



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Das Unterrichtsprinzip der Interkulturellen Bildung im
Kontext der Österreichischen Gebärdensprache“

verfasst von / submitted by

Lisa-Marie Heinzel

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

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2021 / Vienna, 2021

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

A 190 333 299

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

Lehramtsstudium UniStG
UF Deutsch UniStG
UF Psychologie und Philosophie UniStG

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger

Danksagung

Hiermit möchte ich mich bei all jenen bedanken, die mich beim Schreibprozess dieser Diplomarbeit unterstützt, gestützt, angefeuert, motiviert und in jeglicher anderen Hinsicht begleitet haben.

Ein großes Dankeschön gilt meinem Diplomarbeitsbetreuer, Herrn Ass.-Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger, dafür, dass er jederzeit aufbauende Worte für mich bereithielt und mich in meinem Handeln durchwegs mit konstruktiven Anmerkungen und Feedback unterstützt hat.

Besonders dankbar bin ich meinen Interviewpartner_innen für ihre Zeit und ihren unheimlich wertvollen Beitrag zu dieser Arbeit, der ihr Tiefgründigkeit und Vielschichtigkeit verliehen hat.

Ebenso danke ich meinen Eltern, Gabriele und Peter sowie meiner Schwester Kristina für stündliche Update-Anrufe, ihren unerschütterlichen Glauben an mich, ihren stetigen Rat und ihr Mitgefühl in jeder Sekunde dieses Prozesses.

Großer Dank gilt auch meinen Freundinnen Carmen, Esther und Julia, die mir gezeigt haben, dass ich an mich selbst glauben und Berge versetzen kann, wenn ich das möchte.

Ich danke zudem meinen Arbeitskolleg_innen in der Pfeilgasse, die mir durch ihr Handeln täglich ein großartiges Vorbild sind.

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung.....	1
2.	Klärung der Begriffsverwendung	4
2.1.	Die Etymologie von ‚taub‘ und ‚taubstumm‘	4
2.2.	Definitionen von Gehörlosigkeit.....	5
2.2.1.	Medizinische Definitionen	5
2.2.2.	Kulturelle und soziale Perspektiven	7
2.3.	Kulturelle Zuordnungen in und außerhalb der Gehörlosengemeinschaft	9
3.	Relevante Kulturauffassungen.....	13
3.1.	Kapitalsorten und Habitus – Pierre Bourdieus Einfluss.....	14
3.1.1.	Die Kapitalsorten	15
3.1.2.	Das kulturelle Kapital	15
3.1.3.	Der Habitus	16
3.1.4.	Gehörlose als Minderheitengruppe	17
3.1.5.	Ethnische Differenzierung	20
4.	Interkulturalität – ein überholtes Konzept?	22
4.1.	Kritik an Interkulturalität	23
4.2.	Kritik am Konzept der Interkulturellen Kompetenz.....	25
5.	Transkulturalität.....	27
6.	Das Unterrichtsprinzip „Interkulturelle Bildung“	29
6.1.	Allgemeine Informationen zu den Unterrichtsprinzipien.....	29
6.2.	Die Entwicklung des Unterrichtsprinzips „Interkulturelle Bildung“	29
6.3.	Interkulturelle Bildung – Grundsatzerlass aus 2017	30
6.3.1.	Begriffsdefinition	30
6.3.2.	Auswahl der Forschungsmaterie aus dem Unterrichtsprinzip	32
6.3.2.1.	Die migrations- und mobilitätsgeprägte multikulturelle Gesellschaft als Referenzpunkt	33
6.3.2.2.	Die Mitwirkung aller (Lehrenden und Lernenden) bei der Umsetzung	34

6.3.2.3. Ausgrenzungsmechanismen und Othering.....	38
6.3.2.4. Kritische Reflexion des individuellen und gruppenspezifischen Sprachgebrauchs	40
6.3.2.5. Kulturelle Zuschreibungen und ihr Platz in der Umsetzung der Interkulturellen Bildung	43
6.2.3.6. Machtausübung und Herrschaftslegitimation durch kulturelle Zuschreibungen	47
7. Maßnahmen zur Sicherung Interkultureller Bildung im Kontext von Schule und ÖGS	
51	
7.1. Der Verein „kinderhände – mit Händen sprechen“	51
7.1.1. Der Grundgedanke	51
7.1.2. „kinderhände“ als Ausbildungszentrum	52
7.1.3. Lehr- und Lernmaterialien	53
7.2. PLIG – Plattform für Inklusion und Gebärdensprache	53
7.2.1. BILI-Tagungen	54
7.3. Der Verlag Fenkart – Verlag für Gebärdensprache und Inklusion	55
7.4. Das equalizent – Schulungs- und Beratungszentrum – die Ausstellung HANDS UP	56
8. Das methodische Vorgehen der empirischen Untersuchung	58
8.1. Das Forschungsdesign	58
8.2. Die Gütekriterien	59
8.3. Forschungsethik	62
8.4. Die Datenerhebung	64
8.4.1. Das Expert_innen-Interview	64
8.4.2. Definition des Begriffs „Expert_in“	66
8.5. Das Sampling	66
8.6. Der Leitfaden	69
8.7. Die Durchführung des Interviews	70
8.8. Die Transkription	70

8.9. Die Vorgehensweise bei der Datenauswertung	72
8.9.1. Die Datenauswertung nach der „Qualitativen Inhaltsanalyse“	72
8.9.2. Die deduktiv gebildeten Kategorien.....	73
8.9.3. Das Ablaufmodell der Auswertung nach Mayring.....	74
9. Darstellung der Ergebnisse.....	76
9.1. Hauptkategorie 1: Verständnis von Interkultureller Bildung	76
9.2. Hauptkategorie 2: Umsetzung des Unterrichtsprinzips im Schulalltag	79
9.3. Hauptkategorie 3: Ausgrenzung von gehörlosen Personen im Schulalltag	83
9.4. Hauptkategorie 4: Verständlichkeit des Grundsatzes zum Unterrichtsprinzip der Interkulturellen Bildung	86
10. Fazit und Ausblick	88
Quellenverzeichnis	90
Literaturquellen	90
Internetquellen	94
Tabellenverzeichnis	95
Abbildungsverzeichnis	96
Anhang.....	97
A. Interviewleitfaden	97
B. Einverständniserklärungen der Teilnehmer_innen	103
Einverständniserklärung: Matthias Fenkart.....	103
Einverständniserklärung: Angelika Gaunersdorfer	104
Einverständniserklärung: Silvia Kramreiter	105
Einverständniserklärung: Barbara Schuster	106
C. Transkripte der Interviews	107
Transkript: Interview 1/Teil 1 mit Angelika Gaunersdorfer vom 9.12.2019	107
Transkript: Interview 1/Teil 2 mit Angelika Gaunersdorfer und Barbara Schuster	113
Transkript: Interview 2 mit Silvia Kramreiter am 9.12.2019.....	132
Transkript: Interview 3 mit Matthias Fenkart am 19.12.2019	151

D.	Kodierleitfaden	160
E.	Interviewreduktion nach dem Ablaufmodell von Mayring.....	161
F.	Eidesstattliche Erklärung	187
G.	Abstract.....	188

1. Einleitung

„...aber: wie schaut es in der Pause aus?“

Diese Frage stellte die Lehrveranstaltungsleiterin eines Seminars zum Thema „Deaf Studies“ den Studierenden des Hochschullehrgangs für Inklusive Gebärdensprachpädagogik und bezog sich damit auf gehörlose Kinder, die im Schulalltag auch heute noch Ausgrenzung erfahren. Durch diese einfache Frage wird Licht auf eine komplexe Problematik geworfen:

Interkulturelle Bildung ist ein Prinzip, dass in jeder Sekunde des Schultages von allen am Schulbetrieb beteiligten Personen umgesetzt werden muss, um sicherzustellen, dass ein respektvolles und fruchtbare Miteinander tatsächlich von Kindern und Jugendlichen, Eltern, Pädagog_innen sowie allen an der Schule Beschäftigten gelebt werden kann. In einer Schulgemeinschaft, in der hörende und gehörlose Personen gemeinsam lernen, spielen und sich austauschen, sind im Besonderen die Verwendung der (Österreichischen) Gebärdensprache und die Vermittlung der Gehörlosenkultur als notwendige Schritte zur Erreichung dieses Ziels zu sehen.

Wie die Vermittlung der Gehörlosenkultur auszusehen hat, was diese überhaupt beinhaltet, wieso die Österreichische Gebärdensprache unerlässlich für einen Austausch auf Augenhöhe ist und welche Maßnahmen gesetzt werden können, um Interkulturelle Bildung in diesen Kontexten im Schulalltag vorzuleben, wird in dieser Arbeit erarbeitet. All diesen Fragen liegt also folgende, allgemein gehaltene Forschungsfrage zugrunde:

Inwiefern lässt sich das Unterrichtsprinzip der Interkulturellen Bildung im Kontext der
Österreichischen Gebärdensprache umsetzen?

Zur Beantwortung dieser Frage werden mehrere Perspektiven anhand unterschiedlicher Literaturquellen einbezogen; einerseits wird durch Literatur aus dem Fachbereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache im Allgemeinen die Thematik der Interkulturalität und Transkulturalität behandelt, beispielsweise durch die Bearbeitung der Werke von Autor_innen wie PAUL MECHERIL oder DIETMAR BOLSCHO und KATHARINA HAUENSCHILD, andererseits wird auch der Grundsatzelass des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung aus dem Jahr 2017 zum Unterrichtsprinzips der Interkulturellen Bildung herangezogen und darin verankerte Ziele, didaktische Grundsätze und Definitionen näher betrachtet. Vervollständigt wird der Theorieteil durch Einsichten in die Gehörlosenkultur und zur Wichtigkeit der Gebärdensprachen. Hierzu werden Werke aus den ‚deaf studies‘ herangezogen, beispielweise von PADDY LADD, HARLAN LANE oder CAROL PADDEN und TOM HUMPHRIES. Ebenso wird ein Überblick darüber gegeben, welche Anlaufstellen, Institute und Personen es in Österreich gibt,

um sich über die Umsetzung von Interkultureller Bildung in genannten Kontexten zu informieren. Anschließend werden diese Erkenntnisse durch eine qualitative Forschung in Form von Expert_inneninterviews mit gehörlosen und hörenden Expert_innen erweitert und die aus der Auswertung resultierenden Ergebnisse mit den Erkenntnissen aus der Literaturarbeit verknüpft.

Diese Thematik wurde für die vorliegende Arbeit ausgewählt, da die Verfasserin selbst als gebärdensprachkompetente Lehrerin im Bereich der Gehörlosenbildung tätig ist und in einer bilingualen Schulgemeinschaft mit gehörlosen Schüler_innen und Kolleg_innen arbeitet. Durch die tägliche Zusammenarbeit zwischen Hörenden und Gehörlosen ist es der Verfasserin möglich, Interkulturalität tagtäglich zu erleben. Allerdings findet sich diese Form der Interkulturalität in Österreich an recht wenigen Schulen oder Klassenverbänden, weshalb hier Handlungsbedarf bezüglich der Frage gesehen wurde, wie Interkulturelle Bildung hinsichtlich dieser Zielgruppe qualitativer umgesetzt werden kann.

Zu Beginn der Arbeit werden die Begrifflichkeiten der Gehörlosigkeit und Taubheit näher erläutert, sowie die verschiedenen Perspektiven und Definitionen von Gehörlosigkeit erläutert. Des Weiteren werden für die Forschung relevante Kulturauffassungen diskutiert, wobei hier auch auf die Kapitalsorten und das Konzept des Habitus nach Pierre Bourdieu eingegangen wird. Anschließend wird sich mit den Konzepten der Interkulturalität und Transkulturalität auseinandersetzt, wobei auch die Kritik an Interkulturalität behandelt wird. Diese Vorarbeit bildet die Basis für eine genaue Auseinandersetzung mit den Formulierungen und Begrifflichkeiten im Grundsatzerlass zum Unterrichtsprinzip der Interkulturellen Bildung; auch die Auswahl der Forschungsmaterie aus dem Unterrichtsprinzip wird hier begründet. Wie erwähnt folgen auch Maßnahmen zur Sicherung von Interkultureller Bildung im Schulalltag.

Im Rahmen des empirischen Teils werden die Expert_inneninterviews anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach PHILIPP MAYRING ausgewertet. Die gebildeten Kategorien werden mit Beispielen aus dem Textkorpus der Transkriptionen belegt und um die Erläuterungen aus dem Theorienteil erweitert. Daraufhin kann ein Fazit gezogen werden, das auch weitere Forschungsmöglichkeiten in diesem Bereich aufzeigt.

Es ist notwendig, anzumerken, dass diese Arbeit von einer hörenden Person mit ihren Perspektiven und Sichtweisen auf Interkulturelle Bildung in Bezug auf Hörende und Gehörlose verfasst wird und daher nur eine Seite, keinesfalls aber ein umfassendes Bild zu den hier behandelten Thematiken geben kann. Es wird daher unbedingt dazu geraten, sich als hörende Person genau mit den hier verwendeten Literaturquellen auseinanderzusetzen und diese als Anstoß zur eigenen Recherche und Reflexion zu betrachten sowie selbst mit gehörlosen

Personen in Kontakt zu treten und deren Expertise einzuholen, falls Interesse an der vorliegenden Thematik bestehen sollte.

2. Klärung der Begriffsverwendung

Im wissenschaftlichen Diskurs wurden über die Zeit hinweg unterschiedliche Begriffe verwendet, um den in dieser Arbeit als „Gehörlosigkeit“ und „Hörbeeinträchtigung“ bezeichneten Umstand zu beschreiben. Um aufzuzeigen, wieso hier nicht der Begriff „taubstumm“ verwendet wird, sollen etymologische Herleitungen herangezogen werden.

Zudem muss geklärt werden, wie „Schwerhörigkeit“ definiert werden kann. Dies geschieht im nächsten Kapitel, da es sich bei dieser Darlegung um weitaus mehr als eine reine Definition handelt und auch erklärt werden muss, wieso „Schwerhörigkeit“ – genauso wie „Gehörlosigkeit“ – je nach Person individuell aufgefasst werden kann.

2.1. Die Etymologie von ‚taub‘ und ‚taubstumm‘

Im etymologischen Wörterbuch der deutschen Sprache von FRIEDRICH KLUGE und ELMAR SEEBOULD findet sich ein Eintrag zu der Wortherkunft des Wortes ‚taub‘. Im 8. Jhd. wurde es in der Form *toubēn* verwendet. Es entwickelte sich weiter zum ahd. *toub* bzw. dem mhd. *toub* oder *toup*. Damit wurde allerdings nicht nur der Umstand der anatomischen Gehörlosigkeit bezeichnet, was deutlich wird, wenn man die Entwicklungen im Mittelniederländischen und Mittelniederdeutschen betrachtet: aus mndd. *dōf* wurde das mndl. *doof*, wodurch die Verknüpfung zu den Wörtern *doof* und *dumm* aus unserem heutigen Standardwortschatz der deutschen Sprache deutlich wird (vgl. Kluge, Seibold, 2011, S. 908).

Sieht man sich weiter den Eintrag zum Wort *dumm* an, wird hier vermerkt, dass es sich aus dem germanischen Wort **dumba-* herleiten lässt, welches zuerst *stumm* und in der weiteren Folge auch *unerfahren* oder *töricht* bedeutete (vgl. ebd., S. 221).

Auch im Herkunftswörterbuch von Duden findet sich ein Eintrag zum Wort ‚taub‘. Hier wird die Bedeutung des mhd. *toup* genauer beschrieben als „nicht hörend, nichts empfindend, nichtsdenkend, unsinnig, abgestorben, dürr“ (Duden, 2020, S. 850) und des ahd. *toub* als „gehörlos, unempfindlich, ungereimt, stumpf(sinnig), dumm“ (ebd.). Erst aus diesen Bedeutungen in den früheren Sprachstadien entwickelte sich eine, die sich auf den Gehörsinn beschränkte und schließlich die Bedeutungen „gehörlos, schwerhörig“ (ebd.) zugeschrieben bekam.

Die Problematik des Wortes ‚taubstumm‘ besteht einerseits aus der etymologischen Entwicklung von ‚taub‘, andererseits aber auch aus der Zusammensetzung mit dem Wort ‚stumm‘, welche so in der zweiten Hälfte des 18. Jhd. auftrat und von gehörlosen Personen als diskriminierender Ausdruck angesehen wird (vgl. ebd., S. 850).

Die dadurch implizierte Sprachlosigkeit und Stummheit von gehörlosen Personen ein veraltetes Konzept, welches durch die Verwendung des Wortes taubstumm nicht weitergeführt werden soll. Aus diesem Grund wird in der vorliegenden Arbeit auf die Nutzung dieses Wortes verzichtet.

2.2. Definitionen von Gehörlosigkeit

Wenn Gehörlosigkeit näher definiert werden soll, muss das aus unterschiedlichen Perspektiven geschehen – Gehörlosigkeit muss sowohl aus medizinischer Sicht sowie aus kultureller und linguistischer Sicht (vgl. Krausneker, Schalber, 2007, S. 17) betrachtet werden, um ein realistisches Bild zu erhalten, welches für die vorliegende Arbeit verwendet werden kann.

2.2.1. Medizinische Definitionen

Zuerst soll die medizinische Definition bzw. Perspektive auf Gehörlosigkeit näher erläutert werden. Hierzu wird der Hörverlust in Dezibel als Maß verwendet:

Dezibelanzahl	Bezeichnung	Auswirkung
< als 30 dB	leichtgradige Hörschädigung (leichtgradige Schwerhörigkeit)	Ohne Hörgeräte haben Kinder vor allem Probleme im Verstehen von Flüstersprache. Die Lautsprache entwickelt sich mehr oder weniger normal.
30 bis 60 dB	mittelgradige Hörschädigung (mittelgradige Schwerhörigkeit)	Ohne Hörgerät haben Kinder bereits Probleme, Umgangssprache in normaler Lautstärke zu verstehen, wenn sie über 1 m vom Sprecher entfernt sind.
60 bis 90 dB	hochgradige oder an Gehörlosigkeit grenzende Hörschädigung (hochgradige oder an Taubheit grenzende Schwerhörigkeit)	Ohne Hörgeräte ist ein Verstehen normal gesprochener Sprache nicht mehr möglich.
90 bis 120 dB	Resthörigkeit (Gehörlosigkeit oder Taubheit)	Auch Kinder, die einen Hörverlust in dieser Größenordnung haben,

		verfügen in der Regel über Hörreste, die für die Sprachwahrnehmung genutzt werden können.
> als 120 dB	Gehörlosigkeit/Taubheit	Die Hörschädigung ist so stark, daß [sic!] auch mit Hörgeräten Sprache nicht mehr verstanden werden kann.

Tabelle 1: Aus „Politische und schulische Realitäten der Gehörlosen und Schwerhörigen in Österreich“ von J. Tauber und M. Wipplinger, 2012, S. 7—8. Veränderte Wiedergabe.

Im Kurzlehrbuch der Hals-Nasen-Ohren-Heilkunde wird Gehörlosigkeit in den meisten Fällen als Folge des Ausfalls der Haarzellen des Innenohrs beschrieben. Als selten gelten neurale oder zentrale Ursachen. Eine „absolute Gehörlosigkeit“ (Behrbohm, Kaschke, Nawka, 2012, S. 61), wie sie in diesem Werk genannt wird, tritt ebenso kaum auf. Oftmals sind Hörreste vorhanden, diese seien aber oftmals trotz Nutzung von Hörhilfen wie Hörgeräten nicht ausreichend, um Lautsprache verstehen zu können. (vgl. ebd.)

Die Ursachen für Gehörlosigkeit und Hörbeeinträchtigung können sowohl schon vor der Geburt vorhanden, also genetisch bedingt sein, bzw. prä- oder perinatal bedingt sein oder auch erst im weiteren Verlauf des Lebens auftreten (vgl. Leonhardt, 2010, S. 29). Darunter fallen zum Beispiel Rötelninfektionen der Mutter während der Schwangerschaft, eine Frühgeburt des Babys, bakterielle oder virale Infektionen des Innenohrs oder Knall- und Explosionstraumata. (vgl. Behrbohm, Kaschke, Nawka, 2012, S.57—59).

Diese defizit-orientierten Definitionsansätze beschäftigen sich allerdings nur mit dem Hörvermögen bzw. Hörverlust und decken damit nur einen kleinen Teil der Facetten von Gehörlosigkeit ab. Ein rein physiologischer Blick auf Gehörlosigkeit reicht für ein grundlegendes Verständnis nicht aus. Aus diesem Grund ist die medizinische Perspektive hier auch nur sehr eingeschränkt abgehandelt, da diese für die vorliegende Arbeit nur bedingt von Relevanz ist. Womit sich hier viel näher auseinandersetzt wird, ist die Gehörlosigkeit mit ihren kulturellen und linguistischen Gesichtspunkten.

2.2.2. Kulturelle und soziale Perspektiven

Ein einziges kulturelles Modell der Gehörlosigkeit kann im Grunde als solches hier nicht präsentiert werden. Sie ist tiefgründig, vielschichtig und breitgefächert und kann damit gar nicht als ein einzelnes, umfassendes Modell dargestellt werden.

In diesem Kapitel werden verschiedene Perspektiven und Ansichten aufgezeigt, die sich in unterschiedlichen Gehörlosengemeinschaften wiederfinden, um möglichst viele unterschiedliche Eindrücke zu gewinnen und der genannten Vielfalt so gut als möglich Rechnung zu tragen.

Zunächst folgt die Erklärung, warum eine rein medizinische Erklärung zur Definition von Gehörlosigkeit nicht ausreicht, auf welche dann Meinungen, Forschungsergebnisse und Erfahrungsberichte folgen, die zusammen ein Bild der Vielgestaltigkeit der Gehörlosenkultur vermitteln sollen.

KRAUSNEKER und SCHALBER weisen darauf hin, dass „Behinderungen [...] nicht ‚automatisch‘ und ‚selbstverständlich‘ die Möglichkeiten eines Menschen [einschränken].“ (Krausneker, Schalber, 2007, S. 20), sondern die tatsächliche ‚Be-hinderung‘ erst in einer Gesellschaft – sozial – geschaffen wird. (vgl. ebd.) Wie schon die vorherige Beschreibung des Begriffs der Gehörlosigkeit dieser beider Autor_innen aufgezeigt hat, sind die Medizin und das soziale Umfeld bzw. die Gesellschaft hier nicht voneinander getrennt anzusehen – im Gegenteil, die Behinderung wird in diesem Zusammenhang als etwas gesehen, das größtenteils sozial bedingt ist und weniger von der Medizin als solche abhängt.

Relevant sind auch die inneren, psychologischen Prozesse gehörloser Personen. Die tatsächliche „Behinderung“ kommt im Zwischenmenschlichen zum Tragen, im alltäglichen Kontakt, der gravierenden Veränderungen und Beeinträchtigungen unterliegen kann. (vgl. Leonhardt, 1999, S. 20).

ANNETTE LEONHARDT zieht zur Verdeutlichung Fallbeispiele heran: Frau J. spricht beispielsweise von Isolation durch ihre vollständige Ertaubung im Erwachsenenalter und von großer Anstrengung und dadurch erschwerter Kommunikation durch die Notwendigkeit des Lippenabsehens. Herr Y, erstaunt, berichtet von der Frustration, die er erlebt, wenn sein vierjähriger Sohn ihm sehr schnell und aufgeregt von etwas erzählen möchte, er aber nicht von seinen Lippen ablesen kann. (vgl. ebd., S. 15—18)

Es wird ersichtlich, wieso Gehörlosigkeit auch als linguistisches Phänomen in den Fokus genommen werden muss. Nach KRAUSNEKER und SCHALBER ist Gehörlosigkeit aus diesem Grund „[...] ein allgemeiner Begriff, der hörbehinderte Personen bezeichnet, die mit oder ohne technischen Hilfsmitteln Lautsprachen nicht barrierefrei aufnehmen und daher erwerben

können und sich der Gebärdensprachen als Kommunikationsmittel bedienen.“ (Krausneker, Schalber, 2007, S. 17).

Sie fügen hinzu, dass sich Personen meist selbst als ‚gehörlos‘ bezeichnen, wenn sie eine Gebärdensprache nutzen und setzen damit eine Grenze zu anderen hörbeeinträchtigen Personen, die sich in den meisten Fällen als ‚schwerhörig‘ bezeichnen und Deutsch oder eine andere Lautsprache als ihre Erstsprache ansehen. (vgl. ebd., S. 17—18)

Das bestätigt auch PADDY LADD, der einen signifikanten Vergleich aufzeigt: Betrachte man Blinde und Brillenträger_innen, so würde es einem nicht einfallen, beiden Gruppen „denselben konzeptuellen Raum zuzuweisen“ (Ladd, 2008, S. 14). Brillenträger_innen würde nicht der Begriff „blind“ zugeschrieben werden, da er einer ganz spezifischen Personengruppe vorbehalten ist – den Blinden. Daher sollte auch zwischen den unterschiedlichen Subgruppen unter den Hörbeeinträchtigten unterschieden werden: gebärdensprachige Gehörlose und beispielsweise im Alter schwerhörig gewordene Menschen können damit nicht in einen Topf geworfen werden. (vgl. ebd.)

HUMPHRIES und PADDEN beschreiben hierzu die Bezeichnungen ‚deaf‘ und ‚Deaf‘ näher, die im amerikanischen Raum verwendet werden (vgl. 1991, S. 10), um zwischen unterschiedlichen Zugehörigkeitsformen zu unterscheiden: wenn sich eine Person selbst als ‚deaf‘ bezeichnet, so nimmt sie damit auf die vorhandene Sinnenschädigung Bezug. Benennt sich jedoch jemand als ‚Deaf‘, so fühlt er sich der Gehörlosengemeinschaft und damit auch einer Minoritätenkultur zugehörig und teilt mit den anderen dieser Gruppe die gemeinsame Nutzung einer Gebärdensprache. (vgl. ebd.; vgl. Leonhardt, 2010, S. 22). In der deutschen Übersetzung von HUMPHRIES und PADDEN wird ‚deaf‘ mit ‚taub‘ übersetzt, während unter ‚Deaf‘ die Bezeichnung ‚gehörlos‘ verstanden werden soll (vgl. ebd., 1991, S. 10).

LADD versteht unter ‚deaf‘ die Gehörlosigkeit als eine „in erster Linie audiologische Erfahrung“. (2008, S. xiii) Darunter fallen für ihn meistens Personen, die ihr Gehör oder einen Teil davon „zu einem früheren oder späteren Zeitpunkt ihres Lebens verloren haben“ (ebd.) und sich lieber der hörenden Mehrheitsgesellschaft zuwenden und daran Anteil haben möchten, als eine der Gebärdensprachen zu erlernen und sich Gehörlosengemeinschaften zuzuwenden (vgl. ebd.).

Zu den Menschen, die unter die Bezeichnung ‚Deaf‘ fallen, zählen „gehörlos geborene oder in der Kindheit ertaubte Menschen, die sich in den Gebärdensprachen, den Gemeinschaften und Kulturen des Kollektivs der Gehörlosen verbunden fühlen und hier ihre hautsächlichen [sic!] Erfahrungen machen“ (ebd., 2008, S. xiii).

Beide Versionen des Wortes - „deaf“ und „Deaf“ – werden in der deutschen Übersetzung dieses Werkes mit dem Begriff „gehörlos“ übersetzt (vgl. ebd.).

LADD und LEONHARDT stimmen damit in der Ansicht überein, dass sich Gehörlose mit der Eigenbezeichnung „Deaf“ einer Minderheitengruppe angehörig fühlen. LADD fügt außerdem noch hinzu, dass viele Angehörige dieser Gruppe in ihren Erfahrungen und ihrer Lebensweise „... grundlegende Entsprechungen zum Erfahrungsschatz anderer sprachlicher Minderheiten [sehen]“ (ebd., 2008, S. xiii).

Diese Meinung wird im späteren Verlauf der Arbeit nochmals relevant werden, wenn es darum geht, Parallelen zwischen den Erfahrungen Gehörloser und anderer sprachlicher Minderheiten in Bezug auf die Wichtigkeit Interkultureller Bildung und deren Ziele und didaktische Grundsätze herauszuarbeiten.

In Österreich ist man Mitglied der Gehörlosengemeinschaft, wenn man die öst. Gebärdensprache benutzt, sich „in einer mehrsprachigen Lebenssituation“ (Krausneker, Schalber, 2007, S. 78) befindet und am „Schutz der Rechte aller Mitglieder interessiert“ (ebd., 2007, S. 78) ist.

Was also zu den ausschlaggebendsten Faktoren zählt, wenn es um die Zugehörigkeit zur Gehörlosengemeinschaft geht, ist die Nutzung von Gebärdensprache.

Ebenso kristallisiert sich durch die Auseinandersetzung mit der Literatur aus unterschiedlichsten Ländern heraus, dass die Nutzung der Termini – wie „deaf“ und „Deaf“ oder gehörlos und schwerhörig – keiner universal gültigen Regelung unterworfen ist, sondern je nach Sprache oder Autor_in und deren Erfahrungsschatz anders aussehen kann.

2.3. Kulturelle Zuordnungen in und außerhalb der Gehörlosengemeinschaft

Dieser Umstand wird umso deutlicher, je genauer man sich mit den Forschungsergebnissen und Erkenntnissen auseinandersetzt und auch erkennt, welche Vielzahl an Zuordnungen es innerhalb, außerhalb und auch im Grenzbereich der Gehörlosengemeinschaften gibt.

Dabei ist der Grad der Hörbehinderung, bzw. biologische oder anatomische Bedingungen (vgl. ebd., 2007, S. 77—78; vgl. Uhlig, 2012, S. 11—12) in den meisten Fällen unwichtig, wie an diesem Beispiel ersichtlich wird:

„HörgeräteträgerInnen, die telefonieren können, jedoch als bevorzugte und barrierefreieste Sprache eine Gebärdensprache ersehen, können wiederum Mitglieder von Gehörlosengemeinschaften sein.“ (Krausneker, Schalber, 2007, S. 78).

ANNE C. UHLIG, die sich unterschiedlichen Blickwinkeln auf die deutsche Gehörlosengemeinschaft beschäftigt, schreibt unter anderem von ethnisch gehörlosen Personen. In ihrer Beschreibung zeigen sich ähnliche Beobachtungen wie die von KRAUSNEKER

und SCHALBER. Sie fasst zusammen, dass ethnische Grenzen dadurch gezogen und bestehen bleiben, dass zwei Formen „sozialer Kräfte“ (ebd., 2012, S. 117) hier zusammenwirken. Einerseits werden hier die Gebärdensprache und „angemessenes Gruppenverhalten“ (ebd.) genannt, wobei die Autor_innen hier ähnliche Kritierien wie KRAUSNEKER und SCHALBER beschreiben; andererseits die „Interaktion mit der Mainstream-Gesellschaft, die das Ziel des sozio-ökonomischen Zugangs habe“ (ebd.). Ebenso schreiben JOHNSON und ERTING davon, dass diese Ethnizität auch durch Patrimonie und Paternität geprägt wird. Mit der Patrimonie ist hier die „kulturelle Komponente“ (Johnson, Erting, 1989, S. 45ff. zitiert nach Uhlig, 2012, S. 117) gemeint, mit der Paternität die biologische. UHLIG unterstreicht hierbei, dass die rein biologische Komponente nicht ausschlaggebend für die ethnische Zugehörigkeit ist, denn „für eine ethnische Identität bedarf es weit mehr als anatomischer Gehörlosigkeit“ (Uhlig, 2012, S. 117); die „Vorstellungen von Zugehörigkeit, [...] und Tradierung von Kultur“ (ebd.) sei ethnisch bedingt und dadurch ganz klar von einer rein medizinischen Sicht abzugrenzen. Für die ethnische Identität wird sich im Laufe des Lebens entschieden, sie ist nicht angeboren. Diese Entscheidung wird laut UHLIG bewusst dann gefällt, wenn anatomisch Gehörlose sich dazu bereit erklären, die ethnischen Werte und Normen der Gehörlosengemeinschaft als die ihren anzunehmen, sich danach zu richten und danach beurteilt zu werden. (vgl. ebd., S. 113)

Als eigenständiges Phänomen sind die Kinder gehörloser Eltern, auch CODA (=children of deaf adults) genannt, anzusehen. Während sie in einigen Gehörlosengemeinschaften als Mitglieder anerkannt werden, sobald sie gebären, sind sie in anderen wiederum ausgeschlossen bzw. werden als Personen wahrgenommen, die sich an der Grenze zur Gehörlosengemeinschaft bewegen.

KRAUSNEKER und SCHALBER zählen CODAs als zur Gehörlosengemeinschaft zugehörig (ebd.), während andere Autor_innen, wie UHLIG, davon berichten, dass tatsächlich nur ethnisch Gehörlose als Teil dieser Minderheit angesehen werden und auch CODAs zumindest als „liminale Wesen“ (2012, S.248) bzw. Grenzgänger_innen betrachtet werden¹ (vgl. ebd., S. 246—248). Auf diese Grenzziehung und deren Folgen wird im nächsten Unterkapitel genauer eingegangen.

In Amerika gibt es eine recht genaue Einteilung ist die Zuordnung nach Hörbehinderung und Gebärdensprachkompetenz in drei Untergruppen geteilt:

- deaf community: Diese ist die umfassendste. Hierzu kann sich jede Person zählen, die „Interesse an Fragen der Gehörlosigkeit“ (ebd., 2012, S. 105) haben. In dieser Gruppe

¹ Die Beobachtung und Forschung über die Gehörlosengemeinschaft in Deutschland die Basis für diese Annahme.

werden verschiedenste Formen zur Kommunikation anerkannt verwendet – seien es reine Amerikanische Gebärdensprache, Formen von gebärdetem Englisch oder Lautsprachen. Die deaf community umschließt auch die beiden folgenden Gruppen (vgl. ebd.).

- Deaf culture: hierzu gehören sowohl Gehörlose als auch Hörende, die sich entsprechend den kulturellen Normen der Gehörlosengemeinschaft verhalten, sich selbst als zugehörig betrachten und auch von anderen so angesehen werden (vgl. ebd.).
- Deaf ethnicity: um zu dieser exklusiven Gruppe zu gehören, muss man entweder von gehörlosen Eltern abstammen oder als Erstsprache die Amerikanische Gebärdensprache erlernt haben. Im Fall dieser Zuordnungen zählen hier auch CODAs dazu (vgl. ebd.).

In Deutschland erweist sich die Zuordnung als sehr viel undifferenzierter, wie UHLIG es beschreibt: „... [es] gibt Gehörlose und *alle anderen*.“ (ebd., 2012, S. 105).

Bei der Grenzziehung zwischen den unterschiedlichen Subgruppierungen handelt es sich, wie zuvor kurz erläutert, um ein sehr variierendes Einteilungssystem. Je nach lokaler Gehörlosengemeinschaft und Tradition kommen dabei verschiedene Kriterien zum Tragen. Hier soll der Frage nachgegangen werden, was die genannte Grenzziehung für Folgen nach sich zieht bzw. wie sie sich äußert. Um die Kriterien der Grenzziehungen näher zu betrachten, werden als Beispiele CODAs, CI-Träger_innen sowie schwerhörige Personen angeführt. Hier sei anzumerken, dass diese Subgruppierungen zwar nach dem Hörstatus definiert werden, die Kriterien zur Zugehörigkeit dieser Gruppierungen allerdings kulturell bedingt sind (vgl. ebd., S. 103).

Die Grenze selbst ist in diesen Fällen, wie aus den bisherigen Ausführungen ersichtlich, weniger als eine definitive, schmale Grenze zu betrachten, sondern als Zone, in der darüber entschieden wird, wer sich wie in der Gemeinschaft bewegt – von UHLIG wird diese Zone als „Kontaktgebiet und gleichzeitig [...] Verhandlungszone“ (ebd.) bezeichnet. Hier wird entschieden, wer aus welchen Gründen – z.B. anhand der Einhaltung kultureller Normen und Werte – der Gruppe zugehörig sein kann und wer sich zu weit in die Richtung der „Anderen“, in diesem Fall also in die Richtung der Hörenden bewegt (vgl. ebd.).

Dies steht im Gegensatz zur Grenzziehung zwischen Hörenden und Gehörlosen, wo die Trennung aufgrund der Unterschiede in kulturellen und sozialen Normen sehr klar erfolgt (vgl. ebd., S. 243).

Vom besonderen Fall der CODAs wurde bereits geschrieben, jedoch fallen, wie erwähnt, auch die CI-Träger_innen, ertaubte und schwerhörige Personen in Grauzonen, wenn es um

Zugehörigkeit und Grenzziehungen geht. Dabei ist vor allem die Art und Weise der Kommunikation, also das Ausmaß der Verwendung einer Gebärdensprache oder Lautsprache, entscheidend. Wenn aufgrund der „spezifischen Kommunikationsbedürfnisse und -möglichkeiten kulturelle und soziale Normen“ (ebd.) entwickelt werden, durch die ein Bewegen in der Welt der Hörenden bevorzugt wird, so wird es erschwert, von einer Zugehörigkeit zur Gehörlosengemeinschaft zu sprechen. Entscheidet sich jedoch beispielsweise eine schwerhörige Person dafür, sich kulturell in die Gehörlosengemeinschaft einzugliedern und eine Gebärdensprache als bevorzugte Kommunikationsweise zu nutzen, so kann sie als Mitglied der Gemeinschaft angesehen werden (vgl. ebd.).

In solchen Fällen wird anhand unterschiedlicher Termini der Grad der Zugehörigkeit verdeutlicht: in Deutschland wird eine Person mit einer Kombination aus den Gebäuden **SCHWERHÖRIG** und **VOLL**² benannt, wenn sie der Gemeinschaft zugehörig ist. Die Gebärde **VOLL** zeigt hierbei die vollständige Zugehörigkeit zur Gehörlosengemeinschaft an. In Amerika wird jemand allerdings als „stark schwerhörig“ bezeichnet, wenn diese Person sich eher der hörenden Welt zugehörig fühlt und als „schwach schwerhörig“, wenn sie sich selbst als Teil der Gehörlosengemeinschaft sieht bzw. von anderen auf diese Weise wahrgenommen wird. (vgl. Padden, Humphries, 1991, S. 42—44).

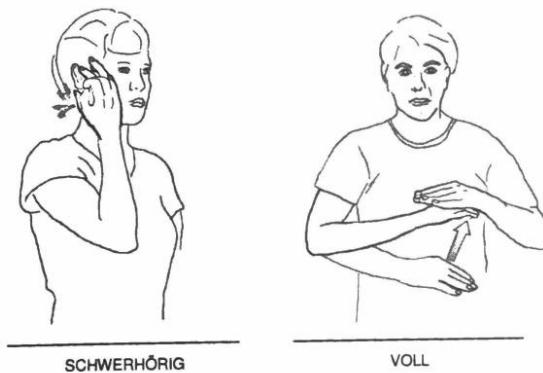


Abbildung 1: Grafische Darstellung der Gebäuden **SCHWERHÖRIG** und **VOLL** aus der Deutschen Gebärdensprache. (Uhlig, 2012, S. 243)

Diese Erläuterung sollen der Verdeutlichung der Komplexität der Strukturen innerhalb und an der Grenze der Gehörlosencommunity aufzeigen. Dies ist für diese Arbeit insofern notwendig, als dass das Verständnis über die Zuordnung bestimmter Personen innerhalb und außerhalb der Gehörlosencommunity unabdinglich dafür ist, sich mit der Interkulturellen

² Diese Schreibweise von Gebäuden wird als Glossen bezeichnet. Glossen bestehen in der Regel aus einem lautsprachlichen Wort, das in Großbuchstaben niedergeschrieben und im Bedarfsfall durch Zusätze, wie Zahlen, Buchstaben oder Symbole) näher ausgeführt wird. (Marsh, 2013, S. 18)

Bildung im Kontext von Österreichischer Gebärdensprache bzw. gehörlosen und hörenden Personen auseinanderzusetzen.

3. Relevante Kulturauffassungen

Wieso sich mit diesem Begriff – besser gesagt, einer Vielzahl von Konzepten und Meinungen dazu – näher auseinandersetzt werden muss, wird durch die vorangehenden Definitionsbeispiele von Gehörlosigkeit bzw. der Maßstäbe für die Zugehörigkeit zur Gehörlosencommunity deutlich. Da sich diese Arbeit im Speziellen mit der Gehörlosenkultur und dem Umgang damit im Sinne der Interkulturellen Bildung auseinandersetzt, muss erst einmal aufgezeigt werden, von welcher Kulturauffassung in dieser Arbeit ausgegangen werden kann.

Der Begriff „Kultur“ hat mittlerweile eine große Anzahl von Definitionsversuchen durchlaufen und wird auf verschiedenste Arten gebraucht. Es ist notwendig, darauf hinzuweisen, dass im Zusammenhang von kulturellen Differenzen und Interkulturalität Vorsicht im Umgang mit diesem Begriff und den dazu bisher aufgestellten Konzepten geboten ist.

Da sich im Weiteren mit den Prinzipien der Interkulturalität und Transkulturalität beschäftigt wird, muss von Definitionen abgesehen werden, die Kultur als etwas Abgrenzbares, Unterscheidbares und Homogenes ansehen (vgl. Bolscho, Hauenschild, 2009, S. 232). Dass diese Perspektiven trotzdem immer wieder im Zusammenhang mit Interkulturalität zu finden sind und weshalb dies problematisch ist, wird in Kapitel 4. „Interkulturalität – ein überholtes Konzept?“ näher erläutert.

In dieser Arbeit wird von einem Verständnis dieses Begriffs ausgegangen, welcher sich vor allem auf das „dynamisch[e] und prozesshaft[e Wesen]“ (Kalpaka, Mecheril, 2010, S.94) der Kultur bezieht und auch auf die große Rolle der Macht und dessen Zusammenhang mit Subjektivität eingeht (ebd.).

Das grundsätzliche Konzept, das hier herangezogen wird, ist nach DIETMAR BOLSCHO und KATRIN HAUENSCHILD (2009) knapp zusammenzufassen als „.... das, was sich Individuen vor dem Hintergrund ihrer lebensweltlichen Wahrnehmungen und Erfahrungen in ihrem Denken und Handeln zu eigen machen und was ihnen die Teilhabe an der Gestaltung der Gesellschaft, in der sie leben, ermöglicht.“ (S.232—233). Damit wird klar, dass Kultur keineswegs als etwas verstanden werden sollte, dessen Bedeutung stets gleichbleibend ist und somit „immer eindeutig bestimmt werden kann“ (Kalpaka, Mecheril, 2010, S. 92); somit ist sie auch nicht absehbar (vgl. ebd.).

Aus diesem Grund sollte Kultur nicht etwas sein, für das in der Theorie allgemeingültige Definitionen gesucht werden; stattdessen sollte das Wesen dieses Prinzips in der Praxis, im Moment, „im Konkreten“ (ebd., S.92) erforscht werden.

Kultur erfüllt überdies eine für uns elementare Aufgabe. Sie eröffnet den Menschen die Möglichkeit, ihre Identität zu formen und sich in der Gesellschaft einzufinden und in dieser bestehen zu können. So wie Kultur nicht als starres System gedacht werden soll, so ist sie aber zugleich nicht „beliebig veränderbar“ (ebd., S. 94).

Die Basis für diese Annahme stammt vom *Centre for Contemporary Cultural Studies*. Zur Erklärung dieses Kulturverständnisses wird der Vergleich zu einer Landkarte herangezogen:

Der Kultur innewohnend sind die ›Landkarten der Bedeutung‹, durch die sich die darauf verzeichneten Dinge zu- und einordnen lassen (vgl. ebd., S.95). Sie ist nicht nur in den Individuen zu finden, sondern „... sie sind in den Formen der gesellschaftlichen Organisationen und Beziehungen objektiviert, durch die das Individuum zu einem ›gesellschaftlichen Individuum‹ wird.“ (ebd.)

Zu erwähnen ist auch die Art und Weise der Klassifikation von Kultur nach CLARKE (1979, zitiert nach Kalpaka, Mecheril, 2010, S. 95): demnach finden sich Kulturen in „Herrschafts- und Unterordnungsbeziehungen“ (ebd.) wieder, sind in eine Rangfolge eingegliedert und stehen „in Oppositionen zueinander“ (ebd.). Einteilungsbedingender Faktor ist hier die „kulturelle Macht“ (ebd.).

Somit haben jene ›Landkarten der Bedeutung‹ die meiste Gültigkeit und Einwirkung, die die Lebenssituationen der Gruppen widerspiegeln, welche bspw. durch ihren Reichtum oder andere Formen von Macht eine Monopolstellung vorweisen können (vgl. ebd., 2010, S.95).

Um auf diese Thematik näher einzugehen, sollen nun auch die Kapitalsorten nach Pierre BOURDIEU sowie seine Vorstellung des Habitus näher beschrieben werden. Dadurch soll weiter verdeutlicht werden, welche Auswirkungen Kulturzugehörigkeiten bzw. Zuschreibungen und Normen aus gewissen Kulturen auf uns haben können und wieso das Wissen um diese relevant ist, um im schulischen Alltag damit arbeiten und Problematiken diesbezüglich besprechen zu können.

3.1. Kapitalsorten und Habitus – Pierre Bourdieus Einfluss

Zum besseren Verständnis dieser Kulturauffassung wird eine weitere, ähnliche Sichtweise in dieses Kapitel eingebracht, deren Inhalte eine gute Basis weitere Erklärungen zum Zusammenhang zwischen Individuum, Gesellschaft und Kultur geben soll. PIERRE BOURDIEU etabliert Kapitalsorten, unter denen auch das kulturelle Kapital zu finden ist. Ebenso interessant für diese Arbeit ist der Begriff des Habitus, welcher von ihm eingeführt wurde.

3.1.1. Die Kapitalsorten

Zu den Kapitalsorten zählen das ökonomische, das soziale und das kulturelle Kapital.

PIERRE BOURDIEU möchte durch dieses Konzept die Annahme etablieren, dass unsere Gesellschaft, wie sie heute vorliegt, auf „akkumulierter Geschichte“ (Bourdieu, 1997, S.49) aufbaut und keine „Aneinanderreihung von kurzlebigen und mechanischen Gleichgewichtszuständen“ ist (ebd., 1997, S. 49).

Er bezeichnet Kapital darum als „akkumulierte Arbeit, entweder in Form von Material oder in verinnerlichter, »inkorporierter« Form.“ (ebd., 1997, S. 49). Es agiert zugleich als *vis insita* – „als Kraft, die den objektiven und subjektiven Strukturen innewohnt“ (ebd., 1997, S. 49) sowie als *lex insita* – als „grundlegendes Prinzip der inneren Regelmäßigkeiten der sozialen Welt“ (ebd., 1997, S. 49). Durch das Kapital wird eine ungleiche Verteilung von Chancen, Möglichkeiten und Grundvoraussetzungen möglich. Es herrschen nie für alle dieselben Bedingungen und nichts in der menschlichen Geschichte geschieht überraschend oder zufällig (ebd., 1997, S. 49—50). Weitere Eigenschaften des Kapitals sind beispielsweise, dass es über einen längeren Zeitraum akkumuliert wird, wachsen und sich reproduzieren kann (vgl. ebd.).

Er unterscheidet drei Kapitalsorten voneinander, da diese jeweils andere Wirkungsbereiche aufweisen: das ökonomische Kapital ist direkt in Geld umwandelbar und ist der Institutionalisierung des Eigentumsrechts dienlich; das soziale Kapital hängt mit Beziehungen und sozialen Verpflichtungen zusammen und spiegelt sich häufig in Form von Adelstiteln wider. Das kulturelle Kapital, welches nun näher erläutert wird, kann in gewissen Situationen in ökonomisches Kapital umgeändert werden und wird oft durch schulische Titel ausgedrückt. (vgl. ebd., S. 52).

3.1.2. Das kulturelle Kapital

Der Begriff entstand, weil BOURDIEU sich mit ungleichen schulischen Leistungen von Kindern aus unterschiedlichen sozialen Klassen beschäftigte. Mit dieser Theorie widerspricht er der Meinung, dass schulischer Erfolg oder Misserfolg natürlichen Fähigkeiten oder Humankapital zu verdanken sei (vgl. ebd., S. 53).

In diesen Theorien würden laut ihm wesentliche Dinge außer Acht gelassen werden, wie die Entstehung der Fähigkeiten, die für schulische Leistungen entscheidend sind – diese Fähigkeiten sowie Begabung sind nach ihm das Ergebnis von zeitlicher Investition und die Weitergabe von kulturellem Kapital innerhalb der Familie. Auf Basis dieser Weitergabe und auch der Vererbung von sozialem Kapital bilden sich erst die Voraussetzungen aus, die es braucht, um ökonomisch und sozial erfolgreich oder erfolglos zu sein. (vgl. ebd., S. 53—55)

Es werden von ihm drei Formen genannt, in denen das kulturelle Kapital auftreten kann:

„(1.) im verinnerlichten, *inkorporierten Zustand*, in Form von dauerhaften Dispositionen des Organismus, (2.) in *objektiviertem Zustand*, in Form von kulturellen Gütern, Bildern, Büchern, [...] (3.) in *institutionalisiertem Zustand*“ (ebd., S. 53).

Im Weiteren wird nun der inkorporierte Zustand von kulturellem Kapitel behandelt, der auch als Habitus bezeichnet wird, da ein näheres Verständnis dessen notwendig ist, um den Zusammenhang zum objektivierten Kulturkapital darstellen zu können.

Ebenso ist die Erläuterung des Habitus vonnöten, um ein Bild davon zu bekommen, aus welchem Grund die Reflexion über Kultur, kulturelle Zuschreibungen und deren Zusammenhang zu Chancenungleichheiten im Bildungsbereich von großer Wichtigkeit sind, um Interkulturelle Bildung in der Schulgemeinschaft tatsächlich verwirklichen zu können.

SOLVEIG JOBST und JAN SKROBANEK schreiben davon, dass der Begriff des kulturellen Kapitals zwar in der Ungleichheitsforschung bisher schon große Anwendung findet, jedoch gerade hinsichtlich der Benachteiligung und Ethnisierung noch viel Handlungsbedarf vorherrscht, der genutzt werden muss. (vgl. Jobst, Skrobanek, 2009, S. 100) Gerade in Bezug auf diese Bereiche gibt es aber im Kontext von Gehörlosenkultur, der Gehörlosengemeinschaft und ÖGS dringende Notwendigkeit, Bewusstsein zu schaffen.

3.1.3. Der Habitus

Dieser Begriff ist entstanden, um der Beziehung zwischen dem Individuum mit seinem Platz in der Gesellschaft und seinem Lebensstil einen Namen zu geben und diese näher zu beschreiben. Damit ist also, wie bereits erwähnt, „das inkorporierte kulturelle Kapital“ (ebd. S. 102) gemeint, welches einen „festen Bestandteil der Person“ (ebd.) bezeichnet. Er stellt also die Brücke zwischen der „Position [...] innerhalb des sozialen Raumes [und] spezifischen Praktiken, Vorlieben, usw.“ (Bourdieu, 1997, S. 31) dar; BOURDIEU (1997) bezeichnet den Habitus als „allgemeine Grundhaltung, die zu systematischen Stellungnahmen führt“ (S. 31). Der Habitus, oder auf Deutsch auch mit ‚Bildung‘ übersetzt, kann nur entstehen, wenn die betreffende Person selbst agiert und Zeit in die Aneignung dieser Kapitalform investiert. Der Prozess der Aneignung kann völlig unbewusst geschehen und hinterlässt Merkmale, die für die Gesellschaft, in der das Individuum sich bewegt, bemerkbar werden; als Beispiel wird hier die Sprechweise einer bestimmten Klasse genannt.

So, wie vorher von einer „Landkarte“ die Rede war, so werden mit dem Habitus ebenso gewisse Grenzen abgesteckt, in denen sich der Mensch bewegt. Diese Grenzen entstehen durch die Klassenzugehörigkeit der Menschen, welche Dinge wie Essensgewohnheiten, Interessen und Hobbies sowie die Partner_innenwahl, Glaube und Religion bestimmt (vgl. ebd., S. 33).

Im System des Habitus kann das Individuum frei agieren, Grenzen ausloten und sich probieren, „erfinderisch sein“ (ebd., S. 33), womit das Verhalten und Handeln oder der Charakter der Person innerhalb dieser Grenzen nicht voraussagbar ist – damit stimmt auch das dynamische und prozesshafte Kulturverständnis überein, das bereits vorgestellt wurde. Zur Veranschaulichung erwähnt Bourdieu den Künstler, der in seinem Schaffen frei und unvorhersehbar ist; sobald dann das Produkt fertig ist, erkennt man darin aber einen gewissen Stil und Einfluss, der sich klar einem gewissen, abgesteckten Bereich zuordnen lässt – „daß [sic!] in der Romantik eben kein gotischer Stil entstehen kann“ (ebd., S.33).

JOBST und SKROBANEK sehen Gründe dafür, das Habituskonzept ein wenig anders zu interpretieren und ihm mehr zuzuschreiben, als „ein Ausdruck einer bloßen Wiederholung der sozialen Struktur und [...] kohärent und einheitlich ...“ (Jobst, Skrobanek, 2009, S. 103) zu sein, da sie gewisse Ansichten in diesem aufzeigen, die sich gerade im Kontext von der heutigen Migrationsgesellschaft wiederfinden.

Da er sowohl eine strukturierte, als auch eine strukturierende Seite besitzt, muss der Habitus laut ihnen nicht notwendigerweise mit der „sozialen Welt“ (ebd.), die ihn geprägt hat, übereinstimmen. Die Autor_innen verweisen in Hinblick auf PAUL WILLIS‘ Arbeiten auf das Problem sozialer Integration – in Situationen wie diesen würde nicht die reproduktive Seite des Habitus tätig sein, sondern die „strukturverändernde Kreativität“ (ebd.) kommt zum Vorschein, wodurch die Person selbst aktiv wird.

Gerade dieses „Aktivwerden“ ist auch in den Gehörlosengemeinschaften gut beobachtbar, und sollte aufgegriffen werden, um im Schulalltag das interkulturelle Bewusstsein zu schärfen und die Vielfalt unserer Gesellschaft und den Umgang damit zu schulen. Insbesondere ist hier noch hervorzuheben, dass durch das Wissen um diese Umstände vor allem gegen ein Vorherrschen der ‚Mehrheits- bzw. Leitkultur‘ innerhalb der Schule vorgegangen werden kann. Dies geschieht dadurch, dass vom Gedanken der Integration abgewichen wird – und somit nicht mehr die Forderung im Raum steht, dass sich die Angehörigen der Minderheitengruppe an die der Mehrheitsgesellschaft anpassen müssen – wonach der Fokus auf ein interkulturelles Miteinander auf Augenhöhe gelegt wird. (vgl. ebd., S. 99—100).

Nach welchen Kriterien sich Gehörlose selbst als Minderheitengruppe definieren, soll im nächsten Kapitel näher behandelt werden.

3.1.4. Gehörlose als Minderheitengruppe

In unterschiedlichen Lektüren, die sich mit Gehörlosenkultur beschäftigen, findet sich immer wieder die Bezeichnung der Minderheitengruppe der Gehörlosen. PADDY LADD unternimmt in seinem Werk „Was ist Deafhood?“ den Versuch, ein „Konzept von Minderheitenkultur[en]“

(Ladd, 2008, S. 17) zu erläutern und damit gleichzeitig auch die Unterschiede zu (kulturellen) Erfahrungen von Mehrheitsgesellschaften aufzuzeigen. In diesem Unterpunkt soll ein Überblick darüber gegeben werden, was die schon angesprochenen Grenzen zwischen der Mehrheitsgesellschaft und dieser Minderheitengruppe sind und warum gehörlose Personen dadurch dieser Gruppe zugehörig sind.

Er schreibt auch davon, dass die Erfahrungen von Gebärdensprachgemeinschaften beispielsweise mit denen von „afroamerikanischen oder indigenen Minderheitenkulturen“ (ebd.) mehr Gemeinsamkeiten aufweisen, als mit der „französischen, deutschen, chinesischen oder amerikanischen Kultur“ (ebd.).

Auf diesen Umstand soll im Folgenden näher eingegangen werden, um in der Schulpraxis Ziele des Unterrichtsprinzips der Interkulturellen Bildung, wie z.B. einen Beitrag gegen Ausgrenzungsmechanismen zu leisten bzw. die notwendige Kompetenz zu fördern, „zu erkennen, wie mit kulturellen Zuschreibungen Macht ausgeübt und Herrschaft legitimiert wird“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Rundschreiben Nr. 29, Interkulturelle Bildung – Grundsatzerlass 2017, 201. Webseite des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Unterpunkt „Interkulturelle Bildung – Grundsatzerlass 2017“, letzter Zugriff 5.4.2021).

Auf den Grundsatzerlass selbst wird im Kapitel 6, „Das Unterrichtsprinzip Interkulturelle Bildung“, näher eingegangen.

LADD beschreibt mehrere Merkmale der Zugehörigkeit zur Gehörlosengemeinschaft (global gesehen) bzw. zu lokalen oder regionalen Gehörlosengemeinschaften (vgl. ebd., 2008, S. 42—43).

Was jedoch all diesen Merkmalen zugrunde liegt, sind die bereits beschriebenen Voraussetzungen der Annahme von kulturellen und sprachlichen Normen dieser, also die Nutzung einer Gebärdensprache und das Einfinden in die kulturellen Gepflogenheiten der Gemeinschaften.

Er unterscheidet allerdings noch einmal zwischen den Subgruppierungen, die sich im englischsprachigen Raum selbst als ‚deaf‘ mit kleinem ‚d‘ bezeichnen würden und denen, die sich als ‚Deaf‘ mit großgeschriebenem ‚D‘ bezeichnen³.

Zu den Personen, die sich als ‚deaf‘ ansehen, schreibt er Folgendes, wobei hier auch wieder Zusammenhänge zu Bourdieus kulturellem Kapital herausgearbeitet werden:

Gerade wenn es um Personen geht, die später in ihrem Leben ertaut sind und sich zuvor der Mehrheitsgesellschaft zugehörig gefühlt haben, ist der „Statusverlust in der

³ Zur Erklärung dieser Begrifflichkeiten siehe S. 6 dieser Arbeit.

Mehrheitsgesellschaft“ (ebd., S. 32), der erlebt wird, wenn man bemerkt, dass ein Verlust an Möglichkeiten eintritt, das kulturelle Kapital der Mehrheitsgesellschaft nach einem „Hörverlust“ (ebd.) erwerben zu können, ein einschneidender Punkt, an dem der Unterschied zwischen der Minderheitengruppe der sich als ‚deaf‘ beschreibenden Personen und der Mehrheitsgesellschaft der Hörenden sehr deutlich erkennbar wird.

Der Wert des Verständnisses von Kultur und Sprache, um sich einer Gruppe zugehörig zu fühlen, wird von Ladd anhand eines Beispiels näher beschrieben. Er kommt zu dem Schluss, dass „sinnvolle kulturelle Teilhabe nur dann möglich ist, wenn man die Sprache und Kultur einer Gruppe versteht“ (ebd., S. 33).

Für gehörlose Personen ist dies nur bedingt bzw. gar nicht möglich, sofern hörende Personen keine Gebärdensprache zur Kommunikation nutzen. So ist es zwar denkbar, dass mit viel beidseitiger Geduld Kommunikation zwischen zwei Personen stattfinden kann, diese aber in einem Gruppensetting wieder abreißen würde, da das Lippenlesen erschwert wird und auch die technischen Hörhilfen nicht so funktionieren, dass die Laute oder Sprache aus den Umgebungsgeräuschen herausgefiltert werden können (vgl. ebd.).

Da es den gehörlosen Personen aus diesem Grund nicht möglich ist, an der Welt der Hörenden barrierefrei teilzunehmen, schließt sie das von der Erfahrung und dem Einbezug in viele Normen der Gesellschaften von hörenden Personen aus.

Ebenso ist zu erwähnen, dass die Gehörlosengemeinschaften bzw. die globale Gehörlosengemeinschaft einen gewaltigen, eigenständigen, kulturellen Reichtum aufweist, der sich z.B. in Form von Kunst und Gehörlosenhumor sowie auch durch die Gebärdensprachen und die eigene Geschichte der Gehörlosen zeigt (vgl. ebd., S. 36), aber auch Gehörlosensport, der in nationalen wie internationalen Treffen und Wettkämpfen verwirklicht wird, ist ein großer Teil davon (vgl. ebd., S. 46).

Hinzu kommt, dass unter den Gehörlosen selbst der Grad der Hörbeeinträchtigung bei der Zugehörigkeit zur Gemeinschaft bzw. für die kulturelle Teilnahme an dieser keine Rolle spielt – jedoch werden gehörlose Personen von Seiten der Hörenden als die „außen stehenden [sic!] Kräfte“ (ebd., S. 35) in ein Modell gedrängt, durch welches nach diesen Gesichtspunkten eingeteilt wird. So schreibt LADD von einer Studie „zur Leistungsfähigkeit gehörloser Schulabgänger“ (ebd.), in der Bereiche untersucht wurden, die rein für die Anpassung an die hörende Mehrheitsgesellschaft relevant sind, darunter „deutliches Sprechen [und] Lippenlesen“ (ebd.).

Genau diese Maßnahmen sowie weitere, schwerwiegende Eingriffe in die Lebensweise Gehörloser und Vorschreibungen – wie bspw. der Oralismus im Bildungsbereich, auf den im

Weiteren noch aufgegriffen und näher behandelt wird – führen dazu, dass der Druck auf gehörlose Personen erhöht wird, sich der von Hörenden bevorzugten Weise der Kommunikation anzupassen und sich dadurch in der von LADD so bezeichneten Mehrheitskultur beweisen zu müssen.

Das zeigt sich nach LADD auch dadurch, wie im medizinischen Bereich auf die (hörenden) Eltern gehörloser Kinder zugegangen wird: Eingriffe in das Leben der gehörlosen Personen, in diesem Fall Kindern, reichen vom gerade genannten Oralismus über die CI-Implantation bis hin zur Genmanipulation und werden erreicht durch das Spielen mit „Der Angst der Eltern vor „Abnormalität“ und ihrem Wunsch nach dem „Normalen“ [...]“ (ebd., S. 34). Es wird also davon ausgegangen, dass eine „Normalität“ – in diesem Fall also eine sprachliche wie kulturelle Anpassung an die lautsprachlich ausgerichtete Gesellschaft – wiederhergestellt werden muss. Dies geschieht nach Meinung des Autors durch die Verleugnung der Hörschädigung sowie dem Fernhalten der Kinder von den „verunreinigenden“ Gehörlosengemeinschaften (vgl. ebd.).

Ausdruck verliehen wird der Grenze zwischen den Hörenden und Gehörlosen durch die Nutzung bestimmter Termini, hier bisher mit ‚ hörende Welt‘ und ‚gehörlose Welt‘ ausgedrückt.

LADD erklärt, dass die Begrifflichkeiten „DEAF-WORLD“ und „HEARING-WORLD“ (ebd., S. 39) zwar im Laufe der letzten 15 Jahre von der Bezeichnung „DEAF-COMMUNITY“ (ebd.), also der ‚Gehörlosengemeinschaft‘, abgelöst werden, jedoch für Nutzer_innen der Gebärdensprachen diese Bezeichnungen⁴ auch heute noch traditionsbedingt die Einteilung der Hörenden in die Mehrheitsgesellschaft und der Gehörlosen in die Minderheitengruppen bedeutet (vgl. ebd.).

Dieser kurze Abschnitt soll lediglich als Einblick in diese komplexe Thematik dienen und eine Basis für die weiteren Ausführungen darstellen, kann jedoch in keinem Fall die Tiefe der Problematik akkurat wiedergeben, weshalb auf die Literaturquellen dieser Arbeit verwiesen wird, um einen genaueren Einblick erhalten zu können.

3.1.5. Ethnische Differenzierung

Infolge dieser Trennung zwischen einer Mehrheitsgesellschaft und Minderheitengruppen treten Phänomene wie die ethnische Differenzierung auf. Wie es dazu kommt, soll hier anhand von BOURDIEU und den Theorien von WILLIS noch weiter ausgeführt werden.

Kultur ist nach BOURDIEU eine Handlungsressource. Diese kann nicht vom Individuum bewusst und individuell gesteuert werden; stattdessen wird sie in symbolischen Machtbeziehungen reproduziert und angehäuft. Hier kommt das symbolische Kapital ins Spiel:

⁴ Die hier verwendeten Glossen stellen die Verwendung der Begrifflichkeiten in der ASL, der Amerikanischen Gebärdensprache dar.

damit ist Kapital gemeint, dass universell anerkannt ist. Genauer erläutert bedeutet das, dass es durch die von „ihm selbst durchgesetzten Wahrnehmungskategorien“ (Bourdieu 1992, zitiert nach Jobst, Skrobanek, 2009, S.102) als wertvoll betrachtet werden muss. Ein Beispiel dafür ist ein Bildungstitel. Dieser stellt die Grundlage für symbolische Macht dar, durch die in weiterer Folge einer „bestimmten Perspektive“ (ebd., S.102) absoluter Wer verliehen werden kann. Wie dadurch Selbstexklusion zustande kommt, wird folgendermaßen erklärt:

Die Schüler_innen, welche mit Misserfolgen in der Schule – also einer institutionalisierten Symbolwelt – zu kämpfen haben, internalisieren durch die ungleiche Verteilung der symbolischen Macht den fälschlich angenommenen Umstand, dass sie selbst alleine an ihren Misserfolgen Schuld haben. In Wahrheit spielt auch die heterogene Klassenlage, die durch die ungleiche Verteilung zustande kommt, eine große Rolle. Damit einher geht, dass die Kinder „nur das wollen, was ihnen durch die jeweilige Klassenlage zugänglich ist“ (ebd., S. 102).

Das aufgrund der unterschiedlichen Klassen verteilte Kapital muss somit als Grund für diverse schulische Erfolge oder Misserfolge gesehen werden, anstatt die Schüler_innen aufgrund einer eventuellen mangelnden Begabung oder Leistungsanstrengung für die Misserfolge verantwortlich zu machen. (vgl. ebd.)

Bezogen auf den Begriff des Habitus von BOURDIEU wurden nun diverse Theorien entwickelt, welche Bedeutung diesem zugesprochen werden kann, wenn man sich in „Zeiten umfänglicher Migration und gesellschaftlicher Transformation“ (ebd., S. 103) befindet. JOBST und SKROBANEK schreiben davon, dass gerade dann die „kreative Seite des Habitus“ (ebd.) zum Vorschein kommt, „wenn spezifische Kapitalien beim Zugang zu gesellschaftlichen Bereichen spezifischen Nichtanerkennungs- oder Entwertungsprozessen ausgesetzt sind.“ (ebd.) Die beiden Autor_innen zitieren hier MICHAEL VESTER, der diesen Umstand treffend als Chance zusammenfasst; ein „Selbermachen [...] unter sich wandelnden Herrschaftsstrukturen“ (Vester, 1995, S. 12, zitiert nach Jobst, Skrobanek, 2009, S. 103) kann hier vorangetrieben werden. In Untersuchungen mit Arbeiterjugendlichen wird festgestellt, dass diese, da sie sich in der „strukturell benachteiligten Kultur“, also der Arbeiterkultur, befinden, im Rahmen des schulischen Bereiches eben diese Arbeiterkultur explizit als Gegenkultur manifestieren (vgl. Jobst, Skrobanek, 2009, S. 103).

Was hier passiert, ist also eine Reaktion der Minderheitengruppe auf die Anforderungen der Mehrheitsgesellschaft. Erst durch die Erkenntnis, dass hier eine Ungleichbehandlung stattfindet, kommt es zu einer „Produktion von (herkunfts)spezifischer Kultur“ (ebd., S. 104).

Hierdurch wird deutlich, warum bei diesem „Prozess[...] der Ethnisierung“ (ebd.) von einer Differenzierung die Rede ist.

Problematisch hierbei ist, dass die Angehörigen der Minderheitengruppe dem Gefühl der „Entwertung ihrer (herkunfts)spezifischen Kapitalien“ ausgesetzt sind, weil sie durch die dominante Kultur verdrängt werden können. (ebd.) Hierzu zählen z.B. „Orientierungs- und Handlungswissen, Alltagswissen, Normen und Werte“ (ebd.), die sich nach JOBST und SKROBANEK zu „Kernaspekten der soziokulturellen Herkunft“ (ebd.) zusammenfassen lassen. Durch die Aneignung der dominanten Kultur kommt es dann nicht nur zur besagten Entwertung der (herkunfts)spezifischen Kapitalien, sondern auch zur Entfremdung von diesen, die schließlich zum Verlust dieser führen kann. Umso größer der Druck ist, sich an die vorherrschende Kultur anzupassen, umso größer ist die Gefahr des Vollzugs dieser ethnischen Differenzierung (vgl. ebd., S.104—105).

Im schulischen Bereich muss daher besonderes Augenmerk darauf gelegt werden, wie mit (herkunfts)spezifischen Kapitalien aller Beteiligten umgegangen wird, da die Angehörigen der Minderheitengruppe und die der Mehrheitsgesellschaft durch diese Sensibilisierung in einem respektvollen Umgang miteinander geschult werden können.

4. Interkulturalität – ein überholtes Konzept?

„Interkulturelle Bildung“ ist als Unterrichtsprinzip für alle am Unterricht und Schulalltag Beteiligten vorgeschrieben. Um die Bedeutung davon besser zu verstehen und im weiteren Verlauf näher darauf eingehen zu können, inwiefern dieses Prinzip umgesetzt werden kann, soll nun näher auf den Terminus »Interkulturalität« eingegangen werden.

Um zu wissen, wie es zu dieser Begriffsbildung kam, muss man sich zuerst näher mit der Geschichte der Pädagogik seit dem 1960-Jahren auseinandersetzen. Dabei darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die hier dargestellte Entwicklung keineswegs als eine Aufeinanderfolge von Fortschritten gesehen werden kann. Viele Handlungsansätze haben hierbei zur gleichen Zeit existiert, an denen stets Kritik geübt und die schließlich wieder umgedacht wurden. Hier werden keine in sich abgeschlossenen Phasen vorgestellt, die aufeinander aufgebaut haben um letztendlich einen Durchbruch zu schaffen (vgl. Mecheril, 2010, S. 59—60).

Wie MECHERIL (2010) beschreibt, waren zunächst die »Ausländerpädagogik« und später die »Interkulturelle Pädagogik« „grundlegende pädagogische Reaktionen auf migrationsgesellschaftliche Unterschiede“ (S. 60). In den 1960 Jahren migrierten aufgrund der »Gastarbeit« nach Deutschland, doch zu diesem Zeitpunkt werden die Schüler_innen mit Migrationshintergrund noch nicht weiter thematisiert. In den 1970er-Jahren werden erste pädagogische Reaktionen auf die erhöhte Migration sichtbar, ein Problembewusstsein entsteht, aus dem heraus diese ersten Handlungen getätigten werden. Nach einigen Jahren werden die

defizitorientierten Ansätze der sogenannten „Ausländerpädagogik“ kritisiert; es wird klar, dass Menschen mit Migrationshintergrund keine Ausnahmeerscheinung sind und dass deshalb ein erneutes Umdenken stattfinden muss. In den 1980er-Jahren ist es in der Pädagogik soweit, dass „Interkulturalität und die Begegnung mit dem Anderen“ (ebd., S. 57) als etwas Positives angesehen werden.

Schließlich wird in den 1990er-Jahren noch einmal bewusst darauf eingegangen, dass große Probleme im Bildungsbereich „die Voraussetzungen und Einschränkungen der Bildungseinrichtungen“ sind. Interkulturalität ist nicht mehr nur ein Arbeitsbereich der sozialen Dienste, sondern wird auch in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonal und in der Erwachsenenarbeit thematisiert, da hier ein Bedarf an Professionalität „im Umgang mit Differenz und Fremdheit“ (ebd.) gesehen wird (ebd.). Dadurch wird der Begriff der interkulturellen Kompetenz in den Diskursen intensiver behandelt und die Interkulturelle Pädagogik wird als „eigenständiges erziehungswissenschaftliches Fachgebiet“ (ebd.) eingeführt.

Definiert wird interkulturelle Pädagogik als „das Eintreten für die Gleichheit aller ungeachtet ihrer Herkunft, die Haltung des Respekts für Andersheit, die Befähigung zum interkulturellen Dialog und [...] Verstehen.“ (Kalpaka, Mecheril, 2010, S. 77)

Mecheril definiert auch die wichtigsten Unterscheidungskriterien zwischen der ‚Ausländerpädagogik‘ und der Interkulturellen Pädagogik; dazu zählt beispielsweise, dass als Unterscheidungskriterium zwischen den Personen in einer Gesellschaft nicht mehr die Herkunft gilt, sondern die unterschiedliche Kultur. In der Handlungsperspektive steht jetzt nicht mehr die Assimilation im Vordergrund, sondern die Forderung nach Anerkennung aller an der Gesellschaft Teilhabenden wird in den Fokus gestellt. Weg von der Praxis der Förderung und Kompensation wird schließlich das Hauptaugenmerk auf die Begegnung und das Verstehen untereinander gelegt (vgl. ebd., S. 61).

Trotz diverser Fortschritte in der Pädagogik finden sich in der Literatur einige Kritikpunkte am Konzept der Interkulturalität. Auf diese soll im Weiteren näher eingegangen werden.

4.1. Kritik an Interkulturalität

Einer der Kritikpunkte an Interkulturalität entstanden durch die Geschichte, die zu dieser Bezeichnung führte. Wie bereits erläutert, wurde das Konzept der Ausländerpädagogik verworfen und es musste ein neuer Begriff her – nachdem dieser in Umlauf gebracht wurde, dauerte es, bis das Prinzip dahinter sich durchgesetzt hatte. Somit finden sich unter dem Deckmantel der Interkulturalität noch Ansätze, die eigentlich der Ausländerpädagogik zuzuordnen wären, bzw. einfach nicht mit der Definition von Interkulturalität einhergehen. Der

Grund dafür ist, dass durch die schwerwiegende Kritik an ausländerpädagogischen Handlungskonzepten in den 1970-Jahren diese nicht als pädagogisches Programm präsentiert werden konnten (vgl. ebd., S. 60—61) und so trotz ihrer „defizitorientierten Fördereinstellung“ (ebd., 2010, S. 61) unter die Interkulturelle Pädagogik fielen.

Zudem wird durch die Bezeichnung angenommen, dass stets von Unterschieden zwischen zwei voneinander abgetrennten Kulturen auszugehen ist; das Bildungsziel, welches durch interkulturelle Bildung erreicht werden soll, ist die „Anerkennung kultureller Differenz“ (ebd., 2010, S. 62).

Auch im Grundsatzerlass aus dem Jahr 2017 zum Unterrichtsprinzip der interkulturellen Bildung wird von unterschiedlichen »Kulturen« geschrieben, die „die Identität des Einzelnen wie der Gruppe [prägen].“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Rundschreiben Nr. 29, Interkulturelle Bildung – Grundsatzerlass 2017, 2017, Webseite des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Unterpunkt „Interkulturelle Bildung – Grundsatzerlass 2017“, letzter Zugriff 6.4.2021)

MECHERIL (2010) erkennt die Ursache hinter diesem Gedanken – die kulturell plurale Welt, deren gesellschaftliche Zusammenhänge sich ebenso kulturell immer einem Wandel unterliegen – allerdings liegen durch die aktuell im professionellen Handeln genutzten Prinzipien und Annahmen Konzepte vor, die dieser Realität nicht mehr entsprechen (vgl. S. 63).

Der Autor bezieht sich hier auf verschiedene Beiträge zum Fachgebiet der interkulturellen Pädagogik, aus denen sich herauskristallisiert, dass hierbei vor allem »migrationspädagogische Differenz« ein zentrales Thema darstellt.

Wie auch schon zu Beginn dieses Kapitels erläutert, wird der Fachbereich der interkulturellen Pädagogik – sowie Vorgängerkonzepte wie die Ausländerpädagogik – als Reaktion auf eine migrationsbedingte Vielfalt in einer Gesellschaft gesehen. (vgl. Homann, 1989, S. 12, zitiert nach Mecheril, 2010). Aus dieser migrationspädagogischen Perspektive werden auch die Kritikpunkte gesehen, die Mecheril an diesem Konzept erkennt. Seiner Meinung nach ist die „interkulturelle Ausrichtung“ (ebd., S. 62) mit der die „migrationsgesellschaftlichen Differenzverhältnisse“ betrachtet wird, auf ihre Verhältnismäßigkeit zu untersuchen (vgl. ebd.).

Er führt hier vier konkrete Punkte an, die einer näheren Betrachtung bedürfen, wobei der erste Punkt, „das Problem der kulturalistischen Reduktion migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse“ (ebd.) für diese Arbeit im Besonderen Relevanz hat.

Hierzu wird weiter ausgeführt, dass die große Problematik schon im Begriff der „interkulturellen Pädagogik“ liegt, da hier schon impliziert wird, dass eine kulturelle

Verschiedenheit vorliegt, der Beachtung beigemessen werden muss (vgl. ebd., S. 63). Um diese Aussage zu bestätigen, zieht MECHERIL hier auch HOMANN heran, der davon schreibt, dass unter ‚Interkultureller Bildung‘ eine „Reaktion, theoretischer und kultureller Art, auf die migrationsbedingte kulturelle Pluralität der Gesellschaft“ (Homann, 1989, S. 12, zitiert nach Mecheril, 2010, S. 63) zu verstehen sei.

Mit diesem Gedanken geht die Vorstellung einher, dass gerade die Kultur der Bereich sei, in welchem die Unterschiedlichkeiten der Teilhabenden des Schulwesens am schwersten zum Tragen kommen und aus diesem Grund dort der Fokus der Untersuchungen liegen muss. Durch diese eingeschränkte Sicht ist die Gefahr groß, dass andere Einflüsse, wie „politische, ökonomische und rechtliche“ (ebd.) außer Acht gelassen werden.

Daraus lässt sich schließen, wie notwendig es für eine tatsächliche Umsetzung von Interkultureller Pädagogik ist, einen sehr weiten und vor allem allgemeineren Blick auf die „kulturelle Pluralität hoch differenzierter Gesellschaften“ (ebd., S. 64) zu legen. Das Hauptaugenmerk auf die Migration an sich zu legen, spiegelt nicht mehr die Realität der Notwendigkeit der Fachdisziplin ‚Interkultureller Pädagogik‘ wider. (vgl. ebd.)

Das ist unter anderem ein Punkt, der durch diese Arbeit ebenso untermauert werden soll. Die Ziele, didaktischen Grundsätze und Kompetenzen, die durch das Unterrichtsprinzip der Interkulturellen Pädagogik vermittelt werden sollen, schließen eben nicht nur Personen oder Personengruppen ein, die sich aufgrund ihres Herkunftslandes oder einer Migrationserfahrung kulturell von der Mehrheitsgesellschaft unterscheiden – wie gehörlose Menschen.

4.2. Kritik am Konzept der Interkulturellen Kompetenz

Da interkulturelle Kompetenz als Schlüsselkompetenz für die interkulturelle Bildung in der Schule gilt, soll sich im Weiteren kritisch damit auseinandergesetzt werden.

KALPAKA und MECHERIL erwähnen drei Punkte, die hierbei eine große Rolle spielen: die Adressaten der interkulturellen Kompetenz, das Handlungskonzept sowie das Kulturkonzept. In diesem Beitrag wurde sich im Besonderen mit dem Zusammenhang von Migration und Interkulturalität beschäftigt (vgl. 2010, S. 79); es soll hier aber ebenso aufgezeigt werden, wieso auch die Minderheitengruppe der Gehörlosen von den genannten Schwierigkeiten betroffen ist.

Die Autoren betiteln mit den Worten „der Ausschluss Anderer“ (ebd., 2010, S. 79) deutlich das vorliegende Problem: viele der Konzepte im Sinne der interkulturellen Kompetenz sind für Angehörige der Mehrheitsgesellschaft ausgelegt; Mitglieder der Minderheitengruppe werden als professionelle Handelnde nur angesprochen, wenn es sich um besondere Angebote handelt, wie z.B. „Lehrkräfte mit Migrationshintergrund“ (ebd., S. 80).

Somit wird das professionelle Handeln oftmals auf einen Bereich beschränkt, indem sich Personen von Minderheitengruppen nur mit anderen Personen aus Minderheitengruppen beschäftigen. Dadurch wird die Annahme in den Raum gestellt, dass ausschließlich Angehörige einer Mehrheitsgesellschaft sich interkulturelle Kompetenz aneignen müssen, sofern sie beruflich oder privat Kontakt zu jemandem aus einer Minderheitengruppe haben. Zudem ist es problematisch, dass die interkulturelle Kompetenz nur einer der beteiligten Seiten zugeschrieben wird, also sich nur Personen aus der Mehrheitsgesellschaft aktiv interkulturelle Kompetenz aneignen zu haben (vgl. ebd.).

Damit stehen handelnde Repräsentant_innen aus der Mehrheitsgesellschaft als aktiv handelnde Personen im Vordergrund, die mit Klient_innen aus einer Minderheitengruppe zu tun haben und diese in einem pädagogischen Setting unterweisen. Eine umgekehrte Situation, in der Angehörige einer kulturellen Minderheit Teilhabende einer Mehrheitsgesellschaft in irgendeiner Form aus- oder fortbilden, findet sich jedoch nur äußerst selten (vgl. ebd.).

Das bringt einige schwerwiegende Folgen mit sich: So offenbaren sich die Missstände unter anderem in der mangelnden Möglichkeit der Qualifizierung für den Bereich der interkulturellen Kompetenzen oder interkulturellem Lernen, wenn es um Migrationsandere bzw. Angehörige von Minderheitengruppen geht. Dieses Thema ist zwar in den letzten Jahren öfter aufgegriffen worden, jedoch zeigt sich kaum ein Fortschritt. Werden Möglichkeiten angeboten, so sind diese meist selbst organisiert und daher noch nicht in größerem Ausmaß vorhanden (vgl. ebd., S. 80—81). Die Möglichkeiten der Qualifizierung richten sich hauptsächlich an die Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft.

Ein weiterer Mangel ist der Umstand, dass die Nichteinstellung Minderheitsgruppenangehöriger gerechtfertigt wird. Dies geschieht sowohl durch „rechtliche und institutionelle Barrieren“ (ebd., 2010, S. 81), wie auch durch erschwerte Umstände für den erfolgreichen Erhalt der Qualifikation.

Auch wird von „exotische[r] Instrumentalisierung“ (ebd.) berichtet. Damit ist gemeint, dass die Angehörigen der kulturellen Minderheiten auch bei berufsbegleitenden Fortbildungen kaum repräsentiert werden. In vielen Fällen werden diese nur in einer bestimmten Rolle gesehen und erhalten nicht die Möglichkeit, aus dieser herauszutreten; so werden sie oft als das „lebende Beispiel“ (ebd.) oder „landeskundliche Experten“ (ebd.) herangezogen, jedoch werden ihnen darüber hinaus keine Kompetenzen zugesprochen, die im Bereich der Fort- und Weiterbildungen einen Mehrwert haben könnten (vgl. ebd.).

Ein weiterer Punkt, der für diese Arbeit große Wichtigkeit inne hat, ist der der ‚Desubjektivierung‘. Was hier näher erläutert wird, ist der Umstand, dass Mitglieder von

kulturellen Minderheiten in früheren Zeiten (s. 4. Interkulturalität – ein überholtes Konzept?) als „Objekte ausländerpädagogischer Fürsorge“ (ebd., S. 82) betrachtet wurden, was in kulturalistisch geprägten Disziplinen – wie sie auch die interkulturelle Pädagogik ist – bisweilen immer noch der Fall ist. Um hier einige Beispiele zu nennen, verweisen die Autor_innen hier auf Maßnahmen zum „Erwerb interkultureller kommunikativer Kompetenz“ (ebd.), welche sich bei LUCHTENBERG finden. Dazu zählen bspw. „Unterrichtsgespräche in mehrsprachigen Klassen, [...] Kommunikation mit Kollegen nicht deutscher Herkunft, [...] Vermittlung in interkulturellen Gesprächen (in der Klasse, im Kollegium oder bei Elternsprechtagen)“ (Luchtenberg, 1999, S. 223, zitiert nach Kalpaka, Mecheril, 2010, S. 82).

Beispiele wie diese zeigen, dass diese Trennung von „natio-ethno-kulturellem Wir und Nicht-Wir“ (Kalpaka, Mecheril, 20120, S. 82) sehr stark in diesem Bereich verankert ist und hier wiederum die Nicht-Fremden die Rolle der Handelnden einnehmen und sich um die vermeintlich Fremden zu kümmern haben (vgl. ebd.).

Deutlich wird dadurch, dass in dieser Disziplin eine Leerstelle vorhanden ist, die von Angehörigen der Minderheitengruppen durch ihre professionelle Handlungsfähigkeit sinnvoll und nachwirkend besetzt werden sollte; dies kann aber erst dadurch geschehen, dass der Subjektstatus dieser Personengruppe tatsächlich anerkannt und zum Positiven genutzt wird. (vgl. ebd.)

Alle hier aufgezählten Umstände stellen auch im Bereich der Gehörlosenbildung große Problematiken dar, bei denen sehr dringender Handlungsbedarf herrscht. Im Folgenden werden hierfür sowie für Lösungsansätze und erste Schritte hin zu einem inklusiveren Unterricht und Schulalltag noch einige Beispiele genannt werden.

5. Transkulturalität

Da es im Bereich der Interkulturalität, auch im Bereich der interkulturellen Pädagogik noch einige Kritikpunkte gibt, die einer Aufarbeitung bedürfen, wird die Frage nach einem alternativen Konzept in den Raum gestellt. Hier könnte die Transkulturalität als „Reaktion auf gesellschaftlichen Wandel“ (Bolscho, Hauenschild, 2009, S. 233) neue Perspektiven bieten. Um den Kontrast zur Interkulturellen Pädagogik bzw. auch eine mögliche Weiterentwicklung hinsichtlich des Unterrichtsprinzips der Interkulturellen Bildung aufzeigen zu können, soll die Transkulturalität hier kurz umrissen werden.

Zu diesem Zweck soll hier zunächst auf eine Definition von TRAUGOTT SCHÖFTHALER verwiesen werden. Hiernach ist Transkulturalität „... der Versuch, vor dem Hintergrund gesellschaftlicher, politischer und auch bildungspolitischer Entwicklungen angesichts von

Globalisierung und zunehmender Zeit-Raum-Verdichtung, kulturelle Selbstverständlichkeiten in Frage zu stellen“ (1984, zitiert nach Bolscho, Hauenschild, 2009, S. 233).

Die Abgrenzungen von Eigenem und Fremden, welche im Konzept der Interkulturalität gelebt werden, durchlaufen ein hier Umdenken: durch die fortschreitende Globalisierung wird angenommen, dass diese Grenzen zunehmend vermischen, aufgrund des Zusammenspiels zwischen der „Vereinheitlichung [...] individueller Lebensformen und [...] kulturelle[r] Diversität“ (ebd., 2009, S. 233).

Es wird von einer „interdependenten Globalkultur“ gesprochen, die durch Ursachen wie Migrationsprozesse, globale Verkehrs- und Kommunikationssysteme und länderübergreifende ökonomische Abhängigkeiten entstand; über Nationalgrenzen hinweg sind die Menschen damit also in verschiedensten Lebensbereichen miteinander verbunden (vgl. ebd.). Wichtig ist zu erwähnen, dass durch diese globalen Änderungen auch „transnationale Kulturen“ (Breidenbach, Zukrigl, 1998, zitiert nach Bolscho, Hauenschild, 2009, S. 233) entstehen können, also Gemeinschaften, die sich durch „soziale, berufliche oder ideelle Gemeinsamkeiten“ (ebd.) finden und Ländergrenzen überschreiten und somit ortsunabhängig existierten (vgl. ebd.).

Im Rahmen der Transkulturalität wird darauf verzichtet, „Kulturen als Inseln, Sphären oder statische Einheiten“ (Breidenbach, Zukrigl, 1998, S. 23 zitiert nach Bolscho, Hauenschild, 2009, S. 234) zu sehen. Das wird damit begründet, dass früher genutzte Definitionen, die an „nationalstaatliches Denken gebunden [...]“ (Welsch, 1997, zitiert nach Bolscho, Hauenschild, 2009, S. 234) waren, hier unzureichend erscheinen, da sie zu sehr eine Trennung zwischen den Kulturen hervorheben und zudem vereinheitlichend wirken (Radtke, 1994, S. 21 zitiert nach Bolscho, Hauenschild, 2009, S. 235).

Der Vorteil des Konzepts der Transkulturalität liegt also in einem sehr offenen, vielfältigen Verständnis von Kultur, welches zudem sehr individualistisch geprägt sein kann. Es wird möglich gemacht, sich in „mehreren kulturellen Referenzen“ (Bolscho, Hauenschild, 2009, S. 236) selbst zu erkennen, wodurch die Identitätsbildung ein ganz neuartiger Prozess wird, der diese differenzierten, verschiedensten kulturellen Anteile zu einem großen Ganzen werden lassen kann.

Nach diesen allgemein gehaltenen Erläuterungen zu den Konzepten der Interkulturalität und Transkulturalität soll nun näher auf das Unterrichtsprinzip der Interkulturellen Bildung eingegangen werden. Im Folgenden wird daher beschrieben, wieso dieses Unterrichtsprinzip so große Relevanz für den Unterricht und Schulalltag hat und welche Ziele, didaktischen Grundsätze und interkulturellen Kompetenzen ausgewählt wurden, um im Zuge dieser Arbeit

näher auf den Zusammenhang zur Gehörlosenkultur und -gemeinschaft als Minderheitengruppierung und der „hörenden Welt“ als Mehrheitsgesellschaft untersucht zu werden.

6. Das Unterrichtsprinzip „Interkulturelle Bildung“

Bevor ein genauerer Blick auf dieses eine Unterrichtsprinzip geworfen wird, soll zunächst ein allgemeiner Überblick über die Unterrichtsprinzipien gegeben werden, die vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung als wichtige Anhaltspunkte dienen sollen, um den Schüler_innen fächerübergreifend Inhalte zu vermitteln, die über die Unterrichtsgegenstände hinausgehen.

6.1. Allgemeine Informationen zu den Unterrichtsprinzipien

Zusammen mit einigen anderen, wie „Gesundheitsförderung“, „Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung“ und „Verkehrs- und Mobilitätserziehung“ reiht sich die „Interkulturelle Bildung“ in insgesamt zehn unterschiedliche Themenbereiche ein, die vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung als Unterrichtsprinzipien deklariert wurden. (vgl. Webseite des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Unterpunkt „Unterrichtsprinzipien“, letzter Zugriff 24.12.2019)

Diese Unterrichtsprinzipien sind entstanden, da es „auch Bildungs- und Erziehungsaufgaben gibt, die nicht einzelnen Unterrichtsgegenständen zugeordnet werden können.“ (ebd.)

Da es sich hierbei nicht um in sich geschlossene Unterrichtsfächer handelt, sollen die einzelnen Prinzipien in „möglichst viele[n] Gegenständen“ (ebd.) beachtet und fächerübergreifend umgesetzt werden. Dabei sollen die „Lebensbezogenheit, anschaulichkeit und Problemorientierung“ (ebd.) helfen, die Schüler_innen in ihrem selbstständigen Lernen zu unterstützen (vgl. ebd.).

6.2. Die Entwicklung des Unterrichtsprinzips „Interkulturelle Bildung“

Die Notwendigkeit für dieses Unterrichtsprinzip wird damit begründet, dass die Globalisierung eine immer weiter steigende Heterogenität von Lebensentwürfen und Familienrealitäten mit sich bringt – unsere Gesellschaft ist demnach als multikulturell anzusehen.

Dieser Umstand muss in den Schulen aufgegriffen werden, um das gemeinsame Lernen und den gegenseitigen Umgang so respektvoll wie möglich zu gestalten. Dabei werden sowohl Lernende, als auch Lehrende angesprochen, was im weiteren Verlauf dieser Arbeit noch näher

betrachtet wird (vgl. Webseite des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Unterpunkt „Interkulturelle Bildung“, letzter Zugriff am 24.12.2019).

Unter dem Namen „Interkulturelles Lernen“ besteht dieses Unterrichtsprinzip schon seit 1992 und „in den Lehrplänen aller allgemein bildenden Schulen verankert“ (ebd.).

Zudem wurde 2017 der Grundsatzvertrag zur Interkulturellen Bildung von Expert_innen „unterschiedlicher Disziplinen“ (ebd.) entwickelt, in welchem laut Bundesministerium „Inhalte und Umsetzung des Unterrichtsprinzips“ (ebd.) enthalten sind. Durch ihn soll dazu beigetragen werden, eine „wertschätzende und respektvolle Atmosphäre“ (ebd.) für das gemeinsame Lernen zu schaffen.

Inhaltlich umfasst das Prinzip die Thematisierung von historischen wie aktuellen gesellschaftlichen Veränderungsprozessen, wobei hier als Beispiele „Migrationsbewegungen aus dem globalen Süden nach Europa“ aber auch die zunehmende Abwanderung von ländlichen Regionen in die Städte und Ballungszentren genannt werden (vgl. ebd.).

Als weiterer Punkt werden „intergenerationale und soziale Aspekte“ (ebd.) genannt; all dies wird ergänzt durch die Forderung, „pädagogisch angemessen auf die Herausforderungen und Chancen“ (ebd.) zu reagieren.

Um die Anforderung, Interkulturelle Bildung fächerübergreifend und -verbindend in den Unterricht einzubinden, verwirklichen zu können, enthalten auch viele Fachlehrpläne „implizite und explizite Bezüge“ (ebd.) hierzu.

6.3. Interkulturelle Bildung – Grundsatzvertrag aus 2017

Das Rundschreiben Nr. 29 aus dem Jahr 2017, veröffentlicht am 15.11.2017, zu diesem Grundsatzvertrag wurde von Landesschulräten, der Bildungsdirektion für Wien und den Pädagogischen Hochschulen verteilt, er gilt unbefristet und der Inhalt fällt unter die „politische Bildung“ (Webseite des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Unterpunkt „Interkulturelle Bildung – Grundsatzvertrag 2017“, letzter Zugriff 24.12.2019). Der Grundsatzvertrag selbst ist unterteilt in eine Begriffsdefinition von „Interkultureller Bildung“, Ziele und didaktische Grundsätze und Interkulturelle Kompetenzen, deren Erwerb gefördert werden soll (vgl. ebd.).

6.3.1. Begriffsdefinition

Zunächst findet sich hier eine Begründung für die Begriffswahl: da sich die „Interkulturelle Bildung“ als „am häufigsten gebraucht [...]“ (ebd.) etabliert hat, wird dieser als Rahmenbegriff genutzt für alle im wissenschaftlichen Diskurs behandelten Bezeichnungen und damit einhergehenden Neuerungen und Veränderungen, wie Inter-, Trans- und Multikulturalität. Der

Begriff schließt unterschiedlichste methodische und pädagogische Zugänge mit ein und berücksichtigt die sich stetig veränderbaren Identitäten und Zugehörigkeiten (vgl. ebd.).

Auch die Unterrichtsprinzipien, mit denen die Interkulturelle Bildung in Korrelation steht, werden genannt; dazu zählen unter anderem „Menschenrechtsbildung, soziales Lernen, Globales Lernen und kulturelle Bildung“ (ebd.).

Die „wirkungsvolle Umsetzung“ (ebd.) von Interkultureller Bildung soll von Lehrenden, der Schulaufsicht und der Schulverwaltung durch Praxisanwendung, die Verbreitung des Grundsatzes und „geeignete Begleitmaßnahmen“ garantiert werden (ebd.). Diese Umsetzung zählt zu den Aufgaben, die Schulen nach § 2 des Schulorganisationsgesetzes im österreichischen Bildungssystem zu erfüllen haben. Laut diesem sollen

„Sie [die Schülerinnen und Schüler] [...] zu selbständigem Urteil, sozialem Verständnis und sportlich aktiver Lebensweise geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sein sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.“ (Gesamte Rechtsvorschrift für Schulorganisationsgesetz, Fassung vom 27.12.2019, letzter Zugriff 27.12.2019)

Zum internationalen Rahmen für dieses Unterrichtsprinzip zählen unter anderem die „UN Ziele für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals – SDGs), die in Ziel 4 Bildung „inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung“ als Ziel nennen“ (Interkulturelle Bildung – Grundsatz 2017) sowie die „Erklärung zur Förderung von Politischer Bildung und der gemeinsamen Werte von Freiheit, Toleranz und Nichtdiskriminierung der EU-BildungsministerInnen (2015), die mehrfach auf die Verbindung von Politischer Bildung und interkulturellen Kompetenzen hinweist“ (ebd.) und „die Europarats-Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung (2010), die den interkulturellen Dialog und die Wertschätzung von Vielfalt als wichtige Bildungsanliegen anspricht“ (ebd.).

Hier finden sich außerdem bestimmte Ausdrucksweisen und Begrifflichkeiten, die im Sinne dieser Arbeit näher betrachtet werden müssen. Dazu muss erst einmal der Kulturbegriff näher betrachtet werden, der für dieses Unterrichtsprinzip herangezogen wird.

Es wird erläutert, dass die Interkulturelle Bildung von einem „offenen und vielfältigen Kulturbegriff“ (ebd.) ausgeht. Auch ist in diesem Abschnitt von „Kulturen“ in der Mehrzahl die Rede. Weiters wird hier geschrieben, dass „Kulturen der Gruppen, in denen wir uns bewegen“ (ebd.) zu beachten sind, ebenso werden die „Kulturen der Gesellschaft, in der wir aktuell leben“ (ebd.) angesprochen.

Es wird also von einer Vielzahl an unterschiedlichen Kulturen ausgegangen, die voneinander zu unterscheiden sind, sowie von verschiedenen Gruppen, die sich voneinander

unter anderem durch ihre Kulturen unterscheiden – durch die Formulierung „in denen wir uns bewegen“ wird angedeutet, dass wir uns in einer dieser Gruppen in einem abgeschlossenen kulturellen System bewegen und uns zwischen diversen, kulturellen Systemen bewegen können.

Obwohl in der Begriffsdefinition etwaige Veränderungen durch den Fortschritt in der Forschung und Wissenschaft als berücksichtigt angesprochen werden, wird deutlich, dass hier beispielsweise das Verständnis von Transkulturalität (s. 5. „Transkulturalität“) in den weiteren Ausführungen nicht miteinbezogen wird.

6.3.2. Auswahl der Forschungsmaterie aus dem Unterrichtsprinzip

Sowohl für die theoretische, literarische Aufarbeitung, als auch für den empirischen Forschungsteil dieser Arbeit werden bewusst bestimmte Ausschnitte aus dem Unterrichtsprinzip der Interkulturellen Bildung herangezogen, die besonderen Bezug zum Schulalltag mit Österreichischer Gebärdensprache bzw. zur Berücksichtigung der Gehörlosenkultur und -gemeinschaft stehen.

Die Kriterien für die Auswahl sind dabei aus dem Vergleich zwischen der Fachliteratur und dem Unterrichtsprinzip entstanden. Es wurden jene Bereiche aufgegriffen, die laut der Lektüre den größten Handlungsbedarf aufweisen. Dabei wurde sich daran orientiert, welche im Unterrichtsprinzip genannten Punkte in der schulischen Praxis im Kontext der ÖGS und Gehörlosenkultur nicht umgesetzt werden (können), die Frage nach dem „Wie“ der Umsetzung aufwerfen oder die derart offen formuliert wurden, dass die Formulierung selbst hinterfragt und interpretiert werden muss. Es wurde außerdem Wert daraufgelegt, auf die Begriffsdefinition, die didaktischen Grundsätze und Ziele sowie die zu ererbenden interkulturellen Kompetenzen einzugehen.

Im Folgenden werden die ausgesuchten Aspekte vorgestellt und anhand relevanter Literatur vor allem hinsichtlich des Bezugs zur ÖGS und Gehörlosengemeinschaft und -kultur diskutiert, da in den vorhergehenden Kapiteln schon ein allgemeiner Kontext hinsichtlich der Beziehung zwischen der Mehrheitsgesellschaft und kulturellen Minderheitengruppen gegeben wurde, auf den nun aufgebaut werden kann.

Da diese auch in den Interviewleitfaden für die Expert_innenbefragungen eingearbeitet wurden, werden sie anschließend durch eine qualitative Inhaltsanalyse der Interviews von einem praxisnahen Blickwinkel näher betrachtet.

Ausgewählt wurden:

- „die migrations- und mobilitätsgeprägte multikulturelle Gesellschaft“ (ebd.), welche stetiger Veränderung unterliegt, als Betrachtungsgegenstand und Referenzpunkt
- Die Mitwirkung aller Lehrenden und Lernenden, sowie des gesamten Systems Schule, wenn es um die Umsetzung von Interkultureller Bildung geht (ebd.)
- Interkulturelle Bildung als „Beitrag gegen Ausgrenzungsmechanismen“ und „Othering“ (ebd.)
- Die Förderung von „kritische[r] Reflexion des individuellen wie gruppenspezifischen Sprachgebrauchs“ (ebd.)
- Eine „kritische und wertschätzende Grundhaltung einzunehmen – als Grundlage für Civilcourage und eine konstruktive Konfliktkultur ohne kulturelle Zuschreibungen“ (ebd.) und zugleich „soziale, kulturelle, sprachliche und andere Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten wahrzunehmen, zu analysieren und ihre Bedeutung zu erkennen“ (ebd.)
- Sowie „zu erkennen, wie mit kulturellen Zuschreibungen Macht ausgeübt und Herrschaft legitimiert wird“ (ebd.)

6.3.2.1. Die migrations- und mobilitätsgeprägte multikulturelle Gesellschaft als Referenzpunkt

Dieses Merkmal der Interkulturellen Bildung findet sich in der Begriffsdefinition und soll begründen, dass es sich bei der Interkulturellen Bildung nicht um ein abgeschlossenes Konzept handelt, da sich die Gesellschaft, in der wir uns befinden, stetig verändert (vgl. ebd.).

Die Bezeichnung ‚mobilitätsgeprägt‘ ist sehr offen gehalten und wirft die Frage auf, was darunter genau zu verstehen ist.

Auf der Website des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung wird unter dem Unterpunkt „Ziele“ der Interkulturellen Bildung darauf hingewiesen, dass „gesellschaftliche Veränderungsprozesse“ thematisiert werden sollen, „wie etwa Migrationsbewegungen aus dem globalen Süden nach Europa, Abwanderungsprozesse in ländlichen Regionen und Bevölkerungszunahme im städtischen Raum“ (Webseite des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Unterpunkt „Interkulturelle Bildung“, 30.12.2019). Das ist der einzige Anhaltspunkt, der weitere Informationen dazu gibt, wie dieser Begriff interpretiert werden kann.

Wenn das Unterrichtsprinzip im Kontext von Österreichischer Gebärdensprache und der Gehörlosenkultur betrachtet werden soll, muss sich allerdings die Frage gestellt werden, inwiefern die Gemeinschaft und Kultur der Gehörlosen in dieser Definition ihren Platz findet.

Der Begriff der „Multikulturalität“, der von mehreren Kulturen ausgeht, die eine Gesellschaft prägen, beinhaltet allerdings weitaus mehr als bloße Migrationsbewegungen und Mobilität in unserer Gesellschaft.

Warum Kulturverständnisse und das Befassen damit nicht nur auf Migrationsprozesse beschränkt werden darf, wurde in dieser Arbeit bereits näher erläutert (s. bspw. 3. Relevante Kulturauffassungen).

Das Wissen um die Vielfältigkeit in den Definitionen von Kultur und auch die Reflexion über diesen Begriff und seine Auslegungsweisen machen deutlich, was bei einer fundierten Auseinandersetzung mit einer „multikulturellen Gesellschaft“, wie sie hier genannt wird, beachtet werden muss und dass ein hohes Maß an Sensibilisierung diesen Begrifflichkeiten gegenüber notwendig ist, um damit im Sinne des Unterrichtsprinzips arbeiten zu können.

6.3.2.2. Die Mitwirkung aller (Lehrenden und Lernenden) bei der Umsetzung

Wie bereits im Unterpunkt „4.2. Kritik am Konzept der Interkulturellen Kompetenz“ näher erläutert, kommt es in der Praxis häufig vor, dass im Bereich der Interkulturellen Pädagogik Konzepte darauf ausgelegt sind, von Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft umgesetzt zu werden. Dabei bleiben Minderheitengruppenmitglieder – trotz Qualifizierung in diesem Fachbereich – unbeachtet.

Auch im Zusammenhang zur ÖGS und Gehörlosenkultur ist dies ein großer Kritikpunkt, der von verschiedenen Forscher_innen angesprochen wurde und wird. Gerade, wenn es um die schulische Bildung geht, besteht großer Handlungsbedarf, damit die Mitwirkung aller am Schulalltag Beteiligten tatsächlich in hohem Maße gesichert ist. Doch nicht nur das, auch muss darauf geachtet werden, dass professionelles Handeln durch Angehörige der kulturellen Minderheit nicht nur ermöglicht, sondern auch in hohem Maße gefördert wird, damit unter den Lehrenden auch Personen sind, die sich selbst der Gehörlosengemeinschaft zugehörig fühlen, die Gehörlosenkultur leben und somit das Wissen darum auch an in einem professionellen Kontext an alle Lernenden weitergeben können.

Um näher zu erläutern, wie es zur heutigen Situation gekommen ist und in welcher Hinsicht besagter Handlungsbedarf besteht, muss zuerst ein kurzer Einblick in die Geschichte der Schulbildung gehörloser Personen gegeben werden. Dieser wird bewusst kurzgehalten, da es zu diesem Thema bereits umfangreiche, äußerst informative Lektüre gibt, beispielsweise von HARLAN LANE und hier nur bestimmte Ereignisse als Beispiele herangezogen werden sollen, um die Argumentation zu verdeutlichen.

Was diese Geschichte unweigerlich geprägt hat, war der immer wieder aufkommende Methodenstreit darum, wie gehörlose Personen unterrichtet werden sollten: lautsprachlich oder

in einer der Gebärdensprachen. Hörende haben sich im Laufe der Zeit immer wieder die Entscheidung darüber angemaßt, welche Methode die richtige sei und damit darüber bestimmt, wie die Bildung der Gehörlosen auszusehen hat. Es war ein Hörender, Charles Michel de l'Epée, der die erste Taubstummenschule begründete (vgl. Lane, 1990, S. 24), in der mithilfe von methodischen Gebärdensprachen unterrichtet wurde (vgl. ebd., S. 92—93) und seine hörenden Schüler, wie der Abbé Sicard, die diese Tradition weitergeführt haben (ebd., S. 24ff.); genauso wie es Hörende waren, die diese Methode infrage stellten, wie der Abbé Deschamps (vgl. Lane, 1990, S. 139ff.) und der „Begründer deutschsprachiger Tradition der lautsprachlichen Methode“ (Kramreiter, 2000, S. 47), Johann Conrad Amman und andere Anhänger des lautsprachlichen Unterrichts, wie Samuel Heinecke (vgl. Lane, 1990, S. 147).

Über die Jahre hinweg lagen die Entscheidungen über Lehrwerke und Unterrichtsmethoden somit bei den Hörenden.

Im Kontext der Verbreitung der gebärdenorientierten Methodik ist ein hörender Lehrer, Thomas Gallaudet, wichtig zu erwähnen. Er nahm sich einen gehörlosen Gelehrten, Jean Massieu in seinen Methoden zum Vorbild ließ sich von ihm unterrichten (vgl. Lane, 1990, S. 44). Gallaudet war ein amerikanischer Lehrer, der nach Europa gesandt wurde, um dort die Methoden der Taubstummenbildung zu lernen und nach Amerika zu bringen (vgl. ebd., S. 233). Schließlich gründete er zusammen mit Laurent Clerc die erste Taubstummenschule in den Vereinigten Staaten (vgl. ebd., S. 227).

In England angekommen wurden ihm strikte Regeln im Gegenzug zum Wissen um die Methoden vorgegeben; Gallaudet wurde angeordnet, drei Jahre im Land bleiben und unterrichten zu müssen und dies unter strenger Geheimhaltung zu tun, doch darauf wollte er sich nicht einlassen. (vgl. ebd., S. 257—258).

In London traf er dann zufällig auf den Abbé Sicard und einen seiner gehörlosen Schüler, Laurent Clerc, da diese zur selben Zeit nach England gereist waren (vgl. ebd., S. 229—230). Schließlich erhielt er Gebärdensprachunterricht von Massieu und Clerc und lernte sich die Methoden an, die an der Schule des Abbé Sicard verwendet wurden (vgl. ebd., S. 264ff.).

Wie durch die Anfänge der Geschichte der Gehörlosenbildung gezeigt, ist es zwar so, dass Gehörlose manchmal zu Rate gezogen wurden und auch selbst in der Funktion des „Taubstummenlehrers“ tätig waren, allerdings wurde auch deutlich, dass die Hörenden immer diejenigen waren, die die meiste Kontrolle darüber hatten, was in der Gehörlosenbildung wie gehandhabt wird.

Bis heute zeigt sich, dass dieser Umstand sich zwar verbessert, aber nicht grundlegend geändert hat. Gerade durch die Episoden des Oralismus in verschiedenen Ländern sowie durch

die Folgen des Zweiten Weltkriegs waren in dieser Hinsicht herbe Rückschläge in der Entwicklung der „wahren Geschichte der Gehörlosen“ (Clerc zitiert nach Lane, 1988, S. 126), wie sie vom Gehörlosenlehrer Laurent Clerc so treffend bezeichnet wird, zu verzeichnen.

In der österreichischen Politik, so wie in der Bildung, treten immer wieder Situationen auf, in denen Gehörlosen ihr Mitspracherecht abgesprochen wird. KRAUSNEKER einige davon in ihrem Buch „Taubstumm bis gebärdensprachig“ wieder. So wurde vom damaligen Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport unter dem Vorwand des „Elternwunsches“ immer wieder aufgeschoben und abgelehnt, ÖGS im Sinne eines bilingualen Unterrichts im österreichischen Bildungssystems miteinzubeziehen und Wünsche und Forderungen der Gehörlosengemeinschaft damit abgewiesen. Immer wieder wird auf diverse Anfragen hin betont, dass hörende Eltern sich rein hörgerichtete Erziehungsangebote für ihre gehörlosen Kinder wünschen. (vgl. Krausneker, 2006, S. 109 ff.)

Die früheste Antwort auf eine diesbezügliche Anfrage stammt aus dem Jahr 1991 und begründet ihre Entscheidung unter anderem mit dem Artikel „Elternrevolte gegen Gebärdensprache“ aus dem Jahr 1962, der in der Tageszeitung „Die Presse“ erschienen ist. Auch wenn in späteren Jahren, wie 2003 von der Steiermärkischen Landesregierung, Zustimmung zur Notwendigkeit der Reform des Bildungswesens in einigen Punkten ausgesprochen worden ist, so wurde im selben Schreiben auch angemerkt, dass einige Eltern die Gebärdensprache in der Bildung ihrer Kinder aufgrund der Angst von Benachteiligung und Diskriminierung im späteren Leben ablehnen würden (vgl. Krausneker, 2006, S. 110—111).

KRAUSNEKER kritisiert die Kontrolle, die Hörende über die Gehörlosengemeinschaft in diesem Bereich ausüben und bezieht sich in ihrer weiteren Ausführung auf LADD, der dafür einsteht, dass alle Beteiligten in diese Entscheidungen miteinbezogen werden und so ein „konsumentenkontrolliert[es]“ (ebd., S. 112) Schulwesen ermöglicht wird (vgl. ebd., S. 111—112). Hier herrscht eindeutig ein sehr großer Handlungsbedarf.

Es werden nun zwar erste Schritte dahingehend getan, auch gehörlosen Menschen Zutritt zu Ausbildungen im Bildungsbereich zu gewähren, jedoch fallen diese recht dürfsig aus. Ein positives Beispiel wurde online im Bericht „Gehörlose Kindergärtner nehmen Arbeit auf“ näher beschrieben.

So gab es in Wien die Möglichkeit für sechs gehörlose Personen, eine dreijährige Ausbildung zur Assistenzpädagogik im Kindergarten- und Elementarbereich zu absolvieren. (vgl. wien.orf.at, 2019, letzter Zugriff am 8.4.2021). Ins Leben gerufen wurde diese Option durch die Zusammenarbeit des Schulungszentrums equalizent, der BAFEP 21 in Wien (damals BAKIP 21), dem Sozialmarktservice und dem Arbeitsmarktservice.

In Vorbereitung darauf konnten Interessierte einen Vorbereitungslehrgang zu dieser Ausbildung direkt am equalizent besuchen, der insgesamt 10 Monate dauerte und gezielt auf die Aufnahmsprüfung für die Ausbildung zur Assistenzpädagogik vorbereiten sollte.

Durch diese Ausbildung sollte es den Teilnehmer_innen ermöglicht werden, auch pädagogisch in den Kindergartengruppen tätig zu werden. Der gesamte Unterricht an der BAFEP 21 wurde hierbei auf ÖGS gedolmetscht. Angedacht war hier auch, dass die gehörlosen Assistenzpädagog_innen dann nicht nur mit gehörlosen oder hörbeeinträchtigten Kindern arbeiten, sondern auch mit hörenden Kindern in bilingualen Kindergarten. Die ÖGS würde dort somit als Zweitsprache angeboten werden. (vgl. derstandard.at, 2016, letzter Zugriff am 8.4.2021)

Momentan finden sich keine Hinweise mehr darüber, ob dieses Angebot weiterhin aufrechterhalten wird oder nicht – auf der Webseite des equalizent werden unter den Angeboten für Gehörlose und Schwerhörige im Bereich „Soziales“ keine Vorbereitungskurse für diese Ausbildung mehr angeführt. Auch wird auf der Webseite wien.gv.at im Unterpunkt zur BAFEP 21 und deren Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten nicht im Speziellen erwähnt, dass auch Gehörlose hier eine Ausbildung im Bereich der Assistenzpädagogik absolvieren können. Somit bleibt die Information darüber auf einige wenige online-Berichte aus den vergangenen Jahren beschränkt. (vgl. wien.gv.at., bafep21 – Bildungsanstalt für Elementarpädagogik der Stadt Wien).

Ebenso wichtig ist hier zu erwähnen, dass auch die Möglichkeit des Lehramtsstudiums für gehörlose Personen bis vor einiger Zeit so noch nicht gegeben war. In diesem Zusammenhang wurde 2005 in den österreichischen Medien von der gehörlosen Astrid Weidinger berichtet, die trotz der Weigerung des damaligen Unterrichtsministeriums, sie als ordentliche Studierende anzuerkennen, ihr Lehramtsstudium an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Oberösterreich abgeschlossen hat. Dies war nur dadurch möglich, dass Josef Fragner, der Direktor besagter Pädagogischen Akademie, sie trotz dieser Barriere weiterhin ermöglichte, das Studium fortzuführen – solange, bis das damalige Unterrichtsministerium „den Widerstand aufgab“ (ooev1.orf.at, 2005, letzter Zugriff 8.4.2021).

Der abgewiesene Zugang zum Lehramtsstudium als ordentliche Studierende wurde damit begründet, dass sie die „körperlich Eignung für ihren Beruf mitbringen“ (ebd.) müsse. Durch die Unterstützung des Gehörlosenverbandes, des Direktors der PädAk und durch die Finanzierung von Dolmetschpersonal durch die Sozialabteilung des Landes war der Studienabschluss dann erreichbar (vgl. ebd.).

Es ist klar ersichtlich, mit welchen Barrieren gehörlose Menschen zu kämpfen haben, wenn sie im Bildungswesen Österreichs tätig werden wollen.

LADD zeigt auf, dass es allerdings auch andere Perspektiven auf die Gebärdensprachen und gehörlose Personen in der Mehrheitsgesellschaft geben kann, deren Vorhandensein schon einiges an der oftmals wahrgenommenen Trennung von gehörlosen und hörenden Personen in Wir und Nicht-Wir ändern kann. Die Federation of Deaf People argumentiert eine Anerkennung der Britischen Gebärdensprache – kurz BSL – beispielsweise damit, dass davon nicht ausschließlich gehörlose Personen profitieren können. Die BSL könnte als „urbritische kulturelle Ressource“ (Ladd, 2008, S. 437) angesehen werden, aus denen alle Menschen Vorteile ziehen können. Was durch diese Formulierung und Annahme auch geschieht ist ein Abwenden des „übliche[n] Bitten und Betteln[s], das größtenteils den Diskurs zwischen Gehörlosen und offiziellen Stellen prägt“ (ebd.).

Auch in Finnland sollen ähnliche Prinzipien verfolgt werden. LADD schließt daraus, dass aus einer Achtung dieser Konzepte ganz andere Blickweisen auf diese Thematik eröffnet werden und durch eine Aufnahme der Gebärdensprachen in die Lehrpläne die Möglichkeit eröffnet wird, dass alle Kinder und Jugendlichen, egal ob hörend oder gehörlos, diese Sprache erlernen können. (vgl. ebd.)

Durch solche Maßnahmen könnte dann tatsächlich erreicht werden, dass die Teilhabe an Interkultureller Bildung von allen Beteiligten gesteigert werden kann.

6.3.2.3. Ausgrenzungsmechanismen und Othering

Wenn man über die Geschichte der Gehörlosen recherchiert, so stößt man des Öfteren auf die Bezeichnung „die anderen“. Über die Geschichte um den Abbé l’Epée schreiben PADDEN und HUMPHRIES, dass sie davon erzählt, „wie in der Welt der „anderen“ die Mitglieder [der Gehörlosengemeinschaft] [...] einander finden müssen.“ (Padden, Humphries, 1991, S. 35)

Dass eine Grenzziehung zwischen Hörenden und Gehörlosen ein realer Umstand ist, wurde in dieser Arbeit schon durch mehrfach besprochen und durch Beispiele aufgezeigt; in diesem Unterpunkt soll nochmals mit einem speziellen Phänomen, dem ‚dinner table syndrome‘, an die bisherigen Erläuterungen angeschlossen werden.⁵

Die Autor_innen schildern dieses Phänomen anhand eines Beispiel aus dem Leben einer gehörlosen Person näher. Alle Familienmitglieder dieses Mannes waren ebenso gehörlos. Er erwähnte, dass sich mit dem Schuleintritt in eine Gehörlosenschule seine Ansicht auf die Begrifflichkeit bzw. die Gebärde GEHÖRLOS von Grund auf änderte.

⁵ Es wird darauf hingewiesen, dass die Problematik des „Othering“ keineswegs darauf beschränkt ist und nur aufgrund des begrenzten Rahmens dieser Arbeit nicht ausführlicher darauf eingegangen werden kann.

So nutzte er diese Gebärde täglich und verband daher mit dieser auch eine gewisse Bedeutung, allerdings stimmte diese nicht mit der überein, die ihm schließlich in der Gehörlosenschule vermittelt wurde. Die Autor_innen schreiben dazu: „Ein Kind verwendet den Begriff GEHÖRLOS, wenn es „wir“ meint und trifft dann auf andere, für die dieser Begriff „sie, nicht unseresgleichen“ bedeutet.“ (Padden, Humphries, 1991, S. 23)

Damit geht ein gewisses Verständnis über damit zusammenhängende Lebensumstände einher, wie auch schon zuvor in diesem Theorienteil diskutiert wurde. Das Kind geht in diesem Fall davon aus, dass GEHÖRLOS mit Leuten verbunden kann, die sich seiner Erfahrung und Erwartung entsprechend verhalten; wenn dieser Begriff jedoch von „den anderen“ – also den Hörenden – verwendet wird, so wird damit laut den Autor_innen oft ein „gravierendes Gebrechen“, also die anatomische Gehörlosigkeit bzw. Hörbeeinträchtigung verstanden. (ebd.)

Es wurde zuvor bereits kurz angesprochen, wie die Ausgrenzungsmechanismen von Hörenden gegenüber Gehörlosen aussehen können. Werden gewisse Erwartungen und Ansprüche der Assimilation an die Mehrheitsgesellschaft nicht erfüllt – wie beispielsweise, in Lautsprache zu kommunizieren bzw. zu sprechen – so kommt es oft zu Ausgrenzung der gehörlosen Personen, welche gravierende Auswirkungen auf diverse Lebensbereiche, aber im Besonderen in Bezug auf soziale Kontakte haben kann.

Beschrieben wird dieser Umstand unter anderem mit dem Begriff ‚dinner table syndrome‘. Das gemeinsame Zusammensitzen beim Abendessen an einem Tisch ist häufig eine gute Gelegenheit, sich über den Tag auszutauschen, sich die Meinungen der Bezugspersonen dazu einzuhören und im Allgemeinen über Thematiken zu reflektieren, die einen selbst bewegen und genauer zu erfahren, wie es den anderen am Tisch geht.

Bei gehörlosen Personen kann es vorkommen, dass dieser gemeinsame Austausch aufgrund der Sprachbarriere unmöglich gemacht wird; wird rein lautsprachlich kommuniziert, ist es ihnen in den meisten Fällen nicht möglich, am Gespräch teilzuhaben oder ihm inhaltlich zu folgen. Daraus folgt das Gefühl der Isolation, welches als ‚dinner table syndrome‘ bezeichnet wird. Natürlich ist dieses Gefühl nicht nur auf diese Situation beschränkt, sondern tritt im Alltag immer wieder auf, ganz egal, ob es beim Autofahren oder beim Besuch des Spielplatzes in der Nähe sein mag. Aus diesem Grund steht dieser Begriff stellvertretend für alle Situationen, in denen es aufgrund mangelnder Barrierefreiheit nicht möglich ist, dass die Gesprächsteilnehmer_innen problemlos miteinander kommunizieren können. (vgl. Meek, 2020, S. 1676—1677.)

Nicht nur die Sprachbarriere, auch der Fokus auf die medizinische Perspektive der Gehörlosigkeit bzw. Hörbeeinträchtigung kann zu einem Gefühl der Ausgrenzung aus der

Gesellschaft führen. Gerade bei gehörlosen Personen, die in hörenden Familien aufwachsen, geht die Erkenntnis der „Andersheit“ mit vielen negativ konnotierten Gedanken und Gefühlen einher: Sorgen, die die Familie um das gehörlose Familienmitglied hat sowie der Fokus auf den Gesundheitszustand der gehörlosen Person. Dadurch tritt eine negative Besetzung des gesamten Umstandes der Gehörlosigkeit in den Vordergrund. (vgl. Padden, Humphries, 1991, S. 25)

Der Kampf gegen das „Othering“ und Ausgrenzungsmechanismen geht Hand in Hand mit anderen Zielen des Unterrichtsprinzips der Interkulturalität; wie nun erläutert wurde, ist ein weiterer wichtiger Punkt, diese zu überwinden, miteinander auf Augenhöhe kommunizieren zu können und eine gemeinsame Sprache zu nutzen – eine Gebärdensprache. Daran schließt auch der nächste Unterpunkt an, die kritische Reflexion des Sprachgebrauchs im schulischen Bereich.

6.3.2.4. Kritische Reflexion des individuellen und gruppenspezifischen Sprachgebrauchs

In Bezug auf den Unterricht gehörloser Kinder und Jugendlicher, die die ÖGS als bevorzugte Sprache nutzen und vielleicht auch in einem inklusiven Setting mit hörenden Kindern und Jugendlichen unterrichtet werden, ist die Thematisierung dieser beiden Sprachen unumgänglich, wenn man einen interkulturellen Austausch fördern und ermöglichen möchte.

Eine Reflexion des Sprachgebrauchs – sei es der individuelle oder der einer bestimmten Gruppe im Schulverband – kann auf unterschiedlichste Arten gefördert werden: dazu zählen sprachsensible Spiele genauso wie Unterrichtsmaterial oder Austausch mit Personen, deren Erstsprache ÖGS ist. Im Weiteren werden hier noch einige Institutionen aufgezählt, die in diesem Bereich aktiv tätig sind und einen großen Mehrwert darstellen, wenn es um die Förderung der Reflexion des Sprachgebrauchs geht (s. das Kapitel „Maßnahmen zur Sicherung Interkultureller Bildung im Kontext von Schule und ÖGS“).

Die unabdingbare Basis für einen Unterricht, der vollkommen verständlich und zugänglich für alle hörenden und gehörlosen Beteiligten ist, ist bimodal-bilingualer Unterricht.

Während bilingual geführter Unterricht als Terminus für zweisprachig-lautsprachlichen Unterricht verwendet wird, kommt hier zusätzlich die Komponente des Bimodalen zum Tragen. Das bedeutet, dass hier nicht zwei Lautsprachen zum Einsatz kommen, sondern eine Lautsprache und eine Gebärdensprache im Unterricht benutzt werden (vgl. Krausneker et al., 2020, S. 1).

Die Begrifflichkeit „bimodal“ bezieht sich also auf den Sprachmodus – bimodal geführter Unterricht wird somit im lautsprachlichen sowie im gebärdensprachlichen Modus abgehalten. Dabei unterscheiden sich die Modi folgendermaßen:

Lautsprachen sind durch ihre orale Produktion und die auditive Rezeption gekennzeichnet. Gebärdensprachen werden hingegen mithilfe von manuellen und non-maniuellen Komponenten gebildet (vgl. Marsh et al., 2013, S. 22—23): manuelle Komponenten sind diejenigen, die mit den Händen durchgeführt werden, also die Gebärden, wobei diese wiederum in einzelne Parameter, wie „Handform, Orientierung, Ausführungsstelle und Bewegung“ (ebd., 2013, S. 22—23.) unterteilt werden können; als non-maniell werden zum Beispiel die Mimik oder die „Bewegung mit dem Kopf und Oberkörper“ (ebd.) verstanden. Gebärdensprachen werden visuell wahrgenommen.

Durch einen bilingual-bimodal geführten Unterricht ist es den Schüler_innen und Lehrpersonen nicht nur möglich, den Unterrichtsinhalten barrierefrei zu folgen und sich aktiv und problemlos am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen, er führt auch dazu, dass sich mit der jeweils „fremden“ Sprache näher auseinandergesetzt wird.

Alle Teilhabenden einer bilingual-bimodal geführten Schulgemeinschaft haben die Möglichkeit, beide Sprachen kennenzulernen und selbst anzuwenden, wodurch sie dazu angeregt werden, über ihren persönlichen Sprachgebrauch und infolgedessen auch den Sprachgebrauch der Klassenverbände bzw. des Schulverbandes zu reflektieren. Barrieren werden bewusst gemacht und daraufhin Möglichkeiten aufgezeigt, diese abzubauen, wobei all dies recht natürlich durch die unvoreingenommene Kommunikation untereinander geschehen kann.

Wie eine bilingual-bimodal geführte Schulgemeinschaft aufgebaut sein kann, beschreibt SILVIA KRAMREITER:

Beim vorliegenden Beispiel handelt es sich um eine inklusiv, mehrstufig geführte bilinguale Schulgemeinschaft in der Sekundarstufe I in Wien, die aus drei Klassenverbänden besteht, in welchen hörende sowie gehörlose Schüler_innen gemeinsam unterrichtet werden. Des Weiteren werden hier auch noch reformpädagogische Methodenansätze im Unterricht umgesetzt.

Die hörbeeinträchtigten bzw. gehörlosen Schüler_innen sowie das integrative Lehrpersonal werden administrativ einer Sonderinstitution zugeordnet, was bedeutet, dass diese Schulgemeinschaft einen „Expositurstatus“ innehaltet. Dies hat insofern einen großen Vorteil, dass hierdurch stets im Team unterrichtet von zwei bis drei Lehrpersonen unterrichtet werden kann, wobei hierbei das Regelschullehrpersonal zusammen mit hörenden Pädagoginnen mit Gebärdensprachkompetenz und gehörlosen Pädagoginnen unterrichtet (vgl. Kramreiter, 2015, S. 2).

In einer Unterrichtseinheit ist es dann beispielsweise so, dass die Anweisungen des Regelschullehrpersonals für die gehörlosen Schüler_innen auf ÖGS übersetzt werden können, falls dies notwendig ist. In den Wochenplanstunden, also den Phasen, in denen die Kinder und Jugendlichen selbstständig an ihren Aufgaben arbeiten, werden die Inhalte dann mit gehörlosendidaktischen Methoden erklärt und erarbeitet (vgl. ebd., S. 9).

Von diesen Methoden können auch die hörenden Kinder profitieren, beispielsweise im Deutschunterricht, da durch den visuell geprägten Unterricht die Inhalte noch einmal anders vermittelt werden und diese Art und Weise des Unterrichtens für manche Kinder sehr förderlich sein kann (vgl. ebd.).

Dem Unterricht liegt die „zielgleiche Integration/Inklusion“ (ebd., S. 2) zugrunde. Das bedeutet, dass die hörbeeinträchtigten bzw. gehörlosen Schüler_innen nach Regelschullehrplan sowie mit denselben Materialien, z.B. Schulbüchern, unterrichtet werden. Kramreiter schreibt, dass der „Nachteilsausgleich“ dadurch gegeben ist, dass bestimmte methodisch-didaktische Lehrstrukturen eingehalten werden. Hierzu gehört u.a. die bilingual-bimodale Unterrichtsführung, aber auch auf gehörlose bzw. hörbeeinträchtigte Kinder und Jugendliche zugeschnittene Unterrichtsmethoden (vgl. ebd.) und „gezielte Zeitressourcen“ (ebd.).

In den Unterrichtsstunden werden also alle Inhalte auf Deutsch wie auf ÖGS erarbeitet, doch nicht nur das fördert einen reflexiven Sprachgebrauch: abgesehen davon werden von den gehörlosen Pädagoginnen auch ÖGS-Stunden abgehalten, wobei es hier ÖGS-Unterrichtseinheiten in Form einer unverbindlichen Übung gibt, an denen nur gehörlose bzw. hörbeeinträchtigte Schüler_innen teilnehmen sowie „freigespielte Einheiten“ für den gesamten Klassenverband. ÖGS ist nach derzeitigem Stand noch kein eigenständiges Unterrichtsfach, weshalb die zeitlichen Ressourcen dafür autonom eingeteilt werden. Gleichzeitig hatten auch das hörende Regelschullehrpersonal die Möglichkeit, ÖGS-Kurse über die Pädagogische Hochschule in Anspruch zu nehmen (vgl. ebd., S. 2—3).

Ein weiterer Punkt sind die außerschulischen und schulischen Veranstaltungen, die nach bilingualen Gesichtspunkten ausgewählt werden bzw. einen Schwerpunkt haben, der sich auf die Gehörlosenkultur oder Gebärdensprache bezieht und in den Schulalltag miteinfließen (vgl. ebd.). Als Beispiel wird hier Gehörlosentheater „Talking Gloves“ genannt, ein Projekt, das im Schuljahr 2013/14 durchgeführt wurde – hierbei wurde von Schüler_innen ein visuelles Theaterstück entwickelt, welches in unterschiedlichen Modi und Formen präsentiert wurde – auf Deutsch, in ÖGS, mit dem Lorm-Alphabet und mit Musik (vgl. Mühlburger, 2014, 10.4.2021).

Diese Form der Gestaltung des Schulalltags hat zur Folge, dass alle Teilhabenden mit ihren bevorzugt genutzten Sprachen als gleichwertig angesehen werden – eben nur als anderssprachig. Das äußerst sich beispielsweise darin, dass bei mangelnder ÖGS Kompetenz seitens der Hörenden zwar auf alternative Kommunikationsmittel, wie das Fingeralphabet oder Aufschreiben zurückgegriffen wird (vgl. ebd., S. 4), jedoch hörende genauso wie gehörlose Lehrpersonen im Unterricht um Hilfe gebeten werden. Auch die gehörlosen Schüler_innen gehen gleichermaßen auf die hörenden Lehrpersonen wie auf die gehörlosen Pädagoginnen zu (vgl. ebd., S. 9).

Im Moment ist diese Form der Schulgemeinschaft noch eine Ausnahme, daher werden im Folgenden noch weitere Maßnahmen beschrieben, um ÖGS und Gehörlosenkultur auf andere Weise mit professioneller Unterstützung aus der Gehörlosencommunity umsetzen zu können und so auch die Reflexion des Sprachgebrauchs zu ermöglichen.

6.3.2.5. Kulturelle Zuschreibungen und ihr Platz in der Umsetzung der Interkulturellen Bildung

Im Text zur Umsetzung von Interkultureller Bildung im Unterricht finden sich zwei Punkte, die sich zu widersprechen scheinen. Beide thematisieren die Rolle von kulturellen Zuschreibungen in der Vermittlung von Interkultureller Bildung auf sehr verschiedene Weise: Einerseits steht darin, dass die „Verschiedenheiten“ wahrgenommen und analysiert werden sollen, um ihre Bedeutung zu erkennen, andererseits wird auch von den Beteiligten eingefordert, „eine kritische und wertschätzende Grundhaltung einzunehmen“, die als „Grundlage für Zivilcourage und eine konstruktive Konfliktkultur ohne kulturelle Zuschreibungen“ dienen soll. (Webseite des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Unterpunkt „Interkulturelle Bildung“, letzter Zugriff 30.12.2019).

In diesem Abschnitt sollen daher zunächst noch einmal die wesentlichen kulturellen Merkmale der Gehörlosenkultur und -geschichte aufgezeigt werden – Geschichte und Sprache. Darüber hinaus wird diskutiert, inwiefern ein Miteinander und Unterricht ohne diese und andere kulturelle Zuschreibungen überhaupt sinnvoll ist.

Zu Beginn soll eines der wichtigsten historischen Ereignisse der Gehörlosenkultur und dessen kulturelle Weiterverarbeitung näher betrachtet werden.

Die Geschichte über den Beginn der Gehörlosenbildung ist in dieser Arbeit bereits erwähnt worden, nun wird sie ausführlicher behandelt:

Der Abbé L'Epée durfte sich in den Armenvierteln von Paris umgesehen haben und traf dort auf eine kleine Familie – eine Mutter mit zwei gehörlosen Töchtern. Der Mann kam mit der hörenden Mutter ins Gespräch und sie erzählte ihm, dass ihre Kinder noch bis vor Kurzem

von einem Herrn in Religion unterwiesen worden seien, dieser jedoch verstorben sei. Da sie Angst um die Seele ihre Töchter hatte, bat sie den Abbé l'Epée, sie weiter zu unterrichten. Dieser merkte, dass er mit der Lautsprache die wichtigen Inhalte nicht vermitteln konnte und ließ sich daher von den beiden die Gebärdensprache beibringen, die sie nutzten, um sich zu verstständigen. „Lehrt mich“ (Lane, 1988, S. 94), soll er zu ihnen gesagt haben, womit der Grundstein für die Entwicklung der Gehörlosenbildung gelegt wurde (vgl. Humphries, Padden, 1991, S. 32—33).

Es gibt allerdings auch eine andere Version der Geschichte, welche in Teilen der Gemeinschaft der Gehörlosen hochgeschätzt und gerne erzählt wird, wie PADDEN und HUMPHRIES berichten. Zu Besuch in Frankreich beim Marseiller Gehörlosenverein wurde sie ihnen, wie auch schon zuvor durch andere Mitglieder anderer französischer Gehörlosenvereine, noch einmal voller Gefühl, „Rührung und Ehrfurcht“ (ebd., 1991, S. 32) vorgetragen, die die beiden Autor_innen sehr beschäftigte. Der Vortrag deckte sich mit der historischen Version, war aber außerdem mit vielen eingehenden Details versehen. Um dem kulturellen Wert dieser Geschichte zu verdeutlichen und ihrer späteren Interpretation der Autoren den nötigen Kontext zu geben, werden hier die wichtigsten Teile zitiert:

„Der Abbé l'Epée war lange durch die finstere Nacht gestapft. Er wollte haltnachen und für die Nacht irgendwo einkehren, doch konnte er keine Unterkunft finden. Endlich sah er in der Ferne ein Haus, das erleuchtet war. Er [...] klopfte an die Tür, doch niemand antwortete. [...] So betrat er das Haus und fand zwei junge Frauen vor, die, mit einer Näharbeit beschäftigt, beim Feuer saßen. Er sprach sie an, aber sie reagierten immer noch nicht. Er ging näher heran und sprach sie ein zweites Mal an, doch wieder gaben sie keine Antwort. Der Abbé war verwirrt, doch setzte er sich zu ihnen. Sie sahen zu ihm hoch und sagten kein Wort. In diesem Moment trat die Mutter zur Tür herein. Ob [er] nicht wisse, daß [sic!] ihre Töchter taub seien? [...] Und während er die beiden jungen Frauen so betrachtete, erkannte der Abbé seine Berufung“ (ebd.).

Nach dieser Erzählung, die mit einer „weitschweifigen Geste, die dem Abbé galt, der noch ganz benommen ist von der Vision seines Auftrags, gehörlose Kinder zu unterrichten“ (ebd.) beendet wurde, fügte der Vortragende noch hinzu, dass der Abbé außerdem der Erfinder der Gebärdensprache war, und dass für dieses Geschenk großer Dank empfunden wurde. (vgl. ebd.) Dass es sich dabei nicht um eine wahre Begebenheit handelte, merkten auch die beiden Autor_innen an.

HUMPHRIES und PADDEN fragten sich, wieso sich um den Abbé „dramatische Legenden“ (vgl. ebd.) wie diese rankten und warum solche über andere berühmte französische Vertreter, wie den gehörlosen Laurent Clerc, der selbst gehörlos war, nicht erzählt wurden. Sie kamen zu dem Schluss, dass es gar nicht die Taten des Abbé das waren, worum es bei dieser Erzählung ging, sondern dass diese nur symbolisch veranschaulichen sollte, worin der wirkliche Wert

bestand: Im Wandel, der dadurch in der Gemeinschaft der Gehörlosen entstand. Das Leben vieler Gehörloser in Isolation, einzeln oder in kleinen Gruppen änderte sich und es entstanden größere Gemeinschaften, die sich durch die Gebärdensprache und den daraus entstandenen Reichtum auszeichneten (vgl. ebd., S. 33—34).

Durch die Metapher, in welcher der Abbé aus des der dunklen und kalten Nacht herausfand und eine Herberge fand in Form des warmen, hellen Hauses der beiden gehörlosen Frauen und ihrer Mutter beschreibt das Gefühl, das mit diesem Wandel einhergeht. Auch, dass der Abbé durch das Treffen seine wahre Berufung gefunden haben soll, beschreibt schwerwiegend und schicksalsträchtig den Umschwung in der Lebensweise der Gehörlosen.

HUMPHRIES und PADDEN beschreiben, wie diese Geschichte zur Identitätsbildung der gehörlosen Kinder beiträgt: „Epées Wanderschaft auf dunkler Straße versinnbildlicht die Irrwege, die ein gehörloses Kind zurücklegen muß [sic!], bis es, wie Epée, endlich anderen Gehörlosen begegnet. [...]. Am Ende dieser Irrfahrt steht, [...], ein Leben in der haltgebenden, wärmespendenden Gemeinschaft.“ (ebd., S. 35).

Durch diese Geschichte wird ebenso der „Ursprung eines Volkes und seiner Sprache“ erzählt und reiht sich damit in die Vielfalt der Volksagen anderer Kulturen ein (ebd.).

Die Kultur der Gehörlosengemeinschaft lebt fort in den Gehörlosenschulen, wo viele zum ersten Mal andere Gehörlose treffen und eine Gebärdensprache entdecken und erlernen, da sie zuvor in hörenden Familien aufgewachsen sind, in denen nicht gebärdet wurde (vgl. ebd., S. 12—13). Sie sind dazu da, um die Erkenntnisse aus der Geschichte an diejenigen zu vermitteln, denen sie bisher verwehrt waren, da sie nicht in eine gehörlose Familie geboren wurden (vgl. ebd., S. 41).

Zu Beginn der Diskussion über die Sinnhaftigkeit der Thematisierung diverser kultureller Zuschreibungen soll ein Beispiel aus einem Kinderbuch gebracht werden. Es handelt von einem kleinen Mädchen namens Lisa, das davon überzeugt ist, dass ihre Mutter zaubern kann. Warum sie das denkt? Immer, wenn ihre Mutter die Wohnungstüre öffnet, steht jemand davor – gerade so, als ob sie diese Leute ganz nach ihrem Wunsch herzaubern würde. Auch Lisa probiert das, wünscht sich Freunde zu sich, die mit ihr spielen und öffnet die Türe – doch niemand steht davor. Enttäuscht fragt sie sich, wie ihre Oma das schaffen konnte und warum ihr diese Zauberkraft verwehrt bleibt. (vgl. Huainigg, 2005, S. 1)

Betrachtet man diese Erzählung aus dem Blickwinkel der hörenden Mutter, so wird klar, was hier vor sich geht: Jemand klingelt an der Türe, es läutet, was sie wahrnimmt und deshalb die Türe öffnet.

Lisa ist gehörlos und hört deshalb nicht, wenn es an der Türe klingelt.

Dieselbe Situation wird völlig unterschiedlich interpretiert und wahrgenommen – für Lisas Mutter ist sie Teil ihres Alltags, für das junge Mädchen ein Zaubertrick.

Das Klingeln an der Haustüre ist ein eindeutiges Merkmal der Kultur der Hörenden und wurde Lisa offenbar noch nicht näher erklärt, weshalb es zu einem großen Missverständnis kommt. Die Geschichte von Lisa geht damit weiter, dass sie einen hörenden Jungen kennenlernt, der gehörlose Eltern hat und sie, gemeinsam mit anderen Kindern, zu sich nachhause einlädt. Dort sieht das Mädchen etwas für sie ganz Außergewöhnliches: Die Eltern des Jungen besitzen eine Lichtglocke, die blinkt, sobald jemand anläutet (vgl. Huainigg, 2005, S. 19). Nun versteht sie, was sich hinter dem vermeintlichen Zaubertrick verbirgt.

Nicht nur Missverständnisse sind die Folge von zu wenig Aufklärung, wenn es um soziokulturelle Merkmale geht. Auch die Unterdrückung der eigenen Kultur und ihrer Merkmale kann eine Konsequenz daraus sein.

In „Deaf Identities in the making“, verfasst von JAN-KÅRE BREIVIK berichtet, ein gehörloser Mann, Bill, von seiner Unzufriedenheit mit einer Zeitschrift namens „Deaf magazine“:

„I cannot enjoy reading the Deaf Magazine, since it is too much von the deafend’s terms. A funny example is in one oft he latest issues. The editor starts an interview article by writing, „We are now knocking on X’s door.“ X is deaf, so ist he editor, so why use the door-knocking. It is a hearing idiom. Flashing of lights and the visual ways of making contact would have been better.“ (Breivik, 2005, S. 154)

Hier wird die Unterdrückung der Gehörlosenkultur deutlich, die in diesem Fall nicht durch Hörende, sondern Gehörlose⁶ selbst – scheinbar unbewusst – passiert.

Aus den genannten Beispielen kann geschlossen werden, dass es notwendig ist, kulturelle Merkmale zu benennen, bewusst wahrzunehmen und sich damit im Unterricht auseinanderzusetzen – um Missverständnisse zu vermeiden oder aufzulösen, sowie Identitäten zu stärken und einander über bestimmte Merkmale des Miteinander aufzuklären.

Die Geschichten um die Entstehung unterschiedlicher Gemeinschaften und ihrer Werte bereichern uns und können uns dabei helfen, viele andere der Ziele zu erreichen, die im Unterrichtsprinzip der Interkulturellen Bildung festgelegt sind, wie das Wissen um bestimmte Lebensentwürfe und generelle Anerkennung der Vielfalt der Kulturen, die uns im Laufe unseres Lebens begegnen. (vgl. Interkulturelle Bildung – Grundsatzverliss 2017, 10.4.2021)

⁶ In diesem Fall handelt es sich um späteraubte Personen, die allerdings vom Autor des Textes als Mitglieder der Gehörlosengemeinschaft bezeichnet werden.

6.2.3.6. Machtausübung und Herrschaftslegitimation durch kulturelle Zuschreibungen

Hier soll zunächst an den Begriff der Kolonialisierung und den Kolonialismus angeschlossen werden, da dieser mit den hier genannten Umständen und Begrifflichkeiten in engem Zusammenhang steht.

PADDY LADD schreibt über unterschiedliche Formen des Kolonialismus und kommt zu dem Schluss, dass die Minderheitengruppe der Gehörlosen ähnliche Erfahrungen gemacht hat wie andere Minderheiten.

Dabei unterscheidet er zwischen einem ökonomischen, einem sprachlichen Kolonialismus und dem Wohlfahrtskolonialismus. Für seine Vergleiche zwischen den Kulturen gebärdender Personen und hörender Personen stellt der sprachliche Kolonialismus die Basis dar (Ladd, 2008, S. 16), aber auch der Wohlfahrtskolonialismus ist ein Konzept, welches auf die Geschichte der Gehörlosen und ihre Erfahrungen umgelegt werden kann. Diese Formen haben gemeinsam, dass sie kulturbezogen sind (vgl. ebd., S. 16—17).

Aus diesem Grund definiert LADD hier noch einmal, was das Ziel von Kolonialismus ist, nämlich „die Zerstörung und Ersetzung indigener Kulturen durch westliche Kulturen“ (ebd., S. 17). Dass sich das Prinzip der Zerstörung auch auf die Gehörlosenkultur und deren Zunichtemachen durch die Hörenden umlegen lässt, zeigt er in weiteren Ausführungen auf.

Zunächst muss der Oralismus umrissen werden, da durch dieses Konzept der Grundstein dafür gelegt wurde, massiv in die Kultur und Sprachverwendung der Gehörlosen einzugreifen und somit in etwa ein Jahrhundert lang die Kontrolle über das Aufwachsen gehörloser Kinder zu übernehmen. (vgl. ebd., S.127 ff.)

Es begann mit dem Mailänder Kongress im Jahr 1880, bei dem beschlossen wurde, dass die Gebärdensprachen in allen europäischen Schulen verboten werden sollten, um die lautsprachliche Unterrichtsmethode – vorwiegend orale Methode genannt – als die einzige anerkannte Methode durchzusetzen (vgl. Humphries, Padden, 1991, S. 37—38). Mit den Worten „gezwungen, zu sprechen, was sie nie zur Zufriedenheit der grausamen, allmächtigen Herrschaft vermag“ (ebd., S. 40) wird angedeutet, welchen Zuständen die gehörlosen Menschen unter der tatsächlichen Herrschaft der Hörenden ausgesetzt waren.

Diese „Reformen“ hatten sehr weitreichende, negative Folgen, wie beispielsweise, dass gehörloses Lehrpersonal entlassen wurde oder Aufgabenbereiche zugeteilt bekam, in denen sie vom Unterricht fernzubleiben hatten. Damit wurden sie in den Rollen, in denen so dringend gebraucht wurden – als Vorbilder und direkte Ansprechpartner_innen im Unterricht für andere Gehörlose – verdrängt und damit auch der Einfluss gehörloser Personen auf andere Mitglieder

dieser Minderheitengruppe stark gemindert. HUMPHRIES und PADDEN schreiben in diesem Zusammenhang von einer „Machtlosigkeit der Gehörlosen in Europa“ (ebd., S. 39).

In Kultur, Geschichten, und Theaterstücken von Gehörlosen wird dieser Umstand oft mit sehr düsteren Bildern verbunden; die Autor_innen schreiben hier von „Finsternis, Existenzlosigkeit und Verzweiflung“ (ebd., S. 40) in „einer Welt, die nicht von Gehörlosen gestaltet, sondern ihnen von anderen aufoktroyiert ist“ (ebd., S. 41).

Ladd berichtet davon, dass es unterschiedliche Abstufungen des Oralismus in der Gehörlosenbildung gab, der teilweise sogar soweit ging, dass den Kindern und Jugendlichen das Gebärdensymbol in ihrem eigenen Zuhause verboten wurde – damit also jegliche soziale Interaktionen der gehörlosen Kinder von außen bestimmt und kontrolliert wurden (vgl. Ladd, 2008, S. 128).

Weitere Auswirkungen des Oralismus waren in den Ausbildungsinstituten für Gehörlosenlehrer zu spüren. Die meisten dieser Institute wurden erst nach dem Mailänder Kongress gegründet, weshalb hier die oralistischen Grundsätze gelehrt wurden. Die direkte Konsequenz daraus war, dass die Chancen auf den schulischen Erfolg gehörloser Kinder immer weiter sanken; auch „wissenschaftliche und soziale Bildungsinhalte“ (ebd.) verschwanden damit aus dem Schulalltag (ebd.).

Ebenso macht LADD darauf aufmerksam, welchen Einfluss der Oralismus auf die Zusammensetzung der Gehörlosengemeinschaften hatte. Mit der Entwicklung der Hörgeräte in den 1940er-Jahren war es den Vertreter_innen des Oralismus möglich, „etwa die Hälfte der Gehörlosengemeinschaft systematisch als „teilweise hörend“ [...] zu kategorisieren und sie aus ihrem kulturellen Umfeld zu entfernen“ (ebd., S. 129). Dieser Umstand wurde durch die Entwicklung der Cochlea-Implantate noch weiter vorangetrieben (ebd.). So wurde im Bildungsbereich ausselektiert; Kinder, von denen man sich erhoffte, dass sie „Lernerfolge im oralistischen System“ (ebd., S. 130) erzielten, wurden von den anderen Kindern getrennt und man beeinflusste sie sehr stark dahingehend, sich von der Gehörlosengemeinschaft abzusondern und erst gar keinen Kontakt zu der Gemeinschaft zu suchen (vgl. ebd.).

Die Wohlfahrtsdiskurse hatten ihre Anfänge im 20. Jahrhundert, als viele Selbsthilfeorganisationen, die zuvor von Gehörlosen geleitet worden waren, von der anglikanischen Kirche übernommen wurden. Damit einhergehend wurde ein Diskurs geprägt, durch den vermittelt wurde, dass „Gehörlose nicht in der Lage seien, für sich selbst zu sorgen“ (ebd., S. 131). Diese Denkweise führte wiederum unter den Gehörlosen zu einer starken Abhängigkeit von den Unterstützungsangeboten, die ein breites Spektrum an Situationen im Alltag abdeckten, wie die Kontaktaufnahme mit der Polizei oder eine Begleitung bei

Arztbesuchen, um nur wenige Beispiele zu nennen. Eine aufgezwungene, angelernte Hilflosigkeit breitete sich unter den Gehörlosen aus; auch die Arbeitssuche wurde immens von diesen Diskursen beeinflusst: „jeglicher Groll wurde durch die eigene Hilflosigkeit gegenüber der kirchlichen Macht und durch die Dankbarkeit, dass sich in dieser scheinbar feindlichen Welt jemand für sie einsetzte, abgemildert“ (ebd., S. 131).

HARLAN LANE berichtet davon, die Zusammenhänge zwischen Gehörlosigkeit und Kolonialismus erfahren zu haben, weil er erkannte, wie ähnlich sich die Erfahrungen der Menschen im durch Kolonialismus geprägten Afrika und die der Gehörlosen in ihrem Kampf waren.

Von dieser Erkenntnis getrieben, erstellte er eine Liste von Zuschreibungen, die die Europäer über die Afrikaner machten, als sie noch von ihnen besetzt wurden. Obwohl er sich dabei auf positive wie auch negative Eigenschaften bezog, war das Gesamtbild negativ: „Es ist eine größtenteils häßliche [sic!] Liste“ (Lane, 1994, S. 56). LANE zog daraus den Schluss, dass die Europäer es für unfassbar notwendig hielten, den Afrikanern „ihren Willen aufzuzwingen und diese Maßnahme als die Zivilisierung eines unzivilisierten Volkes zu rechtfertigen“ (ebd.).

Ebenso fiel ihm auf, dass diese zusammengetragenen Zuschreibungen ihn an all das erinnerten, was hörende Fachleute sehr oft über gehörlose Personen zu berichten hatten. „Konfrontiert mit der einzigartigen Sprache, Kultur und Geschichte der Gehörlosengemeinschaft, sehen die hörenden Fachleute häufig nur verstopfte Ohren und den verzweifelten Bedarf für ihre Dienste“, bemerkte er dazu in seinem Werk „Die Maske der Barmherzigkeit“. Dies führte zur Erstellung einer weiteren Liste. Er trug Eigenschaften aus Fachzeitschriften und Lehrbüchern zusammen, die sich mit der Gehörlosenpsychologie beschäftigen.

Beide dieser Listen bezeichnet LANE als beunruhigend – die Liste der über die Gehörlosen zusammengetragenen Zuschreibungen jedoch noch zusätzlich, da sie „auf sogenannten neutralen, wissenschaftlichen Testmethoden beruhen“ (ebd., S. 58). Da diese Liste sehr schwerwiegende Zuschreibungen enthält, werden die Ergebnisse aus Lanes Untersuchung hier in ihrer Gänze aufgezeigt:

Soziale Merkmale	Kognitive Merkmale	Verhaltensmerkmale	Emotionale Merk.
Asozial rollenfixiert Moralisch unterentwickelt	Egozentrisch Lasten Versagen der Außenwelt an Zweifelnd	Aggressiv Hedonistisch Unreif Starrsinnig	Mangel an Rücksichtnahme Gefühllos Launisch

Unverantwortlich	Handwerklich	Hartnäckig	Neurotisch
Ungehorsam	ungeschickt	Besitzergreifend	Psychotische
Kindisch	Unbewußt [sic!]	Argwöhnisch	Reaktion
Abhängig	Geringes	Mißtrauisch [sic!]	Paranoid
Unterwürfig	Selbstbewusstsein	Initiativarm	Emotional gestört
Bewußtseinsschwach [sic!]	Unklares Denken	Interesselos	Emotional unreif
Beeinflußbar [sic!]	Geringes begriffliches	Motorische Entwicklung	Reizbar Explosiv
Leichtgläubig	Denken	verlangsamt	Depressiv
Isoliert	Beschränkte Logik	Schlurfender Gang	Leicht frustriert
Schüchtern	Unintelligent	Impulsiv	Mangel an Empathie
Bewunderungsabhängig	Geringer	Androgyn	Leidenschaftlich
Sippenbewußt	Scharfblick	Gewissenhaft	Temperamentvoll
Konkurrierend	Geringes	Unterentwickelte	Ernst
Nicht-sozialisiert	Sprachvermögen	Persönlichkeit	
	Naiv		
	Nimmt Versagen auf sich		
	Scharfsinnig		
	Keine		
	Zuschreibung		
	hinsichtlich		
	Selbstbeobachtg		
	[sic!] und Sprache		

Tabelle 2: „Tafel 2 – Einige in der Fachliteratur Gehörlosen zugeschriebenen Eigenschaften“ Aus: Die Maske der Barmherzigkeit. Unterdrückung von Sprache und Kultur der Gehörlosengemeinschaft. (Lane, 1994, S. 59)

Der Autor stellt fest, dass sich in dieser Auflistung oft Widersprüche finden und merkt an, dass es gewisse Gemeinsamkeiten in den von ihm untersuchten Auffassungen zwischen Gehörlosen und Afrikanern gibt: „sie sind in sozialer, kognitiver, verhaltensmäßiger und emotionaler Hinsicht inkompetent“ (ebd., S. 60). Auch die durchgehende Negativität der genannten Eigenschaften sticht heraus. Dies spricht dafür, dass hier mit Stereotypen und Stigmatisierungen gearbeitet wurde (vgl. ebd., S. 64).

Dieser Abschnitt sollte aufzeigen, inwiefern die Begrifflichkeit des Kolonialismus auch auf die Unterdrückung der Gehörlosengemeinschaften angewandt werden kann, was nun an einigen Beispielen belegt wurde. Aus diesem Grund herrscht absolute Dringlichkeit hinsichtlich der Tatsache, diese Umstände auch im Schulalltag zu thematisieren. Nur, wenn aufgezeigt wird, wie Machtstrukturen funktionieren und ausgeübt werden, kann dieser Prozess reflektiert und durchbrochen werden.

7. Maßnahmen zur Sicherung Interkultureller Bildung im Kontext von Schule und ÖGS

Um die unterschiedlichen Punkte des Unterrichtsprinzips, die in den vorherigen Kapiteln diskutiert wurden, auch tatsächlich umsetzen zu können, bedarf es Aufklärungsarbeit und Anlaufstellen, die Informationen, Weiterbildungsmöglichkeiten im pädagogischen Bereich und/oder in Österreichischer Gebärdensprache anbieten und Informationen über die Gehörlosenkultur zur Verfügung stellen. Im Folgenden werden einige dieser Anlaufstellen, welche in Wien ansässig sind, vorgestellt. Hierbei stehen vor allem die Angebote zur Förderung von Interkultureller Bildung im Vordergrund, obwohl sich das Angebot vieler dieser Einrichtungen noch wesentlich weiter erstreckt.

7.1. Der Verein „kinderhände – mit Händen sprechen“

7.1.1. Der Grundgedanke

Im Vordergrund stehen hier die bilingual geführten Gebärdensprachkurse, die jeweils von einer hörenden und einer gehörlosen Person geleitet werden. Hierzu sind alle eingeladen, die Interesse an der Österreichischen Gebärdensprache haben, unabhängig vom Hörstatus. Die Inspiration dafür kam durch die Recherche über die bilinguale Bildung für Gehörlose in Schweden. (vgl. Webseite des Vereins „kinderhände mit Händen sprechen“, Unterpunkt „Organisation – ein langer Weg“, 8.3.2019)

Der Verein „kinderhände“ trat 2004 in Form des ersten bilingualen Sprachkurses für Kinder in Deutsch und ÖGS an die Öffentlichkeit, damals noch mit zwei Leiterinnen, die zusammen eine Kleingruppe unterrichteten. Der Grund dafür war, dass Eltern gehörloser und schwerhöriger Kinder nach einer Möglichkeit suchten, ÖGS nicht nur im Kontext von Sprachkursen für Erwachsene zu erlernen, sondern auch einen Zugang suchten, gemeinsam mit ihren Kindern als Familie lernen zu können. Ebenso war es den Eltern ein großes Anliegen, ihren Kindern den Kontakt zu sprachlichen Vorbildern zu ermöglichen. Mit diesen Wünschen wurde, unabhängig voneinander, auf die gehörlose Gebärdensprachlehrerin Barbara Schuster

und die hörende Pädagogin und angehende Dolmetscherin für ÖGS, Andrea Rohrauer zugegangen. Diese taten sich zusammen und stellten gemeinsam Einiges auf die Beine. Mit einem immer größer werdenden Team konnte der Verein im Jahr 2010 auch mit vielen neuen Angeboten neu durchstarten; mittlerweile werden hier verschiedenste Schwerpunkte gesetzt. Der Verein beherbergt beispielsweise eine Beratungsstelle, ein Ausbildungszentrum sowie ein Produktionsteam und einen Verlag, welcher sich auf Lehr- und Lernmaterialien für Kinder in ÖGS spezialisiert. Auf die beiden letzteren soll nun näher eingegangen werden. (vgl. ebd., Unterpunkt „Organisation – ein langer Weg“, 8.3.2019)

7.1.2. „kinderhände“ als Ausbildungszentrum

Für Personen, die bereits eine pädagogische Ausbildung abgeschlossen haben, bietet der Verein ein breites Angebot an Weiterbildungsmodulen an. Dieses fokussiert sich nicht nur auf die Arbeit mit schwerhörigen oder gehörlosen Kindern, sondern ist für alle gedacht, die von der ÖGS profitieren können – also auch nichtsprechende oder hörende Kinder. Auf der Webseite des Vereins wird darauf hingewiesen, dass diese Weiterbildungen von Lehrer_innen, Sonderpädagog_innen, aber beispielsweise auch von Logopäd_innen und Frühförder_innen besucht werden können. Hinzu kommt, dass diese Module von Einzelpersonen wie Gruppen gebucht werden können. Somit wird einigen Personenkreisen aus dem Bildungsbereich die Möglichkeit gegeben, sich weiterzubilden und so auch mit einer schon fertigen Ausbildung einen neuen Schwerpunkt mit ÖGS setzen können, wenn dieser gewünscht oder gebraucht wird.

Es muss hierbei angemerkt werden – da dies auch sehr klar auf der Webseite verlautbart wird – dass die hier angebotenen Workshops und Seminare nur als zusätzliche Form der Weiterbildung gedacht sind und die dringend notwendigen pädagogischen Grundausbildungen in diesem Bereich nicht ersetzen können. Im Weiteren werden daher auch Möglichkeiten für grundlegende Ausbildungen vorgestellt, die sich auf Gehörlosenpädagogik fokussieren. (vgl. ebd., Unterpunkt „Bildungsangebote für PädagogInnen (Pädagogische Einrichtungen)“, 8.3.2019)

Zu den angebotenen Modulen zählen Workshops und Seminare zur Unterstützten Kommunikation mit Gebärdensprache, welche vor allem den Kommunikationsaufbau fördern sollen, wenn gestisch-visuelle Kommunikation hilfreich sein kann; dies trifft vor allem bei nonverbalen Kindern, Sprachverzögerung oder kognitiver Beeinträchtigung zu. (vgl. ebd.)

Besonders hervorzuheben sind für die vorliegende Arbeit die ÖGS-Module, die ihren Schwerpunkt in der Arbeit und Kommunikation mit Kindern haben und in der pädagogischen Praxis verortet sind. Hier wird besonderer Wert auf die Aufklärung über den Aufbau der Österreichischen Gebärdensprache, ihre Grammatik und den Wortschatz-Aufbau gelegt.

Zudem wird den Teilnehmer_innen vermittelt, wie bilinguale Arbeiten im pädagogischen Bereich gestaltet werden kann. Gerade das „Wie?“, die Vermittlung der Inhalte durch die richtige Didaktik, ist entscheidend für die Arbeit mit der ÖGS. Stark praxisbezogen werden in den Modulen beispielhafte Stundenbilder sowie Lieder und Spiele in ÖGS vorgestellt und auch die unterschiedlichen Lernphasen und die sprachliche Entwicklung der Kinder wird den Teilnehmer_innen in diesen Modulen nähergebracht. (vgl. ebd., Unterpunkt „ÖGS Module für Pädagoginnen und Eltern“, 8.3.2019)

7.1.3. Lehr- und Lernmaterialien

In diesem Zusammenhang bieten die „kinderhände“ auch Lern- und Lehrmaterial an, das vor allem für den gemeinsamen Unterricht von hörenden und gehörlosen Kindern, die die ÖGS nutzen, ausgerichtet ist. Das Liederbuch mit beigelegter DVD beinhaltet viele Kinderlieder in Form von Text und Noten sowie den dazugehörigen Gebärden, dargeboten als Bilder im Buch und als Videos auf der DVD. Ebenso erwähnenswert sind zwei eigens gestaltete Lernkoffer inklusive DVD⁷, die sowohl zur Förderung der deutschen Lautsprache als auch der ÖGS vielfältig eingesetzt werden können. Darin enthalten sind Kärtchen mit Fotos von Gebärden sowie den zugehörigen Bildern und deutschen Wörtern. (vgl. ebd., Unterpunkt „Webshop“, 9.3.2019)

Zusammen mit den anderen Materialien bieten diese Dinge einen guten Anstoß für einen inklusiven Unterricht, der durch Sprachvermittlung auch zur Kulturvermittlung beitragen und vor allem eine interaktive Zusammenarbeit und gemeinsames Spiel fördern kann.

7.2. PLIG – Plattform für Inklusion und Gebärdensprache

Der Verein wurde im Jahr 2008 von Lydia Fenkart, Silvia Kramreiter und Sabine Zeller ins Leben gerufen, mit dem Ziel, Informationen zur Förderung durch Gebärdensprache für Eltern und andere Interessierte, wie Pädagog_innen, zur Verfügung zu stellen. Ein wichtiger Schwerpunkt ist dabei die Aufklärung über Bilingualismus in der Gehörlosenpädagogik. In Form von Vorträgen und Workshops geben verschiedenste Expert_innen aus diesem Bereich ihr Wissen weiter und laden zu Diskussion und Austausch ein. Ein Beispiel dafür sind die BILI-Tagungen, welche zweijährig stattfinden, die im Weiteren hier vorgestellt werden.

Ebenso werden Weiterbildungen und Beratung angeboten. Möglich wird das durch die Vernetzung von erwähnten Expert_innen in unterschiedlichsten Bereichen und ihre persönlichen Hintergründe und Erfahrungen mit und in der Gemeinschaft der Gehörlosen. Die drei Gründerinnen der Plattform teilen alle einen pädagogischen Hintergrund miteinander und

⁷ Zum zweiten erschienenen Lernkoffer gibt es ebenso eine App, die gratis heruntergeladen werden kann.

beherrschen die Österreichische Gebärdensprache. Sabine Zeller ist selbst ein CODA – also Kind gehörloser Erwachsener – und ausgebildete Dolmetscherin für die Österreichische Gebärdensprache sowie Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogin. Lydia Fenkart, selbst gehörlos, ist als Gebärdensprachpädagogin tätig und entwickelt ebenso Lern- und Lehrmaterialien für gehörlose Kinder, auf diese wird im Folgenden noch Bezug genommen. Silvia Kramreiter ist Studienleiterin des Hochschullehrgangs für Inklusive Gebärdensprachpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Wien/Krems und hat unter anderem Sonder- und Heilpädagogik sowie Sozialpädagogik studiert. (vgl. Webseite der Plattform für Inklusion und Gebärdensprache, Unterpunkt „Über PLIG“, 20.8.2020). Beratung findet z.B. zu Themen wie dem Kindergartenbesuch, Schuleintritt und Schulbildung statt und kann für Personen bis zu 18 Jahren in Anspruch genommen werden. Auch in Kinderbetreuungsstätten und an Schulen ist eine Beratung möglich (vgl. ebd., Unterpunkt „Beratung“, 20.8.2020).

7.2.1. BILI-Tagungen

Diese Tagungen finden seit 2015 alle zwei Jahre statt. Durch alle Beiträge, die dort vorgestellt werden, zieht sich als roter Faden die bilinguale Bildung für gehörlose bzw. hörbeeinträchtigte Kinder. Wert wird sowohl auf die Laut- und Schriftsprache wie auch auf die Gebärdensprachen gelegt. Expert_innen aus Bereichen wie Pädagogik oder Sprachwissenschaft stellen hier ihre Forschungsarbeiten und -ergebnisse vor oder zeigen an Beispiele aus der Praxis, wie die bilingual-bimodale Bildung umgesetzt werden kann.

Zur Zielgruppe der BILI-Tagungen zählen Pädagog_innen aus dem Elementar- sowie Primar- und Sekundarbereich, Eltern und Angehörige von gehörlosen bzw. hörbeeinträchtigten Kindern. (vgl. ebd., Unterpunkt „BILI-Tagungen“, 20.8.2020). So erfuhrn die Teilnehmer_innen im Jahr 2019 bspw. mehr zur Leseförderung in der bilingual-bimodalen Schule und zu „Untersuchungen zur Grammatik, zum Erwerb und zur neuronalen Verarbeitung der Österreichischen Gebärdensprache“ (ebd., Unterpunkt „Wiener BILI-Tagung 2019. Ja zu Gebärdensprache im Unterricht“, 20.8.2020).

Diese Tagungen leisten einen wichtigen Beitrag im Bereich der Aufklärung und als erste Anlaufstelle für alle, die mit Gehörlosigkeit und Hörbeeinträchtigung im Alltag und/oder Berufsleben zu tun haben. So können hier bspw. Lehrpersonen Ansprechpartner_innen finden, wenn sie Fragen rund um das Thema Interkulturelle Bildung in Zusammenhang mit ÖGS und der Gehörlosenkultur haben.

7.3. Der Verlag Fenkart – Verlag für Gebärdensprache und Inklusion

Lydia Fenkart, die schon im vorherigen Unterpunkt näher vorgestellt wurde, hat zudem einen Verlag gegründet, über den sie verschiedenste pädagogische Materialien vertreibt.

Dazu zählen beispielsweise ein Memo zu den ersten Handformen der ÖGS genauso wie Märchenbücher, die bilingual und somit auf Deutsch und Österreichischer Gebärdensprache zu Papier gebracht wurden (vgl. Webseite Verlag Fenkart, Unterpunkt „online-shop“, letzter Zugriff 17.4.2021). Diese Materialien sind besonders in Hinblick auf die Förderung und Reflexion des Sprachgebrauchs hervorzuheben – zusätzlich unterstützen sie das Mitwirken und das Einbeziehen aller am Unterricht Beteiligten, da die Materialien, wie erwähnt, bilingual gestaltet sind. Werden diese Materialien in einem inklusiven Unterrichtssetting eingesetzt, kann ebenso der Ausgrenzung entgegengewirkt und Inklusion gefördert werden, da alle Schüler_innen in ihrer bevorzugten Sprache bzw. Erstsprache über bestimmte Inhalte lernen und sich miteinander austauschen können. Ein Beispiel dafür ist das Buch „Krankheit, Unfall, Notfall: Anna und Paul wissen, was zu tun ist!“. Im Folgenden soll anhand einer Seite aus diesem Buch genauer erläutert werden, wie die Punkte des Unterrichtsprinzips mit bilingualem Material in den Unterricht miteinfließen können.



Abbildung 2: Seite 10 („Anna und Paul gehen in die Apotheke“) aus „Krankheit, Unfall, Notfall: Anna und Paul wissen, was zu tun ist!“ (Fenkart, 2019)

An diesem Beispiel wird deutlich, wie anhand dieses Materials unterschiedliche kulturelle Aspekte vermittelt und miteinander erarbeitet werden können. So wird hier einerseits eine Beratung in der Apotheke in ÖGS dargestellt, wie sich auch andererseits dieselbe Situation auf deutscher Lautsprache findet. So finden sich die am Unterricht Teilhabenden alle im Buch wieder, können von realen Erfahrungen berichten und somit an ihre alltägliche Lebenswelt anknüpfen.

Was außerdem anzumerken ist, ist, dass Deutsch und ÖGS durchgehend als gleichwertig angesehene Sprachen im Buch vertreten sind. Sowohl Abbildungen von Gebärdensprache aus der ÖGS als auch die deutschen Begriffe finden sich hier wieder.

All dies kann in Kombination mit einem bewusst geführten Unterricht hinsichtlich des Unterrichtsprinzips der Interkulturellen Bildung dazu beitragen, dass sich alle Partizipant_innen am Unterrichtsgeschehen als gleichgestellt erleben und niemand in die Rolle „des Anderen“ gedrängt wird; zudem kann über die beiden hier genutzten Sprachen reflektiert und somit das Selbstbewusstsein der Schüler_innen hinsichtlich ihres Sprachgebrauchs gefördert werden.

7.4. Das equalizent – Schulungs- und Beratungszentrum – die Ausstellung HANDS UP

Das equalizent hat vier große Schwerpunkte, an denen sich das Angebot des Schulungs- und Beratungszentrums orientiert: Die Arbeit mit gehörlosen sowie schwerhörigen Menschen, Gebärdensprache und Diversity Management, wobei einige Angebote die unterschiedlichen Schwerpunkte miteinander verbinden. (vgl. Webseite des equalizent, Unterpunkt „Über uns“, 15.1.2021)

Die Schwerpunkte spiegeln sich auch in der Vielfalt der Angestellten wider und kann dadurch täglich gelebt werden; hörende sowie gehörlose und schwerhörige Mitarbeiter_innen arbeiten zusammen in einem barrierefreien Umfeld (vgl. ebd.).

Für die vorliegende Arbeit ist das equalizent vor allem durch die von ihnen ins Leben gerufene Ausstellung HANDS-UP relevant.

HANDS UP ist eine interaktive Ausstellung, bei der die Besucher_innen Einblicke in die Welt der nonverbalen Kommunikation bekommen und erste Erfahrungen mit der Österreichischen Gebärdensprache machen können. (vgl. Webseite der Ausstellung HANDS UP, 15.1.2020). Das Ziel, „Brücken zwischen der Welt der Hörenden und der der Gehörlosen“ (ebd.) zu schlagen, wird dadurch umsetzbar, dass eine Person durch die Ausstellung führt, die selbst gehörlos ist und damit nicht nur allgemein über die Gehörlosenkultur, -geschichte und

berühmte gehörlose Persönlichkeiten informiert wird, sondern direkter Austausch zwischen hörenden und gehörlosen Personen stattfindet.

Für die Umsetzung des Unterrichtsprinzips der Interkulturellen Bildung ist ein Besuch dieser Ausstellung mit einer Schulklasse oder auch mit dem Kollegium sinnvoll, da hier eben durch den Kontakt zwischen Gehörlosen und Hörenden „soziale und kommunikative Kompetenzen“ (ebd., Unterpunkt „Unsere Botschafter_innen“, 9.3.2021) gefördert werden. Im Sinne der Interkulturalität wird so der „Umgang mit Vielfalt“ (Webseite des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Unterpunkt „Interkulturelle Bildung – Grundsatzverliss 2017“, 9.3.2021) thematisiert und in der Realität umgesetzt.

Einen großen Teil der Ausstellung macht die Wissensvermittlung über den Alltag von gehörlosen Personen sowie, wie bereits erwähnt, der Gehörlosenkultur aus. Durch die Auseinandersetzung mit diesen Themen innerhalb der Gruppe können „kulturelle [...] Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten“ (ebd.) wahrgenommen und von allen am Geschehen Teilhabenden bewusst behandelt werden. Dies stellt beispielsweise eine gute Maßnahme gegen das ‚Über-eine-Minderheitengruppe-sprechen‘ dar, da hier sowohl hörende, wie auch gehörlose Personen im Dialog aufeinandertreffen.

Ein Beispiel ist hier der Vergleich des Rituals des morgendlichen Aufwachens durch den Wecker. Hier werden die Lebenssituationen der Hörenden und Gehörlosen sehr eindringlich einander gegenübergestellt: Während bei den Hörenden der Wecker läutet, erfährt man in der Ausstellung, dass gehörlose Personen beispielsweise Lichtwecker oder Vibrationsmatten nutzen, um in der Früh geweckt zu werden. (vgl. Broschüre „HANDS UP, BABY!“ Ausstellungsvermittlung für Schulen & Bildungsinstitute, S. 7)

Auch über „sprachliche [...] Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten“ (ebd.) kann hier aktiv reflektiert werden. Erste Gebärden der ÖGS sowie das Fingeralphabet werden von einem Mitglied der Gehörlosengemeinschaft gezeigt und beigebracht und können von Hörenden gleich angewandt werden.

Ebenso können Lehrpersonen aus der Broschüre „HANDS UP, BABY! Ausstellungsvermittlung für Schulen und Bildungsinstitute“ Denkanstöße für erste Schritte der Vermittlung von Gebärdensprache entnehmen. So wird vorgeschlagen, das Spiel „Ich packe meinen Koffer“ vor dem Ausstellungsbesuch zu spielen – mit dem Unterschied, dass die Gegenstände pantomimisch dargestellt werden sollen. Natürlich kann dieses Spiel dann auch auf ÖGS gespielt werden, sofern Unterrichtspartizipant_innen die ÖGS beherrschen bzw. als ihre Erstsprache nutzen.

Durch diese Denkanstöße können erste Schritte zur Vermittlung „vielfältige[r] Lebensentwürfe und Biographien als gesellschaftliche und schulische Normalität“ (Webseite des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Unterpunkt „Interkulttrele Bildung – Grundsatzvertrag 2017“, 9.3.2021) getan werden, was einen weiteren Punkt des Grundsatzvertrages aus 2017 zu Interkulturalität in der Schule ausmacht.

Im Besonderem kann durch den Aufbau der Ausstellung und deren Inhalte sowie durch die gehörlosen Guides außerdem erreicht werden, „einen gelassenen Umgang mit Heterogenität zu entwickeln, der es ermöglicht, Stereotype, (Fremd-)Zuschreibungen, Klischees zu identifizieren und darauf zu reagieren“ (ebd.).

8. Das methodische Vorgehen der empirischen Untersuchung

In diesem Kapitel wird näher beschrieben, wie der empirische Teil der Forschung gestaltet wurde. Dazu werden das Forschungsdesign und die ausgewählten Methoden näher beschrieben und deren Auswahl begründet. Das Expert_inneninterview als Methode zur Datenerhebung sowie das Sampling, die Erstellung des Leitfadens werden detaillierter veranschaulicht; anschließend folgen weitere Informationen zur Aufbereitung der erlangten Daten. Schlussendlich werden diese anhand der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet und die Ergebnisse vorgestellt.

8.1. Das Forschungsdesign

Der Frage nach der Umsetzung interkultureller Bildung im Kontext von Österreichischer Gebärdensprache wurde im vorherigen Teil der Arbeit anhand der Literaturrecherche theoretisch nachgegangen. Nun soll sie in diesem Kapitel noch einmal durch eine qualitative Untersuchung beleuchtet werden, um so einen aktuellen Einblick aus der Praxis in diese Thematik zu erhalten. Um dies gewährleisten zu können, wurde das Expert_inneninterview (vgl. Bogner et al., 2014) als Methode gewählt; anhand eines Leitfadens wurden insgesamt vier Personen befragt, die sich mit der Thematik aus verschiedenen Perspektiven in ihrem Alltag auseinandersetzen und sich deshalb als Expert_innen qualifiziert haben. Diese Interviews wurden per Video und Audio aufgezeichnet, da sie teilweise auch auf Österreichischer Gebärdensprache abgehalten wurden.

Die Aufbereitung der im Interview gewonnenen Daten geschieht durch eine Transkription. Hierfür wurde die Software MAXQA zur Hilfe genommen. Für die Auswertung der Daten wird die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring herangezogen. Durch diese Vorgehensweise soll es schließlich gelingen, die Ergebnisse der qualitativen Forschung mit denen der theoretischen

Recherche zu verbinden und somit die Forschungsfrage mithilfe möglichst vieler Perspektiven zu beantworten. Untenstehend findet sich das visualisierte Forschungsdesign.



Abbildung 3: Forschungsdesign (eigene Darstellung)

8.2. Die Gütekriterien

Jegliche quantitative oder qualitative Forschung muss, damit ihre Ergebnisse für die Wissenschaft tatsächlich nutzbar sind, nach gewissen Gütekriterien durchgeführt werden. Diese sollen unterschiedliche Faktoren sicherstellen, wie zum Beispiel, dass die Untersuchung so objektiv wie möglich durchgeführt wird und nachvollziehbar ist. An ihnen orientiert sich die Beurteilung der Untersuchung; sie sind also der Maßstab dafür, inwiefern die gewählten Methoden und ihre Anwendung als valid bezeichnet werden können. (vgl. Strübing, 2018, S. 204) Dabei muss allerdings bedacht werden, dass es in der Wissenschaft eine Vielfalt an methodischen Vorgehensweisen gibt, für die unterschiedliche Gütekriterien relevant sind und es daher keine festgelegten Kriterien gibt. (vgl. Schmelter 2014, S. 34; Strübing, 2018, S. 204 ff.) Nicht nur, dass sich Gütekriterien wie Reliabilität oder Repräsentativität, die der standardisierten Sozialforschung zuzuordnen sind, nicht auf die qualitativen Sozialforschung umlegen lassen (vgl. Strübing, 2018, S. 206), auch innerhalb der qualitativen Forschung gibt es gravierende Unterschiede, die beachtet werden müssen. So haben sich seit Beginn der qualitativen Sozialforschung verschiedenste Ansätze herauskristallisiert, auch die, „epistemologischen Grundannahmen, sozialtheoretischen Verortungen und methodologischen Konzepte“ (ebd.) unterscheiden sich zu sehr, um für alle Untersuchungen dieselben Gütekriterien heranziehen zu können.

Die vorliegende Arbeit folgt zunächst dem Kriterium der Transparenz, da dieses als übergreifend und zentral für jegliche empirische Untersuchung angesehen werden kann (vgl. Schmelter, 2014, S. 35). Unter Transparenz ist zu verstehen, dass Erkenntnisse sich durch gewisse Normen und Werte ergeben, die in einer bestimmten Gemeinschaft anerkannt und akzeptiert sind. Daraus ergibt sich, dass diese nicht objektiv sein können. Diese Erkenntnisse

stehen also im Verhältnis zu anderen Bedingungen. Damit also ersichtlich wird, wie es zu diesen Aufschlüssen kommt, muss der Prozess, der zu diesen führt, offen dargelegt werden (vgl. ebd., S. 35—37). Dies geschieht dadurch, dass in der folgenden Arbeit die Datenerhebung und Auswertung in einzelnen Schritten sowie die dazugehörigen Kriterien und auch die dahinterstehenden ethischen Grundlagen dieser Untersuchung beschrieben werden.

Des Weiteren ist ein hier beachtetes paradigmübergreifendes Gütekriterium der Umstand, dass darauf eingegangen wird, inwiefern empirische Studien an bereits vorhandenes Wissen anschließen; daher wird auf verständliche Art und Weise offengelegt, an welche Literatur und welche theoriebasierten Erkenntnisse angeknüpft wird und worin der Praxisbezug dieser Untersuchung liegt. Dies geschieht ebenso bei der Auswertung der gewonnen Daten (vgl. ebd., S. 37).

Außerdem wird die Gegenstandangemessenheit berücksichtigt – die Untersuchungsmethoden sind also so auszuwählen, dass die dem Gegenstand angemessen sind. Dies ist vielschichtiger, als es zunächst klingt, wie STRÜBING beschreibt: „Theorieperspektiven entwerfen unseren Gegenstand, Fragestellungen spezifizieren ihn, Methoden sollen ihn erschließen, in Datentypen soll er sich niederschlagen und beobachtete Fälle sollen ihn repräsentieren.“ (ebd., 2018, S. 208). Dabei ist es doch nicht mit einer einmaligen Planung getan; im Laufe der Untersuchung müssen in den einzelnen Bereichen immer wieder Anpassungen vorgenommen werden, Theorieperspektiven können also erweitert werden, genauso wie Analysemethoden immer wieder aufs Neue auf ihre Eignung überprüft werden (vgl. ebd. 208—209).

Ebenso zu nennen sind die die empirische Sättigung sowie die empirische Durchdringung als Gütekriterien für qualitative Untersuchungen.

Die empirische Sättigung wird durch die Interpretation der Ergebnisse sowie durch die generelle empirische Komponente in der Untersuchung eines Forschungsgegenstandes erreicht. Sie teilt sich in drei Bereiche, die erfüllt werden müssen, um diese Gütekriterium als erfüllt ansehen zu können: „ [...] die Erschließung des Feldes und den Rapport zum Feld, [...] [die] Vielfalt und Breite des Samples, [...] die Intensität mit der Daten gewonnen und analysiert werden.“ (ebd., S. 209). In der vorliegenden Forschung wird der erste Punkt durch die Involviertheit der Autorin der Arbeit in die Thematik abgedeckt; als Lehrperson für gehörlose Schüler_innen in einer bilingual-bimodalen Schulgemeinschaft und damit Erfahrungen im Umgang mit gehörlosen Personen und Wissen um die Gehörlosenkultur ist gesichert, dass „Forschende eine reflexive Orientierung an den Tag legen [...]. Die Qualität des Feldzugangs zeigt sich darin, ob es gelingt, ein Vertrauensverhältnis zu etablieren, dass uns einen Zugang zu

vertraulichen [sic!] Material, zu gut geschütztem Wissen, zu den Hinterbühnen der Interaktion gewährt“ (ebd.). Die Vielfalt und Breite des Samples wurde vor allem in Bezug auf die genaue Auswahl an Interviewpartner_innen aufgrund ihrer beruflichen Tätigkeit gesichert; es wurde versucht, verschiedenste Ansprechpartner_innen aus diversen Institutionen, die durch ihre Angebote zu Interkultureller Bildung besonders interessant für die Befragung waren, für die Interviews zu gewinnen. Ebenso wird auf eine angemessene Datengewinnung und Analyse geachtet.

Theoretische Sättigung soll vor allem den Umstand aufzeigen, dass Theorie und Empirie immer miteinander verknüpft sind und nicht von einander getrennt werden können, wenn eine sinnvolle Forschung betrieben werden soll, deren Ergebnisse für weitere Untersuchungen maßgeblich sein sollen.

Theoretische Vorarbeit und Literaturrecherche bezüglich einer darauffolgenden empirischen Untersuchung tragen somit unweigerlich zur Qualität dieser bei; wie Strübing beschreibt, wird durch eine sinnvolle Verknüpfung der Inhalte aus Theorie und Empirie möglich, aus der „Fülle empirischer Beobachtungen Auswahlen zu treffen und Beobachtungslücken gedanklich zu überbrücken. Umgekehrt kann erst die tiefe Verstrickung ins empirische Material die Angemessenheit einer jeweiligen theoretischen Perspektivierung aufzeigen“ (ebd., S. 211).

Aus diesem Grund sind beispielsweise die für den Interview-Leitfaden ausgewählten Punkte auf einzelnen Teilen aus dem Unterrichtsprinzip der Interkulturellen Bildung basiert, da hierdurch erfragt werden kann, inwiefern einzelne Ziele und didaktische Grundsätze in der Praxis tatsächlich umgesetzt werden können bzw. was es dazu bedarf. Zudem wird die Formulierung gewisser Teile des Grundsatzes zur Interkulturellen Bildung auch anhand der Befragungen auf Verständlichkeit hin geprüft und hinterfragt, da für die Umsetzung dieses Unterrichtsprinzip das Verstehen der Inhalte notwendig ist.

Ein weiteres wichtiges Gütekriterium ist die reflektierte Subjektivität, auf die in dieser Arbeit auf unterschiedliche Weise Rücksicht genommen wurde. Darunter ist zu verstehen, dass die forschende Person selbst als Teil des Forschungsverlaufs anzusehen ist und daher durch besondere Maßnahmen darauf geachtet werden muss, dass diese Subjektivität trotzdem mit dem Prozess der Forschung einhergehen kann. (vgl. Steinke, 1999, S. 132 ff.)

Hierzu zählt unter anderem die Reflexion über die kulturelle Herkunft, welcher gründlich durch die Aufarbeitung von unterschiedlichen Kulturauffassungen innerhalb der hörenden und gehörlosen Gemeinschaften nachgegangen wurde, worauf schlussendlich auch die Ergebnisse der empirischen Befragung aufbauen können (vgl. ebd.).

Ebenso wird bei dieser Forschung ein besonderes Augenmerk auf die Regelgeleitetheit gelegt. Dazu werden die Schritte einer systematischen Datenbearbeitung durch das Folgen der Regeln der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring bei der Auswertung der Daten eingehalten (vgl. Mayring, 1999, S. 120).

Wie bereits erwähnt, ist es neben der Beachtung dieser Gütekriterien für eine gute wissenschaftliche Praxis auch notwendig, sich mit forschungsbezogenen, ethischen Richtlinien auseinanderzusetzen. Diese werden im folgenden Kapitel näher behandelt.

8.3. Forschungsethik

Sobald eine Untersuchung durchgeführt wird, sei es eine quantitative oder eine qualitative, müssen bestimmte ethische Richtlinien eingehalten werden. Diese sollen die „Sorgfalt und Vertrauenswürdigkeit des Forschers im Umgang mit anderen Forschungen und Quellen“ (Legutke, Schramm 2016, S. 108) aufzeigen, sowie einen ehrlichen Umgang mit Ergebnissen anderer Studien und Perspektiven auf ein bestimmtes Forschungsfeld gewährleisten. Auch die Transparenz der Darstellung Arbeitsweise und der Ergebnisse fließt hier mit ein, was unmittelbar auch die Notwendigkeit einer pflichtbewussten Arbeitsweise nach sich zieht. (vgl. ebd.)

Darüber hinaus trägt die forschende Person stets eine Verantwortung gegenüber den Personen, die an der qualitativen Forschung teilnehmen sowie auch gegenüber relevanten Institutionen, wie der Universität, an welcher die Forschung durchgeführt wird. (vgl. ebd.)

All diese Verantwortungsbereiche können dadurch beachtet werden, indem man als forschende Person bestimmten Ethik-Kodizes folgt, die für die Durchführung von Forschungen entwickelt wurden. Diese stellen eine grundlegende Möglichkeit der Orientierung dar und sollen dabei helfen, ethisch bedacht zu handeln. Den Kodizes liegen Grundprinzipien zu Grunde, die im Folgenden näher ausgeführt werden, nämlich „das Prinzip der Schadensvermeidung, das Prinzip des Nutzens bzw. des Mehrwerts von Forschung, der Respekt vor anderen Menschen sowie das Prinzip der Redlichkeit“ (Kitchener, Kitchener, 2009, S. 13—16).

Mit der empirischen, sozialen Forschung hängen immer auch soziale Interaktionen in unterschiedlichem Ausmaß zusammen, da die forschende Person unweigerlich in Kontakt mit anderen Menschen tritt, um die Forschung durchzuführen. Interviews, wie sie auch in dieser Arbeit durchgeführt worden, zählen hier dazu. Somit muss sich die forschende Person nicht nur mit dem „Wie?“ des Zugangs zum Forschungsfeld auseinandersetzen, sondern auch damit, wie sie mit den – wie in diesem Beispiel – zu befragenden Personen ein vertrauensvolles Arbeitsverhältnis eingehen kann. Hierbei muss bedacht werden, dass alle Teilnehmer_innen der

Forschung ein Recht darauf haben, dass ihre persönlichen Interessen geschützt werden, was gegebenenfalls auch mit dem Schutz der Privatsphäre dieser einhergeht sowie auch die Information über die Nutzung gewisser Daten miteinschließt. (vgl. Legutke, Schramm, 2016, S. 109)

Ein „Geben und Nehmen“ (ebd.) zwischen der forschenden Person und den Untersuchungsteilnehmer_innen sollte gegeben sein. Von LEGUTKE und SCHRAMM werden Beispiele für beides aufgelistet: Der oder die Forscher_in kann etwa die Zusendung der Forschungsergebnisse anbieten, während er oder sie beim „Nehmen“ der Zeit der Forschungsteilnehmenden darauf achten muss, dass es nicht angebracht wäre, die gewonnenen Daten nicht auszuwerten (vgl. ebd.).

Wichtig zu erwähnen ist auch, dass die Partizipant_innen der Forschung diejenigen sind, die das Recht über ihre zur Verfügung gestellten Daten haben und daher auch mitentscheiden sollen, welche Daten für die Analyse weiterverwendet werden (vgl. ebd.).

Dieser Punkt wurde in der vorliegenden Arbeit dahingehend erfüllt, dass den Interviewpartner_innen nach dem Interview das Transkript noch einmal zur Durchsicht zugesendet wurde und sie entscheiden konnten, ob sie mit der Veröffentlichung der Inhalte in dieser Form einverstanden sind.

Die Freiwilligkeit der Teilnahme an der Untersuchung ist mithin einer der wichtigsten Thematiken im Kontext der Forschungsethik. Diese ist nicht nur durch ein vorhergehendes Einverständnis der befragten Person sicherzustellen, sondern beinhaltet noch einige weitere Schritte, die sicherstellen sollen, dass die Interviewpartner_innen alle notwendigen Informationen im Vorhinein erhalten und demnach entscheiden können, was für sie richtig ist. Aus diesem Grund wird den zu Befragenden vor dem Gespräch noch einmal erläutert, welches Forschungsinteresse bzw. welche Ziele vorliegen, wie lange das Gespräch dauern wird und wie sich der Ablauf dessen gestaltet. Ebenso wird darauf hingewiesen, wer bei inhaltlichen oder rechtlichen Fragen auf welche Weise kontaktiert werden kann und auch der Datenschutz und alle dahingehend notwendigen Maßnahmen werden im Vorhinein abgesprochen. Anschließend wird den Partizipant_innen die Möglichkeit gegeben, Fragen zu stellen und Inhaltliches soweit abzuklären, dass alles verständlich ist (vgl. ebd., S. 111).

Bei der vorliegenden Forschung ist wurden alle diese Punkte befolgt, was auch im Leitfaden der Interviews im Anhang dieser Arbeit ersichtlich ist. Auch die Einverständniserklärungen der Befragten finden sich dort.

Bezüglich der Einverständniserklärung ist noch zu erwähnen, dass in dieser verankert werden muss, dass die Teilnehmer_innen der Forschung ihr Einverständnis dazu jederzeit zurückgezogen werden kann; so sind auch die dafür notwendigen Kontaktdaten anzugeben.

Ebenso muss im Gespräch vor dem Interview abgeklärt werden, in welcher Form die gesammelten Daten weiterverwendet werden und dieser Weiterverwendung muss in jeder Hinsicht zugestimmt werden. Auch besprochen wird, wer Zugang zu den Daten aus den Interviews hat (vgl. ebd.).

Dabei ist zu beachten, dass all diese Informationen von den Teilnehmer_innen der Befragung in vollen Ausmaß verstanden und zur Kenntnis genommen werden können (vgl. ebd.)

Im Falle der vorliegenden Untersuchung wurde durch das Angebot des Hinzuziehens von Dolmetschung, wenn der Wunsch dazu gegeben ist, gesichert, dass die Kommunikation vor und während der Interviews barrierefrei verläuft und den Wünschen der Interviewpartner_innen entspricht.

Schlussendlich bleibt noch zu sagen, dass den Forscher_innen selbst nahegelegt wird, offen zu bleiben und vor allem sensibilisiert zu handeln, wenn es um die Erstellung des ethischen Rahmens für eine Untersuchung geht. Die hier genannten Punkte sollen laut Legutke und Schramm nicht als „abzuarbeitender Regelkatalog“ verstanden werden; vielmehr soll in ihnen ein Leitfaden gesehen werden, der im Bedarfsfall angepasst werden kann und soll. Damit einher geht das Wissen darum, dass die forschende Person sich während des Forschungsprozesses immer wieder der Folgen ihres Handelns bewusstwerden und über diese reflektieren muss. Grundlegend bei alledem ist der Gedanke, dass man sich der Verantwortlichkeit gegenüber der wissenschaftlichen Gemeinschaft sowie allen Forschungspartner_innen bewusst sein muss. (vgl. ebd.)

8.4. Die Datenerhebung

In diesem Kapitel wird erläutert und begründet, welche Methode für die vorliegende Untersuchung verwendet wurde. Infolgedessen wird das Sampling vorgestellt und näher darauf eingegangen, wie der Interview-Leitfaden erstellt wurde und wie die Transkription erfolgt ist.

8.4.1. Das Expert_innen-Interview

Für die vorliegende Arbeit wurde das Expert_innen-Interview zur Datenerhebung ausgewählt. Um diese Auswahl zu begründen, wird zunächst beschrieben, was ein Expertinnen_Interview ausmacht und wie es sich von anderen Formen des Interviews zur qualitativen Forschung abgrenzen lässt. Ebenso wird erklärt, wodurch sich ein Experte oder eine Expertin auszeichnen.

Das Expert_innen-Interview ist eine Forschungsmethode, die in der Fachliteratur noch eine recht neue, aber in der letzten Zeit verstärkt genutzte Form des Interviews darstellt. Für die Befragungen werden hierbei Personen ausgesucht, die bezüglich des Forschungsgebietes eine besondere Kompetenz aufweisen. (vgl. Riemer, 2016, S. 167) Sie können als „soziale Repräsentanten des entsprechenden Handlungsfeldes mit Gestaltungs- und Entscheidungsfunktion“ (ebd.) angesehen werden.

Sie werden herangezogen, da ihre Erfahrungen und ihr Wissen zu neuen Perspektiven beitragen kann, sei es bezüglich der Aufarbeitung und Besprechung von Erkenntnissen, die durch Literaturrecherche gewonnen wurden oder durch Erfahrungen aus der Praxis – in diesem Fall aus der Schulpraxis oder der Arbeit an Institutionen, die Interkulturelle Bildung im Kontext der ÖGS und Gehörlosenkultur fördern. Gerade diese sind von unheimlichem Wert, da die forschende Person, die selbst nicht denselben Einblick in diese Bereiche hat, so zu vielschichtigen Erkenntnissen gelangen kann, die die Erkenntnisse aus der Literaturarbeit ergänzen, bestätigen oder auch in Frage stellen können. Zu ihrem Wissen zählt RIEMER hier das „Fakten-, Prozess- und Deutungswissen“ (ebd.).

Zu diesem Zweck wird sich während des Interviews oftmals an einem Leitfaden orientiert, wobei auch „offene Erzählimpulse“ (ebd.) seitens der interviewenden Person möglich sind, sofern diese den Erkenntnisgewinn erhöhen. Wie viele Personen an der Befragung teilnehmen, wird der forschenden Person ebenfalls freigestellt. Experteninterviews können sowohl in Form von Einzelgesprächen, als auch in Gruppengesprächen geführt werden. In der vorliegenden Untersuchung wurden die Interviews mit den Expert_innen in beiden Varianten abgehalten, was im Weiteren noch näher erläutert wird.

Mit dieser Form des Interviews gehen allerdings auch spezielle Hürden einher. Expert_innen in einem gewissen Gebiet sind oft nicht einfach zu finden, in den meisten Fällen gibt es auch nicht sehr viele, die genau das Wissen haben, dass für einen speziellen Untersuchungsgegenstand von Wichtigkeit ist. Dass diese sich dann auch noch bereiterklären, an einer Untersuchung teilzunehmen, kann recht selten der Fall sein. Aus diesem Grund werden neben der Steuerung des Interviews und der „Status- und Rollenklärung im Rahmen der Interviewführung“ (ebd.) auch Schwierigkeiten bei der Rekrutierung von Expert_innen als Herausforderung angeführt.

Zudem muss bei der Auswahl der Expert_innen darauf geachtet werden – auch im Sinne der Einhaltung vom Gütekriterium der empirischen Sättigung – dass das Sample Vielfalt widerspiegelt. Es muss daher gut abgewogen und nach inhaltlichen und strukturellen Aspekten

entschieden werden, wer für eine spezielle Untersuchung in Frage kommt. (vgl. Hoffmann, 2017, S. 315).

Wodurch diese Bedingungen im Rahmen der vorliegenden Forschung eingehalten wurden, wird im Unterpunkt zum Sampling näher erklärt.

8.4.2. Definition des Begriffs „Expert_in“

Um noch einmal an die vorige Erläuterung anzuknüpfen, wer als Expert_in angesehen werden kann, soll als Ausgangsbasis eine genauere Definition folgen: Sie sind „Angehörige von organisatorischen Funktionseliten, die über privilegiertes Wissen und Sonderkompetenzen verfügen“ (ebd.).

Es gibt in der Fachliteratur jedoch auch Unstimmigkeiten darüber, wer tatsächlich als Expert_in herangezogen werden kann. In der Sozialwissenschaft gibt es beispielsweise die Meinung, dass eine Person nur dann die Expertenrolle übernehmen kann, sofern sie in der Öffentlichkeit tätig und bekannt sind und dort aufgrund ihrer Kompetenz Einfluss auf ihr Umfeld haben. Anderseits steht dem die Ansicht gegenüber, dass der Expertenstatus etwas ist, dass vom dementsprechenden Forschungsfeld bzw. Forschungsinteresse abhängig ist; dass dabei dann nicht nur Personen des öffentlichen Interesses gemeint sein müssen, wird anhand einiger Berufsgruppen aufgezählt: So können Erzieher_innen sehr wohl als Expert_innen bzgl. eines gewissen Untersuchungsbereiches angesehen werden. (vgl. ebd., S. 313ff.)

Grundsätzlich gilt es, mit Personen Kontakt aufzunehmen, die „Verantwortung für bestimmte Entwicklungen übernehmen und die über einen privilegierten Zugang zu Informationen oder Entscheidungsprozessen verfügen“ (ebd.).

Der forschenden Person sollte allerdings bewusst sein, dass Expert_innen jeglicher Bereiche auch gewisse Interessen verfolgen. Dies kann dazu führen, dass die Antworten in den Interviews strategisch gut ausgewählt werden und so eventuell voreingenommen oder befangen sein können.

8.5. Das Sampling

Wie zuvor schon durch die näheren Erläuterungen zur Definition und Auswahl von Expert_innen für Interviews aufgezeigt, ist es notwendig, einige Gesichtspunkte zu beachten. Was die Auswahl der Forschungspartner_innen generell betrifft, sollen hier noch einige weitere Informationen gegeben werden.

Grundsätzlich handelt es sich beim Sampling um die Frage, „von welchen Personen Gruppen, Objekten oder Merkmalen [...] in welcher Anzahl Daten erhoben werden sollen“

(Grum, Legutke, 2016, S. 79). Es handelt sich hier also um die Entscheidung über die Stichprobe, die für die Sicherung der empirischen Erkenntnisse unabdinglich ist.

Die Kriterien für diese Entscheidung unterscheiden sich je nach Art der Forschung; bei einer quantitativen Untersuchung wird hier anders vorgegangen als bei qualitativen. (vgl. ebd.) Im Folgenden wird näher auf das Sampling in Bezug auf die qualitative Forschungsarbeit eingegangen, da diese in Zusammenhang zur vorliegenden Arbeit steht.

Bei dieser Art der Forschung ist nicht entscheidend, ob die ausgewählte Stichprobe repräsentativ für eine größere Gruppe an Personen steht, sondern die inhaltlichen Aspekte sind hier maßgeblich. Die Auswahl des Samplings steht deshalb in engem Zusammenhang zum Forschungsprozess und damit auf unterschiedlicheren Ebenen von Bedeutung: Bei der Datenerhebung, der -auswertung und der Präsentation der Ergebnisse. Selbstverständlich muss auch die Entscheidung um das Sampling transparent gemacht werden, damit von guter wissenschaftlicher Praxis die Rede sein kann (vgl. ebd.)

Die Auswahl des Samplings ist in der qualitativen Forschung theorie- und kriteriengeleitet. Für die Umsetzung bedeutet das, dass auf gewisse Umstände Acht genommen werden muss, wie zum Beispiel die Machbarkeit des Vorhabens. Hier beziehen sich die Autor_innen vor allem auf Forschungen, die von Einzelpersonen und nicht in Forschungsteams im Rahmen von Qualifikationsarbeiten durchgeführt werden, was oft mit einem vorgegebenen Zeitbudget einhergeht. Daher muss bedacht werden, was im Zeitraum der Untersuchung möglich ist und wer überhaupt befragt werden kann.

Um die vorher genannte Transparenz der wissenschaftlichen Untersuchung zu wahren, muss die forschende Person auch Auskunft über die von ihm gewählte Sampling-Strategie geben. Herbei gibt es unter anderem das Sampling typischer Fälle, also werden Personen ausgesucht, die repräsentativ für die „Mehrzahl der untersuchten Personen“ (ebd., S. 86). Darunter fallen z.B. „weibliche Lehrkräfte mit mehr als drei Jahren Berufserfahrung, die Englisch nicht als Muttersprache beibringen“ (ebd.), wenn das Forschungsinteresse beim „beruflichen Selbstverständnis von Englischlehrkräften in der Grundschule“ liegt, um ein konkretes Beispiel zur Veranschaulichung zu nennen.

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, ein Sampling maximaler Variation zu betreiben. Damit drückt die forschende Person aus, dass sie sich für die größtmögliche Vielfalt innerhalb eines gewissen Forschungsrahmens interessiert und dahingehend Personen aussucht, die sich in ihren Merkmalen unterschiedlich sind, um diese schlussendlich miteinander zu vergleichen (vgl. ebd.).

Für die vorliegende Untersuchung wurde sich am Konzept des Samplings der maximalen Variation orientiert. So wurden hierfür sowohl hörende, als auch gehörlose Personen ausgewählt, um mehrere Perspektiven aus unterschiedlichen kulturellen Hintergründen zu den zu erfragenden Themengebieten zu erhalten.

Grundsätzlich wurde nach Personen gesucht, die sich in ihrem Berufsleben mit Interkultureller Bildung oder der Vermittlung von Interkulturalität im Kontext von ÖGS und der Gehörlosenkultur beschäftigen. Da diese Arbeit aber auch das Ziel verfolgt, möglichst viele verschiedene Anlaufstellen zu dieser Thematik zu präsentieren, um der Leserschaft einen ersten, groben Überblick mit der Möglichkeit zur weiteren Recherche zu bieten, sollten Personen aus möglichst unterschiedlichen Institutionen ausgewählt werden.

Auch die Zielgruppen der diversen Institutionen spielten hierbei eine große Rolle, um hier ein möglichst breites Spektrum an Altersgruppen abzudecken.

Die Expert_innen, die für die vorliegende Arbeit angeschrieben wurden, haben sich dazu bereiterklärt, nicht anonymisiert zu werden, was eine ausführliche Begründung des Samplings möglich macht. Im Folgenden werden die Interviewpartner_innen daher kurz vorgestellt.

Angelika Gaunersdorfer und Barbara Schuster wurden gemeinsam als Stellvertreter_innen des Vereins „kinderhände“ interviewt, da sie gemeinsam in diesem Verein tätig sind und unterschiedliche Perspektiven, nämlich die hörende (von Angelika Gaunersdorfer) und die gehörlose Perspektive (von Barbara Schuster) zu dieser Arbeit geben können, wurden die beiden in einem Gruppeninterview befragt.

Der Verein „kinderhände“ wurde im Theorienteil bereits näher vorstellt. Hinzuzufügen bleibt, dass Mitarbeiter_innen aus diesem Verein ausgewählt wurden, da durch ihn die Vermittlung von Interkulturalität im frühen Kindesalter abgedeckt wird, also von der Geburt des Kindes bis zum Schulalter. Zudem werden durch das Angebot des Vereins neben Einzelpersonen wie Pädagog_innen auch Familien angesprochen. So können hinsichtlich dieser Zielgruppe einige Informationen gesammelt werden.

Während Barbara Schuster zu den Gründungsmitgliedern des Vereins zählt, ist Angelika Gaunersdorfer erst später zum Verein gekommen und ist dort beispielsweise in ihrer Rolle als ausgebildete Kindergartenpädagogin in den bilingualen Spielgruppen tätig. Ebenso absolviert sie zum Zeitpunkt des Interviews die Ausbildung zur ÖGS-Dolmetscherin, wie sie im Interview erzählt (vgl. Interview 1, Zeile 6—19).

Weiters wurde Matthias Fenkart interviewt, der selbst gehörlos ist und am equalizent als Prokurist und im Kursmanagement sowie der Qualitätskontrolle tätig ist (vgl. Interview 4, Zeile 3—13). Auch über das equalizent wurde in dieser Arbeit schon ausführlicher geschrieben.

Matthias Fenkart wurde ausgewählt, da er aus seiner Sicht als Gehörloser über die Vermittlung von Kultur und Interkulturalität im equalizent und im Besonderen durch die Ausstellung HANDS UP sehr wertvolle Erkenntnisse für die Untersuchung beitragen kann. Durch das equalizent wird des Weiteren eine sehr große Zielgruppe abgedeckt – Menschen mit jeglichem Hörstatus und jeglichen Alters finden hier Angebote, die in Zusammenhang zu Interkultureller Bildung stehen.

Die vierte Interviewpartnerin ist Silvia Kramreiter. Auch über sie wurde im Rahmen der Vorstellung des PLIG schon kurz berichtet. Sie wurde für diese Untersuchung ausgewählt, da sie aufgrund ihrer Ausbildungen und Berufserfahrungen sowie jetzigen Tätigkeiten sehr viele wichtige Einblicke in den schulischen Bereich geben kann, wenn es um die Umsetzung von Interkultureller Bildung in Zusammenhang mit der ÖGS und Gehörlosenkultur geht. Ebenso ist sie in der Lehrer_innenbildung im Bereich der Inklusiven Pädagogik tätig und hat früher im Team mit gehörlosen Pädagog_innen unterrichtet (vgl. Interview 3, Zeile 15—32).

Durch diese bedachte Auswahl ist versucht worden, ein sehr vielfältiges Bild über die Möglichkeiten der Verwirklichung von Interkultureller Bildung im Kontext von ÖGS zu schaffen.

Kontaktiert wurden alle Expert_innen über E-Mail. Da es bei der Kontaktaufnahme zu Expert_innen auch darauf ankommt, genau zu erklären, warum man für die Untersuchung genaue diese Person und ihr Wissen braucht (vgl. Hoffmann, 2017, S. 316), gibt es auch keinen vorgefertigten Text, der an alle ausgesandt wurde. Alle E-Mails wurden individuell an die Forschungspartner_innen und ihren persönlichem Mehrwert für die empirische Untersuchung angepasst.

8.6. Der Leitfaden

Ein Leitfaden wird in Interviews verwendet, die eine semi-offene Form haben. Dabei werden vor dem Interview die wesentlichen Punkte und Themenbereiche der Befragung in Form von Fragen oder Stichwörtern schriftlich festgehalten.

Dies ist dahingehend nützlich, dass so sichergestellt werden kann, dass bestimmte Gesichtspunkte ganz sicher während des Interviews thematisiert werden. Dies geschieht in Form von sogenannten „Impulsfragen“. Wichtig bei der Gestaltung eines Leitfadens ist, zu beachten, wie die Balance zwischen vorgefertigten Fragen und deren erwarteten Antworten und dem Offenbleiben für Impulse und Erzählungen der befragten Person gehalten werden kann. Deshalb wird von der Forschungsliteratur nahegelegt, dass der Leitfaden eher als Orientierung und weniger als exakter Plan für den Verlauf des Interviews angesehen werden sollte.

Die Impulse seitens der forschenden Person sollten so formuliert sein, dass die befragte Person möglichst viel und frei zu diesem Thema erzählen kann (vgl. Riemer, 2016, S. 163).

Ebenso kann im Leitfaden bedacht werden, dass das Nachfragen bei weiterem Interesse zu einer Thematik „ein wichtiges Werkzeug der Gesprächslenkung“ (ebd., S. 163) ist.

Der Leitfaden für die für diese Arbeit geführten Interviews findet sich im Anhang der Arbeit und orientiert sich an diesen Vorgaben.

8.7. Die Durchführung des Interviews

Zur Durchführung des Interviews sei anzumerken, dass den gehörlosen Interviewpartner_innen bei der Terminfindung angeboten wurde, Dolmetschung auf Kosten der forschenden Person zu organisieren, um eine optimale, barrierefreie Kommunikation zu ermöglichen. Zudem wurden alle Interviews mit gehörlosen Personen sowohl mit einer Videokamera, als auch mit einem Diktiergerät aufgenommen, um sich bei der Transkription der Interviews je nach Fall auch noch einmal ansehen zu können, was die Personen gebärdet haben.

Diese Methode wurde von Uhlig entlehnt, die für ihre Interviews mit gehörlosen bzw. hörbeeinträchtigten Personen ein ähnliches Verfahren gewählt hatte (vgl. Uhlig, 2012, S. 36).

Das erste Interview fand mit Angelika Gaunersdorfer und Barbara Schuster am 9.12.2019 im Verein „kinderhände“ statt, wobei die erste Hälfte des Interviews mit Frau Gaunersdorfer alleine geführt wurde, da Frau Schuster sich wegen terminlicher Schwierigkeiten verspätete. Insgesamt dauerte es eine Stunde, 35 Minuten und 34 Sekunden. Das zweite Interview wurde am selben Tag mit Silvia Kramreiter in einem Café durchgeführt und dauerte 46:09 Minuten. Das vierte Interview fand am 19.12.2019 mit Matthias Fenkart im Schulungs- und Ausbildungszentrum „equalizent“ statt und dauerte 38:01 Minuten.

8.8. Die Transkription

Zur Auswertung der Daten, die durch die Interviews gewonnen werden, ist eine Verschriftlichung der Interviews notwendig. Die stellt zusammen mit der tatsächlichen Gesprächssituation sowie Audio- oder Videoaufzeichnungen die Grundlage für die weitere Datenanalyse dar. (vgl. Fuß, Karbach, 2019, S. 17)

Neben der Möglichkeit der Reflexion über die Gesprächssituation und einen Vergleich der tatsächlichen Situation und der Verschriftlichung ist es durch die Transkription außerdem möglich, die Erkenntnisse daraus mit anderen Forschenden zu teilen (vgl. ebd., S. 17—18).

Die Art und Weise der Verschriftlichung variiert je nach Zweck. Während es im Journalismus üblich ist, auf eine angenehme Lesbarkeit wertzulegen, ist es im Bereich der qualitativen Sozialforschung wichtig, so nah wie möglich am Originalgespräch zu bleiben. Bei

den sogenannten wissenschaftlichen Transkriptionen ist es daher üblich, das Gespräch Wort für Wort auf dem Papier wiederzugeben, um die Interviewsituation greifbarer und für andere nachvollziehbar zu machen. Dies ist notwendig, da hierdurch Schlüsse über den Gesprächsverlauf möglich sind, die durch eine andere Form der Verschriftlichung nicht gezogen werden könnten. Es wird beispielsweise ersichtlich, „wer ein Thema in ein Gespräch einführt und wie sich das Thema im Gesprächsverlauf weiterentwickelt“ (ebd., S. 19).

Die Unterbrechung des Redeflusses bzw. Aussagen, die eigentlich nur nebensächlich getätigt wurden, werden somit ebenso festgehalten wie Inhalte, die beabsichtigt durch das Gespräch angestrebt wurden (vgl. ebd., S. 20). Es wird hier also nicht hinsichtlich der Inhalte selektiert und gekürzt. Weiters ist es so, dass „grammatikalisch unvollendete Sätze und Wortabbrüche“ (ebd.) in die Verschriftlichung aufgenommen werden.

In der Forschungsliteratur gibt es unterschiedlichste Ansichten und Meinungen darüber, wie Transkriptionsregeln auszusehen haben. Bisher gibt es im Bereich der qualitativen Sozialforschung noch ein standardisiertes Transkriptionssystem, auf das zurückgegriffen werden kann (vgl. ebd., S. 13).

Grundsätzlich haben Transkriptionsregeln aber den Sinn, dass sie die Darstellung sprachlicher Phänomene vereinheitlichen. Durch sie wird festgelegt, wie diese Phänomene schriftlich festgehalten werden. Dabei ist es unterschiedliche Möglichkeiten, diese auszudrücken. Eine Betonung eines Wortes kann beispielsweise durch das Setzen in Kursivschrift kenntlich gemacht werden. Zu beachten ist, dass eine möglich intuitive Leseweise der sprachlichen Phänomene bei der Auswahl der Darstellung im Vordergrund stehen sollte.

In der Transkription der vorliegenden Interviews wurde zudem eine „leichte sprachliche Glättung“ (ebd., S. 41) der lautsprachlichen Inhalte durchgeführt, also eine „Annäherung der gesprochenen Sprache an die Schriftsprache“ (ebd., S. 41), um eine einfachere Lesbarkeit zu fördern.

Das in dieser Arbeit verwendete Transkriptionssystem stützt sich auf das Basistransskript des gesprächsanalytischen Transkriptionssystems GAT von Selting et al. (vgl. Selting et al, 1998, zitiert nach Deppermann, 2008, S. 119 ff.).

Zudem wurde diese Transkription für diese Arbeit erweitert und angepasst, damit die Verschriftlichung bestmöglich für die Forschungszwecke dieser Arbeit verwendet werden kann. Wörter und Phrasen, die von den Befragten hervorgehoben bzw. betont wurden, sind deshalb kursiv geschrieben. Zwischenhandlungen, die für den Kontext des Gesagten oder Gebärdeten notwendig sind, wurden durch eine Kurzbeschreibung in eckigen Klammern hinzugefügt.

Um erkenntlich zu machen, wer gerade spricht, wurden für die einzelnen Personen Kürzel in der Transkription benutzt. Die Interviewerin wird dabei stets mit einem großen I gekennzeichnet, die Interviewpartner_innen erhielten ihre Kürzel aufgrund der Initialen ihrer Vor- und Nachnamen.

8.9. Die Vorgehensweise bei der Datenauswertung

Die Datenauswertung der in den Interviews gesammelten Informationen erfolgt durch die Qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring, da diese Methode am ehesten dem Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit entspricht. Dazu folgt zunächst eine Erklärung der einzelnen Schritte und des Ablaufs dieser Form der Analyse, um danach die Ergebnisse der Auswertung zu präsentieren.

8.9.1. Die Datenauswertung nach der „Qualitativen Inhaltsanalyse“

Die Transkriptionen der Interviews alleine können noch keinen Aufschluss darüber geben, wie die Theorie dieser Arbeit in Zusammenhang zur empirischen Untersuchung steht. Ebenso wenig können Schlüsse gezogen und Ergebnisse präsentiert werden, wenn der Inhalt nicht näher betrachtet wird. Philipp Mayring entwickelte die qualitative Inhaltsanalyse genau aus diesem Grund.

Die Methode basiert auf die Einteilung des Ausgangstextes in kleinere Teile, die später zur Auswertung der Inhalte dienen sollen. Dieser Vorgang wird als Kodieren bezeichnet. Dabei wird eine Kodiereinheit definiert als „der kleinste Materialbestand, der ausgewertet werden darf“ (Mayring, 2010, S. 59). Diese wiederum können zusammengefasst werden zu größeren Kontexteinheiten; diese sind der sogenannte „größte Textbestandteil, der unter eine Kategorie fallen kann“ (ebd.).

Kategorien werden gebildet „aus dem Wechselverhältnis zwischen der Theorie [...] und dem konkreten Material“ (ebd.) und werden dann zu einem Kategoriensystem zusammengefasst.

MAYRING unterscheidet unterschiedliche Varianten der qualitativen Inhaltsanalyse. Für diese Arbeit wird die „zusammenfassende Inhaltsanalyse“ (ebd., S. 65) als Technik herangezogen. Hierbei wird das Material, in diesem Fall die Verschriftlichungen der Interviews, soweit reduziert, dass nur noch die „wesentlichen Inhalte erhalten bleiben“ (ebd.). Dadurch wird eine Überschaubarkeit des Textkorpus erzielt, der aber trotzdem ein „Abbild des Grundmaterials“ (ebd.) ist.

Hierbei wird sich also auf bestimmte Inhalte, die grundlegend für die Analyse sind, konzentriert. Bei der Reduktion des Korpus, die gewissen Definitionskriterien folgt, kann, wie

in der vorliegenden Arbeit, die induktive Kategorienbildung angewandt werden, auf die in qualitativen Textanalysen häufig zurückgegriffen wird (vgl. ebd., S. 66). Bei dieser Form der Kategorienfindung wird sich also ausschließlich auf das vorliegende Material, hier die Transkriptionen, beschränkt.

Ebenso gibt es die Möglichkeit der deduktiven Kategorienbildung. Hierbei werden die Kategorien „aus dem bisherigen Forschungsstand, aus [...] Theorien oder Theoriekonzepten“ (ebd., S. 83) entwickelt. Auch das ist bei der vorliegenden Arbeit der Fall, da einige der Kategorien aus den Impulsfragen des Interview-Leitfadens entnommen wurden, welche sich aus der Definition und den Zielen sowie den didaktischen Grundsätzen des Unterrichtsprinzips der Interkulturellen Bildung ableiten lassen.

Ist der Prozess der Kategorienbildung abgeschlossen, da das Material im Sinne der Analyse nicht weiter reduziert werden kann, wird dieser Umstand noch einmal geprüft. Wird festgestellt, dass die Selektion auf sinnvolle Art und Weise durchgeführt wurde, ist das Ergebnis ein Kategoriensystem zu einer bestimmten Thematik, das inhaltlich mit dem Ausgangsmaterial, also dem Korpus der Transkription verbunden ist (vgl. ebd., S. 85). Danach kann mit der Auswertung der Kategorien in Bezug auf die Fragestellung der Forschung begonnen werden. (vgl. ebd.)

8.9.2. Die deduktiv gebildeten Kategorien

Wie im vorherigen Abschnitt erwähnt, wurde die deduktive Kategorienbildung in dieser Arbeit zur Anwendung gebracht, da Kategorien aus den Aufarbeitungen des Theorieteils abgeleitet wurden.

Diese wurden mithilfe eines Kodierleitfadens festgehalten, welcher sich im Anhang dieser Arbeit befindet (vgl. Mayring, Fenzl, 2019, S. 638). Im Kodierleitfaden wurden die Kategorien und die Kriterien zur Auswahl der dazugehörigen Textstellen festgehalten sowie passende Ankerbeispiele (vgl. ebd., S.63) eingefügt. Diese Ankerbeispiele sollen aufzeigen, was innerhalb des Textkorpus den ausgewählten Kategorien zuzuweisen ist. Mithilfe der im Anhang vorhandenen Interviewtranskriptionen wird so die Transparenz der Vorgehensweise sichergestellt. Anschließend wurden noch durch die Erkenntnisse der Literaturrecherche erwartete Ober- und Unterkategorien hinzugefügt.

Es kamen zunächst folgende Hauptkategorien zustande, die im weiteren Verlauf der Auswertung durch die induktive Kategorienbildung noch um Unterkategorien erweitert wurden:

- K1: Verständnis von Interkultureller Bildung

- K2: Umsetzung des Unterrichtsprinzips im Schulalltag
- K3: Ausgrenzung von gehörlosen Personen im Schulalltag
- K4: Verständlichkeit des Grundsatzes zum Unterrichtsprinzip der Interkulturellen Bildung

Die Kategorien K1, K2 und K3 wurden schon bei der deduktiven Kategorienbildung um detailliertere Oberkategorien (K1.1., K1.2., K2.1., K2.2., K2.3., K3.1., K3.2., s. Kodierleitfaden im Anhang) ergänzt, um den Textkorpus eingehend analysieren zu können. Während der Interviewreduktion bestätigte sich die Auswahl der Hauptkategorien als sinnvoll, da der Textkorpus zu diesen Themenbereichen umfassende und nähere Informationen enthält, aus denen maßgebende theorieergänzende Erkenntnisse entnommen werden konnten.

Durch das Befolgen der Schritte des Ablaufmodells, welches im folgenden Punkt noch einmal näher vorgestellt wird, konnten auch induktive Ober- und Unterkategorien (K1.3, K2.1.1., K2.1.2., K2.4, s. Kodierleitfaden im Anhang) gefunden und in die bereits vorhandenen Hauptkategorien eingegliedert werden (vgl. ebd., S. 643). Nach MAYRING und FENZL ist das Hinzufügen von Ober- und Unterkategorien, die induktiv gefunden werden, während der Auswertung bzw. Interviewreduktion jederzeit möglich (vgl. ebd., S. 645).

8.9.3. Das Ablaufmodell der Auswertung nach Mayring

Um die zusammenfassende Inhaltsanalyse regelgeleitet durchführen zu können, schlägt Mayring hierzu ein Ablaufmodell vor, welches auch in der vorliegenden Arbeit zur Anwendung kommt und nun näher erläutert wird.

Um eine zusammenfassende Inhaltsanalyse durchzuführen, müssen sieben Schritte beachtet werden. Diese lauten wie folgt:

1. Bestimmung der Analyseeinheiten (ebd., S. 68)
2. Paraphrasierung der inhaltstragenden Textstellen (Z1-Regeln) (ebd.)
3. Bestimmung des angestrebten Abstraktionsniveaus und Generalisierung der Paraphrasen unter diesem Abstraktionsniveau (Z2-Regeln) (ebd.)
4. Erste Reduktion durch Selektion, Streichen bedeutungsgleicher Paraphrasen (Z3-Regeln) (ebd.)
5. Zweite Reduktion durch Bündelung, Konstruktion, Integration von Paraphrasen auf dem angestrebten Abstraktionsniveau (Z4-Regeln) (ebd.)
6. Zusammenstellung der neuen Aussagen als Kategoriensystem (ebd.)
7. Rücküberprüfung des zusammenfassenden Kategoriensystems am Ausgangsmaterial (ebd.)

Für die Umsetzung des ersten Schrittes ist es notwendig, die Kodiereinheiten, Kontexteinheiten und Auswertungseinheiten festzulegen. Die nähere Definition dieser wurde bereits im Vorigen gegeben.

Im zweiten Schritt wird er Textkorpus auf Textteile untersucht, die inhaltlich bedeutsam zur Erkenntnisgewinnung sind, diese werden anschließend der Paraphrasierung unterzogen. Damit ist gemeint, dass sie so umformuliert werden, dass sich bloß auf den Inhalt der Aussage beschränkt wird. Ausschmückende Textstellen, die inhaltlich keine Relevanz besitzen, werden für die weitere Untersuchung vernachlässigt und finden daher keinen Eingang mehr in die weiteren Schritte (vgl. Mayring, 20120, S. 69). Wichtig dabei ist, dass die Paraphrasen auf einer „einheitlichen Sprachebene“ formuliert werden (ebd.).

Als Nächstes folgt im Zuge der Bestimmung des Abstraktionsniveaus eine Generalisierung der bereits paraphrasierten Textstellen. Um diese Verallgemeinerung zu erreichen, kann es bei diesem Schritt und auch im weiteren Ablauf notwendig sein, sich auf theoretische Vorannahmen zu berufen (vgl. ebd.).

Daraufhin folgt die erste Reduktion des Materials, die darin besteht, dass inhaltsgleiche, sowie „unwichtige und nichtssagende Paraphrasen“ (ebd.) gestrichen werden. Ist dies erfolgt, so kann mit der zweiten Reduktion begonnen werden, die beinhaltet, dass Paraphrasen zusammengefasst und erneut umformuliert werden. (vgl. ebd.)

Um weiter fortfahren zu können, müssen noch einmal alle Kategorien und Paraphrasen auf ihre Angemessenheit zur Analyse überprüft werden. Dabei wird darauf geachtet, ob bei diesen noch genügend Bezug zum Ausgangsmaterial besteht.

Sollte eine weitere Zusammenfassung erfolgen müssen, so wird diese im Anschluss durchgeführt. Das Ergebnis davon sollte dann ein überarbeitetes Kategoriensystem sein, welches erneut einer Kontrolle unterzogen wird (vgl. ebd.). MAYRING bezeichnet dies als einen Kreisprozess, der solange durchgeführt wird, „bis das Ergebnis der Reduzierung dem Material entspricht“ (ebd.).

Die zuvor im Ablaufmodell beschriebenen Z-Regeln sind Interpretationsregeln, die zur qualitativen Inhaltsanalyse herangezogen werden und umfassen vier Bereiche: die Paraphrasierung, Generalisierung auf das Abstraktionsniveau, die erste Reduktion sowie die zweite Reduktion. (vgl. ebd., S. 70) Sie fassen nochmals zusammen, was in diesem Abschnitt bereits erläutert wurde, wie beispielsweise, dass die „inhaltstragende[n] Ebenen auf eine einheitliche Sprachebene“ (ebd.) gebracht werden sollen.

Auf Basis dieser Auswertung kann nun eine Darstellung der Ergebnisse erfolgen. Diese werden aufgrund des Ziels der Arbeit, die theoretischen Annahmen anhand empirischer

Aussagen zu überprüfen und zu ergänzen, auch mit diesen theoretischen Erkenntnissen verglichen und in Zusammenhang gebracht. So wird sichergestellt, dass die Ergebnisse umfassend und holistisch präsentiert werden.

9. Darstellung der Ergebnisse

Die Transkripte der Expert_inneninterviews wurden anhand der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach MAYRING analysiert. Dies geschah zunächst dadurch, dass aus der vorhergehenden Literaturarbeit deduktive Kategorien gebildet wurden. Diese stellten die Basis dar, um darauffolgend anhand des Ablaufmodells der Inhaltsanalyse den Textkorpus zu bearbeiten und so die maßgeblichen Inhalte durch Paraphrasierung und Generalisierung und schließlich auch durch Reduktion auf die für die vorliegende Forschung wichtigsten Informationen zu begrenzen. Durch die Arbeit mit einem Kodierleitfaden war es möglich, diese Informationen bestimmten Haupt-, Oder- und Unterkategorien zuzuordnen. Wie bereits im vorhergehenden Kapitel besprochen, änderten sich diese Hauptkategorien im Laufe der Analyse und wurden um weitere, induktiv gefundene Kategorien ergänzt, da diese maßgeblich für die Sicherung der Ergebnisse waren. Diese induktiven Kategorien ergaben sich durch die Sichtung und Bearbeitung der Transkripte.

Im Folgenden werden zur Darstellung der Ergebnisse für jede Kategorie repräsentative Beispiele ausgewählt und mit den Erkenntnissen aus der Literatur verknüpft bzw. anhand dieser erläutert. Um einen Gesamtüberblick auf die Auswertung der Ergebnisse zu erhalten, sei auf den Kodierleitfaden und die Interviewreduktion und Kategorienbildung im Anhang verwiesen.

9.1. Hauptkategorie 1: Verständnis von Interkultureller Bildung

Hauptkategorie	Oberkategorien
K1 - Verständnis von Interkultureller Bildung	K1.1. – Kulturverständnis von Gehörlosenkultur K1.2. – persönlicher Platz innerhalb der interkulturellen Beziehung von Hörenden und Gehörlosen K2.1. – Verständnis von Interkulturalität

Tabelle 3: Hauptkategorie 1: Verständnis von Interkultureller Bildung (eigene Darstellung)

Durch die Hauptkategorie 1 wird das Verständnis von Interkultureller Bildung näher betrachtet. Diese Hauptkategorie wurde zur besseren Übersichtlichkeit nochmals in drei weitere Oberkategorien gegliedert, in das Kulturverständnis von Gehörlosenkultur, den persönlichen

Platz innerhalb der interkulturellen Beziehung von Hörenden und Gehörlosen sowie dem Verständnis von Interkulturalität. Die Oberkategorie K1.1. wurde gebildet, um nochmals eine persönliche Meinung von Personen dazu zu erhalten, die selbst gehörlos sind oder zwar hörend sind, aber eng mit gehörlosen Personen zusammenarbeiten oder in der Vergangenheit zusammengearbeitet haben und ihre Sicht aufgrund der Thematik der Interkulturalität auch valide ist. Die Befragten nannten einige Aspekte der Gehörlosenkultur, wobei hier oftmals die Umgangsformen mit gehörlosen Personen sowie Mimik, Gestik und Körperhaltung, also Komponenten der Gebärdensprachen erwähnt wurden:

„[...] sind natürlich auch Umgangsformen zum Beispiel etwas, was auf jeden Fall vermittelt wird. Jetzt bei den Spielgruppen drüben ist es so, dass [...] zu Beginn der Einheit am Boden getrommelt wird mit den Händen, einfach um die Vibration [...] zu zeigen, auch, wie bekommt man Aufmerksamkeit, jetzt sozusagen als Gehörloser oder wie kann man einen Gehörlosen *auf sich* aufmerksam machen“ (Interview 1, Teil 1, Zeile 140-144)

„[...] Auch wenn diese jetzt mit Körperberührungen zu tun hat, Gehörlose berühren sich gegenseitig viel. Das ist normaler Teil der Gebärdensprache, dass man sich anfasst, das ist in der hörenden Welt weniger so.“ (Interview 3, Zeile 66-68)

„das plakativste Beispiel zur Interkulturalität: da passt diese Ausstellung [Anm.: Die Ausstellung HANDS UP] perfekt, weil auch alle Aspekte gezeigt werden, mit Mimik, Gestik oder mit dem Kopf näher heranzugehen [...]“ (Interview 3, Zeile 256-257)

Des Weiteren war die Untrennbarkeit von Gebärdensprache bzw. Sprache im Allgemeinen und der Kultur ein Punkt, der in den Interviews angemerkt wurde:

„die Sprachkultur natürlich, [...] ich versteh das mehr im Zusammenhang mit der Sprache [...] verschiedene Kulturen sind da, aber trotzdem da ist sozusagen mehr die Gebärdensprache im Fokus, der Sprachursprung, zum Beispiel das Klopfen, das Winken, die Aufmerksamkeit, Grammatik - ist schon alles ein kultureller Aspekt [...]“ (Interview 1, Teil 2, Zeile 3-7)

„[...] Sprache, [...] die Mimik, das ist sozusagen ganz, ganz wichtig [...] auch in der Kulturvermittlung.“ (Interview 1, Teil 2, Zeile 16-17)

Diese Aussagen bestätigen, was bereits im Theorieteil näher erläutert wurde (s. Kapitel 2.2.2. Kulturelle und soziale Perspektiven) – in der Gehörlosengemeinschaft sind Kultur und Sprache etwas Untrennbares, dessen Vermittlung im Sinne der Interkulturalität immer gegeben sein muss. Interkulturelle Bildung zu vermitteln, ohne dabei Gebärdensprachen zu thematisieren, würde somit einen wesentlichen Teil der Kultur der Gehörlosen aussparen und dem Kulturverständnis nicht mehr gerecht werden.

Die Oberkategorie K1.2. thematisiert die persönliche Zuordnung innerhalb bzw. zwischen der Gemeinschaft der Hörenden und der Gehörlosen und welche Rolle diese Zuordnung bei der Vermittlung der Gehörlosenkultur spielt. So steht es Hörenden nicht zu, Kulturvermittlung der Gehörlosenkultur zu betreiben, wenn man sich die Interviews mit den hörenden Expertinnen näher ansieht:

„[...] das ist ja das, warum wir [...] diese *bilingualen* Gruppen anbieten. [Anm.: Im Verein „Kinderhände“] Einfach auch um Kulturvermittlung - weil wir Hörenden können im Grunde nicht die Kultur vermitteln [...] der Gehörlosencommunity. Das "müssen" unter Anführungszeichen sie selber machen.“ (Interview 1, Teil 1, Zeile 135-138)

„Na ja und jetzt bin ich hörend und [...] soll *Kultur* vermitteln, na! [...] Da werden wir dann doch noch vielleicht die Barbara fragen.“ (Interview 1, Teil 1, Zeile 171-173)

Hier werden die Grenzziehungen und Gruppenzugehörigkeiten deutlich, die auch bereits durch die Literaturrecherche (s. 2.3. Kulturelle Zuordnungen in und außerhalb der Gehörlosengemeinschaft) angesprochen worden. Ganz klar sollen gehörlose Personen selbst das Vorrecht besitzen, ihre Kultur zu vermitteln und ihre Sprache zu lehren – besonders in der Schule, wo sie als professionelle Handelnde einen großen Einfluss ausüben können. Auf diesen Punkt wird in diesem Kapitel noch näher eingegangen werden.

Zuletzt wird hier noch das Verständnis von Interkulturalität diskutiert, da dieses zur Umsetzung in Form von Interkultureller Bildung in der Schule von großer Relevanz ist.

Die Forschungspartner_innen haben hier interessante Aspekte genannt, beispielweise, dass bei der Vermittlung oder Umsetzung von Interkulturalität vom Hörstatus abzusehen ist und andere Werte in den Fokus gestellt werden sollen, wie eine wertschätzende Haltung, Toleranz und Offenheit gegenüber den Mitmenschen.

„[...] Bei uns kommen ja Kinder, die gehörlos sind, schwerhörig sind, implantiert sind, also Cochlear-Implantate haben, Hörgeräte. Hörende [...] wo die *Eltern* [...] oder ein Elternteil gehörlos ist oder jemand in der *Familie*. [...] Und für mich ist es einfach schön, jetzt sozusagen die Gebärdensprache auch *anzuwenden* und an die Jüngsten- den *Jüngsten* die Chance zu geben, äh die auch zu *erfahren*. Eben jetzt ganz unabhängig [...] vom Hörstatus.“ (Interview 1, Teil 1, Zeile 38-45)

„interkulturelles Miteinander ist für mich einfach Diversität, Vielfalt, grundsätzlich gehört das zum, zum, zum (-) Schulalltag *absolut* dazu. Also das ist so der Grundmechanismus, die Basis [...] auch mit Wertschätzung dem gegenüberzutreten [...]: umso vielfältiger und interkultureller die Schülerschaft ist [...] umso vielfältiger ist auch das Lernen und umso gesünder ist es für die Schüler_innen.“ (Interview 2, Zeile 61-66)

„[...] dort [Anm.: beim Diversity Ball] geht es um Toleranz, um freies Denken, da kommen wirklich ganz, ganz viele Menschen - mit Behinderung, ohne Behinderung - da geht es um die eigene Identität, sich nach außen zu tragen.“ (Interview 3, Zeile 260-262)

Hier kommt nochmals zum Ausdruck, was auch im Unterrichtsprinzip der Interkulturellen Bildung (s. 6.3. Interkulturelle Bildung – Grundsatzverlasse aus 2017) unter Interkulturalität verstanden wird. Die Theorie bestätigt sich hier also in den Aussagen von Angehörigen sowohl der hörenden Kultur, als auch der Gehörlosengemeinschaft.

9.2. Hauptkategorie 2: Umsetzung des Unterrichtsprinzips im Schulalltag

Hauptkategorie	Ober- und Unterkategorien
K2 – Umsetzung des Unterrichtsprinzips im Schulalltag	K2.1. – ÖGS als Unterrichtsfach K2.1.1. – ÖGS als Unterrichtsfach für gehörlose Kinder K2.1.2. – ÖGS als Unterrichtsfach für gehörlose und hörende Kinder zusammen K2.2. – gehörlose Personen als professionelle Handelnde K2.3. – Schwierigkeiten in der Umsetzung des Unterrichtsprinzips K2.4. – Lösungsvorschläge zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips

Tabelle 4: Hauptkategorie 2: Umsetzung des Unterrichtsprinzips im Schulalltag (eigene Darstellung)

In dieser Hauptkategorie finden sich die Aussagen wieder, die mit der Umsetzung des Unterrichtsprinzips der Interkulturellen Bildung im Schulalltag zusammenhängen. Diese Hauptkategorie wurde in die Oberkategorie K2.1. ÖGS als Unterrichtsfach mit den zugehörigen Unterkategorien K2.1.1. ÖGS als Unterrichtsfach für gehörlose Kinder und K2.1.2. ÖGS als Unterrichtsfach für gehörlose und hörende Kinder zusammen gegliedert, sowie auch die Oberkategorien K2.2. gehörlose Personen als professionelle Handelnde und K2.3. Bisherige Schwierigkeiten in der Umsetzung des Unterrichtsprinzips und zuletzt K2.4. Lösungsvorschläge zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips gebildet wurden. Hierdurch wird ersichtlich, wie vielfältig und tiefgehend die Meinungen und Wünsche der Befragten zu dieser Thematik waren sowie dass es unter den Expert_innen schon einige Vorschläge, Ideen und Wünsche zur Umsetzung gibt, die für die Zukunft relevant werden sollten. Ein Hauptwunsch von allen Befragten war, dass ÖGS als eigenes Unterrichtsfach Einzug in den Lehrplan hält. Dabei gab es die Vorschläge, dass ÖGS einerseits nur für gehörlose Kinder oder für gehörlose

wie hörende Kinder angeboten werden sollte. Ebenso wird angemerkt, dass es ÖGS als Unterrichtsfach am Papier bereits gibt, es jedoch bisher noch nicht umgesetzt werden konnte.

„Genau, also darum [...] meinen *wir beide* auch, dass es einmal ganz wichtig ist, dass die Gebärdensprache als Unterrichtsfach- [...] die *muss* einfach verankert [werden] - und *nicht* nur am *Papier* [...].“ (Interview 1, Teil 2, Zeile 222-225)

„In Wirklichkeit könnte man als Angebot setzen, den Hörenden Gebärdensprache als Wahlfach anzubieten, dass es hierbei auch eine Unterstützung gibt“ (Interview 3, Zeile 232-233)

In einigen Schulen in Österreich ist es zudem möglich, in ÖGS zu maturieren, wobei es hier auch Unterschiede hinsichtlich des Angebots für Hörende und Gehörlose gibt:

„Also, wir haben jetzt doch einige Schulen, ich glaube drei insgesamt, [...] wo man ins ÖGS maturieren kann. Also, da sieht man, da ist doch ein bisschen ein Umdenken da - aber das ist nur schulautonom festgelegt, also nicht durch ein Curricula.“ (Interview 2, Zeile 272-276)

„[Anm.: eine Schule in Langenlois] [...] hat alles umgeschrieben und bietet jetzt auch ÖGS an. Für hörende und gehörlose Schüler_innen. [...] Das kann man sich aussuchen. Zweite lebendige Fremdsprache. [...].

[...] Ich glaube, in [...] Michelbeuern sind die Hörenden ausgenommen, können nur die Gehörlosen selbst maturieren in ÖGS [...].“ (Interview 2, Zeile 281-288)

Hier muss hinzugefügt werden, dass zurzeit seitens des Österreichischen Gehörlosenbundes und auch seitens der Eltern und des Lehrpersonals dafür gekämpft wird, den im Bildungsministerium vorliegenden Lehrplan für ÖGS auch in der Praxis umzusetzen. Dieser wurde „im Auftrag des Ministeriums erarbeitet“ (Webseite des Österreichischen Gehörlosenbundes, Unterpunkt Projekte – Bilinguale Bildung, 15.4.2021), 2018 vorgelegt und seither nicht für den Unterricht freigegeben. Er umfasst insgesamt sechs Lehrpläne für ÖGS, die alle Schulstufen umfassen und zudem nochmals für den Unterricht für gehörlose und hörende Schüler_innen differenziert sind und ÖGS beispielsweise als Wahlpflichtfach in der Sekundarstufe II oder auch als lebende Fremdsprache in der Sekundarstufe I und II aufbereitet wurden. (vgl. ebd.)

Zur Notwendigkeit von gehörlosen Personen in der Rolle als professionelle Handelnde wurde auch schon im Theorienteil berichtet (s. 4.2. Kritik am Konzept der Interkulturellen Kompetenz sowie 6.3.2.2. Die Mitwirkung aller (Lehrenden und Lernenden) bei der Umsetzung). Ebenso wurde dort geschildert, dass ein Mangel an Lehrpersonal besteht, das selbst gehörlos ist, da es bisher einige Barrieren in der Ausbildung gab (vgl. ebd.). All diese Punkte werden auch von den Forschungspartner_innen angesprochen:

„Es ist besser, eine gehörlose Lehrerin zu haben, die Deutsch unterrichtet. Aber *leider* - es gibt wenige Personen, die das auch unterrichten. Nur *eine* momentan, eine einzige in der Mittelschule.“ (Interview 1, Teil 2, Zeile 61-63)

„[...] also für *mich* geht nur ein wirklich *guter* Unterricht auch in [...] der Interkulturellen [...] Bildung, wenn Menschen im Raum sind, [...] Pädagog_innen sind, die schon aus interkulturellen Kontexten herauskommen, also nicht aus meiner eigenen Kultur, im Team [...] mit jemand anderem und auch in der Klasse drinnen sitzen. Das heißt, da müsste ich viele Dinge nicht lehren. Das ergibt sich *automatisch*. [...] Ja - wenn ich Lehrer_innen *hätte*, die vielen verschiedenen interkulturellen [...] Kontexten angehören, dann werde ich wahrscheinlich über das gar nicht mehr diskutieren müssen.“ (Interview 2, Zeile 352-364)

„[...] da brauche ich viel nicht ansprechen [...] wir sprechen *immer über* – [...] *über* Menschen mit Behinderungen, aber wenn einmal eine Lehrerin vorne steht, mit einer eigenen Behinderung [...] und die das einmal von ihrem Standpunkt aus [...] betrachtet und auch vielleicht diskutiert, da brauche ich nicht *über* zu sprechen [...]“ (Interview 2, Zeile 370-375)

„oder eben verschiedene Workshops: dass Gehörlose beauftragt werden, um Sensibilisierungsworkshops zu machen, das Thema allgemein näher zu bringen.“ (Interview 3, Zeile 233-235)

Hier wird deutlich, weshalb es so wichtig ist, gehörlose Personen als Vermittler_innen für Interkulturalität einzusetzen. So wird direkt vermittelt, es muss nicht in der Theorie über etwas gesprochen werden – die Schüler_innen sehen und erleben selbst, was Interkulturalität bedeutet. Es zeigt sich durch die Interviews auch, dass weiterhin ein großer Lehrpersonalmangel herrscht, wenn es um Angehörige der Gehörlosengemeinschaft geht. Auch gibt es mehrere Möglichkeiten, Gehörlose als professionelle Handelnde in den Schulalltag miteinzubeziehen, wie z.B. als Leiter_innen einen Sensibilisierungsworkshops. Selbst wenn momentan die Lehrpersonen fehlen, so kann zumindest auf andere Wege dafür gesorgt werden, dass Angehörige der Minderheitenkultur selbst ihre Kultur vermitteln und dies sollte auch passieren.

Auch über die bisherigen Schwierigkeiten in der Umsetzung des Unterrichtsprinzips wurde unter den Forschungspartner_innen viel gesagt bzw. gebärdet.

Momentan stößt man nach Meinung der Befragten bei dem Versuch, Interkulturelle Bildung in den Schulalltag einzugliedern, auf viele Hürden. Dazu gehört beispielsweise, dass die zeitlichen Ressourcen oder ein dezidiert dafür ausgewiesenes Unterrichtsfach fehlt. Ebenso wird angemerkt, dass stark personenabhängig ist, inwiefern Interkulturelle Bildung tatsächlich umgesetzt wird, da hierzu noch präzisere Rahmenbedingungen für den Unterricht fehlen.

Zudem sind kulturspezifische Inhalte der Gehörlosengeschichte oder -kultur bisher kaum in den Unterrichtsgegenständen repräsentiert.

„[...] da geht es immer nur um *die Hörenden*. Aber wichtig ist: Gehörlose! Was gibt es da? In der Nazi-Zeit, was war da? So wie jüdische Gehörlose - das gibt es! Da glauben alle nur, es gibt nur die Hörenden, das ist für mich nicht so interessant. Aber: ah! es gibt auch *betroffene Gehörlose*! Dann kann ich mich identifizieren. Ah, super, das ist auch *meine Geschichte*.“ (Interview 1, Teil 2, Zeile 261-265)

„Also es gibt weder [...] Zeitressource, noch ein *Fach*, es gibt nichts bei uns, in unserem, äh eigenen (-) Lehrplan.“ (Interview 2, Zeile 117-118)

„[...] und gerade die regulären Lehrpläne haben nicht sehr viel Spielraum [...] die werden zwar auch jetzt neu geschrieben, aber [...] gerade da wird sich nicht viel verändern.“ (Interview 2, Zeile 173-176)

„Es ist aber wirklich auf wackeligen Beinen, das Ganze, es ist keine stabile Geschichte, die kontinuierlich und fortlaufend passiert, sondern immer je nach betroffenem Träger - dementsprechend wird es auch gemacht.“ (Interview 3, Teile 235-237)

Aber nicht nur die bisherigen Schwierigkeiten in der Umsetzung wurden von den Interviewpartner_innen angesprochen.

Auch konstruktive Lösungsvorschläge zur Umsetzung von Interkultureller Bildung im Schulalltag werden gebracht oder darüber erzählt, welche Versuche der Umsetzung bisher im Unterricht gesetzt wurden. Natürlich wurde hier ÖGS als Unterrichtsfach ebenso als eine Maßnahme genannt, allerdings wird das hier nicht noch einmal näher erwähnt, da es dazu schon einen eigenen Unterpunkt in der Darstellung der Ergebnisse gibt.

Sensibilisierung auf die Gehörlosenkultur im Allgemeinen, sowie Austausch wurden als notwendige Maßnahmen für die Umsetzung erwähnt; ebenso wurden gehörlosenspezifische Didaktik und Methodik als wichtiger Punkt hervorgehoben. Inwiefern hiervon interkulturell profitiert werden kann, wurde bereits im Theorieteil erwähnt, als von bilingual-bimodalem Unterricht geschrieben wurde. Hörende Kinder ziehen ebenso Vorteile aus der gehörlosenspezifischen Didaktik und Methodik und haben diese in der Vergangenheit auch freiwillig gerne angenommen (s. 6.3.2.4. Kritische Reflexion des individuellen und gruppenspezifischen Sprachgebrauchs).

„[...] *soziales Lernen*, [...] das bedeutet auch, dass es Stunden geben muss, wo nur das soziale Lernen, Konfliktkultur, mehr Austausch - also jetzt nicht nur *Wissensvermittlung*, sondern auch [...] Sozialvermittlung, Kulturvermittlung, [...] Konflikt[...]kultur - so Sachen, dass die auch vermittelt werden. Da braucht es [...] auch Stunden [...] dafür.“ (Interview 1, Teil 2, Zeile 517-527)

„Ich meine [...] es gibt ja [...] deaf didactics, also so Methoden, didaktische Überlegungen, also da muss wirklich noch viel passieren, ja.“ (Interview 1, Teil 2, Zeile 617-619)

„Wir haben das schon immer wieder in den therapeutisch-funktionellen Übungen einfließen lassen, [...] am Nachmittag, so mit der tauben Pädagogin gemeinsam, wo wir die Kinder immer wieder sensibilisiert haben, auch gegenüber den hörenden Mitschülern und so weiter, also gewisse Ausgrenzungsmechanismen zu verbalisieren, zu besprechen (-) das ist ganz gut gelaufen, aber das haben wir halt versucht, irgendwie, immer irgendwo *abzuzwacken* [...]“ (Interview 2, Zeile 126-132)

„Ja, ich würde [...] eine radikale Fächerkanonveränderung machen, einfach. [...] dieses soziale Lernen, interkulturelle Lernen, hat mindestens genauso viel Wertigkeit, wenn nicht mehr, als alle anderen Fächer und das gehört einfach verändert.“ (Interview 2, Zeile 444-446)

Ein weiterer Bereich, der bei der Umsetzung der Interkulturellen Bildung im Unterricht wichtig ist, ist die Persönlichkeitsbildung. Hier wurde von den Expert_innen erläutert, inwiefern diese dazu beitragen kann, in einen interkulturellen Austausch miteinander zu treten und Berührungsängste abzubauen, die der Interkulturalität im Wege stehen könnten.

„Es geht sozusagen um Begegnungsbereiche [...] in der Mehrheit der Fälle geht es eben darum, diese Kompetenzen zu erwerben.“ (Interview 3, Zeile 189-192)

„Viel wichtiger ist, dass man versucht, sich zu öffnen und neue Erfahrungen zu machen. Nicht zu sagen: Ich komme aus der Türkei und bleibe in meiner Community und das ist es schon, weil ich ja gar nicht gut Deutsch kann und ich kann ja gar nicht mit den anderen kommunizieren, also bleibe ich nur in meiner Community - deswegen kann ich dann im Endeffekt nur Türkisch sprechen, weil ich mich ja selbst ausgegrenzt habe. Es wäre doch viel, viel besser, wenn ich mich öffne und mich mit anderen Deutschsprachigen austausche und davon profitiere.“ (Interview 3, Zeile 293-299)

9.3. Hauptkategorie 3: Ausgrenzung von gehörlosen Personen im Schulalltag

Hauptkategorie	Oberkategorien
K3 - Ausgrenzung von gehörlosen Personen im Schulalltag	K3.1. – Auswirkung der Kolonialisierung (Wohlfahrtskolonialismus) K3.2. – (unbewusste) Ausgrenzung in anderer Form

Tabelle 5: Hauptkategorie 3: Ausgrenzung von gehörlosen Personen im Schulalltag (eigene Darstellung)

Diese Hauptkategorie schließt an die Erkenntnisse aus der Theoriearbeit zur Thematik der Ausgrenzung und Machtmechanismen an. Dass diese Problematik auch heute noch hinreichend

auftritt, hat sich auch durch die Befragungen bestätigt. Gehörlose Personen erfahren immer noch Ausgrenzung, wobei dies in unterschiedlichsten Bereichen und aus unterschiedlichen Gründen passiert. Einige davon wurden in den Interviews erwähnt und werden nun als Beispiele präsentiert. Zu unterscheiden ist hier zwischen Ausgrenzung als Folge des Wohlfahrtskolonialismus, wie LADD ihn auch beschrieben hat (s. 6.2.3.6. Machtausübung und Herrschaftslegitimation) und einer Ausgrenzung, die in anderer Form und aus anderen Gründen stattfindet. Es ist anzumerken, dass in diesem Fall auch die Machtausübung stark in den Mechanismus der Ausgrenzung hineinfließt, was durch die Kolonialisierung und ihre Folgen bedingt ist.

Die hier genannten Beispiele gliedern sich vor allem in die Reduzierung gehörloser Personen auf ihren Hörstatus und auf der anderen Seite in die Problematiken im Bildungsbereich, wie zu wenig Transparenz in der Vermittlung von Bildungschancen für gehörlose Kinder und Jugendliche oder die Unterrichtsformen.

Zur Reduzierung auf den Hörstatus wurde Folgendes angemerkt:

„Es wird halt immer nur auf den Hörstatus [...] geschaut [...] wie stark schwerhörig oder gehörlos, [...] aber das ist eigentlich nicht der Punkt. Der Punkt ist, dass, wenn alle die Gebärdensprache angeboten bekommen, dass die auch alles schaffen können, also dann ist eigentlich kein Unterschied da.“ (Interview 1, Teil 2, Zeile 447-452)

„Das bedeutet [...] wenn man kulturell da abstempelt. "Du bist gehörlos", [...] dann hat man mehr *Macht*, [...] wenn alles gleich wäre, dann hat man ja keine Macht, aber, wenn [man] sozusagen, jetzt da abstempelt: "Ah, du bist gehörlos", dann erhebe ich mich, sozusagen, automatisch, nicht?“ (Interview 1, Teil 2, Zeile 457-461)

Diese Reduzierung auf den Hörstatus geht mit dem schon angesprochenen Wohlfahrtskolonialismus einher. Hörende Menschen reduzieren gehörlose Personen oft auf die defizitorientierte, medizinische Perspektive der Gehörlosigkeit und nehmen ihnen häufig – durch ihre Position als Angehörige der Mehrheitsgesellschaft – die Möglichkeit, ein Multiplikator für ihre eigene Kultur und Sprache zu sein.

Das wirkt sich auch auf den Unterricht und den Schulalltag aus. Die Expert_innen merken kann, dass es große Unterschiede im Bildungsniveau von Hörenden und Gehörlosen sowie Barrieren in der Ausbildung und unzureichende Aufklärung der Angehörigen von gehörlosen Kindern über deren Bildungschancen gibt.

„Immer, wenn gemischt wird, gibt es Unterschiede [...] Die Gehörlosen verpassen viel, an denen geht viel vorüber, die lernen nicht genau gleich.“ (Interview 1, Teil 2, Zeile 331-333)

„[...] es gibt Jugendliche, die wünschen sich wirklich eine Schule, ein Institut, nur für Gehörlose-
[...] wo das Niveau auch dementsprechend hoch ist, auch - gleich wie die Hörenden, wo sie Matura machen können, und nicht der Lehrplan für Gehörlose angepasst wird.“ (Interview 1, Teil 2, Zeile 337-340)

„Nur die *Bedürfnisse* sind anders, die *Lernmethode* ist anders. Nicht das Niveau *so* weit hinuntersetzen - es gibt so viele gehörlose, gescheite Menschen und es ist so schade, dass die keine Matura haben. Das ist wirklich schiefgelaufen. Aber warum? Weil die Schulbildung [...] nur Chaos ist und durcheinander - aber *wirklich*, es gibt schon gescheite Leute, die Karriere machen könnten, die studieren könnten, [...] Jetzt nicht nur im Schulbereich. Auch die Eltern, das Umfeld - es gibt keine Info. Also es ist wirklich wichtig, dass die Gehörlosen das auch alles *können!* Wenn man nicht will - okay, aber wenn man will, dann kann man wirklich alles erreichen. Aber das muss man auch *vermitteln*, diese Info.“ (Interview 1, Teil 2, Zeile 357-365)

Dieser momentane Zustand ergibt sich durch einige Problematiken, die ebenso thematisiert worden sind.

Gehörlose Personen können in Österreich laut den Expert_innen kaum bis gar nicht mitentscheiden, wenn es um ihre Bildung geht, Forschungsergebnisse hinsichtlich der richtigen Unterrichtsmethodik werden von den hörenden Entscheidungsträger_innen teilweise ignoriert und der Oralismus, der bereits im Theoriekapitel erläutert wurde (s. 6.3.2.2. Die Mitwirkung aller (Lehrenden und Lernenden) bei der Umsetzung; s. 6.2.3.6. Machtausübung und Herrschaftslegitimation), wirkt auch heute noch nach.

„das können *nicht* die Hörenden von oben wieder bestimmen, [...] da müssen die Gehörlosen selber auch aktiv werden und selber mitentscheiden dürfen, also auch im *Lehrplan*, ja. [...] die wissen selber, [...] was der Bedarf ist [...] welche Methodik, welche Didaktik oder Kulturvermittlung [...]“ (Interview 1, Teil 2, Zeile 622-626)

„die ganze Menschheitsgeschichte, da geht es ja hauptsächlich [...] um Macht, Sprache - und wenn ich etwas verhindern möchte, [...] verbiete ich die *Sprache* [...] das ist immer schon so gewesen in unserer ganzen Historie, zurückwirkend und wunderbar sieht man es ja eben gerade in der Gehörlosenpädagogik. [...] wie ich [...] Macht ausüben kann, was das macht, wenn ich, eben, Sprache unterbinde - wie sich kulturelle Minderheiten dann entwickeln, wie sie sich anpassen [...]“ (Interview 2, Zeile 394-401)

„Da gibt es natürlich die Problematik, dass es die lautsprachlich orientierten Klassen gibt, obwohl es ganz viele Forschungsergebnisse diesbezüglich gibt, was für Gehörlose eigentlich besser wäre - wird das alles irgendwie ignoriert [...]“ (Interview 3, Zeile 226-228)

Lösungsansätze für diese Problematiken sind auch jetzt schon umsetzbar: Das Miteinbeziehen gehörloser Personen in den Schulalltag ist dazu der erste und wichtigste Schritt. Hierzu gibt es in Österreich einige, breitgefächerte Angebote, von denen ein paar im Theorienteil näher ausgeführt wurden (s. 7. Maßnahmen zur Sicherung Interkultureller Bildung im Kontext von Schule und ÖGS).

Diese sind gerade für Pädagog_innen interessant, da die Ansprechpartner_innen entweder beratend zur Seite stehen können, was den Schulalltag und die Vermittlung von Interkultureller Bildung betrifft, andererseits können auch Angebote wahrgenommen werden, in denen gehörlose Personen selbst als professionelle Handelnde ihre Kultur vermitteln und somit Interkulturalität leben.

Allerdings muss für das Aktivwerden der Pädagog_innen in diesem Bereich erst einmal klar sein, was zur Umsetzung von Interkultureller Bildung dazugehört und wie diese und alle verwandten Begrifflichkeiten, die ebenso relevant sind, bedeuten.

9.4. Hauptkategorie 4: Verständlichkeit des Grundsatzes zum Unterrichtsprinzip der Interkulturellen Bildung

Hauptkategorie
K4 – Verständlichkeit des Grundsatzes zum Unterrichtsprinzip der Interkulturellen Bildung

Tabelle 6: Hauptkategorie 4: Verständlichkeit des Grundsatzes zum Unterrichtsprinzip der Interkulturellen Bildung (eigene Darstellung)

Diese Hauptkategorie wurde gebildet, da es für die Umsetzung des Unterrichtsprinzips notwendig ist, die Definitionen, Ziele und didaktischen Grundsätze als Lehrperson klar und verständlich vermittelt zu bekommen.

Während der Durchführung der Interviews wurde deutlich, dass einige Passagen so formuliert sind, dass die Bedeutung derer bzw. ihre Inhalte für die Forschungspartner_innen nicht klar definierbar waren. Besonders die Formulierung „mobilitätsgeprägte Gesellschaft“ warf Fragen auf, weshalb hierzu auch inhaltlich kaum Informationen von den Interviewpartner_innen zur gestellten Frage gegeben werden konnte. Während der Befragung entstand oft eine Diskussion über die genaue Bedeutung dieses Begriffs, jedoch konnte aufgrund der Unverständlichkeit der Formulierung nicht inhaltlich über diese Passage im

Grundsatzerlass reflektiert werden. Die hier gezeigten Beispiele sollen diesen Umstand verdeutlichen.

„Daran ansetzen, dass man die Formulierung verändert, weil eine *mobilitätsgeprägte* und *migrationsgeprägte* Gesellschaft (-) ja. Pf, ((lacht)) nein, ich kann da mit der Definition, glaube ich, zu wenig anfangen. Da müsste man es genauer definieren, was ist eben *mobilitätsgeprägt*, [...]“ (Interview 2, Zeile 569-572)

„[...] also ich versteh es vom Inhalt nicht ganz, ist nicht ganz klar.[...] so Wort für Wort, aber ich glaube, dann ist trotzdem nicht ganz klar, was der Inhalt ist. [zu B.S.:] Verstehst du den Inhalt? B.S.: Nein, ich bin unsicher.“ (Interview 1, Teil 2, Zeile 130-134)

Auch in Bezug auf den Umgang mit kulturellen Zuschreibungen fanden die Interviewpartner_innen die Formulierung zum Teil widersprüchlich.

Einerseits wird im Grundsatzerlass erwähnt, dass „eine kritische und wertschätzende Grundhaltung [einzunehmen ist] – als Grundlage für Zivilcourage und eine konstruktive Konfliktkultur ohne kulturelle Zuschreibungen“ (Webseite des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Unterpunkt „Interkulturelle Bildung – Grundsatzerlass 2017“, 15.4.2021), andererseits wird auch betont, dass „soziale, kulturelle, sprachliche und andere Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten wahrzunehmen, zu analysieren und ihre Bedeutung zu erkennen“ (ebd.) notwendig für die Umsetzung sei.

Diese Widersprüche können zu Verunsicherungen und Unklarheit darüber führen, wie Kultur überhaupt thematisiert werden soll.

„Wahrzunehmen, zu analysieren und die Bedeutung zu sehen, also zu erkennen, [...] also das bedeutet, wie kann man jetzt Gehörlosenkultur vermitteln, *ohne* aber speziell *nur* [...] Gehörlosenkultur (-) also (-) also eigentlich sind alle gleich. Alle sollten gleich sein. Egal, woher, egal, was für eine Kultur [...] I: [...] Gleichzeitig wird auch verlangt, dass man Kultur zeigt und was gehört dazu, dass man die Sprache zeigt [...]“
A.G.: -sozial [...] Das ist jetzt für mich auch ein bisschen ein Paradox ((lacht)).“ (Interview 1, Teil 2, Zeile 410-420)

Lehrpersonen könnten sich so verunsichert fühlen, dass sie sich vielleicht nicht näher mit diesem Unterrichtsprinzip auseinandersetzen wollen, was drastische Auswirkungen für die Zukunft des österreichischen Bildungssystems haben könnte. Gerade was die Formulierung bezüglich der kulturellen Zuschreibungen betrifft, können sich Lehrpersonen in ihrem Handeln

gehemmt fühlen und unbeabsichtigt einer Kulturvermittlung eher entgegenwirken als diese zu fördern.

Nachdem nun die Ergebnisse präsentiert und mit den Erkenntnissen aus dem Theorienteil verknüpft wurden, kann ein Fazit gezogen werden.

10. Fazit und Ausblick

In der vorliegenden Diplomarbeit wurde sich mit der Frage beschäftigt, inwiefern die Österreichische Gebärdensprache und die Gehörlosenkultur im Sinne der Interkulturellen Bildung im Schulalltag Eingang finden. Hierzu wurde im Rahmen der Literaturrecherche auf die didaktischen Grundsätze, Ziele und die Definition von Interkultureller Bildung in Form des dazugehörigen Unterrichtsprinzips Bezug genommen und theoretisch aufgearbeitet. Anschließend wurden diese Erkenntnisse durch die Ergebnisse einer empirischen, qualitativen Untersuchung ergänzt, damit auch Perspektiven aus der Praxis sowie Ansichten, Erfahrungen und das Wissen von Personen miteinbezogen werden kann, die selbst gehörlos sind.

Bei der Auswahl der Expert_innen wurde bemerkt, dass wenige kontaktiere Personen geantwortet oder zugestimmt haben. Dies könnte der Formulierung der Anfrage geschuldet sein, wie auch dem für die Termine der Interviews angesetzten Zeitraums. Eine verständlichere, klarere Beschreibung des Forschungszieles könnte hierfür eine Lösung darstellen. Ebenso ist der Rahmen dieser Arbeit begrenzt, weshalb eine ausführlichere Studie zu dieser Thematik in anderer Form stattfinden muss.

Für zukünftige Untersuchungen bietet sich beispielsweise die Möglichkeit, zu erforschen, wie die Formulierungen im Grundsatzelass zum Unterrichtsprinzip der Interkulturellen Bildung von Lehrpersonen verstanden werden und welche Assoziationen ihnen hierzu in den Sinn kommen; auch, ob es für sie klar wäre, wie die Inhalte umzusetzen sind. Des Weiteren kann eine Forschung durchgeführt werden, bei welcher Schüler_innen in den Fokus gesetzt werden, die an einem interkulturellen Schulsetting im Kontext von ÖGS und Gehörlosenkultur teilhaben und erforschen, inwiefern Interkulturelle Bildung dort umgesetzt wird.

Durch die empirische, qualitative Forschung anhand von Expert_inneninterviews und die Verknüpfung der daraus erhaltenen Ergebnisse mit den Aufarbeitungen aus der Fachliteratur war es möglich, festzustellen, welche Maßnahmen zur Umsetzung von Interkultureller Bildung in besagten Kontexten notwendig sind und welche Problematiken momentan im österreichischen Bildungssystem diesbezüglich vorherrschen. Ebenso wurde ein Überblick über Institute und Personen gegeben, die kontaktiert oder aufgesucht werden können, wenn

man als Lehrperson Fragen zur Interkulturellen Bildung im Kontext der ÖGS und Gehörlosenkultur hat oder Anregungen dafür sucht.

Allen voran steht jedoch die offene, wertschätzende Haltung gegenüber allen am Schulalltag Beteiligten und das Schaffen des Bewusstseins für einen respektvollen Umgang miteinander. Sind diese Dinge gegeben, können Barrieren niedergerissen und Vielfalt im österreichischen Schulsystem tatsächlich gelebt werden.

Eingehend wurde die Frage gestellt: „...aber wie sieht es in der Pause aus?“ Das Ziel dieser Arbeit ist es, einen Beitrag dazu zu leisten, dass jegliche Pausensituation von den Worten „Zusammenhalt, Austausch und miteinander wachsen“ geprägt sein wird.

Quellenverzeichnis

Literaturquellen

Behrbohm, Hans / Kaschke, Oliver / Nawka, Tadeus (2012): *Hals-Nasen-Ohren-Heilkunde*. Stuttgart / New York: Georg Thieme.

Bogner, Alexander / Littig, Beate / Menz, Wolfgang (2014): *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer.

Bolscho, Dietmar / Hauenschild, Katharina (2009): Interkulturalität und Transkulturalität. In: Dirim, İnci / Mecheril, Paul (Hrsg.): *Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter*. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann, S. 229—246.

Bourdieu, Pierre (1997): *Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1*. Hamburg: VSA.

Breivik, Jan-Kåre (2005): *Deaf Identities in the making. Local lives, transnational connections*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.

Deppermann, Arnulf (2008): *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH.

Dudenredaktion (Hrsg.): *Duden. Band 7. Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache*. Berlin: Duden 2020.

Fenkart, Lydia (2019): *Krankheit, Unfall, Notfall: Anna und Paul wissen, was zu tun ist!* Wien: Fenkart 2019.

Fuß, Susanne / Karbach, Ute (2019): Grundlagen der Transkription. Eine praktische Einführung. 2., Auflage, Opladen / Toronto: Barbara Budrich.

Grum, Urška / Legutke, Michael K. (2016): Sampling. In: Caspari et al. (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH, S. 78—89.

Hoffmann, Dagmar (2017): Experteninterview. In: Mikos, Lothar / Wegener, Claudia (Hrsg.): *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch*. 2. Auflage. München: UVK. S. 313—320.

Huainigg, Franz-Joseph / Ballhaus, Verena (2005): *Wir sprechen mit den Händen*. Wien / München: Annette Betz.

Jobst, Solveig / Skrobanek, Jan (2009): Ethnische Differenzierung oder Selbstexklusion. Zum Umgang junger Türken und Aussiedler mit Benachteiligungserfahrungen. In: Dirim, İnci / Mecheril, Paul (Hrsg.): *Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter*. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann, S. 99—123.

Kalpaka, Annita / Mecheril, Paul (2010): »Interkulturell«. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In: Mecherl, Paul et al. (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim / Bastel: Beltz, S. 77—92.

Kitchener, Karen / Kitchener, Richard (2009): Social science research ethics. Historical and philosophical issues. In: Mertens, Donna / Gindberg, Pauline (Hrsg.): *The Handbook of Social Research Ethics*. Los Angeles, CA: Sage, S. 5—22.

Kluge, Friedrich / Seibold, Elmar (2011): *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Berlin: De Gruyter.

Kramreiter, Silvia (2015): Inklusiv – Bilingual – Mehrstufig. Das Wiener Schulmodell. In: *Das Zeichen* 99. Seedorf: Signum, S. 82—93.

Kramreiter, Silvia (2000): *Zwei Sprachen – eine Bildung! Das Dilemma der Gehörlosenpädagogik*. Diplomarbeit. Wien.

Krausneker, Verena (2006): *Taubstumm bis gebärdensprachig. Die österreichische Gebärdensprachgemeinschaft auf soziolinguistischer Perspektive*. Provincia Autonoma di Bolzano – Alto Adige: Alpha&Beta / DRAVA.

Krausneker, Verena und 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 eines Forschungsprojektes. Wien: Innovationszentrum der Universität / Verein österreichisches Sprachen-Komoetenz-Zentrum Wien.

Ladd, Paddy (2008): *Was ist Deafhood? Gehörlosenkultur im Aufbruch*. Seedorf: Signum 2008.

Lane, Harlan (1994): *Die Maske der Barmherzigkeit. Unterdrückung von Sprache und Kultur der Gehörlosengemeinschaft*. Hamburg: Signum.

Lane, Harlan (1990): *Mit der Seele hören. Die Lebensgeschichte des taubstummen Laurent Clerc und sein Kampf um die Anerkennung der Gebärdensprache*. München: dtv 1990.

Lane, Harlan (1988): *Mit der Seele hören. Die Geschichte der Taubheit*. München: Hanser 1988.

Legutke, Michael K / Schramm, Karen (2016): Forschungsethik. In: Caspari et al. (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag GmbH, S. 108—117.

Leonhardt, Anette (2010): *Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik*. München / Basel: Ernst Reinhardt.

Marsh, Georg et al. (2013): *Lern- und Übungsbuch für Sprachlernende der Österreichischen Gebärdensprache (ÖGS). A1&A2*. Wien: shake hands.

Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim / Basel: Beltz.

Mayring, Philipp (1999): *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.

Mayring, Philipp / Fenzl, Thomas (2019): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Baur, Nina / Blasius, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 633—648.

Mecheril, Paul (2010): Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul et al. (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim / Bastel: Beltz, S. 54—76.

Meek, David R: Dinner Table Syndrome (2020): A Phenomenological Study of Deaf Individuals Experiences with Inaccessible Communication. In: Nova Southeastern University (Hrsg.): *The Qualitative Report* 25(6), Fort Lauderdale: The Qualitative Report, S. 1676A—1694.

Padden, Carol / Humphries, Tom (1991): *Gehörlose. Eine Kultur bringt sich zur Sprache. Internationale Arbeiten zur Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser. Band 16*. Hamburg: Signum.

Riemer, Claudia (2016): Befragung. In: Caspari et al. (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag GmbH, S. 155—172.

Schmelter, Lars (2014): Gütekriterien. In: Settinieri, Julia et al. (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 33—45.

Steinke, Ines (1999): *Kriterien qualitativer Forschung: Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim: Juventa.

Strübing, Jörg (2018): *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung*. München / Wien: De Gruyter Oldenbourg.

Tauber, Julia / Wipplinger, Magdalena (2012): *Politische und schulische Realitäten der Gehörlosen und Schwerhörigen in Österreich*. Diplomarbeit. Klagenfurt.

Uhlig, Anne C. (2012): *Ethnographie der Gehörlosen. Kultur – Kommunikation – Gemeinschaft*. Bielefeld: transcript.

Internetquellen

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2017): *Interkulturelle Bildung. Grundsatzverlass 2017.* https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2017_29.html (Eingesehen am 24.12.2019)

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019a): *Interkulturelle Bildung.*

https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/interkulturelle_bildung.html
(Eingesehen am 24.12.2019)

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019b): Unterrichtsprinzipien. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz.html>
(Eingesehen am 24.12.2019)

Derstandard.at (2016): *Erstmals Gehörlose als Assistenzpädagogen im Kindergarten.* <https://www.derstandard.at/story/2000043676194/erstmals-gehoerlose-als-assistenzpaedagogen-im-kindergarten> (Eingesehen am 8.4.2021)

equalizent Schulungs- und Beratungs GmbH (2021a): <https://www.equalizent.com/>
(Eingesehen am 11.4.2021)

equalizent Schulungs- und Beratungs GmbH (2021b): „*HANDS UP, BABY!*“. *Broschüre zur Ausstellungsvermittlung für Schulen und Bildungsinstitute.* <https://www.handsup.wien/edu/>
(Eingesehen am 11.4.2021)

Mühlburger, Raimund (2014): NMS Egger-Lienz zeigt „Talking Gloves“. In: *Osttirol Heute (online).* <https://www.oesttirol-heute.at/menschen/urauffuehrung-von-talking-gloves-der-nms-egger-lienz/> (Eingesehen am 10.4.2021)

Ooev1.orf.at (2005): *Erste gehörlose Lehrerin in Österreich.* <https://ooev1.orf.at/stories/62129> (Eingesehen am 8.4.2021)

Österreichischer Gehörlosenbund (2021): *Bilinguale Bildung.* <https://www.oeglb.at/projekte/bilinguale-bildung/> (Eingesehen am 15.4.2021)

Plattform für Inklusion und Gebärdensprache (2020): <https://www.plig.at/index.html>
(Eingesehen am 20.8.2020)

Rechtsinformationssystem des Bundes (2019): *Gesamte Rechtsvorschrift für Schulorganisationsgesetz, Fassung vom 27.12.2019.*

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265> (Eingesehen am 27.12.2019)

Verein ‚kinderhände – mit Händen sprechen‘ (2019): <http://kinderhaende.at/de> (Eingesehen am 8.3.2019)

Verlag Fenkart (2021): *online-shop*. <https://d1aeb474-9690-4810-8e90-cf57d57b1439.myeshop.info/> (Eingesehen am 17.4.2021)

Wien.gv.at (2021): *bafep21. Bildungsanstalt für Elementarpädagogik der Stadt Wien.* <https://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/arbeit-kindergarten/bafep/bafep21/> (Eingesehen am 17.4.2021)

Wien.orf.at (2019): *Gehörlose Kindergärtner nehmen Arbeit auf.* <https://wien.orf.at/stories/3002709/> (Eingesehen am 8.4.2021)

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Tauber, Julia / Wipplinger, Magdalena: Politische und schulische Realitäten der Gehörlosen und Schwerhörigen in Österreich. Diplomarbeit. Klagenfurt: 2012. S. 7—8.

Tabelle 2: Lane, Harlan: Die Maske der Barmherzigkeit. Unterdrückung von Sprache und Kultur der Gehörlosengemeinschaft. Hamburg: Signum 1994. S. 59.

Tabelle 3: Hauptkategorie 1: Verständnis von Interkultureller Bildung (eigene Darstellung)

Tabelle 4: Hauptkategorie 2: Umsetzung des Unterrichtsprinzips im Schulalltag (eigene Darstellung)

Tabelle 5: Hauptkategorie 3: Ausgrenzung von gehörlosen Personen im Schulalltag (eigene Darstellung)

Tabelle 6: Hauptkategorie 4: Verständlichkeit des Grundsatzes zum Unterrichtsprinzip der Interkulturellen Bildung (eigene Darstellung)

Tabelle 7: Interviewleitfaden (eigene Darstellung)

Tabelle 8: Kodierleitfaden (eigene Darstellung)

Tabelle 9: Interviewreduktion (eigene Darstellung)

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Uhlig, Anne C. (2012): *Ethnographie der Gehörlosen. Kultur – Kommunikation – Gemeinschaft*. Bielefeld: transcript. S. 234.

Abbildung 2: Fenkart, Lydia: Krankheit, Unfall, Notfall: Anna und Paul wissen, was zu tun ist! Wien: Fenkart 2019. S. 10.

Abbildung 3: Forschungsdesign (eigene Darstellung)

Anhang

A. Interviewleitfaden

VOR DEM INTERVIEW

Forschungsfeld: das Unterrichtsprinzip der Interkulturellen Bildung im Kontext von Österreichischer Gebärdensprache - Inwiefern werden Gehörlose, Gehörlosenkultur und ÖGS mitbedacht?

Diplomarbeit für das Lehramtsstudium UF Deutsch UF Psychologie und Philosophie im Fachbereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Universität Wien

Studienjahr 2019/20

Einführung:

Vor dem Interview werden folgende Punkte angesprochen:

- Dank für Teilnahmebereitschaft
- Vorstellung der Forschungsarbeit: Diplomarbeit für das Lehramt mit den Fächern Deutsch und Psychologie/Philosophie an der Universität Wien, Fachrichtung Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Thema: Das Unterrichtsprinzip der Interkulturellen Bildung im Kontext von ÖGS und Gehörlosenkultur, Durchführung der Interviews zur Erhebung von Erfahrungen von Expert_innen aus der Praxis
- Vorgehen erläutern: Gesprächsdauer ca. 30 Minuten, Erzählungen und konkrete Beispiele erwünscht
- Datenschutz und vertrauliche Behandlung der Daten: Tonbandaufnahme (und Videoaufnahme, sofern eine Person befragt wird, die ÖGS benutzt und kein_e Dolmetscher_in anwesend ist) – alle Daten werden auf Wunsch anonymisiert und nur im Rahmen der Forschungsarbeit verwendet – Einverständnis einholen
- Gibt es Fragen seitens Interviewpartner_in?

Aufnahme wird gestartet

Interviewleitfaden			
<i>Das Unterrichtsprinzip der „interkulturellen Bildung“ im Kontext von Österreichischer Gebärdensprache – Inwiefern werden Gehörlose, Gehörlosenkultur und ÖGS mitbedacht?</i>			
Leitfrage	Check – Was wurde erwähnt? / Konkrete Fragen	Aufrechterhaltungs-/Steuerungsfragen	Analysefragen
1. Beweggründe	• Ausbildung		

<p>Sie arbeiten [Ort einfügen], wo es sehr viele unterschiedliche Angebote gibt, durch die Hörende und Gehörlose miteinander in Kontakt kommen. Bitte erzählen Sie kurz, welche Beweggründe Sie hatten, den Verein zu gründen / hier zu arbeiten.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Persönliche und berufliche Beweggründe <p>Welche Zielgruppe sprechen Sie mit Ihren Angeboten an?</p> <p>Welche (Hinter-)Gründe haben die Menschen, die zu Ihnen kommen und Ihre Angebote nützen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zielgruppe der Angebote • Gründe der Teilnahme an Angeboten: ÖGS-Kursen, Workshops, Pädagog_innen-Weiterbildung 	<p><i>Könnten Sie das genauer ausführen?</i></p> <p><i>Wie ist das mit ... ?</i></p>	
<p>2. Kulturelle Aspekte in der Arbeit</p> <p>Welche kulturellen Aspekte sehen Sie in Ihrer Arbeit?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kulturauffassungen <p>Welche Rolle spielt die Vermittlung von Gehörlosenkultur in Ihrer Arbeit?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gehörlosenkulturvermittlung • Sensibilisierung für unterschiedliche Kulturformen 	<p><i>Könnten Sie das genauer erklären?</i></p> <p><i>Können Sie ein Beispiel geben?</i></p> <p><i>Wie ist das mit ... ?</i></p>	<p>Welche Auffassungen von Kultur haben die Befragten und inwiefern stimmen diese mit den in der Arbeit benutzten überein?</p> <p>Welche Rolle spielt Gehörlosenkulturvermittlung in der Tätigkeit der Befragten?</p>
<p>3. Begriffsklärung</p> <p>Der Begriff der Interkulturalität ist im schulischen Kontext viel diskutiert. Was verbinden Sie mit diesem Begriff?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Verständnis des Begriffs Interkulturalität • Verständnis vom Interkultureller Bildung <p>Was verbinden Sie mit dem Begriff der „Interkulturellen Bildung“?</p>	<p><i>Könnten Sie das genauer erklären?</i></p> <p><i>Wie ist das mit ... ?</i></p>	<p>Welche Auffassung von Interkulturalität und Interkultureller Bildung haben die Befragten?</p> <p>Wie unterscheidet sich diese von der in der Arbeit verwendeten Auffassung?</p>

<p>4. Praktische Umsetzung von Interkulturalität</p> <p>Wie wird Interkulturalität in Ihrem Arbeitsalltag gelebt?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Konkrete Beispiele aus dem Arbeitsalltag (Workshops, Weiterbildungen für Pädagog_innen, ÖGS-Kurse) <p>Inwiefern leben Sie in Ihrer Tätigkeit Interkulturalität vor?</p>	<p><i>Können Sie ein Beispiel geben?</i></p> <p><i>Könnten Sie das genauer erläutern?</i></p> <p><i>Wie ist das mit ...?</i></p>	<p>Welche von den Befragten zuvor genannten Punkten zum Verständnis von Interkulturalität werden in Ihrem Arbeitsalltag wie umgesetzt?</p>
<p>5. Verständnis von Interkultureller Bildung im Kontext ÖGS und Gehörlosenkultur</p> <p>In der Definition von Interkultureller Bildung steht, dass ihr „Betrachtungsgegenstand und Referenzpunkt – die migrations- und mobilitäts-geprägte multikulturelle Gesellschaft“⁸ ist. Was ist Ihre Meinung dazu?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Ergänzung des Betrachtungsgegenstandes um weitere Aspekte Kritik an diesem Aspekt der Definition <p>Wie würden Sie diesen Punkt der Definition erweitern oder ergänzen?</p>	<p><i>Könnten Sie das genauer ausführen?</i></p> <p><i>Was ist mit ... ?</i></p>	<p>Wie stehen die Befragten zu dem Umstand, dass der Betrachtungsgegenstand und Referenzpunkt von Interkultureller Bildung in der Schule die migrations- und mobilitäts-geprägte multikulturelle Gesellschaft ist?</p> <p>Welche Änderungen würden die Befragten an diesem Teil der Definition vornehmen?</p>
<p>6. Ziele und didaktische Grundsätze „Interkultureller Bildung“ – Beitrag gegen Ausgrenzungsmechanismen</p> <p>Die Ziele und didaktischen Grundsätze zur Interkulturellen Bildung an Schulen sind</p>	<ul style="list-style-type: none"> Vorstellung der Umsetzung des hier formulierten Ziels Praktische Beispiele zur Umsetzung dieses Ziels 	<p><i>Können Sie dazu ein Beispiel geben?</i></p> <p><i>Können Sie das näher erläutern?</i></p>	<p>Inwiefern sollte und kann das Ziel, dass Interkulturelle Bildung ein Beitrag gegen Ausgrenzungsmechanismen sein soll, laut den Befragten umgesetzt werden?</p>

⁸Interkulturelle Bildung - Grundsatzerlass 2017. Rundschreiben Nr. 29/2017.
https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2017_29.html [7.12.2019]

<p>im Grundsatzvertrag von 2017 sehr offen formuliert.</p> <p>Wie sehen Sie Interkulturelle Bildung als „Beitrag gegen Ausgrenzungsmechanismen“ im Kontext der Gehörlosenkultur und ÖGS?</p>			
<p>7. Ziele und didaktische Grundsätze „Interkultureller Bildung“ - Umlegung des Unterrichtsprinzips auf alle Lernenden und Lehrende</p> <p>Das Unterrichtsprinzip der „Interkulturellen Bildung“ „richtet sich an alle Lehrenden und Lernenden“⁹. Welche Schritte sind Ihrer Meinung nach notwendig, um diesen Grundsatz umzusetzen?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vorstellung der Umsetzung des hier formulierten Ziels • Praktische Beispiele zur Umsetzung dieses Ziels <p>Werden momentan, Ihrer Meinung nach, alle Lehrenden und Lernenden in Interkulturelle Bildung miteinbezogen werden? Wenn nein, warum nicht?</p>	<p><i>Können Sie dazu ein Beispiel geben?</i></p> <p><i>Können Sie das näher erklären?</i></p>	<p>Wie können alle Lehrenden und Lernenden laut den Befragten in die Umsetzung des Unterrichtsprinzips miteinbezogen werden?</p>
<p>8. Ziele und didaktische Grundsätze „Interkultureller Bildung“ – Reflexion des Sprachgebrauchs</p> <p>Es ist auch festgelegt, dass durch Interkulturelle Bildung „eine kritische Reflexion des individuellen wie gruppenspezifischen Sprachgebrauchs“¹⁰ gefördert werden soll.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vorstellung der Umsetzung des hier formulierten Ziels • Praktische Beispiele zur Umsetzung dieses Ziels 	<p><i>Können Sie dazu ein Beispiel geben?</i></p> <p><i>Können Sie das näher erklären?</i></p>	<p>Wie kann laut den Befragten eine kritische Reflexion des individuellen und gruppenspezifischen Sprachgebrauchs in Bezug auf ÖGS aussehen und in der Schule umgesetzt werden?</p>

⁹ Ebd.

¹⁰ Ebd.

<p>Welche Maßnahmen und Angebote können Sie oder andere betroffene Pädagog_innen setzen, damit das Ziel in Hinblick auf ÖGS verwirklicht werden kann?</p>			
<p>9. Interkulturelle Kompetenzen – kulturelle Zuschreibungen</p> <p>Es wird davon geschrieben, dass die Grundlage für Zivilcourage und eine konstruktive Konfliktkultur <u>ohne</u> kulturelle Zuschreibungen auskommt – Im Grundsatzvertrag ist aber ebenso davon die Rede, soziale, kulturelle, sprachliche und andere Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten wahrzunehmen, zu analysieren und ihre Bedeutung zu erkennen. Wie sinnvoll ist es Ihrer Meinung nach, Interkulturelle Bildung im Kontext von ÖGS und Gehörlosenkultur <u>ohne</u> kulturelle Zuschreibungen zu vermitteln?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vorstellung einer konstruktiven Konfliktkultur – mit oder ohne kulturelle Zuschreibungen? • Aufbau einer Vermittlung von Interkultureller Bildung im Kontext ÖGS und Gehörlosenkultur – ohne oder mit kulturellen Zuschreibungen? <p>Ist es für eine konstruktive Konfliktkultur Ihrer Meinung nach notwendig, kulturelle Zuschreibungen außen vor zu lassen?</p> <p>Wie wichtig ist es Ihrer Meinung nach, die genannten Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Sinne der Interkulturellen Bildung zu thematisieren? Können Sie Beispiele nennen, wie sie diese Vermittlung umsetzen würden?</p>	<p><i>Können Sie das näher erläutern?</i></p> <p><i>Können Sie dazu ein Beispiel geben?</i></p>	<p>Wie sinnvoll sehen es die Befragten, wenn im Schulalltag Interkulturelle Bildung im Kontext von ÖGS und Gehörlosenkultur ohne kulturelle Zuschreibungen vermittelt wird?</p> <p>Wieso ist es Ihrer Meinung nach wichtig oder unwichtig, genannte Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten wahrzunehmen?</p>
<p>10. Interkulturelle Kompetenzen – Machtausübung und</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Beispiele zu Machtausübung und 	<p><i>Können Sie dazu ein Beispiel geben?</i></p>	<p>Wie werden Machtausübung und Herrschaftslegitima</p>

<p>Herrschaftslegitimation</p> <p>Ebenso ist es Teil von Interkultureller Bildung, zu erkennen, wie mit kulturellen Zuschreibungen Macht ausgeübt und Herrschaft legitimiert wird“ – Wie kann dieser Umstand den Schüler_innen/Teilnehmer_innen vermittelt werden?</p>	<p>Herrschaftslegitimation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nennen von Strategien, um andere Beteiligte darauf aufmerksam zu machen 	<p><i>Können Sie das näher erklären?</i></p>	<p>tion im Kontext von ÖGs und Gehörlosenkultur laut den Befragten sichtbar?</p> <p>Wie kann man diesen Umstand vermitteln?</p>
<p>11. Ausblick</p> <p>Was muss sich verändern bzw. was brauchen Sie, damit das Unterrichtsprinzip der Interkulturellen Bildung im Kontext von ÖGS und Gehörlosenkultur – bzw. die zuvor besprochenen Ausschnitte davon – umgesetzt werden kann/können?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wünsche, konkrete Vorstellungen für die Umsetzung • Persönliche Zielsetzungen 	<p><i>Können Sie das genauer erläutern?</i></p>	<p>Welche Änderungen muss es in Zukunft geben, damit die im Interview genannten Aspekte des Unterrichtsprinzips nach den Vorstellungen der Befragten umgesetzt werden können?</p>
<p>12. Abschluss</p> <p>Gibt es noch etwas, dass Sie gerne erwähnen oder erzählen möchten?</p>			

Tabelle 7: Interviewleitfaden. (eigene Darstellung)

B. Einverständniserklärungen der Teilnehmer_innen

Einverständniserklärung: Matthias Fenkart



Zustimmungserklärung/Datenschutzmitteilung

Herzlichen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, als Expert/in für ein Gespräch für die Abfassung der Diplomarbeit zum Thema

„das Unterrichtsprinzip der interkulturellen Bildung im Kontext von Österreichischer Gebärdensprache und Gehörlosenkultur“

an der Universität Wien zur Verfügung zu stehen.

Gemäß Datenschutzgesetz (§ 7 Abs 2 Ziffer 2 DSG) muss für ein derartiges Interview Ihre Zustimmung eingeholt werden, da die Aussagen unter Nennung Ihres Namens in der wissenschaftlichen Arbeit/Bachelorarbeit/Masterarbeit/Dissertation verwendet (zitiert) werden.

Die Inhalte des Interviews werden transkribiert. Sie erhalten die Abschrift vor der Verwendung zur Freigabe. Das Transkript des Interviews wird der Arbeit im Anhang beigelegt. Abschlussarbeiten müssen laut Universitätsgesetz veröffentlicht werden (durch Aufstellen in der National- und Universitätsbibliothek), sie sind üblicherweise auch online zugänglich.

Die Daten können von der Lehrveranstaltungs-Leitung bzw. von dem/der Betreuer/in bzw. Begutachter/in der wissenschaftlichen Arbeit für Zwecke der Leistungsbeurteilung eingesehen werden. Die erhobenen Daten dürfen gemäß Art 89 Abs 1 DSGVO grundsätzlich unbeschränkt gespeichert werden.

Sie können die Zustimmung zur Verwendung dieses Interviews jederzeit widerrufen, alle Aussagen, die bis zu diesem Zeitpunkt in der wissenschaftlichen Arbeit verwendet wurden, sind allerdings rechtskonform und müssen nicht aus der Arbeit entfernt werden.

Weiters besteht das Recht auf Auskunft durch den/die Verantwortlichen an dieser Studie über die erhobenen personenbezogenen Daten sowie das Recht auf Berichtigung, Löschung, Einschränkung der Verarbeitung der Daten sowie ein Widerspruchsrecht gegen die Verarbeitung sowie des Rechts auf Datenübertragbarkeit.

Wenn Sie Fragen zu dieser Erhebung haben, wenden Sie sich bitte gern an den Verantwortlichen dieser Untersuchung: Lisa-Marie Heinzel (a01101161@unet.univie.ac.at – unbedingt Unet-Adresse verwenden!), Student/in der Studienrichtung Lehramt mit den Unterrichtsfächern Deutsch und Psychologie und Philosophie an der Universität Wien, wohnhaft in O'Brien-Gasse 53/1/7, 1210 Wien.

Für grundsätzliche juristische Fragen im Zusammenhang mit der DSGVO/FOG und studentischer Forschung wenden Sie sich an den Datenschutzbeauftragten der Universität Wien, Dr. Daniel Stanonik, LL.M. (verarbeitungsverzeichnis@univie.ac.at). Zudem besteht das Recht der Beschwerde bei der Datenschutzbehörde (bspw. über dsb@dsb.gv.at).

Ich stimme der Verwendung meiner personenbezogenen Daten im Rahmen der wissenschaftlichen Arbeit hiermit zu.

Ort, Datum, Name der/des Teilnehmer/in
Wien, 19.12.19 Matthias Fenkart

Ort, Datum, Name der/des Forscher/in

Wien, 19.12.19, HEINZEL LISA-MARIE Kneisl

Büro Studienpräses (buero.studienpraeses@univie.ac.at)

Stand November 2018

Einverständniserklärung: Angelika Gaunersdorfer



universität
wien

Zustimmungserklärung/Datenschutzmitteilung

Herzlichen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, als Expert/in für ein Gespräch für die Abfassung der Diplomarbeit zum Thema

„das Unterrichtsprinzip der Interkulturellen Bildung im Kontext von Österreichischer Gebärdensprache und Gehörlosenkultur“

an der Universität Wien zur Verfügung zu stehen.

Gemäß Datenschutzgesetz (§ 7 Abs 2 Ziffer 2 DSG) muss für ein derartiges Interview Ihre Zustimmung eingeholt werden, da die Aussagen unter Nennung Ihres Namens in der Diplomarbeit verwendet (zitiert) werden.

Die Inhalte des Interviews werden transkribiert. Sie erhalten die Abschrift vor der Verwendung zur Freigabe. Das Transkript des Interviews wird der Arbeit im Anhang beigefügt. Abschlussarbeiten müssen laut Universitätsgesetz veröffentlicht werden (durch Aufstellen in der National- und Universitätsbibliothek), sie sind üblicherweise auch online zugänglich.

Die Daten können von dem/der Betreuer/in bzw. Begutachter/in der wissenschaftlichen Arbeit für Zwecke der Leistungsbeurteilung eingesehen werden. Die erhobenen Daten dürfen gemäß Art 89 Abs 1 DSGVO grundsätzlich unbeschränkt gespeichert werden.

Sie können die Zustimmung zur Verwendung dieses Interviews jederzeit widerrufen, alle Aussagen, die bis zu diesem Zeitpunkt in der wissenschaftlichen Arbeit verwendet wurden, sind allerdings rechtskonform und müssen nicht aus der Arbeit entfernt werden.

Weiters besteht das Recht auf Auskunft durch den/die Verantwortlichen an dieser Studie über die erhobenen personenbezogenen Daten sowie das Recht auf Berichtigung, Löschung, Einschränkung der Verarbeitung der Daten sowie ein Widerspruchsrecht gegen die Verarbeitung sowie des Rechts auf Datenübertragbarkeit.

Wenn Sie Fragen zu dieser Erhebung haben, wenden Sie sich bitte gern an den/die Verantwortliche/n dieser Untersuchung: Lisa-Marie Heinzel (a01101161@unet.univie.ac.at – unbedingt Unet-Adresse verwenden!), Studentin der Studienrichtung Lehramt mit den Unterrichtsfächern Deutsch und Psychologie und Philosophie an der Universität Wien, wohnhaft in O'Brien-Gasse 53/1/7, 1210 Wien.

Für grundsätzliche juristische Fragen im Zusammenhang mit der DSGVO/FOG und studentischer Forschung wenden Sie sich an den Datenschutzbeauftragten der Universität Wien, Dr. Daniel Stanonik, LL.M. (verarbeitungsverzeichnis@univie.ac.at). Zudem besteht das Recht der Beschwerde bei der Datenschutzbehörde (bspw. über dsb@dsb.gv.at).

Ich stimme der Verwendung meiner personenbezogenen Daten im Rahmen der wissenschaftlichen Arbeit hiermit zu.

Ort, Datum, Name der/des Teilnehmer/in

Wien, 9.12.19

Angelika
Gaunersdorfer

Ort, Datum, Name der/des Forscher/in

Wien, 9.12.19. HEINZEL LISA-MARIE Heinzel

Büro Studienpräses (buero.studienpraeses@univie.ac.at)

Stand November 2018

Einverständniserklärung: Silvia Kramreiter



universität
wien

Zustimmungserklärung/Datenschutzmitteilung

Herzlichen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, als Expert/in für ein Gespräch für die Abfassung der Diplomarbeit zum Thema

„das Unterrichtsprinzip der Interkulturellen Bildung im Kontext von Österreichischer Gebärdensprache und Gehörlosenkultur“

an der Universität Wien zur Verfügung zu stehen.

Gemäß Datenschutzgesetz (§ 7 Abs 2 Ziffer 2 DSG) muss für ein derartiges Interview Ihre Zustimmung eingeholt werden, da die Aussagen unter Nennung Ihres Namens in der Diplomarbeit verwendet (zitiert) werden.

Die Inhalte des Interviews werden transkribiert. Sie erhalten die Abschrift vor der Verwendung zur Freigabe. Das Transkript des Interviews wird der Arbeit im Anhang beigefügt. Abschlussarbeiten müssen laut Universitätsgesetz veröffentlicht werden (durch Aufstellen in der National- und Universitätsbibliothek), sie sind üblicherweise auch online zugänglich.

Die Daten können von dem/der Betreuer/in bzw. Begutachter/in der wissenschaftlichen Arbeit für Zwecke der Leistungsbeurteilung eingesehen werden. Die erhobenen Daten dürfen gemäß Art 89 Abs 1 DSGVO grundsätzlich unbeschränkt gespeichert werden.

Sie können die Zustimmung zur Verwendung dieses Interviews jederzeit widerrufen, alle Aussagen, die bis zu diesem Zeitpunkt in der wissenschaftlichen Arbeit verwendet wurden, sind allerdings rechtskonform und müssen nicht aus der Arbeit entfernt werden.

Weiters besteht das Recht auf Auskunft durch den/die Verantwortlichen an dieser Studie über die erhobenen personenbezogenen Daten sowie das Recht auf Berichtigung, Löschung, Einschränkung der Verarbeitung der Daten sowie ein Widerspruchsrecht gegen die Verarbeitung sowie des Rechts auf Datenübertragbarkeit.

Wenn Sie Fragen zu dieser Erhebung haben, wenden Sie sich bitte gern an den/die Verantwortliche/n dieser Untersuchung: Lisa-Marie Heinzel (a01101161@unet.univie.ac.at – unbedingt Unet-Adresse verwenden!), Studentin der Studienrichtung Lehramt mit den Unterrichtsfächern Deutsch und Psychologie und Philosophie an der Universität Wien, wohnhaft in O'Brien-Gasse 53/1/7, 1210 Wien.

Für grundsätzliche juristische Fragen im Zusammenhang mit der DSGVO/FOG und studentischer Forschung wenden Sie sich an den Datenschutzbeauftragten der Universität Wien, Dr. Daniel Stanonik, LL.M. (verarbeitungsverzeichnis@univie.ac.at). Zudem besteht das Recht der Beschwerde bei der Datenschutzbehörde (bspw. über dsb@dsb.gv.at).

Ich stimme der Verwendung meiner personenbezogenen Daten im Rahmen der wissenschaftlichen Arbeit hiermit zu.

Wien, 9.12.19 *S. Kramreiter*

Ort, Datum, Name der/des Teilnehmer/in

Wien, 9.12.19 *Lisa-Maria Heinzel*

Ort, Datum, Name der/des Forscher/in

Einverständniserklärung: Barbara Schuster



universität
wien

Zustimmungserklärung/Datenschutzmitteilung

Herzlichen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, als Expert/in für ein Gespräch für die Abfassung der Diplomarbeit zum Thema

„das Unterrichtsprinzip der Interkulturellen Bildung im Kontext von Österreichischer Gebärdensprache und Gehörlosenkultur“

an der Universität Wien zur Verfügung zu stehen.

Gemäß Datenschutzgesetz (§ 7 Abs 2 Ziffer 2 DSG) muss für ein derartiges Interview Ihre Zustimmung eingeholt werden, da die Aussagen unter Nennung Ihres Namens in der Diplomarbeit verwendet (zitiert) werden.

Die Inhalte des Interviews werden transkribiert. Sie erhalten die Abschrift vor der Verwendung zur Freigabe. Das Transkript des Interviews wird der Arbeit im Anhang beigefügt. Abschlussarbeiten müssen laut Universitätsgesetz veröffentlicht werden (durch Aufstellen in der National- und Universitätsbibliothek), sie sind üblicherweise auch online zugänglich.

Die Daten können von dem/der Betreuer/in bzw. Begutachter/in der wissenschaftlichen Arbeit für Zwecke der Leistungsbeurteilung eingesehen werden. Die erhobenen Daten dürfen gemäß Art 89 Abs 1 DSGVO grundsätzlich unbeschränkt gespeichert werden.

Sie können die Zustimmung zur Verwendung dieses Interviews jederzeit widerrufen, alle Aussagen, die bis zu diesem Zeitpunkt in der wissenschaftlichen Arbeit verwendet wurden, sind allerdings rechtskonform und müssen nicht aus der Arbeit entfernt werden.

Weiters besteht das Recht auf Auskunft durch den/die Verantwortlichen an dieser Studie über die erhobenen personenbezogenen Daten sowie das Recht auf Berichtigung, Löschung, Einschränkung der Verarbeitung der Daten sowie ein Widerspruchsrecht gegen die Verarbeitung sowie des Rechts auf Datenübertragbarkeit.

Wenn Sie Fragen zu dieser Erhebung haben, wenden Sie sich bitte gern an den/die Verantwortliche/n dieser Untersuchung: Lisa-Marie Heinzel (a01101161@unet.univie.ac.at – unbedingt Unet-Adresse verwenden!), Studentin der Studienrichtung Lehramt mit den Unterrichtsfächern Deutsch und Psychologie und Philosophie an der Universität Wien, wohnhaft in O'Brien-Gasse 53/1/7, 1210 Wien.

Für grundsätzliche juristische Fragen im Zusammenhang mit der DSGVO/FOG und studentischer Forschung wenden Sie sich an den Datenschutzbeauftragten der Universität Wien, Dr. Daniel Stanonik, LL.M. (verarbeitungsverzeichnis@univie.ac.at). Zudem besteht das Recht der Beschwerde bei der Datenschutzbehörde (bspw. über dsb@dsb.gv.at).

Ich stimme der Verwendung meiner personenbezogenen Daten im Rahmen der wissenschaftlichen Arbeit hiermit zu.

Ort, Datum, Name der/des Teilnehmer/in

Wien, 9.12.2019 Barbara Schuster

Ort, Datum, Name der/des Forscher/in Wien, 9.12.19, HEINZEL LISA-MARIE Heinzel

Büro Studienpräses (buero.studienpraeses@univie.ac.at)

Stand November 2018

C. Transkripte der Interviews

Transkript: Interview 1/Teil 1 mit Angelika Gaunersdorfer vom 9.12.2019

1 I: Das ist die erste Aufnahme vom ersten Interview für meine Diplomarbeit. äh Und ich komme
2 gleich zu meiner ersten Frage: die erste Frage wäre, welche Beweggründe Sie haben, hier zu
3 arbeiten?
4 A.G.: Ich persönlich jetzt?
5 I: Ja, genau.
6 A.G.: äh Meine Beweggründe (-) äh ist sozusagen- hm, gut. Ich bin jetzt ein bisschen auch
7 durch Zufall oder durch Glück jetzt zu der Stelle gekommen, weil ich, weil ich, äh selber jetzt
8 in Bildungskarenz bin und gerade die Ausbildung zur Dolmetscherin mache, aber- und eine
9 andere Kollegin gerade in Karenz gegangen ist, insofern bin ich ein bisschen auch äh mit Glück
10 da jetzt dazu gekommen. Ich habe davor aber schon ein Jahr als Trainerin in der Spielgruppe-
11 I: Mhm.
12 A.G.: -drüben gearbeitet, in den bilingualen Spielgruppen, als hörende Trainerin äh. Bin selber
13 Kindergartenpädagogin, das heißt, von der pädagogischen Ausbildung ist alles da. äh Hab-
14 arbeite einfach gerne mit Kindern, einmal grundsätzlich und im pädagogischen Bereich und
15 habe eben dann vor vier Jahren- viereinhalb Jahren begonnen, die Gebärdensprache, die
16 österreichische Gebärdensprache zu lernen und für mich war es einfach eine super Chance, jetzt
17 die zwei Bereiche miteinander zu verbinden, zu verknüpfen. Das heißt, pädagogisch zu arbeiten
18 im Bereich der (-) Gehörlosen- Österreichischen Gebärdensprache. Also diese zwei Bereiche
19 jetzt einmal miteinander zu verknüpfen, das war einfach eine super Chance da -
20 I: Mhm.
21 A.G.: -einmal einen Fuß hinein zu bekommen in die ganze Materie, weil für mich war das dann
22 auch neu. Ich habe, sozusagen - oft lernt man ja die Gebärdensprache oder die- ich sage äh
23 salopp Gebärdensprache: das ist bitte *immer* als Österreichische Gebärdensprache sozusagen-
24 I: Ja!
25 A.G.: -zu verstehen, weil es ja so viele verschiedene gibt. Sonst müsste ich von den
26 Gebärdensprachen sprechen. Also, die ÖGS äh lernen ja viele dann so einfach so abstrakt, ein
27 bisschen, weil wirklich Kontakt dann kommt ja erst später zur Community oder zu gehörlosen
28 Menschen direkt. Das heißt, viele beginnen zwar mit der- mit dem *Lernen*, aber einfach einmal
29 aus Interesse, aus Neugier oder so und so war es bei mir genauso. Aber jetzt wirklich damit zu
30 arbeiten oder damit wirklich mit Gehörlosen im Kontakt zu sein, das kommt ja oft dann erst
31 viel später, das heißt, es bleibt so ganz *lange* sowas Theoretisches, ein bisschen. Und dann äh

32 ja, baut sich eh langsam irgendwie Kontakt auf mit zunehmender Kompetenz und das war für
33 mich halt eine super Chance, äh ich kenne die Barbara Schuster eben von den Ausbildungen.
34 Ich habe bei ihr begonnen äh über Weiterbildungsmodule und dann im Sprachenzentrum.

35 I: Mhm.

36 A.G.: äh War sie eben meine Lehrende und daher - ja, hat sie dann- irgendwann ist sie dann auf
37 mich zugekommen und hat mich gefragt, ob ich einfach da arbeiten möchte. Für mich ist super,
38 äh (-) egal, ob jetzt die Kinder hörend - wir haben ja ein gemischtes Publikum. Bei uns kommen
39 ja Kinder, die gehörlos sind, schwerhörig sind, implantiert sind, also Cochlea-Implantate haben,
40 Hörgeräte. Hörende, die, wo die *Eltern* äh oder ein Elternteil gehörlos ist oder jemand in der
41 *Familie*. äh Auch Kinder mit anderen Behinderungen. Also, wir sind ja ein- ein- eine gemischte
42 Gruppe sozusagen, äh (-) *interkulturell*, sozusagen. Also wirklich äh alle, alle Möglichkeiten.
43 Und für mich ist es einfach schön, jetzt sozusagen die Gebärdensprache auch *anzuwenden* und
44 an die Jüngsten- den *Jüngsten* die Chance zu geben, äh die auch zu *erfahren*. Eben jetzt ganz
45 unabhängig vo- vom Hörstatus.

46 I: Mhm.

47 A.G.: Und dann auch das Voneinander-Lernen, der Austausch, das ein bisschen auch zu
48 begleiten, wenn Eltern untereinander Fragen haben, äh oder, oder, ja. Einfach sich austauschen
49 wollen und dann sozusagen auch immer äh die gehörlose Person, die ja selber aus ihrer eigenen
50 Erfahrung - wenn ich jetzt zu zweit äh die Spielgruppe leite, habe ich immer die gehörlose
51 Trainerin dabei, das heißt, da kommen dann natürlich auch immer viele Fragen direkt an die
52 gehörlose Person und da, sozusagen, auch immer ein bisschen zu vermitteln, dass Sprache äh
53 jetzt wirklich - dolmetschen und übersetzen kann ich nicht, weil ich es ja auch noch nicht- also,
54 ich bin ja noch nicht äh ausgebildet. Aber- aber zu vermitteln zwischen den Fragen der Eltern,
55 der Familien und der gehörlosen Person sozusagen, dass die aus *ihrem* Leben, aus ihrer
56 Erfahrung und aus ihrer Kultur, sozusagen, zu erzählen hat, das ist für mich auch super
57 spannend-

58 I: Mhm.

59 A.G.: -und auch ein Grund, warum ich auch gerne hier arbeite.

60 I: Das führt mich auch gleich zur nächsten Frage: Wir haben schon kurz darüber gesprochen,
61 welche Zielgruppen hier eigentlich-

62 A.G.: Mhm.

63 I: -welche es gibt, nämlich, dass es unabhängig vom Hörstatus ist, äh welche *Gründe*, glauben
64 Sie, haben die Menschen, herzukommen und die Angebote zu nutzen, die es hier gibt?

65 A.G.: Also gut. Die Kinder, die, die gehörlos sind oder wo die Eltern gehörlos sind, für die ist
66 es äh sozusagen (-) die erste Möglichkeit, noch vor dem Kindergarten oder vor einer
67 Bildungseinrichtung äh mit der Gebärdensprache in Kontakt zu kommen, nämlich *gemeinsam*.
68 Weil, natürlich können jetzt die Eltern irgendwo einen Kurs besuchen, am Sprachenzentrum
69 auch, oder equalizent, oder wo auch immer- also wenn, wenn jetzt hörende Eltern ein - ein Baby
70 bekommen äh ein gehörloses, das ist ja zu 95% so, dass das eben hörende Eltern- also, dass
71 gehörlose Kinder hörende Eltern oder eine hörende Familie haben. Und da, glaube ich, machen
72 sich dann jetzt immer *mehr* äh Eltern auf die Suche, wie sie sozusagen für das Kind die
73 bestmögliche Sprachentwicklung anbieten können. Immer *mehr*, zum Glück, also es verbreitet
74 sich schon und äh immer mehr nehmen das auch dann wirklich in Anspruch oder halt- freuen
75 sich, dass es das Angebot gibt. Äh (-) Für die *hörenden* Kinder oder Familien äh ist jetzt immer
76 öfter auch gefallen, das Argument, also (-) sozusagen, eine Kommunikationsform mit dem
77 Kind zu finden äh, die vor der Lautsprache oder vor dem Sprechen schon, schon- möglich ist,
78 weil oft ja die Gebärden schneller gelernt werden, eigentlich, von den Kindern, als, als jetzt die
79 Lautsprache, also das Sprechen ist äh sozusagen ein bisschen auch eine
80 Kommunikationsunterstützung. Äh Und viele dann sagen, wenn ich schon äh dem Kind jetzt
81 "Zeichen", unter Anführungszeichen, gebe, dann möchte ich auch schon offiziell eine Sprache
82 anbieten. Weil, es gibt ja auch unterschiedliche Systeme, äh der Zeichensprache, sage ich jetzt
83 einmal und da gibt es jetzt schon immer wieder auch das Argument- na *wenn schon*, wenn ich
84 das jetzt meinem Kind schon anbiete, dann, sozusagen, gleich eine richtige, *anerkannte*
85 Sprache. Und das Zweite ist, glaube ich, schon auch, dass äh Eltern und Familien gibt, die äh
86 eben auf diesen kulturellen Austausch auch Wert legen und ihnen das auch wichtig ist äh, da
87 einfach in Berührung zu kommen mit unterschiedlichen Bedürfnissen oder Kulturen. Ich glaube
88 das schon auch, dass ist ein Argument zumindest. Dann im Verlauf ja-

89 I: Mhm.

90 A.G.: -das als Wert auch sehen. Dass das auch ein- ja, dass das einfach auch einen Wert hat,
91 dass man sich da austauschen kann, das auch horzionterweiternd; auch mit anderen Kulturen
92 und Bedürfnissen in Berührung kommt. Ich glaube, das ist auch möglicherweise ein Argument.
93 Und für die Eltern, jetzt, mit gehörlosen Kindern, kommt jetzt abgesehen von der Sprache auch
94 dazu, glaube ich, äh dass sie sich einfach aus- dass die einen Platz brauchen und *gleich-*
95 Menschen mit *gleichen* Situationen, ja, wo kann ich mich austauschen? Wo habe ich vielleicht
96 auch eine Mama, die jetzt gerade das Kind bekommen hat und gehörlos ist und wie macht die
97 das mit dem Sprachaufbau. Das ist so ein bisschen auch dann als Austauschplatz hier, ja.

98 I: Mhm.

99 A.G.: Ja.

100 I: Und Sie haben vorher auch kurz gesagt äh Sie haben selber Weiterbildungsmodule hier

101 besucht-

102 A.G.: Mhm.

103 I: -als Pädagogin, das heißtt, das würde auch angeboten-

104 A.G.: Mhm, genau.

105 I: äh (-) Was- oder aus welchen Gründen, glauben Sie, dass die Pädagoginnen und Pädagogen

106 hierher kommen und die Angebote nutzen? Mit welchen Hintergründen kommen sie her?

107 A.G.: Mhm, mhm. (-) äh (-) Ich glaube, dass das zum Teil - also es gibt ja schon viele

108 Integrationsklassen, jetzt äh auch unabhängig, ob das jetzt gehörlose Kinder sind oder Kinder

109 mit anderen Behinderungen. Das heißtt, äh wir merken schon auch die Module mit unterstützter

110 Kommunikation, das ist ein bisschen etwas anderes als ÖGS, das ist sozusagen äh

111 Gebärdensprache, aber jetzt mehr die Vokabeln. Nicht für gehörlose Kinder geeignet, sondern

112 wirklich, wo man mit der Lautsprache eigentlich dazu gebärdet, damit einfach das visuell

113 leichter zu erfassen ist für Kinder. Und das, das ist sozusagen, also das wird auch *wirklich* gerne

114 angenommen, weil das ja für alle möglichen Beeinträchtigungen jetzt, sozusagen, passend ist.

115 Weil, so viele arbeiten dann ja, oder so viel Angebot gibt es ja jetzt im Gehörlosen-Bereich

116 *nicht* in Wien. Äh so viele Schulen. Aber *auch* - also es ist, das Publikum ist natürlich *gemischt*,

117 aber viele haben schon als Hintergrund einfach Kinder in der Klasse, die- oder im Kindergarten

118 - die nicht sprechen, die irgendwie- also sprachverzögert sozusagen, wo die Sprache verzögert

119 sich entwickelt, oder andere - auch Flüchtlingskinder, Kinder mit, mit - also (-)

120 Migrationshintergrund, die einfach Deutsch nicht so gut können - für die ist das auch eine große

121 Unterstützung. äh Einfach Sprache *sichtbar* zu machen, visuell-

122 I: Mhm.

123 A.G.: -zu begleiten. Also *so* - ich denke, das ist äh das ist das *Hauptmotiv*. Dass Eltern oder

124 Pädagogen sozusagen - ja, also (-) wir laden auch Eltern dazu ein, äh aber jetzt einmal, die

125 brauchen dass dann oft für eben den familiären Kontext, aber gerade so Pädagog_innen, glaube

126 ich schon, dass die einfach in ihrer Arbeit äh das gut einbauen können und einsetzen können,

127 eben für *unterschiedlichste* Bedürfnisse.

128 I: Mhm.

129 A.G.: (-) Ja.

130 I: Vorher wurde auch kurz angesprochen, der kulturelle Austausch und Interkulturalität im

131 Allgemeinen, äh deshalb möchte ich gerne fragen, welche kulturellen Aspekte sehen Sie in

132 Ihrer Arbeit? (-) Einfach einmal ganz allgemein.

133 A.G.: Hier bei "kinderhände"?

134 I: Mhm.

135 A.G.: Also, das ist ja das, warum wir auch äh, sozusagen, diese *bilingualen* Gruppen anbieten.
136 Einfach auch um Kulturvermittlung - weil wir Hörenden können im Grunde nicht die Kultur
137 vermitteln äh der Gehörlosencommunity. Das "müssen" unter Anführungszeichen sie selber
138 machen. Äh Das ist einmal der Hauptgrund, warum wir *bilingual* - oder das ist sozusagen auch
139 ein Grund, warum wir bilingual anbieten. Jetzt von der Kulturvermittlung einmal abgesehen,
140 das Fragen und so beantwortet werden und äh (-) sind natürlich auch Umgangsformen zum
141 Beispiel etwas, was auf jeden Fall vermittelt wird. Jetzt bei den Spielgruppen drüben ist es so,
142 dass äh zum Beispiel jetzt zu Beginn der Einheit am Boden getrommelt wird mit den Händen,
143 einfach um die Vibration äh um das zu zeigen, auch, wie bekommt man Aufmerksamkeit, jetzt
144 sozusagen als Gehörloser oder wie kann man einen Gehörlosen *auf sich* aufmerksam machen
145 äh. Wenn wir den Kursraum verlassen und drüben in der Küche die Jause essen, dann drehen
146 wir das Licht ab in der- im Kursraum und das Licht *an* im- im darüberen Bereich, wo die Jause
147 dann eben ist. Also eben so visuelle äh Dinge werden auch eingesetzt äh oder, oder so
148 "*Umgangsformen*" unter Anführungszeichen, ja. Wie, was muss ich denn tun, muss ich- man
149 muss Blickkontakt haben mit einer gehörlosen Person, ich muss eben mir andere- andere
150 *Signale* - muss ich haben. Man kann nicht rufen oder so - muss trommeln oder ich muss das
151 Licht abdrehen. Also, diese, diese Umgangsformen, glaube ich, sind einmal ein ganz wichtiger
152 Aspekt - auch für die Eltern, damit sie einfach, damit das Bewusstsein - sozusagen - geschärft
153 wird, wie muss ich denn tun überhaupt, ja. Wie - weil jetzt muss man sich vorstellen, wenn jetzt
154 Eltern ein gehörloses Kind auf die Welt bringen, die sich *noch nie* auf die- wenn die ein Baby
155 bekommen und das ist gehörlos, die haben sich noch nie mit der Thematik beschäftigt, ja. Das
156 ist jetzt, wir wissen schon, wenn sie selber auch Gebärdensprache lernen jetzt, ist das schon ein
157 bisschen Thema dann. Da kriegt man schon ein bisschen ein Gespür oder ein Bewusstsein, nur
158 Eltern, die von heute auf morgen mit dem konfrontiert sind, die haben ja *keine Ahnung*, was
159 eigentlich da so notwendig ist und dass das wichtig ist, dass da der Blickkontakt eben - das ist
160 schon so eine Kleinig- also eine große Sache, aber, aber oft nicht *bewusst*, ja. Wie wichtig das
161 ist, das wirklich da der Blickkontakt mit dem Kind auch äh aufgebaut wird und immer, wenn
162 Kommunikation stattfindet, das immer nur mit Blickkontakt geht, ja.

163 I: Mhm.

164 A.G.: Oder eben, dass ich anders aufmerksam machen muss oder leicht an(-)tippsen, es nutzt
165 nichts, wenn ich das Kind rufe, ja. Also ich glaube, das sind einmal die, die ganz, ganz
166 wesentlichen Dinge, die wir hier auch vermitteln können. (-- -) Sonst, vom- vom- von der

167 Kultur *an sich* - wir haben natürlich dann auch Veranstaltungen, gestern eben zum Beispiel so
168 wie den Kinderhände-Chor, äh also auch Freizeitangebote, äh die, die eben auch für Gehörlose
169 spannend sind oder wo sie, wo es eben Untertitel gibt - oder was auch immer, also, oder
170 Gebärdensprache, einfach, weil es als(-) ja. äh Die Sprache *an sich* ist natürlich auch, also
171 Sprache ist ja mit Kultur äh verbunden, das heißt die Sprache sowieso. äh (-) Hm. Na ja und
172 jetzt bin ich hörend und soll über die Kultur ((lacht)) soll *Kultur* vermitteln, na! ((lacht)) Da
173 werden wir dann doch noch vielleicht die Barbara fragen

174 I: Das wäre natürlich überhaupt dann super, ja, das stimmt.

175 A.G.: Weil - also, das würde ich gerne dann noch ein bisschen dann der Barbara überlassen, so.
176 Was *sie* jetzt aus *ihrer* Perspektive dann noch so ganz wichtig findet, was an Kulturvermittlung-
177 I: Mhm.

178 A.G.: -stattfindet.

179 I: Dann gehen wir einfach einmal zur nächsten Frage über und lassen das einmal beiseite. äh
180 Dann würde ich gerne von Ihnen wissen, weil der Begriff der Interkulturalität im schuli-
181 schulischen Kontext sehr viel diskutiert wird äh, was darunter fällt, wie genau das jetzt
182 aufgebaut ist, äh und deshalb wollte ich Sie einmal fragen, was Sie mit diesem Begriff
183 verbinden?

184 A.G.: (-) Interkulturell?

185 I: Genau, oder Interkulturalität, ja.

186 A.G.: (-) Hm. Mh. (-) Also, (-) das ist eh eine gute Frage ((lacht)) Da haben wir jetzt noch
187 nicht so viele Sachen darüber gemacht. Das ist immer so in aller Munde, aber dann wirklich äh
188 - also für mich ist halt wichtig, (-) das ist etwas, was, (-) also wenn jetzt, in einer Klasse, als
189 Beispiel jetzt sozusagen, äh Kulturen- unterschiedliche Kulturen zusammenkommen, äh sei es
190 jetzt einfach aus unterschiedlichen Ländern oder mit unterschiedlichen anderen Bedürfnissen,
191 beziehungsweise eben der Gehörlosenkultur - und *interkulturell* - also versteh ich einfach
192 auch, dass (-) oder für *mich* wäre es halt einfach super, wenn *dann*, zum Beispiel im
193 schulischen Kontext auch eine gehörlose Person selber vor Ort ist, die eben die Kultur
194 vermittelt. Also, für mich ist das ein (-) der Begriff selber beinhaltet, dass das äh wie soll ich
195 sagen. (-) Dass jemand aus der Kultur auch Kultur vermittelt, also nicht jetzt von außen
196 irgendjemand da äh die Kultur lebt, sondern jemand, der- der direkt auch aus der Kultur *kommt*,
197 ja. Das verbinde *ich* einmal in erster Linie damit. Aber (-) da sind Sie die Expertin, nicht ich.
198 ((lacht))

199 I: Na, es gibt jetzt - zum Beispiel die Auffassung, dass man unter Interkulturalität im Grunde
200 versteht, dass es in sich abgeschlossene Kulturgruppen gibt-

201 A.G.: Mhm.

202 I: -die (-) auf einander treffen, aber sich nicht miteinander vermischen. Das wäre jetzt zum
203 Beispiel eine Auffassung davon. Und äh mich hätte jetzt zum Bei- also auch interessiert, wie
204 das dann im Begriff der Interkulturellen Bildung umgesetzt werden kann, dieses Aufeinander-
205 Treffen von zwei unterschiedlichen, abgeschlossenen Kulturen.

206 A.G.: Mhm.

207 I: Was da zum Beispiel für Sie dazu gehört, was da einmal wichtig wäre, damit Interkulturelle
208 Bildung überhaupt stattfinden *kann*.

209 A.G.: (-) Mh. Das bedeutet, dass äh das zum Beispiel, also für mich jetzt ganz wichtig wäre,
210 dass die gehörlosen Kinder einfach- wenn das jetzt eine Integrationsklasse ist, das heißtt, wo ja
211 eben zum Beispiel die hörende Kultur mit der Gehörlosenkultur jetzt aufeinander trifft, äh dann
212 wäre für mich zum Beispiel total wichtig, dass die einen eigenen muttersprachlichen Unterricht,
213 zum Beispiel, *auch* haben.

214 I: Mhm.

215 A.G.: Das heißtt jetzt nicht, dass die äh permanent äh extra wo sind, aber sozusagen schon auch
216 die Chance haben, äh eine gewisse Zeit - eine gewisse Zeit - äh nur für sich mit einer gehörlosen
217 Person äh von der unterrichtet werden.

218 I: Mhm.

219 A.G.: Also, das ist jetzt *für mich*, sozusagen, einmal das Wichtigste, ja. Dass die die Chance
220 bekommen.

221 I: Das heißtt, dass die Kinder- [Barbara Schuster betritt den Raum]

222 A.G.: Jetzt müssen wir nur kurz dann-

223 I: Ja.

224 A.G.: einen Break und dass sie sich dazu setzt.

225 I: Okay, dann machen wir eine kurze Pause.

Transkript: Interview 1/Teil 2 mit Angelika Gaunersdorfer und Barbara Schuster

1 I: So, aber jetzt. ((lacht)) (-) Genau. Vorher haben wir schon darüber gesprochen, äh welche
2 kulturellen Aspekte es da in der Arbeit gibt.

3 B.S.: Also die Sprachkultur natürlich, genau. Das ist, sozusagen, ich verstehe das mehr im
4 Zusammenhang mit der Sprache. Und Kultur (-) es sind einfach, ja, verschiedene Personen,
5 zum Beispiel aus Serbien, Syrien, verschiedene Kulturen sind da, aber trotzdem da ist
6 sozusagen mehr die Gebärdensprache im Fokus, der Sprachursprung, zum Beispiel das
7 Klopfen, das Winken, die Aufmerksamkeit, Grammatik - ist schon alles ein kultureller Aspekt.

8 Das ist mein Ziel eigentlich hier, bei "kinderhände". Und sonst - es gibt unterschiedliche
9 Personen, aber eigentlich sind alle gleich; jeder hat seine eigene Kultur, aber sozusagen die
10 Sprachkultur ganz im Speziellen unser Ziel. Passt das?

11 A.G.: Ich habe es so ähnlich beantwortet-

12 I: Mhm!

13 A.G.: Ja, auch mit dem Klopfen, mit dem Licht, oder Winken.

14 B.S.: Und die Grammatik-

15 A.G.: Aber die Grammatik habe ich jetzt zum Beispiel-

16 B.S.: -also Sprache, Mimik, die Mimik, das ist sozusagen ganz, ganz wichtig jetzt auch in der
17 Kulturvermittlung.

18 I: Mhm. Und welche Rolle spielt die Vermittlung von Gehörlosenkultur hier in der Arbeit?

19 A.G.: Gehörlosenkultur-

20 I: Ja.

21 A.G.: -das war jetzt eh das. Das war jetzt eh sozusagen der Inhalt, die Gehörlosenkultur.

22 B.S.: Gehörlosenkultur (-) in Zusammenhang mit der Sprache und der Einfluss davon
23 sozusagen. Das ist für mich zur Gehörlosenkultur ganz wichtig.

24 I: Okay. [Umblättern der Seite] Dann ist meine nächste Frage, äh der Begriff der
25 Interkulturalität, der ist im schulischen Bereich gerade sehr viel diskutiert und deshalb wollte
26 ich fragen, was Sie mit dem Begriff verbinden.

27 A.G.: Das bedeutet also, unterschiedliche Gruppen mit unterschiedlichen Kulturen
28 zusammenzuführen - in einer Klasse.

29 B.S.: Verschiedene Kulturen? Gute Frage. Also meine Erfahrung, so wie ich aufgewachsen bin
30 und meine Gehörlosenkultur oder Sprachkultur oder *meine Kultur*; ich war in einer hörenden
31 Klasse und es waren nur hörende Kinder und ich habe mich gefühlt, als müsste ich mich immer
32 anpassen. Hörende sind alle *so* und ich muss mich anpassen. Und zwei *Kulturen* ist nie einfach.
33 Inklusion, sozusagen, ist wirklich nicht einfach. Und darum (-) also man muss schon beide
34 Kulturen, man muss halt irgendwie einen Mittelweg finden, ein Mittel, wie sie zusammen
35 funktionieren können - sozusagen: man muss sich vorher austauschen: Was ist deine
36 Gehörlosenkultur? Was ist in der hörenden Kultur? Beide Kulturen, also da muss Austausch,
37 Aufklärung, Sensibilisierung, Empathie, stattfinden. Dann ist es klar, dann kann man
38 interkulturell - dann kann das gut laufen in einer Klasse, aber das ist *nicht* einfach. Das ist mein
39 Verständnis.

40 A.G.: Ich habe noch gemeint, für *mich* ist es so, dass äh ich glaube, wenn Gehörlose und
41 Hörende in einer Klasse sind, dass beide auch den muttersprachlichen Unterricht brauchen.

42 B.S.: Ja, genau, es braucht einen Erstsprachenunterricht. Beides parallel, zusammen, das
43 stimmt.

44 A.G.: Zusammen, ja - aber auch einmal pro Gruppe, extra, sozusagen. *Nur* eine gehörlose
45 Person, die unterrichtet *nur* die gehörlosen Kinder-

46 B.S.: -genau, wenn die gehörlose Lehrerin Deutsch unterrichtet, ist es besser, die gehörlose
47 Lehrerin mit den gehörlosen Kindern zusammen und die Hörenden einfach mit einer hörenden
48 Lehrerin. Weil, wenn die Gehörlosen spüren, dass sie für die Hörenden Deutsch lernen müssen,
49 dann empfinden sie es als *Druck*. Aber sie müssen auch Deutsch lernen, denn dann können sie
50 die *eigene* Sprache, die Gebärdensprache, auch besprechen, in der Sprache selbst, die Inhalte
51 besprechen. Und die Hörenden wissen nicht, wie die Gehörlosen das begreifen können oder
52 verstehen. Das ist ja eine andere Kultur, eine andere Sprachkultur. Die Gehörlosen brauchen
53 eine *spezielle* Art, das zu vermitteln, dann kann sich die deutsche Sprache auch gut entwickeln.
54 *Aber auch* zusammen - also Spiele, Gruppenarbeit, Abwechslung, ja- aber *Basiserklärungen*
55 und Lernen ist besser getrennt - und dann wieder zusammen.

56 A.G.: Ja, das ist auch meine Meinung.

57 B.S.: Weil meine Erfahrung früher - das war *schwierig*, als ich da alleine in der hörenden Klasse
58 Unterricht gehabt habe. Das ist wirklich schwierig - in der Mittelschule waren wir in nur einer
59 gehörlosen Gruppe, vier gehörlose Kinder und wurden so unterrichtet, aber das war nicht ganz
60 *klar* - der Lehrer war *hörend*. Mir war trotzdem nicht ganz klar, was mir da vermittelt wurde.
61 Da hat irgendwie etwas gefehlt, ja. Es ist besser, eine gehörlose Lehrerin zu haben, die Deutsch
62 unterrichtet. Aber *leider* - es gibt wenige Personen, die das auch unterrichten. Nur *eine*
63 momentan, eine einzige in der Mittelschule.

64 A.G.: In Wien?

65 B.S.: In Wien ja - eigentlich - österreichweit vielleicht zwei. Das sind wirklich wenig, ja.

66 I: Mhm. (-) Dann kommen wir gleich zur nächsten Frage, äh wie wird Interkulturalität - das
67 haben wir eigentlich aber schon ... ich frage einmal noch einmal: Wie wird Interkulturalität in
68 Ihrem Arbeitsalltag gelebt? Möchten Sie vielleicht noch etwas hinzufügen?

69 B.S.: Wir haben ja Inklusion hier bei den "kinderhänden". Das bedeutet, beide gemeinsam
70 spielen, lernen die Sprache, mehr von klein auf mit den Eltern, der Austausch. Schon ab und zu
71 auch getrennt, aber es ist nicht Pflicht, sozusagen. Das Kommen ist freiwillig, das ist ein
72 bisschen der Unterschied. Es ist lockerer - es ist egal, sie sind klein und spielen miteinander.
73 Aber im Schulbereich ist es dann, glaube ich, schwierig, da mit Druck lernen und so, das ist
74 anders. Bei den "kinderhänden", da müssen sie nicht Deutsch lernen. Alle gebärden und
75 sprechen und denken sich nichts dabei. Das ist einfach der Unterschied, das ist nicht so wichtig.

- 76 A.G.: Ich meine ab und zu haben wir auch Workshops angeboten *nur* für die gehörlosen Kinder-
- 77 B.S.: *Ab und zu*, ja.
- 78 A.G.: -ab und zu schon angeboten.
- 79 B.S.: -sehr selten, aber leider wirklich wenig, weil es wenige Kinder gibt, die sich das finanziell
- 80 leisten können. Vier, drei Kinder vielleicht, wie soll man das- wir können das nicht bezahlen.
- 81 A.G.: Also du meinst, du meinst, es sind nur drei oder vier Anmeldungen, das heißt, wir können
- 82 den Workshop nicht finanzieren.
- 83 B.S.: Wir würden das *gerne* machen, sehr gerne. Wir brauchen aber mindestens sechs bis sieben
- 84 Anmeldungen. Wir können es immer wieder einmal probieren, aber wir bekommen ja keine
- 85 Förderung,
- 86 A.G.: -wie ich schon erzählt habe.
- 87 B.S.: Die Eltern können sich das auch nicht leisten oft, es ist schwierig, ja.
- 88 A.G.: Es ist schwierig, dann nur für die gehörlosen Kinder öfters einen Workshop anzubieten,
- 89 wo dann sie wirklich äh *nur* als Gruppe, einmal *nur* Gehörlose intern als Gruppe, die Chance
- 90 bekommen, ja.
- 91 I: Mhm.
- 92 A.G.: Ich möchte noch ergänzen, wenn wir - das ist jetzt *auch* Thema, wenn wir von *bilingual*
- 93 sprechen, dass es ja auch *bimodal* ist.
- 94 I: Ja, genau.
- 95 B.S.: Ja, genau, *bimodal*, ja.
- 96 A.G.: Also, das möchte ich sozusagen noch ergänzen, äh dass das ein bisschen ein Unterschied
- 97 halt ist.
- 98 I: Mhm. Gut.
- 99 B.S.: Bimodal. Hm. Bei "kinderhände" steht halt bilingual, weil viele Personen begreifen, was
- 100 bilingual bedeutet; *bimodal*, das ist so ein neues Wort jetzt ein bisschen, da sind die Eltern
- 101 verwirrt. Mit dem können sie noch nichts anfangen, das ist ein schwieriger Begriff. Also im
- 102 pädagogischen Bereich - die wissen das natürlich, aber nie neuen Personen - bilingual - ah,
- 103 super Gebärdensprache, Deutsch - die können etwas damit anfangen. Bimodal steht da nicht.
- 104 Vielleicht irgendwann müssen wir das eh verändern, aber im Moment bleibt es bei bilingual,
- 105 weil einfach das leichter zu begreifen ist.
- 106 A.G.: Stimmt, ja. Das ist irgendwie so ein neuer Begriff jetzt.
- 107 B.S.: Ja, ein neuer Begriff.
- 108 I: Ja.
- 109 A.G.: Und darum.

110 I: Das stimmt. Das werde ich in meiner Diplomarbeit aber eh auch hineinschreiben, dass es
111 bilingual-bimodal gibt und was das bedeutet.

112 B.S.: Super.

113 A.G.: Super, genau. Wollte es nur noch ergänzen, weil es nicht ganz klar war.

114 I: Ja, ja! Das ist super!

115 B.S.: Ja, das ist wirklich gut.

116 I: Gut. Dann die nächste Frage: In der Definition von Interkultureller Bildung, im
117 Unterrichtsprinzip, äh steht, dass der Betrachtungsgegenstand und Referenzpunkt-

118 A.G.: Mo-ment! ((lacht)) Moment. Also da steht- ist das im Gesetz?

119 I: Genau, im Grundsatzerlass steht das drinnen.

120 A.G.: Interkulturalität, bedeutet?

121 I: Dass äh der Referenzpunkt, also das, worauf es sich bezieht die migrations- und
122 mobilitätsgeprägte, multikulturelle Gesellschaft ist.

123 A.G.: Das ist jetzt auch für mich schwierig. Darf i(--) es-?

124 I: Ja, sicher. [Zettel mit der formulierten Frage wird an A.G. und B.S. weitergegeben] [Es klopft
125 an der Türe]

126 A.G.: Da ist zugesperrt! Da hat es geklopft. [zu B.S.] Schau mal. [A.G. zeigt B.S. die Frage am
127 Zettel.] In der Definition von Interkultureller Bildung steht, dass ihr Betrachtungsgegenstand
128 und Referenzpunkt die migrations- und mobilitätsgeprägte, multikulturelle (-) [blättert um]

129 I: Gesellschaft.

130 A.G.: Gesellschaft ist. [zu B.S.] Verstehst du es? Also ich nicht voll. [zu I] Vielleicht ist es
131 besser, wenn du es kurz erklärt, den Inhalt-

132 I: Ja.

133 A.G.: -weil - also ich verstehe es vom Inhalt nicht ganz, ist nicht ganz klar.

134 I: Mhm.

135 A.G.: äh so Wort für Wort, aber ich glaube, dann ist trotzdem nicht ganz klar, was der Inhalt
136 ist. [zu B.S.:] Verstehst du den Inhalt?

137 B.S.: Nein, ich bin unsicher.

138 A.G.: Also ich nicht voll.

139 B.S.: Also ich versteh das so, Personen mit anderen Kulturen und mobilitätsgeprägte -
140 Behinderungen? Hat da etwas mit Behinderungen zu tun? Ich weiß nicht, ob ich es verstehe.

141 I: äh Das bedeutet eigentlich, dass- dass viele Veränderungen in der Gesellschaft gibt.

142 A.G.: Ah ja, ja.

143 I: Es kommen viele Leute. Oder zum Beispiel auch, äh wenn die Leute früher am Land gelebt
144 haben, dann ziehen sie jetzt um in die Stadt, also es ist viel Bewegung-
145 B.S.: Bewegung, Veränderung, ah.
146 A.G.: [zu B.S., um die Frage noch einmal klarer zu formulieren] Bewegung - also es ist in der,
147 in der Gesellschaft, in der Gesellschaft ist viel Bewegung, das bedeutet, das viel Veränderung
148 ist. Die Personen sind nicht mehr fix - da wohnen sie und da bleiben sie, sondern sie ziehen um
149 in die Stadt oder kommen von anderen Ländern, also es ist mehr Bewegung auf der Welt,
150 sozusagen, allgemein in der Gesellschaft. Und da äh ist gemeint, also ist gemeint, dass unsere
151 Gesellschaft stark beeinflusst ist vom Thema der Bewegung, also von Umzug und Migration
152 äh das sozusagen, das ist ganz stark beeinflusst, jetzt, die Gesellschaft. Das ist nicht wie früher:
153 am Land aufgewachsen, bleiben.
154 B.S.: So Standard, immer gleich- immer Wien, dasselbe Bundesland, jetzt ist es gemischter
155 I: Mhm
156 A.G.: jetzt ist eben, jetzt ist mehr Mischung, mehr Bewegung, mehr Veränderung, so, das ist so
157 allgemein in der Welt und in der Gesellschaft so, das ist gemeint. [zu I] Stimmt das?
158 I: Genau. Stimmt, danke!
159 B.S.: Und jetzt dazu meine Meinung?
160 A.G.: [zu B.S.] und jetzt ist deine Meinung, sozusagen, gefragt, [zu I] nicht?
161 I: Genau.
162 B.S.: Gut, also gemischte Kulturen? Gruppen?
163 A.G.: Die Frage ist jetzt- Ja. Aber ihre [bezogen auf B.S.] Meinung jetzt - ob sie das positiv-
164 oder [an B.S. gerichtet] wie du das wahrnimmst? [an I gerichtet] Oder was ist die Frage genau?
165 I: Die Frage ist eigentlich, ob die Definition schon genug ist, ob das passt-
166 B.S.: Ah, achso! Ergänzen!
167 I: -oder ob man etwas ergänzen soll, dazu
168 A.G.: Jetzt im Thema "Gehörlosigkeit" auch, nicht?
169 I: Genau.
170 A.G.: Im Speziellen. [an B.S.] Also Perspektiven zu Gehörlosen - soll - muss - da etwas ergänzt
171 werden.
172 I: Entschuldigung-
173 A.G.: Pause.
174 I: - ich muss kurz die Kamera stoppen. [Kameraaufnahme wird gestoppt und neu gestartet]
175 A.G.: Aber schwierig. Das finde ich schwierig.
176 I: Mhm.

- 177 A.G.: Warte mal - müssen wir noch einmal, oder ist es schon gestartet?
- 178 I: Passt, es läuft schon wieder.
- 179 B.S.: Ok, also meine Meinung ist, jetzt in Zusammenhang mit der Gebärdensprache,
180 verschiedene Kulturen, jetzt *landbezogen* - Türkei - das ist *völlig* egal. Die Gehörlosen, denen
181 ist wichtig, dass die Gebärdensprache da ist, gemeinsam, als Kommunikationsform. Und der
182 Rest ist egal, das ist kein Problem. Wichtig ist: wir freuen uns einfach, wenn wir eine
183 gemeinsame Sprache haben, so kann man sich der Kultur leicht anpassen, weil die Hände - das
184 ist die Nummer Eins. Die Gebärdensprache. Die Religion oder andere Dinge, sozusagen
185 weniger. Zum Beispiel: Es gibt schon - Moslems auch, die stark in sich gruppiert sind, aber
186 ganz wichtig ist einfach die Gebärdensprache. Da ist es völlig unerheblich, woher die Personen
187 kommen. Das ist dann gemischter.
- 188 I: Und zum Thema, wenn Interkulturelle Bildung in der Schule umgesetzt werden soll und alle
189 Kinder, egal aus welchem Land - ob eben gehörlos oder hörend - da miteinbezogen werden
190 sollen; finden Sie, dass die Definition, dass es sich jetzt *nur* auf Migration und Mobilität bezieht,
191 passend?
- 192 A.G.: [gibt zusätzlich zu meiner Frage eine genauere Erklärung für B.S.:] oder muss da etwas
193 *ergänzt* werden zum Thema Gehörlosenkultur? Was braucht es da? Oder ist es egal, passt die
194 Definition?
- 195 B.S.: Dass die Gebärdensprache für alle als Kommunikation angeboten werden muss, oder soll.
- 196 I: Mhm.
- 197 B.S.: Nach meinem Gefühl ist dann automatisch - denkt man dann nicht mehr so an *Kulturen*
198 jetzt, oder woher sie kommen, sondern - aber es ist schwierig. Ich weiß jetzt auch nicht. Jetzt
199 im schulischen Bereich ist das nicht so einfach - aber ich weiß nicht, wie- [zu A.G.] hast du
200 eine Idee?
- 201 A.G.: Für mich ist es auch ein bisschen schwierig, weil ich nicht *weiß*, was die- was ist der
202 *Zweck* von der Definition?
- 203 I: äh
- 204 A.G.: -sozusagen. Also ich verstehe nicht ganz, den- den *Zweck* von der Definition, also gut-
205 also es ist jetzt im Grunda- im Grundgesetz ist das verankert, aber was hat das für eine
206 Auswirkung? Diese Definition? Was ist sozusagen dann die Auswirkung, jetzt im
207 Bildungsbereich? Das habe ich nicht ganz verstanden. Was die *bezwecken* will.
- 208 I: Mhm.
- 209 A.G.: Das ist mir nicht ganz klar.
- 210 I: Also die Definition gibt es im Grunde, damit die Lehrer sich das hernehmen können-

- 211 A.G.: Ja.
- 212 I: und dann überlegen können, wie wollen sie das selber umsetzen.
- 213 A.G.: Mhm.
- 214 I: Oder: *müssen* sie es auch umsetzen, weil Interkulturelle Bildung muss umgesetzt werden in
215 der Schule, das ist schon Pflicht. Äh Jetzt ist in der Definition drinnen, aber- nur die Rede von
216 *Migration*
- 217 A.G.: Mhm.
- 218 I: Und Mobilität. Und jetzt ist die Frage: äh wenn- wenn das Thema Interkulturalität da ist und
219 *nur* Migration da irgendwie- mitbedacht wird-
- 220 A.G.: Mhm.
- 221 I: -ob das nicht *zu wenig* ist, vielleicht.
- 222 A.G.: Genau, also darum [zu B.S.] meinst- [zu I] meinen *wir beide* auch, dass es einmal ganz
223 wichtig ist, dass die Gebärdensprache als Unterrichtsfach-
- 224 B.S.: Ja, unterrichtet-
- 225 A.G.: -die muss. die *muss* einfach verankert- und *nicht* nur am *Papier*,
- 226 I: Ja.
- 227 A.G.: sondern wirklich auch äh
- 228 B.S.: es ist keine *Hilfskommunikation*, kein *Hilfsmittel*, das ist eine *Sprache!* Das ist so im
229 Gesetz verankert und trotzdem gibt es dieses Unterrichtsfach überhaupt noch nicht. Als
230 Maturafach in der Schule Michelbeuren, ja. Der bilinguale Unterricht (Deutsch und
231 Österreichische Gebärdensprache) ist eine besondere Bereicherung des neuen Lehrplans dieser
232 Bildungsschiene und deshalb positiv zu erwähnen. Also Deutsch- ja, das gibt es, aber
233 Gebärdensprache gibt es nicht, das ist *nicht fair*.
- 234 A.G.: Ich glaube, das ist die Nummer Eins, das als Unterrichtsfach als Pflicht einzuführen, dass
235 das da ist für alle-
- 236 B.S.: Ja, für *alle*.
- 237 A.G.: -gehörlosen Kinder, dass die das bekommen.
- 238 I: Ja.
- 239 A.G.: Ich glaube, das ist- *Nummer Eins*. Und wenn wir vorher auch gesagt haben, dass es jetzt
240 wichtig ist, dass gehörlose Personen unterrichten - nämlich genau diesen muttersprachlichen
241 Unterricht, das *muss* eine gehörlose Person unterrichten.
- 242 I: Mhm.
- 243 A.G.: Dann kann sie Kultur vermitteln *und* die Sprache.
- 244 B.S.: Ja.

245 A.G.: Das ist sozusagen, eigentlich, glaube ich, Nummer Eins. Und am Papier ist das zwar
246 schön, aber sozusagen- es wird *nichts* damit *gemacht*, ja. Und darum- das ist, glaube ich,
247 Nummer Eins, dass das *Pflichtfach*, sozusagen, für die gehörlosen Kinder, dass die das
248 bekommen.

249 I: Mhm.

250 A.G.: haben wir das jetzt- haben wir das jetzt *verstanden*? ((lacht))

251 I: Ja, das passt ((lacht)). Danke.

252 A.G. Wir haben es begriffen!

253 B.S.: Das war eine komplizierte Frage!

254 A.G.: Ja, ich habe auch- die Frage ist ein bisschen kompliziert, weil für mich auch nicht ganz
255 *klar* war, sozusagen, äh was jetzt Definition, okay- aber-

256 I: Ja.

257 A.G.: Aber sozusagen, was- was hat das für eine *Auswirkung* jetzt.

258 I: Mhm.

259 A.G.: Aber ich habe es schon verstanden.

260 B.S.: Zum Beispiel - zum Beispiel auch das Unterrichtsfach Geschichte: früher, das war mir
261 total langweilig, Geschichte. Ja, also Hörende - Hitler - Hörende, da geht es immer nur um *die*
262 *Hörenden*. Aber wichtig ist: Gehörlose! Was gibt es da? In der Nazi-Zeit, was war da? So wie
263 jüdische Gehörlose - das gibt es! Da glauben alle nur, es gibt nur die Hörenden, das ist für mich
264 nicht so interessant. Aber: ah! es gibt auch *betroffene Gehörlose*! Dann kann ich mich
265 identifizieren. Ah, super, das ist auch *meine* Geschichte. Das ist auch mein Hintergrund:
266 verschiedene Kulturen. Das heißt, ich bin gehörlos - oder hörend. Und es ist wichtig, als ich
267 aufgewachsen bin, habe ich *null* Interesse an Geschichte gehabt. Später, ja, weil: ah! Auch der
268 Ursprung von Gebärdensprachengeschichte und Gehörlosengeschichte: Wer war Lehrer, wer
269 hat damals die Sprachentwicklung beeinflusst? Das ist *für mich* total wichtig! Das brauchen wir
270 Gehörlose auch für die Gehörlosenkultur, das ist unsere Sprache und da brauchen wir auch die
271 *Geschichte* dazu, zum Beispiel.

272 I: Ja, das stimmt.

273 A.G.: Also auch in anderen Fächern, jetzt nicht nur Deutsch.

274 I: Ja.

275 A.G.: Da geht es nicht nur um Sprache, sondern die Identität von Gehörlosen sozusagen äh die
276 zeigt sich ja eben in unterschiedlichen Fächern. So wie sie sagt [bezogen auf B.S.]: In
277 Geschichte oder Geographie - wo gibt es wie viele - oder gibt es Länder- wie hat sich dort und
278 dort die Gebärdensprache entwickelt, also einfach so verschiedene Aspekte.

279 B.S.: ja, einfach zusätzlich, zusätzlich.

280 A.G.: Mhm, genau. Einfach *dazu*. Weil nur jetzt- nur die *hörende* Geschichte, sozusagen, ist
281 jetzt für Gehörlose nicht so wichtig, ja. Da kann man, so wie sie sagt [bezogen auf B.S] sich
282 nicht so *identifizieren*. Ja.

283 B.S.: Ja.

284 I: Ja, das stimmt. Ich schaue nur kurz auf die Zeit- okay, passt. ((lacht)) [Blättert Zettel um]
285 Genau. Jetzt kommt wieder so ein komplizierter Satz, das heißt, ich gebe ihn euch einmal zum
286 Lesen.

287 B.S.: Probieren wir es!

288 A.G.: Schauen wir mal! ((lacht)) [liest die Frage am Leitfaden vor] Die Ziele und didaktischen
289 Grundsätze zur Interkulturellen Bildung an Schulen sind im Grundsatzvertrag von 2017 sehr
290 offen formuliert. Wie sehen Sie Interkulturelle Bildung als *Beitrag* gegen
291 Ausgrenzungsmechanismen im Kontext der Gehörlosenkultur und Gebärdensprache? [an B.S.
292 gerichtet]: also, das bedeutet, Didaktik und Ziele sind klar. Das steht auch so im Gesetz, so,
293 jetzt- 2017 ist das ganz klar formuliert, was eigentlich der Bedarf ist, was sein soll, eben schön,
294 so wie wir gesagt haben, am Papier; aber jetzt wahr- in der Realität sieht es anders aus, nicht?
295 Und- [zu B.S.] du meinst jetzt, also- Interkulturelle Bildung - da - warum ist das so wichtig,
296 damit jetzt nicht äh die gehörlose Gruppe jetzt so ausgegrenzt ist, aus der Gesamtgesellschaft.
297 Also: da ist die Gesellschaft: Gruppe der Hörenden, Gehörlosen, hm! Aber: was kann man
298 machen, dass die Gehörlosengruppe da nicht so ausgegrenzt ist, sondern mit dabei ist? In
299 Zusammenhang jetzt mit der Kultur- Gehörlosenkultur und der ÖGS. Also was kann man
300 *wirklich jetzt machen?* [zu I] Wobei, wir haben es ja eh schon ein bisschen beantwortet-

301 I: Mhm.

302 A.G.: -eigentlich. [zu B.S.] Haben wir schon beantwortet. [zu I] Also das es *unbedingt*, das als
303 Fach, als Unterrichtsfach braucht-

304 B.S.: Als Unterrichtsfach, ja. Für beide. Gehörlose in der Inklusion - das bedeutet, dass auch
305 die *Hörenden* Gebärdensprache lernen *müssen*. Dass das für beide ein Pflichtfach ist. Entweder
306 so- *oder* Gehörlose haben alleine eine Gruppe. Das bleibt getrennt, und sie werden alleine
307 unterrichtet. Aber *Inklusion* funktioniert *nicht*, wenn nur die Gehörlosen sich anpassen. Also,
308 wenn sie keine Sprache bekommen und trotzdem sind sie dann ja *ausgegrenzt*. Also entweder
309 *so* oder eben *gar nicht*.

310 A.G.: Aber wenn, dann müssen auch die Hörenden sich anpassen an die Kultur und an die
311 Sprache- also *anpassen*- sie müssen es einfach auch als Pflichtfach dann in der Inkl- wenn das

312 eine *Inklusionsklasse* ist, dann müssen sowohl die Hörenden, als auch die gehörlosen Kinder
313 *beide* die Gebärdensprache lernen. Dann *kann* Inklusion gut laufen.

314 B.S.: Ja, gut, dass du das auch sagst. Bei Inklusion kann jetzt nicht ohne Gebärdensprache eine
315 Gruppe zusammengeführt werden, das ist keine Inklusion.

316 I: Das bedeutet, der Jetzt-Stand ist noch *nicht* genug in der Schule?

317 B.S.: Nein, der ist *überhaupt nicht* genug.

318 A.G.: Da sind wir *weit* entfernt davon! ((lacht))

319 B.S.: Meilenweit! Da hinten irgendwo! ((lacht)) Personen begreifen oft nicht so, was Inklusion
320 bedeutet. Für viele ist das *neu* - Gebärdensprache, Gehörlosenkultur, viele wissen nicht, wie
321 man da umgehen muss, klarstellen, dass die Gebärdensprache als Unterrichtsfach wichtig ist,
322 damit es da Fairness geben kann. Haben wir schon gesagt.

323 A.G.: Ja.

324 I: Mhm.

325 A.G.: Ist das ungefähr beantwortet?

326 I: Ja, das ist super, danke. Das passt.

327 B.S.: Ein Mädchen, das jetzt bald die Matura macht in ein, zwei Jahren oder so, die selbst hat
328 gemeint, für die ist Inklusion gar nicht so gut. Sie hätte gerne eine Schule, ein Institut, wo *nur*
329 Gehörlose sind - bis zur Matura. Gehörlose Lehrer; wo *nur* gebärdet wird, es *nur*
330 Gehörlosenkultur gibt, *100% klares Lernen*, das ist ihre Meinung. Ja, ich kann das schon gut
331 verstehen. Das ist ihre Meinung. Immer, wenn gemischt wird, gibt es Unterschiede, es ist nicht
332 ganz klar. Die Gehörlosen verpassen viel, an denen geht viel vorüber, die lernen nicht genau
333 gleich.

334 I: Ja.

335 A.G.: Das ist am Papier schön geschrieben, aber in der Realität, die schaut anders aus.

336 I: Da stimmt, ja.

337 A.G.: Und es gibt Jugendliche, die wünschen sich wirklich eine Schule, ein Institut, nur für
338 Gehörlose-

339 B.S.: und wo das Niveau auch dementsprechend hoch ist, auch - gleich wie die Hörenden, wo
340 sie Matura machen können, und nicht der Lehrplan für Gehörlose angepasst wird.

341 A.G.: Wo das Niveau "Sonderlehrplan" oder wie auch immer das jetzt heißt - da gibt es ja auch
342 jetzt irgendwie auch wieder neue-

343 I: Ja.

344 A.G.: -Begriffe, die weiß ich jetzt nicht alle [zu B.S.] da gibt es jetzt neue Begriffe:
345 Sonderlehrplan - aber das heißt jetzt irgendwie anders, oder? Der Name.

346 B.S.: Sonderlehrplan- Sonderschule?

347 I: Ich glaube- ich habe gefunden einfach nur der "Gehörlosenlehrplan" [Anmerkung d. Autorin:
348 Die korrekte Bezeichnung lautet "Lehrplan der Sonderschule für gehörlose Kinder"]

349 B.S.: Ja, ja, ist jetzt dann der Name.

350 A.G.: Früher war es der sonderpädagogische Lehrplan, also, ich glaube das hat sich auch immer
351 ein bisschen geändert.

352 B.S.: Aber es gibt auch einen Gehörlosenlehrplan, aber meine Empfehlung ist, wenn gehörlose
353 Kinder- die brauchen einfach ein bisschen länger. Warum haben sie nicht ein Jahr mehr die
354 Chance, um das zu lernen? Die Gehörlosen brauchen einfach ein- zwei Jahre mehr als die
355 Hörenden, sie brauchen mehr Zeit zum Lernen. Vielleicht die Schwerhörigen *ein* Jahr länger,
356 aber dann kann man das Ziel auch schaffen und auch den gleichen Lehrplan wie die Hörenden.
357 Nur die *Bedürfnisse* sind anders, die *Lernmethode* ist anders. Nicht das Niveau *so* weit
358 hinuntersetzen - es gibt so viele gehörlose, gescheite Menschen und es ist so schade, dass die
359 keine Matura haben. Das ist wirklich schiefgelaufen. Aber warum? Weil die Schulbildung und
360 alles nur Chaos ist und durcheinander - aber *wirklich*, es gibt schon gescheite Leute, die Karriere
361 machen könnten, die studieren könnten, aber das übersieht man und das ist wirklich schade,
362 weil sie nicht gefördert werden. Jetzt nicht nur im Schulbereich. Auch die Eltern, das Umfeld -
363 es gibt keine Info. Also es ist wirklich wichtig, dass die Gehörlosen das auch alles *können!*
364 Wenn man nicht will - okay, aber wenn man will, dann kann man wirklich alles erreichen. Aber
365 das muss man auch *vermitteln*, diese Info.

366 I: Mhm.

367 A.G.: Dass sie genau die gleichen Möglichkeiten haben dürfen! Aber sie sind eben nicht *da*.
368 Und darum ist es dann- geht es eben schief.

369 I: Mhm.

370 A.G. Aber eigentlich können die genau das Gleiche schaffen.

371 I: Ja.

372 A.G.: Darum. Ja.

373 B.S.: In meiner Schule damals, der Lehrplan war genau der Gleiche wie bei den Hörenden. Nur
374 Gehörlose haben zwei Jahre länger gehabt und Schwerhörige ein Jahr länger. Ich war zum
375 Beispiel zwei Jahre länger in der Schule. Ich habe genau die gleiche Matura gemacht, die
376 Prüfung, genau diese Zentralmatura, damals in Deutschland schon - wie die Hörenden. Das ist
377 so wichtig, einfach, dass die Gehörlosen auch gefordert werden, dass die auch die Motivation
378 haben, das schaffen zu wollen. Einfach mehr Zeit geben! Und das Zweite: Gehörlose, wenn die
379 die Matura nicht schaffen, dann muss man halt offen sagen: dann Mittelschulabschluss - auch

380 gut, ja. Man muss das klar sagen, nicht: Ach, du bist ja so arm, du machst halt nur den
381 Gehörlosenlehrplan. Das ist nicht okay.

382 A.G.: Es muss ganz transparent sein, für welchen Weg man sich entscheidet: Matura, gleich
383 wie die Hörenden, oder eben eine Mittelschule. Da gibt es ja auch Hörende, wo die Mittel-
384 I: Ja, genau.

385 A.G.: -die "nur" die Mittelschule machen, ja.

386 B.S.: Ja, das ist dasselbe.

387 A.G.: Das ist ja okay, es müssen ja nicht alle die Matura und Studium- aber die *Chance* muss
388 da sein.

389 B.S.: Ja, und diese Chance muss den Gehörlosen auch bewusst gemacht werden! Ich darf, ich
390 kann das selber spüren, schaffe ich das, schaffe ich das nicht - wenn ich die Info habe, dann
391 kann ich mich auch selber frei dazu entscheiden.

392 I: Mhm. Das ist eine super Antwort, danke. äh Jetzt kommt noch einmal ein bisschen ein
393 komplizierter Satz, weil ich immer die Definition hernehmen muss und darum sind die Sätze-
394 A.G.: - die Formulierungen immer ein bisschen kompliziert. Mhm.

395 Ja. [reicht A.G. und B.S. den Interviewleitfaden]

396 A.G.: [liest die Frage] -dass die Grundlage für Zivilcourage - also gesellschaftlicher Mut, quasi
397 - und eine konstruktive Konfliktkultur ohne kulturelle Zuschreibungen auskommt.
398 (unverständlich) und andere Verschiedenheiten *wahrzunehmen*,

399 I: Oje.

400 A.G.: Wo geht das weiter?

401 I: Da brauchen wir Seite 6, Moment. [Blättert um.] (unverständlich) Genau. [reicht die Zettel
402 wieder A.G. und B.S.]

403 A.G.: um zu erkennen, dass (unverständlich) *ohne* die kulturellen Zuschreibungen zu
404 vermitteln. (-) Ok. [zu B.S.] Verstehst du?

405 B.S.: Naja. Wie verstehst es du?

406 A.G.: Das bedeutet eigentlich, dass jetzt im Grundgesetz steht, dass es egal ist, *woher*, welche
407 Kultur - das ist egal. Wichtig, sozusagen äh soziale, kulturelle, sprachliche und andere
408 Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten einfach *so* wahrzunehmen (-) [zu I] stimmt das?

409 I: Mhm, ja. Das stimmt.

410 A.G.: [zu B.S.] Wahrzunehmen, zu analysieren und die Bedeutung zu sehen, also zu erkennen,
411 äh also das bedeutet, wie kann man jetzt Gehörlosenkultur vermitteln, *ohne* aber speziell *nur*
412 äh Gehörlosenkultur (-) also (-) also eigentlich sind alle gleich. Alle sollten gleich sein. Egal,
413 woher, egal, was für eine Kultur äh - alles sollte gleich sein. [zu I] Stimmt das?

414 I: Genau. Aber gleichzeitig wird auch verlangt, dass man Kultur zeigt und was gehört dazu,
415 dass man die Sprache zeigt, äh dass man zum Beispiel-
416 A.G.: -sozial
417 I: Genau.
418 A.G.: Das Soziale, das Kulturelle, also-
419 I: Und das ist ja ein bisschen ein Gegensatz
420 A.G.: Das ist jetzt für mich auch ein bisschen ein Paradox ((lacht)).
421 I: Genau. Und darum ist die Frage äh wie-
422 A.G.: Also: Wie kann man das *schaffen*, [zu B.S.] wie kann man das schaffen, die
423 Gehörlosenkultur zwar zu vermitteln, aber *nicht* äh *nicht* (-) jetzt nicht *abstempeln*.
424 I: Das ist ein guter Begriff, ja.
425 B.S.: [zu A.G.] Ah, du meinst abstempeln.
426 A.G.: Ja. Bedeutet - schon wichtig, auf die Gehörlosenkultur halt zu *schauen*, mit dem sozialen,
427 sprachlichen, kulturellen Blick, ja - aber nicht abstempeln: ah, ihr seid eh gehörlos. Also es ist
428 ein bisschen ein Widerspruch, aber trotzdem ist es wichtig, wie kann man jetzt auf die
429 Gehörlosenkultur *eingehen*, ohne- *ohne* zu schauen, also ohne zu- *nur* die Gehörlosigkeit zu
430 sehen.
431 I: Ja, oder vielleicht- vielleicht auch ohne Stereotypen?
432 A.G.: Ja.
433 I: Ich kenne leider die Gebärde nicht- [beide Interviewpartnerinnen zeigen mir die Gebärde für
434 "Stereotypen"]
435 A.G.: Genau. Also, wie kann Kulturvermittlung funktionieren, *ohne* abzustempeln, ohne
436 Stereotypen?
437 B.S.: Durch die *Sprache*, nur die *Sprache lernen*! Das ist schon alles, das ist so *einfach*. Ob man
438 jetzt hören kann - das ist nicht das Problem. Die *Sprache*! Niemand sieht das. Weil- ich kann,
439 wenn sie türkisch sprechen oder arabisch sprechen, ist das kein Problem. aber bei den
440 Gehörlosen, das wird nur auf den Hörstatus, sozusagen, beschränkt. Aber mit der
441 Gebärdensprache ist eigentlich viel gelöst.
442 A.G.: Wenn die Gebärdensprache angeboten wird, ist ja alles- kann ja alles gleich sein, ja.
443 B.S.: Ja, dann ist alles gleich.
444 I: Ja.
445 A.G.: Also da gibt es ja eigentlich keinen Unterschied, ja.
446 I: Mhm.

447 A.G.: Aber es wird halt immer nur auf den Hörstatus, sozusagen, geschaut und es wird immer
448 nur geschaut, wie stark schwerhörig oder gehörlos, oder-
449 B.S. Ja, das gehört weg.
450 A.G.: -aber das ist eigentlich nicht der Punkt. Der Punkt ist, dass, wenn alle die
451 Gebärdensprache angeboten bekommen, dass die auch alles schaffen können, also dann ist
452 eigentlich kein Unterschied da.
453 I: Mhm. Das stimmt. (-) Okay. [nimmt den Interviewleitfaden zurück zu sich]
454 B.S.: Es ist halt automatisch.
455 I: Gut, jetzt kommen wir zur *vorletzten* Frage, dann ist es geschafft ((lacht)) äh In der Definition
456 steht auch der nächste Satz drinnen. [A.G. und B.S. lesen sich den Satz durch.]
457 A.G.: [zu B.S.] Das bedeutet (-) das bedeutet, äh wenn man kulturell da abstempelt. "Du bist
458 gehörlos", dann kann man ja auch mehr *Macht*- dann hat man mehr *Macht*, [B.S. zeigt die
459 Gebärde für "Macht"] Macht. Also, weil wenn, wenn alles gleich wäre, dann hat man ja keine
460 Macht, aber, wenn sozusagen, jetzt da abstempelt: "Ah, du bist gehörlos", dann erhebe ich mich,
461 sozusagen, automatisch, [zu I] nicht?
462 I: Ja, genau.
463 A.G.: So ist die Frage (-) genau. Und jetzt äh wie kann man das jetzt den Schülern-
464 I: ja
465 A.G.: Den Schülern einfach vermitteln, äh
466 I: ((unverständlich))
467 A.G.: -dass sie lernen, oder wie? Dass sie dieser Macht ausgesetzt sind, dadurch, oder?
468 I: Genau, einfach äh die Situation einmal erfahren, und wahrnehmen und aufmerksam zu sein,
469 äh zum Beispiel: ich, als hörende Person - übe ich jetzt Macht aus oder nicht? Und wie ist das
470 dann bei den gehörlosen Personen- dass sie das dann auch wahrnehmen können und dann äh
471 mit dem Wissen vielleicht probieren, etwas zu ändern, an der Situation.
472 A.G.: Mhm.
473 I: Ist das verständlich?
474 A.G.: [zu B.S.] Also - wie können, sozusagen, die Gehörlosen lernen, äh sich selber, sozusagen,
475 so weit zu [gebärdet] stärken, erheben.
476 I: Ja.
477 B.S.: Du meinst, sozusagen, wie die Gehörlosen selber äh wie die dagegen arbeiten können?
478 A.G.: Oder wie- [zu B.S.] eigentlich, wie es in der Schule dann vermittelt wird.
479 I: Ja.

480 A.G.: Wie können die *Lehrer* oder die Erwachsenen das den Schülern oder den Kindern
481 vermitteln, damit die selber nicht da diskriminiert werden oder der Macht, sozusagen,
482 untergeordnet sind.

483 I: Und, dass dann auch alle zusammenarbeiten, damit wirklich alle gleich sein können, damit
484 keine Macht ausgeübt wird.

485 A.G.: [zu B.S.] Also wie- wie können die Lehrer das schaffen? [zu I] Ist die Frage ein bisschen,
486 nicht?

487 I: Genau.

488 A.G.: [zu B.S.] Wie kann man schon den Kindern vermitteln äh -B.S.: Den gehörlosen Kindern
489 vermitteln oder den hörenden? Oder beiden?

490 I: Beiden.

491 A.G.: Wie kann man das, sozusagen (-) wie kann man vermitteln?

492 B.S.: (-) Es ist wichtig, dass hörende und gehörlose Lehrer gut im Team zusammenarbeiten,
493 also, die Kinder spüren schon, ob das Team passt oder nicht. Am Schulanfang - da muss schon
494 die Basis; die Situation, wie schaut die aus, das muss schon einmal erklärt werden: Ah, wir
495 haben als Sprache auch die Gebärdensprache, es gibt verschiedene Sprachen; einmal ein
496 Kennenlernen, das muss einmal von der Basis aufgebaut werden, dass ist einmal die Nummer
497 Eins, dass das wichtig ist. Und später müssen sie trotzdem auch manchmal getrennt werden,
498 gehörlose Vermittlung und hörende Vermittlung. Und dazwischen immer wieder zusammen,
499 Gruppenarbeit, wo verschiedene Themen erarbeitet werden, ein Teil der Sprachkultur, da auch
500 einen Teil einbauen und die Hörenden sollten auch das gleiche Interesse haben. Also
501 gleichwertige Methoden anbieten, das ist ein hoher Anspruch und ein hoher Aufwand, aber die
502 Lehrer *müssen* das halt im Team gut schaffen, ja. Das ist sicher ein hoher Anspruch, aber das
503 ist mein Wunsch. Wenn man von Inklusion spricht - also entweder Inklusion oder eine
504 Gehörlosenschule mit Gebärdensprache - muss halt die Stadt Wien sich ein bisschen mehr
505 bemühen. Nicht den Gehörlosenlehrplan dann anbieten, weil viele Kinder von Gehörlosen, die
506 wollen den Lehrplan nicht, deshalb gehen sie in die Inklusion und es trotzdem geht es schief,
507 weil die Inklusion dann eben nicht so gelebt wird, wie es sein soll. Normalerweise in der
508 Gehörlosenschule kann man auch bis zur Matura das gleiche Niveau erreichen mit der
509 Gebärdensprache, das kann man schon machen. Aber warum *passiert* das nicht? Ich weiß es
510 nicht. Es ist eigentlich kein Problem. In Deutschland gibt es zum Beispiel eine Schule von klein
511 auf bis zur Matura, durchgehend mit Gebärdensprache. Da gibt es viele, die studieren, viele,
512 mit hohem Niveau - es ist kein Problem, es ist so einfach. Es ist nur das Thema der *Sprache*,

513 aber beim Thema der Inklusion muss man die Ärmel aufkrempeln und sich ein bisschen noch
514 ins Zeug legen-

515 I: Mhm.

516 B.S.: -damit da mehr läuft.

517 A.G.: Ich- für mich ist auch wichtig, äh *soziales* Lernen in dem Zusammenhang, das bedeutet
518 auch, dass es Stunden geben muss, wo nur das soziale Lernen, Konfliktkultur, mehr Austausch
519 - also jetzt nicht nur *Wissensvermittlung*, sondern auch äh Sozialvermittlung,
520 Kulturvermittlung, äh einfach Konflikt äh kultur - so Sachen, dass die auch vermittelt werden.

521 B.S.: Soziologie.

522 A.G.: Ja, Soziologie-

523 I: Mhm.

524 B.S: einfach so diesen Bereich, das müssen die auch wissen. Das müssen die Lehrer wissen und
525 man kann das auch vermitteln.

526 A.G.: Und ich glaube, da braucht es dann auch, in so einem Kontext, braucht es einfach auch
527 Stunden dann dafür.

528 I: Mhm.

529 A.G.: Dass auch, auch Interkulturelle Bildung, sozusagen, das könnte als eigenes *Fach*
530 angeboten werden.

531 I: Mhm.

532 B.S.: Ja.

533 A.G.: Wenn wir jetzt davon ausgehen, dass wir hörende und gehörlose Kinder in einer Gruppe
534 haben-

535 I: Mhm.

536 A.G.: -dann muss es auch Stunden geben - nicht nur jetzt nicht nur Gebärdensprache als
537 Pflichtfach, sondern also aus *meiner* Perspektive und meine Meinung ist, dass es auch äh wie
538 soziale Stunden, oder wie man es dann halt nennt; oder interkulturelles- Stunden, oder- so wie
539 Religion halt, ja.

540 I: Mhm.

541 A.G.: Es ist im Prinzip das Gleiche, ich muss irgendwie die Kultur vermitteln, ja.
542 Untereinander. Von diesen zwei Gruppen, ja.

543 I: Mhm.

544 A.G.: Und dafür muss es eigentlich auch ein Fach geben, wo eben (-) das passiert. Ist jetzt
545 meine Meinung.

546 I: Mhm. Dann habe ich noch eine kurze Zwischenfrage: äh Sie benutzen oft den Begriff
547 "Inklusion" und das Thema ist "Interkulturalität". Ist das für Sie *dasselbe*, Inklusion und
548 Interkulturalität im Zusammenhang mit Gehörlosenkultur? [Die Tür geht auf, jemand kommt
549 herein].

550 A.G.: ((unverständlich)) fragen?

551 B.S.: Also -

552 I: Ja?

553 B.S.: Die Frage ist, ob Inklusion und Interkulturelle Bildung oder- ob das das Gleiche ist? Das
554 bedeutet, man muss sich überlegen, wie die Methode ist. Wenn die Methode nicht passt, dann
555 geht es schief. Also besonders jetzt halt in Zusammenhang mit der Gebärdensprache. Aber es
556 muss- wie es funktionieren soll, das ist die Frage.

557 A.G.: Also es kann jetzt schon Inklusion und Interkulturelle Bildung *in Einem* passieren,

558 I: Mhm.

559 A.G.: Aber wie?

560 B.S.: Aber wie?

561 I: Okay.

562 A.G.: Ich meine, wir haben es eh schon ein bisschen beantwortet-

563 I: Ja.

564 A.G.: Nummer Eins: Die Gebärdensprache, dann glaube ich, kann *viel*-

565 I: Mhm-

566 A.G.: -gut laufen.

567 I: Ja, das stimmt.

568 B.S.: Und die Frage war mehr, ob es da einen Unterschied gibt?

569 I: Ob es da einen Unterschied gibt- ja, oder (-) ob jetzt eigentlich- mh. Ob der *Inhalt* nicht
570 wichtiger ist als der *Begriff*. der benutzt wird.

571 A.G.: Ja, klar.

572 B.S.: Genau. Ja, das ist ein schöner Begriff, aber den Inhalt muss man sich schon genauer
573 anschauen, was da drinnen ist.

574 I: Mhm. Okay.

575 A.G.: Für *mich* ist ja von deiner Definition am Anfang das ja *nicht* dasselbe.

576 I: Genau.

577 A.G.: Weil-

578 I: Von der Definition her nicht, ja.

579 A.G.: Von der Definition ist es ja eigentlich genau etwas anderes, weil "interkulturell" habe ich
580 jetzt so verstanden, dass es bedeutet, dass die zwei Kulturen *in sich* quasi geschlossene-
581 I: Mhm.
582 A.G.: Gruppierungen sind, bei der Inklusion versuchen wir das ja immer aufzulösen, eigentlich.
583 I: Ja.
584 A.G.: Da versuchen wir ja- Inklusion bedeutet ja *mehr*, die Kulturgruppe aufzulösen und zu
585 *vermischen*. Als, also eine *Gesamtheit* zu bilden.
586 I: Mhm.
587 A.G.: Also für mich sind- ist das *genau* das Gegenteil.
588 I: Ja.
589 A.G.: Ist es jetzt *für mich*. Weil interkulturelle Bildung bed- oder Interkulturalität ja *mehr*, dass
590 man die Gruppe als Gruppe so lässt und nicht probiert sie zu vermischen, jetzt mit dem- mit der
591 *anderen* Gruppe. Und Inklusion wird dann ja auch oft so dann gelebt, dass man will, dass sie
592 einfach alle *gemischt* sind äh aber das geht ja meistens dann eh schief. Darum, ist sozusagen äh
593 B.S: Aber eben Inklusion - also, wenn *beides* gemeinsam- das ist jetzt nicht einfach, da muss
594 man wissen, wie. Aber, wenn beides auf einmal passiert, oder wenn man das beides schafft,
595 dann ist es natürlich super.
596 I: Ja, okay.
597 B.S.: Wenn man beides schafft zusammen, dann passt es natürlich, ja. Aber wie?
598 A.G.: Ja, wir haben es eh probiert zu erklären oder unsere Perspektive - das muss jetzt
599 Österreich halt auch noch so sehen, nicht. ((lacht))
600 I: Ja. da muss in Zukunft noch viel gemacht werden.
601 A.G.: Ja, da muss sich halt schon noch einiges ändern, nicht. Muss.
602 I: Okay. Dann noch als Abschlussfrage: Möchten Sie noch etwas erzählen, dazufügen,
603 ergänzen?
604 B.S.: Also zum Schluss wünsche ich mir einfach, dass Österreich als Unterrichtsfach die
605 Gebärdensprache anbietet - und nicht als Kommunikationsmittel, sondern wirklich als Sprache.
606 Dass die Kinder die eigene Sprache lernen, eigene Grammatik, alles. Dass es mehr Stunden gibt
607 - nicht nur *eine* Stunde. Einfach mehr, gleich wie in Deutsch. Das ist mein Punkt, dass
608 Österreich da die Ärmel aufkrempeLN muss. Bei mir, bei "kinderhände", wir bieten zwar die
609 Gebärdensprache an, von klein auf - und dann in der Schule vertut sich das wieder, das ist
610 schade.
611 I: Mhm.

612 B.S.: Es wäre super, wenn das dann so weiterläuft. Von klein auf, Kindergarten, Schule, dass
613 das halt so bleibt. Dass die Gebärdensprache als Chance bleibt, das ist wichtig für mich, auch
614 für meine Arbeit, da jetzt bei "kinderhände". Für die Zukunft, dass sich das super
615 weiterentwickelt. Genau.

616 I: [zu A.G.]: Möchten Sie noch etwas ergänzen?

617 A.G.: Für mich dasselbe, ja, im Prinzip. Ich meine, es muss schon, es gibt ja da auch schon die
618 äh deaf didactics, also so Methoden, didaktische Überlegungen, also da muss wirklich noch viel
619 passieren, ja.

620 I: Mhm.

621 A.G.: Und da muss man einfach die Gehörlosen selber einbeziehen, ja. Man kann das nicht-
622 das können *nicht* die Hörenden von oben wieder bestimmen, äh da müssen die Gehörlosen
623 selber auch aktiv werden und selber mitentscheiden dürfen, also auch im *Lehrplan*, ja. Die
624 müssen einfach, die wissen selber, was, was der Bedarf ist, was sie brauchen - welche Methodik,
625 welche Didaktik oder Kulturvermittlung, wie das ablaufen soll, ja. Also, das können nicht
626 wieder die Hörenden sozusagen den, den *Lehrplan* aufstellen, ja. Das müssen die Gehörlosen
627 selber- müssen miteinbezogen werden, mitentscheiden. Das ist so meine, meine Perspektive.
628 Aber die Gehörlosen sind so aufgewachsen, so gewohnt, dass die Hörenden bestimmen- eben
629 und durch diese Machtverhältnisse-

630 B.S.: Das bedeutet, dass die sozusagen äh immer dieser Macht ausgesetzt waren und immer
631 sich untergeordnet haben und jetzt auch nicht so den Mut haben, das ist auch wichtig, dass
632 Gehörlose sehen, dass sie das mitentscheiden dürfen, dass sie ein Recht haben, mit ihrer
633 Sprache. Die Gehörlosen brauchen sozusagen eine Klarstellung, das ist die Nummer Eins. Es
634 gibt schon den Aufbruch, die Revolution mit der Gebärdensprache, ((unverständlich)) vor
635 zwanzig Jahren - super, haben wir geschafft. Das war der erste Schritt, aber jetzt in der Bildung
636 müssen sie sich noch einmal bemühen, der Gehörlosenbund, der bemüht sich eh, aber es dauert
637 so lange. Es gibt Gehörlose, die haben einfach jetzt schon ein bisschen die Nase voll vom
638 Kämpfen. Immer, das Leben durch, muss man kämpfen - man stößt nur auf Barrieren, viele
639 Gehörlose haben einfach keine *Lust* mehr, ich verstehe das schon. Darum.

640 I: Mhm. Okay, dann danke, dann beende ich einmal die Aufnahme.

Transkript: Interview 2 mit Silvia Kramreiter am 9.12.2019

1 I: Das ist das Interview Nummer 2, am 9.12.2019 und die erste Frage würde gleich lauten: Sie
2 haben ja ganz verschiedene Tätigkeiten, wo Sie im Bereich mit ÖGS beziehungsweise

3 Gehörlosenkultur in Verbindung treten oder getreten sind, als Lehrgangsteilerin jetzt auch für
4 den Gebärdensprachlehrgang "Inklusive Gebärdensprachpädagogik"-
5 S.K.: Mhm.
6 I: -dann an der Uni mit der Inklusiven Pädagogik und der Bildungswissenschaft und dann auch
7 früher als Lehrerin, äh, jetzt wollt ich Sie fragen, was waren Ihre Beweggründe in dieses
8 Arbeitsfeld einzusteigen?
9 S.K.: Also Sie meinen jetzt allgemein-
10 I: -allgemein, ja-
11 S.K.: -ins Arbeitsfeld mit gebärdensprachigen oder gehörlosen Kindern sozusagen.
12 I: Genau.
13 S.K.: Mhm, (---), ja, Beweggründe in dem Sinn hat's eigentlich nicht gegeben, es waren-
14 I: [kurze Unterbrechung des Interviews für Bestellung eines Getränks]
15 S.K.: -es war eigentlich Zufall, würde ich sagen, also nicht bestimmte Gegebenheit, ich hab nur
16 eben (---) eine pra - eigentlich war ich interessiert für autis- also, autistische Kinder haben
17 mich sehr interessiert und somit bin ich dann in Linz zum Landesinstitut für gehörlose Kinder
18 eben eingestiegen und hab dort das Praktikum gemacht und dadurch bin ich dann erstmalig mit
19 gehörlosen Kindern zusammengetroffen, hat mich halt interessiert, eigentlich Interesse, aber
20 jetzt nicht wirklich (-) zufälliges Interesse, würd ich sagen.
21 I: Mhm, ok, und äh, welche Ausbildungen haben Sie gemacht, die Sie da eben dazu hingeführt
22 haben?
23 S.K.: Mhm, also, meine Grundausbildung ist Sozialpädagogin, also Sozialpädagogik, dann
24 habe ich das Lehramt für Sonderpädagogik und Sprachheilpädagogik gemacht, dann äh den Lehrgang,
25 da hat es damals schon so einen Lehrgang gegeben wie jetzt äh, ich weiß jetzt nicht, wie der
26 genau heißt, für Hörgeschädigte-
27 I: Ja.
28 S.K.: Hörgeschädigtenlehrer_innen, genau, den habe ich dann gemacht, bin dann ans Institut
29 für Gehörlosenbildung und hab dann nebenbei Bildungswissenschaften studiert.
30 I: Mhm, okay, (---) [unverständliches Gemurmel], genau, dann wäre einmal eine ganz
31 allgemeine Einstiegsfrage noch, welche kulturellen Aspekte Sie in Ihrer Arbeit mit Gehörlosen,
32 beziehungsweise mit gehörlosen Kindern und auch hörenden Personen oder Pädagog_Innen
33 allgemein sehen?
34 S.K.: (---) Also grundsätzlich, kulturelle Aspekte, ich würde sozialkulturelle Aspekte eher
35 benennen, ist, für mich ist es einfach wichtig, dass auch die Identitätsbildung, zum Beispiel
36 geprägt und auch entwickelt wird und somit ich immer sehr stark dahinter war, dass auch

37 gehörlose oder taube Pädagog_innen einfach Pädagog_innen werden, das war so für mich der
38 Hauptaspekt, also so grundsätzlich das Kulturelle, jetzt rein vom Künstlerischen her, da bin ich
39 zu wenig bewandert, muss ich sagen. Das ist für mich auch wichtig, aber für mich war eigentlich
40 der Identitätsaspekt der Kinder, der Aspekt, dass es kulturell äh und sprachlich, eben auch mit
41 ÖGS, da einfach durch einen gehörlosen "native signer" oder eben gebärdensprachigen "native
42 signer" oder "signerin" abgedeckt wird. Das war so mein Haupt- (-) Hauptbackground und
43 meine Hauptidee dahinter.

44 I: Mhm, und (-) welche Rolle spielt die Vermittlung der Gehörlosenkultur in Ihrer Arbeit, also
45 die Vermittlung selbst?

46 S.K.: Naja, das ist für mich relativ schwierig, da ich ja selbst hörend bin und dadurch auch
47 immer gesagt habe, das kann ich nicht wirklich abdecken. Das Einzige, was ich machen kann,
48 das haben wir dann eh auch mit der Frau Krausneker dann versucht zu machen, einen Lehrplan
49 zu entwickeln, wo das drinnen steht, dass es eben auch kulturelle Aspekte äh zu (--)
50 abzudecken sind und die können aber wiederum nur wirklich Menschen mit Betroffenheit, mit
51 native sign - also native signer und einfach taube Pädagog_Innen abdecken.

52 I: Mhm.

53 S.K.: Ja, also das war - die Grenze hier war mir sehr schnell klar, dass ich das nicht machen
54 kann, ich kann nur beeinflussend wirken, das im Curriculum festgehalten wird, oder eben, ja,
55 irgendein Gesetz vielleicht.

56 I: Mhm.

57 S.K.: Mhm.

58 I: (-- -) Dann würde ich gerne wissen, weil der Begriff der Interkulturalität gerade im
59 schulischen Bereich jetzt sehr viel diskutiert ist und sehr vielen Veränderungen jetzt unterliegt,
60 äh, was Sie mit diesem Begriff verbinden?

61 S.K.: Naja, Interkultural- oder interkulturelles Miteinander ist für mich einfach Diversität,
62 Vielfalt, grundsätzlich gehört das zum, zum, zum (-) Schulalltag *absolut* dazu. Also das ist so
63 der Grundmechanismus, die Basis äh - auch mit Wertschätzung dem gegenüberzutreten und
64 einfach ganz wichtig das zu erachten: umso vielfältiger und interkultureller die Schülerschaft
65 ist - ist meines Erachtens - umso vielfältiger ist auch das Lernen und umso gesünder ist es für
66 die Schüler_innen.

67 I: Mhm. Und was verstehen Sie unter Interkultureller Bildung, was fällt da für Sie hinein?

68 S.K.: Na zum Beispiel auch Wertschätzung, Toleranz, Haltung zu lernen, also "Haltung" an
69 sich ist ja für mich - Inklusive Pädagogik ist ja für mich "Haltung", es ist keine - ich sag jetzt
70 einmal eine Vision, sondern es ist für mich eine reine Haltung und diese Haltung muss auch

71 durch pädagogische Vorbildwirkung in die Schulen hineingebracht werden und das verstehe
72 ich darunter, also wertschätzender Umgang.

73 I: Mhm (-) dann, wie wird Interkulturalität in Ihrem Arbeitsalltag gelebt, also sowohl jetzt
74 auch früher in der Schule-

75 S.K.: Mhm

76 I: - mit Ihren gehörlosen Kolleg_innen, oder tauben Kolleg_innen auch und den Kindern eben
77 und wie auch jetzt, in Ihrem jetzigen Arbeitsalltag?

78 S.K.: (-) äh ja früher vielleicht in der Schule wars noch intensiver, weil ich immer natürlich
79 mit tauben Lehrer_innen zusammengearbeitet habe, also da war das einfach äh (-) ein
80 Automatismus schon, insofern, also, (-) wobei es da eher in Richtung, eben, "taub" und
81 Gehörlosigkeit, Gebärdensprache gegangen ist - jetzt habe ich eher die allgemeine Vielfalt, also
82 jetzt in meinem Arbeitsbereich erlebe ich natürlich auch die Studierenden und auch die
83 Lehrenden einfach sehr interkulturell. Also, überhaupt unsere Studien- äh Richtung "Inklusive
84 Pädagogik" auch an der Pädagogischen Hochschule genauso wie an der Universität, das ist jetzt
85 schon *sehr*, sehr bunt gemischt und das ist eben absolut nur interessant und befruchtend, also
86 mehr (-) kann ich dazu gar nicht sagen, also, Gott sei Dank! ((lacht))

87 I: ((lacht)) aber ... gibt es irgendwelche Beispiele, zum Beispiel von Lehrveranstaltungen oder
88 Seminaren, die Sie anbieten oder wo Sie mitwirken, wo jetzt auch ein spezieller Fokus auf
89 Interkulturalität gelegt wird oder in der Vergangenheit auch wurde?

90 S.K.: Hm, muss ich nachdenken. Also eigentlich (---) also, es wird immer wieder, es ist immer
91 *in* den Seminaren verhaftet, ja, weil ich ja allgemeine Seminare und auch Vorlesungen zur
92 Inklusiven Pädagogik äh mache und da ist ja die Interkulturalität ja drinnen.

93 I: Mhm.

94 S.K.: Also das ist ja, genauso wie eben sozio-ökonomischer Status der Eltern oder sonst
95 (unverständlich) armutsgefährdete Kinder und so weiter, also das ist alles ja in der Inklusiven
96 Pädagogik drinnen- also es ist zumindest immer *automatisch* auch ein Thema, auch Sprache.
97 Also Sprache und unterschiedlichste Diversitäten, auch kulturelle Diversitäten sind bei uns
98 *immer* Thema, in jedem Seminar, eigentlich.

99 I: [Umblättern von Seiten] (-- -) Dann sind ja im Unterrichtsprinzip der Interkultureller
100 Bildung vom Grundsatzelass von 2017 Ziele und didaktische Grundsätze festgelegt.

101 S.K.: Mhm.

102 I: äh, jetzt möchte ich Sie gern zu verschiedenen Punkten aus der Definition aus dem
103 Grundsatzelass (-) befragen und Ihre Meinung dazu erfahren.

104 S.K.: Mhm.

105 I: Und der erste Punkt wäre eben, dass Interkulturelle Bildung auch ein Beitrag gegen
106 ausgrenzende- also Ausgrenzungsmechanismen sein soll, wie sehen Sie das im Kontext von
107 Gehörlosenkultur und Österreichischer Gebärdensprache? Wird das momentan schon
108 umgesetzt, wie wird es umgesetzt, gibt es da noch Handlungsbedarf?

109 S.K.: (--) Hm, ja, im österreichischen Schulsystem ist ja noch kein wirkliches Unterrichtsfach
110 ÖGS plus kulturelle Bildung, also interkulturelle Bildung oder - es ist überhaupt nicht
111 verankert, also der Lehrplan ist zwar geschrieben, aber es ist ja noch nicht veröffentlicht, also
112 insofern - muss ich sagen - ist es da, *leider*, diesen Pasus kenne ich, aber im Bereich (-) der
113 gebärdensprachigen Pädagogik kann der überhaupt noch nicht Fuß fassen.

114 I: Mhm.

115 S.K.: *Überhaupt* nicht, also weder in den Schulen, noch (-), also im Curriculum haben wir ihr
116 zwar drinnen, aber solange der nicht veröffentlicht wird, dieses Curriculum, gibt's das auch
117 nicht. Also es gibt weder (-) Zeitressource, noch ein *Fach*, es gibt nichts bei uns, in unserem,
118 äh eigenen (-) Lehrplan.

119 I: (-) Haben Sie, äh, in Ihrer Zeit als Lehrerin (-) auch wenn es kein spezielles Fach dafür gab
120 und keine Zeitressource, versucht - in dem Ausmaß, dass Sie zur Verfügung hatten - irgendwie
121 (-) unterzubringen (-) Interkulturelle Bildung im Zusammenhang mit
122 Ausgrenzungsmechanismen?

123 S.K.: Schwierig. Das war sehr schwierig immer, das hat mich selbst immer sehr verwundert,
124 dass ich da eigentlich, erstens, auf Grund auch - natürlich - meiner Person (-) es wäre halt sehr
125 gut gewesen, wenn das eine taube Pädagogin wäre. Ja, eine taube Pädagogin kann das ja ganz
126 anders vermitteln, als *selbst*, genauso diese Ausgrenzungsmechanismen, denke ich einmal. Wir
127 haben das schon immer wieder in den therapeutisch-funktionellen Übungen einfließen lassen,
128 äh und zum Beispiel immer so eine Art äh so ein Club 2, am Nachmittag, so mit der tauben
129 Pädagogin gemeinsam, wo wir die Kinder immer wieder sensibilisiert haben, auch gegenüber
130 den hörenden Mitschülern und so weiter, also gewisse Ausgrenzungsmechanismen zu
131 verbalisieren, zu besprechen (-) das ist ganz gut gelaufen, aber das haben wir halt versucht,
132 irgendwie, immer irgendwo *abzuzwacken*-

133 I: Ja.

134 S.K.: -und das war eigentlich sehr mühsam. Also wichtig wäre, das wirklich so im Rahmen
135 eines - ich sag' einmal - Kultur, Sprache und äh ja, vielleicht kontrastiver Unterricht, dass man
136 das wirklich *mit hinein* nimmt, in den Lehrplan. Das wäre viel (.) besser, weil, das soziale
137 Lernen ist zu wenig auch, für diese Problematik, das kann man immer wieder kurz anreißen,
138 aber bei uns müsste es *spezifisch* etwas geben, wo einfach die "natives" sozusagen, genau, sich

139 da äh stundentechnisch verorten und dann auch genau Inhalte unterrichten, die wir ja zum Teil
140 auch schon in den Lehrplänen drinnen haben.

141 I: Das heißt, das, was Sie früher an der Schule angeboten haben, (.), wurde dann äh
142 ausschließlich mit den gehörlosen und tauben Schülerinnen-

143 S.K.: Mhm, genau.

144 I: -und Schülern besprochen und verwirklicht und die hörenden waren da außen vor?

145 S.K.: Genau, die waren da gar nicht dabei, sondern wir sind dann immer separat gesessen, haben
146 natürlich Ausgrenzungsmechanismen besprochen-

147 I: Mhm.

148 S.K.: -aber, ja (-) vielleicht im sozialen Lernen hätten wir das mit- gemeinsam mit den
149 Hörenden, haben wir das auch, natürlich, *versucht*, das geht schon, aber das ist halt auch, das
150 sind ganz wenige Stunden. Man kann nicht dauernd nur über *unsere Problematik*, sage ich
151 einmal, grade die gebärdensprachige Problematik reden, wir haben ja viele andere Dinge auch
152 noch im sozialen Lernen zu erfüllen, also es ist (.) von den Ressourcen her viel zu wenig
153 gewesen.

154 I: Und in Zukunft würden Sie sich wünschen, dass aber dann wirklich *alle* Schüler_innen, egal
155 ob gehörlos oder hörend, bei solchen äh Stunden dann dabei wären?

156 S.K.: Ja, nur müsste man dann auch überlegen, in welcher Form das- welche Stunde wird da
157 angeboten, wie soll dieses Fach *heißen*?

158 I: Mhm.

159 S.K.: Also, wenn man es gemeinsam mit den Hörenden machen würde, dann geht nur das
160 soziale Lernen, weil, wir haben sonst nichts gemeinsam - in dem Sinne - also, was darüber
161 hinausgeht über die spezifischen Fächer (-- -): Politische Bildung, kulturelle Bildung,
162 Digitalisierung und sonstiges, ja, das sind so eigene Fächer, die dann später kommen, aber das
163 ist halt dann in einer - ich sage einmal in einer Sekundarstufe I - noch Unterstufe - nicht (-)
164 überhaupt nicht verankert.

165 I: Mhm.

166 S.K.: Ja, eigentlich, müsste es *natürlich* gemeinsam mit den Hörenden sein, nur wie soll es dann
167 *heißen*? es ist schwierig. Es ist wahrscheinlich - fließt es wieder ins soziale Lernen hinein, in
168 die einzige Stunde, die so ausgefolgt ist.

169 I: Ja, stimmt, wenn man davon ausgeht, dass man jetzt das hernehmen muss, was es momentan
170 gibt-

171 S.K.: Ja!

172 I: -dann, ja...

173 S.K.: Und gerade die regulären Lehrpläne haben nicht sehr viel Spielraum-

174 I: Ja.

175 S.K.: -die werden zwar auch jetzt neu geschrieben, aber (.) ich glaube, gerade da wird sich

176 nicht viel verändern.

177 I: Mhm. (---) Dann, ist eben auch festgelegt, das schließt jetzt eigentlich ja an das an, was

178 wir gerade besprochen haben, dass sich Interkulturelle Bildung an alle Beteiligten in der ganzen

179 Schule richten soll, an alle Lehrenden

180 S.K.: Mhm!

181 I: An alle Lernenden, äh, nachdem, was Sie gerade erzählt haben, nehme ich an, dass Sie der

182 Meinung sind, dass das momentan eben noch nicht so umgesetzt werden kann? (.) Habe ich

183 damit Recht?

184 S.K.: Ja, ich denke mir, natürlich kann man es umsetzen, wir haben es auch versucht mit, zum

185 Beispiel, Projekten, mit sprachbezogenen oder kulturellen Projekten, zum Beispiel haben wir

186 immer gemacht äh, der *Sprachentag*, zum Beispiel, war so ein typisches Phänomen oder dann

187 haben wir dann einfach alle Eltern eingeladen, wir haben dann Buffets für uns

188 zusammengestellt, interkulturelle- interkulturelles Buffet und es ist halt einen ganzen Tag nur

189 um unterschiedliche Länder, wo eben die Eltern, die Kinder her waren und so weiter, aber das

190 liegt immer, das obliegt immer nur am (.) an den *Personen*, also, es ist zwar so ein (-) eine

191 Quermaterie im Curriculum, aber wenn sich eine Lehrperson für das nicht interessiert, wird

192 nichts passieren.

193 I: Mhm.

194 S.K.: Und das ist- daher ist es zu wenig, also, wenn man wirklich Interkulturelles Lernen

195 fördern möchte, dann sollte man das so wie soziales Lernen vielleicht dazu (-)

196 I: Ja.

197 S.K.: So, dass man sagt, soziales Lernen *und* Interkulturelles Lernen oder soziales-

198 interkulturelles Lernen oder irgendwie zumindest "benamsen", sage ich einmal,

199 I: Mhm.

200 S.K.: Also, wenn man das nicht benennt, dann wird das immer am Interesse der Lehrperson

201 hängen.

202 I: Mhm.

203 S.K.: Ob er sich dafür irgendetwas überlegt oder nicht.

204 I: Ja.

205 S.K.: Also, es ist absolut zu wenig. also es wird *viel* zu wenig getan. (.) Also Interkulturelles

206 Lernen ist ja, spätestens nach 2015 absolut notwendig-

207 I: Ja.

208 S.K.: -dass man sich auch für andere Kulturen interessiert und das auch in die Schulen
209 hineinnimmt. Aber das ist sehr, sehr (-) oberflächlich eigentlich.

210 I: Mhm.

211 S.K.: Das ist - meines Erachtens liegt es auch an der Schultradition und an unserer *alten*
212 Schultradition, wir sind ja doch eher (.) monosprachig auch sehr (.) nicht wirklich kulturell
213 interessiert und, und (-) müsste erst einmal eine gewisse Sensibilität geweckt werden, aber ich
214 glaube, das könnte man durchaus mit einem Fach vielleicht (-)

215 I: Mhm.

216 S.K.: -versuchen, aber, ja. ((lacht)) Schwierig!

217 I: Wie sehen Sie das bei Ihren Studierenden, sehen Sie da ein wachsendes Interesse am Thema
218 Interkultureller Bildung?

219 S.K.: Absolut! *Absolut*, wir sind ja viel (.) *gemischter* jetzt, also wie vor zehn Jahren, fünf
220 Jahren, also ich habe in meinen Studiengruppen drinnen genauso 15 verschiedene Nationen mit
221 (-) 20 unterschiedlichen Sprachen und das Schöne an dem Ganzen ist jetzt, dass wir *endlich*
222 auch in der Lehrer_innenbildung (.) interkulturell werden.

223 I: Ja?

224 S.K.: Wir *werden*, sage ich, wir sind am Anfang. Aber jetzt haben endlich auch Studierende
225 Zugang mit *nicht-deutscher* Muttersprache

226 I: Ja.

227 S.K.: (.), weil das war ja vor 2013 nicht der Fall. Also, das heißt, langsam bewegen wir uns ja
228 wenigstens auch in der Lehrerschaft in diese Richtung, was *wahnsinnig* (.) positiv ist und jeder
229 Lehrer oder jede Lehrerin, die mehr als eine oder zwei Sprachen spricht, so wie die
230 herkömmlich österreichische Lehrerin, äh kann nur eine Ressource sein.

231 I: Ja.

232 S.K.: Nichts anderes. Egal, welche Sprache das betrifft.

233 I: Das stimmt.

234 S.K.: Ja. Es wird zwar immer noch, das merkt man schon noch, zwischen den interessanten
235 Sprachen und den weniger interessanten Sprachen unterschieden, also so Sprachen, die wir
236 eigentlich an der Schule gut brauchen würden, das sind immer noch die uninteressanten
237 Sprachen. Also wie Türkisch, Serbokroatisch und solche Dinge. Genau *das* ist aber das, was
238 wir brauchen, wir bräuchten Lehrer_innen, sehr viele Lehrer_innen, die das als Muttersprache
239 haben, das würde uns sehr viel helfen - Arabisch!

240 I: Ja.

241 S.K.: Französisch, Englisch, ja bitte. (-- -) Das ist schön zu haben, aber ist nicht wirklich
242 notwendig, denke ich einmal, also so notwendig vielleicht andere Sprachen, die vielleicht nicht
243 diesen Ruf hätten.

244 I: Mhm.

245 S.K.: Dass sie also ich sage immer, "Sprachen zweiter Klasse".

246 I: Ja. Ich verstehe die Bezeichnung, ja und wo sie herkommt.

247 S.K.: Ja, ja. Und das, das merke ich schon, also das wird jetzt immer besser, das heißt, wir
248 werden jetzt auch in der Lehrer_innenbildung immer multi-kulti.

249 I: Mhm.

250 S.K.: Immer mehr - und das *befruchtet* absolut. Also jegliche Seminare, also das ist bei mir
251 überhaupt sehr interessant, weil ich habe verschiedene Seminare, zum Beispiel ein Seminar in
252 vier unterschiedlichen Gruppen und da ist eine Gruppe absolut gemischt, durchmischt mit
253 vielen unterschiedlichen Kulturen, Sprachen und so weiter, und das ist einfach auch-
254 *wunderbare* Dynamik (unverständlich), die in demselben Seminar mit fast homogener Gruppe,
255 auch geschlechtlich nicht gemischt - das ist zum Beispiel so eine typische Frauengruppe - ja,
256 da schlafen mir oft fast die Füße ein, muss ich sagen, also das ist *ident* das Gleiche, ja

257 I: Ja.

258 S.K.: Also das heißt, es ist absolut bereichernd - man kann das auch so schön gegenüberstellen.

259 I: Mhm.

260 S.K.: Man merkt das (unverständlich) auch als Lehrende, dass das absolut befruchtend ist.

261 I: Und Sie haben vorher gesagt, da gibt es jetzt (.) immer noch die weniger interessanten
262 Sprachen und die interessanteren Sprachen. äh Haben Sie das Gefühl, dass ÖGS - oder in
263 welche Kategorie ÖGS fallen würde?

264 S.K.: (-- - -) Also, gute Frage, das frage ich mich manchmal selber. ÖGS ist zwar vielleicht (-- -) eine *interessante* Sprache, die aber nicht wirklich (.) *gebraucht* wird, im alltäglichen
265 Gebrauch, sage ich jetzt einmal. Also, das heißt, ÖGS liegt so zwischen zwei - also - befindet
266 sich so *dazwischen*. Sie ist so - man kann sie als Hobby gut lernen, das ist auch ganz interessant
267 und es (unverständlich) auch dafür interessiert, es schaut auch ganz gut aus, wenn man es kann,
268 aber als Unterrichtssprache ist es irgendwie (.) scheinbar - scheint es nicht so auf. Weil wir
269 haben ja noch nicht einmal die Unterrichtssprache.

270 I: Ja.

271 S.K.: Was schon interessant ist, ist jetzt, dass es *langsam* in Richtung Matura geht, also
272 Maturafach. Also, wir haben jetzt doch einige Schulen, ich glaube drei insgesamt, die in ÖGS
273 maturieren kö- also, wo man ins ÖGS maturieren kann. Also, da sieht man, da ist doch ein

275 bisschen ein Umdenken da - aber das ist nur schulautonom festgelegt, also nicht durch ein
276 Curricula.

277 I: Welche drei Schulen sind das?

278 S.K.: Das sind äh Michelbeuern, die Karajangasse und jetzt in Niederösterreich in Langenlois
279 auch so eine ähnliche Schule wie Michelbeuern, eine fünfjährige HWLA, glaube ich-

280 I: Ah

281 S.K.: -oder so, ist jetzt auch - hat alles umgeschrieben und bietet jetzt auch ÖGS an. Für hörende
282 und gehörlose Schüler_innen-

283 I: Ah, das ist interessant.

284 S.K.: -für *beide*. Das kann man sich aussuchen. Zweite lebendige Fremdsprache, glaube ich,
285 oder so. Mhm.

286 I: Und das System, dass es für beide angeboten wird, ist an allen drei Schulen der Fall?

287 S.K.: (--) Ich glaube, in Michelbeuern nicht. Michelbeuern sind die Hörenden ausgenommen,
288 können nur die Gehörlosen selbst maturieren in ÖGS, was ich weiß.

289 I: Okay.

290 S.K.: Karajangasse ist für hörend, gehörlos und die - in Niederösterreich auch, die Schule. Für
291 beide. Ja, das wäre wichtig so, also das wäre ein guter Aspekt, dass das offen ist für alle
292 Schüler_innen.

293 I: Ja. Sehe ich auch so. (---) [Rascheln von Zetteln] (--) Genau, dann wäre natürlich auch
294 noch festgelegt im Unterrichtsprinzip, dass Interkulturelle Bel- Bildung eine kritische Reflexion
295 des individuellen und gruppenspezifischen Sprachsgebrauchs fördern soll.

296 S.K.: Mhm.

297 I: (-) Jetzt ist die Frage, wie das in der Schule umgesetzt wird und umgesetzt werden kann,
298 gerade im Zusammenhang mit ÖGS?

299 S.K.: Mhm. Ja, bei ÖGS ist es- aber, es nicht anders als bei anderen Sprachen, glaube ich, wenn
300 man es einführen würde. Bei ÖGS haben wir jetzt nur bemerkt, im Lehrplan, dass wir *alle* (-)
301 alle Sprachgruppen: eben Erstsprache, muttersprachliche Gruppe oder (.) also Erstsprache oder
302 eben als, als äh erste lebendige Fremdsprache, zweite lebendige Fremdsprache, dann vielleicht
303 erst später lernend, früher lernend und so weiter, also, dass man das alles unterscheiden muss
304 und das haben wir dann auch irgendwie so festgeschrieben. (--) äh Ja, also ist es einfach so.
305 Man muss sich mit dem auseinandersetzen, weil Sprache funktioniert so.

306 I: Mhm.

307 S.K.: Also individuell gesehen und auch gruppenspezifisch, denke ich einmal. (.) Würde ich
308 so sehen, zumindest. War das die Frage, oder?

309 I: ja, die Frage wäre auch äh (-) wie man vielleicht den Schüler_innen die Möglichkeit geben
310 kann, diese Reflexion irgendwie zu beginnen oder auf den Gedanken zu kommen, dass man
311 darüber nachdenkt, ob es da spezielle Angebote gibt, die man in den Unterricht einbringen kann,
312 zum Beispiel, um das zu fördern.

313 S.K.: Um was konkret zu fördern? Um jetzt?

314 I: Den reflexiven- also, dass man über seinen eigenen Sprachgebrauch-

315 S.K.: Okay.

316 I: -und den der Gruppe nachdenkt, oder ins Nachdenken kommt.

317 S.K.: Mhm. ja das ist, das funktioniert, glaube ich, meines Erachtens sowieso nur, wenn ich
318 kontrastiv unterrichte. Also, wenn ich Sprachen gegenüberstelle und einfach schaue - natürlich,
319 das wäre schon sehr interessant, insofern interessant, weil es ja dann auch keine Abwertung
320 gibt, was ja manchmal auch versucht wird - die Qualität der Sprache wird gemessen an der (.)
321 grammatischen Schwierigkeit, also - das ist ja eine völlige Dummheit, ja, sage ich immer. Also
322 das kann nur jemand sagen, der sich sprachlich oder linguistisch nicht auskennt. äh Das heißt,
323 äh (-), dass man da schon auch sensibilisiert, dass es völlig unterschiedlich ist, eben - wie
324 Sprachen aufgebaut sind, die einen haben halt sechs Fälle, die anderen haben zehn Fälle, der
325 nächste hat gar keinen Fall - Artikel, Präpositionen, gibt es – gibt es mal nicht und solche Dinge,
326 dafür gibt es wieder etwas, was es in dieser Sprache nicht gibt, das wäre - *hochsensibilisiert*,
327 würde da- würde das auf Kinder einwirken, denke ich. Auch diese Sprachsensibilität kenne ich
328 *überhaupt nicht* in unseren Schulen. Auch nicht in den Sprachen, die schon vorhanden sind,
329 also, wenn ich mir jetzt hernehme: Englisch, Französisch, Deutsch (-) kontrastiver - wirklich
330 kontrastiver Unterricht, wo ich dann wirklich hochsensibilisiere, wie schaut das jetzt in der
331 Sprache, der Sprache und der und gleich an drei Sprachen vielleicht aus? (-) Vielleicht gerade
332 in Latein, wird das vielleicht gerade noch gemacht, weil ja die sehr strukturell sind.

333 I: Stimmt.

334 S.K.: Aber Latein ist gerade das Einzige, was mir einfällt, aber sonst - kontrastiv wird fast
335 *nirgends* unterrichtet. (-- -) Also das Bewusstsein kann gar nicht da sein, weil wir es ja gar
336 nicht wirklich unterrichten.

337 I: Ja. (-) ja, verstehe, was Sie meinen. (-- -) Dann habe ich gefunden, in den Definitionen
338 [räuspert sich] zwei Punkte, wo ich mir gedacht habe, eigentlich sind das für mich Gegensätze,
339 die nicht wirklich zusammen passen, deshalb hätte ich da gerne Ihre Meinung dazu. Es wird
340 nämlich erstens gesagt, äh damit - als Grundlage für Zivilcourage und eine konstruktive
341 Konfliktkultur - damit das entstehen kann – äh muss das Ganze *ohne* kulturelle Zuschreibungen
342 (.) irgendwie den Kindern vermittelt werden, oder den Schüler_innen vermittelt werden.

343 S.K.: Was ist "das Ganze"?

344 I: Interkulturelle Bildung.

345 S.K.: Okay, mhm. Ja, gut.

346 I: Und der Gegensatz dazu war - für *mich* - dass auch drinnen steht, dass soziale, kulturelle und
347 sprachliche und andere Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten wahrgenommen werden
348 sollen und analysiert werden sollen. Also, zum einen Teil (-)

349 S.K.: Ja, das sind - da gib's vi- ähnliche Dinge, zum Beispiel auch äh, wenn ich unterrichte (-
350) Moral, ethische Dinge. Oder: genauso Inklusive Pädagogik. Es, es - irgendwann scheitert es
351 daran, dass ich mehr oder weniger das zwar unterrichte, ob ich da jetzt (-) direkt Bezug nehme,
352 oder nicht di- ist völlig irrelevant, also für *mich* geht nur ein wirklich *guter* Unterricht auch in
353 dieser- in dieser Thematik der Interkulturellen äh Bildung, wenn Menschen im Raum sind, die
354 erstens vorne stehen, das heißt, Pädagog_innen sind, die schon aus interkulturellen Kontexten
355 herauskommen, also nicht aus meiner eigenen Kultur, im Team vielleicht mit jemand anderem
356 und auch in der Klasse drinnen sitzen. Das heißt, da müsste ich viele Dinge nicht lehren. Das
357 ergibt sich *automatisch*. (-) äh Ich glaube, man kann kaum sagen, das darf man nicht und das
358 darf man schon - und genau diese beiden Gegensätze - das finden Sie immer wieder, Sie - in
359 der Inklusiven Pädagogik genauso, genauso bei Moral und ethischer Unterrichtsprinzipien, soll
360 ich das jetzt so, wo ich das herausnehme, und nicht direkt Diversitäten anspreche oder soll ich
361 es jetzt doch ansprechen (-) das ist, eine leidige Diskussion, die eigentlich nicht relevant ist,
362 sobald ich alle Menschen, die ich anspreche, auch im Raum hätte. Ja - wenn ich Lehrer_innen
363 hätte, die vielen verschiedenen interkulturellen - also - Kontexten angehören, dann werde ich
364 wahrscheinlich über das gar nicht mehr diskutieren müssen.

365 I: Ja.

366 S.K.: (-) Also für *mich* wäre- ist es eher nicht relevant, mach ich es ohne direkten Anspruch
367 oder (.) mit, sondern eigentlich sollte sich mehr oder weniger Schule so verändern, dass es
368 automatisch *im Raum* ist.

369 I: Mhm.

370 S.K.: Und dann kann ich natürlich viel (-) da brauche ich viel nicht ansprechen, ja, das ist das
371 Gleiche bei Inklusiver Pädagogik, wenn man das [räuspert sich] wir sprechen *immer über* - über
372 Kinder mit Behinderungen (-) *über* Menschen mit Behinderungen, aber wenn einmal eine
373 Lehrerin vorne steht, mit einer eigenen Behinderung (--) und die das einmal von ihrem
374 Standpunkt aus (-) betrachtet und auch vielleicht diskutiert, da brauche ich nicht *über* zu
375 sprechen und auch nicht diese Menschen immer wieder her- heranzuziehen, auch nicht (-)
376 nicht wieder *direkt* heranzuziehen, weil das soll man ja auch dann wieder nicht, also - diese

377 Diskussion ergibt sich dann nicht. Also, ich glaube, dass es einfach wichtig wäre, die
378 Lehrerschaft und die Schülerschaft so durchzumischen, dass ein interkulturelles- Bildung
379 automatisch schon im Raum ist.

380 I: Mhm.

381 S.K.: Gegeben ist und dann kann man ja über *alles* sprechen, grundsätzlich. (-) Also diese
382 Theorien, muss ich immer sagen, daher ist es ja auch so widersprüchlich äh ja, das sagen halt
383 Theoretiker, die wahrscheinlich nicht drinnen stehen in den Klassenräumen, anders kann ich
384 mir das nicht vorstellen. (-) Ja. ((lacht))

385 I: (-) Gut. (-) Genau. Dann ist auch festgelegt, dass Interkulturelle Bildung äh (-) dazu helfen
386 oder beitragen soll, dass- oder wie mit kulturellen Zuschreibungen Macht ausgeübt und
387 Herrschaft legitimiert werden kann (-) oder *wird*.

388 S.K.: Mhm.

389 I: Und - jetzt ist meine Frage, wie dieser Umstand den Schüler_innen vermittelt werden kann?
390 Dass diese Machtverhältnisse bestehen, dass Herrschaft legitimiert wird.

391 S.K.: Hm.

392 I: Also, gerade auch im Kontext von Gehörlosenkultur und ÖGS.

393 S.K.: Mhm, mhm! Naja, ich denke einmal, wichtig ist da die *Geschichte*, immer wieder die
394 Geschichte hinzuzuziehen, denn der Mensch äh und die ganze Menschheitsgeschichte, da geht
395 es ja hauptsächlich immer nur um Macht, Sprache - und wenn ich etwas verhindern möchte,
396 dann ver- dann verbiete ich die *Sprache*.

397 I: Mhm.

398 S.K.: Ja, das ist- das ist immer schon so gewesen in unserer ganzen Historie, zurückwirkend
399 und wunderbar sieht man es ja eben gerade in der Gehörlosenpädagogik. Ja, da - wie ich äh
400 Macht ausüben kann, was das macht, wenn ich, eben, Sprache unterbinde - wie sich kulturelle
401 Minderheiten dann entwickeln, wie sie sich anpassen und so weiter. Und, das glaube ich, kann
402 man, einfach im Rahmen der Geschichte gut aufarbeiten, weil im Laufe unserer
403 Menschheitsgeschichte - es passiert ja tagtäglich jetzt-

404 I: Mhm.

405 S.K.: -in anderen Ländern wiederum so, diese Minderheiten werden meistens unterdrückt,
406 indem man Sprache (.) verbietet. Ja, mit einer, mit einer- und so kann man ihnen das, glaube
407 ich, ganz gut zeigen, den Schüler_innen, also, wenn ich Sprache verbiete und dann: was wird
408 das Nächste sein? Dass Bildung zurückgeht, und so weiter und dann habe ich genau das, was
409 ich als Mehrheitsgesellschaft hab- haben möchte, gute Anpassung.

410 I: Mhm.

411 S.K.: Und so we- also ich glaube, dieser Mechanismus, den kann man schon sehr gut aufzeigen
412 über geschichtliche äh Vorkommnisse.

413 I: Mhm.

414 S.K.: Was anderes fällt mir gar nicht ein, ich denke mal, das ist, glaube ich, so- die Geschichte
415 erzählt sehr viel und der Mensch macht ja eh immer den gleichen Fehler-

416 I: Ja.

417 S.K.: -also, wenn er wirklich nichts lernt, dann ist es aus der Geschichte - lernt der Mensch an
418 sich nichts und das kann man immer wieder so (.) sagen, das ist einfach so ein Mechanismus

419 I: Mhm.

420 S.K.: -ein *Machtmechanismus*, der eigentlich sehr leicht durchschaubar wäre, wenn es uns
421 bewusst ist

422 I: Ja, das stimmt. Ich habe mir nämlich selbst gedacht, dass ich in der Schule davon nichts
423 gehört habe, weil ich habe dann selber reflektiert, was da eigentlich bei mir in der Schule schon
424 da war - was im Prinzip festgelegt ist - und das war zum Beispiel ein Punkt, der einfach
425 überhaupt nicht vorgekommen ist.

426 S.K.: Ja, ja.

427 I: Also, das habe ich dann erst im Studium gelernt und dann habe ich erst beginnen können,
428 selbst zu reflektieren und (.) ja.

429 S.K.: Vielleicht sind da eher diese Bundesländer, zum Beispiel Slowenien - also Kärnten,
430 Slowenien, dass die vielleicht sensibler sind, weil die erleben das ja auch-

431 I: Das kann sein, ja.

432 S.K.: -die haben das ja ganz genau erlebt, wo- bei uns genauso, eigentlich. äh (-) Also
433 Österreich ist ja eigentlich eh multi-kulti, multi-sprachlich, wenn man es so lassen *würde*. Aber
434 vielleicht sind die dann doch ein bisschen sensibler, die, die Bundesländer, wo das dann doch
435 se- Burgenland genauso-

436 I: Mhm.

437 S.K.: -wo das noch greifbarer ist. (-) Ja, ich glaube, na, das glaube ich, ja. Auf das wird leider
438 sehr zu wenig, viel zu wenig eingegangen, ja. Historisch auch. (-) Ja.

439 I: (---) [Rascheln von Zetteln] Wäre jetzt noch eine Frage - wir haben jetzt eigentlich schon
440 viel besprochen, was man in Zukunft ändern kann, damit das äh oder was am *Unterrichtsprinzip*
441 auch vielleicht geändert werden *muss*, damit all diese Inhalte umgesetzt werden können. Jetzt
442 wollte ich Sie noch fragen, ob Sie vielleicht selbst noch Input haben, oder Ideen, was Sie
443 verändern würden?

444 S.K.: Ja, ich würde va- eine radikalen Fächerkanonveränderung machen, einfach. Ich meine,
445 dieses, dieses soziale Lernen, interkulturelle Lernen, hat mindestens genauso viel Wertigkeit,
446 wenn nicht mehr, als alle anderen Fächer und das gehört einfach verändert. Also, das gibt es
447 sehr radikale Ansätze (-), für das wäre ich auch, also grundsätzlich. Dass man sagt: Gut, äh
448 weg von den vier Stunden Mathematik und vier Stunden weiß-ich-nicht-was-alles, sondern
449 wirklich hingehend zu einer eher umfassenden, humanistischen Bildung, so wie es ja früher
450 auch war, nur- aber auch natürlich die kulturellen- Kulturtechniken nicht *so* vorrangig, sag ich
451 einmal, grundsätzlich zu behandeln, sondern einfach - es gibt viele andere Dinge auch, die
452 genauso wichtig sind, und solange das aber nicht als Fächer, sondern nur als Quermaterie
453 darüber-

454 I: Mhm.

455 S.K.: (-) gelegt wird, wird es schwierig. Es wäre natürlich auch eine Möglichkeit, wenn- eine
456 Quermaterie hat ja auch etwas *Gutes*, ja, das ist ja wie beim Gender- bei der Genderproblematik,
457 äh dass man einfach die Lehrer_innen mehr sensibilisiert in der Ausbildung, also-

458 I: Mhm.

459 S.K.: -da viel mehr noch arbeitet. Also, ich kann, wenn ich jetzt so zurückdenke, oder überhaupt
460 denke, (-) müsste man sich bei uns anschauen, was denn da alles für die jungen Studierenden
461 angeboten wird, die dann Lehrer_innen werden wollen.

462 I: Ja!

463 S.K.: Also, dass man die Sensibilität zumindest bei- in der Ausbildung halt (-) *mehr* noch,
464 also, wo auch die Lehrenden darauf Bezug nehmen,

465 I: Mhm.

466 S.K.: Das (-) Es gibt halt *viele* Quermaterien,

467 I: Ja.

468 S.K.: Das ist eben die Inklusive Pädagogik, das ist die ((lacht)) Genderpädagogik, es ist die (-
469) äh eben auch interkulturelle Pädagogik, also (-) es sind aber auch, ich glaube, da müsste
470 man noch vieles in der Ausbildung verändern.

471 I: Mhm.

472 S.K.: Dass das viel *mehr* noch in die Köpfe der angehenden Lehrer_innen geht.

473 I: Mhm.

474 S.K.: (-) Denke ich einmal.

475 I: Gut! Und dann - die letzte Frage, ob Sie noch generell etwas hätten, was Sie gerne erzählen
476 oder erwähnen möchten zu dem Thema?

477 S.K.: (--) Naja, grundsätzlich muss ich sagen, bin ich guter *Hoffnung*, grundsätzlich, da ich
478 ja eben schon im Laufe der letzten Jahre die Veränderung eben in der Ausbildung auch schon
479 gespürt habe - durch das veränderte Klientel an (.) *Lehrkräften*-
480 I: Mhm.
481 S.K.: -das stimmt mich sehr positiv, sage ich einmal grundsätzlich, äh und somit (-) ich glaube,
482 das wäre eine der wichtigsten Ansätze, dass man einfach Lehrer_innen (.) interkulturell - oder
483 sehr multi-kulti in unsere Teams hineinbekommt.
484 I: Mhm.
485 S.K.: Weg von diesem (-) äh monolinguistischen und monokulturellen Lehrer_innenbild. (-)
486 Ja - diesem *typisch* traditionellen: einsprachig, zweisprachig, vielleicht gerade mit Englisch äh
487 - wenn ich jetzt so durchfrage, zum Beispiel - ich habe das immer schon gemacht, vor zehn
488 Jahren habe ich schon durchgefragt: Wer ist denn mehr als zweisprachig hier im Raum?
489 I: Mhm.
490 S.K.: Und dann haben so *vereinzelt* ein paar immer aufgezeigt - mittlerweile zeigen schon
491 relativ viele auf, wo ich sage: hm! Drei-, vier-, fünfsprachig (-)
492 I: Wow! Wahnsinn.
493 S.K.: Ja, immer mehr. Also, es kommt wirklich und (-) sie werden auch be- selbstbewusster,
494 die Studierenden-
495 I: Mhm.
496 S.K.: -die Lehrer_innen, die angehenden. Auch, wenn sie nicht diese typisch, diese *typischen*
497 Vorzeigesprachen sprechen. Das ist alles- das verändert sich.
498 I: Das ist schon einmal gut, dass da eine Veränderung stattfindet.
499 S.K.: Und sie sehen es als Ressource. Auf alle Fälle.
500 I: Okay.
501 S.K.: Sie sehen es *nicht* mehr als Belastung, weil früher hat man es ja versteckt-
502 I: Ja.
503 S.K.: -da sind ja gewisse Sprachen gar nicht gesprochen worden, auch wenn man es als
504 Lehrer_in gekonnt hat und jetzt aber - sehen sie es als Ressource. Merke ich schon, also das
505 merke ich auch, wenn ich diskutiere, dass sie *stolz* darauf sind, dass sie *mehr* als zweisprachig
506 sind.
507 I: Mhm.
508 S.K.: (-) Ja.
509 I: Das ist sehr-
510 S.K.: -und die sind immer, eigentlich, (.) eher schon Migrationskinder.

511 I: Mhm.

512 S.K.: Oder eben Kinder von - schon hier geboren, aber halt noch mit Großeltern mit Migration.

513 Also es sind *immer* diese Studierenden, selten so typisch österreichische Studierende, also wir

514 sind meistens nur zweisprachig-

515 I: Mhm.

516 S.K.: -das fällt mir auch auf. Also mehr haben wir nicht.

517 I: Ja.

518 S.K.: Also, vielleicht wenn ÖGS dazu kommt, gerade *dreisprachig*, aber das ist ja auch dann

519 nicht wirklich (-) als Drittsprache kann man das ja nicht (.)

520 I: Mhm?

521 S.K.: -wirklich sehen, weil man es ja nicht so gut kann, dann.

522 I: Ja, stimmt.

523 S.K.: Ja. Na, das wäre - ich glaube, das (-) das geht in eine gute Richtung.

524 I: Okay. Jetzt ist mir nur gerade eingefallen, mir ist anscheinend ein Zettel vorher-

525 S.K.: abhanden?

526 I: -abhanden gekommen, genau, äh nämlich, da war noch die Frage offen - es ist auch als

527 Betrachtungsgegenstand und Referenzpunkt in der Interkulturellen Bildung - ist die migrations-

528 und mobilitätsgeprägte Gesellschaft festgelegt.

529 S.K.: Mhm.

530 I: Jetzt ist meine Frage, wie Sie zu dieser- oder zu diesem Betrachtungsgegenstand stehen? Ob

531 der so passt, oder ob der eventuell ergänzt werden sollte, wie der ergänzt werden sollte?

532 S.K.: Mob- wie haben Sie gesagt? Mobilitäts- und migrations-

533 I: Migrations- genau.

534 S.K.: (--) Ich glaube, da muss ich noch einmal zurück fragen - Sie meinen das jetzt (-) wie

535 es in den Schulen (.) oder wie es in den Schulen hineingetragen wird - oder, oder, oder

536 *allgemein gesellschaftlich*?

537 I: (-) Mh. Also, es ist- ich meine damit eigentlich, es ist am Papier so festgelegt-

538 S.K.: Ja?

539 I: -dass das der Betrachtungsgegenstand ist (-) und meine Frage wäre jetzt: wenn man die

540 Praxis betrachtet, in der Schule-

541 S.K.: Mhm.

542 I: -ob man da etwas ergänzen müsst, an diesem- an dieser Definition - oder ob das schon

543 ausreicht.

544 S.K.: Also mich interessiert - was heißt denn *mobilitäts-* äh - wie haben Sie gesagt? Mobilitäts-

545 I: Ja, mobilitätsgeprägt.
546 S.K.: Ja.
547 I: Ich habe da auch schon überlegt-
548 S.K.: Was ist das?
549 I: -für *mich* hätte das geheißen - oder ich habe das auch aus den anderen Punkten gezogen, die
550 im Unterrichtsprinzip drinnen stehen, äh dass momentan einfach sehr viele Leute von
551 verschiedenen Orten an andere Orte ziehen, also zum Beispiel vom Land umziehen in die Stadt.
552 Dass es da halt (-) sehr viel Bewegung gibt, dass sehr viel-
553 S.K.: Mhm.
554 I: -neu hinzukommt und wieder wegzieht. Also das hätte- so hätte ich es interpretiert aus den
555 anderen Punkten, die noch-
556 S.K.: Mhm, mhm.
557 I: -im Prinzip drinnen stehen.
558 S.K.: (-) Hm. Aber ich glaub- ich durchschaue die Frage nicht ganz. Also das ist- im
559 Unterrichtsprinzip steht das drinnen? Oder- es steht so drinnen?
560 I: Genau. Also es steht im Unterrichtsprinzip drinnen, dass interkulturelle Bildung sich bezieht
561 - vor allem auf eine Gesellschaft, die sehr migrations- äh jetzt habe ich selber das Wort verloren
562 - migrationsgeprägt ist und mobilitätsgeprägt ist. (-- -) Also im Grunde, wenn ich das jetzt so
563 zusammenfassen würde, würde das für mich bedeuten, dass es sich (-- -) dass sie sich
564 *grundsätzlich* mit Zuwanderung beschäftigt - aus anderen Ländern, aus anderen (-) Kulturen.
565 S.K.: Mhm, mhm. Hm. (-- -) Ich würde eher sagen, es ist sehr unverständlich formuliert. Also,
566 ich kann jetzt gar nicht so wirklich damit etwas anfangen. Ich glaube, da sollte man vielleicht
567 da einmal dra-
568 I: Mhm.
569 S.K.: Daran ansetzen, dass man die Formulierung verändert, weil eine *mobilitätsgeprägte* und
570 *migrationsgeprägte* Gesellschaft (-) ja. Pf, ((lacht)) nein, ich kann da mit der Definition, glaube
571 ich, zu wenig anfangen. Da müsste man es genauer definieren, was ist eben *mobilitätsgeprägt*,
572 was ist-
573 I: Ja.
574 S.K.: -migrationsgeprägt, ja. Migrationsgeprägt kann ich mir noch eher vorstellen, aber
575 mobilitätsgeprägt ist ein bisschen (-) äh ja. (-) Dadurch kann ich da gar nicht wirklich etwas
576 darauf sagen, also da fällt mir jetzt gar nichts dazu ein.
577 I: Okay
578 S.K.: Müsste ich definitiv ein bisschen mehr darüber wissen.

- 579 I: Mhm.
- 580 S.K.: Was man darunter *versteht*, eigentlich auch.
- 581 I: Mhm.
- 582 S.K.: Ja.
- 583 I: Ja, das wäre eigentlich auch meine Frage gewesen, weil- deshalb habe ich mir den Punkt
- 584 herausgesucht-
- 585 S.K.: Ja.
- 586 I: -weil ich eben finde, dass das Unterrichtsprinzip *sehr*, sehr offen formuliert ist und man sehr
- 587 viel hineininterpretieren kann.
- 588 S.K.: Ja, nicht nur-
- 589 I: und deshalb-
- 590 S.K.: *offen*, es ist ein bisschen *unverständlich* auch-
- 591 I: Ja.
- 592 S.K.: -meines Erachtens und das ist halt sehr schwierig, wenn dann nur so Unterrichtsprinzipien
- 593 sehr - ich sage jetzt auch überschwänglich mit so, so *nicht* definierten Wörtern - *was* ist bitte
- 594 *wirklich* mobilitätsgeprägt?
- 595 I: Mhm.
- 596 S.K.: Man kann das (unverständlich) so sehen wie *Sie* sehen, man kann es auch so sehen, dass
- 597 vielleicht eben - weiß ich nicht - (-) ja. Eben durch Verkehrsmittel geprägte und viele
- 598 Pendlereien und solche-
- 599 I: Mhm.
- 600 S.K.: -also das wäre einmal wichtig, dass man das - also (-) ich glaube, da müsste man beim
- 601 Unterrichtsprinzip überhaupt auch-
- 602 I: Mhm.
- 603 S.K.: -einiges *verändern*. Damit das ein bisschen konkreter wird, aber (-) das machen die
- 604 Experten im Unterrichtsministerium.
- 605 I: Mhm.
- 606 S.K.: (-) werden wir schwierig Zugang haben.
- 607 I: Das stimmt.
- 608 S.K.: ((lacht)) Ja da muss ich sagen, da kann ich nicht einmal mit der Definition konkret etwas
- 609 anfangen, leider.
- 610 I: Okay
- 611 S.K.: Und Ihnen leider gar keine Antwort geben.
- 612 I: Kein Problem, das ist auch schon eine Information.

- 613 S.K.: Ja, also *verwirrt* mich fast ein bisschen, diese Formulierung.
- 614 I: Mhm.
- 615 S.K.: Was das bedeutet. (-- -)
- 616 I: Mhm. So, jetzt schaue ich noch einmal sicherheitshalber durch, ob ich jetzt alles habe.
- 617 S.K.: ((lacht))
- 618 I: Mhm. Genau, ja, passt. Jetzt ist wirklich alles da.
- 619 S.K.: Sehr gut. ((lacht))
- 620 I: ((lacht)) Dann beende ich einmal die Aufnahme.

Transkript: Interview 3 mit Matthias Fenkart am 19.12.2019

- 1 I: Gut. Dann wäre meine erste Frage (-): Welche Beweggründe haben Sie gehabt, um hier im
2 equalizent zu arbeiten?
- 3 M.F.: Naja, man muss schon sagen, also es war schon nicht so, dass ich jetzt unbedingt hier
4 arbeiten wollte, aber es war im Jahr 2004 - equalizent wurde ja gegründet, also das ist jetzt
5 schon sehr lange her, vor 16 Jahren, davor hieß die Firma ja "online". Da war ein
6 Computertraining, an dem ich teilgenommen habe, ja. Im Zusammenhang mit der
7 Projektleitung wurde ich dann gefragt, ob ich dort arbeiten könnte, Dann wurde das so
8 gegründet und Monika Haider, die Geschäftsführerin vom equalizent, die hat mir das
9 angeboten, weil das zu dem Zeitpunkt eben gegründet wurde - als neue Firma. Aus dem "online"
10 wurden diejenigen Mitarbeiter dann übernommen ins equalizent und ich war dann Teil der
11 Projektleitung und 2007 als Kursmanager, bis jetzt. 2009 wurde ich als Prokurist bestellt, also
12 ein Teil der Geschäftsleitung, und das bin ich noch immer. Meine Hauptaufgabe ist ja das
13 Kursmanagement, Qualitätskontrolle, alles, was in Zusammenhang mit den Kursen steht.
- 14 I: Und was genau zählt beim Kursmanagement zu Ihren Aufgaben?
- 15 M.F.: Zum Beispiel - bevor der Kurs beginnt, geht es viel darum, das Projekt einzureichen, die
16 Bewilligung zu bekommen, auch eine Bedarfsanalyse zu erstellen, wie weit - in welche
17 Bereiche das alles passt, gibt es eine Finanzierung dazu, und dann startet der Kurs. Da geht es
18 dann darum, die Kurse zu füllen, mit den Teilnehmern, dann die Kursteilnehmer auszusuchen
19 nach den verschiedenen Kriterien, dann gibt es auch Projektleiter - wer wird die Projektleitung
20 machen, wer passt von den Mitarbeitern am besten, wer hat die fachliche Kompetenz? Wer hat
21 die soziale Kompetenz? Was sind die Ziele dieses Kurses überhaupt, dieses Projektes? Also es
22 gibt verschiedene Projekte, die parallel laufen, das heißt, die muss man gleichzeitig betreuen.
23 Also es gibt einen Trainerpool, es ist jetzt nicht so, dass ein Trainer fix einen Kurs unterrichtet,
24 sondern da wird gewechselt, je nach Bedarf, in den verschiedenen Kursen eingesetzt. Da muss

25 man flexibel sein, deswegen gibt es diesen Trainerpool. Zusätzlich gibt es die Bereiche der
26 Technik, die technische Planung, die Umsetzung der Räumlichkeiten, aber auch natürlich im
27 Kontext mit der Mitarbeiterplanung der Urlaube - wann wer, wie, wohin geht - der Ersatz. Also
28 alles, was in diesem Kontext evaluiert werden soll. Die Ergebnisse des Projektes, in Zahlen, in
29 Statistiken umgesetzt, um dann Folgeprojekte einreichen zu können, mit diesen Ergebnissen zu
30 arbeiten. Ja, das ist sehr umfangreich.

31 I: Und äh Sie haben hier ja sehr viele verschiedene Angebote (-) am equalizent (-) Ich möchte
32 jetzt auf ganz spezielle eingehen, die mit meiner Forschung am meisten zu tun haben. Und dazu
33 gehört eben die "Hands Up"-Ausstellung - und da wollte ich fragen, äh welche Zielgruppe Sie
34 mit der Ausstellung ansprechen?

35 M.F.: Also "Hands Up" ist eine Erlebnisausstellung, ein sehr breitschichtiges Angebot an
36 mehrere Zielgruppen, weil es eben das Leben an sich präsentieren soll. Wie Gehörlosigkeit
37 funktioniert, wie ist die Welt der Gehörlosen, was bedeutet Gebärdensprache, wie funktioniert
38 das, wie ist der Alltag der Gehörlosen? Viele Leute haben davon überhaupt keine Ahnung und
39 das ist so ausgerichtet, dass Schüler ab 6-7 Jahren - also im Volksschulalter - bis zur
40 Erwachsenenbildung; oder verschiedene Seminare, die Angebote, die dann zur Exkursion
41 dazukommen. Dann gibt es eine Führung - und es gibt in dieser Ausstellung verschiedene
42 Räumlichkeiten, durch die man sich von Raum zu Raum bewegt und die Erfahrungen macht.
43 Zum Beispiel werden dann Kopfhörer aufgesetzt, damit man das Gefühl bekommt, wie es ist,
44 ohne irgendetwas zu hören, sich zu bewegen, miteinander auch anders zu kommunizieren - mit
45 Blickkontakt - oder wie das aussieht, die Wahrnehmung - alle Sinne anzusprechen, was es
46 bedeutet, in diesem Zusammenhang, alle Sinne zu schärfen. Es geht auch wirklich um diese
47 Tiefenerfahrung der Gehörlosenwelt, was das im Alltag bedeutet; wie zum Beispiel: wie stehe
48 ich auf? Gibt es einen Wecker? Einen Vibrationswecker, einen Lichtwecker? Wie bemerkte man,
49 wenn jemand zu Besuch kommt, und so weiter - also ganz verschiedene Erfahrungen aus dem
50 normalen Leben - im Sinne der Frage: Haben Sie das schon selber erlebt? Waren Sie schon
51 dort?

52 I: Ja, ich war schon einmal dort. Es war sehr, sehr interessant.

53 M.F.: Ja, darum ist also die Zielgruppe an sich- inhaltlich geht es um die Sensibilisierung
54 natürlich, auf die Welt der Gehörlosen, das ist natürlich das Hauptthema.

55 I: Das bedeutet, wenn ich das richtig verstanden habe, die Gehörlosenkulturvermittlung ist da
56 in der Ausstellung ein sehr wichtiges und sehr großes Thema?

57 M.F.: Naja, das Wort "Vermittlung", kann man jetzt nicht so- das ist im Hintergrund. Es geht
58 weniger darum, dass man sagt: "Da ist die Information - hier hast du sie" - das wäre
59 Vermittlung. Es geht vielmehr um die Erfahrung.

60 I: Mhm. Und äh Hm. Welche (-) kulturellen Aspekte können die Leute dort in der Ausstellung
61 am besten erfahren? Es ist ja recht (-) noch recht oberflächlich? Aber was können die Leute
62 dort für kulturelle Aspekte mitnehmen?

63 M.F.: Die kulturellen Aspekte - ja natürlich, also die Körpersprache, die Mimik - vorher, was
64 ich schon angesprochen habe: die Erfahrung der Sinne, Gehörlosigkeit ist schon so- viele Leute
65 sagen "taubstumm" - das ist etwas, was man begreifen soll, dass es eben nicht darum geht,
66 "stumm" zu sein, sondern dass es sehr wohl eine Sprache gibt! Auch wenn diese jetzt mit
67 Körperberührungen zu tun hat, Gehörlose berühren sich gegenseitig viel. Das ist normaler Teil
68 der Gebärdensprache, dass man sich anfasst, das ist in der hörenden Welt weniger so. Oder
69 auch in puncto: wie kann ich jetzt irgendwelche Töne wahrnehmen - dass das mit Vibration zu
70 tun hat - es gibt wirklich eine Reihe dieser Sachen. Es ist auch in puncto Bildung, dass das für
71 Gehörlose sehr schwer war oder noch immer ist - das hat ja einen geschichtlichen Hintergrund.
72 Die orale Methode des Unterrichtens der Kinder und so weiter - dass viele Defizite dadurch
73 entstanden sind, also das sind auch Punkte, die in dieser Ausstellung angesprochen werden und
74 dadurch ein Bewusstsein dafür geschaffen wird - für diese Welt und dass man auch die Normen
75 dieser Kultur kennengelernt und sie auch respektiert und annehmen kann; dass die Vorurteile
76 abnehmen und dass der Zugang leichter wird in diese Welt. Das ist auch ein Punkt, der sehr
77 wichtig ist.

78 I: Also es ist ein guter, erster Berührungspunkt - quasi - zwischen den zwei Kulturen um
79 vielleicht Berührungsängste zu verlieren?

80 M.F.: Ja, genau, das ist das, was ich gemeint habe. Das ist auch eines der Ziele - dass man die
81 Normen in der Kultur kennengelernt hat und respektiert und dass die Stigmatisierung von
82 Gehörlosen dadurch abnimmt - das ist eben auch ein Punkt, den ich vorher gemeint habe - "Die
83 Tauben, die können dies nicht und die können das nicht" , das sind so Punkte - dass Vorurteile
84 eben abgebaut werden.

85 I: Mhm, okay. Das heißt, das ist ja eigentlich ein sehr guter Treffpunkt, um anzufangen, über
86 Interkulturalität nachzudenken und was das bedeutet. Und Interkulturalität wird auch im
87 schulischen Kontext sehr viel diskutiert (-) und darum wollte ich fragen, äh was Sie mit dem
88 Begriff der Interkulturalität verbinden? [Handywecker läutet: Die Aufnahme der Kamera muss
89 gestoppt und neu gestartet werden.] Entschuldigung, ganz kurz, ich muss den Timer stoppen. (-)
90 Für die Kamera. (--) Gut, geht weiter. Entschuldigung für die Störung.

91 Zwischenfrage des Dolmetschers: "Wo sind wir eigentlich (-) jetzt hängen geblieben?"

92 M.F.: Beim Thema Interkulturalität.

93 I: Genau.

94 M.F.: Was das für mich bedeutet, Interkulturalität im Bildungsbereich? Für mich bedeutet das
95 eben, dass es diese verschiedenen Normen gibt und dass man diese Normen kennenlernt und
96 sie als solche annehmen kann, sie auch respektiert und diese Stigmatisierung und Vorurteile
97 und die Abwertung des Menschen an sich - dass diese Sachen weniger werden. Dass man
98 zusammen miteinander leben kann, in einer Solidarität, in einer Gemeinschaft, in einer
99 gemeinsamen Philosophie. Dass man keine Angst mehr hat, nicht mehr sagt: das ist ein
100 Fremder, den kenne ich nicht, dem vertraue ich nicht - dem misstraue ich - ich weiß ja nicht,
101 wird er mir vielleicht jetzt etwas Schlechtes tun? Wie verhalte ich mich da? Also das sind
102 eigentlich alles die Themen von diversity, der Philosophie von diversity. Das alles wird dort
103 auch angesprochen. Das heißt auch, dass man die negative Orientierung in gewissen Punkten -
104 und die verschiedenen Aspekte besser kennenlernt, um die Dinge in die positive Richtung zu
105 lenken, lenken zu können.

106 I: Sie haben jetzt auch das Thema "Abwertung" angesprochen, da möchte ich gleich mit einer
107 Frage anschließen, im Unterrichtsprinzip zur Interkulturellen Bildung ist nämlich auch
108 verankert, dass äh man durch Interkulturelle Bildung vermitteln soll, welche Machtverhältnisse
109 es gibt und dass auch Herrschaft legitimiert werden kann oder gerechtfertigt werden kann.

110 M.F.: "Macht" ist ein gutes Wort zu diesem Thema. Egal, ob es jetzt um Gehörlosigkeit geht
111 oder Mann-Frau-Themen oder Sexualität an sich oder Übergriffe, in verschiedenen Punkten -
112 es gibt eine gehörlose Person, dann gibt es aber auch Punkte, die noch zusätzlich zu beachten
113 sind, es macht einen Unterschied, ob diese Person eine Frau oder ein Mann ist. Die Frau wird
114 schon als "Frau" vielleicht diskriminiert und ist sie eine gehörlose Frau, dann wird sie noch
115 einmal diskriminiert. So wie ich vorher schon angesprochen habe gibt es verschiedene Aspekte
116 in puncto diversity: sexuelle Orientierung, Religion, Geschlecht im Allgemeinen. All diese
117 Punkte unterrichtet zu bekommen, um zu erfahren, was das bedeutet: schwul, lesbisch,
118 heterosexuell, Mann, Frau - all diese Aspekte sind verbunden mit Macht. Es geht darum, diese
119 Macht nicht zu verstärken, nicht weiter auszubauen, sondern sie zu reduzieren. Es geht auch
120 darum, ein Gleichgewicht herzustellen. Bei vielen Menschen geht es um unbewusste Punkte,
121 die einfach da sind, weil man zum Beispiel sagt: "Es ist eh ganz normal, dass meine Frau
122 zuhause bleibt" - darüber diskutiert man ja gar nicht, sondern das ist einfach so. Der Mann geht
123 arbeiten, die Frau ist halt zuhause - das ist das Bild, das vorherrscht, man sollte genau an diesem
124 Punkt ansetzen, um dieses Bild zu verändern. Das heißt auch, die verschiedenen Erfahrungen,

125 die die Leute haben, zum Beispiel in puncto Religion: Sobald jemand ein Moslem ist, wird er
126 sofort mit Terror und ähnlichen Aktivitäten verbunden, was auch abgebaut werden muss.

127 I: Und äh, wenn jetzt zum Beispiel äh eine Lehrerin eine Klasse bekommt, in der eine gehörlose
128 Person einzeln integriert wäre und die Lehrperson noch nicht sehr viel Erfahrung damit
129 gesammelt hat, äh wie man Gehörlosenkultur vermittelt, oder auch eben, dass es diese
130 Machtverhältnisse gibt, welche Strategien würden Sie da zum Beispiel verwenden - oder
131 welche Strategien würden Sie der Lehrperson empfehlen zu verwenden, um auf diese
132 Machtverhältnisse aufmerksam zu machen?

133 M.F.: Das ist wirklich ein Problem. Diese Macht komplett wegzubringen - das geht nicht. Es
134 gibt einfach so viele Aspekte, die man beachten muss, auch von der Hierarchie her. Da gibt es
135 einen Geschäftsführer, einen Chef - die Position an sich bedeuten schon Macht. Wenn man eine
136 Firma gründet, dann hat jemand eine Idee gehabt, wie er diese Firma gründen möchte, mit
137 welchem Hintergrund, worauf er das aufbauen soll. Da kann jetzt nicht einfach jemand daher
138 kommen und sagen: "Pf, der Chef, der ist so-und-so", sondern da geht es darum, auch in diesem
139 Punkt aufzuklären und zu sagen, gewisse Positionen, bestimmte hierarchische Stellungen, die
140 beinhalten automatisch schon eine Macht. Diese hat aber mit den anderen Aspekten nicht
141 wirklich etwas zu tun. Das heißt, ich muss jetzt wissen - zum Beispiel - wenn ich mir denke:
142 Wer ist diese Person? Ist das ein Österreicher, Österreicherin? Ist das eine Frau oder ein Mann?
143 Wie schaut es aus mit seiner religiösen Einstellung? Wie ist es damit? Und umgekehrt - diese
144 Person, die selbst betroffen ist, müsste sich im Prinzip dieselben Fragen stellen, diese Lehrerin:
145 Ist das eine Österreicherin? Aha, das ist eine Frau - wie sind denn vermutlich ihre religiösen
146 Einstellungen? Das muss man auch noch alles zu dieser Position dazu bedenken muss. Erst
147 dann - wie schaut das aus, hat er jetzt seine Position? Hat er ein Auto? Welches Auto? Ist er
148 Raucher, Nichtraucher? da gibt es so viele Punkte, die gesellschaftlich relevant sind. Wenn man
149 heute die Zeitung aufmacht und sich das anschaut, da steht dann zum Beispiel "Ein Jugendlicher
150 hat einen Autounfall gebaut" - und dann sagt jeder sofort: "Ja, das ist eh klar, vermutlich ja
151 jugendlicher Leichtsinn, ein Trottel, ist eh klar - der hat einfach die rote Ampel übersehen und
152 ist darübergefahren." Oder umgekehrt: den Unfall, den er gebaut hat, die ältere Person hat er
153 niedergefahren, der war zu langsam, hat Spur gewechselt und es ist schon rot geworden. Der
154 Jugendliche hat sich dann gedacht "Ach, ich habe ja eh Grün" und ist einfach darübergefahren
155 und so hat er den älteren - also das sind eben beide Seiten und diese beiden Seiten muss man
156 sicher immer anschauen und sich ihnen bewusst werden. Wenn ich dessen mir selber bewusst
157 bin und mich mit dem auseinandergesetzt habe, dann kann ich erst auf den anderen genauer
158 eingehen und ihm das vermitteln.

159 I: Mhm. (-) Dann ist auch noch- das war jetzt auch ein Thema, schon im Gespräch, die
160 verschiedenen Kulturen, die es gibt und dass unsere Gesellschaft auch migrationsgeprägt ist,
161 zum Beispiel. Und es ist im Interkulturellen- in der Bildung- in der Interkulturellen Bildung äh
162 im Unterrichtsprinzip der Interkulturellen Bildung auch festgelegt, dass unsere Gesellschaft
163 sehr viel mit Migration zu tun hat, vor allem migrationsgeprägt ist. Und meine Frage wäre jetzt,
164 ob dieser Punkt irgendwie ergänzt werden sollte aus Ihrer Sicht, oder verändert werden sollte.
165 Ob es quasi genug ist, zu sagen, dass sich Interkulturelle Bildung nur mit Migration beschäftigt.
166 M.F.: Da muss man ein bisschen unterscheiden: Es gibt halt den Punkt des Unterrichts; wenn
167 ich unterrichtet werde - weil Sie ja schon vorher gemeint haben, es gibt ja verschiedene Rollen,
168 verschiedene Funktionen - Frau, Mann... wie sieht das aus - ob diese Frau jetzt schon
169 geschieden ist oder nicht geschieden, dementsprechend verhält sie sich - also sie bekommt
170 immer so eine Rolle; oder: hat sie einen Hund? - nur als irgendein Beispiel. Man kann sich das
171 jetzt genau anschauen und schauen, welche Einflüsse da sind. Was macht diese Frau kompetent,
172 mich zu unterrichten, zum Beispiel. Dann kommt natürlich auch der Punkt der Migration, also
173 da ist jemand Migrant - hier - da muss man sich anschauen, wieso und warum; was sind die
174 Gründe, warum er da ist. Das heißt aber, auch mit der Persönlichkeitsentwicklung hat das etwas
175 zu tun. Meine eigene Erfahrung, das, was ich selbst erlebt habe und nicht nur das, was ich von
176 irgendjemandem gehört habe, oder so. Also ich weiß jetzt schon, zum Beispiel, von der Schule
177 habe ich etwas erfahren oder irgendwo anders - aber eigentlich ist es mit der persönlichen
178 Erfahrung, das ist das, was für meine persönliche Entwicklung etwas bringt. Bei den
179 Gehörlosen ist es so: man kann jetzt sagen, ja, mit den Gehörlosen weiß man nicht so recht, da
180 hat man noch nicht wirklich Erfahrung damit, wie das so ist. Aber sobald man das erste Mal
181 mit Gehörlosen in Kontakt ist, dann bringt uns diese Erfahrung automatisch weiter. Wenn wir
182 das nächste Mal eine Gehörlose sehen, wissen wir schon: Aha! Da geht es um dies, da kann ich
183 dementsprechend agieren. Dann kommt im Kontext der Bildung noch dazu, je nachdem, worum
184 es genau geht, kann es sein, dass zum Beispiel in der einen Stunde irgendetwas Spezielles
185 unterrichtet wird und einer nimmt das mit oder nimmt das nicht mit - das hängt davon ab,
186 inwiefern das für ihn relevant ist. Dann gibt es Leute, sie sagen: "Ja, schau dir den an, der
187 kommt ja von woanders, ein Migrant, der hat sich ja nicht einmal irgendwie gewaschen, der
188 stinkt schon" oder sagt eben "der ist schwarz, der macht auf Hip-Hop-Rapper" oder
189 irgendetwas; also das sind - wie soll ich das sagen. Es geht sozusagen um Begegnungsbereiche.
190 Ob das gehörlose Moslems sind, die da mit anderen das erste Mal in Berührung kommen mit
191 Frauen, wo sie in ihrer Kultur nicht diesen Begegnungspunkt haben - in der Mehrheit der Fälle
192 geht es eben darum, diese Kompetenzen zu erwerben. Das sind wichtige Punkte, all diese

193 verschiedenen Aspekte mitzuberücksichtigen. Aber wenn der Mann zum Beispiel sagt, in seiner
194 Kultur ist es normal, dass der Mann seine Frau schlägt, dann kommt er hierher und erfährt, dass
195 das hier nicht so gemacht wird, dass das unter Diskriminierung läuft, dass die Frau da
196 diskriminiert wird, dann ist das ein Punkt, der in diesem Fall beeinflussen und verändern kann.

197 I: Das heißt, was auf jeden Fall die Basis von Interkultureller Bildung sein sollte, äh ist einmal,
198 die Stereotypen aufzuzeigen, alle Vorurteile, die es gibt und dann darüber zu sprechen und ins
199 Gespräch zu kommen?

200 M.F.: Ja genau, das meine ich.

201 I: Und dabei ist es dann auch ganz egal, aus welchen Kulturen die Menschen kommen - ob die
202 jetzt aus anderen Ländern kommen oder ob die Kultur einfach anders bedingt ist?

203 M.F.: Ja genau, eben. Es ist halt die Frage, wo gibt es diese Begegnungsbereiche? Ist das eher
204 etwas Offenes oder eher etwas Geheimes? Wie ist es, wenn ich jetzt in der U-Bahn einen
205 Rollstuhlfahrer sehe oder treffe - oder eine blinde Person, oder - keine Ahnung - das sind alles
206 Punkte, die man mitbedenken sollte.

207 I: Das heißt, es wäre dann zum Beispiel für den Unterricht auch interessant, bewusste
208 Begegnungszonen für den Unterrichts zu schaffen? [Handywecker läutet: Die Aufnahme der
209 Kamera muss gestoppt und neu gestartet werden.] Entschuldigung, ich muss wieder die Kamera
210 neu starten.

211 M.F.: Shade Tours - haben Sie davon schon einmal etwas gehört?

212 I: Nein?

213 M.F.: Da geht es um Obdachlose, die auf der Straße leben und da kann man eine Führung - die
214 wird in Wien angeboten und heißt Shade Tour - machen und da in allen möglichen Gegenden,
215 also auf den Straßen oder unter der Brücke oder irgendwo, also da kann man hingehen und mit
216 den Leuten direkt Kontakt aufnehmen und deren Geschichten erfahren, wie es dazu gekommen
217 ist, dass sie alles verloren haben und auf der Straße leben, dass es nicht darum geht, dass sie so
218 leben wollen, sondern dass sind wirklich haarsträubende Geschichten, sehr berührende
219 Geschichten, die da zu Tage kommen. Ich finde, das ist zum Beispiel eine Art, wie man
220 sensibilisieren kann.

221 I: Wie würden Sie jetzt zum Beispiel den Zusammenhang mit Gehörlosenkultur und
222 Österreichischer Gebärdensprache - Sensibilisierung - in den Unterricht einbringen?

223 M.F.: Welches Schulsystem meinen Sie denn?

224 I: In unserem Schulsystem, im jetzigen Schulsystem - also ganz egal, welche Klasse, welche
225 Altersstufe.

226 M.F.: Ich verstehe. Da gibt es natürlich die Problematik, dass es die lautsprachlich orientierten
227 Klassen gibt, obwohl es ganz viele Forschungsergebnisse diesbezüglich gibt, was für Gehörlose
228 eigentlich besser wäre - wird das alles irgendwie ignoriert und man hat natürlich immer wieder
229 versucht, diese Situation individuell anzupassen und zu erklären, dass die Gebärdensprache eine
230 andere Grammatik hat, dass es eine eigene Sprache ist, dass es ein anderes Bedürfnis von
231 Gehörlosen gibt, in ihrer eigenen Sprache zu kommunizieren, zu lernen und Erfahrungen zu
232 sammeln. In Wirklichkeit könnte man als Angebot setzen, den Hörenden Gebärdensprache als
233 Wahlfach anzubieten, dass es hierbei auch eine Unterstützung gibt - oder eben verschiedene
234 Workshops: dass Gehörlose beauftragt werden, um Sensibilisierungsworkshops zu machen, das
235 Thema allgemein näher zu bringen. Es ist aber wirklich auf wackeligen Beinen, das Ganze, es
236 ist keine stabile Geschichte, die kontinuierlich und fortlaufend passiert, sondern immer je nach
237 betroffenem Träger - dementsprechend wird es auch gemacht. Meiner Meinung nach sollten in
238 den Schulen mehr Gehörlose eingeladen werden, um die reale Situation, die Realität,
239 näherzubringen. Es ist, als ob es um einen Kolonialismus seitens der Hörenden geht, diese
240 Vormachtstellung, in dem Sinne: "Die Gehörlosen, die sind ja irgendwie eh arm und man muss
241 denen ja helfen" und so - das ist eigentlich ein grausiger Aspekt. Das entspricht dem realen
242 Leben nicht. Es gibt genug Gehörlose, wenn die dann kommen und selbst von ihren
243 Erfahrungen und ihrem Leben erzählen, dann gibt es ganz viele erstaunte Gesichter dazu, weil
244 die davon gar keine Ahnung haben, dass es so etwas überhaupt gibt.

245 I: So - jetzt schaue ich nur, ich glaube, wir haben schon sehr viel abgedeckt, ob ich jetzt nichts
246 vergessen habe -

247 M.F.: Ja, wir haben uns jetzt auch lange unterhalten!

248 I: Wir haben es gleich geschafft! ((lacht)) [Rascheln mit Zetteln] Jetzt wäre eigentlich meine
249 letzte Frage, in Hinblick auf das Unterrichtsprinzip zur Interkulturellen Bildung, wie das in der
250 Schule umgesetzt werden kann. Und zwar: welche außerschulischen Angebote dazu beitragen
251 können, dass die Interkulturelle Bildung in der Schule umgesetzt werden kann? Zum Beispiel,
252 wie jetzt der Verein Kinderhände, oder eben das equalizent - also alles eben, was nichts direkt
253 mit der Schule zu tun hat, sondern eben von außerhalb dann Einfluss hat.

254 [Klärung der genauen Fragestellung mit dem Dolmetscher]

255 M.F.: Ja, da haben wir vorher schon darüber geredet. Das ist das beste Beispiel, das plakativste
256 Beispiel zur Interkulturalität: da passt diese Ausstellung perfekt, weil auch alle Aspekte gezeigt
257 werden, mit Mimik, Gestik oder mit dem Kopf näher heranzugehen, solche Dinge. Hier ist auch
258 das Plakat vom Diversity-Ball-

259 I: Mhm!

260 M.F.: -dort geht es um Toleranz, um freies Denken, da kommen wirklich ganz, ganz viele
261 Menschen - mit Behinderung, ohne Behinderung - da geht es um die eigene Identität, sich nach
262 außen zu tragen. Da gibt es eine hohe Beteiligung aus allen möglichen betroffenen
263 Gruppierungen. Es gibt auch außerdem noch einen Vorbereitungslehrgang - VOL wird der
264 abgekürzt - der nennt sich "Freizeitpädagogik", für Schulbildung oder auch
265 Kindergartenassistent_innen, Pflegehelfer_innen, Heimhelfer_innen, verschiedenes. Da sind so
266 die neuen Berufe, wo es bis jetzt für Gehörlose immer sehr schwer war, hineinzukommen, weil
267 es immer Barrieren gegeben hat. In diesem Punkt der interkulturellen Prinzipien im
268 Bildungsbereich ist das jetzt eben, zum Beispiel, die Freizeitpädagogik. Da wird geschaut, wie
269 man mit den Kindern umgehen kann - genau diese Punkte werden angeboten und unterrichtet,
270 damit die Kinder dann die Möglichkeit bekommen, das kennenzulernen: Aha! Da gibt es die
271 Gehörlosen, wie leben die denn? - und die anderen Punkte genauso. Das heißt, hier ist das Ziel,
272 viel mehr Kontakte zu knüpfen. Des Weiteren gibt es im equalizent viele verschiedene
273 Gebärdensprachkurse, auf verschiedenen Levels für Hörende - das wirst du ja vielleicht kennen
274 - und in diesem Zusammenhang wird natürlich auch in puncto Gehörlosenkultur,
275 Gehörlosenwelt, Gebärdensprache sowieso - unterrichtet. Auch: Welche Veranstaltungen gibt
276 es in dieser Community, im WITAF zum Beispiel, was es da alles an Möglichkeiten gibt, wo
277 treffen sich Gehörlose, wie funktioniert die Kommunikation, wie ist das Leben - allgemein -
278 von Gehörlosen - all das wird auch vermittelt. Es gibt wirklich eine ganze Palette an
279 verschiedenen Projekten, die angeboten werden. Wenn jetzt außerschulisch gemeint ist;
280 außerhalb wäre zum Beispiel gewesen: der Diversity-Ball, da kann man auch als
281 Außenstehender, der nichts mit dem equalizent zu tun hat, am Ball ebenfalls die Möglichkeit
282 bekommen, mit betroffenen Leuten zu kommunizieren und so weiter.

283 I: Okay, dankeschön! Dann kommen wir noch zur letzten Frage: Und die wäre, ob Sie noch
284 etwas erzählen möchten.

285 M.F.: Ja, weil wir eh gleich fertig sind, von der Uhrzeit her.

286 I: Ja.

287 M.F.: Hm, ich habe schon viel erzählt, viele Informationen gegeben zu Unterricht und Schule
288 und Leben allgemein, Organisation und Management ... also das was wichtig ist - und das ist
289 wirklich, wirklich, wirklich ein wichtiger Punkt, ist, dass man sich selbst als allererstes, so wie
290 man ist, akzeptiert, wie man ist und dass man nicht darüber nachdenkt und sagt: Ok, ich bin
291 jetzt ein Mann - oder: ich bin eine Frau, das ist nicht gut. Oder: ich bin so, ich habe eine
292 Behinderung, ich bin gehörlos und das ist schlecht. Also, sich schlecht zu machen - unabhängig
293 davon, wie man erzogen wurde, wie die Gesellschaft auf einen gewirkt hat. Viel wichtiger ist,

294 dass man versucht, sich zu öffnen und neue Erfahrungen zu machen. Nicht zu sagen: Ich komme
 295 aus der Türkei und bleibe in meiner Community und das ist es schon, weil ich ja gar nicht gut
 296 Deutsch kann und ich kann ja gar nicht mit den anderen kommunizieren, also bleibe ich nur in
 297 meiner Community - deswegen kann ich dann im Endeffekt nur Türkisch sprechen, weil ich
 298 mich ja selbst ausgegrenzt habe. Es wäre doch viel, viel besser, wenn ich mich öffne und mich
 299 mit anderen Deutschsprachigen austausche und davon profitiere. Das andere bleibt mir ja
 300 sowieso erhalten, das geht ja nicht verloren. Aber ich öffne mich dem Ganzen und öffne mich
 301 selbst und profitiere davon.

302 I: Gut, dann sage ich "Dankeschön" und dann können wir hier Schluss machen.

303 M.F.: Passt.

D. Kodierleitfaden

Hauptkategorien	Definition bzw. Kodierregeln	Ankerbeispiele	Ober- und Unterkategorien
K1 Verständnis von Interkultureller Bildung	Enthält alle Textstellen, in denen deutlich wird, welches Verständnis von Interkultureller Bildung die Befragten haben	1-1/38-42; 1- 1/45; 1-1/171- 173; 2/34-43; 2/62-66; 3/63-76; 3/256-257	K1.1. – Kulturverständnis von Gehörlosenkultur K1.2. – persönlicher Platz innerhalb der interkulturellen Beziehung von Hörenden und Gehörlosen K1.3. – Verständnis von Interkulturalität
K2 Umsetzung des Unterrichtsprinzips im Schulalltag	Enthält alle Textstellen, in denen die Umsetzung des Unterrichtsprinzips erwähnt wird, seien es Möglichkeiten dazu oder Hürden dabei	1-1/193-197; 1- 2/234-243; 2/126- 128; 3/232-235	K2.1 – ÖGS als Unterrichtsfach K2.2. – gehörlose Personen als professionelle Handelnde K2.3. – Bisherige Schwierigkeiten in der Umsetzung des Unterrichtsprinzips

K3 Ausgrenzung von gehörlosen Personen im Schulalltag	Enthält alle Textstellen, in denen Ausgrenzung gehörloser Personen im Schulalltag erwähnt wird	1-2/380-381; 2/128-132; 2/141-146; 3/110-120; 3/82-83	K3.1. – Auswirkung der Kolonialisierung (Wohlfahrtskolonialismus) K3.2. – unbewusste Ausgrenzung in anderer Form
K4 Verständlichkeit des Grundsatzes zum Unterrichtsprinzip der Interkulturellen Bildung	Enthält alle Textstellen, in denen die Verständlichkeit gewisser Textpassagen im Grundsatz besprochen wird	1-2/133; 2/590-594	

Tabelle 8: Kodierleitfaden (eigene Darstellung)

E. Interviewreduktion nach dem Ablaufmodell von Mayring

Interview/Z eile	Paraphrasierung	Generalisierung	Reduktion/Kategorienzu ordnung
1-1/38-47	Das Verständnis von Interkulturalität dieser Expertin schließt mit ein, dass alle, unabhängig vom Hörstatus, teilhaben	Teilhabe unabhängig vom Hörstatus	K1.3. Verständnis von Interkulturalität
1-1/48-57	Die Expertin erzählt von der Leitung der Spielgruppen und dass immer eine gehörlose Person dabei ist, um Kultur vermitteln zu können.	Kulturvermittlung muss durch eine gehörlose Person stattfinden	K2.2 – gehörlose Personen also professionelle Handelnde

1-1/115-116	Die Expertin erzählt, dass es in Wien kaum Schulen gibt, die ÖGS anbieten	Kaum Angebote von ÖGS in Schulen	K2.3. – Bisherige Schwierigkeiten in der Umsetzung des Unterrichtsprinzips
1-1/116-128	Die Expertin erzählt, dass das Hauptmotiv der Angebote des Vereins „kinderhände“ ist, Pädagog_innen damit zu erreichen, die ÖGS im Unterricht nutzen, unabhängig vom Hörstatus der Kinder	Angebote des Vereins sind auch ausgerichtet auf Pädagog_innen, die nicht ausschließlich mit gehörlosen Kindern arbeiten	K3.2. – ÖGS als Unterrichtsfach
1-1/135-149	Die Expertin erläutert, warum die Angebote im Verein bilingual sind: weil Hörende keine Kultur der Gehörlosen vermitteln können	Hörende sind nicht berechtigt, kulturelle Inhalte der Gehörlosencommunität zu vermitteln	K1.2. – persönlicher Platz innerhalb der interkulturellen Beziehung von Hörenden und Gehörlosen
1-1/136-137	Die Expertin ist der Meinung, dass Gehörlose selbst ihre Kultur vermitteln müssen	Kulturvermittlung über die Gehörlosencommunität soll durch gehörlose stattfinden	K2.2. – gehörlose Personen als professionelle Handelnde
1-1/140-153	Die Expertin erläutert, dass die Vermittlung Umgangsformen mit gehörlosen Personen in den Angeboten des Vereins ein sehr	Vermittlung von Umgangsformen mit gehörlosen Personen als wichtiger Aspekt in der Aufklärungsarbeit	K1.1 – Kulturverständnis von Gehörlosenkultur

	wichtiger Punkt ist und nennt Beispiele		
1-1/152-162	Die Expertin erläutert, dass es hörenden Eltern gehörloser Kinder oft nicht bewusst ist, warum diese Umgangsformen für die Kommunikation so relevant sind	Bewusstmachen der Wichtigkeit der Umgangsformen in Bezug auf hörende Eltern, die davon noch nichts erfahren haben	K1.1. – Kulturverständnis von Gehörlosenkultur
1-1/266-169	Die Expertin erzählt, welche Freizeitangebote es im Verein noch zur Kulturvermittlung gibt	Kulturvermittlung durch Freizeitangebote	K1.1. – Kulturverständnis von Gehörlosenkultur
1-1/170-171	Die Expertin erläutert, dass Sprache und Kultur miteinander verbunden sind und deshalb Sprache mit Kultur mitvermittelt wird	Sprache und Kultur sind nicht nicht trennbar in der Kulturvermittlung der Gehörlosenkultur	K1.1. – Kulturverständnis von Gehörlosenkultur
1-1/171-173	Die Expertin erwähnt, dass sie selbst als Hörende die Kultur nicht vermitteln kann	Kulturvermittlung kann nur durch gehörlose Personen selbst stattfinden, nicht durch Hörende	K1.2. – persönlicher Platz innerhalb der interkulturellen Beziehung von Hörenden und Gehörlosen

	und verweist auf ihre gehörlose Kollegin		
1-1/188-194	Es wird erläutert, was die Expertin unter interkulturell versteht – verschiedene Kulturen kommen zusammen, aus unterschiedlichen Ländern und mit unterschiedlichen Bedürfnissen	Das Verständnis von interkulturell schließt ein, dass es unterschiedliche Kulturen gibt die nicht unbedingt landesabhängig, sondern auch bedürfnisabhängig sind (Gehörlosenkultur)	K1.3 – Verständnis von Interkulturalität
1-1/194-197	Die Expertin erklärt, dass Kulturvermittlung durch jemanden passieren muss, der oder die der Kultur angehörig ist, nicht durch jemanden von außen, der an der Kultur partizipiert	Kulturvermittlung nicht durch Außenstehende, die teilweise an der Kultur teilhaben, sondern durch Angehörige der Kultur selbst	K1.3. – Verständnis von Interkulturalität
1-1/212-217	Die Expertin wünscht sich muttersprachlichen Unterricht für die gehörlosen Kinder, der zeitweise getrennt von den Hörenden gehalten wird	ÖGS als Fach für gehörlose Kinder	K2.1. – ÖGS als Unterrichtsfach K2.1.1. – ÖGS als Unterrichtsfach für gehörlose Kinder
1-2/3-10	Die Expertin erklärt, dass die Vermittlung von Sprachkultur zum	Kultur und Sprache zu vermitteln, gehört zusammen	K.1.1. – Kulturverständnis von Gehörlosenkultur

	wichtigsten kulturellen Aspekt der Arbeit im Verein gehört		
1-2/16-17	Die Expertin erklärt, dass die Sprache und die Mimik essentiell für die Kulturvermittlung sind	Mimik ist auch ein Teil der Sprache und somit in der Kulturvermittlung enthalten	K1.1. – Kulturverständnis von Gehörlosenkultur
1-2/29-33	Die Expertin erklärt, warum es für sie nicht einfach war, in einer Schulkasse mit zwei Kulturen zu sein – der hörenden und der Gehörlosenkultur – da sie die einzige Gehörlose war	Eine Zusammenlegung der Gehörlosenkultur und hörenden Kultur innerhalb einer Klasse ist nicht einfach umzusetzen.	K1.2. – persönlicher Platz innerhalb der interkulturellen Beziehung von Hörenden und Gehörlosen
1-2/33-39	Damit interkulturelles Miteinander zwischen Hörenden und Gehörlosen innerhalb einer Klasse klappt, braucht es laut der Expertin Vorarbeit durch Austausch	Sensibilisierung und Aufklärung sind essentiell für die Umsetzung von Interkultureller Bildung	K2.4. Lösungsvorschläge zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips
1-2/42-43	Zur Umsetzung von Interkultureller Bildung braucht es nach der Expertin einen muttersprachlichen	ÖGS als Unterrichtsfach für Gehörlose und Hörende zusammen	K2.1. – ÖGS als Unterrichtsfach K2.1.2. – ÖGS als Unterrichtsfach für gehörlose und hörende Kinder zusammen

	Unterricht ins ÖGS für Hörende und Gehörlose		
1-2/46-55	Die Expertin spezifiziert, dass es auch muttersprachlichen Unterrichts ausschließlich für gehörlose Kinder geben muss	ÖGS als Unterrichtsfach für Gehörlose, um darauf dann auch bessere Sprachkenntnisse in Deutsch aufbauen zu können	K2.1. – ÖGS als Unterrichtsfach K2.1.1. – als Unterrichtsfach für gehörlose Kinder
1-2/61-63	Die Expertin merkt an, dass eine gehörlose Person die gehörlosen Kinder in Deutsch unterrichten sollte, aber dass es zu wenig gehörlose Deutschlehrerinnen gäbe.	Es gibt zu wenig gehörloses Lehrpersonal, um die gehörlosen Kinder ihren Bedürfnissen entsprechend zu unterrichten	K2.2. – gehörlose Personen als professionelle Handelnde
1-2/69-75	Die Expertin erklärt den Unterschied zwischen dem gemeinsamen Lernen der ÖGS von hörenden und gehörlosen Kindern bei den „kinderhänden“ und in der Schule – in der Schule herrscht Druck, die Sprachen zu lernen, im Verein nicht	Das gemeinsame Lernen der Sprache ohne Druck ist wichtig, dann wird ÖGS einfach natürlich und spielerisch gelernt.	K2.4. – Lösungsvorschläge zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips

1-2/76-90	Die Expert_innen erzählen beide, dass es schwierig ist, Kurse nur für gehörlose Kinder anzubieten, da der Kurs wegen zu geringer Anmeldezahlen nicht abhaltbar ist.	Probleme bei der Finanzierung, wenn es um Unterricht/ÖGS Kurse für gehörlose Kinder im Verein geht	K.2.3 – Bisherige Schwierigkeiten in der Umsetzung des Unterrichtsprinzips
1-2/92-107	Die Expert_innen ergänzen, dass das Angebot im Verein nicht nur bilingual, sondern auch bimodal ist und erklären, dass sie den Begriff in den Kursbeschreibungen noch nicht einsetzen, weil er zu unbekannt ist.	Der Begriff ‚bilingual-bimodal‘ wird in den Kursbeschreibungen nicht verwendet, da er bisher zu unbekannt ist	K2.3. – Bisherige Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Unterrichtsprinzips
1-2/116-175	Im Gespräch zwischen den Expert_innen und der Interviewerin wird deutlich, dass eine Formulierung in der Definition des Unterrichtsprinzips nicht klar verständlich ist.	Die Formulierung „mobilitätsgeprägt“ und „migrationsgeprägt“ sind nicht klar verständlich	K4 – Verständlichkeit des Grundsatzerlasses zum Unterrichtsprinzip der Interkulturellen Bildung
1-2/201-209	Die Expertin gibt zu verstehen, dass ihr der	Es ist nicht klar verständlich, was einzelne Passagen der	K4 – Verständlichkeit des Grundsatzerlasses zum

	Zweck der Definition nicht klar ist.	Definition von Interkultureller Bildung bedeuten sollen.	Unterrichtsprinzip der Interkulturellen Bildung
1-2/222-228	Die Expert_innen erwähnen, dass es ÖGS als Unterrichtsfach braucht – nicht nur am Papier, sondern auch in der Praxis umgesetzt	Das Unterrichtsfach ÖGS gibt es am Papier, es wird allerdings noch nicht umgesetzt	K2.1. – ÖGS als Unterrichtsfach
1-2/228-233	Die Expertin verdeutlicht den Unterschied zwischen Deutsch als Unterrichtsfach und ÖGS als Unterrichtsfach – es ist nicht fair, dass es ÖGS nicht genauso gibt	Deutsch als Unterrichtsfach ist selbstverständlich, während ÖGS als Unterrichtsfach nicht umgesetzt wird	K2.1. – ÖGS als Unterrichtsfach K3.2. – (unbewusste) Ausgrenzung in anderer Form
1-2/239-143	Die Expert_innen sind sich darüber einig, dass ÖGS von einer gehörlosen Person unterrichtet werden muss, damit Sprache und Kultur vermittelt werden können	Gehörlose Lehrpersonen sind für einen qualitativ hochwertigen Unterricht in ÖGS notwendig	K2.2. – gehörlose Personen als professionelle Handelnde
1-2/260-271	Die Expertin erzählt von ihrer Erfahrung aus der Schulzeit –	Gehörlose Personen sind mit ihrer Kultur bisher kaum in den	K2.3. – Bisherige Schwierigkeiten in der

	dass sie ihre Kultur bspw. im Geschichtsunterricht nicht wiedergefunden hat und er deshalb für sie uninteressant war	Inhalten der Unterrichtsfächer repräsentiert	Umsetzung des Unterrichtsprinzips
1-2/275-282	Die Expert_innen erläutern, warum Repräsentation gehörloser Personen in Unterrichtsfächern wie Geografie große Bedeutung hat – zur Identifikation	Gehörlose Personen haben sich bisher oft in den Unterrichtshalten nicht selbst wiedergefunden, weshalb sie sich damit nicht identifizieren konnten	K2.3. – Bisherige Schwierigkeiten in der Umsetzung des Unterrichtsprinzips
1-2/303-314	Die Expert_innen erklären, dass ÖGS als Unterrichtsfach eine Maßnahme gegen Ausgrenzungsmechanismen darstellt, weil sich dadurch auch die Hörenden durch das Lernen der Sprache an die Gehörlosen anpassen, nicht umgekehrt	ÖGS als Unterrichtsfach für Hörende und Gehörlose stellt eine Maßnahme gegen Ausgrenzung gehörloser Personen dar.	K2.1.2. – ÖGS als Unterrichtsfach für gehörlose und hörende Kinder zusammen K3.2. – (unbewusste) Ausgrenzung in anderer Form
1-2/317-321	Die Schwierigkeiten der Umsetzung des Unterrichtsprinzip in besagtem Kontext liegen laut Expert_innen in der Tatsache, dass wenig	Für viele hörende Personen im schulischen Bereich ist das Wissen um Gehörlosenkultur und Gebärdensprache	K2.3. – bisherige Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Unterrichtsprinzips

	Wissen um Gehörlosenkultur und ÖGS in der Gesellschaft vorherrscht.	etwas Unbekanntes, Neues	
1-2/332-334	Die Expertin erzählt, dass die Art zu lernen sich bei hörenden und gehörlosen unterscheidet und es dadurch zu Schwierigkeiten kommt, wenn beide Gruppen gemeinsam unterrichtet werden und dabei keine oder unzureichende ÖGS zum Einsatz kommt	Lernrückstände bei gehörlosen Personen, wenn sie mit hörenden Personen unterrichtet werden und nicht oder unzureichend mit ÖGS unterrichtet wird.	K3.2. – (unbewusste) Ausgrenzung in anderer Form
1-2/338-363	Die Expert_innen erläutern, dass es Niveauunterschiede in der Bildung zwischen Gehörlosen und Hörenden in Österreich gibt, wobei die Gehörlosen auf einem niedrigeren Niveau unterrichtet werden oder einem anderen Lehrplan unterstellt werden können.	Es gibt Niveauunterschiede in der Bildung zwischen Hörenden und Gehörlosen in Österreich, die auch auf den unterschiedlichen Lehrplänen begründet sind.	K3.1. – Auswirkung der Kolonialisierung (Wohlfahrtskolonialismus)

1-2/363-368	Die Expertin erzählt, dass es zu wenig Information darüber vermittelt wird – auch im privaten, nicht nur dem schulischen Bereich – welche Bildungschancen gehörlose Kinder haben und diese dadurch einen Nachteil haben.	Die Informationsvermittlung an die Erziehungsberechtigte(n) oder Bezugspersonen der gehörlosen Kinder über ihre Bildungschancen in Österreich ist zu gering	K3.2. (unbewusste) Ausgrenzung in anderer Form
1-2/375-389	Die Expertin erzählt davon, dass die Transparenz über die Bildungsmöglichkeiten bei gehörlosen Kindern fehlt, ebenso wie das Wissen darum, dass gehörlose Kinder jegliche Ausbildung schaffen können, wenn sie wollen und ihnen das so vermittelt wird	Es gibt im österreichischen Bildungssystem zu wenig Transparenz darüber, welche Bildungsmöglichkeiten den gehörlosen Kindern zur Verfügung stehen.	K3.1. – Auswirkung der Kolonialisierung (Wohlfahrtskolonialismus)
1-2/390-392	Die Expertin fasst noch einmal zusammen, dass die gehörlosen Kinder sich nur für einen Weg frei entscheiden können, wenn ihnen die	Freie Entscheidungsmöglichkeiten im Bildungssystem für gehörlose Kinder ist nur durch Transparenz und das Wissen um die	K3.2. – (unbewusste) Ausgrenzung in anderer Form

	Bildungsmöglichkeiten transparent aufgezeigt werden.	Möglichkeiten gegeben.	
1-2/421	Die Expertin gibt zu verstehen, dass die Formulierung des Grundsatzes in Bezug auf kulturelle Zuschreibungen und deren Notwendigkeit für die Umsetzung des Prinzips widersprüchlich ist.	Bezüglich kultureller Zuschreibungen und deren Notwendigkeit zur Umsetzung von Interkultureller Bildung herrschen Widersprüche innerhalb des Grundsatzes.	K4 – Verständlichkeit des Grundsatzes zum Unterrichtsprinzip der Interkulturellen Bildung
1-2/447-452	Die Expertin erklärt, dass gehörlose Personen oft auf ihren Hörstatus reduziert werden und darum weniger Bildungsmöglichkeiten erhalten. Mit ÖGS als Unterrichtssprache wäre das kein Problem mehr.	Reduzierung von gehörlosen Personen auf ihren Hörstatus als defizitorientiertes Prinzip und Ausgrenzungsmechanismus	K.3.1. – Auswirkung der Kolonialisierung (Wohlfahrtskolonialismus)
1-2/457-461	Die Expertin erzählt von Machtausübung durch eine begriffliche Zuschreibung („gehörlos“) bzw. ein „Abstempeln“ durch Identitätsdefinition über den Hörstatus	Machtausübung und Ausgrenzung durch „Abstempeln“ einer Person als gehörlos/durch Reduktion ihrer Persönlichkeit und ihres Könnens auf den Hörstatus	K3.2. – Auswirkungen des Kolonialismus (Wohlfahrtskolonialismus)

1-2/504-516	Die Expertin erzählt vom großen Handlungsbedarf seitens der Stadt Wien, was Gehörlosenbildung betrifft und dass es in Deutschland schon Schulen gibt, in denen durchwegs in allen Schulstufen mit ÖGS unterrichtet wird	Vergleich der Bildungsmöglichkeiten durch ÖGS in Österreich und Deutschland	K2.3. – Bisherige Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Unterrichtsprinzips
1-2/517-537	Die Expert_innen erläutern, dass es mehr Stunden für das Fach soziales Lernen oder braucht oder sogar ein eigenes Fach namens „Interkulturelle Bildung“ angeboten werden kann, um Kulturvermittlung zu fördern	Kulturvermittlung durch das Fach soziales Lernen oder durch das Schaffen eigener Stunden für das Fach „Interkulturelle Bildung“	K2.4. – Lösungsvorschläge zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips
1-2/612-619	Die Expertin wünscht sich für die Zukunft, dass in der Bildungslaufbahn der gehörlosen Kinder durchgängig mit ÖGS gearbeitet wird und dass gehörlosenspezifische Didaktik Einzug in	Die Umsetzung des Unterrichtsprinzips wäre besser möglich, wenn vom Kindergarten bis hin zur Matura ÖGS als Unterrichtssprache angeboten wird, ebenso wären dazu gehörlosenspezifische	K2.4. – Lösungsvorschläge zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips

	den Unterricht in Österreich findet.	Didaktik und Methodik notwendig	
1-2/625-639	Die Expert_innen heben hervor, dass nicht die Hörenden über die Bildungsmöglichkeiten der Gehörlosen zu entscheiden haben, sondern die Gehörlosen selbst diese Entscheidungen treffen müssen.	Gehörlose Personen müssen in bildungsspezifische Entscheidungen von Hörenden miteinbezogen werden, ohne dass die gehörlosen Personen dafür kämpfen müssen.	K3.2. – (unbewusste) Ausgrenzung in anderer Form
2/46-51	Die Expertin merkt an, dass sie als hörende Person die Gehörlosenkultur nicht selbst vermitteln kann, sondern nur beeinflussend wirken, damit (durch den Lehrplan) dies Personen ermöglicht wird, die selbst gehörlos sind	Hörende Personen können keine Gehörlosenkultur vermitteln, das können nur Personen, die selbst gehörlos sind	K2.2. – gehörlose Personen als professionelle Handelnde
2/61-72	Die Expertin spricht darüber, dass Interkulturalität und Interkulturelles Lernen für sie Vielfalt, Wertschätzung, Toleranz und eine gewisse	Verständnis von Interkulturalität als einer Haltung voller Toleranz und Wertschätzung	K1.3 – Verständnis von Interkulturalität

	Grundhaltung versteht, die diese Werte vereint		
2/109-118	Die Expertin erläutert, dass ein Unterrichtsfach ÖGS und eines in (inter)kultureller Bildung notwendig wäre, um Ausgrenzung entgegenzuwirken. Allerdings gibt es dafür im Lehrplan keine zeitlichen Ressourcen.	ÖGS als Unterrichtsfach und interkulturelle Bildung als Unterrichtsfach als Maßnahme gegen Ausgrenzung gehörloser Personen	K2.1. – ÖGS als Unterrichtsfach K2.3. – Bisherige Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Unterrichtsprinzips K3.2. – (unbewusste) Ausgrenzung in anderer Form
2/119-125	Die Schwierigkeiten in der Umsetzung von Interkultureller Bildung im Unterricht lagen laut Expertin in den fehlenden zeitlichen Ressourcen und daran, dass nicht immer eine gehörlose Pädagog_in vor Ort war, die diese Aufgabe übernehmen hätte können	Bisherige Umsetzungsschwierigkeiten des Unterrichtsprinzips durch fehlende zeitliche Ressourcen und fehlende gehörlose Personen als professionelle Handelnde	K2.3. – Bisherige Schwierigkeiten in der Umsetzung des Unterrichtsprinzips
2/126-132	Die Expertin berichtet von Lösungsversuchen, Interkulturelle Bildung und	Lösungsvorschläge für die bisherige Situation: Sensibilisierung der gehörlosen Kinder	K2.4. – Lösungsvorschläge zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips

	Sensibilisierung in den Unterricht einzuspeisen – das war zeitlich bspw. bei den gehörlosen Kindern in den therapeutisch-funktionellen Übungen möglich	durch gehörlose Pädagog_innen in den therapeutisch-funktionellen Übungen	
2/141-153	In ihrer Zeit als Pädagogin war es so, dass Ausgrenzungsmechanismen aus Zeitmangel nur mit den gehörlosen Kindern alleine in der Gruppe besprochen werden konnten, im Rahmen des sozialen Lernens war es nicht möglich, da es eine Vielfalt an Thematiken gibt, die hier behandelt werden müssen	Schwierigkeiten in der Umsetzung des Unterrichtsprinzips durch zu wenig zeitliche Ressourcen in der Gesamtgruppe	K2.3. – Bisherige Schwierigkeiten in der Umsetzung des Unterrichtsprinzips
2/173	Die Expertin beklagt zu wenig Spielraum in den aktuellen Lehrplänen, um Interkulturelle Bildung qualitativ hochwertig umzusetzen	Zu wenig Spielraum in den aktuellen Lehrplänen, um Interkulturelle Bildung qualitativ hochwertig umzusetzen	K2.3. – Bisherige Schwierigkeiten in der Umsetzung des Unterrichtsprinzips

2/189-201	Es wird thematisiert, dass die Umsetzung von Interkultureller Bildung im Schulalltag äußerst abhängig vom Lehrpersonal ist. Die Expertin ist der Meinung, man muss einen offiziellen Rahmen dafür schaffen, um mehr Unabhängigkeit in der Umsetzung zu erreichen.	Umsetzung von Interkultureller Bildung ist abhängig von den Wünschen und Zielen der Lehrpersonen, nicht in einem offiziellen Rahmen festgehalten	K2.3 – Bisherige Schwierigkeiten in der Umsetzung des Unterrichtsprinzips
2/211-216	Laut der Expertin liegt die Schwierigkeit in der Umsetzung auch in der Schultradition Österreichs, die monosprachig ausgelegt und nicht auf kulturelle Vielfalt ausgerichtet ist. Sensibilisierung zu wecken sei dadurch schwierig.	Die Schultradition Österreichs ist monosprachig geprägt und lässt kaum Raum, auf die Vielfalt von Kulturen einzugehen und die Schüler_innen dahingehend zu sensibilisieren.	K2.3. – Bisherige Schwierigkeiten in der Umsetzung
2/266-270	Die Expertin berichtet davon, dass ÖGS als Sprache im öst. Bildungssystem nicht aufscheint, auch nicht	ÖGS ist momentan nicht als Unterrichtssprache im öst. Bildungssystem verankert	K2.3. – Bisherige Schwierigkeiten in der Umsetzung des Unterrichtsprinzips

	als Unterrichtssprache		
2/275	Es wird von der Expertin angemerkt, dass schulautonom entschieden wird, ob und in welchem Rahmen in ÖGS maturiert werden kann	Entscheidungen über das Einbeziehen der ÖGS als MaturaFach obliegen den Schulen selbst, es gibt keinen offiziellen Rahmen dafür	K2.1. ÖGS als Unterrichtsfach K2.3. – Bisherige Schwierigkeiten in der Umsetzung des Unterrichtsprinzips
2/272-292	Die Expertin informiert darüber, dass es an drei Schulen in Österreich möglich ist, in ÖGS zu maturieren, wobei es an einer Schule nur den Gehörlosen möglich ist, in ÖGS zu maturieren.	Es ist an vereinzelten Schulen in Österreich möglich, in ÖGS zu maturieren; wobei hier sowohl nur Gehörlose als auch an zwei Standorten Gehörlose und Hörende in ÖGS maturieren können.	K2.1. – ÖGS als Unterrichtsfach
2/320-324	Die Expertin erläutert, warum es wichtig ist, Schüler_innen auf den unterschiedlichen Aufbau von Sprachen hin zu sensibilisieren, damit keine Wertzuschreibung aufgrund Grammatik o.ä. stattfindet	Sensibilisierung über den Sprachaufbau im Unterricht ist notwendig, damit keine Wertzuschreibungen aufgrund falscher Vorstellungen etabliert werden	K2.4. – Lösungsvorschläge zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips
2/352-364	Nach Meinung der Expertin findet wirklich guter	Qualitativ hochwertiger interkultureller	K2.2. – gehörlose Personen als professionelle Handelnde

	<p>interkultureller Unterricht statt, wenn Teamarbeit von Pädagog_innen stattfindet, die aus den betroffenen Kulturen kommen. So ergibt sich laut ihr viel automatisch und man muss es nicht mehr erklären.</p>	<p>Unterricht findet statt, wenn Angehöriger aller besprochenen Kulturen als professionelle Handelnde im Klassenzimmer stehen, dadurch ergibt sich viel Vermittlung automatisch.</p>	<p>K2.4. – Lösungsvorschläge zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips</p>
2/370-379	<p>Die Expertin erklärt, dass es im öst. Schulsystem üblich ist, <i>über</i> andere zu sprechen. Wenn jedoch Betroffene selbst als professionelle Handelnde unterrichten, so fällt dieser Umstand weg.</p>	<p>Es kann gegen Ausgrenzung vorgegangen werden, in dem man nicht mehr <i>über</i> die Angehörigen einer gewissen Kulturgemeinschaft spricht, sondern sie als professionelle Handelnde miteinbezieht.</p>	<p>K2.2. – gehörlose Personen als professionelle Handelnde</p> <p>K3.2. – (unbewusste) Ausgrenzung in anderer Form</p>
2/393-421	<p>Nach Meinung der Expertin zeigen sich Ausgrenzung und Machtausübung der Mehrheitsgesellschaft über die menschliche Geschichte hinweg durch das Verbieten von Sprache, so auch bei der Gehörlosenkultur. Die Folge daraus ist,</p>	<p>Machtausübung der Mehrheitsgesellschaft durch Verbieten der Sprache – in diesem Fall der ÖGS mit der Auswirkung von Rückgängen der Bildungserfolge von gehörlosen Personen</p>	<p>K3.2. – (unbewusste) Ausgrenzung in anderer Form</p>

	dass Bildungserfolge weniger werden und die Anpassung steigt.		
2/444-455	Die Expertin äußert den Verbesserungsvorschlag, in Zukunft eine radikale Fächerkanonveränderung in Österreich durchzuführen, um das Ziel einer umfassenderen, humanistischen Bildung zu erreichen, und wo Interkulturelles Lernen die gleiche Wertigkeit wie andere Fächer hat.	Eine Fächerkanonveränderung im öst. Bildungssystem als Lösungsvorschlag: mit dem Ziel einer humanistischen, umfassenden Bildung, in der Interkulturelle Bildung so viel Wert hat wie andere Fächer auch.	K2.4 – Lösungsvorschläge zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips
2/455-461	Bezüglich der Zukunft der Lehrer_innenbildung schlägt die Expertin vor, die künftigen Lehrpersonen mehr auf die Thematik der Interkulturellen Bildung zu sensibilisieren.	Sensibilisierung auf Interkulturelle Bildung in der Lehrer_innenbildung weiter ausbauen	K2.4. – Lösungsvorschläge zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips
2/501-516	Die Expertin zieht einen Vergleich zu Lehramtsstudierende n, die aus Familien	Mehrsprachigkeit in anderen kulturellen Minderheiten wurde früher auch nicht offen	K3.2. – (unbewusste) Ausgrenzung in anderer Form

	mit Migrationshintergrund kommen und stolz auf ihre Mehrsprachigkeit sind, was früher nicht der Fall war, da sie da ihre Mehrsprachigkeit versteckt haben.	zugegeben, Sprachen wurden von den Sprachnutzer_innen versteckt. Hier findet sich eine Parallele zur Gehörlosengemeinschaft und der ÖGS.	
2/534-594	Die Expertin lässt anmerken, dass die Formulierung des Grundsatzerlasses teilweise unverständlich ist, vor allem hinsichtlich des Begriffs „mobilitätsgeprägt“	Einige Formulierungen im Grundsatzerlass sind nicht klar verständlich und können deshalb nicht umgesetzt werden	K4 Verständlichkeit des Grundsatzerlasses zum Unterrichtsprinzip der Interkulturellen Bildung
3/36-38	Der Experte erklärt, wie durch die Ausstellung „Hands Up“ in die Gehörlosenkultur eingeführt wird	Gehörlosenkulturvermittlung durch persönliche Erfahrung	K1.1. – Kulturverständnis von Gehörlosenkultur K2.4. – Lösungsvorschläge zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips
3/53	Der Experte erläutert, dass es bei der Ausstellung weniger um Vermittlung, als viel mehr um eigene Erfahrung geht	Kulturverständnis vermitteln durch eigene Erfahrung innerhalb der Ausstellung	K1.1. – Kulturverständnis von Gehörlosenkultur K2.4. – Lösungsvorschläge zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips
3/63-75	Der Experte nennt einige Beispiele für kulturelle Aspekte der	Sprache und Berührungen als Teil der Gehörlosenkultur	K1.1. – Kulturverständnis von Gehörlosenkultur

	Gehörlosenkultur, wie Berührung und dass Gehörlose nicht stumm sind, sondern eine vollwertige Sprache nutzen		
3/110-122	Der Experte nennt Beispiele zur unbewussten Machtausübung – wie Vorurteile gegenüber Frauen, die als gehörlose Frauen doppelt diskriminiert werden – und erklärt, dass es wichtig ist, ein Gleichgewicht zwischen allen Personen herzustellen.	Machtausübung gegenüber Personen – auch Gehörlosen – durch unbewusste Vorurteile	K3.2. – (unbewusste) Ausgrenzung in anderer Form
3/174-181	Der Experte erklärt, dass Interkulturalität im Bildungsbereich wird erreicht durch Persönlichkeitsentwicklung in Form vom Sammeln von Erfahrungen und Abbau von Vorurteilen einhergeht. Diese bauen Vorurteile ab und lassen zu, dass wir uns weiterentwickeln.	Interkulturalität im Bildungsbereich wird erreicht durch Persönlichkeitsentwicklung in Form vom Sammeln von Erfahrungen und Abbau von Vorurteilen	K1.3. – Verständnis von Interkulturalität

3/189-192	Bei Interkulturalität im Bildungsbereich ist es laut des Experten wichtig, Begegnungsbereiche zu schaffen, damit interkulturelle Kompetenzen erworben werden können.	Interkulturalität im Bildungsbereich wird erreicht durch das Schaffen von Begegnungsbereichen	K2.4. – Lösungsvorschläge zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips
3/226-232	Der Experte erzählt davon, dass Forschungsergebnisse über die richtige Unterrichtsmethode von Gehörlosen – nämlich Unterricht auf ÖGS – zugunsten von lautsprachlich orientiertem Unterricht ignoriert werden	Ausgrenzung durch ignorieren vorliegender Forschungsergebnisse zum größeren Unterrichtserfolg mit ÖGS statt Lautsprache	K3.2. – (unbewusste) Ausgrenzung in anderer Form
3/232-233	Der Experte schlägt vor, ÖGS als Wahlfach für Hörende an Schulen anzubieten	ÖGS als Wahlfach für Hörende	K2.1.2. – ÖGS als Unterrichtsfach K2.4. – Lösungsvorschläge zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips
3/233-235	Ein weiterer Vorschlag zur Umsetzung von Interkulturalität im Schulalltag lautet, Sensibilisierungswor kshops abzuhalten,	Sensibilisierungwork shops, gehalten von Gehörlosen, als Förderungsmaßnahme für Interkulturalität im Unterricht	K2.2. – gehörlose Personen als professionelle Handelnde K2.4. – Lösungsvorschläge zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips

	die von Gehörlosen geleitet werden.		
3/235-237	Der Experte erläutert, dass alle diese Maßnahmen aber immer vom Träger abhängig, also personenbezogen sind	Maßnahmen zur Förderung von Interkulturalität sind immer abhängig vom Träger	K2.3. – Bisherige Schwierigkeiten in der Umsetzung des Unterrichtsprinzips
3/256-257	Der Experte erläutert weitere kulturelle Aspekte der Gehörlosenkultur, wie Gestik und Kopfhaltung	Gestik und Kopfhaltung als kulturelle Aspekte der Gehörlosenkultur	K1.1. – Kulturverständnis von Gehörlosenkultur
3/260-263	Anhand des Beispiels des Diversity Balls erklärt der Experte weitere Kennzeichen von Interkulturalität	Toleranz, freies Denken, zeigen der eigenen Identität, hohe Beteiligung aus diversen Gruppierungen als Kennzeichen von Interkulturalität	K1.3. – Verständnis von Interkulturalität
3/266-267	Der Experte erzählt von Berufsbereichen, in die Gehörlose bisher kaum Eintritt fanden, weil sie immer auf Barrieren gestoßen sind, z.B. im Beruf Kindergartenassistent _in oder Heimhelfer_in.	Ausschluss gehörloser Personen aus gewissen Berufsfeldern aufgrund von Barrieren	K3.2. (unbewusste) Ausgrenzung in anderer Form

3/267-272	Als Beispiel für ein Berufsfeld, in dem die Interkulturelle Bildung im Kontext von ÖGS gut umgesetzt werden kann, nennt der Experte die Freizeitpädagogik. Hier sei das Ziel, viele Kontakte zu knüpfen.	Umsetzung durch Interkulturelle Bildung durch die Öffnung bestimmter Berufsfelder für Gehörlose	K2.4. – Lösungsvorschläge zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips
3/288-293	Der Experte erläutert, warum Selbstakzeptanz ein wichtiger Faktor bei der Umsetzung von Interkultureller Bildung ist	Selbstakzeptanz als Faktor bei der Umsetzung interkultureller Bildung	K2.4. – Lösungsvorschläge zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips
3/291-293	Der Experte ergänzt, dass es notwendig ist, sich nicht selbst aufgrund einer Behinderung schlecht zu machen, auch wenn die Gesellschaft die Personen in dieser Hinsicht anders erzieht.	Selbstwertminderung durch Exklusion und vorherrschende Meinung in der Gesellschaft	K3.1. Auswirkung der Kolonialisierung (Wohlfahrtskolonialismus)
3/293-294	Ein wichtiger Aspekt für die Umsetzung der Interkulturellen Bildung sei laut Experten die Offenheit, neue	Umsetzung der interkulturellen Bildung durch Offenheit für neue Erfahrungen	K2.4. – Lösungsvorschläge zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips

	Erfahrungen zu machen		
3/297-298	Der Experte erwähnt auch, dass Selbstausgrenzung ein Problem werden kann, wenn man sich nur innerhalb seiner bekannten Community bewegt und nicht mit anderen in Kommunikation tritt.	Problematik bei der Umsetzung der Interkulturellen Bildung durch Selbstausgrenzung, die auf der Weigerung, mit anderen Gemeinschaften in Kontakt zu treten, beruht	K2.3. – Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Unterrichtsprinzips K3.2. – (unbewusste) Ausgrenzung in anderer Form

Tabelle 9: Interviewreduktion (eigene Darstellung)

F. Eidesstattliche Erklärung



Philologisch-
Kulturwissenschaftliche Fakultät
Institut für Germanistik
Universitätsring 1
A-1010 Wien

<http://spl-germanistik.univie.ac.at/>

Eidesstattliche Erklärung im Rahmen von schriftlichen Arbeiten

Angaben zur Studierenden / zum Studierenden

Matrikelnummer: **01101161**

Zuname: **Heinzel**

Vorname(n): **Lisa-Marie**

Studienkennzahl (Beispiel: A 066 817): **UA 190 333 299**

Erklärung

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die Arbeit selbständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet bzw. mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.

13.4.2021

Datum

A handwritten signature in black ink that appears to read "Heinzel".

Unterschrift der / des Studierenden

HINWEIS: Diese Erklärung ist für wissenschaftliche Arbeiten, die im Rahmen von Proseminaren, Seminaren und anderen prüfungsimmanenter Lehrveranstaltungen erstellt werden, verbindlich auszufüllen und den Arbeiten beizulegen.

G. Abstract

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Umsetzung des Unterrichtsprinzips der Interkulturellen Bildung im Kontext der Österreichischen Gebärdensprache und Gehörlosenkultur. Hierzu werden zunächst die didaktischen Grundsätze, Ziele und Begriffsdefinitionen dessen anhand theoretischer Literatur aus dem Fachbereich „Deutsch als Zweit- und Fremdsprache“ und den deaf studies diskutiert und aufgearbeitet. Die Erkenntnisse daraus werden um die Ergebnisse aus drei qualitativ ausgewerteten Expert_inneninterviews ergänzt, um Perspektiven aus der aktuellen Praxis und von gehörlosen Personen zu berücksichtigen. Die Ergebnisse der Forschung zeigen den Wunsch nach ÖGS als Unterrichtsfach sowie die Notwendigkeit von mehr gehörlosen Personen in der Rolle als Lehrende und professionelle Handelnde deutlich. Ebenso wird aufgezeigt, dass die Ausgrenzung gehörloser Personen im österreichischen Bildungssystem weiterhin besteht und mithilfe der Umsetzung von Interkultureller Bildung dagegen angekämpft werden kann.

Diese Arbeit soll Interessierten die Möglichkeit geben, sich einen ersten Überblick über Optionen zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips in Österreich in besagten Kontexten zu verschaffen.