



universität
wien

Masterarbeit / Master's Thesis

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Zur Rolle der Schriftsprache im Unterricht gehörloser
SchülerInnen“

verfasst von / submitted by

Manja Göttfert, BA

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

Master of Arts, (MA)

Wien, 2018 / Vienna 2018

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

A 066 848

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

Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor

Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß

Inhaltsverzeichnis

Erster Teil – Einleitung	1
1. Einführung in die Thematik	1
1.2 Forschungslücke	5
1.3 Forschungsfragen.....	6
1.4 Methodik und Vorgangsweise.....	6
1.5 Bildungswissenschaftliche Relevanz.....	7
1.6 Ziel der Arbeit.....	10
1.7 Aufbau der Arbeit.....	11
Zweiter Teil – Theoretische Aspekte	13
2. Vorbemerkungen zu den Themen der Arbeit.....	13
2.1 Gesellschaft	13
2.2 Normierung	14
Normierungsdruck	15
2.3 Erfahrung	17
2.4 Schriftsprache.....	19
2.5 Sonderpädagogischer Förderbedarf (SPF).....	22
3. Inklusion.....	24
3.1 UN- Behindertenrechtskonvention	24
3.2 Artikel 24.....	25
3.3 Der Begriff Inklusion.....	27
Inklusion als diskutierter Begriff.....	28
3.4 Kritische Aspekte des Inklusionsbegriffs.....	30
3.4.1 Inklusion und Exklusion	31
3.4.3 Inklusion und Differenz	35
3.4.4 Inklusion als Menschenrecht.....	38
3.5 Resümee des Kapitels Inklusion.....	40

4. Schriftsprache	43
4.1 Schriftspracherwerb.....	43
4.2 Umgang mit Sprache.....	46
4.3 Barrieren im Unterricht im Zusammenhang mit der Schriftsprache.....	49
4.3.1 Sichtweise der LehrerInnen zu gehörlosen SchülerInnen.....	50
4.3.2 Der Normierungsdruck.....	52
4.3.3 Fehlen von Erzählungen von gehörlosen SchülerInnen.....	53
4.3.4 Fehlendes Wissen über die Wichtigkeit der Schriftsprachkompetenz bei gehörlosen Menschen	54
4.4 Resümee des Kapitels Schriftsprache.....	55
5. Gehörlosigkeit und dessen sozialer Kontext	56
5.1 Behinderung - behindert werden.....	56
5.2 Gehörlose Menschen in der Gesellschaft -.....	60
5.3 „Gehörlos-sein“.....	65
5.4 Subjektive Erkenntnisse über die Bedeutung des „gehörlos-Seins“.....	67
5.5 Resümee des Kapitels Gehörlosigkeit.....	74
6. Lehrpläne	75
6.1 Lehrplan für gehörlose SchülerInnen.....	75
6.1.1 Allgemeine pädagogische Ausgangslage.....	75
6.1.2 Allgemeines Bildungsziel im Lehrplan.....	76
6.1.4 Lernen und Lehren.....	77
6.1.6 Lernmotivation.....	80
6.1.7 Allgemeine didaktische Grundsätze.....	80
6.2 Lehrplan AHS.....	84
6.2.1 Allgemeines Bildungsziel im Lehrplan.....	84
6.2.2 Lehren und Lernen.....	86
6.2.3 Bildungsbereiche.....	87
6.2.4 Allgemeine didaktische Grundsätze.....	88
6.2.5 Schul- und Unterrichtsplanung.....	90
6.2.6 Pädagogisches Konzept und Planung.....	91
6.2.7 Unterschiede der Lehrpläne im allgemeinen Teil.....	93
6.3 Kommunizieren und Sprache im Lehrplan der Sonderschule für gehörlose Kinder.....	96
6.3.1 Lehrstoff.....	97
6.3.2 Didaktische Grundsätze.....	99

6.4 Kommunizieren und Sprache - Lehrplan der AHS – Sekundarstufe 2	100
6.4.1 Didaktische Grundsätze.....	102
6.4.2 Das Fach Deutsch beider Lehrpläne - im Vergleich	104
Dritter Teil – empirischer Teil.....	106
7. Datenerhebung und Methode.....	106
7.1 Datenerhebung	106
7.1.1 Untersuchungsgruppe.....	106
7.1.2 Setting	109
7.1.3 Orientierungsrahmen	111
7.2 Methode.....	114
7.2.1 Das Leitfadengestützte Interview.....	114
7.2.2 Das narrative Interview	115
7.2.3 Die dokumentarische Methode nach Nohl	116
7.2.4 Verknüpfung der narrativen und Leitfadengestützten Interviews mit der dokumentarischen Methode nach Nohl	118
7.2.5 Vorgangsweise bei der Analyse der Interviews.....	119
8. Auswertung der Interviews	121
8.1 Erfahrungen mit dem Erwerb der Lautsprache, Gebärdensprache und Schriftsprache	121
8.2 Situation in der Schule.....	122
8.3 Fragen zur Schriftsprache.....	125
8.4 Wünsche.....	127
9. Schlussfolgerungen der Ergebnisse.....	128
9.1 Probleme mit der Schriftsprache	128
9.2 Informationen zum Spracherwerb.....	132
9.2.1 Sprache in der frühen Kindheit	133
9.2.2 Sprache in der Volksschule.....	134
9.2.3 Sprache in der Sekundarstufe	135
9.3 Nicht-Verstehen	136
9.4 Inklusion	138
9.4.1 Fehlen der StützlehrerInnen und DolmetscherInnen.....	138
9.4.2 Andere Aufgaben – als bei hörenden Kindern	139
9.4.3 Informationslücke	139
9.4.4 Allein in der Klasse, als gehörlose Person	140

9.5 Verantwortung.....	140
9.5.1 Lehrplan und Verantwortung.....	141
9.5.2 Gebärdensprache und Verantwortung.....	141
9.6 Normierungsdruck.....	143
9.6.1 Fehlen der Gebärdensprache als Normierungsdruck.....	143
9.6.2 Weiterführende Schule – höherer Normierungsdruck.....	144
9.6.3 Familiäre Situation.....	144
10. Verknüpfung mit der Literatur.....	146
10.1.1 „Behinderung“.....	146
10.1.2 Normierungsdruck.....	147
10.1.3 Sichtweise der LehrerInnen.....	149
10.1.4 Situation als gehörlose Person.....	150
10.1.5 Barrieren des Lernens und der Schriftsprache.....	153
10.1.6 Inklusion.....	155
10.1.7 Lehrpläne (AHS und Sonderschule).....	157
10.1 Diskussion der Ergebnisse.....	159
Schriftspracherwerb.....	161
10.2 Empfehlungen.....	165
10.3 Fazit.....	167
Literaturverzeichnis.....	170
Grafikverzeichnis.....	178
Tabellenverzeichniss.....	178
Anhang.....	179
Abstract.....	179
Glossar.....	180
Leitfaden des Interviews.....	181
Formular – Einverständnis der Eltern.....	182

Erster Teil – Einleitung

1. Einführung in die Thematik

Die vorliegende Arbeit im Rahmen des Masterstudiums Bildungswissenschaft befasst sich mit dem Thema „Zur Rolle der Schriftsprache im Unterricht von gehörlosen SchülerInnen“.

Spezifisch geht es in dieser Arbeit um die Schriftsprache und deren Bedeutung für den Unterricht von gehörlosen SchülerInnen der Sekundarstufe zwei. Das Hauptaugenmerk liegt auf der Erfassung der Sichtweise der SchülerInnen.

Während meines Studiums konnte ich sehr viel über gehörlose Menschen, die gehörlose Kultur und teilweise auch über die Gehörlosenpädagogik in Erfahrung bringen. Die eigenen Erfahrungen waren der Anlass mich weiterhin mit diesem Thema genauer auseinanderzusetzen.

Auch in meiner Masterarbeit möchte ich nun versuchen, die Barrieren im Unterricht gehörloser SchülerInnen, welche auch heute noch bestehen, aufzuzeigen. Aufgrund des begrenzten Rahmens meiner Arbeit möchte ich vor allem die Perspektive des Erwerbs von Schriftsprache gehörloser SchülerInnen im Alter von 13 - 16 Jahren in den Fokus nehmen. Diese Perspektiven sind wichtig, um mögliche Probleme oder Schwierigkeiten beim Erwerb von Schriftsprache aufzuzeigen.

Meinerseits wurde außerdem die Erfahrung gemacht, dass gehörlose Menschen trotz eines sehr erfolgreichen Bildungsweges immer noch Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben haben. Durch die Arbeit als Tutorin für gehörlose StudentInnen wurde deutlich, wie defizitär die Schriftsprachkompetenz bei gehörlosen SchülerInnen oft ist. Dies wurde ersichtlich, beim lesen verschiedenster Texte der gehörlosen StudentInnen in unterschiedlichen Abschnitten ihres Studiums. Diese wurde zwecks Verbesserungen und Anregungen gegengelesen. Hier waren viele sprachliche und grammatikalische Fehler sichtbar, welche sogar den Sinn dessen, was geschrieben wurde, nur schwer verständlich machten. Vielen gehörlosen Menschen gelingt es nicht, mit Leichtigkeit zwischen der Grammatik der Gebärdensprache und jener der Laut- und Schriftsprache zu

wechseln. Auf Grund dessen kann ihr Schriftverkehr oftmals schwierig zu verstehen sein.

Im Sommersemester 2017 habe ich im Rahmen eines Seminars eine Arbeit mit dem Titel „Medien im Unterricht gehörloser SchülerInnen“ (unver. Göttfert 2017) verfasst. In dieser Vorstudie wurden die Erfahrungen und der Umgang mit Medien im Unterricht gehörloser SchülerInnen erforscht. Dazu wurden Interviews mit LehrerInnen gehörloser SchülerInnen durchgeführt. Die drei interviewten LehrerInnen hatten unterschiedliche berufliche Erfahrungen. Die erste Lehrerin ist schon mehrere Jahre in ihrem Beruf tätig und unterrichtete seit längerem eine Klasse mit gehörlosen Kindern. Die zweite Lehrerin ist selbst schwerhörig und unterrichtet seit zwei Jahren in Klassen, in denen ebenfalls gehörlose Kinder sind. Die dritte Lehrerin ist noch nicht ganz fertig mit ihrem Studium, ist selbst auch gehörlos und unterrichtet immer mit einer/einem weiteren LehrerIn die Klassen. Die verschiedenen beruflichen Erfahrungen weisen auf einen differenzierten Orientierungsrahmen der drei hin und zeigen auf, dass trotz unterschiedlicher beruflicher Erfahrungen die Wertungen von wichtigen Inhalten des Unterrichts ähnlich sein können.

Die Interviews wurden nach der dokumentarischen Methode nach Nohl ausgewertet. Wichtige Resultate dieser Arbeit waren, dass diese LehrerInnen besonders viel Wert darauflegen, wie das Verständnis von Inhalt und Sprache im Unterricht dieser SchülerInnen verbessert werden kann. Alle drei empfanden, dass das Verständnis der gehörlosen SchülerInnen im Unterricht erhöht werden müsste. Interessant sind diese Erfahrungen der LehrerInnen, da die/der LehrerInnen ein besonderes Augenmerk auf das Verständnis und die Kommunikation im Unterricht legen. Die folgende Arbeit profitiert von der Vorstudie, da diese Forschungsergebnisse aufzeigen, dass besonders das Verständnis sowie die Kommunikation und somit auch die Schriftsprachkompetenz (da diese unmittelbar im Zusammenhang mit dem Textverständnis steht) im Fokus des Unterrichts stehen. Ebenfalls stehen in der Vorstudie die Sichtweisen der LehrerInnen im Fokus, wobei nun in dieser Arbeit die der SchülerInnen aufgezeigt werden soll. Hiermit können dann Unterschiede oder Gemeinsamkeiten erkannt werden, bei LehrerInnen und SchülerInnen.

Bräu (2015) zeigt auf, dass gehörlose Menschen von hörenden Menschen oftmals anders wahrgenommen und ihnen Eigenschaften zugeschrieben werden, welche sie gar nicht ausmachen. (vgl. Bräu 2015, S. 18) Diese Zuschreibung von Eigenschaften und individuellen Wahrnehmungen könnte in weiterer Folge auch Einfluss auf etwaige Barrieren im Bildungskontext für gehörlose SchülerInnen haben. Diese Barrieren beschreiben Krausnecker und Schalber (2007) unter anderem damit, dass beispielsweise für hörende und gehörlose Menschen nicht die gleichen Bildungsangebote zu finden sind. So sind sowohl der sekundäre als auch der tertiäre Bildungssektor nur beschränkt zugänglich für gehörlose Menschen. Darüber hinaus ist es für gehörlose SchülerInnen mit Spf (Sonderpädagogischer Förderbedarf, siehe Begriffsdefinitionen 2.) schwierig beziehungsweise gar nicht möglich, in eine Regelklasse integriert zu werden. Spf bedeutet, dass die Kinder dem Unterricht nicht ausreichend folgen können, auf Grund verschiedenster Einschränkungen Geistiger oder körperlicher Weise und somit anders unterrichtet werden, als SchülerInnen ohne eine Einschränkung. SchülerInnen mit Spf müssen nach einem gesonderten Lehrplan (je nach Spf) unterrichtet werden und können so nur schwer in eine Klasse ohne einen solchen integriert werden. Auch im tertiären Bildungsweg treten Schwierigkeiten auf, wie zum Beispiel der Mangel an GebärdensprachdolmetschernInnen. Auf der Universität zum Beispiel, kann ein Mangel an DolmetschernInnen dazu führen, dass die/der gehörlose StudentIn länger für das Studium benötigt, da nicht jede Lehrveranstaltung gedolmetscht werden kann. Diese nicht gleichen Bildungsangebote, vor allem im sekundären und tertiären Bildungskontext, können ebenso auf die verringerten Chancen auf beruflichen Wegen Einfluss haben. (vgl. Krausnecker & Schalber 2007, S. 11) Nach Krammer (2001) spielt sich die Kommunikation in einer lautsprachdominierten Gesellschaft für gehörlose Menschen oftmals über das Lippenablesen ab. Das Problem beim Lippenablesen laut Krammer ist, dass nicht jedes Wort zu einhundert Prozent verstanden werden kann und somit Lücken in der Kommunikation entstehen können. Diese Lücken bestehen dann ebenfalls im Verständnis und in der Informationsaufnahme. Eine solche Kommunikation ist somit keine einfache und kann oft zu Missverständnissen beitragen. (vgl. Krammer 2001, S. 1)

Krammer macht darauf aufmerksam, dass die Schriftsprache mit der Lautsprache immer zusammenhängt. Gehörlosen Menschen ist es oftmals nicht möglich, die Lautsprache gänzlich so zu erlernen, wie es hörende Menschen tun oder auch wie es in der „hörenden Welt“ erforderlich wäre. Dadurch kann dann auch, nach Krammer, die Schriftsprache eingeschränkt werden. Die Kommunikation zwischen hörenden und gehörlosen Menschen könnte auf Grund des erschwerten Lernens der Lautsprache als Zweitsprache nicht ausreichend funktionieren. So lesen, laut Krammer, beispielsweise gehörlose Menschen oft von den Lippen hörender Menschen ab. Auch in einer solchen Situation des Lippenablesens können Kommunikationsbarrieren entstehen. Wörter können in ihrer Bedeutung nicht gänzlich erfasst werden, wenn beispielsweise etwas sarkastisch gesagt wird, es vom gehörlosen Menschen aber nicht als solches identifiziert werden kann, da zu wenig Mimik vom hörenden Gegenüber eingesetzt wird. (vgl. Krammer 2001, S. 1) Eine zusätzliche Kommunikationsform wie die der Schriftsprache wird gebraucht, damit Barrieren entgegengewirkt werden kann. Wie Krammer schreibt, wird allerdings übersehen, dass die Schriftsprache für gehörlose Menschen, anders als bei den meisten hörenden, nicht immer gekannt und erlernt wird. Weiters benennt sie ein Problem mit der Schriftsprache sehr offen und zeigt deutlich dass hier noch Schwierigkeiten bestehen, denn oftmals ist die „(...) Schriftsprachkompetenz der meisten Gehörlosen auf einem erschreckend niedrigen Niveau (...)“. (ebd., S. 2) Schriftsprache bietet allerdings viele wichtige Informationen und ist somit höchst relevant für alle Menschen. (vgl. ebd., S.2) Wie Kargl et. al. (2014) es erläutern, erreichen Menschen mit Problemen beim Lesen und/oder Schreiben oftmals ein niedrigeres Bildungsniveau. Die Menschen mit Schwierigkeiten im Lesen und/oder Schreiben können häufig, trotz ihrer kognitiven Fähigkeiten - ihre Möglichkeiten zu höheren Bildungsabschlüssen nicht nutzen. (Kargl, Purgstaller, Fink 2014, S. 107) Weil es bei gehörlosen Menschen, mehrfach zu Problemen mit der Schriftsprachkompetenz kommt, ist nach Kargl et. al. nicht verwunderlich, dass diese dann nicht oder nur selten einen höheren Bildungsabschluss erlangen. Auf Grund dieser und wie im Folgenden noch erläutert wird, weiterer Gründe, ist es ein großes Anliegen dieser Arbeit, den Forschungsfokus auf den Erwerb der Schriftsprache und den Unterricht gehörloser SchülerInnen zu lenken.

1.2 Forschungslücke

Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt im deutschsprachigen Raum. Die Studien von Krammer (2001) und Krausneker & Schalber (2007) sowie andere (Hennies 2008 und Hennies & Litschauer 2012) zur Schriftsprachkompetenz weisen zwar Aspekte der Wichtigkeit der Schriftsprache auf, zeigen aber nicht wie der Erwerb von SchülerInnen erfahren wird. Auch andere Arbeiten (Hager 2009, Riegler 2013, Peter 2015, Hackl 2009, Adlassnig 2011, Rainer 2009, Wild 2017,), welche nicht veröffentlicht oder als Diplomarbeit zugänglich sind, behandeln das Thema der Schriftsprache bei gehörlosen Kindern und weisen erhebliche Informationen über die Schriftsprache selbst auf. Dennoch fehlt diesen ebenso die eigenen Erzählungen der SchülerInnen über ihr Können und Wissen in diesem Bereich.

Wodurch kann ein Erwerb im Unterricht beispielsweise vermindert werden? Auch auf die Sichtweise der LehrerInnen wird in der Literatur eingegangen, allerdings nicht darauf, ob diese den Unterricht dahingehend prägen, dass die individuellen Sichtweisen den Erwerb von Schriftsprachkompetenz beeinflussen.

Die vorhandene Literatur weist keine individuellen Sichtweisen von SchülerInnen auf, wenn es um das Thema Schriftsprachkompetenz bei Gehörlosen geht. Es gibt zwar Forschungen zum Thema Schriftsprachkompetenz und deren Bedeutung, doch befassen sich diese nicht mit den Perspektiven und Problemen der SchülerInnen. Genau auf diese Perspektiven und Probleme im Unterricht möchte die folgende Arbeit den Fokus legen. Barrieren können erkannt und versucht werden, diese zu verringern oder gänzlich aus dem Unterricht zu entfernen. Die Schriftsprachkompetenz ist für gehörlose Menschen von hoher Bedeutung, damit eine Kommunikation zu hörenden Menschen möglich und vor allem leichter wird. Die Schriftsprache zu beherrschen ist demnach ein wichtiger Schritt, um eine Inklusion gehörloser Menschen durch Schriftsprachkompetenz zu ermöglichen. Weiters ist in der vorhandenen Literatur nicht ersichtlich, welche Erkenntnisse von SchülerInnen bezüglich der beschriebenen Barrieren

im Unterricht gemacht wurden. Ebenfalls ist nicht erkennbar welche individuellen Schwierigkeiten die SchülerInnen beim Erwerb der Schriftsprache aufzeigen. Dies wäre somit ein weiterer Aspekt, den diese Arbeit aufzeigen möchte.

1.3 Forschungsfragen

Ausgangspunkt dieser Forschungsarbeit ist die Frage, was gehörlose SchülerInnen über die Kommunikation im Unterricht erzählen. Dies wird anhand der folgenden Fragen in der Arbeit untersucht:

- *In welcher Form kommunizieren gehörlose SchülerInnen im Unterricht mit den Lehrenden?*
- *Welche Bedeutung hat die Schriftsprache im Unterricht gehörloser SchülerInnen?*
- *Welche Barrieren der Kommunikation können im Unterricht gehörloser SchülerInnen erkannt werden?*
- *Inwieweit ist eine Inklusion der gehörlosen SchülerInnen im Unterricht ersichtlich?*
- *Was wünschen sich die SchülerInnen für ihren Unterricht?*
- *Ist der Normierungsdruck im Unterricht und in den vorherrschenden Kommunikationsformen erkennbar?*

1.4 Methodik und Vorgangsweise

Diese Arbeit ist vorwiegend eine theoretische Arbeit und stützt sich auf die relevante Forschungsliteratur im deutschen Sprachraum. Zusätzlich wurden vier Interviews mit gehörlosen SchülerInnen der Sekundarstufe zwei durchgeführt, um die Perspektiven der SchülerInnen zu erfassen. Diese Interviews werden dann mittels der dokumentarischen Methode nach Nohl analysiert und ausgewertet.

1.5 Bildungswissenschaftliche Relevanz

Das Thema „Schriftsprachkompetenz gehörloser SchülerInnen“ hat bildungswissenschaftliche und pädagogische Relevanz.

Beispielsweise sind jene Überlegungen des Behindert werden, welche in der Arbeit genauer ausgeführt werden sollen, ein Kernpunkt der Bildungswissenschaft. Dieser setzt sich mit dem Individuum und der Gesellschaft auseinander. Beim Behindert werden wird das Individuum im Kontext gesellschaftlichen Lebens gesehen. In der Arbeit wird untersucht inwieweit erst der Austausch von - in diesem Fall gehörlosen mit hörenden Menschen - die gehörlosen Menschen zu behinderten Menschen werden lassen kann. Bräu (2015) erläutert, dass Menschen sich nicht selbst als behindert oder nicht behindert bezeichnen, sondern dass sie „(...) von anderen so wahrgenommen [werden] (...) [und sie] bekommen Eigenschaften zugeschrieben.“ (Bräu 2015, S. 18) Solche Zuschreibungen von anderen Menschen bewirken nach Bräu oftmals *Ausschluss*, *Fremdbestimmung* und *Diskriminierung*. Dies wird von Bräu auch als ein Resultat aus sozialen Konstrukten beschrieben, was bedeutet, dass Normen und Werte nicht natürlich gegeben sind, sondern durch soziale Institutionen hergestellt und verbreitet werden. (vgl. ebd., S. 18) Da auch soziale Institutionen in bildungswissenschaftlichen Kontexten relevant sind, ist hier eine Verbindung zum Thema zu sehen. Es könnte sich die Gesellschaft also als eine Art Haus vorgestellt werden, in welches nur gelangt werden kann durch den richtigen Schlüssel. Dieser wäre bei gehörlosen Menschen, die Bildung. Mit Bildung bekommen sie Zugang zur Gesellschaft und damit den Schlüssel zum Haus, ohne Bildung und ohne den Schlüssel bleiben sie ausgeschlossen. Diese Skizzierung der benannten Schwierigkeiten des Behindert-werden, zeigt das im bildungswissenschaftlichen Diskurs eine Auseinandersetzung mit dem vorliegenden Thema der Arbeit wichtig ist, da dieses dazu beitragen kann den Schlüssel zu vermitteln.

Der Begriff der Inklusion, welcher in der Arbeit ebenfalls noch genauer beleuchtet wird, ist in bildungswissenschaftlicher Hinsicht bedeutsam. Inklusion soll nämlich nach Dederich (2006) Bildung und Pädagogik für alle erreichen. In Bil-

dungskontexten sind demnach Kategorien wie Behinderung, Kultur und Geschlecht außen vorzulassen. So kann nach Dederich das Problem der Aussonderung und/oder der Separation gelöst werden. Inklusion sollte laut Dederich in allen Bildungsinstitutionen vorherrschend sein, damit es jedem Menschen möglich ist, sich zu bilden. Allen Kindern ist ein gleicher Zugang zu Bildung zu ermöglichen. Dadurch kann es allen Menschen gleichermaßen zu Teil werden, in die Gesellschaft integriert zu werden. (vgl. Dederich 2006, S. 11 f.) Ebenfalls steht Inklusion mit der vorherrschenden Gesellschaft in einem Zusammenhang. Hier stellt sich die Frage, ob sich Inklusion und die Gesellschaft (deren Normen und Werte) nicht im Weg stehen und inwiefern sich diese beeinflussen. Auch mit dem Thema Schriftsprachkompetenz bei gehörlosen Kindern, können beide Begriffe verbunden werden, da Inklusion nötig ist für eine gute Schriftsprachkompetenz und die Gesellschaft eine gelungene Inklusion aber eher verhindert als sie zu fördern. (siehe Kapitel 3.4)

Eine genaue und vor allem kritische Untersuchung des Begriffs der Inklusion wird in der vorliegenden Arbeit ein wichtiges Kapitel einnehmen, da Inklusion in bildungswissenschaftlichen und gesellschaftlichen Kontexten ein vieldiskutierter Begriff ist. Damit ist auch hier eine bildungswissenschaftliche Relevanz zum Thema gegeben.

Ebenso hat die Forschung über und mit gehörlose Menschen selbst eine bildungswissenschaftliche Relevanz, da partizipative Forschung ein Teil bildungswissenschaftlichem Arbeitens ist. Nach Fasching (2017) rückt partizipative Forschung, die Menschen, die Thema einer Forschung sind, in den Mittelpunkt. Jeder Mensch und seine Sichtweisen zu ihn/ihr bezüglichen Angaben, ist in der Forschung zu beachten und jede der individuellen Erzählungen soll gehört werden. (vgl. Fasching 2017, S. 246)

Ebenso wie partizipative Forschung ist auch die soziale Teilhabe und die gesellschaftliche Ansicht von Menschen mit Behinderung, ein bildungswissenschaftlich relevantes Thema.

Wie Hauenschild et. al. (2013) es beschreiben, sind gehörlose Menschen Teil des Themas „gesellschaftliche Vielfalt“. Die nun interkulturelle Pädagogik (das gehörlose Menschen und deren Kulturgut ebenfalls mit einbezogen werden)

bezieht sich auf alle Menschen und soll aufzeigen, dass jeder Mensch eine Vielfalt in sich birgt. Hauenschild et. al. erläutern die interkulturelle Pädagogik auch als Diversity. Diversity wird in der Bildungswissenschaft oft und ausführlich diskutiert und zeugt somit ebenfalls von hoher Relevanz. (vgl. Hauenschild 2013, S. 221) Auch in der folgenden Arbeit wird es im Hinblick auf Inklusion und Gehörlosigkeit um Vielfalt und somit um Diversity gehen.

Humboldt, so Koller (2004), formuliert, dass Sprache als ein Vermittler von Ich und Welt angesehen werden kann. Somit sei Sprache ein *bildendes Organ von Gedanken*. (vgl. Koller, S. 85) Hennigfeld (1976) zeigt auf, dass Humboldt durchaus noch etwas weiter geht in dem er, Sprache als eine eigene Weltansicht beschreibt. Dem zu Folge ist es nach Humboldt erst durch Sprache Möglich die Gesamtheit von Welt zu erfassen. Sprache wäre so kein reiner Vermittler von Ich und Welt, sondern eine eigene Sichtweise und Erfahrungsweise auf und von Welt und Ich. Ebenso weist Henningfeld aber auf ein Problem hin, was Humboldt erläutert. Nämlich, dass Sprache den Menschen in gewisser Weise zu diesen Erfahrungen von Welt hinleitet, denn nur durch Sprache kann eine Weltansicht entstehen aber ebenso beeinflusst jede Sprache die individuelle Weltansicht. (vgl. Hennigfeld 1976, S. 435) Sprache ist somit ein wichtiger und essentieller Bestandteil des Lebens eines Menschen und führt zu verschiedenen Erfahrungen und Ansichten. Auch dies zeugt von hoher Bildungswissenschaftlicher Relevanz.

Die Gebärdensprache ist eine Sprache welche anerkannt und eigenständig. Ebenso verfügt sie über eine eigene Grammatik die sich von der Lautsprache stark unterscheidet. (vgl. Kramreiter 2012, S. 85) Da die Gebärdensprache auch eine anerkannte Sprache ist und die Lautsprache ebenfalls, müssten demnach beide als bildendes Organ für SchülerInnen im Unterricht gesehen werden. Sprache ermöglicht es, Ansichten und Gedanken zu äußern und diese Gedanken auch formulieren zu können. (vgl. ebd., S. 85) Die Schriftsprache der Lautsprache zu erlernen hat hohe Priorität für gehörlose Menschen, da dies ein Weg zur Kommunikation mit hörenden Menschen wäre. Deswegen ist die Schriftsprache ein wichtiger Aspekt der Bildungswissenschaft und der Bildung. Die Schriftsprache sollte im Unterricht gelernt werden, damit die SchülerInnen

sich mittels Sprache ausdrücken können. Die bildungswissenschaftliche Relevanz ist deutlich zu erkennen.

Die Bildungswissenschaftliche Relevanz wurde aufgezeigt und wird im Verlauf der Arbeit durch die verschiedenen Aspekte (wie Inklusion, Gesellschaft und Individuum, dem Behindert-werden usw.) nochmals aufgezeigt werden.

1.6 Ziel der Arbeit

Ziel der Arbeit ist es, einen Einblick in die Perspektiven und die Erfahrungen von gehörlosen SchülerInnen, in das Erlernen und den Umgang mit der Schriftsprache im Unterricht, zu bekommen.

Die Perspektiven der SchülerInnen können aufzeigen, welche Erfahrungen sie mit dem Erwerb der Schriftsprachkompetenz im Unterricht haben. Des Weiteren wäre es wichtig hier zu erfahren, welche Aspekte des Unterrichts (wie der Einsatz von Medien beispielsweise) den SchülerInnen beim Erlernen der Schriftsprache helfen oder diese behindern.

Die Bedeutung der Schriftsprachkompetenz für gehörlose Menschen soll in dieser Arbeit herausgearbeitet und hervorgehoben werden, da oftmals hörende Menschen vergessen, dass die Schriftsprache für gehörlose Menschen keineswegs eine barrierefreie Teilhabe gewährleistet, da sie zunächst erlernt und beherrscht werden muss. Da die Schriftsprache eine andere Grammatik als die der Gebärdensprache hat, muss sie von gehörlosen SchülerInnen erst als Fremdsprache erlernt werden. Durch ein solches Vorgehen kann die Schriftsprache dann anschließend richtig und verständlich angewendet werden.

Die vorliegende Arbeit helfen zu verstehen, warum Schriftsprachkompetenz wichtig ist und welche Erfahrungen SchülerInnen und LehrerInnen beim Erlernen dieser aufweisen. Ein bedeutsamer Aspekt der Arbeit wird sein, dass gehörlose SchülerInnen selbst ihre Erfahrungen erläutern können und damit explizit beschreiben, wo mögliche Probleme oder Schwierigkeiten beim Erlernen der Schriftsprache, liegen.

Auch ein Teil der Arbeit wird es sein, zu erkennen wo Inklusion an ihre Grenzen stoßen kann. (siehe Kapitel 3) Eine Frage, welche sich zu Anfang stellt ist beispielsweise, wie gehörlose Menschen in die Gesellschaft und/oder Bildungsinstitutionen inkludiert werden? Ebenso sollen hier die Interviews Antwort auf eine solche Frage geben, welche nicht nur bildungswissenschaftlichen Charakter hat, sondern auch mit dem Thema der Schriftsprache sich auseinandersetzt. Die Schriftsprache ist nötig um eine gelungene Inklusion zu erreichen, da so eine Kommunikation zwischen gehörlosen und hörenden Menschen auch ohne DolmetscherInnen funktionieren kann. Die Themen der Arbeit, wie Inklusion, Gesellschaft, Gehörlos- Sein und die Schriftsprache sollen mit einander verbunden und ihre jeweiligen Zusammenhänge aufgezeigt werden.

Die Arbeit wird sich nur mit der österreichischen Schriftsprache und Gebärdensprache befassen, da weitere Fremdsprachen den Rahmen der Arbeit sprengen würden. Ebenfalls beschäftigt sich diese Arbeit nur mit gehörlosen Kindern aus einem wienerischen Gymnasium und mit keiner weiteren Schulart, eine Erweiterung dieser Forschung, obliegt weiterführenden Studien. Auch kann nur die Sichtweisen der SchülerInnen, Raum in dieser Arbeit gegeben werden, die Sichtweisen der LehrerInnen beispielsweise könnte in einer weiteren Forschung aufgezeigt werden. Auf die verschiedenen Herkunftste der gehörlosen SchülerInnen, wird ebenfalls nicht eingegangen, da dies ebenso die Arbeit zu sehr strecken würde. Diese Aspekte wurden allerdings bedacht und hier aufgeführt, damit deutlich wird, dass noch viele weiteren Aspekte Einfluss auf den Schriftspracherwerb haben können und diese in weiteren Forschungen untersucht werden sollten.

1.7 Aufbau der Arbeit

Der erste Teil der Arbeit befasst sich mit einer Literaturrecherche zu den Themen Gesellschaft, Normierung, SPF, Erfahrungen, Gehörlos-Sein, Behinderung. Schriftsprache, Inklusion und den Lehrplänen (AHS und Sonderschule).

Ebenso werden die Kapitel „Gehörlos“ und „Gesellschaft“ in Verbindung gestellt. Die subjektiven Erkenntnisse was Gehörlos-Sein für Betroffene Menschen heißen kann, werden aufgezeigt. In einem weiteren Kapitel wird dann nochmals ausführlicher das Thema Schriftsprachkompetenz aufgegriffen und auch ihre möglichen Barrieren im Erwerb aufgezeigt. Das Kapitel der Inklusion umreist zunächst deren Anfang in der UN-Konvention und dem Artikels 24. Anschließend werden die paradoxen Seiten der Inklusion aufgezeigt, um die Barrieren der Schriftsprache und deren Zusammenhang mit Inklusion besser verstehen zu können.

Abschließend wird zu diesem Teil im sechsten Kapitel noch der Lehrplan gehörloser SchülerInnen eingegangen. Hier muss unterschieden werden zwischen Lehrplan der AHS und dem für gehörlose Kinder mit SPF. Dieses Kapitel zeigt auf, welche Unterschiede zwischen den Lehrplänen deutlich werden und inwieweit diese das Lernen beeinflussen könnten. Auch wichtig ist, ob verschiedene Methoden innerhalb der Lehrpläne gefordert werden, um die Kinder im Fach Deutsch zu unterrichten.

Anschließend folgt der zweite und empirische Teil der Arbeit. Zunächst wird auf die Methoden, die in der Arbeit benutzt werden, eingegangen. Hier wird das narrative Interview, das Leitfadentinterview und die dokumentarische Methode nach Nohl näher beleuchtet. Im achten und neunten Kapitel werden dann die Interviews der gehörlosen SchülerInnen analysiert. Auch eine Verbindung mit der Literatur wird im zehnten Kapitel hergestellt werden.

Im vierten und letzten Teil der Arbeit wird der Abschluss der Arbeit stehen. Hier wird eine abschließende Analyse zwischen Theorie und Praxis durchgeführt sowie das Resümee verfasst.

Zweiter Teil – Theoretische Aspekte

2. Vorbemerkungen zu den Themen der Arbeit

Das Folgenden Kapitel soll dazu beitragen, in die Themen der Arbeit einzuführen. Unter anderem sollen in diesem Rahmen, des zweiten Kapitels, ebenfalls die wichtigsten Begriffe angeführt und kurz erläutert werden.

Angefangen wird mit dem Begriff der Gesellschaft allgemein. Dieser ist von Bedeutung, da jeder Mensch in einer Gesellschaft lebt und in dieser irgendwie agieren soll. Als nächster Begriff wird jener der Normierung und des Normierungsdrucks aufgezeigt. Beide Begriffe gilt es kurz zu erläutern, damit verstanden wird, wie und inwieweit Menschen durch Normen und Werte der Gesellschaft zur „Norm“ beitragen und von dieser beeinflusst werden können.

Im Anschluss wird der Begriff der Schriftsprache erläutert, sowie jener des SPF's.

2.1 Gesellschaft

Den Begriff der Gesellschaft zu erklären, ist in dieser Arbeit wichtig, da dieser im Kontext mit Inklusion und gehörlosen Menschen oftmals erwähnt werden wird. Auf Grund dessen ist es an dieser Stelle notwendig aufzuzeigen, was Gesellschaft in der folgenden Arbeit meint.

Der Begriff der Gesellschaft wird in einer philosophischen Sichtweise, wie Schimank diesen erläutert, aufgezeigt. Schimank (2014) beschreibt die Gesellschaft als etwas, in der ein Individuum immer kontextabhängig ist. In einem gesellschaftlichen Rahmen erfolgt keine isolierte, sondern eine ganzheitliche Betrachtung, das heißt, mit allen sozialen Aspekten und Umweltfaktoren. Das Individuum kann somit in einer Gesellschaft von außen beeinflusst werden bzw. auch selbst Einfluss auf den sozialen Kontext ausüben. (vgl. Schimank 2014, S. 9) Nach Schimank stellt die Gesellschaft damit ein fallweises und selektiv

gewähltes Konstrukt dar, was eine genaue Definition des Gesellschaftsbegriffes erschwert.

Die Gesellschaft an sich ist ein soziales Konstrukt, eine Organisation aus Familie, Stadt und ähnlichem. (vgl. ebd., S. 10) Eine Gesellschaft braucht soziale Regeln, die das Zusammenleben von Menschen ermöglicht. Weiter heißt es, dass eine Gesellschaft eine „(...) Einheit der Gesamtheit des Sozialen (...)“ (ebd., S. 14) ausmacht. Gesellschaft ist somit ein soziales System, welches reproduktiv sein muss und an der Anzahl der dazugehörigen Menschen gemessen werden kann. (vgl. ebd., S. 15)

Laut Hejazi (2015) hat eine Gesellschaft eine spezifische „Wertebasis“ inne und kann nach diesen Werten soziale Angelegenheiten regeln. Hier sind dann Themen wie Migration und Bildung ebenfalls vertreten. Eine Gesellschaft braucht selbstbewusste und kreative Bürger, die eine Demokratie beibehalten und die Entwicklung der Gesellschaft fördern und garantieren. (vgl. Hejazi 2015, S. 11)

Insgesamt betrachtet geben beide Autoren damit einen guten Überblick über die inhaltliche Bedeutung von „Gesellschaft“, so dass diese Begriffsbestimmung auch in dieser Arbeit Verwendung findet.

2.2 Normierung

Der Normierungsbegriff kann nach Groß und Hövermann (2015) von der gesellschaftlichen Konstellation abhängig sein. Soziale Absicherung und die Aufgaben eines Sozialstaates liegen nicht mehr nur in der Verantwortung des Staates, sondern auch in der des Individuums. Das Individuum muss somit zu einem unternehmerischen Selbst werden. (vgl. Groß und Hövermann 2015, S. 42)

Es ist „normal“ eigenverantwortlich zu handeln und flexible Lebensentscheidungen treffen zu können. In einer Gesellschaft gilt auch die ökonomische Verwertbarkeit als normal. „Normal“ ist es ebenso, durch verschiedenste Studiengänge, Fortbildungen und anderen lebenslangen Lernunterfangen ein unternehmerisches Selbst zu entwickeln. (vgl. ebd., S. 42) „Normal“ wäre, nach Groß und

Hövermann (2015), ein arbeitender Bürger, der reproduktiv ist und dem Staat dabei zu einem Leben in einer lebenden Gesellschaft verhilft. (vgl. ebd., S. 42)

Deutlich wird, dass in einer Gesellschaft der/die „normale“ BürgerIn immer in einer Art Leistungsvergleich verbleibt. Um ein unternehmerisches Selbst zu entwickeln und den Normen zu entsprechen, muss der/die BürgerIn sich stetig weiterentwickeln. So wird klar, dass Normen und demnach eine Normierung schnell zu Ausgrenzungen führen kann. (vgl. ebd., S. 43)

Normierung zielt zwar darauf ab, alle Menschen gleich werden zu lassen, beachtet aber nicht, dass dadurch die Menschen erst stigmatisiert und einem hohen Leistungsdruck unterworfen werden, dieser wird im Folgenden kurz genauer erläutert.

Normierungsdruck

Da die zu interviewten SchülerInnen einem Normierungsdruck durch die Gesellschaft unterliegen können, ist es hier wichtig diesen Begriff kurz genauer aufzuzeigen.

Durch die Normierung welche in der etwaigen Gesellschaft vorherrscht, kann Druck auf die darin lebenden Menschen entstehen. Dieser Druck könnte für das Bedürfnis stehen, der Norm der Gesellschaft entsprechen zu wollen, damit ein jeder ein aktiver Teil der Gesellschaft sein kann. Für diese Arbeit ist der Normierungsdruck wichtig, da die interviewten SchülerInnen in einer Integrationsklasse beispielsweise unter dem Druck stehen können, genauso dem Unterricht folgen zu können wie hörende auch. Hierzu gibt es bei der Analyse der Interviews noch weitere Beispiele welche aufzeigen werden, welcher Druck auf Grund verschiedenster Normen der Gesellschaft auf den Kindern lasten kann.

Krausneker und Schalber (2007) beschreiben einen Normierungsdruck, welcher in der österreichischen Gehörlosen-Pädagogik vorhanden ist. Zum einen gilt alles und jeder als „normal“, wenn etwas (wie Abweichungen der Normen) kaum wahrgenommen wird und keine spürbaren Abweichungen zu Normen

sichtbar sind. Wenn also etwas akustisch nicht wahrgenommen werden kann, ist das nicht „normal“ und wird von der Gesellschaft als eine Abweichung von der Norm, wahrgenommen. Sie erläutern in diesem Zusammenhang ebenfalls, dass Diskurse der Diversität, Gleichstellung und Inklusion eine Normierung von Menschen zur Folge haben. In der Sonderpädagogik stehen medizinische Aspekte, wie eine Abweichung von der normalen Hörfähigkeit beispielsweise, im Vordergrund, wobei diese Abweichungen aber mit Hilfe von technischen Geräten (wie beispielsweise Hörgeräten) ausbalanciert werden können. Auch gilt das Hören noch als „normal“. Deswegen erhöht eine Abweichung, egal in welchem Ausmaß, den Druck auf gehörlose, also nicht „normale“, Kinder. (vgl. Krausneker und Schalber 2007, S. 194)

Der Normierungsdruck, welcher von Krausneker und Schalber erläutert wird, kann somit Auswirkungen auf die Erfahrungen von SchülerInnen haben. Der Normierungsdruck kann Einfluss (wie etwa sich nicht zugehörig oder fehl am Platz zu fühlen) auf die Identitätsfindung gehörloser SchülerInnen und auch auf die LehrerInnen und deren Umgang mit gehörlosen SchülerInnen haben kann. (vgl. Krausneker und Schalber 2007, S. 427)

Groß und Hövermann (2015) nennen den Normierungsdruck zwar nicht explizit, dennoch scheint dieser in manchen Beschreibungen enthalten zu sein. Beispielsweise erläutern sie, dass in der Gesellschaft häufig die Meinung vertreten wird, dass bei fehlendem Engagement jeder für sein Scheitern selbst verantwortlich gemacht werden kann. Die Wettbewerbslogiken, die dieser Aussage zu Grunde liegen und von Groß und Hövermann als unmittelbar vorhanden beschrieben werden, üben einen großen Normierungsdruck auf jeden Menschen innerhalb einer Gesellschaft aus. (vgl. Groß und Hövermann 2015, S. 45)

In dieser Arbeit ist Normierung und der damit einhergehende Normierungsdruck von hoher Bedeutung. Gehörlose Menschen werden stets mit einem Normierungsdruck konfrontiert, da die Gesellschaft, wie Groß und Hövermann es beschreiben, eine Wettbewerbsideologie verfolgt und somit stets Vergleiche und Stigmatisierungen hervorbringt. Daher ist klar, dass auch gehörlose Menschen sich damit auseinandersetzen müssen, nicht den Normen einer Gesellschaft

entsprechen zu können/müssen. Die Barrieren, die dadurch entstehen sind ein weiterer wichtiger Aspekt im Hinblick auf die Interviews dieser Arbeit.

Als nächstes folgt das Unterkapitel der Schriftsprache. Denn zunächst muss der Begriff erläutert werden, damit mit diesem in jeglichen Zusammenhang (Inklusion, Gehörlos-Sein usw.) gearbeitet werden kann.

2.3 Erfahrung

In dieser Arbeit werden Erzählungen von SchülerInnen dahingehend überprüft, welche Erfahrungen sie mit der Schriftsprache im Unterricht und dem Unterricht im Ganzen, gemacht haben. Welche Mühen, Freuden und Schwierigkeiten haben sie mit der Schriftsprache und wie sehen sie selbst die von ihnen durchlebte Situation? Wichtig sind vor allem die eigenen und individuellen Erzählungen der SchülerInnen. Jede/r SchülerIn kann andere Wünsche und Bedürfnisse für den Unterricht äußern, deswegen wird es bedeutend sein, verschiedene Kinder und somit unterschiedliche Erfahrungen zu hören.

Bilstein und Peskoller (2013) haben einen Sammelband herausgegeben in dem verschiedene Autoren, wie Bollnow, den Erfahrungsbegriff definieren.

Bollnow beispielsweise versucht den Begriff der Erfahrung durch den Wortursprung zu erläutern. So meint der Begriff „(...) an das Ziel des Fahrens gelangen, also etwas im Fahren einholen, etwas, zunächst ebenfalls im rein räumlichen Sinn, erreichen, oder auch eine Gegend durchreisen (...)“ (Bollnow 1968, S. 21) Eine Erfahrung in diesem Sinne könnte bedeuten, eine Situation zu erleben und mit Erinnerungen an Mühen, Gefahren oder Freude, die dem Menschen in jener Situation begegnet sind, zu verknüpfen. Eine Erfahrung kann somit einen Bedeutungshintergrund haben. Ebenso kann eine Situation wie ein Kennenlernen oder ein Zur-Kenntnisnehmen laut Bollnow auch eine Erfahrung darstellen. Eine Erfahrung ist demnach etwas Subjektives und kann unter anderem durch Erzählungen erlangt werden. (vgl. ebd., S. 21)

Es muss aber eine Situation „am eigenen Leibe“ (ebd., S. 22) durchlebt werden, um eine Erfahrung machen zu können. Jeder muss seine eigenen Erfahrungen

machen und verschiedene Situationen sogar mehrfach durchleben, um hieraus etwas lernen zu können. (vgl. ebd., S.22)

Eine Erfahrung ist etwas, was in der Vergangenheit geschehen ist und somit nicht mehr geändert werden kann. Allerdings ist hier zu beachten, dass auch eine schlechte Erfahrung zu einer guten werden kann, wenn sie in einer ähnlichen Situation eingesetzt wird, um das Erfahrene nicht erneut zu durchleben. (vgl. ebd., S. 22) Bollnow erläutert, dass sowohl positive als auch negative Erfahrungen gemacht werden können. (vgl. ebd., S. 23)

Diese Beschreibung von Erfahrung weist wesentliche Aspekte auf, welche die die Interviews in der Arbeit ebenfalls zeigen sollen. Die Kinder sollen von ihren individuellen Erlebnissen und täglichen Situationen berichten und wie sie mit möglichen Schwierigkeiten umgehen. Auf Grund dessen finde ich Bollnows Erörterung aufschlussreich.

Breyer und Creutz (2010) erörtern einen weiteren wichtigen Aspekt von Erfahrung. Sie beschreiben Erfahrung als etwas, worüber nur dann gesprochen werden kann, wenn es schon geschehen ist. (vgl. Breyer und Creutz 2010, S. 1) Auch in den Interviews für die Arbeit werden nur Themen besprochen, die die Kinder schon erlebt haben. Das einzige was noch in der Zukunft liegen wird, sind die individuellen Wünsche der SchülerInnen an den Unterricht. Dennoch könnte hier gesagt werden, dass die Wünsche nur formuliert werden können, weil schon eine Erfahrung mit einer Situation gemacht wurden ist und somit erkannt wird, was noch gebraucht wird für einen verbesserten Unterricht.

Ebenso erwähnen die Autoren im Zusammenhang mit der Erfahrung auch die Erzählung. Durch mannigfaltige Deutungen, Berechnungen und Medialisierungen kann eine Erfahrung laut Breyer und Creutz geschaffen werden, welche sich mit Hilfe der Erzählungen in den Gedächtnissen der Menschen verankert. (vgl. ebd., S. 1) So könnte dann auch gedacht werden, dass erst du die Erzählungen der SchülerInnen ihrer individuellen Situation Erfahrungen aufgezeigt und erkannt werden. Auf Grund dessen ist diese Ansicht auf Erfahrung für die hier vorliegende Arbeit ebenfalls eine wichtige, da nochmals die Bedeutung der Erzählungen der SchülerInnen hervorgehoben wird.

2.4 Schriftsprache

Es wird versucht, den Begriff der Schriftsprache näher zu erörtern, um genau zu verstehen, um welches Thema sich diese Arbeit drehen wird. Bei den Interviews von SchülerInnen sollen die Sichtweise der SchülerInnen beim Erwerb der Schriftsprachkompetenz erforscht werden. Deshalb ist es vor allem wichtig zu wissen, was „Schriftsprachkompetenz“ eigentlich bedeutet und welche Inhalte dieser Begriff aufweist.

In der Sprachwissenschaft erläutert Schröder-Lenzen (2007), dass die Schriftsprache aus geschriebenen Wörtern besteht, welche sich auf die Lautform von Wörtern gründen. Dennoch ist zu beachten, dass nicht jedes Wort auch genauso geschrieben, wie es ausgesprochen wird. Die deutsche Schriftsprache - welche im österreichischen Raum häufig die erste Schriftsprache ist die gelernt wird, da sie auch die Muttersprache ist - orientiert sich an den ausgesprochenen Lauten. Oftmals ist es einem/einer BenutzerIn der deutschen Schriftsprache nicht gänzlich bewusst, wie komplex der Zusammenhang von Laut- und Schriftsprache ist. Laut- und Schriftsprache haben vermehrt Gemeinsamkeiten auf der Ebene der Phoneme und Grapheme. Dennoch sind auch die Laute der Sprache als Verbindung nicht zu übersehen, diese helfen beim Erwerb der Schriftsprache, erklären aber nicht die Unterschiede in Laut- und Schriftsprache, dies tun dann die Phoneme und Grapheme. (vgl. Schröder-Lenzen 2007, S. 49)

Wie die Schriftsprache von gehörlosen SchülerInnen erworben werden kann erläutert Kramreiter (2012). Das Lesen wird mit Hilfe des internationalen Fingeralphabetes gelernt. Zuerst werden die einzelnen Buchstaben, mit Hilfe der richtigen Handzeichen (dem Fingeralphabet) den Kindern beigebracht. Anschließend werden so auch ganze Wörter gelernt. Auch der zum Wort dazugehörige Artikel muss den gehörlosen Kindern beigebracht werden, denn die Gebärdensprache hat eine eigne Grammatik in der beispielsweise die Artikel der Deutschen Sprache nicht enthalten sind. Beide Grammatiken unterscheiden sich daher, somit muss die Grammatik der Schriftsprache den Kindern erst vermittelt werden. (vgl. Kramreiter 2012, S. 1f.) Beim Lesen wird von Anfang der Fokus daraufgelegt, dass die Kinder sinnerfassend lesen lernen. Oft gebärden

gehörlose Kinder, die Wörter die sie lesen. Mit Hilfe der LBG (siehe Glossar) können auch Wörter die es nur in der Lautsprache gibt in Gebärdenübersetzt werden und den Kindern so das Lesen lernen erleichtern. Der Leseprozess verläuft – auf Grund der Begleitung mit LBG und dem häufigen Wiederholen von Bedeutungen der einzelnen Wörter – etwas langsamer als bei hörenden Kindern. (vgl. ebd., S. 2f.)

Gerade die Schriftsprache bei gehörlosen Menschen nimmt eine hohe Bedeutung ein, da diese gebraucht wird, um auch ohne Lautsprache kommunizieren zu können. Einer der wichtigsten Aspekte ist es, mit Hilfe der Schriftsprache selbstständig und autonom zu werden. Mit Schriftsprachkompetenz können gehörlose Menschen beispielsweise einfacher über Email oder Internet kommunizieren. (vgl. Krammer 2001, S. 2) Krammer weist darauf hin, dass die Schriftsprachkompetenz bei vielen gehörlosen Menschen oftmals nur sehr wenig vorhanden ist. Allerdings schreibt sie nicht, warum die Schriftsprachkompetenz bei gehörlosen Menschen gering ist. Hier wäre es wichtig, durch Erzählungen gehörloser SchülerInnen, wodurch der Erwerb von Schriftsprachkompetenz im Unterricht vermindert werden kann. Krammer beschreibt ein Problem der verminderten Schriftsprachkompetenz, nämlich dass es oft zu kommunikativen Missverständnissen kommen kann, wenn beispielsweise Texte oder Emails nicht richtig verstanden werden. (vgl. ebd., S. 2) Schriftsprachkompetenz kann laut Krammer (2001) gehörlose Kinder erst dann erreichen, wenn ein funktionierendes Sprachsystem (wie etwa die Gebärdensprache, welche als Muttersprache erlernt werden muss, damit ein funktionierendes Sprachsystem als Basis vorliegt) in ihrem Unterricht mit eingebunden wird. Dieses Sprachsystem ist hier zumeist also die Gebärdensprache, was für einen bilingualen Unterricht als Voraussetzung gelten müsste. Krammer sagt außerdem, dass die Schriftsprache „(...) das wichtige Bindeglied zwischen der Welt der Gehörlosen und der Welt der Hörenden.“ (Krammer 2001, S. 3) darstellt. Somit ist ein Erlernen dieser ein sehr bedeutsamer und nicht zu unterschätzender Faktor in der Gehörlosenpädagogik.

Schriftsprachkompetenz ist wichtig und notwendig für gehörlose Menschen, um in Kontakt mit hörenden Menschen treten zu können und trotzdem nicht zwingend auf hörende Menschen angewiesen zu sein (Verzicht auf hörende Dolmetscher, bei Situationen, die sich beispielsweise per Email lösen lassen). Es werden von Krammer vier Gründe beschrieben, warum Schriftsprache von Bedeutung ist, um mit hörenden Menschen kommunizieren zu können. (vgl. ebd., S. 6)

Zum einen stellen gehörlose Menschen eine Minderheit in der hörenden Welt dar und müssen sich somit der Mehrheit anpassen, um in der Welt bestehen zu können. Die „hörende Welt“ stellt hier auch den Hauptgrund dar, weshalb gehörlose Menschen die Schriftsprache überhaupt erlernen müssen. Nur zwecks Kommunikation zwischen Gehörlosen und Hörenden ist es von Bedeutung, dass die Gehörlosen die Schriftsprachkompetenz beherrschen. (vgl. ebd., S. 6)

Als zweites wird der Grund der Informationserlangung genannt. Durch neue (Internet) und alte (Bücher, Zeitungen) Medien können gehörlose Menschen mit Hilfe der Schriftsprache Informationen einholen. Wird die Schriftsprache allerdings nicht ausreichend gut beherrscht, ist ein Verstehen der Informationen eher schwierig. Dies könnte dann zu weiteren Barrieren im Leben gehörloser Menschen führen, da somit allein schon der Besuch beim Arzt eine Herausforderung darstellen kann. (vgl. ebd., S. 6)

Als dritten Grund für die hohe Bedeutung der Schriftsprachkompetenz führt Krammer das Knüpfen von Kontakten an. In der hörenden Welt ist es durch technische Errungenschaften (wie das Internet oder das Handy) auch für gehörlose Menschen einfacher geworden, mit hörenden Menschen in Kontakt zu treten. Allerdings ist hier ebenfalls das Können der Schriftsprache eine Voraussetzung. Somit hat eine gute Schriftsprachkompetenz als vierten Grund, den Krammer nennt, Auswirkungen auf das gesamte Leben gehörloser Menschen. Denn durch diese können sie besser informiert sein, mehr Selbstbewusstsein erlangen, bessere Berufschancen haben und hätten eine geringere Abhängigkeit von anderen - insbesondere hörenden - Menschen. (vgl. ebd., S. 6)

Mittels Erzählungen gehörloser SchülerInnen könnte erkannt werden, inwiefern die Schriftsprachkompetenz beherrscht wird und welche Einflüsse diese möglichen Ausprägungen auf den schulischen Kontext haben. Erzählungen könnten

aufzeigen, in welchen Bereichen des Unterrichts es für SchülerInnen wichtig wäre, mehr Unterstützung beim Erlernen der Kompetenz der Schriftsprache zu erhalten und welche Unterstützungen auch jetzt schon im Unterricht hilfreich sind.

2.5 Sonderpädagogischer Förderbedarf (SPF)

Wichtig ist der SPF in dieser Arbeit, da es verschiedene Lehrpläne gibt für Kinder mit SPF, da gehörlose Kinder durch eine Sinnesbeeinträchtigung oftmals einen SPF haben ist hier dieser kurz zu erläutern.

Der Sonderpädagogische Förderbedarf (SPF) besteht, wenn ein Kind dem Unterricht durch eine Beeinträchtigung, von beispielsweise Hör- oder Sehkraft, nicht oder nicht ausreichend, folgen kann. Die Kinder sind entweder Lernbeeinträchtigt, Geistig-, Körper- oder Sinnesbeeinträchtigt oder auch Verhaltensbeeinträchtigt sein, wenn sie einen SPF erhalten. (vgl. Zentrum für Inklusiv- und Sonderpädagogik Linz-Stadt, Stand: 09.07.2018)

Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (vgl. BMBWF, Stand 07.03.2018) erläutert den SPF recht klar.

Um einen SPF zu erhalten, muss ein Antrag auf Feststellung eines SPF durchgeführt werden. Dieser sollte nach BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) dann gestellt werden, wenn deutlich wird, dass das Kind dem Unterricht in einer Regelschule aufgrund einer Beeinträchtigung nicht folgen kann. Oftmals wird ein solcher Antrag bereits vor Eintritt in die Schule angefertigt oder aber dann, wenn sich herausstellt, dass das Kind eine zusätzliche Förderung benötigt. Zu beachten ist allerdings, dass ein solcher Antrag nicht nur von den Eltern oder den Erziehungsberechtigten zu stellen ist, sondern auch beispielsweise von SchulleiterInnen. Der Landesschulrat oder der Stadtschulrat prüft dann, ob das Kind einen sonderpädagogischen Förderbedarf benötigt. (vgl. BMBWF, Stand 07.03.2018)

Ein SPF kann, auf eine Beeinträchtigung zurückgeführt werden. Im Einzelnen beschreibt hier das „Sonderpead“ (vgl. Sonderpead, Stand 08.03.2018) Beeinträchtigung von Sinnesfunktionen, Sprechfunktionen, bewegungsbezogenen

Funktionen, des Lernens und eine Beeinträchtigungskombination. Weiters wird erläutert, dass schulische Probleme nicht mit einem SPF gleichzusetzen sind, und dass die Schule erst all ihre Möglichkeiten zur Unterstützung des/der SchülerIn ausschöpfen muss, bevor ein Antrag auf Feststellung eines SPF gestellt werden kann. (vgl. Sonderpead, Stand 08.03.2018)

Kinder mit SPF dürfen eine Schule besuchen, welche den sonderpädagogischen Förderbedarf erfüllt, wie Volksschulen, Hauptschulen, neue Mittelschulen, polytechnische Schulen, Unterstufen einer höheren Schule (aber keine Oberstufe), Sonderschulen oder Schulen mit Sonderschulklassen. (vgl. BMBWF, Stand 07.03.2018)

Die Lehrperson eines Schülers bzw. einer Schülerin mit einem SPF wird um individuelle Unterstützung gebeten. Die Lehrpläne für verschiedene SPF (beispielsweise der Lehrplan für gehörlose oder blinde SchülerInnen) müssen beachtet und in die unterstützende Planung eingearbeitet werden. (vgl. Sonderpead, Stand 08.03.2018) Wenn nötig und von der Schule aus möglich, sollte auch eine zusätzliche Lehrperson eingesetzt werden, um das Kind ausreichend fördern und unterstützen zu können. Der/Die SchülerIn wird dann nach dem jeweiligen Lehrplan beurteilt und unterrichtet. (vgl. Sonderpead, Stand 08.03.2018)

Der SPF ist ein wichtiger Aspekt dieser Arbeit, da gehörlose SchülerInnen mit SPF nach einem anderen Lehrplan unterrichtet werden und somit einer Inklusion nicht vollständig nachgegangen wird.

Das nächste Kapitel ist jenes welches sich mit Inklusion befasst und das erste Thema der Arbeit genau beleuchtet.

3. Inklusion

Im Folgenden wird das Thema Inklusion behandelt, wobei zunächst die UN-Behindertenrechtskonvention und der Artikel 24 beschrieben werden, da diese die Grundlage für den häufig diskutierten Begriff der Inklusion bilden. Bis 2020 sollen die dort aufgeführten Rechte und Rahmenbedingungen in den Vertragsstaaten umgesetzt werden. (vgl. UN-Behindertenrechtskonvention, Stand 16.01.2018)

Inklusion ist für diese Arbeit höchst bedeutsam, da auch gehörlose Kinder als behinderte Kinder angesehen werden, die inkludiert werden sollen. Das schulische Setting (integriert, exkludiert oder inkludiert) ist somit ebenfalls von großer Bedeutung, wenn es um die Erzählungen der SchülerInnen mit Schriftsprache und ihrem Unterricht geht, da durch Inklusion – oder das Fehlen dieser – ihr Lernen gefördert oder aber gehemmt werden könnte. Eine ausführliche Auseinandersetzung ist also für die spätere Analyse der Interviews unabdingbar.

3.1 UN- Behindertenrechtskonvention

Die UN-Behindertenrechtskonvention (<https://www.behindertenrechtskonvention.info/> Stand: 16.01.2018) erläutert, das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. (Convention on the Rights of Persons with Disabilities - CRPD) Wie auf der offiziellen Homepage der Behindertenrechtskonvention steht, wurde dieses Übereinkommen am 13.12.2006 in einer Generalversammlung beschlossen und trat somit auch in Kraft.

Diese Rechtskonvention beinhaltet, laut Homepage, nicht nur die Rechte behinderter Menschen, sondern auch Regelungen, welche sich auf bestimmte Lebenssituationen beziehen. Die Behindertenrechtskonvention möchte die Chancengleichheit von Menschen mit Behinderung fördern. Bereits 1982 begann die erste Dekade der Verbesserung von Rechten behinderter Menschen. Die nächste Dekade soll Rahmenbedingungen für die Chancengleichheit behinderter Menschen schaffen. (vgl. UN-Behindertenrechtskonvention, Stand 16.01.2018)

Durch diese Rahmenbedingungen sollen Mitgliedstaaten der UN in der Lage sein, ihre Politik im Sinne von Menschen mit Behinderung weiterzuentwickeln und diese zu fördern. Wichtig zu erwähnen ist, dass die Rahmenbedingungen nicht verpflichtend sind und keiner Rechtsverbindlichkeit unterliegen. Dennoch kann ein Bekenntnis zu diesen Bedingungen dazu beitragen, dass sich die Länder dazu angehalten fühlen, sich für Chancengleichheit behinderter Menschen einzusetzen. Weiter wird erläutert, dass ein *Sonderberichterstatter* der Konvention eingeführt wurde, um zu prüfen, inwieweit sich die Nationen durch die Rahmenbedingungen verändert haben. Dieser Berichterstatter soll dann Fortschritte und Umsetzung der Rahmenbedingungen beobachten und an die UN übermitteln. (vgl. ebd.)

Der Ausschuss zum Schutz der Rechte behinderter Menschen basiert auf Artikel 34. Dieser hat die Aufgabe, die Einhaltung der Behindertenrechtskonvention zu überwachen. Ebenfalls beinhaltet der Ausschuss die Befugnis, Staatenberichte zu prüfen und Individualbeschwerden entgegenzunehmen. Mitglieder dieses Ausschusses werden für vier Jahre in ihre dortige Position gewählt und können Sachverständige aus verschiedenen Ländern sein. (vgl. ebd.)

Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention ist der zum Thema Bildung. Dieser wird im nächsten Unterkapitel beschrieben, da hier das Vorhaben der Inklusion behinderter Menschen erläutert wird, das bis 2020 verpflichtend (bei allen Ländern, die den Artikel 24 unterschrieben haben) umgesetzt werden muss. (Ausschuss zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderungen › UN-Behindertenrechtskonvention, 2018)

3.2 Artikel 24

In diesem Artikel wird auf das Recht auf Bildung behinderter Menschen hingewiesen. Die Vertragsstaaten erkennen Recht auf Bildung an. Speziell soll dieses Recht in allen Ebenen eines lebenslangen Lernens integrativ und inklusiv gewährleistet werden. (vgl. UN-Behindertenrechtskonvention, 2018)

Bildung soll, ohne Diskriminierung und mit gleichen Chancen erfahren werden können. Kindern mit einer Behinderung darf es somit nicht verwehrt sein eine Grundschule zu besuchen oder auch eine weiterführende Schule. Die Kinder dürfen nicht ausgeschlossen werden, sondern es sollen Teilhabe und Chancengleichheit ermöglicht werden. Chancengleichheit bedeutet hier, nicht nur einen gleichberechtigten Zugang zu Bildungsinstitutionen, sondern gleichzeitig auch einen hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht. Zu den Bildungsinstitutionen zählen hier dann auch Hochschulen, Berufsausbildung und die Erwachsenenbildung. Allerdings sollen in Bildungssystemen (Schulen, Hochschulen) Vorkehrungen getroffen werden, welche notwendige Unterstützung beinhalten, um eine erfolgreiche Bildung zu ermöglichen und zu vereinfachen. (vgl. UN-Behindertenrechtskonvention, 2018)

Lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenz sind laut Artikel 24 behinderten Menschen zu lehren und zu erteilen. Hier stehen verschiedene Kommunikationsformen im Vordergrund wie beispielsweise die Gebärdensprache, die Brailleschrift und der Erwerb anderer Orientierungs- und Mobilitätsfertigkeiten, die eine Kommunikation mit anderen Menschen unterstützen können. (vgl. ebd., UN-Behindertenrechtskonvention, 2018)

In Artikel 24 wird erwähnt, dass „(...) das Erlernen der Gebärdensprache und die Förderung der sprachlichen Identität von gehörlosen Menschen (...)“ (ebd., UN-Behindertenrechtskonvention, 2018) gefördert werden soll. Dies kann erreicht werden, indem in jedem Bildungssektor geeignete Maßnahmen (wie gebärdensprachkompetente Lehrkräfte) und andere Unterstützungsmaßnahmen vorhanden sein sollen. Alle nötigen Kommunikationsformen behinderter Menschen sollen eine bestmögliche schulische und soziale Teilhabe ermöglichen. (vgl., UN-Behindertenrechtskonvention, 2018)

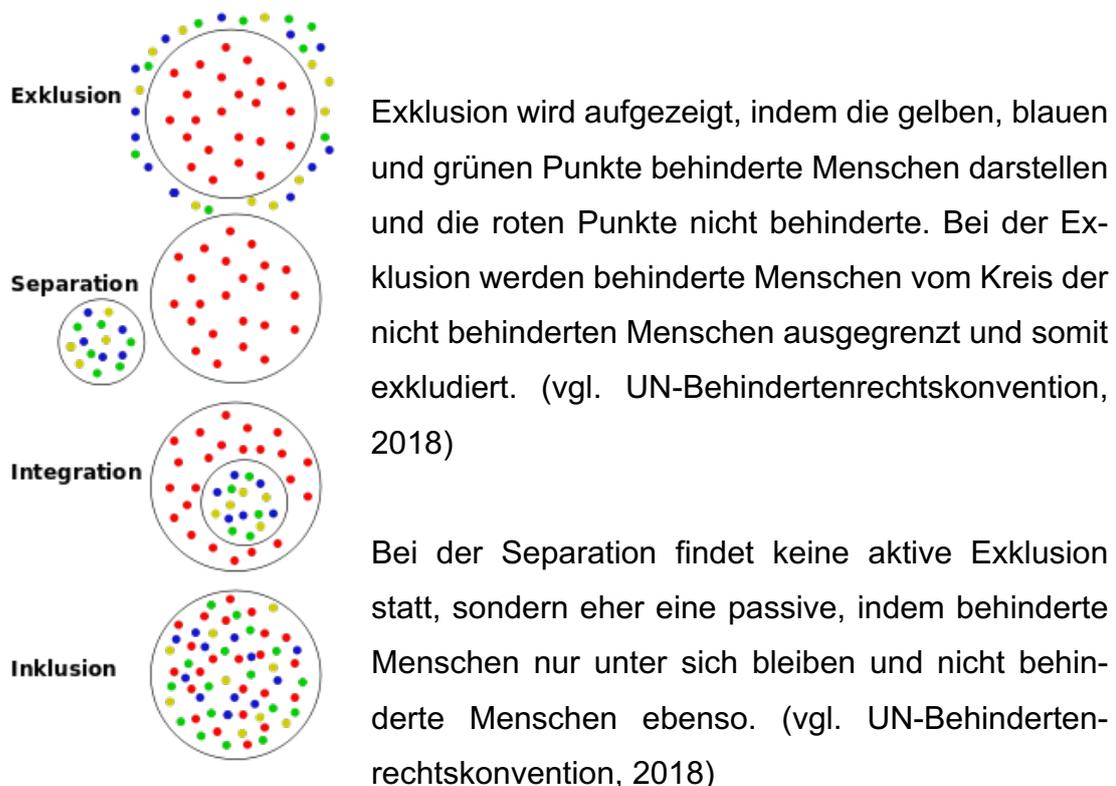
Wichtig sind folgende Aspekte: es besteht der Bedarf an kompetentem und qualifiziertem Fachpersonal (wie etwa LehrerInnen mit Brailleschriftkompetenz), sonderschulischer Förderbedarf muss hinreichend gefördert werden, soziale Hilfen auch außerhalb schulischer Maßnahmen bereitgestellt und die Rechte auf integrative Bildung umgesetzt werden. Behinderte Menschen sollen so individuell in schulischen wie auch sozialen Situationen gefördert werden. (vgl. UN-Behindertenrechtskonvention, 2018) Die Bildungsinstitutionen werden

nach diesem Artikel dazu angehalten zusammenzuarbeiten. Das heißt, dass Pädagogen und Pädagoginnen untereinander agieren, aber ebenso mit Fachkräften zusammenarbeiten müssen. Dieser Aspekt fordert von Bildungsinstitutionen viel Planung. Bildungsinstitutionen erhalten dadurch die Möglichkeit, sich zu informieren und einen Plan zu entwerfen, wie sie die Rechte behinderter Menschen bestmöglich umsetzen können. (vgl. UN-Behindertenrechtskonvention, 2018)

Ziel ist es nach der UN-Behindertenrechtskonvention, ein Bildungssystem zu entwickeln, welches integrativ beziehungsweise inklusiv ist. Ein lebenslanges Lernen soll ermöglicht werden. (vgl. UN-Behindertenrechtskonvention, 2018)

3.3 Der Begriff Inklusion

Die nachstehende Abbildung, welche auf der Homepage der UN-Behindertenrechtskonvention zu finden ist, beschreibt den Vorgang von Exklusion bis zur Inklusion. (vgl. UN Behindertenrechtskonvention, 2018)



Grafik 1: Inklusionsschaubild: UN-Behindertenrechtskonvention 16.01.2018.

Bei der Integration ähnelt das Bild dem der Separation mit der Ausnahme, dass hier der Kreis der behinderten Menschen in dem der nicht behinderten Menschen liegt, es aber trotzdem den Anschein hat, dass beide „Gruppen“ autark sind. (vgl. UN-Behindertenrechtskonvention, 2018)

Erst in der Inklusion wird ein gemeinsamer Kreis geschaffen und somit ein gemeinsames Sein ermöglicht, und genau so beschreibt es auch die Behindertenrechtskonvention. (UN-Behindertenrechtskonvention, 2018)

Inklusion als diskutierter Begriff

Inklusion wird in der Behindertenpädagogik vermehrt diskutiert. Dederich (2006) erläutert, dass der Inklusionsbegriff jenen der Integration ablösen und im Gegensatz zur Integration etwas Neues und Positives schaffen soll. Eine Weiterentwicklung der Integration zur Inklusion wäre hier ein wünschenswerter Vorgang. (vgl. Dederich, 2006, S. 7 f.)

Durch Inklusion soll nach Dederich eine Pädagogik ermöglicht werden, welche alle Menschen einschließt. Das heißt, in diesem Kontext sollen Differenzen durch Behinderung, Kultur, Geschlecht oder anderen „Kategorien“ außen vorgelesen werden und das Problem von Aussonderung und/oder Separation damit gelöst werden. Diese Inklusion sollte idealerweise in den Bildungsinstitutionen vorherrschend sein, um jedem Menschen Bildung zu ermöglichen. (vgl. ebd., S. 11 f.) Beachtet werden muss hier, so Dederich, dass diese Art von Beschulung unter Umständen zu weiteren Ausgrenzungen führen kann. Durch die Inklusion werde der Fokus sehr stark auf jene Menschen gelegt, die inkludiert werden sollen. Das wiederum führt zu mehr Aufmerksamkeit und so erst recht zu einer Kennzeichnung des „Besonderen“. (vgl. ebd., S. 12)

Kluge et. al. (2015) hat im Handbuch der Pädagogik zum Thema Inklusion veröffentlicht, welche sich mit unterschiedlichen Kritiken zu diesem Thema auseinandersetzen. Diese kritischen Beiträge werden in Folge kurz beschrieben, da die dort erwähnten Paradoxe wichtig sind, um die Schwierigkeiten von Inklusion vor allem im schulischen Kontext aufzuzeigen.

Kluge et. al. (2015) definiert, was unter „Inklusion“ verstanden wird. So wurde der Inklusionsbegriff schon 1994 von der UNESCO eingefordert und soll nun einen Paradigmenwechsel bewirken. Laut Kluge werden unter dem Inklusionsbegriff nicht mehr nur Kinder mit einer Behinderung angesprochen, sondern beispielsweise auch solche mit Migrationshintergrund. Diese sollen alle gemeinsam in ein Schulsystem integriert werden. Ziel der Inklusion wäre nach Kluge, die „Schule für alle“ möglich zu machen. Dennoch gibt es einige kritische Aspekte, die im Hinblick auf Inklusion genannt werden sollten. (vgl. Kluge et. al. 2015, S. 12)

Inklusion kann etwa auch zu vermehrter Klassifizierung führen. Laut Kluge können die Kinder zwar gemeinsam beschult werden, ein gänzlich gleicher Lehrplan kann aber nicht Ethos sein. Das heißt, hier wären trotz gemeinsamer Klassen im Unterricht noch Unterschiede erkennbar. Sollten dann noch Prüfungen und Vergleiche der SchülerInnen durchgeführt werden, könnte der Leistungsdruck der SchülerInnen noch erhöht werden. (vgl. ebd., S. 12 f.)

Eine weitere Frage, die Kluge sich hier stellt, wäre, wie die individuellen Bedürfnisse nicht nur erkannt, sondern auch erfüllt und gefördert werden können. LehrerInnen können nicht auf alle eventuellen Bedürfnisse geschult werden. Denn wie sollten diese Bedürfnisse von LehrerInnen wirklich erfüllt werden? (vgl. ebd., S. 12 f.) Weiters beschäftigt sich Kluge mit dem Zusammenhang von Inklusion und Exklusion. Laut Kluge stehen diese in einer Wechselbeziehung, und es ist fraglich, ob diese getrennt voneinander überhaupt bestehen können. (vgl. ebd., S. 13 f.)

Blochius (2011) zu Folge ist „Inklusion“ in Bezug auf die Beschulung hörbeeinträchtigter Kinder zu beziehen. Diese gehen zumeist auf Regelschulen. Dort soll, wie im Artikel 24 der Behindertenrechtskonvention erläutert, ein inklusives Setting ermöglicht werden. „Inklusion“ meint nach Blochius eine uneingeschränkte Teilhabe aller SchülerInnen. (vgl. Blochius 2011, S. 94) Gerade Eltern von hörbeeinträchtigten SchülerInnen sehen dies als Chance, bessere Bildungs- und Berufsmöglichkeiten zu erzielen.

Dennoch müssen hörbeeinträchtigte Kinder in Regelschulen oftmals mehr Engagement investieren als hörende. Hörbeeinträchtigte Kinder sind dazu verpflichtet nicht verstandene Unterrichtsinhalte zu Hause nochmal aufzuholen und/oder neu zu lernen. Durch mögliche Kommunikationsprobleme (wenn die Lautsprache nicht oder nur wenig beherrscht wird) ist es nach Blochius für hörbeeinträchtigte Kinder schwierig, in Regelschulen soziale Kontakte zu knüpfen. (vgl. ebd., S. 94) Wenn die gehörlosen Kinder dann keine oder nur wenige Kontakte knüpfen können, sind sie meist exkludiert. Somit kann die Beschulung auf einer Regelschule auch negative Aspekte aufweisen. Beispielsweise kann eine schwierige Kontaktaufnahme zu Problemen in der Identitätsentwicklung führen. Blochius erläutert, dass im Unterricht die LehrerInnen gehörlose SchülerInnen anders unterstützen müssen als hörende. So sollte etwa die Gebärdensprache Teil des Unterrichts sein. Auch wäre ein/e Zweit-Pädagogen von Vorteil. Die Bedürfnisse der SchülerInnen (wie zum Beispiel Hilfestellung bei dem Knüpfen von sozialen Kontakten) sind von LehrerInnen zu fördern. (vgl. ebd., S. 94)

Hier wird erkennbar, dass Inklusion im Grunde wichtig und ein richtiger Schritt ist. Trotzdem kann die Umsetzung Schwierigkeiten und Probleme mit sich bringen, welche im folgenden Kapitel nochmals genauer aufgezeigt werden.

3.4 Kritische Aspekte des Inklusionsbegriffs

Nach Kluge (2015) stellen sich auch weitere Autoren (Kronauer, Bernhard, Lanwer) Fragen zu Inklusion und der Umsetzung dieser. Ziel dieses Unterkapitels ist es, den Inklusionsbegriff im Zusammenhang mit der Exklusion, der Differenz als Menschenrecht zu beschreiben und dessen kritische Aspekte herauszuarbeiten. Vor allem ist dieser Schritt dahingehend wichtig, um in Folge nachvollziehen zu können, in welcher Art von Inklusion die SchülerInnen und LehrerInnen sich befinden, wenn sie über ihre Erfahrungen im Interview berichten. So kann herausgefunden werden, inwiefern Inklusion bei den Erfahrungen von Schriftsprachkompetenz eine Rolle spielt und ob die SchülerInnen oder Leh-

rInnen die nun folgenden kritischen Aspekte einer Inklusion ebenfalls benennen. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist es zu erfahren, ob sie Inklusion als ein hilfreiches Instrument oder vielleicht eher als hinderlich ansehen.

Die kritischen Perspektiven der Autoren (Kluge, Dammer, Lanwer, Bernhard, Kronauer) helfen dabei zu selektieren, welche Elemente der Inklusion als fehlerhaft deklariert werden können.

3.4.1 Inklusion und Exklusion

Kronauer (2015) beschreibt, wie Exklusion und Inklusion zusammenhängen. Zunächst wird erläutert, dass in der Regel behinderte Menschen angesprochen werden, wenn über Inklusion gesprochen wird. Dennoch muss auch aufgezeigt werden, so Kronauer, dass nicht nur behinderte Menschen Ungleichheit und Diskriminierung erfahren. Sowohl im schulischen Kontext als auch außerhalb diesem ist es wichtig, dass Inklusion diskutiert wird, um die ganzheitliche Inklusion eines Menschen zu erreichen. Kronauer erläutert, dass Inklusion nie ohne Exklusion gesehen werden kann, denn gerade durch Inklusion werden die zu inkludierenden Menschen in den Mittelpunkt gerückt, um so erst recht wieder exkludiert zu werden. (Kronauer 2015, S. 147)

Auch sollte der Inklusionsgedanke weiter gefasst werden, so Kronauer, denn der Inklusionsgedanke in der Behindertenrechtskonvention erfasse nicht nur behinderte Menschen, sondern auch jene, welche aus anderen Gründen (wie beispielsweise Arbeitslosigkeit oder Armut) exkludiert werden. Hier ist der Bezug nicht nur auf den schulischen Kontext genommen worden, sondern ebenso auf den gesellschaftlichen. Wie auch Dammer so äußert sich auch Kronauer dazu, dass die Gesellschaft nicht auf eine vollkommene Inklusion aller exkludierten Menschen ausgelegt ist, und dass diese sich erst verändern muss, wenn eine vollständige Inklusion erzielt werden soll. (vgl. ebd. S. 48 f.)

Kronauer ist es wichtig aufzuzeigen, wie Inklusion und Exklusion zusammenhängen und gemeinsam bedacht werden müssen. Von Bedeutung ist zu wissen, was soziale Rechte sind. Kronauer sieht diese als welche, die die Mehrheit der Bevölkerung vor einer vollkommenen Abhängigkeit des Marktes schützen, die gegen Lohnverlust durch Arbeitslosigkeit, Krankheit oder Alter versichern; die Mindeststandards der kulturellen Lebensführung gewährleisten und die einen Zugang zu Gütern eröffnen, welche ein Privileg für die höheren Klassen waren (beispielsweise Gesundheitsversorgung, Wohnraum, Privatsphäre oder Bildung). (vgl. ebd., S. 150) Auch in Bezug auf das Bildungswesen sind die sozialen Rechte wichtig, da sie helfen, die Klassengesellschaft ein wenig auszuhebeln. Wenn die Klassengesellschaft nur noch in abgeschwächter Form vorzufinden wäre, kann sie trotzdem Exklusion erschaffen. Dennoch bleibt die Umsetzung der sozialen Rechte immer noch eher defizitär. (vgl. ebd. S. 151) Neben der Umsetzung werden auch die sozialen Rechte an sich mit der Zeit schwächer. Beispielsweise erwähnt Kronauer das die „(...) Chancen und Risiken der Individualisierung [...] zunehmend sozial ungleich (...)“ (ebd., S. 153) aufgeteilt werden. Exklusion lässt sich demnach im sozialen und gesellschaftlichen Kontext erkennen und kann die Teilhabe von Menschen gefährden. (vgl. ebd., S. 153) Kronauer benennt, dass zwar die individuellen Rechte gestärkt werden, die sozialen Rechte aber verringert werden. Das meint, dass jede/r, der an seiner/ihrer individuellen Einfügung in die Gesellschaft und deren Markt scheitert, zwar noch mit finanziellen Mittel unterstützt wird, der Lebensstandard aber meist nicht gehalten werden kann. Dies schafft, so Kronauer, eine Individualisierung, welche Freiheit bedeutet, die abhängig von der Umwelt, den Umständen und Entscheidungen anderer ist. Individuelle Chancen können im sozialen Kontext ungleich verteilt werden. (vgl. ebd., S. 153)

Kronauer erwähnt, dass all jene, welche in ökonomischer, sozialer oder kultureller Sicht eingeschränkt sind, durch die Risiken der Exklusion (ausgeschlossen sein aus der Gesellschaft, keinen oder eingeschränkten Bildungszugang erhalten usw.) hochgradig gefährdet sind. Hier ist die Teilhabe am Arbeitsmarkt ebenso gemeint wie jegliche soziale Einschränkung. In Schulen und anderen Bildungseinrichtungen kann beides, Exklusion und Inklusion, gefunden werden. Kronauer zu Folge sind aufgrund der herrschenden Dienstleistungsökonomie

(inwieweit diese noch vorhanden ist, führt Kronauer leider nicht aus), Schule und Bildungserfolge ein Muss, um an der Gesellschaft teilhaben zu können. (vgl. ebd. S. 154) Schule schafft durch Erwartungen der Gesellschaft an SchülerInnen, sowohl Verlierer als auch Gewinner. In Bildungseinrichtungen und Schulen wird eine soziale Ungleichheit meist erst produziert oder erhalten. Wichtig ist hier Kronauer aber die Unterscheidung, dass nicht die Ausgrenzung aus Schulen oder Bildungseinrichtungen allein, der Dreh- und Angelpunkt von Exklusion ist. Das Funktionieren von Schule und Bildungseinrichtungen ist vielmehr Ausgrenzung und Exklusion, da selbst ein freier Zugang Unterschiede im Kontext Schule nicht verhindern kann. (vgl. ebd. S. 154)

Das Inklusion und Exklusion als historisch bedingt angesehen werden sollten, erörtert Kronauer abschließend. Das bedeutet, dass weder Inklusion noch Exklusion immer als gegeben akzeptiert werden müssen. Beide Diskurse lassen sich in verschiedenen Momenten der Historie erkennen. Ohne historischen Kontext eindeutig und vor allem vollständig, wie Kronauer es hier ausführt, zu erläutern, ist ein Umsetzen von Inklusion schwierig. Wie auch Dammer und Groß und Hövermann beschreibt Kronauer, dass Schule und Bildungseinrichtungen sich verändern müssen, um auf Ziele wie Chancengleichheit, Leistungsgerechtigkeit und Teilhabegerechtigkeit eingehen zu können. (vgl. ebd., S. 155) Wie das im Bildungskontext zu schaffen ist, wird dann politisch entschieden, so Kronauer. Ebenso ist es das Ziel von Inklusion die „(...) soziale Mischung in den Schulen produktiv zu nutzen (...)“. (ebd., S. 156) Das meint, die Stärkung von Chancengleichheit und Fähigkeiten der SchülerInnen zu fördern. Dieses Ziel der Chancengleichheit und die Stärkung von Fähigkeiten, meint nach Kronauer, dass die Vermittlung von Teilhabekompetenzen (wie Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Problemlösen usw.) vonnöten ist, damit eine gesellschaftliche Teilhabe funktionieren kann. Hier wird Zeit vom Unterricht beansprucht, um diese Teilhabekompetenzen zu fördern. Durch den so entstehenden Zeitverlust könnten dann im Folgenden auch der Unterricht und dessen Inhalte weniger Beachtung zukommen. So bleibt auch hier wieder erkennbar, dass nicht nur der Zugang zu Bildungseinrichtungen beschränkt ist, sondern auch das Funktionieren der Bildungseinrichtung selbst erzeugt Ungleichheit und beschränkt die individuellen Chancen. (vgl. ebd., S. 157)

Abschließend erwähnt Kronauer, dass Inklusion insgesamt (in der gesamten Gesellschaft) funktionieren muss und nicht „nur“ in Schulen. Der Gedanke daran, sie nur in Schulen zu integrieren, ist zwar gut, aber nicht ausreichend, um die Teilhabe der Menschen zu sichern. (vgl. ebd., S. 157)

Bernhard (2015) erwähnt ebenfalls den Wettbewerb, welcher in Schulen zu Ausgrenzung und Exklusion führen kann. Wie Kronauer macht dieser deutlich, dass Inklusion im schulischen Kontext immer auch zu Exklusion führen kann. Beispielsweise werden so unterschiedliche Bedürfnisse, Fähigkeiten, Kompetenzen, Schwächen und Stärken in den Fokus gerückt und somit auch besonders hervorgehoben. Diese Segmentierung, welche in Schulen zwangsläufig durchgeführt werden muss, um der/dem SchülerInnen ihre Bedürfnisse erfüllen zu können, kann somit wiederum zu Exklusion führen. (vgl. Bernhard 2015, S. 115)

Das Paradoxe ist nach Bernhard hier, dass alle SchülerInnen als etwas Besonderes gelten sollen, bei der Art und Weise des Besonderen aber unterschieden wird. Auf Grund dieses „Besonders sein“ und durch die vorherrschende Gesellschaft, kann das Unterfangen der Inklusion nur schwer gelingen. So stellt Bernhard dar, dass im schulischen Kontext die ökonomische Qualität der Kinder im Vordergrund steht. Hier ist jede/r SchülerIn in seiner/ihrer ökonomischen Produktion bedeutend. Eine Selektion der SchülerInnen scheint somit etwas „Normales“ zu sein. (vgl. ebd., S. 115)

Rivalität und auch Solidarität sind im schulischen Kontext stets anzutreffen, genau wie eine teilweise Inklusion und Exklusion. Bernhard erläutert, dass Ziele und deren Umsetzungen innerhalb der Inklusion nicht ausreichend genau erläutert scheinen. Dieses könnte, so Bernhard, der Grund sein, warum es so schwierig ist, Inklusion wirklich umsetzen zu können. (vgl. ebd., S. 116) Ein weiterer wichtiger Aspekt ist, wie das fachspezifische Lehrpersonal einer Sonderschule in einer integrativen Regelschule ersetzt werden soll. In Sonderschulen, so Bernhard, sind vermehrt Hilfen zu finden, welche auf die jeweiligen Bedürfnisse der SchülerInnen eingestellt sind. In Regelschulen sind solche Hilfen nur selten oder gar nicht zu finden. LehrerInnen sind auch in einer Sonderschule auf die spezifischen Bedürfnisse der Kinder geschult. Wie werden nun alle anderen LehrerInnen auf die etwaigen Bedürfnisse der Kinder vorbereitet, wenn

Inklusion umgesetzt ist? Wie wird es ihnen möglich sein, auf alle Bedürfnisse einzugehen? Ist dies nicht ein weiterer Grund, wie es zu Exklusion kommen kann? (vgl. ebd., S. 116)

Lanwer (2015) setzt sich mit dem Thema Inklusion und Exklusion auseinander. Auch er macht in seinem Beitrag deutlich, dass Inklusion und Exklusion einander bedingen und auch zusammengehören. (vgl. Lanwer 2015, S. 159) Lanwer beschreibt, dass gerade die Beschäftigung mit den Gemeinsamkeiten und der Unterschiede wichtig ist. Denn hier sei zu erkennen, dass nicht der Unterschied den Gegensatz ausmacht oder umgekehrt, sondern dass beide vielmehr zusammen agieren. Ohne einen Unterschied gäbe es keinen Gegensatz, und dies ähnelt dem Zusammenhang von Inklusion und Exklusion, denn auch hier kann es das eine nicht ohne das andere geben. (vgl. ebd., S. 160) Es gibt keine Gesellschaft ohne soziale Menschen und Gruppen; und Menschen oder Gruppen sind nie gänzlich losgelöst und unabhängig von der Gesellschaft. Wichtig ist, dass zwischen Menschen und Gesellschaft eine Vermittlung stattfindet, damit ein Verhältnis beider entstehen kann. Gesellschaft braucht somit das Individuum und umgekehrt, trotzdem will das Individuum frei und losgelöst sein, kann aber ohne die Gesellschaft nicht auskommen. Lanwer beschreibt dieses Verhältnis als dialektischen Widerspruch. Auch Inklusion und Exklusion enthalten laut Lanwer einen solchen dialektischen Widerspruch. (vgl. ebd., S. 160)

Inklusion und Exklusion sind somit stets vorhanden und kaum wegzudenken, oder nach Lanwer: „Auch wenn im Prozess von Inklusion das Gegenteil vom dem geschieht, was im Prozess der Exklusion stattfindet, gehören im gesellschaftlichen Leben beide Prozesse untrennbar zusammen.“ (Lanwer 2015, S. 159)

3.4.3 Inklusion und Differenz

Marten (2015) erläutert dass es auf der Welt die unterschiedlichsten Arten von Menschen gibt. Alle haben unterschiedliche Talente, denn nicht jeder beherrscht das Kopfrechnen oder auch das Schwimmen, Klettern oder Wandern. Dennoch ist beschreibt er, dass jeder Mensch etwas Individuelles kann, wenn

auch auf verschiedene Art und Weise. Aus diesem Grund ist für Marten Chancengleichheit ein Mythos, denn es können nicht jedem Menschen im Aus- und Bildungssektor dieselben Aufgaben gestellt werden mit der Erwartung, dass jede/r sie gleich gut lösen kann. Pädagogische Maßnahmen können nicht dazu herangezogen werden, damit „(...) es alle auf den Baum schaffen.“ (Martens 2015, S. 199) Wie weiter dargestellt wird, ist es nicht möglich, die soziale Natur (also die unterschiedlichen Talente und Fähigkeiten) gänzlich außen vorzulassen. Nicht jede/r SchülerIn kann auf einen Baum klettern, nur weil das beispielsweise die Aufgabe im Sportunterricht ist. Die Verschiedenheit der Menschen, ihre kognitiven und auch körperlichen Fähigkeiten sind die soziale Natur, welche immer vorhanden sein wird. (vgl. ebd., S. 199)

Auch Von-Rymon Lipinski (2015) setzt sich mit der Thematik der Inklusion und der Differenz auseinander. Sie führt an, dass in einem inklusiven Setting darauf geachtet werden muss, dass den Menschen keine Rollen/Plätze zugeteilt werden. Denn in der Inklusion wäre eine Rollenverteilung oder Hierarchisierung ein weiterer paradoxer Vorgang, da die Plätze individuell zustande kommen und diese je nach Mensch gesucht werden müssen. (Von Rymon Lipinski 2015, S. 206) Inklusion soll lediglich unterstützen, den eigenen Platz zu finden, und so eine Art begleitende Rolle einnehmen. Eine Besonderheit darf aber keineswegs eine Exklusion nach sich ziehen. (vgl. ebd., S. 206) Nach von Rymon Lipinski soll durch diese begleitende Rolle von Inklusion behinderten Menschen mehr Selbstbestimmtheit ermöglicht werden. Solch eine Zielvorstellung von Inklusion ist laut von Rymon Lipinski allerdings meist nichts mehr als eine Vorstellung, denn diese wird nach Versuchen der Durchführung wieder revidiert und neue Ziele werden geplant. Werden diese Vorstellungen allerdings nicht erfüllt, ist keineswegs die Institution oder die Inklusion schuld, sondern das Individuum selbst, da dieses ja für sein Handeln in der Gesellschaft selbst verantwortlich ist. Trotz der Begleiterfunktion der Inklusion ist diese an einem „Scheitern“ nicht mit schuldig, sondern wird, gemäß von Rymon Lipinski, völlig aus der Verantwortung genommen, denn schließlich hätte das Individuum auch anders handeln und so zu einem positiven Ergebnis gelangen können. (vgl. ebd., S. 208 f.)

Wischmann (2015) zeigt auf, dass Inklusion zwischen den gesellschaftlichen Aspekten wie Machtverhältnissen, Ungleichheit und Benachteiligung keineswegs zu ihrem Ziel, alle gleichwertig in das Bildungssystem zu inkludieren, kommen kann. (vgl. Wischmann, S. 229) Wichtig ist, dass Inklusion wirklich auf alle Menschen zielt. Wischmann erörtert hier die Gefahr, welche darin liegt, dass, wenn beispielsweise nur der Aspekt der Migration integriert werden soll, wieder die Fokussierung dieser Gruppe im Mittelpunkt steht und somit dann diese Gruppe hervorgehoben und exkludiert werden könnte. Durch eine Fokussierung auf eine spezifische Gruppe kann die Exklusionsgefahr durch Inklusion verstärkt werden. (vgl. ebd., S. 233) Die Schwierigkeiten der Inklusion sieht Wischmann in deren Umsetzung. Selbst wenn jede/r Beteiligte einer Bildungsinstitution damit einverstanden ist, keine Gruppe zu exkludieren, ist dies nach Wischmann schwierig und in der Umsetzung noch nirgendwo erreicht worden. Denn die Ungleichheit wird durch das Zusammenleben in einer Bildungsinstitution immer wiederholt und so gefestigt. Diese „soziale Praktik“ (das Vorgehen in Bildungseinrichtungen), wie Wischmann es nennt, ist zu finden, da es Differenzen gibt, welche in Kategorien geordnet werden, die von der sozialen Interaktion geschaffen worden sind. Erst durch den Kontakt mit Menschen, die „anders“ sind, werden Differenzen erkennbar. Es entsteht eine Ungleichheit. (vgl. ebd., S. 236) Wie Wischmann darstellt, funktioniert Inklusion nicht, da es unrealistisch erscheint, 1. nicht auf eine spezifische Gruppe fokussiert zu sein, 2. nicht für alle und zu jeder Zeit die Möglichkeit bestehen kann, mit zu entscheiden und die eigenen Bedürfnisse zu äußern und 3. das jede/r als Individuum gesehen werden muss und nicht in einem Gruppenkontext. (vgl. ebd., S. 236)

Schließlich wird auch hier deutlich, dass die Gesellschaft ein großer Gelingensfaktor der Inklusion ist. Denn diese bildet Ungleichheitskategorien und Machtstrukturen, die eine Inklusion verhindern. Für Wischmann sind vor allem auch die privilegierten Menschen ein weiterer Aspekt, warum Inklusion scheitert. Privilegierte Menschen würden ebenfalls „normal“ werden, sie würden ihren Status als etwas Besonderes verlieren, und dagegen kämpfen sie, auch an. Es wird somit eher schwierig sein, Inklusion umzusetzen. Inklusion ohne Exklusion und Differenz scheint ein Mythos zu sein. (vgl. ebd., S. 237)

3.4.4 Inklusion als Menschenrecht

Schulte (2015) stellt dar, dass sich ein Staat mit dem Beschluss und der Unterzeichnung der Behindertenrechtskonvention verpflichtet, Menschen mit oder ohne Behinderung in gleicher Weise in das gesellschaftliche und öffentliche Leben miteinzubeziehen. Sie sollen vor Diskriminierung geschützt und ein selbstbestimmtes und inklusives Leben ist zu ermöglichen. (vgl. Schulte 2015, S. 256) Nochmals aber ist wichtig aufzuführen, dass mit dem Konzept, der Behindertenrechtskonvention nicht gemeint ist, ausschließlich behinderte Menschen zu inkludieren, sondern auch solche ohne Behinderung, um „(...) die Vorteile des gemeinsamen und unmittelbaren Zusammenseins von nichtbehinderten und behinderten Menschen (...)“ vorzuleben. (ebd., S. 262) Menschen mit Behinderungen darf ein ebenso gutes Verständnis zuteil werden, wie jenen Menschen ohne Behinderung. Inklusion wird nach Schulte umgesetzt, indem Hilfen für Menschen in besonderen Situationen, Minderheiten, usw. angeboten werden. Beispielsweise nennt er hier den Aktionsplan, in dem Frühförderung, heilpädagogische Tageseinrichtungen, Barrierefreiheit, ambulante Leistungen und Wohnen zentrale Themen sind. (vgl. ebd., S. 262) Hier ist aber, die Gefahr groß, dass diese Menschen so in den Fokus rücken und wieder anders behandelt werden als der Großteil der Gesellschaft. So scheint die Umsetzung der Inklusion wiederholt eher schwierig und nicht zielführend zu sein. Menschen sollen, wie Schulte es formuliert, zu „Subjekten der Teilhabe“ werden. Dies meint, dass sie ein selbstbestimmtes Leben führen sollten, und nicht durch „Hilfen“ der Gesellschaft (wie Fürsorge, Heime usw.) eingeschränkt und bevormundet werden. Das Recht auf Teilhabe und Selbstbestimmung ist an die UN-Konvention gebunden und muss erfüllt werden. (vgl. ebd., S. 271)

Auch Rensinghoff (2015) setzt sich mit dem Thema der Inklusion als Menschenrecht auseinander und weist auf ein weiteres Paradoxon hin. Zunächst meint „Inklusion“, im Lateinischen einen Vorgang des Einkerkerns, um sich auf sich selbst konzentrieren zu können und abgeschottet von der Außenwelt zu sein. Nun bedeutet der Begriff etwas sehr Gegenteiliges, nämlich das Eingeschlossensein in der Gesellschaft und der sozialen Zugehörigkeit. (vgl. Rensinghoff

2015, S. 285) Als ein weiteres paradoxes Vorgehen nennt Rensinghoff die Sonderpädagogik, da diese Menschen von einem Großteil der Bevölkerung ausgrenzt. Rensinghoff wirft hier der Gesellschaft vor, dass sie mit Sonderpädagogik zwar die Lebenssicherung und die Eigenverantwortlichkeit von beispielsweise Arbeitslosen, Jugendlichen mit und ohne Ausbildung und auch behinderten Menschen fördern will, aber durch eine Distanzierung in der Sonderpädagogik werden die Berufschancen solcher Jugendlicher verringert. Sie leiden unter dem Druck des Wettbewerbs und auch die Kosten-Nutzen-Frage wird von neuem aufgeworfen. (vgl. ebd., S. 286) Durch diese Ausgrenzung durch Sonderpädagogik schließt Rensinghoff auf die *Ideologie der Ungleichwertigkeit*. Durch das Erkennen, dass jemand anders oder nicht „normal“ ist, wird die Ungleichheit erkannt und somit wieder in den Fokus gerückt. Verschlimmert wird eine solche Ungleichheit durch Vorurteile jeglicher Art, beispielsweise das Vorurteil, dass behinderte Menschen keinen nützlichen Beitrag zur Gesellschaft leisten können, wie Rensinghoff erläutert. Das unternehmerische Selbst kann bei behinderten Menschen nur Abwertung bewirken, da sie die volle Verantwortung dafür haben, wenn sie an den gesellschaftlichen Vorgaben scheitern. Solch eine Form von Inklusion kann demnach, im Sinne der UN-Konvention, nicht funktionieren. (vgl. ebd., S. 287) Auch die Bewertungen der Gesellschaft, von Groß und Hövermann (2015) und die Gesellschaft allgemein, sind ein Faktor, warum der „Nutzen“ mancher Menschen als schlechter oder besser bewertet wird als der von anderen Menschen. Hier greift Inklusion also wieder nicht, denn Bewertungen zielen auf Ungleichheit und nicht auf Gleichheit. Rensinghoff erläutert, dass diese Bewertungslogiken auch heute noch zu finden sind. (vgl. ebd., S. 287)

Unter anderem auch aus diesen Gründen erklärt Rensinghoff, dass WissenschaftlerInnen mit Behinderung ExpertenInnen im Rahmen der Inklusion sein sollten und das sie in dem Bereich viel erreichen könnten, damit eine Umsetzung funktionieren kann, und nur so kann Inklusion ihrem Ziel näher rücken. (vgl. Rensinghoff 2015, S. 298)

Das Recht auf Inklusion, wie es die UN-Konvention darstellt, ist hier somit nach Schulte und Rensinghoff nicht erreicht und es scheint, als wäre eine tendenzielle Umsetzung auch eher unrealistisch, wenn in der Forschung nicht mehr Wert auf die „wahren“ ExpertenInnen (Behinderte Menschen selbst) gelegt wird. (vgl. ebd., S. 298)

3.5 Resümee des Kapitels Inklusion

Im Folgenden werden die gefundenen Paradoxien nochmals aufgelistet, um einen Überblick zu geben, was in diesem Kapitel alles aufgezeigt wurde. Die Paradoxien können helfen, Interviewfragen zu entwickeln, welche sich mit dem Thema Inklusion befassen. Gehörlose Menschen sollen inkludiert werden, somit könnten auch aktuell schon inklusive Settings in Schulen vorgefunden werden. Spannend wäre hier im Zusammenhang mit den Erfahrungen des Schriftspracherwerbs, welchen Einfluss ein inklusives Setting haben kann. Sind beispielsweise folgende Paradoxien auch in diesen Settings zu erkennen und können diese einen negativen Einfluss auf den Erwerb von Schriftsprache im Unterricht haben?

Paradox	Erklärung
„Abwertung und Ausgrenzung im Namen von Inklusion“ (Groß, Hövermann 2015, S. 45f.)	<ul style="list-style-type: none"> • Wettbewerbsideologien als Rezept zum Erfolg • Fortschritt nur möglich durch Wettbewerb • Bewertungen durch ökonomische Normen Die, die es nicht schaffen, sind selbst Schuld (Entwertungen und Beurteilungen sind Folge solcher Logiken)
Die Norm Heterogenität wertzuschätzen (Dammer 2015, S. 24)	<ul style="list-style-type: none"> • Durch eine Norm gibt es immer Menschen, die dieser nicht entsprechen können oder wollen • Diese Norm setzt gesellschaftliche Homogenität voraus, welche aber nicht zwangsläufig immer vorzufinden sein muss
„(...) das paradoxe Konstrukt einer autonomen Produktion von Heteronomie entsteht.“ (Dammer 2015, S. 26 f.)	<ul style="list-style-type: none"> • Das Subjekt wird dahingehend modelliert, eigenständig und für die Gemeinschaft zu handeln • Denken und Handeln sind stets produktionsorientiert • Vielfalt als Nutzen für die Gemeinschaft • Der Mensch wird als „Mittel zur Erfüllung eines ihm äußerlich bleibenden Zwecks“ gesehen
Kontrolle über die Selbststeuerung des Individuums (Dammer 2015, S. 28 f.)	<ul style="list-style-type: none"> • Kontrolle durch eine bestimmte Lernkultur - durch diese Art, wie Lernen gelehrt wird, kontrolliert der/die

	<p>LehrerIn den/die Lernenden, somit ist die Eigenständigkeit eingeschränkt</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kompetenzraster sind ein Beispiel für die Kontrollinstrumente, wie Dammer sie nennt, der „neuen Lernkultur“ • Das Individuum wird durch die Kontrolle der „neuen Lernkultur“ nach Dammer in eine Richtung gedrängt
Durch Gleichheit entfällt die Einmaligkeit des Individuums (Dammer 2015, S. 35)	<ul style="list-style-type: none"> • Das Ungleichheitsproblem und dessen Auflösung erschaffen eine Gemeinschaft ohne Individuen, denn alle sind gleich • Gefahr besteht im gesellschaftlichen Kontext exkludiert zu werden, wenn nur auf schulischer Ebene der Inklusionsgedanke vollzogen wird
Inklusion kann nicht ohne Exklusion bestehen (Kronauer 2015, S. 147 ff.)	<ul style="list-style-type: none"> • Durch Inklusion werden die zu inkludierenden Menschen in den Mittelpunkt gerückt • Die Gesellschaft ist für eine vollkommene Inklusion, d.h. um die Inklusion aller Menschen zu erreichen, müssten sich die exkludierten dementsprechend ändern • Soziale Rechte können bei MigrantInnen beispielsweise anerkannt werden, haben aber trotzdem nicht zwangsläufig ein Anrecht auf politische Rechte
Individualisierung bedeutet nicht Freiheit (Kronauer 2015, S. 153 f.)	<ul style="list-style-type: none"> • Individualität ist abhängig von Entscheidungen anderer, den Umständen, in denen das Individuum sich befindet und der Umwelt • Schule schafft Gewinner und Verlierer und gilt trotzdem noch als Vorreiter von Inklusion • Nicht die Zugangsbeschränkung zur Bildungseinrichtungen und Schule sorgt für Ausgrenzung, sondern das Funktionieren einer Schule selbst
Alle sind Besonders (Bernhard 2015, S.115 f.)	<ul style="list-style-type: none"> • Bernhard beschreibt, dass eine allgemeine „Besonderung“ in Schulen vorliegt, wenn Kinder, welche nicht dem „Normalen“ entsprechen, aufgewertet und dann als etwas Besonderes gelten. Es bleibt immer ersichtlich, in welcher Weise jedes Kind besonders sein kann. Eine Gleichheit aller ist somit utopisch. • Schule schafft Selektierung, Wettbewerb, und Vergleiche schaffen RivalenInnen und Verbündete
Chancengleichheit als Mythos (Marten 2015, S. 199)	<ul style="list-style-type: none"> • Gleiche Aufgaben müssen mit unterschiedlichen kognitiven Fähigkeiten zum selben Schluss kommen • Nicht jeder Mensch kann aufgrund unterschiedlicher kognitiver und auch körperlicher Eigenschaften alle Aufgaben bewältigen
Inklusion ohne Zuweisung (von Rymon Lipinski 2015, S. 206)	<ul style="list-style-type: none"> • Inklusion als Begleiter, der keine Schuld zugewiesen wird, wenn das Individuum scheitert
Scheitern der Inklusion an gesellschaftlichen Strukturen (Wischmann 2015, S. 236)	<ul style="list-style-type: none"> • Fokussierung auf eine spezifische Gruppe • Möglichkeit für jeden, überall mit zu entscheiden und die eigenen Bedürfnisse zu äußern, gilt als eher unwahrscheinlich

	<ul style="list-style-type: none"> • Menschen werden in Gruppen gesehen, selten als Individuum • Privilegierte Menschen geben ihre Position nur ungern auf
<p>Die Terminologie (Rensinghoff 2015, S. 285)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • „Der Begriff Inklusion, der von dem lateinischen Verb „includere“ abstammt, hat zwei Bedeutungen: 1. bezeichnete man ursprünglich mit dem Begriff Inklusion eine bestimmte Form der Spiritualität, nämlich die sogenannte Einkerkerung. Hierfür schloss man sich ein und schottete sich in einem geschlossenen Raum ab, um ganz bei sich zu sein. Inklusion bezeichnet in diesem Sinne ein Eingeschlossensein, i. S. von nicht hinaus können; 2. meint Inklusion aber auch die soziale Zugehörigkeit, im Sinne von nicht ausgeschlossen sein.“ (Rensinghoff 2015, S. 285)

Tabelle 1. Göttfert (2018): Paradoxien des Inklusionsbegriffs.

4. Schriftsprache

In diesem Kapitel wird zunächst der Begriff der Schriftsprachkompetenz näher erläutert. Im Folgenden werden drei Barrieren aufgezeigt, welche den Erwerb von Schriftsprachkompetenz bei SchülerInnen hemmen können. In den Interviews dieser Arbeit, soll die Bedeutung der Schriftsprache für die SchülerInnen erforscht werden. Aufgrund dessen ist vor allem wichtig zu wissen, was Schriftsprachkompetenz eigentlich bedeutet und welche Inhalte dieser Begriff aufweist.

4.1 Schriftspracherwerb

Schröder-Lenzen (2013) führt an, dass die Schriftsprache eine Möglichkeit darstellt, Gedanken aufzuzeichnen. In der frühen Kindheit fängt das Schreiben und Lesen mit dem Zeichnen an, wie zum Beispiel das Bild von einem Taxi oder Bus. Hier wird nach Schröder-Lenzen das erste Mal gelesen. Auch zeigen manche Schriftzeichen vom Kind schon an, wie sie ausgesprochen werden sollen. Die Schrift und das Wort werden durch Silben strukturiert und gibt dem Wort semantische und phonetische Elemente. (vgl. Schröder-Lenzen 2013, S. 15) Die deutsche Schriftsprache ist ein phonologisches System und bezieht sich auf die Lautung von Wörtern. Dennoch ist hier nach Schröder-Lenzen zu beachten, dass die Buchstaben nicht immer anzeigen, wie sie ausgesprochen werden sollen. Die deutsche Schriftsprache ist somit eine lautorientierte Alphabetschrift. Eine Änderung kleinster Phoneme kann die Bedeutung eines Wortes verändern. Wird beispielsweise nur ein Buchstabe ausgetauscht, hat das Wort eine neue Bedeutung (Kiste – Piste zum Beispiel). (vgl. ebd., S. 16) Desweiteren gibt es Laute wie ein stummes „e“, welche bei manchen Worten nicht zu hören sind, deswegen fällt es den Kindern schwer diese Wörter dann richtig-also mit E – zu schreiben. Darum üben die Kinder, langsam und deutlich zu sprechen, damit möglichst alle Laute gesprochen werden. (vgl. ebd., S. 17) In verschiedenen Methoden werden, beim Lesen und Schreiben Lernen den Buchstaben Bilder zugeordnet, damit die Kinder eine Vorstellung bekommen, wofür ein Buchstabe oder ein Wort verwendet werden kann. Beispielsweise

wird der Buchstabe „E“ beim Bild eines Esels in Klein und Groß Buchstaben dazugeschrieben. Der Erwerb des Lesen und Schreibens beginnt also mit kleinen und bildlichen Schritten. Wobei dann immer mehr Wörter und Buchstaben hinzukommen, die gelernt werden sollen. Das Lesen und Schreiben lernen ist in der Regel, ein länger andauernder Prozess der in der Schullaufbahn eines Kindes vonstatten geht. (vgl. ebd., S. 18)

Fiori (2010) et. al. haben über den Schriftspracherwerb bei Kindern mit einem CI¹ geschrieben. Nach Fiori et. al. verlassen 50% der gehörlosen und 25% der hochgradig schwerhörigen SchülerInnen die Schule als funktionelle Analphabeten. In Bezug auf das Lernen, wird ein Rückstand der gehörlosen auf hörende Kinder von durchschnittlich drei Jahren genannt. (vgl. Fiori 2010, S. 934) Die Wörter, welche die Kinder lernen sollten, worden in einem 2-Wege-Modell nach Fiori et. al. erworben. Das Erlernen eines Wortschatzes und der Wortverarbeitung bildet den Schriftspracherwerb. Es gibt das Modell der lexikalischen Route, hier „(...) werden Wörter als Ganzheiten lexikalischen Einträgen im Langzeitgedächtnis zugeordnet (...)“ (ebd., S. 934). Bei diesem ersten Modell werden visualisierte Wortformen ermöglicht. Im zweiten Modell werden bei der sublexikalischen Route, Grapheme und Phoneme eines Wortes miteinander verbunden. Bei der sublexikalischen Route werden unbekannte Wortmaterialien erlernt. Beide Routen basieren auf dem analogen Schreiben von Wörtern. (vgl. ebd., S. 934)

Beim Erlernen der Schriftsprache sind neuropsychologische, entwicklungspsychologische und pädagogisch-didaktische Konzepte wichtig. Im frühen Schriftspracherwerb werden eher sublexikalische Strategien verwendet und später lexikalische Strategien. Im Unterricht werden auch didaktische Konzepte verwendet, welche sublexikalische und lexikalische Leselehren unterscheiden. Bei hörbeeinträchtigten Kindern kritisieren Fiori et. al. die verbleibende Fokussierung beim Einstieg in den Leseprozess auf der sublexikalischen Ebene, denn diese erschwert den Kindern den Einstieg ins Lesenlernen. Kinder erkennen zunächst Wortbilder anhand visueller Merkmale. Es bietet sich derweil nach Fiori

¹ Ein Cochlea Implantat (CI) ist ein medizinisches Gerät. Es ist elektronisch und soll die nicht funktionierenden Teile des Innenohrs ersetzen. Dazu werden vom CI Audiosignale an das Gehirn übertragen und so Hören wieder ermöglicht. (vgl. Cochlear Ltd Stand: 09.07.2018)

et. an, den hörbeeinträchtigten Kindern die Möglichkeit zu eröffnen, weiter mit Wortbildern zu arbeiten und einem systematisch regelorientierten Lese- und Schreibunterricht anzuregen. (vgl. ebd., S. 936)

Hörbeeinträchtigte Kindern können die Wörter nicht anhand ihrer Aussprache unterscheiden und haben auch nicht das gleiche auditive Arbeitsgedächtnis wie hörende Kinder, das dabei hilft, Schriftsprache zu verarbeiten. Hier können je nach Hörschädigung und Verwendung etwaiger Hilfsmittel (wie ein CI beispielsweise), Unterschiede von Individuum zu Individuum auftreten. Hörbeeinträchtigte Kinder verarbeiten Schriftsprache anders als hörende Kinder. (vgl. ebd., S. 936) Das visuelle Arbeitsgedächtnis, welches hörbeeinträchtigte Kinder verwenden, wird der lexikalischen Wortverarbeitung zugeordnet. „Um die Schreibweise bekannter Wortformen erfolgreich abspeichern zu können, bedarf es einer ungestörten visuellen Merkfähigkeit.“ (ebd., S. 936) Somit sollte bei hörbeeinträchtigten Kindern der Fokus auf visualisierten Wortformen gelegt werden, damit diese ihr visuelles Arbeitsgedächtnis nutzen können. Eine frühe Wortschatzentwicklung in der Muttersprache ist somit sehr wichtig, um später einen besseren Schriftspracherwerb zu erlangen. Nach Fiori et. al orientieren gehörlose Kinder sich an der Wahrnehmung von Artikulationsbewegungen, wenn sie anfangen die Schriftsprache zu erlernen. (vgl. ebd., S. 936)

Fiori (2010) et. al. erkannten in ihrer Studie, dass Kinder mit einer Hörbeeinträchtigung eine dem Alter angemessene visuelle, aber keine entsprechende auditive Merkspanne haben. Auch besitzen hörgeschädigten Kinder häufig einen kleineren Wortschatz als hörende Kinder. Das Wortverständnis ist aber dennoch vorhanden und durch Umschreibungen eines Wortes (wenn das eine Wort nicht gewusst wird) können die Kinder das gemeinte Wort richtig erfassen. (vgl. ebd., S. 944) Bei hörbeeinträchtigten Kindern ist der Erwerb der Lese- und Rechtschreibkompetenz öfter verzögert, Fiori et. al weisen darauf hin, dass diese Verzögerungen mit der Zeit in der Schule häufig aufgeholt werden. Auch beschreiben Fiori et. al., dass die Kinder Wörter nicht phonemorientiert, sondern eher auf visueller Basis der Wortform. (vgl. ebd., S. 945)

Es scheint beiden Autoren zufolge so zu sein, dass hörbeeinträchtigte Kinder vermehrt die visualisierte Sprache lernen sollten, damit eine gute Schriftsprachkompetenz erlernt werden kann.

4.2 Umgang mit Sprache

In einer Untersuchung einer bilingualen Kindertagesstätte weist Schulz (2016) darauf hin, dass die Kinder hier gehörlos oder hörend sind. Er beobachtet, oftmals zwei Gruppenbildungen, die der gehörlosen und die der hörenden Kinder, die sich nur selten vermischen. Dies führt Schulz darauf zurück, dass die Kinder sich an ähnliche, kommunikative Voraussetzungen anderer Kinder orientieren und sich denen anschließen, denen sie sich zugehörig fühlen. (vgl. Schulz 2016, S. 399) Allerdings gibt es wenige Kinder, die sich zu beiden Gruppen zugehörig fühlen und auch in beiden Gruppen aktiv kommunizieren. Wenn eine Situation von außen für die Kinder eingeleitet wird (z.B. eine pädagogische Anweisung des/der ErzieherIn), zeigen beide Gruppen nach Schulz keine Berührungängste und können aktiv miteinander in Kontakt treten. (vgl. ebd., S. 399) Zu beobachten war zudem, dass die gehörlosen Kinder versucht haben, sich den kommunikativen Bedingungen ihres Gegenübers anzupassen, aber keines der gehörlosen Kinder lautsprachliche Äußerungen zeigte. (vgl. ebd., S. 400)

Was hier deutlich wird ist, dass sich die Kinder schon im Kindergarten sprachlich orientieren. Das heißt, sie suchen sich andere Kinder, die sie verstehen, denen sie sich nicht anpassen müssen und mit denen sie immer kommunizieren können. (vgl. ebd., S. 401) Durch eine solche Einteilung in Gruppen, die wohl-gemerkt durch die Kinder selbst stattfindet, wird deutlich, dass trotz des Versu-ches beide Gruppen zu vermischen, diese lieber unter sich bleiben. Nach Schulz wurde erkennbar, dass sich die gehörlosen Kinder in Kommunikationssituationen häufiger anpassen als hörende. (vgl. ebd., S. 402) Laut Groß und Hövermann (2015) zeigt dies, dass sich bereits im Kindergarten die Minderheit der Mehrheit anpasst. (vgl. Groß und Hövermann 2015, S. 42) Jedoch benennt Schulz auch Ausnahmen der Regel und zeigt auf, dass es durchaus vorkommt, dass sich hörende Kinder mit gehörlosen Kindern verständigen und sich ihnen anpassen wollen. Dennoch ist dies die Ausnahme, so dass keine Ausgeglichenheit herrscht, selbst dann nicht, wenn es ein bilinguales Setting ist. (vgl. Schulz 2016, S. 402) Grote und Zäh (2016) zeigen auf, dass ohne eine solche Grup-penbildung oder ohne kommunikative Schwierigkeiten Gehörlosigkeit keine Be-hinderung mehr wäre: „Sollte es in Zukunft bspw. eine Übersetzungssoftware

geben, die alle Sprachen - auch die Gebärdensprache - übersetzen könnte, so wäre Taubheit keine Behinderung mehr.“ (vgl. Grote und Zäh 2016, S. 435 f.)

Hennies und Litschauer (2012) führten eine Studie durch, welche sich mit dem Thema „Schriftsprachkompetenz gehörloser SchülerInnen in bilingualen Klassen“ auseinandersetzt. Hennies und Litschauer erwähnen, dass gehörlose Kinder über drei Wege kommunizieren können. Über die Lautsprache, über die Gebärdensprache und über die Schriftsprache. Diese drei Kommunikationsmethoden/Möglichkeiten der Kommunikation können von den gehörlosen Kindern, auch simultan/parallelgehandhabt werden. Die Autoren führen an, dass die dominierende Methode/Möglichkeit aber lange Zeit die Lautsprache war. Anfang der 90er Jahre wurden dann die Lautsprache und die Gebärdensprache nebeneinander verwendet. Dabei wurden LBG (lautsprachbegleitende Gebärden) eingesetzt, um die Bilingualität (Zweisprachigkeit) in Klassen zu fördern. Allerdings verbleiben bei den LBG die Gebärden in der Grammatik der Lautsprache. Es wird also wortwörtlich von Lautsprache in Gebärdensprache übersetzt. (vgl. Hennies & Litschauer 2012, S. 1) Hennies und Litschauer beschreiben außerdem Schulversuche von 2001 bis 2010, in denen alle drei Möglichkeiten der Kommunikation/Kommunikationsmethoden miteinander kombiniert wurden. Im Anschluss an diese Schulversuche konnten Schulen aufgebaut werden, welche ein bilinguales Konzept anbieten und umsetzen. (vgl. ebd., S. 1)

In Österreich hat sich noch eine weitere Form der Beschulung entwickelt. Dort werden die gehörlosen Kinder in Regelschulklassen mit gebärdensprachkompetenten Co-LehrerInnen unterrichtet, welche den Unterrichtsinhalt in ÖGS (Österreichische Gebärdensprache) übersetzen. Darüber hinaus werden auch gehörlose LehrerInnen oder ÖGS-Dolmetscher zum Unterricht hinzugezogen. (vgl. ebd., S. 1)

Hennies (2008) erwähnt in seiner Dissertation, dass die Schriftsprache ein wichtiger Aspekt für gehörlose Menschen ist, um an der Gesellschaft teilhaben zu können. Ein Teilaspekt der Schriftsprache ist nach Hennies auch die Lesekompetenz. Durch Lesen von verschiedensten Texten können Informationen erlangt werden, die für das alltägliche Leben notwendig sind. Hörgeschädigten

Menschen ist es meist nicht anders als durch Lesen möglich, an Informationen zu gelangen. (vgl. Hennies 2008, S. 16)

Hennies erläutert, dass in der Mehrheitsgesellschaft auch durch auditive Kommunikation Informationen ausgetauscht werden können und dass aus diesem Grund die Schriftsprache als ein Hilfsmittel gesehen wird. (vgl. ebd., S. 16) Diese Sichtweise einer Mehrheitsgesellschaft kann dazu führen, dass die Schriftsprache vernachlässigt wird. Gerade bei gehörlosen Menschen führt diese Sichtweise zu der Konsequenz, dass sie, nach Hennies, oftmals nur stark eingeschränkte Schriftsprachkompetenzen aufweisen. Geringe Schriftsprachkompetenzen können zu schwacher Informationsaufnahme führen und im alltäglichen Leben Schwierigkeiten nach sich ziehen. (vgl. ebd., S. 17)

Hennies weist auf, dass bereits Anfang des 20. Jahrhunderts darauf aufmerksam gemacht wurde, dass gehörlose SchülerInnen häufig keine ausreichende Schriftsprachkompetenz nach Beendigung der Schule aufweisen. (vgl. ebd., S. 78) In Deutschland wurden erstmals 2004 Studien zu Schriftsprachkompetenz von gehörlosen SchülerInnen durchgeführt, allerdings beziehen sich diese vermehrt auf das Thema der Textproduktion. (vgl. ebd., S. 85)

Krammer (2001) macht ebenfalls darauf aufmerksam, dass gehörlose Menschen oftmals den Kontakt mit hörenden Menschen vermeiden. Sie verbringen ihre Zeit lieber mit jenen Menschen, mit denen sie sich in der Gebärdensprache unterhalten können. Ein solches Verhalten ist zwar nachvollziehbar, führt aber nach Krammer zu Isolation von gehörlosen Menschen. Sie werden als Minderheitengruppe nicht nur durch ihr eigenes Verhalten aus der Gesellschaft ausgeschlossen, sondern auch dadurch, dass die Kommunikation zwischen den „Gruppen“ der Gehörlosen und Hörenden immer noch schwierig ist. (vgl. Krammer 2001, S. 1) Durch die von Krammer erwähnten neuen Möglichkeiten, die das Internet gehörlosen Menschen bietet, wie beispielsweise E-Mails und Chats, ist es nun einfacher, an Informationen zu gelangen und mit hörenden Menschen in Kontakt zu treten. (vgl. ebd., S. 2) Allerdings muss dahingehend der Aspekt beachtet werden, dass gehörlose Menschen keine ausreichende Schriftsprachkompetenz aufweisen, wie Hennies (2008) betont. Auch Krammer betont, dass mit digitalen Kommunikationsmitteln zwar die Möglichkeiten, mit

hörenden Menschen zu kommunizieren breiter gefächert ist als noch vor einigen Jahren, trotzdem wird häufig übersehen, warum dies trotzdem nicht zwangsläufig ein barrierefreier Zugang für gehörlose Menschen ist. (vgl. Krammer 2001, S. 1) Gehörlosen Menschen fällt es Krammer zufolge nicht nur schwer, sinnhaft zu schreiben, sondern auch Texte gänzlich zu verstehen. Somit ist eine Informationsbeschaffung trotz neuer Möglichkeiten nicht barrierefrei. (vgl. ebd., S. 2) Aus diesem Grund ist die Schriftsprache ein wichtiges Thema, das in Sachen Bildung unbedingt untersucht werden sollte.

Hier wird deutlich, dass gehörlose SchülerInnen beim Erwerb der Schriftsprache mit Barrieren konfrontiert werden können, welche im folgenden Abschnitt dargestellt werden.

4.3 Barrieren im Unterricht im Zusammenhang mit der Schriftsprache

In der Literatur werden vier Barrieren für die Schriftsprachkompetenz von SchülerInnen aufgezeigt, die näher überprüft werden. Diese Barrieren können auch als solche für den Unterricht gehörloser SchülerInnen gesehen werden, da die Barrieren auch den Unterricht einschränken können. Die erste Barriere ist die Sichtweise der LehrerInnen gehörlose SchülerInnen betreffend. (vgl. Krausnecker & Schalber 2007, S. 426) Die zweite Barriere ist der Normierungsdruck (vgl. ebd., S. 194), welcher auf jedem/r SchülerIn lastet und insbesondere bei gehörlosen SchülerInnen höher sein kann. Die dritte mögliche Barriere liegt in den fehlenden Erzählungen über den Erwerb der Schriftsprachkompetenz von gehörlosen SchülerInnen (Hypothese), und die vierte Barriere liegt im fehlendem Wissen über die große Bedeutung der Schriftsprache (Hypothese). Die Literatur weist somit Beispiele auf, warum Erzählungen aus dem Unterricht der SchülerInnen wichtig wären, allerdings wurden diese noch nicht empirisch erforscht. Im Fokus dieser Arbeit stehen deshalb die Erzählungen von SchülerInnen bezüglich des Erwerbes von Schriftsprachkompetenz.

4.3.1 Sichtweise der LehrerInnen zu gehörlosen SchülerInnen

Krausneker und Schalber (2007) weisen darauf hin, dass im schulischen Kontext zumeist die medizinische Sichtweise über gehörlose Menschen vorherrscht. Diese stützt vermehrt die Annahme, etwas nicht „Normales“, wie hier das Nicht-Hören, heilen zu müssen. Beispielsweise soll das gehörlos-Sein mit Hörgeräten „geheilt“ werden oder durch Erlernen des Lippenlesens wenigstens ansatzweise kompensiert werden. Diese Sichtweise führt zu Annahmen, Behauptungen und Vorurteilen, welche großen Einfluss auf die Bildung gehörloser SchülerInnen haben können. (vgl. Krausneker & Schalber 2007, S. 194)

Mit Hilfe medizinischer Aspekte leitet auch Clarke (2016) ihre Erläuterungen ein. Sie versucht Gehörlosigkeit zu definieren, indem sie beschreibt, was ein taubgeborener oder spätaubter Mensch im medizinischen Sinne bedeutet. (Clarke 2016, S. 11) Allerdings wird mit dem medizinischen Aspekt, wie es Clarke beschreibt, der Fokus daraufgelegt, dass etwas mit gehörlosen Menschen „nicht stimmt“. Es wird also nur auf das „Nicht-normale“ aufmerksam gemacht, nicht aber darauf, wie es möglich ist, trotz der Gehörlosigkeit ein „normales“ Leben zu führen. Hier kann auch ein Beginn für die Exklusion gehörloser SchülerInnen gesehen werden, da nur der Unterschied zu den Hörenden erkannt wird, nicht aber ihre Gemeinsamkeiten.

Im Gegensatz zu Clark, versucht Jarmer (2011) aus der Sicht gehörloser Menschen (bzw. durch ihre eigene, da sie selbst gehörlos ist) aufzuzeigen, was es bedeutet, gehörlos zu sein. (vgl. Jarmer 2011, S. 1) So kann nachvollziehbar gemacht werden, was gehörlose SchülerInnen im Unterricht und auch im privaten Leben beeinflussen kann. Ebenso kann so auf Schwierigkeiten hingewiesen werden und was diese kennzeichnet. Darüber hinaus können positive Aspekte sichtbar gemacht werden, welche ohne die eigenen Erzählungen von gehörlosen SchülerInnen nicht vermittelt werden könnten.

Beide Ansätze von Clark (2016) und Jarmer (2011) sind bedeutend, um zu verstehen, was Gehörlosigkeit kennzeichnet. Es kann zu einer Verbesserung der Situation gehörloser Menschen im schulischen Kontext geführt werden, wenn verstanden wird, was den Betroffenen selbst wichtig ist.

Erzählungen von SchülerInnen über den Unterricht und die Art, wie sie lernen, sind hier ein bedeutender Schritt, um zu verstehen, welche Methoden im Unterricht hilfreich sind und welche nicht.

Krausneker und Schalber (2007) erwähnen in diesem Zusammenhang, dass LehrerInnen auf Grund ihrer Sichtweisen zu gehörlosen Menschen auch ihren Unterricht dementsprechend strukturieren. Die medizinische Sichtweise kann Einfluss auf den Unterricht nehmen, da der Erwerb der Lautsprache für manche LehrerInnen an erster Stelle steht. Durch den Erwerb der Lautsprache (wie zum Beispiel das Lippenlesen oder lautsprachbegleitende Gebärden, welche die Grammatik der Lautsprache vermitteln) könnte für die LehrerInnen, so das nicht Hören-Können ausgeglichen werden. Hinzu kommt, dass es für spätertaubte Menschen oftmals einfacher als für taubgeborene ist, in der Lautsprache zu kommunizieren, da sie noch einen auditiven Input erhalten haben, bevor sie gehörlos geworden sind. Bei Taubgeborenen ist dieser auditive Input nicht gegeben, weswegen ein Aussprechen der Lautsprache schwierig ist und mit LogopädenInnen erst erlernt werden muss. Auch deswegen ist es wichtig, hier die Erzählungen der SchülerInnen heranzuziehen, um die Barrieren, denen die SchülerInnen begegnen können, zu verstehen. (vgl. Krausneker & Schalber 2007, S. 426)

Beispielsweise kann es dazu kommen, dass LehrerInnen ÖGS (Österreichische Gebärdensprache) und LBG (lautsprachbegleitende Gebärden) ohne Konzept einfach vermischen, weil sie die Grammatik der Lautsprache irgendwie vermitteln müssen. Ohne die Erzählungen der SchülerInnen zu kennen, könnte das Erlernen der Schriftsprache behindert werden, da durch die Vermischung zwei verschiedener Grammatiken (ÖGS und LBG) Verwirrung entstehen kann. (vgl. ebd., S. 426) Die Verwirrung wäre hier besonders groß, wenn beim Schreiben der Lautsprache deren Grammatik mit jener der Gebärdensprache vermischt würde, denn so kann das Geschriebene nur schwer verstanden werden. Durch die Ermittlung von Erzählungen über den Schriftspracherwerb in dieser Arbeit, kann auch aufgezeigt werden, welche Auswirkung eine Vermischung der Grammatiken auch auf den Schriftspracherwerb haben kann und welche Probleme daraus entstehen können.

Der Grund, warum es weniger Förderungen oder gleiche Chancen für behinderte Menschen gibt, ist Jussen (2002) zufolge oft, dass die Fähigkeiten der Kinder von Fachleuten (wie hier die LehrerInnen) falsch eingeschätzt werden. (vgl. Jussen 2002, S. 6) In diesem Zusammenhang nennt er auch die „(...) mangelnde Kenntnis der Öffentlichkeit über die tatsächliche Leistungsfähigkeit Körper- und Sinnesgeschädigter (...)“. (ebd., S. 6)

4.3.2 Der Normierungsdruck

Krausneker und Schalber (2007) benennen einen Normierungsdruck, welcher in der österreichischen Gehörlosenpädagogik vorhanden ist. Hier gilt es als „normal“, wenn keine spürbaren Abweichungen zu Normen sichtbar sind. Sie erläutern in diesem Zusammenhang, dass Diskurse bezüglich Diversität, Gleichstellung und Inklusion eine Normierung von Menschen zur Folge haben, da durch diese Diskurse die Unterschiede von Individuen deutlicher zu erkennen sind. Somit werden auch Normen für gehörlose Menschen gefordert wie etwa, dass der Kontakt zu gehörlosen Eltern und Kindern als „normal“ angesehen wird und sie auch als „normal“ gelten. (vgl. Krausneker & Schalber 2007, S. 427)

Der Normierungsdruck kann Auswirkungen auf die Erzählungen von SchülerInnen haben. Nach Krausneker und Schalber äußert sich der Normierungsdruck unter anderem dadurch, sich nicht zugehörig oder fehl am Platz zu fühlen und kann sowohl die Identitätsfindung gehörloser SchülerInnen als auch die LehrerInnen und deren Umgang mit gehörlosen SchülerInnen beeinflussen. (vgl. ebd., S. 427) Hier wären die Erzählungen gehörloser SchülerInnen wichtig, um herauszufinden, inwieweit der Normierungsdruck die SchülerInnen wirklich einschränkt und wie sie Probleme aufgrund des Normierungsdrucks beschreiben. Die Frage, inwieweit der Normierungsdruck SchülerInnen in ihrem Tun beeinflusst und Probleme auslösen kann, ist sehr bedeutend für die Arbeit.

Krausneker (2004) weist daraufhin, dass die Kinder verschiedene Aspekte kennen müssen, um im Unterricht Schrift- und Lesekompetenz erlangen zu können.

Es muss ihnen beispielsweise bewusst sein, dass sie durch das Lesen wichtige Informationen erhalten können, dass sie sich zutrauen, schriftliche Texte zu verfassen, um Informationen daraus richtig verstehen und analysieren zu können. (vgl. Krausneker 2004, S. 305) Die Kinder müssen somit erst einmal verstehen, warum sie überhaupt die Schriftsprache erlernen sollen. Der Nutzen der Schriftsprache ist für die Kinder und in ihrem Erlernen der Schriftsprache wichtig. Krausneker (2004) erläutert, dass in Studien Texte von gehörlosen und hörenden SchülerInnen oft miteinander verglichen wurden. Der Kontrast zwischen den Kindern ist gravierend, denn die hörenden Kinder – welche wenn dann eine Zweite Lautsprache lernen - lernen im Gegensatz zu den gehörlosen keine Gebärdensprache und können durch die Verknüpfung mit Laut- und Schriftsprache meist „besser“ schreiben als gehörlose SchülerInnen zum selben Zeitpunkt. Gehörlose und hörende Kinder unterscheiden sich nicht nur im Gebrauch der Sprache, sondern auch in der Verwendung der Grammatik und der Syntax beim Schreiben. Ebenso zeigt Krausneker auf, dass ein „(...) >>natürlicher<< L2-Erwerb aufgrund des reduzierten visuellen, akustischen und schriftlichen Impulses [für gehörlose SchülerInnen] nicht möglich [.]“ (Krausneker 2004, S. 308) ist. Ein Vergleich zwischen hörenden und gehörlosen Kindern hat nicht nur einen normierenden Charakter, sondern ein solcher Vergleich ist schlichtweg nicht zielführend. Die Unterschiede zwischen dem Erlernen der Schriftsprache von hörenden und gehörlosen SchülerInnen sind zu groß, um ohne Schwierigkeiten beide Parteien miteinander vergleichen zu können. (vgl. ebd., S. 308)

Die Normierung gehörloser Kinder wird also auch in Studien vorgenommen, und verdeutlicht die Unterschiede zwischen gehörlos und hörend. Dadurch wird deutlich, warum Normierung zu einer Barriere im Erwerb führen kann.

4.3.3 Fehlen von Erzählungen von gehörlosen SchülerInnen

Wie bereits erläutert, weist Kramer (2001) darauf hin, dass die Kompetenz der Schriftsprache für gehörlose SchülerInnen besonders wichtig ist. Eine verminderte Schriftsprachkompetenz kann dazu führen, dass die Inhalte des Unterrichts nicht gut verstanden, gelernt oder aufgenommen werden können.

Auch die Schwierigkeit der SchülerInnen, beispielsweise miteinander in Kontakt zu treten, kann ohne Schriftsprachkompetenz nochmals erschwert werden. So können beispielsweise Lerngruppen für gehörlose SchülerInnen ohne ausreichende Schriftsprachkompetenzen wenig effektiv sein und auch zu Unbehagen führen. Diese Barriere wird als hypothetische Barriere formuliert und gilt es im folgenden praktischen Teil der Arbeit zu erforschen.

Schriftsprachkompetenz ist in mehrfacher Hinsicht, nach Aussage der Autoren (Krammer, Krausneker, Kramreiter) für SchülerInnen notwendig. Die Erzählungen von SchülerInnen von dem Erwerb der Schriftsprache sind somit sehr wichtig, um den SchülerInnen den Unterricht und das Erlernen der Unterrichtsinhalte verständlicher und leichter zu gestalten.

4.3.4 Fehlendes Wissen über die Wichtigkeit der Schriftsprachkompetenz bei gehörlosen Menschen

Grote und Zäh (2016) weisen darauf hin, dass gerade LehrerInnen darauf hingewiesen werden müssen, was Gehörlosigkeit eigentlich bedeutet. Sie schildern, dass erst durch Informationen diesbezüglich deutlich wird, was die Gehörlosenkultur, die Gebärdensprache und die gehörlosen Menschen für einen Gewinn für die Gesellschaft sein können. (vgl. Grote und Zäh 2016, S. 437) Oft ist es für hörende Menschen nicht ersichtlich, warum gehörlose Menschen Probleme beim Erwerb der Schriftsprache haben. Auch ist nicht zwangsläufig klar, warum die Schriftsprachkompetenz überhaupt eine solch große Bedeutung für gehörlose Menschen hat. (vgl. ebd., S. 437)

Jussen (2002) erwähnt ebenfalls, dass für behinderte Kinder oftmals eine Barriere entsteht, da die Gesellschaft meist ein hohes Maß an Unverständnis aufweist, behinderte Kinder zu integrieren. (vgl. Jussen 2002, S. 6)

4.4 Resümee des Kapitels Schriftsprache

Wie zuvor bereits erwähnt, gibt es nicht nur einen Grund, warum gehörlose Menschen die Schriftsprachkompetenz benötigen. Aber der Kontakt und die Kommunikation mit der hörenden Umgebung ist ausschlaggebend, warum die Schriftsprache beherrscht werden muss. Deswegen wird hier das fehlende Wissen über die Wichtigkeit der Schriftsprachkompetenz bei gehörlosen Menschen als Hypothese formuliert, welche anhand der noch folgenden Interviews bestätigt oder widerlegt werden soll.

Dadurch, dass es hörenden Menschen generell des Öfteren nicht gleich verständlich erscheint, welche Schwierigkeiten sich beim Erwerb der Schriftsprache für gehörlose Menschen auftun und wie diese vermindert werden können, stellt dieses Unwissen eine Barriere dar, wenn speziell LehrerInnen sich dieser Probleme nicht bewusst sind und somit ihre SchülerInnen nicht unterstützen können. Dieses „Nicht-Bewusstsein“ von Problemen mit dem Erwerb der Schriftsprache bei gehörlosen SchülerInnen ist ebenfalls eine Hypothese dieser Arbeit, welche überprüft werden muss. Es bleibt also wichtig herauszufinden, welche Barrieren, Probleme und Schwierigkeiten beim Erwerb von Schriftsprache existieren. Mittels Erzählungen von SchülerInnen könnten notwendige Änderungen identifiziert werden, um die SchülerInnen besser zu unterstützen. Dem vorhergehend wird im folgenden Kapitel, die Gehörlosigkeit genauer betrachtet.

5. Gehörlosigkeit und dessen sozialer Kontext

Für die vorliegende Arbeit ist es von großer Bedeutung, die Erfahrungen gehörloser Menschen aufzuzeigen. Daher wird in diesem Kapitel das Thema „gehörlos sein“ mittels Erfahrungsberichte gehörloser Menschen näher betrachtet. Hörende Menschen werden wahrscheinlich darauf zurückgreifen, was im medizinischen Sinne „gehörlos sein“ bedeutet. Für gehörlose Menschen selbst wird diese Definition jedoch nicht ausreichend sein. Für die Aspekte der folgenden Interviews, in welchen die gemachten Erfahrungen gehörloser Menschen im Fokus stehen, ist es auch in diesem Kapitel relevant, die Perspektive jener zu sehen, welche gehörlos sind und dieses „Sein“ näher erläutern. Ebenso werden die Themen Behindert-werden und Gehörlose Menschen in der Gesellschaft, in diesem Kapitel beschrieben.

5.1 Behinderung - behindert werden

In diesem Kapitel wird es darum gehen, inwieweit behinderte Menschen von der Gesellschaft „behindert werden“. Auch wird aufgezeigt, dass sie nicht in jeder Situation als „behinderte Menschen“ gelten müssen, sondern dies je nach Situation unterschiedlich ausfallen kann.

Grote und Zäh (2016) zu folge, muss der Begriff der Behinderung erst kritisch und historisch betrachtet werden, damit dessen Bedeutung auch verstanden wird. Vor allem aber muss erkannt werden, dass der Begriff „Behinderung“ dazu beitragen kann, Vielfalt und Inklusion zu sehen, ohne dabei den Aspekt der Gesellschaft, nämlich den Nützlichkeitsfaktor, in den Vordergrund zu stellen. (vgl. Grote und Zäh 2016, S. 439)

Nach Grote und Zäh (2016) können die Begriffe „Behinderung“ und „Inklusion“ in einer konstruktivistischen Sichtweise verstanden werden. Dies meint, dass eine Behinderung für den einen Menschen etwas ganz anderes bedeuten kann als für einen anderen. (vgl. ebd., S. 435) Auf Grund dessen ist es auch in dieser Arbeit besonders wichtig, die verschiedenen Sichtweisen von hörenden und gehörlosen Personen aufzuzeigen, weil allein diese schon zu unterschiedlichem Verhalten und damit möglichen Barrieren beitragen können.

Grote und Zäh (2016) nennen in weiterer Folge den Begriff des „DeafGain“. In diesem Begriff wird Gehörlosigkeit nicht als Behinderung verstanden, sondern als ein sozialer Prozess. (vgl. ebd., S. 435) Die AutorenInnen formulieren diesen Gedanken sehr verständlich aus: „Hörbehinderte Menschen kommunizieren unter spezifischen Bedingungen und wenn sie auf Menschen treffen, die diese Art der Kommunikation nicht beherrschen, so hat zunächst keiner dieser Menschen von sich aus die Eigenschaft, ‚behindert‘ zu sein.“ (ebd., S. 435) Hier wird deutlich, dass der Mensch erst durch andere Menschen behindert wird. Erst durch Kommunikation fällt einem hörenden Menschen auf, dass sein Gegenüber vielleicht nicht hören kann. Der Mensch ist also nicht selbst behindert, sondern wird in bestimmten Situationen von anderen Menschen behindert. Grote und Zäh (2016) weisen des Weiteren darauf hin, dass Behinderung in verschiedenen Situationen einmal vorhanden ist und einmal nicht. Beispielsweise ist eine Behinderung dann vorhanden, wenn gehörlose mit hörenden Menschen kommunizieren sollen. Nicht vorhanden wäre sie, wenn Gehörlose untereinander kommunizieren. Somit ist Behinderung nichts, was immer und zwangsläufig vorhanden sein muss, sondern kann sich je nach Situation und Individuum wandeln. (vgl. ebd., S. 435)

Der gehörlose Mensch wird nach dem Begriff des DeafGain in einer Situation unter hörenden Menschen behindert, wenn diese weder die Gebärdensprache beherrschen noch Kenntnisse über die Kultur der gehörlosen Gemeinschaft haben. Gleiches kann aber auch einem Menschen passieren, der eine andere Lautsprache spricht, denn auch dieser kann in seiner Kommunikation dann behindert werden. (vgl. ebd., S. 435) Inklusion wird dann für Grote und Zäh (2016) möglich, wenn nicht mehr nur eine Eigenschaft oder Fähigkeit einer Person im Mittelpunkt steht, sondern der gesellschaftliche Kontext um das Individuum herum im Fokus steht. Denn durch diesen gesellschaftlichen Kontext und dessen Einflussnahme auf das Leben eines Menschen, könnte dieser Mensch behindert werden. Erst durch das Eingreifen von gesellschaftlichen Faktoren kann/wird dieser Mensch beeinträchtigt/behindert werden. Ein Mensch ist nicht nur dann „behindert“, wenn er/sie beispielsweise im Rollstuhl sitzt und von einer

Treppe behindert wird, sondern auch alte Menschen, Väter oder Mütter mit Kinderwägen und viele mehr sind in verschiedensten Situationen behindert. (vgl. ebd., S. 436)

Auch Bräu (2015) weist daraufhin, dass behinderte Menschen sich nicht selbst als solche bezeichnen – oder dies eher eine Ausnahme darstellen würde, – sondern sie von der Umgebung und der sozialen Umwelt als solche bezeichnet und dadurch stigmatisiert werden. Durch soziale Konstrukte werden Normen und Werte hergestellt und verbreitet, was eine spezifische Sicht auf Randgruppen ermöglicht. (vgl. Bräu 2015, S. 18) Auch Unterricht und Lernen sind aus diesen sozialen Konstrukten nicht auszuklammern. So können nach Bräu auch in jenen Bereichen Praktiken *erzeugt*, *tradiert* und *institutionalisiert* werden, welche sozial beeinflusst sind. (vgl. ebd., S. 18)

Bräu (2015) erläutert ebenfalls, dass in einer Gesellschaft Erwartungen herrschen, was als normales Verhalten angesehen werden kann. Eine Herstellung sozialer Wirklichkeit findet somit in einem Konstrukt statt, welches immer unter dem Einfluss der Gesellschaft steht. (vgl. ebd., S. 20) Die Menschen werden auch durch diese Konstrukte und Zuweisungen einer Zuordnung unterworfen, welche die Menschen voneinander unterscheidet. Diese Differenzierung beschreibt Bräu (2015) als willkürlich, da sie nur Konstrukte der sozialen Wirklichkeit sind. (vgl. ebd., S. 22). Hier wird deutlich, dass Behinderung nicht etwas ist, was einfach vorhanden ist, sondern etwas, das aus sozialen Konstrukten heraus entsteht. Durch die Gesellschaft und deren Normen und Werte ist es möglich einen Menschen von einem anderen Menschen durch verschiedenste Differenzkategorien zu unterscheiden.

Dem anschließend weist Kreamsner (2017) auf diverse „Unterdrückungskategorien“ wie „(...) ethnische Zugehörigkeit, Klasse und Geschlecht (...)“ (Kreamsner 2017, S. 261) hin, die in der Gesellschaft häufig zu finden sind.

Prengel (2007) erläutert, dass gerade „(...) Freiheit und Gleichheit zukunftsweisend (...)“ (Prengel 2007, S. 51) sind.

„Denn Gleichheit ohne Offenheit für Vielfalt würde eine das Andere ausgrenzende Angleichung bedeuten und Vielfalt ohne Gleichheit eine das Andere unterordnende Hierarchisierung des Verschiedenen.“ (ebd., S. 52) Diese Aussage ist besonders interessant, da eine Behinderung durch die fehlende Gleichheit oder Offenheit für die jeweilige betroffene Person, automatisch zu unterordnenden hierarchisierten Verhältnissen führt. Auch wenn Prengel hier weiter schreibt, dass Gleichheit eigentlich rechtlich für Kinder vorgesehen ist. Das Recht auf einen Zugang zu Bildung sollte auch eine gleiche Bildung der Kinder ermöglichen, nicht nur einen gleichen Zugang, kann dies aber auch gewährleistet werden? (vgl. ebd., S. 52) Werden behinderte Kinder genauso gebildet wie nicht behinderte Kinder? Kann ihr Potenzial genauso genutzt werden, wie das der anderen genutzt wird? Und kann hier dann immer noch von Gleichheit gesprochen werden?

Kremsner (2017) erwähnt, dass gerade Leistung ein wichtiger Faktor in der Schule und somit auch in der Gesellschaft ist. „Leistung in all ihren Ausformungen (das heißt als Arbeitsleistung, als Geschwindigkeit, als kognitive Leistung, als Mehrwert für die Gesellschaft u. ä.) muss in ausreichendem Maß und vor allem selbstständig erbracht werden, um „wertgeschätzte*r Bürger*in des 21. Jahrhunderts [(...)] sein bzw. werden zu können.“ (Kremsner 2017, S. 264, zitiert nach Goodley, Lawthom & Runswick-Cole, 2014, S. 23) Das heißt, jeder Mensch wird beispielsweise aufgrund kognitiver Leistungen danach beurteilt, ob sie/er „wertgeschätzte/r BürgerIn“ in der Gesellschaft werden kann. Hier stellt sich jedoch die Frage, wer beurteilt, was eine ausreichende Leistung darstellt, um als wertgeschätzte/r BürgerIn gelten zu können. Dennoch lässt sich hier ein Bezug zur Gesellschaft, nach Groß und Hövermann (2015), ziehen. Auch dort geht es darum, die gesellschaftliche Nützlichkeit von BürgerInnen mit Produktivität und eine Kosten-Nutzen-Bewertung zu definieren. Es gibt also Gruppen, die mit „wirtschaftlicher Unprofitabilität“ beschrieben und abgewertet werden. (vgl. Groß und Hövermann 2015, S. 49) Die Gesellschaft fordert nicht nur Leistung, sondern auch im Wettbewerb zu bestehen, da dieser zur Ideologie der Gesellschaft gehört. (vgl. ebd., S. 44)

Verschiedene kritische Aspekte des Behindert-Seins und/oder Werdens wurden hier erläutert. Behinderte Menschen werden häufig und in unterschiedlichen Situationen zu behinderten Menschen gemacht. In Situationen ohne Einschränkungen durch die Gesellschaft (wenn beispielsweise Gehörlose untereinander kommunizieren) kann keine Behinderung zugeschrieben werden. Erst durch Normen und Werte der Gesellschaft wird eine Behinderung ausfindig gemacht und stigmatisiert. Es ist somit schwierig für Menschen, die als nicht „normal“ in der Gesellschaft angesehen werden, in dieser Gesellschaft zu leben und dieselben Chancen und Möglichkeiten zu erfahren wie „normale“ Menschen. Diese Barrieren sollten durch Inklusion und die Wertschätzung von Vielfalt jeglicher Gruppen aufgehoben werden. Werden die Paradoxa allerdings erkannt, welche sich im Begriff der Inklusion verbergen, ist ersichtlich, dass auch dieses Unterfangen oft nicht dazu beitragen kann, die Situation für behinderte Menschen ausschlaggebend zu verändern.

Deshalb wird im nächsten Kapitel eine genauere Betrachtung der Situation gehörloser Menschen in der Gesellschaft erfolgen.

5.2 Gehörlose Menschen in der Gesellschaft - Einstellungen und daraus resultierende Barrieren gegenüber gehörlosen Menschen

Der Aspekt, wieviel hörende Personen eigentlich über gehörlose Personen wissen, ist in diesem Kapitel vorherrschend. Dies schließt an die Frage an, warum es von Bedeutung ist, dass gehörlose Personen die Schriftsprache erlernen. Es ist nur möglich zu verstehen, warum die Schriftsprache benötigt wird, wenn auch verstanden wird, was gehörlos sein bedeutet und welche Schwierigkeiten und Barrieren sich auftun können, wenn ein Mensch eine Hörbehinderung aufweist. Ebenso sind die Barrieren des Schriftspracherwerbs wichtig zu verstehen, um gehörlosen Menschen eine schulische Laufbahn ohne die Barrieren zu ermöglichen. Deswegen wird hier aufgezeigt, wie hörende Menschen gehörlose

Menschen sehen. Denn auf Grund dieser Sichtweisen können Barrieren entstehen, die gehörlose Menschen beim Lernen und im Leben beeinflussen können.

Nach der „World Federation of the Deaf“ gibt es etwa 70 Millionen gehörlose Menschen auf der Welt. (vgl. Uhlig 2012, S. 12) In Österreich sind es laut Clarke (2016) ungefähr 10.000 gehörlose Personen, wobei hier schwerhörige Menschen nicht mitgezählt werden. Ebenso sind diese 10.000 Menschen Gebärdensprachbenutzer/innen. Somit kann es durchaus eine Dunkelziffer geben, da es auch Menschen gibt, die gehörlos sind und keine Gebärdensprache beherrschen. (vgl. Clarke 2016, S. 10)

Rauch et. al. (2016) haben eine Studie durchgeführt, welche sich mit dem Thema „Sichtweise von hörenden Menschen auf gehörlose Menschen“ auseinandersetzt. Sie haben eine Umfrage entwickelt, um herauszufinden, wieviel die Gesellschaft eigentlich über gehörlose Menschen weiß.

In dieser Studie haben sie einen Onlinefragebogen entworfen, in welchem verschiedene Fragen gestellt wurden, wie beispielsweise welchen Begriff hörende Menschen verwenden, wenn sie über hörbeeinträchtigte Menschen sprechen. (vgl. Rauch et. al. 2016, S. 428) Rauch et. al. (2016) beschreiben, dass der veraltete Begriff des „Taub-Seins“, welcher früher oftmals gebraucht wurde, nur wenig genannt und eher der Begriff „gehörlos“ verwendet wurde. Bei der Frage, wie gehörlose Menschen kommunizieren, wurde vermehrt die Gebärdensprache zwar genannt, Dolmetscher aber beispielsweise ganz vergessen. Rauch et. al. (2016) weisen darauf hin, dass ein Aufklärungsbedarf besteht, wie wichtig ein/e GehörlosendolmetscherIn sein kann. Arztbesuche, Termine in Ämtern oder anderen öffentlichen Einrichtungen sind nur einige Beispiele, warum Dolmetscher unbedingt nötig sind. (vgl. ebd., S. 428)

Interessant war ebenfalls, dass trotz der Gebärdensprache als zusätzliches Kommunikationsmittel auch noch Gesten und Zeichen genannt wurden. Hier ist oft Vorsicht geboten, denn Gebärdensprache ist, nach Krausneker und Schalber (2007), seit 2005 eine anerkannte Sprache, und darf nicht mit Zeichen und Gesten beschrieben werden. Auch, dass die Gebärdensprache eine vollwertige und anerkannte Sprache darstellt, wurde in der Onlineumfrage von Rauch et.

al. überwiegend gewusst. Obwohl 76 % angegeben haben, dass die Gebärdensprache eine anerkannte Sprache ist, gibt es immer noch Menschen, die davon ausgehen, dass durch die Gebärdensprache nicht alles ausgedrückt werden kann. Das heißt, 24 % glauben, dass über die Gebärdensprache nicht genauso wie über die Lautsprache kommuniziert werden kann. Hier wäre interessant zu erfahren, was hörenden Menschen fehlt, wenn sie meinen, es könnte mit Gebärdensprache nicht alles ausgedrückt werden. (vgl. ebd., S. 428) Rauch et. al. Beschreiben außerdem, dass die Mehrheit der hörenden Menschen glaubt, es gäbe eine internationale Gebärdensprache. Dabei gibt es wie in der Lautsprache auch, in jeder (National-)Sprache eine Gebärdensprache. Des Weiteren gibt es in den in den Gebärdensprachen, wie auch in den Lautsprachen, Dialekte. Rauch et. al. (2016) zu Folge ist die internationale Gebärdensprache ein Irrglauben, der behoben werden muss. Denn auch aus diesem Grund sind Dolmetscher von großer Bedeutung, wenn es um Treffen von gehörlosen Menschen aus aller Welt geht, um eben dann in verschiedenen Gebärdensprachen dolmetschen zu können. (vgl. ebd., S. 428)

Nur 6 % der befragten Personen sind der Meinung, dass gehörlose Menschen ihren Alltag nicht selbst bewältigen können. Dieser Punkt ist allerdings kritisch zu sehen, da eine bloße Hörbeeinträchtigung keine kognitive Beeinträchtigung mit sich zieht und somit ein logischer Schluss sein sollte, dass gehörlose Menschen ihren Alltag genauso wie hörende Menschen bewerkstelligen können. Dies ist besonders wichtig zu erkennen, damit auch in schulischer und beruflicher Perspektive gehörlosen Menschen genauso viel zugetraut wird wie Hörenden. (vgl. ebd., S. 428)

Rauch et. al. (2016) haben auch herausgefunden, dass viele der hörenden Menschen bei der Befragung zwar auch Hilfsmittel wie beispielsweise Hörgeräte, Lichtwecker usw. im Leben gehörloser Menschen für wichtig und positiv empfinden, aber ebenso auch solche, die keinen Sinn ergeben wie Sprachansagen, Stock oder Blindenschrift. Wie Rauch et. al. feststellen, scheint es hier noch nötig zu sein, hörende Menschen aufzuklären, was es wirklich bedeutet, gehörlos zu sein. Denn diejenigen, die Sprachansagen bei einer gehörlosen Person für hilfreich erachten, haben entweder zu schnell die Fragen beantwortet und nicht konzentriert gearbeitet oder sie wissen nicht, was es bedeutet,

gehörlos zu sein. Deswegen ist Aufklärungsarbeit besonders wichtig, um gehörlosen Menschen offen und ohne Vorurteile zu begegnen. (vgl. ebd., S. 429) Die Befragung von Rauch et. al. ist sehr spannend und zeigt, dass noch einige Aspekte beachtet werden müssen, wenn es um das Thema Gehörlosigkeit geht. Es sollte weniger Vorurteile geben, und auch wenn die hörende Gesellschaft die Mehrheit ausmacht, ist es wichtig, die gehörlose Gesellschaft zu unterstützen und beide Gesellschaften zu verbinden.

Rauch et. al. (2016) haben im Anschluss an die Onlinebefragungen Beobachtungen durchgeführt. Es wurde eine gehörlose Person gebeten, hörende Menschen auf der Straße nach dem richtigen Weg oder im Einkaufscenter um Hilfe für das richtige Geschenk zu fragen. Bei den Testgruppen „nach dem Weg fragen“ haben alle hörenden Menschen, versucht der gehörlosen Person zu helfen. Anschließend sagten sie jedoch, sie wären unsicher in der Situation gewesen und hätten kein Interesse daran, die Gebärdensprache zu lernen. Hier könnte argumentiert werden, dass dies wahrscheinlich daran liegt, dass es im alltäglichen Leben nicht häufig vorkommt, eine gehörlose Person zu treffen. Deswegen ist die Aufklärungsarbeit in dem Bereich umso wichtiger, wodurch erkannt wird, wieviel einfacher es für gehörlose Menschen durch mehr gebärdensprachkompetente Menschen in der Welt wäre. (vgl. ebd., S. 430) Bei der zweiten Testgruppe „Geschenk für einen Freund“ wurde erlebt, dass hörende Menschen sich auch sträuben, Gehörlosen zu helfen. Dies kann verschiedene Gründe haben, u.a. weil die hörenden Menschen sich unwohl in der Situation fühlen, nicht verstanden zu werden. Auch in der zweiten Testgruppe wurde die Bereitschaft zum Erlernen der Gebärdensprache verneint. Hier wurde ebenso der Irrglaube einer internationalen Gebärdensprache aufgeworfen und argumentiert, dass, wenn eine solche existiert, es mehr Sinn machen würde, diese zu lernen. (vgl. ebd., S. 430)

Rauch et. al. (2016) erläutern, dass in einer weiteren Testgruppe „auf dem Weihnachtsmarkt“ vermehrt negative Reaktionen und nur wenig Hilfe angetroffen wurden. Vor allem verstanden einige Personen nicht, warum sie überhaupt helfen sollten. Dieses Verhalten erklären die AutorInnen als Berührungsangst,

welche wohl der häufigste Grund ist, warum gehörlosen Personen in einer solchen Situation nicht geholfen wird. Berührungsangst entsteht vermehrt aus Unwissen- und Unsicherheit. Deswegen ist Aufklärungsarbeit ebenfalls wichtig. (vgl. ebd., S. 430)

Grote und Zäh (2016) gehen noch einen Schritt weiter, indem sie darauf hinweisen, dass Inklusion im Sinne der Vielfalt ein Paradox enthält, wenn es darum geht, hörbeeinträchtigte Kinder zu inkludieren, da es bei Inklusion auch immer um Exklusion geht. Die Sichtweisen die Rauch et. al. (2016) erwähnen, können dazu beitragen, dass gehörlose Menschen zwar an der Gesellschaft teilhaben, in diese aber durch die Art und Weise wie sie von hörenden Menschen wahrgenommen werden nie gänzlich inkludiert sind. Es geht bei Inklusion, nach Grote und Zäh (2016), um kulturelle sowie biologische Vielfalt. Allerdings werden gehörlose Kinder dazu angehalten, ein Cochlea Implantat eingesetzt zu bekommen, damit das Gehör im medizinischen Sinne wieder „hergestellt“ werden kann. Durch das CI könnte ein gehörloses Kind wieder hören und in eine Regelschule inkludiert werden, es lernt aber keine Gebärdensprache mehr. Da die Gebärdensprache allerdings laut Grote und Zäh ein wichtiger Aspekt der Kultur gehörloser Menschen ist, werden die Kinder durch den Druck (mit Hilfe eines CI) „normal“ zu sein, dazu gedrängt, ihre Kultur und somit ihre Vielfalt „aufzugeben“. Hier müsste, so Grote und Zäh, darauf geachtet werden, dass die Inklusion gehörloser Menschen in Regelschulen möglich ist, ohne dadurch ihren Bezug zur Gehörlosengemeinschaft zu verlieren. Hier behindert die Gesellschaft die Möglichkeit, Gehörlosigkeit als Vielfalt anzusehen. Erst wenn Inklusion und demnach ebenfalls die Vielfalt der Menschen wertgeschätzt wird, kann sowohl Inklusion in die Gesellschaft als auch die Zugehörigkeit zu einer individuellen Kultur möglich werden. (vgl. Grote und Zäh 2016, S. 436)

Die Barriere bei der Einstellung hörender Menschen gegenüber gehörlosen Menschen ist hier nochmals deutlich geworden. Durch Irrglauben, Vorurteile oder schlicht Unwissenheit kann es zu Ansichten kommen, die die gehörlosen Personen in ihren Möglichkeiten einschränken.

Im folgenden Kapitel wird aufgezeigt, wie gehörlose Personen selbst ihre Situation in der Gesellschaft sehen und wie sie das „gehörlos-sein“ beschreiben.

5.3 „Gehörlos-sein“

Uhlig (2012) beschreibt, dass „gehörlos sein“ für hörende und gehörlose Menschen etwas Unterschiedliches bedeuten kann. „Gehörlos-Sein umfasst für die Angehörigen der Gehörlosengemeinschaft ihre Sprache, Kultur, sozialen Netzwerke, ihre Wahrnehmung und ihr Dasein. Gehörlos-Sein bedeutet [für gehörlose Menschen unter Umständen] etwas völlig anderes als für hörende Menschen, die in einer phonozentrischen und lautsprachlich kommunizierenden Kultur leben.“ (Uhlig, 2012, S. 11)

Gehörlose Menschen leben überall, genau wie hörende Menschen, deswegen weisen auch gehörlose Menschen Unterschiede in Sprache und Kultur auf. Des Weiteren zählen nicht alle gehörlosen Menschen zur Gehörlosengemeinschaft. Das „Nicht-Dazugehören“ kann nach Uhlig (2012) verschiedene Gründe haben. Beispielsweise ist nicht nur der Status „Gehörlos“ der Grund in die Gehörlosengemeinschaft aufgenommen zu werden, sondern auch soziale, sprachliche oder kulturelle Aspekte müssen erfüllt werden. Ebenso erläutert Uhlig, dass die Gehörlosigkeit oftmals mit Hilfe von medizinischen Begriffen und Statistiken (beispielsweise wer ist in welchem Maße gehörlos) dargestellt wird. Diese Beschreibung kann als eine Bewertung gesehen werden und grenzt die Zugehörigkeit gehörloser Menschen an der Gesellschaft aus. (vgl. ebd., S. 11) Auch diese Eingrenzung ist ein Grund, warum sich die Gehörlosengemeinschaft gebildet hat und sich zum Teil auch deutlich von der hörenden Gemeinschaft abgrenzt. Denn durch die eigene Gehörlosengemeinschaft können gehörlose Menschen in einem Rahmen agieren, indem sie nicht behindert oder an der Teilhabe an der Gesellschaft eingeschränkt werden. (vgl. ebd., S. 11) Weiters stellt Uhlig dar, dass eine Grenzziehung von gehörlosen und hörenden Menschen sowohl kulturelle als auch historische Aspekte aufweisen kann. Allerdings spielen immer die Begriffe *Macht*, *Abhängigkeit* und *Definierungshoheit* eine Rolle, wenn es darum geht, gehörlose Menschen von den hörenden abzugrenzen, oder auch wenn die Gehörlosigkeit an sich beschrieben wird. Beispiele dieser Macht und Abhängigkeit sind nach Uhlig etwa das über Jahre hinweg anhaltende Verbot der Gebärdensprache im Unterricht. (vgl. ebd., S. 11) Das Cochlea Implantat kann hier als Beispiel herangezogen werden, da es

dazu dient, gehörlose Menschen zum Hören zu verhelfen und sie so an die Mehrheitsgesellschaft der Hörenden angepasst werden. Somit ist eine Art von Machtausübung zu finden, wenn Ärzte beispielsweise die Eltern gehörloser Kinder überreden, das Einsetzen eines CI's durchzuführen. Wie oben bereits vermerkt wurde, muss eine Operation nicht zwangsläufig zu dem Ergebnis führen, dass der gehörlose Mensch wieder hören kann. Uhlig beschreibt dieses Machtverhältnis sehr klar: „Als kulturelle Minderheit kaum anerkannt, haben sie [gehörlose Menschen] wenig Verhandlungsraum und daher berechnete Existenzangst, wenn medizinische Forschungen neue Verfahren zur operativen Herstellung von Hörfähigkeit entdecken oder wenn bestimmte pädagogische Methoden des Lautspracherwerbs angepriesen werden. Wissenschaftliche Erkenntnisse stellen für sie eine Gefahr dar, wenn die Sicht und die Werte ihrer Gemeinschaft ignoriert werden.“ (Uhlig 2012, S. 13) Die Sichtweise von Uhlig wirkt in dieser Argumentation ziemlich strikt. Schließlich könnte auch gesagt werden, dass das CI eine neue Perspektive für gehörlose Menschen eröffnet und ihr Leben einfacher gestalten könnte. Auch der Wunsch, hören zu können, kann dadurch erfüllt werden. Somit hat das CI auf keinen Fall nur negative Aspekte. Diese wichtigen Punkte weist Vogel (2017) auf, wenn er auch davon spricht das durch ein CI die Kommunikation zwischen Eltern (hörend) und Kind (gehörlos) wieder über die Lautsprache funktionieren könnte. Es ist also von Bedeutung, beide Seiten (positive und negative) zu sehen und zu respektieren. (vgl. Vogel 2017, S. 29)

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Verwendung von Begriffen wie „Taubstumm, Gehörlos oder Schwerhörig“ im Zusammenhang mit Gehörlosigkeit. Der Begriff „Taubstumm“ wurde nach Clarke (2016) früher vermehrt verwendet, ist allerdings heute nur noch selten in Gebrauch. Dieser Begriff impliziert, dass gehörlose Menschen gleichzeitig stumm sind, was aber keinesfalls so sein muss. „Gehörlose verfügen über den gleichen Sprachapparat wie jeder andere Mensch auch, nur dass sie ihre Stimme und deren Lautstärke oder Klang mittels Gehör nicht steuern und kontrollieren können.“ (Clarke 2016, S. 11) Das heißt also, dass gehörlose Menschen sprechen können. Da gehörlose Menschen sich aber selber nicht hören können, wissen sie nicht wie klar, leise oder laut sie sprechen und vermeiden es deswegen oft zu sprechen. Somit ist der Begriff

„Taubstumm“ nicht richtig, um gehörlose Menschen zu beschreiben, da sie zwar gehörlos aber nicht stimmlos sind. (vgl. ebd., S. 11)

Im folgenden Kapitel soll nun verdeutlicht werden, wie gehörlose Menschen selbst die Gehörlosigkeit beschreiben.

5.4 Subjektive Erkenntnisse über die Bedeutung des „gehörlos-Seins“

Wie in den vorherigen Kapiteln bereits aufgezeigt, haben hörende Menschen zumeist eine bestimmte Sichtweise auf gehörlose Menschen und keine Erkenntnisse darüber, wie gehörlose Menschen sich selbst sehen. Daher soll dieses Kapitel verschiedene Sichtweisen gehörloser Menschen aufzeigen, wie sie selbst Gehörlosigkeit empfinden und beschreiben.

„Vielleicht fragen sich manche gehörlose Menschen ab und an, wie sich ein bestimmtes Geräusch anhören mag. Aber insgesamt ist die Stille ein selbstverständlicher Teil ihres Lebens. Ich habe zum Beispiel bewusst noch keine Musik gehört, aber ich kann sie fühlen. Ich spüre den Rhythmus, die Vibration der Bässe, die Schwingung des Bodens.“ (Jarmer, 2011, S. 7) Jarmer ist selbst gehörlos und eine bekannte österreichische Politerkin. Jarmer schreibt in ihrem Buch „Schreien nützt nichts“ darüber, wie es für sie ist, gehörlos zu sein und wie sie damit umgeht. Dieses einleitende Zitat soll verdeutlichen, was es heißen kann, gehörlos zu sein. Gehörlose Menschen können Musik nicht hören, sie können sie aber fühlen. Genauso können sie nach Jarmer das Lachen eines Kindes zwar nicht hören, dafür sehen sie es in ihren Augen und erkennen die Freude daran. Es können also Töne durch Vibrationen aufgenommen werden und somit trotz der Gehörlosigkeit Teil des Alltags werden. (vgl. ebd., S. 7)

Ebenso wird die Stille von Jarmer (2011) nicht als Einsamkeit wahrgenommen, sondern als etwas, das durchaus positive Aspekte haben kann. Beispielsweise hört Jarmer keinen Auto- oder Baustellenlärm. Die Gehörlosigkeit wird so zu einer „(...) Insel ohne Lärm (...)“ (ebd., S. 7). Trotzdem brauchen gehörlose Menschen hörende Menschen, die sich in der Gesellschaft für sie stark ma-

chen. Gehörlose Menschen brauchen nach Jarmer jemanden, der sie mit einbezieht, integriert und akzeptiert, um an der Gesellschaft teilhaben zu können. (vgl. ebd., S. 8)

„Meine Sache braucht Begeisterung, sie braucht Empörung und sie braucht Betroffenheit. Sie braucht Menschen, die sich stark machen für andere!“ (ebd., S. 8) Jarmer zeigt hier klar auf, dass Gehörlose andere Menschen brauchen, die sich für mehr Akzeptanz im alltäglichen Leben von gehörlosen Menschen einsetzen. Auch wenn sie selbst zu Anfang noch keine negativen Faktoren der Gehörlosigkeit aufzeigt, wird schnell deutlich, dass die Akzeptanz für gehörlose Menschen im Hinblick auf ein barrierefreies Leben in der Gesellschaft mitunter noch schwierig sein kann. Nach Jarmer ist es wichtig, gehörlose Menschen nicht als minderwertig oder hilfsbedürftig anzusehen. Gehörlose Menschen sollten inkludiert und in die Gesellschaft mit eingebunden werden. (vgl. ebd., S. 8) Für Jarmer scheint es von großer Bedeutung zu sein, verstärkt darauf hinzuweisen, dass sie wirklich nichts hören kann. Hörende Menschen scheinen oftmals zu meinen, sie müssten schreien, wenn sie mit einem gehörlosen Menschen reden. Deswegen weist Jarmer nochmals daraufhin, dass Schreien nichts nützt, langsames und deutliches Sprechen aber sehr wohl, denn durch langsames Sprechen ist es leichter, Lippen zu lesen. (vgl. ebd., S. 12)

Wie Kremsner (2017), Goodley (2014) und Prengel (2007) nennt auch Jarmer (2011) den Aspekt des „behindert werden“ und weist darauf hin, dass behinderte Menschen innerhalb der Gesellschaft behindert werden und somit nicht zwangsläufig in jeder Situation behindert sind. Behindert zu sein kann viele soziale Aspekte enthalten. (vgl. Jarmer 2011, S. 14) In Bezug auf die Gehörlosigkeit kann dies geschehen, wenn ein gehörloses Kind von einem/einer LehrerIn unterrichtet wird, der/die die Gebärdensprache nicht beherrscht. Es ist nicht selten zu beobachten, dass ein gehörloses Kind von einer nicht gebärdensprachfähigen Lehrkraft unterrichtet wird. Somit wird das gehörlose Kind in seiner aktiven Teilhabe am gesellschaftlichen Leben behindert und auch die Chancengerechtigkeit in Sachen Bildung wird beschränkt. (vgl. ebd., S. 13)

Jarmer (2011) beschreibt einerseits, wie es ist gehörlos zu sein und andererseits, was das mit einer gehörlosen Person machen kann. Auch welche Barrieren auf eine gehörlose Person zukommen können, und dass es nicht nur an der

gehörlosen Person selbst liegt, diese Barrieren zu verringern, sondern an der Gesellschaft und deren Möglichkeiten, werden bei Jammer erläutert.

Was Worte eigentlich bedeuten, was sie meinen und wie sie ausgesprochen werden, sind nach Laborit (2017) Aspekte der gesprochenen Sprache die für hörende Menschen erst relevant, wenn eine Zweitsprache erlernt werden soll. Bei Menschen mit einer Hörbehinderung sind diese Punkte allerdings beim Erlernen der Lautsprache wichtig. Es ist sehr wichtig zu begreifen, dass die Gebärdensprache eine eigene Sprache ist und somit die Lautsprache eine Zweitsprache für gehörlose Menschen darstellt. (vgl. Laborit 2017, S. 3)

„Worte sind für mich seit meiner Kindheit etwas Bizarres.“ (Laborit 2017, S. 3) Die Autorin erläutert hier ihre Begegnungen mit anderen Menschen. Schwierig nennt sie vor allem, einzuschätzen zu können, warum ein Mensch beim Reden seine Lippen weniger oder stärker bewegt als ein anderer. Hier ist es dann ebenfalls von Bedeutung, ob diese Art zu Reden auch darauf Einfluss hat, wie das Gesagte gemeint ist. Der/die Gehörlose muss bei einer Begegnung mit einer nicht bekannten Person, auf viele Dinge gleichzeitig achten und sich konzentrieren, um alles richtig verstehen zu können. (vgl. ebd., S. 3)

Laborit (2017) erklärt wie es sich anfühlt gehörlos zu sein. Die Welt fühlt sich nach ihrer Aussage so an, als wäre eine Mauer um sie herum. Es kann nicht gehört werden, was die anderen hören, sondern nur mit den Augen erkannt werden. Anders als bei Jarmer (2011) wird hier die Gehörlosigkeit als etwas negativ Behaftetes wahrgenommen. (vgl. Laborit 2017,, S. 3)

Worte können dementsprechend nicht durch auditiven Input erlernt werden. Die Person erläutert, dass es nur durch das Imitieren von Mimik möglich ist, Worte zu lernen und diese auch richtig auszusprechen. Allerdings erschloss sich der Person der Sinn jener Worte nicht. (vgl. ebd., S. 3)

Hörenden Menschen fällt es oft schwer nachzuvollziehen, dass gehörlose Menschen ohne Gebärdensprache nicht wissen, was diese „einfachen“ Worte bedeuten. Doch ohne Erklärung weiß auch der Hörende nicht, was diese Worte bedeuten. Somit ist es nicht verwunderlich, dass es Gehörlosen noch schwerer fällt, wenn diese die Lautsprache erst viel später erlernen. Sollte dann darüber

hinaus auch der Input der Gebärdensprache fehlen, wird es für gehörlose Personen noch schwieriger zu verstehen, was ein Wort bedeutet und wann beziehungsweise wie es eingesetzt werden kann. (vgl. ebd., S. 3)

Für Laborit (2017) ist die Gebärdensprache ihre wahre Sprache, etwas, das sie braucht, damit sie sie sein kann. Auch die gesprochene französische Sprache hat sie gelernt, aber diese gebraucht sie meist nur, wenn sie etwas sachliches erzählen möchte. In der Gebärdensprache hingegen findet sie ihre Gefühle und ihr Sein. (vgl. ebd., S. 4). 2017 ist Laborit tatsächlich die einzige gehörlose Person, die ein Buch geschrieben hat. Lautsprache und Gebärdensprache halfen ihr beim Schreiben dieses Buches. Laborit möchte mit ihrem Buch aussagen, wie wichtig die Gebärdensprache für gehörlose Menschen ist. Ebenfalls möchte sie, dass alle verstehen, was die Gebärdensprache ist und dass die Gebärdensprache keine Abgrenzung zu hörenden Menschen darstellen soll. Im Buch selbst benutzt sie, wie sie es ausdrückt „(...) die Sprache der Hörenden, meine Zweitsprache, um meine absolute Überzeugung zum Ausdruck zu bringen, dass die Gebärdensprache für uns Gehörlose die erste Sprache, unsere >>Muttersprache<< ist, die es uns ermöglicht, >>sprechende<< menschliche Wesen zu sein.“ (ebd., S. 4) Laborit macht so schnell deutlich, wie wichtig ihr die Gebärdensprache für gehörlose Menschen ist und dass die Gebärdensprache nicht verboten werden darf. Mit Hilfe der Gebärdensprache ist es möglich, am Leben teilzunehmen, es zu genießen und sich selbst zu verwirklichen. (vgl. Laborit 2017, S. 4)

Laborit beherrschte in den ersten sieben Jahren ihres Lebens, gar keine Sprache. Dies bewirkte, dass sie keine richtigen Erinnerungen an ihre ersten sieben Jahre hat. Was sie hat, sind Bilder und visuelle Erinnerungen. Des Weiteren fiel es ihr schwer zu verstehen, was Zeit ist und wie sie vergeht. (vgl. ebd., S. 7) Sie schwieg die meiste Zeit ihrer ersten sieben Jahre und lebte tatsächlich hinter *einer Mauer des Schweigens*. (vgl. ebd., S. 8) Laborit lernte das Sprechen in einem Sprachtraining mit einer Logopädin. So konnte sie nach und nach mit ihrer Mutter kommunizieren. Dies beschränkte sich jedoch auf primitive Dinge wie essen, trinken oder schlafen. Ebenfalls wurde Laborit zunächst untersagt, Zeichen mit den Händen zu formen, um ihre Kommunikation zu unterstützen.

(vgl. ebd., S. 9) Da Laborit hier, eine „Nabelsprache“ erlernt hat, wurde es schwierig, mit jemand anderem zu kommunizieren außer mit den Personen, die ihr beim Lernen dieser Nabelsprache halfen, wie ihre Mutter. So wird deutlich wie gehörlose Kinder ohne Sprache aufwachsen können, und wie schwierig es dann wird, eine Sprache zu lernen. (vgl. ebd., S. 9)

Laborit erläutert ebenfalls, dass ihre Logopädin ein Hörgerät befürwortete. Dieses half in keinerlei Hinsicht, denn es war unmöglich, die Geräusche zu verstehen, welche über das Hörgerät erkannt wurden. Laborit sagt hier, dass die Logopädin, wie viele andere Hörende, einfach falsch damit lag, dass ein Hörgerät bei gehörlosen Menschen zwangsläufig eine Hilfestellung sein muss. (vgl. ebd., S. 10) Dadurch, dass Laborit keine Sprache erlernte, lebte sie lange Zeit schweigend und kommunikationslos. Sie beschreibt diese Kommunikationslosigkeit als „völliges Schwarz“. Dennoch hat ihr Schwarz auch Farben gehabt, immer dann, wenn sie sich Töne in Farbe vorgestellt hat. Alles, was sie nicht hören konnte wie Geräusche, Wellen, Wind oder ähnliches, wird bildlich und in Empfindungen „gesehen“. So wird auch hier wiederum klar, dass Gehörlosigkeit keineswegs bedeutet, nichts zu hören und somit keinen auditiven Input wahrnehmen zu können, sondern dass alle auditiven Inputs nur anders wahrgenommen und umgesetzt werden. (vgl. ebd., S. 11)

Holdau-Willems (1996) zeigt die Lebensgeschichte einer Frau namens Renate auf, welche im Alter von acht Jahren ihr Gehör verlor. Renate erzählt darüber, wie es war gehörlos zu werden, und ebenso, welchen Situationen sie noch heute ausgesetzt ist, weil sie gehörlos ist. Durch eine schlimme Grippe mit sehr hohem Fieber und Bewusstseinsverlust verlor Renate ihr Gehör. (vgl. Holdau-Willems 1996, S. 10) Als im Krankenhaus diagnostiziert wurde, dass sie von jetzt an gehörlos sein würde, verstand sie nicht, warum sie auf Zetteln aufschreiben sollte, wie sie sich fühlte. (vgl. ebd., S. 11) Die Eltern hofften eine ganze Weile, dass Renate sich wieder erholt. Jedoch beschreibt sie, dass sie durch diese Hoffnung noch lange im Unklaren darüber blieb, ob sie nun für immer nichts mehr würde hören können. (vgl. ebd., S. 12) Ab dem Zeitpunkt aber, wo deutlich war, dass Renate gehörlos bleiben würde, erläutert sie, dass sich eine Wand zwischen ihr und ihrer Umwelt bildete. Genauso wie Laborit (2017)

beschreibt auch Renate eine Einsamkeit/Stille durch die Gehörlosigkeit, die sie ohne Kommunikation nicht verstehen kann. (vgl. ebd., S. 14 f.)

Renate kommt auf eine neue Schule, nachdem sie gehörlos wird. Dort wird untersucht, wieviel Restgehör bei Renate vorhanden ist und hört durch eine Klassenhöranlage (Kopfhörer, die mit einem Mikrofon des Lehrers bzw. der Lehrerin verbunden sind) das erste Mal wieder etwas Ähnliches wie ein Brausen. (vgl. ebd. S. 17 ff.) Durch das Hörgerät wird Renates Leben allerdings wieder ein wenig mit ihrer Umwelt verknüpft. Auch wenn sie dadurch keine anderen Menschen sprechen hört, erzeugt es einen Rhythmus, welcher ihr eine „kleine Verbindung zum Leben“ (ebd., S. 21) ermöglicht. In der Schule lernt sie die Worte von den Lippen anderer Menschen abzulesen. Das Erlernen dieser Kommunikationsform war mühsam, aber für Renate von großer Bedeutung, um wieder an der Gesellschaft teilhaben zu können. (vgl. ebd., S. 25)

Später im Beruf nehmen die KollegInnen nur wenig Rücksicht auf ihre Gehörlosigkeit. Sie steht außen vor und wird nicht in die Arbeitsgemeinschaft aufgenommen, so werden beispielsweise Aufgaben bei Teammeetings schnell verteilt, bevor Renate die Möglichkeit hat zu verstehen, um welche Aufgaben es sich überhaupt handelt. (vgl. ebd., S. 34) Die Kommunikationsform des Lippenablesens ermöglicht Renate zwar, sich an Gesprächen zu beteiligen, aber nur dann, wenn auch die hörenden Menschen Rücksicht auf sie nehmen und versuchen, deutlich und zu ihr hingewandt zu sprechen. Oft fühlte sie sich mit dieser Form der Kommunikation einsam. Es wird viel mehr über sie geredet als mit ihr. (vgl. ebd., S. 39)

Renate findet den Ansatz nicht richtig, dass hörende Menschen die Gebärdensprache lernen *müssen*. Dennoch verweist sie auf die Gebärdensprache, wenn es darum geht eine Brücke zwischen gehörlosen und hörenden Menschen, zu bilden. (vgl. ebd., S. 76) Schließlich weist sie nochmal darauf hin, dass „Behinderte sich nach der Gemeinschaft mit den Nichtbehinderten sehnen, und dass sie ebenso wertvoll sind wie andere Menschen.“ (ebd., S. 82)

Sie wird durch Freundschaften zu hörenden Menschen in ihrem Leben unterstützt und kann auch durch diese Freundschaften ihr Leben meistern. Laut Renate ist ein weiterer wichtiger Aspekt, dass sowohl behinderte als auch nicht

behinderte Menschen in ihrem Wesen und Sein völlig unterschiedlich sein können und trotzdem einen Platz in der Gesellschaft verdient haben, indem jedem Menschen Respekt und Anerkennung zuteilwerden. (vgl. ebd., S. 83)

Die drei Sichtweisen der gehörlosen Personen sind sich in einigen Punkten recht ähnlich. Sie weisen darauf hin, dass die Gehörlosigkeit eine Mauer zwischen einem Individuum und der Gesellschaft schaffen kann. Ebenso empfinden alle drei beschriebenen gehörlosen Menschen die Stille zum Teil als bedrückend und als etwas, das Einsamkeit hervorrufen kann. Allerdings verfügen alle über einen beeindruckenden Lebenslauf. Keine hat aufgegeben, alle haben die Schule beendet und teils auch studiert, was deutlich macht, dass gehörlose Menschen trotz ihrer Gehörlosigkeit durchaus dazu fähig sind, hörenden Menschen in Nichts nachzustehen. Oftmals wird gehörlosen Menschen von ihrem Umfeld weniger zugetraut.

Alle Autoren lassen erkennen, dass die jeweils gehörlose Person die Stille bewusst wahrnimmt. Jarmer (2011) und Laborit (2017) beschreiben die Stille als eine Insel. Die Stille entsteht in diesen Fällen durch Kontakte mit Menschen, welche weder Gebärdensprache noch Lautsprache beherrschten, was zu äußerst schwierigen Situationen im Leben gehörloser Menschen führen kann. Der Weg zur Sprache ist langwierig, aber auch voller Hoffnung auf Kommunikation mit anderen Menschen.

Wie sich gehörlose Menschen selbst sehen und was in der jeweiligen Situation als gut oder schlecht eingestuft wird, ist durch die Erfahrungen der gehörlosen Menschen wie Jarmer (2011), Laborit (2017) und Renate (1996) gut dargestellt worden.

Clarke (2016) und Uhlig (2012) versuchen den Begriff „Gehörlosigkeit“ zu definieren, indem sie aufzeigen, wieviel das Beherrschen einer Sprache (Gebärdensprache und/oder Lautsprache) bei gehörlosen Mensch ausmacht, was es bedeutet in die Gehörlosengemeinschaft aufgenommen zu werden und dass die Gehörlosigkeit selbst oft durch medizinische Daten (wie beispielsweise dem Restgehörwert, dem Wert ab dem eine Person als wirklich gehörlos gilt) definiert

wird. Auch wenn eigene Erfahrungen gehörloser Menschen vernachlässigt werden, versuchen sie doch den Begriff deutlich zu definieren und für andere einsehbar zu machen.

5.5 Resümee des Kapitels Gehörlosigkeit

Bei Grote und Zäh (2016) sowie bei Rauch et. al. (2016) wollen darauf aufmerksam machen, wie gehörlose Menschen in der Gesellschaft gesehen werden und dass dort oft noch Missverständnisse zu erkennen sind, welche dann das Leben gehörloser Menschen beeinflussen können. Beispielsweise, so Bentele (2011), kann das CI zu solchen Missverständnissen beitragen, denn nicht immer bedeutet ein CI das gehört werden kann. Manchmal ist der Hörnerv zu gering vorhanden, als dass Geräusche in Musik, Laute oder gar Sprache umgesetzt werden könnten. (vgl. Bentele 2011, S. 58)

Es ist erkennbar, dass eine eindeutige Definition von „gehörlos sein“ schwierig ist. Jeder Mensch kann Gehörlosigkeit anders und individuell differenziert wahrnehmen. Wichtig ist, dass gehörlose Menschen in keinerlei Hinsicht Hörenden „unterlegen“ sind. Somit bleibt es trotz des Wissens darüber, dass gehörlose Menschen oftmals von der Gesellschaft behindert werden, dabei, dass sie immer noch Barrieren begegnen.

Prengel (2007) erwähnt beispielsweise die Hierarchisierung von Menschen, wenn Vielfalt ohne Gleichheit stattfindet. (vgl. Prengel 2007, S. 52) Im Bereich der Inklusion soll Vielfalt zu Gleichheit führen. Dennoch wirft die Ansicht von Prengel Fragen auf, denn bei aller „Gleichheit“ ist doch eine gleiche Bildung fragwürdig. Diese Fragen wurden auch schon im Kapitel drei (Inklusion) angeführt und weisen darauf hin, dass Inklusion und die Sichtweisen über das Gehörlos-Sein, eine Verknüpfung aufweisen, welche stets beachtet werden muss, wenn eine gelungene Inklusion erreicht werden soll.

6. Lehrpläne

In diesem Kapitel werden der Lehrplan für gehörlose Kinder und der allgemeine Lehrplan der AHS genauer erläutert. Zunächst wird der allgemeine Teil beider Lehrpläne untersucht, um anschließend die Unterschiede herauszuarbeiten. Es wird das Unterrichtsfach Deutsch in beiden Lehrplänen betrachtet, wobei von Interesse ist, inwieweit Unterschiede erkennbar sind, wie mit den Lehrplänen verfahren wird und ob diese dann ebenfalls in den Interviews mit dem Lehrpersonal und den SchülerInnen ersichtlich werden.

6.1 Lehrplan für gehörlose SchülerInnen

Anzumerken ist, dass der Lehrplan für gehörlose SchülerInnen nur bis zur Sekundarstufe 1 eingesetzt wird, d.h. also acht Schulstufen umfasst. (vgl. Lehrplan der Sonderschule für gehörlose Kinder 2008, S. 3) Aufgrund dieser Tatsache, wird der Lehrplan nur kurz erörtert, da die interviewten SchülerInnen alle in der Sekundarstufe zwei sind und somit nicht mehr nach dem Lehrplan für gehörlose SchülerInnen unterrichtet werden, sondern nach dem der AHS. Interessant wäre hier dennoch, ob Teile des Lehrplans für gehörlose SchülerInnen trotzdem auch noch in der Sekundarstufe 2 in einer AHS angewendet werden.

6.1.1 Allgemeine pädagogische Ausgangslage

Im Lehrplan wird die allgemeine pädagogische Ausgangslage beschrieben. Dort steht, was unter „gehörlos“ zu verstehen ist nämlich Kinder, welche die Lautsprache auch mit Hörhilfen (CI oder Hörgeräten) nicht oder nicht ausreichend wahrnehmen können. Des Weiteren gelten Kinder als „gehörlos“, wenn sie trotz peripheren Hörvermögens (akustische Reize wahrnehmen, Töne, Klänge und Geräusche) die Lautsprache nicht erlernen können. (vgl. ebd., S. 1) Unterschieden wird die Hörschädigung im Lehrplan nochmals nach: Beginn, Art, Grad der Hörbeeinträchtigung, Beginn und Art der Fördermaßnahmen,

Hilfsmitteln, Kommunikation und Spracherfahrung, Lern- und Leistungsverhalten, soziale und psychosoziale Faktoren und nach dem soziokulturellen Umfeld. (vgl. ebd., S. 1)

Wichtig sind diese Unterscheidungen, um das Kind individuell und gezielt fördern zu können. Sowohl medizinische als auch technische Fördermaßnahmen werden in der Schule und beim Eintritt in diese erhalten und weiterentwickelt. Auf Sprache und Kommunikation in der Schule ist besondere Aufmerksamkeit zu legen, da diese zur Selbstbestimmung des Kindes beitragen. Hier wird die Wichtigkeit der Zusammenarbeit von Schule und Eltern beschrieben, denn durch beide Parteien kann das Kind dann in ein Umfeld eingebettet werden, welches ihm in verschiedensten Situationen, Bedürfnissen und Möglichkeiten im Leben hilft. (vgl. ebd., S. 2) In diesem Zusammenhang wird im Lehrplan vermerkt, dass gehörlose SchülerInnen speziell aufbereitete Lehrangebote brauchen, da sie mehr Zeit für Lernprozessphasen benötigen. (vgl. ebd., S. 2)

6.1.2 Allgemeines Bildungsziel im Lehrplan

Das allgemeine Bildungsziel beschreibt, dass die SchülerInnen verschiedene Kompetenzen durch den Lehrplan erwerben sollen. Sie benötigen, nach dem Lehrplan für gehörlose SchülerInnen, eine Sachkompetenz, eine Selbstkompetenz und eine Sozialkompetenz. Allerdings wird hier nicht erläutert, was unter diesen Begriffen genau zu verstehen ist. (vgl. ebd., S. 2)

Die Schule soll des Weiteren dabei helfen, bestehende Barrieren im Leben der SchülerInnen zu verringern und ihnen bei einer positiven Lebensgestaltung helfen und diese fördern. Welche Barrieren hier genau gemeint sind, wird nicht näher erläutert. (vgl. ebd., S. 2) Selbstbestimmtes und selbstorganisiertes Lernen und Handeln ist den Kindern beizubringen sowie die Fähigkeit, sich Urteile selbst bilden zu können. Sie sollen „(...) zu gesunden, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft (...)“ (ebd., S. 2) erzogen werden. „Glieder der Gesellschaft“ - diese Formulierung macht deut-

lich, dass sie Teil von etwas und aktiv daran beteiligt sein sollen, aber gleichzeitig impliziert diese Formulierung, dass nicht immer nach eigenen Urteilen gehandelt werden kann, denn eine Entscheidung ist in Abhängigkeit von Beteiligten zu treffen und somit nie gänzlich die eigene. (vgl. ebd., S. 2) Groß und Hövermann (2015) zu Folge, scheint der Kosten-Nutzen-Faktor hier im Vordergrund zu stehen, denn ein aktiver Teil der Gesellschaft zu sein bedeutet auch nützlich für diese zu sein. (vgl. Groß & Hövermann 2015, S. 42) Ebenfalls sind Kommunikationsbereitschaft und deren Kompetenz zu fördern, nach Lehrplan für gehörlose SchülerInnen. Der Unterricht hat die Aufgabe, die Sprache zu entwickeln und die Identitätsfindung und Persönlichkeitsbildung zu unterstützen. Durch die jeweiligen Fähigkeiten soll es den Kindern möglich sein, Kompetenzen im Bereich der Laut-, Schrift- und Gebärdensprache zu erreichen. Nach Lehrplan ist dieses Ziel zu erreichen, wenn den SchülerInnen dabei geholfen wird, mit der hörenden Welt zu kommunizieren und an dessen Kultur teilnehmen zu können. (vgl. Lehrplan der Sonderschule für gehörlose Kinder 2008, S. 2) Bewertet werden die SchülerInnen nach Kronauer (2015) allerdings stets. Sie werden beispielsweise als Verlierer oder Gewinner gekennzeichnet. Eine Teilhabe trotz solcher Stigmatisierungen kann schwierig sein. (vgl. Kronauer 2015, S. 154) Denn wenn Kinder durch etwaige Probleme keine oder eine unzureichende Kompetenz im Kommunizieren mit der hörenden Welt aufbauen, werden sie gekennzeichnet. Weiters soll auch die Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien eine Integration in die hörende Welt zum Ziel haben. (vgl. Lehrplan der Sonderschule für gehörlose Kinder 2008, S. 2 f.)

6.1.4 Lernen und Lehren

Gemäß dem Lehrplan ist es vor allem wichtig, die speziellen Bedürfnisse, den Entwicklungsstand und den Grad der Hörbeeinträchtigung mit in die Aufgabenangebote des Unterrichts einzubetten. Dadurch ist eine gezielte Förderung von Kompetenzen der Kinder möglich. (vgl. ebd., S. 5) Die LehrerInnen scheinen recht frei entscheiden zu dürfen, was außer den Inhalten des Lehrplans noch

wichtig für das „Leben“ der SchülerInnen ist, und können durch fächerübergreifendes Lehren den SchülerInnen den Unterrichtsstoff zugänglicher und verständlicher machen. (vgl. ebd., S. 5)

Laut Lehrplan ist es vor allem in der Vorschulstufe von Bedeutung, die kommunikativen Kompetenzen der Kinder zu erkennen und diese dann zu fördern. Diese Kompetenzen können in der Lautsprache oder der Gebärdensprache vorhanden sein. Fördermaßnahmen, die hier lediglich als „Informations- und Kommunikationstechnologien“ beschrieben werden, sollen den Kindern eine aktive Teilnahme am Unterricht ermöglichen, um so später auch eine erleichterte Teilhabe an der Gesellschaft zu erreichen. (vgl. ebd., S. 6) Das einzige Medium, welches hier erläutert wird, ist der Computer. Weitere Möglichkeiten werden nicht genannt. Der Lehrplan sieht in diesen Medien Hilfsmittel, um die Bewältigung schulischer und außerschulischer Anforderungen zu ermöglichen. Der Einsatz solcher Medien ist je nach Hörbeeinträchtigung des Schülers bzw. der Schülerin unterschiedlich. (vgl. ebd., S. 6)

Im Unterricht der Kinder kann es verschiedene Lernphasen wie beispielsweise die individuelle und die soziale Lernphase geben. Interessant ist folgender Satz: „Auf Grund der besonderen psychischen und sozialen Situationen der Kinder der Vorschulstufe beginnt der Schultag, insbesondere in den ersten Monaten des Unterrichtsjahres, mit einer Phase freien Spielens.“ (ebd., S. 6) Muss hier nicht aufgepasst werden, dass die Kinder dadurch nicht wieder exkludiert und der Fokus somit auf sie gelenkt wird, wenn nur sie eine Phase des Spielens haben, um ihnen den Übergang in die Schule zu erleichtern und ihre Belastbarkeit zu erkennen? (vgl. ebd., S. 6)

Die Kleingruppenarbeit wird vom Lehrplan besonders hervorgehoben, da diese nicht nur die Möglichkeit bieten soll die Kinder zu motivieren, sondern dadurch auch Raum für individuelle Förderung gegeben wird. Wie schon zuvor erwähnt, ist die Verknüpfung des Unterrichtsstoffs mit der außerschulischen Realität ein besonderes Ziel dieses Lehrplans. (vgl. ebd., S. 6) Hier kann insbesondere der fächerübergreifende Unterricht dieses Ziel erreichen, damit das gesammelte

Wissen sowohl in den Unterrichtsfächern als auch in außerschulischen Situationen angewendet werden kann. Gerade bei gehörlosen SchülerInnen schreibt der Lehrplan vor, dass die Erziehung zur sprachlichen Kommunikation, die Hörerziehung, die Wahrnehmung, die Gesprächserziehung, die Identitätsbildung und das Anwenden von spezifischen Hilfsmitteln im Unterricht große Bedeutung haben soll. (vgl. ebd., S. 7)

Methodenfreiheit wird beim Lehren und Lernen ebenfalls zum Thema. Was die Kinder an Unterrichtsstoff benötigen oder wie dieser aufgebaut wird, bleibt den LehrerInnen überlassen. So obliegt beispielsweise die zeitliche Verteilung, also welcher Unterrichtsstoff wie lange durchgenommen wird, hier den LehrerInnen. Dennoch müssen einige Einflussfaktoren (wie die Klassenstruktur) beachtet werden, um die Unterrichtsthemen und die Art der Vermittlung wählen zu können. Dies beinhaltet z. B. die verschiedenen Lern-, Wissens- und Sprachstände der Kinder zu berücksichtigen oder auch das soziale und kulturelle Umfeld der SchülerInnen mit einzubeziehen. (vgl. ebd., S. 8)

Ein großer Teil des Lehrens und Lernens umfasst die Zusammenarbeit von Schule und Eltern sowie die weiterer außerschulischer Personen, die aktiv an der Situation des Schülers mitarbeiten. Da die Kinder in ihren jeweiligen Kompetenzen gefördert werden sollen, ist eine solche Absprache von hoher Bedeutung, um so wertvolle Ratschläge und Erkenntnisse teilen zu können. Die LehrerIn muss die Eltern auch regelmäßig über Fortschritte, Rückschritte und die Gesamtsituation ihrer Kinder informieren können. (vgl. ebd., S. 8)

Bei einem Schulübertritt von der vierten in die fünfte Klasse ist der SPF nochmals zu überprüfen, damit die Fördermaßnahmen angepasst werden können. Der Übergang soll durch die Überprüfung sowie durch den stetigen Austausch von Schule und Eltern so einfach und nahtlos wie möglich verlaufen. Auch ein Vorbereiten der Kinder auf die neue Umgebung und die neue Lernwelt soll den Übertritt erleichtern. (vgl. ebd., S. 9)

6.1.6 Lernmotivation

„Die Lernbereitschaft und die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler soll sowohl durch gezielte individuelle Förderung als auch durch partnerschaftliche Lernformen erhöht werden.“ (ebd., S. 13)

Die Kinder sollen also durch verschiedene Möglichkeiten des Gestaltens und Durchführens des Unterrichts motiviert werden, eigenständig lernen zu wollen. Gerade auch durch den Kontakt mit anderen SchülerInnen sollen sie an den sozialen Prozessen einer Schule teilnehmen können und sich mit Hilfe dieser weiterentwickeln und gefördert werden. Auch ihre Freizeit betreffend dürfen die Kinder dazu angehalten werden, diese möglichst sinnvoll zu füllen. Dies könnten sportliche Aktivitäten, ein verantwortungsvoller Umgang mit Medien oder Spielen im sozialen Umfeld sein. (vgl. ebd., S. 13)

Jedes Kind kann nach seinen Interessen und seinen Fähigkeiten gefördert und unterstützt werden. Eine „biologische Leistungskurve“, wie sie im Lehrplan genannt wird, soll bei den spezifischen Förderungen berücksichtigt und aufgegriffen werden. Innerhalb der Lernzeit ist es empfehlenswert, nicht verstandene Unterrichtsstoffe aufgearbeitet werden. (vgl. ebd., S. 14)

6.1.7 Allgemeine didaktische Grundsätze

In diesem Teil des Lehrplans wird auf verschiedenste Maßnahmen aufmerksam gemacht, um das Unterrichtsumfeld und den Unterricht an sich für hörbeeinträchtigte Menschen angemessen strukturieren zu können u.a. durch eine (an die jeweiligen Bedürfnisse der SchülerInnen) angepasste Sitzordnung, gute Raumbelichtung und -akustik, das Visualisieren von Unterrichtsinhalten, spezifische und individuelle Lese- und Schriftsprachangebote und dem Einsatz von Hörhilfen. (vgl. ebd., S. 14) Diese Maßnahmen sollen dazu beitragen, dass der/die SchülerIn Bildungsinhalte auch in seinem/ihrer alltäglichen Leben verwenden kann und deren jeweilige Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen optimal gefördert werden können. (vgl. ebd., S. 14)

Im Lehrplan wird weiter beschrieben, dass die Anforderungen an die SchülerInnen beim Thema Kommunikation sehr hoch sind und somit genügend Zeit für Entspannung eingeplant werden muss, damit keine Überforderung bei den Kindern entsteht. (vgl. ebd., S. 14) Wichtig ist hier ebenfalls, die sprachlichen Möglichkeiten im Unterricht zu fördern, beispielsweise Laut- und Gebärdensprache gemeinsam oder einzeln einzusetzen. Auch das Hörvermögen des/der jeweiligen SchülerIn soll mit Hilfsmitteln bestmöglich unterstützt werden. Die LehrerInnen werden dazu angehalten, sich Wissen über die Möglichkeiten (zur Unterstützung gehörloser SchülerInnen) und deren Einsetzbarkeit anzueignen, und sich in diesem Bereich zu schulen. (vgl. ebd. S. 15)

Der Lehrplan definiert an dieser Stelle, was unter „hören“ zu verstehen ist, wie folgt: „Hören ist die Fähigkeit, Schallereignisse wahrzunehmen und zu verstehen. Unter auditiver Wahrnehmung versteht man das Aufnehmen von Reizen, die durch das periphere Hörsystem und die zentrale Hörbahn verarbeitet und durch Speicherung, Selektion, Differenzierung, Analyse, Synthese, Ergänzung und Integration akustisch strukturiert werden. Hören ist ein aktiver Prozess.“ (ebd., S. 15) Im Hinblick auf den Unterricht für gehörlose SchülerInnen ist diese Sichtweise bedeutsam, denn hierdurch wird ein Umgang mit der Beeinträchtigung einfacher. Ein besonderes Augenmerk wird hier auch auf die Hörerziehung und das Erlernen des Hörens gelegt. Dies hat beispielsweise besondere Bedeutung, wenn ein CI implantiert ist. (vgl. ebd. S. 15)

Weiters ist die Entwicklung der Lautsprache und der Schriftsprache ein Ziel des Lehrplans. (vgl. ebd., S. 15) Der/die LehrerIn muss auf die individuellen Unterschiede der SchülerInnen eingehen können und diese auch ernstnehmen, wenn SchülerInnen unterschiedliche Bedürfnisse aufweisen. Gemäß Lehrplan werden SchülerInnen hier in unterschiedliche Entwicklungsstufen eingeteilt. (vgl. ebd., S. 15) Auch kann eine Verknüpfung zur Exklusion gezogen werden, denn das Selektieren in Stufen führt zu Gruppenbildung. Wie Dederich (2006) es beschreibt, führen „Kategorien“ oder „Stufen“ zu Aussonderung und/oder Separation und sollten in Schulen mit inklusivem Setting eher vermieden werden. (vgl. Dederich 2006, S. 11 f.) So dürfte auch in diesem Lehrplan auf Stufen

verzichtet werden, denn diese könnten den Leistungsdruck schüren und die Unterschiede durch die jeweiligen Hörbeeinträchtigungen erst verdeutlichen.

Gemäß Lehrplan ist der/die LehrerIn auch beim Spracherwerb dazu angehalten, eine möglichst erfolgreiche und förderliche Methode zu wählen. Der Spracherwerb erfolgt vorzugsweise über die Hör- und Lautsprachkompetenz sowie, wenn nötig, in der Entwicklung der Gebärdensprachkompetenz. Die Kommunikationsbereitschaft der Kinder ist unbedingt zu fördern, da diese benötigt wird, um die Entwicklung der Kommunikation zu unterstützen. Wichtig ist darüber hinaus, dass die Gestaltung des Unterrichts je nach sprachlichen Voraussetzungen der SchülerInnen gewählt wird. So können Gespräche und Dialoge geführt werden, um die Kinder zu fordern, aber nicht zu überfordern. (vgl. Lehrplan der Sonderschule für gehörlose Kinder 2008, S. 16)

Von großer Bedeutung ist außerdem, dass die LehrerInnen sich genügend Zeit für die Vermittlung der unterschiedlichen Unterrichtsinhalte nehmen. Den SchülerInnen ist ausreichend Zeit zur Verfügung zu stellen, um den Inhalt des Unterrichts auch verstehen zu können, damit der Inhalt auch nachhaltig und effektiv genutzt werden kann. (vgl. ebd., S. 16)

Durch verschiedene Lernsettings, wie das individuelle oder soziale Lernen, sollen die Kinder lernen den Unterrichtsstoff selbstständig verarbeiten und umsetzen zu können. Sie sollen zu kritischem Denken angeleitet werden und Wert- und Normvorstellungen entwickeln. Die LehrerInnen sollen hier nur Impulse geben, denn der/die SchülerIn soll diese Vorstellungen durch Erfahrungen und seine individuellen Fähigkeiten selbst erlernen können. (vgl. ebd., S. 17)

Der Lehrplan für Kinder mit SPF trägt dazu bei, dass eine individuelle Förderung der Kinder möglich wird und auf ihre Hörbeeinträchtigung individuell eingegangen werden kann. Ihr Lebens- und Bildungsweg kann so durch individuelle Förderpläne möglichst positiv beeinflusst werden. Diese Förderpläne werden anhand der unterschiedlichen Entwicklungs-, Lern- und Kommunikationsvoraussetzungen der SchülerInnen entwickelt. Darin enthalten sind individuelle Ziele und Maßnahmen sowie die Lern- und Entwicklungsfortschritte und das fortlaufende Anpassen an den Förderplan festzuhalten. (vgl. ebd., S. 17) Der LehrerIn

entwirft somit individuelle Lernangebote, welche gegebenenfalls auch die jeweiligen Zugänge zum Unterrichtsstoff enthalten. Das Eingehen auf etwaige Arbeitszeit, Lerntypen, Vorkenntnisse, Vorerfahrungen und das kulturelle Umfeld ist hier ebenfalls von Bedeutung. (vgl. ebd., S. 18)

Auch das interkulturelle Lernen ist zu fördern und zu unterstützen. Das heißt, dass das gemeinsame Lernen miteinander praktiziert werden soll. Unterschiede und Gemeinsamkeiten der hörenden und gehörlosen Kultur sind hier von großem Wert. Das Interesse der SchülerInnen an beiden Kulturen zu erhöhen ist Ziel des interkulturellen Lernens. Dies soll vor allem Akzeptanz, Respekt und gegenseitige Achtung von hörenden und gehörlosen Menschen zur Folge haben, ebenso eine Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischen Vorurteilen als Teil des Unterrichts. Auch in diesem Zusammenhang ist die gegenseitige Achtung eines der höchsten Güter des Unterrichts. (vgl. ebd., S. 20)

Wichtig ist, dass die Leistungen der SchülerInnen nicht grundsätzlich miteinander verglichen werden. Jede/r SchülerIn benötigt seinen/ihren individuellen Zeitraum, um sich den Unterrichtsstoff aneignen zu können. Somit müssen diese Zeiträume in der Leistungsbewertung eine Rolle spielen und das Lehrangebot an diese adaptiert werden. Bewertet werden nicht nur die Leistungen der Kinder in Unterrichtsinhalten, sondern auch ihre Methoden- und Teamkompetenzen im Klassenverband. (vgl. ebd., S. 21) Das Lehrpersonal sollte eine detaillierte und vor allem verständliche Kritik an der Leistung eines/einer SchülerIn ermöglichen. Das heißt auch, es sollte klar formuliert werden, welche Schwierigkeiten es gibt und welche Fortschritte gemacht wurden. (vgl. ebd., S. 21)

Im sich anschließenden Kapitel wird der allgemeine Teil des Lehrplans der AHS ähnlich aufbereitet werden, um so in Folge beide vergleichen zu können.

6.2 Lehrplan AHS

Der Lehrplan der AHS ist im allgemeinen Teil Stellenweise anders aufgebaut als der Lehrplan für gehörlose Kinder. Der AHS Lehrplan enthält im allgemeinen Teil drei Aspekte: das allgemeine Bildungsziel, die allgemeinen didaktischen Grundsätze und die Schul- und Unterrichtsplanung.

6.2.1 Allgemeines Bildungsziel im Lehrplan

Der Lehrplan der AHS versucht den SchülerInnen „(...) eine umfassende und vertiefte Allgemeinbildung zu vermitteln und sie zugleich zur Hochschulreife zu führen.“ (AHS Lehrplan 2017, S. 6) Vor allem werden die SchülerInnen in ihrem Wissen, in ihren Kompetenzen und bei der Vermittlung von Werten gefördert und unterstützt. Ebenso kann den Kindern selbstständiges und kritisches Denken vermittelt werden, um eine soziale und positive Lebensgestaltung erreichen zu können. Im Bildungsziel sind auch Faktoren beschrieben, die das Lernen oder auch den Lehrstoff beeinflussen können. Hier wird der gesellschaftliche Wandel betont, durch den sich zurzeit auch die Bereiche Kultur, Wissenschaft, Wirtschaft, Technik, Umwelt und Recht verändern. Die AHS hat somit die Aufgabe, sich mit diesem Wandel zu beschäftigen, und, wenn nötig, Lehrinhalte anzupassen. (vgl. ebd., S. 6)

Auch der Integrationsprozess wird an dieser Stelle im Lehrplan erwähnt. Bei diesem Aspekt sind vor allem Chancengleichheit, Gleichstellung der Geschlechter, Akzeptanz, Respekt und gegenseitige Achtung in der Schule zu vermitteln, und wird als Erziehungsziel angesehen. (vgl. ebd., S. 6)

Ein weiterer wichtiger Punkt, welcher auch im Lehrplan der AHS erwähnt wird, ist das interkulturelle Lernen. Besitzen SchülerInnen beispielsweise unterschiedliche sprachliche Ressourcen, wird besonderer Wert daraufgelegt, den Unterricht trotzdem gemeinsam zu erleben. Ebenso sollten die unterschiedlichen kulturellen Aspekte kennengelernt und respektiert werden. (vgl. ebd., S. 6) Dieser Blickwinkel wäre auch in Hinblick auf den Unterricht von gehörlosen

und hörenden Kindern wichtig, um zu erfahren, wie dieses interkulturelle Lernen in einer solchen Situation umgesetzt wird. Darüber hinaus wird die Gleichstellung der Geschlechter als bedeutsames Bildungsziel erwähnt. (vgl. ebd., S.6)

Die Kinder lernen soziale Verantwortung zu übernehmen. Das heißt, dass sie Mitentscheiden und Mitgestalten dürfen, wenn es um demokratische Angelegenheiten geht (wie beispielsweise die Klassenraumgestaltung). In diesem Zusammenhang ist, ebenso ein selbstbestimmtes und selbst organisiertes Lernen sowie Handeln zu erwähnen, da diese die Selbstsicherheit der SchülerInnen fördern und ihnen dabei helfen, zu lernen, was Verantwortung bedeutet. Dennoch darf an dieser Stelle nicht vergessen werden, dass die SchülerInnen nicht ausschließlich selbstständig handeln, sondern ebenso am sozialen Geschehen der Schule ständig teilnehmen können und auf Grund dessen immer auch von anderen in ihrem Handeln beeinflusst werden. (vgl. ebd., S. 6) So können gerade spätere kommunikative und kooperative Aufgaben im Leben besser bewältigt werden. Auch der Aspekt eines sinnerfüllten Lebens wird im Bildungsziel des Öfteren erwähnt. Dies kann gefördert werden, indem die SchülerInnen Lebenspläne haben und Vorstellungen über ihre zukünftigen Möglichkeiten im Leben entwickeln. Ebenso ist durch ethisches und moralischen Wissen und Handeln ein sinnerfülltes Leben möglich, welches den Kindern im Unterricht vermittelt werden soll. Des Weiteren ist die Persönlichkeit der Kinder und dessen Entwicklung zu unterstützen. (vgl. ebd., S. 6)

Ein weiteres Bildungsziel ist es den SchülerInnen, die neuen und sich immer verändernden Technologien für Informationen und Kommunikation näher zu bringen und verständlich zu machen. Die entsprechende Technologie (wie beispielsweise Computer) sowie Zeit und Raum hat den Kindern zur Verfügung zu stehen. Des Weiteren soll sich der Unterricht an den Erfahrungen und Möglichkeiten der SchülerInnen, ebenso aber auch an wissenschaftliche Erkenntnisse, anlehnen. Das Ziel dieses Lehrplans ist ein fächerübergreifender Unterricht, der die verschiedenen Lehrgegenstände miteinander verknüpft, ergänzt und präziser gestalten soll. (vgl. ebd., S. 7)

6.2.2 Lehren und Lernen

Die Hauptaufgabe des Unterrichts ist die Wissensvermittlung, so dass die SchülerInnen Probleme und Aufgaben selbstständig und verantwortungsvoll lösen können. (vgl. ebd., S. 7)

Die Kompetenzen sind in diesem Lehrplan ebenfalls ein wichtiges Thema. Eine Kompetenz kann nicht nur in einer Sachkompetenz gesehen werden, sondern ebenso in einer Sozial- und Selbstkompetenz. Die unterschiedlichen Begabungen, Möglichkeiten sowie Stärken und Schwächen der SchülerInnen gilt es zu erkennen und zu fördern, wobei diese Förderung sowohl durch Eigen- als auch durch Fremdinitiative (durch den Lehrer) erreicht werden kann. (vgl. ebd., S. 7)

Das soziale Leben gilt als weitere wichtige Komponente, um seine Kompetenzen in anderen Bereichen zu erkennen und zu steigern, wobei auch die sogenannten „dynamischen Fähigkeiten“ zu dem Thema Kompetenzen gezählt werden. Damit ist gemeint, dass die Kinder sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule dazu fähig sein sollen, ihr Wissen anwenden zu können. Auch und gerade in Problemsituationen kann mit dem Wissen der SchülerInnen eine Lösung gefunden werden. (vgl. ebd., S. 7)

Die SchülerInnen sollen im Unterricht durch verschiedene Bildungsdimensionen dazu angeregt werden, ihr Sein und Tun zu verstehen, wobei beispielsweise religiöse Weltanschauungen hilfreich sein können. Ebenso werden ethische und philosophische Bildungsdimensionen genannt, welche die Kinder bei der Sinnfindung der eigenen Existenz unterstützen. Dadurch kann eine Weltanschauung für die SchülerInnen möglich werden, die durch Normen und Werte der Gesellschaft definiert ist. So soll beispielsweise die Achtung aller Menschen ein wichtiger Aspekt dieser Werte und Normen sein.

Jeder Bildungsgegenstand soll den SchülerInnen helfen, ihre/seine eigenen Weltanschauungen zu verfeinern. (vgl. ebd., S. 7)

6.2.3 Bildungsbereiche

Der Lehrplan beschreibt fünf verschiedene Bildungsbereiche, die dazu beitragen sollen, dass der Unterricht mehr ist als „nur“ reine Wissensvermittlung. Anzumerken ist hier, dass auch nachstehende Bereiche als wichtig erachtet werden: Gesundheitserziehung, Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern, Medienerziehung, politische Bildung und viele mehr. (vgl. ebd., S. 8)

Der erste innerhalb der fünf Bildungsbereiche beinhaltet die Sprache und Kommunikation. Hier sind die Kommunikations-, Denk-, Handlungs- und Ausdrucksfähigkeiten der SchülerInnen besonders zu fördern. Jede mögliche Form von Sprache soll je nach Notwendigkeit im Unterricht zu gegen sein, um den SchülerInnen die Möglichkeit zu bieten, sich mit anderen und seiner/ihrer Umwelt auseinanderzusetzen. Durch eine Begegnung mit anderen Kulturen (innerhalb der Klasse) und Generationen (innerhalb und außerhalb der Schule) soll Vielfalt gewährleistet werden, um so eine Basis der gegenseitigen Achtung erschaffen zu können. Auch der Umgang mit Medien und deren richtige Verwendung wird in diesem Bildungsbereich genannt. (vgl. ebd., S. 8)

Der zweite Bildungsbereich ist jener von Mensch und Gesellschaft. Bedeutsam ist bei diesem Bildungsbereich vor allem, dass die SchülerInnen lernen und verstehen, welche gesellschaftlichen Zusammenhänge und Voraussetzungen es gibt. Diese befähigen dann das Individuum dazu, innerhalb der Gesellschaft leben und auch gesellschaftliche Aufgaben erfüllen zu können. (vgl. ebd., S. 8) Bezugnehmend auf die Gleichheit der Menschen wird hier nochmals hervorgehoben, dass die Kinder lernen sollen, kritisch mit Zuschreibungen, Bewertungen und Selektion umzugehen und diese zu überprüfen. Die Wertschätzung des Einzelnen kann den SchülerInnen vermittelt werden. Besonders wichtig ist hier auch die Urteils- und Kritikfähigkeit der Kinder, um demokratisches Handeln und Entscheiden verständlicher werden zu lassen. (vgl. ebd., S. 8)

Natur und Technik bilden den dritten Bildungsbereich. Natur und Technik sollen als zusammenhängende und in einer Wechselwirkung erörtert Funktionsweise

gesehen werden. So kann ein bewusster Umgang mit Technik und Natur gelingen. (vgl. ebd., S. 9)

Als nächster Bildungsbereich sind hier die Kreativität und die Gestaltung zu nennen. Besonders Gefühle und Gedanken sollen hier zum Ausdruck gebracht werden. SchülerInnen ist es möglich zu machen, durch den Ausdruck von Gefühlen und Gedanken ihre individuellen Fähigkeiten zu erkennen. Dadurch sollen Alternativen gefunden und Relativierungen vorgenommen werden können. Auch hier ist wieder die Anerkennung der Vielfalt ein wichtiger Gegenstand. Ebenso sind Selbstverwirklichung und soziale Verantwortung Teil dieses Bereiches, die entwickelt und gefördert werden sollen. (vgl. ebd., S. 9)

Der fünfte und letzte Bildungsbereich beinhaltet Gesundheit und Bewegung. Im Mittelpunkt steht die Verantwortung für den eigenen Körper. Den SchülerInnen ist es zu vermitteln, wie wichtig das körperliche, seelische und soziale Wohlbefinden sein kann. (vgl. ebd., S. 9)

6.2.4 Allgemeine didaktische Grundsätze

Im zweiten Teil des allgemeinen Teils des Lehrplans geht es um die didaktischen Grundsätze. Die LehrerInnen haben verschiedene Unterrichtsziele zu beachten:

- „- die Auswahl der Unterrichtsinhalte und Unterrichtsverfahren zur Erreichung dieser Ziele vorzunehmen,
- im Unterricht Lernsituationen zu gestalten und Lernprozesse einzuleiten und zu unterstützen,
- vielfältige Zugänge zum Wissen zu eröffnen und auch selbst Informationen anzubieten,
- Gelegenheiten zu schaffen, Können zu entwickeln und anzuwenden sowie Erfahrungen und Eindrücke zu gewinnen.“ (ebd., S. 9)

Die LehrerInnen sollen diese Ziele ebenso wie die Vorkenntnisse und Vorerfahrungen der SchülerInnen beachten. Da Vielfalt als wertvoll zu betrachten ist, ist

auch das interkulturelle Lernen Teil der Lehre, indem nicht nur andere Kulturen kennengelernt, sondern auch gemeinsames Lernen und gemeinsame Werte durchgeführt und erkannt werden. Die Integration ist ebenfalls ein zu beachtendes Thema im Lehrplan, wobei hier vor allem die soziale Integration im Mittelpunkt steht. Auch SchülerInnen mit SPF werden hier genannt, denn diese sollen auch in der AHS Unterstufe aufgenommen und in den Unterricht (mit eigenem Lehrplan) integriert werden. Allerdings sollen die individuellen Lehrpläne (je nach SPF) mit dem der AHS ergänzt werden. (vgl. ebd., S. 10) Die Kinder sollen je nach Fähigkeiten und Entwicklungsstand unterrichtet werden. Der Lehrplan weist daraufhin, dass die Schule hier die Aufgabe erhält, die Kinder zu einer bestmöglichen Entwicklung ihrer Selbst zu befähigen. Der/die LehrerIn hat somit ebenfalls den Auftrag, den SchülerInnen differenzierte Lernangebote zu eröffnen. So kann auch auf unterschiedliche Lerntypen, Vorwissen und Vorerfahrungen eingegangen werden, ebenso wie auf die Stärken und Schwächen der Kinder. Individualisierung und die jeweiligen Bedürfnisse sollen geachtet und darauf eingegangen werden. (vgl. ebd., S.10)

Als sogenanntes „Frühwarnsystem“ ist der Förderunterricht den SchülerInnen zur Seite zu stehen, wenn im Unterricht Probleme oder Schwierigkeiten auftreten. (vgl. ebd., S. 10)

Die Kinder sollen zu eigenverantwortlichem Denken erzogen werden, indem sie Aufgaben einzeln oder in Gruppen lösen müssen. Ebenso kann das Wissen und die im Unterricht erworbenen Fähigkeiten Bezug auf die Lebenswelt der Kinder nehmen, um den Unterrichtsstoff verständlicher aufbereiten zu können. (vgl. ebd., S. 11)

Geschlechtssensible Pädagogik ist ebenfalls Ziel im Lehrplan der AHS. Es wird darauf geachtet, dass die Lerninhalte und Unterrichtsmethoden so gewählt werden, dass beide Geschlechter sich mit diesem auseinandersetzen und davon angesprochen fühlen. Wichtig sind ebenso Wiederholungen des Unterrichtsinhalts, um diesen zu festigen. Rückmeldungen und Leistungsbeurteilungen sollen klar definiert werden. Weiters ist die Motivation und das Selbstvertrauen der SchülerInnen nicht zu untergraben, sondern zu unterstützen. (vgl. ebd., S. 12)

Der didaktische Teil des Lehrplans der AHS ist sehr aufschlussreich und trotz Methodenfreiheit sehr ausführlich beschrieben, so dass es den LehrerInnen möglich sein kann, sich auch Tipps für individuelle Situationen (der SchülerInnen) aus diesem zu entnehmen.

6.2.5 Schul- und Unterrichtsplanung

In der Schul- und Unterrichtsplanung müssen die LehrerInnen die unterschiedlichen Bedürfnisse und speziellen Fähigkeiten von sich selbst und den SchülerInnen berücksichtigen. Durch den/die LehrerIn werden die Kernbereiche der Schulstufen konkretisiert, Erweiterungsbereiche und deren Gestaltung vom LehrerIn selbst geplant, ebenso wie die Leistungsfeststellung auch dem/der LehrerIn obliegt. Die Unterrichtsfächer sollen miteinander verbunden und durch Schulveranstaltungen Unterrichtsinhalte ergänzt werden können. Die Schule plant verschiedenste Angebote an Wahlpflichtfächern, Freigegegenständen und Übungen sowie die schulautonomen Lehrplanbestimmungen. (vgl. ebd., S. 13)

Aufgabe der/des LehrerIn ist es somit, den Unterricht verantwortungsbewusst und in eigenständiger Art und Weise mit Hilfe des Lehrplans zu gestalten. Kernbereiche des Lehrplans sind verbindlich, ebenso wie das Bildungsziel und die Bildungs- und Lehraufgaben. Absprachen des Unterrichtsinhalts mit anderen LehrerInnen bieten die Möglichkeit fächerübergreifend zu arbeiten, was wiederum einem koordinierten pädagogischen Vorgehen dient. (vgl. ebd., S. 13)

Kernbereiche sind im Lehrplan stets verankert und zeichnen Pflichtgegenstände aus, welche auch inhaltlich im Lehrplan definiert. Der Erweiterungsbereich hingegen ist standortbezogen und kann durch den/die LehrerIn dort geplant werden. Hier bietet sich ebenfalls ein fächerübergreifendes Planen unter den LehrerInnen an. So können dann gemeinsam lokale und regionale Gegebenheiten in den Unterricht miteinbezogen werden, sowie Bedürfnisse, Interessen und Begabungen der SchülerInnen. (vgl. ebd., S. 14)

Schulautonome Lehrplanbestimmungen zeichnen Freiräume aus, welche für Verständnisschwierigkeiten der SchülerInnen innerhalb des Unterrichts genutzt werden können. Je nach Bedarf sollen diese Freiräume den SchülerInnen zur Verfügung stehen. Die SchülerInnen müssen in den Freiräumen nicht aus einer Klasse stammen, sie können sich daher auch mit älteren oder jüngeren SchülerInnen auseinandersetzen. (vgl. ebd., S. 14)

Hierbei müssen in den Freiräumen die unterschiedlichen Begabungen berücksichtigt werden und ein breites Bildungsangebot vorhanden sein, wobei das Bildungsziel der AHS auch hier stets beachtet werden sollte. (vgl. ebd., S. 15)

Die Leistungsfeststellung erfolgt häufig über Schularbeiten, wobei ihre Anzahl je nach Klassenstufe erhöht wird. Auch die Unterrichtsstunde und eine aktive Mitarbeit an dieser wird bewertet. Hier können die SchülerInnen von einem fächerübergreifenden Unterricht profitieren, da sie das Zusammenwirken der verschiedenen Inhalte verstehen lernen und somit ihr Wissen leichter anwenden können. Aus diesem Grund ist der fächerübergreifende Unterricht ein wichtiges Ziel in diesem Lehrplan. (vgl. ebd., S. 16)

Da die Möglichkeit besteht, dass die AHS auch in einer ganztägigen Schulform besteht, stehen dazu im Lehrplan noch einige Aspekte, die von den LehrerInnen beachtet werden sollten, wie vor allem die Förderung von Sprach- und Lesekompetenz sowie das Gesundheitsbewusstsein. Ebenfalls soll aber auch das soziale Lernen gestärkt und auf individuelle Interessen eingegangen werden. Den Kindern einer Ganztagschule soll ebenso Erholung und Freiraum zustehen und die Möglichkeit gegeben werden, sich körperlich zu betätigen oder kreativ tätig zu werden. (vgl. ebd., S. 17)

6.2.6 Pädagogisches Konzept und Planung

Wichtig sind bei diesem Unterpunkt im Lehrplan der AHS vor allem, dass bei der Planung des Unterrichts auf die Heterogenität der Gruppe geachtet wird und verschiedene Interessen und Fähigkeiten der Kinder berücksichtigt werden. Durch ein breitgefächertes Bildungsangebot soll es dann möglich werden, den jeweiligen Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden. (vgl. ebd., S. 18)

Die Kommunikation und der Austausch zwischen SchülerInnen und den LehrerInnen untereinander ist ein bedeutsamer pädagogischer Schritt, um die Qualität und Quantität des Unterrichts zu bewahren. Eine Absprache der LehrerInnen untereinander ermöglicht nicht nur eine hohe Qualität des Unterrichts, sondern führt auch zu einem guten fächerübergreifenden Lernen. Auch Lern-, Ruhe-, Bewegungs-, Spiel-, Förder- und Essenzeiten gehören zu diesem Aspekt des pädagogischen Konzepts und müssen von den LehrerInnen eingehalten werden. (vgl. ebd., S. 18) Wichtig ist ebenso, dass den Kindern der Raum gegeben wird, um soziale Kontakte zu knüpfen. Diese Kontakte sollen nicht nur in der sogenannten „Peergroup“ geknüpft werden, sondern die SchülerInnen sollen dazu angehalten werden, auch über ihre jeweilige Gruppe hinweg neue Kinder kennenzulernen. (vgl. ebd., S. 18)

Sprach- und Lesekompetenz sollen stets gefördert werden, sowohl während des Unterrichts als auch in Lernzeiten (wie dem Förderunterricht). Die Lernzeiten sollen den Unterrichtsinhalt nicht nur verständlicher für die SchülerInnen machen, sondern ebenso die Festigung des Stoffes bei den SchülerInnen bewirken. Unterstützung beim Lernen und der Verarbeitung des Unterrichtsinhalts soll den SchülerInnen während der Lernzeiten ermöglicht werden. Eine positive Lernatmosphäre kann den Kindern dabei helfen, sich den Unterrichtsinhalt besser und einfacher merken zu können. Auch hier sollen die SchülerInnen zu eigenverantwortlichem Lernen angehalten werden, um ihr Lernziel selbstständig erreichen zu können. (vgl. ebd., S. 18) In der gegenstandsbezogenen Lernzeit werden die Unterrichtsinhalte nochmals aufgearbeitet und durch spezifische Übungen gefestigt. Die individuelle Lernzeit hingegen soll durch selbstständige Vertiefung des Unterrichtsstoffs diesen verständlicher machen. (vgl. ebd., S. 19)

Mit diesen Lernzeiten und noch etwaigen Freizeitgestaltungen (die hier jetzt nicht weiter erläutert werden) geht der allgemeine Teil des Lehrplans der AHS zu Ende.

Im nächsten Kapitel werden beide Lehrpläne miteinander verglichen und die wichtigsten Unterschiede herausgearbeitet.

6.2.7 Unterschiede der Lehrpläne im allgemeinen Teil

Im Lehrplan für Gehörlose (2008) gibt es keinen so betitelten allgemeinen Teil wie im Lehrplan der AHS (2017), dennoch sind zwei Teile des allgemeinen Lehrplans der AHS auch in dem für gehörlose SchülerInnen zu finden: das allgemeine Bildungsziel und die allgemeinen didaktischen Grundsätze. Dann aber gibt es folgende weitere Aufschlüsselungen im Lehrplan für Gehörlose:

- „Pädagogische Ausgangslage
- Allgemeines Bildungsziel
- Allgemeine Bestimmungen
- Allgemeine didaktische Grundsätze
- Studentafeln
- Lehrpläne für den Religionsunterricht
- Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoff und didaktische Grundsätze
- Ergänzende Ausführungen zu den Pflichtgegenständen“ (Lehrplan der Sonderschule für gehörlose Kinder 2008, S. 3)

Hier ist somit zu erkennen, dass der Lehrplan für gehörlose SchülerInnen sich nicht explizit in einen allgemeinen und einen spezifischen Teil aufteilen lässt. In Gänze ist dieser Lehrplan 75 Seiten lang, während der Lehrplan der AHS 500 Seiten umfasst. (AHS-Lehrplan, Stand: 23.04.2018) Im AHS Lehrplan sind alle Unterrichtsgegenstände genau erläutert und aufgeschlüsselt (vgl. ebd.), im Lehrplan für Gehörlose werden die verschiedenen Gegenstände ebenfalls aufgegriffen, aber keinesfalls so ausführlich behandelt. (vgl. Lehrplan für gehörlose SchülerInnen 2008)

Ein weiterer großer Unterschied ist, dass der Lehrplan der AHS mit der Sekundarstufe (Sek) 2 beginnt, der Lehrplan der Sonderschule aber mit der Sek 1 endet. Dies könnte bedeuten, dass die Kinder mit SPF als nicht „geeignet“ erscheinen, um mit einem spezifischen Lehrplan höhere Schulen zu besuchen. Weiters könnte dies zu der Annahme führen, dass die Kinder entweder mit dem „normalen“ Lehrplan zurechtkommen müssen oder aber nach der Sek 1 die Schule beenden müssten. In diesem Zusammenhang wird die Befragung der

LehrerInnen zu ihrer Arbeit zeigen, an welchen Lehrplan sie sich halten, ob sie eventuelle Fördermaßnahmen des Sonderschullehrplans auch in der höheren Schule anwenden und falls ja, wieso.

Ebenfalls verschieden ist, dass keine Beschreibung der pädagogischen Ausgangslage im AHS Lehrplan zu finden ist. Dies lässt sich jedoch damit erklären, dass dies nur dann nötig wäre, wenn ein SchülerIn mit SPF im Klassenverband wäre und nach einem speziellen Lehrplan (wie der für gehörlose Kinder) unterrichtet werden müsste. Erwähnenswert ist, dass der Lehrplan der AHS darauf eingeht, den Lehrplan der Sonderschule zu nutzen, wenn ein Kind mit SPF in die Unterstufe der AHS integriert werden soll. (vgl. Lehrplan AHS 2017, S. 10) Wie diese Umsetzung jedoch stattfinden soll und was sich nach der Unterstufe anschließt, wird in keinem der beiden Lehrpläne genannt.

Anzumerken ist jedoch, dass in Bezug auf Inklusion diese verschiedenen Lehrpläne zu Schwierigkeiten führen können. Wie Kluge (2015) beschreibt, ist im Sinne der Inklusion eine gemeinsame Beschulung erstrebenswert, dennoch kann ein Lehrplan für alle nicht möglich sein. D.h. es wären innerhalb einer Klasse unterschiedliche Lehrpläne vonnöten, was wiederum zu Unterschieden zwischen den SchülerInnen führen würde und Inklusion nicht gänzlich möglich wäre. Kluge et. al. (2015) stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, wie die LehrerInnen mit verschiedenen Lehrplänen arbeiten, auf die speziellen Bedürfnisse achten und eingehen und doch gleichzeitig alle Kinder gleich behandeln können. (vgl. Kluge 2015, S. 12 f.) Auch dieser Aspekt ist im Hinblick auf die Interviews mit den LehrerInnen zu beachten, denn hier kann der aktuelle Stand von Inklusion in der Schule erkannt werden, aber auch mit welchen Problemen die LehrerInnen tatsächlich konfrontiert werden, wenn sich ein Kind im Klassenverband befindet, welches inkludiert werden soll.

Interessant ist auch, dass im Lehrplan der AHS detailliert darauf eingegangen wird, dass Chancengleichheit, Gleichstellung der Geschlechter, interkulturellem Lernen und sinnerfülltem Leben im Unterricht eine hohe Gewichtung zuteil wird. (vgl. AHS Lehrplan 2017, S. 6) Diese Aspekte werden jedoch im Lehrplan der Sonderschule für gehörlose Kinder zu keinem Zeitpunkt erwähnt. Obwohl das

auch in einem Klassenverband mit gehörlosen Kindern unterschiedliche Geschlechter, Herkunft und Kulturen zu finden ist.

Die verschiedenen Bildungsbereiche im Lehrplan der AHS sind im Lehrplan für gehörlose Kinder nicht oder nur ansatzweise erkennbar wie beispielsweise die Wichtigkeit anderer Kulturen und Unterstützung der Kommunikation. Dennoch werden diese Bereiche nicht so ausführlich behandelt wie im Lehrplan der AHS.

Schon auf den ersten Seiten des Lehrplans der AHS wird deutlich, dass Verantwortung gegenüber sich selbst und anderen einen Kernaspekt in der Schule und im Unterricht bildet, insbesondere bei den Bildungsbereichen im allgemeinen Teil des Lehrplans. Dabei beinhaltet diese Verantwortung auch die Teilnahme an der Gesellschaft, wenn für sich und für andere Verantwortung übernommen werden kann und gesellschaftliche Aufgaben erledigt werden können. (vgl. Lehrplan der AHS 2017, S. 9)

Im Lehrplan der AHS wurde das Wort „Verantwortung“ 186-mal gefunden, im Lehrplan der Sonderschule für Gehörlose nur neunmal. Dies könnte darauf hinweisen, dass die SchülerInnen, welche mit SPF geschult werden, nicht dazu „ausgebildet“ werden, ein aktiver und verantwortungsvoller Teil der Gesellschaft zu werden. Andererseits könnte aber auch gesagt werden, dass vermehrt darauf Aufmerksamkeit gelenkt werden soll, den Kindern die Möglichkeit zu geben, sich nach ihren individuellen Fähigkeiten zu entwickeln, ohne spezifische Verantwortung für gesellschaftliche Aufgaben und Zwänge übernehmen zu müssen. Dies kann also negativ wie positiv interpretiert werden. Allerdings zeigt es wiederum auch, dass gehörlosen Kindern nicht dieselbe Verantwortung zugeschrieben wird, was wiederum eine Selektion als logische Folge hat.

Ähnlich wie mit dem Wort „Verantwortung“ verhält es sich bei dem Wort „Vielfalt“. Vielfalt wird im Lehrplan der Sonderschule nur ein einziges Mal gebraucht, um zu beschreiben, dass eine gesellschaftliche Vielfalt als wertvoll zu bezeichnen ist. (vgl. Lehrplan der Sonderschule für gehörlose Kinder 2008, S. 20) In diesem Bedeutungszusammenhang - Vielfalt als gesellschaftliche Bereicherung - lässt sich dieses Wort im AHS Lehrplan insgesamt 23-mal finden. Vielfalt wird hier als ein wertvolles kulturelles Qualitätsmerkmal gesehen. (vgl. Lehrplan

der AHS 2017, S. 326 f.) Vielfalt soll als eine Bereicherung angesehen werden und den Kindern die Achtung gegenüber jedem Menschen beigebracht werden. (vgl. ebd., S. 325)

Durch die geringe Nennung im Lehrplan der Sonderschule scheint es, als wäre dieser Aspekt hier nicht so wichtig, was wiederum zu der Frage führt, ob gehörlose Kinder mit SPF nicht ausreichend inkludiert werden können.

Von Bedeutung ist, dass der Lehrplan der Sonderschule für gehörlose Kinder keinen Bezug darauf nimmt, dass dieser als Ergänzung für andere Lehrpläne dienen kann. Dieser Akt der Ergänzung wäre aber doch ein guter und wünschenswerter, um hörbeeinträchtigte Kinder ohne SPF in Regelschulen besser und individueller unterstützen zu können.

Wie gezeigt wurde, gibt es bei einigen Aspekten sowohl negative als auch positive Blickwinkel, mit denen die Unterschiede gesehen werden können. Im Hinblick auf die Inklusion zeigt sich allerdings, dass noch Verbesserungspotential - auch innerhalb der Lehrpläne - vorhanden ist.

6.3 Kommunizieren und Sprache im Lehrplan der Sonderschule für gehörlose Kinder

Im Lehrplan der Sonderschule wird das Kommunizieren und Sprache vor allem im Fach Deutsch, mit den folgenden Worten beschrieben: Lesen, Schreiben und Kommunikation. Durch den Deutschunterricht soll es den SchülerInnen möglich werden, sowohl in schulischen als auch gesellschaftlichen Konstellationen ihre Integration zu erreichen. Wichtig ist dabei, dass der Sprach- und Kommunikationserwerb soweit beherrscht wird, dass ein Gespräch geführt werden kann. Die sprachlichen Kompetenzen der Kinder sollen sowohl in der Lautsprache als auch in der Gebärdensprache gefördert werden, um mit Sprachkompetenz ihre Schullaufbahn erfolgreich abschließen zu können. Bedeutsam ist hier vor allem, dass die SchülerInnen ihre sprachliche Umgebung verstehen und auf diese auch angemessen reagieren können. Des Weiteren ist es wichtig, dass die eigenen Bedürfnisse und Interessen ausgedrückt werden können, um

sich in die Gesellschaft einbringen zu können. (vgl. Lehrplan der Sonderschule für gehörlose SchülerInnen 2008, S. 42)

Gespräch und Dialog sind wesentliche Aspekte, die den SchülerInnen vermittelt werden sollen. Der Wortschatz der SchülerInnen soll erweitert werden, um das Verständnis von Sprache zu erhöhen. Herausgearbeitet wird in diesem Lehrplan auch die Wichtigkeit einer Hörerziehung. Hier soll das Gedächtnis trainiert werden, um sich auditive Sprache besser merken zu können. Auch eine individuelle Sprachförderung und musikalische Erziehung soll den Kindern eröffnet werden. (vgl. ebd., S. 42) Der Lehrplan nennt an diesem Punkt die drei Säulen des hörgerichteten Spracherwerbs: Hörerziehung, Gesprächserziehung und rhythmische Erziehung. Beim Unterricht in Gebärdensprache ist das visuelle Gedächtnis, die Körpersprache, Mimik und Gestik zu fördern. Die Thematisierung der Hörbehinderung ist gemäß Lehrplan ab der Grundschule wichtig, damit die Kinder eine realistische Selbsteinschätzung erhalten können. (vgl. ebd., S. 43)

6.3.1 Lehrstoff

Beim Lehrstoff gibt es zwei Unterschiede, einmal jenen beim hörgerichteten Spracherwerb und einmal der beim gebärdensprachlichen Spracherwerb. Beim hörgerichteten Spracherwerb sollen Sprechfreude und Sprachfähigkeit entwickelt und gefördert werden. Auch die Sprechstimme und der Atem sollen richtig eingesetzt werden. Dies kann durch elektronische Hörhilfen erreicht werden, wobei die Übung mit den Hörhilfen hören zu können eine wichtige Voraussetzung ist. (vgl. ebd., S. 43)

Beim gebärdensprachlichen Spracherwerb wird vor allem auf das Erlernen von Motorik sowie dem Erkennen von Lauten Wert gelegt. Die Kinder sind dazu angehalten, sich selbst mitteilen zu wollen und sich zu trauen nachzufragen, wenn sie etwas nicht verstanden haben. Informationen müssen richtig verstanden, aufgenommen und verarbeitet werden, um auch Konfliktsituationen

sprachlich bewältigen zu können. Gefühle und Bedürfnisse sollen stets geäußert werden und das Sprechen stets in Verbindung mit dem Schreiben stehen. (vgl. ebd., S. 43)

Wortbedeutungen im Unterricht sind zu erklären und ein Alltagswortschatz ist ebenfalls zu erlernen. Auch der Fachwortschatz soll erweitert sowie Redewendungen erkannt werden. Lesetechniken sind zu üben und festigen, sowie eine automatisierte Lesefertigkeit gekonnt werden. Auch die Auseinandersetzung und das Verstehen von Texten ist ein wichtiges Ziel des Lehrstoffs. (vgl. ebd., S. 43) Ebenso ist das Verfassen von Texten bzw. verschiedene Textarten zu fördern. Die Rechtschreibung kann mit Hilfe des Wortschatzes gefestigt und unbekannte Wörter erörtert werden. Regeln der Sprache und ihre Schreibweise, das Erzählen und Zuhören sollen geübt und erlernt werden. (vgl. ebd., S. 43)

Der Lehrplan enthält, dass Informationen und das sprachliche Miteinander wesentliche Aspekte in der Bildung gehörloser Kinder sind. Durch das Miteinander können soziale Kontakte geknüpft werden und Gefühle, Bitten, Wünsche und Meinungen miteinander ausgetauscht werden können.

Ebenso sollen die grammatikalischen Grundstrukturen beider Sprachen (Gebärdensprache und Lautsprache) erlernt werden. (vgl. ebd., S. 44)

Die sprachlichen Ausdrucksformen sind ebenfalls wichtig, um Tätigkeiten, Eigenschaften oder Handlungen beschreiben zu können. Der Lehrplan zeigt auf, dass diese Ausdrucksformen in jeglicher gesellschaftlicher oder sozialer Konstellation gebraucht werden, um kommunizieren zu können.

Auch Hörhilfen sollten keineswegs aus dem Unterricht verbannt werden, sondern als positives Hilfsmittel gesehen und gebraucht werden. Das Zusammenleben von hörenden und gehörlosen Menschen ist wichtig und wird vom Lehrplan als ein Zusammenleben in verschiedenen Gemeinschaften beschrieben. (vgl. ebd., S. 45)

Was schlussendlich das soziale Umfeld betrifft, sind beispielsweise das Verhalten im Straßenverkehr zu üben sowie das Knüpfen von Kontakten mit Hörenden. Darüber hinaus können beispielsweise HNO-ÄrztInnen oder TherapeutInnen miteinbezogen werden, die das gehörlose Kind unterstützen. (vgl. ebd., S. 46)

6.3.2 Didaktische Grundsätze

Sprache, Sprechen und Hören sollen vereint gelehrt werden. Der/die LehrerIn hat hier die Aufgabe, seinen/ihren natürlichen Sprachgebrauch darzustellen. So soll es dem Kind ermöglicht werden, das eigene Sprechen zu festigen, zu strukturieren und zu kontrollieren. Auch das Sprachverständnis und die Sprechverständlichkeit sollen über die Sprache des Lehrpersonals und dem Miteinander-sprechen entwickelt werden. Dennoch soll das Kind beim Spracherwerb nicht überfordert werden, indem auf spezielle Sprachen nicht verzichtet wird. Auch visuelle Medien sind im Unterricht gehörloser Kinder besonders wichtig, da diese helfen können, Sprachsituationen zu analysieren. Die bedarfsorientierte Sprachförderung ermöglicht den Kindern eine gute Artikulation. Rhythmische Durchgliederung von Wort- und Schriftsprache sowie die Benutzung des phonembestimmten Manualsystems ermöglicht ein vereinfachtes Lernen von flüssigem und verständlichem Sprechen. (vgl. ebd., S. 46)

Beim Lesen sollen die Texte vereinfacht dargestellt werden, um positive Erfahrungen mit dem Lesen zu machen. Wichtig ist vor allem, dass die LehrerInnen darauf achten, dass die Kinder auch sinnerfassend lesen und auch komplexe Texte verstehen können. (vgl. ebd., S. 47)

Beim Schreiben von eigenen Texten brauchen hörbeeinträchtigte Kinder laut Lehrplan gezielte Hilfestellungen. Gerade Texte dienen der Information und Mitteilung und sind so ein wichtiger Teil des Unterrichts. Ebenso bedeutsam ist die Rechtschreibung. Texte wiederholt aufzuschreiben dient dem Einprägen von Wörtern und erhöht das Sprachwissen sowie das Sprachverständnis der Kinder. (vgl. ebd., S. 47)

Die Sprachkompetenz kann durch Sprechhandlungen und Dialoge gefördert werden. Mit Hilfe von Medien sollen Schwierigkeiten in der Kommunikation (wie die Definierung von Begriffen zum Beispiel) erleichtert werden. Durch die visuelle Darstellung soll es den Kindern möglich sein, sprachliche Strukturen und Inhalte besser verstehen zu können. Die Gesprächserziehung wird hier vom Lehrplan als wichtiges Element genannt, um Erlebnisse, Fragen, Informationen, usw. und den Unterricht lebensnaher zu gestalten und die Motivation und Kommunikation von den SchülerInnen zu erhöhen. Beim lautsprachlichen Erwerb ist vor allem der Rhythmus der Sprache wichtig, beim gebärdensprachlichen Erwerb die Mimik, Inkorporation und die Simultaneität. Die LehrerInnen müssen demnach in der Lage sein, beide Sprachen zu veranschaulichen und den SchülerInnen näher zu bringen. (vgl. ebd., S. 47)

Die Identitätsentwicklung ist ebenfalls ein Aspekt des Lehrplans. Das soziale Umfeld in und außerhalb der Schule kann die Identitätsentwicklung der SchülerInnen beeinflussen. Jede Form der Erziehung und der sprachlichen Auseinandersetzung mit dem Kind kann auf das kommunikative Verhalten des Kindes Einfluss nehmen. Deswegen ist dieser Aspekt wichtig und muss von LehrerInnen stets berücksichtigt und individuell erkannt werden. (vgl. ebd., S. 47)

Im Hinblick auf den Umfang dieser Arbeit bleibt der Aspekt der lebenden Fremdsprache unberücksichtigt.

6.4 Kommunizieren und Sprache - Lehrplan der AHS – Sekundarstufe 2

Die Bildungsstandards für Deutsch in der AHS sind nach „bifie“ (Stand: 13.11.18) folgende beim Kompetenzbereich „Zuhören und Schreiben“ beispielsweise folgende: „Schüler/innen können:

- das Hauptthema gesprochener Texte erkennen
- die wesentlichen Informationen gesprochener Texte verstehen
- die grundlegenden Informationen gesprochener Texte mündlich und schriftlich wiedergeben

- die Redeabsicht gesprochener Texte erkennen
- stimmliche (Lautstärke, Betonung, Pause, Sprechtempo, Stimmführung) und körpersprachliche (Mimik, Gestik) Mittel der Kommunikation erkennen.“ (Bifie, Stand: 13.11.2018)

Auch Gespräche und Inhalte mündlich präsentieren zu können werden beim Bifie genauer aufgeführt und gehören zu den Bildungsstandards. Jedoch muss hier angeführt werden, dass gehörlose Kinder alles was gesprochen oder mündlich gesagt wird (vom/von der LehrerIn oder SchülerIn) in Gebärdensprache übersetzt bekommen müssten. Auch das „mündliche Präsentieren“ (vgl. ebd.) müsste den Kindern in Gebärdensprache erlaubt sein und diese Präsentation dann in Lautsprache für den/die LehrerIn und hörenden SchülerInnen übersetzt werden. Ebenfalls sind die Kompetenzbereiche Lesen, Schreiben und Sprachbewusstsein genauer aufgeführt in den Bildungsstandards des Bifies. Da aber keiner der Bereiche auf gehörlose Kinder eingeht, wurde hier nur exemplarisch einmal der Kompetenzbereich „Zuhören und Schreiben“ aufgezeigt, damit erkannt werden kann, welchen Standards auch gehörlose SchülerInnen unterworfen sind, wenn sie eine AHS in der Sek 2 besuchen. (vgl. ebd.)

Im Lehrplan der AHS wird Kommunizieren und Sprache auch vermehrt im Fach Deutsch beschrieben aber nicht danach benannt. Auf Grund der angegebenen Ziele im Fach Deutsch sollten die SchülerInnen schon Vorkenntnisse in der Schriftsprache und im Lesen haben. Die Sekundarstufe zwei wurde gerade wegen dieser vom Lehrplan voraussetzenden Vorkenntnisse gewählt, da es interessant ist zu sehen, ob und inwieweit diese Vorkenntnisse vorhanden und auch von Nöten sind, um dem Unterricht folgen zu können. (vgl. Lehrplan der AHS 2017, S. 43)

Durch das Lernen von Sprache kann die Kommunikations- und Handlungsfähigkeit der SchülerInnen geschult werden. Insbesondere ist mit Hilfe dieses Lehrplans vor allem der sprachliche Austausch von Erfahrungen und Gedanken, Beziehungen und Interessen zu erreichen. Informationen sollen erarbeitet und vermittelt werden und die Fähigkeit des Schreibens und Lesens von Texten und Medien soll erworben werden. Auch die Struktur der Sprache sowie deren

Funktion können erörtert werden, damit die SchülerInnen die Möglichkeit haben ihre sprachlichen Kompetenzen in einer Form zu gebrauchen, die frei von größeren Verstößen ist. Diese sprachlichen Kompetenzen sind sowohl schriftlich als auch mündlich zu erwerben. (vgl. ebd., S. 43)

Durch Sprache ist es, nach Lehrplan der AHS, auch möglich die Sozialisation der SchülerInnen zu fördern, indem die kulturellen und grundlegenden Voraussetzungen der Kinder beachtet werden. Dementsprechend kann es den Kindern auch möglich sein, sich durch Sprache in das gesellschaftliche und soziale Leben zu integrieren. (vgl. ebd., S. 43)

Ebenso gehören in diesen Lehrplan die Vermittlung von Werten und Lebenshaltungen mittels Texten zum Unterrichtsfach Deutsch. Die SchülerInnen sollen hier dazu angehalten werden, ihre kognitiven Fähigkeiten effektiv zu nutzen und die sprachliche und kulturelle Vielfalt ist von LehrerInnen zu fördern und anzuerkennen. Durch den Gebrauch präziser Sprache sollen auch komplexere Unterrichtsinhalte gut verständlich von den LehrerInnen aufbereitet werden. (vgl. ebd., S. 44)

6.4.1 Didaktische Grundsätze

Durch Sprache können die verschiedenen Unterrichtsfächer gut und einfach kombiniert werden. Nichtsdestotrotz muss auf den jeweiligen Verwendungszweck und die Schreibnorm geachtet werden, damit Sprache zweckmäßig eingesetzt werden kann. Den LehrerInnen wird die Aufgabe zu Teil, SchülerInnen Sprache qualitativ beizubringen und auch selbst auf richtige sprachliche Äußerungen zu achten. (vgl. ebd., S. 44)

Das Sprechen der Kinder ist situationsabhängig. Die SchülerInnen sollen dazu angehalten werden, ihre Sprache (Jugend- und Hochsprache) an die jeweilige Situation anzupassen, was ebenfalls im Unterricht geübt wird. Falls nötig sollen den SchülerInnen Hilfen (Aufzeichnen der Sprechsituation) angeboten werden, wenn ihre Aussprache nicht verständlich genug ist. Das Schreiben kann den

Kindern im Laufe ihrer Schullaufbahn immer leichter fallen und so eine gewisse Sicherheit bewirken. (vgl. ebd., S. 44)

Ebenso kann das Schreiben in verschiedenen Situationen genutzt werden. Beispielsweise soll es als Hilfsmittel zum Lernen gebraucht werden, um eigene Gefühle, Wahrnehmungen oder Meinungen auszudrücken oder ebenso als Ausdruck kreativer und schöpferischer Gedanken. Beim Schreiben sollen die SchülerInnen von den LehrerInnen unterstützt werden und Hilfsmittel zur Seite gestellt werden, wie beispielsweise ein PC. Bei Problemen sind ein Förderunterricht oder andere Hilfsmittel für die SchülerInnen bereitzustellen. (vgl. ebd., S. 45)

Des Weiteren hält der Lehrplan dazu an, dass die Texte in schriftlicher oder auch medialer Art verstanden werden sollen. So sind auch die Interessen der SchülerInnen und kulturellen Begebenheiten von LehrerInnen zu beachten, wenn diese Texte für den Unterricht auswählen. Gerade Sprach- und Schreibnormen werden im Lehrplan an dieser Stelle als gesellschaftliche Faktoren bezeichnet, wenn es um Sprachbeherrschung geht. Mit Sprache soll also bewusst umgegangen werden. Die Kinder sollen lernen, diese in jeglicher Form (schriftlich oder mündlich) richtig zu gebrauchen. Die Leistungsfeststellung im Fach Deutsch wird über Schularbeiten ermittelt. Auch die individuellen Voraussetzungen und Schwierigkeiten sollen hier beachtet werden. (vgl. ebd., S. 45)

Das Hörvermögen wird in diesem Lehrplan ebenfalls als wichtiger Aspekt betrachtet, denn dieses ist Voraussetzung für eine erfolgreiche Kommunikation. Deswegen sind auch Hörübungen zu vollziehen, so dass das Verständnis erhöht wird und auch Details in Dialogen wahrgenommen werden können. Es soll der Wortschatz des Individuums erweitert werden sowie ein sinnerfassendes Hören entwickelt werden. Dazu gehört dann bei Bedarf ebenso das Üben einer richtigen und verständlichen Aussprache, denn das Sprechen und die Ausdrucksfähigkeit sind ebenso Teil des Unterrichts. So wird Sprache also als Prozess verstanden, welcher sich stets weiterentwickelt. (vgl. ebd., S. 46)

Beim Lesen wird unterschieden zwischen lautem und leisem Lesen. Das laute Lesen kann den SchülerInnen dabei helfen, ihre Aussprache zu verbessern,

das Lesen zu automatisieren und den Sprachrhythmus zu erwerben. Das leise Lesen dient vor allem dem sinnerfassenden Lesen von Texten und der Wortschatzerweiterung. (vgl. ebd., S. 46) Die Rechtschreibung sollte stets beachtet und von den LehrerInnen kontrolliert werden. Ebenso sollte bei dem Sprachprozess immer darauf geachtet werden, welche unterschiedlichen Lernvoraussetzungen die SchülerInnen mitbringen und welche individuellen Probleme sie eventuell aufweisen, damit je nach Bedarf Schwierigkeiten kompensiert werden können. (vgl. ebd., S. 47)

6.4.2 Das Fach Deutsch beider Lehrpläne - im Vergleich

Zunächst ist hier ein Unterschied im Umfang der Lehrpläne für das Fach Deutsch zu sehen.

Der Lehrplan der Sonderschule für Gehörlose geht vermehrt auf die Kommunikation und die Sprachkompetenz ein. Im Gegensatz dazu scheint der Lehrplan der AHS eher auf die richtige Verwendung von Sprache zu verweisen. Interessant ist, dass auch der Lehrplan der AHS auf das Hörvermögen eingeht und dieses als besondere Voraussetzung für gute Kommunikation erwähnt. (vgl. Lehrplan AHS 2017, S. 46) Auch der Lehrplan der Sonderschule geht auf diesen Aspekt besonders ein und beide sind sich einig, dass das Hörvermögen wichtig ist, um Sprache richtig ausbilden zu können. Anzumerken ist natürlich, dass ohne Gehör auch keine Lautsprache durch Hörhilfen gehört werden kann, so dass dann eine gebärdensprachliche Erziehung (wie der Lehrplan der Sonderschule ihn beschreibt) wichtig ist. Dennoch ist der Teil zum gebärdensprachlichen Unterricht im Lehrplan der Sonderschule recht lückenhaft und stellt für LehrerInnen scheinbar nur eine unzureichende Unterstützung dar. Auch ist nicht vermerkt, ob und in welchem Ausmaß die LehrerInnen von gehörlosen Kindern die Gebärdensprache beherrschen müssen.

Der Lehrplan der AHS scheint vermehrt auf die Vielfalt sprachlicher und kultureller Hintergründe der Kinder einzugehen. Der Lehrplan der Sonderschule nennt diesen Punkt nur, wenn es um die Auswahl von Unterrichtsinhalten geht. Auch scheint die AHS „mehr“ von ihren SchülerInnen zu verlangen wie insbe-

sondere die richtige und zweckmäßige Beherrschung von Sprache in verschiedenen Situationen. Solch eine Unterscheidung von Sprachsituationen wird im Lehrplan der Sonderschule nicht gemacht, obwohl dies ein ebenso wichtiger Aspekt für hörgeschädigte Kinder sein kann, denn auch diese bewegen sich in verschiedenen kulturellen und sozialen Gruppen. Je nach dem in welcher Gruppe sie sich befinden, müssen sie somit auch in der Lage sein ihre Sprache der Gruppe anpassen zu können. Wichtig ist allerdings, dass der Lehrplan der Sonderschule viele Aspekte aufweist, um den Kindern das Erlernen von Sprache zu vereinfachen und dass dieser wirklich eine gute Ergänzung zu einem Regelschullehrplan darstellt, wenn ein gehörloses Kind in einer AHS unterrichtet wird.

Beide Lehrpläne weisen durchaus ähnliche und überschneidende Bereiche im Fach Deutsch auf, während sich die Unterschiede vor allem auf die pädagogische Ausgangslage beziehen. Eine Ergänzung in der Oberstufe der AHS durch den Lehrplan der Sonderschule wäre mit großer Sicherheit eine positive und erfolgreiche Herangehensweise, wenn ein gehörloses Kind in den Unterricht der AHS Oberstufe integriert werden soll.

Mittels des Kapitels der Lehrpläne kann nun im folgenden Kapitel das theoretische Wissen in der Praxis überprüft werden und die LehrerInnen können Aufschluss darüber gegeben, ob und inwieweit eine Ergänzung der Lehrpläne in der Praxis durchgeführt oder durchführbar ist bzw. sein kann.

Dritter Teil – empirischer Teil

7. Datenerhebung und Methode

Um zu erfassen, wie gehörlose SchülerInnen der Sekundarstufe zwei den Unterricht erleben, inwieweit sie Inklusion erfahren bzw. sich einen Normierungsdruck ausgesetzt fühlen und welche Bedeutung die Schriftsprache dabei für sie hat, wurden im Rahmen der Arbeit vier Interviews mit gehörlosen SchülerInnen eines österreichischen Gymnasiums, durchgeführt.

Die nachfolgenden Kapitel sind der Beschreibung der Daten und der Untersuchungsmethoden sowie der Analyse und Diskussion der Daten gewidmet.

7.1 Datenerhebung

Alle interviewten SchülerInnen und deren Eltern, gaben ihre Zustimmung (Formular Einverständnis, siehe Anhang), dass die Interviews auf Tonband aufgenommen, mit Hilfe einer Dolmetscherin übersetzt und in dieser Arbeit Auszüge der Interviews zitiert werden dürfen. Die Anonymität der befragten Personen wird gewährleistet und alle personenbezogenen Daten werden verschlüsselt.

7.1.1 Untersuchungsgruppe

Im Mai 2018 wurden vier SchülerInnen im Alter von 13-16 Jahren interviewt, die zu diesem Zeitpunkt die Sekundarstufe zwei eines österreichischen Gymnasiums besuchten. Die Entscheidung, SchülerInnen dieser Altersgruppe zu interviewen, lässt sich damit begründen, dass diese aufgrund ihrer bisherigen Schullaufbahn nicht nur eine Schriftsprachkompetenz aufweisen müssen, sondern aufgrund ihres Alters auch in der Lage sind, eigene Erfahrungen mit dem Erwerb und der Anwendung der Schriftsprache im Unterricht zu vermitteln. Konk-

ret setzt sich die Untersuchungsgruppe, wie in Tabelle 2 beschrieben, zusammen. Aus ethischen Gründen können in der vorliegenden Arbeit keine Daten genannt werden, die Rückschlüsse auf die Identität der SchülerInnen ermöglichen. Um die Anonymität der befragten Personen zu gewährleisten, wurden daher alle personenbezogenen Daten verschlüsselt. Diese SchülerInnen von jener Schule wurden ausgewählt, da die Schule eine der wenigen in Österreich ist, welche in die Sek 2 gehörlose SchülerInnen integriert.

Bio. Daten	Interview 1	Interview 2	Interview 3	Interview 4
Interviewte/r	S1	S2	S3	S4
Geschlecht ¹	W	M	M	W
Alter in Jahren	14	14	14	16
Gehörlosigkeit	Von Geburt an	Von Geburt an	Von Geburt an	Später erworben
Technische Hilfsmittel	Früher Hörgeräte, jetzt keine mehr	Trägt ein CI	Hat Hörgeräte	Hat Hörgeräte
Schulstufe	9	9	9	11
Schullaufbahn	Volksschule (Integrationsklasse), Mittelschule, AHS	Volksschule (Integrationsklasse), AHS	Volksschule für gehörlose Kinder, AHS	Volksschule (Integrationsklasse), AHS
Familiäre Situation (hörende/Gehörlose Eltern)	Gehörlose Eltern und Familie	schwerhörige Mutter, „halb hörend; halb Tauber Vater“ (I2, Z.4-5)	Gehörlose Eltern, hörende Großeltern	Hörende Eltern und Familie
Sprachkompetenz ²	GS, SS	LS, GS, SS	GS, SS, LS	LS, GS, SS

1: W=weiblich, M= Männlich; 2: GS= Gebärdensprache, SS= Schriftsprache, LS=.Lautsprache

Tabelle 2. Göttfert (2018): Biographische Daten der SchülerInnen.

S1 ist weiblich, 14 Jahre alt und von Geburt an gehörlos. Sie ging in eine Volksschule in der sowohl hörende als auch gehörlose Kinder waren, besuchte danach die Mittelschule und anschließend die AHS. Nun ist sie in der neunten Schulstufe und beherrscht sowohl die Gebärdensprache als auch die Schriftsprache. Früher trug sie Hörgeräte, heute aber nicht mehr. Ihre Eltern und ihre Familie sind gehörlos.

S2 ist ebenfalls 14 Jahre alt und von Geburt an gehörlos. Auch dieser Schüler ging in eine Volksschule die sowohl gehörlose als auch hörende Kinder besuchen können anschließend besuchte er die AHS. Er kann in Lautsprache, Gebärdensprache und Schriftsprache kommunizieren. Durch das Tragen eines CI, kann dieser Schüler auch Geräusche wahrnehmen. Seine Mutter ist schwerhörig und sein Vater halb gehörlos und halb taub.

S3 ist männlich, 14 Jahre alt und von Geburt an gehörlos. Er ging auf eine Volksschule, in die ausschließlich gehörlose Kinder gehen dürfen und wo auch die LehrerInnen die Gebärdensprache beherrschten. Danach besuchte er die AHS und ist nun in der neunten Schulstufe. Seine Eltern sind gehörlos, seine Großeltern aber hörend. Der Schüler hat Hörgeräte. Die Gebärdensprache und die Schriftsprache sind die vorrangigen Kommunikationsmittel für Schüler drei, ebenso beherrscht er nach eigenen Aussagen aber auch die Lautsprache.

S4 ist weiblich, 16 Jahre alt, hat Hörgeräte und seit sie vier Jahre alt ist gehörlos. Sie besuchte eine Volksschule, in die gehörlose und hörende Kinder gehen konnten, anschließend besuchte sie die AHS und ist nun in der elften Schulstufe. Sie lebt in einer Familie, in der alle hörend sind. Durch das Erlernen der Lautsprache bis sie gehörlos wurde, beherrscht sie sowohl die Lautsprache, die Gebärdensprache als auch die Schriftsprache².

Die SchülerInnen erzählen das sie Hörgeräte haben, aber nicht wann, ob und inwiefern sie sie tragen oder brauchen. Leider wurden diese Informationen nicht weiter benannt und erfragt.

Abgesehen von der Interviewerin, der Verfasserin der Arbeit, und den interviewten SchülerInnen war bei allen Interviews eine Gebärdendolmetscherin anwesend. Diese war sowohl der Interviewerin von der Arbeit als Tutorin für gehörlose StudentInnen bekannt als auch den Kindern. Für die Dolmetscherin wurde sich, trotz eigener Gebärdensprachkompetenz, entschieden, da somit eine fehlerfreie Verständigung mit den SchülerInnen möglich war. Ebenso konnte die

² Ob die Schülerin anderen Menschen dann von den Lippen abliest oder wie die Kommunikation genau abläuft, kann an dieser Stelle leider nicht gesagt werden, da dies im Interview nicht erwähnt wurde.

Interviewerin sich so besser auf die Interviews selbst konzentrieren und währenddessen auch Notizen anfertigen.

Vor der Durchführung der Interviews wurden von den beteiligten Personen bzw. im Falle der SchülerInnen auch von deren Eltern eine schriftliche Einverständniserklärung für die Durchführung der Interviews eingeholt (siehe das Formular im Anhang). Alle Parteien gaben ihre Zustimmung (Formular Einverständnis, siehe Anhang), dass die Interviews auf Tonband aufgenommen, mit Hilfe einer Dolmetscherin übersetzt und unter Gewährleistung des Datenschutzes für wissenschaftliche Zwecke analysiert sowie Auszüge der Interviews in dieser Arbeit zitiert werden dürfen. Die Anonymität der befragten Personen wird gewährleistet und alle personenbezogenen Daten werden verschlüsselt. Auch eine Genehmigung von der Schule und dessen Direktion wurde eingeholt.

7.1.2 Setting

Alle Interviews fanden in einem österreichischen Gymnasium statt - und zwar in einem Sprechzimmer nach der Unterrichtszeit am Nachmittag. Die Dauer der Interviews betragen bei

Interview 1: 8:40min

Interview 2: 10:39min

Interview 3: 5:50min

Interview 4: 7:26min

Die Interviewsituation gestaltete sich dabei folgendermaßen: Die Interviewerin stellte an die/den betreffende/n gehörlose/n SchülerIn Fragen, wobei sie sich sowohl der Lautsprache als auch der Gebärdensprache (nur zur Begrüßung, Verabschiedung und wenn Danke gesagt wurde) bediente. Während dem Interview wurden die Fragen an die SchülerInnen gewendet gestellt, jedoch von der Dolmetscherin übersetzt und an die SchülerInnen weitergegeben. Jede Frage wurde beim Stellen, fast gänzlich simultan in die Gebärdensprache (von der Dolmetscherin) übersetzt. Die/der SchülerIn beantwortete die Frage bzw. erzählte auch frei. Diese Antworten wurden für die Interviewerin von der/dem DolmetscherIn wieder in Lautsprache übersetzt.

Die Übersetzung in die Lautsprache ermöglichte die Audioaufnahme der Interviews. Das Aufnahmegerät, ein Smartphone, lag während des Gesprächs auf dem Tisch. Die Interviews wurden nicht auf Video aufgenommen, da sonst noch eine weitere Person bei den Interviews hätte anwesend sein müssen, um die Kamera zu bedienen. Mir war es wichtig, dass die SchülerInnen sich so wohl wie möglich während dem Interview fühlen können und somit auch frei erzählen konnten. Auf Grund dessen wurde die Entscheidung gegen noch eine weitere Person im Interviewsetting getroffen.

Die Fragen der Interviews bezogen sich auf drei wesentliche Bereiche: zunächst Fragen zur Person (Alter, Klasse, Gehörlosigkeit...), als nächstes auf den Unterricht (Verwendung der Gebärdensprache, Hilfsmittel im Unterricht ...) und als drittes Fragen zum Lernen von Lesen und Schreiben (wie wurde Schreiben gelernt, wie ist das Verständnis, liest du gerne ...). Als Letztes wurde noch nach den individuellen Wünschen der SchülerInnen für den Unterricht, gefragt. Allerdings wurden je nach Interview die Fragen angepasst, erweitert oder auch anders gestellt. Ziel der Interviews war es, die Perspektive der SchülerInnen über ihren Unterricht und die Rolle der Schriftsprache in diesem, aufzuzeigen. Die StützlehrerInnen, welche im Unterricht gehörloser Kinder anwesend sind, wohnen diesem sieben Stunden in der Woche bei. Sie haben eine pädagogische Ausbildung, müssen aber nicht zwangsläufig in dem Fach geschult sein, welches sie beiwohnen. Die DolmetscherInnen sind ebenfalls sieben Stunden in der Klasse, haben keine pädagogische Ausbildung und helfen in der Kommunikation von LehrerInnen, gehörlosen SchülerInnen und hörenden SchülerInnen. Die FachlehrerInnen können zumeist nicht die Gebärdensprache. Sie sind somit auch auf die StützlehrerInnen oder DolmetscherInnen angewiesen, wenn sie barrierefrei mit den gehörlosen SchülerInnen kommunizieren wollen.

7.1.3 Orientierungsrahmen

Die Orientierungsrahmen nach Nohl (2005) umreißen, wie eine Handlung ausfallen kann und warum sie in einem gewissen Kontext höchstwahrscheinlich nicht anders ausfallen wird. Orientierungsrahmen sind allerdings nicht deterministisch, sie können durchaus variieren, erläutern aber warum und wie eine Handlung ausfallen kann. Der Orientierungsrahmen zeigt nach Nohl auf, dass ein Individuum und seine Handlungen immer in Abhängigkeit zu anderen Menschen gesehen werden müssen. (vgl. Nohl 2005, S. 7) In dieser Arbeit ist es wichtig sich mit dem Orientierungsrahmen von Nohl auseinanderzusetzen, da die SchülerInnen jeweils einen differenzierten Orientierungsrahmen aufweisen und somit auch ihre Erzählungen anders ausfallen.

Die Unterscheidung des Orientierungsrahmens ist wichtig, da jede interviewte Person einen etwas unterschiedlichen Orientierungsrahmen mitbringt und somit eventuell auch andere Erfahrungen gemacht hat.

Als ein weiterer Orientierungsrahmen kann die Situation aufgezeigt werden, dass die interviewten Personen zusammen mit der Interviewerin und der Dolmetscherin im Raum waren. Hier kann die Anwesenheit zweier Personen auch Einfluss darauf nehmen, was und wie die SchülerInnen etwas sagen, darum muss auch dieser Orientierungsrahmen benannt und beachtet werden.

Es werden in den Interviews verschiedene Orientierungsrahmen deutlich und diese werden im Folgenden kurz dargestellt.

Orientierungsrahmen
1. Schule:
Die Einbettung in die Schule und den sozialen Kontext, macht einen Orientierungsrahmen aus. Der SchülerIn ist im Schulsystem integriert und erzählt nun über Handlungen und Geschehnisse, welche innerhalb der Schule erfahren wurden. Die Schule bildet für alle befragten SchülerInnen einen zentralen Orientierungsrahmen. Innerhalb dieses gibt es aber Variationsmöglichkeiten, da die SchülerInnen auf unterschiedliche Erfahrungen mit dem Thema Schule zurückgreifen können.
2. Gehörlosigkeit und Situation in der Familie
Die Gehörlosigkeit und ob diese von Geburt an vorhanden war, kann eine weitere Unterscheidung im Umgang mit Menschen und Vorkommnissen im Leben, zwischen den Personen anzeigen. Ebenfalls lassen sich Unterschiede in der Kommunikation – wenn eine Person nur die Gebärdensprache oder auch die Lautsprache beherrscht – erkennen. Deswegen ist es wichtig zu klären, welche/r SchülerIn in wie weit und ab wann sie/er gehörlos geworden sind. Die familiäre Situation kann erläutern, wie der Kontakt zu hörenden bzw. zu gehörlosen Menschen ausfällt und auch hier kann die Kommunikationssituation der Kinder aufgewiesen werden.
3. Interviewsituation
Die Interviewsituation ist ein weiterer Rahmen, der die Handlungen aller Personen und damit das Gespräch bestimmt. Die Interviewerin und die Dolmetscherin, waren die ganze Länge der Interviews im Raum. Sie wechselten sich nicht beim Gebärden ab. Die Interviewerin benutzte die Lautsprache und die Dolmetscherin die Gebärdensprache und die Lautsprache. Die Kinder haben bis auf Schüler zwei mit der Dolmetscherin gebärdet. Dieser Orientierungsrahmen, zeigt ebenfalls die verschiedenen Kommunikationsformen der Kinder auf und kann auf die SchülerInnen unterschiedlich gewirkt haben. Alle schienen die Situation – mehrere Personen in einer Gesprächssituation zu haben – zu kennen und fühlten sich nicht merklich unwohl damit.

Tabelle 3. Göttfert (2018): Orientierungsrahmen.

In den Interviews können drei Orientierungsrahmen gefunden werden:

1. Schule
2. Gehörlosigkeit und Familiäre Situation
3. Interviewsituation

Diese werden für jedes Interview in Tabelle 4 kurz erläutert:

	Gehörlosigkeit und familiäre Situation	Schule	Interviewsituation
S1	Ist gehörlos geboren und lebt in einer gehörlosen Familie. Zu Hause wird die Gebärdensprache gesprochen und auch mit der gehörlosen Kultur kennt die Schülerin sich gut aus.	Die Schülerin ist mit drei weiteren gehörlosen Kindern in der fünften Klasse. Sie haben im Unterricht StützlehrerInnen und DolmetscherInnen, die ihnen helfen das gesagte in die Gebärdensprache zu übersetzen.	Während dem Interview wurden die Fragen von der Interviewerin gestellt und von der Dolmetscherin übersetzt. Die Situation, dass die Dolmetscherin die Fragen übersetzt, schien für die Schülerin normal zu sein.
S2	Der Schüler ist gehörlos geboren. Die Mutter ist ebenfalls gehörlos, der Vater ist schwerhörig und beherrscht auch die Lautsprache. Der Schüler trägt ein CI und kann so auch Stimmen wahrnehmen und konnte so mit und von seinem Vater die Lautsprache erwerben.	Der Schüler ist ebenfalls mit drei weiteren gehörlosen SchülerInnen in der fünften Klasse. Während dem Unterricht trägt er ebenfalls sein CI und kann dem/ der LehrerIn so zum Teil auch Lautsprachlich folgen. Zum Teil, da Nebengeräusche das Verständnis der/des Lehrers/Inns einschränken können.	Im Interview hat er auf die Fragen der Interviewerin mittels der Lautsprache geantwortet. Die Dolmetscherin wurde nur gebraucht, wenn etwas unklar war oder Fragen falsch verstanden wurden.
S3	Der dritte Schüler ist gehörlos geboren und auch seine Eltern sind gehörlos. Die Eltern sind in der ersten Generation gehörlos und haben keinen Kontakt zur hörenden Verwandtschaft.	Auch dieser Schüler ist gemeinsam mit drei weiteren gehörlosen SchülerInnen in der fünften Klasse. Die DolmetscherInnen und die StützlehrerInnen helfen ihm dem Unterricht barrierefrei folgen zu können.	Im Interview wurden die Fragen der Interviewerin von der Dolmetscherin übersetzt. Dieser Schüler hat sehr kurze aber aussagekräftige Antworten gegeben. Narrative Interviewpassagen konnten bei ihm am wenigsten erkannt werden.
S4	Die Schülerin vier ist hörend geboren und auch in einer hörenden Familie aufgewachsen. Sie erlernte als einzige, als hörende Person, die Lautsprache. Mit vier Jahren	Die Schülerin ist als gehörlose Person allein in der Klasse. Sie geht in die siebte Klasse und hat ebenfalls zur Unterstützung DolmetscherInnen und StützlehrerInnen im	Auch hier wurden die Fragen der Interviewerin mit Hilfe der Dolmetscherin übersetzt und an die Schülerin weitergegeben. Sie schien ebenfalls mit der Si-

	wurde sie gehörlos und erlernte die Gebärdensprache im Kindergarten von anderen Kindern.	Unterricht. Dennoch ist hier zu erkennen, dass der Rahmen für sie im Unterricht als einzige gehörlose SchülerIn eine andere ist als bei den Vierer die dem Unterricht der fünften Klasse gemeinsam beiwohnen.	situation – eine Dolmetscherin als Übersetzer dabei zu haben – vertraut zu sein. Es wurde auf die Fragen ausführlich und mit viel Interesse geantwortet, so dass auch eigene Themen der Schülerin angesprochen und vertieft wurden.
--	--	---	---

Tabelle 4, Göttfert (2018): Angewandte Orientierungsrahmen.

7.2 Methode

In dieser Arbeit kommen qualitative Methoden bei der Datenerhebung und Analyse der Daten zum Einsatz. Zum einen macht eine quantitative Auswertung nur bei einer größeren Datenmenge Sinn, zum anderen eignen sich qualitative Methoden besser, um sich mit der Perspektive der SchülerInnen auseinanderzusetzen. Den theoretischen und methodischen Hintergrund für die empirische Analyse der Daten bilden das leitfadengeschützte Interview nach Riesmeyer (2011), das narrative Interview nach Schütze erklärt von Rosenthal und Loch (2002) und die dokumentarische Methode nach Nohl (2005). Im Folgenden sollen die angewandten Methoden kurz dargestellt werden.

7.2.1 Das Leitfadengestützte Interview

Das Leitfadengestützte Interview gehört zu den qualitativen Datenerhebungsmethoden.

Nach Riesmeyer (2011) sind Leitfadeninterviews besonders dann hilfreich, wenn das Alltagswissen, individuelle Handlungsmuster und die Sichtweisen Einzelner erkannt werden wollen. Dies gilt auch für die Interviews in der vorliegenden Arbeit. Die interviewte Person soll über Ereignisse, Erfahrungen und Handlungen erzählen und somit die Fragestellungen, die sich auf die Gegenwart oder die Vergangenheit beziehen können, beantworten. (vgl. Riesmeyer

2011, S. 224) So können auch Zusammenhänge einzelner Perspektiven oder Sichtweisen verstanden werden

Die Erwartungen des/der InterviewersIn bestimmen dabei mit den Fragestellungen (zumindest einleitend) die Themen der Interviews. Da die Fragen jedoch auch offen gestaltet werden können, ist ein Themenwechsel oder eine Themenvertiefung für die befragten Personen möglich und wünschenswert. Die Interviews sind allerdings nach Riesmeyer, durch die gewählten Fragen strukturiert und somit nicht gänzlich offen gestaltet. Der Leitfaden soll dem/der InterviewerIn helfen, Anhaltspunkte zu formulieren und Themenblöcke der Interviews zu kennzeichnen. Allerdings können die Blöcke flexibel sein und so immer dem jeweiligen Interview und dessen befragter Person angepasst werden. (vgl. ebd., S. 224)

7.2.2 Das narrative Interview

Eine weitere Methode, die sich für die vorliegende Arbeit anbietet, um die Sichtweisen der SchülerInnen aufzuzeigen, ist das narrative Interview nach Schütze, erklärt von Rosenthal und Loch (2002).

Das narrative Interview nach Schütze ermöglicht es der/m Interviewten, über einen längeren Zeitraum frei zu erzählen. (vgl. Rosenthal und Loch 2002, S. 1) Der/die InterviewpartnerIn kann so das Interview mehr oder weniger selbst gestalten. Das narrative Interview ermöglicht es also Erfahrungen und Perspektiven der interviewten Person aufzuzeigen. Ebenso ist diese Art eines Interviews geeignet, Handlungsabläufe und Erfahrungen in den Erzählungen hervorzuheben. (vgl. ebd., S. 1) Des Weiteren konzentriert sich diese Form des Interviews auf die subjektiven Erzählungen, ohne vorzeitig Themen als relevant zu kennzeichnen. Relevanz und etwaige Deutungen sowie Handlungsabläufe sollen vom/von Interviewten selbst gemacht werden ohne Intervention des Interviewers/ der Interviewerin. (vgl. ebd., S. 1)

Mit Hilfe der narrativen Interviews nach Schütze kann zwischen Objektivität und Subjektivität von Erzählungen vermittelt werden. Beispielsweise wären hier ge-

sellschaftliche oder organisatorische Erwartungen objektiver Natur und die daraus resultierenden Ereignisse subjektiver Natur. (vgl. Nohl 2005, S. 2) Auch können, wie Nohl es beschreibt, durch narrative Interviews Wandlungsprozesse der interviewten Person erkannt werden. Gerade im Bildungskontext können narrative Interviews aufzeigen, ob und wann eine Wandlung in der Welt- und Selbstanschauung vollzogen wurde. Interessant ist hier ebenfalls, wie unterschiedlich Menschen gleiche Situationen wahrnehmen können und inwiefern sich diese in ihren Auslegungen der Situation unterscheiden können. (vgl. ebd., S. 3) Auch in den folgenden Interviews wird dieser Aspekt wichtig sein, da jede/r den Erwerb der Schriftsprache anders beschreibt und wahrnimmt. Diese Erhebungsform ist somit gut geeignet, wenn es darum geht, unterschiedliche Perspektiven und Erfahrungen mit dem Erwerb von Schriftsprache aufzuzeigen.

7.2.3 Die dokumentarische Methode nach Nohl

Die dokumentarische Methode nach Nohl (2005) ist ein qualitatives Verfahren zur Analyse von Daten, z. B. von Interviews, um Sinngehalte und Erfahrungsaspekte zu identifizieren, zu erfassen und rekonstruieren.

Bei der dokumentarischen Methode ist vor allem die Unterscheidung zwischen WAS und WIE wichtig. Es gibt nach Nohl drei Sinnebenen, nach denen unterschieden wird. Zunächst jene Sinnebene des „intentionalen Ausdrucksinns“. Diese erläutert, dass das Individuum dieses Thema nur anspricht, weil es vom Interviewer darauf hingewiesen wurde. Der objektive Sinngehalt ist die zweite Sinnebene und beschreibt den „objektiven sozialen Zusammenhalt“. All das, was zwischen der Intention des Individuums und der Intention des sozialen Kontextes steht, wird im objektiven Sinngehalt enthalten sein. Nohl nennt hier das Beispiel, wenn armen Menschen Almosen gegeben werden. (vgl., Nohl 2005, S. 7) Diese zwei Sinnebenen klären das WAS eines Interviews, also die objektiven Wissensbestände. Das WIE wird im Dokumentsinn als letzte Sinnebene genannt und beschreibt, warum etwas getan wird. Werden die Almosen gegeben, weil das Individuum sie dem armen Menschen geben will oder weil gesellschaftliche Normen und Werte ein solches Verhalten wünschen oder vo-

raussetzen? Bei dieser Sinnebene geht es also auch um einen Orientierungsrahmen (in welcher Art und Weise Handlungen vollzogen werden), in dem eine Situation stattfindet. Handlungen und Themen sind unter anderem situationsabhängig. Demnach muss erläutert werden, in welchem Orientierungsrahmen die Situation stattfindet. (vgl. ebd., S. 7) Dieser Orientierungsrahmen zeigt auf, dass ein Individuum und seine Handlungen immer in Abhängigkeit zu anderen Menschen gesehen werden müssen.

In dieser Arbeit kann dies am SchülerInnen-LehrerInnen-Verhältnis aufgezeigt werden. Der/die SchülerIn handelt je nach Anweisung des Lehrers/der Lehrerin und ist somit in der Ausführung seiner/ihrer Handlungen teilweise eingeschränkt. (vgl. ebd., S. 7) Durch eine solche Analyse nach Sinngehalten von Interviews können unterschiedliche Interviews zum selben Thema miteinander verglichen werden. So können Bedeutungen und Reaktionen herausgefiltert und im spezifischen Kontext erläutert werden. (vgl. ebd. S. 8)

Ziel dieser dokumentarischen Methode nach Nohl (2012) ist es, den „(...) Zusammenhang von Orientierungen und Erfahrungen zu rekonstruieren (...).“ (Nohl 2012, S. 2) Perspektiven und Erfahrungen werden mittels zweier Sinnebenen (WAS und WIE) unterschieden. Der immanente Sinngehalt handelt von Erfahrungen, die gemacht wurden. Der Dokumentsinn strukturiert dann die Erfahrungen, beispielsweise nach Ort oder Art der Handlung und gibt der Erfahrung somit einen Rahmen. So wird laut Nohl das „Was“ zum „Wie“. (vgl. ebd., S. 2) Als dritter Schritt der dokumentarischen Methode ist dann die Typenbildung zu nennen. Die Typen werden gekennzeichnet und anschließend in allen Interviews gesucht und verglichen. Unterschiede können so schneller deutlich werden und die Interviews können besser analysiert und strukturiert werden. So können auch Erfahrungen oder Wahrnehmungen erkannt werden, welche auf den ersten Blick nicht gesehen worden wären. (vgl. ebd., S. 7)

7.2.4 Verknüpfung der narrativen und Leitfadengestützten Interviews mit der dokumentarischen Methode nach Nohl

Genauer erläutert Nohl (2005) das Vorgehen einer Verknüpfung der drei Aspekte – narratives und Leitfaden gestütztes Interview sowie die dokumentarische Methode - in einem Artikel, wie beide Interviewformen mit der dokumentarischen Methode am besten verbunden werden kann.

Mit narrativen Interviews können, wie beschrieben, längere Erlebnisabschnitte und Lebensgeschichten durch die Erfahrungsperspektive der interviewten Person erhoben werden. Wie Nohl erwähnt, ist es auch für diese Arbeit wichtig, dass in den Interviews ein Thema gewählt wird, welches die alltäglichen Handlungsfelder der SchülerInnen innehat. (vgl. Nohl 2005, S. 2) Hier wird die Schriftsprache gewählt, da diese in jeglichem Unterricht von Interesse ist und somit definitiv zum Alltäglichen gezählt werden kann. Auch der Unterricht an sich ist im Leben eines/r Schülers/Ins eine routinierte Tätigkeit und wird als zweites Thema der Interviews gewählt. Die leitfadengestützten Interviews spielen beim thematischen Verlauf der Interviews eine große Rolle.

Nohl (2006) erläutert, dass durch den thematischen Verlauf der leitfadengestützten Interviews „feiner“ interpretiert und reflektiert werden können. Nach Nohl ist es durchaus möglich leitfadengestützte Interviews mit narrativen Aspekte zu vereinen. (vgl. Nohl 2006, S. 66) So wurden auch bei den Interviews für die vorliegende Arbeit, beide Methoden wichtig, da die Fragestellungen erzählgenerierend waren und zu eigenen Themen der SchülerInnen, weiterentwickelt wurden die diese besonders interessierten. Ebenso mussten nachfragen nur selten gestellt werden, da die SchülerInnen in ihren Erzählungen sehr viel preisgaben. Der Leitfaden an sich war von Bedeutung, damit die gewählten Themen (Schriftsprache und Unterricht) nicht aus dem Fokus des Interviews gerieten und durch die spezifischen Fragen, immer wieder auf diese verwiesen werden konnte.

7.2.5 Vorgangsweise bei der Analyse der Interviews

In der vorliegenden Arbeit wurden alle Interviews mittels eines Leitfadens (siehe Anhang) geführt, wobei sich die Fragen auf drei wesentliche Bereiche bezogen:

1. Fragen zur Person (Alter, Klasse, Gehörlosigkeit...),
2. auf den Unterricht bezogene Fragen (Verwendung der Gebärdensprache, Hilfsmittel im Unterricht ...) und
3. Fragen zum Lernen von Lesen und Schreiben (wie wurde Schreiben gelernt, wie ist das Verständnis, liest du gerne ...).

Als Letztes wurde noch nach den individuellen Wünschen der SchülerInnen für den Unterricht, gefragt.

Diese Fragen wurden gestellt, um von den SchülerInnen zu erfahren, wie sie den Unterricht wahrnehmen und welche Rolle dabei die Schriftsprache spielt. Der Leitfaden an sich war von Bedeutung, damit die gewählten Themen (Schriftsprache und Unterricht) nicht aus dem Fokus des Interviews gerieten und durch die spezifischen Fragen, immer wieder auf diese verwiesen werden konnte.

Allerdings wurden je nach Interview die Fragen angepasst, erweitert oder auch anders gestellt, da die Kinder möglichst freisprechen und auch eigene Themen in die Unterhaltung einbringen können sollten. So wurden einige Fragen von den SchülerInnen in den Erzählungen bereits vorweggenommen. Die Interviewerin stellte außerdem je nach Kontext auch spontan weitere Fragen.

Bei der Formulierung der Fragen wurde darauf geachtet, den SchülerInnen im Sinne des narrativen Interviews Raum zum freien Sprechen zu geben. Die Fragestellungen waren erzählgenerierend und konnten zu eigenen Themen der SchülerInnen, weiterentwickelt werden, die diese besonders interessierten. Die Fragen des Leitfadens wurden somit zur Interviewsituation angepasst und in dieser offener gestellt als sie im Leitfaden beschrieben sind.

Dementsprechend mussten Nachfragen nur selten gestellt werden, da die SchülerInnen in ihren Erzählungen sehr viel preisgaben.

Die Interviews wurden, wie bereits erwähnt, auf Tonband aufgenommen und im Anschluss verschriftet. Da aufgrund der spezifischen Kommunikationssituation und der Thematik der Forschungsarbeit nur inhaltliche Aspekte von Bedeutung sind, wurde bei der Transliteration auf das Notieren von redspezifischen Merkmalen wie Pausen, Satzabbrüche, aber auch der paraverbalen und nonverbalen Kommunikation verzichtet. Während jedes Interviews wurden Notizen gemacht. Auch nach dem Interview wurde ein Gedächtnisprotokoll geführt, welches die Notizen während des Interviews in Einklang mit etwaigen Auffälligkeiten der Interviewerin brachten. Ebenso wurde im Anschluss an die Interviews kurz mit der Dolmetscherin gesprochen. Diese erwähnte, dass die Interviews für sie selbst sehr spannend waren und viele Informationen enthielten.

Das Anhören der Audioaufnahmen und das Durchlesen der Verschriftungen ermöglichte eine erste Analyse der Daten, bei der verschiedene Themenbereiche identifiziert werden konnten. Eine genauere Analyse der Daten erfolgte in einem zweiten Schritt nach der dokumentarischen Methode von Nohl.

Zunächst wurden verschiedene Themen in den Interviews ersichtlich. In Folge dessen wurden diese Themen in allen Interviews gesucht und untersucht welche Gemeinsamkeiten oder Unterschiede die einzelnen Interviews aufwiesen. Verknüpfungen der Themen mit den Orientierungsrahmen sowie mit dem sozialen und gesellschaftlichen Kontext mittels der Literatur konnten in einem weiteren Schritt hergestellt werden. Ebenso konnten Hypothesen für weitere Forschungen mit größeren Datenmengen formuliert werden, welche überprüft werden müssen.

8. Auswertung der Interviews

In diesem Kapitel werden die Erzählungen der Kinder wiedergegeben und aufgezeigt. Durch die geringe Datenmenge könnte die Arbeit auch als eine Art Fallstudie beschrieben werden, da diese bezeichnende Informationen für größere Studien aufweist. Es folgt eine rein inhaltliche Analyse der Interviews.

8.1 Erfahrungen mit dem Erwerb der Lautsprache, Gebärdensprache und Schriftsprache

Die Informationen aus den Interviews werden für jede/n SchülerIn einzeln beschrieben.

S1 war als kleines Kind bei der Logopädin. Dort übte sie eine Zeit lang das Sprechen, da dieses in der Schule nicht erklärt wurde. (Interview 1, Z. 26-28) Ihre Muttersprache ist die Gebärdensprache, da sie als gehörloses Kind gehörloser Eltern aufgewachsen ist. In der Gebärdensprache versteht sie alles. (ebd., Z. 33-34) Mit ihrer Mutter übte sie vor der Schulzeit, das Schreiben und konnte dies somit ein wenig als sie in die Schule kam. (ebd., Z. 49) Zunächst fand sie das Schreiben einfach und merkte erst in der Mittelschule, dass sie viele Fehler machte. Sie beschreibt dies als eine sehr schwere Zeit, da sie hart an sich arbeiten und viel lernen musste, um diese Fehler nicht zu wiederholen. (ebd., Z. 68-76)

In der Schule lernte sie dann das Schreiben, Lesen und Mathematik wobei sie alles interessant fand. Jedoch war sie vom Ablauf in der Schule überrascht, da nun alles auf einmal gelernt werden musste. (ebd., Z. 46-50) Mit Hilfe der Gebärdensprache kann die Schülerin Verständnisschwierigkeiten überwinden. (ebd., Z. 66)

S2 hat die Lautsprache von seinem Vater gelernt als er sein CI bekommen hat. Er übt auch heute noch häufig, um das Sprechen zu verbessern. Die Gebärdensprache hat er von seiner Mutter gelernt, ungefähr mit drei oder vier Jahren haben sie damit angefangen. (Interview 2, Z. 35-38) Mit dem Schreiben hat er früh

angefangen, es war normal etwas aufzuschreiben. S2 kann sich noch an seinen ersten Buchstaben erinnern, dass „A“. Dennoch war er es nicht gewohnt alles aufzuschreiben, wie es dann in der Schule verlangt wurde. S2 übt Lesen und Schreiben nicht gern zu Hause und wenn dann üben sie mit der Hilfe der Gebärdensprache. Auch fiel es ihm schwer zu wissen, welche Wörter er beim Sprechen verwenden kann und welche nicht. (ebd., Z. 47-56)

Die Lautsprache hat S3 automatisch gelernt. Da seine Mutter auch sprechen kann, weil sie aus einer vollkommen hörenden Familie stammt.³ (Interview 3, Z. 36-37) S3 war in einer Volksschule, in welche nur gehörlose SchülerInnen gehen. Hier sagt er, war er in der ersten Klasse der Klassenbeste. Wie er Schreiben gelernt hat, das weiß er leider nicht mehr. Das einzige woran er sich erinnern kann ist, dass sie Lesen und Schreiben gleichzeitig gelernt haben. (ebd., Z. 42-51)

S4 konnte immer die Lautsprache sprechen, da sie hörend geboren wurde und bis sie vier Jahre alt war auch hörend aufgewachsen ist. (Interview 4, Z. 7) Die Gebärdensprache lernte die Schülerin ungefähr mit fünf Jahren im Kindergarten. Die anderen Kinder im Kindergarten konnte die Gebärdensprache und von diesen lernte sie die dann. Sie kann sich nicht genau erinnern, meint aber zu glauben, dass die KindergärtnerInnen auch gebärden konnten. (ebd., Z. 40-46) Die Schülerin hat schon immer gerne Bücher gelesen und erläutert, dass sie dadurch schnell die Schriftsprache erworben hat, weil sie auch viele Wörter schnell lernte und sie auch aufschreiben konnte. Auch schrieb sie schon vor dem Erlernen der Gebärdensprache. (ebd., Z. 31-39)

8.2 Situation in der Schule

S1 erläutert die Situation in der Schule sehr aufschlussreich. Sie erzählt, dass nur die DolmetscherInnen oder die StützlehrerInnen die Gebärdensprache be-

³ Leider wurde nicht erwähnt wie genau hier die Lautsprache erworben wurde und wie der Lernprozess war.

herrschen. Diese sind allerdings nur sieben Stunden pro Person bei den SchülerInnen in der Klasse zur Unterstützung, das heißt das auch einige Stunden ohne Unterstützung Schulalltag sind. (Interview 1, Z. 13-17) In ihrer Klasse sind noch zwei weitere gehörlose Kinder, daher haben sie zusammen mehr Stunden in der Klasse mit DolmetscherInnen oder StützlehrerInnen. Wenn also eine Unterstützung in der Klasse anwesend ist, sind zwei LehrerInnen in der Klasse. (ebd., Z. 14-22) Ist Unterstützung im Raum, wird die Gebärdensprache parallel zur Lautsprache verwendet, damit die SchülerInnen dem Unterricht ungehindert folgen können. (ebd., Z. 24) Sofern die Gebärdensprache im Unterricht vorhanden ist, versteht die Schülerin alles. (ebd., Z. 33-34) Ist die Gebärdensprache nicht im Unterricht etabliert, greift Schülerin eins darauf zurück Texte zu Lesen. Allerdings wird dieses hier als anstrengend dargestellt obwohl oder gerade, weil sie sich sehr bemüht alles zu verstehen. Beim Lesen von Texten sind dann auch oft Unsicherheiten vorhanden, da die Schülerin nicht immer sicher ist alles richtig verstanden zu haben. (ebd., Z. 38-43) Andere Hilfsmittel als die Gebärdensprache oder das Lesen von Texten im Unterricht, werden von der Schülerin nicht erwähnt.

Als einziger gehörloser Schüler, ging S2 in eine Volksschule. Ab der dritten Klasse kam ein weiteres gehörloses Kind in seine Volksschulklasse. Zu diesem Zeitpunkt fand er heraus, dass er nicht der einzige gehörlose Mensch auf der Welt ist. (Interview 2, Z. 18-22) Danach besuchte er die AHS und hat nun zwei weitere gehörlose Kinder mit in seiner Klasse. (ebd., Z. 17) S2 kennt LehrerInnen, die gar keine Gebärdensprache beherrschen aber ebenso welche, die ein paar Wörter gebärden können. (ebd., Z. 23-25) Die Gebärdensprache ist S2 besonders in den Hauptfächern wichtig, hier sind dann auch die DolmetscherInnen oder StützlehrerInnen zumeist vorhanden. (ebd., Z.26-30) Der Schüler verweist noch auf die Stunden ohne Unterstützung in Form von DolmetscherInnen oder StützlehrerInnen, denn in diesen Stunden muss er genau hinhören (wenn er das CI trägt) was der/die LehrerIn sagt. Meistens unterhält sich der Schüler in solchen Stunden aber mit den anderen gehörlosen SchülerInnen, da es sonst zu langweilig wird. (ebd., Z.31-32) Beim hinhören zeigt Schüler zwei auf, dass er noch vieles falsch versteht und öfter nachfragen muss. Auch starke Konzentration ist beim hören wichtig, damit S2 etwas verstehen kann. Ebenso

weist S2 daraufhin, dass Hintergrundgeräusche oft sehr störend sein können, weil so der/die LehrerIn nicht mehr gut verstanden werden. Durch die Konzentration auf das Gesagte, vergisst er schnell die Dinge die vor zwei Sätzen gesagt werden und vergisst somit wieder viel. Das findet er selbst komisch und weiß nicht genau warum das so ist. (ebd., Z. 84-94)

In der ersten und zweiten Volksschulklasse war S3 in einer gehörlosen Klasse. Auch die LehrerInnen konnten die Gebärdensprache, ob sie hörend oder gehörlos waren. (Interview 3, Z. 44-50) Zur Zeit besucht er eine AHS und ist mit zwei weiteren gehörlosen Kindern in einer Klasse. (ebd., Z. 4-7) In dieser Schule können die LehrerInnen (abgesehen von DolmetscherInnen und StützlehrerInnen) keine Gebärdensprache. (ebd., Z. 19) S3 beschreibt, dass nur die StützlehrerInnen oder die DolmetscherInnen die Verwendung der Gebärdensprache im Unterricht stattfindet. (ebd., Z. 21-27) S3 zeigt auf, wie er mit dem Fehlen von Gebärdensprache umgeht. Zum einen erzählt er, dass sich einige LehrerInnen bemühen den gehörlosen SchülerInnen schriftliche Aufgaben zu geben und sie damit in den Unterricht einbeziehen. (ebd., Z. 30-33) Es gibt des weiteren einen Lehrer, der an die Tafel schreibt oder den gehörlosen Kindern Bücher zum Lesen gibt. (ebd., Z. 40-41)

Die einzige gehörlose in der Klasse ist S4. (Interview 4, Z. 15-16) Die LehrerInnen können nach Angaben der Schülerin keine Gebärdensprache. Sie erläutert die Situation mit den StützlehrerInnen und den DolmetscherInnen nochmal genauer: Unterstützung erhalten die gehörlosen Kinder im Ausmaß von insgesamt 14 Stunden. Davon sind sieben Stunden durch den/die StützlehrerIn und sieben Stunden durch den/die DolmetscherIn abgedeckt. Hier zeigt die Schülerin deutlich ihren Unmut, da sie nur die Hälfte ihrer Unterrichtszeit Unterstützung in Form von Gebärdensprache erhält. (ebd., Z. 16-19) S4 erläutert ebenfalls die Stunden ohne Unterstützung. Sie erzählt davon, dass sie früher immer versucht hat von den Lippen abzulesen, heute das aber nicht mehr macht, da dies sehr anstrengend und „mühsam“ ist. (ebd., Z. 20-27) Da sie das Lippenablesen nun sein lässt, erzählt die Schülerin das sie sich im Unterricht meist selbst beschäftigt – wenn keine Unterstützung vorhanden ist – in dem sie Bücher liest beispielsweise. (ebd., Z. 23-24)

8.3 Fragen zur Schriftsprache

Besonders geht S1 darauf ein, dass sie bei komplizierten und in hochgestochenen Deutsch geschriebene Texte nicht gut versteht und dass sie sich sehr anstrengen muss, um diesen folgen zu können. Texte in nicht so schwierigem Deutsch, versteht sie gut. Bei Schwierigkeiten mit den Texten fragt S1 die MitschülerInnen, ob sie das auch wirklich richtig verstanden hat. (Interview 1, Z. 38-43) Die deutsche Grammatik wird von der Schülerin als different zur deutschen Lautsprache und als anders wie die Gebärdensprache beschrieben. Mittlerweile aber sagt sie, habe sie die Unterschiede verstanden und versteht nun alles. (ebd., Z.60-64) Als Unterschiede in den Grammatiken erwähnt S1 beispielsweise die Artikel, die es in der deutschen aber nicht in der Gebärdensprache gibt. Ebenso wären zwei-Wort-Sätze ein Beispiel, welche es nur in der Gebärdensprache aber nicht in der Lautsprache gibt auch die Sätze sind nach S1 in der Lautsprache viel länger und haben viel mehr Wörter als in der Gebärdensprache. (ebd., Z. 85-95) S1 erzählt, dass sie bei diesen Unterschieden besonders aufpassen muss und auch beim Umstellen der Sätze (von Gebärdensprache zur Lautsprache oder anders herum) sehr darauf achten muss, ob die Artikel, Fälle und andere grammatikalische Eigenheiten stimmen. (ebd., S. 89) Auch gibt es manche Wörter in der Gebärdensprache aber in der Lautsprache nicht oder umgekehrt. Hier erläutert S1, dass dies ebenfalls eine wichtige Unterscheidung der beiden Sprache ist, auf welche immer geachtet werden muss. (ebd., Z. 92-95) Zum jetzigen Zeitpunkt erklärt die Schülerin, dass ihr das Verfassen eigener Texte nicht mehr ganz so schwerfällt. (ebd., Z. 97-98) Dennoch bezeichnet sie ihre Deutschkompetenzen als nicht perfekt. Ebenso erzählt sie, ist es hart an dieser Kompetenz zu arbeiten, da sie viel und hart üben muss. Vor allem sagt sie, sollte sie auch zu Hause viel üben, tut dies aber nicht, da gerade im Lesen die Motivation fehlt. In der Familie wird nur gebärdet wodurch die Schülerin die fehlende Motivation zum Lernen begründet, da sie zu Hause keine Lautsprache oder Schriftsprache braucht um kommunizieren zu können. Hier sagt sie ebenfalls, dass ihre Motivation vielleicht höher wäre, wäre sie in einer hörenden Familie aufgewachsen. (ebd., Z. 74-83)

S2 macht nach eigener Aussage noch viele Grammatikfehler und müsste mehr Schreiben, um besser zu werden. Im Moment sagt der Schüler, ist es im Deutschunterricht leicht Texte zu schreiben und Aufgaben zu erledigen, allerdings schreibt er zu Hause nicht gerne und übt somit nicht so oft. (Interview 2, Z. 68-72) Beim Lesen muss S2 häufig überlegen wie und was der Zusammenhang der Sätze ist, welche er liest. Dennoch liest er Bücher und Artikel, die er interessant findet, aber im Großen und Ganzen liest er nicht so viel. (ebd., Z. 72-76) Ebenso stellt sich S2 oft vor wie die Geschichte aussieht, um sich besser vorstellen zu können welche Zusammenhänge beim Lesen und Schreiben zu finden. Seine Vorstellungskraft hilft ihm dabei Texte, Bücher und Artikel besser zu verstehen. (ebd., Z. 64-68)

Keine großen Probleme erwähnt S3 beim Lesen oder Schreiben. Er findet alles leicht zu lesen, also egal ob einfache Romane oder Zeitungstexte. (Interview 3, Z. 52-57)

Auch S4 findet das Schreiben einfach. Es gelingt ihr flüssig, dennoch hat sie Probleme mit der Grammatik beispielsweise mit den Fällen, Artikeln und Endungen der Wörter. (Interview 4, Z. 48-51) Verständnisfrage treten bei S4 auf, wenn das Niveau der geschriebenen Sprache sehr hoch ist (wenn zum Beispiel Operatoren dabei sind) oder bei solchen Formulierungen wie sie in Mathematik vorkommen. Wenn solche Probleme auftreten, sagt die Schülerin muss sie sich einfach an den Unterrichtsstoff gewöhnen und viel üben. (ebd., Z. 54-57)

Auch diese Schülerin gibt an wie sie mit Verständnisschwierigkeiten umgeht. Sie fragt, wenn sie da sind, die StützlehrerInnen oder die DolmetscherInnen um Rat oder versucht von den Lippen des/der Lehrers/In abzulesen. Ebenfalls bittet sie die LehrerInnen um Wiederholung, sollte sie eine Anweisung nicht verstanden haben oder auch um das Aufschreiben von Aufgabenstellungen. Manchmal bittet sie die LehrerInnen auch die Fragestellungen/Aufgabenstellungen einfacher zu formulieren, damit klar wird was genau damit gemeint ist. (ebd., Z. 59-66) Bei schwierig formulierten Texten kann es dazu kommen, dass die Schülerin längere Zeit braucht, um diese richtig zu verstehen. Dennoch gibt sie an, recht schnell zu verstehen, um was es in den meisten Texten geht und

bemüht sich auch zügig lesen zu können. (ebd., Z. 66-71) Produziert die Schülerin eigene Texte, kommt es bei ihr meist auf die Textart an die von ihr verlangt wird. Schwierigere Textarten, wie jene die hochgestochene Formulierungen oder ausgewähltere Wörter benötigen, fallen ihr nicht ganz so leicht. (ebd., Z. 71-77)

8.4 Wünsche

Die SchülerInnen sollten am Ende des Interviews jeweils Wünsche formulieren, welche sich auf die Situation im Unterricht beziehen sollten.

S1 benennt den Wunsch, in Deutsch besser zu werden und das sie es gut fände, könnten die LehrerInnen alle die Gebärdensprache, da dann im Unterricht für sie alles viel klarer wäre. (Interview 1, Z. 99-104)

S2 äußert keinen definitiven Wunsch, denn er hat über die Frage - was er sich wünschen würde – noch nicht nachgedacht. Dennoch sagt er, ist die Gebärdensprache im Unterricht das Wichtigste, da er so alles verstehen könnte, was im Unterricht passiert und gesagt wird. (Interview 2, Z. 79-92)

Ein Lehrer wird von S3 besonders hervorgehoben bei der Frage – was sich die SchülerInnen im Unterricht wünschen. Dieser Lehrer ist nach Schüler drei jemand, der sich sehr um die SchülerInnen bemüht und den Unterricht so viel angenehmer gestaltet. ⁴ (Interview 3, Z. 58-65)

S4 wünscht sich vor allem, dass mehr des Unterrichtsstoffes aufgeschrieben wird. Beispielsweise nennt sie hier die Möglichkeit der LehrerInnen, Power Point Folien zu gestalten, damit sie als gehörlose Schülerin dem Unterricht besser und leichter folgen kann. Sie macht nochmals deutlich, dass sie ohne StützlehrerInnen und ohne DolmetscherInnen wirklich nichts versteht und so häufig um Wiederholungen bitten muss. Als unfair beschreibt sie die Situation, dass weil sie die einzige Gehörlose in der Klasse ist, die LehrerInnen ihre individuelle Situation oft egal zu sein scheint und diese nicht auf ihre Bedürfnisse eingehen oder sie einfach vergessen. (ebd., Z. 78-88)

⁴ Hier könnte angenommen werden, dass sich der Schüler mehr von solchen LehrerInnen wünscht, die sich um die Kin der bemühen.

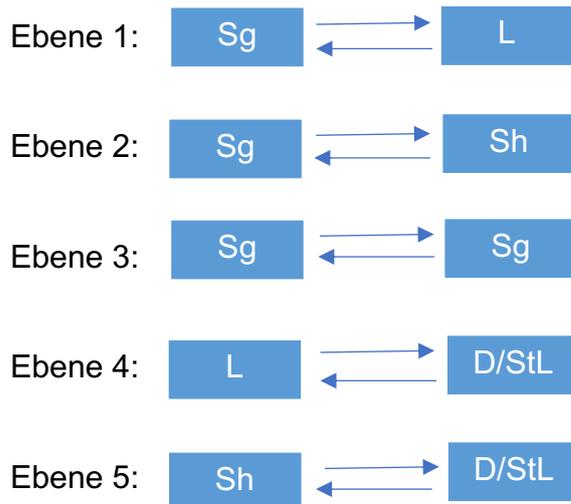
9. Schlussfolgerungen der Ergebnisse

Im folgenden wird auf die Ergebnisse der Interviews genauer eingegangen. Hierzu sollen die Ergebnisse in verschiedenen Kontexten gesehen werden, wie beispielsweise im Problemkontext oder in Rahmen der Inklusion und des Normierungsdruckes.

9.1 Probleme mit der Schriftsprache

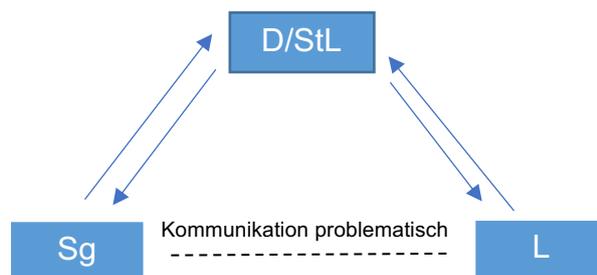
Als erstes Thema wird jenes Problem mit der Schriftsprache aufgegriffen, welches die SchülerInnen häufig erwähnten.

Es konnten anhand der Interviews drei Kommunikationsebenen erkannt werden. Zum einen vom/von gehörlosen SchülerIn (Sg) zum/zur LehrerIn (L) und zurück durch Schrift, Gebärdensprache (mit Hilfe des DolmetscherIn/s oder StützlehrerIn) oder eventuell auch mittels der Lautsprache. Als zweites wurde die Ebene vom/von gehörlosen SchülerIn zum/zur hörenden SchülerIn (Sh) und andersherum erkannt, hier könnten die Kinder ebenfalls mittels Schrift, Lautsprache oder Gebärdensprache (auch hier durch DolmetscherIn/StützlehrerIn) kommunizieren. Als dritte Ebene kann jene vom/von gehörlosen SchülerIn zum/zur gehörlosen SchülerIn und zurückgesehen werden, hier können die Kinder in Gebärdensprache und in der Schriftsprache kommunizieren. Ebenfalls konnte eine Ebene erkannt werden, nämlich jene auf der die LehrerInnen mit den DolmetscherInnen oder den StützlehrerInnen kommunizieren. Ebenso auch, dass die hörenden SchülerInnen mit den DolmetscherInnen und/oder StützlehrerInnen sprechen können. Hierbei ist allerdings anzumerken, dass LehrerInnen und hörende SchülerInnen mit den DolmetscherInnen/StützlehrerInnen mittels der Lautsprache korrespondieren. Anschaulich sollen diese Ebenen durch eine Grafik werden, die ebenfalls aufzeigt wie die DolmetscherInnen (D) und die StützlehrerInnen (StL) in diese Kommunikation mit eingebunden werden:



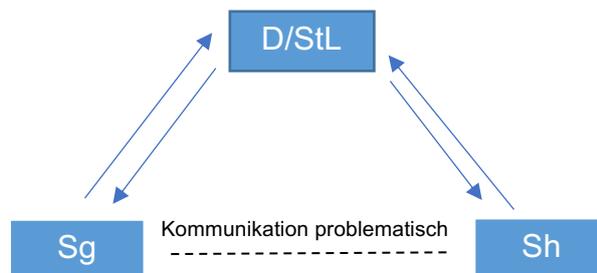
Grafik 2: Göttfert (2018), Kommunikationsebenen.

Wenn DolmetscherInnen oder StützlehrerInnen anwesend sind sieht die Kommunikation zwischen LehrerInnen und SchülerInnen wie folgt aus:



Grafik 3: Göttfert (2018), Kommunikationssituation 1.

Ebenfalls wenn DolmetscherInnen oder StützlehrerInnen im Unterricht sind kann die Kommunikation zwischen gehörlosen und hörenden Kinder wie folgt aussehen:



Grafik 4: Göttfert (2018), Kommunikationssituation 2.

Auf der ersten Ebene kommunizieren die SchülerInnen mit den LehrerInnen beispielsweise durch die Schriftsprache, wie die SchülerInnen es in den Interviews erläutern. Die LehrerInnen können Unterrichtsinhalte oder Aufgaben an die Tafel schreiben und so auch mit den gehörlosen SchülerInnen korrespondieren. Ebenso können sie anhand von PowerPoint oder anderen Hilfsmitteln, Unterrichtsinhalte besser erläutern. S4 beschreibt ein solches Vorgehen als besonders wünschenswert. (Interview 4, Z. 80-82)

Die zweite Ebene beschreibt, dass auch eine Kommunikation zwischen gehörlosen und hörenden SchülerInnen stattfindet, wenn Unsicherheiten oder Gruppenarbeiten anstehen. Wie die Kommunikation genau vonstatten geht, wurde in den Interviews nicht erläutert. Allerdings kann hier auch davon ausgegangen werden, dass die Kinder mittels Schriftsprache oder über den/die DolmetscherIn kommunizieren.

Genauer erzählt wurde von den SchülerInnen hingegen, dass diese sich mit anderen gehörlosen SchülerInnen – wie in Ebene drei dargestellt – im Unterricht unterhalten. Zumeist wird hier die Gebärdensprache benutzt. Wenn DolmetscherInnen und/oder StützlehrerInnen anwesend sind, läuft, wie die SchülerInnen erläutert haben, die Kommunikation mit LehrerInnen oder hörenden SchülerInnen, ausschließlich über diese ab. Die Kommunikation zwischen LehrerInnen und SchülerInnen ist somit unterbrochen.

Die Schriftsprache hat auch in den Kommunikationsformen zwischen den Parteien im Unterricht (L, Sg, Sh, D, StL) eine entscheidende Rolle, denn diese wird gebraucht, wenn die DolmetscherInnen und/oder StützlehrerInnen nicht im Raum sind, um mit den LehrerInnen oder den SchülerInnen kommunizieren zu können.

In den Interviews wurde deutlich, dass die deutsche Grammatik und somit jene der Schriftsprache, welche die gehörlosen Kinder lernen müssen, eine andere als die der Gebärdensprache ist. Ähnlich wäre hier die Situation von gehörlosen Kindern wie die von Kindern mit einer anderen Muttersprache (Lautsprache) als Deutsch. Die Kinder müssen somit zwei Grammatiken lernen, einmal die der Gebärdensprache und auch die der Schriftsprache. Beides gleichzeitig zu lernen beziehungsweise, dass die LehrerInnen diese beiden Grammatiken auch wirklich unterrichten scheint, nach den Interviews, eher selten der Fall zu sein.

Die Schriftsprache wird beispielsweise auch nicht als Fremdsprache von Schülern angesehen, welche sie aber für gehörlose SchülerInnen wäre, da die Gebärdensprache ihre Muttersprache ist. S1 offenbarte, dass es mehrere Probleme mit der Schriftsprache zu geben scheint: „(...) ehm wie soll ich sagen mit der Gehörlosigkeit, die deutsche Grammatik ist natürlich anders als die Deutsche Sprache und da ist das natürlich schwierig da gibt's dann eben auch große Unterschiede (...)" (Interview 1, Z. 61-63). Ebenso erläutert sie, dass erst in der Mittelschule erkennbar wurde, welche Fehler beim Schreiben gemacht wurde und das sie erst in dieser Schule lernte ihre Fehler zu verbessern und zu erkennen. Hier wird ein weiteres Problem erkennbar, nämlich jenes der zu wenigen Beachtung. Hätte die Schülerin mehr Beachtung im speziellen im Deutschunterricht erhalten, wäre schon früher aufgefallen, dass Schwierigkeiten und Unsicherheiten mit der Schriftsprache vorhanden sind.

Ebenfalls sind die unterschiedlichen Grammatiken ein Problem für die interviewten SchülerInnen, denn diese bereiten, so die SchülerInnen, oftmals Schwierigkeiten und Verständnisfragen. S1 beschreibt diese Schwierigkeiten wie folgt: „(...) Artikel zum Beispiel gibt es in der Gebärdensprache ja gar nicht die Satzstellung, also die Sätze sind viel kürzer ja, das heißt es gibt zwei Wort Sätze, im Deutschen nicht da ist halt alles viel länger und es gibt sehr viel mehr Wörter und da muss man dann ganz genau aufpassen (...)" (Interview 1, Z. 86-89) Es ist also in den Interviews deutlich zu erkennen, dass sehr wohl die Schriftsprache beherrscht wird und diese auch in ihrer Grammatik nachvollzogen werden kann, dass aber dennoch einige Schwierigkeiten auftreten können, wenn es darum geht alles richtig verstehen zu können. Das Erlernen der Schriftsprache wurde von den SchülerInnen als anstrengend und schwierig beschrieben.

Auch wird mittels der Interviews erkannt, dass es nicht nur Probleme, sondern auch durchaus positive Erfahrungen mit der Schriftsprache zu geben scheint. S3 erzählt, dass ihm das Schreiben und Lesen sehr leichtfällt. Es könnte die Vermutung angestellt werden, dass dies der Fall ist da er eine Volksschule besucht hat in der er in einer gehörlosen Klasse war. Da die LehrerInnen auch die Gebärdensprache konnten und die Kinder Schreiben und Lesen somit direkt

mit der Gebärdensprache gelernt haben, könnte die Folge davon sein, dass die Kinder in ihrer späteren Schullaufbahn einfacher an ihrer Kompetenz des Lesens und Schreibens weiterarbeiten können.

Hier lässt sich auch eine Hypothese formulieren für etwaige weiterführende Arbeiten: Durch das Lernen von Lesen und Schreiben mit Gebärdensprache von Beginn an, wird die Integration ins weiterführende Schulsystem einfacher.

Diese Hypothese müsste durch weitere Untersuchungen überprüft werden, dennoch scheint sie bei diesem Schüler zu stimmen. Es können nämlich keine Probleme bei ihm erkannt werden und die Integration in den Schulalltag scheint sehr gut gehandhabt worden zu sein. Dennoch könnte auch der Schluss gezogen werden, dass gesagt wird, dass alles ohne große Schwierigkeiten beherrscht wird, um nicht aufzufallen (weder positiv noch negativ). Wenn dies der Fall wäre könnte wiederum ein Bezug zur Normierung gezogen werden, da eine „Schwäche“ oder ein Problem nicht eingestanden werden möchte, weil dann wieder der Fokus auf der Gehörlosigkeit liegen würde und offensichtlich wird, dass derjenige nicht „normal“ ist.

Somit ist ein Problem bei der Schriftsprache, laut den Interviews, die verschiedenen Grammatiken, das Verständnis der Schriftsprache und das von Schule und LehrerInnen nicht bedacht wird, welchen Mehraufwand und Probleme die gehörlosen SchülerInnen beim Erwerb der Schriftsprache haben können.

9.2 Informationen zum Spracherwerb

Die Erfahrungen der SchülerInnen lassen erkennen, wo Schwierigkeiten der einzelnen SchülerInnen liegen. Auch positive und unterstützende Aspekte des Unterrichts können mit Hilfe der Erzählungen von den SchülerInnen erkannt werden.

9.2.1 Sprache in der frühen Kindheit

Die Gebärdensprache wurde von den interviewten SchülerInnen unterschiedlich erworben. Im Kindergarten wurde die Gebärdensprache von S4 gelernt. Die Schülerin ist nicht von Geburt an gehörlos, sondern wurde erst mit vier Jahren gehörlos. Bei ihr zu Hause wurde zunächst nur die Lautsprache gesprochen und im Kindergarten, lernte sie dann die Gebärdensprache. Mit den Eltern konnte die Lautsprache bis zu dem Zeitpunkt des Erwerbs der Gehörlosigkeit noch gelernt werden. Auch das Lesen und ein paar Buchstaben wurden noch vor der Gehörlosigkeit erlernt. Hier ist ein Unterschied erkennbar zwischen den beiden SchülerInnen, die von Geburt an gehörlos sind. S1 ist in einer gehörlosen Familie aufgewachsen und hat somit direkt die Gebärdensprache erworben. Ebenso die gehörlose Kultur wurde ihr von der Familie nahegebracht. Die Gebärdensprache war von Anfang an Teil ihres Lebens. Auch sie hat zu Hause mit ihren Eltern schon ein bisschen Schreiben geübt, bevor sie in die Schule gekommen ist. S3 erzählt, dass er in der zweiten Generation gehörlos ist. Er hat die Gebärdensprache wie S3 von der Geburt an gelernt. Mit dem Teil, der hörend ist aus der Familie besteht kein Kontakt mehr – warum, hat er nicht weiter ausgeführt. Dieser Schüler weist daraufhin, dass er keinerlei Schwierigkeiten bei dem Erwerb der Sprache hatte. Denn er hat sofort die Gebärdensprache gelernt und die Lautsprache war wie es scheint, kein Thema – weder für ihn noch für seine Eltern. S2 erzählt, dass er mit Hilfe seines Vaters und dem CI sprechen gelernt hat und das er mit seiner Mama immer die Gebärdensprache gesprochen und geübt hat.

Die frühen Erfahrungen mit Sprache, sind bei den SchülerInnen unterschiedlich. Alle zeigen einen Erwerb der Gebärdensprache und zwei SchülerInnen zeigen ebenso einen Erwerb der Lautsprache. Es wird aber deutlich, dass die Gebärdensprache hier ein wesentlicher Aspekt der frühen Kindheit der vier SchülerInnen war und somit scheint es nur logisch zu sein, dass diese auch auf ihrem Bildungsweg wichtig sein wird.

9.2.2 Sprache in der Volksschule

Positiv wird in den Interviews davon gesprochen, auf eine gehörlose Volksschule gegangen zu sein. S3 hat wenig Probleme mit dem Schreiben und Lesen. Dieser erzählt, dass die Gebärdensprache immer präsent im Unterricht war, denn auch die hörenden konnten die Gebärdensprache. Lesen und Schreiben wurde mittels der Gebärdensprache den SchülerInnen in der gehörlosen Volksschulklasse beigebracht. Dies scheint dem Schüler sehr geholfen zu haben, denn er versteht beim Lesen und Schreiben eigentlich immer alles und könnte keine größeren Probleme mit Beidem beschreiben.

Allerdings gibt es ebenso den Unterschied, dass Kinder in eine Schule gehen, in der der größere Anteil der SchülerInnen hörend ist. S2 erläutert, dass er in eine solche gegangen ist und erst recht spät erkannt hat, dass er nicht der einzige gehörlose Mensch auf der Welt ist: In der : „(...) erste[n] Volksschulklasse das war ich nur alleine mit hörenden zweite Klasse auch und dritte Klasse da habe ich zwei andere gehörlose kennengelernt und dann wusste ich das nicht nur ich der einzige bin sondern es gab auch andere gehörlose auf der Welt.“ (Interview 2, Z. 19-21) Dies zeigt auf, dass die Kinder in Schulen, nicht ausreichend integriert werden, dass sie nicht allein sind – mit jeglichen Vorkommnissen und/oder Problemen – ist den Kindern beizubringen. Integration scheint in dieser Situation nicht stattgefunden zu haben. Durch das CI konnte S2 aber, dem Unterricht der Volksschule zum Teil folgen und auch das Buchstaben lernen beispielsweise fiel ihm zu dieser Zeit nicht so schwer. Viel wurde allerdings zu Hause mit den Eltern geübt, da trotzdem vieles im Unterricht nicht richtig verstanden wurde. Die Kinder haben über ihre Volksschulzeit gesprochen, um Schwierigkeiten oder wie bei S3 Positives aufzuzeigen und zu erklären woher ihre Probleme mit der Schriftsprache eventuell kommen können. Gerade das Erlernen der Schriftsprache, welches in der Volksschule stattfindet, scheint wichtig zu sein im weiteren Verlauf der schulischen Bildung. S3 erwähnt im Gegensatz zu S2, weniger Probleme mit der Schriftsprache. Dies könnte darauf zurückgeführt werden, dass dieser die Gebärdensprache gebrauchte um die Schriftsprache zu erlernen und somit etwaige Verständnisfrage direkt geklärt werden konnten.

9.2.3 Sprache in der Sekundarstufe

Zur Sekundarstufe eins liegen keine Informationen aus den Interviews vor, sie berichten erst ab Sekundarstufe zwei, deshalb werden im Folgenden nur die Erfahrungen mit der Sekundarstufe zwei beschrieben. In einer weiteren Forschung könnte auf den genauen Verlauf der schulischen Bildung und der Sprache explizierter eingegangen werden, in dieser Arbeit hätte ein solches Vorgehen aber den Rahmen gesprengt. Der Unterricht ohne StützlehrerInnen oder DolmetscherInnen wird in den Interviews als anstrengend und stressig beschrieben. S4 erläutert die Schwierigkeit dieser Erfahrung sehr eindeutig: wenn „(...) kein Stützlehrer da ist kein Dolmetscher versteh ich eigentlich nichts. Manchmal sag ich ihm [dem Lehrer/ der LehrerIn] dann bitte können sie das wiederholen oder so, weil ich find das nicht fair ich bin da die einzige gehörlose in der Klasse und oft ist es halt so das niemand sonst dabei ist aber es gibt auch Lehrer denen das egal ist (...)“ (Interview 4, Z. 83-86) Sie fühlt sich hier nicht gleichberechtigt behandelt und sieht, dass keine oder nur vereinzelt Rücksicht auf die Situation gelegt wird, dass sie als einzige nichts oder nur wenig versteht.

Ohne die Gebärdensprache kann dem Unterricht, nach Aussage der Interviewten, nur schwer gefolgt werden. Viel Konzentration ist von Nöten, um trotzdem etwas verstehen zu können (Beim Lippenlesen beispielsweise). Eine erhöhte Konzentration führt aber zu einer hohen Belastung. S2 spricht dann davon, dass wenn die andauernde Konzentration zu anstrengend wird, er einfach etwas anderes macht und dem Unterricht nicht mehr folgen kann. Die Kinder versuchen zwar dem Unterricht auch ohne Gebärdensprachunterstützung zu folgen, haben aber wesentliche Probleme dabei. Sie versuchen, sich an ihre Umgebungssprache anzupassen – in dem sie von den Lippen ablesen oder die Schriftsprache als Kommunikationsmittel wählen – um dem Unterricht folgen zu können. Der Unterricht ohne Gebärdensprache ist demnach nicht barrierefrei und ermöglicht den Kindern keinen gleichen Zugang zu Unterrichtsinhalten, wie den der hörenden Kinder erhalten.

9.3 Nicht-Verstehen

Anhand der Interviews wurde erkannt, dass wenn im Unterricht durch fehlende Gebärdensprachunterstützung, nichts oder nur wenig verstanden werden kann, ist dieser nicht Barrierefrei und ermöglicht den gehörlosen Kindern nicht mit denselben Chancen dem Unterricht zu folgen wie den hörenden Kindern.

Die Gebärdensprache ist bei dreien der interviewten Personen die Muttersprache und somit sehr wichtig für die Kinder. Mit Hilfe der Gebärdensprache können kommunikative Missverständnisse verhindert werden. Fehlt die Gebärdensprache allerdings in jenen Stunden, in denen kein/e DolmetscherIn oder StützlehrerIn vorhanden ist, sind die SchülerInnen gezwungen sich andere Möglichkeiten zu überlegen, wie sie mit ihrem Mitmenschen kommunizieren können. Wenn die SchülerInnen dann auf die Schriftsprache zurückgreifen, muss diese gekonnt werden um hier nicht wieder kommunikative Missverständnisse zu haben. S1 unterscheidet die Grammatiken der beiden Sprachen (Gebärden- und Lautsprache) mit Nachdruck, denn diese Unterschiede können für die Schülerin oftmals zu Problemen führen. Die Grammatik der Schriftsprache ist für sie „(...) schon schwer da muss man aufpassen, bei den Artikeln die Fälle, die Endungen und eben die Endungen, wenn da ein d ist muss man die Endung nehmen, also ja da tu ich mir schon schwer, beim Rest beim Schreiben, das geht eh flüssig.“ (Interview 4, Z. 48-51) Hier zeigt sich, dass trotz dem hörend Aufgewachsen zu sein, im Nachhinein beim Schreiben, Probleme entstehen können. Ebenso sagt sie, dass viel geübt werden muss, um die Grammatik und schwierige Formulierungen verstehen zu können. Auch dafür wird einige Freizeit in Anspruch genommen. Das Nicht-Verstehen ist demnach Teil einer komplexen Situation. Es wird nach Aussage der Interviewten immer, dann nichts oder nur wenig verstanden, wenn zum einen die Gebärdensprache nicht vorhanden ist oder dann, wenn zum anderen die Schriftsprache nicht verstanden werden kann. Durch zu schwierige Formulierungen so die interviewten SchülerInnen, oder einem zu hohem Niveau der Schriftsprache, ist es schwierig diese richtig zu verstehen. Die gehörlosen SchülerInnen erwähnen hier, dass sie immer wieder die LehrerInnen darum bitten, die Formulierungen nicht so kompliziert zu gestalten oder

ob sie ihnen nochmal erklären können, was mit einer solchen Formulierung gemeint ist.

In jedem Moment, in dem die Gebärdensprache vorhanden ist, können gehörlose Menschen und die hier interviewten SchülerInnen den Unterrichtsinhalt und die beteiligten Personen verstehen.

Wird im Unterricht nicht mittels der Gebärdensprache kommuniziert, wird auch die Kommunikation zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, nach Aussage dieser, schwierig. Bei Fragen, Schwierigkeiten oder Unsicherheiten müssen die SchülerInnen die Möglichkeit haben, sich an ihre LehrerInnen wenden zu können. Eine positive LehrerIn-SchülerIn-Beziehung wurde zwischen Schüler drei und einem Stützlehrer deutlich: „(...) der ist ein sehr guter Lehrer mit dem bin ich sehr zufrieden (...) er bemüht sich mehr ist angenehmer.“ (Interview 3, Z. 62) Dieser Lehrer, um den es hier geht, kann die Gebärdensprache und scheint den Kindern in seiner Funktion als Stützlehrer so, sehr helfen zu können. Auch hier wird die Gebärdensprache Mittel zur Kommunikationsaufnahme, zur Hilfe des besseren Verständnisses und ebenso gebraucht, um eine LehrerIn-SchülerIn-Beziehung aufbauen zu können. Vielleicht ist das Gefühl, dass der Lehrer angenehmer sei deswegen aufgekommen, weil dieser Lehrer die Gebärdensprache beherrscht und die Kinder versteht. Ebenso könnte es sein, dass dieser Lehrer auf die Kinder anders und mit mehr Verständnis zugeht als andere LehrerInnen. Es ist durchaus interessant zu sehen, wie die Kinder einzelne LehrerInnen wahrnehmen, denn auch eine gute LehrerIn-SchülerIn-Beziehung kann das Lernen der SchülerInnen beeinflussen. Nach Steffens und Höfer (2016) ist laut der Hattie Studie beispielsweise wichtig, den LehrerInnen Feedback über ihren Unterricht und ihr „visible“ Handeln zu geben, damit das Lernen der SchülerInnen sichtbar und ihre Leistungen besser werden können. (vgl. Steffens und Höfer 2016, S.65) Gerade auch die SchülerInnen sollen hier das Feedback geben, wie Hattie es erläutert, da diese aufzeigen können wie sie lernen und was ihnen dabei noch wichtig wäre. (vgl. ebd., S. 65) Solch ein Vorgehen wäre gerade auch bei gehörlosen von Vorteil, damit die LehrerInnen wissen, was ihnen noch fehlt um besser im Unterricht lernen zu können.

Die Gebärdensprache hat viel Bedeutung für die vier SchülerInnen und ist nicht nur die Muttersprache, sondern auch das Kommunikationsmittel, womit die meisten Missverständnisse umgangen werden können. Dennoch bleibt die Schwierigkeit der Genehmigungen der Gebärdensprachunterstützung im Unterricht.

Hinzukommt der Normierungsdruck, welcher den Kindern zusätzliche Last auferlegen kann. Auch in Verbindung mit dem Fehlen der Gebärdensprache, wird dieser erkennbar.

Das Nicht-Verstehen von Unterrichtsinhalten ist nicht barrierefrei und weist auch keine gleichen Chancen mehr für gehörlose Kinder auf. Somit ist hier keine ausreichende Inklusion wie sie im Artikel 24 beschrieben wird zu erkennen. Auch ist der Wechsel von Inklusion, wenn StützlehrerInnen oder DolmetscherInnen vor Ort sind und Exklusion – wenn keiner der beiden im Unterricht anwesend ist – ein stetiges Anzeichen für ungleiche Chancen im Unterricht. Die Situation ohne StützlehrerIn oder DolmetscherIn im Unterricht ist nicht Barrierefrei und somit auch nicht inklusive im Sinne des Artikels 24. Die Lautsprache kann von den interviewten Personen aufgenommen aber nicht gänzlich verstanden werden.

Das Nicht-Verstehen wird somit immer dann deutlich, wenn keine Gebärdensprachunterstützung im Raum ist. Nicht-Verstehen führt oftmals zu Unsicherheit und kann wie eine Person es zeigt, zu Frustrationen führen.

9.4 Inklusion

Durch die Interviews wurde ersichtlich, dass zwar eine Integration (SchülerInnen werden Teil einer Klasse) aber keine Inklusion in den Unterrichtssituationen vorherrscht. Ausnahmen sind hier jene Zeiten im Unterricht, in denen die SchülerInnen eine Unterstützung in Form der Gebärdensprache erhalten.

9.4.1 Fehlen der StützlehrerInnen und DolmetscherInnen

Wenn die StützlehrerInnen und die DolmetscherInnen nicht mehr in der Klasse sind, unterhält sich beispielsweise S2, oftmals mit den anderen gehörlosen in

der Klasse und folgt dem Unterricht nur noch schwer. Nur mit viel Anstrengung ist es ihm möglich dem/der LehrerIn zu folgen und selbst dann können Missverständnisse auftreten, welche die Aufgaben nochmals erschweren. Auch das S2 nur mit gehörlosen Personen im Unterricht redet, zeigt keine gelungene Inklusion an und ebenso wird hier die Barriere der Sichtweise der LehrerInnen und der fehlenden Erfahrungen der SchülerInnen erkennbar. Die gehörlosen SchülerInnen werden hier exkludiert und exkludieren sich auch selbst, denn sie reden nur untereinander und versuchen nicht andere miteinzubeziehen. Andersherum versucht anscheinend ebenso kein Hörender die Gehörlosen zu inkludieren. Somit wird die fehlende Inklusion gut erkennbar.

9.4.2 Andere Aufgaben – als bei hörenden Kindern

Des Weiteren sind die Kinder exkludiert, wenn den gehörlosen Kindern andere Aufgaben gegeben werden als den hörenden Kindern. S3 erzählt, dass ihnen oftmals schriftliche Aufgaben ausgeteilt werden, wenn die Gebärdensprachunterstützung nicht mit im Unterricht ist. Somit sind die Kinder aus dem Unterrichtsverband ausgeschlossen, da sie sich am Unterrichtsgeschehen nicht mehr beteiligen sollen/können (weil sie mit den zugeteilten Aufgaben beschäftigt sind).

9.4.3 Informationslücke

Ebenfalls ist bei S2 zu erkennen, dass Inklusion noch nicht funktioniert, da er die Erfahrung gemacht hat bis zur dritten Klasse zu glauben er sei der einzige gehörlose Mensch auf der Welt. Inklusion möchte aktive und selbstbestimmte Teilhabe an der Gesellschaft, wenn aber ein Kind nicht weiß das es noch andere Menschen auf der Welt gibt die nicht hören können ist dieses auch kein inkludiertes, denn zum inkludiert sein gehört Wissen dazu, das Wissen um sich selbst und um andere.

9.4.4 Allein in der Klasse, als gehörlose Person

Bei S4 zeigt sich ein weiteres Problem mit dem Thema Inklusion. Diese ist im Gegensatz zu den anderen interviewten SchülerInnen, allein als gehörloser Mensch im Klassenverband. Es wird darüber berichtet, dass im Unterricht nur 14 von ungefähr 30 Unterrichtsstunden in Gebärdensprache gedolmetscht werden. Die restliche Zeit ist die Schülerin ohne Gebärdensprache in der Klasse und muss versuchen sich den Unterrichtsstoff anderweitig anzueignen. Durch diesen Sachverhalt wird eine Exklusion angezeigt und eine Inklusion ist in diesem Rahmen erschwert. Sie wird die Hälfte der Zeit allein gelassen, ein solches Vorgehen ist das Gegenteil von dem was Inklusion möchte. Es könnte einen Rückschluss auf das LehrerIn-SchülerIn-Verhältnis gezogen werden, denn die Schülerin zeigt auf, dass anfangs versucht wurde das Gesprochene von den Lippen abzulesen. Dennoch wurde mit dem Lippenablesen nach einiger Zeit aufgehört, weil dieses auf Dauer für sie sehr anstrengend wurde und die Konzentration bei einem solchen Vorgehen schnell schwindet.

„Also früher hab ich immer versucht das von den Lippen abzulesen aber jetzt ist mir das schon egal und das tu ich mir nicht mehr an. Jetzt beschäftige ich mich selbst ich les Bücher und so weiter“ (Interview 4, Z. 22-24)

Es wird deutlich, dass sich die Schülerin selbst mit etwas beschäftigen muss damit keine Langeweile aufkommt oder dem Unterricht überhaupt gefolgt werden kann. Hier ist eine Exklusion der Schülerin erkennbar, da keine Rücksicht genommen zu werden scheint sobald die/der StützlehrerInnen oder die/der DolmetscherInnen nicht mehr in der Klasse sind.

9.5 Verantwortung

Das Thema Verantwortung - Verantwortung für sich und andere übernehmen zu können - war in den Interviews ein wichtiges. In allen Interviews wurden die Kinder befragt, was sie sich für ihren Unterricht wünschen würden und was den Unterricht ihrer Meinung nach besser machen könnte. Die Kinder bekommen dadurch eine Verantwortung für ihre eigene Situation übertragen, damit diese

mit Hilfe anderer besser werden kann. Bei dieser Frage sagten alle vier SchülerInnen, dass sie sich die Gebärdensprache im Unterricht wünschen. Die Gebärdensprache sollte nach Äußerungen der SchülerInnen, ständig im Unterricht präsent sein, damit die Kinder alles Gesagte auch verstehen können.

9.5.1 Lehrplan und Verantwortung

Eine Verbindung vom Thema Verantwortung zu den Lehrplänen könnte geschaffen werden, da auch im Lehrplan der Sonderschule für gehörlose auf Verantwortung für sich selbst und andere nicht so viel Wert gelegt wird. Doch nur wer Verantwortung übernehmen darf, kann auch Wünsche und Ideen äußern, mit denen etwas verändert werden kann.

Drei der SchülerInnen konnten allerdings keine weiteren Wünsche, außer dem für mehr Gebärdensprache, hinzufügen. Ebenso beschreiben sie, dass sie auf ihre eigenen Wünsche noch nie angesprochen wurden und zunächst einmal überlegen müssten was sie sich wünschen würden. Hier wird deutlich, dass die SchülerInnen nicht nach ihren Bedürfnissen gefragt werden, weder die Schule noch die LehrerInnen scheinen die SchülerInnen in Entscheidungen bezüglich der Unterrichtsgestaltung mit einzubeziehen. Dabei könnten die gehörlosen SchülerInnen vermutlich selbst am besten aufzeigen, wodurch beispielsweise Schwierigkeiten im Unterricht entstehen und wie hier ein präventives Vorgehen möglich gemacht werden könnte. Den Kindern wird die Verantwortung entzogen, selbst entscheiden zu können, wie ihre Bedürfnisse berücksichtigt werden könnten.

9.5.2 Gebärdensprache und Verantwortung

Ebenso kann eine Verbindung zwischen der Gebärdensprache und dem Thema Verantwortung gezogen werden, wenn es darum geht die Kinder, in der Hälfte der Schulzeit ohne Gebärdensprachunterstützung im Unterricht zu lassen. Eine interviewte Person erläutert, dass pro gehörlose Person im Unterricht

sieben Stützlehrer (welche auch die Gebärdensprache beherrschen) genehmigt werden und zusätzlich noch sieben Dolmetscher Stunden. Dies sind somit insgesamt 14 Stunden mit Gebärdensprache und der restliche Unterricht wird rein Lautsprachlich geführt. Die gehörlosen SchülerInnen sind aber darauf angewiesen, dass sie den Unterrichtsinhalt verstehen, dennoch wird dieser Fakt der „fehlenden Stunden“ ohne Unterstützung nicht berücksichtigt. Doch ohne Verständnis des Lehrstoffes kann weder für sich selbst noch für andere bei der Bearbeitung von Aufgaben „Verantwortung“ übernommen werden. Hier ist eine Verknüpfung mit dem Lehrplan der Sonderschule für gehörlose SchülerInnen erkennbar, da dieser das Wort Verantwortung sehr wenig gebraucht. Kritisch gesagt werden könnte, dass genau diese Nicht-Verstehen deutlich zeigt, dass die Kinder keine Verantwortung übernehmen können/sollen. Allerdings ist es den Kindern sehr wohl möglich Verantwortung zu übernehmen. Viele der interviewten Kinder sagten, dass sie wenn keine Gebärdensprachunterstützung vor Ort ist sich selbst mit dem Unterrichtsthema beschäftigen.

Ebenfalls sagte S2, dass oft bei MitschülerInnen nachgefragt werden muss, wenn etwas nicht verstanden wurde. Bei den drei gehörlosen Kindern die gemeinsam in eine Klasse gehen und auch gemeinsam Unterricht haben, schien eine solche Situation für diese in Ordnung zu sein. Sie haben sich gegenseitig, wenn Probleme aufkommen und können sie mit Hilfe der Gebärdensprache zusammen besprechen und die Probleme einfacher zusammen lösen. Das eine Kind, welches aber allein in der Klasse ist, nannte hier mehrere Probleme. Denn die anderen SchülerInnen können keine Gebärdensprache und der/die LehrerIn ebenfalls nicht. Somit ist die Schülerin darauf angewiesen, auf die Schriftsprache zu wechseln, um mit anderen zu kommunizieren und die aufkommenden Probleme lösen zu können. Auch hier übernimmt die Schülerin dann Verantwortung, für das eigene Handeln und das eigene Lernen. Trotzdem könnte es für diese Person leichter werden, wenn mehr Gebärdensprache (wie nach Wunsch der SchülerInnen) im Unterricht integriert würde. Ohne die Gebärdensprache scheint S4 im Unterricht recht ausgeschlossen zu sein, wodurch die Möglichkeit sich selbst zu entfalten auch eingeschränkt ist. Ebenso müssen die Kinder durch das Nicht-Verstehen innerhalb der Schule, vieles außerhalb der

Schule aufholen und übernehmen dadurch im höherem Ausmaße Verantwortung für ihr eigenes Lernen, als hörende KlassenkameradInnen. Dies sollte in den Schulen gesehen und berücksichtigt werden.

9.6 Normierungsdruck

Der Normierungsdruck, welcher in der Arbeit auch als eine Barriere aufgeführt wurde, wenn es um die Schriftsprache gehörloser Kinder geht, wird auch innerhalb der Interviews erkennbar. Die Barriere des Normierungsdrucks ist teilweise gut ersichtlich und soll deswegen hier kurz erläutert werden.

9.6.1 Fehlen der Gebärdensprache als Normierungsdruck

Die Kinder müssen im Unterricht beispielsweise alle das gleiche Lernen, obwohl die Gebärdensprache nicht immer vorhanden ist. Durch dieses Nicht-vorhanden sein der Gebärdensprache, haben die Kinder einen Nachteil gegenüber den anderen SchülerInnen, da diese alles verstehen was im Unterricht gesagt wird, die gehörlosen SchülerInnen jedoch nicht. Dies bringt sie in die Lage, dass sie genauso viel können müssen, im genau demselben Zeitraum wie die anderen SchülerInnen auch, obwohl sie zunächst erstmal damit beschäftigt sind zu verstehen was im Unterricht gesagt wird. Eine solche Situation wiederum trägt zum Normierungsdruck bei und scheint die gehörlosen Kinder in eine sehr anstrengende Situation zu bringen. Beispielsweise werden Texte je nach Textart nicht gut verstanden, wodurch Fragen und Probleme auftreten die mit dem/der StützlehrerIn oder dem/der DolmetscherIn besprochen werden sollten. „Ja schon also es kommt drauf an, wenn es jetzt ganz komplizierte sind und sehr hochgestochenes Deutsch dann muss ich mich schon sehr anstrengen dass ich das verstehe“ (Interview 1, Z. 38-40) Die Kinder sind also einem hohen Druck ausgesetzt, trotz ihrer Schwierigkeiten und dem „allein-gelassen-werden“ genauso gut zu sein und dem Unterricht folgen zu können wie die hörenden Kinder auch.

9.6.2 Weiterführende Schule – höherer Normierungsdruck

Ebenso wurde deutlich, dass der Normierungsdruck auf einer weiterführenden Schule (also alles nach der Volksschule) stärker wahrnehmbar zu sein scheint. Die erste interviewte Person verdeutlichte, dass ihre Schwierigkeiten der Schriftsprache erst dann richtig gesehen wurden, als sie auf die weiterführende Schule kam: „(...) bis ich dann in die mittelschule gekommen bin da hab ich dann erst gemerkt wie viele Fehler ich eigentlich mache und wie viele man machen kann und da hab ich dann sehr viel dazu gelernt (...)“ (Interview 1, Z. 70-72) Der Vergleich zwischen den SchülerInnen und die stärkeren Leistungskontrollen zeigten die Lücken, welche die Schülerin im Umgang mit Schriftsprache hatte. S2 erzählt, dass er es komisch findet was und wie sein Gehirn arbeitet und das alles was gesagt oder geschrieben steht, sich erstmal vorgestellt wird, damit es richtig verstanden werden kann. Er empfindet sich selbst als anders und versucht mit der Art und Weise etwas zu verstehen umzugehen. Dies zeigt, dass der Normierungsdruck sehr hoch sein muss und so für neue Barrieren sorgen kann. Wenn der Schüler aus dem Grund nicht mehr in visueller Form lernen möchte, weil er glaubt dann nicht normal zu sein, wird der Unterricht unter Umständen noch schwerer für ihn. Es muss den SchülerInnen hier von LehrerInnen und Schule gezeigt werden, dass jegliche individuelle Form von Lernen in Ordnung ist, Hauptsache die/der SchülerIn selbst kommt damit gut zurecht und findet ihren/seinen Weg. Der Normierungsdruck ist somit nicht nur auf die Schule und das Lernen beschränkt, sondern auch auf die individuelle Sichtweise auf sich selbst und den Umgang mit der Gehörlosigkeit. Durch die Gesellschaft ist jedes angebliche „Nicht normale“ Verhalten deklariert und gekennzeichnet. So entstehen dann auch im privaten und nicht nur im schulischen Bereich, die Gedanken das jemand nicht der Norm entsprechen könnte.

9.6.3 Familiäre Situation

Ein weiterer Punkt der Normierung könnte das ausgeschlossen-Sein aus der Familie sein. S3 erwähnt, dass er in der zweiten Generation gehörlos ist und mit der hörenden Familie kein Kontakt mehr besteht. Genaue Gründe wurden

hier nicht benannt, dennoch wird gesagt, dass die Mutter als gehörloser Mensch gänzlich Lautsprachlich erzogen wurde. Vielleicht beruht die Entscheidung keinen Kontakt mehr zur hörenden Familie zu haben, darauf dass die Mutter für ihr Kind ein Umfeld schaffen möchte in der die Gehörlosigkeit nicht nur akzeptiert, sondern auch verstanden werden kann. Dennoch ist dies nur eine Interpretation und es könnte stets auch andere Gründe haben warum der Kontakt abgebrochen oder nicht vorhanden ist.

S4 beschreibt einen weiteren Normierungsdruck. Sie hat nach eigenen Angaben, längere Zeit versucht, auch im Unterricht von den Lippen des/der LehrerIn abzulesen. Allerdings wird das Lippen ablesen als sehr anstrengend erläutert, da hier ohne die nötige Konzentration wieder viele Kommunikationsmissverständnisse entstehen können. Jeder Mensch bewegt seine/ihre Lippen anders – manche weniger stark, manche langsam/schnell usw. – oder durch einen Abriss des Blickkontaktes (wenn der/die LehrerIn sich beispielsweise zur Tafel umdreht) ist diese Art der Kommunikation sehr strapazierend. Ebenfalls ist diese Kommunikation sehr einseitig oder kann es zumindest sein. Denn die Schülerin kann durch das Lippenablesen zwar die hörende Person verstehen aber der hörende Mensch kann nur selten die Gebärdensprache. Somit kann nur die hörende Person verstanden werden, wodurch ein Hierarchieverhältnis aufgezeigt wird, welches nichts mit Inklusion zu tun haben sollte.

Im Anschluss an dieses Kapitel, folgt jenes über Inklusion, Normierungsdruck und Verantwortung.

10. Verknüpfung mit der Literatur

Durch die Analyse nach der dokumentarischen Methode nach Nohl (2005), war es möglich, jedes Thema und jede Handlung situationsabhängig zu analysieren. Zunächst wurden die Orientierungsrahmen festgehalten, damit jede Erzählung in den Interviews eine Rahmung erhalten kann. Bei den vorliegenden Interviews der SchülerInnen kann der Orientierungsrahmen abgesteckt werden, indem das Thema Schriftsprachkompetenz auf den Unterricht und die Schriftsprache begrenzt ist. Somit ist ein Orientierungsrahmen, jener der Schule und dem Schüler-Lehrer.-Verhältnisses. Die SchülerInnen müssen sich mit ihrem Schulalltag auseinandersetzen und auch ihre früheren Erlebnisse im Unterricht hervorholen, um die Fragen im Interview beantworten zu können. Allerdings nur solche Erlebnisse, welche in Schulen gemacht wurden. Der zweite Orientierungsrahmen bildet dann das persönliche Umfeld und die Art und Weise wie Sprache im jeweiligen Setting gelernt wurde. Hier können Unterschiede in den Interviews erkennbar werden.

Die Interviews wurden mit Hilfe eines Leitfadens durchgeführt und individuelle Fragen konnten während der Interviews ebenfalls gestellt werden. Des Weiteren hatten die SchülerInnen die Möglichkeit, narrativ zu erzählen was ihnen besonders wichtig war oder haben auch Themen angeschnitten, die in keiner Frage enthalten waren. Auch konnte die interviewte Person das Interview recht frei gestalten, Themen einbringen und Wünsche äußern, welche sie zu diesem Thema aufwies.

10.1.1 „Behinderung“

Bei den Interviews wird erkannt, dass Behinderung einen sozialen Prozess beinhaltet wie dies ebenfalls bei Grote und Zäh (2016) erörtert wird. Die Kinder erzählen, dass sie in der Schule nur mit den StützlehrerInnen, den DolmetscherInnen oder mit anderen gehörlosen Kindern sprechen. Oftmals fragen sie LehrerInnen ohne Gebärdensprachkompetenz nicht um Rat und auch andere KlassenkameradenInnen werden nicht angesprochen. Allerdings werden die gehör-

losen SchülerInnen ebenso wenig von KlassenkameradenInnen oder der LehrerInnen angesprochen. Die gehörlosen SchülerInnen schließen sich hier somit auch selbst ein wenig aus, wobei sie aber immer auch ausgeschlossen werden, wenn sie nicht angesprochen werden von anderen. Der soziale Prozess des behindert-Seins wie Grote und Zäh ihn beschreiben – nämlich das ein Mensch erst dann behindert wird, wenn er in einer kommunikativen Situation eingeschränkt wird – ist hier gut zu erkennen. (vgl. Grote und Zäh 2016, S. 435) Die Kinder versuchen nämlich der kommunikativen Situation, in der sie behindert werden, aus dem Weg zu gehen und sprechen deswegen mit den Menschen in der Schule, die ihre Kommunikationsform beherrschen. Die Behinderung ist nur zu erkennen, wenn mit einem hörenden Menschen kommuniziert werden soll. Somit ist hier ein behindert werden, durch einen sozialen Prozess und durch die Gesellschaft gut zu erkennen.

10.1.2 Normierungsdruck

Der Normierungsdruck wurde in den Interviews wie beschrieben teils sehr deutlich. Bräu (2015) verweist darauf, dass behinderte Menschen durch ihre Umwelt und deren Normen und Werte, als behinderte Menschen dargestellt werden. Durch diese Normen und Werte, werden aus behinderten Menschen Randgruppen auf die eine spezifische Sichtweise der Gesellschaft fällt. So werden dann soziale Verhaltensweisen in den Umgang mit behinderten Menschen etabliert. (vgl. Bräu 2015, S. 18) Auch in den Interviews konnten Normen und Werte erkannt werden. Die Kinder beschrieben mehrfach, dass sie schriftliche Aufgaben oder andere Beschäftigungsarbeiten bekämen, wenn keine Gebärdensprachunterstützung im Unterricht vorhanden ist. Dies zeigt zweierlei an. Zunächst einmal, dass die LehrerInnen einen Ausweg aus einer nicht kommunikativen Situation suchen, in der sie die Kinder - wenn auch nicht vollständig – in den Unterricht einbeziehen können. Zum anderen zeigt dies aber auch, dass als Norm vorausgesetzt wird, dass Schreiben und Lesen gekonnt werden muss und das die gehörlosen Kinder sich irgendwie anderweitig beschäftigen müssen, wenn dem Unterricht nicht gefolgt werden kann. Hier wird dann die Verantwortung für das Lehren der SchülerInnen auf diese selbst übertragen, ohne

darüber nachzudenken wie es den SchülerInnen dabei geht. Es wird gesehen, dass es „normal“ wäre alles Schriftliche zu verstehen und somit die Übungen gut ausführen zu können. Den SchülerInnen fällt es aber – wie in den Interviews mehrfach erwähnt – nicht immer leicht, die Anweisungen der schriftlichen Aufgaben zu verstehen. Sie bräuchten hier auch Hilfe, können aber keinen Fragen, da keiner die Gebärdensprache beherrscht außer die StützlehrerInnen und die DolmetscherInnen. Somit sind die Kinder in einer Unterrichtssituation alleingelassen und in einer kommunikationslosen Situation. Manche der Kinder probieren es dann mit dem Lippenablesen, was sie allerdings als schwierig, anstrengend und auch missverständlich beschreiben und dies somit nur zeitlich begrenzt funktionieren kann. Die Normen und Werte werden hier aufgezeigt, in dem es normal zu sein scheint hören, lesen und schreiben zu können und alles andere nicht oder nicht ausreichend beachtet wird. Die Werte, welche in einer solchen Situation gebraucht werden, wären dass die Kinder versucht werden in den Unterricht zu inkludieren. Auch ein Wert wäre es, die Kinder verstehen zu wollen und ihnen helfen zu wollen, sich im Unterricht besser inkludieren zu können und die Aufgaben verstehen zu können. Eine gleiche Behandlung wie sie von Prengel (2007) beschrieben wird, ist in einer solchen Situation nicht zu erkennen. Durch selbst Studium, eigen Initiative und Ehrgeiz, lernen die Kinder zu Hause vieles an Unterrichtsinhalten nach und können so eine gleiche Bildung wie hörende Kinder erreichen. (vgl. Prengel 2007, S. 52)

Kremsner (2017) erwähnt die Leistung, die bei Prengel auch angeschnitten wird, wenn sie von gleicher Bildung, Offenheit und Behandlung spricht. Wie Kremsner es beschreibt, wird ein Mensch nach seinen spezifischen Leistungen beurteilt und anhand dessen als „wertgeschätzter“ BürgerIn bezeichnet. Hier ist eine Verknüpfung zu Groß und Hövermann (2015) zu ziehen, denn diese beschreiben die Gesellschaft und einen Teil dieser, wenn ein Mensch nach dem Kosten-Nutzungs-Faktor bewertet wird. (vgl. Groß und Hövermann, S. 49) Hier wird der Druck, genauso gut zu sein wie alle anderen oder noch besser, erkennbar. Auch bei den Kinder ist ein solcher Druck ersichtlich. Sie beschreiben beispielsweise, dass es unfair ist wenn die LehrerInnen im Unterricht die ganze Zeit nur reden, da sie so nicht die gleichen Chancen haben wie hörende Kinder, dem Unterricht zu folgen. Ebenso fällt auf, dass sie sich versuchen anzupassen,

um dem Druck „anders“ zu sein ausweichen zu können. Sie versuchen beispielsweise von den Lippen abzulesen, andere SchülerInnen zu fragen, wenn sie etwas nicht verstanden haben oder wenn sie Aufgaben bekommen und diese nicht verstehen sie lieber zu Hause fertigzustellen, damit sie dort ihre Eltern um Hilfe bitten können. Dem „ausgeschlossen zu werden“, wird hier aus dem Weg gegangen, so gut es geht. Dennoch sollte eine Akzeptanz und Unterstützung der hörenden Kinder/LehrerInnen den gehörlosen SchülerInnen das Gefühl vermitteln, solch ein Unterfangen nicht auf sich nehmen zu müssen.

10.1.3 Sichtweise der LehrerInnen

In den Interviews konnte die Sichtweise der LehrerInnen auf die gehörlosen SchülerInnen, an den Erfahrungen der SchülerInnen erkannt werden. Auch Rauch et. al. (2016) weisen durch die Auswertung ihres Fragebogens auf Sichtweisen hörender auf gehörlose Menschen auf. So beschreiben Rauch et. al. beispielsweise, dass die DolmetscherInnen als Form der Kommunikation oftmals von hörenden Menschen vergessen werden. Sie denken zwar an die Gebärdensprache nicht aber, dass in Kommunikationssituationen zwischen hörend und gehörlosen Menschen ein/e DolmetscherIn anwesend sein muss, damit ein Verständnis untereinander stattfinden kann. (vgl. Rauch et. al 2016, S. 428) Auch die LehrerInnen scheinen nach den Erzählungen der Interviews zu vergessen wie wichtig die Gebärdensprache und dessen Präsenz im Unterricht eigentlich für die gehörlosen Kinder ist. Die Beschreibung der vierten Schülerin macht dies sehr deutlich. Sie erläutert, dass die LehrerInnen vermehrt nur reden im Unterricht, nichts an die Tafel schreiben und einfach vergessen, dass jemand im Raum ist, der das Reden nicht hören kann. Die Sichtweise der LehrerInnen scheint eingeschränkt zu sein. Sie vergessen wie wichtig, wenigstens ein Aufschreiben der Inhalte des Unterrichts für die gehörlosen SchülerInnen wäre, wenn keine Gebärdensprachunterstützung im Unterricht ist. Hier könnte der Grund dieses „Vergessens“ seitens der LehrerInnen vielleicht auch daran liegen, dass es wie Rauch et. al. beschreiben, immer noch Menschen gibt, die die Gebärdensprache nicht als vollwertige Sprache anerkennen. (vgl. ebd., S. 428)

Somit ist die Barriere der Sichtweise der LehrerInnen auf gehörlose SchülerInnen, eine die verhindert werden kann, indem die LehrerInnen und die Schule mehr darauf achten, wie wichtig die Gebärdensprache im Unterricht für die gehörlosen SchülerInnen ist.

10.1.4 Situation als gehörlose Person

Jamer (2011) erläutert ihre Situation als gehörloser Mensch. Sie beschreibt, diese ähnlich wie auch die Kinder im Interview. Die Stille als Teil ihres Lebens, scheint etwas Selbstverständliches zu sein. (vgl. Jarmer 2007, S. 7) Schüler zwei erwähnt diese Stille ebenfalls, allerdings versucht diese zu erzählen, wie es ist ohne CI zu hören. Er macht deutlich, dass mit dem CI zwar etwas gehört werden kann dies nicht zwangsläufig heißt, dass etwas Gesagtes auch immer richtig verstanden wird. Ebenso erklärt er, dass sobald er das CI absetzt nichts mehr gehört werden kann. Auch ein wichtiger Aspekt den Jarmer aufzeigt ist, dass Schreien nicht nützt, langsames und deutliches Sprechen aber sehr wohl. (vgl. ebd., S. 12) Dies wird nochmals erkennbar, wenn der zweite Schüler darüber spricht, dass das Lippenablesen sehr anstrengend ist. Die LehrerInnen beispielsweise vergessen oftmals, dass damit ein Lippenlesen gelingen kann, sie dem Kind zugewandt sein müssen. Sobald sich der/die LehrerIn zur Tafel dreht, kann das gehörlose Kind seine/ihre Lippen nicht mehr lesen. Zum einen macht dies das Lippenablesen anstrengend und zum anderen erfordert es auch höchste Konzentration, wie die vierte Schülerin aufzeigt und kann so nicht pausenlos vollzogen werden. Daraus folgt, wie wichtig die Gebärdensprache ist. Wenn das Lippenablesen nicht ohne Missverständnisse und auch nicht in Gänze des Unterrichts durchgeführt werden kann, brauchen die Kinder die Gebärdensprache, um einen inkludierten Unterricht erleben zu können. Laborit (2017) erläutert ebenfalls die Wichtigkeit der Gebärdensprache und dass diese es möglich macht am Leben und der Gesellschaft teilnehmen zu können. (vgl. Laborit 2017, S. 4)

Ebenso wichtig ist das Gefühl was Laborit und Holdau-Willems (1996) erwähnen. Sie erläutern, dass die Gehörlosigkeit manches Mal eine Mauer um die

gehörlose Person schaffen kann und das diese sich dann sehr allein fühlen kann. (vgl. Laborit S. 8 und vgl. Holdau-Willmes 1996, S.14f.) Auch Schüler zwei äußert dieses Gefühl ein wenig. Er hat erst in der dritten Klasse gelernt, dass es mehrere gehörlose Menschen auf der Welt gibt, als ihn selbst. Ebenso erläutert er, dass er in der Klasse sonst immer allein war. Hier wird deutlich, dass das Gefühl einer Mauer oder der Einsamkeit sehr stark gewesen sein muss. Dies wird wie beschrieben auch bei den Autoren Jarmer, Laborit und Holdau-Willems deutlich. Ebenfalls kann in solchen Situationen, wie sie von Schüler zwei und den AutorenInnen (Laborit, Jamer, Holdau-Willems) dargestellt wird, erkannt werden, dass eine Inklusion noch nicht funktioniert. Würde eine Inklusion vorhanden sein, wüssten die Kinder schon seitdem sie in der Schule oder in einer anderen Bildungseinrichtung (wie dem Kindergarten), dass sie nicht allein als gehörlose Menschen auf der Welt existieren. Ebenso wäre eine Inkludierung in den Schulalltag und die Kommunikation mit hörenden Menschen anders und nicht auf das Lippenablesen reduziert.

Im Interview zwei wird erzählt, dass der Schüler sich erstmal vorstellt wie das Gesagte oder gebärdete aussieht und es danach erst aufschreibt. Auch Schröder-Lenzen (2013) erläutern, dass die Schriftsprache und das Können dieser eine Möglichkeit bieten, seine Gedanken aufzuschreiben. (vgl. Schröder-Lenzen 2013, S. 15) So wird das Gesagte klarer und kann verstanden werden. Genau wie Fiori et. al. (2013) beschreiben das hörbeeinträchtigte Kinder mehr in einem visuellen Modell Wörter erlernen, erwähnt auch die Schüler zwei ein solches Vorgehen: „(...) am meisten stelle ich mir vor wie die Geschichte aussieht (...)“. (Interview 2, Z. 66) Allerdings erzählt er, dass er es komisch findet, wie sein Gehirn in solchen Situationen arbeitet. Dies könnte ebenso auf eine fehlende Inklusion und auf fehlende Informationen hinweisen. Denn wie Fiori et. al. erläutern ist das Vorstellen von Wörtern, ein normales Vorgehen, wenn es um das Erlernen der Schriftsprache geht. Das Vorstellen von Wörtern beschreiben Fiori et. al, als besonders wichtig, da gehörlose Kinder Wörter nicht anhand ihrer Aussprache unterscheiden können. Sie sehen die Wörter in Form der Gebärdensprache und müssen somit im visuellen Arbeitsgedächtnis gefordert werden. Ebenso geben Fiori et. al. direkt einen Grund an, warum beispielsweise die der Schüler sich die Wörter in Gedanken vorstellt um sie verstehen

zu können. Firoi et. al. beschreiben dies als Vorgang der visuellen Merkfähigkeit. Die gehörlosen Kinder lernen die Schriftsprache somit anders als die hörenden Kinder. Im Unterricht, so Fiori et. al., sollte wegen dem visuellen Arbeitsgedächtnisses mehr Wert auf Wahrnehmung und Artikulation wertgelegt werden, damit die gehörlosen Kinder ihr Gegenüber verstehen können. (vgl. Fiori et. al. S. 936) Auch im vierten Interview wird dieser Aspekt der Wahrnehmung deutlich. Die Schülerin erläutert, dass der LehrerIn viel zu selten an die Tafel schreibt und im Unterricht eigentlich ausschließlich redet, auch wenn keine Gebärdensprachunterstützung vor Ort ist. Dadurch, dass der LehrerIn nur redet, kann die Sprache vom gehörlosen Kind nicht wahrgenommen werden. Die LehrerInnen müssten darauf hingewiesen werden, dass die Kinder das Visuelle brauchen, um Lernen zu können und dabei würde es - wie sie erläutert hat - helfen Unterrichtsinhalte an der Tafel festzuhalten oder durch PowerPoint Folien (oder ähnliches) in visueller Weise zugänglich zu machen.

Schulz (2016) weist daraufhin, dass gehörlose Kinder zwar in eine Bildungseinrichtung inkludiert werden, diese sich aber meistens trotzdem an gehörlose Kinder wenden, wenn beispielsweise Fragen, Probleme vorhanden sind oder Kontakte geknüpft werden wollen. Schulz beschreibt, dass sich so zwei Gruppen bilden – die gehörlosen und die hörenden Kinder. Die kommunikativen Voraussetzungen, nennt Schulz als Grund für diese Gruppen. Es ist einfacher für die Kinder, sich einer Gruppe angehörig zu fühlen, wenn diese dieselbe Sprache sprechen. (vgl. Schulz 2016, S. 399) Auch in den Interviews benennen die Kinder, dass sie Fragen an diejenigen stellen, die die Gebärdensprache beherrschen. Somit wären diese Menschen, die gehörlosen KlassenkameradenInnen, DolmetscherInnen oder die StützlehrerInnen. Die Kinder sind zwar in den Klassenverband integriert aber nicht ausreichend genug, damit sie auch mit nicht gehörlosen Menschen in Kontakt treten. Auch hier ist dann die Bildung von Gruppen, wie Schulz sie beschreibt, gut zu erkennen. Schulz erläutert weiter, dass gehörlose Kinder versuchen sich ihrem Gegenüber und dessen Kommunikation anzupassen. (vgl. ebd., S. 400) Ein solches Vorgehen wird in den Interviews auch immer dann erkannt, wenn die Kinder darüber sprechen in welchen Situationen sie versuchen von den Lippen ihres Gegenübers abzulesen.

Denn damit versuchen sie sich anzupassen und an der Kommunikation teilzunehmen. Da wie in der Arbeit schon beschrieben, dass Lippenablesen eine anstrengende und zu Missverständnissen führende Form der Kommunikation darstellt, ist es nicht die beste Form die gewählt werden kann. Ebenso weist Krammer (2001) auf den Aspekt der Gruppenbildung hin und das gehörlose Menschen den Kontakt mit hörenden Menschen lieber meiden. Dies führt laut Krammer, dann aber auch zur Isolation des gehörlosen Menschen. (vgl. Krammer 2001, S. 1) Im Interview vier wird diese Isolation am stärksten deutlich, da die Schülerin allein als gehörloses Kind in der Klasse ist und sich sobald keine Gebärdensprachunterstützung mehr im Raum ist, nicht mehr mit den hörenden Kinder unterhalten kann. Hier wird unter anderem auch aufgezeigt, dass wie Krammer es beschreibt, die Kommunikation zwischen gehörlos und hörend immer noch schwierig ist. (vgl. ebs., S. 1) Dies ist wiederum auch in den Interviews zu erkennen, wenn die Kinder darüber sprechen dass sie in ihrer Freizeit nur etwas mit gehörlosen unternehmen.

10.1.5 Barrieren des Lernens und der Schriftsprache

Die Barriere der Sichtweise der LehrerInnen die Krausneker und Schalber (2007) beschreiben, ist auch anhand der Interviews ersichtlich geworden. Die LehrerInnen vertreten wie Krausneker und Schalber erläutern, oftmals den Standpunkt das das nicht hören können nicht normal ist und geilt oder durch Hörgeräte oder des Lippenablesens kompensiert werden kann. (vgl. Krausneker und Schalber, S. 181) Auch die Interviews zeigen solche Aspekte auf, wenn davon gesprochen wird, dass die LehrerInnen den gehörlosen Kindern schriftliche Aufgaben zuweisen und dann weiter mit dem Unterricht machen. Oder auch, wenn das Beispiel des vermehrten Redens wieder aufgegriffen wird, ist ebenso ein Zusammenhang mit der Sichtweise deutlich. Der/die LehrerIn vergisst, dass jemand in der Klasse nicht hören kann – den nicht hören können ist nicht „normal – aufgrund dessen spricht er/sie im Unterricht ohne an die Person zu denken, die ihn/sie gerade nicht verstehen kann.

Der Normierungsdruck ist ebenso als Barriere erkennbar geworden. Beispielsweise das Anpassen wollen durch das Lippenablesen zeigt an, dass die Kinder versuchen wollen sich an die Mehrheit anzupassen. Auch der Kontakt zwischen Hörenden und gehörlosen Menschen sollte laut Krausneker und Schlaber als „normal angesehen werden. (vgl. ebd., S. 181) Dennoch wird, wenn keine Gebärdensprachunterstützung im Raum ist, durch die Erzählungen der SchülerInnen erkannt, dass dem Kontakt mit hörenden Menschen eher aus dem Weg gegangen wird. Ebenso die Hörhilfen, werden als etwas Selbstverständliches angesehen, um die Gehörlosigkeit zu „heilen“, so Krausneker und Schalber. (vgl. ebd., S. 194) Auch die interviewten SchülerInnen wiesen alle Erfahrungen mit technischen Hilfsmitteln und sogar Logopäden (um Sprechen zu lernen) auf. Dies zeigt, dass auch hier der Druck „normal“ zu sein, an diese Kinder vorgebracht ist. Schüler zwei, hat Schwierigkeiten mit der Balance zwischen Hörend und gehörlos und weist somit eindeutig auf den Normierungsdruck hin.

Die Barriere der fehlenden Erzählungen von SchülerInnen wurde durch die Interviews erkennbar. Die interviewten sagten alle, dass sie noch nie nach ihren Wünschen zum Unterricht gefragt wurden und dass dieser Aspekt wohl ein wichtiger ist. Die Kinder sollten sich äußern können und dürfen, damit auf ihre Bedürfnisse eingegangen werden kann. Ebenso ist es von Vorteil mehrere gehörlose Kinder in eine Klasse zu integrieren, da so auch mehr Stunden mit Gebärdensprachunterstützung möglich wären. Drei der interviewten Personen sind in einem Klassenverband und haben somit viel mehr Gebärdensprachunterstützung als jene Person, die alleine in der Klasse ist. Trotzdem wünschen sich die Kinder alle, mehr Gebärdensprache im Unterricht und mehr Verständnis der FachlehrerInnen. Diese sollten nicht nur Aufgaben in schriftlicher Form den Kindern geben, wenn keine Unterstützung im Raum ist, sondern sie versuchen in den Regelunterricht zu integrieren.

Die letzte Barriere ist die des fehlenden Wissens über die Wichtigkeit der Schriftsprachkompetenz. Grote und Zäh (2016) beschreiben, dass die LehrerInnen oftmals nicht wissen was es genau heißt gehörlos zu sein. (vgl. Grote und Zäh 2016, S. 437) Auch bei den Interviews zeigt sich, dass die LehrerInnen die schriftlichen Aufgaben oftmals so schwer formulieren, dass die Kinder vermehrt

nachfragen und den/die LehrerIn bitten müssen die Aufgaben einfacher zu stellen. Hier wird von den LehrerInnen nicht gewusst, dass die gehörlosen Kinder die Schriftsprache häufig anders beherrschen als die hörenden Kinder. Ebenso werden die Kinder durch die Aufgaben nicht in den Unterricht inkludiert, sondern eher exkludiert.

10.1.6 Inklusion

Die Behindertenrechtskonvention möchte Chancengleichheit für behinderte Menschen. Teilhabe an Bildungsinstitutionen soll behinderten Menschen möglich sein und sie sollen den gleichen Unterricht erfahren wie jeder nicht behinderte Mensch. (vgl. UN-Behindertenrechtskonvention, 2018) Wenn die Kinder wie in den Interviews, den Unterricht aber nicht verstehen sobald keine Gebärdensprachunterstützung mehr im Raum ist, erhalten sie weder eine aktive Teilhabe noch eine Chancengleichheit im Unterricht.

Ohne die StützlehrerInnen und die DolmetscherInnen besteht ein Kommunikationsproblem zwischen SchülerIn und LehrerIn entsteht. „(...) wenn ich mir nur etwas anhöre verstehe ich oft vieles falsch dann muss ich nachfragen was oder ob ich das richtig verstanden habe, wenn ich nicht nachfrage muss ich mich halt sehr konzentrieren, wenn ich das mache mich konzentrieren dann kann ich verstehen aber es dürfen keine Hintergrundgeräusche sein (...)“ (Interview 2, Z. 84-88). Auch bei diesem Schüler ist zu erkennen, dass Schwierigkeiten auftreten, wenn es um das Kommunizieren ohne Gebärdensprache geht. Diese Situation ohne StützlehrerIn oder DolmetscherIn ist nicht barrierefrei und somit auch nicht inklusive im Sinne des Artikels 24. Die Lautsprache kann von dem Schüler aufgenommen aber nicht gänzlich verstanden werden. Der Bedarf an kompetentem und qualifiziertem Fachpersonal ist somit in dieser Schule nicht hinreichend gegeben und somit findet keine Inklusion nach Artikel 24 statt.

Ebenfalls ist ein Paradoxon von Inklusion gefunden worden, jenes der Inklusion kann nicht ohne Exklusion. Auch die Kinder befinden sich im stetigen Wechsel zwischen inkludiert sein - wenn Gebärdensprachunterstützung im Raum ist - und dem exkludiert sein – wenn keine Unterstützung im Raum ist. Die Kinder

werden in dem Moment wo die Unterstützung nicht mehr da ist und ihnen Aufgabe zugeteilt werden, zum Mittelpunkt und somit wieder exkludiert. Denn sie sind die einzigen, welche diese Aufgaben bekommen und werden somit von den anderen abgegrenzt. Ebenso der Aspekt der „Abwertung und Ausgrenzung im Namen von Inklusion“ (Groß und Hövermann 2015, S. 53) wird ersichtlich, wenn aufgezeigt wird dass die Kinder anhand der Aufgaben, welche sie bekommen, wenn keine Gebärdensprachunterstützung im Raum ist, den Unterrichtsinhalt genauso gut lernen sollen wie die hörenden Kinder die dem/der Lehrern die ganze Zeit folgen können. Hier sind die gehörlosen Kinder im Auge des/der Lehrers/Inns dann selber Schuld, wenn sie den Stoff nicht können, denn durch die Aufgaben hätten sie diesen ja lernen können. Ebenfalls wird ein drittes Paradoxon gefunden, „die Kontrolle über die Selbststeuerung des Individuums“. (Dammer 2015, S. 28) Die Kinder werden in ihrer Art des Lernens kontrolliert, können dem Unterricht nicht folgen (wenn keine Unterstützung vorhanden ist) und müssen somit anhand der Aufgaben lernen, die ihnen gegeben werden. Auch ein viertes Paradoxon das der „Chancengleichheit als Mythos“ (Marten 2015, S. 199) kann aufgefunden gemacht werden. Denn die gehörlosen Kinder, müssen im Unterricht – wenn keine Gebärdensprachunterstützung im Raum ist – ganz andere Aufgabe erledigen als die hörenden Kinder. Somit findet in dieser Situation keine Inklusion und auch keine Chancengleichheit statt. Denn ohne dem Unterricht folgen zu können ist es auch wesentlich schwieriger den Unterrichtsinhalt genauso zu folgen wie jemand der diesem stets folgen kann. Ebenso wird von Wischmann (2015) beschrieben, dass die Möglichkeit überall mit zu entscheiden um die eigenen Bedürfnisse äußern zu können, unwahrscheinlich ist. (Wischmann 2015, S. 236) Auch das zeigt ein Fehlen von Inklusion an. In den Interviews sagten die Kinder, dass sie noch nie nach ihren Wünschen gefragt wurden und das dies das erste Mal gewesen sei, dass sie äußern können was sie sich wünschen.

10.1.7 Lehrpläne (AHS und Sonderschule)

Der Lehrplan der Sonderschule geht nur bis zur Sek 2, dann müssen die Kinder mit SPF auf die Lehrpläne umsteigen, die in der Schule auf die sie gehen vorhanden sind (beispielsweise AHS usw.). Hier wird verständlich warum die erste Schülerin einen erhöhten Druck verspürte als diese auf eine AHS gekommen ist. Auch wenn in der Grundschule nicht der Lehrplan der Sonderschule vorgeherrscht hat, ist doch ein großer Unterschied zwischen Grundschule und AHS ersichtlich. Schülerin eins wurde erst auf der AHS ersichtlich, wie viele Fehler sie beim Schreiben wirklich machte und auch der Unterschied zwischen anderen Kindern im selben Alter wurde deutlicher. Auch müssen die gehörlosen Kinder dasselbe lernen, wie hörende Kinder wodurch zwar Inklusion gefördert die individuellen Bedürfnisse der Kinder aber außer Acht gelassen werden. Kluge (2015) weist hier darauf hin, dass eine vollständige Inklusion keine unterschiedlichen Lehrpläne vorsieht diese aber wichtig wären, wenn auf spezielle Bedürfnisse eingegangen werden will. (vgl. Kluge et. al. 2015, S. 12) Ebenso der Aspekt der Verantwortung (wie im Kapitel der Lehrpläne erwähnt) ist ein wichtiger des AHS Lehrplans. Die Kinder sollen für sich und andere Verantwortung übernehmen können. Ohne, dass ihre Wünsche und Bedürfnisse aber gehört werden, tragen sie keine Verantwortung für sich selbst, sondern werden beschult so wie andere Menschen das für sie richtig halten. Hier ist keine Verantwortung der Kinder zu erkennen. Im Lehrplan ist nicht deutlich wie die Unterstützung einer zu integrierenden Person genau aussehen soll. In den Interviews kann erkannt werden, dass die Stundenanzahl der Gebärdensprachunterstützung, die auch zur Inklusion beitragen soll, nicht ausreichend ist und zu meist noch nicht mal die Hälfte des Unterrichts vorhanden ist.

Ebenso steht im Lehrplan, dass die SchülerInnen ihre sprachliche Umgebung verstehen sollen, damit auf diese reagiert werden kann. (vgl. Lehrplan der Sonderschule für gehörlose SchülerInnen 2008, S. 42) Dies ist in dem Unterricht die die SchülerInnen aus den Interviews besuchen aber nur dann gegeben, wenn Gebärdensprachunterstützung vor Ort ist. Somit könnte gesagt werden, dass der Lehrplan hier nicht eingehalten wird. Ebenfalls sollen die Kinder in ihr soziales Umfeld integriert werden, um Kontakte knüpfen zu können. Werden

sie allerdings ausgeschlossen (auch von sich selbst – wenn sie nur mit gehörlosen Kindern sprechen) können sie keine Kontakte mit hörenden Kindern knüpfen. Auch die fehlende Beherrschung der Gebärdensprache von anderen Menschen als den gehörlosen selbst und der Gebärdensprachunterstützung, könnte ein Grund sein warum keine ausreichende soziale Integration vorzufinden ist.

Es gibt durchaus Überschneidungen der Literatur mit den Interviews. Wichtig Aspekte konnten nochmals aufgezeigt und betont werden. Die Barrieren – die Hypothetischen und die welche mit Literatur gefunden wurden – konnten bestätigt werden anhand der Erzählungen aus den Interviews. Auch die Paradoxien aus dem Inklusionskapitel, konnten in den Interviews teilweise erkannt werden. Die Sichtweise der SchülerInnen war von großer Bedeutung, um sie selbst einmal nach ihren Bedürfnissen, Wünschen und Erfahrungen zu befragen.

10.1 Diskussion der Ergebnisse

In diesem Kapitel sollen die Ergebnisse Interviews aufgezeigt werden, diese dann mit der vorhandenen Literatur verknüpft werden und Empfehlungen ausgesprochen werden.

Durch die Interviews konnten viele Probleme aber auch positive Aspekte im Schulalltag erkannt werden. Die Probleme mit der Schriftsprache, die Balance zwischen gehörlos und hörend Sein, der Umgang mit Schwierigkeiten, das Nicht-Verstehen während des Unterrichts und die Wünsche der Kinder.

Interessant ist, wie eine SchülerInnen-LehrerInnen-Beziehung möglich ist, wenn diese beiden nicht miteinander kommunizieren können, wenn kein StützlehrerIn oder DolmetscherIn vor Ort ist. Haben die SchülerInnen dann eigentlich eine ausreichende Beziehung zum/zur LehrerIn um diesen Fragen ohne Scheu stellen zu können? Auch das gehörlose Menschen die Schriftsprache nicht als Fremdsprache oder wenigstens mit dem Fokus auf die visuellen Wortformen wie Fiori et. al. (2010) es beschreiben, lernen ist etwas was hier in der Arbeit erkannt wurde.

Auch wären Frage für Interviews mit LehrerInnen deutlich geworden, welche wichtig wären, um in einer weiteren Forschung genaueren Bezug auf die verschiedenen Themen nehmen zu können:

- Ist von der Schule vorgegeben, dass sie die Gebärdensprache beherrschen?
- Wenn nicht, wie kommunizieren sie mit den gehörlosen Kindern in ihrer Klasse? (wenn Unterstützung nicht im Raum ist)

Ebenso interessant ist die Frage zur Schriftsprache, denn diese wird auch dann genutzt (nach den Interviews mit den SchülerInnen) um Missverständnisse der Aufgabenstellung aufzuklären, wenn keine Gebärdensprache in Form von StützlehrerInnen oder DolmetscherInnen vorhanden ist. Hierzu wurden dann einige Fragen für folgende Forschungen formuliert die wichtig erschienen:

- Wie helfen sie den Kindern bei Schwierigkeiten?

- Werden Aufgaben im Unterricht für gehörlose SchülerInnen anders formuliert?
- Wie erklären sie den SchülerInnen ihre Fehler beim Schreiben?
- Welche Fehler werden besonders häufig gemacht? - Was glauben sie woran das liegen könnte?
- Haben sie das Gefühl die SchülerInnen stehen unter dem Druck genauso gut und in gleicher Weise Lernen können zu wollen wie hörende SchülerInnen?
- Wie wird den SchülerInnen die gehörlosen Kultur näher gebracht?
- Würden sie sich für den Unterricht noch etwas wünschen, um diesen sich und den Kindern einfacher oder schöner zu gestalten?

Ein weiter wichtiger Aspekt, welcher durch die Interviews erkannt werden konnte ist jener des „Verantwortung- übernehmens“. Hier wurde bei der letzten Frage nach Wünschen zur Verbesserung deutlich, dass viele der SchülerInnen nicht genau wussten was sie sich wünschen würden. Deutlich wurde, dass die Gebärdensprache und dessen ständige Anwesenheit im Unterricht, ein Wunsch wäre. Aber dennoch mussten alle länger überlegen, was darauf hinweisen könnte, dass sie sonst nicht gefragt werden was sie denken und welche Ideen sie vielleicht hätten. Hier könnte eine Verbindung zu den Lehrplänen geschaffen werden, da auch im Lehrplan der Sonderschule für gehörlose auf Verantwortung für sich selbst und andere nicht so viel Wert gelegt wird. Doch nur wer Verantwortung übernehmen darf, kann auch Wünsche und Ideen äußern, mit denen etwas verändert werden kann. Hier wäre es somit wichtig die Kinder mit einzubeziehen und ihre Stimme gleichwertig zu jeder anderen zu hören. Hier ist auch wieder die Barriere der Sichtweise und der fehlenden Erfahrungen von SchülerInnen erkennbar und recht deutlich ersichtlich.

Des Weiteren wird der Normierungsdruck gut erkennbar, wenn etwas im Unterricht nicht verstanden wird. Denn der/die gehörlose SchülerIn muss sich dem Rest anpassen, um dem Unterricht weiterhin folgen zu können. Auch ist sie gezwungen zu dem/der LehrerIn nach vorne zu gehen, wenn sie eine leichtere Formulierung der Aufgaben benötigt. Hier wird der/die SchülerIn wiederum exkludiert und als „anders“ gekennzeichnet, da sie die einzige im Unterricht ist die

eine solche Bitte an den/die LehrerIn stellt. Um diese für alle erkennbare Exklusion zu vermeiden, wäre es vom/von der LehrerIn angebracht die Formulierungen einfacher zu gestalten, wenn er eine/n gehörlose SchülerIn im Unterricht hat oder mit dem/der StützlehrerInnen oder den/der DolmetscherInnen spricht, um eine andere Lösung zu finden. Der Normierungsdruck ist somit ein wichtiges Thema, mit welchem sich auseinandergesetzt werden musste. Ebenso sind die Grenzen zwischen hörend und gehörlos oftmals deutlich zu erkennen. Die Kinder müssen sich demnach entscheiden, ob sie gehörlos oder hörend sind, wobei die Balance zwischen beiden dann schwierig wird. Das nächste Kapitel befasst sich mit dem Abschluss der Reflektion, diskutiert die Ergebnisse, stellt eine Verknüpfung der Ergebnisse der Interviews mit der Literatur her und gibt Empfehlungen welche weiteren Forschungen und Handlungen im Schulkontext mit gehörlosen SchülerInnen helfen könnten.

Schriftspracherwerb

Beim Schriftspracherwerb ist nach Fiori (2010) et. al. (siehe Kapitel Schriftspracherwerb) gerade die visuelle Wortform bedeutend, wenn gehörlose Kinder anfangen die Schriftsprache zu lernen. Das visuelle Arbeitsgedächtnis ist nach der Forschung von Fiori et. al. jenes welches altersentsprechend ausgebildet ist wobei das auditive Arbeitsgedächtnis nicht altersgerecht entwickelt ist. Bei Interview eins und drei wird der Erwerb der Schriftsprache mit Hilfe der Gebärdensprache erfahren. Hier treten zwar ebenfalls Probleme auf von denen die Kinder erzählen, dennoch scheint es so als wären diese weniger häufig und geringer ausgeprägt. Dies würde dann die Forschungsergebnisse von Fiori et. al. untermauern. Die Interviews zeigen, dass bei einem solchen Vorgehen des Schriftspracherwerbs zumindest weniger beschriebene Probleme aufgezeigt werden.

Auch interessant wäre in einem weiteren Schritt - also in einer weiterführenden Forschungsarbeit - die Situation gehörlos geboren zu sein aber außerhalb der Schule keinen Kontakt mit anderen gehörlosen Menschen zu haben, genauer

zu beleuchten. Dieser Aspekt wurde bei den Interviews mehrfach angesprochen und weist einen bedeutungsvollen Charakter auf, denn die Kommunikation auch außerhalb der Schule ist wichtig. Beispielsweise waren bei zwei der vier SchülerInnen die Eltern ebenfalls gehörlos. Hier wäre es zu vermuten, dass die Gehörlosigkeit in der Familie der Kontakt mit anderen gehörlosen Menschen eine logische Schlussfolgerung ist. Spannend wäre somit die Frage, warum dies nicht der Fall ist. Vielleicht ist hier der Wunsch nach Normierung so groß, dass auch im persönlichen Umfeld eher versucht wird sich anzupassen. Es könnten aber verschiedenste Gründe für eine solche Entscheidung relevant sein, dennoch wäre es wirklich spannend dem einmal nachzugehen, da es ja vor allem für die Kinder auch von großer Bedeutung wäre Kontakte mit gehörlosen Menschen zuschließen damit sie ihre Identität einfacher und stimmiger entwickeln könnten. Auch die Zugehörigkeit zu einer Gruppe wäre durchaus eine Hilfe, um so auch die Unterstützung von Problemen bitten zu können.

Es wurde erkannt, dass der Schriftspracherwerb eher weniger in Erinnerung geblieben ist, als die jetzigen Probleme mit dem Schreiben und Lesen. Dies könnte daran liegen, dass der Erwerb bei der Interviewten SchülerInnen-Gruppe schon einige Jahre zurückliegt oder aber auch damit das zumindest zwei der Gruppe viel Unterstützung in Form von Gebärdensprache in ihrem Erwerb dabei war. Hier konnte dann das visuelle Arbeitsgedächtnis angeregt und gefördert werden, sodass die Schriftsprache höchstwahrscheinlich einfach gelernt wurde. Dennoch bleibt, dass keine eindeutige, sondern nur vermutende Aussagen über den Schriftspracherwerb getroffen werden können.

Die beschriebenen Barrieren der Schriftsprache wurden in den Interviews bestätigt und dafür auch Beispiele gefunden und aufgezeigt. Die erste Barriere der „Sichtweise der LehrerInnen über gehörlose SchülerInnen“ wird in verschiedenen Aspekten der Interviews erkennbar. Beispielsweise wenn der LehrerInnen den SchülerInnen Bücher zur Beschäftigung gibt, weil er/sie nicht weiß wie er/sie die Kinder erreichen kann, wenn keine Unterstützung im Unterricht ist. Oder auch das manche LehrerInnen sich nicht bemühen oder sogar egal zu sein scheint, dass sie gehörlose Kinder in der Klasse haben wie eine interviewte

Person das beschreibt: „(...) ich find das nicht fair ich bin da die einzige gehörlose in der Klasse und oft ist es halt so das niemand sonst dabei ist aber es gibt auch Lehrer denen das egal ist.“ (Interview 4, Z. 85-86) Dies zeigt auch an, dass keine gute LehrerIn-SchülerIn-Beziehung entstehen kann, wenn die LehrerInnen desinteressiert zu sein scheinen. Die Barriere der Sichtweise ist somit bestätigt, da die verschiedenen Perspektiven auf gehörlose Kinder und die Einstellungen zu diesen ein wichtiger Teil sind, um sie in den Unterricht richtig zu integrieren.

Auch die zweite Barriere des Normierungsdrucks wurde bestätigt, da dieser sehr oft herauszuhören war bei den Interviews der SchülerInnen. Beispielsweise müssen sie die Schriftsprache lernen, denn ohne sie wären sie weitaus mehr exkludiert als sie es sind trotzdem sie die Schriftsprache beherrschen. Von mehreren Kindern wird beschrieben, dass die LehrerInnen, wenn keine StützlehrerIn oder DolmetscherInnen vor Ort sind, ihnen geschriebene Aufgaben oder Bücher zum Lesen geben. Ohne die Schriftsprache wären die Kinder somit noch ausgegrenzter aus dem Unterricht. Dennoch bleibt, sie müssen die Schriftsprache können um sich an ihr soziales Umfeld anpassen zu können, somit ist der Normierungsdruck hier erkennbar. Ebenso eine Balance finden zu müssen zwischen dem Gehörlos-Sein und dem Hörend-Sein von Interview zwei zeigt einen Normierungsdruck an. Da nicht gewollt wird aufzufallen wird gesprochen oder von den Lippenabgelesen so lange es geht. Die Anstrengung, die oftmals hinter einem solchen Vorgehen ist wird von hörenden Menschen oftmals nicht bedacht. Auch hier ist der Normierungsdruck erkennbar und ist somit eine Barriere der Schriftsprache, da die Kinder unter ständigen Druck stehen und höchst wahrscheinlich die Motivation am Lernen und an der Anstrengung verlieren, wie das im Interview 4 als Beispiel genannt werden kann: „Also früher hab ich immer versucht das von den Lippen abzulesen aber jetzt ist mir das schon egal und das tu ich mir nicht mehr an. Jetzt beschäftige ich mich selbst (...).“ (Interview 4)

Auch die fehlenden Erzählungen über den Erwerb der Schriftsprache von SchülerInnen kann als Barriere erkannt werden, denn es scheint so als würden sie nie oder sehr selten dazu befragt werden, welche Wünsche sie hätten und wie

sie sich vorstellen könnten besser zu lernen. Drei der interviewten Personen sagen, dass sie sich im Unterricht mehr Gebärdensprache wünschen oder wenigstens das mehr geschrieben wird. Aber auch im Geschriebenen, erzählen die SchülerInnen, liegt ein Problem vor wenn die Schriftsprache sehr schwierig ist. Hier müssen die Kinder dann wieder zum/zur LehrerIn gehen und diesen/diese bitten die Aufgabe einfacher zu formulieren. Solche Erfahrungen der SchülerInnen sind wichtig, um solch „einfachen“ Kommunikationsproblemen durch zu schwierige Schriftsprache zu vermeiden. Die LehrerInnen könnten beispielsweise die Aufgaben von Anfang an in leichter Sprache formulieren und würden den Kindern damit helfen. Sie können aber den Kindern nur helfen, wenn sie von ihnen selbst erfahren wo die Probleme der SchülerInnen sind. Deswegen ist diese hypothetische Barriere auch bestätigt worden.

Die nächste Barriere über das fehlende Wissen über die Wichtigkeit der Schriftsprache konnte nur teilweise bestätigt werden. In den Interviews der SchülerInnen ging nicht hervor ob die LehrerInnen wissen ob und welche Probleme die Kinder mit der Schriftsprache haben. Dennoch konnte erkannt werden, dass die LehrerInnen auch nicht darüber nachzudenken scheinen, denn sie geben den Kindern geschriebene Aufgaben oder Bücher um dem Unterricht ohne Unterstützung trotzdem beiwohnen zu können. Dies wären somit weitere spannende Frage für mögliche folgende Forschungen:

- Haben die Kinder Schwierigkeiten beim Verstehen der Aufgaben im Unterricht?
- Werden sie gefragt, ob sie die Aufgaben einfacher formulieren können?
- Wie gehen sie damit um, wenn keine Unterstützung in Form von Gebärdensprache im Unterricht vorhanden ist?

Es sind somit viele Aspekte in den Themen der SchülerInnen sichtbar geworden, die noch erforscht werden sollten, damit eine Inklusion in den Schulen wirklich funktionieren kann. Ob eine gänzliche Inklusion damit und vor allem bis 2020 umgesetzt werden kann, wäre aber auch mit solchen Forschungen fraglich. Nichts desto trotz wären die Forschungen von großer Bedeutung, damit in Zukunft eine Inklusion gehörloser SchülerInnen funktionieren kann.

Im Folgenden Kapitel werden Empfehlungen formuliert, welche durch die Interviewanalyse getroffen wurden und das Ziel haben den Unterricht und vor allem aber die gehörlosen SchülerInnen selbst zu unterstützen.

10.2 Empfehlungen

Viele Aspekte, die verbessert werden sollten, wenn es um den Unterricht gehörloser SchülerInnen geht, konnten innerhalb der Interviews und somit innerhalb dieser Forschung, erkannt werden.

Es wäre beispielsweise wichtig die Kinder mit in Entscheidungen und deren Findungsprozess, einzubeziehen und ihre Stimme gleichwertig zu jeder anderen zu hören. Die Barriere der Sichtweise und der fehlenden Erfahrungen von SchülerInnen wird erkennbar, wenn es darum geht die Kinder durchaus Verantwortung übernehmen zu lassen und sie in die Entscheidungen, wie ihnen geholfen werden könnte, miteinzubeziehen.

Eine Gebärdensprachunterstützung im vollen Unterrichtsstundenausmaß wäre wichtig, um den gehörlosen SchülerInnen eine möglichst Barrierefreie und Chancen gleiche Bildung zu ermöglichen. Ebenso ist es wichtig die SchülerInnen in den Unterricht zu inkludieren und zu versuchen diese mit einzubeziehen auch wenn sie nur Fragen an die anderen gehörlosen SchülerInnen stellen. Sie in einer solchen Situation zu fragen, wo das Problem liegt könnte eine bessere LehrerIn-SchülerIn-Beziehung zur Folge haben und auch eine aktivere Inklusion ermöglichen. Die Barriere der Sichtweise der LehrerInnen wird ersichtlich, wenn die LehrerInnen nicht oder nur selten eingreifen, wenn im Unterricht ohne Unterstützung diesem nicht gefolgt werden kann. Dieses Verhalten könnte anzeigen, dass ihnen egal ist, wenn die Kinder im Unterricht nicht aufpassen, denn sie müssen den Unterrichtsstoff so oder so, so gut beherrschen wie alle anderen auch. Oder zweitens könnte dieses Verhalten auch eine Art Hilfslosigkeit der LehrerInnen anzeigen, denn diese können die Aufmerksamkeit der gehörlosen SchülerInnen nicht richtig einfordern, wenn sie keine Gebärdensprache können oder keine Unterstützung im Unterricht ist. Für beide Seiten (LehrerIn

und SchülerIn) ist es somit wichtig zu kommunizieren und aufzuzeigen wo Missverständnisse oder Probleme auftreten. Wenn im Unterricht wirklich nichts verstanden wird, wenn keine Gebärdensprachunterstützung vorhanden ist, müsste hier unbedingt etwas verändert werden. Die Kinder müssen die Möglichkeit haben, dem Unterricht genauso wie hörende Kinder, folgen zu können. Ansonsten ist hier wiederum eine Lücke der Inklusion erkennbar.

Ebenso müsste der Normierungsdruck verringert werden. Hier könnten einfache Vorgehensweisen schon präventiv wirken. Beispielsweise wären es von Vorteil, wenn die LehrerInnen schriftliche Aufgaben von Anfang an so formulieren, dass die gehörlosen SchülerInnen nicht nochmal nach vorne kommen müssen und nachfragen müssen, was damit genau gemeint ist (wenn keine Gebärdensprachunterstützung vor Ort ist). Des Weiteren wäre es wichtig, wenn die Schule den LehrerInnen eine Möglichkeit bietet sich in Gebärdensprache weiterbilden zu können. Eine Gelegenheit wären hier Sprachfortbildungen, so dass wenigstens die Grundlagen der Gebärden beherrscht werden, damit Probleme im Unterricht einfacher gelöst werden könnten. So würde dann nicht nur der Normierungsdruck verringert, sondern auch die Inklusion würde hier in greifbarere Nähe kommen.

Die Kinder sollten im Unterricht generell besser integriert beziehungsweise inkludiert werden. Beispielsweise, dass sie nur untereinander kommunizieren, ist ein Anzeichen, dass sie sich selbst auch ein wenig exkludieren, da sie sonst keiner versteht. Auch hier wäre es wieder von Vorteil, wenn die Schule den LehrerInnen eine Gebärdensprachfortbildung ermöglicht. Ebenso wäre es sicher auch von großen Interesse den hörenden SchülerInnen einige Gebärden beizubringen. Vielleicht würden sie dadurch angeregt die Gebärdensprache ganz zu lernen. Solch ein Vorgehen würde die Inklusion fördern und den Normierungsdruck verringern.

Die Erfahrungen der SchülerInnen sollten ebenfalls unbedingt mit in Verbesserungsvorhaben des Unterrichts integriert werden. Diese können am besten aufzeigen, was und woran es im Unterricht noch fehlt. Ebenso wird ihnen so Verantwortung für sich selbst und für andere zu teil. Sie lernen, dass sie genau wie alle anderen ein wichtiger Teil der Gesellschaft sind, was wiederum die Inklus-

sion fördern würde und ebenso die Beziehung zwischen hörenden und gehörlosen Menschen. Nur wenn verstanden wird wo die Probleme der SchülerInnen liegen, kann ihnen adäquat geholfen werden.

Es ist zu erkennen, dass in der Forschung und in der Praxis noch einiges getan werden muss, damit zum einen eine Inklusion der gehörlosen SchülerInnen erreicht und zum anderen der Unterricht dieser verbessert werden kann. Anschließende Forschungen wären somit wünschenswert. Kuippis (2016) erklärt beispielsweise, dass unter Inklusiver Erziehung noch immer zwei Ansichten vorherrschen. Zum einen erwähnt er jene inklusive Erziehung die in einem „nicht-kategorialen Sinne“ die einzelnen Individuen betrachtet. Zum anderen wird unter inklusiver Erziehung nach Kuippis ebenso „nur“ die Arbeit mit Behinderten Menschen gesehen. (vgl. Kuippis 2016, S. 625) Damit beschreibt er eine Uneinigkeit, was mit Inklusion gemeint ist und wie danach gehandelt werden soll. Demnach wären auch hier Forschungen nochmals wünschenswert. Interessant wären ebenso weitere Forschungen im Bereich der EU, um zu erkennen, ob es in anderen Ländern, Schulen gibt in welchen Inklusion besser funktioniert.

10.3 Fazit

Mittels der Arbeit konnten viele wichtige Punkte erarbeitet werden. Inklusion, Normierungsdruck und Verantwortung haben sich dabei als die drei größten Aspekte herauskristallisiert. Aber das Nicht-Verstehen im Unterricht sowie die Gebärdensprache sind bedeutende Themen, die erkannt wurden. Durch die Interviews konnten die gehörlosen SchülerInnen einmal selbst, über ihre Probleme aber auch über ihr Können an sich sprechen. Das sie noch nie nach ihren Wünschen und ihren Meinungen zum Thema „Unterricht“ befragt wurden, konnte anhand dieser Interviews behoben werden. Die Probleme mit der Schriftsprache konnten ebenfalls mit der Literatur und den Interviews aufgezeigt werden und hoffentlich nochmals verdeutlicht werden. Diese sollten unbedingt gelöst werden, damit es gehörlosen Menschen im Leben einfacher haben

an Informationen heranzukommen. Durch die Schriftsprache können verschiedenste Informationen – seien es diese die sie im Unterricht erwerben oder jene die über die Nachrichten, Zeitungen oder dem Internet verbreitet werden – an die gehörlosen Menschen gebracht werden. Nicht nur im schulischen Kontext sind diese von Bedeutung, sondern auch Allgemeinwissen und das Wissen über Krankheiten, Symptome und ähnlichem werden unter anderem mittels der Schriftsprache erworben. Deswegen ist die Schriftsprache von so hoher Bedeutung. Gehörlose Menschen stehen den hörenden Menschen, kognitiv in nichts nach. Sie können demnach genauso hohe Positionen in Berufen erhalten wie hörende auch, hier wird ihnen der Zugang häufig verwehrt bzw. ist der schulische Weg zu solchen „höheren“ Berufen oftmals nicht machbar für gehörlose Menschen. Dies ist nicht „machbar“ auf Grund fehlender oder unzureichender Inklusion (wie sie anhand der Interviews aufgezeigt wurde) und ebenso durch den verwehrt Zugang zu weiterführenden Schulen wie eine AHS. Ein Zugang zu weiterführenden Schulen scheint erschwert, da nur solche gehörlosen Menschen in diese gelangen, wenn sie keinen SPF haben. Mit SPF müssen sie auf eine Sonderschule gehen, mit Hilfe der Inklusion soll dies allerdings verändert werden, was sehr zu begrüßen wäre. Die gehörlosen SchülerInnen muss genauso viel zugetraut werden, wie hörenden auch, dennoch darf nicht vergessen werden, dass sie andere Unterstützung benötigen – wie die Gebärdensprache. Die Gebärdensprache als die Form der Kommunikation, welche ohne etwaige Barrieren funktioniert, muss für gehörlose Menschen jeder Zeit zugänglich gemacht werden. Auch wäre die Schule hier im Zugzwang und müsste ihre LehrerInnen dazu anhalten, wenigstens die grundlegendsten Gebärden in einer Schulung zu erlernen, damit sich im Unterricht mit den gehörlosen SchülerInnen auseinander gesetzt werden kann. Dadurch könnte Berührungsängste hörender SchülerInnen gegenüber gehörlosen SchülerInnen ebenfalls verringert werden, da sie so sehen, dass eine Kommunikation durchaus möglich ist. Die ausgesprochenen Empfehlungen wären wichtig umgesetzt zu werden, damit es gehörlosen SchülerInnen möglich wird, dem Unterricht mit gleichen Chancen und barrierefrei zu besuchen. Es soll nicht nur möglich sein den Unterrichtsinhalt kommunikativ zu vermitteln, sondern dieses auch wirklich erklären und verstehen zu können. Fragen der SchülerInnen sollten möglichst im

Unterricht geklärt werden, denn zu Hause mit den Eltern kann nicht zwangsläufig alles Unverständliche aufgelöst werden. Die Kinder brauchen mehr Unterstützung. Diese kann durch mehr aktive Forschung, mit gehörlosen Menschen, erreicht werden. Weitere anschließende Forschungen - an diese – könnten helfen die schulische Situation zu verbessern und darauf aufmerksam zu machen, dass auch Inklusion allein nicht die Lösung zu sein scheint. Denn wie aufgezeigt finden sich hier einige Paradoxien die noch gelöst werden sollten, bevor Inklusion funktionieren kann.

Deutlich wird, dass noch einiges an Arbeit in dem Unterfangen – den Unterricht besser zu machen – steckt. Mittels dieser Arbeit wird erhofft, einen Anstoß gegeben zu haben, damit weitere folgen und dieses Unterfangen erfolgreich zu bewältigen.

Literaturverzeichnis

- Adlassnig, K. (2011): Zugang zu Sprache als Voraussetzung für Identität: Der Späterwerb von Gebärdensprache und seine Auswirkungen auf die Identität Gehörloser. Diplomarbeit. Universität Wien.
- AHS-Lehrplan(2017):https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/uek/men/dien_lp_ahs_25725.pdf?61ebv5.
- Ausschuss zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderungen › UN-Behindertenrechtskonvention. (2018, January 16). Retrieved January 16, 2018, from <https://www.behindertenrechtskonvention.info/ausschuss-3708/>.
- Bernhard, A. (2015): Inklusion - Ein importiertes erziehungswissenschaftliches Zauberwort und seine Tücken. In Sven Kluge, Andrea Liesner, Edgar Weiß (Ed.), *Inklusion als Ideologie*. Frankfurt am Main, Peter Lang Edition.
- Becker, Thomas & Deutscher Caritasverband (1992): *Gehörlosigkeit - Hilfen der Caritas für eine unsichtbare Behinderung*. 2., wesentliche überarb. Aufl.. Freiburg: Lambertus-Verl.
- Bentele, K. (2011): Wundermittel CI? - Immer kommunikationsfähig durch Zweisprachigkeit. *Deutscher Gehörlosen-Bund e.V.* .Bernitzke, Fred & Tupi, Anita 2015. *Heil- und Sonderpädagogik: inklusive Pädagogik*. Wien: Jugend & Volk.
- Bifie, Bildungsstandards (2018): https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/06/bist_d_sek1_kompetenzbereiche_d8_2011-01-02.pdf Stand: 13.11.2018.
- Blochius, P. (2011): Hörbehinderte Kinder an Regelschulen: Was für den erfolgreichen Besuch einer Regelschule wichtig ist. In *Mein Kind - Ein Ratgeber für Eltern mit einem hörbehinderten Kind - Deutscher Gehörlosenverband e.V.*
- BMUKK (2010): Der sonderpädagogische Förderbedarf, Qualitätsstandards und Informationsmaterialien - Kriterien für ein transparentes und nachvollziehbares Feststellungsverfahren Qualitätsstandards für das sonderpädagogische Gutachten relevante Rechtsgrundlagen. www.cisonline.at Stand: 05.07.18.

- Bräu, K. (2015): *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht - Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren In terdependenzen*. Opladen: Babara Budrich.
- Breyer, T.; Creutz, D. (Hrsg.) (2010): *Erfahrung und Geschichte - Historische Sinnbildung im Pränarrativen*. Berlin/New York: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG.
- Bollnow, O. F. (1968): *Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik*. In: Bilstein, J.; Peskoller, H. (Hrsg.) (2013): *Erfahrung - Erfahrungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung): *Sonder pädagogischer Förderbedarf*. (2018, March 7). Retrieved March 7, 2018, from: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/ser vice/schulinfo/sonderpaedagogischer_fb.html.
- Bundeselternverband *Bundeselternverband gehoerloser Kinder e.V. - Informationen Rund um die Themen Hörschädigung, Diaganose und Förderung für Eltern von gehörlosen Kindern*. Bundeselternverband gehoerloser Kinder e.V. <https://gehoerlosekinder.de/> [Stand 2017-10-3].
- Clarke, V. (2016): *Unerhört - Eine Entdeckungsreise durch die Welt der Gehörlosigkeit und der Gebärdensprache*. 3. Auflage Augsburg: ZIEL.
- Cochlear-Implant Rehabilitationszentrum Thüringen. (2018, March 7). Retrieved July 9, 2018, from <http://www.ci-rehazentrum.de/ci.html>.
- Cochlear Ltd (Stand: 09.07.2018): *Das Cochlear-Implantat*. <https://www.cochlear.com/de/startseite/hoeren-und-hoerverlust/hoeren-und-hoerverlust/behandlungsmoeglichkeiten/cochlea-implantate>.
- Dammer, K. (2015): *Gegensätze ziehen sich an. Gemeinsamkeiten und Synergieeffekte zwischen Inklusion und Neoliberalismus*. In Sven Kluge, Andrea Liesner, Edgar Weiß (Ed.), *Inklusion als Ideologie*. Frankfurt am Main, Peter Lang Edition.
- Deaf-UNI(Stand:05.07.2018):http://deaf.uni-klu.ac.at/deaf/bildung_und_schule/fruehfoerderung/methoden/lbg.shtml.
- Dederich, M. (2006): *Inklusion statt Integration?: Heilpädagogik als Kulturtechnik*. Orig.-Ausg. Gießen: Psychosozial-Verl.

- Fasching, H. (2017): Partizipative Forschung im Übergang von der Pflichtschule in weitere schulische Bildung, Ausbildung oder Beruf. VHN, 86 Jg. Universität Wien: Erbst Reinhardt Verlag.
- Fiori, A.; Reichmuth, K.; Matulat, P.; Schmidt, C.-M.; am Zehnhoff-Dinnesen A. (2010): Lesen und schreiben CI_Kinder anders? Schriftspracherwerb nach Versorgung mit einem Cochlear Implant. Hannover: Springer Verlag.
- Fröhlich, M. (2013): Code-Switching oder Wie sich Fremdsprachen auf das Deutsche Auswirken. Universität Wien: Institut für Germanistik-Sprachwissenschaft.
- Goodley, D., Lawthom, R. & Runswick-Cole, K. (2014): Dis/ability and austerity: beyond work and slow death. *Disability & Society* 29, 6, 980–984. GPJW (Hrsg.) 2008. *Diversity studies und politische Bildung*. Schwabach/Ts: Wochen schau-Verl.
- Göttfert, M. (2017): Lernen mit Medien. Universität Wien. Unveröffentlicht.
- Groß E., Hövermann A. (2015). Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus. Inklusion, Abwertung und Ausgrenzung im Namen neoliberaler Leitbilder. In Sven Kluge, Andrea Liesner, Edgar Weiß (Ed.), *Inklusion als Ideologie*. Frankfurt am Main, Peter Lang Edition.
- Grote K.; Zäh K. (2016): „Schule und Inklusion“ Wie man Lehramtstudierenden erklärt, was taube Gehörlose und hörende Taublose sind. *Das Zeichen* 104,.
- Günther, Klaus-Burkhard 2004. *Bilinguale Erziehung als Förderkonzept für gehörlose SchülerInnen: Abschlußbericht zum Hamburger bilingualen Schulversuch*. Seedorf ua: Signum.
- Günther, K.-B. (2004): *Bilinguale Erziehung als Förderkonzept für gehörlose SchülerInnen: Abschlussbericht zum Hamburger bilingualen Schulversuch*. Seedorf ua: Signum.
- Hackl, D. (2009): „Gebärdensprachliche versus lautsprachliche Erziehung von Gehörlosen: Konsequenzen im Hinblick auf die berufliche Integration“. Diplomarbeit, Universität Wien.
- Hager, B. (2009): Wie wird Erwachsenwerden erlebt? Eine Untersuchung zur Phase Emerging Adulthood bei Gehörlosen und Hörenden in Österreich.

Diplomarbeit. Universität Wien.

- Hauenschild, K.; Robak, S.; Sievers, I. (Hrsg.) (2013): Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele. Frankfurt/M.: Brandes & Apsel.
- Hennies, J. (2008): Lesekompetenz gehörloser und schwerhöriger SchülerInnen: Ein Beitrag zur empirischen Bildungsforschung in der Hörschädigtenpädagogik. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Dr. phil. Fachbereich Rehabilitationswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin.
- Hennies, J. & Litschauer, A. (2012): Schriftsprachkompetenz gehörloser SchülerInnen - eine österreichische Untersuchung in einer bilingualen Klasse. [http://www.plig.at/pdf/vortraege/Hennies-Litschauer2012\(Schriftsprachkompetenz\).pdf](http://www.plig.at/pdf/vortraege/Hennies-Litschauer2012(Schriftsprachkompetenz).pdf). Stand: 16.04.2018.
- Hennigfeld, J. (1976): Sprache als Weltansicht. Humboldt - Nietzsche - Whorf. In: Zeitschrift für philosophische Forschung. Bd. 30, H. 3. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann GmbH.
- Hejazi, G. (2015). *Pluralismus und Zivilgesellschaft: Interkulturelle Pädagogik in modernen Einwanderungsgesellschaften. Kanada - Frankreich - Deutschland*. transcript Verlag. Information für Erziehungsberechtigte zum sonderpädagogischen Förderbedarf | [sonderpaed.tsn.at](http://www.sonderpaed.tsn.at). (2018, March 8). Retrieved March 8, 2018, from <http://www.sonderpaed.tsn.at/content/information-f%C3%BCr-erziehungsberechtigte-zum-sonderp%C3%A4dagogischen-f%C3%B6rderbedarf>.
- Heyvaert, M., Maes, B. & Onghena, P. (2013): Mixed methods research synthesis: definition, framework, and potential. *Quality & Quantity* 47, 2, 659–676.
- Holdau-Willems, G.(1996): *Hinter Glas: gehörlos - mit der Behinderung leben*. 1. Aufl.. Lahr: Kaufmann.
- Jarmer, H. (2011): *Schreien nützt nichts: Mittendrin statt still dabei*. Südwest Verlag.
- Jussen, H. (2002): Förderung von Hörsprachbehinderten mit hoher Begabung. In: Sprache - Stimme - Gehör 2002; 26: 65-70. Stuttgart-New York: Georg Thieme Verlag.

- Kargl R., Purgstaller C., Fink A. (2014): Morphematik im Kontext der Recht schreibförderung – Chancen und Grenzen eines besonders effizienten Förderansatzes. In: Sallat; M. Spreer; C.W. Glück (2014) (Hrsg.): Sprache professionell fördern. kompetent-vernetzt-innovativ. Idstein: Schulz-Kirchner. Copyright: Schulz-Kirchner Verlag, Idstein.
- Kluge, S., Liesner, A. & Weiß, E. (2015): Inklusion als Ideologie. Frankfurt am Main, Peter Lang Edition.
- Krammer, K. (2001): Schriftsprachkompetenz gehörloser Erwachsener. Universität Klagenfurt: Forschungszentrum für Gebärdensprache und Hörgeschädigtenkommunikation. Band 3.
- Kramreiter, S. (2012): Aufbau von Schriftsprachkompetenz gehörloer Kinder bei schulischer Integration -Wiener Waldschule. Zeitschrift: Schulheft 146/2012.
- Krausneker, V. (2004): Bilingualer Unterricht für gehörlose VolksschülerInnen: vom Umgang mit Mehrsprachigkeit am Beispiel von GebärdensprachenbenützerInnen. In: SWS-Rundschau 44 (2004), 3, pp. 289-313. URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-164923>.
- Krausneker, V. & Schalber, K. (2007): Sprache Macht Wissen: zur Situation gehörloser und hörbehinderter SchülerInnen, Studierender & ihrer LehrerInnen, sowie zur Österreichischen Gebärdensprache in Schule und Universität Wien ; Abschlussbericht des Forschungsprojekts 2006/2007. Fassung 2: 24. Nov. 2007. Wien: Innovationszentrum dUnivWien.
- Kremsner, G. (2017): *Vom Einschluss der Ausgeschlossenen zum Ausschluss der Eingeschlossenen - Biographische Erfahrungen von so genannten Menschen mit Lernschwierigkeiten*. Klinkhardt.
- Kronauer, M. (2015): Wer Inklusion möchte, darf über Exklusion nicht schweigen. Plädoyer für eine Erweiterung der Debatte. In Sven Kluge, Andrea Liesner, Edgar Weiß (Ed.), Inklusion als Ideologie. Frankfurt am Main, Peter Lang Edition.
- Koller, H.-C. (2004): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft - Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer GmbH. 6.Auflage.
- Kuippis, F. (2016): Inklusion und Bildung international: UNESCO. In: Hedderich, I.; Biewer, G.; Hollenweger, J.; Markowetz, R. (2016): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Wien, Köln u.a.: Böhlau Verlag.

- Laborit, E. (2017): *Der Schrei der Möwe: Jenseits der Stille. Mein Leben als Gehörlose*. BASTEI LÜBBE.
- Lanwer, W. (2015): Exklusion und Inklusion. Anmerkungen zu einer gegensätzlichen Einheit. In Sven Kluge, Andrea Liesner, Edgar Weiß (Ed.), *Inklusion als Ideologie*. Frankfurt am Main, Peter Lang Edition.
- Leist, A. (2009): Autonom gehörlos sein. <http://www.zora.uzh.ch/26640/> [Stand 2017-10-3].
- Lehrplan der Sonderschule für gehörlose Kinder (2008): Österreich, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur ; Community Integration Sonderpädagogik. UB: Wien http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/BGBl_II__Nr_137_Anlage_C_2.pdf. Stand: 23.04.2018.
- Marten, E. (2015): Fish out of Water: Figuren von Differenz als Eigenschaftlichkeit. Eine narratologisch inspirierte Betrachtung bildlicher Analogien aus der Tierwelt zum Topos Inklusion. In Sven Kluge, Andrea Liesner, Edgar Weiß (Ed.), *Inklusion als Ideologie*. Frankfurt am Main, Peter Lang Edition.
- Nohl, A.-M. (2012): *Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis*. 4. Aufl. 2012. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-19421-9> [Stand 2017-06-20].
- Nohl, A.-M. (2005): Dokumentarische Interpretationen narrativer Interviews. In: *Bildungsforschung*, Jahrgang 2, Ausgabe 2, URL: <https://ojs4.uni-tuebingen.de/ojs/index.php/bildungsforschung/article/view/13>.
- Nohl, A.-M. (2006) *Interview und dokumentarische Methode - Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- ÖLGB (Stand 05.07.2018): <http://www.oeglb.at/ueber-uns/statuten>.
- ÖGSDV (Stand: 05.07.2018): <http://www.oegsdv.at/gehoerlosigkeit-gebaerdensprache/gebaerdensprache/>.
- Peter, C. (2015): Entwicklung, Implementierung und Evaluation eines präventiven Trainingsprogramms für Familien mit gehörlosen Eltern und hörenden Kindern. Dissertation. Universität Berlin.
- Prenzel, A. (2007): Diversity Education - Grundlagen und Probleme der Pädagogik der Vielfalt. In Krell, G.; Riedmüller, B.; Sieben, B.; Vinz, D., hg. *Diversity Studies - Grundlagen und disziplinäre Ansätze*. Frankfurt am Main:

Campus Verlag.

- Rainer, B. (2009): „Gebärdensprachdolmetschen im Bildungsbereich“ Eine Erhebung zur Arbeitssituation von GebärdensprachdolmetscherInnen im postsekundären Bildungsbereich. Diplomarbeit, Universität Wien.
- Rauch T., Müller A., Friedrich M. (2016): Was haben taube Menschen mit einem Blindenstock zu tun? Neue Erkenntnisse zum Allgemeinwissen über Gehörlose. *Das Zeichen* 103.
- Rensinghoff, C. (2015): Inklusion als gesellschaftliche Herausforderung - Paradoxien und Perspektiven. In Sven Kluge, Andrea Liesner, Edgar Weiß (Ed.), *Inklusion als Ideologie*. Frankfurt am Main, Peter Lang Edition.
- Riegler, M. (2013): Deutsch als Zweitsprache für Gehörlose – Bedingungen bilingualer Förderung mit einem Fokus auf die Lesesozialisation. Diplomarbeit. Universität Wien.
- Riesmeyer C. (2011): Das Leitfadenterview. Königsweg der qualitativen Journalismusforschung? In: Jandura O., Quandt T., Vogelgesang J. (eds) *Methoden der Journalismusforschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rosenthal, G.; Loch, U. (2002): Das Narrative Interview. In: Schaeffer, Doris (Ed.); Müller-Mundt, Gabriele(Ed.): *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung*. Bern u.a. : Huber, 2002. - ISBN 3-456-83890-5, pp. 221-232. URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-57670>.
- Schimank, U. (2014). *Gesellschaft* (1. Aufl.). Berlin, Boston: transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839416297>.
- Schründer-Lenzen (2013): *Schriftspracherwerb*. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Schründer-Lenzen A. (2007): *Schriftspracherwerb und Unterricht - Bausteine professionellen Handlungswissen*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Schulte, B. (2015): Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland - aktuelle Bestandsaufnahme und weiterer Handlungsbedarf. In Sven Kluge, Andrea Liesner, Edgar Weiß (Ed.), *Inklusion als Ideologie*. Frankfurt am Main, Peter Lang Edition.
- Schulz, W. (1996): *Anstiftung zum didaktischen Denken: Unterricht - Didaktik - Bildung*. Weinheim ua: Beltz.

- Schulz, L. (2016): Wenn Worte auf Gebärden treffen - Kommunikationsstrategien hörender und hörgeschädigter Kinder im bilingualen Kindergarten. In: Das Zeichen 104.
- Sonderpaed (Stand: 08.03.2018): Sonderpädagogischer Förderbedarf - Was ist das? <https://sonderpaed.tsn.at/sites/sonderpaed.tsn.at/files/upload/SPF%20Folder%20Information%20für%20Erziehungsberechtigte%20LSR.pdf>.
- Steffens, U.; Höfer, D. (2016): Lernen nach Hattie - Wie gelingt guter Unterricht? Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- UN-Behindertenrechtskonvention. (2018, January 16). Retrieved January 30, 2018, from <https://www.behindertenrechtskonvention.info/>.
- Uhlig, Anne C. (2012): *Ethnographie der Gehörlosen: Kultur - Kommunikation - Gemeinschaft*. Bielefeld: Transcript-Verl. http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=3682461&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm [Stand 2017-10-3].
- Von Rymon Lipinski, P. (2015): Lost in Translation, oder: Inklusion in der Praxis der Behindertenhilfe. In Sven Kluge, Andrea Liesner, Edgar Weiß (Ed.), *Inklusion als Ideologie*. Frankfurt am Main, Peter Lang Edition.
- Vogel, A. (2017): Durch das Cochlea-Implantat zum CODA? CI-Versorgung von Kindern mit gehörlosen oder hochgradig hörgeschädigten Eltern: Voraussetzungen, Probleme, Ergebnisse. In: *Sprache Stimme Gehör* 2017; 41(01): 29-33. Stuttgart, New York: Georg Thieme Verlag KG.
- Wild, M. (2017): Auszubildende mit Hörschädigung in der Berufsausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt. Dissertation, Universität München.
- Wischmann, A. (2015): Fragwürdige Gründe: Exklusion durch Inklusion? Eine intersektional-empirische Kritik. In Sven Kluge, Andrea Liesner, Edgar Weiß (Ed.), *Inklusion als Ideologie*. Frankfurt am Main, Peter Lang Edition.
- Zentrum für Inklusiv- und Sonderpädagogik Linz-Stadt (Stand: 09.07.2018): <https://www.zislinzstadt.at/unsere-aufgaben/sonderpädagogischer-förderbedarf/>.

Grafikverzeichnis

Grafik 1: Inklusionsschaubild: UN-Behindertenrechtskonvention 16.01.2018.

<https://www.behindertenrechtskonvention.info/>.

Grafik 2: Göttfert, M. (2018): Kommunikationsebenen.

Grafik 3: Göttfert, M. (2018): Kommunikationssituation 1.

Grafik 4: Göttfert, M. (2018): Kommunikationssituation 2.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Göttfert, M. (2018): Paradoxien des Inklusionsbegriffs.

Tabelle 2 Göttfert, M. (2018): Biographische Daten der SchülerInnen.

Tabelle 3 Göttfert, M. (2018): Orientierungsrahmen.

Tabelle 4: Göttfert, M. (2018): Angewandte Orientierungsrahmen.

Anhang

Abstract

In der vorliegenden Arbeit geht es um die Kommunikation gehörloser SchülerInnen im Unterricht. Der Fokus liegt auf den individuellen kommunikativen Erfahrungen und auf den einzelnen Umgangsformen mit der Schriftsprache im Unterricht.

Mittels Interviews konnten Daten erfasst und ausgewertet werden. Der Lehrplan der AHS und der für gehörlose SchülerInnen wurden genauer betrachtet und analysiert. Hier wurden Unterschiede und Gemeinsamkeiten herausgearbeitet. Ebenso wurde durch die Literatur erkannt, wie gehörlose Menschen selbst über die Gehörlosigkeit sprechen und was sie darüber denken. Verschiedene Studien zeigten auch, wie hörenden Menschen über gehörlose denken können und welche Auswirkungen diese Ansichten der Hörenden auf die Gehörlosen haben können. Die Interviews von vier SchülerInnen einer AHS in der Sekundarstufe zwei zeigten, dass für eine gute und ausreichende Kommunikation zwischen gehörlosen SchülerInnen und hörenden LehrerInnen noch einiges getan werden kann und sollte.

Glossar

Österreichisches Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMB)	Das BMB ist vor allem zuständig für das Schulwesen und die Universitäten
Österreichischer Gehörlosenbund (ÖLGB)	Hilft bei der „(...) Durchsetzung der Rechte der Gemeinschaft derjenigen Personen, die die Österreichische Gebärdensprache (ÖGS) nutzen. Dazu zählen gehörlose, schwerhörige und taubblinde Menschen.“ (http://www.oeglb.at/ueber-uns/statuten Stand: 05.07.2018)
Österreichische Gebärdensprache (ÖGS)	Die ÖGS ist eine vollwertige, natürliche und eigenständige Sprache. Sie besitzt eine eigene Grammatik und Syntax, diese unterscheidet sich von der Grammatik der Lautsprache. (vgl. ÖGSDV, Stand: 05.07.2018)
Lautsprachbegleitende Gebärden (LBG)	LBG ist keine eigenständige Sprache, sie haben die Struktur der jeweiligen Lautsprache inne und wurden entwickelt, damit die Schrift- und die Lautsprache eins-zu-eins in Gebärden übersetzt werden können. Dies soll beispielsweise Inhalte klarer machen. (vgl. Deaf-UNI, Stand: 05.07.2018)
Sonderpädagogischer Förderbedarf (SPF)	„Sonderpädagogische Förderung unterstützt Kinder und Jugendliche mit Behinderungen beim Erwerb einer ihren individuellen Möglichkeiten entsprechende Bildung und Erziehung mit dem Ziel schulischer und beruflicher Eingliederung, gesellschaftlicher Teilhabe und selbstständiger Lebensgestaltung.“ (BMUKK 2010, S. 9)
Code Switching (CS)	CS ist ein Sprachwechsel innerhalb von zwei oder mehr Sprachen. Fremdsprachige Wörter werden in einem Satz einer anderen Sprache verwendet. (vgl. Fröhlich 2013, S. 1)
Cochlea Implantat (CI)	„Ein Cochlea-Implantat ist ein elektronisches medizinisches Gerät, das die Funktion der beschädigten Teile des Innenohrs (der Cochlea) übernimmt, um Audiosignale an das Gehirn zu übertragen.“ (https://www.cochlear.com/de/startseite/hoeren-und-hoerverlust/hoeren-und-hoerverlust/behandlungsmoeglichkeiten/cochlea-implantate , Stand 05.07.18)
Österreichisches Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK)	Wie das BMB zuständig für Unterricht, Kunst und Kultur

Leitfaden des Interviews

1. In welcher Klasse bist du?
2. Bist du gehörlos geboren?
3. Hast du viel Kontakt mit gehörlosen Kindern und Erwachsenen?
4. Können deine LehrerInnen die Gebärdensprache?
5. Habt ihr eine oder mehrere LehrerInnen im Unterricht?
6. Wird die Gebärdensprache auch im Unterricht verwendet?
7. Lernt ihr auch die Lautsprache und wenn ja wie?
8. Welche Hilfsmittel werden im Unterricht verwendet?
9. Wie hast du Schreiben gelernt?
 - mit Gebärdensprache?
 - Buchstaben nachzeichnen?
 - wie alt warst du da?
 - hast du immer verstanden was du geschrieben hast?
10. Was an deinem Schreiben Lernen ist dir leicht und was schwergefallen?
11. Wie gut verstehst du Texte (Bücher, Texte für die Schule usw.)?
12. Fällt es dir leicht Texte für den Deutschunterricht zu verfassen?
13. Was an deinem Unterricht würdest du verändern, was würdest du dir wünschen?

Formular – Einverständnis der Eltern



EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG

An der Schule meines Sohnes/meiner Tochter, _____, wird im Unterricht eine Erhebung für die Forschungsarbeit „Schriftsprachkompetenz bei gehörlosen SchülerInnen“, die im Rahmen des Masterstudiengangs am Institut für Bildungswissenschaft verfasst wird, durchgeführt.

Ich, _____, erkläre mich hiermit einverstanden, dass ein Interview mit meinem Kind, zu wissenschaftlichen Zwecken schriftlich und mit Aufnahmegeräten aufgezeichnet wird. Die Aufnahmen werden nur für wissenschaftliche Zwecke verwendet. Alle Informationen zu meinem Sohn/meiner Tochter werden anonymisiert; persönliche Daten werden nicht weitergegeben.

Datum

Unterschrift

Anmerkung: Sollten Sie mehr Informationen über die Erhebung und den Masterstudiengang am Institut für Bildungswissenschaft benötigen, können Sie mich jederzeit unter _____ oder _____ kontaktieren.

Herzlichen Dank für Ihre Unterstützung,
Manja Göttfert, BA