ÖGS steht als inklusive Lehrmethode bei allen drei InterviewpartnerInnen ganz oben auf der Wunschliste. Diese pädagogische Methode ist bestens geeignet, da gehörlose und schwerhörige SchülerInnen auf diese Weise – unterstützt durch die visuelle Wahrnehmung durch ÖGS – dem Unterricht chancengleich folgen können und nicht aufgrund von Überlastung ermüden, sodass bereits nach kurzer Zeit die Konzentration darunter leidet. Zusätzlich kommt es zu keiner Differenzierung oder Segregation aufgrund der individuellen Hörbehinderung. Es ist zur Vermittlung des Lernstoffes unbedingt notwendig, geeignete Methoden einzusetzen, sodass gehörlose und schwerhörige Kinder sich auf das Verstehen der Bedeutung von Lehrinhalten anstatt auf die sprachliche Bedeutung konzentrieren können. Dazu ist ein allgemeines Verständnis für Schwerhörigkeit und Gehörlosigkeit vonseiten der Lehrpersonen notwendig (vgl. Ben 27:05), aber auch vonseiten der Familie, genauso wie ein Vertrauen auf die Leistungsfähigkeit von schwerhörigen und gehörlosen SchülerInnen. Auch ein Absehen aller Beteiligten von der Annahme, dass das Erlernen der ÖGS die Sprachkompetenz in der Laut- und Schriftsprache negativ beeinträchtigt, ist notwendig. Für viele gebärdensprachige gehörlose und schwerhörige Menschen ist die Gebärdensprache die Erstsprache. Damit können sie kommunizierte Inhalte wesentlich besser verstehen und sich auch ausdrücken als in der Lautsprache, die für sie als eine erste Fremdsprache erlernt werden muss.

Zusätzliche Förderstunden sind zwar eine Hilfsmaßnahme für gehörlose und schwerhörige Kinder beim Wiederholen und Verstehen des Lernstoffes, jedoch mit einem erheblichen Mehraufwand verbunden und daher kein Ersatz für bilingualen Unterricht. Dasselbe gilt für die Förderung und Unterstützung bei Hausaufgaben und beim Lernen durch die Eltern daheim. Stattdessen sollen zusätzliche Förderung und Unterstützung bei individuellem Bedarf in jenen Schulfächern, deren Verständnis den einzelnen Schülerinnen schwerfallen, zusätzlich zu einer bilingualen Unterrichtsform angeboten werden, genauso wie FörderlehrerInnen für gehörlose und hörende Schüler. Ein inklusives Bildungssystem vermittelt SchülerInnen nicht das Gefühl, ‚anders‘ oder ‚behindert‘ zu sein. Eine überfürsorgliche Behandlung oder Bevormundung findet nicht statt. Gehörlose und schwerhörige SchülerInnen können bei Bedarf selbst aktiv auf ihre Bedürfnisse hinweisen.

An der Universität Wien ist die Nutzung von ÖGS-DolmetscherInnen wesentlich einfacher als in der Schule, auch wenn diese nicht von der Universität Wien zur Verfügung gestellt werden, wie alle drei InterviewpartnerInnen sich wünschen würden. Nach dem Universitätsgesetz und der Satzung der Universität Wien können ÖGS-DolmetscherInnen in Lehrveranstaltungen und teilweise zu Prüfungen mitnehmen, was sich in allen drei Fällen positiv auf die Studienleistungen auswirkt. Vorträge können dadurch besser verstanden werden und sind weniger anstrengend zu verstehen, was zu erhöhter Aufmerksamkeit bei den drei InterviewpartnerInnen führt. Auch eine aktive Beteiligung an Diskussionen ist ihnen dank der ÖGS-DolmetscherInnen möglich. Seit der Implementierung der Servicestelle GESTU wurde für Anna, Ben und Cora der organisatorische Mehraufwand verringert. ÖGS-DolmetscherInnen und MitschreibtutorInnen werden für die drei Studierenden nun von GESTU organisiert sowie die Lehrenden informiert. Durch die MitschreibtutorInnen stieg die Qualität der Mitschriften und somit auch die Lernqualität. Dadurch ist es den InterviewpartnerInnen nun möglich, sich voll auf das Studium zu konzentrieren. Positiv wird auch die zunehmende Sensibilität der Lehrenden aufgenommen. Es findet viel Öffentlichkeitsarbeit zum Thema ÖGS statt, was zu Aufmerksamkeit führt. Dazu gehört die Bereitschaft, gehörlosen und schwerhörigen Studierenden entgegenzukommen. Aufgrund der durch die ÖGS-DolmetscherInnen gegebenen positiven Rahmenbedingungen stehen alle drei InterviewpartnerInnen kurz vor dem Studienabschluss. Es gibt zudem inzwischen mehr gehörlose und schwerhörige Studierende an der Universität Wien, was auch einen Einfluss auf die Offenheit der Universität Wien und ihrer Angehörigen in Bezug auf gehörlose und schwerhörige Studierende hat.

Es konnten auch zahlreiche ‚nicht-förderliche Rahmenbedingungen‘ im Bildungssystem und im sozialen Umfeld ausgemacht werden. Diese sind immer dann gegeben, wenn Gehörlose und Schwerhörige aufgrund der administrativen oder auf Unterricht, Lehre und Lernen bezogenen

Strukturen des Bildungssystems (inklusive aller Beteiligten) gegenüber ihren hörenden Schul- und StudienkollegInnen einen Nachteil beim Zugang zu Bildung haben.

Die Daten zeigen, dass gehörlose und schwerhörige Studierende vor allem vor Beginn des Studiums auf zahlreiche Barrieren stoßen. Dazu gehören bereits im Kindergarten die erlebte Segregation oder die Nichtbeachtung beziehungsweise die nicht ausreichende Beachtung der individuellen Bedürfnisse vonseiten der PädagogInnen und Kinder. Auch mangelnde sprachliche Förderung, fehlendes Wissen der PädagogInnen im Umgang mit gehörlosen und schwerhörigen Kindern sowie die allgemeine Erwartung, gehörlose und schwerhörige Kinder müssten sich mittels Lippenlesen an die lautsprachigen Methoden anpassen, werden als Probleme genannt.

Negativ wirken sich auch die Rahmenbedingungen in der Schule auf gehörlose und schwerhörige SchülerInnen aus. In der Schwerhörigen-Volksschule in Österreich werden gehörlose und schwerhörige Kinder nach dem Sonderschullehrplan unterrichtet und es mangelt an Differenzierung zwischen den Beeinträchtigungsarten der SchülerInnen. Auch die Fremdzuschreibung und Behandlung als ‚behindert‘ durch Lehrende oder MitschülerInnen wird in allen drei Fällen genannt. Auch die wenigen Interaktions- und Kommunikationsmöglichkeiten zwischen behinderten und nicht-behinderten SchülerInnen werden als problematisch gesehen. Die bewusste Trennung behinderter und nicht-behinderter SchülerInnen sowie die Wahrnehmung von Behinderung als Anomalie oder Andersartigkeit zeugen von einer nicht gelungenen Inklusion. An den Regelschulen richten sich die Unterrichtsmethoden an hörende SchülerInnen. Von hörbehinderten SchülerInnen wird erwartet, dass sie sich an die lautsprachigen Methoden anpassen. Gebärdensprachigen Unterricht gibt es an den besuchten Regelschulen nicht und gebärdensprachige Unterhaltungen in den Pausen werden von den LehrerInnen verboten. Alle drei InterviewpartnerInnen berichten von Kommunikationsschwierigkeiten mit ihren LehrerInnen und hörenden MitschülerInnen. Durch den Zwang zu rein lautsprachigem Unterricht haben schwerhörige und gehörlose SchülerInnen Probleme, ausreichend zu verstehen und an Diskussionen teilzunehmen. Ausschließlich lautsprachiger Unterricht ist für gehörlose und schwerhörige SchülerInnen unzureichend. Verständnisprobleme treten vor allem bei undeutlichem und schnellem Sprechen auf. Darüber hinaus wird Nachfragen bei Nicht-Verstehen aufgrund der Hörbehinderung im Regelschul-Unterricht als störend wahrgenommen. Gehörlose und schwerhörige SchülerInnen müssen Mehraufwand in Form von Förderstunden und Arbeit mit StützlehrerInnen ableisten, was zu einer Einbuße von Freizeit und Erholung im Vergleich zu hörenden Schülerinnen führt – und in Folge auch zu Müdigkeit, Unkonzentriertheit, Kopfschmerzen und Krankheit. Resultat dieses Umstandes sind schlechtere schulische Leistungen, denen erneut mit Mehraufwand entgegengekommen werden muss, wodurch ein Kreislauf entsteht. Problematisch ist auch, dass die Anliegen und Bedürfnisse von schwerhörigen

und gehörlosen SchülerInnen in der hörenden Mehrheitsgesellschaft nicht ernstgenommen werden. So wird hörbehinderten SchülerInnen die Absolvierung eines Gymnasiums mit Maturaabschluss oder gar der Besuch einer Hochschule nicht zugetraut, sondern der Besuch einer Hauptschule oder Neuen Mittelschule nahegelegt. Auch die Verweigerung von ÖGS-DolmetscherInnen als Entlastung im Unterricht und bei der Matura trotz jahrelanger Forderung durch gehörlose und schwerhörige SchülerInnen zeugt nicht von Beachtung der Bedürfnisse dieser SchülerInnen. Der Besuch von Regelschulen wird von allen drei InterviewpartnerInnen als große Herausforderung erlebt – Inklusion für schwerhörige und gehörlose SchülerInnen findet an Österreichs Regelschulen gar nicht beziehungsweise nur unzureichend statt.

In Österreich erhalten gehörlose und schwerhörige StudieninteressentInnen nur schwer Informationen zu Studienmöglichkeiten -ablauf und -inhalten. Viele Gehörlose wissen nicht über ihre Möglichkeiten Bescheid, überhaupt ein Studium beginnen zu können. Auch von Seiten der Universität Wien gebe es nicht ausreichend aktive Hinweise dazu. Erst durch gute Vernetzungsarbeit mit anderen hörbehinderten Studierenden erhalten gehörlose und schwerhörige Studieninteressierte und Studierende die für sie relevanten Informationen. Dazu gehören unter anderem die Möglichkeit und Organisation von ÖGS-DolmetscherInnen im Studium. Wissen gehörlose oder schwerhörige Studierende über diese Möglichkeiten nicht oder nicht ausreichend Bescheid, können sie ihr Studium nur mit Hören und Lippenlesen und der damit verbundenen „doppelter Anstrengung“ in Lehrveranstaltungen im Vergleich zu hörenden Studierenden bewältigen. Doch auch wenn diese Informationen in Erfahrung gebracht wurden (bis dahin ist das Semester wieder vorbei), war es bis zur Schaffung der zentralen Servicestelle GESTU für gehörlose und schwerhörige Studierende der Universität Wien aufgrund der mehrere Monate dauernden Antragstellung auf Kostenübernahme, der damit verbundenen Behördengängen und der separaten Organisation der DolmetscherInnen pro Lehrveranstaltung ein erheblicher Aufwand, ÖGS-DolmetscherInnen und MitschreibtutorInnen für das Studium zu bekommen. Auch mit ÖGS-DolmetscherInnen und MitschreibtutorInnen können Schwierigkeiten entstehen: Es entsteht einerseits eine Abhängigkeit von ÖGS-DolmetscherInnen und MitschreibtutorInnen, deren Verfügbarkeit bei Lehrveranstaltungen nicht immer gegeben ist. Auch können durch Dolmetsch-Prozesse Missverständnisse entstehen und dadurch Lehrinhalte durch die Übersetzung verlorengehen. Stigmatisierung und Rechtfertigungszwang in Bezug auf eigene Bedürfnisse spielen für gehörlose und schwerhörige Studierende eine tragende Rolle.

Technische Hilfsmittel in Form von Hörgeräten, Cochlea-Implantaten oder Funkanlagen sind für Gehörlose und Schwerhörige zum Verstehen lautsprachiger Information ausschlaggebend oder

zumindest hilfreich. Auch wenn der ‚Hörerfolg‘ mit technischen Hörhilfen individuell unterschiedlich ausfällt und die akustischen Informationen teilweise erraten werden müssen, so sind Hörgeräte und CIs für die drei InterviewpartnerInnen für die Kommunikation mit ihrem hörenden, nicht-gebärdensprachigen Umfeld äußerst wichtig. Auf ihren Bildungswegen, die von lautsprachigen Unterrichtsmethoden Nichtvorhandensein von Gebärdensprache im Unterricht geprägt waren, empfanden alle drei Studierenden ein Angewiesensein auf ihre Hörhilfen. Prägend war für alle drei ist auch der zusätzliche Mehraufwand durch die logopädischen Übungen und das Üben von Hören und Sprechen. Gehörlose und Schwerhörige können auch mit Hörgeräten oder CIs nicht dieselbe Hörleistung erbringen. So war für Anna, Ben und Cora trotz Hörgeräte- oder CI-Unterstützung keineswegs eine vollständige Teilnahme am Unterricht möglich. Es konnten beispielsweise Wortmeldungen aus der Klasse oder Diskussionen nicht oder nicht ausreichend verstanden werden. Auch durch die Verwendung einer Funkanlage in Annas Fall konnte dieses Problem nicht gelöst werden. Kurz: Technische Lösungen sind hilfreich, reichen aber allein nicht aus. Darum ist in allen drei Fällen für ein ausreichendes Verständnis akustischer Informationen eine Kombination aus technisch unterstützter Hörleistung und Gebärdensprache notwendig.

5.2. Theoretische Einbettung der Rahmenbedingungen

Waldschmidt konnte in den Fallanalysen Rahmenbedingungen ausmachen, die für ihre InterviewpartnerInnen zu einem selbstbestimmten Leben beitragen (vgl. Waldschmidt 2012: 245f). Während die Rahmenbedingungen in Waldschmidts Studie vor allem in Form von z.B. *„eigenen finanziellen Ressourcen“*, *„eigener Erwerbstätigkeit“*, *„behindertengerechter Wohnung“*, *„persönlicher Assistenz“*, *„behindertengerechtem Personennahverkehr“* oder dem *„Angebot an guter medizinischen Versorgung“* auftreten (ebd. 246), so gibt es doch auch Rahmenbedingungen, die durchaus Ähnlichkeiten mit denjenigen Rahmenbedingungen aus meiner Studie. Dazu gehören *„technische Hilfen“* (im Sinne von Hörgeräten, CIs, Funkanlagen, ...), das *„Vorhandensein eines sozialen Netzwerkes“* (wazu u.a. gebärdensprachige und lautsprachige FreundInnen zum sozialen (Informations-)Austausch, aber auch Familie und LehrerInnen zählen), der *„familiäre Hintergrund“* (im Sinne einer Unterstützung und Förderung durch Eltern und Familie), die *„allgemeine soziale Akzeptanz“* (im Sinne einer Anerkennung der Schwierigkeiten von gehörlosen und schwerhörigen Menschen aufgrund der von den sozialen Strukturen gegebenen (Sprach-)Barrieren und im Sinne einer Erkennung der Notwendigkeit von gebärdensprachigen bzw. bilingualen Unterrichtsmethoden sowie die Anerkennung der ÖGS im Allgemeinen als geeignete Form von Inklusion), die *„Bereitschaft der Umwelt zu Verständigungsprozessen“* (dazu zählt beispielsweise die Bereitschaft von Hörenden, auf die sprachlichen Bedürfnisse gehörloser und schwerhöriger Menschen einzugehen), die

„zwischenmenschliche Kommunikations- und Dialogbereitschaft“ (im Sinne einer Bereitschaft zum Aufgeklärt- und Sensibilisiert-Werden in Bezug auf Hörbehinderung und Gebärdensprache von Lehrenden, KollegInnen und Familie) sowie eine *„umfassende Informationsvermittlung“* (einerseits im Sinne von Aufklärung zu medizinischen und schulbezogenen Beratungs- und Unterstützungsmöglichkeiten, andererseits etwa im Sinne von Informationen zur Studienorganisation für gehörlose und schwerhörige Studierende sowie zu vorhandenen Unterstützungsmöglichkeiten wie beispielsweise ÖGS-DolmetscherInnen oder MitschreibtutorInnen).

5.3. Strategien

Aus den Daten konnten insgesamt sieben Strategien identifiziert werden, die gehörlose oder schwerhörige Personen anwenden, um den Zugang zur Hochschulbildung zu erlangen und ihr Studium zu meistern: ‚Schulischer Mehraufwand‘, ‚Anpassung an die hörende Gesellschaft‘, ‚Inanspruchnahme von Unterstützung‘, ‚Kontakt zur Gehörlosenkultur und ÖGS lernen‘, ‚Sensibilisierung/ Aufklärung/ Kommunikation‘, ‚Selbstbewusstsein/ Willensstärke/ Durchsetzen gegen die Mehrheitsmeinung‘ sowie die prozesshafte Strategie der ‚Identitätsfindung/ Zugehörigkeit(en)/ Selbstreflexion‘.

Mit ‚schulischem Mehraufwand‘ ist gemeint, dass Gehörlose und Schwerhörige als ‚Ausgleich‘ zu ihrer Hörbehinderung, die in einem Bildungssystem, das auf Hörende ausgerichtet ist, als Defizit wahrgenommen wird, im Vergleich zu hörenden Schul- oder StudienkollegInnen Mehraufwand betreiben müssen. Aufgrund des Mangels an adäquaten Unterrichtsmethoden fällt es gehörlosen und schwerhörigen SchülerInnen und Studierenden häufig schwer, dem Unterricht im vorgesehenen Ausmaß zu folgen. Das Konzentrieren auf den meistens schwer verständlichen lautsprachigen Unterricht erfordert ein hohes Maß an Konzentration, das häufig nicht über die gesamte Dauer des Unterrichts aufgebracht werden kann. Ein Zurückfallen in der schulischen und universitären Leistung ist eine häufige Folge, die durch Zusatzunterricht in Form von Förderstunden, zusätzlicher Arbeit mit FörderlehrerInnen und einem hohen Maß an Selbstdisziplin ausgeglichen werden muss. Der Mehraufwand, den schwerhörige und gehörlose SchülerInnen/Studierende betreiben müssen, um in einem Bildungssystem, das sich an Hörende richtet mithalten zu können, ist zeitintensiv und wird daher häufig von Einbußen im Freizeitleben begleitet. Das Thema des Mehraufwands zieht sich auch über alle weiteren Strategien, die unweigerlich mit einem Aufwand verbunden sind, den die meisten hörenden Personen nicht aufbringen müssen.

Eine weitere Strategie, um als gehörlose oder schwerhörige Person erfolgreich am Bildungssystem teilhaben zu können, ist die ‚Anpassung an die hörende Gesellschaft‘. Das österreichische

Bildungssystem, richtet sich grundsätzlich an hörende SchülerInnen und Studierende. Gehörlose und Schwerhörige bilden eine Minderheit und müssen sich an die Strukturen der hörenden Welt anpassen, wenn sie den Zugang zur Hochschule sowie ihr Studium meistern wollen. Die Anpassung hat vielerlei unterschiedliche Ausprägungen. Die Erwartung der hörenden Mehrheitsgesellschaft, dass sich gehörlose und schwerhörige Personen lautsprachig verständigen, ist eine der zentralsten Ausprägungen der Anpassung. Anstatt Kommunikations- und Unterrichtsmethoden zu schaffen, die sich auch an Hörbehinderte richten, wird von Gehörlosen und Schwerhörigen erwartet, sich in ihrem Verhalten und in ihrer Art der Kommunikation an ihre hörende Umwelt anzupassen – und dies auch weitgehend ohne Rücksicht darauf, welcher enormen Aufwand diese Art der Anpassung für die betreffenden Personen bedeutet. Alle drei interviewten Personen berichten von Anstrengungen in den Anpassungsbemühungen, besonders in ihrer Schulzeit, in der es – im Vergleich zur Studienzeit – weitaus weniger Spielraum in den Lehr- und Lernmethoden gab.

Alle drei InterviewpartnerInnen berichten von der Notwendigkeit der ‚Inanspruchnahme von Unterstützung‘ auf ihrem Bildungsweg. Die Inanspruchnahme von Unterstützung beginnt meist schon im frühen Kindesalter, z.B. mit spezieller Beratung für die Eltern und deren gehörlose oder schwerhörige Kinder, Frühförderung oder Logopädie-Stunden und zieht sich über die gesamte Schulzeit, ebenso wie zusätzliche Förderstunden oder die Arbeit mit FörderlehrerInnen. Sie ist auch im Laufe des Studiums zentral, z.B. bei der Inanspruchnahme von GebärdensprachdolmetscherInnen. Zentral ist in jedem Fall: Schwerhörige und gehörlose Personen in Österreich sind in vielen Fällen auf intensive Unterstützung durch andere Personen angewiesen, die als VermittlerInnen zwischen ihnen und der hörenden Welt fungieren. Die Art der Unterstützung variiert stark und basiert auf teilweise sehr entgegengesetzten Vorstellungen: Während Logopädie-Stunden oftmals dazu dienen sollen, Gehörlose und Schwerhörige an eine hörende Welt anzupassen indem ihnen die Sprache der Hörenden, nämlich die Lautsprache, beigebracht wird, agieren GebärdensprachdolmetscherInnen vor einem anderen Hintergrund, nämlich der Tatsache, dass Lautsprache oftmals nicht die geeignetste Form der Kommunikation für Gehörlose oder Schwerhörige ist.

Für die interviewten Personen sind ‚Kontakte zur Gehörlosenkultur und das Lernen der ÖGS‘ zentrale Voraussetzungen für einen erfolgsversprechenden Bildungsweg. In den vorliegenden Fällen wurde der Zugang zur Gehörlosengemeinschaft relativ spät (in einem Fall im Volksschulalter, im zweiten Fall in der Jugend und im dritten Fall im jungen Erwachsenenalter) gefunden und somit auch die Österreichische Gebärdensprache relativ spät erlernt. Durch Kontakte zu gebärdensprachigen Personen wurden den Interviewten neue Wege der Kommunikation sowie neue Perspektiven über das Leben als gehörlose oder schwerhörige Person eröffnet. Generell wird das Erlernen der Gebärdensprache als Bereicherung und ungemein nützlich – sowohl für das persönliche

Wohlbefinden, als auch für das Fortschreiten des Studiums – beschrieben. Die Interviewten berichten davon, dass die Kontakte zu gebärdensprachigen Personen ihre Sicht auf sich selbst sowie ihre Position als hörbeeinträchtigte Personen in einer hörenden Gesellschaft geprägt haben. Nicht das Nicht-Hören ist problematisch, sondern eher die Barrieren, der sie in einer hörenden Welt gegenüberstehen.

Die Strategie ‚Sensibilisierung/ Aufklärung/ Kommunikation‘ des sozialen Umfeldes wird von allen Interviewten wiederholt und in unterschiedlichen Lebensstadien angewandt. Die Strategie beschreibt die Notwendigkeit des permanenten Hinweisens auf die Bedürfnisse schwerhöriger oder gehörloser Personen. In der Mehrzahl der Fälle verfügen hörende Personen über kein oder nur unzureichendes Wissen über die Bedürfnisse Schwerhöriger oder Gehörloser. Das Unwissen zu diesem Thema steht schwerhörigen und gehörlosen Personen häufig im Weg, z.B. wenn es darum geht, eine Unterstützung (FörderlehrerIn, GebärdensprachdolmetscherIn, abweichende Prüfungsmethoden etc.) zu rechtfertigen, die hörende Personen nicht in Anspruch nehmen. Die Inanspruchnahme von Unterstützung und die damit häufig einhergehende Rechtfertigung bzw. Aufklärung über den Zweck der Unterstützung, führt in vielen Fällen zur Sensibilisierung hörender Personen für die Themen Schwerhörigkeit und Gehörlosigkeit. Gleichzeitig bedeutet die ständige Sensibilisierung des sozialen Umfeldes auch einen zusätzlichen Kommunikationsaufwand für schwerhörige und hörbeeinträchtigte Personen. Der Kommunikationsaufwand macht sich allerdings, so geht aus den Interviewdaten hervor, bezahlt. In vielen Fällen stoßen die Sensibilisierungsversuche auf Verständnis seitens des hörenden Umfeldes, das in Folge dementsprechende Anpassungen in der Kommunikation oder in generellen Abläufen vornimmt.

‚Selbstbewusstsein/ Willensstärke/ Durchsetzen gegen die Mehrheitsmeinung‘ sind grundlegende Attribute, die die InterviewpartnerInnen wiederholt und in unterschiedlichsten Lebensstadien aufweisen. Gehörlose und Schwerhörige sind – im Vergleich zu Hörenden – erschwerten Bedingungen im Bildungssystem ausgesetzt. Sich trotz bestehender Hürden in einem für Hörende konzipierten Bildungssystem durchzusetzen erfordert ein hohes Maß an Selbstbewusstsein und Willensstärke. Die interviewten Personen waren in vielen Lebenssituationen und -abschnitten ausschließlich von Hörenden umgeben und mussten sich mit vielen Fragen und oftmals auch Vorurteilen bezüglich ihres Hörvermögens und ihrer Person auseinandersetzen. Häufig wird hörbehinderten Personen Leistungsfähigkeit abgesprochen. Das mag unter anderem daran liegen, dass sie dem lautsprachigen Unterricht oftmals nicht so gut folgen können, wie ihre hörenden MitschülerInnen. Diese Tatsache sagt natürlich nichts über die Leistungsfähigkeit schwerhöriger oder gehörloser Personen aus, sondern weist vielmehr auf unzureichende Unterrichtsmethoden hin. Gehörlosen und Schwerhörigen wird in der Regel kein Schulabschluss mit Matura und erst recht kein

Studienabschluss zugetraut. Die interviewten Personen, die sich alle erfolgsversprechend Richtung Studienabschluss bewegen, berichten über zahlreiche Situationen, in denen sie besonders selbstbewusst und willensstark sein oder Vorurteile und Meinungen der hörenden Mehrheitsgesellschaft durchbrechen mussten.

5.4. Prozess der Identitätsfindung

Die interviewten Personen finden sich in vielen Situationen in einem Prozess der ‚Identitätsfindung, der Zugehörigkeit(en) sowie der Selbstreflexion‘ wieder. Dieser Prozess begleitet alle interviewten Personen seit vielen Jahren und wird als andauernd und nicht abschließbar beschrieben. Im Zentrum steht die Frage nach der Selbstpositionierung als schwerhörige oder gehörlose Person in der Gesellschaft und die Frage nach der Zugehörigkeit zu einer gehörlosen oder einer hörenden Welt. Die Zugehörigkeit kann sich im Laufe des Lebens ändern, außerdem ist es nicht notwendig, sich als schwerhörige oder gehörlose Person für nur eine ‚Welt‘ zu entscheiden. Die interviewten Personen beschreiben sich selbst als Teilhabende beider Welten, bzw. sehen keine Notwendigkeit der Trennung der beiden Welten. Hörende und gehörlose Personen leben in einer gemeinsamen Welt, die sich durch die Sprache, aber auch durch die gegenseitige Fremd- und subjektive Selbstwahrnehmung unterscheidet. Gehörlose und schwerhörige Personen, sofern sie nicht von klein auf der Gehörlosengemeinschaft zugehörig waren, berichten von der Erfahrung, nicht mehr der oder die ‚Einzig‘e zu sein, wenn sie im späteren Lebensverlauf andere gebärdensprachige Menschen mit Hörbehinderung treffen. Durch den Austausch mit gebärdensprachigen Menschen haben alle drei InterviewpartnerInnen ein Zugehörigkeitsgefühl entwickelt. Neben dem Erlernen der neuen Perspektive auf die eigene Hörbehinderung und aufgrund der Opportunität von Gebärdensprache erlebten sie auch das damit verbundene Erkennen neuer Möglichkeiten. Ganz zentral ist also der Kontakt zu gebärdensprachigen Menschen sowie das Erlernen der ÖGS als neue Kommunikationsform. Alle drei InterviewpartnerInnen haben unterschiedliche Erfahrungen mit Gebärdensprache gemacht. Die ersten Erfahrungen reichen von der eigenen Ablehnung der ÖGS und dem Gebärdensprachverbot an der Schule bis hin zu einem ‚Kulturschock‘. Mit fortschreitendem Erlernen der ÖGS und Interaktion mit anderen GebärdensprachnutzerInnen führte dies jedoch zu einer neuen Selbstidentifikation, zu Selbsterkenntnis und Selbstbestimmung. Die Akzeptanz der eigenen Sonderstellung als gebärdensprachige Menschen in der hörenden Mehrheitsgesellschaft und der dadurch notwendig gewordenen Aufklärungs- und Sensibilisierungsarbeit hat ebenfalls in allen drei Fällen zur Identitätsfindung beigetragen und wird durch politisches Engagement für Sprach- und Bildungsrecht gehörloser Menschen gelebt.

5.5. Theoretische Einbettung der Strategien

An dieser Stelle möchte ich die Zusammenhänge der vorhin dargestellten empirischen Analyse mit dem theoretischen Konzept der Selbstbestimmung nach Waldschmidt, das bereits in Kapitel 2 kurz vorgestellt wurde, genauer ausführen. Waldschmidt beschreibt Selbstbestimmung als Grundrecht aller Menschen, das im Wesentlichen anhand von vier Komponenten beschrieben werden kann: Selbstbeherrschung, Selbstinstrumentalisierung, Selbstthematization und Selbstgestaltung (Waldschmidt 2012).

Selbstbestimmung wird (natürlich) auch von den interviewten Personen als Grundrecht beansprucht. So kann der Wunsch nach einem autonomen Leben in einer Vielzahl an Aussagen identifiziert werden. Eine besonders offensichtliche und tragende Rolle nehmen die Bestrebungen nach einem selbstbestimmten Leben v.a. in den Kapiteln "Kontakte zur Gehörlosenkultur und ÖGS lernen", "Selbstbewusstsein/ Willensstärke/ Durchsetzen gegen die Mehrheitsmeinung" sowie "Identitätsfindung/ Zugehörigkeit(en)/ Selbstreflexion" ein. Die Selbstbestimmung ist bei den interviewten Personen von prozesshaften Charakter, vergleichbar mit dem beschriebenen Prozess der Identitätsfindung. Selbstbestimmung ist für die interviewten Personen nicht "einfach gegeben", sondern wird durch Erfahrung, durch wiederholtes Umdenken, durch die ständige Reflexion der Selbstpositionierung in der Gesellschaft sowie durch Handlungen/Strategien erreicht und muss immer wieder aufs Neue konstruiert werden.

Gleichzeitig kann das Konzept der Selbstbestimmung dem Kapitel "Anpassung an die hörende Gesellschaft" als entgegengesetzt betrachtet werden. Autonomie wird für die InterviewpartnerInnen u.a. durch das Erlernen und die Verwendung der Gebärdensprache angestrebt. Kontakte zur Gehörlosenkultur fördern die InterviewpartnerInnen in ihrer "Emanzipation" aus der unhinterfragten Anpassung an eine hörende Gesellschaft. Die Erweiterung der eigenen Handlungsspielraums in Bezug auf die Art der Kommunikation und in Zusammenhang mit der Beanspruchung des Grundrechts auf Selbstbestimmung wirkt der reinen Anpassung an eine hörende Gesellschaft entgegen, von der die InterviewpartnerInnen v.a. in ihrer Vorstudienzeit berichten.

Auch das Konzept der Selbstbeherrschung, das nach Waldschmidt Teil der Selbstbestimmung ist, ist den Interviewdaten immanent. Besonders offensichtlich tritt die Selbstbeherrschung in den Kapiteln "Schulischer Mehraufwand" sowie "Selbstbewusstsein/ Willensstärke/ Durchsetzen gegen die Mehrheitsmeinung" hervor. Waldschmidt beschreibt die Selbstbeherrschung als "vernunftgeleiteten menschlichen Willen, der es Individuen erlaubt, eigene Gesetze zu machen" (Waldschmidt 2012). Den Daten ist an einer Vielzahl an Stellen die enorme Willensstärke der InterviewpartnerInnen zu

entnehmen, die stets darum bemüht sind, trotz erschwelter Bedingungen, ihren angestrebten Weg zu gehen – auch unter der Voraussetzung, dafür sehr hohen Aufwand in Kauf zu nehmen. Auch im Kapitel "Sensibilisierung/ Aufklärung/ Kommunikation" wird beschrieben, wie die InterviewpartnerInnen darum bemüht sind, ihrem Umfeld Kenntnisse/ Wissen zu vermitteln, um in weiterer Folge Änderung der Regeln zu bewirken, die den Bedürfnissen schwerhöriger und gehörloser Personen positiv entgegenkommen.

Auch die Konzepte der Selbstinstrumentalisierung – nach Waldschmidt als "rationales Wirtschaften" zu verstehen – sowie der Selbstthematization – nach Waldschmidt als "Erforschung des eigenen Selbst" zu verstehen (ebd.) – , werden in den Interviewdaten wiederholt thematisiert. Der fortlaufende Prozess der Identitätsfindung, die Frage nach den Zugehörigkeit(en) sowie die ständige Selbstreflexion und Selbstpositionierung der eigenen Person gehen Hand in Hand mit dem Erforschen des eigenen Selbst. Die interviewten Personen verfügen über ein ausgeprägtes und offensichtlich sehr gut durchdachtes Bild von sich selbst und sind in der Lage, rational abzuwägen, welche Positionierung für sie in welcher Lebenslage und in welchem Kontext am dienlichsten ist. Die InterviewpartnerInnen sind es gewohnt, sich selbst zu thematisieren. Dies geht von ihnen selbst aus, wird aber auch sehr stark durch ihr soziales Umfeld initiiert, in dem sie aufgrund ihrer Schwerhörigkeit oder ihrer Gehörlosigkeit "auffallen" und des Öfteren unter Rechtfertigungsdruck stehen.

Die letzte Konzeption ist nach Waldschmidt die Selbstgestaltung, die es zum Ziel hat, *"der eigenen Existenz eine gewisse Würde und einen Stil zu verleihen"* (Waldschmidt 2012: 69). Es geht hier um eine bewusste Lebensführung, um die Bestrebung einer *"Ästhetik der Existenz"* (Waldschmidt 2012: 70). Alle InterviewpartnerInnen sind darum bemüht, nicht aufgrund ihrer Hörbeeinträchtigung als Menschen zweiter Klasse behandelt zu werden. So berichten sie von einem Erkenntnisgewinn – bei den einen früher, bei den anderen später – über Möglichkeiten der Unabhängigkeit von einer Gesellschaft, in der Hörende die Norm darstellen. Die Rolle eines hilfsbedürftigen Menschen, der sich aufgrund der Beeinträchtigung nur bis zu einem bestimmten, sehr beschränkten Ausmaß in der hörenden Welt zurechtfinden kann wird von den InterviewpartnerInnen abgelehnt. Vielmehr fassen sie nicht ihre Hörbeeinträchtigung, sondern die Barrieren, die in einer von Hörenden dominierten Welt für sie vorhanden sind, als problematisch auf. Von allen werden das Erlernen der Gebärdensprache sowie die Kontakte zu weiteren Gehörlosen und Schwerhörigen als Bereicherung und als (inzwischen) unabdingbare Voraussetzung für ein würdevolles, selbstbestimmtes Leben beschrieben.

5.6. Schlussbemerkung

Nicht jedes gehörlose oder schwerhörige Kind mag Gebärdensprache. Manche Kinder identifizieren sich sofort mit der Gebärdensprache. Manche finden im späteren Verlauf ihres Lebens Gefallen daran, sei es als Jugendliche oder als Erwachsene. Manche können sich nie für die Gebärdensprache begeistern. Von Relevanz ist jedoch, dass ein bilinguales Angebot vorhanden ist, sodass betroffene Kinder selbst entscheiden können, welche Sprache für sie zur Kommunikation und Interaktion mit LehrerInnen, MitschülerInnen und der Familie passend ist und auch mit welcher Sprache ihnen der Unterrichtsstoff verständlicher vermittelt werden kann. Sozialisation findet über Sprache statt. Es entstehen Freundschaften, Gruppen und Cliques, in denen AkteurInnen durch ihre gemeinsame Sprache zusammenfinden. Es ist daher wichtig, jedem Kind auf der individuellen Ebene den Zugang zu Bildung zu ermöglichen. Paddy Ladd bringt dies auf den Punkt:

„Wie auch immer wir die Situation betrachten, eine sinnvolle kulturelle Teilhabe ist nur dann möglich, wenn man die Sprache und Kultur einer Gruppe versteht. [...] Stell dir vor, dass alle gehörlosen Kinder zweisprachig und mit zwei Kulturen aufwachsen würden und ihnen in ihrer Kindheit vermittelt würde: „Wenn du Gebärdensprache und Lautsprache lernst, wirst du lernen, deinen Lebensweg in und zwischen zwei Kulturen, zwei Gemeinschaften zu gehen. Du hast die Wahl, auf beide zurückzugreifen, um dir dein eigenes Leben aufzubauen.“ Ist diese kulturbezogene Perspektive nicht die gesündere Sozialphilosophie als eine medizinische Sichtweise, die auf der Schändlichkeit von Gebärdensprache und ihrer Verwendung beharrt?“ (Ladd 2008:33)

Gehörlose SchülerInnen gelten im österreichischen Bildungssystem als ‚behinderte SchülerInnen‘, die mangels adäquaten, individualisierten Lehr- und Lernangeboten in Regelschulen in den meisten Fällen in Gehörlosen- oder Schwerhörigenschulen unterrichtet werden. Zwar können Kinder in Schwerhörigen- und Gehörlosenschulen teilweise mit Gebärdensprachbegleitung bilingual unterrichtet werden, ein Angebot an gebärdensprachigem Unterricht gibt es in höheren Schulen allerdings nicht. Das bedeutet in Folge, dass es gehörlosen und schwerhörigen SchülerInnen in Österreich in den allermeisten Fällen nicht möglich ist, die Matura zu absolvieren und Hochschulbildung zu erlangen. Florian Wibmer erklärt dazu: *„Man muss jedes Kind fördern. Das bedeutet auch, es ist falsch zu sagen, wegen deiner Behinderung kannst du das nicht machen. Das ist der falsche Weg! Man muss auch Druck machen und zeigen, dass in der Form das System nicht klappt. Es gibt andere Wege. Andere Wege, wie man unterrichtet werden kann. Und es ist auch klar, dass man Vorbilder braucht. Es braucht Leute, die zeigen, dass man selbst ein Diplom hat oder einen akademischen Abschluss machen kann oder einen Lehr(amts)berufsabschluss oder eine Master-Prüfung usw. Und auch bedenkt, warum es bis jetzt so wenige gehörlose AkademikerInnen, DoktorInnen usw. gibt. Das bedeutet auch, die gesellschaftliche Frage zu verstehen, wie der richtige*

Umgang ist. Aber man kann schon bemerken, dass in den letzten zehn Jahren viel Veränderung stattgefunden hat. Es zeigt sich, dass Menschen mit Behinderung studieren können. [...] Und auch für Familien wird gezeigt: Ja, es gibt die Möglichkeit, einen erfolgreichen Abschluss zu machen“ (ExpertInneninterview Wibmer 14:00). Außerdem fordert Wibmer für Hochschulen: „Auch der Uni-Bereich ist noch ohne Bewusstsein, das fehlt jetzt noch. Das muss besser werden. Für Gehörlose, okay, aber für Schwerhörige muss es viel besser werden. Z.B. die Hörsäle müssen barrierefrei werden, z.B. durch Induktionsanlagen oder die Lehrpersonen müssen wissen, wie man richtig mit Schwerhörigkeit umgeht. Es ist auch eine wichtige Frage, wie Schwerhörige dem Unterricht folgen können. Zuviel Text oder wenig Text über PowerPoint, viel zu schnelles Reden usw. Und das muss noch besser werden, ja! Und ich denke, die Anforderung für die Zukunft ist, dass alle Unis und auch Fachhochschulen barrierefrei werden müssen. Das ist jetzt noch ein großes Defizit. In Wien ist das nicht so, warum? Hier wird über GESTU finanziert, ja, das klappt gut. Aber die Bundesländer haben großen Nachholbedarf (ExpertInneninterview Wibmer 15:55).

Ich möchte diese Arbeit gerne mit einem Zitat von Verena Krausneker und Katharina Schalber abschließen, das den Kern der Sache und die Grundforderung gut trifft:

„Der Preis, der ihnen abverlangt wird, damit sie an ‚normaler‘ Bildung teilhaben können, nämlich möglichst ‚normal‘ zu sein, ist zu hoch. Gelungene schulische Integration gehörloser/hörbehinderter Kinder und Jugendlicher – so zeigten uns bilinguale Klassen – kann durchaus unter gleichzeitigem Interagieren mit und Agieren in beiden Sprachen und Kulturen (hörend-gehörlos) stattfinden und muss nicht die Anpassung des hörbehinderten Kindes bedeuten“ (Krausneker/Schalber 2007: 283).

6. ANHANG

6.1. Abstract (Deutsch)

Gehörlose und schwerhörige Personen nehmen im österreichischen Bildungssystem eine untergeordnete Rolle ein. Grundsätzlich gilt: Wenn gehörlose oder schwerhörige Personen ihre Schulbildung mit einer Matura abschließen wollen, müssen sie dies in einer sogenannten Regelschule, die sich in ihren Unterrichtsmethoden an Hörende richtet, tun. Vor diesem Hintergrund ist davon auszugehen, dass gehörlose und schwerhörige im Vergleich zu hörenden Personen einen erschwerten Zugang zum Hochschulstudium haben. Wie ist es also trotz erschwelter Bedingungen für gehörlose und schwerhörige Personen möglich, ein Hochschulstudium abzuschließen? Ziel der vorliegenden Masterarbeit ist es, dieser Frage anhand der Analyse qualitativer Interviews mit

gehörlosen und schwerhörigen Studierenden auf zwei Ebenen nachzugehen: (1) auf Ebene der Rahmenbedingungen im Bildungssystem und sozialen Umfeld der jeweiligen Personen, die positiv bzw. negativ auf ihren Bildungsweg wirken und (2) auf Ebene der Strategien, die gehörlose und schwerhörige Personen anwenden, um den Zugang zur Hochschule bzw. das Studium erfolgreich zu meistern. Das Konzept der ‚Selbstbestimmung‘ nach Anne Waldschmidt dient neben der Darstellung der Analyseergebnisse, in der es eine tragende Rolle spielt, als theoretische Untermauerung.

6.2. Abstract (English)

Deaf and hearing impaired persons (hard of hearing) play a subordinate role in the Austrian educational system. Basically, the following applies: If deaf or hearing impaired pupils want to graduate to qualify for higher education, they must graduate from a regular school, where teaching methods apply for hearing pupils. Against this background, it can be assumed, that deaf and hearing impaired, compared to hearing persons, have a more difficult/limited access to higher education. Facing difficult circumstances within the educational system, how is it still possible for deaf and hearing impaired persons to acquire higher education? The aim of this master thesis is to answer this question based on the analysis of qualitative interviews with deaf and hearing impaired students of the University of Vienna on two levels: (1) on the level of the framework conditions within the educational system and the social environment that have a positive or negative influence on the course of education of the respective deaf and hearing impaired persons and (2) on the level of strategies that deaf and hearing impaired persons use to gain access to higher education and to master their studies successfully. The concept of ‚self-determination‘ (Anne Waldschmidt), serves as a theoretical support to the results of analysis, in which it plays a leading role.

6.3. Glossierung

GEBÄRDE	Ein Wort in großen Lettern ausgeschrieben definiert eine Gebärde.
GEBÄRDE+GEBÄRDE	eine Gebärde, welche mit mehreren deutschen Begriffen geglosst wird (z.B. VOLK+SCHULE)
VERBGEBÄRDE	wird in deutscher Nennform oder Stammform geglosst (Ausnahmen sind Modalverben: MUSS, KANN, SOLL, DARF, WILL, MAG-NICHT, WEISS-NICHT, GLAUB-NICHT – in 1. Pers. Sg. geglosst)
GEBÄRDE-GEBÄRDE	Inkorporationen. FRÜH-STÜCK, MAG-NICHT, WEISS-NICHT,
CL-Gebärdenbeschreibung	Klassifikator (z.B. CL-mit dem Auto um die Kurve fahren)
IX-xxx	Personalpronomen. IX steht für Index. Die Gebärde kann je nach Kontext als Personalpronomen, Determinativ oder Indikator für eine Lokation dienen (z.B. IX-ich, IX-du, IX-dieser, IX-dort).
POSS-xxx	Possessivpronomen. Mit der B-Handform wird der Besitz bzw. die Zugehörigkeit angezeigt. (z.B. POSS-mein, POSS-dein)
FÜR-xxx, AUF-xxx	Weitere zielgerichtete Gebärden. Benötigen einen Akkusativ
A-U-T-O	Buchstabieren mittels ÖGS-Fingeralphabet
GEBÄRDE++	Wiederholung der Gebärden. steht meist für Mehrzahl, Wiederholung oder Betonung. Die Anzahl der „+“ steht für die Anzahl der Wiederholungen. (z.B. PERSON++, ERZÄHELN+++)
xxx-RICHTUNGSVERB-xxx	Richtungsverb (z.B. BUCH er-GEBEN-mir: er gibt mir das Buch)
<mit mir>	Nur an Mundbild erkennbar, wird nicht gebärdet

6.4. Transkriptionsregeln

(4)	Dauer der Pause in Sekunden
JA:	Dehnung der Gebärde
((lacht))	Kommentar des Transkribierenden zu nicht gebärdeten Äußerungen oder Bewegungen
/ /	Einsetzen und Ende des kommentierten Phänomens
NEIN	betont
VIEL-	Abbruch
'NEIN'	IP unsicher
(vvv)	IP „vergebärdet“ sich (ähnlich wie stottern)
()	Inhalt der Äußerung ist unverständlich; Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer der Äußerung
(sagte er)	unsichere Transkription
[Gebärdet Sprachprozessor an Gürtel]	kommentiertes Phänomen: Gebärden oder Gesten, die kommentiert werden müssen
JA=JA	schneller Anschluss
//nickt//	InterviewerIn während dem aktiven Zusehen
JA IX-ich WAR NEIN IX-ich	gleichzeitiges Gebärden ab „IX-ich“
[....]	Auslassungen bei Interviewzitat
{Faden verloren}, {Baff!}, {stamm}	Spezialgebärden, die nur sinngemäß in die deutsche Sprache übersetzt werden können
01:34:12	Zeitmarkierung

6.5. Ausgewählte Interviewzitate

6.5.1. Anna

„VIEL KANN- LEIDER KANN-NICHT ERINNERN WIE KINDER+GARTEN+ZEIT VERGESSEN. ABER PERSON++ PERSON++ ERZÄHLEN IX-ich KOMISCH VERHALTEN KANN-NICHT SPRECHEN THEMA BEHINDERT PERSON () (2) IX-ich 4 JAHRE ERSTES WORT „PAPA“ SPÄT! (3)“ (Anna 04:20)

„MUTTER SCHON PROBIERT IX-ich ABGEBEN GL KINDER+GARTEN. IX-ich ((schüttelt Kopf)) NICHT WOHL FÜHLEN. ABWEISEN. IX-ich MAG-NICHT (2)“ (Anna 04:30)

„DANN HÖREND=IX-ich HÖREND KINDER+GARTEN DRINNEN. SUPER! WOHLFÜHLEN SUPER“ (Anna 4:40)

„[...] UND DANN (1) VOLK+SCHULE AUCH HÖRENDE (2) THEMA INTEGRATION+KLASSE THEMA (2) 2 LEHRER+IN VOLL UNTERSTÜTZEN-MICH. SUPER AUCH THEMA FÖRDERUNG (1) 1-MAL WOCHE DORT GL+SCHULE {dorthin kommen} FÖRDERUNG 3 STUNDEN FÖRDERUNG BEISPIEL FACH+2 SCHWER UNTERSTÜTZUNG GUT. (2) FREUNDE (2) KEIN PROBLEM UMGANG“ (Anna 05:10)

„DANN GYMNASIUM AUCH HÖREND KLASSE (3) ((angewideter Gesichtsausdruck)) DORT ICH MEINE MEINUNG NICHT (naja) SCHWERE ZEIT 8 JAHRE GYMNASIUM DORT (2) AUCH (2) IX-ich GLÜCK LEHRER PERSON+2 PROFESSOR UNTERSTÜTZUNG VIEL ABER AUCH VIEL ARBEIT! WARUM? UNTERRICHT NICHT ALLES VERSTANDEN BEISPIEL HAUPT+FÄCHER MATHEMATIK DEUTSCH ENGLISCH LATEIN {puh} EXTRA=EXTRA FÖRDER+STUNDEN (vv) MACHEN EXTRA ZEIT NEHMEN! UND AUCH WENIG FREI+ZEIT ((nickt))“ (Anna 05:45)

„WAR- (2) IX-ich VERANSTALTUNG VORHER `VERANSTALTUNG` IX-dort FÜR GL [...] DA. IX-ich SCHWERHÖRIG FREUNDIN POSS-mein SIE-MITNEHMEN-MICH VERANSTALTUNG () GL GEBÄRDEN ALLE WIEN IX-da HIER (v) EINE PERSON KENNENGELERNT SIE-SAGEN-MIR SELBST GL STUDIEREN. ((skeptischer Blick von X.)) ES GIBT GL STUDIEREN=NICHT GEWUSST IX-ich! IX-ich GEGLAUBT BIN

SELBST ALLEIN EINZIGE GL! () KENNENGELERNT GEBÄRDEN WENIG IX-ich KANN-NICHT GEBÄRDEN
SPRECHEN () SIE-SAGEN-MIR SOLL BESUCHEN WIEN VORTRAG SO ABLAUF!“ (Anna 09:05)

„DANN IX-dort DANACH AMERIKA GEFLOGEN <HABE> GEHÖRT ES-GIBT GL+UNI. POSS-meine-PERSON
AUSFLUG UNI ANSCHAUEN. {BAFF!} (6) JA IX-dort PERSON FRAU SELBST GL DA CI DA {BAFF} sie-
SAGEN-mir ES-GIBT SOMMER+PROGRAMM (2) SUPER DANN ZURÜCK ÖSTERREICH SOFORT GLEICH
ANMELDEN! ((lächelt)) DORT SOMMER+PROGRAMM! (1) EIN JAHR SPÄTER NOCHMAL AMERIKA IX-
dort UNI IX-dort 5 TAGE PROGRAMM. IX-dort ALLE GEBÄRDEN++ [gebärdet wild herum] IX-ich OHNE-
THEMA KULTUR+SCHOCK ((lächelt)) THEMA KANN-NICHT GEBÄRDEN (). GLÜCK PERSON+++ CI
KANN SPRECHEN WARUM? HÖREN SPRECHEN KANN KOMMUNIKATION SPÄTER ABLAUF=ABLAUF
TAG ERFAHREN A-S-L AMERIKANISCHE GEBÄRDEN+SPRACHE ERFAHREN+3 (2) IX-ich GÄNSEHAUT
{PUH!} IX-dort {„Knopf aufgegangen“} IX-ich DENKEN OK WENN ZURÜCKKOMMEN ÖSTERREICH WILL
GEBÄRDEN+SPRACHE LERNEN KURS BESUCHEN. (3) DANKE AMERIKA {„Knopf aufgegangen“}
GEBÄRDEN+SPRACHE LERNEN: ÖSTERREICH GEBÄRDEN+SPRACH+KURS BESUCHT. DORT
ERFAHREN+++ ABER GL FREUNDE NICHT WIRKLICH NUR {hin und wieder} TREFFEN THEMA PARTY
((blickt verachtend)) STARK INTERESSE? ((schüttelt verachtend den Kopf)) (4) DANN (5) (vv) DANN
WIEN BESUCHEN PERSON GL KENNENGELERNT GEBÄRDEN SCHREIBEN AUCH KONTAKT BLEIBT
INTERNET (Tastatur-) TIPPEN OOVVOO GEBÄRDEN“ (Anna 10:10)

„GRAFISCHE DABEI SCHULE AUSBILDUNG COLLEG FÜR 2 JAHRE ((überlegt)) (vv) SCHON GUT JA, ABER
AUCH NICHT SO EINFACH INTEGRATION ((schaut skeptisch)) NEIN. ABER () BESSER ALS GYMNASIUM
(8) WOLLTE MEHR AUSTAUSCH! LEUTE+++ WICHTIG FÜR-MICH (vvv) SCHWER FÜR-MICH
[Durcheinanderreden]) VERSTEH-NICHT UND SELBST (2) NICHT VOLL OFFEN (VORTRETEN) HALLO!
[herkommen und „Hallo“ sagen] (abweisend) ZURÜCKHALTEN DARUM NICHT EINFACH (3) [...]
PROBLEM- PERSON- WENIG AUSTAUSCH NUR WENIG EINFLUSS WENIG MOTIVATION“ (Anna 18:30)

„DANN ÜBERLEGEN (1) NICHT GENUG. WILL WEITER STUDIEREN (2) ABER (2) IX-Ich OK PROBIEREN
LINGUISTIK“ (Anna 19:20)

„STUDIUM WARUM? VORHER WAR STUDENTEN AUSTAUSCH VÖGS UND HAMBURG GRUPPE AUSTAUSCH UND GRUPPE HAMBURG DORT ERFAHREN ES GIBT INSTITUT FÜR GEBÄRDEN+SPRACHE+LINGUISTIK“ (Anna 19:30)

„IX-dort AUCH ZUSAMMEN MIT GL KOLLEGE+MÄDCHEN ((Kollegin)) ZUSAMMEN STUDIUM GL KOLLEGE+MÄDCHEN IX-dort DOLMETSCH DABEI! DOLMETSCH IX-dort SUPER! BESSER FÜR-MICH ERFAHRUNG++ NICHT SO ANSTRENGEND DAVOR NUR ORAL VORTRAG++ LAUT (13) BIS JETZT. JETZT 7. SEMESTER BACHELOR+ARBEIT TIPPEN.“ (Anna 21:14)

„IX-dort AUFGEFALLEN DOLMETSCH DISKUSSION AUSTAUSCH MEHR MITBEKOMMEN. IX-ich WENN STUDENT+PERSON++ AUFZEIGEN FRAGEN VERSTEH-NICHT VERSTEH-NICHT. WENN DOLMETSCH DA PERSON VERSTEH KANN ALLES VERSTEHEN ((lächelt)) WAS STUDENTEN SAGEN. (8) DURCH STUDIUM WAR ÜBER GEBÄRDEN+SPRACHE WICHTIG“ (Anna 22:11)

„DURCH GEBÄRDEN+SPRACHE DANKE VIEL WISSEN MEHR BESSER“ (Anna 25:10)

„DARUM POSS-mein MEINUNG SCHADE DA ÖSTERREICH SCHWIERIGKEITEN GL ZUGANG <ZU> BILDUNG [„weggeworfen“] SONDER+SCHUL+LEHR+PLAN ZUKUNFT [„SCHIEF“-meint falscher Weg bzw. Abgeschobenheit] (2) LEHRE ()? WENIG <ES> GIBT WENIG FÜR WENIG STUDIERENDE DA ÖSTERREICH GL (6) SOLL AUCH WICHTIG FÜR-mich ZUKUNFT SOLL BESSER MACHEN! BILDUNG WICHTIG!“ (Anna 25:20)

„UNI (2) GYMNASIUM MIR AUFGEFALLEN MEHR+++ HÖRENDE INTERESSE GEBÄRDEN+SPRACHE TREFFEN++ GEBÄRDEN SUPER! (3) NUR (6) POSS-mein STUDIUM GR-(v) SEMINAR+GRUPPE (2) OHNE AUSTAUSCH DISKUSSION OHNE! ((schaut skeptisch)) NIEMALS WIRKLICH! IM SEMINAR INNERHALB OK! ABER AUSSERHALB (nicht vorhanden) (3) SCHADE MEINE MEINUNG!“ (Anna 26:20)

„WENN- WENN DEAF+STUDIES <ZUM> BEISPIEL D- ODER GEBÄRDEN+SPRACH+BEREICH SICHER MEHR LEUTE KANN AUSTAUSCH INTERESSE AUSTAUSCH! () (6) ABER IX-ich (2) IX-ich ((„Pfuh“,

überlegt)) SCHON ÜBERLEGE B-A [=Bachelor] WEG WOANDERS ANDERES LAND WEITER STUDIUM
WO PASST FÜR-mich. GL MEHR (2) GEBÄRDEN+SPRACH+LINGUISTIK GRUPPE AUSTAUSCH MEHR
BESSER ABER ÜBERLEGE SCHON BALD FERTIG DARUM BLEIBE B-A ARBEIT BLEIB FERTIG MACHEN!
WARUM? SCHADE ZEIT!“ (Anna 27:05)

„IX-ich BILDUNG+SYSTEM ÖSTERREICH („FAIL“) ((lacht verachtend)) MUSS AKZEPTIEREN! ((lächelt))
(8) JETZT WEISS FÜR- POSS-meine MEINUNG FÜR KINDER BEIDES WICHTIG GEBÄ- BILINGUAL! SUPER
WICHTIG! BILINGUAL GEBÄRDEN+SPRACHE UND ORAL ODER (3) NUR GEBÄRDEN UND SCHRIFT EGAL
WIE ENTSCHEIDEN! (4) SO KLEIN-WACHSEN-GROSS BILDUNGS+WEG! SO WAR KLEIN-WACHSEN-
GROSS BILDUNGS+WEG ((lächelt))“ (Anna 28:10)

„JA IX-ich SELBST MANCHMAL KURZ SAGEN SELBST MANCHMAL GLAUBE (2) WENN DENKE W-Ä-R-E
WAR W-Ä-R-E WAS WENN WAR HILFT NICHT, ABER WENN ZURÜCKBLICKE SCHAUEN IX-ich FRÜHER
(3) POSS-mein GYMNASIUM IX-ich GEBÄRDEN ZEIGEN STARK SENSIBILISIEREN VIELLEICHT BESSER!
AUFWACHEN AHA! UND DAS IX-ich DAMALS NICHT GEWUSST. {Ratlos, hilflos} {KEINE AHNUNG}
ANGEPASST++. AUCH INTERESSANT JETZT IX-ich-WEISS ABER ZURÜCKBLICKEN () WENN- WENN
ZEIT ZURÜCKDREHEN WÜRDE ANDERS MACHEN JETZT! (10) ABER KOMMUNIKATION ALLGEMEIN
KLAPPT SUPER BEI MIR. KOMMUNIZIEREN KANN, KEIN PROBLEM OHNE. NUR BILDUNG+SITUATION,
INTEGRATION, INKLUSION () NICHT EINFACH!“ (Anna 29:00)

„WICHTIG SOLL MEHR GL EINE KLASSE, NICHT EINER ALLEIN ()! (11) LEHRER AUFKLÄREN ZUKUNFT
(4) FERTIG!“ (Anna 30:55)

„SACHE VERGESSEN IX-ich SAGEN! (5) IX-ich ZUM SCHLUSS SAGEN TROTZDEM DANKE MEINE
ELTERN! IX-ich WENN NULL FÖRDERUNG ELTERN WÜRDE NIEMALS MATURA MACHEN! (9) AUCH (2)
ELTERN WICHTIG MUSS FÖRDERN AUCH WICHTIG!“ (Anna 32:45)

„MUTTER **VIEL** MIT MIR ÜBEN+ ORAL SPRECHEN++ HASSE ÜBEN ((Augenrollen)) SPRECHEN ÜBEN“
(Anna 38:55)

„DA- STIMMT DANACH 9 JAHRE CI BEKOMMEN DA- ((wartet bis I geschrieben hat))
OPERATION=OPERATION CI (2) ABER DAVOR=DAVOR IX-ich ABGELEHNT ((nimmt ablehnende Haltung
ein)) HASSE CI! ABLEHNEN! IX-ich WARUM? POSTER MÄDCHEN CI [KABEL-von-Ohr-bis-Gürtel]
ERSCHROCKEN ((angewiderter Blick)). GESAGT HASSEN! ((Angewiderter Blick))“ (Anna 39:05).

„ARZT Arzt-FRAGEN-mich WARUM? (3) JA WILL TELEFONIEREN NOR-NOR-NOR- NORMAL HÖREN
(überlegende Gestik) ALLES. ARZT JA OK! DANN IX-Ich (überlegende, dann resignierend-zustimmende
Geste) OK PROBIEREN OPERATION! VIEL ANGST PUH! (v) ANFANG- ANFANG **SO** SCHWER! NICHT
GEWOHNT {KOPFHÖRER/HÖREN, angewiderter Blick} LAUT! ((verzweifelter Blick)) (4) {IX-hin und her}
ARZT () {IX-hin und her+} (3) EINSTELLEN [Sprachprozessor an Gürtel] ENTWICKLUNG **LANGE**
SCHRITT++ **LANGE** SCHRITT++ NOCHMAL. (2) ALLGEMEIN (v) SCHON NICHT () CI () SPRACHE BESSER
(1) LERNEN ENTWICKELN BESSER DEUTSCH VERSTEHEN (v) GUT. GUT UNTERSTÜTZUNG JA!“ (Anna
40:20)

„AUCH PROBLEM WAS? (vv) THEMA (v) (reibt nachdenklich die Hände) ALLGEMEIN GESAGT VIELE
PERSON-ELTERN HÖRENDE WOLLEN POSS-sein KIND SUPER SPRECHEN SUPER. STARK FOKUS ORAL
HÖREN STARK! ABER POSS-mein MEINUNG INHALT AUCH WICHTIG! INHALT KOMMUNIKATION (3)
DURCH KOMMUNIKATION LERNEN AUCH VIEL! (2) DARUM SAGEN GEBÄRDEN+SPRACHE DA! (lächelt)
(4) DAMALS IX-ich ÜBERLEGEN WIE KOMMUNIZIEREN MAM- ELTERN () ÜBEN+ IX-ich (vv) IX-ich
NICHT KRITIK NEIN! KLAR (v) POSS-sie ELTERN SO WEG (vvv) () ABER ZUKUNFT SOLL- IX-meine
MEINUNG WICHTIG WENN GL GEBOREN SOFORT GEBÄRDEN! VISUELL! SPÄTER CI OK! () GEBURT (v)
WICHTIG.“ (Anna 41:45)

„WARUM WEISS-NICHT STIMMT MAMA (v) NICHT (vv) (2) MAMA sie-MITNEHMEN-mich
KINDER+GARTEN GL ALLE GEBÄRDEN++ WILL-WILL (2) DAMALS WILL-NICHT (v)(2) GEBÄRDEN
LERNEN WILL-NICHT! (5) GEDACHT (NIVEAU) ABLEHNEN BESSER NICHT (4) KANN-NICHT ERKLÄREN
WARUM. SO.“ (Anna 44:00)

„FÖRDERUNG++ JA (2) PERSON (3) SCHULE IX-dort ORGANISIERT (vvvv) (2) FÖRDER+LEHRER+IN IX-
dort (vv) GEHÖRLOS+SCHULE {dazustellen} KOMMT NACH+HILFE (v) ZUSAMMEN LERNEN SO
FÖRDERUNG SO FÖRDERUNG. (2) IX-Ich- POSS-mein- 1 MANN DANN (v) 2 FRAUEN LUSTIG 1 FRAU (v)

SCHWANGER WEG! ((lacht)) DANN ZWEITE WECHSEL ((lacht)) SCHWANGER ((lacht)) [...] DAS KOMPLIZIERT ((lacht)) (2) ABER SO FÖRDERUNG UNTERSTÜTZEN VIEL!“ (Anna 44:33)

„((nickt, überlegt)) (5) (vv) ERSTENS WAS (v) EINZIGE GL (in) SCHULE! ZWEITENS CI+KABEL {KABEL OHR-zu-GÜRTEL, deutet Sprachprozessor} KLAR FÜR SCHULE. {BLICK} DAS KOMISCH! CI KABEL Kopf-ZU-Gürtel WAS [angewiderter Blick]. DRITTENS (WIR)- PERSONEN (in) SCHULE NICHT GEWUSST WIE UMGEHEN <mit> POSS-mir“ (Anna 46:40)

„PROBLEM SICHT-auf mich IX-ich <BIN> ANDERS+ WARUM? WOLLEN THEMA INKLUSION VOLL DABEI GRUPPE INKLUDIERT DISKUSSION PLAUDERN UMGANG <UND> SO. GEFÜHL BISSCHEN AUSSENSEITER GEFÜHL“ (Anna 47:20)

„LEHRER <HABEN> GESAGT <WUUUH!> [gestikuliert zynisch mit erhobenen Armen] MATURA SCHWER::! ABER WAHR 7. KLASSE SCHWER<ER> ALS 8. KLASSE ((lacht)) (12) ((denkt nach)) IX-da STRESS JA! ABER AUCH F-B ARBEIT F-B- FACH+BEREICH+ARBEIT GESCHRIEBEN [...] ORAL <IN> BIOLOGIE ENGLISCH ZEICHNEN. [...] BISSCHEN DEPERT WARUM? INHALT ENGLISCH PRÜFUNG GELAUFEN GUT <ABER> [NOTE 3]- <ALSO> OK <NICHT> WICHTIG TROTZDEM INTERESSE WARUM [NOTE 3] BEKOMMEN. IX-er LEHRER er-GESAGT-mir SPRECHEN NICHT GUT! (2) IX-ich- IX-das NUR DESWEGEN- BISSCHEN AUFGEREGT! GL ANDERS HÖREN UNGLEICH! FÜR GL IX-ich KANN GUT ENGLISCH SPRECHEN KANN! EGAL!“ (Anna 1:03:00)

„DA <HAB> ERFAHREN FREUND- GL FREUND+IN AUCH DASSELBE STUDIEREN ZUKUNFT. SUPER! NICHT ALLEIN. ZUSAMMEN. AUSTAUSCH- KANN AUSTAUSCH! DARUM!“ (Anna 1:14:30)

„MASSE+STUDIUM VIELE PERSON+++ [STRÖMEN HIN] MAG-NICHT. SPRACH+WISSENSCHAFT KLEIN ANGENEHM!“ (Anna 1:14:55)

„1., 2. SEMESTER SCHON BISSI ANSTRENGEND, WARUM? MUSS SELBST DOLMETSCH ORGANISIEREN+ <UND< SCHAUEN OB ANRECHNUNG FÖRDER+BUDGET SELBST ORGANISIEREN {PUH, „Kinnlade fällt

herunter“} ANSTRENGEND! AUCH IX-ich SELBST SUCHEN MIT+SCHRIFT+TUTOR! (3) VOLL MOTIVIERT STUDIUM WEG? ((schüttelt Kopf, skeptischer Blick)) (4) BASIS+SACHEN MUSS LERNEN! <DAS IST NICHT SO> SUPER FÜR-mich!“ (Anna 1:18:55)

„UND DANN GESTU G-E-S-T-U IX-da WAS? SERVICE+STELLE IX-da ANMELDEN [DABEISEIN] UNTERSTÜTZUNG SUCHEN FÜR- FÜR <UNS> BEIDE. DOLMETSCH SCHREIB+TUTOR ALLES UNTERSTÜTZUNG ERLEICHTERUNG FÜR-mich! DURCH LEICHTER! GUT! ABLAUF <WEITER> KEIN PROBLEM BARRIERE OHNE! FÜHLE NICHT. (5) DOLMETSCH ORGANISIEREN <AM> ANFANG BISSL SCHWER JA! JETZT WEITER KEIN PROBLEM! IX-ich SELBST SCHWERER VORGESTELLT DAMALS STUDIUM [PUH!]“ (Anna 1:19:35)

„UNI WIEN <ZUM> BEISPIEL GEFÜHL GLEICH WIE FABRIK- VORTRAG- STUDENTEN+FABRIK F-A-B-R-I-K. WARUM? BACHELOR NICHT- KEIN WERT {THEMA} (3) STUDENTEN ANMELDEN STUDIUM BESUCHEN VORTRAG, PRÜFUNG, VORTRAG, PRÜFUNG, VORTRAG, PRÜFUNG (3) WENIG FÖRDERUNG! (5) DENKE, WICHTIG DA M-E-N-T-O-R! FÖRDERUNG++ ALLEINE SCHWER KÄMPFEN {THEMA}!“ (Anna 1:29:55)

6.5.2. Ben

„WAR DAMALS LEBEN SCHWEDEN IX-dort! [...] IX-dort WAR NORMALERWEISE SO KINDER+GARTEN JA SCHON (DABEI, ANSÄSSIG, DAZUGEHÖREN) HÖREND KINDER GUT GEKLAPPT SOWIESO! SCHWEDEN ANDERE SITUATION <als> ÖSTERREICH! DAMALS SCHON! ((lächelt))“ (Ben 01:40)

„UND DANN VOLK+SCHULE THEMA. UND IX-dort WAR SCHON (DABEI, ANSÄSSIG, DAZUGEGHÖREN) IX-dort STOCKHOLM SCHWEDEN IX-da GIBT SCHWERHÖRIGEN+SCHULE SCHON (DABEI, ANSÄSSIG, DAZUGEGHÖREN) VIELE SCHWERHÖRIGE PERSONEN DABEI () SCHON SCHÖNE ZEIT! ((lächelt)) AUCH SCHÖN (HOF) DA, ALLE FREUNDE SCHUL- MIT+SCHÜLER UND SCHÜLER+INNEN IX-die ALLE SCHWERHÖRIG“ (Ben 01:50)

„[...] UND DANN KINDER+GARTEN VORBEI, DANN WAS? VOR+SCHULE {STAMM} SO FORM SCHULE 2 JAHRE UND DANN VOLK+SCHULE {THEMA}. UND IX-DORT WAR SCHON (DABEI, ANSÄSSIG, DAZUGEGHÖREN) IX-DORT STOCKHOLM SCHWEDEN IX-DA GIBT SCHWERHÖRIGEN+SCHULE SCHON (DABEI, ANSÄSSIG, DAZUGEGHÖREN) VIELE SCHWERHÖRIGE PERSONEN DABEI () SCHON SCHÖNE ZEIT! ((lächelt)) AUCH SCHÖN (HOF) DA, ALLE FREUNDE SCHUL- MIT+SCHÜLER UND SCHÜLER+INNEN IX-die ALLE SCHWERHÖRIG“ (Ben 02:02)

„IX-dort (2) STOCKHOLM TOLL! WARUM? ERSTENS SOWIESO UNTERRICHT+METHODE SUPER! FÜR SCHWERHÖRIGE PERSON++! ABER AUCH INTERESSANT DAMALS SCHON [INKLUSIV, MIT] GEBÄRDEN+SPRACHE SCHON BISSCHEN [Passivgebärde: UNTERRICHTET-WERDEN, er-UNTERRICHTEN-mich] NICHT VOLL GEBÄRDEN, ABER SCHON UNTERRICHT GEBÄRDEN+SPRACHE“ (Ben 02:10)

„JA, <UND> DANN UMZUG ÖSTERREICH IX-diese SITUATION <WAR> [SCHLECHT, Hände überkreuzt, Daumen nach unten, BRRR!] WARUM? (2) <WAR> HÖRENDE+SCHULE INTEGRIERT UND DAZU WAS? ERSTE KLASSE VOLK+SCHULE (SOWIESO) NOCHMAL WIEDERHOLEN MUSS. () DAMALS MEHR (v) SCHWEDISCH SPRECHEN <ALS> DEUTSCH ((lächelt)). BEDEUTET DAMALS AUCH MUSS DAZU LERNEN SCHWED- DEUTSCH LERNEN (4) IX-da-IX-da LEHRER VOLK+SCHULE (v) IX-da WAHR DIREKT ALTE METHODE! <WAR> VERRÜCKT WAHR! ZUM-BEISPIEL AUCH WIR DARF-NICHT LAUFEN <IN DER> PAUSE. WENN SO WAR, MUSS 1 STUNDE <NACH>SITZEN! <WAR> VERRÜCKT. ((schüttelt Kopf)) WAR WAHR VERRÜCKT! IX-dieser LEHRER PASST-NICHT [MEINE PERSON], WARUM? [BARRIERE, ABBLOCKEN] AUCH KOMMUNIKATION {Kommunikation bricht ab, funktioniert nicht} NICHT GUT. DANN UM- WECHSEL ANDERE KLASSE. IX-das SCHON WIE INTEGRATION+KLASSE. DAMALS GIBT SONDER+SCHULE [...] IX-dort () ABER WURSCHT! IX-dort SONDER+SCHULE <EXTRA>+KLASSE VOLK+SCHULE KLASSE <ES> GIBT GEMEINSAM UNTERRICHT (v) MENSCHEN MIT BEHINDERUNG DA. WAR KOMISCH NUR 1, 2, 3 STUNDEN++ WOCHEN ZUM-BEISPIEL MUSIK GEMEINSAM“ (Ben 03:00)

„DANN 4- VIERTE- VIERTE KLASSE VOLK+SCHULE WAR- KANN ERINNERN GROSS ÜBERLEGEN SOLL HAUPT+SCHULE ODER GYMNASIUM [deutet links und rechts die zwei Möglichkeiten an]. VIELE SAGEN SOLL HAUPT+SCHULE WARUM? UNTERRICHT IX-dort WENIGER SCHWER DA <FÜR> SCHWERHÖRIGE. (3) IX- DAMALS SCHON () IX-diese MEINUNG VIELE NICHT GESA- SCHON DAMALS GESAGT: NANA, IX-ich GYMNASIUM (DABEI, ANSÄSSIG, DAZUGEGHÖREN, BEITRETEN) VOLL“ (Ben 04:40)

„GYMNASIUM IX-dort BISSCHEN- AM ANFANG BISSCHEN KOMISCH 1., 2. KLASSE SCHON++ ERSTENS LEHRER () NICHT GEWOHNT WIE JETZT SITUATION. SCHON AUFKLÄRUNG BEKOMMEN ABER NICHT WAHR (V) UMGANG KANN, WARUM? SCHWERHÖRIG MIT HÖRGERÄTE OHNE SEHEN! DAMALS ALLES ORAL VERSTANDEN! IX-dort [anonymisiert] SO (2) ABER IX-dort (V) SIEHT <MAN> NIX! <UND> DAMALS AUCH {STAMM} HÖRGERÄT DURCHSICHTIG SCHLAUCH [Schlauch von oberhalb des Ohres bis hinein ins Ohr] SOWIESO NICHT SIEHT [...] <MAN> NIX! <UND> SOWIESO IX-ich SELBST AUCH NORMAL [ANFÜHRUNGSZEICHEN] VERHALTEN. (2) OK <UND> DANN SCHWERHÖR- (2) (v) MIT+SCHÜLER UND MIT+SCHÜLER+INNEN IX-die VIEL SAGEN-ZU-MIR [Rolle der MitschülerInnen: AH DU SCHWERHÖRIG!] JA ABER (v) WAR TROTZDEM (ZWEI) JAHRE (ZUSAMMEN) – IX-da KANN (VERTEIDIGEN, WEHREN)“ (Ben 05:05)

„AUCH BEKOMMEN 4 STUNDEN DAZU UNTERRICHT (STAAT) BEZAHLEN. BEDEUTET AUCH IX-ich KANN AUSSUCHEN, WER LEHRER! PRAKTISCH WAS? <ZUM> BEISPIEL MATHEMATIK-LEHRER IX-diesen KANN (WÄHLEN) BITTE UNTERRICHTEN-MICH NOCHMAL EXTRA! <WARUM?> LANGSAM ODER BESSER WIEDERHOLEN (2) <ICH WAR> DAMALS SEHR FROH, WARUM? MATHE BESSER KANN! ((lächelt)) ALS OHNE LEHRER WENN (vv) STUND- STUNDE DAZU OHNE! ((lächelt)) <ICH> SOWIESO [SCHLECHT, Hände überkreuzt, Daumen nach unten, BRRR!] MATHE! <UND> SO BEKOMMEN EINSER ABSCHLUSS- JAHRES+ABSCHLUSS!“ (Ben 06:20)

„NUR DAMALS SCHON GEFRAGT <ICH> HEUTE AUCH NOCH IMMER GROSSES PROBLEM SEHE WAS? IX-ich MUSS 4 STUNDEN DAZU. ANDERE SCHON FUSSBALL+SPIELEN KANN, ANDERE SACHEN MACHEN KANN (ABER VERGLEICH) <UND> DANN WAR [NACH UND NACH, UND SO WEITER] OBER+STUFE OBER+STUFE GYMNASIUM SO ABLAUF [UND SO WEITER] HAUPT+SCHWIERIGKEIT NUR (2) <WAR> IX-ich SELBST AUCH UMFELD AUCH NICHT AUFGEFALLEN WAS? ABER SELBST SPÄTER SCHON ERWISCHT WAS? IX-ich SEHR OFT MÜDE, WARUM? DURCH 10 STUNDEN UNTERRICHTET[werden] ZUHÖREN MUSS. SCHON KOMISCH.“ (Ben 06:55)

„GUT ERINNERN KANN (v) DAMALS UNTERRICHT <AUF> ENGLISCH ((schüttelt Kopf)) NICHT PASST F-FÜR [MICH; gebärdet: „meine Person“] ALS SCHWERHÖRIGER, WARUM? OFT KOMMUNIKATION+PROBLEM OHNE VERSTEHEN EINIGE SACHEN ABER <WEISS> NICHT, OB NUR SCHWERHÖRIG DAZU ODER AUCH ZUSAMMENHANG DAMALS SPÄT DEUTSCH GELERNT, WEISS

NICHT. ABER TROTZDEM WAR SEHR SCHWER++ WAR SCHON SEHR SCHWER () AUCH WARUM?
NICHT GUT VERSTEHEN WENN SPRACHE LERNEN FÜR SCHWERHÖRIGE KANN SCHWER WENN NICHT
RICHTIGE METHODE“ (Ben 07:45)

„MATURA AUCH KLAVIER<SPIELEN> <UND> AUCH MUSIK+MATURA DA MIT KLAVIER. (2) LEIDER IX-
die NICHT VERSTEHEN IX-ich ALS SCHWERHÖRIGER KANN KLAVIER SPIELEN. NIEMAND VERSTANDEN,
ABER TROTZDEM <ICH> SELBST <WAR> STOLZ, <DASS ICH> KANN (V) ZEIGEN.“ (Ben 08:30)

„<IM> ERSTEN SEMESTER ENDE ZUFALL GEHÖRLOS PERSON+ KENNENGELERNT+ ((lächelt)) IX-da
AUCH ANFANGEN GEBÄRDEN+SPRACHE LERNEN!“ (Ben 09:40)

„AUCH AUFGEFALLEN {BAFF!} JA, STIMMT (v) [HÖREN; meint: akustische Wahrnehmung] <IST>
DOPPELTE ANSTRENGUNG! <UND> SPÄTER 3- GLAUB <UNGEFÄHR> DRITTES, VIERTES SEMESTER
((überlegt)) <AH> DRITTES [gebärdet: drittes; Mundbild: viertes] IX:ich {BAM! “draufgekommen”,
“erwischt”} WAS? STIMMT, POSS-meine TEXTE SCHREIBEN VORLESUNG MIT+SCHRIFT (v) PASST
NICHT. AUCH VERGLEICH ANDERE KOLLEGEN VOLL! <UND> IX-ich <ACHSO> STIMMT! [WAHR “in
Wahrheit”] NICHT ALLES VERSTEHEN“ (Ben 10:05)

„POSS-meine TEXTE SCHREIBEN VORLESUNG MIT+SCHRIFT (v) PASST NICHT. AUCH VERGLEICH
ANDERE KOLLEGEN VOLL! <UND> IX-ich <ACHSO> STIMMT! [WAHR “in Wahrheit”] NICHT ALLES
VERSTEHEN (3) <UND> DANN (2) AM ANFANG ÜBER GESTU MIT DOLMETSCHER UND
MIT+SCHREIB+KRAFT (4) <UND> SPÄTER <AB> VIERTEM+, FÜNFTEN, VIERTEM, FÜNFTEM, SECHSTEM,
<AH> VIERTEM, FÜNFTEM SEMESTER ANGEFANGEN MIT DOLMETSCHER DA! FÜR-mich {BAFF!} SEH-
SEH SCHON IX-das JA WAHR VOLL VERSTEHEN [ERFASSEN] (vv) MIT+SCHRIFTEN BESSER! BEDEUTET
AUCH ZUSAMMENHANG PRÜFUNG BESSER!“ (Ben 10:20)

„DANN WAR B-A ABSCHLUSS {APPLAUS}“ (Ben 11:10)

„SPÄTER ANFANG MASTER+STUDIUM, DASSELBE, GESCHICHTE ANGEKNÜPFT. JA. AUCH NOCH MIT DOLMETSCHER“ (Ben 11:20)

„JETZT WIEDER VOLL DOLMETSCH MIT+SCHREIBEN GESTU JETZT SPÜRE <AM> ENDE POSS-meines M-A STUDIUM SPÜRE SCHON O-K JETZT GEFÜHL ETWAS LERNEN () STUDIUM [ERFAHREN; VERSTEHEN] ((nickt)) (2) JA!“ (Ben 12:20)

„PARALLEL STUDIUM SCHON ANGEFANGEN ARBEITEN VOLL+ZEIT (v) AUCH SPANNEND KANN SCHAFFEN ALLES. BEDEUTET SCHÖN <ZU> SEHEN, KANN ARBEITEN UND STUDIEREN. WARUM? MÖGLICH IX-das BARRIERE+FREI FÜR-mich SCHON WICHTIG PUNKT WENN UNI OHNE DOLMETSCH DABEI [„OJE“] GLAUB DANN NICHT SCHNELL SCHAFFEN STUDIUM ABSCHLIESSEN!“ (Ben 12:32)

„OK, JETZT NOCH <EIN> JAHR UND DANN ABSCHLUSS! ((lächelt)) HOFFENTLICH! ((lächelt))“ (Ben 13:15)

„DAMALS ANFANG STUDIUM IX-ich GL KENNENLERNEN AUCH GEBÄRDEN+SPRACHE KENNENLERNEN- LERNEN SCHON VOLL WAHR KANN VIEL MEHR BARRIERE+FREI BESSER MACHEN WENN- WENN KOMMUNIKATION+BARRIEREN VERRINGERN“ (Ben 14:15)

„IX-ich KANN- ZUM BEISPIEL ERINNERN, EINMAL SCHWERHÖRIG PROFESSOR+IN SELBST HÖRGERÄT DA, WAR SPÄTER- (5) WAR FRAGE KANN BITTE MÜNDLICH PRÜFUNG, WARUM? SCHREIBEN SCHLECHT. O-K, [ihr-MELDEN] <UND> DANN [BEIDE SITZEN GEGENÜBER] IX-sie SELBST HÖRGERÄT DA sie-FRAGEN-mich (2) VERSTEHE NICHT WARUM IX-du ALS SCHWERHÖRIG PERSON WILLST MÜNDLICH PRÜFUNG, WARUM? <ICH> SCHWERHÖRIG PERSON SOWIESO AUTOMATISCH MAG GERN BUCH LESEN+ SCHREIBEN! SCHON KOMISCH WAR DAMALS WEIL {KRITIK GEGEN MICH} SEHR KOMISCH“ (Ben 15:10)

„EINE PERSON PROFESSOR SCHON OFT BESUCH- BESUCHT++ WARUM? <v> GUT. JETZT SCHON AUTOMATISCH GIBT U-S-B+STICK DOLMETSCH er-GEBEN-DolmetscherIn! SCHON AUTOMATISCH

PASSIERT! WARUM? [POWERPOINT BEAMT NACH HINTEN, DOLMETSCHERIN SITZT SO; DASS SIE NICHT NACH HINTEN SEHEN KANN] LAPTOP DA, SCHON U-S-B MIT! BEDEUTET, GIBT AUCH SEHR POSITIV+ BEISPIEL FÜR UMGANG DA PROFESSOR ODER SAG <MA>, LEHR+VERANSTALTUNGS+LEITER UND LEITER+INNEN ((lächelt))“ (Ben 15:40)

„KANN- WEISS NOCH+ WIE (2) UMGANG VIEL LERNEN AUCH DAMALS UNTERRICHT WAR [IM HALBKREIS SITZEN] LEHRER IMMER GUT VERSTANDEN IMMER VOLL VERSTANDEN JEDEN VERSTANDEN <WAR> AUCH INTERESSANT, NICHT WIE [ORAL REDEN, “BLABLABLA”++] NIEMALS VERSTEHEN. WAHR ANGENEHM! (v) <UND> TROTZDEM SCHON [“FORTSCHRITT”] KANN <MAN> DENKEN, UNTERRICHT SCHON ERSTE KLASSE SCHON ÜBER 100.000 ZÄHLEN KÖNNEN! SPÄTER ERFAHREN, ÖSTERREICH [RÜCKSTÄNDIG, HINTEN NACH]. LUSTIG, JA. (4) <DAS WAR>. GLAUB IX-das <WAR> GUT IX-ich [ANSCHLUSS] IX-da DAMALS SCHWERHÖRIG+SCHULE SCHON [EINGESCHULT] SCHRITT GUT!“ (Ben 24:30)

„SEHR GUT GELAUFEN AUCH (2) KINDER- KINDER+GARTEN+PÄDAGOG+IN SEHR GUT UMGANG DA! <UND SIE> SELBST (vv) FÜR- WAR VERSTANDEN ANNEHMEN! AUCH WIE INTEGRATION GUT- ALLES GUT GEKLAPPT! ((nickt))“ (Ben 25:45)

„GLAUB IX-das MEHR VERSTEHEN (2) O-K: (2) SCHWERHÖRIG (4) SOLL NICHT ORAL ZWINGEN+++ SONDERN BRAUCHT ANDERE METHODE++ WIE KANN INHALT [AUSDRÜCKEN; ANBIETEN] <UND DAS> WAR SCHON ANDERS ALS ÖSTERREICH <WARUM> IX-da {STAMM} (2) LEHRER SCHON SPRECHEN+++SCHNELL+++ OHNE [AUFFASSEN]. <UND> IX-dort SCHWEDEN (3) KANN FRAGEN WENN ETWAS NICHT VERSTEHEN OHNE PROBLEM. <ABER> ÖSTERREICH SCHON <DAS> GEFÜHL DA, WENN FRAGEN+++ STÖREN UNTERRICHT! BESSER NICHT FRAGEN, NEIN! ((schüttelt Kopf)) SCHWEDEN EGAL! KEIN PROBLEM!“ (Ben 26:10)

„GLAUB IX-das MEHR VERSTEHEN (2) O-K: (2) SCHWERHÖRIG (4) SOLL NICHT ORAL ZWINGEN+++ SONDERN BRAUCHT ANDERE METHODE++ WIE KANN INHALT [AUSDRÜCKEN; ANBIETEN] <UND DAS> WAR SCHON ANDERS ALS ÖSTERREICH <WARUM> IX-da {STAMM} (2) LEHRER SCHON SPRECHEN+++SCHNELL+++ OHNE [AUFFASSEN]. <UND> IX-dort SCHWEDEN (3) KANN FRAGEN WENN ETWAS NICHT VERSTEHEN OHNE PROBLEM“ (Ben 27:05)

„JA (v) <WAR> VIELE+ IX-da VOR+SCHULE GRUPPE <WAR> ÜBER 30, 40 PERSONEN SOWIESO [GETRENNT, GETRENNT, Aufteilung] JA ABER TROTZDEM <WAR> GUT, NICHT IMMER VERSTANDEN, ABER VIEL! <UND> AUCH WAS LUSTIG? (v) WIE KINDER SPIELEN! KINDER IMMER KINDER (GEFALLEN) ALTER (SCHÖN) <ZU> SAGEN <WAR> UMGANG DA JA IMMER [AUF AUGENHÖHE] JEDER++ <UND> NICHT IX-du HÖREND, IX-du SCHWERHÖRIG UNTERSCHIED NEIN! <WAR> NICHT! <WAR> UNTERSCHIED JA WENN IX-du ANDERS VERHALTEN ALS IX-dieses VERHALTEN ABER TROTZDEM NICHT WEGEN HÖREN <DAS> THEMA! WAHR SEHEN CHARAKTER!“ (Ben 29:10)

„IX-ich (vvv) IX-ich KANN ERINNERN DAMALS 8 JAHRE ALT <WAR> NICHT TOLL ((schüttelt Kopf)) NICHT GEFALLEN (2) WARUM? ERSTENS LEHRER <WAR> NICHT GUT, ZWEITENS AUCH SCHWER WIE KOMMUNIKATION ANDERE PERSONEN AUCH <ABER> SOWIESO SELBST <WAR> IMMER MIT ANDEREN GUT VERSTANDEN, JA, ABER (2) TROTZDEM SCHWER, WARUM? UNTERRICHT **HOAT!** ANSTRENGUNG! EINFACH NICHT PASST <FÜR> [MEINE PERSON] AUCH SPÄTER ZWEITE, DRITTE, VIERTE KLASSE AUCH NICHT OK! ((schüttelt Kopf)) WARUM? IMMER NOCH {STAMM} ORAL [BLABLABLE] <UND> AUCH POSS-mein LEHRER+IN IMMER GESCHAUT KANN BESSER, ABER TROTZDEM VOLL [AUFFASSEN] NEIN! (2) WARUM? OHNE SEHEN. WAR- POSS-mein PROBLEM <WAR> NIE: NICHT <ZU> VERSTEHEN! SCHON KANN GUT HÖREN! ABER NUR (2) DREI, VIER, FÜNF STUNDEN <UND DANN> EINFACH MÜDE! ABGELENKT UNAUFMERKSAM [BLABLABLE] () KANN. IX-das NIEMAND <SO> RICHTIG BEMERKT, WARUM? <ICH> SELBST GUT SCHAUSPIELEN [„PASST SCHON“] [SEHEN „BLABLABLE“]“ (Ben 29:30)

„IX-ich IX-da (FURCHTBARES) JAHR! ((lächelt)) WARUM? (2) ERSTENS (2) VIEL DEUTSCH WIEDERHOLEN LERNEN MUSS. SCHON {VERINNERLICHT}, JA! ABER TROTZDEM MUSS VIEL WIEDERHOLEN++. AUCH LEHRER <WAR> KOMISCH IX-dieses ERSTE JAHR VOLK+SCHULE ÖSTERREICH <WAR> [BRRR; FURCHTBAR] ((schüttelt Kopf)) (3) SPÄTER BESSER JA! ((nickt, lächelt)) (2) WAR AUCH ABER- HE- ((winkt, klopft auf Tisch)) EINFALLEN+ LUSTIG, WARUM? POSS-meine ELTERN SCHON [GEMELDET] IX-da <ES> GIBT BEZIRK+I- (v) <INSPEKTOR>- ‚INSPEKTOR‘- ‚INSPEKTOR‘; [IP gebärdet 3x falsch] I-N-S-P-E-K-T-O-R BEZIRK+SCHULE+I <INSPEKTOR> <WAR> SCHON [GEMELDET]. IX-die () UNS PSYCHOLOGISCH SCHWERHÖRIG. <UND> BEZIRK+SCHUL+I <INSPEKTOR> SAGT JOJO, PASST SCHO! IX-der LEHRER SICHER GUT! SPÄTER GEZEIGT, NICHT GUT! ((lächelt)) BEDEUTET AUCH WAR VERWALTUNG [SCHLECHT, ÜBERKREUZT DAUMEN NACH UNTEN]“ (Ben 31:05)

„JA, IX-da MUSS SAGEN, NEUE WELT AUFGEMACHT FÜR-mich! VIELE NEUE LEUTE KENNENGELERNT AUCH AND- NEUE KOMMUNIKATION+FORM KENNENGELERNT (v) AUCH SELBST (v) ERKANNT-SELBST+ERKENNTNIS E-R-K-E-N-N-T-N-I-S“ (Ben 32:20)

„POSS-mein VATER DAMALS JUNG- WANN <VOR> JAHREN er-FRAGEN-mich SOLL GEBÄRDEN+SPRACHE LERNEN. IX-ich ABLEHNEN! WARUM? IX-das KOMISCH GEBÄRDEN+SPRACHE ((angewiderter Blick)) {RATLOS}“ (Ben 32:45)

„SPÄTER WAHR IX-ich ANGEFANGEN GEBÄRDEN+SPRACHE <ZU> LERNEN ZUFALL GEHÖRLOSE KENNENGELERNT SEHEN AHA GLEICH+ALTE LEUTE AUCH GEBÄRDEN+SPRACHE LERNEN KANN GEBÄRDEN+! ((schaut erfreut, begeistert)) COOL! ENTWICKLUNG VIEL BESSER++ JA (2) AUCH-AUCH ERSTE MAL WIE GEFÜHL DA () ANGENOMMEN! ((nickt))“ (Ben 33:00)

„<EIN> [1, 2, 3, 4, 5,... PAAR] PROFESSOR+ GUT VERSTANDEN WIE UMGANG. POSS-mein DEUTSCH+LEHRER (vv) JAHRE DURCH <AM> ANFANG IMMER (3) KANN SCHREIBEN FEHLER ROT VERBESSERN ABER WAS IX-er GLAUBT IX-ich NICHT VERSTEHEN, IX-ich GRÜN BEKOMMEN VERBESSERT. BEISPIEL D-E-M ODER -N NICHT (OFT) VERSTEHEN, KLAR! {STAMM} GRÜN GEGEBEN.“ (Ben 35:35)

„ENGLISCH <WAR> IMMER FURCHTBAR ((schüttelt Kopf)) (2) <WAR> [...] ENGLISCH INSGESAMT FAST 30 LEUTE, 28 LEUTE KLASSE GROSS DA [VIEL DURCHEINANDERREDEN; BLABLABLE] DARUM NICHT ALLES VERSTANDEN! (5) IX-ich SAGE IX-ich RÜCKBLICK MUSS SAGEN WAS? IMMER ABHÄNGIG LEHRER UND ODER LEHRER+INNEN WIE UMGANG VERSTEHEN GUT SEHEN (). ((nickt))“ (Ben 36:00)

„KANN ERINNERN VIELE WAR UMGANG GESAGT HEY [...], SCHAU POSS-deine- FÜR-dich WENIGER ANSTRENGEND. GESAGT, SCHAU <MAL> HAUPT+SCHULE! WARUM? LEICHTER UND DANN KANN SOWIESO NOCH ENTSCHIEDEN OB WILL GYMNASIUM JA, NEIN. GLAUBE IX-da AUSSAGE, () WOLLEN GYMNASIUM IX-dort! (3) SCHON JEDER POSS-meine ELTERN IMMER GESAGT POSS-deine

ENTSCHEIDUNG! JA, POSS-deine ENTSCHEIDUNG JA. TOLL! TROTZDEM VIELE (HIER) SAGEN HALLO
SCHAU BESSER HAUPT+SCHULE! WARUM? () GEFUNDEN GYMNASIUM DABEI (SCHWER) MEHR. ABER
ich-ZEIGE-ihnen <BIS> JETZT GEKLAPPT ALLES! ((lächelt))“ (Ben 38:40)

„ERSTE <UND> ZWEITE KLASSE! <ABER> (v) ((lächelt)) GLAUB- <WEISS NICHT> OB WOLLTE MICH
PROVOZIEREN ODER WAHR NICHT VERSTANDEN INHALT. GLAUB MICH WOLLTEN MEHR
PROVOZIEREN NUR IX-das THEMA HEIKEL! SOFORT [BAM! KRITIK] SELBST- <ICH> SELBST AUCH
VERTEIDIGEN! <ABER> AUCH POSS-mein VATER [...] ANGEKLOPFT (v) <WAR> HAUS <WAR>
SCHULE+KOLLEG+IN <WAR> sie-KRITIK++-mich THEMA IX-du <BIST> DEPPERT HÖRGERÄTE <UND ICH
HAB> ERZÄHLEN POSS-mein VATER DANN VATER CLASS-er geht hin ELTERN KLOPFEN [BAM BAM)
SCHIMPFFEN IX-so KLAPPT NICHT! NICHT OK! <WAR> STARK MUSS DAZU SAGEN! MEIN VATER BESSER
VERHALTEN, JA! <UND> SPÄTER [POSS-ich] KEIN PROBLEM MEHR! (2) AUCH <EIN> BISSCHEN (REIFER)
<FÜR DIE> ZUKUNFT ((lächelt, nickt))“ (Ben 40:00)

„IX-da 4 UNTERSTÜTZUNG+STUNDE++ PRO WOCHE. IX-ich SELBST KANN AUSSUCHEN, WAS MÖCHTE,
WAS BEDARF DA. ERSTES DURCH VERWENDET WAS? MATHEMATIK! <WAR> **SUPER!** VIEL GELERNT
JA! AUCH NUR NEBEN+(FACH) WAS? IX-ich BRAUCHE MEHR ZEIT! [SO] (3) ABER [POSS-ich] (v) IX-das
PASST. WARUM? IX-dieser PROFESSOR AUCH HAUS+ÜBUNG WIEDERHOLEN IX-da (v) ERKLÄREN WIE
FUNKTIONIERT! BEDEUTET, WAHR, SPÄTER BRAUCH 5 MINUTEN ZUHAUSE ÜBUNG **FERTIG!** <WAR>
SCHON PRAKTISCH!“ (Ben 41:10)

„{STAMM} EIN TAG <IN DER> WOCHE (v) MINDESTENS (v) 10 STUNDEN <ABER> IX-ich {STAMM} BIS 6
STUNDEN UNTERRICHT SO ZUVIEL! DARUM MÜDE! <UND> NOCH DARAUF IX-da ZUHAUSE
HAUS+ÜBUNG MACHEN. VIELE SACHEN! <UND> AUCH WAR KOMISCH <AUCH> ZEIT WIE (EINFLUSS)
SOLL VIELE NEBEN+ARBEITEN BEDEUTET (v) NUR- NICHT NUR SCHULE 6 STUNDEN. AUCH ZEITUNG
LESEN ODER DANEBEN SPORT MACHEN [<LALALA> VIELE] SACHEN WAR EINFACH () JAHR <WAR>
BISSCHEN ZUVIEL () FÜR-mich. OFT KRANK DARUM!“ (Ben 42:40)

„SELBST WIE KANN [VISUELL WAHRNEHMEN] (2) NUR [AKUSTISCH WAHRNEHMEN] ODER
DOLMETSCHER, MIT+SCHREIBER+KRAFT WARUM? PROBLEM NICHT VERSTEHEN <VOM> INHALT,
PROBLEM WIE KOMMUNIKATION- WEG KOMMUNIKATION <ZU> MIR. SPÄTER GELÖST MIT

DOLMETSCHER, MIT+SCHREIB+KRAFT. NUR FOKUS NUR ORAL ODER NUR VISUELL OHNE! <ABER> PARALLEL HÖREN UND MIT+SCHRIFT <PFFF> SCHWER++! IMMER SCHWER WARUM? DOPPELT KONZENTRIEREN MUSS! () OFT PASST NICHT WARUM? AUCH GESCHICHTE () JAHRES+ZAHLEN ODER NAMEN DAZU+++ , FACH+BEGRIFFE ((schüttelt Kopf)) <ODER> EINMAL GESEHEN IX-ich <MICH> SELBST [ERWISCHT] WAS? ZWEI LEHR+<VERANSTAL-> LEHR+VERANSTALTUNGEN HINTEREINANDER PAUSE 15 MINUTEN ((genervter, erschöpfter Blick)) (2) IX-ich SEHEN (1) ERSTE VORLESUNG IX-dort MIT+SCHREIBER- (v) POSS-mein SKRIPTUM <WAR> BESSER ALS ZWEITE WARUM? ERSTE VORLESUNG IX-dort EINER BEKOMMEN, DA FÜNFER! (2) AUCH ZUSAMMENHANG INHALT, JA! ABER TROTZDEM GEZEIGT KLAR! <UND> DANN <WAR> FERTIG! MÜDE, NORMAL AUCH LERNEN MUSS!“ (Ben 47:30)

„JETZT VIERTES, FÜNFTES SEMESTER GEBÄRDEN+SPRACH+DOLMETSCH DABEI, JETZT VOLL [BAM! WAHRNEHMEN]- <JAJAJAJA> VOLL WAHRNEHMEN!“ (Ben 50:55)

„ZEIT+ÖKONOMISCH! Ö-K-O-N-O-M-I-SCH ((lächelt)) BESSER!“ (Ben 51:50)

„IX-ich NORMALERWEISE (v) SOLL SECHS SEMESTER <UND> DANN FERTIG ABSCHLUSS. IX-ich SECHS SEMESTER HÄTTE KÖNNEN ABSCHLUSS <ABER ICH> SAGTE NEIN! JETZT EIN SEMESTER DAZU MÖCHTE NOCH GENIESSEN ZEIT ((lächelt)) DANN- (2) SCHREIBEN (2) AUCH KLAPPT GUT AUCH IX-dort VIEL GELERNT ZEIT WIE SCHREIBEN++ (2) AUCH (3) JA KANN NICHT VIEL DAZU SAGEN WIE NORMAL (v) GLAUBE NICHT ANDERS ALS ANDERE NICHT BEHINDERT STUDENT++!“ (Ben 52:30)

„OFT DOLMETSCH VERSTEHEN NICHT WAS IX-ich SAGEN ((lächelt)) WARUM- VIELLEICHT IX-ich (ZUVIEL) KOMPLIZIERT DENKE- WAS- VERSTEH NICHT WAS WILL GEBÄRDEN ((Schulterzucken)) <SCHAUMAMAL> MANCHMAL KLAPPT SEHR GUT <ES> GIBT DOLMETSCHER SEHR GUT VERSTEHEN KANN GEBÄRDEN () 1 : 1 ÜBERSETZEN GENAU <MIT> POSS-meinen WORTEN <UND ES> GIBT ANDERE DOLMETSCHER [BEGREIFEN] [OHNE, NULL] (2) <ABER> IX-das <IST EINE> FRAGE <DER> KOMPETENZ VON <DEN> DOLMETSCHER, NICHT <WEGEN> [MEINE PERSON]“ (Ben 55:10)

„MUSS SCHON DAZU SAGEN UNI SCHON VIEL MEHR FREIHEIT ALS SCHULE!“ (Ben 1:03:42)

„BILDUNG+SYSTEM FÜR GEHÖRLOSE UND SCHWERHÖRIGE MUSS BESSER WERDEN! WARUM? SOLL VOLL BARRIERE+FREI. ABER PERSON WAR EINMAL sie-SAGEN-mir “WENN IX-du OHNE SCHWERHÖRIG SOWIESO NUR [NOTE-1] SCHREIBEN!“. IX-da SCHON GEDACHT WAHR POSS-mein {THEMA} BEHINDERUNG GRUND IX-ich SCHLECHTE NOTEN BEKOMMEN LEIDER OFT SO JA <ABER> WENN <MIT>BEKOMMEN <HAB> WIE INHALT VOLL 100 PROZENT DANN AUCH GUTE NOTE BEKOMMEN. **WENN** NOTE () KANN WAHR BEURTEILEN OB PERSON GESCHEIT ODER NICHT! ((lacht))“ (Ben 1:06:40)

6.5.3. Cora

„PAAR SITUATION+ ERINNERN <ZUM> BEISPIEL KINDER+GARTEN IX-dort [THEMA] TANTE MANCHMAL WAS? BUCH <VOR> LESEN KINDER CL-Kinder sitzen im Kreis <UND> IX-ich <WAR> KLEIN 3, 4 JAHRE-ALT IX-ich VERSTEHEN INHALT BUCH VORLESEN SCHAFFEN NICHT! ((schüttelt Kopf)) HÖREN [THEMA] {UNMÖGLICH} WARUM? IX-da ZEIT KEIN HÖRGERÄT! [IX ZEIGEN] (2) IX-ich VOLL TAUB [THEMA]. DARUM SCHWIERIG VERSTEHEN INHALT! IX-sie SAGEN BUCH VORLESEN TANTE. DARUM IX-ich GEMACHT- (v) WARUM? KINDER ALLE SPANNEND SCHAUEN INTERESSANT++! <UND> IX-ich FAD WAS MACHEN FÜR-mich FAD! DARUM IX-ich SUCHEN ANDERE BESCHÄFTIGUNG! SPIELEN ODER- SELBST BESCHÄFTIGUNG SUCHEN++! (2) <UND> DANN ERINNERN TANTE sie-SAGEN-mir **MUSS AUFPASSEN!** IX-sie BUCH LESEN GESAGT INHALT. IX-ich OK! VORNE CL-V-vor setzen NEBEN TANTE SITZEN. TANTE WAS? BUCH (VORLESEN) <UND> IX-ich CL-heraufschauen. ABER IX-sie OFT [role shift: gebärdet, wie die Kindergärtnerin abwechselnd aufs Buch und zu den Kindern in die Runde blickt und vorliest] <UND> IX-ich <KANN NICHT> ABLESEN <UND> IX-ich IMMER CL-nimmt Kopf von Kindergärtnerin und dreht ihn zu sich. Kindergärtnerin-SCHAUEN ZU-Cora. WARUM? **ABLESEN MUSS!** ((lächelt)) (2) ABER TANTE NICHT BEWUSST WIE UMGANG <MIT> GL WIE!“ (Cora 01:10)

„IX-ich KLEIN ERINNERN IX-ich GL BEHINDERT IX-ich WAHR OHNE IX-ich! ((schüttelt Kopf)) (4). WARUM? PERSON++ NIEMALS SAGEN-MIR IX-du [bist] ANDERS! NIEMAND <hat mir> GESAGT! DARUM AUCH VERSTEHEN AKZEPTIERT WIE [MEINE PERSON]. AUCH <wenn> MANCHMAL MISSVERSTEHEN- VERSTEHEN-NICHT INHALT TROTZDEM FÜHLEN AKZEPTIERT! AUCH IX-du AUSLACHEN FALSCH <AUS>+SPRACHE OHNE <KINDER>+GARTEN OHNE! ((schüttelt Kopf)) [...] KINDER IMMER LOCKER!“ (Cora 04:05)

„DANN ERSTE KLASSE {DABEI} START IX-dort (3) AUCH NORMAL SCHULE. WAR- AUFWACHSEN <IN EINEM> DORF NICHT STADT NEIN. ES GIBT EINZIGE SCHULE IX-dort ALLE KINDER [KINDER STRÖMEN ZUSAMMEN] IX-dort! ((lächelt)) DARUM IX-ich- (2) IX-ich AUTOMATISCH IX-dort SCHULE! IX-dort AUCH HÖREND SCHULE NORMAL“ (Cora 04:55)

„KINDER+GARTEN FERTIG <UND> ABLAUF DANN SCHULE GLEICH VOR+SCHULE- NOCH NICHT ERSTE KLASSE! VOR+SCHULE GLEICH VORBEREITUNG FÜR SCHULE GIBT NAME VOR+SCHULE KENNEN IX-du ((nickt)). (2) IX-ich DABEI IX-dort UNTERRICHT- AUCH HÖREND IX-dort NICHT GL IX-ich EINZIGE GL WAR. KINDER+GARTEN EINZIGE GL [ÜBERGANG] VOR+SCHULE AUCH EINZIGE GL DA. IX-dort- IX-dort AUCH ÜBEN FÜR SCHULE ZUKUNFT SCHREIBEN LESEN ÜBEN. THEMA FÖRDERUNG GLEICH. [...] VOR+SCHULE SCHWER? NEIN! ((schüttelt Kopf))“ (Cora 05:00)

„UNTERRICHT IX-da ERINNERN <MICH> BEHANDELN er-BEHANDELN-mich [MEINE PERSON] GLEICH HÖRENDE GLEICH [BAM]! (4) NIEMALS SAGEN IX-du GL AUSNAHME, ANDERS! NIEMALS SAGEN! GLEICH++ [BAM+] MUSS! [...] LEHRER NIE <AUF> IDEE <KOMMEN> MUSS EXTRA AUFGABE! NIE IDEE! DARUM IX-ich KEIN GEFÜHL IX-ich ANDERS [MEINE PERSON]! (3) DESWEGEN IX-ich GEFÜHL IX-ich WISSEN IX-ich SH <ODER> GL <ICH> WISSEN ABER IX-ich SPÜREN NICHT WIE UNTERSCHIED STARK! [...] DURCH LEHRER NIE GESAGT KLASSE AUFPASSEN IX-da EINE PERSON GL SITZEN DESWEGEN- NEIN! NIE THEMATISIERT! (3) DESWEGEN AKZEPTIERT WIE NORMAL SCHÜLER. UND IX-ich GESAGT WENN PROBLEM NICHT VERSTEH IX-ich SELBST MELDEN AKTIV! WARUM? SELBST AKTIV MUSS!“ (Cora 08:20)

„BEISPIEL EIN KOMISCHE- LUSTIGE SITUATION- <EINMAL> PAUSE. LEHRER SAGT- IX-du AUSWÄHLEN 2 HÖRENDE AUSWÄHLEN+ [...] DANN FRAGEN SCHWER AUFGABE GEBEN SCHWER <GEHÖRT> NICHT KLASSE. HÖHER KLASSE ZWEITE KLASSE DRITTE KLASSE BEISPIEL MATHE {THEMA} FRAGEN. <UND> IX-ich GESAGT {NULL AHNUNG} KANN-NICHT ANTWORTEN! LEHRER GESAGT IX-du KANN SCHON! ÜBERLEGEN! WIE? DENK <MAL>! VERSTEHEN! IX-ich OK ÜBERLEGEN ANFANG ÜBERLEGEN+++ <UND> ANTWORT GESCHAFFT RICHTIG! (2) UND IX-ich DARUM GEFÜHL DURCH LEHRER er-BEHANDELN-mich GLEICH! NICHT [ZU TUN] GL {NULL AHNUNG} NICHT [ZU TUN]! [...] SO er-ZEIGEN-mir! UND ICH [DRAUFGEKOMMEN] OK GLEICH+++!“ (Cora 09:35)

„UND IX-da GLÜCK THEMA FÜR-mich POSS-meine KLASSE 2. KLASSE ÖSTERREICH SCHULE MÄDCHEN NEBEN <MIR> SITZEN SELBST ZUFALL KANN [SLAWISCH – Sprache aus Anonymisierungsgründen nicht genauer definiert] SPRECHEN ZUFALL! POSS-ihre ELTERN <AUS> OSTEUROPA DARUM GLÜCK! [...] 2. KLASSE KENNENLERNEN <UND> IX-sie FÜR-mich DOLMETSCHEN WAS LEHRER SAGT! WAS SAGT? WAS SAGT? <AH> INTERESSANT++ ((nickt))! SELBST SCHÜLER+IN UND FÜR-mich DOLMETSCHEN! [...] [SLAWISCH – Sprache aus Anonymisierungsgründen nicht genauer definiert] DOLMETSCHEN FÜR-mich!“ (Cora 13:30)

„UND DANN DIREKTOR POSS-meine SCHULE ÜBERLEGEN, WAS MACHEN <MIT> [MEINE PERSON] WAS MACHEN? ÜBERLEGEN. RECHERCHIEREN SUCHEN WAS GIBT SCHULE SPEZIELL FÜR-mich [MEINE PERSON] FÜR SH PERSON++ GIBT FORSCHEN+ SUCHEN++ FORSCHEN++. DANN GEFUNDEN! SCHULE-SH+SCHULE- NICHT- NICHT GL! NEIN! SH+SCHULE WIEN! GIBT GL+SCHULE UND SH+SCHULE! [...] DIREKTOR VORSCHLAG! {ERHOBENER FINGER} SPÄTER 3. KLASSE SOLL SH+SCHULE. Er-VORSCHLAGEN-mir WARUM? IX-er GLAUBEN VIELLEICHT BESSER FÜR-mich. WARUM? IX-ich FÜHLEN NICHT ALLEIN GL KLASSE () BEISPIEL VERSTEH NICHT. DARUM IX-er GLAUBEN VIELLEICHT BESSER FÜR-mich BILD SO, DARUM“ (Cora 15:00)

„IX-ich INTERESSE DA WILL MATURA MACHEN (3) ABER PROBLEM WAS? <IN> WIEN GIBT SCHULE BEISPIEL AKZEPTIEREN GL ODER AUFNEHMEN GL WO GIBT SCHULE? ÜBERLEGEN <ZUM> GLÜCK POSS-meine SCHULE DAMALS NEU MITTE+SCHULE SELBST GEFUNDEN GLEICHE SCHULE KOOPERATION IX-dort HÖREND SCHULE- NORMAL HÖREND SCHULE IX-dort KOOPERATION GEFRAGT KANN VORSTELLEN {THEMA} PROJEKT [EIN PAAR] SCHWERHÖRIG PERSONEN AUSSUCHEN++ DANN [TEILNEHMEN] MATURA- MATURA MACHEN A-H-S [...] IX-wir JA! INTERESSE! <UND> DANN IX-ich IX-dort ANGEMELDET. AUCH [EIN PAAR] LEHRER MITTEL+SCHULE EMPFEHLEN SAGEN DARUM MATURA- SOLL MATURA MACHEN WARUM? SEHEN CHANCE KANN MACHEN () ANGEMELDET IX-dort NORMAL HÖREND REAL+GYMNASIUM [...] NUR IX-wir 4, 5- ANGEFANGEN 5 SH KLASSE <ALSO> 4 SH 1 GL [THEMA] <UND> DANN GL NACH 1 JAHR WEG NICHT GESCHAFFT. 4 GEBLIEBEN BIS MATURA“ (Cora 25:20)

„<UND> DANN ERINNERN ANFANG FÜR-mich WIEDER UMSTELLUNG DAVOR GL VORHER INTEGRATION+KLASSE NEUE MITTEL+SCHULE ABER <WAR> ANDERS! KLIMA ANDERS! SITUATION!

WARUM? ÜBERALL () GEBÄUDE SH SCHULE! DORT GEBÄUDE HÖREND SCHULE! IX-wir EINZIGE SH, ALLE HÖREND!“ (Cora 27:10)

„GYMNASIUM OFT FRÜH BIS NACHMITTAG ABEND LAUT er-UNTERRICHTEN-mich DARUM SCHAFFE NICHT DURCH LIPPENLESEN+++ SCHWER! PLUS HÖREND KLASSE ABLESEN++ SCHWER! IX-dort LEHRER- LEHR+PERSON KEINE- {NULL AHNUNG!} WIE UMGANG <MIT> GL! DARUM IX-wir WOLLEN GEBÄRDEN+SPRACH+DOLMETSCHER [DAZUSTELLEN]. FÜR-uns GL ANGENEHMER VERSTEHEN INHALT! WAHRNEHMEN! AUCH E-N-T+LASTUNG! ABER 5., 6. KLASSE NICHT BEKOMMEN DOLMETSCHER <TROTZ> KÄMPFEN+++ (4) WARUM? VIELE LEHRER PERSONEN NICHT VERSTANDEN WARUM GEBÄRDEN+SPRACH+DOLMETSCHER BRAUCHEN! WARUM OHNE NICHT <BAM!> WAHRNEHMEN? IMMER ERKLÄREN+++ WARUM GEBÄRDEN+SPRACHE VOLL WAHRNEHMEN VERSTEHEN AUCH UNTERRICHT FOLGEN KANN VOLL FOLGEN++ ANGENEHM FÜR-uns KANN MIT+ARBEITEN KANN! WENN GEBÄRDEN+SPRACHE NICHT MIT IX-wir OFT VERPASSEN WAS? WAS?“ (Cora 29:30)

„WIR BEHINDERT ABGRENZEN ABGEBEN AUSBILDUNG EINFACH NIEMALS! WIR <HABEN AUCH> RECHT+ AUSBILDUNG DESHALB WILL AUCH {DABEISEIN}! RECHT UNTERRICHT BEKOMMEN! RECHT! BEKOMMEN VOLL!“ (Cora 50:10)

„[OSTEUROPA – anonymisiert] KEIN GEFÜHL BEKOMMEN IX-du GL BEHINDERT OHNE! NICHT GEFÜHL BEKOMMEN, NICHTS! ((schüttelt Kopf)) <UND> IX-dort ÖSTERREICH DA- DA ANFANG IX-du SCHWERHÖRIGEN<SCHULE> GEBEN! GLEICH- (4) GLEICH WIE [ÖFFNET SCHUBLADE] IX-du SCHWERHÖRIG [WIRFT IN SCHUBLADE] [SCHLIESST SCHUBLADE] <BAM!> () IX-ich <IMMER> ich-FRAGEN-mich WARUM NICHT WEITER HÖREND+SCHULE BLEIBEN WEITER? WARUM? DA IX-ich ANFANGEN ASO IX-die GL SEHEN <UND> DANN IX-wir <WERDEN> EXTRA SCHULE GEWORFEN+++ GL SH GEWORFEN BEDEUTET IX-wir NICHT NORMAL SCHULE INTEGRIERT! (3) WARUM? VORHER [OSTEUROPA – anonymisiert] IX-dort KEIN THEMA! <UND> DA ÖSTERREICH THEMA! INTERESSANT! <UND> IX-da <MIR> BEWUSST ASO IX-wir GLEICH <WIE> SEPARATION! GLEICH!“ (Cora 51:00)

„EINMAL <DIE> WOCHEN FÖRDER+STUNDE (2) ABER WAHR <ICH> ERINNERN <MICH> NICHT ((schüttelt Kopf)) WARUM? 1 STUNDE NICHT VIEL ((schüttelt Kopf)) WENN 3, 4 STUNDEN <WÜRDE>

ERINNERN er-UNTERRICHTEN-mich. ABER 1 STUNDE FÜR-mich VIEL NEIN! NUR {AB UND ZU} WENN BEDARF DA! {FINGER ERHOBE}“ (Cora 1:09:10)

„UND FÜR-mich WAR UMSTELLUNG WARUM? (2) QUALITÄT <VOM> HÖREN ANDERS! VORHER HÖREN BISSI! ((nickt)) WENN LAUT [BUMM!] ((schlägt auf Tisch)) <DANN> HÖREN! ((nickt)) [BAM!] ABER <MIT> HÖRGERÄT HÖRST <DU> ALLES THEMA FUSSCHRITT++ HÖREN! ODER SPRECHEN FÜR-mich [BAM!] ANDERS! KOMISCH! (3) ANDERS! (2) NEU- NEUE REIZE! NEUE REIZE! HÖREN AHA AHA! (2) <UND> IX-da ERINNERN ANFANGEN KOPF+WEH BEKOMMEN! KOPF+WEH, KOPF+WEH, KOPF+WEH! WARUM? <ICH> NICHT GEWOHNT VIELLEICHT. WARUM? HÖREN, KONZENTRIEREN, [LIPPEN]ABLESEN UND, UND, UND. ÜBER+FORDERT! DARUM OFT KOPF+WEH BEKOMMEN! OFT! ABER FRÜHER NICHT GEWUSST WARUM“ (Cora 1:10:00)

„GIBT-NICHT MEHR SCHULEN! SCHULE WOANDERS DORF WOANDERS STADT ELTER WOLLEN-NICHT, WARUM? BESSER BLEIBEN DORF. KENNEN UMGEBUNG DARUM. AUCH SELBER KANN SELBST+STÄNDIG GEHEN! MUSS-NICHT BRINGEN. VORTEIL! (2) DARUM ELTERN- NOCH KLEIN ERSTE KLASSE SELBST SCHULE GEHEN! NICHT BRINGEN NEIN! ((schüttelt Kopf)) 1- 2- 1 KOMMA 5 KILOMETER [GEMÜTLICH GEHEN] RUCKSACK VIELE KINDER KOMMEN [GUTEN MORGEN LINKS] KOMM! [GUTEN MORGEN RECHTS] KOMM! [GEMEINSAM GEHEN]. DARUM BESSER ANGENEHM DORF BLEIBEN! ((lächelt))“ (Cora 1:18:35)

6.6. Artikel 24 der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen

(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel,

a) die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken;

b) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre mentalen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen;

c) Menschen mit Behinderungen zur wirksamen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.

(2) Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass

a) Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden;

b) Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem inklusiven, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben;

c) angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden;

d) Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre wirksame Bildung zu erleichtern;

e) in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Inklusion wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden.

(3) Die Vertragsstaaten ermöglichen Menschen mit Behinderungen, lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen zu erwerben, um ihre volle Teilhabe gleichberechtigt mit anderen an der Bildung und als Mitglieder der Gemeinschaft zu erleichtern. Zu diesem Zweck ergreifen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen; unter anderem

a) erleichtern sie das Erlernen von Brailleschrift, alternativer Schrift, ergänzenden und alternativen Formen, Mitteln und Formaten der Kommunikation, den Erwerb von Orientierungs- und Mobilitätsfertigkeiten sowie die Unterstützung durch andere Menschen mit Behinderungen und das Mentoring;

b) erleichtern sie das Erlernen der Gebärdensprache und die Förderung der sprachlichen Identität der Gehörlosengemeinschaft;

c) stellen sie sicher, dass blinden, gehörlosen, schwerhörigen, hörsehbehinderten oder taubblinden Menschen, insbesondere Kindern, Bildung in den Sprachen und Kommunikationsformen und mit den

Kommunikationsmitteln, die für den Einzelnen am besten geeignet sind, sowie in einem Umfeld vermittelt wird, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet.

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

(5) Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner tertiärer Bildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben. Zu diesem Zweck stellen die Vertragsstaaten sicher, dass für Menschen mit Behinderungen angemessene Vorkehrungen getroffen werden.

7. Literaturverzeichnis

Ahrbeck, Bernd (1997): Gehörlosigkeit und Identität. Probleme der Identitätsbildung Gehörloser aus der Sicht soziologischer und psychoanalytischer Theorien. 2. Auflage. In: Internationale Arbeiten zur Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser. Signum-Verlag, Hamburg.

Baker, Charlotte; Padden, Carol (1978): American Sign Language: A Look at its Story Structure and Community. T.J. Publishers Inc., Silver Spring.

Dotter, Franz; Holzinger, Daniel (1995): Vorschlag zur Frühförderung gehörloser und schwer hörbehinderter Kinder in Österreich. In: Der Sprachheilpädagoge Jg. 27, 1995, H.4, 1-21.

Froschauer, Ulrike; Lueger, Manfred (2003): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. WUV-Universitätsverlag, Wien.

Gurwitsch, Aron (1974): Das Bewusstseinsfeld. De Gruyter, Berlin, New York.

Hermanns, Harry (1992): Die Auswertung narrative Interviews. Ein Beispiel für qualitative Verfahren. In: Hoffmeyer-Zlotnik, J.H.P. (Hg.): Analyse verbaler Daten. Über den Umgang mit qualitativen Daten. Westdeutscher Verlag, Opladen. S. 110-141.

Holzinger, Daniel; Fellingner, Johannes; Hunger, Barbara; Beitel, Christoph (2007): Gebärden in Familie und Schule. Ergebnisse der CHEERS-Studie in Oberösterreich. In: DAS ZEICHEN. Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser 77/2007.

Jones, Sue (2004): Problematizing the Familiar. Deaf Students & Researchers of Deaf People. In: Qualitative Social Work 3(1). Sage Publications Ltd., London. S. 27–38.

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; Fassung 2: 24. November 2007.

Kruse, Jan; Bethmann, Stephanie; Eckert, Judith, Niermann, Debora; Schmieder, Christian (2011): In und mit fremden Sprachen forschen. Eine empirische Bestandsaufnahme zu Erfahrungs- und Handlungswissen von Forschenden. In: Kruse, Jan; Bethmann, Judith, Niermann, Debora; Schmieder, Christian (Hg.): Qualitative Interviewforschung in und mit fremden Sprachen. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Beltz Juventa, Weinheim.

Lackner, Andrea (2011): Annotationskonvention im FWF-Projekt „Segmentierung und Strukturierung von ÖGS-Texten“, Manuskript.

Lackner, Andrea (2009): Turn-Taking in der Österreichischer Gebärdensprache. Eine Gesprächsanalyse der Salzburger Variante. Eigenverlag, Klagenfurt, S. 123-126.

Ladd, Paddy (2008): Was ist Deafhood? Gehörlosenkultur im Aufbruch. In Prillwitz, Siegmund (Hg.); Hanke, Thomas; Vollhaber, Tomas: Internationale Arbeiten zur Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser, Band 48. Signum-Verlag, Hamburg.

Leonhardt, Annette (2010): Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik. Mit 88 Übungsaufgaben und zahlreichen Abbildungen und Tabellen. 3. Überarbeitete und erweiterte Auflage; Ernst Reinhardt Verlag, München, Basel.

Lueger, Manfred (2010): Interpretative Sozialforschung: Die Methoden. WUV-Universitätsverlag, Wien.

Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, D.; Kraimer, K. (Hg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Westdeutscher Verlag, Opladen. S. 441-471.

Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (2005): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. 2. Auflage; VA Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. S. 71-93.

Oevermann, U.; Allert, T., Konau, E. (1980): Zur Logik der Interpretation von Interviewtexten. In: Heinze, Th.; Klusemann, H. W.; Soeffner, H.-G. (Hg.): Interpretationen einer Bildungsgeschichte. Päd extra, Bensheim. S. 15-69.

Padden, Carol; Humphries, Tom (1991): Gehörlose. Eine Kultur bringt sich zur Sprache. In: Prillwitz Siegmund (Hg.): Internationale Arbeiten zur Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser Band 16; Signum-Verlag, Hamburg.

Pfadenhauer, Michaela (2005): Das Experteninterview – ein Gespräch zwischen Experte und Quasi-Experte. In: Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. 2. Auflage; VA Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. S. 113-130.

Rosenthal, Gabriele (2015): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Grundlagentexte Soziologie. 5., aktualisierte und ergänzte Auflage; Beltz Juvena, Weinheim.

Sacks, Oliver (2008): Stumme Stimmen. Reise in die Welt der Gehörlosen. 8. Auflage; Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg.

Schalber, Katharina; Krausneker, Verena (2008): „Auf Gebärdensprache angewiesen“. Der Status der Österreichischen Gebärdensprache (ÖGS) als Bildungssprache an Schulen und an der Universität Wien. In: DAS ZEICHEN. Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser 78/2008.

Schütze, Fritz (1976): Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen: Kommunikative Sozialforschung. Fink, München. S. 159-260.

Schütze, Fritz (1977): Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien. Arbeitsberichte und Forschungsmaterialien Nr. 1 der Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie.

Temple, Bogusia; Young, Alys (2004): Qualitative research and translation dilemmas. In: Qualitative research 2004 4: 161-178.

Waldschmidt, Anne (2012): Selbstbestimmung als Konstruktion. Alltagstheorien behinderter Frauen und Männer. 2., korrigierte Auflage 2012. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Angabe der Web-Quellen

Baumann, H-Dirksen L.; Murray, Joseph (2009): Reframing: From Hearing Loss to Deaf Gain. In Deaf Studies Digital Journal Issue No. 1: Fall 2009:

http://dsdj.gallaudet.edu/assets/section/section2/entry19/DSDJ_entry19.pdf (Zugriff am 14.10.2016)

Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002 – UG):

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128> (Fassung vom 22.10.2016)

Erklärungen zur Glossentranskription auf der Website der Universität Hamburg: <http://www.sign-lang.uni-hamburg.de/projekte/slex/seitendvd/intro/transkr.htm#hns> (Zugriff am 26.07.2016)

Holzinger, Daniel; Johannes Fellingner; Ulrike Strauß & Barbara Hunger (2006): CHEERS. Chancen Hörgeschädigter auf eine erfolgreiche schulische Entwicklung: http://www.barmherzige-brueder.at/dl/mNnrJKJLolonJqx4KJK/Barmherzige_Br_der_Cheers-Studie.pdf (Zugriff am 10.09.2016)

Informationen zu ‚Gehörlosigkeit‘ auf der Website des ÖGSDV:

<http://www.oegsdv.at/gehoerlosigkeit-gebaerdensprache/gehoerlosigkeit/> (Zugriff am 02.10.2016)

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“:

http://www.univie.ac.at/sprachemachtwissen/files/SpracheMachtWissen_Nov.pdf (Zugriff am 17.08.2016)

Krausneker, Verena; Becker, Claudia; Audeoud, Mireille; Tarcsiová, Darina (2016): De-Sign Bilingual. Startseite: <http://www.univie.ac.at/designbilingual/> (Zugriff am 21.10.2016)

Gesamtausagen: http://www.univie.ac.at/designbilingual/downloads/De-Sign_Bilingual_Gesamtaussagen.pdf (Zugriff am 21.10.2016)

Interaktive Landkarte: <http://www.univie.ac.at/map-designbilingual/> (Zugriff am 21.10.2016)

Handlungsaufforderungen an die Politik: http://www.univie.ac.at/designbilingual/downloads/De-Sign_Bilingual_Politik.pdf (Zugriff am 21.10.2016)

Nationaler Aktionsplan (NAP) auf der Website des Sozialministeriums:

https://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/7/7/8/CH2477/CMS1332494355998/nap_web.pdf (Zugriff am 10.10.2016)

Satzung der Universität Wien, Gleichstellung von Personen mit Behinderung und/oder chronischer Erkrankung an der Universität Wien: <http://satzung.univie.ac.at/gleichstellung-von-personen-mit-behinderung-undoder-chronischer-erkrankung-an-der-universitaet-wien/> (Zugriff am 10.10.2016)

Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen („UN-Behindertenrechtskonvention“) auf der Website des Monitoringausschusses:

<http://monitoringausschuss.at/ueber-uns/un-konvention/> (Zugriff am 12.10.2016)