



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„ENTWICKLUNGSCHANCEN VON HÖRGESCHÄDIGTEN
MENSCHEN MIT MIGRATIONS HinterGRUND“

Verfasserin

PAMELA SCHINDLEGER

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, November 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik

Betreuer: Univ.-Ass. Dr. Mikael Luciak

DANKSAGUNG

Großer Dank gebührt meinen Eltern Klaus und Leopoldine und meiner Tante Christa, die mich sowohl finanziell als auch mental unterstützten und ermutigten, mein Studium trotz vieler Anstrengungen durchzustehen.

Bei meiner Schwester Fiona möchte ich mich bedanken, dass sie mich durch kleine Sticheleien immer wieder daran erinnerte, auf meine eigenen Stärken zu vertrauen.

Ein besonders herzliches Dankeschön gilt meinen FreundInnen und KollegInnen, allen voran Daniela, Deniese, Michaela und Petra, die mir durch viele Diskussionen und Rückmeldungen Denkanstöße gaben, immer ein offenes Ohr für meine Anliegen und Probleme hatten und mir mit Rat und Tat zur Seite standen.

Bei den MitarbeiterInnen des WITAF und bei meinen InterviewpartnerInnen möchte ich mich insbesondere für ihre freundliche und offene Unterstützung und Mitarbeit bedanken, ohne die meine Studie nicht möglich gewesen wäre.

Nicht zuletzt möchte ich mich bei Univ.-Ass. Dr. Mikael Luciak für die verständnisvolle und geduldige Betreuung meiner Diplomarbeit bedanken.

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG	1
1.1	PERSÖNLICHER ZUGANG	1
1.2	FRAGESTELLUNG	2
2	KLÄRUNG ZENTRALER BEGRIFFE	6
2.1	BEHINDERUNG.....	6
2.2	GEGENSTAND DER HÖRGESCHÄDIGTENPÄDAGOGIK.....	9
2.3	HÖRSCHÄDIGUNGEN	10
2.3.1	Schwerhörige	12
2.3.2	Gehörlose.....	12
2.3.3	Postlingual schwerhörig gewordene Erwachsene.....	13
2.3.4	Ertaubte	14
2.3.5	CI-Träger	14
2.4	MEDIZINISCHE GRUNDLAGEN	16
2.4.1	Das Hörorgan.....	16
2.4.2	Ursachen von Hörschädigungen.....	17
2.4.3	Arten von Hörschädigungen	18
2.4.3.1	Schallleitungsschwerhörigkeit	18
2.4.3.2	Sensorineurale Schwerhörigkeit.....	19
2.4.3.3	Kombinierte Schallleitung- und Schallempfindungsschwerhörigkeit.....	19
2.4.3.4	Zentrale Hörschäden	20
2.4.4	Ausmaß des Hörverlustes	20
2.5	PÄDAGOGISCHE ASPEKTE.....	21
2.6	MIGRATION.....	24
2.6.1	Einführung und Definitionen	24
2.6.2	Geschichtliche Aspekte und Migrationsmuster seit 1945	27
3	KOMMUNIKATION.....	31
3.1	SPRACHLICH-KOMMUNIKATIVE ASPEKTE BEI MENSCHEN MIT HÖRSCHÄDIGUNGEN	32

3.1.1	Sprachdidaktische Ansätze	32
3.1.2	Methodenstreit	34
3.1.3	Gehörlosenkultur.....	35
3.2	SPRACHLICH-KOMMUNIKATIVE ASPEKTE BEI MENSCHEN MIT MIGRATIONSHINTERGRUND	37
3.2.1	Erst- und Zweitsprache.....	38
3.2.2	Muttersprachliche Bildungsangebote	40
3.2.3	Bedeutung für die Sprachförderung	41
3.3	SPRACHLICH-KOMMUNIKATIVE ASPEKTE BEI HÖRGESCHÄDIGTEN MENSCHEN MIT MIGRATIONSHINTERGRUND.....	43
3.3.1	Formen kommunikativer Kompetenzen	45
4	SCHULISCHE BILDUNG	48
4.1	BILDUNGSSCHANCEN FÜR HÖRGESCHÄDIGTE.....	48
4.1.1	Historische Aspekte.....	48
4.1.2	Schulische Bildungssituation in der Gegenwart.....	51
4.1.2.1	Sprachliche Bedingungen	54
4.1.2.2	Schulische Rahmenbedingungen.....	55
4.2	BILDUNGSSCHANCEN FÜR MENSCHEN MIT MIGRATIONSHINTERGRUND	59
4.2.1	Aktuelle Studien und Forschungsergebnisse in Österreich	60
4.2.2	Bedingungen für Bildungserfolg	63
4.2.2.1	Individueller bzw. biographischer Hintergrund	65
4.2.2.2	Familiärer Hintergrund.....	66
4.2.2.3	Institutionelle Ebene – schulischer Kontext.....	69
4.2.2.4	Sprachliche Bedingungen	69
4.3	KONSEQUENZEN UND FORDERUNGEN.....	73
4.3.1	Pädagogische Konzepte.....	74
4.3.2	Anforderungen an das Bildungssystem	75
4.3.2.1	Exkurs: Neue Mittelschule und verpflichtendes Kindergartenjahr.....	77
4.3.3	Institutionelle Rahmenbedingungen	79
5	FORSCHUNGSMETHODE	83
5.1	QUALITATIVE SOZIALFORSCHUNG	83
5.2	ERHEBUNGSVERFAHREN.....	85
5.3	AUSWERTUNGSVERFAHREN.....	86

5.3.1	Bestimmung des Ausgangsmaterials	86
5.3.2	Fragestellung der Analyse	87
5.3.3	Ablaufmodell der Analyse	87
6	DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG	89
6.1	FESTLEGUNG DES MATERIALS	89
6.2	ANALYSE DER ENTSTEHUNGSSITUATION.....	89
6.3	FORMALE CHARAKTERISTIKA DES MATERIALS.....	90
6.4	INTERVIEWLEITFADEN.....	90
6.4.1	Kurzfragebogen.....	90
6.4.2	Leitfaden.....	91
6.5	FRAGESTELLUNG	93
6.6	ABLAUF DER INHALTLICHEN STRUKTURIERUNG.....	93
7	AUSWERTUNG DER INTERVIEWS	95
7.1	DEMOGRAFISCHE DATEN.....	95
7.2	INTERVIEW 1.....	95
7.2.1	Interviewsituation.....	95
7.2.2	Biografische Daten	96
7.2.3	Inhaltliche Auswertung.....	96
7.2.4	Zusammenfassung.....	99
7.3	INTERVIEW 2.....	100
7.3.1	Interviewsituation.....	100
7.3.2	Biografische Daten.....	101
7.3.3	Inhaltliche Auswertung.....	101
7.3.4	Zusammenfassung.....	105
7.4	INTERVIEW 3.....	106
7.4.1	Interviewsituation.....	106
7.4.2	Biografische Daten.....	106
7.4.3	Inhaltliche Auswertung.....	106
7.4.4	Zusammenfassung.....	109
7.5	INTERVIEW 4.....	110
7.5.1	Interviewsituation.....	110

7.5.2	Biografische Daten	111
7.5.3	Inhaltliche Auswertung.....	111
7.5.4	Zusammenfassung.....	117
8	BEANTWORTUNG DER FORSCHUNGSFRAGE	119
9	RESÜMEE.....	127
10	KURZZUSAMMENFASSUNG	132
11	ABSTRACT	133
12	LITERATURVERZEICHNIS	134
13	ANHANG.....	143
13.1	Anhang 1: Abbildungsverzeichnis	143
13.2	Anhang 2: Abkürzungsverzeichnis.....	144
13.3	Anhang 3: Interviewtranskriptionen.....	145
14	LEBENS LAUF	163

1 EINLEITUNG

1.1 PERSÖNLICHER ZUGANG

Seit mehr als zehn Jahren arbeite ich in der Wiener Schwerhörigenschule als Sozialpädagogin. Dort betreue ich im Hort Kinder mit den unterschiedlichsten Persönlichkeiten, Bedürfnissen, Stärken, Schwächen, Familienverhältnissen und zuweilen auch Problemen. In meinem beruflichen Alltag ist es mir immer ein Anliegen, so weit als möglich auf jedes Kind individuell einzugehen, Stärken hervorzuheben und die Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen. Dies gelingt zum Großteil durch den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung und viele Gespräche.

Meine Arbeit geht dabei oft über die Rolle als Sozialpädagogin hinaus, ich bin „Ersatzmama“, „Beraterin“, „Therapeutin“, usw. Häufig stoße ich dabei auch an meine persönlichen Grenzen, v.a. wenn es darum geht Kontakt zu schwerhörigen Kindern mit Migrationshintergrund aufzubauen, da es oft zu kommunikativen und kulturellen Missverständnissen kommt. Augenscheinlich haben es diese Kinder einerseits oft sehr schwer kommunikative und soziale Barrieren abzubauen, andererseits zeichnen sie sich auch durch hervorragende Anpassungs- und Bewältigungsstrategien aus.

Meine persönlichen Erfahrungen und mein Berufsalltag haben mich motiviert, die Situation von hörgeschädigten Menschen mit Migrationshintergrund wissenschaftlich zu betrachten und die vorliegende Diplomarbeit zum Thema „Entwicklungschancen von hörgeschädigten Menschen mit Migrationshintergrund“ zu verfassen.

Bei meinen ersten Rechercharbeiten wurde mir bald klar, dass der wissenschaftliche Diskurs sehr kontrovers geführt wird. Die Geschichte der Gehörlosenbildung ist beispielsweise durch den Methodenstreit zwischen Lautsprache und Gebärdensprache und die Anerkennungsbemühungen der Gehörlosenkultur gekennzeichnet, und Diskussionen um integrative oder segregative Schulbildung sind aktueller denn je, wenn Debatten über Schulmodelle wie Gesamtschulen und Ganztageschulen die gegenwärtige Bildungspolitik beherrschen.

Ähnliches scheint auch auf den Themenbereich Migration zuzutreffen. In der Fachliteratur und in den Medien wird häufig die schulische Situation von Kindern mit

Migrationshintergrund thematisiert. Wesentliches Ziel der Bildungspolitik in Österreich scheint dabei Anpassung und v.a. das Erlernen der deutschen Sprache zu sein. Selbst in Bildungs-, Förder- und Betreuungseinrichtungen bekommt man den Eindruck, dass der Fokus von Betreuung und Förderung in erster Linie auf die Sprachentwicklung abzielt und dabei soziale und kulturelle Aspekte außer Acht gelassen werden.

1.2 FRAGESTELLUNG

Auf die besondere Situation hörgeschädigter Menschen mit Migrationshintergrund wird in der Fachliteratur sehr wenig eingegangen. Im Jahr 2000 fand eine Befragung an allen Bildungseinrichtungen für Hörgeschädigte in Deutschland statt. Erhoben wurden unter anderem die Anzahl hörgeschädigter SchülerInnen mit nichtdeutscher Lautsprache als Muttersprache, die Herkunftsländer, die dominierenden Sprachen im Elternhaus, Bildungsstand, Deutschkenntnisse und Kenntnisstand der Eltern über die Behinderung ihres Kindes. GROBE stellte anhand dieser Untersuchung fest, dass 12% der hörgeschädigten Kinder und Jugendlichen aus Familien mit Migrationshintergrund stammen (2005, 71). Er geht davon aus, dass es in Deutschland kaum noch eine Schule für Hörgeschädigte gibt, an der kein Kind aus einer Migrantenfamilie unterrichtet wird. Nach JUSSEN beeinflussen ungünstige sozio-ökonomische Bedingungen, geringe Sprachkenntnisse und mangelndes Wissen der Eltern über die Behinderung ihres Kindes auf spezifische Weise die Bildung, Erziehung und Förderung hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher aus Familien mit Migrationshintergrund (1982; zit. nach GROBE 2005, 73). GROBE setzte seine Ergebnisse in Beziehung zu JUSSENS Annahmen und konnte diese durchwegs bestätigen (ebd.).

Die Untersuchungen von GROBE haben deutlich gemacht, dass die Bildung, Erziehung und Förderung von hörgeschädigten Kindern mit Migrationshintergrund ganz besonderen Entwicklungsbedingungen unterliegen, die weit über die bekannten Entwicklungserschwerisse von heimischen hörgeschädigten Kindern hinausgehen. Er weist darauf hin, dass in der Hörgeschädigtenpädagogik diese Entwicklung und die „veränderten Bedingungen im Bildungswesen für Hörbehinderte augenscheinlich kaum reflektiert“ (GROBE 2005, 72) werden. Er fordert in der Hörgeschädigtenbildung mehr Beachtung für kulturelle Aspekte und die Bestimmung von sozialen

Entwicklungsbedingungen, um entsprechende sozialpädagogische und hörgeschädigtenpädagogische Fördermaßnahmen ableiten zu können (GROBE 2004, 24 f).

Auch in der ICF wird darauf hingewiesen, dass verschiedene Umweltfaktoren sehr unterschiedlichen Einfluss auf den Menschen haben können. Barrieren oder das Fehlen von Förderfaktoren können die Leistungen eines Menschen beeinträchtigen, während fördernde Umweltfaktoren die Leistungen verbessern können (vgl. DIMDI 2005, 22).

Entsprechend GROBES Forderung, sollen in der vorliegenden Diplomarbeit die sozialen Entwicklungsbedingungen von hörgeschädigten Menschen aus Familien mit Migrationshintergrund bestimmt werden. Da die Lebenswelt von hörgeschädigten MigrantInnen von vielen verschiedenen kulturellen und sozialen Determinanten bestimmt wird, werden spezifische Umweltbedingungen ausgemacht, die ihre Entwicklung beeinflussen. Daraus ergibt sich folgende diplomarbeitsleitende Forschungsfrage:

Welchen spezifischen Umweltbedingungen unterliegt die schulische Bildung von hörgeschädigten Menschen mit Migrationshintergrund in Österreich?

Folgende Subfragen unterstützen die Beantwortung der Forschungsfrage:

- Unter welchen Bedingungen verläuft sprachliche Entwicklung und Kommunikation bei hörgeschädigten MigrantInnen?
- Zu welchen sozialen Gruppen fühlen sie sich zugehörig?
- Welche Unterstützung und welche Barrieren erfahren sie durch ihr soziales Umfeld?
- Welche Auswirkungen haben soziale Beziehungen auf die schulische Bildung von hörgeschädigten MigrantInnen?

An dieser Stelle wird ein Ausblick darüber gegeben, welche Themenbereiche in welchen Kapiteln behandelt werden und schließlich zur Beantwortung der Forschungsfrage führen sollen.

Die vorliegende Arbeit besteht aus einem theoretischen und einem empirischen Teil. Im theoretischen Teil werden im ersten Kapitel zunächst zentrale Begriffe geklärt und allgemeine Informationen zu Hörschädigungen dargelegt. Im Fokus stehen dabei Sichtweisen von Behinderungen und eine Beschreibung der betreffenden Personengruppe. Ebenso werden medizinische Grundlagen, wie die Arten und Ursachen von Hörschädigungen, geklärt. Anschließend wird auf pädagogische Aspekte eingegangen. Im weiteren Verlauf werden Begriffsdefinitionen aus der Migrationsforschung geklärt, historische Aspekte herausgegriffen und Migrationsmuster sichtbar gemacht.

Das zweite Kapitel widmet sich der Kommunikation. Zu Beginn wird vor dem Hintergrund des Methodenstreits zwischen den VertreterInnen lautsprachlicher und gebärdensprachlicher Methoden auf den Spracherwerb bei Hörgeschädigten eingegangen. Die Bedeutung der Gebärdensprache und der Gehörlosenkultur erhalten dabei einen besonderen Stellenwert. Danach wird die Bedeutung der Erst- und Zweitsprache für MigrantInnen erörtert und muttersprachliche Bildungsangebote vorgestellt. Schließlich wird auf die besondere sprachliche Situation von Hörgeschädigten mit nichtdeutscher Muttersprache eingegangen.

Im Zentrum des dritten Kapitels stehen schulische Bildungsbedingungen. Nach einem historischen Abriss wird die gegenwärtige Bildungssituation für hörgeschädigte Kinder und Jugendliche in Österreich analysiert und Bildungschancen sowie Bedingungen für Bildungserfolg für MigrantInnen diskutiert.

Im vierten Kapitel werden Konsequenzen und Forderungen in Bezug auf die Bildungsbedingungen in Österreich formuliert. Pädagogische Konzepte, Anforderungen an das Bildungssystem und institutionelle Rahmenbedingungen stehen hier im Mittelpunkt, aber auch die aktuellen Diskussionsthemen Neue Mittelschule und verpflichtendes Kindergartenjahr sollen in einem Exkurs Eingang finden.

Im empirischen Teil wird zunächst die qualitative Sozialforschung vorgestellt, das Erhebungsverfahren zur Datengewinnung, halbstandardisierte Leitfadeninterviews, beschrieben und die qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING als Auswertungsmethode erläutert.

Gemäß den Analyseschritten von MAYRING wird im sechsten Kapitel die konkrete Durchführung der Studie dokumentiert, wobei besonders auf die Erhebung und Aufbereitung der Daten eingegangen wird.

Der Auswertung der einzelnen Interviews anhand der Auswertungskategorien widmet sich das siebente Kapitel.

Das achte Kapitel dient zur Beantwortung der Forschungsfrage. Hier werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung hinsichtlich der Forschungsfrage interpretiert und in Beziehung zu bestehenden Forschungsergebnissen gesetzt.

Im abschließenden Resümee wird eine Zusammenschau zentraler Resultate und Schlussfolgerungen präsentiert.

Alle verwendeten und relevanten Quellen dieser Arbeit sind im Literaturverzeichnis angeführt und im Anhang sind das Abbildungs- und Abkürzungsverzeichnis sowie die Interviewtranskriptionen nachzulesen.

2 KLÄRUNG ZENTRALER BEGRIFFE

Aufgrund der Abweichung bzw. des Verlustes des Hörvermögens, werden Hörschädigungen oftmals in der Literatur als Behinderung definiert und auch rechtlich zählen Hörschädigungen zu Behinderungen. Diese Zuschreibung ist aus pädagogischer Sicht sehr fragwürdig, wobei es auch innerhalb der Hörgeschädigtenpädagogik verschiedene Sichtweisen gibt.

Die Suche nach Stichworten wie Hörschädigungen, schwerhörig, gehörlos etc. führt in der Fachliteratur der Bildungswissenschaft in die Bereiche der Sonderpädagogik, Behindertenpädagogik, Heilpädagogik, Integrativen Pädagogik und Rehabilitationspädagogik. Die Namen dieser speziellen Pädagogiken werden in der allgemeinen Pädagogik meist synonym verwendet (BLEIDICK 2001, 60; LEONHARDT 2002, 29). Die Hörgeschädigtenpädagogik wird hier als Teildisziplin der Sonderpädagogik aufgelistet und Hörschädigung zu Behinderungen gezählt.

2.1 BEHINDERUNG

BLEIDICK/ HAGEMEISTER stellen fest, dass Behinderung fast immer die Folge einer Schädigung ist und definieren Behinderung zunächst als Oberbegriff der nach Schädigungsarten, Gebieten des Behindertseins und nach Schweregrad differenziert werden muss (1998, 13 f). Einteilungen nach Art der Schädigung dienen als Raster zur Feststellung des Grades der Behinderung. Solche medizinischen Einteilungen gelten zwar als überholt, allerdings dienen sie als sozialrechtliche Definitionen zur Verteilung von Ressourcen. Bei diesen Modellen werden solche Personen als behindert definiert, die nach bestimmten Kriterien, z.B. dem Grad der Behinderung, soziale Hilfe brauchen (BLEIDICK 2001, 59).

Zur Beschreibung von Behinderung wurde 1980 von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) das Klassifikationsschema „International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps“ (ICIDH) eingeführt. In diesem international weitgehend anerkannten Schema wird zwischen „impairment“, „disability“ und „handicap“ unterschieden. Im deutschen Sprachraum hat sich laut GROBE keine einheitliche Übersetzung für diese Begriffe durchgesetzt (2001, 11). BLEIDICK versteht unter dem Begriff „impairment“ die Schädigung von Organen oder Funktionen des Menschen,

unter „disability“ Beeinträchtigungen und unter „handicap“ Benachteiligung des Menschen im körperlichen und psychosozialen Feld (2001, 59). In der Revision von 1997, die ICIDH-2, wurde eine neue Einteilung getroffen, da durch die Betrachtung sozialer Konsequenzen ein verändertes Verständnis der Schädigung von Menschen erreicht wird. Durch die Begriffe „impairment“, „activity“ (Maß der persönlichen Verwirklichung) und „participation“ (Teilhabe am Leben der Gesellschaft) wird eine größere Reichweite der Klassifikation und die Erfassung von Kontextfaktoren möglich (BLEIDICK ebd.; DIMDI 2005, 9).

Im Jahr 2001 wurde von der WHO die „International Classification of Functioning, Disability and Health“ (ICF) eingeführt, mit dem Ziel, einen einheitlichen und standardisierten Rahmen zur Beschreibung von Gesundheits- und mit Gesundheit zusammenhängenden Zuständen zur Verfügung zu stellen und Rahmenbestimmungen für die Herstellung von Chancengleichheit von Personen mit Behinderung zu definieren. Die deutschsprachige Fassung lautet „Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit“ (ICF) und wurde 2002 von Fachleuten aus Deutschland, Österreich und der Schweiz erarbeitet. In der Übersetzung wird angemerkt, dass es im Deutschen keine Entsprechung für den englischen Begriff „functioning“ gibt. Die Übersetzung „Funktionsfähigkeit“ soll daher nur als funktionstechnischer Begriff verwendet werden (vgl. DIMDI 2005).

In der ICF werden Informationen in zwei Teile gegliedert. Der erste Teil „Funktionsfähigkeit und Behinderung“ enthält wiederum die beiden Komponenten „Körperfunktionen und –strukturen“ und „Aktivitäten und Partizipation“. Der zweite Teil „Kontextfaktoren“ enthält die Komponenten „Umweltfaktoren“ und „Personenbezogene Faktoren“. Jede Komponente kann in positiven oder negativen Begriffen ausgedrückt werden und besteht wiederum aus verschiedenen Domänen und Kategorien. Durch die Auswahl geeigneter Codes kann der Gesundheitszustand eines Menschen dokumentiert, das Ausmaß oder die Größe der Funktionsfähigkeit oder Behinderung beurteilt und das Ausmaß, in welchem die Umweltfaktoren fördernd oder beeinträchtigend wirken angegeben werden (ebd., 16).

Funktionsfähigkeit ist demzufolge ein Oberbegriff, „der alle Körperfunktionen und Aktivitäten sowie Partizipation [Teilhabe] umfasst; entsprechend dient Behinderung als Oberbegriff für Schädigung, Beeinträchtigung der Aktivität und Beeinträchtigung der

Partizipation [Teilhabe]“ (ebd., 9). Darüber hinaus listet die ICF Kontextfaktoren auf, die mit den genannten Komponenten in Wechselwirkung stehen. In der ICF wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass Behinderung „kein Merkmal einer Person, sondern ein komplexes Geflecht von Bedingungen, von denen viele vom gesellschaftlichen Umfeld geschaffen werden“ (ebd., 25) ist. In Abbildung 1 werden die Wechselwirkungen zwischen den Komponenten der ICF verdeutlicht.



Abbildung 1: Wechselwirkung zwischen den Komponenten der ICF

Auch im pädagogischen Sinn sind medizinische Einteilungen nach einem Raster von Schädigungen ungenügend, da das Behindertsein eines Menschen „ein komplexer Prozess von Ursachen und Folgen, unmittelbaren Auswirkungen, individuellem Schicksal und sozialen Konsequenzen“ (BLEIDICK/ HAGEMEISTER 1998, 12) ist. Behinderung kann somit nicht auf eine Schädigung reduziert werden, sondern hat auch eine individuelle und soziale Seite, wo die Auswirkungen der Schädigung eine essentielle Bedeutung haben. Nach BLEIDICK/ HAGEMEISTER gibt es keine allgemein gültige Definition von Behinderung, da die Tatbestände Behindertsein und Behinderung sozial vermittelt sind (ebd., 18 f). Soziale Normen, Konventionen und Standards sind von gesellschaftlichen und diagnostischen Zuschreibungen abhängig und bestimmen darüber, wer behindert ist. Behinderung ist dadurch immer auch sozial konstruiert (HINTERMAIR 2005, 20).

Die soziale Dimension ist somit ein wesentliches Kriterium des Behindertenbegriffs. Behinderung ist demnach keine Eigenschaft eines Menschen sondern ist maßgeblich davon abhängig, wie der Betroffene selbst mit seinem Behindertsein fertig wird und wie das soziale Umfeld auf Defekte, Mängel, Schädigung und Behinderung reagiert und damit umgeht (ebd., 20). Behinderung stellt sich somit als soziale Kategorie dar, da die

Normvorstellungen der jeweiligen Gesellschaft bestimmen, wer als behindert gilt und wer nicht. Die Bewertung der Normen ist historisch und gesellschaftlich bedingt und ist wandel- und beeinflussbar. Das Behindertsein eines Menschen hängt davon ab, welche gesellschaftlichen Erwartungen gegenüber Menschen mit abweichendem Verhalten erhoben werden und welche Hilfen ihm gegeben werden um diesen Erwartungen zu entsprechen (BLEIDICK/ HAGEMEISTER 1998, 21 f). So gesehen könnte Behinderung auch als mögliche Ressource betrachtet werden: „Ob ein Handicap zu einem wirklichen Problem wird, hängt also immer davon ab, inwieweit wir zum einen grundsätzlich anderen Menschen ein Recht auf Unvollkommenheit zugestehen können und wollen und zum anderen, inwieweit wir „Anderssein“ nicht reflexartig als etwas Defizitäres, etwas zu Korrigierendes sehen müssen, sondern auch als Chance begreifen können, Leben auf unterschiedliche Weise positiv gestalten zu können“ (Hintermair 2005, 17).

Im erziehungswissenschaftlichen Sinn sieht BLEIDICK Behinderung als intervenierende Variable, da sie den normalen Erziehungsablauf zunächst „unterbricht“ (2001, 61; 1998, 28). Er meint damit, dass Behinderung die Lernbedingungen in entscheidender Weise verändert und Unterricht und Erziehung daher erschwert werden und besonderen Bedingungen unterliegen. So kommt er in pädagogischem Sinn zu folgender Definition von Behinderung: „Als behindert im pädagogischen Sinn gelten Kinder, Jugendliche und Erwachsene, deren Lernen und deren soziale Eingliederung erschwert sind. Gegenstand der Behindertenpädagogik ist das Lernen und die soziale Eingliederung angesichts erschwerten Lernens und erschwerter sozialer Eingliederung“ (BLEIDICK/ HAGEMEISTER 1998, 29). Nicht die Behinderung als solche, sondern ihre Auswirkungen auf Bildung und Erziehung sind somit laut BLEIDICK interessant für die Erziehungswissenschaft (2001, 61).

2.2 GEGENSTAND DER HÖRGESCHÄDIGTENPÄDAGOGIK

Bildung und Erziehung als zentraler Forschungsgegenstand der Bildungswissenschaft beinhalten die Thematisierung von Lebens-, Bildungs- und Entwicklungsbedingungen von Menschen.

Die Hörgeschädigtenpädagogik als Teildisziplin der Sonderpädagogik beinhaltet die Fachrichtungen Gehörlosenpädagogik und Schwerhörigenpädagogik (LEONHARDT 2002, 30). Trennen lassen sich diese beiden Bereiche infolge der diagnostischen

Abgrenzung von Schwerhörigkeit und Gehörlosigkeit (JANN 1991, 13). WISOTZKI bezeichnet die Hörgeschädigtenpädagogik als „äußerst komplexes und äußerst heterogenes Wissensgebiet“ (1994, 11), da sie zahlreiche pädagogische Konzepte enthält die einander zum Teil sogar auszuschließen scheinen. Die Konzeptreihen reichen von schulischer und gesellschaftlicher Integration bis zu Emanzipationsbestrebungen Hörgeschädigter zu einer Kulturgemeinschaft. BefürworterInnen und GegnerInnen der diversen Konzepte finden sich nicht nur unter den HörgeschädigtenpädagogInnen sondern entstammen auch den Nachbardisziplinen, wie der Linguistik, Psychologie und Medizin, ebenso wie der Politik (ebd.). Gegenstand der Hörgeschädigtenpädagogik ist nach LEONHARDT „das Gewährleisten einer möglichst allumfassenden und uneingeschränkten Entwicklung Hörgeschädigter durch hörgeschädigtenspezifische Bildung, Erziehung und Förderung“ (2002, 37). Dabei stehen nicht die eingeschränkte, veränderte oder ausgefallene auditive Perzeption, sondern die bestehenden Entwicklungspotentiale im Vordergrund.

Als Hauptziel der Hörgeschädigtenpädagogik definiert LEONHARDT, Menschen mit Hörschäden zu befähigen, „sich durch eigenes aktives soziales Tätigsein zu verwirklichen, ihre Identität zu finden und sich sozial zu integrieren“ (ebd., 32). Voraussetzung dafür ist der Erwerb von kommunikativen Kompetenzen, damit es möglich wird, sich mit Gesprächspartnern dialogisch zu verständigen und sprachliche Interaktionen durchzuführen. Kommunikative und soziale Kompetenzen sind somit notwendig, um die eigene Persönlichkeit auszuformen, eine unabhängige Lebensführung zu ermöglichen und sich kulturelle Werte anzueignen (ebd.).

Als Teilziele der Hörgeschädigtenpädagogik nennt LEONHARDT den Erwerb einer umfassenden Bildung, die Entwicklung und Ausformung von Persönlichkeitsqualitäten und die Entscheidungskompetenz von Hörgeschädigten, in welcher sozialen Gruppierung sie leben möchten (ebd.).

2.3 HÖRSCHÄDIGUNGEN

Aus medizinischer Sicht werden die Begriffe schwerhörig und gehörlos als Funktionsbeeinträchtigung des Hörorgans bezeichnet. Die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) der WHO listet hierzu detaillierte Beeinträchtigungen der Hör- und Vestibularfunktionen auf (vgl. DIMDI

2005). Als Schädigung werden hier Beeinträchtigungen einer Körperfunktion oder -struktur, wie eine wesentliche Abweichung oder ein Verlust bezeichnet.

Die Betrachtung von Hörschädigungen lassen sich aber nicht auf medizinische Sichtweisen beschränken, da Hörbeeinträchtigungen oder -verlust die Beziehung zwischen Individuum und Umwelt beeinflussen und soziale Auswirkungen auf die Betroffenen haben (LEONHARDT 2002, 25).

Erscheinungsbilder wie Schwerhörigkeit, Fehlhörigkeit und Hörlosigkeit werden unter dem Begriff Hörschädigungen zusammengefasst. Laut WISOTZKI werden die Termini Hörschädigung/hörgeschädigt meist in der Pädagogik verwendet (1994, 47). RENZELBERG grenzt den Begriff Hörschädigung, welcher einen organischen Mangel impliziert, von Hörbeeinträchtigung ab, welcher terminologisch bereits ungünstige Entwicklungsverläufe und Leistungsminderungen einschließt (1999, 13). Der Terminus Hörstörungen wird häufig in der Medizin verwendet, wobei PLATH feststellt: „Jede Störung eines Hörvermögens ist als Folge einer Krankheit anzusehen. Die einer Hörstörung zugrundeliegende Krankheit kann im Einzelfall noch bestehen oder zu einem früheren Zeitpunkt abgelaufen sein“ (1982; zit. nach WISOTZKI 1994, 47).

Dagegen beinhaltet der Begriff Hörbehinderung laut RENZELBERG „die möglichen kommunikativen, interaktionalen und sozialen Auswirkungen der Schädigung im gesellschaftlichen Zusammenhang“ (1999, 13). Bei JUSSEN ist der Begriff Behinderung ein Schlüsselbegriff für den Folgezustand einer gravierenden Lebenserschwerung bei hörgeschädigten Personen aufgrund einer Sinnesschädigung (1982; zit. nach WISOTZKI 1994, 47).

Die Begriffe Hörschädigungen, Hörstörungen und Hörbehinderungen werden in der Fachliteratur meist als Oberbegriffe und synonym verwendet (KRAUSNEKER/ SCHALBER 2007, 75). Bei näherer Differenzierung der Population von Hörgeschädigten wird die Uneinigkeit der Fachkreise aufgrund der Diversität der Personengruppe deutlich. Dies liegt u.a. daran, dass es viele Bezeichnungen gibt, die heute nicht mehr verwendet werden (z.B. taubstumm) oder dasselbe Phänomen von verschiedenen Aspekten betrachtet wird (WISOTZKI 1994, 47).

Die Begriffsbestimmung und Abgrenzung von Gehörlosigkeit, Schwerhörigkeit und Ertaubung hält LEONHARDT aus pädagogischer Sicht zwar für besonders problematisch

aber dennoch für notwendig, da Erziehung, Bildung und Förderung die Persönlichkeitsentwicklung wesentlich beeinflussen (2002, 25). Im pädagogischen Sinn besteht für sie eine Hörschädigung, wenn sich ein Kind aufgrund des Ausprägungsgrades des Hörverlustes nicht ungehindert entwickeln und entfalten kann.

Bei LEONHARDT umfasst die Gruppe der Hörgeschädigten Schwerhörige, Gehörlose, Ertaubte und Cochlea-Implantat-TrägerInnen und bildet eine äußerst heterogene Gruppe, da die Auswirkungen einer Höreinschränkung oder eines -verlusts sehr verschieden sind und das persönliche Erleben sehr individuell unterschiedlich ist (ebd., 22).

2.3.1 Schwerhörige

Da eine Schwerhörigkeit zu jedem Zeitpunkt des Lebens eintreten kann und die Art und das Ausmaß der Schwerhörigkeit sehr unterschiedlich sein können, sind schwerhörige Menschen schwer zu charakterisieren. Ihre Gemeinsamkeit besteht in der Einschränkung der auditiven Perzeption. LEONHARDT bezeichnet Menschen als schwerhörig, „deren Schädigung des Hörorgans die Wahrnehmung akustischer Reize so beeinträchtigt, dass sie Lautsprache mit Hilfe von Hörhilfen aufnehmen und ihr eigenes Sprechen – wenn auch mitunter nur eingeschränkt – über die auditive Rückkoppelung kontrollieren können“ (ebd., 74).

2.3.2 Gehörlose

Bei gehörlosen Menschen tritt im frühen Kindesalter (prä-, peri- oder postnatal), vor Abschluss des Lautspracherwerbs (prälingual), eine so schwere Schädigung des Gehörs auf, sodass sich die Lautsprache nicht natürlich auf auditiv-imitativem Weg entwickeln kann (LEONHARDT 2002, 80). 1960 definierte VAN UDEN folgendermaßen: Gehörlos „(...) ist derjenige, der die Sprache hauptsächlich durch das Sehen aufnehmen muss; die Lautwahrnehmung ist ihm dabei eine Hilfe. Schwerhörig ist derjenige, der die Sprache hauptsächlich (und sei es auch nur unvollkommen) durch das Hören aufnehmen kann; das Sehen ist ihm dabei eine Hilfe“ (VAN UDEN 1960; zit. nach DILLER 2000, 27). Inzwischen wurde die Früherkennung und Frühförderung ausgebaut und leistungsfähige Hörhilfen entwickelt (ebd.). Mit Hilfe von fachpädagogischer Anleitung sind gehörlose

Kinder in der Lage Lautsprache zu erwerben und lautsprachlich zu kommunizieren, allerdings spielt der visuelle Analysator eine zentrale Rolle (LEONHARDT 2002, 80 f). Da die auditive Eigenkontrolle weitgehend fehlt, bleibt aber die Sprechweise Gehörloser auffällig (ebd.). Die Medizin wiederum lehnt laut WISOTZKI den Begriff gehörlos ab, da es nach medizinischer Auffassung noch nicht möglich ist, mit audiometrischen Diagnosemitteln alle Hörreste zu erfassen (1998, 34).

Gehörlose Menschen bezeichnen sich meist selbst als gehörlos, wenn sie die Gebärdensprache verwenden, alle anderen Menschen mit irgendeiner Form der Hörschädigung bezeichnen sich meist als schwerhörig und sehen die Lautsprache als ihre Erstsprache an (KRAUSNEKER/ SCHALBER 2007, 17).

2.3.3 Postlingual schwerhörig gewordene Erwachsene

Schwerhörig gewordene Personen unterscheiden sich von Ertaubten dadurch, dass sie in der lautsprachlichen Kommunikation das verbliebene Hörvermögen unterstützend einsetzen können, um zu verstehen. Die Lautsprache wurde auf natürlichem, imitativen Weg erlernt, neu erlernt werden muss allerdings die Deutung der auditiven Wahrnehmungen, da sich nicht nur die Lautstärke, sondern auch die Klangwahrnehmung der Höreindrücke qualitativ durch die Hörminderung verändert (LEONHARDT 2002, 84).

Altersschwerhörigkeit tritt im Rahmen des normalen Alterungsprozesses ein (ebd., 195 ff). Etwa ab dem 55 bis 65 Lebensjahr wird die Hörstörung im Sprachbereich bemerkbar. Die besondere Problematik der Altersschwerhörigkeit liegt darin, dass die Betroffenen ihren fortschreitenden Hörverlust oft sehr spät bemerken und eine Versorgung mit Hörgeräten häufig ablehnen. LEONHARDT gibt zu bedenken, dass nicht nur die auditive Wahrnehmung, sondern auch soziale und psychische Bereiche der Betroffenen eingeschränkt werden, wodurch eine erhöhte Gefahr des sozialen Rückzugs und der Isolierung entsteht (ebd.). Der Andragogik und Geragogik kommt daher die Aufgabe zu, Senioren eine flexible und individuelle Unterstützung zu bieten, die es ermöglicht die sozialen Folgen der Hörschädigung zu bewältigen und weiterhin ein sinnerfülltes Leben zu führen. Dabei spielt die audiologische Rehabilitation eine große Rolle. GROBE warnt vor Zivilisationskrankheiten aufgrund des Anwachsens des

Geräuschpegels im Alltag. V.a. Jugendliche sind durch laute Musik von einem zunehmenden Hörschadenrisiko betroffen (2001, 35 f).

2.3.4 Ertaubte

Als ertaubt bezeichnet LEONHARDT Kinder, Jugendliche und Erwachsene, bei denen eine Taubheit nach Abschluss des natürlichen Spracherwerbs eingetreten ist, d.h. sie können Sprache und andere Schallereignisse nicht mehr auditiv wahrnehmen. Da sie – im Gegensatz zu prälingual Gehörlosen – die Lautsprache auf natürlichem Weg erlernt haben, stellt eine rasche Versorgung mit einem Cochlea-Implantat (CI) eine wesentliche Hilfe dar, um den Anschluss an die hörende Welt zumindest teilweise wieder zu erreichen (2002, 85).

2.3.5 CI-Träger

Ein Cochlea Implantat (CI) wird bei hochgradiger Innenohrschwerhörigkeit eingesetzt, d.h. wenn in der Hörschnecke (Cochlea) keine Umwandlung der Schallwellen in Nervenimpulse stattfindet. Durch das CI wird der Hörnerv direkt mit Signalen versorgt (ÖCIG 2010).

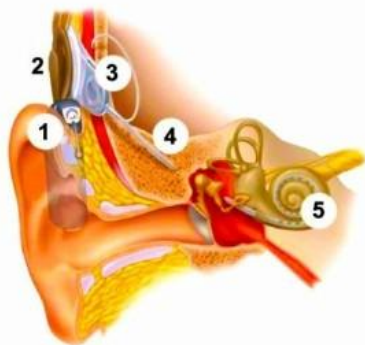


Abbildung 2: Cochlea Implantat im Ohr



Abbildung 3: Modell eines CIs

Ein CI besteht aus einem äußeren Teil, dem Sprachprozessor mit Mikrofon und Sendespule, und einem inneren Teil, dem Implantat. Vom Mikrofon werden die Sprache und Umweltgeräusche aufgenommen und an den Sprachprozessor (1) weitergeleitet.

Dieser analysiert, filtert und verschlüsselt die Geräusche in elektrische Impulse. Von der Sendespule (2), die mittels Magneten genau über dem Implantat sitzt, werden diese durch die Haut wie eine Art Radiosignal an das Implantat (3) gesendet. Von dort leitet ein Elektrodenbündel (4) die elektronischen Impulse direkt in die Schnecke an das Ende der Hörnerven (5) (ÖCIG 2010).

Personen, denen ein digitales Hörgerät (Cochlea-Implantat) implantiert wurde, werden CI-TrägerInnen genannt (KRAUSNEKER/ SCHALBER 2007, 76). Auch bei den CI-TrägerInnen muss zwischen Ertaubten und Gehörlosen differenziert werden. Ertaubte Personen, die mit einem CI versorgt wurden, sind im Besitz der Sprache und haben ein akustisches Erinnerungsvermögen, auf das sie nach der Implantation zurückgreifen können. Es dauert zwar einige Zeit, bis die neuen Höreindrücke differenziert wahrgenommen und mit früher gespeicherten Sprach- und Geräuschwahrnehmung verbunden werden, aber meist gelingt es dem/der CI-TrägerIn Sprache und Geräusche wieder auditiv zu identifizieren (LEONHARDT 2002, 88). Frühzeitig implantierte Kinder, also bis zum 2. Lebensjahr, haben gute Chancen die Lautsprache auditiv zu perzipieren und zu erlernen. Wenn sie gut gefördert werden, können sie sich zumeist auditiv gut orientieren und zeigen eine vergleichsweise gute Lautsprachproduktion (ebd.).

Anders verhält es sich bei Kindern und Jugendlichen, die erst später ein CI erhalten haben, da sie erst lernen müssen, mit dem CI Hörstrategien und Hörmuster zu entwickeln, und meist eine Sozialisation in der Gehörlosengemeinschaft hatten. LEONHARDT weist darauf hin, dass eine Implantation bei älteren Kindern nur sinnvoll ist, wenn sie bereits eine „Hörgerichtetheit“ hatten und sich auditiv orientieren (ebd., 89). Die Implantation bei Jugendlichen und Erwachsenen ist in der Fachliteratur umstritten. Anhand von Fallbeispielen wird dokumentiert, dass ein CI eine psychische Entlastung und persönlicher Gewinn sein kann, aber auch zu Ablehnung und psychischen Störungen führen kann. Langzeitstudien sind diesbezüglich noch nicht bekannt (ebd.).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Population der Menschen mit Hörschädigungen aufgrund der verschiedenen Grade des Hörverlustes und der damit verbundenen unterschiedlichen Auswirkungen eine sehr heterogene Gruppe ist. Ein bedeutsames Kriterium ist der Zeitpunkt des Eintretens des Hörschadens und seine Auswirkungen auf die Lautsprachentwicklung, welche bis zum 3./4. Lebensjahr

weitestgehend abgeschlossen ist. „Kinder die danach massive Hörverluste erleiden, verfügen über physiologisch ausgereifte Hörbahnen und Hörzentren“ (RUOß 1994, 16). Auch wenn die Sprachentwicklung danach nicht ganz abgeschlossen ist, wurden bereits grundlegende Sprechfertigkeiten und ein natürlich gewonnenes Sprachwissen erworben (ebd.). Da die Sozialisierung, die psychosoziale Situation und die psychische Bewältigung mit der Sprachentwicklung zusammenhängen, zielen Erziehungs-, Bildungs- und Fördermaßnahmen darauf ab. Um die vielfältigen Auswirkungen von Hörschädigungen und unterschiedlichen Entwicklungsbedingungen zu verdeutlichen, werden im Folgenden medizinische Grundlagen wie Ursachen und Arten von Hörschädigungen präsentiert.

2.4 MEDIZINISCHE GRUNDLAGEN

In der Fachliteratur gibt es diverse Klassifikationen für Hörschädigungen die sich u.a. nach dem Zeitpunkt des Eintretens, dem Grad, der Art oder der Ursache der Hörschädigung definieren (vgl. GROBE 2001, 29).

2.4.1 Das Hörorgan

Das Hören ist die Wahrnehmung von akustischen Ereignissen. „Dabei ist zu unterscheiden zwischen der Aufnahme des Schalls im Hörorgan, dem Ohr, dem unbewußten Bearbeiten des Gehörten z.B. in Form von Bewertungsprozessen und Reaktionen, und schließlich der bewußten Aufnahme und kognitiven Verarbeitung des Gehörten“ (PLATH 1991, 31). Das Ohr ist nicht nur Hörorgan sondern auch Gleichgewichtsorgan und besteht aus drei Abschnitten: äußeres Ohr, Mittelohr und Innenohr.

Zum äußeren Ohr gehören die Ohrmuschel und der Gehörgang, welcher sich trichterförmig bis zum Trommelfell verengt. Es hat die Aufgabe das Trommelfell, eine zarte, häutige Membran, vor Verletzungen zu schützen und den Schall zu transformieren (GROBE 2001, 25). Die Paukenhöhle bildet das Mittelohr. Sie ist mit Schleimhaut ausgekleidet und mit Luft gefüllt. Hammer, Amboss und Steigbügel sind gelenkig miteinander verbunden und bilden die Kette der Gehörknöchelchen. Im inneren Ohr befinden sich das Gleichgewichtsorgan mit den Bogengängen und das

Hörorgan in der Schnecke (Cochlea). Beide stehen in enger Beziehung zueinander und enthalten Sinnes- und Stützzellen, die auf Bewegung und Lageänderung reagieren (LEONHARDT 2002, 40 f).

Durch Schallwellen wird das Trommelfell in Schwingung versetzt, welche auf die Gehörknöchelchen übertragen und ins Innenohr geleitet wird. Das Cortische Organ (Sinneszellen in der Schnecke) gibt die Reize an die Nervenzellen des Hörnervs weiter wodurch sie über die zentralen Nervenbahnen in die Hörrinde des Gehirns gelangen (ebd.).

Zur Feststellung von Hörschädigungen werden audiometrische Messverfahren eingesetzt. Durch Erhebung des Hörstatus und der Verlaufsdiagnostik ist es möglich adäquate Bildung, Erziehung, Förderung oder Rehabilitation einzuleiten. Eine umfassende Diagnostik ist wichtig, da sie Hinweise auf pädagogische Maßnahmen und Erfordernisse gibt und das Ausmaß der Hörstörung festgestellt wird (ebd., 91 ff).

Audiometrische Verfahren werden nach objektiven und subjektiven Verfahren unterschieden. Objektive Verfahren werden ohne Mitarbeit der zu Prüfenden durchgeführt, wie beispielsweise das Neugeborenen-Screening (vgl. RUOß 1994, 22). Mit Hilfe der Neugeborenen-Audiometrie ist es möglich, schon von Geburt an schwerwiegende Hörstörungen zu erkennen. Bei subjektiven Verfahren wie Tonaudiometrie, Sprachaudiometrie und Kinderaudiometrie ist die Mitarbeit des zu Prüfenden nötig (LEONHARDT 2002, 93). Für die Bestimmung des Hörfeldes (umfasst alle Töne die der Mensch hört) ist die Ermittlung der Hörschwelle (Punkt, bei dem ein Schall vom Unhörbaren zum Hörbaren wird) und der Unbehaglichkeitsschwelle (Punkt, an dem Töne unangenehm laut empfunden werden) nötig (vgl. LEONHARDT 2002, 94; WISOTZKI 1994, 69).

2.4.2 Ursachen von Hörschädigungen

Die Ursachen von Hörschädigungen werden in der Fachliteratur häufig nach dem Zeitpunkt des Eintretens der Hörstörung gegliedert, wobei zwischen pränatalen, perinatalen und postnatalen Ursachen differenziert wird (vgl. LEONHARDT 2002, 56; RUOß 1994, 21; WISOTZKI 1994, 21).

Pränatale Hörschädigungen sind entweder erblich (hereditär) bedingt oder auf eine Krankheit der Mutter während der Schwangerschaft zurückzuführen, z.B. Keuchhusten, Masern Röteln. Auch der Missbrauch von Alkohol, Nikotin, Drogen, Beruhigungsmittel und Antibiotika oder Diabetes der Mutter können zu Hörschädigungen beim ungeborenen Kind führen (LEONHARDT 2002, 56).

Perinatale Hörstörungen können durch Verletzungen kurz vor, während oder kurz nach der Entbindung verursacht werden, z.B. durch Schädelverletzungen, Sauerstoffmangel, Atemstillstand Neugeborenenengelbsucht oder Frühgeburten (ebd.; RUOß 1994, 21).

Postnatale Hörstörungen treten bei Kindern häufig infolge von Infektionskrankheiten (z.B. Diphtherie, Hirn- und Hirnhautentzündungen, Masern, Mumps, Scharlach) oder Schädelverletzungen auf. Bei Erwachsenen sind stressbedingter Hörsturz, Altersschwerhörigkeit oder andauernder starker Lärm die häufigsten Ursachen für Hörstörungen. LEONHARDT weist auch darauf hin, dass Schwerhörigkeit fortschreitend bis zur völligen Ertaubung verlaufen kann (2002, 57).

2.4.3 Arten von Hörschädigungen

Je nachdem wo der Schaden lokalisiert ist, treten sehr unterschiedliche Hörstörungen auf (PLATH 1991, 38). Für medizinische und pädagogische Interventionen ist es notwendig, über die Art und das Ausmaß des Hörschadens zu wissen. Hierbei wird zwischen Schallleitungsstörungen, sensorineuralen Störungen und kombinierten Schallleitungs- und Schallempfindungsstörungen unterschieden (WISOTZKI, 1994, 66 f). GROßE führt auch zentrale Hörschädigungen (zentral-auditive Wahrnehmungsstörungen) an, da deren spezifische Diagnostik und Förderung zunehmend die Aufmerksamkeit von PädagogInnen beanspruchen (2001, 33).

2.4.3.1 Schallleitungsschwerhörigkeit

Bei der Schallleitungsschwerhörigkeit liegt eine Funktionsstörung des Gehörgangs, des Trommelfells oder des Mittelohres vor. Da die Übertragung der Schallschwingungen ausschließlich die Luftleitung beeinträchtigt, wirkt sich die Hörminderung auf alle Frequenzen gleichermaßen aus, wodurch Hörereignisse gedämpfter und leiser gehört werden (GROßE 2001, 29). Solche Hörstörungen sind laut LEONHARDT mit Hörgeräten

gut auszugleichen, da durch Verstärkung der Intensität das gesamte Sprachfeld in den hörbaren Frequenzbereich gerückt werden kann (2002, 50).

2.4.3.2 Sensorineurale Schwerhörigkeit

Diese Art der Schwerhörigkeit wird auch als Schallempfindungs- oder Innenohrschwerhörigkeit bezeichnet. Die Funktionsstörung liegt in der Cochlea oder im Bereich des Hörnervs. Bei einer sensorineuralen Schwerhörigkeit sind nicht alle Frequenzen gleichermaßen betroffen, meist ist der Hörabfall im Hochton- oder Tieftonbereich beträchtlicher (GROBE 2001, 31). Schallereignisse, insbesondere die Lautsprache werden verzerrt wahrgenommen und die auditive Differenzierungsfähigkeit beeinträchtigt, da Teile des Sprachfeldes unterhalb der subjektiven Hörschwelle liegen. Eine lineare Verstärkung der Intensität der Höreindrücke reicht hier nicht aus, sondern es bedarf einer audiologischen Diagnostik, sorgfältiger Anpassung der Hörgeräte, abgestimmter Hörerziehung und einem Hörtraining (LEONHARDT 2002, 52).

2.4.3.3 Kombinierte Schalleitung- und Schallempfindungsschwerhörigkeit

Liegt neben der Schalleitungsstörung auch eine Funktionsstörung im Innenohr vor, wird von einer kombinierten Schwerhörigkeit gesprochen. Hier zeigt sich im Tonaudiogramm sowohl ein herabgesetzter Verlauf der Luftleitungskurve als auch der Knochenleitungskurve, wobei laut LEONHARDT die Schallempfindungsstörung die Wahrnehmung dominiert (2002, 53).

LEONHARDT (ebd., 52) und GROBE (2001, 34) definieren in Zusammenhang mit sensorineuralen Hörstörungen zwei Formen überschwelliger (d.h. über der Hörschwelle liegend) Hörstörungen. Das Recruitment beruht auf einer Störung der Haarzellen im Innenohr wobei die Unbehaglichkeitsschwelle herabgesetzt wird. Da oft nur Teile des Frequenzspektrums betroffen sind, wird die individuelle auditive Wahrnehmung komplizierter und der Hörverlust vergrößert sich.

Eine pathologische Verdeckung ist eine auditive Ermüdung, bei der Betroffene Schwierigkeiten haben, sprachlichen Nutzschaall von Störschaall bzw. Nebengeräuschen zu erkennen (LEONHARDT 2002, 53).

2.4.3.4 Zentrale Hörschäden

Das Hörzentrum im Gehirn sichert das Erkennen und Verarbeiten von Höreindrücken. Kommt es zu einer Schädigung an der Hörbahn oder im Gehirn, gelangen „die auditiven Reize (...) zwar bis zum Hörzentrum, werden aber nicht als solche erkannt oder können nicht dekodiert werden“ (GROBE 2001, 33). Personen mit auditiven Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen (AVWS) hören zwar die gesprochene Sprache, haben aber Schwierigkeiten diese zu verarbeiten. KRAUSNEKER/ SCHALBER bezweifeln allerdings die Sinnhaftigkeit der gemeinsamen Beschulung von Kindern mit AVWS und hörgeschädigten Kindern an Schulen für Hörgeschädigte, wie es derzeit üblich ist (2007, 77).

2.4.4 Ausmaß des Hörverlustes

Das Ausmaß des Hörverlustes wird in Dezibel (dB) gemessen und mittels audiometrischer Diagnostik erfasst. Bei der Tonaudiometrie wird mit Hilfe von Tönen und Geräuschen ein Audiogramm ermittelt, in dem die Hörschwelle (Punkt, bei dem Schall vom Unhörbaren zum Hörbaren wird) und die Unbehaglichkeitsschwelle (Töne werden unangenehm laut empfunden) erkennbar wird. Das dazwischen liegende Hörfeld umfasst jene Töne, die der Mensch wahrnimmt (LEONHARDT 2002, 94).

Ein Hörschwellenwert von 20–40 dB wird als leichtgradige Schwerhörigkeit bezeichnet, 40–60 dB als mittelgradige Schwerhörigkeit und 60–90 dB als hochgradige Schwerhörigkeit (KRAUSNEKER/ SCHALBER 2007, 76). Ein Hörverlust von ca. 90 dB wird als resthörig, gehörlos oder taub bezeichnet, wobei GROBE darauf hinweist, dass nur sehr wenige Menschen keinerlei Hörempfindungen haben (2001, 38; vgl. auch RUOß 1994, 16). Der Großteil der als gehörlos geltenden Menschen besitzt Hörreste in unterschiedlichem Umfang. Auch LEONHARDT hält diese medizinische Einteilung nur für begrenzt brauchbar, da die individuellen Auswirkungen und Folgeerscheinungen bei etwa gleichem Hörverlust sehr unterschiedlich sein können und warnt davor, Prognosen über mögliche Entwicklungsverläufe zu geben (2002, 53). Da medizinische Klassifikationen von Hörschädigungen wenig Aussagekraft für die weitere Entwicklung und Bildung haben, wird im Folgenden Augenmerk auf pädagogische Aspekte gelegt.

2.5 PÄDAGOGISCHE ASPEKTE

Die Auswirkungen von Hörschädigungen sind individuell sehr verschieden und kaum vergleichbar, besonders das persönliche Erleben der Betroffenen ist sehr unterschiedlich (LEONHARDT 2002, 71). Neben den medizinischen Aspekten sind vor allem sprachliche und psychosoziale Aspekte für die Entwicklung von hörgeschädigten Menschen bedeutsam. „Hörgeschädigtenspezifische Bildung, Erziehung und Förderung verlangen nach weiterem differenzierten Wissen über die individuelle psychosoziale Situation, insbesondere über die Fähigkeit, vorhandene Hörkapazitäten auszunutzen, den Stand der geistig-sprachlichen Entwicklung und über den Entwicklungsverlauf jedes hörgeschädigten Kindes“ (LEONHARDT 2002, 72 f). Hörschädigungen haben somit wesentliche Auswirkungen auf die sprachliche und die psychosoziale Entwicklung. LEONHARDT (ebd.) und WISOTZKI (1994, 75 f) fassen eine Reihe von Einflussfaktoren zusammen.

Entscheidende Faktoren für die spätere Sprachentwicklung sind die Art und das Ausmaß der Hörschädigung. Je höher der Grad des Hörverlusts ist, umso stärker ist die Beeinträchtigung der auditiven Perzeption (WISOTZKI 1994, 75). Entscheidend ist hierbei weniger der gemessene Hörverlust in Dezibel, sondern vielmehr in welchem Frequenzbereich die auditive Perzeption eingeschränkt ist. Ein Hörverlust im Hauptsprachbereich (zwischen 500 und 4000 Hz) ist besonders für die Verwertbarkeit der Hörreste bedeutsam (LEONHARDT 2002, 54; GROBE 2001, 39). Die Annahme, dass bei einem Hörverlust im Hauptsprachbereich von mehr als 90 dB eine spontane Lautsprache ausbleibt und diese Menschen als gehörlos gelten, ist nach GROBE aufgrund moderner Hörgeräteentwicklung und Frühförderung nicht mehr haltbar (ebd.). Die Verwertbarkeit der verbliebenen Hörreste und der noch hörbare Frequenzbereich sind für das Sprachverstehen ebenso von Bedeutung, wie die unterschiedlichen Fähigkeiten und Begabungen der Betroffenen, die vorhandenen Hörkapazitäten zu nutzen (LEONHARDT 2002, 72). Wahrnehmungsleistungen werden nämlich nicht nur von den Hörfunktionen bestimmt, sondern sind auch abhängig von der Persönlichkeitsstruktur (WISOTZKI 1994, 76). Ebenso verhält es sich mit Hörhilfen und Kommunikationsmitteln. Welchen Nutzen Betroffene aus ihnen ziehen können hängt neben der technischen Qualität auch von den individuellen Voraussetzungen, gezielter Förderung und dem persönlichen Interesse an akustischen Eindrücken ab (LEONHARDT 2002, 74).

Der Zeitpunkt des Eintretens des Hörschadens ist nicht nur für den Spracherwerb bedeutsam, sondern auch für die Entwicklung der Persönlichkeit (WISOTZKI 1994, 75). Nach LEONHARDT belastet ein früher Hörverlust die Entwicklung des Kindes häufig gravierender, da Kleinkinder noch nicht über die erforderlichen Regulationsmechanismen verfügen, wodurch in der gesamten psychischen Entwicklung eine Einschränkung erfolgen kann. Kleinkinder verfügen über noch ungenügende Schemata, um auf die Gestaltung der Beziehungen zur Umwelt regulierend Einfluss zu nehmen und der Hörbehinderung entgegenzuwirken (2002, 72). Tritt die Hörschädigung nach dem Spracherwerb ein, sind zwar die kognitiven und lautsprachlichen Kompetenzen bereits besser ausgeprägt, allerdings kann die – meist plötzlich – veränderte kommunikative und psychosoziale Situation zur Einschränkung der kommunikativen Möglichkeiten und zu psychischen Belastungen führen (ebd., 73).

Die sozialen Entwicklungsbedingungen werden wesentlich vom sozialen und sozio-kulturellen Umfeld des Kindes bestimmt (WISOTZKI 1994, 75 f). Dazu gehören die engeren Bezugspersonen, aber auch Personen und Institutionen, die Förderung, Betreuung und Unterstützung leisten. Die Qualität der Arbeit dieser Einrichtungen kann soziale Zuschreibungen und mögliche negative Auswirkungen minimieren und für positive Entwicklungsbedingungen sorgen (LEONHARDT 2002, 74). WISOTZKI warnt davor, dass es in einem ungünstigen Umfeld zu Identitätsverlust, Überforderungsphänomenen und Segregationserscheinungen kommen kann (1994, 76). Für HINTERMAIR tragen die Eltern entscheidend zum Gelingen der Entwicklung ihrer Kinder bei (2005, 150). Er untersuchte die psychosoziale Situation von hörgeschädigten Kindern und ihrer Eltern und konnte einen hohen Zusammenhang zwischen dem Gesamtbelastungserleben der Eltern und der psychosozialen Entwicklung des Kindes erkennen (ebd., 149). „Eltern, die sich in hohem Maße belastet erleben, haben vermehrt *Kinder mit einem hohen Gesamtproblemwert*, der sich konstituiert aus – *emotionalen Problemen (...)* – *Verhaltensauffälligkeiten (...)* – *hyperaktivem Verhalten (...)* – *Problemen mit Gleichaltrigen (...)*“ (ebd.).

Eine weitere bzw. mehrere zusätzliche Behinderungen können die Auswirkungen auf die Entwicklung erheblich verstärken und potenzieren, wie beispielsweise Lernschwächen, Sehschwächen oder Bewegungsbehinderungen (LEONHARDT 2002, 73). HINTERMAIR konnte zwar keinen direkten Effekt einer Mehrfachbehinderung auf die

psychische Entwicklung hörgeschädigter Kinder nachweisen, beobachtet allerdings ein erhöhtes Belastungserleben bei den Eltern (2005, 151).

Ausgehend von den möglichen Auswirkungen von Hörschädigungen auf die Entwicklung, leitet HINTERMAIR fünf Faktoren für die sozial-emotionale Entwicklung hörgeschädigter Kinder ab (ebd., 48 ff). Eine emotional warme und verständnisvolle Beziehung zur engsten Bezugsperson in den ersten Lebensjahren ist entscheidend, „damit eine sichere Bindungsentwicklung stattfinden kann“ (ebd., 48). Die Verwendung eines angemessenen, funktionstüchtigen und kindzentrierten sprachlichen Kommunikationssystems ist ebenfalls wichtig für eine positive Gesamtentwicklung. Dabei kommt es nicht auf die Form (Lautsprache oder Gebärdensprache), sondern auf die Qualität der Kommunikation an. Die „interaktive Welterschließung“ (PRILLWITZ; zit. nach HINTERMAIR 2005, 49) muss um jeden Preis gesichert sein. Ebenso ist es bedeutend, dass Erziehung auf Selbstverantwortlichkeit gerichtet ist, zu antizipatorischem Handeln befähigt und zur Eigenaktivität ermutigt (HINTERMAIR 2005, 49). Peer-Kontakte in Hörgeschädigtenschulen sind förderlich, da dort mehr entspannte Kommunikation möglich ist. Durch die soziale und emotionale Unterstützung von Gleichaltrigen können Problemsituationen besser bewältigt werden (ebd.). Für eine gelingende Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsarbeit ist ebenso die Beschäftigung mit der eigenen Hörschädigung wichtig. Themen für die Auseinandersetzung können laut HINTERMAIR beispielsweise sein: wie es ist in einer hörenden Welt zu leben, welche Bedeutung eine Hörschädigung hat und wie man damit konstruktiv umgehen kann (ebd., 50). Auch für diesen Prozess haben Gleichaltrige, Vorbilder und die Gehörlosenkultur eine große Bedeutung (ebd.). Werden diese Faktoren im Bildungs- und Erziehungsprozess realisiert, so „trägt dies bei zu angemessener Emotionsregulierung sowie zur Ausbildung einer differenzierten sozial-kognitiven Verarbeitungsfähigkeit, die wiederum prädikativ ist für psychische Gesundheit“ (ebd.). Als „die besten Prädiktoren für eine gelingende psychosoziale Entwicklung des hörgeschädigten Kindes“ bezeichnet HINTERMAIR „die Sicherung kommunikativer Kompetenz jenseits der sprachlichen Modalität einerseits sowie eine sichere gut funktionierende Eltern-Kind-Beziehung andererseits“ (2005, 153). Für die pädagogische Praxis sieht er es daher als Auftrag, auf die Sicherung dieser beiden Aspekte zu achten (ebd.).

Zusammenfassend kann mit WISOTZKI festgehalten werden, dass die psychische Relevanz von Hörschädigungen in der Literatur eher uneinheitlich diskutiert wird (1994, 76). Als bedeutende Einflussfaktoren konnten neben der Hörschädigung an sich auch Bedingungen des sozialen Umfeldes ausgemacht werden.

2.6 MIGRATION

2.6.1 Einführung und Definitionen

MigrantIn, GastarbeiterIn, AsylwerberIn, AusländerIn und ähnliche Begriffe prägen Medienberichte, politische Debatten und Alltagsdiskussionen. Ein grundlegendes Problem des Phänomens Migration ist häufig die unklare Definition der zu beschreibenden Personengruppen.

Migration wird als „räumliche Bewegung zur Veränderung des Lebensmittelpunktes von Individuen oder Gruppen über eine bedeutsame Entfernung (in unserem Falle über die Außengrenze Österreichs) verstanden“ (FASSMANN 2003, 10). Begriffsbestimmend ist somit das Kriterium des dauerhaften Wohnortwechsels, wobei es unerheblich ist, ob die Migrationsbewegungen freiwillig oder unfreiwillig erfolgen (HAN 2005, 7). Mit der Niederlassung in Österreich werden Migrantinnen und Migranten Teil der österreichischen Wohnbevölkerung, was verbunden ist mit sozialen, ökonomischen, politischen und kulturellen Veränderungen (FASSMANN 2003, 10). HAN sieht in Migration einen Prozess, der bereits mit den Vorbereitungen beginnt und mit dem vollzogenen Wohnortwechsel keineswegs abgeschlossen ist: „Es kann gesagt werden, dass der wesentlich zeitintensivere und schwierigere Teil der ‚inneren psychosozialen Migration‘ erst nach der ‚äußeren physischen Migration‘ beginnt“ (2005, 8). Erfolgt die Verlegung des Wohnsitzes von einer politischen Gemeinde in eine andere, die sich innerhalb gleicher nationaler Grenzen befindet, spricht man von Binnenmigration. Grenzüberschreitende bzw. internationale Migration bezeichnet hingegen die Verlegung des Wohnsitzes zwischen den Nationalstaaten (ebd., 9).

In Österreich gibt es seit 1996 eine Wanderungsstatistik, in der alle Wanderungsbewegungen Österreichs mit dem Ausland und innerhalb der Gemeinden Österreichs statistisch erfasst werden (STATISTIK AUSTRIA 2010). Da die Wanderungsstatistik seit 2002 auf den An- und Abmeldungen des Zentralen

Melderegisters beruht, können auch Wohnsitzwechsel innerhalb von Gemeinden dokumentiert werden. Wanderungsgewinne innerhalb Österreichs konzentrieren sich auf strukturstarke Verdichtungsräume Österreichs, wogegen ländliche Regionen tendenziell einen Wanderungsverlust verzeichnen. V.a. im Osten Österreichs sind durch die Größe Wiens Wanderungsgewinne flächendeckend ausgeprägt. Altersspezifische Muster der Binnenwanderung zeigen, dass mit zunehmendem Alter ein ausgeprägter Trend zur Suburbanisierung herrscht, während 18 bis 26-Jährige in die Kernstädte ziehen, um Bildungschancen und Arbeitsplatzangebote wahrzunehmen (ebd.).

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit MigrantInnen die selbst, oder durch ihre Eltern von internationaler Migration betroffen sind. Die Zuwanderung nach Österreich kann unter verschiedenen rechtlichen Aspekten erfolgen. Personen die nach Österreich fliehen und um Asyl ansuchen sind AsylwerberInnen. Als GastarbeiterInnen wurden Zuwanderer in den 1960er und 1970er Jahren bezeichnet, die als Arbeitskräfte aufgrund der Anwerbeabkommen nach Österreich kamen. Diese Bezeichnung ist laut FASSMANN beschönigend, da die GastarbeiterInnen einerseits nicht wie „Gäste“ behandelt wurden und andererseits viele nicht in ihr Herkunftsland zurückgekehrt sind, sondern sich in Österreich niedergelassen und ihre Familien nachgeholt haben (ebd.).

Als AusländerInnen werden alle Personen bezeichnet, die keine österreichische Staatsbürgerschaft haben. Laut ÖSTERREICHISCHEM INTEGRATIONSFOND traf dies zum Stichtag 1. Jänner 2008 auf knapp 855.000 EinwohnerInnen Österreichs zu, was einem Anteil von etwa 10% an der Gesamtbevölkerung entspricht (2009, 8). Die Staatsangehörigkeit einer Person gibt jedoch nicht notwendigerweise Auskunft darüber, ob jemand einen Migrationshintergrund hat, denn nicht alle in Österreich lebenden AusländerInnen müssen selbst zugewandert sein, bzw. sind viele im Ausland geborene Personen bereits eingebürgert. Da sich somit das Kriterium der Staatsbürgerschaft nur unzureichend zur Bestimmung des Migrationshintergrunds eignet, wird das Kriterium des Geburtslandes herangezogen (LEBHARDT/ MARIK-LEBECK 2007, 170). Die Bevölkerung mit Migrationshintergrund umfasst demnach laut ÖSTERREICHISCHEM INTEGRATIONSFONDS „alle Personen, deren Eltern im Ausland geboren sind, unabhängig von ihrer Staatsangehörigkeit“ (ebd., 9). Im ersten Quartal 2008 lebten laut dieser Definition in Österreich rund 1,4 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund, also etwa 17% der Gesamtbevölkerung. Etwa zwei Drittel davon werden als erste MigrantInnen-Generation bezeichnet, da sie selbst im Ausland geboren wurden und nach

Österreich zugezogen sind. Die verbleibenden Personen werden als zweite Migrantengeneration bezeichnet und beinhaltet in Österreich geborene Personen, die Nachkommen von Eltern mit ausländischem Geburtsort sind (ÖSTERREICHISCHER INTEGRATIONSFONDS, ebd.). LEBHARDT/ MARIK-LEBECK weisen allerdings darauf hin, dass die statistische Anzahl der Personen mit Migrationshintergrund etwas unterschätzt sein könnte, da Kinder die in Österreich geboren wurden und nur einen Elternteil ausländischer Herkunft haben, statistisch nicht erfasst werden können (2007, 165). Auch WEISS/ UNTERWURZACHER bemerken in Bezug auf die Erfassung der zweiten Generation die Problematik, dass eingebürgerte Personen aus der Statistik „verschwinden“ (2007, 237).

Nach den gezielten Anwerbungen in den 1960er und 1970er Jahren veränderte sich in den darauffolgenden 15 Jahren die Zahl der ausländischen Bevölkerung nur geringfügig. Seit den 1990er Jahren findet wieder ein Anstieg des Bevölkerungsanteils mit ausländischer Staatsbürgerschaft statt. Dieser lässt sich nicht nur durch vermehrte Zuwanderungen erklären, sondern geht mit einer Abnahme an Einbürgerungen seit 2003 einher. Mehr als ein Drittel der 14.000 Personen die 2007 eingebürgert wurden, wurde bereits in Österreich geboren. Der Großteil (67%) stammte aus dem ehemaligen Jugoslawien und 15% aus der Türkei (ÖSTERREICHISCHER INTEGRATIONSFONDS 2009, 12).

Im europäischen Vergleich liegt Österreich mit einem Anteil von rund 10% an ausländischer Bevölkerung laut ÖSTERREICHISCHEM INTEGRATIONSFONDS (ebd., 18) im oberen Mittelfeld. Die höchsten Anteile ausländischer Bevölkerung weisen Kleinstaaten wie Luxemburg (42%), Liechtenstein und die Schweiz auf, Deutschland liegt mit einem Ausländeranteil von 9% knapp hinter Österreich. Personen mit ausländischer Staatsbürgerschaft aus den Nachfolgestaaten des ehemaligen Jugoslawien bilden mit etwa 36% den größten Teil ausländischer Bevölkerung, wovon knapp die Hälfte aus Serbien-Montenegro stammt. 2007 wurden die türkischen StaatsbürgerInnen von den Deutschen auf Platz drei verdrängt (vgl. LEBHART/ MARIK-LEBECK 2007, 168).

Österreich ist auch von Abwanderung betroffen. Nachdem die Zwischenkriegszeit durch Auswanderungen aus ökonomischen Gründen und die Zeit des Nationalsozialismus durch einen Massensexodus von Juden und anders politisch verfolgten Personen gekennzeichnet waren, setzte Mitte der 1950er Jahre eine Abwanderung österreichischer

Arbeitskräfte ein (FASSMANN/ MÜNZ 1995, 29, 46). Die Mehrzahl der AuslandsösterreicherInnen lebt und arbeitet in anderen europäischen Staaten. Laut ÖSTERREICHISCHEM INTEGRATIONSFOND gab es 2007 rund 74.000 Wegzüge aus Österreich, wovon mehr als 20.000 Personen österreichische StaatsbürgerInnen waren. Im Gegensatz dazu verzeichnete man rund 107.000 Zuzüge nach Österreich, wovon knapp 15.000 ÖsterreicherInnen heim kehrten (2009, 25). Obwohl die Gründe für die Auswanderung ähnlich sind, kann man österreichische ArbeitsmigrantInnen in Westeuropa oder Übersee nicht mit ausländischen Arbeitskräften in Österreich vergleichen, da erstere zum Teil erheblich bessere Positionen auf dem Arbeitsmarkt haben als ArbeitsmigrantInnen in Österreich. FASSMANN/ MÜNZ bezeichnen diese Situation daher als „Through put“¹, die allerdings mit einem „Brain drain“² verbunden ist (1995, 47). Wenngleich die Auswirkungen des Brain drain auch durchaus kontrovers in der internationalen Diskussion betrachtet werden, sieht HAN darin einen unvermeidbaren Vorgang, der einen Gewinn an Humankapital für die Aufnahmeländer und für die Herkunftsländer „einen Verlust von Investitionen in das ‚manpower-resource‘ bedeutet“ (2005, 34).

2.6.2 Geschichtliche Aspekte und Migrationsmuster seit 1945

Nach dem zweiten Weltkrieg war Österreich das Ziel einer Reihe von Wanderbewegungen. Bis heute ist Österreich aufgrund seiner geographischen Lage ein attraktives Zuwanderungsland vor allem wegen seiner räumlichen Nähe zu ost- und ostmitteleuropäischen Staaten. Wanderbewegungen vor der Jahrhundertwende in Form von Siedlungsmigration ohne Rückkehrperspektive wurden durch die Arbeitsmigration abgelöst (FASSMANN/ MÜNZ 1995, 28). Laut HINTERMANN hat seit der Ostöffnung auch das Pendeln zwischen Herkunfts- und Zielort besondere Bedeutung bekommen, da dies eine „neue“ Form von Migration kennzeichnet und nicht mehr dem klassischen Typ von einmaliger Immigration entspricht (2000, 6).

In der Nachkriegszeit wurden in Österreich zunächst Flüchtlinge aus osteuropäischen Ländern und Volksdeutsche aufgenommen und integriert. Zu den großen

¹ „Bezeichnung für die Gleichzeitigkeit von Zuwanderung in ein Land und Abwanderung ähnlicher quantitativer Größenordnung aus demselben Land in Drittstaaten“ (FASSMANN/ MÜNZ 1995, 110)

² Brain drain bezeichnet den Abfluss von Humankapital und einschlägiger Qualifikation (FASSMANN/ MÜNZ 1995, 47)

Wanderbewegungen nach Österreich zählen die Fluchtmigration ungarischer BürgerInnen 1956/57, die Flüchtlingsbewegung aus der ehemaligen Tschechoslowakei 1968/69 und aus Polen 1980/81. Von diesen Flüchtlingen blieb aber nur ein Teil in Österreich (vgl. FASSMANN/MÜNZ 1995, 34).

Ein wesentliches Element der Einwanderungspolitik betrifft die Anwerbungen ausländischer Arbeitskräfte in den 1960er Jahren. Durch Anwerbeabkommen mit der Türkei und dem ehemaligen Jugoslawien sollten v.a. junge Männer als Arbeitskräfte angeworben werden und nach ein paar Jahren in ihre Heimatländer im Rotations-Prinzip zurückkehren (HINTERMANN 2000, 3 f). Die Mehrheit entschloss sich jedoch in Österreich zu bleiben und Familienangehörige nachzuholen. Mit dem Scheitern des Rotations-Prinzips stellte sich eine Reihe von Problemen ein, die im ursprünglichen Konzept nicht bedacht worden sind, wie beispielsweise Einbürgerungen, zweite Generation und schulische Integration (FASSMANN/MÜNZ 1995, 41). Diese stellen heute eine Herausforderung für die Gesellschaftspolitik dar.

Mit dem Fall des sogenannten Eisernen Vorhangs 1989 ereignete sich die nächste größere Einwanderungswelle und es veränderten sich Migrationsursachen und -muster. Den politischen Flüchtlingen aus Ost- und Ostmitteleuropa folgten ArbeitsmigrantInnen wodurch sich das europäische Migrationsgeschehen diversifizierte (HINTERMANN 2000, 2 f). Zu Beginn der 1990er Jahre kamen überwiegend Kriegsflüchtlinge aus den ehemaligen jugoslawischen Ländern und Zuwanderer aus Rumänien nach Österreich (FASSMANN 1995, 37). Ende der 1980er Jahre wurden die Einreise- und Zuzugsbestimmungen für AusländerInnen verschärft. Restriktivere Bestimmungen konnten die de-facto Zuwanderung allerdings nicht stoppen, sondern wirkten sich in der Entstehung von illegalen Beschäftigungsverhältnissen, schlecht entlohnter Schwarzarbeit und prekären Existenzbedingungen aus. Ein Teil der Zuwanderer wurde somit in die Illegalität gedrängt (ebd., 45 f).

Formen von Zuwanderung lassen sich nach der rechtlichen Situation und der Ursachen von Migration unterscheiden. HINTERMANN beschreibt grob drei Migrationsmuster der letzten Jahrzehnte (2000, 4): Die Gastarbeitermigration aus der Türkei und den ex-jugoslawischen Ländern hat besondere Bedeutung für die Zuwanderung und besteht heute in Form von Nachzug und Familienzusammenführung weiter. Die Migration aus den ehemaligen Ostblockstaaten bezeichnet HINTERMANN als neue Migrationsmuster,

die aber historischen Migrationsmustern des 19. und frühen 20. Jahrhunderts ähnlich sind, als die Habsburgermonarchie und Deutschland Zielgebiete von arbeitssuchenden MigrantInnen waren (ebd.). Bedeutsame Herkunftsländer für Österreich sind vor allem Polen, Ungarn, Tschechien, Slowakei und Rumänien. Das dritte Migrationsmuster bezieht sich auf die Zuwanderung aus Asien und Afrika. Diese MigrantInnengruppe bezeichnet HINTERMANN als exotisch für Österreich, da sie in früheren Zuwanderungswellen kaum Bedeutung hatten (ebd.). Die Wanderung von EU-BürgerInnen kann als weiteres Migrationsmuster bezeichnet werden. Laut ÖSTERREICHISCHEM INTEGRATIONSFOND stammte 2007 die Hälfte aller Zuwanderer in Österreich aus der EU, wobei die Deutschen die bei weitem größte Gruppe darstellen (2009, 24).

Die Beweggründe für Migration sind sehr vielschichtig. Sie geschieht freiwillig oder unfreiwillig, aus politischen, kulturellen, wirtschaftlichen, religiösen oder sozialen Gründen, aufgrund von Hoffnung auf ein besseres Leben und als Familiennachzug. Meist ist ein Zusammenspiel verschiedener Gründe auf gesellschaftlich struktureller und persönlich individueller Ebene ausschlaggebend (HAN 2005, 8). Die Entscheidung für ein Zielland gestaltet sich nach HINTERMANN nicht zufällig (2000, 5). Durch die gezielte Anwerbung von Arbeitskräften durch staatliche Institutionen wurden Verbindungen zwischen Herkunfts- und Zielländern als Migrationswege angelegt. Ethnische Netzwerke haben dabei große Bedeutung, da neue MigrantInnen dazu tendieren Zielgebiete zu wählen, in denen bereits Verwandte oder Bekannte leben und als erste Anlaufstelle dienen (ebd.). Diese Form der Migration, bei der nachfolgende Familienangehörige und Bekannte durch persönliche Informationen und materielle Hilfen zur Migration motiviert und unterstützt werden, wird als Kettenmigration bezeichnet (HAN 2005, 12).

MigrantInnen aus den ost- und ostmitteleuropäischen Staaten bevorzugen Österreich und Deutschland als Zielland aufgrund der räumlichen Nähe zum Herkunftsland. Durch geringe Distanz können Migrationskosten niedrig gehalten werden, ein Pendeln zwischen dem Zielgebiet und dem Heimatland ist möglich und das Lohnniveau ist höher (ebd.). Unabhängig von den individuellen Migrationsmotiven stellt HAN fest, dass sich überwiegend junge Frauen und Männer aus mittleren Alterskohorten zur Migration entschließen, die „Mut zum Risiko haben und von den Zielländern unter arbeitsmarkt- und sozialpolitischen Gesichtspunkten bevorzugt werden“ (2005, 31). Neueren

Entwicklungen zufolge steigt bei den weltweiten Migrationsbewegungen der Anteil an Frauen kontinuierlich, was SoziologInnen von einer „Feminisierung der Migration“ (ebd.) sprechen lässt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass MigrantInnen in Österreich eine sehr heterogene Gruppe darstellen, die sich nicht ausreichend durch Kategorisierungen wie Staatsbürgerschaft, Geburtsland, Migrationsgrund etc. beschreiben lässt. Obwohl rund 17% der Wohnbevölkerung Österreichs einen Migrationshintergrund hat, sieht sich Österreich laut FASSMANN/ MÜNZ selbst nicht als Einwanderungsland (1995, 9). Wie alle westeuropäischen Länder ist Österreich ein de facto Einwanderungsland geworden. Da es sich selbst aber nicht als solches definiert, fehlt eine klar formulierte Migrationspolitik und das Land reagiert lediglich auf geänderte Gegebenheiten. Als Folge weist FASSMANN darauf hin, dass Zu- und Abwanderung in der Regel nicht im Einklang mit der längerfristigen wirtschaftlichen und demographischen Entwicklung stehen, sondern „tagespolitisch motivierten Steuerungsversuchen, denen manchmal mehr, manchmal weniger Erfolg beschieden ist“ (ebd., 11) unterworfen sind. Im Vordergrund stehen dabei häufig arbeitsmarktpolitische Überlegungen. FASSMANN/ REEGER stellen fest, dass sich die Zahl der Zuwanderungen in den letzten Jahren erhöht und sich demographisch verändert hat (2007, 183). Durch den verstärkten Familiennachzug, also der Zuwanderung von Frauen, Jugendlichen und Kindern, muss die Frage, wie gesellschaftliche Eingliederung erfolgen kann, neu geklärt werden. Es besteht daher dringend Handlungsbedarf in der österreichischen Integrationspolitik.

Um förderliche und hemmende Entwicklungsfaktoren für die schulische Bildung ableiten zu können, scheint es zunächst notwendig, die besonderen Bedingungen von sprachlicher Entwicklung und Kommunikation bei Hörgeschädigten mit Migrationshintergrund auszumachen. Zu diesem Zweck, wird im folgenden Kapitel zunächst der Spracherwerb von Hörgeschädigten beleuchtet und die Bedeutung der Gebärdensprache diskutiert. Anschließend werden Bedingungen des Spracherwerbs bei MigrantInnen mit nichtdeutscher Herkunftssprache dargestellt, um schließlich auf die besondere sprachliche Situation von hörgeschädigten MigrantInnen eingehen zu können.

3 KOMMUNIKATION

Wie bereits festgestellt wurde, hat die sprachliche Entwicklung großen Einfluss auf die psychosoziale Entwicklung von Menschen mit Hörschädigungen, daher ist es notwendig, Bedingungen der Sprachentwicklung näher zu betrachten. Für Menschen mit Migrationshintergrund hat der Spracherwerb eine besondere Stellung, wenn neben der Hörschädigung auch mehrere Sprachen intervenierende Faktoren bilden.

Im Folgenden wird die Bedeutung von Sprache und Kommunikation dargestellt und die spezielle Situation von Menschen mit Migrationshintergrund und mit Hörschädigung betrachtet, um daraus Folgen und Konsequenzen für die Bildung von hörgeschädigten Menschen mit Migrationshintergrund ableiten zu können.

Der Grundvorgang der zwischenmenschlichen Kommunikation verläuft zwischen einem Sender und einem Empfänger. Der Sender, der etwas mitteilen möchte, verschlüsselt sein Anliegen in erkennbare Zeichen. Das, was er von sich gibt wird Nachricht genannt. Dem Empfänger obliegt es, diese Nachricht zu entschlüsseln. In der Regel stimmen gesendete und empfangene Nachricht überein, sodass eine Verständigung stattfindet (SCHULZ VON THUN 1981, 25). Kommunikation kann sich der Lautsprache als Medium bedienen, ist aber nicht zwingend darauf angewiesen. Kommunikation heißt nicht automatisch, dass Individuen lautsprachlich oder schriftlich – in einer Schrift die die Lautsprache stützt – Informationen austauschen. Gebärden sind ebenso Kommunikationswerkzeuge und haben für Gehörlose dieselbe Bedeutung wie eine Lautsprache (RUOß 1994, 11 ff).

Das Hören stellt eine unabdingbare Voraussetzung für den Erwerb der Lautsprache dar, wobei zwischen peripherem Hören und zentralem Hören unterschieden wird (GÜNTHER/GÜNTHER 2004, 50). Unter peripherem Hören wird die Leistung und Fähigkeit des menschlichen Ohres verstanden, die gehörten Signale aufzunehmen und weiterzuleiten. Unter zentralem Hören versteht man die Speicherung, Verarbeitung, Identifikation und Interpretation der gehörten Signale im Gehirn. Zentrales Hören wird in der Literatur auch als auditive Wahrnehmung von Sprachlauten bezeichnet (ebd.).

3.1 SPRACHLICH-KOMMUNIKATIVE ASPEKTE BEI MENSCHEN MIT HÖRSCHÄDIGUNGEN

Im Mittelpunkt der Gehörlosenpädagogik steht laut WISOTZKI die Kommunikationsproblematik von Hörgeschädigten, da alle übrigen Probleme, die gehörlose Menschen belasten und einschränken, mit der Kommunikationsproblematik verknüpft sind (1998, 43).

3.1.1 Sprachdidaktische Ansätze

Zur Bildung und Erziehung von hörgeschädigten Kindern beschreibt WISOTZKI vier sprachdidaktische Ansätze: Der hörgerichtete Spracherwerb, der interaktionale Spracherwerb, das Verfahren der lautsprachbegleitenden Gebärde und das Konzept des Bilingualismus (ebd.). Beim Verfahren des hörgerichteten Spracherwerbs erfolgt Hörerziehung durch das permanente Angebot von akustischen Reizen, wobei sich das Kind auf die akustischen Anteile der Sprache konzentrieren soll und nicht durch Absehen von den Lippen abgelenkt wird. In den lautsprachlichen Erziehungsprozess wird das Kind eingebunden, indem die Mutter Äußerungen des Kindes korrigierend wiederholt und sich schließlich ein Dialog entwickelt. Als Voraussetzungen für die Verwendung dieses Verfahrens nennt WISOTZKI die frühe Erkennung des Hörschadens, eine optimale Hörgeräteversorgung und es darf keine Mehrfachbehinderung vorliegen (ebd.). Eine kompetente, aktive und motivierte Mitarbeit der Eltern ist bei diesem Verfahren unumgänglich (ebd.).

Für interaktionalen Spracherwerb gelten laut WISOTZKI dieselben Konzeptionen wie beim hörgerichteten Spracherwerb, allerdings werden zur Unterstützung graphem-, phonem- und kinembezogene Hilfssysteme eingesetzt (1998, 45 f). BefürworterInnen dieses Ansatzes gehen davon aus, dass Wahrnehmung ganzheitlich mit allen Sinnen erfolgt. WISOTZKI bezeichnet dieses methodisch-didaktische Konzept als realistischer als den hörgerichteten Spracherwerb, da Hörschäden auch heute noch oft erst nach dem zweiten Lebensjahr – also postlingual – entdeckt werden (ebd.). Ebenso können nicht alle Eltern die hohen Anforderungen des Bilingualismus erfüllen. Zahlreiche hörgeschädigte Kinder haben aber auch eine Mehrfachbehinderung oder stammen aus ausländischen Familien wodurch die Eltern aus vielerlei Gründen die hochgesteckten Erwartungen und das nötige bedingungslose Engagement nicht erfüllen können (ebd.).

Auch das Verfahren der lautsprachbegleitenden Gebärde bezieht sich in erster Linie auf die Lautsprache, setzt aber begleitende Gebärden (LGB) kontinuierlich ein. Auch bei diesem Konzept ist die Mitarbeit der Eltern von zentraler Bedeutung, da diese über Kenntnisse in LGB verfügen müssen. Lautsprache, Schriftsprache und LGB werden simultan eingesetzt, wobei sich einzelne Verfahren laut WISOTZKI hinsichtlich ihrer Simultanität unterscheiden. Werden Gebärden nur gelegentlich eingesetzt, spricht man von lautsprachunterstützenden Gebärden (1998, 45 f). BefürworterInnen des hörgerichteten Spracherwerbs kritisieren den Einsatz von LGB, da nach ihrer Ansicht der natürliche Sprechrhythmus gestört und von der akustischen Sprache abgelenkt wird (ebd., 47).

Bilingualismus bezeichnet Konzepte der Zweisprachigkeit, wobei die Gebärdensprache Basissprache des gehörlosen Kindes sein soll (GÜNTHER; zit. nach WISOTZKI, ebd.). Bei dieser Verfahrensweise ist es nötig, dass die Eltern die Gebärdensprache erlernen und diese in erster Linie zur Kommunikation verwenden. Der Zugang zur hörenden Welt erfolgt über die Schriftsprache und erst später soll auch die Lautsprache erlernt werden. WISOTZKI nennt hierbei zwei Grundprobleme. Erstens ist der Zugang zur Lautsprache über das Hören in späterem Alter nur mehr schwer über ein aufbauendes Artikulationsverfahren möglich, da die Hörbahnen in der sensiblen Phase – in den ersten Lebensjahren – nicht gereizt werden und zweitens müssen die Eltern sehr schnell die Gebärdensprache lernen, welche für sie den Stellenwert einer Fremdsprache besitzt (ebd., 42 f). Rund 90% der hörgeschädigten Kinder haben hörende Eltern und stammen somit nicht aus gebärdensprachkompetenten Familien (RUOß 1994, 122). WISOTZKI schlägt daher ein umgekehrtes Verfahren vor, bei dem Kinder, wenn sie nach einem lautsprachlich-methodischen Konzept erzogen wurden und in der Lautsprache kompetent sind, selber entscheiden können, ob sie in Gebärdensprache unterrichtet und mit der Gehörlosenkultur vertraut gemacht werden wollen (1998, 42 f). Zu seinem Verfahren lässt sich allerdings wiederum die kritische Frage stellen, ob es im Alter von zehn Jahren nicht sehr spät ist mit der Gebärdensprache zu beginnen, da aus Sicht der Gehörlosenkultur zu diesem Zeitpunkt schon wichtige gehörlose Identifikationsmodelle fehlten, die für die Entwicklung wichtig wären.

3.1.2 Methodenstreit

Die Frage, ob gehörlose Kinder mit Gebärdensprache oder Lautsprache erzogen und unterrichtet werden sollen, kennzeichnet als sogenannter „Methodenstreit“ die Geschichte der Gehörlosenpädagogik und ist bis heute nicht zufriedenstellend gelöst (vgl. RUOß 1994, 222; LEONHARDT 2002, 215). VertreterInnen der lautsprachlichen (oralistischen) Methode postulieren, dass „Bildung für Gehörlose nur über die aktive Beherrschung einer Sprache in schriftlicher wie gesprochener Form erworben werden kann. Lautsprachliche Fertigkeiten werden als zwingende Voraussetzungen für den Erwerb kultureller Inhalte im allgemeinen und schulischer im besonderen angenommen“ (RUOß 1994, 222). Der lautsprachliche Ansatz tendiert dazu, Sprache auf den motorischen Prozess des Sprechens zu konzentrieren und die Sprache als Zeichensystem, die dem Ausdruck von Inhalten dient, nur nach dem defizitären Sprechen zu beurteilen und auf die kognitiven Leistungen zu schließen. VertreterInnen der gebärdensprachlichen Methode betonen hingegen die Natürlichkeit und Vollwertigkeit der Gebärdensprache, da jede Art von Inhalt transportierbar ist und Kommunikation jeglicher Art auch mittels Gebärdensprache möglich ist (ebd.). Demgemäß ist Bildungserwerb nicht von der Lautsprache abhängig und eine Kultur der Gehörlosen basierend auf einer gemeinsamen Sprache möglich. VertreterInnen dieses Ansatzes verurteilen den Zwang zur Lautsprache als Gewaltausübung gegenüber Gehörlosen (ebd.).

Lange Zeit wurde von den VertreterInnen oralistischer Methoden in der Gehörlosenpädagogik argumentiert, dass die Lautsprache Voraussetzung für das Denken sei (AHRBECK 1997, 77). Inzwischen gehen aber viele AutorInnen davon aus, dass kognitive Entwicklungsverzögerungen bei gehörlosen Kindern nicht auf mangelnder Lautsprachbeherrschung basieren, sondern aufgrund kommunikativer Einschränkungen aus mangelnder Stimulation resultieren (ebd.). RUOß betont aber auch, dass dem gehörlosen Kind symbolische Interaktionsmöglichkeiten offenstehen müssen um Entwicklungsdefizite zu verhindern, da sprachliche Kommunikation ein wichtiges Mittel zur Ausbildung von logischen Denkstrukturen und sozial angemessenem Verhalten ist (1994, 123).

Im Vergleich zu gehörlosen Kindern hörender Eltern wird die kommunikative Situation von gehörlosen Kindern gehörloser Eltern in der Fachliteratur als günstiger beschrieben, da durch die gemeinsame Gebärdensprache familiäre Sozialisation und die emotionale,

soziale und geistige Entwicklung des gehörlosen Kindes positiver verläuft (ebd., 129). Wichtig für die Gesamtentwicklung ist daher, dass früh mit den Kindern inhaltsreich kommuniziert wird. Die Erziehungsaufgabe besteht nach RUOß somit darin, gehörlosen Kindern von Anfang an ein funktionstüchtiges kommunikatives Symbolsystem zur Verfügung zu stellen (ebd.). Gehörlose, die die Gebärdensprache fließend beherrschen, sind die besten Vorbilder für einen natürlichen Spracherwerb, die Entwicklung einer sozialen Identität und die Stärkung des Selbstwertgefühls gehörloser Kinder (JOHNSON u.a. 1990, 35; zit. nach HOPPE 2004, 81).

Die Anerkennung als sprachliche Minderheit ist ein großes Anliegen der Gehörlosengemeinschaft. In Österreich wurde die Österreichische Gebärdensprache (ÖGS) 2005 als eigenständige Sprache anerkannt. KRAUSENEKER (2005) betont den Sonderstatus der ÖGS, da diese nach der Staatssprache Deutsch die erste Sprache ist, die anerkannt wurde, ohne sie auf eine Gruppe der VerwenderInnen (Volksgruppe) oder ein bestimmtes Staatsgebiet zu beschränken. Gleichzeitig beanstandet sie, dass im österreichischen Bildungssystem nach wie vor die ÖGS nicht unterrichtet und an Gehörlosenschulen ausgeschlossen werde und das Bildungsressort gebärdensprachkompetente LehrerInnen ausschließe. Laut KRAUSENEKER beruft sich das zuständige Ministerium damit auf das Ziel der „Integration“ (ebd.).

3.1.3 Gehörlosenkultur

Viele Gehörlose sehen sich selbst nicht als behindert und lehnen medizinische Sichtweisen ab, da diese Defizite betonen. Aus der Sicht von KLEYBOLDT empfinden gehörlose Menschen die Bezeichnung „Behinderte“ aufgrund ihrer langen Geschichte als Benachteiligte und gesellschaftlicher Zuschreibungen als diskriminierend (2003, 7). Für sie bedeutet Gehörlosigkeit nicht das Fehlen des Gehörs oder der Sprache, sondern sie erleben sich als Teil einer Kultur, die ihre eigene Sprache, Geschichte, Kunst, Werte etc. besitzt. Die gemeinsame Sprache, nämlich die Gebärdensprache, bildet den Kernpunkt der Identifikation mit der Gehörlosenkultur. „Die Gehörlosenkultur stellt die Gesamtheit der geistigen und künstlerischen Lebensäußerungen einer Gehörlosengemeinschaft dar, unter der Berücksichtigung ihrer Gebärdensprache als Grundlage für ihre zwischenmenschliche Kommunikation, und ihre eigene Kultur dient als Vorrat von Themen, die überwiegend in ihrem alltäglichen Leben des

Gehörlosendaseins vorkommen“ (KLEYBOLDT 2003, 2). Gehörlose sind in ihrer Gemeinschaft keineswegs behindert und können einwandfrei miteinander kommunizieren. Ob sich schwerhörige Menschen eher zur hörenden Welt oder zur Gehörlosengemeinschaft zugehörig fühlen, hängt meist weniger von den lautsprachlichen Fähigkeiten, sondern überwiegend von sozialen Aspekten ab.

In der englischsprachigen Literatur fällt besonders die Differenzierung zwischen „deaf“ und „Deaf“ auf. Während deaf gehörlos oder hörgeschädigt bedeutet und medizinisch-defizitären Charakter besitzt, bezieht sich Deaf auf die Mitglieder einer sprachlichen und kulturellen Minderheit, die bestimmte Sitten, Haltungen, Werte und eine charakteristische körperliche Konstitution teilen (LANE 2002, 367 f). LADD definiert folgendermaßen: „ ‚Deaf‘ refers to those born Deaf or deafend in early (sometimes late) childhood, for whom the sign languages, communities and cultures of the Deaf collective represents their primary experience and allegiance, many of whom perceive their experience as essentially akin to other language minorities“ (2004, XVII). Laut KRAUSNEKER/ SCHALBER ist der Europarat vor einigen Jahren davon abgekommen Betroffene als „Deaf“ zu bezeichnen und nennt sie „Sign Language User“ (GebärdensprachbenutzerInnen) (2007, 78).

LANE warnt ebenfalls vor der Zuordnung der Gehörlosen als Gruppe von Behinderten (2005, 291 f). Er bezeichnet die Gemeinschaft der GebärdensprachbenutzerInnen als Deaf-World und kennzeichnet sie als ethnische Minderheitengruppe, da sie alle Charakteristika einer ethnischen Minderheit, wie gemeinsame Sprache, Geschichte, Kunst, Werte, Sitten, Bräuche, Normen und soziale Strukturen besitzen. Gehörlose als Behinderte zu definieren impliziert die Notwendigkeit von Maßnahmen der „Heilung“ und „Auslöschung“ der vermeintlichen Defizite. Gentechnik, Pränataldiagnostik und medizinische Eingriffe wie Cochlea-Implantationen hält Lane in diesem Zusammenhang für ethisch sehr fragwürdig, da sie zu einer Verminderung der Gehörlosenpopulation und Audismus führen. Der englische Begriff „audism“ bezeichnet die Diskriminierung von Menschen aufgrund ihrer Hörfähigkeiten (AUDISM.ORG 2008). LANE argumentiert, dass die Gesellschaft Probleme und Barrieren für Gehörlose kreiert, indem sie soziale Konstruktionen und Zuschreibungen darüber macht, was es bedeutet gehörlos zu sein. Er meint, Gehörlose werden auf vielfältige Weise diskriminiert, v.a. aber in ihrer Kommunikation (2002; 2005).

Die Gruppenzugehörigkeit hat auch für die Identitätsfindung eine wichtige Funktion (KRUSE (1988, 70). KRUSE nennt Erfahrungsaustausch als Grundvoraussetzung des Identitätsfindungsprozesses, da durch den Austausch mit anderen Hörgeschädigten die eigene Hörschädigung besser akzeptiert werden kann und somit ein positiveres Selbstbild entsteht (ebd., 66). Auch AHRBECK betont die Wichtigkeit der Gemeinschaft von Gehörlosen für die Identitätsbildung. Die Voraussetzungen für eine positive Identitätsentwicklung können nämlich innerhalb der Gemeinschaft der Gehörlosen leichter erfüllt werden (1997, 120 f).

An dieser Stelle soll nicht unerwähnt bleiben, dass es im Gegensatz zu Österreich in den USA zahlreiche Bildungsangebote für Gehörlose in Gebärdensprache gibt (BREITER 2005, 23). Bekanntestes Beispiel ist die Gallaudet Universität in Washington D.C., wo Gehörlose bei gehörlosen und hörenden ProfessorInnen studieren können. HINTERMAIR würdigt, dass an dieser Universität die Prinzipien des Empowerment³ konsequent durchgesetzt werden (2005, 23).

Im Folgenden wird auf kommunikative und sprachliche Aspekte bei Menschen mit Migrationshintergrund eingegangen. Besonderes Augenmerk wird dabei auf die Bedeutung sprachlicher Förderung bei Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache gelegt.

3.2 SPRACHLICH-KOMMUNIKATIVE ASPEKTE BEI MENSCHEN MIT MIGRATIONSHINTERGRUND

Häufig haben Kinder aus Migrantenfamilien eine andere Muttersprache als die Mehrheitssprache des Landes. Laut Bildungsministerium (BMUKK 2009) sprechen in Österreich etwa 15% aller SchülerInnen in ihrem Alltag neben Deutsch eine andere Sprache.

ESSER versteht Sprache als einen „zentralen Bestandteil der sozialen Integration von Migranten in die Aufnahmegesellschaft“ (2006, 3). Sie hat eine besondere Bedeutung für die soziale Integration, da sie drei spezielle Funktionen besitzt. Sprache stellt eine wertvolle Ressource dar, durch die andere Ressourcen erlangt werden können. Sie ist

³ LENZ versteht unter Empowerment die „Selbst-Bemächtigung, als Gewinnung oder Wiedergewinnung von Stärke, Energie und Fantasie zur Gestaltung eigener Lebensverhältnisse“ (2002, 13; zit. nach HINTERMAIR 2005, 22)

also Teil des Humankapitals. Ebenso ist Sprache ein Symbol, das Dinge bezeichnen, Zustände ausdrücken und Situationen definieren kann. Darüber hinaus ist sie ein Medium der Kommunikation mit der Funktion, Verständigung sicherzustellen (ESSER 2006, 8). Vor diesem Hintergrund sieht ESSER den Erwerb der Sprache des Aufnahmelandes als Bedingung für die soziale Integration von MigrantInnen (ebd.).

3.2.1 Erst- und Zweitsprache

Die Erstsprache⁴ hat eine wesentliche Bedeutung für das Erlernen einer zweiten Sprache. GÜNTHER/ GÜNTHER erklären, dass Kinder die die Erstsprache sicher beherrschen, weniger Schwierigkeiten beim Erwerb der Zweitsprache haben, da sie bereits grundlegende sprachliche, kommunikative, soziale, emotionale und kognitive Fähigkeiten erworben haben, die das Erlernen einer zweiten Sprache erheblich unterstützen und fördern (2004, 111). Daher sei es ungünstig in der Vorschule und Kindergarten die Erstsprache zu vernachlässigen und sich ausschließlich der Zweitsprache zu widmen. „Die Erstsprache als Mutter-, Familien- und Kultursprache ist Teil der kindlichen Identität geworden und eine Verdrängung, Ablehnung oder Leugnung seiner Erstsprache kann zu Störungen beim Selbstwertgefühl führen und den Weg zu einem positiven Selbstkonzept verbauen. Ein positives Selbstkonzept ist aber unabdingbarer Bestandteil für das Interesse und die Neugier an der Zweitsprache Deutsch sowie für die Dinge und Menschen seiner Umwelt, d.h. für die bevorstehenden Lernprozesse im Rahmen der weiteren kindlichen Entwicklung“ (GÜNTHER/ GÜNTHER 2004, 110 f). Die Erstsprache fördert die Interaktionen und die Kommunikation zwischen den Kindern mit ihren direkten Bezugspersonen. Wenn ein Kind in zwei unterschiedlichen Kulturwelten lebt, besteht die Gefahr, dass es in seinem Erstspracherwerb eingeschränkt wird und „das Kind in seinen persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten beeinträchtigt, und seine Chance auf eine selbst bestimmte, selbst organisierte Gestaltung und Teilnahme am Leben seiner ethnischen Gruppe“ (ebd.) gehemmt wird. Laut GÜNTHER/ GÜNTHER ist der Erstspracherwerb bis zum 10. Lebensjahr überwiegend abgeschlossen und beim Zweitspracherwerb kann auf fundierte Kompetenzen zurückgegriffen werden (ebd., 34). Anhand einer Langzeitstudie über die

⁴ GÜNTHER/ GÜNTHER favorisieren den Begriff „Erstsprache“, da die Muttersprache (formal die Sprache der Mutter) nicht unbedingt die erste Sprache sein muss, die ein Mensch erwirbt (vgl. GÜNTHER/ GÜNTHER 2004, 33)

sprachliche Entwicklung von Volksschulkindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in Wien verweist FLECK allerdings darauf, dass diese insbesondere bei zweisprachigen Kindern auch mit dem 10. Lebensjahr noch nicht abgeschlossen ist (2007, 261). Die Sprachentwicklung zweisprachiger Kinder unterscheidet sich von der Sprachentwicklung einsprachiger Kinder. Besonders Interferenzen der beteiligten Sprachen sind in manchen Phasen des Spracherwerbs charakteristisch (ebd.).

GÜNTHER/ GÜNTHER betonen die Wichtigkeit der Unterscheidung zwischen Zweitsprache und Fremdsprache (2004, 34). Die Zweitsprache wird meist auf natürlichem und ungesteuertem Weg erworben, wie z.B. Deutsch als Zweitsprache, und eine Fremdsprache wird auf gesteuertem, unterrichtlich systematisiertem Weg erlernt, wie z.B. Englisch oder Französisch. Die Zweitsprache hat eine zentrale Aufgabenstellung für das Kind, da sie zur kommunikativen Bewältigung von Alltagssituationen und somit zum täglichen Überleben in einer fremden Kultur und Gesellschaft dient (ebd.). Bedeutsame Einflussfaktoren für den Zweitspracherwerb sind die Bedingungen der Familien- und Migrationsbiographie und des ethnischen Kontextes, wie Einreisalter, Bildung im Herkunftsland, Bildung der Eltern, ethnische Binnenbeziehungen, Aufenthaltsdauer, Kontakt mit der Zweitsprache schon im Herkunftsland etc. (ESSER 2006, 16). Eine gegensätzliche Position nimmt FLECK ein, indem sie feststellt, dass der familiäre Hintergrund nur einen geringen Einfluss auf den Zweitspracherwerb hat (2007, 262). Das Selbstvertrauen eines Kindes, Erfolgserlebnisse sowie eine gute Kompetenz und eine positive Einstellung zur Muttersprache diagnostiziert sie als entscheidende Einflussfaktoren. Eine nicht zu unterschätzende Rolle spielt laut FLECK auch der gesellschaftliche Status einer Sprache für den Zweitspracherwerb, wie beispielsweise das Prestige der MigrantInnensprachen (ebd.).

Bilingualismus im allgemeinen linguistischen Gebrauch bedeutet Zweisprachigkeit, d.h. die kompetente Anwendung von zwei Sprachen durch eine Person. Vielfach wird der Begriff auch als Synonym für Mehrsprachigkeit (eigentlich Plurilingualismus) verwendet (GÜNTHER/ GÜNTHER 2004, 36). GÜNTHER/ GÜNTHER definieren also ein Kind als mehrsprachig, wenn es täglich zwei oder mehr Sprachen zur Kommunikation einsetzt (ebd., 39). ESSER gibt hingegen zu bedenken, dass der Erstspracherhalt meist auf Kosten des Zweitspracherwerbs stattfindet und umgekehrt: „je höher das Einreisalter und je stärker die Einbindung in den ethnischen Kontext, umso eher wird

die Muttersprache beibehalten, aber umso weniger kommt es zum Zweitspracherwerb“ (2006, 16). Im Generationenverlauf ist eine deutliche Tendenz zur monolingualen Assimilation zu beobachten, da sich meist die Gelegenheiten zur Pflege der Muttersprache vermindern (ebd.).

3.2.2 Muttersprachliche Bildungsangebote

Inzwischen herrscht wissenschaftlicher Konsens darüber, dass gute Kenntnisse in der Muttersprache nützlich für den Erwerb der Zweitsprache Deutsch sind und sich positiv auf die Leistungen in anderen Unterrichtsgegenständen der Schule auswirken. In Österreich wird daher versucht die Zweisprachigkeit von SchülerInnen zu fördern, indem muttersprachlicher Unterricht angeboten wird. Laut Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) ist muttersprachlicher Unterricht in jeder Sprache möglich. Jedoch besteht die Voraussetzung, dass sich genügend SchülerInnen für diesen Unterricht anmelden und eine qualifizierte Lehrkraft für die jeweilige Sprache zur Verfügung steht (BMUKK 2009). „Ziele des muttersprachlichen Unterrichts sind die Entfaltung der Bilingualität und die Entwicklung sowie Festigung der Zweisprachigkeit. Insbesondere soll durch den muttersprachlichen Unterricht die Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung der betreffenden SchülerInnen gefördert werden“ (BMUKK 2008).

Für HARTEL/ KHAN-SVIK/ JANOUSEK ist die sprachliche Integration von EinwanderInnen ebenso wichtig, wie die Förderung der Muttersprache, um Semilingualismus und kulturelle Identitätskonflikte zu vermeiden (2005, 118). Sie dokumentierten daher muttersprachliche Bildungseinrichtungen in Wien (HARTEL/ KHAN-SVIK/ JANOUSEK 2005). Kindern und Jugendlichen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch stehen mehrere schulische Angebote zu Verfügung. Wie bereits erwähnt kann an allgemeinen Pflichtschulen muttersprachlicher Unterricht unter den oben genannten Bedingungen in Anspruch genommen werden. Da der Unterricht freiwillig und häufig außerhalb der üblichen Unterrichtsstunden stattfindet, bleibt seine Randständigkeit zu kritisieren (ebd., 119). Darüber hinaus gibt es für schulpflichtige Kinder die Möglichkeit als außerordentliche/r SchülerIn aufgrund mangelnder Kenntnis der Unterrichtssprache an Schulen aufgenommen zu werden (BMUKK 2010a).

Bilinguale Bildungseinrichtungen ermöglichen eine zweisprachige Ausbildung, meist in Englisch und Deutsch. Fremdsprachig geführte Schulen lehren nach internationalen oder ausländischen Lehrplänen. Diese internationalen Einrichtungen dienen vorwiegend dazu, die internationale Gemeinschaft mit Schulangeboten zu bedienen (HARTEL/KHAN-SVIK/ JANOUSEK 2005, 119). Sie richten sich somit an SchülerInnen aus sozial besser gestellten Familien und entsprechen nicht „den Bedürfnissen nach ‚schulischer Versorgung‘ der Mehrheit der ausländischen Kinder und Jugendlichen (...), die meist im Zuge der (Arbeits-) Migration nach Österreich kamen oder bereits hier geboren sind“ (ebd.).

Fremdsprachige Ergänzungsschulen werden von den jeweiligen Botschaften oder Elternverbänden organisiert und finanziert, der Unterricht vorwiegend nachmittags oder samstags abgehalten (ebd.). In diesen Schulen, meist ohne Öffentlichkeitsrecht, werden mehrere Stunden pro Woche die Muttersprache und teilweise Geographie, Geschichte und Religion des Herkunftslandes unterrichtet. KHAN-SVIK untersuchte die Motive für den Besuch von muttersprachlichen Schulen und konnte herausfinden, dass die Gründe nicht bei einer Unzufriedenheit mit der österreichischen Schule liegen. Vielmehr erwarten sich Eltern von muttersprachlichen Schulen eine Tradierung der Herkunftskultur, Kontakt zu gleichsprachigen Personen, die Förderung von „Weltoffenheit, Toleranz und Selbstbewusstsein“ (2005a, 169) und eine Stärkung der Identität ihrer Kinder. Die SchülerInnen selbst sehen den Schulbesuch als „Investition in die Zukunft“ (ebd.).

3.2.3 Bedeutung für die Sprachförderung

Wie bereits gezeigt werden konnte, haben sowohl die Muttersprache als auch die Sprache des Aufnahmelandes eine Bedeutung für die Entwicklung von Migrantenkinder mit nichtdeutscher Muttersprache. Aufgrund internationaler Forschungsergebnisse zum Spracherwerb von zweisprachigen Kindern stellt SIEBERT-OTT fest, dass eine reine Sprachförderung, wie beispielsweise in Förderkursen für Deutsch als Zweitsprache, weniger effektiv ist als bilinguale Förderung (2009, 150). Daher fordert sie, dass Fördermaßnahmen längerfristig angelegt sein müssten und eine Förderung der Zweitsprache planvoll und strukturiert erfolgen sollte. Konzepte, die die

Familiensprache miteinbeziehen, zeigen bessere Ergebnisse als strikt einsprachige Programme (ebd., 151).

Die Sprache hat große Bedeutung für die Integration von MigrantInnen. ESSER sieht den Erwerb der Sprache des Aufnahmelandes als Bedingung für Integration. Daher formuliert er Interventionen und Empfehlungen, um die Ziele der strukturellen Integration erreichbar zu machen (2006, 20): Wichtig wäre eine möglichst frühe Förderung interethnischer Kontakte in der Wohnumgebung. Da dies nur begrenzt gestaltbar erscheint, sieht er es als vorrangige Aufgabe politischer Maßnahmen Integrationsbemühungen im Vorschul- und Schulbereich zu unterstützen. Um ethnische Segregation zu verhindern, fordert er eine Absenkung hoher ethnischer Konzentrationen in Vorschulen und Schulen, selbst wenn dies die Aufgabe der Schulwahlfreiheit bedingen würde. Weiters nennt er die Notwendigkeit einer Verbesserung der Ausstattung und Unterrichtsqualität durch speziell ausgebildetes Personal und der intensiven Unterstützung der Eltern. ESSER fordert ebenfalls eine systematische Überprüfung und Erarbeitung von Konzepten zur Integration, die den Lebensumständen und Bildungsvoraussetzungen von MigrantInnen besser gerecht werden (ebd.). Systematische und methodische (Langzeit-) Untersuchungen zur Evaluation von Maßnahmen und Konzepten zur Integration von MigrantInnen sollten eingesetzt werden und auf unwirksame Maßnahmen verzichtet werden (ebd.).

Durch diese Maßnahmen erwartet sich ESSER eine Verhinderung von ethnischer Schichtung (2006, 20 f). „Sprachliche Unterschiede berühren in ihrer kulturellen Dimension zunächst nur den Aspekt der ethnischen bzw. linguistischen Vielfalt, sobald jedoch Folgen für die strukturelle Integration (in Bildung und Arbeitsmarkt vor allem) hinzukommen, gewinnt die Sprache auch Eigenschaften, die für die Erzeugung ethnischer Schichtung folgenreich sind“ (ebd., 5). Seiner Meinung nach würden die Nutzung der Potentiale der kulturellen Vielfalt, die Ausschöpfung ethnischer Bildungsreserven und Talente sowie die Bekämpfung der strukturellen Marginalisierung der MigrantInnen allen zugute kommen. Diese Vorteile wären nicht gleich sichtbar, aber spürbare Effekte wären längerfristig zu erwarten (ebd., 21).

Nachdem nun sowohl sprachliche Aspekte bei Hörgeschädigten als auch bei Menschen mit Migrationshintergrund präsentiert wurden, wird im Folgenden auf die besondere sprachliche Situation von Hörgeschädigten mit Migrationshintergrund eingegangen.

3.3 SPRACHLICHE ASPEKTE BEI HÖRGESCHÄDIGTEN MENSCHEN MIT MIGRATIONSHINTERGRUND

Unter den Bedingungen des bilingualen Erstspracherwerbs, Zweitspracherwerbs und Zweispracherwerbs erwerben hörgeschädigte Menschen die jeweiligen Sprachen, die Bedeutung für ihren Alltag und ihre Lebenswelt haben. Hörgeschädigte Kinder mit Migrationshintergrund sehen sich dabei häufig mit einer Umwelt konfrontiert, die zwei- oder sogar mehrsprachig geprägt ist (deutsche Lautsprache, Muttersprache, ÖGS) (DILLER 2001, 276). DILLER stellt fest, dass hörgeschädigte Kinder mit einer anderen Herkunftssprache deutlich unterdurchschnittliche lautsprachliche Leistungen entwickeln (ebd.). Seine Forschungsergebnisse über hörgerichtete Frühförderung hochgradig hörgeschädigter Kleinkinder und über Migrantenkinder mit CI haben ergeben, „dass es hörgeschädigten Migrantenkindern in deutlich geringerem Umfang als hörgeschädigten Kindern aus deutschen Familien gelingt, eine mit guthörenden Kindern vergleichbare Hör- und Sprachentwicklung zu erreichen“ (DILLER 2001, 276; vgl. DILLER, GRASER, SCHMALBROCK 2000). Die Ursachen hierfür liegen für DILLER neben der Hörschädigung v.a. am sprachlichen Umfeld, da in den Bildungseinrichtungen und in der Therapie meist nicht die Herkunftssprache des Kindes gesprochen wird (2001, 276).

In Anlehnung an HEESE beleuchtet HOPPE verschiedene Bedingungen für die Sprachanbahnung bei Hörgeschädigten Kindern mit Migrationshintergrund (2004, 78). Als bedeutsamster Einflussfaktor erweist sich die verwendete Sprache im Elternhaus. Laut HOPPE ist es für eine erfolgreiche deutschsprachige Förderung nötig, dass auch zu Hause Deutsch gesprochen wird. Problematisch zeigt sich allerdings, dass viele Migrantenfamilien im häuslichen Umfeld die Muttersprache verwenden und sie sind häufig „nur begrenzt in der Lage, mit ihrem Kind in der deutschen Sprache zu kommunizieren“ (ebd.). Für die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen ist ein Bezugsnetz von Kind, Familie, Schule und freizeitlicher Lebenswelt sehr nötig. Diese Faktoren stimmen aber häufig nicht überein, da viele hörgeschädigte Kinder bereits in Österreich geboren wurden und weniger Zugang zur Muttersprache der Eltern haben. Dieser wäre aber wichtig, da die Muttersprache große Bedeutung für den Zweitspracherwerb hat (ebd., 79). Auch die Kommunikation in Gebärdensprache unterliegt gewissen sprachlichen Voraussetzungen. Nur ca. 10% gehörloser Kinder haben gehörlose Eltern und können somit von Geburt an barrierefrei in Gebärdensprache kommunizieren. Hörende Eltern mit nichtdeutscher Herkunftssprache

müssten erst die österreichische Gebärdensprache bzw. das Fingeralphabet erlernen. Selbst wenn sie Kenntnisse in Gebärdensprache und Daktylzeichen aus dem Heimatland mitgebracht haben, weichen diese von der ÖGS ab (HOPPE 2004, 79). Die zentrale Bedeutung des sozialen Umfeldes für den Spracherwerb stellt auch DILLER in seiner Untersuchung fest, indem er meint, dass die Entwicklung von Hörverstehen und Sprachkompetenz „nur durch die Unterstützung des sozialen Umfeldes, insbesondere der Eltern, sichergestellt werden“ (2001, 280) kann. Wie schwierig die sprachliche Situation von Hörgeschädigten mit nichtdeutscher Muttersprache sein muss zeigen DILLERS Untersuchungsergebnisse. In Deutschland verglich er deutschsprachige CI-Kinder mit anderssprachigen CI-Kindern, die vergleichbare Hörfähigkeiten entwickelt hatten. Auch wenn die Mütter vorwiegend in der jeweiligen Herkunftssprache mit ihren Kindern kommunizierten, wiesen die nichtdeutschsprachigen Kinder auch in ihrer Muttersprache geringere Sprachkompetenzen auf (DILLER 2001, 281). Ebenso fand er heraus, dass die Mehrheit nichtdeutschsprachiger CI-Kinder Schulen für Hörgeschädigte besuchen, während ein Großteil der deutschen Kinder in Regelschulen integriert ist (ebd., 208).

Der bilinguale Erwerb von kommunikativen Kompetenzen ist somit bei hörgeschädigten Menschen mit Migrationshintergrund wesentlich erschwert. HOPPE meint, dass je stärker die kulturellen und sprachlichen Unterschiede sind, desto mehr neue Strukturen müssen gelernt werden, was zur Folge haben kann, dass zweisprachiger Erwerb langsamer voranschreitet (2004, 79 f). Laut HOPPE geht man davon aus, dass die Erwerbsmechanismen der ersten und zweiten Sprache grundsätzlich identisch sind, wenn sie auf einem Zeichensystem basieren, wie dies z.B. im Türkischen und Deutschen der Fall ist (ebd.). Bei der Lautsprache und der Gebärdensprache allerdings, stehen Lautzeichen den Gesten und Gebärden gegenüber. Je mehr Sprachen erlernt werden müssen und je schlechter die verbale Kommunikationsfähigkeit ist, desto größer ist die Gefahr, dass Kommunikationsstörungen auftreten (HOPPE 2004, 80).

Die gesellschaftliche Eingliederung hörgeschädigter Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache sieht HOPPE durch die Fremdsprache der Familie und die sprachentwicklungshemmende Hörschädigung doppelt gefährdet (ebd.). Hinzu kommt, dass bilinguale Hörgeschädigte die Lautsprache und die Gebärdensprache des Aufnahmelandes erlernen müssen. Dabei sind Kinder nach KRACHT in ihrer sprachlichen Entwicklung auf bedeutsame Interaktionen mit Menschen angewiesen, die

Deutsch als Erstsprache verwenden (2003, 38; zit. nach HOPPE 2004, 81). Die Möglichkeit dieser Spracherfahrungen ist aber nicht selbstverständlich, da die Situation von Migrantenfamilien häufig mit gesellschaftlicher und sozialer Benachteiligung, starker ethnischer Verbundenheit der Peer-Gruppen und sogar Ghettoisierung verbunden ist (ebd.)

3.3.1 Formen kommunikativer Kompetenzen

HOPPE unterscheidet verschiedene Formen kommunikativer Kompetenzen bei Hörgeschädigten mit nichtdeutschen Herkunftssprachen. Mit CUMMINS differenziert sie drei Formen von Zweisprachigkeit: Semilingualismus, dominante Zweisprachigkeit und additive Zweisprachigkeit (1979, 230; zit. nach HOPPE 2004, 82). Semilingualismus bedeutet doppelte Halbsprachigkeit d.h. wenig Kompetenz in beiden Sprachen, wodurch ungünstige Ergebnisse für die kognitive Entwicklung und daraus entstehende schlechte Leistungen des Kindes anzunehmen sind. Diese Form von Bilingualismus ist laut HOPPE bei Quereinsteigern zu finden, also bei Kindern die in ihrem Herkunftsland eine anfängliche Förderung in ihrer Muttersprache erfahren haben und zum Zeitpunkt der Zuwanderung sofort mit der deutschen Sprache konfrontiert werden (ebd.). Da nicht vorauszusehen ist, wann Quereinsteiger in Bildungseinrichtungen für Hörgeschädigte eintreten, können sie im Vorfeld nicht durch sprachliche Fördermaßnahmen auf den Umstieg ins Deutsche vorbereitet werden. „Gehörlosen und schwerhörigen Kindern bleibt nichts anderes übrig als das ‚Sprachbad‘, d.h. viele einzelne Wörter über sich ‚ergießen‘ zu lassen“ (HOPPE 2004, 83). Viele Kinder erwerben laut HOPPE infolgedessen die Zweitsprache auf Kosten der Muttersprache (ebd.).

Dominanter Bilingualismus ist nach CUMMINS die übliche Art der Zweisprachigkeit, wobei SchülerInnen entweder in der Erst- oder der Zweitsprache ein geringes Niveau haben, meist wird die Muttersprache immer mehr verdrängt (zit. nach HOPPE 2004, 84). Diese Art der Zweisprachigkeit hat weder positive noch negative Konsequenzen auf die kognitive Entwicklung und die schulischen Leistungen. Bei hörgeschädigten SchülerInnen nichtdeutscher Herkunft trifft dies häufig zu, wenn sie die Gebärdensprache erlernen und dabei die lautsprachlichen Leistungen vernachlässigt werden, da Gebärden die Kommunikation erleichtern (ebd.).

Das höchste Niveau von Zweisprachigkeit, additiver Bilingualismus, bei dem hohe Sprachkompetenzen in beiden Sprachen vorherrschen, erreichen nach HOPPE nur hochbegabte Hörgeschädigte bei intensiver Hör- und Sprachförderung (2004, 85). Um ein problemloses Schalten von einer Sprache zur anderen zu ermöglichen (code-switching), müssen sprachliche Angebote in beiden Sprachen gleichzeitig existieren. Dies bedeutet, dass die Familie des Kindes die laut- bzw. gebärdensprachliche Muttersprache verwendet und ebenso ein entsprechendes Sprachumfeld für die deutsche Lautsprache bzw. ÖGS geschaffen wird (ebd.).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich hörgeschädigte Kinder aus Migrantenfamilien in einer besonderen Sprach- und Lebenssituation befinden. Ihr Umfeld besteht zumindest aus zwei Welten, die hörende Welt und die Gehörlosengemeinschaft (HOPPE 2004, 86). Bezieht man die Familie mit ihrer Herkunftssprache mit ein, so besteht die Lebenswelt der Kinder mit Migrationshintergrund aus drei oder vier Welten, die ihren Spracherwerb bestimmen. DILLER hingegen sieht die Zuschreibung, dass Hörgeschädigte in zwei Welten leben problematisch, da diese polarisieren und verzerren würden (2000, 27). Mit GEGNER argumentiert er, dass sich die momentane Bedeutung von Gemeinschaften und Interessenvertretungen, in denen Hörgeschädigte leben und handeln, immer wieder für sie verändert (ebd.). Das Leben hörgeschädigter Menschen erfolgt „wie das der Hörenden in Wahrscheinlichkeitsverläufen“ (GEGNER 1993; zit. nach DILLER 2000, 27). GOGOLIN prägte in Bezug auf bilinguale SchülerInnen den Begriff der „lebensweltlichen Zweisprachigkeit“ (1994, 16). Der Ausdruck bezeichnet spezifische sprachliche Potentiale, aber auch persönliche Primärerfahrungen, die sich aus den Lebensumständen entwickelt haben. GOGOLIN versteht unter lebensweltlicher Zweisprachigkeit eine spezielle Ressource und einen besonderen Sprachbesitz, der es dem Inhaber ermöglicht, „unter diesen Lebensumständen gesellschaftlich handlungsfähig zu sein“ (ebd.). Im Hinblick auf die sprachliche Förderung von hörgeschädigten Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache lässt sich in der Fachliteratur eher Uneinigkeit erkennen. Ein Teil der AutorInnen betont die Wichtigkeit der muttersprachlichen Förderung, andere betonten die Notwendigkeit der Förderung der deutschen Sprache. Grundsätzlich lässt sich aber festhalten, dass es für die Entwicklung von hörgeschädigten Kindern bedeutend ist, dass ein umfassendes Kommunikationssystem präsent ist. Nur wenn Sprache verfügbar ist und umfassend zur

Kommunikation genützt werden kann, ist sie förderlich für die Entwicklung (AHRBECK 1997, 77). Ausgehend von diesen sprachlichen und kommunikativen Bedingungen werden im nächsten Kapitel Bildungsbedingungen für hörgeschädigte SchülerInnen mit Migrationshintergrund beleuchtet.

4 SCHULISCHE BILDUNG

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit schulischen Bildungsbedingungen. Zunächst werden Bildungschancen für hörgeschädigte SchülerInnen dargestellt, indem ein historischer Rückblick gegeben wird und anschließend die gegenwärtige Situation erörtert wird. Danach werden Bildungschancen für MigrantInnen analysiert. Besonderes Augenmerk erhalten dabei aktuelle Forschungsergebnisse und Bedingungen für Bildungserfolg. Zum Abschluss werden Folgerungen und Konsequenzen formuliert.

4.1 BILDUNGSSCHANCEN FÜR HÖRGESCHÄDIGTE

Pädagogische Fragestellungen beinhalten immer eine historische Dimension, da das pädagogische Wirken vergangener Epochen und deren jeweils geltender Menschenbilder Einfluss auf die gegenwärtige Zeit haben (WISOTZKI 1994, 14). Daher ist es aufschlussreich, zunächst einen Blick auf historische Aspekte der Bildung und Erziehung hörgeschädigter Menschen zu werfen.

4.1.1 Historische Aspekte

Die Geschichte der Bildung von hörgeschädigten Menschen ist in der Fachliteratur gut dokumentiert, wobei bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts überwiegend von taubstummen Menschen gesprochen wurde. Laut LEONHARDT waren die Taubstummenschulen die ersten institutionalisierten Einrichtungen für Behinderte (2002, 200).

Im Altertum wurden Gehörlose, abgesehen von einzelnen seltenen Bildungsversuchen, weitgehend für bildungsunfähig gehalten. Auch erkannte man den Zusammenhang zwischen Hörschaden und Stummheit meist nicht. LEONHARDT vermutet aber, dass hörgeschädigte Kinder zumindest vom Infantizid, der in einigen Gesellschaften üblich war, verschont blieben, da ein Hörschaden optisch nicht sichtbar ist, nicht entstellt und längere Zeit unbemerkt bleibt (ebd., 201).

Im Mittelalter fanden erste Bildungsversuche durch Mönche statt. Unter dem Einfluss des Humanismus änderte sich die rechtliche Stellung von Gehörlosen langsam und erste Berichte von gebildeten Gehörlosen, die schreiben, lesen und sprechen können wurden

dokumentiert (LEONHARDT 2002, 204). Indem der italienische Mathematiker, Arzt und Philosoph Hieronymus Cardanus Mitte des 16. Jahrhunderts den ursächlichen Zusammenhang zwischen Taubheit und Stummheit erkannte, wurde damit auch die Möglichkeit der Unterrichtung von gehörlosen Kindern bemerkt. Cardanus folgerte, im Gegensatz zur damals vorherrschenden Meinung, dass gehörlose Menschen bildungsfähig sind und unterteilte bereits Formen von Hörschädigungen (vgl. ebd., 205; LÖWE 1992, 24).

In Spanien kam es Mitte des 16. Jahrhunderts zu einer Umsetzung dieser Erkenntnisse (LÖWE 1992, 25). LEONHARDT (2002, 206) und WISOTZKI (1994, 16) berichten von ersten überlieferten Bildungsversuchen an adeligen Kindern aus dieser Zeit. Der Adelige Pedro Ponce de León unterrichtete im Kloster als erster mehrere hörgeschädigte Schüler. Gemeinsam mit Manuel Ramirez de Carrión und Juan Pablo Bonet wird Ponce de León in der Geschichte der Hörgeschädigtenpädagogik als Einheit gesehen, da sie sich in ihrem Wirken ergänzten und ein geschlossenes Verfahren der Unterrichtung entstand (LEONHARDT 2002, 208). Ihr Verfahren war durch die Stufen Schrift, Handalphabet und Lautsprache gekennzeichnet und wird in der Fachliteratur als „Spanische Methode“ bezeichnet. Ponce gilt als Erfinder, Carrión als Methodiker und Bonet als Theoretiker. Die Spanier erkannten aber noch nicht die Bedeutung des Absehens (KRÖHNERT 1966; zit. nach LÖWE 1992, 28). Die Versuche Hörgeschädigte zu bilden wurden in weiterer Folge in anderen Ländern übernommen und von namhaften Vertretern dokumentiert. Besonders erwähnenswert ist der Niederländer Ammann, da er die Bedeutung des Mundbildes erkannte und damit das Absehen begründete. „Ammanns Verdienst ist es, den Lautsprachunterricht zu einem geschlossenen System ausgebaut zu haben, das Sprechen, Absehen und Lesen gleichermaßen berücksichtigte und darum nicht mehr auf die Benützung eines Handalphabets angewiesen war“ (LÖWE 1992, 32). Neben der Schriftsprache machte Ammann Vibrationen für die Artikulation nutzbar und führte den Artikulationsspiegel ein (vgl. ebd.).

Unter dem Einfluss der Aufklärung hatten zwei Schulgründungen wesentlichen Einfluss auf die institutionalisierte Bildung und Erziehung Hörgeschädigter. In Paris eröffnete Abbé de l'Épée 1770 ein privates Taubstummeninstitut und 1778 gründete Samuel Heinicke in Leipzig das „Kurfürstlich-Sächsisches Institut für Stumme und andere mit Sprachgebrechen behaftete Personen“ (LEONHARDT 2002, 212). De l'Épées

Unterrichtsmethode wurde von Handalphabet, Gebärdenzeichen und der Schrift bestimmt, die Lautsprache trat sehr zurück da er ausschloss, dass Gehörlose „in artikulatorischer Sprache denken“ (KRÖHNERT 1966; zit. nach LEONHARDT 2002, 213). Im Gegensatz zu de l'Épée forderte Heinicke die Verwendung der Lautsprache für Gehörlose und sah deren Vermittlung als Aufgabe des Gehörlosenunterrichts (ebd.). „Seine Schüler sollten sprachfähig werden, für sie sollte die Lautsprache ein Sprechen zu sich selbst, ein inneres, das Sprechen begleitendes Moment werden“ (LÖWE 1992, 39). In der Fachliteratur werden diese beiden Unterrichtsprinzipien als „französische“ und „deutsche“ Methode bezeichnet (ebd., 37, 40). In weiterer Folge kam es in Europa rasch zu weiteren Schulgründungen (in Wien 1779), deren Unterrichtsprinzipien sich an diesen beiden Methoden orientierten. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts setzte sich v.a. im deutschen Sprachraum der lautsprachlich orientierte Gehörlosenunterricht durch (LEONHARDT 2002, 216). In den USA hingegen übernahm man die gebärdensprachliche Methodik aus Frankreich, wo Thomas Hopkins Gallaudet 1817 die erste Schule und spätere Universität für hörgeschädigte SchülerInnen und StudentInnen gründete (LÖWE 1992, 48).

Tiefgreifend war der II. Internationale Taubstummlehrerkongress in Mailand 1880, wo von ausschließlich hörenden PädagogInnen empfohlen wurde, die Lautsprache im Unterricht von Gehörlosen zu bevorzugen und die reine Artikulationsmethode anzuwenden (vgl. LEONHARDT 2002, 220; WISOTZKI 1994, 29). Dies äußerte sich in einem didaktischen Verbalismus, bei dem die Schrift zurückgedrängt, Gebärden ausgeschlossen und der Unterricht einseitig auf das Sprechen und Artikulieren orientiert wurde (ebd.). Als Folge dauern oralistische Unterrichtstraditionen bis heute weitgehend an, was bedeutende Auswirkungen auf die Bildung hörgeschädigter Menschen hat. Erst in den 1990er Jahren gab es in Österreich erste bilinguale Schulversuche (BREITER 2005, 28).

Ende des 19. Jahrhunderts formierten sich die ersten Gehörlosen zu Vereinen, brachten Zeitschriften heraus und veranstalteten teils internationale Taubstummkongresse. Ziel dieser ersten Gehörlosenbewegung war es, auf die Bedürfnisse gehörloser Kinder aufmerksam zu machen und für ihre Forderungen einzutreten, wie beispielsweise der Pflege der Gebärdensprache (LEONHARDT 2002, 222). Zur selben Zeit wurde durch die Forschungsergebnisse des Wiener Urbantschitsch und des Münchners Bezold die erste Hörbewegung ausgelöst. Das Interesse beider HNO-Ärzte galt dem Restgehör von

Hörgeschädigten (LÖWE 1992, 80). Urbantschitsch machte Hörreste als erster durch systematische Verfahren für den Unterricht von gehörlosen SchülerInnen nutzbar (LEONHARDT 2002, 228).

Bis zum Ende des 19. Jahrhunderts saßen viele SchülerInnen, deren Hörschädigung nicht erkannt wurde, in Volks- oder Hilfsschulen und wurden für „schwachsinnig“ gehalten, da sie dem Unterricht nicht folgen konnten. Ebenso gab es SchülerInnen in Gehörlosenschulen, die über genügend Hörreste verfügten, um die Lautsprache auf auditivem Weg zu erlernen. Das Erkennen von Hörresten führte laut LEONHARDT in weiterer Folge zu einer Trennung von gehörlosen und schwerhörigen SchülerInnen und einer differenzierteren Beschulung (ebd., 231 f). Bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts gab es private schulähnliche Einrichtungen für Schwerhörige, welche sich aber nicht lange hielten, wie beispielsweise die „Lehranstalt für schwerhörige und schwersprechende Kinder“ von Guggenmoos 1816 in Hallein (LEONHARDT 2002, 232). 1884 kam es in Jena zur ersten bedeutsamen Schulgründung für Schwerhörige durch Karl Brauckmann. Seine Unterrichtsmethode wurde als „Jenaer Verfahren“ (LÖWE 1992, 81; WISOTZKI 1994, 34) bekannt. In ganz Europa folgten weitere Gründungen von Schwerhörigenschulen, wodurch sich die Schwerhörigenbildung in den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts zu einer eigenständigen Disziplin entwickelte (LEONHARDT 2002, 237).

In Wien wurden neben den Gehörlosenschulen zu Beginn des 20. Jahrhunderts auch Unterrichtsabteilungen für Gehörlose an öffentlichen Volks- und Bürgerschulen gegründet (vgl. ELISCHKA 1999, 103 ff). In den folgenden Jahren, die von Krieg und Nationalsozialismus geprägt waren, mussten allerdings fast alle Wiener Schulen zusammengelegt oder geschlossen werden. Nach 1939 existierte nur noch das Gehörloseninstitut im 13. Wiener Gemeindebezirk, welches seit 1974 in der Maygasse untergebracht ist und die Schwerhörigenschule, die 1995 in den Hammerfestweg im 22. Bezirk übersiedelte (ebd.).

4.1.2 Schulische Bildungssituation in der Gegenwart

Hörgeschädigte Kinder und Jugendliche werden heute in speziellen Schulen für Hörgeschädigte als auch in allgemeinen Pflichtschulen unterrichtet. In Österreich gibt es bundesweit sieben solcher speziellen Bildungsinstitutionen, aber laut KRAUSNEKER/

SCHALBER keine einheitliche Terminologie zur Bezeichnung der Schulen (2007, 31). In weiterer Folge werden sie mit dem Begriff Hörgeschädigtenschulen zusammengefasst.

In Hörgeschädigtenschulen besuchen SchülerInnen Klassen für Gehörlose, wenn diese Lautsprache auch mit technischer Unterstützung nicht auf natürlichem Weg erlernen konnten. Klassen für Schwerhörige werden von SchülerInnen besucht, die aufgrund ihrer Hörschädigung dem Unterricht in der Regelschule nicht ausreichend folgen können (LEONHARDT 2002, 106).

Dem Prinzip der Integration folgend haben in Österreich seit den 1990er Jahren Eltern das Recht frei zu wählen, ob ihr Kind im Pflichtschulalter in eine Integrationsklasse oder in ein Sonderpädagogisches Zentrum gehen soll (KRAUSNEKER/ SCHALBER 2007, 245). Auch für hörgeschädigte Kinder gibt es daher die Möglichkeit eine Integrationsklasse zu besuchen. Aufgrund geographischer und struktureller Gegebenheiten findet in den häufigsten Fällen Einzelintegration statt, d.h. ein hörgeschädigtes Kind wird in einer Regelklasse integriert. Werden mehrere hörgeschädigte Kinder in einer Klasse mit Hörenden unterrichtet, spricht man von Gruppenintegration. Die präventive oder umgekehrte Integration stellt eine Sonderform dar, da hörende Kinder in Hörgeschädigtenschulen aufgenommen werden, um gemeinsames Lernen Hörender und Hörgeschädigter zu ermöglichen (LEONHARDT 2002, 112; KRAUSNEKER/ SCHALBER 2007, 244 ff).

Schulische Integration ist ein viel diskutiertes Thema in der Hörgeschädigtenpädagogik. Als Vorteile schulischer Integration von hörgeschädigten Kindern im Regelschulwesen nennt JACOBS u.a. größeres lautsprachliches Angebot, höheres Sprachniveau, mehr soziale Kontakte zu Hörenden, leichtere berufliche Eingliederung und erhöhte Anpassungsfähigkeit an die hörende Umwelt (1996, 37). Da Sprache die Grundlage menschlicher Kommunikation und somit auch sozialer Entwicklung ist, ist ein sprechendes Umfeld für hörgeschädigte Kinder notwendig, um eine natürliche Lautsprachentwicklung zu ermöglichen (PAUL 1998, 62). Als Nachteile und Grenzen schulischer Integration nennt JACOBS neben schlechteren personellen und strukturellen Gegebenheiten, u.a. die größere Gefahr von Stress, sozialer Isolierung und Stigmatisierung (1996, 37). Aus Sicht der Gehörlosenkultur wird aber hier klar, dass nicht Integration im Sinne von Anpassung an die hörende Mehrheit der Gesellschaft das Ziel sein soll, sondern dass Gehörlose stolz auf ihre Identität sind und daher nach einer

Form von Integration suchen, die ihre besondere Sprache und Kultur akzeptiert und anerkennt (vgl. LANE 2002, 369).

Bilinguale Unterrichtsmodelle sollen hörgeschädigten Kindern barrierefreien Unterricht in Gebärdensprache ermöglichen, wobei ihnen gleichzeitig die deutsche Lautsprache gezielt vermittelt wird. Obwohl in Österreich bilingualer Unterricht in Deutsch und Österreichischer Gebärdensprache (ÖGS) lehrplanmäßig nicht konzipiert ist, berichten KRAUSNEKER/ SCHALBER von dokumentierten Erfahrungen mit bilingualem Unterricht im österreichischen Schulwesen (2007, 245).

2006/2007 wurde in Österreich ein Forschungsprojekt zur Situation gehörloser und hörbehinderter⁵ SchülerInnen, Studierender und ihrer LehrerInnen, sowie zur Österreichischen Gebärdensprache in der Schule und an der Universität Wien durchgeführt. Im umfassenden Abschlussbericht von KRAUSNEKER/ SCHALBER (2007) wird detailliert auf die Theorie und Praxis im österreichischen Bildungswesen für Hörgeschädigte eingegangen. In dieser Studie wurden einige gravierende Probleme in der Hörgeschädigtenbildung aufgezeigt, wie nachfolgend ausgeführt wird.

Auch aus der Berufssituation von hörgeschädigten Menschen lassen sich Rückschlüsse auf die Qualität schulischer Bildung schließen. Sehr aufschlussreich ist die „VITA – Studie“ von BREITER (2005), in der gehörlose Frauen und Expertinnen aus dem Berufsberatungsbereich in Wien über die Lebens- und Berufssituation gehörloser Frauen befragt wurden. Daneben gibt es einige Forschungsergebnisse zur beruflichen Integration aus diversen Diplomarbeiten an der Universität (vgl. HEINZ 2006; MOSSER 2007; KATHOLNIG 2008). BREITER bezeichnet die Ausbildungs- und Berufssituation gehörloser Frauen als „dermaßen trist, dass hier von massiver Diskriminierung gesprochen werden muss“ (2005, 185). Als wesentliche Gründe dafür nennt sie die klischeehafte Schulausbildung für Mädchen, lautsprachliche Orientierung im Unterricht, mangelhafte Vermittlung von Bildungsinhalten und die problematische Organisation von Integrationsklassen (ebd.).

⁵ KRAUSNEKER und SCHALBER verwenden aufgrund der Heterogenität der untersuchten Zielgruppe die Sammelbezeichnung „gehörlos/hörbehindert“ (vgl. KRAUSNEKER/ SCHALBER 2007, 77)

4.1.2.1 Sprachliche Bedingungen

Zur Sichtweise von Gebärdensprache erfuhren KRAUSNEKER/ SCHALBER in ihrer Studie, dass die Begriffe Gehörlosigkeit und Hörbehinderung im Bildungswesen sehr von medizinischen Perspektiven geprägt sind und häufig verwendet werden, ohne kulturelle und linguistische Aspekte mit einzubeziehen, (2007, 90 f). Bedenklich finden KRAUSNEKER/ SCHALBER insbesondere, dass einige befragte SchulleiterInnen denken, die Gruppe von gehörlosen Menschen würde aufgrund technischer Fortschritte immer kleiner werden. Diese Sichtweisen führen dazu, dass Gehörlosigkeit und Hörbehinderung als etwas „Vermeidbares“ betrachtet werden, was sich wiederum auf pädagogische Konzepte auswirkt (ebd.).

Für die Entwicklung hörgeschädigte Kinder wäre es vorteilhaft, wenn sie in der Schule sprachlichen und kulturellen Vorbildern zur Identitätsfindung begegnen. Daher sollten laut KRAUSNEKER/ SCHALBER mehr hörgeschädigte LehrerInnen und SozialpädagogInnen im Bildungswesen eingesetzt werden (2007, 91). Um den SchülerInnen einen natürlichen Spracherwerb zu ermöglichen, sollte zunehmend Unterricht in Gebärdensprache angeboten werden, was die bildungspolitische Anerkennung der Gehörlosengemeinschaft und ihrer Sprache bedingt (ebd.). BREITER konstatiert, dass bilinguale Erziehung Hörgeschädigten zu einem besseren Selbstwertgefühl und besseren Bildungschancen verhilft (2005, 27). Alle in ihrer Studie befragten Frauen wünschten sich einen Unterricht in der ÖGS oder einen bilingualen Unterricht (ebd., 89). HINTERMAIR empfiehlt speziell in der Arbeit mit verhaltensauffällig gewordenen und psychisch gefährdeten hörgeschädigten SchülerInnen erwachsene Hörgeschädigte „als kulturelle Identifikationsfiguren und zentrale ‚Kommunikationsmediatoren‘ “ (2005, 156) einzusetzen.

Vereinzelt gibt es an Schulen erfolgreiche multilinguale Unterrichtsversuche und -konzepte. Vorbildliche Beispiele stellen eine bilinguale Volksschulklasse in Klagenfurt und eine bilinguale Klasse in der Kooperativen Mittelschule Veitingergasse in Wien dar. Beide Klassen werden in ÖGS und Deutsch in allen Gegenständen von je zwei LehrerInnen unterrichtet und ermöglichen integrative Lernsituationen mit hörenden SchülerInnen (KRAUSNEKER/ SCHALBER 2007, 46, 70). Die LehrerInnen dieser Klassen betonen die Wichtigkeit der Integration, da der Vergleich mit hörenden Kindern das Selbstvertrauen stärkt und gehörlose Kinder „den ganz ‚normalen‘ Schulalltag erleben, d.h. Arbeiten und Lernen in der Großgruppe, viele soziale Kontakte, Selbstorganisation,

selbstständiges Lernen und Planen, Projekte, sich auf verschiedene LehrerInnen einstellen etc.“ (KRAUSNEKER/ SCHALBER 2007, 71).

Die LehrerInnen an den Hörgeschädigtenschulen schätzen KRAUSNEKER/ SCHALBER als größtenteils sehr engagiert und bemüht ein, multilinguale Sprachangebote anzubieten. Ungenügende Ausbildungsangebote und -inhalte, mangelnde Ressourcen und oralistische Traditionen erschweren allerdings ihre Arbeit (ebd., 155). Obwohl vielen LehrerInnen weitgehend bewusst ist, dass ÖGS eine natürliche und vollwertige Sprache ist, die sich als Bildungssprache gut dazu eignet im Unterricht Sachinhalte zu erklären, wird sie nach wie vor zu wenig eingesetzt. Die Gründe dafür liegen laut KRAUSNEKER/ SCHALBER am staatlichen Lehrplan, der Zusammensetzung der Klassen, den fehlenden personellen Strukturen und den fehlenden ÖGS-Kompetenzen der LehrerInnen (ebd., 170 f).

4.1.2.2 Schulische Rahmenbedingungen

Zur Infrastruktur der Bildungsangebote für Hörgeschädigte mussten KRAUSNEKER/ SCHALBER im Wesentlichen feststellen, dass die Schulangebote in den einzelnen Bundesländern sehr stark variieren, konkrete Schülerzahlen schwer zu erheben waren, uneinheitliche Termini bezüglich Hörschädigungen und Gebärdensprache benützt werden und die Verwendung von ÖGS im Unterricht eine Ausnahmerecheinung ist. Sie folgern daraus, dass einheitliche Grundlagen, zeitgemäße Ansätze, sinnvolle und optimale Strukturen in Bezug auf pädagogische Konzepte, verwendete Termini, der LehrerInnenausbildung und der Unterrichtssprache im Gehörlosenbildungswesen fehlen (2007, 74 f).

An der Integrationspraxis üben KRAUSNEKER/ SCHALBER heftige Kritik (ebd., 282). Die schulische Integration zeugt von zweifelhafter Qualität, welche sich auf einen Mangel an Budget, qualifiziertem Personal und Konzepten zurückführen lässt. Sie bezeichnen die Bedingungen in Integrationsklassen als Zumutung für LehrerInnen und SchülerInnen: „Fast überall arbeiten PädagogInnen an konstanten Notlösungen und haben sich damit abgefunden, unter diesen Umständen das Beste zu versuchen“ (ebd.). Die Wahlfreiheit für Integration wird halbherzig umgesetzt und ist von personellem, räumlichem und strukturellem Ressourcenmangel gekennzeichnet. Im Gegensatz dazu konnte BREITER erfahren, dass Gehörlose selbst größtenteils integrative Beschulung

begrüßen, jedoch wünschen sie sich, dass der Anteil Gehörloser und Hörender in den Klassen etwa halb-halb wäre, um soziale Isolation zu vermeiden (2005, 89). Der Unterricht in Integrationsklassen wird von Gehörlosen zwar als inhaltlich anstrengend aber insgesamt als interessante Herausforderung bewertet. Am Unterricht in den Gehörlosenschulen kritisieren sie hingegen eine vorwiegend orale Orientierung und niedriges Lernniveau (ebd., 90).

Um integrative Beschulung zu verbessern müssten laut KRAUSNEKER/ SCHALBER die personellen und räumlichen Voraussetzungen großzügiger gestaltet werden, auf kindliche Bedürfnisse mehr eingegangen und Prinzipien der Inklusion umgesetzt werden, um einer Assimilierung der Hörgeschädigten vorzubeugen (ebd., 283). Inklusion geht im Gegensatz zu Integration „von einer heterogenen, pädagogisch unteilbaren Lerngruppe aus, in der sich viele Dimensionen von Heterogenität finden: Verschiedene Geschlechterrollen, ethnische, sprachliche und kulturelle Hintergründe, religiöse und weltanschauliche Überzeugungen, Familienstrukturen, soziale Lagen, Vorerfahrungen, Fähigkeiten und Einschränkungen und manch Anderes kommen in ihr vor“ (O’BIEN/O’BIEN 1997; zit. nach BOBAN/HINZ 2003, 40).

Auch die Hörgeschädigtenschulen sollten laut KRAUSNEKER/ SCHALBER (2007, 190, 284) ihre Funktion überdenken und klarer definieren, da sie zu einem Auffangbecken für weniger Begabte oder anders Benachteiligte werden. Eine Hierarchie der Bildungsangebote halten sie nicht für sinnvoll, da beide Schulformen notwendig sind, um spezifische Bildungsangebote zu ermöglichen (ebd., 284). Gut organisierte, qualifizierte und finanzierte Integration würde hörgeschädigten SchülerInnen Zugang zu normaler Bildung ermöglichen ohne sie einem Anpassungsdruck auszusetzen. Spezialschulen stellen Ressourcenzentren dar, die einerseits einen Pool von spezifisch ausgebildetem und erfahrenem Personal umfassen und andererseits eine soziale Funktion für Hörgeschädigte übernehmen (KRAUSNEKER/ SCHALBER, ebd.). Wesentlich wäre, dass die Bildungsangebote flexibel und durchlässig sind, damit ein Wechsel für SchülerInnen einfacher möglich wird (ebd., 285). Auch LEONHARDT betont immer wieder die Bedeutung beider Schulangebote und postuliert „soviel Integration wie möglich, so viele Sondereinrichtungen wie nötig“ (2002, 113).

Die Verantwortung dafür, dass die nötigen Rahmenbedingungen geschaffen werden, damit Eltern und Kinder die nötigen und adäquaten Bildungsangebote finden, das

Personal qualitative Ausbildungen erhält und Ressourcen zur Verfügung stehen, damit PädagogInnen bestmöglich arbeiten können, trägt der Staat (KRAUSNEKER/ SCHALBER (2007, 242). Als zugrunde liegendes Ziel nennen KRAUSNEKER/ SCHALBER Selbstbestimmung durch Zweisprachigkeit, gute Bildungsangebote und -abschlüsse und körperliche Integrität hörgeschädigter Menschen (ebd.). Um diesen Anforderungen gerecht zu werden benötigen Bildungseinrichtungen viele Ressourcen, die nicht in ausreichendem Maße zur Verfügung stehen. KRAUSNEKER/ SCHALBER beanstanden vor allem, dass Ausbildungsangebote, Zeit, Materialien und zielgruppenspezifische Hintergrundkenntnisse den PädagogInnen an Gehörlosenschulen nicht ausreichend zur Verfügung stehen (ebd., 313). Sie fordern daher, dass das Erlernen der ÖGS in die Ausbildungszeit gehört und LehrerInnen eine Basissprachausbildung in ÖGS erhalten sollten. SchülerInnen sollten in Deutsch und ÖGS von der Diagnose bis zum Ende der Pflichtschulzeit gleichermaßen gefördert und begleitet werden. Räumliche und technische Rahmenbedingungen müssen bedürfnisorientiert angelegt werden und ein bundesländerweiter Austausch wäre sinnvoll (ebd.). Zudem empfiehlt HINTERMAIR Supervisionsangebote an den Schulen einzurichten und den LehrerInnen vor Ort Möglichkeiten zum Austausch mit PsychologInnen und beratenden Diensten zu geben (2005, 155).

Zusammenfassend kann gefolgert werden, dass die schulischen Bedingungen für die Entwicklung von hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen aufgrund mangelnder Ressourcen nicht sehr förderlich sind. Kennzeichnend für die aktuelle Bildungssituation sind der vermeintliche Rückgang an hörgeschädigten SchülerInnen und die Entwicklung von Hörgeschädigtenschulen zu „Restschulen“.

Für den Rückgang an hörgeschädigten Kindern sind in erster Linie medizinische und technische Entwicklungen verantwortlich, aber auch strittige Definitionen und Verleugnungsstrategien. Hörschädigungen werden immer früher erkannt (Neugeborenen-Screening) und technische Hilfsmittel wie Cochlea-Implantate weiterentwickelt, wodurch Hörschädigung als etwas „Vermeidbares“ (vgl. KRAUSNEKER/ SCHALBER ebd., 87) angesehen wird. KRAUSNEKER/ SCHALBER sehen darin eine Tendenz zu Medizinalisierung und großem Technikglaube, die in weiter Folge pädagogische Konzepte und bildungspolitische Ziele bestimmen (ebd.). Durch die Negation von Hörschädigungen erkennen Schulen die Bedeutung der Gehörlosenkultur nicht an und verlieren ihre Funktion als Ressourcenzentren. Jedoch sollten gerade

Hörgeschädigtenschulen eine förderliche Stätte für barrierefreie Kommunikation sein und Identifikationsmodelle bieten, um die Entwicklung von hörgeschädigten SchülerInnen zu unterstützen.

Der Schulabschluss zählt zu den wesentlichen Voraussetzungen für eine erfolgreiche Integration am Arbeitsmarkt. Missstände in der schulischen Bildung haben zu Folge, dass es nur wenigen Hörgeschädigten gelingt, eine höhere Schulbildung zu erlangen und Berufe entsprechend ihrer Qualifikation zu ergreifen (vgl. BREITER 2005, 185; HEINZ 2006, 62 f; KATHOLNIG 2008, 47). Noch immer werden hörgeschädigte Jugendliche häufig in „gehörlosen typische“ Berufe – meist handwerkliche Berufe – gedrängt, die nicht ihren Vorstellungen entsprechen oder nicht mehr zeitgemäß sind (vgl. MOSSER 2007, 64 ff; KATHOLNIG 2008, 45). Meist sind hörgeschädigte Menschen weit unter ihrem Qualifikationsniveau beschäftigt, wobei Frauen doppelt benachteiligt sind, da ihnen oft zusätzliche Vorurteile entgegengebracht werden (BREITER 2005; 185, HEINZ 2006, 64). Ähnliches musste KATHOLNIG in ihrer Diplomarbeit bezüglich hörgeschädigter MigrantInnen feststellen. Sie vermutet, dass „gehörlose MigrantInnen aufgrund ihrer doppelten Sprachbarriere, sowie den Vorurteilen gegenüber MigrantInnen und Gehörlosen hinsichtlich ihrer Arbeitsplatzsuche besonders benachteiligt sind“ (2008, 95).

Bilinguale Beratung, Unterstützung, Weiterbildungsangebote und v.a. mehr gut ausgebildete Gebärdendolmetscher sind daher dringend notwendig. Trotz vieler Schwierigkeiten sind alle von BREITER befragten Frauen „grundsätzlich berufsorientiert und sehr motiviert zur Weiterbildung oder zu neuen Ausbildungen, falls sich etwas Interessantes für sie bieten würde“ (2005, 186). Mit Hilfe von ArbeitsassistentInnen des Wiener Taubstummenfürsorgeverbandes (WITAF) gelingt es, auch Hörgeschädigten ohne höhere Schulausbildung einen Arbeitsplatz zu vermitteln, woraus geschlossen werden kann, dass eine erfolgreiche Platzierung am Arbeitsmarkt nicht unbedingt nur von einer höheren Ausbildung abhängig ist (HEINZ 2006, 101).

Es bleibt zu hoffen, dass sich die schulische Bildungssituation und die Chancen am Arbeitsmarkt durch die Anerkennung der ÖGS und zahlreichen Initiativen seitens des Gehörlosenbundes und anderen Interessenvertretungen, wie beispielsweise der Arbeitsassistenz des WITAF, in naher Zukunft verbessern werden.

4.2 BILDUNGSCHANCEN FÜR MENSCHEN MIT MIGRATIONSHINTERGRUND

Mit Migration gehen Wandlungsprozesse in der Struktur der Gesellschaft und der Gesellschaft im Ganzen einher (MECHERIL 2005, 311). Einwanderung führt zu spürbaren Veränderungen in der Aufnahmegesellschaft in ihren wirtschaftlichen, kulturellen, sozialen und demographischen Strukturen. Heterogenität und strukturelle Pluralisierung sind eine Folge. Eine Gesellschaft, die Zuwanderung von MigrantInnen zulässt, muss diese Veränderungen akzeptieren und in das bestehende System integrieren (HAN 2005, 320). Besonders das Bildungs- und Erziehungssystem und auch das Zusammenspiel sozialer Unterstützungs- und Sicherungsansätze werden durch Konsequenzen von Migrationsphänomenen in tiefgreifender Weise verändert (MECHERIL 2005, 312). Österreich war nicht darauf vorbereitet, dass das Rotationsprinzip gescheitert ist, Gastarbeiter geblieben sind und ihre Familien nachgeholt haben. Obwohl sich Österreich nicht als Einwanderungsland definiert, ist es dennoch mit Problemen der Einwanderung und der damit verbundenen Pluralisierung konfrontiert (HAN 2005, 320). Da das Bildungssystem traditionell mit kultureller Homogenität rechnet, die neue österreichische Gesellschaft aber durch Heterogenität gekennzeichnet ist, stellt sich die Frage, welche Chancen auf Bildungserfolg SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Österreich vorfinden.

Laut HERZOG-PUNZENBERGER ist die Forschung in Bezug auf Schule und Migration in Österreich noch nicht sehr fortgeschritten (2007a, 233). Ein Grund dafür dürfte der schwierige Zugang zu Datenmaterial sein. Problematisch bei der Datenerfassung erweisen sich die verschiedenen Erhebungskategorien, z.B. nach Staatsbürgerschaft, Geburtsland oder Sprache, weil keine Kategorie alle SchülerInnen mit Migrationshintergrund erfasst. Demnach gestaltet sich der Zugang zu ProbandInnen nicht einfach, da Personen die eingebürgert wurden nicht mehr als AusländerInnen in den statistischen Erhebungen aufscheinen (vgl. HERZOG-PUNZENBERGER 2007a, 233; WEISS 2007, 12). Konzentriert man sich auf die Sprache der MigrantInnen, werden jene nicht erfasst, die angeben, nur oder hauptsächlich Deutsch zu verwenden. In Österreich geborene und eingebürgerte Nachkommen von Einwanderern, die als Umgangssprache Deutsch angeben, fallen komplett aus den Datenerhebungen (HERZOG-PUNZENBERGER 2007b, 243). Da es in Österreich noch keinen Datensatz gibt, der das Geburtsland der Eltern und das Einreisedatum des Kindes erfasst, können Bildungsprozesse von

MigrantInnen nur unzureichend dokumentiert werden. Im Folgenden werden österreichische Untersuchungen präsentiert, die die Bildungschancen von jungen MigrantInnen thematisieren.

4.2.1 Aktuelle Studien und Forschungsergebnisse in Österreich

Um Einblick in die Bildungssituation von SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Österreich zu erhalten, werden zunächst Ergebnisse der PISA-Studie präsentiert. Die internationale PISA-Studie (Programme for International Student Assessment) ist ein Kooperationsprojekt der OECD-Staaten, um die Qualität von Schulsystemen zu beleuchten. Das zentrale Forschungsinteresse gilt der Frage, wie gut Schulen ihre SchülerInnen auf die Herausforderungen der Zukunft vorbereiten. In allen teilnehmenden Ländern werden 15-/16-jährige SchülerInnen zu den drei Wissensgebieten Lesen, Naturwissenschaften und Mathematik befragt. Die Erhebung findet alle drei Jahre mit wechselnden Schwerpunkten statt (BIFIE 2010). Schulen haben eine wichtige Funktion bei der Integration von MigrantInnen. Es sollen Werte vermittelt werden, die eine Grundlage für sozialen Zusammenhalt bilden und die SchülerInnen mit wichtigen Basiskompetenzen ausstatten. Beides dient dazu, den Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund berufliche Perspektiven sowie gesellschaftliche und soziale Integration zu ermöglichen (SCHREINER 2007, 67). Da die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund eine zentrale Aufgabe des Schulsystems darstellt, werden bei den PISA-Studien auch Daten von SchülerInnen mit Migrationshintergrund erhoben und analysiert. Bei PISA wird zwischen MigrantInnen der ersten und zweiten Generation unterschieden. 2006 machten in Österreich SchülerInnen mit Migrationshintergrund 13% der Schülerkohorte aus, davon gehören 8% zur ersten Generation und 5% zur zweiten Generation (ebd., 59).

SchülerInnen mit Migrationshintergrund sind in den Risikogruppen, d.h. bei den besonders schwachen SchülerInnen relativ stark vertreten. 36% der SchülerInnen der Risikogruppe in den Naturwissenschaften haben Migrationshintergrund. In den Risikogruppen Lesen und Mathematik beträgt der Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund etwa ein Viertel. Die 15-/16-Jährigen mit Migrationshintergrund erreichen deutlich geringere Kompetenzen als ihre einheimischen KollegInnen. Dennoch gelingt es SchülerInnen mit Migrationshintergrund auch Spitzenleistungen zu

erbringen. Hier fällt v.a. auf, dass MigrantInnen der ersten Generation in der Lese-Spitzengruppe nur unwesentlich unterrepräsentiert sind (SCHREINER 2007, 67).

Anhand der PISA-Daten untersuchte NAIRZ-WIRTH (2005) die Verteilung von SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache auf die unterschiedlichen Schultypen. Knapp 7% der in der PISA-Studie befragten SchülerInnen sprechen zuhause nicht Deutsch. NAIRZ-WIRTH dokumentiert, dass diese SchülerInnen mehr als doppelt so häufig in Sonderschulen vertreten sind (ebd.). HERZOG-PUNZENBERGER/ UNTERWURZACHER belegen anhand der Schulstatistik, dass Türkisch und BKS⁶ sprechende SchülerInnen in Hauptschulen, Sonderschulen und Polytechnischen Schulen überrepräsentiert sind, in der AHS und BHS sind sie hingegen unterrepräsentiert (2009, 168). Im Gegensatz dazu sind SchülerInnen, die eine osteuropäische Sprache zuhause sprechen, im Vergleich zu deutschsprachigen SchülerInnen in Sonderschulen unterrepräsentiert und in allgemeinbildenden höheren Schulen überrepräsentiert (ebd.). Ein ähnliches Bild zeigt sich, wenn man die Schülerpopulation nach Staatsangehörigkeit unterscheidet. SchülerInnen mit einer türkischen, serbischen und montenegrinischen Staatsbürgerschaft sind in Sonderschulen proportional am stärksten vertreten (NAIRZ-WIRTH 2005). Hingegen besitzen nicht mehr SonderschülerInnen die bosnisch-herzegowinische Staatsbürgerschaft als die Österreichische (ebd.). SchülerInnen aus China und osteuropäischen Ländern, wie Polen, Tschechien, Slowakei und Ungarn, findet man verhältnismäßig seltener in Sonderschulen und häufiger in allgemeinbildenden höheren Schulen (vgl. NAIRZ-WIRTH 2005; HERZOG-PUNZENBERGER/ UNTERWURZACHER 2009, 169). Anhand dieser Verteilungen lässt sich eine Benachteiligung bestimmter Herkunftsgruppen erkennen und es muss festgestellt werden, dass noch immer eine Ungleichheit im Bildungszugang herrscht.

HERZOG-PUNZENBERGER hält die Daten der PISA-Studien für sehr aussagekräftig, da bei PISA die SchülerInnen so detailliert über ihren familiären Hintergrund, ihr soziales und kulturelles Kapital, Befinden, Einstellungen und Erfahrungen befragt werden, wie in keiner anderen repräsentativen Erhebung (2007a, 242). An dieser Stelle soll nicht unerwähnt bleiben, dass es sowohl im medialen als auch im wissenschaftlichen Kontext zahlreiche Kritiken an den PISA-Studien gibt. Beispielsweise sind die Brauchbarkeit und Methodik der Studie an sich bis hin zur medialen Präsentation der Ergebnisse und

⁶ Bosnisch, Kroatisch, Serbisch; HERZOG-PUNZENBERGER/ UNTERWURZACHER vermerken, dass in vielen Untersuchungen noch immer unterschiedliche Sprachgruppen aus dem ehemaligen Jugoslawien zusammengefasst werden (2009, 168).

deren internationale Vergleichbarkeit Themen kontroverser Diskussionen, auf welche an dieser Stelle aber nicht näher eingegangen wird (vgl. HOPMANN/ BRINEK/ RETZL 2007).

Da sich die PISA-Daten auf jeweils einen bestimmten Geburtenjahrgang beziehen, untersuchte HERZOG-PUNZENBERGER (2007b, 242) anhand der Daten der Volkszählung von 2001 die Bildungsabschlüsse der zweiten Generation der Anwerbegruppen. Weil auch bei dieser Erhebung das Geburtsland der Eltern nicht erfragt wurde, zog HERZOG-PUNZENBERGER das Kriterium der nichtdeutschen Umgangssprache als Identifikationsmerkmal heran, um auf den Herkunftskontext zu schließen (ebd.). Sie verglich die Bildungsabschlüsse und die sozialrechtliche Positionierung der zweiten Generation nach der Staatsbürgerschaft. Obwohl alle Personen in Österreich geboren und hier aufgewachsen sind, zeigten sich Unterschiede hinsichtlich der Staatsbürgerschaft. Der Anteil an UniversitätsabsolventInnen und MaturantInnen mit Migrationshintergrund ist mit österreichischer Staatsbürgerschaft wesentlich höher als ohne. Der Anteil an MigrantInnen die nur einen Pflichtschulabschluss besitzen ist bei jenen ohne österreichische Staatsbürgerschaft wesentlich höher. Analog konnte HERZOG-PUNZENBERGER feststellen, dass Personen der zweiten Generation mit österreichischer Staatsbürgerschaft sozialrechtlich besser gestellt sind als jene ohne österreichische Staatsbürgerschaft. Sie bezeichnet diesen Vorteil als „Staatsbürgerschaftsbonus“ (HERZOG-PUNZENBERGER 2007b, 242). Die Frage nach den kausalen Zusammenhängen bleibt für sie aber offen: Bekommen in Österreich geborene Nachkommen von angeworbenen Arbeitskräften eher bessere Bildungsabschlüsse und eine bessere sozialrechtliche Stellung wenn sie die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen, oder ist es einfacher die österreichische Staatsbürgerschaft zu bekommen, wenn man über eine höhere sozialrechtliche Stellung verfügt (vgl. HERZOG-PUNZENBERGER 2007b, 242; WEISS 2007, 39 ff).

In einer 2004/2005 vom Institut für Soziologie der Universität Wien durchgeführten Studie wurden 1000 Angehörige der sogenannten zweiten Generation in Österreich befragt (vgl. WEISS 2007, 26). WEISS/ UNTERWURZACHER erforschten darin das Bildungsverhalten von MigrantInnen und gingen der Frage nach, ob sich im Vergleich zu einheimischen SchülerInnen die geringeren Bildungserfolge der zweiten Generation durch ihre ethnische Subkultur oder aber durch die soziale Schichtzugehörigkeit erklären lassen (2007, 228). Zu diesem Zweck analysierte UNTERWURZACHER

Bildungsbiographien von Jugendlichen mit Migrationshintergrund (2007, 71 f). Ausgehend von der Tatsache, dass Kinder mit nicht-österreichischer Staatsbürgerschaft in Sonderschulen tendenziell überrepräsentiert sind und in höheren Schulen deutlich unterrepräsentiert sind, stellte sie fest, dass es deutliche Unterschiede innerhalb der Gruppe von ausländischen Kindern gibt. Ähnlich wie NAIRZ-WIRTH erkennt UNTERWURZACHER beispielsweise, dass Kinder aus den ehemaligen jugoslawischen Ländern bessere Bildungskarrieren als türkische Kinder aufweisen, aber im Vergleich zu österreichischen Kindern immer noch schlechter gestellt sind. Geschlechtsspezifisch betrachtet zeigt sich, dass die besseren Bildungserfolge der Mädchen im Vergleich zu den Burschen auch auf ausländische Schülerinnen zutreffen. Interessanterweise konnten auch türkische Mädchen ihre Bildungskarrieren stark verbessern, obwohl ihr Verbleib im Bildungssystem nach der Pflichtschulzeit immer noch deutlich niedriger ist. Im Gegensatz dazu weisen Kinder aus osteuropäischen Ländern gute Bildungskarrieren auf. Sie findet man in höheren Schulen (AHS, BHS) in Relation zu österreichischen SchülerInnen häufiger. Insgesamt ist die Bildungsbeteiligung der Jugendlichen der zweiten Generation im letzten Jahrzehnt deutlich angestiegen. Mädchen und junge Frauen konnten gegenüber den Burschen aufholen und sie in der höheren Bildung teils sogar überholen. Obwohl sich die Bildungspartizipation der zweiten Generation insgesamt erhöht und sie das österreichische Bildungssystem durchlaufen hat, ist noch keine Angleichung an die Bildungs- und Qualifikationsstrukturen der einheimischen Bevölkerung erfolgt (UNTERWURZACHER 2007, 71; WEISS/ UNTERWURZACHER 2007, 230 f, 240).

4.2.2 Bedingungen für Bildungserfolg

Die Ursachen für das schlechtere Abschneiden bei Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu einheimischen AltersgenossInnen sind vielschichtig. WEISS ist der Meinung, dass die Probleme von heute Probleme von gestern sind, da wenig qualifizierte Arbeiter geholt wurden, die unter restriktiven rechtlichen Rahmenbedingungen im Niedriglohnsektor arbeiten, in billigen Vierteln wohnen und zu Problemgruppen wurden (2007, 9). Als in den 1960er Jahren ausländische Arbeiter angeworben wurden, bedachte man nur den Schutz und die Regulierung des Arbeitsmarktes, aber nicht langfristige Strategien zur Integration. Das sogenannte Gastarbeiter-Modell hat auch die strukturelle Lage der Nachkommen

nachhaltig beeinflusst, da die Mehrzahl der Zuwanderer im niedrig qualifizierten Arbeitssektor beschäftigt war. Die Lebenssituation der zweiten Generation ist daher von nachteiligen Startchancen wie unklaren Zukunftsperspektiven, Ferne zum Bildungssystem, materiellen Einschränkungen, sowie schlechte Wohn- und Lernbedingungen und kulturellem Zwiespalt begleitet (WEISS 2007, 17 ff). Der Integrationserfolg wird am sozialen Aufstieg der zweiten Generation sichtbar, eine Verfestigung der niedrigen sozialen Position im Generationenverlauf hingegen wird als Scheitern der Migrationsziele (soziale und materielle Besserstellung) gesehen. Eine möglichst gute soziale Positionierung ist von der Stellung am Arbeitsmarkt abhängig. Im Hintergrund von Bildungskarrieren und Arbeitsmarkterfolg stehen Mechanismen und Bedingungen sozialer Integration (ESSER 2006, 4). Den Bildungsinstitutionen kommt daher „eine Schlüsselrolle für soziale Integration zu“ (WEISS 2007, 33), da sie für den Erwerb von Ausbildungsqualifikationen verantwortlich sind. Für die Migrantenjugendlichen ist eine erfolgreiche Platzierung im Bildungssystem ein doppelt schwieriger Prozess, da bestimmte sprachliche und kulturelle Kompetenzen einerseits vorausgesetzt, andererseits erst im Lernprozess erworben werden können. Barrieren können sich aus spezifischen ethnischen Orientierungen des elterlichen Milieus (z.B. durch Abschottung) ebenso wie aus objektiver Benachteiligungen (z.B. durch mangelnde finanzielle und kulturelle Ressourcen) oder institutioneller Diskriminierung und schulischer Selektion ergeben (ebd., 34 f).

Kinder mit Migrationshintergrund zählen daher zu einer sozioökonomisch besonders benachteiligten Bevölkerungsgruppe in Österreich und vielen anderen Ländern. Eine Kompensation dieser schichtspezifischen Ungleichheit sollte zentraler Auftrag des Bildungssystems sein (WEISS/ UNTERWURZACHER 2007, 233 f). Durch wissenschaftliche Untersuchungen von Erfolgchancen der zweiten Generation im Bildungssystem und am Arbeitsmarkt können Voraussetzungen geklärt werden, um eine „ethnische Unterschichtung“⁷ (WEISS 2007, 16 f) zu verhindern. Ausgehend von empirischen Untersuchungen diskutieren ForscherInnen v.a. den Zusammenhang von Migration und sozialer Herkunft als Einflussfaktoren für Bildungserfolg. Im Folgenden werden Bedingungen ausgemacht, die den Zugang zu Bildung begünstigen oder hemmen können. Da eine Vielzahl von Faktoren für Bildungserfolge verantwortlich

⁷ Unter „ethnischer Unterschichtung“ versteht HOFFMANN-NOWOTNY (1973; zit. nach WEISS 2007, 34) die Weitergabe des niedrigen sozialen Status an die nächste Generation

sind, unterscheidet UNTERWURZACHER drei Ebenen: individueller bzw. biographischer Hintergrund, familiärer Hintergrund und institutionelle Ebene (2007, 73).

4.2.2.1 Individueller bzw. biographischer Hintergrund

Zu den individuellen Bedingungen für Bildungserfolg gehört für UNTERWURZACHER das Datum der Einreise nach Österreich. Es ist anzunehmen, dass der Schulerfolg umso besser ist, je früher ein Kind in das österreichische Schulsystem einsteigt (2007, 73). Unerwarteterweise stellte HERZOG-PUNZENBERGER fest, dass Jugendliche, die später nach Österreich gekommen sind im Vergleich zu jenen, die ihre ganze Schullaufbahn in Österreich durchlaufen haben, besser abschneiden (2003, 27). Sie gibt allerdings zu bedenken, dass es sich bei ihrer Auswertung um sehr geringe Fallzahlen handelt und wirft die Frage nach der Bedeutung der Kompetenzen in der Erstsprache für schulischen Bildungserfolg auf (ebd.).

Unzureichende Deutschkenntnisse und bestimmte Aspekte der Persönlichkeit gehören ebenfalls zu den individuellen Kriterien für Bildungserfolg (UNTERWURZACHER 2007, 74). Inwieweit bestimmte Persönlichkeitsmerkmale, wie beispielsweise psychische Stabilität oder Leistungsmotivation bedeutungsvoll sind, hält sie allerdings für spekulativ, da empirische Erkenntnisse fehlen (ebd.).

Die Bedeutung der österreichischen Staatsbürgerschaft für Bildungserfolg wurde, wie bereits erwähnt, von HERZOG-PUNZENBERGER belegt (2007b). Auch WEISS konnte bestätigen, dass sich der Besitz der österreichischen Staatsbürgerschaft als wichtige Ressource für die Positionierung am Arbeitsmarkt erweist (2007, 51). Migrant*innenjugendliche mit österreichischer Staatsbürgerschaft haben häufiger eine ständige Anstellung und sind seltener arbeitslos als jene ohne Staatsbürgerschaft (ebd.).

Aktuelle Forschungsergebnisse belegen, dass v.a. Mädchen und junge Frauen Migration als Chance sehen und bewusst ergreifen. Da die Familien aber meist wenig Unterstützung bieten, ist Bildungserfolg an hohe Eigenmotivation gebunden und kann als „Selbstplatzierung“ (WEISS 2007, 45) charakterisiert werden. Wenn SchülerInnen aufgrund mangelnder familiärer Ressourcen auf wenig Unterstützung der Eltern zurückgreifen können, müssen sie viele Aufgaben – wie etwa Vertretung der eigenen Interessen, Konkretisierung von Bildungszielen, etc. – selbst übernehmen. Diese

Selbstplatzierungsleistungen sind abhängig vom biographischen Hintergrund und für eine erfolgreiche Bildungskarriere notwendig (UNTERWURZACHER 2007, 74).

4.2.2.2 Familiärer Hintergrund

Auf familiärer Ebene werden im Wesentlichen die soziale Schichtzugehörigkeit und das ethnische Milieu als Einflussfaktoren für Schulerfolg – teils widersprüchlich – diskutiert.

Laut NAIRZ-WIRTH liegt der sozioökonomische Status bei Eltern von SchülerInnen ohne Migrationshintergrund deutlich höher als bei gleichaltrigen MigrantInnen. Nur ca. 25 % der MigrantInnen erreichen den durchschnittlichen sozioökonomischen Status der ÖsterreicherInnen. Der Einfluss sozialer Herkunft auf Bildungsentscheidungen ist groß, denn Eltern die „nur“ einen Pflichtschulabschluss haben, entscheiden sich sehr oft gegen einen höheren Bildungsweg ihrer Kinder (NAIRZ-WIRTH 2005).

WROBLEWSKI analysierte den Einfluss der sozialen Herkunft auf Schulleistungen von 15-Jährigen anhand der PISA-Daten von 2000 (2006, 47). Der internationale Vergleich ergab, dass ein höherer sozio-ökonomischer Status mit einem Leistungsvorteil verbunden ist und Migrationshintergrund eine signifikante Bedeutung für Schulleistungen hat. WROBLEWSKI untersuchte daher den Einfluss des Migrationshintergrunds, wenn der Faktor soziale Herkunft kontrolliert wird (ebd., 40). Ihre Analyse zeigte eine doppelte Benachteiligung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund und niedrigem sozio-ökonomischen Status, da diese aufgrund ihres sozio-ökonomischen Hintergrundes schlechtere Ausgangsbedingungen aufweisen und verstärkt Schulen mit einer Konzentration von SchülerInnen mit Migrationshintergrund und niedrigem Leistungsniveau besuchen (ebd., 47 f). Die soziale Herkunft stellt somit eine wesentliche Einflussgröße auf die Schulwahl und auf die Schulleistung dar.

WEISS konnte in ihrer Studie ebenfalls primär soziale und strukturelle Ursachen für die ethnische Ungleichheit im österreichischen Bildungssystem erkennen. Bildungschancen sind eher von der Schichtkultur als von der ethnischen Subkultur determiniert, da Arbeiterfamilien nicht im selben Ausmaß über die notwendigen Ressourcen für den Bildungserfolg verfügen wie Familien aus Mittelschichten (2007, 61). Obwohl

Jugendliche der zweiten Generation von Beginn an das österreichische Schulsystem durchlaufen haben, wirken sich die Mechanismen der Statusvererbung aufgrund benachteiligender sozialer Lebensverhältnisse negativ auf die Bildungskarrieren aus. WEISS stellte eine Vererbung des sozialen Status (niedriger Bildungsabschluss und keine berufliche Lehre) bei einem Drittel der zweiten Generation fest (ebd.). Beispielsweise ist die Quote der AbbrecherInnen während der Ausbildung bei Jugendlichen der zweiten Generation doppelt so hoch wie bei einheimischen Jugendlichen. In der zweiten Generation treten aber auch deutlich besser qualifizierte BewerberInnen am Arbeitsmarkt im Vergleich zu ihren Vätern auf. Die Arbeitsmarktintegration und Ausbildungsqualifikation baut auf den Bildungswegen der Jugendlichen auf und wirkt daher ethnischer Segmentation entgegen. Immerhin zwei Drittel der Angehörigen der zweiten Generation konnten eine allmähliche Verbesserung der Bildungs- und Berufskarrieren erzielen und somit einen sozialen Aufstieg einigermaßen realisieren, welcher den Eltern nicht gelungen ist (WEISS 2007, 62). In diesem Zusammenhang darf aber auch nicht vergessen werden, dass aufgrund der rechtlichen Rahmenbedingungen die erste Generation von ArbeitsmigrantInnen weniger Möglichkeiten für berufliche Mobilität vorfand (ebd.).

Neben ökonomischen Faktoren zählt „kulturelles Kapital“⁸ zu den Hauptbedingungen erfolgreicher sozialer Platzierung: „Die Chancen für eine erfolgreiche Bildungskarriere erweisen sich allerdings von Fähigkeiten abhängig, die in der frühen familiären Sozialisation erworben werden, da die in der Schule geforderten Leistungen an die Entwicklung sprachlicher, kognitiver und sozialer Kompetenzen anknüpfen bzw. diese schon voraussetzen“ (WEISS 2007, 33). Vorschulische Erziehungs- und Lernprozesse sind in unterschiedliche Schichtkulturen eingebettet. Je nach Schichtzugehörigkeit werden Kinder mit unterschiedlichen Ressourcen für den Bildungsprozess ausgestattet (ebd.).

Kontrovers werden in der Literatur kulturspezifische Verhaltensweisen – wie beispielsweise religiöse und familiäre Traditionen, Relevanz von Sprachverhalten, kulturelle Orientierung im Elternhaus und Rückkehrorientierung – in Bezug auf Bildungsbeteiligung diskutiert (WEISS/ UNTERWURZACHER 2007, 234). Traditionelle Geschlechterrollen, und religiöse Verhaltensnormen, Dominanz der Herkunftssprache

⁸ Unter kulturellem Kapital versteht WEISS (2007, 39) die kulturelle Ausstattung des Elternhauses, besonders aber die Bildung der Eltern

zu Hause oder der Rückkehrwunsch der Eltern gelten als hemmende Faktoren für schulische Sozialisation: „Es wirken sich die kulturellen Anreize, Erziehungsstile und -ziele der Eltern auf die schulischen Leistungen aus, so dass durch solche indirekten Mechanismen eine soziale Selektivität das Bildungssystems, und somit die Reproduktion von Ungleichheit durch die Bildungsinstitutionen, zustande kommt“ (vgl. BOURDIEU 1983; zit. nach WEISS 2007, 39 f). WEISS/ UNTERWURZACHER konnten aber feststellen, dass die Rückkehrorientierung, die Deutschkenntnisse der Eltern und die im Elternhaus gesprochene Sprache keine Bedeutung für die Schulwahlentscheidung an der ersten schulischen Schwelle (also Hauptschule oder AHS-Unterstufe) und somit auf den weiteren Bildungsweg haben (2007, 237). Relevant für die Schulwahl hingegen erweisen sich neben sozialen Faktoren, wie Bildungsstatus des Vaters und Anzahl der Geschwister, der Kindergartenbesuch, das Leben in Wien und die Deutschkenntnisse der SchülerInnen selbst. Während die Struktur des Wohnviertels keinen Einfluss hat, ist der Anteil an ausländischen SchülerInnen in der zuletzt besuchten Klasse bedeutender Indikator für den weiteren Bildungserfolg (WEISS 2007, 57).

NAIRZ-WIRTH (2005) hingegen betont in Anlehnung an Bourdieu die Wichtigkeit von kulturellem Kapital in Bezug auf Bildungsmöglichkeiten und -fähigkeiten. Sie geht davon aus, dass die Akkumulation von kulturellem Kapital bereits in der frühen Kindheit beginnt. SchülerInnen, die nicht aus Familien stammen, die über ein hohes Potential an kulturellem Kapital verfügen, sind im Bildungssystem benachteiligt, da sie nicht jene Art von nützlichen Fähigkeiten erworben haben, die im Bildungssystem gefordert werden. Ein Teil des verinnerlichten kulturellen Kapitals ist die Sprache. Ihr zufolge beeinflusst das sprachliche Milieu der Herkunftsfamilie „die Chancen für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn positiv oder negativ, je nachdem, ob sich ein Mensch im Laufe seiner Entwicklung jene kultivierte Sprache aneignen konnte, die im Bildungswesen in unterschiedlichen Graden gefordert wird“ (NAIRZ-WIRTH, 2005). SchülerInnen, die zuhause nicht die legitime Unterrichtssprache sprechen, müssen diese im Schulkontext erst erlernen. Diese etwaige Benachteiligung betrifft aber nicht nur SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache, sondern mitunter auch SchülerInnen „restringierten deutschsprachigen Sprachcode-Milieus“ (ebd.).

4.2.2.3 Institutionelle Ebene – schulischer Kontext

Neben den Bedingungen des Lernens, wie Merkmale der Schule, der Klasse oder des Unterrichts und Erwartungen der Lehrkräfte zählen institutionelle Rahmenbedingungen zu den Einflussfaktoren für Bildungschancen (UNTERWURZACHER 2007, 76). Die ethnische Zusammensetzung von Schulklassen und kulturelle Zuschreibungen in der Schulpraxis werden in der Fachliteratur als mögliche Kontextfaktoren immerhin besprochen, Hauptaugenmerk wird allerdings auf die Struktur des österreichischen Bildungswesens gelegt. WROBLWSKI bemerkt, dass die Ergebnisse der PISA-Studien zwar in der Öffentlichkeit heftig diskutiert wurden, aber die Problematik der sozialen Selektivität im Bildungssystem kaum thematisiert wird (2006, 48). Aktuelle Studien wie PISA haben gezeigt, dass sich die Struktur des österreichischen Bildungssystems v.a. auf benachteiligte Kinder – damit sind nicht nur Migrantenkinder gemeint – beeinträchtigend auswirkt. Kennzeichnend für das österreichische Schulsystem sind ein später Schuleintritt, niedrige Pflichtschuldauer, frühe Selektionsschritte und niedrige Wochenstundenzahl der Lehrer. Durch den internationalen Vergleich konnte HERZOG-PUNZENBERGER feststellen, dass mehr Beteiligung an Vorschule und Kindergarten, eine längere Pflichtschuldauer und mehr LehrerInnenstunden mit den SchülerInnen die Bildungschancen erhöhen (2003, 37 f). Auch die Selektivität des österreichischen Systems – erste Bildungsentscheidungen müssen bereits nach der vierten Schulstufe getroffen werden – wirkt sich hemmend auf Bildungserfolge aus (ebd.). Vorschulen und Kindergärten kommt eine wichtige Aufgabe zu, da dort „die Sprachentwicklung und die Leistungsbereitschaft von Migrantenkindern gefördert werden, so dass sie dem Regelunterricht in der Volksschule folgen können. Durch die gezielte Förderung von sozial benachteiligten Kindern sollen die vergleichsweise ungünstigen Effekte der Sozialisation in einem Unterschichthaushalt auf den Bildungserfolg abgeschwächt werden“ (UNTERWURZACHER 2007, 77). Deutschen Studien zufolge wird sich die strukturelle Angleichung von ethnischen Gruppen aber nur sehr langsam vollziehen und die Bildungs- und Berufspositionen von einheimischen Jugendlichen auch längerfristig vorteilhafter sein (WEISS 2007, 62).

4.2.2.4 Sprachliche Bedingungen

Der Sprachlernprozess von Kindern mit Migrationshintergrund hat weitreichende Folgen, da sie ihre gesamte Ausbildung in einer Fremdsprache absolvieren und die

Deutschkompetenz letztlich über beruflichen Erfolg entscheidet (BRIZIĆ 2004, 6). ESSER definiert den Zusammenhang zwischen sprachlicher Kompetenzen und Bildungserfolg folgendermaßen: „Bildungserfolg, die Platzierung auf interessanten Positionen, die Aufnahme von Kontakten und die Strukturierung von Identitäten hängen allesamt deutlich von sprachlichen Kompetenzen ab – und wirken, wenigstens teilweise – darauf wieder zurück“ (2006, 8). Er sieht Sprache als eine Ressource, die sowohl förderlich als auch hinderlich für das Lernen sein kann (ESSER 2006, 9).

DIETRICH bezeichnet Schule als „Normierungsanstalt“ (2001, 67) die dazu tendiert, Unterschiedlichkeiten zu sanktionieren. „Schulische Sozialisierung wird primär bewirkt durch Sprache“ (ebd.), spricht jemand eine andere Sprache so stellt dies einen Störfaktor dar. GOGOLIN bezeichnet das monolinguale Selbstverständnis des Bildungswesens als „monolingualer Habitus“ (1994). „Bei der Monolingualisierung des Schulwesens handelt es sich quasi um eine Ausdrucksform des im Prozeß der Nationwerdung hergestellten Verständnisses von einheitlicher Kultur und Sprache als gemeinsamen, verbindenden Besitz der zur Nation zusammengeführten Menschen“ (ebd., 37).

Auch SIEBERT-OTT bemängelt, dass in der offiziellen Unterrichtskommunikation die Herkunftssprachen eine nebensächliche Rolle spielen. Im Gegensatz dazu herrscht im Freizeitbereich allerdings häufig eine gemischte Sprachpraxis, welche kommunikativ und funktional ist (2009, 147). Vor allem in der AHS wird laut KHAN-SVIK zu wenig auf bilinguale Bedürfnisse eingegangen (2005b, 175). Maßgebend für Bildungserfolg ist der Erwerb der (schriftnahen) Standardsprache bzw. der im Unterricht zunehmend verwendeten Fachsprache. SIEBERT-OTT kritisiert, dass es sowohl im Bereich der Förderung der Zweitsprache Deutsch, als auch im Bereich der Förderung der Herkunftssprache an zukunftsweisenden Konzepten fehlt (2009, 148).

Im Zusammenhang zwischen Sprachgebrauch und Bildungserfolg wird oft geringer Bildungserfolg auf das Verwenden der Herkunftssprache als Familiensprache geschoben und als selbstverschuldetes Defizit verstanden (ebd., 151). Mit BEWS verorten KRAUSNEKER/ SCHALBER die Ursache dafür in der LehrerInnenausbildung, da dort das Bild eines „fiktiven Normalschülers“ (2007, 189) geprägt wird und infolgedessen die Verantwortung für Bildungserfolg und -misserfolg auf die Kinder selbst geschoben wird. KRAUSNEKER/ SCHALBER hörten bei ihren Befragungen von LehrerInnen immer wieder folgende Begründung: „Die Ursache für Versagen von

Bildungsversuchen sind die mangelnde Unterstützung oder nichtdeutsche Muttersprache der Eltern, mangelnde ‚Begabung‘ des Kindes, mangelnde Sprachkompetenz des Kindes und ‚Lernbehinderungen‘ des Kindes“ (ebd.). Nach SIEBERT-OTT sollten Schulen es als Qualitätsmerkmal verstehen, selbst die Verantwortung für optimale Lernbedingungen der SchülerInnen zu übernehmen, statt zweisprachige SchülerInnen defizitär wahrzunehmen (2009, 151). Mit HEINTZE sieht SIEBERT-OTT in der Qualität des Unterrichts generell und der Qualität von Zweisprachigkeitsprogrammen den Schlüssel für Bildungserfolg von zweisprachigen SchülerInnen (2009, 150). Demgegenüber weist CUMMINS auf die Bedeutung von „literacy skills“ (zit. nach SIEBERT-OTT 2009, 156) für Bildungserfolg hin. Seiner Meinung nach ist nicht der Sprachgebrauch in der Familie generell entscheidend, sondern die Förderung von Literacy in der Familie (ebd.). Als Literacy definiert WHITEHEAD die Fähigkeit, „mit Hilfe des konventionellen Schriftzeichensystems einer bestimmten Sprache zu lesen und zu schreiben (...)“ und versteht darunter auch „einen Kompetenzgrad, der es dem lese- und schreibkundigen Individuum möglich macht, sich unabhängig und flexibel innerhalb einer Gesellschaft zu bewegen“ (2007, 59). GOGOLIN sieht dies ähnlich indem sie erklärt, dass eine Vernachlässigung der Bildungssprache zu Bildungsbenachteiligung führen kann. Unter Bildungssprache versteht sie ein sprachliches Register, mit dessen Hilfe man sich mit den Mitteln der Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen kann (2009).

Im Hinblick auf sprachliche Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund konstatiert SIEBERT-OTT folgende Forschungsergebnisse: Eine Kombination von fachlicher und sachlicher Förderung wie beispielsweise bilingualer Fachunterricht ist effektiver als reine Sprachförderung, Fördermaßnahmen müssen längerfristig angelegt sein, die Förderung der Zweitsprache muss planvoll und strukturiert erfolgen und Konzepte die Familiensprache miteinbeziehen sind erfolgreicher als einsprachige Förderkonzepte (2009, 151 f). KHAN-SVIK bestätigt diese Ergebnisse indem sie bekräftigt, dass „vor allem die individuelle Förderung der benachteiligten Kinder – in der Erstsprache, in der deutschen Sprache und in den Lerninhalten – helfen würde, deren schulische Chancen zu verbessern“ (2007, 261).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich die Bildungsbeteiligung von MigrantInnen erhöht hat, aber noch keine Angleichung an Bildungs- und Qualifikationsstrukturen der einheimischen Bevölkerung erfolgt ist, obwohl die zweite

Generation das österreichische Bildungswesen komplett durchlaufen hat (WEISS/ UNTERWURZACHER 2007, 241). Ob kulturelle Differenzen oder der Schichthintergrund die primären Ursachen für schlechteres Abschneiden sind, kann nicht restlos geklärt werden. Eine Mehrzahl der Studien weist aber darauf hin, dass sozialer Status und kulturelles Kapital des Elternhauses einen dominierenden Effekt haben, im Gegensatz zu religiösen Traditionen oder Rückkehrorientierung. Auch einheimische Kinder werden durch die Selektivität des Schulsystems nach sozialer Herkunft „sortiert“ (ebd.). Wichtig für den Ausgleich von Bildungschancen wären daher für WEISS/ UNTERWURZACHER vorschulische Sozialisation, beispielsweise in Form eines verpflichtenden Vorschuljahres, und Maßnahmen gegen dauerhafte ethnische Unterschichtung (ebd.). Schulen haben die wichtige Aufgabe Bildungsdistanzen zwischen einheimischen und zugewanderten Kindern zu reduzieren, wodurch spätere Unterqualifizierung und deren Folgen (Arbeitslosigkeit etc.) verringert werden könnten. Da durch das Bildungssystem die frühe Selektion bei bildungsfernen sozialen Schichten verstärkt wird, fordert UNTERWURZACHER sich weniger mit „Andersartigkeit“ zu beschäftigen, sondern mehr mit gesellschaftlichen Bedingungen, schulischen Kontextfaktoren und institutionellen Handlungslogiken (2007, 94). In diesem Sinne lässt sich annehmen, dass aktuelle politische Diskussionen um die Einführung der Gesamtschule, den flächendeckenden Ausbau von Ganztageschulen und der Einführung des verpflichtenden Kindergartenjahres zwar an wissenschaftlichen Forschungsergebnissen anknüpfen, aber wohl eher als Reaktion auf den „PISA-Schock“ gewertet werden können.

4.3 KONSEQUENZEN UND FORDERUNGEN

Im Folgenden werden Bildungsbedingungen zusammengefasst, von denen sowohl hörgeschädigte SchülerInnen als auch SchülerInnen mit Migrationshintergrund betroffen sind. Charakteristisch für die Bildungssituation für beide Gruppen von SchülerInnen ist, dass sprachliche Barrieren, soziale Herkunft und ungünstige schulische Rahmenbedingungen Einflussfaktoren für Bildungserfolg darstellen. Geht man davon aus, dass sowohl hörgeschädigte SchülerInnen als auch SchülerInnen mit Migrationshintergrund von Benachteiligungen betroffen sind, liegt die Folgerung nahe, dass Hörgeschädigte mit Migrationshintergrund von Bildungsbenachteiligungen doppelt betroffen sind. Hier stellt sich die Frage wie dem entgegengewirkt werden könnte.

Österreich ist in den letzten Jahrzehnten zu einem de-facto Einwanderungsland geworden. Diese Tatsache stellt neue Anforderungen an das österreichische Bildungssystem. Es geht, wie das deutsche, traditionell von einer eher homogenen Schülerschaft aus. DIETRICH kritisiert, dass bisher in der Schule meist Unterschiedlichkeiten der SchülerInnen sanktioniert und normierte Wissensbestände vermittelt werden, ohne auf andersartige Sozialisationsbedingungen der SchülerInnen einzugehen (2001, 67). Durch den Wandel Österreichs zu einem Einwanderungsland, ist auch das österreichische Bildungssystem zunehmend von einer Heterogenität unter den SchülerInnen betroffen. Laut PRENGEL kann nicht mehr davon ausgegangen werden, dass die meisten SchülerInnen über ähnliche Erfahrungen mit Erziehungsstilen und ähnliches Verständnis über den Umgang zwischen Erwachsenen und Kindern verfügen. Sie gibt aber auch zu bedenken, dass Migration nicht als alleinige Ursache sozialer und kultureller Heterogenität in modernen Gesellschaften gesehen werden kann, sondern sie ist nur ein Element vielschichtiger Prozesse (1995; zit. nach HORMEL/ SCHERR 2009, 49).

Zentrale Chance und Aufgabe des Bildungssystems in der Einwanderungsgesellschaft ist eine reflexive Auseinandersetzung mit eigenen Überzeugungen, Orientierungen und Gewissheiten und den Grundlagen des individuellen Selbst- und Wertverständnisses zu ermöglichen (HORMEL/ SCHERR 2009, 48). In der Fachliteratur finden sich zahlreiche Diskussionen und Konzepte, die auf heterogene Bildungserfordernisse eingehen (ebd., 45). Im Folgenden werden sie nach drei Schwerpunkten gegliedert: pädagogische Konzepte, das Bildungssystem und institutionelle Rahmenbedingungen.

4.3.1 Pädagogische Konzepte

Um Diskriminierung in der Bildungspraxis der Einwanderungsgesellschaft zu vermeiden, ist es laut HORMEL/ SCHERR notwendig, antidiskriminierende Grundhaltungen einzunehmen und Prinzipien der Interkulturellen Pädagogik und der Diversity-Pädagogik zu verankern (2009, 49). Antidiskriminierende Grundhaltungen beinhalten menschenrechtliche Prinzipien und die Auseinandersetzung mit Aspekten gesellschaftlicher Diskriminierung. Sie nehmen Zuschreibungsprozesse und damit verbundene Diskriminierungspraktiken und -strukturen ins Augenmerk (ebd.). Die Bedeutung von sozialen, kulturellen und religiösen Zuordnungen für die Herstellung und Rechtfertigung von Machtverhältnissen zu hinterfragen, stellt eine Grundhaltung einer Antidiskriminierungsperspektive dar. Kulturelle Unterschiede können nicht als eigenständige und isolierbare Ursachen von Konflikten gesehen werden. Aus dem Blickwinkel einer Antidiskriminierungsperspektive sind nicht nur diskriminierende Praktiken von Akteuren, die auf Vorurteilen basieren, wirksam, sondern man muss davon ausgehen, dass „vielfältige gesellschaftsstrukturell sowie diskursiv und ideologisch verankerte Ungleichheiten und Differenzkonstruktionen“ (ebd. 50) bestimmend für Konflikte sind. In diesem Zusammenhang hinterfragen HORMEL/ SCHERR auch die Forderung nach Toleranz im Umgang mit Konflikten, da diese häufig die Frage ausblendet, wer in Beziehungen, die durch asymmetrische Machtpositionen gekennzeichnet sind, in der Lage ist, wen zu tolerieren, und wer sich tolerieren lassen muss (ebd.).

Für HORMEL/ SCHERR bildet die pädagogische Antidiskriminierungsperspektive den integrativen Rahmen für unterschiedliche Bildungsansätze, insbesondere Konzepte der Interkulturellen Pädagogik und der Diversity-Pädagogik (ebd.). Eine reflektierte Interkulturelle Pädagogik fordert nach HORMEL/ SCHERR „zur Auseinandersetzung mit den Bedingungen, Formen und Folgen von ethnischen, kulturellen und religiösen Zuschreibungen und Identifikationen sowie ihrer gesellschaftspolitischen, sozialen und individuellen Bedeutung auf“ (ebd., 52). Als Ziel der Diversity-Pädagogik nennen HORMEL/ SCHERR, „Annahmen über die keineswegs selbstverständliche voraussetzbare Bedeutung kultureller Zugehörigkeiten und Unterschiede zu dekonstruieren, indem auf die Multireferentialität der Kontexte hingewiesen wird, in denen individuelle Identitätsbildung und Lebenspraxis situiert ist“ (2009, 54). Für HORMEL/ SCHERR kann eine diversitätsbewusste Pädagogik nicht auf Aspekte der politischen Bildung und des

sozialen Lernens begrenzt bleiben, sondern muss darauf ausgerichtet sein, strukturelle und institutionelle Formen der Diskriminierung zu überwinden (ebd.).

4.3.2 Anforderungen an das Bildungssystem

Das österreichische Bildungssystem sieht sich derzeit mit teils heftiger Kritik seitens der BildungsforscherInnen konfrontiert und deren Ergebnisse werden in der Tagespolitik hitzig diskutiert. Wie bereits in Kapitel drei dieser Arbeit ausgeführt wurde, wird v.a. im Zuge der PISA-Erhebungen die Organisation des österreichischen Schulwesens häufig für ungünstige Ergebnisse verantwortlich gemacht, da Länder mit Gesamtschulsystemen, wie Finnland, Norwegen oder Kanada, wesentlich bessere Ergebnisse erzielen (BURTSCHER 2004, 5). Nach ERLER ist das österreichische Schulsystem im internationalen Vergleich folgendermaßen gekennzeichnet: Die erste Bildungsentscheidung erfolgt sehr früh, nämlich nach vier Jahren in der Volksschule muss eine Entscheidung zwischen Hauptschule und AHS-Unterstufe getroffen werden (2007, 10). Die Schule ist meist als Halbtagschule organisiert, womit Konsequenzen für berufstätige Eltern verbunden sind, die sich eine Nachmittagsbetreuung suchen müssen oder nur Teilzeit arbeiten können. Als weiteres Charakteristikum nennt ERLER die hohe Berufsorientierung der Schulen (ebd.). Die frühe Differenzierung führt zu einer geringeren Flexibilität bei einem späteren Berufswechsel. Die universitäre Bildung ist in Österreich durch relativ lange Studienzeiten, geringe AbsolventInnenquoten und eine hohe Zahl an StudienabbrecherInnen gekennzeichnet. Zudem ist das österreichische Bildungssystem verhältnismäßig teuer (ERLER 2007, 11).

ERLER kritisiert, dass Bildung „immer mehr zur legitimen Grundlage der Ver- und Zuteilung von Lebenschancen und Statuspositionen“ wird und der „Zugang, Verbleib und Erfolg im Bildungssystem unter den gesellschaftlichen Gruppen höchst ungleich verteilt sind“ (2007, 7). Das österreichische Bildungssystem wirkt sehr reproduktiv, d.h. gesellschaftliche Positionen der Eltern werden an die Kinder vererbt und durch Globalisierung und Rückzug des Sozialstaates werden soziale Klüfte deutlicher (ebd.). ESSER fordert daher, „dass sich insbesondere das Bildungssystem, als Schlüsselstelle zur Vermittlung von Arbeitsmarktchancen, auf die eingetretene, sich immer wieder neu reproduzierende und daher als dauerhaft anzusehende kulturelle Pluralisierung und die damit verbundenen Sprachprobleme bewusst und mit Nachdruck einstellt (...)“ (2006,

19). BURTSCHER betrachtet es ebenfalls als Aufgabe des Bildungssystems, sozialer Ungleichheit entgegenzuwirken: „Das Bildungssystem kann jedoch nicht den sozioökonomischen Status der Eltern erhöhen. Vielmehr kann das Bildungssystem diesen sozioökonomischen Einfluss ausgleichen und für mehr Chancengleichheit durch Bildung sorgen“ (2003, 10). In schulischer Selektion sieht KORNMANN ein Resultat bildungspolitischer Entscheidungen, deren Ziele anhand der Kriterien für schulischen Erfolg und Misserfolg sichtbar werden (2004, 32). „Im weitesten Sinne geht es hierbei um die Sicherung von Privilegien und die Durchsetzung von Macht“ (ebd.).

AUERNHEIMER bewertet unter dem Gesichtspunkt der Grundprinzipien der Interkulturellen Pädagogik pädagogische und soziale Institutionen und weist darauf hin, dass die durch die Einwanderung und die Multikulturalität sowie durch die Globalisierung bedingten Herausforderungen an die Schule zum Teil nur alte Reformforderungen aktualisieren (2001, 12). Das Programm der interkulturellen Bildung lässt sich auf den beiden Grundprinzipien des Gleichheitsgrundsatzes und des Grundsatzes der Anerkennung anderer Identitätsentwürfe gründen und benötigt einen adäquaten institutionellen Rahmen (AUERNHEIMER 2001, 45). Auf der Ebene des Bildungssystems nennt AUERNHEIMER beispielsweise Curricula, Schulbücher und die Berücksichtigung von Minderheitensprachen als Einflussfaktoren für interkulturelle Bildung (2002, 46 f). Besonders relevant hält er folgende Strukturmerkmale des Bildungssystems in Verbindung mit Bildung und Erziehung: der Stellenwert von Schule für soziales Lernen, die Selektionsmechanismen und der Umgang mit Heterogenität. Er kritisiert: „Solange die Schule eine reine Unterrichtsanstalt ist, sind die Möglichkeiten, Kooperation, Konfliktaustragung und Umgang mit Differenzen zu lernen, gering“⁹ (ebd. 47). Im Gegensatz dazu können Ganztagschulen zu einem Lebensraum mit einer Vielfalt außerunterrichtlicher Aktivitäten werden, wo Differenzen, aber auch Gemeinsamkeiten erfahrbar werden. AUERNHEIMER hält Gesamtschulsysteme in einer Einwanderungsgesellschaft für adäquater, da sie bei sehr ungleichen Startbedingungen die Chancengleichheit erhöhen und der sozialen Integration förderlicher sind (2001, 47). Mehrgliedrige Schulsysteme hingegen schmälern die Chancengleichheit für mehrfach benachteiligte Minderheiten, da durch äußere Differenzierung der Umgang mit Heterogenität nicht gelernt wird. Die selektive Wirkung wird durch die Organisation als

⁹ Obwohl sich AUERNHEIMER hier auf das deutsche Schulsystem bezieht, ist diese Aussage auch auf das österreichische Schulsystem übertragbar, da beide früh und stark differenzieren (vgl. BURTSCHER 2004, 2)

Halbtagschule verstärkt und kann Leistungsdefizite weniger ausgleichen. Durch die frühe Trennung der SchülerInnen nach Schulformen werden soziale Zuschreibungen verfestigt (AUERNHEIMER 2009, 12 f). Auch eine rein kompensatorische Adressierung von Angeboten für MigrantInnen hält AUERNHEIMER für problematisch (ebd.)

AUERNHEIMER fordert daher, dass Segregationsmaßnahmen wie Vorbereitungs- und Auffangklassen vermieden werden und auf mehr Kooperation beim Muttersprachunterricht für zweisprachige SchülerInnen geachtet werden sollte (2001, 49). Um institutioneller Diskriminierung vorzubeugen sind Formen der Binnendifferenzierung äußerer Differenzierung vorzuziehen und Mediatoren sollten institutionalisiert werden (ebd., 50). Auch DIETRICH postuliert, dass es verhindert werden muss, dass Schulversagen bei Migrantenkindern künstlich produziert wird, indem sie an monokulturellen Maßstäben gemessen werden (2001, 70). Integrative Schulsysteme erhöhen die Chancen für SchülerInnen mit ungünstigen Eingangsvoraussetzungen den Rückstand aufzuholen, zwingen zur Individualisierung und wecken Verantwortungsbewusstsein für jede/n SchülerIn. Institutionelle Diskriminierung von Migrationskindern an Übergangsschwellen in der Bildungslaufbahn hält AUERNHEIMER in einem integrativen Schulsystem für kaum denkbar, da sie sozialer Selektion entgegenwirken (2009, 13).

4.3.2.1 Exkurs: Neue Mittelschule und verpflichtendes Kindergartenjahr

Unter dem Gesichtspunkt, dass Länder, die in vergleichenden Bildungsstudien besser abschneiden als Österreich, meist ganztägig und integrativ organisierte Schulsysteme haben, werden Forderungen nach der Einführung von Ganztagschulen und der Gesamtschule in der Wissenschaft und Politik diskutiert. Gemäß den Empfehlungen des zweiten Zwischenberichts der von Bundesministerin Dr. Claudia SCHMIED eingesetzten ExpertInnenkommission zur Erarbeitung von Strategien und Modellen für die Schulorganisation wurden in den letzten Jahren beispielsweise ein verpflichtendes Kindergartenjahr und der Schulversuch Neue Mittelschule eingeführt (vgl. BMUKK 2010b). Die Aufgaben der Kommission reichen von der Beurteilung bestehender Schulmodelle bis hin zu bildungspolitischen Innovationen und gesellschaftspolitischen Aspekten (ebd.).

Als Ziel der Neuen Mittelschule definiert Bundesministerin SCHMIED „auf jede Schülerin, jeden Schüler und deren persönliche Begabungen einzugehen und so Spitzenleistung zu ermöglichen. Eine gemeinsame Schule mit starker innerer Differenzierung“ (SCHMIED 2010). 10- bis 14-jährige SchülerInnen unterschiedlicher Fähigkeiten und sozialer, kultureller und sprachlicher Herkunft sollen gemeinsam unterrichtet werden und auch SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen und sonderpädagogischem Förderbedarf integriert werden. Soziales Lernen und individuelle Förderung stehen im Vordergrund, Barrieren abzubauen, Beziehungen aufzubauen und die soziale Kompetenz der SchülerInnen zu stärken. „Die Potenziale der Kinder aus MigrantInnenfamilien werden besser gefördert, der interkulturelle Dialog wird verstärkt“ (BMUKK 2010c).

Auch die Einführung des verpflichtenden Kindergartenjahres hat das Ziel, „allen Kindern beste Bildungsmöglichkeiten und Startchancen in das weitere Bildungs- und spätere Berufsleben unabhängig von ihrer sozioökonomischen Herkunft zu ermöglichen“ (vgl. WIENER FRÜHFÖRDERUNGSGESETZ 2010). Laut ExpertInnenkommission sollen folgende Kompetenzen in vorschulischen Bildungseinrichtungen gelernt werden: logisches und kritisches Denken, Kreativität und rhythmisch-musikalische Erziehung, Vorerfahrungen für Kulturtechniken, insbesondere Lesen, Sprechen und Rechnen, freie und angeleitete Bewegung, kooperatives Verhalten und interkulturelle Kompetenzen (SCHILCHER 2008, 23). Kritisch zu hinterfragen bleibt, ob es hier nicht hauptsächlich um die Förderung der deutschen Sprache geht und die Wichtigkeit einer Förderung in der Muttersprache vielleicht außer acht gelassen wird.

Da, wie bereits erörtert wurde, die hohe Selektivität des Bildungssystems dazu beiträgt, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund geringere Bildungserfolge aufweisen, ist anzunehmen, dass dies auf hörgeschädigte SchülerInnen aufgrund erhöhter sprachlicher Barrieren vermehrt zutrifft. Mit AUERNHEIMER kann argumentiert werden, dass hörgeschädigte Kinder mit Migrationshintergrund in einem weniger selektiven Schulsystem mehr Zeit hätten, sprachliche Defizite aufzuholen und den Lernstoff zu erarbeiten (2001, 47). In diesem Sinne kann die Neue Mittelschule als Chance für integrativ beschulte hörgeschädigte MigrantInnen gesehen werden, höhere Bildungsabschlüsse und somit bessere Positionierungen am Arbeitsmarkt zu erreichen.

4.3.3 Institutionelle Rahmenbedingungen

Bei der Analyse von Bildungsbedingungen auf institutioneller Ebene muss vorweg angemerkt werden, dass sich die Mikroebene der einzelnen Einrichtungen nicht klar von der Makroebene der Bildungs- und Sozialpolitik abgrenzen lässt (AUERNHEIMER 2001, 12). Auf institutioneller Ebene sind nach AUERNHEIMER Rahmenbedingungen wie die Philosophie und das Leitbild einer Einrichtung, der Grad der Kooperation und Koordination, die Art der Arbeitsteilung und formalen Aufgabendelegation, die Zusammensetzung des Personals, die Zugänglichkeit der Einrichtung für Bildungswillige, die Vernetzung mit anderen Institutionen, die Öffnung zum Umfeld, die Partizipation der MigrantInnen, das Curriculum oder die multikulturelle Orientierung und die Fortbildung des Personals zu evaluieren (ebd.). In Bezug auf Bildungsbedingungen differenzieren DIEHM/ RADTKE die Ursachen für schulische Lernschwierigkeiten und Misserfolge nach vier Problemzonen: die Qualifikation und Kompetenz des Personals einer Schule, die Methodik und Didaktik des Unterrichts und seine Inhalte, die Organisation und Ausstattung der Schule und die Eigenschaften der Kinder und ihrer Familien (1999, 51 f).

Sucht man die Ursachen für auftretende Schulschwierigkeiten beim Personal der Schule, so muss man die einschlägigen Kompetenzen des Lehrpersonals, die Stärken und Schwächen der LehrerInnenausbildung und Fortbildung sowie Ansätze der Organisationsstruktur hinterfragen (DIEHM/ RADTKE 1999, 52). Anhand einer in den Jahren 2001 bis 2003 durchgeführten empirischen Untersuchung über Interkulturalität in der Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen musste FURCH feststellen, dass den „(...) untersuchten bildungspolitischen Aufträgen, dem Unterrichtsprinzip ‚Interkulturelles Lernen‘ und dem Lehrplan-Zusatz ‚Deutsch für Schüler nichtdeutscher Muttersprache‘ nach nunmehr über 40 Jahren der Auseinandersetzung mit Arbeitsmigration und der Festschreibung dieser Aufträge im Jahr 1992 im österreichischen Bildungssystem noch immer zu wenig entsprochen wird“ (2009, 177). Sie fordert daher in der LehrerInnenbildung verpflichtende Lehrveranstaltungen zu Themen wie Interkulturalität, Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache, Unterricht in kulturell und sprachlich heterogenen Klassen etc. (FURCH 2009, 164, f). Im Lehrplan des Hochschullehrgangs zur Ausbildung von HörgeschädigtenlehrerIn wird beispielsweise in nur sehr geringem Ausmaß auf Fremd- und Zweitsprachdidaktik eingegangen, interkulturelle Lehrinhalte lassen sich keine finden (ERLASS DER

STUDIENKOMMISSION DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE NIEDERÖSTERREICH 2008). Sowohl FURCH (2009, 164) als auch KRAUSNEKER/ SCHALBER (2007, 91) mussten in ihren jeweiligen Studien feststellen, dass es in Österreich dringend notwendig wäre, mehr LehrerInnen mit Migrationshintergrund bzw. ÖGS-Kompetenzen anzustellen, da diese als Vorbilder und Identifikationsmodelle dienen.

In Hinblick auf Methodik und Didaktik des Unterrichts halten es DIEHM/ RADTKE für wichtig, Rahmenrichtlinien und -empfehlungen entsprechend der Prinzipien einer Interkulturellen Pädagogik zu ergänzen, um für mehr Chancengleichheit für Kinder mit Migrationshintergrund in der Schule zu sorgen (1999, 53). Hier gilt es beispielsweise zu überprüfen, ob Unterrichtsformen, Lehrpläne und Schulbücher interkulturellen Prinzipien entsprechen (ebd.; vgl. auch DIETRICH 2001, 69). Wie bereits gezeigt werden konnte, sind integrative und bilinguale Bildungsangebote nötig, um der Heterogenität der Schülerschaft gerecht zu werden. FURCH merkt diesbezüglich an, dass es nicht darum geht, dass LehrerInnen alle Sprachen ihrer SchülerInnen lernen müssen, sondern es geht vielmehr darum, sich als „Sprachvermittlerin oder -vermittler“ (2009, 179) zu sehen. LehrerInnen sollten sich demzufolge bewusst machen, dass Lernende emotional besser zugänglich sind, wenn Lehrinhalte an deren Vorstellungswelt und spezifischen Vorerfahrungen und Lernvoraussetzungen anknüpfen (ebd. 165, 179). Das Erlernen einer Sprache fällt somit leichter, wenn es um Themen geht, die einen selber betreffen und berühren (FURCH 2009, 179).

Weiters können auf der Ebene der Ausstattung und Organisation von Schulen beispielsweise die Klassengröße, Schüler-Lehrer-Relationen, das Fehlen oder Anbieten von Fördermöglichkeiten oder muttersprachlichem Zusatzunterricht für Bildungserfolg oder –misserfolg verantwortlich sein (DIEHM/ RADTKE 1999, 53). Als häufigste Ursache für den Fortbestand von schulischen Problemen sehen DIEHM/ RADTKE den Versuch, „die Ursachen für mangelnden Bildungserfolg in den Eigenschaften der Kinder, ihrer Eltern, in ihrem familialen Umfeld und sozialen Herkunftsmilieu zu verorten“ (1999, 53). Die Verantwortung für Lernschwierigkeiten und Bildungsmisserfolg wird häufig von LehrerInnen den Eltern zugeschrieben und umgekehrt. „Der eigene Anteil an dem ‚Problem‘ verschwindet in dem blinden Fleck der jeweils zur Rechtfertigung gewählten Theorie. Das hat den Vorteil, dass man im Prinzip so weiter machen kann wie bisher“ (ebd.). DIETRICH fordert daher, SchülerInnen mit Migrationshintergrund nicht als „Problemkinder“ (2001, 70) abzuwerten. Sie verdeutlicht, dass Kinder die wenig

Deutschkenntnisse haben und wenig integriert sind, wiederholt in ein „Assimilationskonzept“ (ebd.) gedrängt werden, in welchem ein Machtgefälle zwischen der Mehrheitsgesellschaft und Minoritätengruppen zum Ausdruck kommt. Stattdessen sollte Heterogenität eine positive Berücksichtigung finden und Maßnahmen der Binnendifferenzierung bevorzugt werden (DIETRICH 2001, 70; AUERNHEIMER 2001, 49). So lässt sich die Vermutung äußern, dass mittels interkultureller Bildungskonzepte der Gefahr entgegengewirkt werden könnte, dass Hörgeschädigte mit Migrationshintergrund aufgrund eingeschränkter kommunikativer Kompetenzen zu „Problemkindern“ werden.

Mit AUERNHEIMER lassen sich als Merkmale guter Schulen ein klares Leitbild, ein Schulprofil, pädagogische Führung und Beratung durch die Schulleitung, Regelvereinbarungen, gemeinsame Regeln und Erziehungsziele, klare Kompetenzverteilung, Teamentwicklung unter Einschluss aller Lehrpersonen, Transparenz, Partizipation, speziell der Eltern, ein gutes Schulklima und Evaluation zusammenfassen (2009, 16). Dafür braucht es Unterstützungsagenturen zur Beratung, Evaluation, Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien, etc. (ebd.). Die Bildungspolitik ist hier wiederum gefragt, die nötigen Ressourcen zur Verfügung zu stellen. DIETRICH hält die monolinguale und monokulturelle Prägung der Schule für nicht mehr zeitgemäß und fordert daher eine Entwicklung zur Multikulturalität und zu multikulturellen Betrachtungsweisen (2001, 69). Dafür sind eine Offenheit für verschiedene kulturelle Einflüsse und eine Respektierung der Menschenrechte und Grundrechtes der freien Entfaltung unumgänglich (ebd., 71). Auch AUERNHEIMER hält es für notwendig das Leitmotiv der Anerkennung von Andersartigkeit und Vielfalt zu verankern um die Monokulturalität der Schule in Richtung Multiperspektivität zu verändern und der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit von SchülerInnen mit Migrationshintergrund Rechnung zu tragen (2009, 14). Um die Mehrsprachigkeit zu berücksichtigen ist eine Kombination von Zweitsprachförderung und Unterricht in der Herkunftssprache notwendig (ebd.). FLECK empfiehlt der Politik in Bezug auf Sprachförderung, Druck von den LehrerInnen zu nehmen, die LehrerInnenausbildung zu modernisieren, sowohl Deutsch als auch die Muttersprache im Kindergarten zu fördern und an Schulen Deutsch systematisch wie eine Fremdsprache zu lehren (2007, 262). DIETRICH geht einen Schritt weiter indem sie es für sinnvoll hält, LehrerInnen mit Migrationshintergrund als ExpertInnen für Kulturen und Sprachen in den Unterricht aller SchülerInnen

einzusetzen (2001, 69). In diesem Sinne schlägt auch FLECK vor, auf die Kompetenzen von Eltern zurückzugreifen (2007, 262).

Abschließend lässt sich festhalten, dass Zwei- und Mehrsprachigkeit als kultureller Wert geachtet und gepflegt werden sollte (DIETRICH 2001, 70). Es ist erstaunlich, dass Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt von Kindern selten als Ressource und Chance wahrgenommen wird (HORMEL/ SCHERR 2009, 46; HOPPE 2004, 88). Vor allem in der Wirtschaft könnten Menschen mit vielfältigen sprachlichen und kulturellen Kenntnissen eine Bereicherung sein (ebd., 54). Damit sich Bildungsbedingungen nicht negativ auswirken, sollten Multikulturalität und Sprachenvielfalt als Chance betrachtet werden und die Akzeptanz von Heterogenität Maxime der österreichischen Bildungspolitik sein.

Nachdem im ersten Teil der vorliegenden Arbeit bereits bestehende Theorien und Forschungsergebnisse aus der Hörgeschädigtenpädagogik und Migrationsforschung dargestellt wurden, wird nun im anschließenden zweiten Teil die empirische Forschung präsentiert. Hierfür wurden hörgeschädigte Personen mit Migrationshintergrund mittels qualitativer Interviews konkret zu ihrer Schulzeit und der für sie bedeutsamen Sprachen befragt.

5 FORSCHUNGSMETHODE

Zu Beginn des empirischen Teils dieser Arbeit, wird zunächst auf die Bedeutung der qualitativen Sozialforschung eingegangen. Danach werden das Erhebungsverfahren, halbstandardisierte Leitfadeninterviews, und die Auswertungsmethode, eine qualitative Inhaltsanalyse, dargestellt.

5.1 QUALITATIVE SOZIALFORSCHUNG

Als Aufgabe der Sozialwissenschaften nennt CROPLEY (2002, 11) die Vielfalt menschlicher Verhaltensweisen und das Zusammenspiel zwischen Verhalten und persönlichen Eigenschaften zu beschreiben und zu analysieren. Dafür werden sowohl quantitative als auch qualitative Forschungsmethoden verwendet. Es handelt sich bei diesen beiden aber nicht um ausschließliche, entgegengesetzte Forschungsmethoden, sondern sie haben auch Gemeinsamkeiten und Überschneidungen und können einander bei der Beantwortung einer Forschungsfrage ergänzen, da die Forschungsabsicht und somit auch der Forschungsertrag unterschiedlich sind (OSWALD 1997, 74, ff). Auch ATTESLANDER (2008, 5) und CROPLEY (2002, 37) sehen qualitative Erhebungsmethoden nicht in Abgrenzung zu quantitativen Methoden, sondern als Ergänzung. Laut CROPLEY unterscheiden sich quantitative und qualitative Methoden in ihrer Herangehensweise an die Forschungsfragen (ebd., 13). Welche Methode eingesetzt wird, ist abhängig von den theoretischen Vorannahmen, dem Forschungsgegenstand und dem Ziel der Forschung (ATTESLANDER 2008, 5).

Als qualitative Methoden werden Forschungsprojekte bezeichnet, die darauf ausgerichtet sind, „durch einen möglichst (!) unvoreingenommenen, unmittelbaren Zugang zum jeweiligen sozialen Feld und unter Berücksichtigung der Weltsicht der dort Handelnden ausgehend von dieser unmittelbaren Erfahrung Beschreibungen, Rekonstruktionen, Strukturgeneralisierungen vorzunehmen“ (TERHART 1997, 28). Im Gegensatz zu quantitativ-empirischen Forschungsprojekten wird in der qualitativ-empirischen Forschung laut TERHART versucht, „Abstraktionen aus der Erfahrung zu generieren und dabei einen Rückbezug auf die Erfahrungsbasis kontinuierlich aufrechtzuerhalten“ (ebd.). Qualitative Forschung orientiert sich nach TERHART „am Ziel einer möglichst gegenstandsnahen Erfassung der ganzheitlichen, kontextgebundenen Eigenschaften sozialer Felder“ (ebd., 27). Das Ziel qualitativer

Forschung besteht laut LAMNEK darin, „die Prozesse zu rekonstruieren, durch die die soziale Wirklichkeit in ihrer sinnhaften Strukturierung hergestellt wird“ (2005, 32 f).

In der vorliegenden Diplomarbeit wurde ein qualitativ-empirisches Untersuchungsdesign gewählt, da dieses einen unmittelbaren Zugang zum Forschungsfeld ermöglicht und durch eine wenig standardisierte, explorative Vorgehensweise neue Aspekte in einem bekannten Feld gefunden werden können. OSWALD hält qualitative Forschungsmethoden als geeignet, neue Aspekte in einem vertrauten Feld zu finden, da häufig erst durch eine systematische Analyse bestimmte Aspekte der Realität für Erklärungsversuche zugänglich werden (1997, 80).

MAYRING charakterisiert fünf Grundsätze qualitativen Denkens (2002, 19). Als erstes Postulat nennt er die Subjektbezogenheit. Das Subjekt, also der Mensch steht im Zentrum der Forschung. Es ist sowohl Ausgangspunkt als auch Ziel der Untersuchung (ebd., 20). Die umfassende Beschreibung des Gegenstandes zu Beginn des Forschungsprozesses stellt einen weiteren Grundsatz dar. Im dritten Postulat erklärt MAYRING, dass ein Untersuchungsgegenstand durch Interpretation ergründet werden muss, da dieser nie völlig offen liegt (ebd.). Die Untersuchung möglichst nahe an der natürlichen und alltäglichen Lebenssituation anzuknüpfen, stellt ebenfalls einen Grundsatz dar. Im letzten Postulat thematisiert MAYRING die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse qualitativer Forschung (2002, 23). Da es sich üblicherweise um geringe Fallzahlen handelt, muss genau begründet werden, unter welchen Bedingungen die Resultate Gültigkeit besitzen (ebd., 24).

Ein qualitativ-empirisches Untersuchungsdesign bietet sich für die vorliegende Forschungsthematik an, da Umweltfaktoren, Persönlichkeitsmerkmale und Entwicklungsbedingungen schwer quantitativ erfassbar sind, aber durch Erfahrungsberichte von Betroffenen das Erleben und die Intentionen der Befragten zugänglich gemacht werden können. Da sich subjektive Bedeutungen aus Beobachtungen nur schwer ableiten lassen, muss man „die Subjekte selbst zur Sprache kommen lassen; sie selbst sind zunächst die Experten für ihre eigenen Bedeutungsgehalte“ (MAYRING 2002, 66).

5.2 ERHEBUNGSVERFAHREN

Als Erhebungsverfahren wird in der vorliegenden Arbeit ein halbstandardisiertes Leitfadenterview eingesetzt. Durch leitfadengestützte Interviews soll erfasst werden, wie die spezifischen sprachlichen und sozialen Gegebenheiten im Umfeld der Befragten auf ihre Bildung Einfluss nehmen.

Als Interview wird laut FRIEBERTSHÄUSER „eine verabredete Zusammenkunft bezeichnet, die sich in der Regel als direkte Interaktion zwischen zwei Personen gestaltet, die sich auf der Basis vorab getroffener Vereinbarungen und damit festgelegter Rollenvorgaben als Interviewender und Befragter begegnen“ (1997, 374). Unter qualitativem Interview in der Sozialforschung versteht SCHEUCH „ein planmäßiges Vorgehen mit wissenschaftlicher Zielsetzung, bei dem die Versuchsperson durch eine Reihe gezielter Fragen oder mitgeteilter Stimuli zu verbalen Informationen veranlaßt werden soll“ (1967, 70; zit. nach LAMNEK 2005, 330). Sie spielen in der qualitativen Sozialforschung eine zentrale Rolle, da sie einen raschen Zugang zum Forschungsfeld, zu den interessierenden Personen und zu reichlich Datenmaterial bieten (FRIEBERTSHÄUSER 1997, 371 f). Verschiedene Interviewtechniken unterscheiden sich in der Vorstrukturiertheit der Antworten und reichen von stark vorstrukturierten Interviewtechniken bis hin zu offenen Formen der Befragung.

Um die Interviewthematik einzuschränken, Themenkomplexe einzugrenzen und eine gewisse Vergleichbarkeit der Daten zu sichern wurde in der vorliegenden Arbeit eine teilstandardisierte Interviewtechnik gewählt. Bei teilstrukturierten Befragungsformen handelt es sich „um Gespräche, die aufgrund vorbereiteter und vorformulierter Fragen stattfinden, wobei die Abfolge der Fragen offen ist“ (ATTESLANDER 2008, 125). Die interviewten Personen haben die Möglichkeit über ihre Biographie, Weltsicht, Erfahrungen und Kontexte zu berichten und kommen selbst zu Wort (FRIEBERTSHÄUSER 1997, 371 f). Der Interviewleitfaden dient als Gerüst für das Interview, wobei die Möglichkeit gegeben ist, dass die Befragten ihre Erfahrungen frei artikulieren können und dass es nötigenfalls durch Nachfragen möglich ist, einzelne Gesichtspunkte aufzugreifen oder zu vertiefen, die vom Befragten aufgeworfen wurden und relevant für den Fragekontext erscheinen (vgl. HOPF 1995, 177; ATTESLANDER 2008, 125).

5.3 AUSWERTUNGSVERFAHREN

Als Auswertungsverfahren wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING gewählt. Qualitative Inhaltsanalysen eignen sich als Auswertungsmethode für Leitfadeninterviews, da sie das Ziel haben „die manifesten und latenten Inhalte des Materials in ihrem sozialen Kontext und Bedeutungsfeld zu interpretieren, wobei vor allem die Perspektive der Akteure herausgearbeitet wird“ (BORTZ/ DÖRING 1995, 304). Diese Methode ermöglicht es, das verbale Material zu interpretieren und dabei in intersubjektiv nachvollziehbaren Arbeitsschritten vorzugehen. Ein konkretes Ablaufmodell festzulegen ist dabei sehr zentral, da die Inhaltsanalyse „kein Standardinstrument (ist), das immer gleich aussieht; sie muß an den konkreten Gegenstand, das Material angepaßt sein und auf die spezifische Fragestellung hin konstruiert werden“ (MAYRING 2008, 43). Im Folgenden werden die konkreten Arbeitsschritte näher beschrieben.

5.3.1 Bestimmung des Ausgangsmaterials

Da die Inhaltsanalyse eine Auswertungstechnik ist, die sprachliches Material bearbeitet, das bereits fertig vorliegt, ist es nötig zunächst das Ausgangsmaterial zu analysieren. Um zu entscheiden, was aus dem Material zu interpretieren ist, beschreibt MAYRING zunächst drei Analyseschritte (2008, 46 f):

- Bei der Festlegung des Materials, muss definiert werden, welches Ausgangsmaterial zugrunde liegt. Wesentliche Bedeutung hat dabei die Auswahl der Stichprobe. Die Grundgesamtheit muss genau definiert werden, über die Aussagen gemacht werden soll und der Umfang der Stichprobe sollte ökonomischen und repräsentativen Überlegungen zugrunde liegen. Ebenfalls gilt es, dem Model der Stichprobenziehung Beachtung zu schenken, wie beispielsweise der Auswahl nach festgelegten Quoten oder dem Zufall (ebd., 47).
- Bei der Analyse der Entstehungssituation wird beschrieben, von wem und unter welchen Bedingungen das vorliegende Material produziert wurde. Das Interesse gilt hierbei vor allem den an der Entstehung des Materials beteiligten Personen,

dem Handlungshintergrund, der Zielgruppe, der konkreten Entstehungssituation und dem soziokulturellen Hintergrund (ebd.).

- Die formalen Charakteristika beschreiben die Form des vorliegenden Materials. Da die Inhaltsanalyse einen Text benötigt, müssten Interviews transkribiert und die Protokollierungen genau festgelegt werden (ebd.).

5.3.2 Fragestellung der Analyse

Nach der Analyse des Ausgangsmaterials ist es notwendig festzulegen, was aus dem Material heraus interpretiert werden soll. MAYRING betont daher: „Ohne spezifische Fragestellung, ohne die Bestimmung der Richtung der Analyse ist keine Inhaltsanalyse denkbar“ (2008, 50). Dafür wird bestimmt, in welche Richtung die Analyse gehen soll, da sprachliches Material in verschiedene Richtungen interpretiert werden kann, und eine möglichst präzise, theoretisch begründete, inhaltliche Fragestellung ausdifferenziert werden muss (ebd., 51). Unter theoriegeleitet versteht MAYRING, dass der Stand der Forschung zum Gegenstand bei allen Verfahrensentscheidungen der Inhaltsanalyse systematisch herangezogen wird (ebd., 45).

5.3.3 Ablaufmodell der Analyse

In diesem Schritt werden das Ablaufmodell der Analyse und die speziellen Analysetechniken festgelegt (MAYRING 2008, 53). Durch das genaue Festlegen der einzelnen Interpretationsschritte wird die Inhaltsanalyse intersubjektiv überprüfbar und auf andere Gegenstände übertragbar. Dies begründet für MAYRING die Wissenschaftlichkeit der Methode (ebd.).

Nachdem die bereits erläuterten Analyseschritte durchgeführt wurden, werden Analyseeinheiten bestimmt. Kodiereinheit, Kontexteinheit und Auswertungseinheit legen fest, welcher kleinster und welcher größter Textbestandteil in eine Kategorie fallen und in welcher Reihenfolge diese ausgewertet werden (ebd.). Die Entwicklung eines Kategorienschemas steht dabei im Zentrum.

MAYRING beschreibt drei Grundformen des Interpretierens: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung die gleichzeitig drei Analysetechniken bezeichnen (ebd.,

58). Bei der Zusammenfassung wird das Material schrittweise reduziert und abstrahiert, bis ein überschaubarer Corpus entsteht, der das Grundmaterial abbildet (ebd.). Bei der Explikation wird zusätzliches Material zu fraglichen Textstellen herangetragen, um sie verständlicher zu machen und zu explizieren (ebd., 77). MAYRING unterscheidet dabei zwischen enger und weiter Kontextanalyse (ebd., 59). Als dritte Analysetechnik beschreibt er die Strukturierung, welche sich wiederum in formale, inhaltliche, typisierende und skalierende Strukturierung differenziert (ebd.). Ziel dieser Techniken ist es, mit Hilfe eines Kategoriensystems eine bestimmte Struktur aus dem Material zu filtern (ebd., 82, f). „Die grundsätzlichen Strukturierungsdimensionen müssen genau bestimmt werden, sie müssen aus der Fragestellung abgeleitet und theoretisch begründet werden“ (MAYRING 2008, 83). Indem sie in einzelne Ausprägungen gespalten werden, werden die Strukturierungsdimensionen ausdifferenziert. Wesentlich ist dabei, dass genau definiert wird, welcher Materialteil in eine Kategorie fällt. Hierfür wird in drei Schritten vorgegangen (ebd.):

- Definition der Kategorien: Es wird festgelegt, welche Bestandteile des Textes in eine Kategorie fallen.
- Ankerbeispiele: Als Beispiel für eine Kategorie werden konkrete Textstellen angeführt, die in eine Kategorie passen.
- Kodierregeln: Regeln werden formuliert um eine eindeutige Zuordnung zu ermöglichen, v.a. dort wo Abgrenzungsprobleme auftreten.

Nach einem Probedurchgang und einer eventuell notwendigen Überarbeitung des Kategoriensystems und seiner Definitionen wird der Hauptmaterialdurchlauf durchgeführt (ebd., 83). In der vorliegenden Diplomarbeit wurde eine inhaltliche Strukturierung gewählt. Bei dieser wird das Material zu bestimmten Themen und Inhaltsbereichen extrahiert und zusammengefasst (ebd., 85). Die Bestimmung der Inhalte erfolgt durch theoriegeleitet entwickelte Kategorien und nötigenfalls Unterkategorien. Nachdem das Textmaterial mit dem Kategoriensystem bearbeitet wurde, wird das paraphrasierte und extrahierte Material pro Unterkategorie und Hauptkategorie zusammengefasst (ebd., 89). Zum Abschluss werden die Ergebnisse hinsichtlich der Forschungsfrage interpretiert, und anhand inhaltsanalytischer Gütekriterien die Aussagekraft der Analyse eingeschätzt (MAYRING 2008, 53).

6 DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG

Anhand des eben vorgestellten Analysemodells von MAYRING wird nun das durchgeführte Forschungsprojekt präsentiert. Zunächst werden der Zugang zur Stichprobe und die Erhebung des Materials beschrieben und anschließend das Vorgehen bei der Auswertung erläutert.

6.1 FESTLEGUNG DES MATERIALS

Die Zugänglichkeit zu potentiellen InterviewpartnerInnen gestaltete sich aufgrund von sprachlichen Barrieren und einer kleinen Population von Betroffenen als sehr schwierig. Durch berufliche und persönliche Kontakte gelang es zunächst nur Interviews mit gehörlosen MigrantInnen zuzubekommen, die erst nach Beendigung der Schulzeit nach Österreich kamen. Mit Hilfe der MitarbeiterInnen des WITAF konnten schließlich vier geeignete InterviewpartnerInnen gefunden werden, die sich für die Befragung zur Verfügung stellten. Das Ausgangsmaterial von vier Stichproben erhebt zwar wenig repräsentativen Anspruch, ist aber vertretbar, da einerseits die Gruppe von hörgeschädigten Menschen mit Migrationshintergrund eine relativ kleine Gruppe darstellt und andererseits der ökonomische Aufwand – wie sprachliche Barrieren bei der Kontaktaufnahme und Organisation von Terminen, Organisation von GebärdensprachdolmetscherInnen, etc. – sehr groß ist. Die vier InterviewpartnerInnen entsprechen folgenden, im Vorfeld festgelegten Kriterien: Sie sind schwerhörig oder gehörlos, sie selbst oder ihre Eltern stammen aus einem nichtdeutschsprachigen Herkunftsland und die Pflichtschule wurde, zumindest größtenteils, in Österreich absolviert. Diese Kriterien sichern, dass die befragten Personen geeignet sind, über die vorliegenden Fragestellungen Auskunft zu geben und gewährleisten eine gewisse Vergleichbarkeit der Interviews.

6.2 ANALYSE DER ENTSTEHUNGSSITUATION

Da die Organisation der Interviews möglichst wenig Aufwand für die Befragten darstellen sollte, wurden alle Interviews an einem Nachmittag in den Räumlichkeiten der Arbeitsassistentin des WITAF durchgeführt. Es stand dort ein halboffenes Büro zur Verfügung. Vor dem Interview fand ein kurzes Vorgespräch statt, bei dem über den

Zweck der Befragung aufgeklärt und Anonymität zugesichert wurde. Alle vier Interviews wurden mit Hilfe einer qualifizierten Gebärdensprachdolmetscherin durchgeführt und auf Tonband aufgenommen. Da sich bei einem Probeinterview zeigte, dass manche InterviewpartnerInnen schon bei den Fragen des Kurzfragebogens zum Erzählen beginnen, wurden auch diese Fragen aufgenommen. Die Anwesenheit einer Dolmetscherin wirkte vertrauenswürdig auf die Befragten und auch die Autorin bemühte sich, ein offenes Gesprächsklima zu schaffen. Es blieb aber der Eindruck, dass es die Befragten aufgrund des Wetters schnell hinter sich bringen wollten, da es an diesem Tag sehr heiß und schwül war.

6.3 FORMALE CHARAKTERISTIKA DES MATERIALS

Die Interviews wurden auf Tonband aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Auf ein detailliertes Transkriptionsschema wurde verzichtet, da nur die Äußerungen der Dolmetscherin und Interviewerin transkribiert wurden und somit Pausen, Betonungen etc. durch die Dolmetschung entstanden sind und nicht von der befragten Person selbst stammen.

Die Befragten und etwaige Daten die zu einer Wiedererkennung führen würden, wurden anonymisiert, da die Gehörlosen eine kleine Gruppe innerhalb von Wien darstellen. Ebenso wurden in den Interviews genannte Personen anonymisiert. Die InterviewpartnerInnen werden im Folgenden als B1, B2, B3 und B4 bezeichnet.

6.4 INTERVIEWLEITFADEN

6.4.1 Kurzfragebogen

Alter:	Geschlecht:
Familienstand:	Kinder:
Beruf:	Beruf der Eltern:
Herkunft:	bzw. Herkunft der Eltern:
Alter bei der Einwanderung:	bzw. Alter der Eltern bei der Einwanderung:
Art der Hörschädigung:	Seit wann:

6.4.2 Leitfaden

<u>Sprache:</u>
Was ist Ihre Muttersprache?
In welcher Sprache kommunizieren Sie mit Ihrer Herkunftsfamilie? Dem Partner?
Wie kommunizieren Sie im Alltag? Mit Freunden? In der Arbeit?
Welche Sprache hat für Sie die größte Bedeutung?
Welche weiteren Sprachen haben Sie gelernt?
Wie ist es Ihnen dabei ergangen?
Was haben sie als hinderlich erlebt? Wo gab es Schwierigkeiten?
Was war hilfreich? Wer war hilfreich?
<u>Bildung:</u>
Welche Schule/n haben Sie besucht?
Welchen Bildungsabschluss haben Sie?
Welche Berufsausbildung haben Sie gemacht?
Hätten Sie gerne etwas anderes gemacht? Wenn ja, was hat Sie daran gehindert?
Wo gab es in der Schule Hindernisse oder Schwierigkeiten?
Was war in der Schule am hilfreichsten?
Wo oder von wem haben Sie Unterstützung bekommen?
<u>Sprachliche Aspekte:</u>
In welcher Sprache wurde unterrichtet?
Wurden weitere Kommunikationssysteme eingesetzt? z.B. ÖGS, LGB, PMS
Wurden Sie auch in Ihrer Muttersprache unterrichtet?
Wenn ja: Wo? Und wie war das? War es hilfreich?
Wenn nein: Warum nicht? Hätte es Angebote gegeben? Hätten Sie gerne muttersprachlichen Unterricht gehabt?
<u>Verhältnis zu LehrerInnen:</u>
Wie war das Verhältnis zu Ihren LehrerInnen?
Hatten Sie das Gefühl, dass sie auf Sie eingegangen sind?
Wurden Sie unterstützt/gefördert?
Welche Art von Unterstützung war hilfreich?
Welche Art von Unterstützung hätten Sie von den LehrerInnen gebraucht/gewünscht?
<u>Verhältnis zu den MitschülerInnen:</u>
Hatten Ihre SchulfreundInnen auch Migrationshintergrund?

Waren Ihre SchulfreundInnen auch schwerhörig/gehörlos?
Wie gestaltete sich der Kontakt zu MitschülerInnen?
Wie erlebten Sie die Klassengemeinschaft?
<u>Lehrinhalte:</u>
Wie konnten Sie dem Unterricht folgen?
Was war beim Lernen hilfreich?
Was hat das Lernen erschwert? Was war am schwierigsten? Und warum?
Was ist Ihnen leicht gefallen? Und warum?
<u>Überleitung:</u>
Welche Veränderungen würden Sie sich in der Schule wünschen?
Welche Schulform würden Sie bevorzugen: Integration in Regelklassen oder Gehörlosenschulen?
Welche Personen haben Sie unterstützt? Und wie?
Wer hat außerhalb der Schule mit Ihnen gelernt? (z.B. zu Hause, im Hort)
Hatten Sie Nachhilfe?
<u>Familie:</u>
Welche Sprache spricht Ihre (Herkunfts-) Familie zu Hause?
In welcher Sprache sprechen Ihre Eltern mit Ihnen?
In welcher Sprache sprechen Sie mit Ihren Geschwistern?
Wie haben Ihre Eltern Sie beim Lernen für die Schule unterstützt?
Wie haben Ihre Eltern Sie beim Deutsch lernen/ ÖGS lernen unterstützt?
Haben Ihnen Ihre Geschwister dabei geholfen?
<u>Freizeit:</u>
Wie verbringen Sie Ihre Freizeit? Und mit wem?
Sind Sie in Vereinen oder anderen Gemeinschaften Mitglied?
Zu welchen Gruppen fühlen Sie sich zugehörig?
Haben Ihre Freunde Migrationshintergrund? Aus welchen Ländern kommen sie?
Haben Sie Kontakt zu anderen schwerhörigen/gehörlosen Personen?
<u>Abschluss:</u>
Wo sehen Sie Ihre persönlichen Begabungen/Ressourcen/Fähigkeiten?
Wie wurden diese geweckt und gefördert?
Fühlen Sie sich in unserer Gesellschaft manchmal benachteiligt? Wenn ja: wie und warum? Wo erleben Sie Barrieren? Können Sie ein Beispiel beschreiben?
Welche Veränderungen würden Sie sich in unserer Gesellschaft wünschen?
Möchten Sie mir noch etwas erzählen?

6.5 FRAGESTELLUNG

Zu Beginn der vorliegenden Diplomarbeit wurde die forschungsleitende Fragestellung und vier weitere Subfragen formuliert: **Welchen spezifischen Umweltbedingungen unterliegt die schulische Bildung von hörgeschädigten Menschen mit Migrationshintergrund in Österreich?**

Subfrage 1: Unter welchen Bedingungen verläuft sprachliche Entwicklung und Kommunikation bei hörgeschädigten MigrantInnen?

Subfrage 2: Zu welchen sozialen Gruppen fühlen sie sich zugehörig?

Subfrage 3: Welche Unterstützung und welche Barrieren erfahren sie durch ihr soziales Umfeld?

Subfrage 4: Welche Auswirkungen haben soziale Beziehungen auf die schulische Bildung von hörgeschädigten MigrantInnen?

6.6 ABLAUF DER INHALTLICHEN STRUKTURIERUNG

Gemäß dem Ablaufmodell der inhaltlichen Strukturierung nach MAYRING (vgl. 2008, 89) wurde das transkribierte Textmaterial zunächst in Analyseeinheiten aufgeteilt. Ausgehend von der Fragestellung und dem im ersten Teil der vorliegenden Diplomarbeit dargestellten Forschungsstand wurden theoriegeleitet Kategorien erstellt. Anschließend wurden anhand des Textmaterials Ausprägungen und ein Kategoriensystem erarbeitet. Besondere Aufmerksamkeit erhielt die Erstellung eines Kodierleitfadens, in dem die Kategorien definiert, Ankerbeispiele aus dem Textmaterial gefunden und Kodierregeln erstellt wurden. Anhand des Kategoriensystems wurde das Textmaterial bearbeitet, indem Textpassagen paraphrasiert, extrahiert und den Auswertungskategorien zugeordnet wurden. Abschließend wurde das Material anhand der Kategorien zusammengefasst und hinsichtlich der Fragestellung interpretiert.

Nr.	Hauptkategorie	Ausprägungen
1	Biografische Daten	Alter Familienstand Beruf Beruf der Eltern Herkunft
2	Sprachen	Gebärdensprache Lautsprache Muttersprache
3	Familie	Sprache(n) Unterstützung Barrieren
4	Soziales Umfeld	Freundeskreis Freizeit Einstellungen Barrieren
5	Schule	Schullaufbahn Schulen (allgemein) Unterricht (Kommunikation, Lehrinhalte, LehrerInnen) Hilfen/ Unterstützung/ Barrieren MitschülerInnen

7 AUSWERTUNG DER INTERVIEWS

Zu Beginn dieses Kapitels werden die demografischen Daten der Befragten dargestellt und anschließend die Auswertung der einzelnen Interviews präsentiert. Diese werden nach den Gesichtspunkten Interviewsituation, biografische Daten und inhaltliche Auswertung gegliedert und mit einer Zusammenfassung abgeschlossen.

7.1 DEMOGRAFISCHE DATEN

Geschlecht	
Männlich	Weiblich
3	1

Alter	
18 Jahre	20 Jahre
2	2

Herkunft	
Serbien	Türkei
2	2

7.2 INTERVIEW 1

7.2.1 Interviewsituation

B1 stellte sich freiwillig für das Interview zur Verfügung. Sie wirkte nicht schüchtern, aber etwas angespannt. Manchmal gab es Kommunikationsschwierigkeiten und die Dolmetscherin musste Fragen wiederholen oder neu formulieren. Viele Fragen wurden sehr kurz beantwortet und es war teilweise schwierig, einen Gesprächsfluss aufzubauen. Die Interviewerin hatte den Eindruck, das Interview sei für B1 nicht sehr angenehm und B1 wirkte nicht sehr mitteilend. Mit der Frage: „Sind wir fertig?“ (B1, ZN 195) war deutlich zu erkennen, dass B1 die Befragung beenden wollte. Das Interview dauerte 22,16 Minuten.

7.2.2 Biografische Daten

B1 ist zwanzig Jahre alt, ledig und hat keine Kinder. Als Ursache ihrer Gehörlosigkeit nennt sie hohes Fieber in der Kindheit. Sie wurde in Serbien geboren und kam mit ungefähr drei Jahren nach Österreich. Die Mutter starb als B1 noch sehr klein war. Der Beruf der Mutter ist daher unbekannt. Der Vater ist in Serbien und verließ die Familie als B1 noch ein Baby war. Es gibt kaum Kontakt zum Vater. B1 wuchs bei der österreichischen Großmutter auf. Im Verlauf des Interviews wird die Familiensituation als sehr kompliziert beschrieben. Auch die Geschwister und die serbische Großmutter scheinen als Bezugspersonen bedeutsam. Als Beruf nennt B1, sie hätte gebügelt. Eine Lehre wurde abgebrochen und derzeit sucht sie eine Lehrstelle als Frisörin.

7.2.3 Inhaltliche Auswertung

Sprachliche Situation:

B1 bezeichnet Serbisch als ihre Muttersprache, wobei sie auch ein wenig Deutsch zu ihrer Muttersprache zählt. Sie beherrscht die österreichische Gebärdensprache (ÖGS), in serbischer Gebärdensprache kann sie nicht kommunizieren. Die ÖGS wurde im Bundesinstitut für Gehörlosenbildung (BIG) gelernt. Lautsprachlich gibt sie an, Serbisch zu können und als weitere Sprache hat sie Deutsch gelernt. In weiterer Folge des Interviews wird aber deutlich, dass die Kompetenzen in serbischer Sprache nicht sehr fundiert sein können, da B1 angibt, Serbisch sprechende Personen wenig zu verstehen.

Familiäre Situation:

B1 wuchs in schwierigen Familienverhältnissen auf. Da die Mutter verstorben ist und der Vater in Serbien lebt, waren offenbar die Großmütter und Geschwister die bedeutenden Bezugspersonen. Innerhalb der Familie wird hauptsächlich lautsprachlich kommuniziert, wobei B1 angibt mit dem Vater auch ein wenig zu gebärden. Auch die Geschwister können ein wenig Gebärdensprache, die Großeltern sehr wenig. Die ÖGS brachte B1 ihren Geschwistern allerdings selber bei. Hauptsächlich wird in der Familie Deutsch gesprochen, v.a. mit den Geschwistern und einer Großmutter. Obwohl B1 angibt, dass Serbisch ihre Muttersprache ist, erfolgt innerhalb der Familie wenig

Kommunikation auf Serbisch. Allerdings gibt es auch eine Großmutter, die wiederum nur Serbisch spricht.

Die ÖGS-Kompetenzen der Familie bleiben zu bezweifeln, da der Vater in Serbien ist und es wenig Kontakt gibt und die Familienmitglieder die ÖGS von B1 selbst gelernt haben: „Also ich hab ihnen das gezeigt. Ich hab sie da ein bisschen unterrichtet“ (B1, ZN 140–141). Es kann daher nicht davon ausgegangen werden, dass B1 bilingual aufgewachsen ist bzw. die ÖGS-Kompetenzen als Bildungssprache ausreichen.

Die komplizierte Familiensituation wird v.a. bei der Kategorie Unterstützung durch die Familie deutlich. B1 gibt zwar an, dass die Familie und die Großmutter ihr beim Lernen für die Schule halfen, beschreibt aber auch Schwierigkeiten. Der Vater half nicht beim Lernen, da er abwesend war und auch die österreichische Großmutter half nicht. Gründe dafür wurden nicht genannt. Die Serbisch sprechende Großmutter konnte aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse nicht hilfreich sein: „Und ich war dann oft bei der Oma, die Serbisch kann und deswegen haben wir uns dann sehr wenig verstanden, weil ich eben nicht Serbisch kann und sie aber kein Deutsch“ (B1, ZN 130–132).

Soziales Umfeld:

Der Freundeskreis von B1 besteht vorwiegend aus hörenden FreundInnen und sie gibt an keine gehörlosen FreundInnen zu haben. Die Herkunft der FreundInnen ist hauptsächlich Österreich. B1 bezieht sich hiermit offensichtlich auf Personen, die Deutsch sprechen, da sie ebenso angibt zwar serbische FreundInnen zu haben, aber die Kommunikation mit Personen, die nur Serbisch können, sehr eingeschränkt ist. Einen Halbbruder in Serbien bezeichnet sie auch als Freund.

Ihre Freizeit verbringt sie mit FreundInnen, betreibt Sport wie schwimmen und spazieren gehen, sie geht ins Kino oder einkaufen oder bleibt auch gerne zu Hause und sieht fern. Sie ist in keinem Verein und keiner Gemeinschaft Mitglied.

B1 berichtet davon, dass sie schon öfters mit ausgrenzenden Einstellungen von fremden Personen konfrontiert wurde. Sie wurde aufgrund ihrer Gehörlosigkeit und Verwendung der Gebärdensprache schön öfter ausgespottet. Da B1 beschreibt, dass es sie sehr traurig, betroffen und auch aggressiv stimmt, wenn sie verspottet wird, lässt sich daraus schließen, dass sie aufgrund ihrer Gehörlosigkeit Diskriminierungen ausgesetzt ist: „Dass mich fremde Personen eben so nachäffen und das finde ich dann sehr gemein“

(B1, ZN 175–176). Sie selbst wiederum identifiziert sich aber offenbar wenig mit anderen Gehörlosen, da sie äußert, Gehörlose eher abzulehnen und mehr Kontakt zu Hörenden pflegt: „Die sind meistens hörend. Ich hab keine gehörlosen Freunde“ (B1, ZN 34).

Als Barriere empfindet B1 vor allem das Telefonieren, da sie zu wenig sprechen kann und das SMS schreiben ist ihr oft mühsam. Sie empfindet Benachteiligungen in der Gesellschaft und sieht eine negative Einstellung bei MigrantInnen als Problem, spezifiziert diese aber nicht näher: „(...) manchmal ist es auch ein Problem mit anderen Ausländern, also da mein ich jetzt nicht die Serben, die sind okay, aber so andere Ausländergruppen, die ja, sind da auch oft negativ eingestellt“ (B1, ZN 182–184). Für B1 ist es in ihrem sozialen Umfeld offenbar eine Schwierigkeit, dass sie nicht so gut sprechen kann. Sie ärgert sich darüber, wegen der Verwendung der Gebärdensprache ausgespottet zu werden und beschreibt Kommunikationsprobleme im Beruf, da die Berufswelt lautsprachorientiert ist. B1 würde sich wünschen, dass Hörende und Gehörlose „besser zusammenpassen“ (B1, ZN 178).

Bildungsbedingungen:

Zu ihrer Schullaufbahn erzählt B1, dass sie das BIG besucht und im Alter von zirka zwölf Jahren abgebrochen hat. Sie wechselte in eine Privatschule und begann danach zu arbeiten. Bei Equalizent absolvierte sie zwei Jahre lang eine Weiterbildung. Eine Lehre brach sie ab und derzeit ist sie auf Arbeitssuche.

Im Allgemeinen wird die Schulzeit von B1 als nicht sehr positiv beschrieben. Im BIG besuchte sie eine Klasse für Gehörlose. Die Schule wird als streng bewertet und hat B1 nicht gefallen. Sie berichtet auch davon, geschlagen worden zu sein, gibt aber nicht an von wem: „Es war sehr streng und wir sind auch geschlagen worden. Also das hat mir überhaupt nicht gefallen“ (B1, ZN 65–66). Nach dem Wechsel in die Privatschule wurde die Schulzeit positiver bewertet. Die Privatschule – es gibt keine Angaben darüber welche das war – gefiel B1 besser und es gab keine Schwierigkeiten. Auch in der Privatschule wurde sie gemeinsam mit anderen Gehörlosen unterrichtet. Im Nachhinein würde B1 eine integrative Beschulung bevorzugen, da sie lieber mit Hörenden zusammen ist.

Im Unterricht wurde hauptsächlich lautsprachlich kommuniziert, es gab wenig gebärdensprachliche Kommunikation. Es wurden auch wenig alternative kommunikative Hilfssysteme eingesetzt. Serbischen Unterricht hatte B1 weder im BIG noch außerhalb der Schule. Den Unterricht an sich bewertet B1 als gut und sie gibt an, dass sie dem Unterricht gut folgen konnte und alles gut verstand. Schwierig war für sie das Erlernen der deutschen Grammatik, da war viel üben notwendig. Hilfreich wäre es für sie gewesen, besser hören zu können und die Lautsprache zu beherrschen: „Also ich würde gerne so sprechen. Ja für mich wär’s irgendwie schön, wenn ich da auch Hören hätte können“ (B1, ZN 115–116).

Als unterstützend und hilfreich werden die LehrerInnen beschrieben. V.a. eine Lehrerin wird sehr positiv und als hilfreich bewertet. Auch eine Betreuerin half beim Lernen, welche aber zunehmend an Bedeutung für B1 verlor und die Familie mehr Hilfestellungen übernehmen musste. Abgesehen von den LehrerInnen und der Familie gab es keine Personen die beim Lernen halfen. Es wurden auch kein Hort und keine Nachhilfe besucht. B1 betont, dass sie sehr selbständig schreiben und lernen musste.

Das Verhältnis zu MitschülerInnen bewertet B1 als schlecht. Sie erzählt, dass es viele Probleme, Streit und Raufereien gab: „Die waren eigentlich alle blöd“ (B1, ZN 102). Das Klassenklima war offenbar nicht sehr gut, da sich B1 in der Klasse unwohl fühlte. In der Klasse gab es auch andere SchülerInnen mit Migrationshintergrund.

7.2.4 Zusammenfassung

B1 ist gehörlos, stammt aus Serbien und kam im Kleinkindalter nach Österreich. Obwohl ihre Muttersprache serbische Lautsprache ist, reichen ihre Serbischkenntnisse nicht zur Kommunikation. In Österreich lernte sie die deutsche Lautsprache und in der Schule ÖGS. B1 wuchs in komplizierten Familienverhältnissen auf, da die Mutter verstarb und sich der Vater in Serbien aufhält. B1 und ihre Geschwister wuchsen bei den Großeltern auf. In der Familie wird vorwiegend in deutscher Lautsprache kommuniziert. Von der Familie bekam B1 wenig Unterstützung beim Lernen, da die Eltern nicht zur Verfügung standen, die Deutsch sprechende Großmutter war nicht hilfreich und mit der Serbisch sprechenden Großmutter gab es Verständigungsprobleme. Der Freundeskreis von B1 besteht vorwiegend aus hörenden Personen mit österreichischer Herkunft, da sie mit Serbisch sprechenden Personen

schwer kommunizieren kann und Gehörlosen gegenüber eine eher ablehnende Haltung zeigt. Ihre Freizeit verbringt sie mit Sport, Freunden, ins Kino gehen und Ähnlichem. In der Gesellschaft fühlt sie sich Diskriminierungen ausgesetzt, wenn sie aufgrund der Verwendung der ÖGS verspottet wird. Benachteiligungen sieht sie in der lautsprachlichen Orientierung der Berufswelt und beim Telefonieren. B1 äußert klar den Wunsch, Hören und Sprechen zu können.

Die Schulzeit wird im Großen und Ganzen als nicht sehr positiv bewertet. Im Gehörloseninstitut gab es viele Probleme, wodurch es zu einem Schulwechsel in eine Privatschule kam. B1 wurde in beiden Schulen in Klassen für Gehörlose unterrichtet. Sie würde eine integrative Beschulung bevorzugen, da sie sich Hörenden zugehörig fühlt. Der Unterricht war hauptsächlich lautsprachlich, es wurde wenig ÖGS und andere Kommunikationssysteme eingesetzt. Trotzdem gibt B1 an, den Unterricht gut verstanden zu haben. Schwierig war es, die deutsche Grammatik zu erlernen. B1 hatte keinen Serbischunterricht. Von den LehrerInnen bekam B1 Hilfe und Unterstützung und wurde offenbar von einer Stützlehrerin betreut. Trotzdem betont B1, dass sie viel selbständig lernen musste. Zu den MitschülerInnen hatte B1 kein gutes Verhältnis, es gab viele soziale Konflikte.

7.3 INTERVIEW 2

7.3.1 Interviewsituation

B2 stellte sich freiwillig für das Interview zur Verfügung. Er wirkte sehr offen und interessiert. Vor dem Interview machte er ein paar kleine Scherze, wodurch eine sehr offene, entspannte und humorvolle Interviewsituation entstand. Beispielsweise ließ er vor Beginn des Interviews die Interviewerin sein Herkunftsland erraten. Interessant war, dass er die Antworten gebärdete und sich nicht lautsprachlich äußerte, aber bei den lautsprachlichen Fragen der Interviewerin nur mit der Interviewerin Blickkontakt hielt und kaum auf die Gebärden der Dolmetscherin achtete. Offenbar verstand er die meisten Fragen lautsprachlich. Die Interviewerin hatte den Eindruck, dass es B2 großen Spaß machte, interviewt zu werden, allerdings bleibt etwas zu bezweifeln, wie Ernsthaft er die Fragen beantwortete. Das Interview dauerte 18,58 Minuten.

7.3.2 Biografische Daten

B2 ist achtzehn Jahre alt, ledig und hat keine Kinder. Er kam schwerhörig zur Welt und nennt als Ursache, dass seine Mutter während der Schwangerschaft geraucht hat. In der Kindheit hat sich das Gehör verschlechtert. B2 wurde in der Türkei geboren und kam im Alter von acht Jahren mit seinen Eltern nach Österreich. Seine Familie wanderte aus, weil es in der Türkei viel Gewalt gab und das Leben dort aufgrund von Gewalt, Messerstechereien und Schießereien nicht mehr möglich war. Er bezeichnet das Leben in der Türkei als viel zu gefährlich. Zuerst kam der Vater nach Österreich und dann holte er den Rest der Familie nach.

Nach der Schule besuchte B2 zwei Jahre eine Wirtschaftsschule und schloss diese ab. In wenigen Monaten beginnt er eine Lehre als Maurer.

7.3.3 Inhaltliche Auswertung

Sprachliche Situation:

Als Muttersprache bezeichnet B2 Türkisch, wobei er angibt, dass auch ein wenig Deutsch zu seiner Muttersprache zählt. Er beherrscht die ÖGS und lernte sie im BIG. Lautsprachlich spricht B2 Türkisch. Deutsch und Englisch hat er als weitere Sprachen gelernt. Vorwiegend kommuniziert er in ÖGS und türkischer Lautsprache.

Familiäre Situation:

Mit seinen Eltern und auch mit den anderen Familienmitgliedern wird Türkisch gesprochen. Zur Kommunikation wird in der Familie hauptsächlich die türkische Lautsprache verwendet, es wird sehr wenig Deutsch gesprochen. Die Gebärdensprache wird von den Eltern nicht beherrscht. Die Familie von B2 schämt sich für die Verwendung von ÖGS und lehnt diese ab: „Die möchten das nicht, die schämen sich dann ein bisschen, wenn man das dann sieht, wie da gebärdet wird. Das ist nicht schön und es ist besser sprechen“ (B2, ZN 38–40). Für B2 selber ist die Verwendung der ÖGS kein Problem, er verwendet sie bei der Kommunikation mit anderen Gehörlosen und auch beim Interview kommuniziert er in ÖGS. Seitens der Eltern bekam B2 keine Hilfe bei den Hausaufgaben, nur die Geschwister halfen ihm ein wenig beim Lernen.

Soziales Umfeld:

Der Freundeskreis von B2 besteht aus mehr hörenden als gehörlosen Personen. Er bevorzugt die Kommunikation mit Hörenden und ist wenig mit Gehörlosen zusammen. Es lässt sich deutlich erkennen, dass B2 wenig Zugehörigkeit zur Gehörlosengemeinschaft empfindet: „Also Gehörlose ja, da bin ich nicht so in der Gruppe dabei. Das möchte ich eigentlich nicht so“ (B2, ZN 122–123). Seine FreundInnen sind sowohl österreichischer als auch ausländischer Herkunft. Er pflegt auch Kontakt zu türkischen FreundInnen und mit einem Freund von Equalizent spricht er Türkisch.

In seiner Freizeit spielt B2 gerne Fußball. Er ist in einem Fußballverein für Hörende Mitglied und gibt an, sich dort sehr integriert zu fühlen. Auch akustische Signale, wie das Pfeifen des Schiedsrichters, stellen keine Barrieren dar. B2 betreibt gerne Sport und trainiert seinen Körper. Er betont sehr, dass er nicht raucht und keine Drogen nimmt. Gesund zu leben und auf seinen Körper zu achten ist ihm offensichtlich sehr wichtig. Des Weiteren geht er gerne auf Partys und es gefällt ihm, Mädchen kennenzulernen. Er ist in keinem Gehörlosenverein Mitglied.

In seinen Einstellungen ist bei B2 eine deutliche Ablehnung der Gehörlosen zu erkennen. B2 drückt deutlich ein Schamgefühl für die Zugehörigkeit zu behinderten Personen aus: „Da schäm ich mich dann auch ein bisschen, wenn ich zu denen gehör“ (B2, ZN 120). Er beschreibt Gehörlose als andersartig in Abgrenzung zu hörenden Personen. Hörende bezeichnet B2 als höflicher und eleganter: „Weil zum Beispiel wir zwei, wir hören ja auch und sind auch viel höflicher, eleganter. Und Gehörlose, weiß nicht, die sind dann oft so, ja, so anders“ (B2, ZN 123–124). B2 bevorzugt die Kommunikation mit Hörenden.

B2 bezeichnet sich selber zwar als türkisch, identifiziert sich aber sehr als österreichisch und ist stolz darauf, von ÖsterreicherInnen als Österreicher erkannt zu werden (B2, ZN 130–132). Im Interview weist er darauf hin, dass seine Haut nicht mehr so dunkel sei und zeigt seine Arme der Interviewerin.

Der islamischen Religion gehört B2 nicht an. Er lehnt beispielsweise das Tragen des Kopftuches ab und grenzt sich von Moslems ab. Er definiert Moslems als steifer und konservativer und beschreibt sich selber als liberal: „Ich habe ja auch da zum Beispiel

einen Ohrring, also da bin ich eigentlich ein sehr liberaler, da sind vielleicht Moslems ein bisschen anders. Die sind da vielleicht ein bisschen steifer und ein bisschen konservativ, aber das bin ich nicht“ (B2, ZN 150–153).

B2 fühlt sich als sehr freier und zufriedener Mensch, dem es gut geht. Er definiert sich selbst als normal und frei und hält sich an keine religiösen Konventionen. B2 empfindet keine Benachteiligungen und Diskriminierungen.

In Bezug auf Barrieren sieht er keinen Veränderungsbedarf und hat auch keine Veränderungsvorschläge, da er wenig Kontakt zu Gehörlosen pflegt: „Also, Bereich Gehörlos, weiß ich jetzt gar nichts. Weil mit denen bin ich jetzt nicht so zusammen“ (B2, ZN 158–159). Er bedauert, dass das Telefonieren nicht möglich ist, empfindet aber sonst keine Benachteiligungen.

Bildungsbedingungen:

Die Schullaufbahn von B2 begann in der Türkei, in Österreich verbrachte er die Pflichtschulzeit im BIG, wo er auch die Hauptschule besuchte. Eine weiterführende Wirtschaftsschule schloss er nach zwei Jahren ab. Ebenso absolvierte er Kurse bei Equalizent.

In der Türkei besuchte B2 eine integrative Klasse. Die türkische Schule bewertet er als sehr streng und gibt auch an, dass den SchülerInnen dort auf die Finger geschlagen wurde. Im BIG war B2 in einer Klasse für Gehörlose. Die Schulzeit wurde im Allgemeinen von B2 nicht gemocht und negativ bewertet, da er sie als langweilig empfand. Eine integrative Beschulung würde B2 bevorzugen, da das Lerntempo in Gehörlosenklassen langsamer ist: „Weil oft ist das dann so, dass man mit verschiedenen behinderten Personen zusammen ist, da ist dann das Lerntempo sehr, sehr gering und da wird dann oft bei behinderten Personen irgendwie schlampig gebärdet“ (B2, ZN 117–120).

Der Unterricht wurde von B2 als leicht und langweilig beschrieben und er erzählt, er habe deswegen im Unterricht manchmal geschlafen. Schwierig war für ihn Deutsch, Englisch empfand er als leicht. Ambivalente Aussagen machte er zu Mathematik. Zu einem früheren Zeitpunkt im Interview bezeichnet B2 Rechnen als fad und langweilig (B2, ZN 58), später erklärt er hingegen, dass Rechnen schwer und kompliziert sei und er genug davon habe (B2, ZN 112). Als langweilig wurde der Unterricht von B2

beschrieben, da es häufig Wiederholungen gab und viel geschrieben werden musste: „Immer schreiben, immer das Gleiche, das war einfach sehr langweilig“ (B2, ZN 59–60).

In der Türkei wurde in der Schule lautsprachlich unterrichtet und keine Gebärdensprache eingesetzt. Im BIG hingegen wurde ÖGS im Unterricht eingesetzt und LehrerInnen unterrichteten in ÖGS. Türkischunterricht hatte B2 im BIG keinen.

Die LehrerInnen des BIG werden von B2 grundsätzlich zunächst als hilfreich und gut bewertet, wobei er anschließend doch einige Probleme schildert: „Wenn ich jetzt so nachdenk, die waren ein bisschen hochnäsiger die Lehrer, die haben eigentlich dann mehr auf sich geschaut und ... da hat dann eine Lehrerin sich oft geschminkt im Unterricht und eigentlich dann nichts unterrichtet. Das war dann ein bisschen komisch. Die haben dann ein bisschen einen Vogel gehabt“ (B2, ZN 83–87).

Da B2 den Unterricht als langweilig beschreibt, sich über wenig Unterricht seitens der LehrerInnen beklagt und aufgrund des Lerntempos lieber in eine Integrationsklasse gegangen wäre, lässt sich darauf schließen, dass B2 sich offenbar in der Schule unterfordert gefühlt hat und abwechslungsreicheren Unterricht gebraucht hätte.

Unterstützung bekam B2 in der Schule von den LehrerInnen. Auch eine gehörlose Person aus der Schule half ihm beim Lernen. Die Zusammenarbeit mit dieser Person wurde sehr positiv erlebt. Mehr Hilfe wäre beim Schreiben in Deutsch notwendig gewesen. B2 besuchte keinen Hort und hatte keine Nachhilfe.

Den Kontakt zu seinen MitschülerInnen beschreibt B2 als gut. Er berichtet von einem großen Wechsel der Kontakte zwischen Hörenden und Gehörlosen. Mit hörenden MitschülerInnen konnte er gut Kontakt aufnehmen, aber mit Gehörlosen fiel ihm die Kommunikation leichter. Die Wochenenden verbrachte er eher mit hörenden Personen. In seiner Klasse waren mehr österreichische SchülerInnen als MigrantInnen. B2 bevorzugte den Kontakt zu ÖsterreicherInnen und lehnt den Kontakt zu MigrantInnen eher ab: „Mit Ausländer, die sind oft so böse. Da möchte ich nicht so viel Kontakt, da bin ich lieber mit Österreichern zusammen“ (B2, ZN 109–110).

7.3.4 Zusammenfassung

B2 ist schwerhörig, stammt aus der Türkei und kam im Alter von acht Jahren mit seinen Eltern nach Österreich. Als Muttersprache bezeichnet er Türkisch, wobei er auch ein wenig Deutsch dazu zählt. ÖGS lernte er in der Schule. Vorwiegend kommuniziert B2 in ÖGS und türkischer Lautsprache. Die Familie spricht Türkisch und lehnt die Gebärdensprache ab. Von den Eltern bekam B2 keine Hilfe beim Lernen, nur die Geschwister halfen ihm ein wenig. Der Freundeskreis von B2 besteht vorwiegend aus hörenden Personen österreichischer und ausländischer Herkunft, da er die Kommunikation mit Hörenden bevorzugt. Seine Freizeit verbringt B2 damit Fußball zu spielen, seinen Körper zu trainieren und auszugehen. B2 zeigt eine deutliche Ablehnung gegenüber Gehörlosen. Er schämt sich dazuzugehören und idealisiert Hörende als höflicher und eleganter. Obwohl sich B2 als Türke bezeichnet, identifiziert er sich sehr als Österreicher und möchte als solcher erkannt werden. Er gehört nicht der islamischen Religion an und distanziert sich von muslimischen Traditionen. B2 legt großen Wert darauf, ein zufriedener, freier und liberaler Mensch zu sein. Abgesehen vom Telefonieren sieht er keine Barrieren oder Benachteiligungen.

Die Schulzeit begann in der Türkei in einer integrativen Klasse. Die Schule bezeichnet B2 als sehr streng. Die restliche Pflichtschulzeit verbrachte er in Österreich im BIG in einer Gehörlosenklasse. Die Schulzeit wird von B2 nicht sehr positiv bewertet, da er sie als langweilig empfand. Aufgrund des geringen Lerntempos würde B2 eine integrative Beschulung bevorzugen. Im BIG wurde ÖGS eingesetzt und in ÖGS unterrichtet. Englisch war für B2 leicht, Deutsch schwer und Mathematik beschreibt er ambivalent. Den Unterricht empfand B2 als langweilig, worauf sich schließen lässt, dass er unterfordert war. Die LehrerInnen des BIG beschreibt er zunächst als hilfreich, aber auch als hochnäsiger und etwas egozentrisch. B2 hatte keinen Türkischunterricht. Unterstützung bekam er von einer gehörlosen Person, vermutlich einem/r StützlehrerIn. Mehr Hilfe wäre in Deutsch beim Schreiben notwendig gewesen. Zu den MitschülerInnen hatte B2 guten Kontakt und wechselte zwischen Hörenden und Gehörlosen, favorisierte aber hörende Personen. Kontakt mit MigrantInnen lehnte er eher ab und bevorzugte österreichische MitschülerInnen.

7.4 INTERVIEW 3

7.4.1 Interviewsituation

B3 nahm ebenfalls freiwillig am Interview teil. Er wirkte sehr interessiert aber etwas zurückhaltender als B2. B3 erkundigte sich vor dem Interview genau nach dem Zweck der Interviews und stellte viele Fragen über die Diplomarbeit und das Studium der Autorin. Über die Zusicherung von Anonymität scherzte er und auch die Erlaubnis zur Tonbandaufzeichnung gab er scherzhaft sehr zögerlich. Die Interviewsituation war ebenfalls humorvoll, aber dennoch entstand der Eindruck, dass B3 die Fragen sehr ernsthaft beantwortete. Die Kommunikation mit B3 lief ausschließlich über die Dolmetscherin. Auch in diesem Interview musste sie öfter nachfragen oder Fragen neu formulieren und B3 gab eher kurze Antworten. Gegen Ende des Interviews wirkte B3 zunehmend unkonzentriert. Das Interview dauerte 18,03 Minuten.

7.4.2 Biografische Daten

B3 ist achtzehn Jahre alt, ledig und hat keine Kinder. Er bezeichnet sich ausdrücklich nicht als gehörlos sondern schwerhörig. Bei der Geburt hörte er noch, eine spätere Entzündung im Ohr war die Ursache für die Schwerhörigkeit. Er wurde in Österreich bereits zweimal an einem und einmal am anderen Ohr operiert. In der Familie sind alle hörend.

B3 wurde in der Türkei geboren und kam im Alter von acht Jahren mit seiner Familie nach Österreich. Der Vater arbeitet auf einer Baustelle, B3 beginnt in wenigen Monaten eine Lehre als Maler.

7.4.3 Inhaltliche Auswertung

Sprachliche Situation:

Die Muttersprache von B3 ist Türkisch. Er beherrscht und verwendet auch die ÖGS. Erlernt hat er die ÖGS ein wenig in der Schwerhörigenschule aber vorwiegend bei Equalizent. Somit hat B3 ÖGS größtenteils erst nach der Pflichtschule gelernt. Weiters gibt er an, ein wenig englische Gebärdensprache zu können. Lautsprachlich beherrscht B3 Türkisch, Deutsch und als Fremdsprache Englisch.

Familiäre Situation:

Innerhalb der Familie wird Türkisch und Deutsch gesprochen. Es wird lautsprachlich kommuniziert, da die Familienmitglieder von B3 keine Gebärdensprache können.

Beim Lernen wurde B3 von den Geschwistern unterstützt. Bei Unklarheiten fragte er seinen Bruder, sonst hatte er außerhalb der Schule keine Hilfe und musste sich an die LehrerInnen wenden. Die Hausaufgaben musste B3 selbständig erledigen.

Soziales Umfeld:

B3 hat vorwiegend hörende FreundInnen. Aus seinem Freundeskreis stammen viele Personen aus Bosnien, da er diese sympathisch findet und gut mit ihnen auskommt: „Bosnier sind viele dabei. Die kann ich gut leiden. Mit denen kann ich gut“ (B3, ZN 133).

In seiner Freizeit interessiert sich B3 sehr für Fußball. Er verfolgt Spiele im Fernsehen und trifft sich mit Kollegen zum Fußball spielen, Auto fahren und ausgehen. B3 geht auch gerne schwimmen. Er ist bei keinem Verein oder keiner Gemeinschaft Mitglied.

B3 hatte früher soziale Konflikte und wurde verspottet: „Also früher war ich sehr dünn und jetzt hab ich da eben trainiert und jetzt komm ich da auch ganz gut respektvoll rüber. Jetzt gibt’s keine Probleme mehr“ (B3, ZN 133–135). Aus diesem Grund begann er zu trainieren und viel zu essen. Er erwartet sich, durch verändertes Aussehen, mehr Respekt entgegengebracht zu bekommen und bei den Mädchen besser anzukommen: „Ja, ja, da bin ich dann oft verarscht worden und jetzt habe ich eben viel gegessen und trainiert und jetzt schau ich schon besser aus. Und die Mädchen schauen jetzt auch mehr auf mich“ (B3, ZN 137–139).

Barrieren sieht B3 wegen seiner Schwerhörigkeit keine. Da er aufgrund seiner Hörreste auch lautsprachlich gut verstehen kann, empfindet er offenbar keine Benachteiligungen: „Nein, da gibt’s jetzt keine Probleme, weil ich schwerhörig bin. Wenn alle sprechen, dann hör ich ja auch ein bisschen. Und dann kann ich das eigentlich auch gut verstehen“ (B3, ZN 144–145).

Bildungsbedingungen:

Die Schullaufbahn von B3 begann in der Türkei, wo er eine Volksschule besuchte. In der Türkei wurde er integrativ beschult. Nach der Einwanderung in Österreich besuchte er fünf Jahre die Schwerhörigenschule, wo er auch die Hauptschule absolvierte. In der Schwerhörigenschule ging er in eine Klasse für schwerhörige Kinder. Nach der Pflichtschulzeit absolvierte er Kurse bei Equalizent, wo er viele Lernerfahrungen machen konnte: „Die haben mir irrsinnig viel beigebracht. Bin ich viel unterrichtet worden und da hab ich dann viel mir aneignen können“ (B3, ZN 43–44).

Im Allgemeinen beschreibt B3 die Volksschulzeit als sehr leicht. Das Schreiben, Sprechen und Rechnen sowie der Sport fielen ihm sehr leicht. Die Hauptschulzeit empfand B3 als schwieriger. V.a. bedauert B3, dass das Fußball spielen in der Schwerhörigenschule verboten war und er erklärt, dass er deswegen gemäßregelt wurde. Er betont weiters, dass ihm die Schulzeit gut in Erinnerung geblieben ist: „Da hab ich mir alles gemerkt von früher. Da ist alles in meinem Kopf gespeichert, was früher passiert ist. Ich vergess das nie. Das bleibt alles hier drinnen“ (B3, ZN 76–77). Über die LehrerInnen der Schwerhörigenschule drückt er zunächst Unzufriedenheit aus: „Und in der Schwerhörigenschule, ja, da war ich mit den Lehrern nicht sehr zufrieden. Das hat nicht so geklappt“ (B3, ZN 68–70), was sich aber eher auf das Fußballverbot beziehen dürfte, dann im weiteren Interviewverlauf, hebt er LehrerInnen auch sehr positiv hervor. Einen Lehrer mochte B3 besonders und bewertet ihn als sehr gut: „Das war mein Lehrer. Der war gut, ja. Den hab ich gewollt, der war super“ (B3, ZN 79–80). Über den Tod eines anderen Lehrers drückt B3 Bedauern aus.

Auf die Frage, eine integrative Klasse mit Hörenden oder eine Gehörlosenklasse zu bevorzugen, gibt er an, dass beides gut ist und eine gemischte Form gut wäre (B3, ZN 125). B3 würde sich mehr Möglichkeiten zum Fußball spielen in der Schule wünschen, da Sport gesund ist.

In der Schwerhörigenschule wurde vorwiegend lautsprachlich unterrichtet, es gab nur wenig Unterricht in ÖGS. Die Unterrichtsinhalte konnte sich B3 gut merken. Er war sehr mit dem Unterricht zufrieden und verstand alles gut. Englisch lernen war für B3 schwierig. Die Grammatik konnte er gut lernen, aber das Sprechen war problematisch, jedoch wichtig: „So hab ich die Grammatik gut lernen können, aber das Sprechen war ein bisschen schwierig. Aber das muss man einfach lernen, das ist wichtig“ (B3, ZN 46–

47). Auch die Unterrichtsgegenstände Mathematik, Deutsch, Geografie und Biologie werden von B3 für sehr wichtig gehalten. Im Nachhinein hätte er sich mehr Sprachunterricht und ein höheres Arbeitspensum gewünscht. B3 hatte keinen Unterricht auf Türkisch. Er betont in diesem Zusammenhang, dass es für ihn wichtig ist Deutsch zu können, da er ja in Österreich lebt.

Hilfestellungen und Unterstützung bekam B3 von den LehrerInnen: „Ja, die müssen ja helfen. Dass ist ja denen ihre Aufgabe, zum Beispiel, wenn ich was nicht weiß und ich frag, dann muss ich eine Antwort bekommen“ (B3, ZN 86–87). Dies verdeutlicht, dass B3 sich selber Hilfe holte und Hilfestellungen als Aufgabe und Pflicht der LehrerInnen versteht. B3 wurde auch von einer Betreuerin unterstützt, zu der er offensichtlich ein sehr positives Verhältnis hatte: „Ja, ich hab ihr geholfen und sie hat mir geholfen. Wir haben uns da eigentlich ganz gut verstanden. Die war super, ja“ (B3, ZN 149–150). Die Betreuerin half B3 in Deutsch und Mathematik und gab Hilfestellungen, wenn er sich nicht auskannte. B3 besuchte keinen Hort, über Nachhilfe wurde im Interview nicht gesprochen.

An seine MitschülerInnen kann sich B3 sehr gut erinnern, sie sind ihm alle noch bekannt. Mit den anderen SchülerInnen kommunizierte er vorwiegend in ÖGS und es gab eher wenig Kommunikation in Lautsprache: „Da ist schon gebärdet worden und da ist eher wenig gesprochen worden, weil das Gesprochene wurde dann eben nicht so verstanden von den Gehörlosen, deshalb hab ich dann mehr gebärdet“ (B3, ZN 91–93). Des Weiteren betont B3, er habe mit seinen MitschülerInnen nicht gerauft und in der Klasse gab es Probleme mit einem Mitschüler, auf die B3 aber nicht näher eingeht.

7.4.4 Zusammenfassung

B3 ist schwerhörig, stammt aus der Türkei und kam im Alter von acht Jahren mit seiner Familie nach Österreich. Seine Muttersprache ist Türkisch. ÖGS lernte er größtenteils erst nach der Pflichtschule. Lautsprachlich beherrscht er Türkisch, Deutsch und die Fremdsprache Englisch. Die Familie spricht Türkisch und Deutsch und kann keine Gebärdensprache. Beim Lernen wurde B3 von den Geschwistern unterstützt und war ansonsten auf Hilfe aus der Schule angewiesen. Der Freundeskreis von B3 besteht vorwiegend aus hörenden Personen, viele stammen aus Bosnien. Seine Freizeit verbringt er mit Fußball schauen und spielen, Freunde treffen und ausgehen. B3 legt

großen Wert auf sein Äußeres und trainiert seinen Körper, um sein Selbstwertgefühl zu steigern.

Seine Schullaufbahn begann in der Türkei in einer integrativen Klasse. In Österreich verbrachte er die Pflichtschulzeit in der Schwerhörigenschule in einer Klasse für Schwerhörige. Die Volksschule beschreibt B3 als leicht, die Hauptschule schwieriger. B3 tendiert zu keiner Schulform, sondern findet sowohl integrative Klassen als auch Gehörlosen-/ Schwerhörigenklassen gut. Mit den LehrerInnen der Schwerhörigenschule war B3 nicht sehr zufrieden, erwähnt aber auch LehrerInnen die er sehr gut bewertet. Der Unterricht fand vorwiegend lautsprachlich statt und war für B3 leicht verständlich. Nur Englisch war für ihn schwierig. B3 hätte sich mehr Sprachunterricht und ein höheres Arbeitspensum gewünscht. Sein größtes Bedauern gilt den mangelnden Gelegenheiten zum Fußball spielen in der Schule. B3 hatte keinen Türkischunterricht. Unterstützung und Hilfe bekam B3 von den LehrerInnen, was er als deren Aufgabe betrachtet. Eine Betreuerin gab Hilfestellungen in Deutsch und Mathematik, vermutlich eine Stützlehrerin. Zu den MitschülerInnen hatte B3 guten Kontakt, sie sind ihm heute noch bekannt. Er kommunizierte vorwiegend gebärdensprachlich mit ihnen. Probleme gab es mit einem Mitschüler.

7.5 INTERVIEW 4

7.5.1 Interviewsituation

Auch B4 stellte sich freiwillig für das Interview zur Verfügung. Im Vergleich zu den anderen InterviewpartnerInnen wirkte er sehr aufgeschlossen und am meisten reflektiert. B4 präsentierte sich sehr mitteilungsbedürftig, ging auf die Fragen ein und erzählte offen und frei. Dadurch entstand ein sehr positiver Gesprächsfluss. Die Kommunikation durch die Dolmetscherin verlief fließend, es war kein nachfragen und wiederholen nötig. B4 dachte bei einigen Fragen sehr bewusst nach und versuchte die Fragen sehr ernsthaft und gewissenhaft zu beantworten. Die Interviewerin hatte den Eindruck, dass es ihm ein Bedürfnis war, seine Geschichte zu erzählen. Das Interview dauerte mit 28,14 Minuten am längsten.

7.5.2 Biografische Daten

B4 ist zwanzig Jahre, ledig und hat ebenfalls keine Kinder. Er bezeichnet sich als schwerhörig. Während der Schwangerschaft wickelte sich die Nabelschnur um seinen Hals, wodurch es zur Hörschädigung kam. Durch hohes Fieber im Alter von sechs Monaten verschlechterte sich das Gehör von B4.

Er wurde im heutigen Serbien geboren und kam im Alter von zwei Jahren mit seiner Familie nach Österreich. Im Verlauf des Interviews bezeichnet B4 sein Herkunftsland als „Jugoslawien“ und die Sprache als „Jugoslawisch“. B4 berichtet, dass zunächst seine Eltern nach Österreich kamen um sich anzuschauen, „wie es in Österreich ist“ (B4, ZN 224). Sie gründeten einen Wohnsitz. Der Vater wollte hier die Schule besuchen und eine Ausbildung machen, weil es in Jugoslawien nicht viele Möglichkeiten zu studieren gab. Als in Jugoslawien der Krieg ausbrach, beschlossen sie ganz in Österreich zu bleiben und die ganze Familie kam nach. Inzwischen ist der Vater in Frankreich und arbeitet als Abteilungsleiter. B4 wuchs bei seiner Mutter und Schwester auf. Die Mutter arbeitet als Operationsschwester im Krankenhaus.

Nach der Pflichtschule ging B4 nach Deutschland und absolvierte eine Frisörlehre, die er allerdings abbrach. Danach arbeitete er als Kellner. Als Beruf gibt er an, Laborant zu sein. Derzeit ist er wieder in Österreich und sucht eine neue Arbeit. Er würde gerne an der Universität studieren oder gehörlose Kinder unterrichten.

7.5.3 Inhaltliche Auswertung

Sprachliche Situation:

Eine eindeutige Muttersprache lässt sich bei B4 nicht zuordnen, da er Deutsch, Jugoslawisch und die Gebärdensprache als solche benennt: „Das ist eigentlich alles. Deutsch, Jugoslawisch und Gebärdensprache (...)“ (B4, ZN 30). Gebärdensprachlich beherrscht B4 die ÖGS, welche er im BIG gelernt hat, kann aber auch ein wenig jugoslawische Gebärdensprache und ein paar Gebärden aus anderen Sprachen. Diese eignete er sich durch den Austausch mit anderen Gehörlosen an: „Und da hab ich eben gesehen, die haben eine andere Gebärdensprache und da hab ich gefragt ‚Wo kommst du her?’ und hab mir daran eben Gebärden angeeignet, von anderen Sprachen“ (B4, ZN

102–103). Lautsprachlich kann B4 Deutsch und ein wenig Jugoslawisch. Englisch hat er zusätzlich gelernt.

Familiäre Situation:

Mit der Familie kommuniziert B4 gebärdensprachlich und lautsprachlich, allerdings wird die Lautsprache bevorzugt. Lautsprachlich wird in der Familie Deutsch und Jugoslawisch gesprochen. Jugoslawisch lernte B4 von seiner Mutter: „Und meine Mutter hat mir die lautsprachliche, jugoslawische Sprache beigebracht“ (B4, ZN 105–106). B4 fühlte sich von seiner Familie sehr unterstützt und gefördert. Die Familie half ihm beim Lernen, er bekam überall Hilfe und wurde gut gefördert.

Soziales Umfeld:

B4 wählt sich seinen Freundeskreis sehr sorgfältig aus: „Es gibt dann oft Streit und mir ist es wichtig eben, dass ich die Leute kenne, die Stadt kenne und mich auskenne, weiß wer meine Freunde sind und sich da wahllos mit irgendwem treffen, das will ich nicht“ (B4, ZN 139–142). Er hat mehr Kontakt zu hörenden Personen als zu Gehörlosen und gibt an, mehr Erfahrungen im „hörenden Bereich“ (B4, ZN 132) gesammelt zu haben. „Ich hab auch natürlich mit Gehörlosen Kontakt, aber da eher weniger. Und da gibt’s eben oft das Problem, dass die oft nicht gut denken“ (B4, ZN 163–164). Nachdem er früher Gehörlose ablehnte, hat er jetzt wieder einige gehörlose FreundInnen, mit denen er gebärdensprachlich kommuniziert. Die Kommunikation mit Hörenden funktioniert gut, hingegen bezeichnet B4 die Kommunikation mit Gehörlosen als oft schwierig, weswegen er hörende Personen bevorzugt. Wesentliches Kriterium für die Auswahl von FreundInnen ist eine funktionierende Kommunikation, wobei ihm die Herkunft der Personen unwichtig ist: „Aber ob das jetzt Österreicher oder Ausländer sind, das ist mir eigentlich ganz egal. Mir ist wichtig, dass die Kommunikation klappt und das wir da gut miteinander können“ (B4, ZN 172–174). B4 hat gerne Kontakt zu Personen mit Migrationshintergrund und hat größtenteils ausländische Bekannte. Seine FreundInnen kommen aus Jugoslawien, Italien und anderen Ländern. B4 zeigt großes Interesse an internationalen Kontakten. Es gefällt ihm, sich mit anderen über Probleme, Finanzielles, Berufliches und beispielsweise Drogen auszutauschen: „Da hab ich auch ein großes Interesse, viele Leute kennenzulernen. (...) Und dann auch sich austauschen, was gibt es für Probleme, wo kriegt man sein Geld her, wie schaut’s aus mit Lehrstelle, also wir tauschen uns da sehr viel aus“ (B4, ZN 160–162).

Seine Freizeit verbringt B4 häufig mit Sport. Er ist bei Sportvereinen Mitglied und skatet gerne. Ebenso geht er ins Kino, Kaffee trinken und besucht Veranstaltungen. B4 macht gerne Ausflüge und Reisen. In seinem nächsten Urlaub hat er vor, eine neue Arbeit zu suchen.

In seinen Einstellungen gegenüber Gehörlosen ist bei B4 teilweise eine deutliche Ablehnung zu erkennen. Im Vergleich zu Hörenden hält er manche Gehörlose für weniger intelligent und leichtgläubig: „Also da hab ich oft das Problem, dass die auch ein bisschen dumm sind manchmal. (...) Die erfahren dann irgendwas und glauben das und Hörende sind dann doch ein bisschen anders“ (B4, ZN 163–166). B4 äußert auch Mitleid gegenüber Gehörlosen und schwerhörigen Personen, indem er sie als „oft arm“ bezeichnet und findet, dass sie häufig „in Notfälle geraten“ (B4, ZN 190), wobei er diese nicht näher beschreibt.

Des Weiteren kritisiert B4 die gleichgültige Einstellung und das mangelnde Interesse vieler Gehörloser gegenüber Menschen mit anderen Behinderungen: „Weil das ist blöd, wenn man da kein Interesse hat. Weil es kann ja vielleicht doch sein, dass eine gehörlose Person mal mit einer blinden Frau sich verheiratet“ (B4, ZN 201–202). Er fordert, dass Gehörlose Menschen mit anderen Behinderungen gegenüber mehr Respekt zeigen und diese unterstützen sollten. B4 betont wie wichtig Kommunikationsformen und gegenseitige Unterstützung sind: „Und es ist einfach wichtig die Kommunikationsform, dass sich auch beide, oder alle einfach unterstützen“ (B4, ZN 202–203) und beanstandet, dass Gehörlose gegenseitige Unterstützung oft ablehnen.

Hörende werden von B4 für erfahrener, reflektierter und gebildeter gehalten: „Die machen sich mehr Gedanken, die haben einfach mehr Erfahrung, die können mir ein bisschen mehr erzählen.“ (B4, ZN 166–167). B4 drückt Bewunderung dafür aus, was er von Hörenden lernen kann und ist begeistert, wenn ihm Hörende vor Gefahren warnen: „Da bin ich dann oft selber sehr begeistert, was die alles wissen und da kann ich so viel mitnehmen. Also die schauen sich dann auch die Dinge ganz anders an. Zeigen mir Gefahren oder wie’s einfach abläuft, das ist viel interessanter“ (B4, ZN 169–170). Der Kontakt mit Hörenden wird für viel interessanter und hilfreicher gehalten, als der Kontakt mit Gehörlosen.

Aus diesem Grund findet B4, dass sich Gehörlose mehr an Hörenden orientieren sollten. Seiner Meinung nach wäre es wünschenswert, dass Gehörlose mehr Erfahrungen mit

Hörenden sammeln. Neben dem Engagement für Menschen mit anderen Behinderungsarten fordert er, dass Gehörlose mehr über ihr Verhalten und ihre Umgangsformen reflektieren sollten. Ebenso wünscht sich B4 eine Gleichstellung von Hörenden und Gehörlosen. V.a. das Erreichen eines höheren Niveaus in Deutsch betrachtet er für Gehörlose als sehr wichtig.

Sich selbst beschreibt B4 als sehr offenen Menschen, der schnell etwas begreifen kann und sehr aufnahmebereit ist. Er hat großes Interesse viele Leute kennenzulernen und legt besonderen Wert auf internationale Kontakte: „Ich reise auch sehr gerne, weil mir einfach das gefällt auch die Welt kennenzulernen“ (B4, ZN 234–235). Er würde sich mehr internationalen Austausch wünschen. Die Ablehnung von Drogen betont B4 mehrmals. Auffällig ist auch eine gewisse Glorifizierung der Vergangenheit und meint, früher wäre die Welt besser gewesen: „Aber ich hab schon so die Tendenz, oder das Gefühl, dass die Welt immer schlechter wird. Früher war’s irgendwie besser“ (B4, ZN 204–206).

In Bezug auf Barrieren nennt B4 einige gesellschaftliche Probleme. Er ist der Meinung, dass es Menschen mit Behinderung früher besser ging: „Zum Beispiel, also früher war’s da besser, da ist es besser, also den Behinderungsgruppen besser gegangen. Und jetzt hab ich das Gefühl, dass da immer mehr Probleme kommen“ (B4, ZN 206–208). Ebenso sieht B4 Benachteiligungen für MigrantInnen: „Dass da auch wenig getan wird, zum Beispiel für ausländische Personen“ (B4, ZN 209–210). Er ist unzufrieden, wie mit Drogenproblemen umgegangen wird und findet, dass bei diesem Thema viel übertrieben wird. Auch geringe Verdienstmöglichkeiten beschäftigen B4. Er kritisiert, dass man bei vielen Jobs wenig verdient und drückt seine Sorge aus, mit einem geringen Einkommen auskommen zu müssen und die Grundversorgung gewährleisten zu können. Die Ursache für diese gesellschaftlichen Probleme sieht er in der Politik und bemängelt, wie mit Problemen umgegangen wird: „Dass es den Gehörlosen schlechter geht, dass das Drogenproblem und ich find auch, dass da die Politik auch dran Schuld ist“ (B4, ZN 208–209).

Barrieren erlebt B4 auch hinsichtlich der Erfüllung seines Berufswunsches. Er würde gerne an der Universität studieren oder gehörlose Kinder unterrichten, hält dies aufgrund des Englischunterrichts und der lautsprachlichen Orientierung für schwierig: „Also da gibt es auch viel Englisch. (...) Es sind halt sehr viele Hörende auf der Uni

und ich muss mir halt dann wahrscheinlich mit dem Schreiben, mit Mitschriften helfen und dann könnt ich die Inhalte auch verstehen“ (B4, ZN 49–52).

Bildungsbedingungen:

Die Schullaufbahn verbrachte B4 im BIG, wo er auch die Hauptschule abschloss. Danach absolvierte er eine Ausbildung in Deutschland unter Hörenden und arbeitete auch in Deutschland.

Im BIG besuchte B4 eine Klasse für Gehörlose. Seine Volksschulzeit verlief gut, nur das erste Schuljahr war aufgrund mangelnder Lautsprach- und ÖGS-Kenntnisse schwierig. Die Hauptschulzeit war für B4 offenbar problematisch. Er berichtet davon, viele Fehler gemacht zu haben und auch viele Fehlstunden gehabt zu haben. In dieser Zeit hatte er eine große Krise, auf die er aber nicht näher eingeht. Ab dieser Zeit gefiel B4 die Schule nicht mehr und er erzählt, dass er sich zurückgezogen hat und sehr empfindlich war: „Ich habe sehr viele Fehler gemacht, das war’s. Ich hab auch sehr viel gestritten und es war, ja, eine sehr große Krise und mir hat’s dann dort auch nicht mehr gefallen. Ich hab mich sehr zurückgezogen und da war ich sehr empfindlich eigentlich und da war ich auch nicht zufrieden früher und das war leider schlecht“ (B4, ZN 59–63). Jetzt bedauert er es, aufgrund der Probleme in der Schule wenig gelernt zu haben. Auch über das Ableben einer Lehrerin drückt B4 Bedauern aus.

So wie B3 gibt B4 an, dass er sowohl integrative Klassen als auch Klassen für Gehörlose gut findet und gibt zu bedenken, dass die Kommunikation immer problematisch sei: „Mit Gehörlose ist es einfach einfacher zu kommunizieren. Bei Hörenden muss man langsam sprechen, da wird man auch gestört“ (B4, ZN 145–147). Er betont, dass er schwierige Kommunikation nicht mag.

Der Unterricht im BIG fand in Lautsprache und ÖGS statt. Es wurde nur in deutscher Sprache unterrichtet. Mathematik und Englisch waren für B4 schwer, Deutsch und Lesen fielen ihm leichter.

B4 konnte dem Unterricht gut folgen und gut verstehen. Er hielt den Unterricht für angemessen. Zu Beginn seiner Schulzeit, als er noch nicht gut sprechen und gebärden konnte, musste er häufig nachfragen: „Die Gebärdensprache habe ich noch nicht gekonnt, das war für mich dann sehr verwirrend“ (B4, ZN 79–80). Durch das Nachfragen und die Erklärungen konnte er Verknüpfungen herstellen, wodurch das

Verständnis besser wurde. Zunehmend bauten sich seine Sprachkenntnisse Schritt für Schritt auf, so konnte B4 gut lernen. Es zeigte sich auch, dass B4 viel Eigeninitiative und Interesse beim Lernen an den Tag legte: „Wenn ich was falsch gemacht habe, dann hab ich eben versucht rauszufinden was falsch war und weil ich das eben wissen wollte, damit ich mich verbessern kann. Ich hab jetzt nicht immer nur genickt und genickt, sondern ich wollte das ja auch lernen“ (B4, ZN 72–75). V. a. das Erlernen der deutschen Lautsprache und der ÖGS betrachtete er als sehr wichtig. Mit der Zeit bauten sich seine Deutschkenntnisse auf und B4 gibt an, dass er jetzt Deutsch gut beherrscht und gut zurechtkommt. Er hat mit der Sprache keine Probleme mehr.

In Bezug auf das Lehrpersonal berichtet B4 von einem häufigen Personalwechsel, wodurch kein konstanter Unterricht statt fand: „Es war dann auch immer wieder ein neues Deutsch was ich dann gelernt hab. Also es war dann ein bisschen verwirrend“ (B4, ZN 123–124). Offenbar war es für B4 schwierig, sich auf die Sprache der verschiedenen Lehrpersonen einzustellen. Positiv bewertet er LehrerInnen mit ÖGS-Kompetenzen, jedoch war er mit einer Lehrerin sehr unzufrieden die wenig Gebärdensprache konnte, da er sie nicht verstand.

Im BIG und außerhalb der Schule hatte B4 keinen Jugoslawischunterricht. Er erzählt, dass er sich die Bedeutung von vielen jugoslawischen Wörtern selbst angeeignet und durch nachfragen vieles selbst erarbeitet hat.

Unterstützung bekam B4 von den LehrerInnen des BIG. Sie halfen ihm und erklärten ihm Sachverhalte die er nicht verstand. Besonders eine Lehrerin hat B4 in Deutsch sehr geholfen und gefördert. Bei ihr konnte B3 viel lernen und viele Erfahrungen sammeln. Er betrachtet es als sehr bedeutend, gut Deutsch sprechen zu können: „Und das, ich find, das ist sehr wichtig, also man muss gut Deutsch sprechen können“ (B4, ZN 113–114). Sowohl von der Schule als auch von der Familie fühlte sich B4 gut unterstützt und gefördert.

B4 hatte in der Schulzeit einen guten Kontakt zu den gehörlosen MitschülerInnen und diese waren ihm sehr sympathisch. Er gibt aber auch zu, viel gestritten zu haben. In der Hauptschulzeit verschlechterten sich die sozialen Kontakte: „Dann sind wir halt immer älter geworden mit zwölf, elf Jahren und dann hat’s mir aber nicht mehr gefallen“ (B4, ZN 130–131). Ab diesem Zeitpunkt bevorzugte er Kontakte zu hörenden Personen. Der Austausch mit anderen SchülerInnen half B4 beim Erlernen von Jugoslawisch und

Deutsch: „(...) also ich hab mich dann schon mit Schülern auch ausgetauscht. Wie heißt welches Wort, Jugoslawisch, Deutsch, aber das war mehr unter Freunden“ (B4, ZN 91–93).

7.5.4 Zusammenfassung

B4 ist schwerhörig, stammt aus Serbien und kam im Kleinkindalter mit seiner Familie nach Österreich. Da sein Vater inzwischen in Frankreich ist, wuchs er bei seiner Mutter auf. B4 definiert keine konkrete Muttersprache, sondern benennt Deutsch, Jugoslawisch und Gebärdensprache als solche. ÖGS lernte er im BIG und eignete sich selber einige Gebärden aus anderen Sprachen an. Lautsprachlich beherrscht er Deutsch, ein wenig Jugoslawisch und Englisch als Fremdsprache. In der Familie wird vorwiegend lautsprachlich Deutsch und Jugoslawisch gesprochen, aber auch ein wenig ÖGS. B4 fühlte sich von seiner Familie sehr unterstützt und gefördert. Bei der Auswahl seines Freundeskreises zeigt sich B4 sehr wählerisch. Er bevorzugt hörende Personen und die Kommunikation mit Hörenden. Nachdem er eine Weile Gehörlose ablehnte, hat er jetzt auch wieder gehörlose Freunde, mit denen er gebärdensprachlich kommuniziert. B4 legt großen Wert auf funktionierende Kommunikation und die Herkunft der FreundInnen ist ihm egal. Er hat viele ausländische Bekannte und ist an internationalen Kontakten sehr interessiert. Seine Freizeit verbringt B4 mit Sport, Ausflügen und Reisen und er geht ins Kino und zu Veranstaltungen. Er tauscht sich gerne mit Freunden über aktuelle Themen und Probleme aus. Hörende hält B4 für erfahrener, gebildeter und reflektierter und kann von ihnen mehr lernen. B4 zeigt teilweise eine ablehnende Haltung gegenüber Gehörlosen und hält sie für weniger intelligent und leichtgläubig. Er kritisiert eine gleichgültige Einstellungen und mangelndes Interesse bei Gehörlosen in Bezug auf Menschen mit anderen Behinderungen und fordert, dass sich Gehörlose mehr an Hörenden orientieren sollten. Benachteiligungen sieht B4 für Menschen mit Behinderungen und MigrantInnen, da für diese zu wenig getan wird. Außerdem werde seitens der Politik mit gesellschaftlichen Problemen, wie beispielsweise geringe Verdienstmöglichkeiten und Drogen, schlecht umgegangen. Aufgrund der lautsprachlichen Orientierung erlebt B4 eine Barriere hinsichtlich der Erfüllung seines Berufswunsches.

Die Schullaufbahn verbrachte B4 im BIG in einer Klasse für Gehörlose. Das erste Schuljahr war aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse schwierig, die restliche Volksschulzeit verlief gut. Die Hauptschulzeit wurde problematisch erlebt. B4 machte viele Fehler und hatte viele Fehlstunden, die er jetzt bereut. Auch er hält sowohl Integrationsklassen als auch Klassen für Gehörlose gut. Der Unterricht im BIG fand in Lautsprache und ÖGS statt. Mathematik und Englisch empfand B4 als schwer, Deutsch und Lesen fielen ihm leichter. B4 konnte den Unterricht gut verstehen und ihm folgen. Allesdings war häufiges Nachfragen nötig und B4 zeigte viel Eigeninitiative. LehrerInnen mit ÖGS-Kompetenzen bewertet B4 als gut, hingegen konnte er LehrerInnen ohne ÖGS-Kompetenzen nicht verstehen. B4 kritisiert einen häufigen Personalwechsel, wodurch kein konstanter Unterricht stattfand. Er hatte keinen Jugoslawischunterricht. Unterstützung bekam B4 auch von den LehrerInnen des BIG. Eine Lehrerin half und förderte ihn in Deutsch, offenbar eine Stützlehrerin. In der Volksschulzeit hatte B4 einen guten Kontakt zu den gehörlosen MitschülerInnen. In der Hauptschulzeit verschlechterten sich die sozialen Kontakte, B4 stritt viel und bevorzugte nun Hörende. Der Austausch mit anderen SchülerInnen half ihm, Deutsch und Jugoslawisch zu lernen.

8 BEANTWORTUNG DER FORSCHUNGSFRAGE

Ausgehend vom Thema der vorliegenden Diplomarbeit, die Entwicklungschancen von hörgeschädigten Menschen mit Migrationshintergrund zu erfassen, stand folgende Fragestellung in Zentrum des Forschungsinteresses: **„Welchen spezifischen Umweltbedingungen unterliegt die schulische Bildung von hörgeschädigten Menschen mit Migrationshintergrund in Österreich?“** Um diese Forschungsfrage zu beantworten werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung in Bezug zu bereits bestehenden Theorien gesetzt und anhand der Subfragen dargestellt.

Subfrage 1: Unter welchen Bedingungen verläuft sprachliche Entwicklung und Kommunikation bei hörgeschädigten MigrantInnen?

Augenmerk bei der empirischen Untersuchung wurde auf das sprachliche Umfeld der Befragten gelegt, um festzustellen, welche Sprachen sie gelernt haben, verwenden und für sie Bedeutung haben. Es zeigte sich, dass alle vier Befragten die Herkunftssprache der Eltern als Muttersprache bezeichnen, wobei B4 keine eindeutige Muttersprache nennt. Sehr unterschiedlich ist jedoch die Beherrschung und Verwendung der Herkunftssprachen (türkische bzw. serbische/jugoslawische Lautsprache). Während in der Familie von B1 vorwiegend Deutsch gesprochen wird, spricht die Familie von B2 hauptsächlich Türkisch. B3 und B4 geben an, in der Familie sowohl in ihrer Herkunftssprache als auch auf Deutsch zu kommunizieren. Die Gebärdensprache hat in keiner Familie große Bedeutung, alle InterviewpartnerInnen stammen aus hörenden Familien. In den beiden türkischen Familien gibt es keine gebärdensprachliche Kommunikation, die Familie von B2 schämt sich sogar für die Gebärdensprache. In B4's Familie wird ein wenig gebärdensprachlich kommuniziert und die Geschwister von B1 haben etwas Gebärdensprache von B1 selber gelernt. Alle vier Befragten haben die Gebärdensprache erst in der Schule bzw. B3 nach der Schule gelernt. Somit kann gefolgert werden, dass die Gebärdensprache als Bildungssprache erst im Schulalter für die Befragten bedeutsam wurde.

Bemerkenswert ist, dass alle vier Befragten angeben, die Lautsprache zu können und Hörende zu bevorzugen, trotzdem haben sie beim Interview nicht gesprochen und die Verwendung der ÖGS und Dolmetschung vorgezogen.

Zusammenfassend kann gefolgert werden, dass hörgeschädigte Menschen mit Migrationshintergrund in einem sehr vielfältigen sprachlichen Milieu aufwachsen. In den Familien wird eher in der Herkunftssprache der Eltern kommuniziert, aber teilweise auch auf Deutsch. Mit hörenden Freunden wird vorwiegend in deutscher Lautsprache kommuniziert, mit gehörlosen FreundInnen und MitschülerInnen in ÖGS und in der Schule wird nur in deutscher Lautsprache und teilweise in ÖGS unterrichtet. Jede Sprache hat für die Betroffenen in einem anderen sozialen Umfeld Bedeutung. Die Muttersprache ist Familiensprache, deutsche Lautsprache wird im Alltag mit Freunden und in der Arbeit verwendet und ist Bildungssprache und ÖGS wird in der Kommunikation mit anderen Gehörlosen und teilweise in der Schule verwendet. Diese Folgerungen entsprechen der Diskussion in Kapitel 3.3.

Die tatsächliche Kompetenz der Befragten in Deutsch, der Herkunftssprache und der ÖGS konnte allerdings nicht ermittelt werden und müsste in weiteren Forschungsarbeiten geklärt werden.

Subfrage 2: Zu welchen sozialen Gruppen fühlen sie sich zugehörig?

Auffällig bei allen vier Befragten ist die Tatsache, dass sie sich nicht zur Gehörlosengemeinschaft zugehörig fühlen. Keine/r der Befragten ist Mitglied in einem Gehörlosenverein oder trifft sich regelmäßig mit Gehörlosen. Alle vier geben an, mehr hörende FreundInnen zu haben und eher wenig Kontakt zu Gehörlosen zu pflegen. Außer bei B3 wird bei allen Befragten eine ablehnende Einstellung gegenüber Gehörlosen deutlich. B2 schämt sich für die Zugehörigkeit zu Gehörlosen und B4 hält Gehörlose teilweise für weniger intelligent und leichtgläubiger. Die Ablehnung der Gebärdensprache durch die Eltern ist vermutlich Grund dafür, warum sich B2 selber für die Zugehörigkeit zu Gehörlosen schämt. Bei beiden Befragten ist eine Tendenz zur Idealisierung von Hörenden zu erkennen, da sie diese für gebildeter und kultivierter halten.

Keine eindeutige Tendenz lässt sich hingegen in Bezug auf die Zugehörigkeit zu Personen gleicher ethnischer Herkunft erkennen. Bei der Auswahl an FreundInnen werden keine Nationalitäten bevorzugt. B1 hat aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse hauptsächlich österreichische FreundInnen. B2's Freundeskreis besteht aus

ausländischen und österreichischen Personen, auffallend ist jedoch seine distanzierende Einstellung gegenüber muslimischen Traditionen. B3 (türkische Abstammung) hat eher ausländische FreundInnen, v.a. viele BosnierInnen. B4 hingegen legt großen Wert auf internationale Kontakte und gibt an, Bekannte aus verschiedenen Ländern zu haben. Keine/r der Befragten erwähnt die Bevorzugung von Personen gleicher Herkunft. Zwei der Befragten sind in Sportvereinen Mitglied, aber niemand bei anderen Gemeinschaften oder Vereinen.

Offen bleibt die Frage, warum sich die Befragten nicht zur Gehörlosengemeinschaft zugehörig fühlen und Gehörlose mehrheitlich ablehnen. Der Grund könnte darin liegen, dass alle Befragten aus hörenden Familien stammen. Man könnte aber auch der Frage nachgehen, wie sich das Zugehörigkeitsgefühl und die Identifikation mit der Gehörlosenkultur mit dem Alter werden verändert: „Lösen müssen wir uns nach allem, was wir heute über die Identitätsentwicklung wissen, von der Vorstellung, eine gelungene Identität lasse sich nur finden, wenn man sich eindeutig und ein für allemal einer bestimmten sozialen Gruppe zugehörig fühlt“ (HINTERMAIR 2001, 29; zit. nach LINDNER 2009, 216). Die Ablehnung der Gehörlosen könnte ebenso ein Phänomen sein, das auf den Lebensabschnitt der Adoleszenz zurückzuführen ist, in dem es unter anderem zu den Entwicklungsaufgaben gehört, Peer-Beziehungen aufzunehmen, körperliche Erscheinungen zu akzeptieren, ein Wertsystem zu entwickeln und eine Identität zu festigen (vgl. LENZEN 2001, 804). Denkbar wäre auch, dass es Jugendliche und junge Erwachsene als nicht besonders erstrebenswert finden, sich als gehörlos zu identifizieren, wenn Jugendkulturen und Medien vorgeben, alles müsse „cool“ und perfekt sein und die Zugehörigkeit zu Peer-Gruppen große Bedeutung hat. Als behindert zu gelten und sich mit Behinderten zu identifizieren, passt nicht in ein Weltbild, bei dem es gilt, zur gesellschaftlichen Mehrheit zu gehören und „mit der Masse zu schwimmen“.

Spannend ist die Tatsache, dass die Befragten die Gehörlosengemeinschaft eher ablehnen, wenn man betrachtet, welch wichtiger Stellenwert ihr für die Identitätsbildung innerhalb der Fachliteratur beigemessen wird (vgl. KRUSE 1988; AHRBECK 1997; KRAUSNEKER/ SCHALBER 2007; KLEYBOLDT 2003) und sogar als Familienersatz thematisiert wird (vgl. ZAUROV 2003, 40). Mögliche Erklärungsansätze finden sich in den Arbeiten von ZAUROV (2003), über gehörlose Juden, und KARAR (2008), über islamische gehörlose Jugendliche in Deutschland. Sie untersuchten die Lebenswelt

Gehörloser vor dem Hintergrund religiöser Zugehörigkeit und Traditionen. Beide beschreiben darin alltägliche Konflikte, die die Teilnahme an religiösem oder kulturellem Gemeinschaftsleben für Gehörlose erschweren. Beispielsweise finden Veranstaltungen und Angebote für Gehörlose oft in Gehörlosenzentren oder Gehörlosenvereinen statt, welche sich meist in größeren Städten befinden. Viele muslimische Familien haben aber Vorbehalte, ihre heranwachsenden Kinder, insbesondere Mädchen, alleine fortgehen zu lassen, was zur Isolation Gehörloser führt (KARAR 2008, 10). Umgekehrt berichten ZAUROV (2003, 91 f) und KARAR (2008, 30 f) davon, dass viele Gehörlose aufgrund von Kommunikationsschwierigkeiten den Hintergrund religiöser Traditionen nicht mitbekommen und im Alltag auf Konflikte zwischen Gehörlosigkeit und religiösen Regeln treffen. Beispielsweise sind Berührungen und intensiver Augenkontakt wichtige nonverbale Kommunikationsmittel in der Gehörlosenkultur, aber im Islam und orthodoxen Judentum verboten (ebd.). Da die Zahl der Gehörlosen nicht sehr groß ist, ist beispielsweise auch die Partnerwahl schwierig, wenn sie „beiden Minderheitenkriterien“ (ZAUROV 2003, 94) – Gehörlosigkeit und gleiche Religion – entsprechen soll. Laut ZAUROV wird in der Regel „der religiöse Aspekt zugunsten des kommunikativen Aspekts, der Gebärdensprache, ersetzt“ (ebd.). Vertiefende Forschungsarbeiten zu den Themen Kultur und Identität islamischer Gehörloser in Österreich wären sicherlich wünschenswert.

Subfrage 3: Welche Unterstützung und welche Barrieren erfahren sie durch ihr soziales Umfeld?

Die InterviewpartnerInnen in der vorliegenden Arbeit stammen aus den traditionellen Einwanderungsländern Österreichs. Ihre Familien kamen mit der Hoffnung auf ein besseres Leben oder einen besseren Arbeitsplatz hierher. Obwohl der Beruf der Eltern nicht bei allen Befragten eindeutig geklärt werden konnte, lässt sich vermuten, dass ihre Familien dem sozio-kulturellen Milieu der ArbeitsmigrantInnen angehören. Auffällig ist, dass keine/r der Befragten einen höheren Bildungsabschluss erreicht hat, was bei österreichischen Hörgeschädigten ähnlich ist (vgl. BREITER 2005). Obwohl weiterführende Kurse und eine Wirtschaftsschule besucht wurden, sind alle in Lehrberufen tätig oder suchen nach einer Lehrstelle. Geht man mit WEISS davon aus, dass rund zwei Drittel der Jugendlichen zweiter Generation einen sozialen Aufstieg

schaffen, kann bei den Befragten die Hörschädigung als zusätzlicher beeinträchtigender Faktor gewertet werden, da noch keine Besserstellung in Bildung und Beruf erzielt wurde (vgl. WEISS 2007, 62).

Beim Lernen für die Schule fanden die Befragten eher wenig Unterstützung bei ihren Familien (nur B4), eher waren die Geschwister hilfreich. Der Grund dafür lässt sich vermutlich auf die Sprachkenntnisse der Eltern zurückführen, da Deutsch als Bildungssprache in Österreich verwendet wird, für die Eltern aber eine Fremdsprache darstellt. Geschwister können bei schulischen Angelegenheiten wahrscheinlich unterstützender sein, wenn sie auch bereits das österreichische Schulsystem durchlaufen haben. Die Tatsache, dass die Eltern wenig Unterstützung leisten oder leisten können, stellt eine Benachteiligung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund dar, wenn man BREITERS Feststellung folgt, dass viele Eltern gehörloser Kinder den Unterrichtsstoff zu Hause nochmals erklären und nachholen müssen (2005, 81).

In Bezug auf das Erlernen und die Verwendung von Gebärdensprache(n) erfuhren die InterviewpartnerInnen kaum Unterstützung von ihren Familien. Zuhause wird kaum gebärdet und die anderen Familienmitglieder besitzen nur unzureichende bis keine Gebärdensprachkenntnisse. Daran ist erkennbar, dass den Eltern die Bedeutung der Gebärdensprache als Erst- und Bildungssprache für ihr Kind offenbar nicht bewusst ist. Dadurch wurden die Betroffenen erst in den Bildungsinstitutionen mit der Gebärdensprache konfrontiert. Diese Tatsache steht in Konflikt mit BREITERS Forschungsergebnissen, die eindeutig darauf hinweisen, dass ein Zugang zur Gebärdensprache so früh als möglich wichtig wäre, denn „je früher und flüssiger sie gelernt wird, desto besser können die Betroffenen auch Bildungsinhalte und die deutsche Schriftsprache erlernen“ (2005, 31). Auf die Bedeutung der Gebärdensprache für die Identitätsfindung und Gruppenzugehörigkeit wurde bereits im Kapitel 3.1.3 hingewiesen. Offen bleibt die Frage, wie kompetent die Gebärdensprache von den Befragten tatsächlich beherrscht wird und ob die Kenntnisse für den Bildungserwerb ausreichen, wenn sie erst in der Schule gelernt wird.

Die lautsprachliche Orientierung am Arbeitsplatz als Barriere, ihre Wunschberufe zu ergreifen, was zwei der Befragten angeben, geht konform mit Studienergebnissen, wonach Gehörlose von Kommunikationsproblemen, Vorurteilen und Benachteiligungen im Berufsleben berichten (vgl. BREITER 2005, 185 f; KATHOLNIG 2008, 91 f).

Mangelnde gesellschaftliche Anerkennung der Gebärdensprache, Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen führen bei den Befragten dazu, dass sie sich für die Verwendung von ÖGS teilweise schämen und sich von Gehörlosen abwenden, um nicht dazuzugehören, wodurch wichtige Identifikationsmöglichkeiten verloren gehen. Die Kritik von B4 am Umgang der Gesellschaft und Politik mit Problemen wie Drogen, Verdienstmöglichkeiten, Benachteiligungen von Behinderten und MigrantInnen, kann vermutlich nicht als „gehörlosenspezifisch“ interpretiert werden, sondern eher als Phänomen, das viele junge Menschen beschäftigt.

Subfrage 4: Welche Auswirkungen haben soziale Beziehungen auf die schulische Bildung von hörgeschädigten MigrantInnen?

Wie bereits in Subfrage drei geklärt wurde, fanden die InterviewpartnerInnen bei ihren Familien eher wenig Unterstützung für die schulische Bildung. Beim Lernen wurde wenig geholfen und auch das sprachliche Umfeld war zum Teil diffus.

In den Schulen wurde sehr unterschiedlich unterrichtet. B3 wurde in der Schwerhörigenschule Wien vorwiegend lautsprachlich unterrichtet, was auch dem Schulprofil nach lautsprachlicher Orientierung entspricht (vgl. SCHWERHÖRIGENSCHULE WIEN 2010). Die anderen drei Befragten, wurden im BIG unterrichtet (B1 in Lautsprache, B2 und B4 in ÖGS und Lautsprache). Die Verwendung verschiedener Unterrichtssprachen lässt sich ebenfalls auf das Schulprofil zurückführen, in welchem angegeben wird, Methodenvielfalt zu praktizieren (vgl. BUNDESINSTITUT FÜR GEHÖRLOSENBILDUNG 2010). Keine/r der Befragten besuchte muttersprachlichen Unterricht. Es bleibt allerdings die Frage offen, ob es keine Angebote gab, oder diese von den SchülerInnen nicht genutzt wurden.

Grundsätzlich wird der Unterricht an den beiden Schulen eher positiv bewertet. Alle InterviewpartnerInnen gaben an, den Unterricht gut verstanden zu haben und dass sie dem Unterricht gut folgen konnten, wenn auch von den Befragten häufig nachgefragt und viel selbständig gearbeitet werden musste. Keine/r der Befragten äußerte den Wunsch nach mehr Unterricht in ÖGS oder mehr Lautsprache. Weniger zufrieden zeigten sie sich mit den Unterrichtsinhalten. Es stellte sich heraus, dass die Befragten teilweise das Lerntempo für zu langsam hielten und den Unterricht als langweilig

empfangen. Daraus lässt sich schließen, dass die InterviewpartnerInnen in den Schulen zum Teil unterfordert waren und das Lernniveau niedrig war. Dieses Ergebnis deckt sich mit BREITERS Studie, in der leichtes und niedriges Lernniveau, oraler Unterricht, viele Wiederholungen und langweiliger Unterricht zu den häufigsten Kritikpunkten in Bezug auf Gehörlosenschulen genannt werden (2005, 81).

Das soziale Klima wurde von den InterviewpartnerInnen sehr unterschiedlich beschrieben. B2 verstand sich mit seinen MitschülerInnen gut, bevorzugte aber Kontakt zu hörenden MitschülerInnen. B3 hingegen kommunizierte mit den MitschülerInnen vorwiegend gebärdensprachlich und nennt Probleme mit einem Mitschüler. B4 fühlte sich in der Klassengemeinschaft nicht wohl und berichtet von Streit und Raufereien. Bei ihm wird sichtbar, wie soziale Konflikte Lernerfolg beeinflussen können. Da er in der Hauptschulzeit eine große Krise hatte, viel stritt und sich die sozialen Kontakte verschlechterten, fehlte er viel, zog sich zurück und wurde empfindsamer. Aufgrund dieser Probleme konnte er in der Schule weniger lernen, was er heute bedauert.

Die LehrerInnen werden von den Befragten grundsätzlich als gut und hilfreich beschrieben. Sie haben die SchülerInnen unterstützt und Sachverhalte erklärt, wenn etwas nicht verstanden wurde. Allerdings waren nicht alle LehrerInnen kompetent in ÖGS und haben ÖGS nicht konsequent und ausreichend im Unterricht eingesetzt. Einige LehrerInnen werden auch von den Befragten abgelehnt, was sich vermutlich aber eher auf persönliche Sympathien zurückführen lässt. Die Einschätzung, dass viele LehrerInnen im Gehörlosenbildungswesen sehr engagiert sind, aber unzureichende ÖGS-Kompetenzen besitzen und möglicherweise ungünstige Rahmenbedingungen dafür vorfinden, geht konform mit KRAUSNEKER/ SCHALBERS Studienergebnissen, die bereits in Kapitel 4.1.2.1 vorgestellt wurden.

Alle InterviewpartnerInnen erzählten von einer speziellen Person oder LehrerIn, die ihnen in der Schule beim Lernen half. Es lässt sich annehmen, dass die Befragten von einem/r StützlehrerIn oder einem/r BegleitlehrerIn betreut wurden.

Die Frage, welche Schulformen von den Befragten aufgrund ihrer Erfahrungen bevorzugt werden, konnte nicht eindeutig geklärt werden. Während B1 und B2 lieber integrative Klassen besucht hätten, halten B3 und B4 sowohl Integrationsklassen als auch Klassen für Gehörlose/Schwerhörige für sinnvoll. Als Gründe für die Bevorzugung von Integrationsklassen werden die Ablehnung von Gehörlosen (B1) und

das niedrige Lerntempo in Klassen für Gehörlose (B2) genannt. Letzteres deckt sich, wie bereits erwähnt, mit BREITERS Forschungsergebnissen. B3 und B4 gehen leider nicht näher darauf ein, warum sie beide Schulformen befürworten. Um wirklich aussagekräftige Ergebnisse zu bekommen, wäre es wahrscheinlich notwendig Betroffene zu befragen, die beide Schulformen besucht haben. Im Rahmen eines Forschungsprojektes der Universität München zur schulischen und vorschulischen Integration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher weist LINDNER – sie untersuchte Ursachen für den Wechsel von Integrationsklassen zu Hörgeschädigtenschulen – darauf hin, dass sich Identität eines Menschen, und somit auch die Zugehörigkeit zu Hörenden oder Hörgeschädigten, im Laufe des Lebens unterschiedlichen Einstellungen unterliegen kann. Somit wäre es ihrer Meinung nach wünschenswert, wenn im Laufe der Schulzeit mehrmalige Umorientierungen zwischen verschiedenen Schulformen möglich wären (2009, 216). Die schulischen Rahmenbedingungen in Österreich wurden in Kapitel 4.1.2.2 diskutiert.

9 RESÜMEE

Die vorliegende Diplomarbeit befasste sich mit Entwicklungschancen von hörgeschädigten Menschen mit Migrationshintergrund und ging der Frage nach, von welchen spezifischen Umweltbedingungen deren schulische Bildung beeinflusst wird. Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden zunächst bestehende Theorien und Forschungsergebnisse aus dem Bereich der Hörgeschädigtenpädagogik und der Migrationsforschung erörtert und diskutiert. Für den zweiten Teil der Arbeit wurden hörgeschädigte MigrantInnen über ihr sprachliches Umfeld, ihre Familie und ihre Schulzeit befragt. Die qualitativen Leitfadeninterviews wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet und die Ergebnisse schließlich in Bezug auf die Fragestellung und ihrer Subfragen interpretiert.

Als Einflussfaktoren für die schulische Bildung wurde besonderes Augenmerk auf die sprachliche Situation, die Rolle des sozialen Umfeldes und die schulischen Bildungsbedingungen gelegt. Der Sprachentwicklung kommt eine besondere Bedeutung bei der Entwicklung hörgeschädigter MigrantInnen zu, da sowohl die Hörschädigung als auch die Zwei- und Mehrsprachigkeit, bei MigrantInnen nicht-deutscher Muttersprache, Einflussfaktoren darstellen. Anhand der empirischen Untersuchung konnte festgestellt werden, dass sich die Sprachentwicklung von hörgeschädigten Menschen in einem vielfältigen sprachlichen Milieu vollzieht. In den Herkunftsfamilien wird teils Deutsch und teils in der Herkunftssprache kommuniziert, jedoch hat die Gebärdensprache in keiner der Familien große Bedeutung. Dies kann sicherlich darauf zurückgeführt werden, dass alle Befragten aus hörenden Familien stammen. Bei der Analyse der verwendeten Kommunikationsmittel durch die Befragten, konnte aufgezeigt werden, dass jede Sprache (Muttersprache, deutsche Lautsprache und Gebärdensprache) – auch wenn es Überschneidungen gibt – in einem anderen sozialen Umfeld Bedeutung hat. Unabhängig davon, ob man dies mit GOGOLIN (1994, 16) als „lebensweltliche Zweisprachigkeit“ interpretiert oder mit DILLER (2000, 27) entgegnet, dass sich die „Welten“ nicht polarisieren lassen, konnten die theoretischen Annahmen bestätigt werden, wonach mehrere Sprachen die Entwicklung beeinflussen. Auch wenn es keinen wissenschaftlichen Konsens darüber gibt, ob die Förderung der Herkunftssprache oder der deutschen Sprache bei MigrantInnen zu besseren Bildungserfolgen führen, kann bekräftigt werden, dass die Verfügbarkeit eines umfassenden Kommunikationssystems entscheidend ist, so wie AHRBECK (1997, 77)

und HINTERMAIR (2005, 49) betonen. Wichtig für eine positive Gesamtentwicklung ist die Verwendung eines angemessenen und funktionstüchtigen sprachlichen Kommunikationssystems.

Auch wenn die InterviewpartnerInnen bei der Befragung angaben, diverse Sprachen (deutsche Lautsprache, Herkunftssprache der Eltern, Gebärdensprache, Englisch) zu beherrschen, blieb offen, wie kompetent sie die verschiedenen Sprachen tatsächlich beherrschen. Ob hörgeschädigte Migrantenkinder tatsächlich eine schlechtere Hör- und Sprachentwicklung erreichen als deutschsprachige Hörgeschädigte, wie DILLER (2001, 276) meint, konnte nicht überprüft werden, da aus den Interviews nicht auf die Hör- und Sprachfähigkeit der Befragten geschlossen werden konnte. Anhand ihres Verhaltens im Interview (es wurde häufig nachgefragt, die Dolmetscherin musste Fragen neu formulieren, auch von den Befragten die angaben Lautsprache zu bevorzugen wurde nur die ÖGS verwendet) liegt aber die Vermutung nahe, dass die bilingualen Kompetenzen nicht sehr fundiert sind. Dies würde CUMMINGS (zit. nach HOPPE 2004, 82) als Halbsprachigkeit oder dominanten Bilingualismus bezeichnen. Um die effektiven Sprachkompetenzen zu ermitteln und um daraus zu folgern, auf welche Sprache im Bildungsprozess aufgebaut werden kann, wären weitere detailliertere Forschungsarbeiten nötig.

Im empirischen Forschungsteil wurde untersucht, zu welchen sozialen Gruppen sich hörgeschädigte MigrantInnen zugehörig fühlen, um herauszufinden, wie das soziale Umfeld die schulische Bildung beeinflusst. Diese Analyse lieferte ein eher überraschendes Ergebnis: alle InterviewpartnerInnen identifizieren sich wenig mit der Gehörlosengemeinschaft und zeigen eine Ablehnung gegenüber anderen Gehörlosen. Schamgefühle, Vorurteile und negative Zuschreibung wurden geäußert. Auf den ersten Blick mag das mangelnde Zugehörigkeitsgefühl zur Gehörlosengemeinschaft vielleicht verwundern, bei genauerer Betrachtung jedoch erkennt man, dass die gemeinsame Sprache – die Gebärdensprache – den Kernpunkt der Gehörlosenkultur bildet. Wie auch ein Großteil der Gehörlosen mit hörenden Eltern, kommen auch hörgeschädigte MigrantInnen erst in der Schule – oder sogar noch später – in Kontakt mit Gebärdensprache und GebärdensprachbenutzerInnen, wodurch erst spät eine Sozialisation mit der Gehörlosengemeinschaft erfolgt. Unabhängig von laut- oder gebärdensprachlichen Kompetenzen hängt das Zugehörigkeitsgefühl zur Gehörlosengemeinschaft aber auch von sozialen Aspekten ab, wie KLEYBOLDT (2003)

berichtet. Eigene Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen, wie sie von einer Befragten genannt werden, könnten ein Grund für das mangelnde Zugehörigkeitsgefühl zur Gehörlosengemeinschaft sein. Es wäre auch denkbar, dass die Ablehnung der Gehörlosengemeinschaft ein Phänomen der Adoleszenz darstellt. Aus der Fachliteratur ist bekannt, dass sich die Bedeutung von Gemeinschaften und Interessenvertretungen im Laufe des Lebens verändern kann (vgl. GEGNER zit. nach DILLER 2000, 27; HINTERMAIR zit. nach LINDNER 2009, 216). Da auch keine klare Identifikation mit dem Herkunftsland, der Kultur und der Religion der Eltern bei hörgeschädigten MigrantInnen erkennbar ist, gibt es möglicherweise Konflikte, die die Teilhabe an religiösen oder kulturellen Gemeinschaften erschweren. Wenn es gehörlosen MigrantInnen offenbar schwer fällt, den Weg in die Gehörlosengemeinschaft zu finden, wäre die Gehörlosengemeinschaft ihrerseits aufgerufen, auf MigrantInnen zuzugehen und ihnen die Teilnahme an der Gehörlosenkultur zu erleichtern.

Die Familie erweist sich als wesentlicher Einflussfaktor auf die Entwicklung von hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Ein ungünstiges Umfeld kann, zu Identitätsverlust, Überforderungsphänomenen und Segregationserscheinungen führen, wie WISOTZKI warnt (1994, 76). Im Wesentlichen bestätigt werden, konnten JUSSENS Annahmen, dass ungünstige sozio-ökonomische Bedingungen, geringe Sprachkenntnisse und mangelndes Wissen der Eltern über die Behinderung ihres Kindes die Bildung und Erziehung Hörgeschädigter mit Migrationshintergrund beeinflussen (1982; zit. nach GROBE 2005, 73). Die empirischen Ergebnisse der Untersuchung zeigten, dass die InterviewpartnerInnen allesamt aus dem sozio-kulturellem Milieu der ArbeitsmigrantInnen stammen und ihre Eltern nur wenig Unterstützung in Bildungsprozess leisten konnten. Mangelnde Hilfestellungen beim Lernen seitens der Eltern stellen eine Benachteiligung dar, wenn man bedenkt, dass viele hörgeschädigte Kinder große Mengen des Lehrstoffs zu Hause wiederholen oder nachholen müssen um in der Schule erfolgreich zu sein. Analog zu WEISS (2007, 45) Feststellung, dass Bildungserfolg bei MigrantInnen aufgrund geringer Unterstützung durch die Familien und mangelnder familiärer Ressourcen an eine hohe Selbstplatzierungsleistung gebunden ist, muss gefolgert werden, dass dies auch auf hörgeschädigte MigrantInnen zutrifft. Aus den Interviews geht hervor, dass auch die Bedeutung der Gebärdensprache als Erst- und Bildungssprache vielen Eltern wenig

bewusst ist, wodurch den Kindern Gebärdensprache als Bildungssprache erst in der Schule zugänglich wird.

Das Bildungswesen für Hörgeschädigte in Österreich weist einige gravierende Qualitätsmängel auf, die sich als wenig förderlich für die konkrete Bildungssituation von Hörgeschädigten auswirken. KRAUSNEKER/ SCHALBER (2007) kritisieren im Wesentlichen, dass die Betrachtung von Hörschädigungen sehr von medizinischen Sichtweisen geprägt ist, der Einsatz von hörgeschädigten PädagogInnen und ÖGS Ausnahmeerscheinungen sind, die Bildungsangebote bundesländerweit sehr stark variieren, die Qualität der Integrationspraxis sehr bedenklich ist und Hörgeschädigtenschulen zu „Restschulen“ werden. Dessen ungeachtet beschreiben die Befragten selbst ihre Schulzeit durchwegs positiv. Sie gaben an, dass sie dem Unterricht – trotz vorwiegend lautsprachlicher Orientierung – gut folgen und Lehrinhalte gut verstehen konnten. Die LehrerInnen wurden grundsätzlich als hilfreich und unterstützend beurteilt, besonders der Einsatz von Begleit- oder StützlehrerInnen wurde als sehr förderlich beschrieben. Bestätigt wurden allerdings die Annahmen aus der Fachliteratur, wonach das Lernniveau in Hörgeschädigtenschulen nicht sehr hoch ist, vorwiegend in Lautsprache unterrichtet wird und bilingualer Unterricht eine Ausnahmeerscheinung darstellt (vgl. KRAUSNEKER/ SCHALBER 2007; BREITER 2005). Muttersprachlichen Unterricht hatte keine/r der Befragten, was die Frage offen lässt, ob es keine Angebote gab, oder diese nicht angenommen wurden und warum nicht.

Die österreichische Gesellschaft hat sich zu einer Einwanderungsgesellschaft gewandelt, die von Multikulturalität und Heterogenität geprägt ist. Demgemäß steht das Bildungssystem vor der Herausforderung, der sprachlichen und kulturellen Vielfalt seiner Schülerschaft gerecht zu werden. Besonders hörgeschädigte SchülerInnen mit Migrationshintergrund sind von Benachteiligungen betroffen, da weder für MigrantInnen noch für Hörgeschädigte die Bildungs- und Qualifikationsstrukturen besonders vorteilhaft sind. Es muss daher als Aufgabe des Bildungssystems gesehen werden, sozialer Ungleichheit entgegenzuwirken und Bildungsdistanzen zu reduzieren. Handlungsbedarf kann auf allen Ebenen, von der konkreten Didaktik und Methodik des Unterrichts bis hin zu bildungspolitischen Maßnahmen, angesetzt werden. Im Rahmen der konkreten Unterrichtspraxis wäre es dringend nötig, vermehrt gehörlose LehrerInnen als Vorbilder einzusetzen sowie bilingualen Unterricht lehrplanmäßig zu konzipieren, damit hörgeschädigten MigrantInnen barrierefreier Unterricht ermöglicht

wird. Auf institutioneller Ebene geben sowohl die zweifelhafte Integrationspraxis als auch der Wandel der Hörgeschädigtenschulen zu Restschulen zu Bedenken. Da die integrative Beschulung von ExpertInnen und den Befragten grundsätzlich befürwortet wird, jedoch die Rahmenbedingungen heftig kritisiert werden, besteht großer Handlungsbedarf, die räumlichen, personellen und strukturellen Ressourcen zu verbessern und Prinzipien der Inklusion vermehrt umzusetzen. Hörgeschädigtenschulen wiederum dürfen ihre Stellung als Ressourcenzentren nicht verlieren, da sie soziale Funktionen übernehmen und eine förderliche Stätte für barrierefreie Kommunikation und Identifikationsmodelle bieten. Bei der Frage nach der Bevorzugung von Schulmodellen muss mit LEONHARDT gefordert werden, „soviel Integration wie möglich, so viele Sondereinrichtungen wie nötig“ (2002, 13), wobei mehr Durchlässigkeit zwischen Schulmodellen wünschenswert wäre.

Geht man davon aus, dass die Qualität von Bildungseinrichtungen soziale Zuschreibungen und mögliche negative Auswirkungen minimieren und für positive Entwicklungsbedingungen sorgen kann, wie LEONHARDT (2002, 74) annimmt, so kann gefolgert werden, dass ganztägige und integrierende Schulformen den Bildungsbedürfnissen von hörgeschädigten SchülerInnen mit Migrationshintergrund entgegenkommen würden. In einem weniger selektiven Schulsystem, als dem derzeitigen, hätten diese mehr Zeit, sprachliche Defizite aufzuholen und den Lernstoff zu erarbeiten. Ebenso könnte der Reproduktion des Bildungsstatuts bei bildungsfernen sozialen Schichten entgegengewirkt werden. Durch bessere schulische Bedingungen würden würde sich nicht nur die soziale Integration, sondern auch die Chancen am Arbeitsmarkt verbessern. Die Akzeptanz von Heterogenität sollte Maxime der österreichischen Bildungspolitik sein und Sprachenvielfalt nicht als Benachteiligung, sondern als wertvolle Ressource und Chance geachtet werden.

Abschließend kann zusammengefasst werden, dass der Entwicklungsverlauf von hörgeschädigten MigrantInnen individuell sehr unterschiedlich ist und von vielen spezifischen Faktoren beeinflusst wird. Obwohl dadurch kaum generalisierbare Prognosen über Entwicklungsverläufe und Bildungserfolg möglich sind, wurde in der vorliegenden Arbeit versucht aufzuzeigen, dass es ein Reservoir an Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten gibt, um etwaigen Benachteiligungen entgegenzuwirken und günstige Entwicklungsbedingungen zu fördern.

10 KURZZUSAMMENFASSUNG

Die Lebenswelt von hörgeschädigten Menschen mit Migrationshintergrund ist häufig von vielfältigen sprachlichen und kulturellen Determinanten gekennzeichnet. Die vorliegende Diplomarbeit über Entwicklungschancen von hörgeschädigten Menschen mit Migrationshintergrund geht daher der Frage nach, welchen spezifischen Umweltbedingungen die schulische Bildung hörgeschädigter MigrantInnen in Österreich unterliegt. Anhand einer theoretischen Auseinandersetzung und einer empirischen Untersuchung werden die besondere sprachliche Situation und die vorherrschenden Bildungsbedingungen dargestellt und diskutiert.

Im theoretischen Teil wird eine Einführung in die Themenbereiche „Hörschädigung“ und „Migration“ gegeben und besonderes Augenmerk auf sprachliche und kommunikative Aspekte bei der Entwicklung von Hörgeschädigten und MigrantInnen gelegt. Da im Alltag verschiedene Sprachen, wie die deutsche Lautsprache, die Herkunftssprache der Eltern, die Gebärdensprache, eine Rolle spielen, wird deren Bedeutung für den Bildungsprozess untersucht. Neben der sprachlichen Situation zählen auch sozio-ökonomische Bedingungen, familiäre Unterstützung und schulische Rahmenbedingungen zu den Indikatoren für Bildungserfolg. Die Analyse der derzeitigen Bildungspraxis bildet den theoretischen Rahmen für die empirische Untersuchung. Die Auswertung der qualitativen Interviews mit hörgeschädigten MigrantInnen bestätigt, dass besonders die Qualität von Bildungseinrichtungen einen wesentlichen Einflussfaktor für Bildungschancen darstellt. Ausgehend von der Annahme, dass sich die österreichische Gesellschaft zu einer Einwanderungsgesellschaft gewandelt hat, steht somit das österreichische Bildungssystem vor der Herausforderung, der sprachlichen und kulturellen Heterogenität seiner Schülerschaft gerecht zu werden und für positive Entwicklungsbedingungen zu sorgen.

11 ABSTRACT

The life of hearing impaired people with a migrant background is often characterized by diverse linguistic and cultural determinations. This thesis on development opportunities for hearing impaired people with a migrant background asks the question, of which specific environmental conditions affect the education of those in Austria. Based on a theoretical discussion and an empirical research, the special linguistic situation and the prevailing conditions of education for hearing impaired migrants are presented and discussed.

The theoretical part introduces the topics “hearing impairment” and “migration”, focusing on linguistic and communicative aspects of the development of hearing impaired migrants. Since different languages play a role in their daily life, like the German phonetic language, the native language of the parents and the sign language, their importance in the process of education is determined. In addition to the linguistic situation, socio-economic conditions, family support and school environment are also an indication for educational success. The analysis of current educational practice is the theoretical framework for the empirical research. The results of the qualitative interviews with hearing impaired migrants confirm that particularly the quality of the education system is a major influencing factor for educational opportunities. Based on the assumption that the Austrian society has changed to an immigration society, the education system is faced with the challenge of linguistic and cultural diversity and has to ensure positive development conditions.

12 LITERATURVERZEICHNIS

- AHRBECK, B. (1997):** Gehörlosigkeit und Identität. Hamburg: Signum Verlag, 2. Aufl.
- ATTESLANDER, P. (2008):** Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 12., durchges. Aufl.
- AUDISM.ORG (2008):** Online unter URL: <http://www.audism.org/> [Stand vom 14.8.2008]
- AUERNHEIMER, G. (2001):** Pädagogische und soziale Institutionen im Zeichen der Migration. In: AUERNHEIMER, G. (Hrsg.): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen. Opladen: Leske und Budrich
- AUERNHEIMER, G. (Hrsg.) (2009):** Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 3. Aufl.
- BIFIE (2010):** PISA – Programme für International Student Assessment. Online unter URL: www.bifie.at/pisa [Stand vom 20.1.2010]
- BLEIDICK, U./ HAGEMEISTER, U. (1998):** Einführung in die Behindertenpädagogik I. Allgemeine Theorie der Behindertenpädagogik. Stuttgart u.a.: Kohlhammer, 6. überarb. Aufl.
- BLEIDICK, U. (2001):** Behinderung. In: ANTOR, G./ BLEIDICK, U.: Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart u.a.: Kohlhammer, 59–60
- BMUKK (2008):** Infoblätter des Referats für Migration und Schule. Online unter URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/6416/info1_2008.pdf [Stand vom 10.4.2009]
- BMUKK (2009):** SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Online unter URL: http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/andere_erstsprachen.xml [Stand vom 17.5.2009]
- BMUKK (2010a):** Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz 1986 –SchUG). Online unter URL: http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schug_teil1.xml [Stand vom 17.4.2010]
- BMUKK (2010b):** Die ExpertInnenkommission. Online unter URL: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/nms/ek.xml> [Stand vom 4.4.2010]
- BMUKK (2010c):** Neue Mittelschule. Pädagogische Konzepte. Online unter URL: http://www.neuemittelschule.at/die_neue_mittelschule/paedagogische_konzepte.html#c11 [Stand vom 4.4.2010]
- BOBAN, I./ HINZ, A. (2003):** Der Index für Inklusion eine Möglichkeit zur Selbstevaluation von „Schulen für alle“. In: FEUSER, G. (Hrsg.): Integration heute – Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis. Hamburg: Peter Lang. Online unter URL: <http://www.schule->

bw.de/schularten/sonderschulen/kooperation/clema/3Inklusion.pdf [Stand vom 18.10.2009]

- BORTZ, J./ DÖRING, N. (1995):** Forschungsmethoden und Evaluation. Berlin (u.a.): Springer, 2. Aufl.
- BREITER, M. (2005):** Muttersprache Gebärdensprache. VITA – Studie zur Lebens- und Berufserfahrung gehörloser Frauen in Wien. Wien, Mülheim an der Ruhr: Guthmann-Peterson
- BRIZIĆ, K. (2004):** Bilingualer Spracherwerb in der Migration. „Der Vogel esst die Katze.“ Zum Einfluss individueller, sozialer, gesellschaftlicher und politischer Variablen auf den Zweitspracherwerb von Migrantenkindern. Eine soziolinguistische Begleitstudie. Wien
- BUNDESINSTITUT FÜR GEHÖRLOSENBILDUNG (2010):** Leitbild. Online unter URL: <http://www.big-kids.at/sites/big-und-direktion/leitbild.htm> [Stand vom 2.8.2010]
- BURTSCHER, S. (2004):** Zusammenfassung wichtiger Ergebnisse der internationalen Bildungsstudie PISA 2003 – mit einem Fokus auf das Abschneiden der SchülerInnen migrantischer Herkunft. Online unter URL: <http://okay-line.at/php/downloads/media/files/pisa2003.pdf> [Stand vom 10.4.2009]
- CROPLEY, A. J. (2002):** Qualitative Forschungsmethoden. Eine praxisnahe Einführung. Eschborn: Dietmar Klotz Verlag
- DIEHM, I./ RADTKE, F.-O. (1999):** Erziehung und Migration: eine Einführung. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer
- DIETRICH, I. (2001):** Migrantenkinder – eine diskriminierte Minderheit in unseren Schulen? In: AUERNHEIMER, G. (Hrsg.): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen. Opladen: Leske und Budrich, 59–72
- DILLER, G./ GRASER, P./ SCHMALBROCK, C. (2000):** Hörgerichtete Frühförderung hochgradig hörgeschädigter Kleinkinder. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH
- DILLER, G. (2000):** Lernen mit allen Sinnen. In: DILLER, G. (Hrsg.): Hörgerichtetheit in der Praxis. Heidelberg: Winter, 2. akt. Aufl., 11–32
- DILLER, G. (2001):** Bikulturell – Bilingual – Cochlea-Implantat: Ergebnisse einer Vergleichsstudie. In: Hörgeschädigtenpädagogik Jg.55 (2001) Hf.6, 275–281
- DIMDI (2005):** ICF-Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Deutsche Fassung 2005. Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, WHO-Kooperationszentrum für das System Internationaler Klassifikationen. Online unter URL: http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endaussage/icf_endaussage-2005-10-01.pdf [Stand vom 5.7.2008]
- ERLASS DER STUDIENKOMMISSION DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE NIEDERÖSTERREICH (2008):** Curriculum. Hochschullehrgang Hörgeschädigtenpädagogik mit Abschluss Akademischer Lehrer/ Akademischer Lehrerin für hörbeeinträchtigte Kinder und Jugendliche. Online unter URL:

<https://www.ph-online.ac.at/ph-noe/lv.detail?sprache=1&clvnr=129042> [Stand vom 25.4.2010]

- ELISCHKA, K. (1999):** Gehörlosenbildung in Wien. Institute und Schulen in Zeit von 1880 bis 1945. Diplomarbeit an der Universität Wien
- ERLER, I. (2007):** Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. In: ERLER, I. (Hrsg.): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Wien: Mandelbaum Verlag, 7–17
- ESSER, H. (2006):** Sprache und Integration: Konzeptionelle Grundlagen und empirische Zusammenhänge. KMI Working Paper Series, Nr.7, Online unter URL: <http://www.oeaw.ac.at/kmi/> [Stand vom 22.10.1009]
- FASSMANN, H. (Hrsg.) (2003):** Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. Demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen, rechtliche Rahmenbedingungen. Klagenfurt/ Celovec: Drava Verlag
- FASSMANN, H./ MÜNZ, R. (1995):** Einwanderungsland Österreich? Historische Migrationsmuster, aktuelle Trends und politische Maßnahmen. Wien: Jugend & Volk
- FASSMANN, H./ REEGER, U. (2007):** Lebensformen und soziale Situation von Zuwanderinnen. In: FASSMANN, H. (Hrsg.): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001–2006. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen. Klagenfurt/ Celovec: Drava Verlag, 183–200
- FLECK, E. (2007):** „A kući sprecham Deutsch.“ Sprachstandserhebung in multikulturellen Volksschulklassen: bilingualer Spracherwerb in der Migration. In: FASSMANN, H. (Hrsg.): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001–2006. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen. Klagenfurt/ Celovec: Drava Verlag, 261–262
- FRIEBERTSHÄUSER, B. (1997):** Interviewtechniken – ein Überblick. In: FRIEBERTSHÄUSER, B., PRENGEL A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim (u.a.): Juventa-Verlag, 371–395
- FURCH, E. (2009):** Migration und Schulrealität. Eine empirische Untersuchung an Grundschullehrerinnen. Wien: Lit-Verlag
- GOGOLIN, I. (1994):** Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster, New York: Waxmann
- GOGOLIN, I. (2009):** Schule macht sprachlos. Mehrsprachigkeit, Bildungssprache und andere Schul-Aufgaben. Online unter URL: http://www.arbeiterkammer.com/bilder/d113/Referat_Ingrid_Gogolin_26112009.pdf [Stand vom 1.7. 2010]
- GÜNTHER, B./ GÜNTHER, H. (2004):** Erstsprache und Zweitsprache. Einführung aus pädagogischer Sicht. Weinheim, Basel: Beltz Verlag

- GROBE, K.-D. (2001):** Systemisch-handlungsorientierte Pädagogik für Hörbehinderte: Theorie und Methodik der Förderung. Neuwied, Berlin: Luchterhand, 1. Aufl.
- GROBE, K.-D. (2004):** Migration und ethnische Minderheiten – ein Thema für die Hörbehindertenpädagogik? In: GROBE, K.-D. (Hrsg.): Hörbehinderte Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher nationaler Herkunft. Eine internationale Herausforderung an die Hörbehindertenpädagogik. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH, 19–26
- GROBE, K.-D. (2005):** Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien an Schulen für Hörbehinderte. In: JANN, P., KAUL, T. (Hrsg.): Kommunikation und Bildung. Festschrift zum 80. Geburtstag von Univ.-Prof. Dr. phil. Heribert Jussen. Villingen-Schwennigen: Neckar-Verlag, 71–80
- HAN, P. (2005):** Soziologie der Migration. Stuttgart: Lucius & Lucius
- HARTEL, B./ KHAN-SVIK, G. / JANOUSEK, D. (2005):** Planung und Durchführung der Studie „Muttersprachliche Bildungseinrichtungen in Wien“. In: Unterricht und Erziehung 155/1–2: 118–125
- HEINZ, D. (2006):** Berufliche Rehabilitation am Beispiel der Arbeitsassistenz für Gehörlose in Wien. Diplomarbeit an der Universität Wien
- HERZOG-PUNZENBERGER, B. (2003):** Die „2.Generation“ an zweiter Stelle? Soziale Mobilität und ethnische Segmentation in Österreich – eine Bestandsaufnahme. Online unter URL: http://www.interface.or.at/system/attaches/10/original/Studie_2Generation.pdf?1246968285 [Stand vom 10.1.2010]
- HERZOG-PUNZENBERGER, B. (2007a):** Ein Puzzle mit vielen Leerstellen. SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Österreich und im internationalen Vergleich. In: ERLER, I. (Hrsg.): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Wien: Mandelbaum Verlag, 232–247
- HERZOG-PUNZENBERGER, B. (2007b):** Gibt es einen Staatsbürgerschaftsbonus? Unterschiede in der Bildung und auf dem Arbeitsmarkt anhand der österreichischen Volkszählungsdaten 2001 – Ergebnisse für die zweite Generation der Anwerbegruppen. In: FASSMANN, H. (Hrsg.): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001–2006. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen. Klagenfurt/ Celovec: Drava Verlag, 242–245
- HERZOG-PUNZENBERGER, B./ UNTERWURZACHER, A. (2009):** Migration – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit. Erste Befunde für das österreichische Bildungswesen. In: SPECHT, W. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Online unter URL: http://www.bifie.at/sites/default/files/pub-pdf/2009-06-16_NBB-Band2.pdf [Stand vom 1.6.2010]
- HINTERMAIR, M. (2005):** Familie, kindliche Entwicklung und Hörschädigung. Theoretische und empirische Analysen. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH

- HINTERMANN, C. (2000):** Die „neue“ Zuwanderung nach Österreich. Eine Analyse der Entwicklung seit Mitte der 80er Jahre. Online unter URL: <http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/pdf/hintermann.pdf> [Stand vom 10.1.2010]
- HOPF, C. (1995):** Befragungsverfahren. In: FLICK, U. u.a. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Weinheim (u.a.): Beltz Psychologie Verlags Union, 2. Aufl., 177–193
- HOPMANN, S./ BRINEK, G./ RETZL, M. (Hrsg./Eds.) (2007):** PISA zufolge PISA – PISA According to PISA. Hält PISA, was PISA verspricht? – Does PISA Keep What It Promises? Wien: LIT Verlag GmbH & Co.KG
- HOPPE, L. (2004):** Kommunikative Situation hörgeschädigter Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache. In: GROBE, K.-D. (Hrsg.): Hörbehinderte Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher nationaler Herkunft. Eine internationale Herausforderung an die Hörbehindertpädagogik. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH, 19–26
- HORMEL, U./ SCHERR, A. (2009):** Bildungskonzepte für die Einwanderungsgesellschaft. In: FÜRSTENAU, S./ GOMOLLA M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 45–60
- JACOBS, H. (1996):** Möglichkeiten der schulischen Integration Hörgeschädigter. In: LEONHARDT, A. (Hrsg.): Schulische Integration Hörgeschädigter. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterland, 28–40
- JANN, P.A. (1991):** Die Erziehung und Bildung des gehörlosen Kindes. Zur Grundlegung der Gehörlosenpädagogik als Wissenschaft. Heidelberg: HVA/Edition Schindele
- KARAR, E. (2008):** Islamische gehörlose Jugendliche in Deutschland. Einblick in ihre Lebenswelt und Konzepte zur Bildungsarbeit. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller
- KATHOLNIG, K. M. (2008):** Integration von gehörlosen Menschen am allgemeinen Arbeitsmarkt am Beispiel der Arbeitsassistenten für Gehörlose in Wien. Diplomarbeit an der Universität Wien
- KHAN-SVIK (2005a):** Motive für den Besuch muttersprachlicher Nachmittags-/Samstagsschulen. In: Unterricht und Erziehung 155 (Heft 1–2), 162–170
- KHAN-SVIK (2005b):** Einige abschließende Gedanken – Haben muttersprachliche Nachmittags-/Samstagsschulen eine Bedeutung? In: Unterricht und Erziehung 155 (Heft 1–2), 171–178
- KHAN-SVIK, G. (2007):** „Anderssprachige“ SchülerInnen: aktuelle Studien 2000–2005. In: FASSMANN, H. (Hrsg.): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001–2006. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen. Klagenfurt/ Celovec: Drava Verlag, 257–261
- KLEYBOLDT, TH. (2003):** Gehörlosigkeit – Was ist das? Online unter URL: <http://www.disability-studies-deutschland.de/pdf/55.pdf> [Stand vom 14.8.2008]

- KORNMAN, R. (2004):** Der Schulerfolg von Migrantenkindern im Lichte der Statistischen Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz und der PISA-Studie. In: GROBE, K.-D. (Hrsg.): Hörbehinderte Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher nationaler Herkunft. Eine internationale Herausforderung an die Hörbehindertepädagogik. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH, 27–43
- KRAUSNEKER, V.(2005):** Österreichs erste Minderheitensprache. Online unter URL: <http://minderheiten.at/stat/stimme/stimme56.htm> [Stand vom 14.8.2008]
- 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. Online unter URL: http://www.univie.ac.at/oegsprojekt/files/SpracheMachtWissen_Nov.pdf/2007 [Stand vom 22.7.2008]
- KRUSE, M. (1988):** Der Prozess der Identitätsfindung bei schwerhörigen Jugendlichen und seine pädagogischen Konsequenzen. In: KRUSE, M., KIEFER-PAEHLKE, H. (Hrsg.): Schwerhörigkeit. Probleme der Identität. Heidelberg: Groos, 11–83
- LADD, P. (2004):** Understanding Deaf Culture. In Search of Deafhood. Celvedon u.a.: Multilingual Matters
- LAMNEK, S. (2005):** Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 4., vollst. überarb. Aufl.
- LANE, H. (2002):** Do Deaf People Have a Disability? In: Sign Language Studies Vol.2, H.4, 356–379
- LANE, H. (2005):** Ethnicity, Ethics, and the Deaf World. In: The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, H.10, 291–310
- LEBHART, G./ MARIK-LEBECK, S. (2007):** Bevölkerung mit Migrationshintergrund. In: FASSMANN, H. (Hrsg.): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001–2006. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen. Klagenfurt/ Celovec: Drava Verlag, 165–182
- LENZEN, D. (Hrsg.) (2001):** Pädagogische Grundbegriffe. Band 2. Jugend bis Zeugnis. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag, 6. Aufl.
- LEONHARDT, A. (2002):** Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag
- LINDNER, B. (2009):** „So viel Integration wie möglich – so viele Sondereinrichtungen wie nötig.“ Warum wechseln hörgeschädigte Schüler von der allgemeinen Schule an das Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören? In: LEONHARDT, A. (Hrsg.): Hörgeschädigte Schüler in der allgemeinen Schule. Theorie und Praxis der Integration, Stuttgart: Kohlhammer, 180–217
- LÖWE, A. (1992):** Hörgeschädigtenpädagogik international. Geschichte – Länder – Personen – Kongresse. Eine Einführung für Eltern, Lehrer und Therapeuten hörgeschädigter Kinder. Heidelberg: HVA/ Ed. Schindele

- MAYRING, P. (2002):** Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 5., überarb. Aufl.
- MAYRING, P. (2008):** Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 10., neu ausgest. Aufl.
- MECHERIL, P. (2005):** Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik. In: HAMBURGER F./ BADAWIA T./ HUMMERICH M. (Hrsg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 311–328
- MOSSER, S. (2007):** Erfolg im Beruf: auch für gehörlose Menschen eine Möglichkeit? Diplomarbeit an der Universität Wien
- NAIRZ-WIRTH, E. (2005):** Migration und Schullaufbahn in Österreich. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften. Online unter URL: http://www.inst.at/trans/15Nr/08_1/nairz-wirth15.htm [Stand vom 9.4.2009]
- ÖCIG (2010):** Was ist ein CI? Online unter URL: <http://www.oecig.at/was-ist-ein-ci/> [Stand vom 25.4.2010]
- ÖSTERREICHISCHER INTEGRATIONSFONDS/ BUNDESMINISTERIUM FÜR INNERES (Hrsg.) (2009):** migration & integration. zahlen. daten. fakten 2009. Wien
- OSWALD, H. (1997):** Was heißt qualitativ forschen? In: FRIEBERTSHÄUSER, B., PRENGEL A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim (u.a.): Juventa-Verlag, 71–87
- PAUL, K. (1998):** Die schulische und soziale Integration von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Schwerhörigkeit. In: MÜLLER, R., HANS, M. (Hrsg.): Hörgeschädigte in der Schule. Integration in Schule und Freizeit. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand, 18–101
- PLATH, P. (1991):** Allgemeine Grundlagen des Hörens und seiner Störungen. In: JUSSEN, H./ CLAUBEN W.H. (Hrsg.): Chancen für Hörgeschädigte. Hilfen aus internationaler Perspektive. München, Basel: Ernst Reinhardt
- RENZELBERG, G. (1999):** Schwerhörigenpädagogik. In: BLEIDICK, U. (u.a.): Einführung in die Behindertenpädagogik III. Schwerhörigen-, Sehbehinderten-, Sprachbehinderten-, Verhaltensgestörtenpädagogik. Stuttgart u.a.: Kohlhammer, 5. überarb. Aufl., 9–55
- RUOß, M. (1994):** Kommunikation Gehörloser. Bern u.a.: Hans Huber
- SCHILCHER, B., U.A. (2008):** Zukunft der Schule. Zweiter Zwischenbericht der ExpertInnenkommission. Online unter URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16253/ek_zwb_02.pdf [Stand vom 4.4.2010]
- SCHMIED, C. (2010):** Die neue Mittelschule – ein Meilenstein der Schulreform. Online unter URL: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/nms/index.xml> [Stand vom 4.4.2010]

- SCHREINER, C. (Hrsg.) (2007):** PISA 2006 Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Graz: Leykam Online unter URL: http://www.bifie.at/sites/default/files/publikationen/2007-12-04_pisa-2006-ersteergebnisse.pdf [Stand vom 10.1.2010]
- SCHULZ VON THUN, F. (1981):** Miteinander reden. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt
- SCHWERHÖRIGENSCHULE WIEN (2010):** Der Unterricht an der Schwerhörigenschule. Online unter URL: <http://www.schwerhoerigenschule.at/unterricht.htm> [Stand vom 2.8.2010]
- SIEBER-OTT, G. (2009):** Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg. In: AUERNHEIMER, G. (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 3. Aufl., 145–159
- STATISTIK AUSTRIA (2010):** Wanderung. Online unter URL: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/wanderungen/index.html [Stand vom 4.4.2010]
- TERHART, E. (1997):** Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft In: FRIEBERTSHÄUSER, B., PRENGEL A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim (u.a.): Juventa-Verlag, 27–41
- UNTERWURZACHER, A. (2007):** „Ohne Schule bist du niemand!“ – Bildungsbiographien von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: WEISS, H. (Hrsg.): Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 71–96
- WEISS, H. (Hrsg.) (2007):** Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- WEISS, H./ UNTERWURZACHER, A. (2007):** Soziale Mobilität durch Bildung? – Bildungsbeteiligung von MigrantInnen. In: FASSMANN, H. (Hrsg.): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001–2006. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen. Klagenfurt/ Celovec: Drava Verlag, 227–241
- WHITEHEAD, M. (2007):** Sprache und Literacy von 0 bis 8 Jahren. Grundlagen frühkindliche Bildung. Troisdorf: Bildungsverlag EINS
- WIENER FRÜHFÖRDERUNGSGESETZ – WfFG (2010):** Gesetz über die verpflichtende frühe Förderung in Kinderbetreuungseinrichtungen. Online unter URL: <http://www.wien.gv.at/recht/landesrecht-wien/begutachtung/html/2009020.html> [Stand vom 4.4.2010]
- WISOTZKI, K.H. (1994):** Grundriß der Hörgeschädigtenpädagogik. Berlin: Ed. Marhold
- WISOTZKI, K.H. (1998):** Gehörlosenpädagogik. In: BLEIDICK, U. (u.a.): Einführung in die Behindertenpädagogik II. Blinden-, Gehörlosen-, Geistigbehinderten-,

Körperbehinderten-, Lernbehindertenpädagogik. Stuttgart u.a.: Kohlhammer, 5. überarb. Aufl., 31–56

WROBLEWSKI, A. (2006): Handicap Migrationshintergrund? Eine Analyse anhand von PISA 2000 In: HERZOG-PUNZENBERGER, B. (Hrsg.): Bildungsbe/nach/teiligung in Österreich und im internationalen Vergleich. KMI Working Paper Series, Nr.10, 40–49. Online unter URL: <http://www.oeaw.ac.at/kmi/> [Stand vom 22.10.1009]

ZAUROV, M. (2003): Gehörlose Juden. Eine doppelte kulturelle Minderheit. Frankfurt am Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften

13 ANHANG

13.1 Anhang 1: Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: Wechselwirkung zwischen den Komponenten der ICF, entnommen aus: DIMDI (2005): ICF-Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Deutsche Fassung 2005. Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, WHO-Kooperationszentrum für das System Internationaler Klassifikationen. Online unter URL: http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endung/icf_endfassung-2005-10-01.pdf [Stand vom 5.7.2008].....13

ABBILDUNG 2: Cochlea Implantat im Ohr, entnommen aus: ÖCIG (2010): Was ist ein CI? Online unter URL: <http://www.oecig.at/was-ist-ein-ci/> [Stand vom 25.4.2010].....19

ABBILDUNG 3: Modell eines CIs, entnommen aus: ÖCIG (2010): Was ist ein CI? Online unter URL: <http://www.oecig.at/was-ist-ein-ci/> [Stand vom 25.4.2010].....19

13.2 Anhang 2: Abkürzungsverzeichnis

AHS	Allgemeinbildende höhere Schule
AVWS	Auditives Verarbeitungs- und Wahrnehmungssyndrom
B1, B2, B3, B4	Befragte/ Befragter 1, 2, 3, 4
BIG	Bundesinstitut für Gehörlosenbildung
BHS	Berufsbildende höhere Schule
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
bzw.	beziehungsweise
CI	Cochlea Implantat
d.h.	das heißt
DIMDI	Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information
ebd.	ebenda
etc.	et cetera
f	folgende Seite
ff	folgende Seiten
GS	Gebärdensprache
Hrsg.	Herausgeber
ICF	International Classification of Functioning, Disability and Health
ICIDH	International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps
LGB	Lautsprachbegleitende Gebärden
ÖCIG	Österreichische Cochlea Implantat Gesellschaft
ÖGS	Österreichische Gebärdensprache
PISA	Programme for International Student Assessment
PMS	Phonembestimmtes Manualsystem
u.a.	unter anderem, und andere
v.a.	vor allem
vgl.	vergleiche
WHO	Weltgesundheitsorganisation
WITAF	Wiener Taubstummenfürsorgeverband
Z	Zeile
z.B.	zum Beispiel
zit. nach	zitiert nach

13.3 Anhang 3: Interviewtranskriptionen

Interview 1

- 1 I: Zuerst ein paar kurze Fragen. Wie alt bist du?
2 B: 20.
3 I: Darf ich eh du sagen? Ist das ok?
4 B: Ja, ja, ja, super.
5 I: Der Familienstand?
6 B: Geschieden. Ich war noch nicht verheiratet, aber ich bin ledig. Ja, solo.
7 I: Hast du Kinder?
8 B: Nein, Nein.
9 I: Und welchen Beruf hast du?
10 B: Gebügelt hab ich. Gewand gebügelt. Ich hab meine Lehre abgebrochen.
11 I: Und welchen Beruf haben deine Eltern?
12 B: Meine Mutter ist schon gestorben. Ich war da noch sehr klein, ich kann das gar nicht
13 sagen, was sie was sie für einen Beruf hatte. Weiß ich nicht.
14 I: Ah. Aus welchem Land kommen deine Eltern?
15 B: Serbien.
16 I: Bist du in Serbien geboren oder in Österreich?
17 B: In Serbien bin ich geboren.
18 I: Wie lange bist du schon in Österreich?
19 B: Also mit drei Jahren bin ich nach Österreich gekommen. Also schon sehr lange hier
20 in Österreich. So ungefähr mit drei Jahren bin ich hergekommen.
21 I: Du bist gehörlos. Weißt du was der Grund ist?
22 B: Ich war krank. Ich hatte hohes Fieber.
23 I: Ah, was ist deine Muttersprache?
24 B: Serbisch, Serbisch und ein bisschen kann ich auch Österreichisch.
25 I: Und Gebärdensprache sprichst du auch?
26 B: Also ich kann meistens nur vom Mund ablesen. Also das war jetzt ein
27 Missverständnis, sie hat geglaubt die Mutter...also ich kann schon auch die
28 Gebärdensprache und Serbisch.
29 I: Und wie sprichst du mit deinen Eltern?
30 B: Beides, also ich spreche und ich gebärde. Also mein Vater kann schon auch ein
31 bisschen Gebärde, ein bisschen, ganz wenig. Aber das meiste wird eh auf lautsprachlich
32 kommuniziert. Eben durch ablesen.
33 I: Wie sprichst du mit deinen Freunden?
34 B: Die sind meistens hörend. Ich hab keine gehörlosen Freunde. Die meisten sind
35 hörend, die können auch ein bisschen Gebärde. Also die können ein bisschen. Obwohl
36 sie nicht gehörlos sind, können sie ein bisschen Gebärdensprache.
37 I: Sind deine Freunde aus Österreich oder eher Serbisch? Oder aus anderen Ländern?
38 B: Sind aus Österreich. Ja die sind da aus Österreich und sind Österreicher.
39 I: Haben sie auch andere Sprachen gelernt?
40 B: Die Freunde jetzt?
41 I: Nein du, hast du andere Sprachen auch gelernt?
42 B: Also Österreichisch, ja, sonst nichts. Serbisch, aber da weiß ich nicht, also
43 gebärdensprachlich Serbisch kann ich gar nichts. Nur die österreichische
44 Gebärdensprache, also da kann ich nicht kommunizieren in der serbischen
45 Gebärdensprachen.
46 I: Wo hast du die österreichische Gebärdensprache gelernt?

- 47 B: In der Schule in Speising.
 48 I: Du bist in Speising in Schule gegangen?
 49 B: Ja, ja.
 50 I: Wie lange?
 51 B: Also mit 12 bin ich dann weg. Da hab ich dann aufgehört. Also zehn Jahre war ich
 52 dann dort.
 53 I: Und welchen Abschluss hast du?
 54 B: Nein ich hab dann abgebrochen. Ich bin dann in eine andere Schule gegangen und
 55 hab dort weitergemacht. Das war eine Privatschule. Und dann hab ich eben Arbeit
 56 gefunden. Und in Wien hab ich dann eben gewohnt. Und dann hab ich einen Kurs bei
 57 Equalizent aufgemacht zwei Jahre und dann habe ich meine Arbeit aufgemacht und die
 58 Lehre habe ich aber abgebrochen und jetzt such ich eben gerade Arbeit.
 59 I: Warst du in Speising in einer Klasse für Gehörlose oder eine Integrationsklasse mit
 60 Hörenden?
 61 B: Mit Gehörlosen. Gehörlosen und schwerhörigen Personen waren in der Klasse.
 62 I: Wie ist es dir in der Schule gegangen?
 63 B: Nein, das war nicht gut. Hat mir nicht gefallen.
 64 I: Was war schwierig?
 65 B: Es war sehr streng und wir sind auch geschlagen worden. Also das hat mir überhaupt
 66 nicht gefallen.
 67 I: In welcher Sprache ist unterrichtet worden? Lautsprache oder Gebärdensprache?
 68 B: Gesprochen. Da war nur sehr wenig Gebärde, ganz wenig.
 69 I: Oder andere Hilfssysteme? Lautsprache begleitende Gebärde vielleicht?
 70 B: Ja, ja das ist ein bisschen verwendet worden.
 71 I: Wer hat ihnen beim Lernen geholfen?
 72 B: Da hats eine Betreuerin gegeben. Und dann hab ich auch bei meiner Oma gelebt eine
 73 Zeit lang. Die hat mir auch geholfen. Also eigentlich viel, ähm, die Familie hat mir da
 74 viel geholfen, die Betreuerin ist dann unwichtiger geworden. Also mit der Betreuerin
 75 war ich dann nicht mehr so zufrieden und dann hat mir wieder mehr die Familie
 76 geholfen.
 77 I: Hast du auch Unterricht auf Serbisch bekommen?
 78 B: Nein, nein, also von Serbisch hab ich nicht viel Ahnung, da würd ich nicht
 79 mitkommen. Das Serbisch versteh ich nur sehr, sehr wenig. Leider.
 80 I: Und in der Schule hat's auch keinen Serbischunterricht gegeben? Oder außerhalb der
 81 Schule?
 82 B: Nein, war nichts. Meine Oma ist in Österreich geboren und ihre, also ihre Mutter ist
 83 aber in Serbien geboren und deshalb wird auch sehr viel Deutsch gesprochen bei mir in
 84 der Familie weil ich eben viel mit meiner Oma in Kontakt bin und Serbisch wird eben
 85 nur noch sehr, sehr wenig benutzt.
 86 I: Wie war das Verhältnis zu den Lehrerinnen, haben die dir geholfen in der Schule?
 87 B: Ja, die haben mir schon geholfen. Ja, Ja.
 88 I: Hast du das Gefühl, dass die Rücksicht genommen haben auf dich?
 89 B: Ja, die haben schon, die haben mich da schon unterstützt. Ja, der Unterricht war
 90 eigentlich gut.
 91 I: Oder wo hättest du mehr Hilfe gebraucht?
 92 B: Also da hats eine Lehrerin gegeben, die Anna, die war sehr gut. Die hat eigentlich
 93 gut geholfen. Und in der Privatschule, da ist es eigentlich sehr gut gelaufen, da war
 94 nichts schwierig. Also Speising war nicht so gut, aber die Privatschule, da ist es dann
 95 besser gelaufen.
 96 I: War die Privatschule nur für Gehörlose oder waren da auch hörende Schüler?

- 97 B: Gehörlos. Also da waren vier, vier Personen waren wir zusammen und die waren alle
98 gehörlos.
- 99 I: Wie war das Verhältnis zu deinen Mitschülern in Speising?
- 100 B: Nein, der war schlecht. Da hat's viele Probleme gegeben.
- 101 I: Warum?
- 102 B: Ja, wir haben da oft gestritten und gerauft. Die waren eigentlich alle blöd.
- 103 I: Also hast du dich in der Klasse nicht so wohl gefühlt?
- 104 B : Nein, nein.
- 105 I: Und dem Unterricht, hast du dem gut folgen können?
- 106 B: Oh ja, das hab ich schon ganz gut verstanden. Das ist schon gegangen.
- 107 I: Und wenn du jetzt zurück, darüber nachdenkst über deine Schulzeit. Glaubst du wärst
108 du lieber in eine Schule mit hörenden Kindern gegangen?
- 109 B: Also vielleicht wär es besser gewesen mit Hörenden, weil ich jetzt eben auch die
110 Erfahrung mache, dass ich lieber mit hörenden Personen zusammen bin.
- 111 I: Die Mitschüler in deiner Klasse, hatten die auch Migrationshintergrund? Waren die
112 auch aus anderen Ländern?
- 113 B: Ja, waren schon viele Ausländer, ja.
- 114 I: Gut, was würdest du dir anders wünschen, wenn du an die Schulzeit zurückdenkst?
- 115 B: Also ich würde gerne so sprechen. Ja für mich wär's irgendwie schön, wenn ich da
116 auch hören hätte können. Weil ich diese Gruppe von Gehörlosen eher ablehne. Und
117 auch zum Beispiel Telefon, das wär toll wenn ich da sprechen könnte und eben SMS
118 schreiben, das ist oft mühsam.
- 119 I: Hat dir außerhalb der Schule jemand beim Lernen geholfen?
- 120 B: Nein, also sonst hat's eigentlich keine Person gegeben. Nur die Personen in der
121 Schule haben mir beim Lernen geholfen. Da war ich eigentlich sehr selbstständig, hab
122 selbstständig geschrieben. Da war sonst niemand.
- 123 I: Deine Eltern haben dir auch nicht geholfen, oder die Oma?
- 124 B: Nein, die die waren in Serbien. Also mein Vater ist in Serbien und nur die Oma ist in
125 Österreich und die Oma hat mir nicht geholfen. Nein! Weil sie kann...weil da war dann
126 auch das Problem mit Deutsch. Dass da die Kommunikation nicht geklappt hat mit
127 meiner Oma. Also meine Oma hat auch dann in Serbisch gesprochen. Ja das ist ein
128 bisschen kompliziert. Also ich habe eine Oma in Serbien und die hat eben meinen Opa,
129 ah mein Opa hat dann eine andere Frau geheiratet. Das ist eben auch meine Oma und
130 die eine Oma kann eben Deutsch und die andere Oma kann eben nur Serbisch. Und ich
131 war dann oft bei der Oma, die Serbisch kann und deswegen haben wir uns dann sehr
132 wenig verstanden, weil ich eben nicht Serbisch kann und sie aber kein Deutsch.
- 133 I: Okay, hattest du Nachhilfe oder warst du im Hort?
- 134 B: Nein, nein, hatte ich nicht.
- 135 I: Okay, hast du Geschwister?
- 136 B: Ja.
- 137 I: Wie sprichst du mit den Geschwistern?
- 138 B: Mit denen sprechen wir Deutsch. Die können sehr gut Österreichisch.
- 139 I: Also Lautsprache nicht Gebärdensprache.
- 140 B: Auch Gebärde ein bisschen dabei, ja. Also ich hab ihnen das gezeigt. Ich hab sie da
141 ein bisschen unterrichtet.
- 142 I: Wo hast du Gebärdensprache gelernt?
- 143 B: In der Schule hab ich das gelernt.
- 144 I: Und deine Geschwister, du hast, deine Geschwister, deine Geschwister haben von dir
145 gelernt?
- 146 B: Genau, genau, das hab ich ihnen gezeigt. Ja.

- 147 I: Und deine Eltern und deine Oma auch, können die auch ein bisschen
148 Gebärdensprache?
- 149 B: Nein, nein. Oma und Opa ein bisschen, also ganz, ganz wenig. Und mein Vater ist in
150 Serbien. Mein Vater hat uns eigentlich schon verlassen, wie ich noch ein Baby war.
151 Also da gibt's eigentlich keinen Kontakt. Nicht viel Kontakt, auch meine Geschwister
152 haben keinen Kontakt, also das ist leider sehr schlecht gelaufen.
- 153 I: Bei wem bist du dann aufgewachsen?
- 154 B: Bei meiner Oma. Ja, die Oma aus Österreich.
- 155 I: Wie verbringst du deine Freizeit, bist du da in Vereinen oder in einer Gemeinschaft
156 Mitglied?
- 157 B: Nein, also Verein bin ich jetzt nicht. Ich geh oft auf Partys oder ich mach ein
158 bisschen Sport, schwimmen, mit dem Hund spazieren gehen, in den Garten gehen oder
159 ins Kino geh ich auch gerne, einkaufen gehen, oder mit Freunden treffen, mit hörenden
160 Freunden treffen, oder zu Hause einfach sitzen. Fernsehen, Essen, ja, was noch? Ja sonst
161 eigentlich eh nichts.
- 162 I: Hast du auch serbische Freunde?
- 163 B: Also von meiner Familie her, gibt's noch einen Halbbruder, der ist aus Serbien, der
164 wohnt auch in Serbien, aber sonst. Oh ja, gibt's schon auch noch andere Freunde, aber
165 wenn sie Serbisch nur können, kann ich eben nicht mit ihnen sprechen. Dann, in Serbien
166 zum Beispiel, zeigen wir dann eigentlich nur und gibt's dann nur ganz wenig. (...)
- 167 I: Was sind deine Stärken? Was kannst du gut?
- 168 B: Ich lern sehr gerne, ja sonst eigentlich alles normal. Also Deutsch ist für mich jetzt
169 ein bisschen schwierig, so mit der Grammatik. Da muss ich noch viel üben.
- 170 I: Fühlst du dich manchmal benachteiligt?
- 171 B: Ja, hab ich schon manchmal das Gefühl.
- 172 I: Inwiefern? Oder, warum?
- 173 B: Ja, zum Beispiel manchmal, wenn ich von fremden Personen ein bisschen verarscht
174 werde, wegen der Gebärdensprache, das macht mich eigentlich sehr traurig. Das ist mir
175 schon manchmal passiert. Dass mich fremde Personen eben so nachäffen und das finde
176 ich dann sehr gemein.
- 177 I: Was würdest du dir anders wünschen?
- 178 B: Ja vielleicht, Hörende und Gehörlose da besser zusammen, besser zusammen passen.
179 Für mich ist es halt schwierig einfach zu sprechen und, und eben dass die
180 Gebärdensprache da oft so ins Lächerliche gezogen wird, das find ich eben sehr, sehr
181 traurig und das macht mich auch böse. Das macht mich betroffen. Also wenn sich das
182 ändern würde (wär das dann schon viel besser) und manchmal ist es auch ein Problem
183 mit anderen Ausländern, also da mein ich jetzt nicht die Serben, die sind okay, aber so
184 andere Ausländergruppen, die ja, sind da auch oft negativ eingestellt.
- 185 I: Eine letzte Frage noch. Was wäre dein Traumberuf, was möchtest du gerne werden?
- 186 B: Frisörin, das wäre mein Traumberuf.
- 187 I: Suchst du eine Lehrstelle als Frisörin?
- 188 B: Ja, genau, genau.
- 189 I: Warum ist das schwierig?
- 190 B: Da muss man auch viel sprechen in diesem Beruf. Das ist schwierig. Zum Beispiel,
191 wenn man im Hotel putzen geht, das kann man dann oft machen, da braucht man nur
192 die Augen dazu eigentlich, aber da hab ich dann das Problem mit dem Kreuz mit der
193 Wirbelsäule.
- 194 I: Gut
- 195 B: Sind wir fertig?
- 196 I: Vielen Dank, du hast mir sehr geholfen. Danke!
- 197 B: Gerne.

Interview 2

- 1 I: Wie alt bist du?
2 B: 18.
3 I: Dein Familienstand?
4 B: Ledig.
5 I: Ledig. Hast du Kinder?
6 B: Mein Bruder, zwei Schwestern und vier Brüder.
7 I: Aber du hast noch keine Kinder?
8 B: Nein, nein.
9 I: Ok, welchen Beruf hast du?
10 B: Maurer. Ja, Lehre mach ich, also noch nicht fertig.
11 I: Aus welchem Land kommst du?
12 B: Türkisch.
13 I: Bist du in der Türkei geboren oder deine Eltern?
14 B: In der Türkei bin ich geboren. Also Eltern sind türkisch und ich bin in der Türkei
15 geboren.
16 I: Und seit wann bist du in Österreich?
17 B: Sieht man an der Haut, ich bin ein bisschen bräuner. 10 Jahre, da war ich ein Kind,
18 bin ich gekommen.
19 I: Und du bist gehörlos?
20 B: Gehörlos.
21 I: Weißt du warum?
22 B: Also früher war ich schwerhörig, da hab ich besser sprechen können, aber jetzt ist es
23 schlechter geworden. Meine Mutter hat geraucht wie, wie sie schwanger mit mir war
24 und ich bin dann gehörbehindert auf die Welt gekommen. Aber das für mich. Ich bin so
25 gesund und von daher ist das kein Problem.
26 I: Super! Was ist deine Muttersprache?
27 B: Türkisch. Deutsch kann ich ein bisschen.
28 I: Wie sprichst du mit deinen Eltern?
29 B: Da spreche ich. Türkisch sprechen wir alle. Deutsch wenig. Es wird eigentlich
30 hauptsächlich Türkisch gesprochen. Meinen Freund, von dem Equalizent kenn ich den,
31 mit dem sprech ich auch Türkisch.
32 I: Türkische Lautsprache oder Gebärdensprache?
33 B: Also Beides, Gebärdensprache und Türkisch. Österreichische Gebärdensprache oder
34 türkische Lautsprache. Beides.
35 I: Wo hast du Gebärdensprache gelernt?
36 B: In BIG in der Gehörlosenschule. Da war ich als Kind und dort hab ich's gelernt.
37 I: Können deine Eltern oder deine Familie auch Gebärdensprache?
38 B: Nein, nein. Die können das nicht. Die mögen das nicht. Die möchten das nicht, die
39 schämen sich dann ein bisschen, wenn man das dann sieht, wie da gebärdet wird. Das
40 ist nicht schön und es ist besser sprechen. Also Gebärdensprache wird abgelehnt in
41 meiner Familie. Aber so, wenn ich mit dir rede, da können wir so sprechen. Das klappt
42 auch.
43 I: Welche Sprache ist für dich wichtiger?
44 B: Also ich bin gehörlos und wenn die anderen auch gehörlos sind, verwenden wir
45 natürlich Gebärdensprache.
46 I: Ok. In welche Schule bist du gegangen?
47 B: Im BIG und im Equalizent war ich jetzt auch.
48 I: Welchen Schulabschluss hast du? Hauptschule oder Sonderschule?
49 B: Hauptschule und die Wirtschaftsschule zwei Jahre. Das hab ich abgeschlossen.

- 50 I: Und die ist abgeschlossen die Wirtschaftsschule oder hast du abgebrochen.
51 B: Ja, nein, nein, das hab ich fertig gemacht.
52 I: Super.
53 B: Also Englisch hab ich auch gelernt, Deutsch hab ich gelernt, Türkisch. Also ich hab
54 eh viele Sprachen, die ich kann.
55 I: Du beginnst jetzt eine Lehre, stimmt das?
56 B: Ja die möchte ich, in September werd ich die anfangen.
57 I: Was war in der Schule im BIG für dich schwierig?
58 B: Das Deutsch, das war oft das Gleiche und rechnen das war fad, das war langweilig.
59 Also die Schulzeit hab ich nicht gemocht. Immer schreiben, immer das Gleiche, das war
60 einfach sehr langweilig.
61 I: Hast du dir leicht getan in der Schule, oder eher schwer?
62 B: Es war leicht, es war ja fad für mich. Also ich hab dann oft geschlafen.
63 I: In welcher Sprache wurde unterrichtet?
64 B: Gebärde. Ja es wurde gebärdet.
65 I: Die Lehrer haben auch mit euch gebärdet?
66 B: Ja, Ja, Ja, weil wir waren ja gehörlos.
67 I: Warst du in einer Klasse mit Gehörlosen oder in einer Integrationsklasse wo auch
68 hörende Schüler dabei waren.
69 B: Nein, da waren alle gehörlos.
70 I: Wurde auch auf Türkisch unterrichtet?
71 B: Ja, also ganz früher in der Türkei, als ich noch recht klein war, da war ich in einer
72 hörenden Klasse und da wurde dann auch Türkisch, in türkischer Sprache natürlich
73 unterrichtet, aber da hat's dann auch so, war sehr streng, also wenn wir da schlimm
74 waren, dann haben wir eine auf die Finger bekommen.
75 I: Und in Speising hast du da jemanden gehabt, der auf Türkisch unterrichtet?
76 B: Nein, das war anders.
77 I: Oder außerhalb der Schule?
78 B: Also da, da ist. Im BIG da ist viel gebärdet worden und in der Türkei da war keine
79 Gebärdensprache, da war ich unter hörenden Personen.
80 I: Hast du das Gefühl, dass im BIG die Lehrer auf dich eingegangen sind?
81 B: Ja, das war schon gut.
82 I: Haben sie dir geholfen?
83 B: Ja, die haben schon geholfen. Ja, also manchmal. Wenn ich jetzt so nachdenk, die
84 waren ein bisschen hochnäsig die Lehrer, die haben eigentlich dann mehr auf sich
85 geschaut und ... da hat dann eine Lehrerin sich oft geschminkt im Unterricht und
86 eigentlich dann nichts unterrichtet. Das war dann ein bisschen komisch. Die haben dann
87 ein bisschen einen Vogel gehabt.
88 I: Wer hat dir beim Lernen geholfen?
89 B: Eine gehörlose Person hat mir da geholfen.
90 I: Eine aus der Schule?
91 B: Ja, das war in der Schule. Da hat's keine Probleme gegeben. Das hat gepasst, ja.
92 I: Hast du Nachhilfe bekommen oder im Hort gelernt?
93 B: Also ich bin nach der Schule nach Hause gegangen. Da hab ich dann gegessen und
94 bin mit dem Autobus eben abgeholt worden.
95 I: Haben dir deine Eltern bei den Hausaufgaben oder so geholfen? Oder die
96 Geschwister?
97 B: Also die Eltern haben mir nicht geholfen, die Geschwister ein bisschen.
98 I: Wo hättest du mehr Hilfe gebraucht?

- 99 B: Also in Deutsch hätte ich sicher mehr Hilfe gebraucht. Deutsch schreiben. Also
 100 Englisch war irgendwie leicht, aber Deutsch.... How are you? Wie geht's dir, zum
 101 Beispiel, das kann ich.
- 102 I: Super. Wie ist es dir mit den Mitschülern gegangen? Hast du dich gut verstanden?
- 103 B: Ja, das war immer gut. Haben guten Kontakt gehabt. Und auch mit den Hörenden
 104 kann ich eigentlich ganz gut in Kontakt treten. Mit den Gehörlosen das war immer
 105 leicht zu kommunizieren und am Wochenende war ich dann oft mit hörenden Personen
 106 zusammen. Also ich hab da sehr viel gewechselt.
- 107 I: In deiner Klasse im BIG waren das Kinder aus Österreich oder auch aus anderen
 108 Ländern?
- 109 B: Österreich. Waren mehr Österreicher. Mit Ausländer, die sind oft so böse. Da möchte
 110 ich nicht so viel Kontakt, da bin ich lieber mit Österreichern zusammen.
- 111 I: Was war am schwersten in der Schule für dich?
- 112 B: Rechnen, das ist sehr schwer. Ja, das war kompliziert. Davon hab ich genug.
- 113 I: Und was war am leichtesten?
- 114 B: Da weiß ich jetzt eigentlich nichts.
- 115 I: Wenn du jetzt darüber nachdenkst, wärest du lieber in eine Klasse mit hörenden
 116 Kindern gegangen? In Speising?
- 117 B: Mit Hörenden, das wäre glaub ich besser. Weil oft ist das dann so, dass man mit
 118 verschiedenen behinderten Personen zusammen ist, da ist dann das Lerntempo sehr,
 119 sehr gering und da wird dann oft bei behinderten Personen irgendwie schlampig
 120 gebärdet. Da schäm ich mich dann auch ein bisschen, wenn ich zu denen gehör. Bei den
 121 Hörenden, die sind alle höflich und da kann man gut kommunizieren. Das gefällt mir
 122 besser. Also Gehörlose ja, da bin ich nicht so in der Gruppe dabei. Das möcht ich
 123 eigentlich nicht so. Weil zum Beispiel wir zwei, wir hören ja auch und sind auch viel
 124 höflicher, eleganter. Und Gehörlose, weiß nicht, die sind dann oft so, ja, so anders.
- 125 I: Deine Freunde, sind die eher gehörlos oder hörend?
- 126 B: Ich hab mehr hörende Freunde.
- 127 I: Sind das Österreicher oder aus der Türkei oder aus anderen Ländern?
- 128 B: Ah, verschieden, Österreicher, Ausländische. Ein paar Türken sind auch dabei. Mein
 129 Freund hat ja auch ganz schwarze Haare und ich bin wieder ein bisschen anders, ich bin
 130 schon mehr österreichisch. Ich bin nicht mehr so der ganz dunkle Typ. Weil also oft, ja
 131 oft sind da dann die Österreicher auch da und sagen, dass ich schon sehr österreichisch
 132 ausschaue.
- 133 I: Bist du auch in Vereinen oder in Gemeinschaften dabei?
- 134 B: Fußballverein bin ich. Beim Rapid Verein. Da spiel ich auch Fußball, das merkt man
 135 an meinem muskulösen Körper. Ich rauch auch zum Beispiel gar nichts und nehm auch
 136 keine Drogen, gar nichts. Also ich bin da sehr gesund und ess da auch sehr gut, weil ich
 137 da schauen will, dass ich einen guten Körper hab und auch gut trainiere. Und deshalb
 138 hab ich auch so ein hübsches Gesicht.
- 139 I: Bist du in einem gehörlosen Verein Mitglied?
- 140 B: Nein, also Fußballverein ist ein hörender Verein. Weil wenn zum Beispiel der
 141 Schiedsrichter pfeift, das hör ich zwar nicht, aber ich schau immer hin und das seh ich
 142 dann, ok, da wird gepfiffen und da kann ich das dann auch verstehen. Das klappt
 143 eigentlich sehr gut. Also, da bin ich total integriert.
- 144 I: Was machst du sonst in deiner Freizeit, außer Fußball?
- 145 B: Partys besuch ich da, Mädchen kennenlernen. Ja, das gefällt mir.
- 146 I: Fühlst du dich manchmal benachteiligt?
- 147 B: Nein, nein, da fühl ich mich ganz normal. Ich bin ein freier Mensch. Gibt's keine
 148 Diskriminierung, nein. Ich bin zwar jetzt auch nicht dem Islam angehörig, ich bin zwar
 149 türkisch, aber nicht dem Islam angehörig. Also zum Beispiel so Kopftuch oder so, das

150 lehne ich auch ab. Da bin ich eigentlich ein sehr freier Mensch. Ich habe ja auch da zum
 151 Beispiel einen Ohrring, also da bin ich eigentlich ein sehr liberaler, da sind vielleicht
 152 Moslems ein bisschen anders. Die sind da vielleicht ein bisschen steifer und ein
 153 bisschen konservativ, aber das bin ich nicht.

154 I: Wolltest du schon immer Maurer werden? War das dein Traumberuf?

155 B: Ja möchte ich immer. Ja, Ja, bin ich schon interessiert.

156 I: Ah, eine Frage war noch, ich hab sie vergessen. Was würdest du dir anders wünschen
 157 in der Gesellschaft? Oder vielleicht gegenüber Gehörlosen anders?

158 B: Also, Bereich Gehörlos, weiß ich jetzt gar nichts. Weil mit denen bin ich jetzt nicht
 159 so zusammen. Telefonieren geht halt nicht, das ist so verschieden. Nein, da kann ich
 160 jetzt nichts sagen. Also ich bin ein zufriedener Mensch. Mir geht's gut, von daher hab
 161 ich jetzt keine Ideen.

162 I: Warum ist deine Familie nach Österreich gekommen?

163 B: Also in der Türkei, da war recht viel Gewalt und deshalb sind sie nach Österreich
 164 gekommen. Das Leben in der Türkei war nicht mehr möglich, weil da eben viel Gewalt,
 165 Messerstechereien, Schießereien und deshalb sind sie dann nach Österreich gekommen.
 166 In der Türkei war es einfach viel zu gefährlich. Zuerst ist eben mein Vater nach
 167 Österreich und dann hat er den Rest der Familie geholt nach Österreich.

168 I: Als du 10 Jahre alt warst, ungefähr?

169 B: Nein, 8 Jahre alt war ich, ja! Genau, jetzt bin ich 18, jetzt bin ich schon 10 Jahre in
 170 Österreich. Also mit 8 Jahren bin ich nach Österreich gekommen.

171 I: Gut, vielen Dank, wir sind fertig.

Interview 3

- 1 B: Meine Muttersprache ist Türkisch. Also ich kann beides, sprechen und
2 Gebärdensprache.
- 3 I: Wie alt bist du jetzt?
- 4 B: 18.
- 5 I: Dein Familienstand?
- 6 B: Nein, bin nicht verheiratet.
- 7 I: Ledig. Ok. Hast du Kinder?
- 8 B: Nein.
- 9 I: Welchen Beruf hast du?
- 10 B: Maler.
- 11 I: Bist du schon fertig mit der Ausbildung? Oder machst du eine Lehre?
- 12 B: Im September mach ich die Lehre, da fang ich an.
- 13 I: Und du kommst aus der Türkei?
- 14 B: Ja. Antalya. Da kann man gut schwimmen.
- 15 I: Ja ich weiß, da war ich schon auf Urlaub. Bist du nach Österreich gekommen, oder
16 deine Eltern?
- 17 B: Alle zusammen sind wir nach Österreich gekommen. Ich bin in der Türkei geboren
18 und dann sind wir nach Österreich gekommen.
- 19 I: Wie alt warst du, als du nach Österreich gekommen bist?
- 20 B: Zwei Jahre. Also das Jahr 2002, da sind wir gekommen. Acht Jahre war ich da alt.
- 21 I: Ok, welchen Beruf haben deine Eltern? Oder dein Vater?
- 22 B: Auf der Baustelle.
- 23 I: Du bist gehörlos?
- 24 B: Ich bin schwerhörig.
- 25 I: Schwerhörig?
- 26 B: Gehörlos bin ich nicht, nein, schwerhörig.
- 27 I: Weißt du warum?
- 28 B: Also bei der Geburt, da hab ich noch gehört. Und dann hat sich da aber irgendwas
29 entzündet im Ohr und wie ich größer geworden bin, bin ich auch operiert worden öfters
30 schon. Im 22. Bezirk. Im Donauspital bin ich da operiert worden beim Ohr. Dreimal
31 insgesamt, da hinten sieht man's eh. Da zweimal und bei dem einem Ohr einmal. Und
32 dann bin ich eben schwerhörig gewesen. Und in meiner Familie hören aber alle.
- 33 I: Wie sprichst du mit deiner Familie? In welcher Sprache?
- 34 B: Türkisch und Deutsch.
- 35 I: Lautsprache?
- 36 B: Also ich kann drei Sprachen. Deutsch, Türkisch und Englisch. Also Englisch kann
37 ich ein bisschen Gebärde, aber das meiste wird gesprochen.
- 38 I: Kann deine Familie Gebärdensprache?
- 39 B: Nein, die haben keine Ahnung davon. Ich kann schon, ja, aber meine Familie nicht.
40 Ich hab's gelernt.
- 41 I: Wo hast du's gelernt?
- 42 B: Also ein wenig in der Schwerhörigenschule und dann besonders viel im Equalizent,
43 da hab ich sehr viel gelernt. Die haben mir irrsinnig viel beigebracht. Bin ich viel
44 unterrichtet worden und da hab ich dann viel mir aneignen können.
- 45 I: Wie ist es dir beim Englisch lernen gegangen?
- 46 B: Also das Sprechen ist schwer. So hab ich die Grammatik gut lernen können, aber das
47 Sprechen war ein bisschen schwierig. Aber das muss man einfach lernen, das ist
48 wichtig.
- 49 I: Du bist am Hammerfestweg in die Schule gegangen? 8 Jahre?

- 50 B: Ja, fünf Jahre. 2004 bis 2009.
- 51 I: Und vorher?
- 52 B: In die Volksschule bin ich gegangen.
- 53 I: In welche Volksschule?
- 54 B: In der Türkei
- 55 I: Ah in der Türkei.
- 56 B: Die Hauptschule hab ich hier gemacht.
- 57 I: In der Türkei, warst du da auch in einer Schwerhörigenschule, oder in einer Klasse
- 58 mit hörenden Kindern?
- 59 B: Hörende.
- 60 I: Und in Österreich warst du in einer Klasse mit Schwerhörigen.
- 61 B: Ja genau. In der Volksschule war ich 1998 bis 2002 und dann sind wir eben nach
- 62 Österreich gekommen und dort hab ich dann weiter gemacht mit der Schule.
- 63 I: Wie war die Schule für dich? Schwer oder leicht? Was war schwer, was war leicht?
- 64 B: Die Volksschule war leicht, aber die Hauptschule, ja das war schon ein bisschen
- 65 schwieriger.
- 66 I: Was war am leichtesten für dich?
- 67 B: Ja die Volksschule. Da war eigentlich alles, das Schreiben, das Sprechen, Rechnen,
- 68 das war eigentlich alles sehr einfach. Sport, war da auch dabei. Das war einfach. Und in
- 69 der Schwerhörigenschule, ja, da war ich mit den Lehrern nicht sehr zufrieden. Das hat
- 70 nicht so geklappt. Aber Fußball spielen dürfen wir da nie. Da bin ich immer geschimpft
- 71 worden.
- 72 I: Oje.
- 73 B: Fußball war verboten, das hat mich gestört. Weil Fußball spielen ist doch toll.
- 74 I: Das stimmt.
- 75 B: Aber das haben alle gewusst, das hab ich mir gemerkt. Da hab ich mir alles gemerkt
- 76 von früher. Da ist alles in meinem Kopf gespeichert, was früher passiert ist. Ich vergess
- 77 das nie. Das bleibt alles hier drinnen.
- 78 I: Gut.
- 79 B: Andere Lehrer hat's ja auch gegeben, Jürgen. Das war mein Lehrer. Der war gut, ja.
- 80 Den hab ich gewollt, der war super. Und der andere Lehrer ist sogar schon gestorben.
- 81 Aber der war ja schon alt auch.
- 82 I: Bist du auch in den Hort gegangen?
- 83 B: Nein. Ach so das ist die, Jürgen ist, ach so im Hof okay. Ja, aber da war eben halt das
- 84 Fußball spielen verboten.
- 85 I: Wie haben dir die Lehrer in der Schule geholfen beim Lernen?
- 86 B: Ja, die müssen ja helfen. Dass ist ja denen ihre Aufgabe, zum Beispiel, wenn ich was
- 87 nicht weiß und ich frag, dann muss ich eine Antwort bekommen.
- 88 I: Wurde da auch in Gebärdensprache unterrichtet?
- 89 B: Wenig, ganz wenig. Wann, ist viel mehr gesprochen worden.
- 90 I: Und mit den anderen Schülern, wie hast du da gesprochen?
- 91 B: Ich kann beides. Da ist schon gebärdet worden und da ist eher wenig gesprochen
- 92 worden, weil das Gesprochene wurde dann eben nicht so verstanden von den
- 93 Gehörlosen, deshalb hab ich dann mehr gebärdet. Aber, ich hab eben viele gesehen, die
- 94 gesprochen haben.
- 95 I: Was hättest du dir anders gewünscht in der Schule? Außer mehr Fußball.
- 96 B: Also Fußball, ja das wär gut, weil da kriegt man ja gute Muskeln, das ist gesund. Ja,
- 97 rechnen, Mathematik und Deutsch ist sehr wichtig und Geografie ist auch wichtig,
- 98 Biologie. Vielleicht mehr Sprechen und mehr arbeiten, mehr sprechen.
- 99 I: Das heißt, die Schule war zu leicht für dich?

- 100 B: Ja, ich hab da zugeschaut und hab das gelernt, was die mir gesagt haben, hab ich
101 verstanden, hab ich mir merken können.
- 102 I: Bist du gut mitgekommen?
- 103 B: Ich hab das gut verstanden. Ich war immer sehr zufrieden eigentlich. Ich hab auch
104 nicht gerauft. Im Hof, da war irgendwas verboten und ja.
- 105 I: Ja?
- 106 B: Da hat's einen Buben gegeben in der Klasse, der Peter. So Hörapparate auch gehabt.
107 Da hat's Probleme gegeben.
- 108 I: Ja?
- 109 B: Ja, den kenn ich noch. Ich kenn eigentlich alle noch von der Schule. Der hat Kaffee
110 immer getrunken.
- 111 I: Wer hilft dir? Wer hat dir zu Hause beim Lernen geholfen? Haben dir deine Eltern
112 geholfen?
- 113 B: Die Aufgaben hab ich alle selber gemacht. Die habe ich alle verstanden, wenn ich sie
114 nicht verstanden habe, dann hab ich die Lehrer gefragt. Und dann hab ich mir das
115 gemerkt. Und manchmal habe ich auch meinen Bruder gefragt, aber sonst niemanden.
- 116 I: Haben dir deine Geschwister geholfen beim Lernen?
- 117 B: Ja, ja.
- 118 I: Hast du auch Unterricht in Türkisch gehabt?
- 119 B: Nein, nein. Weil, ich bin ja da in Österreich. Da muss ich Deutsch können.
- 120 I: Oder außerhalb der Schule, auch nicht?
- 121 B: Also in der türkischen Schule, ja, wie ich da früher war in der Volksschule, aber da
122 in Österreich, nein.
- 123 I: Gut. Im Nachhinein, wenn du jetzt über deine Schulzeit nachdenkst, wärest du lieber in
124 eine Klasse mit hörenden Schülern gegangen?
- 125 B: Es ist beides, beides, gemischt. Ja, wenn das gemischt ist, das ist gut.
- 126 I: Was machst du in deiner Freizeit?
- 127 B: Fußball spielen, Kollegen treffen, weggehen. Also die WM jetzt, zum Beispiel,
128 verfolge ich sehr stark. Ja, dann treffen wir uns zum Fußball spielen, dann fahren wir mit
129 dem Auto, ja. Schwimmen.
- 130 I: Sind deine Freunde eher Gehörlose oder Schwerhörige oder Hörende?
- 131 B: Hörend.
- 132 I: Mehr Österreicher, oder aus der Türkei, oder aus anderen Ländern.
- 133 B: Bosnier sind viele dabei. Die kann ich gut leiden. Mit denen kann ich gut. Also
134 früher war ich sehr dünn und jetzt hab ich da eben trainiert und jetzt komm ich da auch
135 ganz gut respektvoll rüber. Jetzt gibt's keine Probleme mehr.
- 136 I: Hat's früher Probleme gegeben?
- 137 B: Ja, ja, da bin ich dann oft verarscht worden und jetzt habe ich eben viel gegessen und
138 trainiert und jetzt schau ich schon besser aus. Und die Mädchen schauen jetzt auch mehr
139 auf mich.
- 140 I: Bist du bei einem Verein oder bei einer Gemeinschaft Mitglied?
- 141 B: Nein, nein, bin ich nicht dabei, nein.
- 142 I: Fühlst du dich manchmal benachteiligt, oder siehst du Barrieren wegen deiner
143 Schwerhörigkeit?
- 144 B: Nein, da gibt's jetzt keine Probleme, weil ich schwerhörig bin. Wenn alle sprechen,
145 dann hör ich ja auch ein bisschen. Und dann kann ich das eigentlich auch gut verstehen.
146 Da gibt's keine Probleme. Früher in der Schule hat ja der Jürgen auch sehr viel
147 gesprochen. Und dann hat's auch eine Frau gegeben, Tanja.
- 148 I: Eine Betreuerin?
- 149 B: Ja, ich hab ihr geholfen und sie hat mir geholfen. Wir haben uns da eigentlich ganz
150 gut verstanden. Die war super, ja.

151 I: Wie hat sie dir geholfen?

152 B: Also beim Deutsch oder beim Rechnen, wenn ich was nicht gewusst hab, dann hat
153 sie mir geholfen.

154 I: Gut, danke schön, du hast mir sehr geholfen. Dankeschön.

Interview 4

- 1 I: Wie alt bist du?
2 B: 20.
3 I: Dein Familienstand?
4 B: Solo
5 I: Hast du Kinder?
6 B: Nein.
7 I: Und welchen Beruf hast du?
8 B: Chemie. Englisch. In Deutschland, in München habe ich eine Ausbildung gemacht.
9 I: Oder, welche Ausbildung war das?
10 B: Chemie, im Labor. Eine Labortätigkeit.
11 I: Aus welchem Land kommst du, oder deine Familie?
12 B: In Jugoslawien. Serbien, serbisch.
13 I: Bist du selber gekommen, oder mit deinen Eltern?
14 B: Mit den Eltern, mit der Familie. Schon lange hier.
15 I: Wann war das? Oder wie alt warst du da?
16 B: Da war ich ganz klein, ein, zwei Jahre war ich alt.
17 I: Welchen Beruf hat dein Vater?
18 B: Das ist schon lange her. Weiß gar nicht. Er ist in Frankreich und leitet dort
19 irgendeine Abteilung.
20 I: Das heißt, du bist bei deiner Mutter aufgewachsen?
21 B: Ja, Ja bei meiner Mutter und Schwester.
22 I: Und was macht deine Mutter beruflich?
23 B: Bei einem Arzt, also Operationsschwester, im Spital. Im AKH, dort arbeitet sie.
24 I: Du bist gehörlos, weißt du warum?
25 B: Ich bin schwerhörig. Also meine Mutter war schwanger mit mir und dann hat sich
26 die Nabelschnur um meinen Hals gewickelt im Bauch und dann, dadurch bin ich dann
27 schwerhörig geworden. Und ich hab dann auch Fieber bekommen mit sechs Monaten
28 und dadurch hab ich dann mein Gehör verloren. Ja, und so hat sich das eben entwickelt.
29 I: Was ist deine Muttersprache? Ist es serbisch, oder Deutsch oder Gebärdensprache?
30 B: Das ist eigentlich alles. Deutsch, Jugoslawisch und Gebärdensprache, aber ich
31 versteh auch sehr gut das sprechen.
32 I: Wie sprichst du mit deiner Mutter und deiner Schwester?
33 B: Ein bisschen Gebärde, aber mehr Sprechen und wenn ich mit Gehörlosen in Kontakt
34 bin dann spreche ich natürlich mehr in Gebärdensprache.
35 I: Sprichst du mit deiner Mutter und der Schwester Deutsch oder Jugoslawisch?
36 B: Beides. Beides. Das ist beides. Also ich kann auch Jugoslawisch ein bisschen, ja. Ein
37 bisschen, da muss ich jetzt halt auch noch mehr üben.
38 I: Wo hast du Gebärdensprache gelernt?
39 B: In Speising in der Schule. 6 Jahre bis 14 Jahre, Hauptschule hab ich dann besucht
40 und dann bin ich nach Deutschland gegangen, hab die Ausbildung gemacht und
41 gearbeitet. Frisörlehre hab ich gemacht, aber die hab ich abgebrochen und dann hab ich
42 als Kellner gearbeitet, aber das hat mir nicht gefallen, das hab ich dann lassen und jetzt
43 bin ich hier. Und jetzt such ich Arbeit. Ja, muss ich schauen, was mir gefällt und mir ein
44 Ziel suchen.
45 I: Was möchtest du werden?
46 B: Ich würd gern studieren. Ich würd gern auf der Uni studieren. Und ich würd
47 vielleicht auch gerne gehörlose Kinder unterrichten.
48 I: Was ist schwierig daran, das zu werden.

- 49 B: Also da gibt es auch viel Englisch. Es gibt so eine internationale Sprache. Es sind
50 halt sehr viele Hörende auf der Uni und ich muss mir halt dann wahrscheinlich mit dem
51 Schreiben, mit Mitschriften helfen und dann könnt ich die Inhalte auch verstehen. Und
52 ich glaub, da bin ich sehr aufnahmebereit. Ich kann das schnell begreifen.
- 53 I: Hast du auch andere Sprachen gelernt?
- 54 B: Englisch kann ich, Jugoslawisch, ja.
- 55 I: Wie ist es dir in der Schule gegangen?
- 56 B: In Speising meinst du?
- 57 I: Ja.
- 58 B: Also am Anfang ist es gut gelaufen bis mit 13 Jahren, oder mit 11 Jahren, bis 11
59 Jahren ist es gut gelaufen und dann hab ich sehr viele Fehlstunden gehabt. Ich habe sehr
60 viele Fehler gemacht, das wars. Ich hab auch sehr viel gestritten und es war, ja, eine
61 sehr große Krise und mir hat's dann dort auch nicht mehr gefallen. Ich hab mich sehr
62 zurückgezogen und da war ich sehr empfindlich eigentlich und da war ich auch nicht
63 zufrieden früher und das war leider schlecht. Deshalb hab ich da jetzt auch nicht viel
64 gelernt.
- 65 I: Warst du in einer Klasse mit anderen Gehörlosen und Schwerhörigen, oder waren da
66 Hörende auch?
- 67 B: Nein, waren alle Gehörlose. Und dann bin ich eben nach Deutschland und dort waren
68 Hörende.
- 69 I: In Speising, wie wurde da unterrichtet? Lautsprache oder Gebärdensprache?
- 70 B: Da war beides. Sprechen und Gebärden. Deutsch eben.
- 71 I: Wie hast du dem Unterricht folgen können?
- 72 B: Ja, da hab ich schon alles gut verstanden. Das hat gepasst. Wenn ich was falsch
73 gemacht habe, dann hab ich eben versucht rauszufinden was falsch war und weil ich das
74 eben wissen wollte, damit ich mich verbessern kann. Ich hab jetzt nicht immer nur
75 genickt und genickt, sondern ich wollte das ja auch lernen. Das war für mich wichtig,
76 ich wollt ja auch Deutsch lernen.
- 77 I: Was war für dich das schwierigste in der Schule?
- 78 B: Also im ersten Jahr, da hab ich noch nicht sehr gut sprechen können und auch keine
79 Gebärdensprache. Die Gebärdensprache habe ich noch nicht gekonnt, das war für mich
80 dann sehr verwirrend. Und dann hat sich das immer mehr aufgebaut und Schritt für
81 Schritt ist das dann besser geworden. Ich hab dann eben viel nachgefragt auch, weil ich
82 deutsche Sprache noch nicht so gekonnt habe und dann ist mir das erklärt worden. Ok,
83 und das heißt „Hallo“ zum Beispiel und dann hab ich gefragt, wie, „Wie geht's?“ und
84 ist mir gezeigt worden, so geht „Wie geht's?“ und dann hab ich viele Verknüpfungen
85 machen können und hab das dann eigentlich ganz gut gelernt. Und dann ist es besser
86 gegangen, dann ist es immer besser geworden.
- 87 I: Und was war am leichtesten?
- 88 B: Also Rechnen und Englisch war recht schwer. Deutsch und Lesen das war eher
89 einfacher, aber Rechnen und Englisch, das war recht schwer.
- 90 I: Hast du auch Unterricht auf Jugoslawisch bekommen, in Österreich?
- 91 B: Nein, das war nicht. Nein, Nein. Es ist immer in Österreichisch, also ich hab mich
92 dann schon mit Schülern auch ausgetauscht. Wie heißt welches Wort, Jugoslawisch,
93 Deutsch, aber das war mehr unter Freunden. Aber in der Schule nicht, da war nur
94 Deutsch. Ich hab mir das selber dann irgendwie so zusammengesucht. Was ist der Inhalt
95 von einem Wort. Was bedeutet das? Also hab ich sehr viel gefragt. Zum Beispiel eben
96 „Wie geht's?“ das hab ich gefragt, wie das in Jugoslawisch heißt, aber das hab ich mir
97 auch viel selber beigebracht.
- 98 I: Hast du außerhalb der Schule Jugoslawisch gelernt? Vielleicht ein Kurs?

99 B: Nein. Also das war eher bei Leuten, die ich getroffen habe, die mir das dann gezeigt
100 haben. Und da hab ich dann auch gesehen, dass die Gebärdensprache anders war. Und
101 da hab ich eben gesehen, die haben eine andere Gebärdensprache und da hab ich gefragt
102 „Wo kommst du her?“ und hab mir daran eben Gebärden angeeignet, von anderen
103 Sprachen. Hab ich ganz interessant gefunden und dann haben wir uns eben
104 ausgetauscht, die Gebärdensprachen, die verschiedenen und jetzt kann ich das eben
105 auch so ein bisschen in Jugoslawisch. Und meine Mutter hat mir die lautsprachliche,
106 jugoslawische Sprache beigebracht. Von meinen Eltern hab ich dann eigentlich das
107 Meiste.

108 I: Wie war das Verhältnis zu den Lehrern in Speising? Hast du das Gefühl, die haben
109 dich unterstützt?

110 B: Ja die haben schon geholfen. Ja, Ja.

111 I: Wo hättest du mehr Hilfe gebraucht? Oder mehr Unterstützung?

112 B: Da hat's eine Lehrerin gegeben, die hat eben in Deutsch mir sehr viel beigebracht,
113 die hat das sehr gefördert. Und das, ich find, das ist sehr wichtig, also man muss gut
114 Deutsch sprechen können. Und ich hab da eben auch viel gelernt und viel Erfahrung
115 gesammelt, aber diese Frau ist leider gestorben. Und dann ist eine neue Person
116 gekommen, die hab ich aber nicht gekannt und die hat, konnte auch nicht
117 Gebärdensprache. Und die hab ich dann auch schlecht verstanden und dann war ich
118 auch nicht zufrieden mit dem Ganzen. Und die ist dann auch entlassen worden die Frau,
119 weil sie auch keine Gebärdensprachen gekonnt hat. Und dann ist eben eine neue Frau
120 gekommen und mit der hat's dann eigentlich ganz gut gepasst, die hat auch die
121 Gebärdensprache gekonnt und da haben wir uns dann eigentlich sehr gut verstanden.
122 Aber die ist dann eben schwanger geworden, oder es sind Leute krank geworden. Es
123 war sehr viel Wechsel. Es war dann auch immer wieder ein neues Deutsch was ich dann
124 gelernt hab. Also es war dann ein bisschen verwirrend auch. Und dann hat sich's aber
125 aufgebaut mit der Zeit und ich hab das dann eigentlich ganz gut beherrscht und ja, jetzt
126 geht's eigentlich gut. Jetzt kann ich gut Deutsch, das ist für mich kein Problem. Und ja,
127 komm da gut zurecht.

128 I: Wie war dein Verhältnis zu den Mitschülern in der Klasse?

129 B: Also mit den Gehörlosen war ein guter Kontakt, das war mir alles sehr sympathisch.
130 Dann sind wir halt immer älter geworden mit zwölf, elf Jahren und dann hat's mir aber
131 nicht mehr gefallen. Dann bin ich nach der Schule nach Haus und hab mich dann mehr
132 mit hörenden Personen getroffen und hab da im hörenden Bereich Erfahrungen
133 gesammelt. Dann bin ich zurück nach Österreich gekommen wieder. Ja, also mit
134 hörendem Kontakt, das war allgemein nicht nur in Deutschland, sondern auch hier. Und
135 ich hab aber dann die Gehörlosen abgelehnt mehr. Und ich vergess jetzt auch immer
136 mehr die Gebärdensprache. Also ich hab sie dann immer mehr vergessen, wie ich viel
137 mit Hörenden zusammen war und jetzt bin ich eben auch wieder, hab ich auch wieder
138 ein paar gehörlose Freunde, so vier, fünf und mit denen treff ich mich und da können
139 wir die Gebärdensprache austauschen. Aber ich will nicht mit alle befreundet sein. Es
140 gibt dann oft Streit und mir ist es wichtig eben, dass ich die Leute kenne, die Stadt
141 kenne und mich auskenne, weiß wer meine Freunde sind und sich da wahllos mit
142 irgendwem treffen, das will ich nicht. Das interessiert mich nicht.

143 I: Wenn du jetzt über deine Schulzeit nachdenkst findest du es besser in einer Klasse
144 mit Hörenden zu gehen, oder lieber in eine Klasse für Gehörlose und Schwerhörige?

145 B: Beides. Aber die Kommunikation ist immer ein Problem. Mit Gehörlose ist es
146 einfach einfacher zu kommunizieren. Bei Hörenden muss man langsam sprechen, da
147 wird man auch gestört. Das ist dann oft schwierig, das gefällt mir dann nicht so, wenn
148 die Kommunikation nicht so gut läuft.

149 I: Wer hat dir außerhalb der Schule beim Lernen geholfen? Vielleicht in deiner Familie?

- 150 B: Mir ist in der Schule und auch in der Familie geholfen worden. Das war, da hab ich
 151 eigentlich überall Hilfe bekommen. Ich bin ganz gut gefördert worden.
- 152 I: Und zu ihren Freunden, sie verbringen die Freizeit mit Hörenden und
 153 Schwerhörenden und sind die aus Österreich oder aus Serbien oder aus anderen
 154 Ländern?
- 155 B: Also, ich treff mich mehr mit hörenden Personen. Ausländer, sind meistens
 156 Ausländer.
- 157 I: Oder auch andere Länder?
- 158 B: Jugoslawisch, Italien. Ja verschieden, da gibt's Verschiedene. Da hab ich auch ein
 159 großes Interesse, viele Leute kennenzulernen. „Wo bist du geboren?“, „Wo bist du
 160 aufgewachsen?“, das frag ich immer. Und dann auch sich austauschen, was gibt es für
 161 Probleme, wo kriegt man sein Geld her, wie schaut's aus mit Lehrstelle, also wir
 162 tauschen uns da sehr viel aus. Ich hab auch natürlich mit Gehörlosen Kontakt, aber da
 163 eher weniger. Und da gibt's eben oft das Problem, dass die oft nicht gut denken. Also
 164 da hab ich oft das Problem, dass die auch ein bisschen dumm sind manchmal. Die
 165 kommen mir manchmal sehr dumm vor. Die erfahren dann irgendwas und glauben das
 166 und Hörende sind dann doch ein bisschen anders. Die machen sich mehr Gedanken, die
 167 haben einfach mehr Erfahrung, die können mir ein bisschen mehr erzählen. Da bin ich
 168 dann oft selber sehr begeistert, was die alles wissen und da kann ich so viel mitnehmen.
 169 Also die schauen sich dann auch die Dinge ganz anders an. Zeigen mir Gefahren oder
 170 wie's einfach abläuft, das ist viel interessanter. Also deshalb bin ich auch mehr mit
 171 Hörenden zusammen. Und die Kommunikation klappt eigentlich auch gut, also das mag
 172 ich auch. Aber, es ist halt so, mit Gehörlosen ist es oft schwierig auch. Aber ob das jetzt
 173 Österreicher oder Ausländer sind, das ist mir eigentlich ganz egal. Mir ist wichtig, dass
 174 die Kommunikation klappt und das wir da gut miteinander können. Also wir sind quasi
 175 so eine große Gemeinschaft. Und es gibt auch viele Themen, über die wir sprechen
 176 können. Drogen, oder so, aber das möchte ich alles nicht. Also über Drogen, mit Drogen
 177 möchte ich nichts zu tun haben. Mir ist wichtig eben so quasi internationale Kontakte
 178 auch so ein bisschen zu haben.
- 179 I: Bist du in Vereinen oder Gemeinschaften Mitglied?
- 180 B: Ja, ich bin schon bei Vereinen. Ja, ich bin schon bei, ich mach ein bisschen Sport,
 181 aber mehr.
- 182 I: Oder, was machst du in deiner Freizeit?
- 183 B: Also im August hab ich frei. Und da möchte ich vielleicht so ein bisschen Arbeit
 184 suchen, ja. Das interessiert mich. Also ich mach sehr viel Sport in der Freizeit. Ich skate
 185 auch, Kino gehe ich, zu Veranstaltungen, Ausflüge mach ich, Kaffee trinken. Ja so,
 186 diese Sachen eben.
- 187 I: Fühlst du dich manchmal benachteiligt? Oder siehst du Barrieren aufgrund deiner
 188 Schwerhörigkeit?
- 189 B: Also ich seh schon, dass die manchmal gehörlose und schwerhörige Personen da
 190 schon oft arm sind und in Notfälle geraten. Aber es wär halt wichtig, dass die sich auch
 191 mehr an die Hörenden orientieren und da ein bisschen mehr Erfahrung sammeln. Dass
 192 die, und es wär mir auch wichtig, dass die Gehörlosen den Hörenden gleichgestellt
 193 werden. Und zum Beispiel auch mit Deutsch, dass da die Gehörlosen auch ein gewisses
 194 Niveau erreichen, das wär schon sehr wichtig. Und es wär einfach wichtig, dass einfach
 195 international mehr auch ausgetauscht wird und was auch wichtig ist, dass sich die
 196 Gehörlosen sich ihre Gedanken machen, über Verhalten und über Umgangsformen. Und
 197 sich auch interessieren für andere Behinderungsarten, zum Beispiel blind oder
 198 körperbehindert. Und das man die anderen Behinderungsarten auch unterstützt, die
 199 Personen, die da betroffen sind. Das man da nicht sagt, das ist mir egal, wie das
 200 vielleicht viele Gehörlose machen, sondern da auch Respekt zeigen. Weil das ist blöd,

201 wenn man da kein Interesse hat. Weil es kann ja vielleicht doch sein, dass eine
202 gehörlose Person mal mit einer blinden Frau sich verheiratet. Und es ist einfach wichtig
203 die Kommunikationsform, dass sich auch beide, oder alle einfach unterstützen. Aber
204 Gehörlose lehnen das oft ab. Die machen das dann nicht. Aber ich hab schon so die
205 Tendenz, oder das Gefühl, dass die Welt immer schlechter wird. Früher war's irgendwie
206 besser. Zum Beispiel, also früher war's da besser, da ist es besser, also den
207 Behinderungsgruppen besser gegangen. Und jetzt hab ich das Gefühl, dass da immer
208 mehr Probleme kommen. Dass es den Gehörlosen schlechter geht, dass das
209 Drogenproblem und ich find auch, dass da die Politik auch dran Schuld ist. Dass da
210 auch wenig getan wird, zum Beispiel für ausländische Personen. Dass das einfach
211 schlecht auch, schlecht damit umgegangen wird mit der ganzen Problematik. Also ich
212 bin da nicht sehr zufrieden. Ich find das oft sehr blöd, weil wie auch zum Beispiel mit
213 dem Drogenproblem umgegangen wird. Also das passt nicht für mich. Da wird immer
214 sehr viel übertrieben. Und zum Beispiel bei der Arbeit, man verdient oft sehr wenig.
215 Und wenn man da das ganze Jahr und jeden Tag arbeitet, man verdient einfach viel
216 weniger und dann nehm ich die Arbeit auch nicht an, wenn man da nicht genug
217 bekommt. Wenn man abends arbeitet, dann okay, dann bekommt man mehr. Weil zum
218 Beispiel für 300 Euro geh ich nicht arbeiten, weil ich brauch ja verschiedene Sachen,
219 Essen, Kleidung, Wohnung. Also das ist dann schon ein Problem, wie soll man da
220 überleben?

221 I: Eine letzte Frage. Ich glaub, die hab ich am Anfang vergessen. Warum ist ihre
222 Familie nach Österreich gekommen?

223 B: In Jugoslawien, da früher. Also meine Eltern sind nach Österreich gekommen, haben
224 sich mal angeschaut, wie es in Österreich ist. Und haben da eben einen Wohnsitz
225 gegründet und mein Vater hat dann auch, wollte hier auch die Schule besuchen,
226 Ausbildung machen, weil in Jugoslawien gibt's eigentlich nicht viele Möglichkeiten zu
227 studieren. Da gibt's wenige Möglichkeiten und das hat ihn hier in Österreich mehr
228 interessiert. Und er hat dann hier eben in Österreich den Wohnsitz gegründet und dann
229 ist eben in Jugoslawien der Krieg auch ausgebrochen. Ja sie haben dann eben gesehen,
230 dass in Jugoslawien, sie sind nach Jugoslawien zurück, da ist der Krieg ausgebrochen
231 und haben deshalb beschlossen, dass sie in Österreich bleiben. Und dann sind wir alle
232 nach Österreich.

233 I: Gut.

234 B: Also ich hab, ich bin sehr gerne zusammen mit ausländischen Personen. Ich reise
235 auch sehr gerne, weil mir einfach das gefällt auch die Welt kennenzulernen. Ich kann da
236 auch jeden was mitnehmen und ich bin eigentlich ein sehr offener Mensch.

237 I: Dankeschön, du hast mir sehr geholfen.

14 LEBENS LAUF

Persönliche Daten:

Name: Pamela Schindlegger
Geburtsdatum: 9. November 1975
Staatsbürgerschaft: Österreich
E-Mail Adresse: s.pamela@gmx.at
Wohnort: 1120 Wien

Bildungsgang:

2002 bis 2010: Pädagogikstudium an der Universität Wien mit den Schwerpunkten Heil- und Integrative Pädagogik und psychoanalytische Pädagogik
2000 bis 2002: Ausbildung zur diplomierten Heil- und Sondererzieherin am Bundesinstitut für Sozialpädagogik Baden
1990 bis 1995: Bundes- Bildungsanstalt für Sozialpädagogik St. Pölten
1986 bis 1990: Hauptschule Grünau-Rabenstein
1982 bis 1986: Volksschule Rabenstein an der Pielach

Berufserfahrungen und Praktika

seit 1997: Sozialpädagogin an der Schwerhörigenschule Wien
SS 2009: Tutorin am Institut für Bildungswissenschaft
SS 2006: Wissenschaftliches Praktikum in der Präsenzbibliothek des Instituts für Bildungswissenschaft
2000 bis 2002: diverse Praktika in Heil- und Sonderpädagogischen Institutionen als Sozialpädagogin
1995 bis 1996: Au-Pair Aufenthalt in den USA