

# 1 Einleitung

## 1.1 Kurzer persönlicher Exkurs

1992 absolvierte ich mein Praktikum noch während meiner Studienzeit am Bundesinstitut für Gehörlosenbildung (BIG) in Wien. Ich erlebte eine rein oralistisch orientierte Schulbildung. In der Klasse, in der ich mein Praktikum verbrachte, saß ein Schüler, welcher weder lautsprachlich noch gebärdensprachlich kommunizieren konnte. Er wurde weder von der Lehrerin verstanden noch verstand er jeglichen Inhalt, welcher ihm schriftlich oder auch mündlich geboten wurde. Auf Grund seiner praktischen Fähigkeiten schloss ich, dass seine Intelligenz zumindest im Durchschnitt lag. Versuchte ich gestisch mit ihm in Kommunikation zu treten, sah er mir aufmerksam zu, und wir begaben uns in eine Art »Frage-Antwort/Ja-Nein-Rätselspiel«. Er erklärte mir mit Zeichen, Händen und Körper wie er die Sachlage verstand. Zur damaligen Zeit wusste ich noch sehr wenig über Gebärdensprache, geschweige denn konnte ich diese anwenden.

Ich erkannte nur eines, und da war ich mir ganz sicher: Dieses Kind in seinem Dilemma der Kommunikations- und Bildungslosigkeit zu belassen ist unverantwortlich und widerspricht meinem Grundsatz als Lehrende »Kinder zu bilden«.

Von nun an befasste ich mich mit dem Thema der Gebärdensprache ausführlich und schrieb meine damalige Diplomarbeit an der Pädagogischen Akademie zum Thema »Gehörlosenbildung in Lautsprache versus Gebärdensprache«.

Noch im selben Jahr bekam ich eine fixe Anstellung als Lehrerin im BIG. Nun konnte ich versuchen, meine Grundsätze praktisch umzusetzen. Obwohl die Schule zum Großteil oralistisch orientiert war, war der damalige Direktor der Gebärdensprache gegenüber nicht abgeneigt. Es gab einige wenige Lehrer, welche mehr oder weniger gut gebärden konnten. Zwei Lehrer hatten gehörlose Eltern, diese beiden beherrschten damals auf Grund ihres familiären Umfelds ÖGS (Österreichische Gebärdensprache). Um 1990 gab es in Wien noch keine Gebärdensprachkurse, welche grammatischen Strukturen vermittelten. Vereinzelt wurden Wortschatz-Gebärdencurse angeboten. Von den älteren Schülern und den gebärdenden Lehrern lernte ich langsam einen gewissen Gebärdewortschatz. Die gebärdenden Lehrer genossen bei den Kindern ein hohes Ansehen, und die Motivation im Unter-

richt etwas zu lernen war sehr hoch. Trotz des noch eher unstrukturierten Unterrichts in Gebärdensprache zeigten sich bei den Schülern auch bildungsmäßig erste Erfolge. Dies ordnete ich einerseits der Anwendung von Gebärdensprache im Unterricht zu und andererseits auch der konsequenten Einstellung der gebärdenden Lehrer, Bildungsinhalte so zu vermitteln, dass die Schüler sie auch wirklich verstehen. Die methodisch-didaktische Anwendung von Gebärdensprache und Gebärdensprache im Unterricht wurde akribisch in langwierigen Diskussionen zwischen den gebärdenden Lehrern durchdacht und anschließend angewandt. Das Unverständnis der oralistischen Lehrerkollegen begründete sich meiner Meinung nach auf den Ansatz des lehrerzentrierten Unterrichts und der Anpassung der gehörlosen Schüler an die hörende Umwelt. Ein gehörloser Schüler muss sich nach Meinung dieser Lehrkräfte in die hörende Welt einfügen und niemals umgekehrt, er muss sprechen lernen, koste es, was es wolle, und wenn es auf Kosten der Bildung geht. *Hintermair (2003, S. 18)* formulierte dieses Phänomen treffend: »*Dabei wurden alle psychosozialen Konsequenzen solch external gesteuerten Handelns ausgebündet bzw. mit dem Wert einer möglichst guten Lautsprachentwicklung verrechnet; d. h. Defizite in andern Entwicklungsbereichen wurden billigend in Kauf genommen, wenn nur die Lautsprache kam – allerdings ohne Rücksprache mit Adressaten bzw. Rücksichtnahme auf sie und ihre Bedürfnisse.*«.

1995 schlossen zwei gehörlose Pädagoginnen erstmals die Pädagogische Akademie ab und zwar mit einem vollwertigen Lehramtszeugnis. Auf Grund des Engagements des damaligen Direktors wurde beiden gehörlosen Pädagoginnen der Zugang zur Pädagogischen Akademie als ordentliche Studentinnen ermöglicht. Dies war vorher und auch nachdem dieser Direktor kurz anschließend in Pension ging österreichweit nicht mehr in dieser Form möglich. Seine guten Kontakte zum Unterrichtsministerium und sein persönlicher Einsatz ermöglichten diesen Ausnahmezustand.

Erst im Oktober 2013 wurde der Zugang zur Pädagogischen Hochschule in Österreich durch eine Novellierung des Hochschulgesetzes, am 1. Oktober 2013 für gehörlose Menschen geöffnet. Aus den Erläuterungen in § 51 HG Abs. 2c geht hervor, dass Studierende mit Behinderungen künftig nicht nur toleriert werden, sondern gezielt für den Lehrberuf gewonnen werden sollen. (vgl. *BGBl. I Nr. 124/2013*)

Die gebärdensprachorientierten Lehrer am BIG nützten die Gelegenheit und arbeiteten mit den beiden gehörlosen Lehrerinnen eng zusammen. So wurde erstmals 1997 das internationale Fingeralphabet in einigen Klassen eingeführt.

1999 versuchten eine der gehörlosen Lehrerinnen und ich, zwei Stunden in der Woche im Team in einer Klasse zu unterrichten. Hier konnte ich zum ersten Mal Erfahrungen mit einer vollwertigen ÖGS im Unterricht sammeln. Bis zu diesem Zeitpunkt unterrichtete ich eher in der lautsprachbegleitenden Gebärde (LBG bedeutet, die angewandten Gebärden passen sich der Lautsprachgrammatik an. LBG ist keine Sprache, sondern ein Hilfsmittel zur Visualisierung der Lautsprachgrammatik). Meine Faszination war groß, ich erlebte, wie Schüler komplizierte Bildungsinhalte in einer Leichtigkeit und Schnelligkeit in ÖGS vermittelt bekamen. Dieses eine Jahr mit der gehörlosen Kollegin gab mir den Einblick und die Sicherheit, wie Bildung für gehörlose Kinder funktionieren kann.

Im Jahr 2000 verließ diese gehörlose Kollegin das Wiener Institut und gründete den ersten bilingualen Schulversuch in Wien, welcher von *Krausneker* 2004 wissenschaftlich begleitet und dokumentiert wurde.

## 1.2 Einleitender Überblick zur Forschungs-thematik

In Österreich wird seit Anfang der 90er Jahre der größte Teil der schwerhörigen Kinder integrativ und der größte Teil der gehörlosen Kinder in Sonderinstitutionen unterrichtet. Seit ca. 20 Jahren gibt es eine neue Errungenschaft innerhalb der Hörlhilfentechnik. Das Cochlea-Implantat wurde entwickelt und hörgeschädigte Kinder wurden erstmals implantiert. Durch das Cochlea-Implantat gelten die Kinder als schwerhörig und nicht als gehörlos. Nun konnten mehr hörgeschädigte Kinder integriert werden unter der Voraussetzung, den hörgerichteten lautsprachlichen Weg in der Integration mit hörenden Kindern zu gehen. Dies hat zur Folge, dass diese hörgeschädigten Kinder die schulische Kommunikation und Bildungsinhalte ausschließlich über das Ohr und über die Lautsprache aufnehmen.

Gehörlose Kinder, welche die lautliche Sprache alleine über das Ohr nicht aufnehmen konnten, wurden in Österreich bis vor ca. 15 Jahren fast ausschließlich in Sonderinstitutionen beschult, da in der Regelschule in Lautsprache unterrichtet wird. Gehörlose Kinder können Bildungsinhalten alleine über eine gesprochene Sprache physiologisch nur sehr eingeschränkt wahrnehmen. Von vielen Experten und Betroffenen wird bis heute vehement angezweifelt, ob gehörlose Kinder in eine Regelschule integriert werden können (*Hollweg* 1999, S. 13).

Auf der einen Seite ist die Integration gehörloser Kinder bei Hörgeschädigtenpädagogen noch immer sehr umstritten, da die Sonderschule aufgrund

einer guten technischen und räumlichen Ausstattung sowie durch behinderten-spezifisch ausgebildete Fachleute den Kindern einen Schutzraum für die Entwicklung der Sprachkompetenz bietet. In diesen Sonderinstitutionen wird auch teilweise die Gebärdensprache zur Kommunikation und Bildungsinhaltsvermittlung verwendet. Auf der anderen Seite gehen Integrationspädagogen davon aus, dass Integration unteilbar ist und die Schule sich mit adäquaten Mitteln auf Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf einstellen muss.

Gehörlose Menschen sehen sich nicht als behindert, sondern als eigene Sprachgruppe. Dieser Aspekt muss weiters berücksichtigt werden. Sie sehen sich als Menschen einer spezifischen Kulturgemeinschaft, welche eine eigene Sprache, die Gebärdensprache, besitzt.

In den letzten Jahren hat sich in der Hörgeschädigtenpädagogik einiges gewandelt. Die Integration hörgeschädigter Kinder wurde intensiviert, und die Gebärdensprache wurde vermehrt auch im Bildungsbereich von gehörlosen Kindern eingesetzt. Sich noch einen weiteren Schritt vorzuwagen und die Gebärdensprache in den Integrationsbereich, direkt in das hörende Umfeld einfließen zu lassen, ist jedoch in der deutschsprachige Gehörlosenpädagogik noch nicht wirklich etabliert.

In Deutschland gibt es seit dem Jahr 2000 Publikationen über den Bilingualen Schulversuch in Hamburg der 2004 von *Günther* und *Schäfke* und den Berliner Bilinguale Schulversuch, welcher sich am Hamburger Modell 2007 von *Günther* und *Hennies* orientierte.

In Österreich sieht es sehr ähnlich aus, da es jedoch ab 1993 eine intensive Integrationsbewegung gab, wurden die entstehenden bilingualen Klassen in Wien im Rahmen von Integrationsklassen mit hörenden und gehörlosen Schülern gemeinsam in die Regelschulen eingebettet. Es gibt bisher nur zwei ausführlich dokumentierte Unterrichtsmodelle mit gehörlosen Kindern in Wien, welche bilingual geführt und innerhalb einer hörenden Volksschulklasse absolviert wurden. Der eine Schulversuch lief 2004 aus und wurde nicht verlängert (*Krausneker* 2004). In Graz und Klagenfurt wurden zwar schon 1990 und 1995 bilinguale Unterrichtsmodelle durchgeführt und auch teilweise dokumentiert, doch die österreichische Gehörlosenpädagogik nahm bis heute kaum Notiz davon.

Das zweite bilinguale Modell In Wien beschreibt die anschließende Untersuchung von 2005 bis 2009. Durch deren Veröffentlichung als E-Thesis 2011 und die Veröffentlichung von *Krausneker* 2004 sind wir in Wien einen ganzen Schritt weitergekommen. Durch unterschiedliche Publikationen und

Vorträge über diese beschriebenen Modelle und einem daraus 2012 entwickelten adaptierten bilingualen Mehrstufenmodell, hat sich die bilinguale inklusive Gebärdensprachpädagogik in Österreich zumindest im Raum Wien grundlegend verändert.

Die Vorstellung einer schulischen Inklusion von hochgradig hörgeschädigten Kindern wird nicht mehr als utopisch angesehen, sondern hat sich einen hervorragenden Ruf und Stellenwert in der Gehörlosenpädagogik erarbeitet. Einen grundlegenden Teil dazu, hat die anschließende Untersuchung dazu beigetragen.

Durch die bildungswissenschaftliche Begriffsveränderung in den letzten Jahren von Integration zur Inklusion eröffnen sich neue Handlungskonzepte, welche für einen so scheinbar radikalen Eingriff, die Einbeziehung von gehörlosen Kindern in die Regelschule, gut geeignet sind. Das »inklusive Schulmodell« ermöglicht es, dass gebärdensprachliche Schüler wieder verstärkt in den Fokus der Bildungsdiskussion rücken.