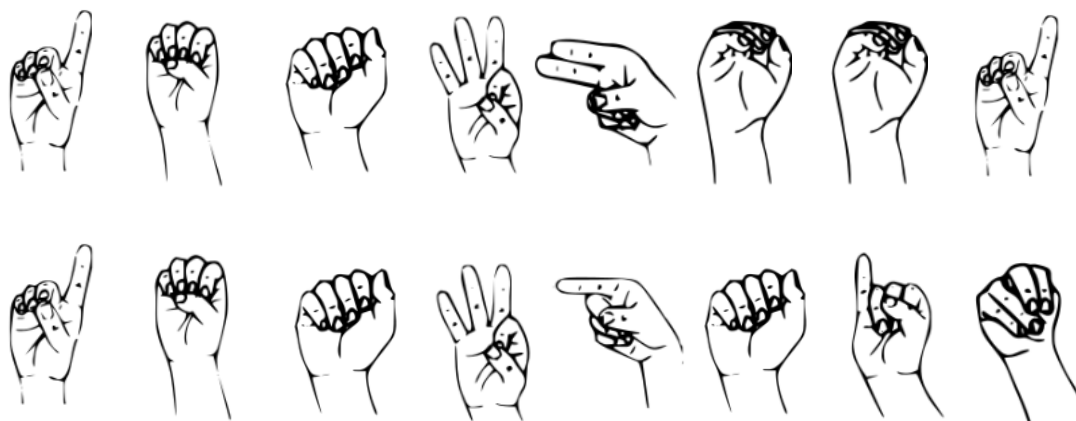


Deafhood und Deaf Gain – zum ersten Mal geHÖRT?

Wenn sich hörende Selbstverständlichkeiten
und Privilegien auf den Hochschulzugang und
Verbleib im Studium für Menschen mit
Hörbehinderung auswirken



Viktoria Kasser, BA

Masterthese

Eingereicht zur Erlangung des Grades
Master of Arts in Social Sciences
an der Fachhochschule St. Pölten

Im April 2022

Erstbegutachter*innen: FH-Prof. Mag. Dr. Michaela Moser,
Dipl. Soz. Päd. (FH) Marina Tomic Hensel, MA

Zweitbegutachter*in: DSA Mag. (FH) Martin Zauner, MSc

Abstract

Deafhood und Deaf Gain – zum ersten Mal ge(HÖRT)?

Wenn sich hörende Selbstverständlichkeiten und Privilegien auf den Hochschulzugang und Verbleib im Studium für Menschen mit Hörbehinderung auswirken

Kasser Viktoria

Nur 12% der Studierenden in Österreich weisen eine Behinderung auf, 0,4% davon haben eine Hörbehinderung und 1% der rund 10 000 gehörlosen Personen in Österreich absolvierten eine Hochschule. Das allgemeine Bildungssystem ist stark oralistisch ausgerichtet, weshalb es für Gehörlose zu kommunikativen Barrieren kommt. Diese gehen mit massiven Bildungsdefiziten einher, weshalb viele Gehörlose und Schwerhörige keine Hochschule besuchen. Die Masterarbeit hat zum Ziel, institutionelle und strukturelle Selektionsmechanismen im Hochschulzugang und Fortgang im Studium aufzudecken und darzulegen. Vor dem Hintergrund der professionsethischen Prinzipien der Sozialen Arbeit, wie Verantwortung und Achtung von Vielfalt sowie der Selektivität des Bildungswesens, untersucht vorliegende Masterthese den Umgang mit Diversität im eigenen Studium der Sozialen Arbeit an der Fachhochschule (FH) St. Pölten. Dabei geht es um Fragen nach der Gestaltung des Hochschulzugangs und Verbleibs im Studium für Menschen mit Hörbehinderung allgemein und im Speziellen an der FH St. Pölten im Studium der Sozialen Arbeit. Es wird darauf geachtet, welche Barrieren und Selektionsmechanismen zu beobachten sowie welche Veränderungen notwendig sind, um mehr Inklusion im Zugang zum und im Studium zu schaffen. Zudem liegt das Forschungsinteresse auf der Rolle von Behinderung bei Gehörlosigkeit, Schwerhörigkeit und Gebärdensprachen. Konkret wird noch danach gefragt, welches Verständnis von Gehörlosigkeit, Gehörlosenkultur und Gebärdensprachen im Studium Sozialer Arbeit an der FH St. Pölten gegeben ist und wie diese Themen vermittelt werden sowie welche Handlungen und Perspektiven sich aus den Ergebnissen für den Zugang zum und für den Fortgang im Studium ableiten lassen.

Die Arbeit liegt einem qualitativen Forschungsdesign zugrunde. Es wurden qualitative Interviews, zum Teil auch mit gehörlosen Selbstvertreter*innen durchgeführt. Nach der Auswertungsmethode der Grounded Theory lässt sich eine Haupttheorie darstellen. Das fehlende Wissen über Gehörlosenthemen ist einer der einflussreichsten Barrieren und begleitet den gesamten Hochschulzugang und Verbleib im Studium. Sie ist etwa Grundlage für eine audistische Haltung gegenüber Gehörlosen. Die FH St. Pölten orientiert sich an die hörende Norm, Gehörlosigkeit und Gebärdensprachen werden nicht thematisiert. Daher wird mit vorliegender Masterthese auf ein Lehrfach über Gehörlosenthemen im Studium der Sozialen Arbeit plädiert.

Schlüsselwörter:

Diversität, Inklusion, Hochschulzugang, Verbleib im Studium, hörend, gehörlos, Audismus, Deaf Community, Deaf Culture, Deafhood, Deaf Gain, Gebärdensprachen, Soziale Arbeit

Abstract

Deafhood and Deaf Gain – HEARD for the first time?

When hearing norms and privileges affect access to higher education and retention for people with hearing disabilities

Kasser Viktoria

Only 12% of the students in Austria have a disability, 0,4% of them have a hearing disability and 1% of approximately 10 000 Deaf people in Austria graduated from university. The general education system is strongly oralistic, which is why there are communicative barriers for Deaf. These go hand in hand with massive educational deficits, which is why many Deaf do not attend university.

The aim of the master's thesis is to uncover and present institutional and structural selection mechanisms in university access and progression. Against the background of the professional-ethical principles of social work, such as responsibility and respect for diversity as well as the selectivity of the educational system, this master's thesis examines how to deal with diversity in own social work studies at the St. Pölten University of Applied Sciences. This involves questions about the design of university access and remaining in the study for people with hearing disabilities in general and in particular at the St. Pölten University of Applied Sciences in the study of social work. Attention will be paid to which barriers and selection mechanisms need to be observed and which changes are necessary to create more inclusion in access to and in studies. In addition, the research focus lies in the role of disability in Deafness, hearing disability and sign languages. Specifically, the thesis asks what understanding of Deafness, Deaf culture and sign languages is given in the social work studies at the St. Pölten University of Applied Sciences and how these topics are taught and which actions and perspectives can be derived from the results for access and progress.

The work is based on a qualitative research design. Qualitative interviews were conducted, some with Deaf self-advocates. A main theory can be presented using the grounded theory evaluation method. The lack of knowledge about Deaf topics is one of the most influential barriers and accompanies the entire access to university and remaining in the study. It is, for example, the basis for an auditory attitude towards the Deaf.

The St. Pölten University of Applied Sciences is based on the hearing norm, Deafness and sign languages are not discussed. Therefore, this master's thesis pleads for a subject on Deaf topics in the study of social work.

Keywords:

Diversity, inclusion, access to higher education, university retention, hearing, Deaf, audism, Deaf Community, Deaf Culture, Deafhood, Deaf Gain, sign languages, social work

Inhalt

1	Einleitung	7
2	Ausgangslage und Problemstellung	9
3	Forschungsstand	11
4	Theoretische Grundlagen und thematische Annäherung	15
4.1	Normalität und Abweichung	16
4.1.1	Behinderung	16
4.1.2	Hörend – Gehörlos/Taub/Schwerhörig/Hörbehindert.....	18
4.1.3	Ableismus und Audismus.....	19
4.2	Inklusion und Hochschule	19
4.3	Deaf Community / Deaf Culture / Deafhood / Deaf Gain	21
4.4	Gebärdensprachen.....	23
4.4.1	Gebärdensprachen im Bildungsbereich	23
4.5	Zusammenfassung und thematische/kritische Orientierung	24
5	Methodologie	26
5.1	Forschungsethische Überlegungen und Zugang zum Feld	27
5.2	Forschen mit Fremdsprache, Übersetzen und Dolmetschen.....	29
5.3	Datenerhebung.....	31
5.3.1	Qualitative Methoden	31
5.3.2	Auswahl der Interviewpartner*innen	33
5.4	Datenauswertung	35
6	Ergebnisdarstellung	37
6.1	Fehlendes und unreflektiertes Wissen über Gehörlosenthemen	40
6.2	Strukturelle und normbestimmende Selektionsmechanismen	41
6.3	Audistische Wissensvermittlung.....	42
6.4	Fehlende Bereitschaft und unreflektierte Haltung seitens der Professor*innen	43
6.5	Fehlendes Verständnis und Bewusstsein im Umgang mit Gehörlosen	44
6.6	Fehlendes Zutrauen	45
6.7	Fehlende Rahmenbedingungen und Unterstützungsstrukturen	46
6.8	Ortsabhängige Rahmenbedingungen und Angebote.....	47
6.9	Individualität, Eigenverantwortung und Eigeninitiative.....	48
6.10	Mehraufwand.....	49
6.11	Emotionale Belastung	50
6.12	Alternativen und geplatzte Träume	50
6.13	Abhängigkeit.....	51
6.14	Dolmetschen	52
6.15	Bereitschaft der hörenden Kommiliton*innen.....	53
6.16	Europäische Studienreform.....	53
6.17	Fachhochschule St. Pölten.....	54
6.17.1	Homepage als wichtiger Faktor für den Hochschulzugang.....	54
6.17.1.1	Untertitel	54

6.17.1.2 Fehlende ÖGS-Videos	55
6.17.1.3 Fehlende Diversität.....	55
6.17.2 Fehlende Rahmenbedingungen	56
6.17.3 Eigenverantwortung, individuelle Anpassung und technische Hilfsmittel.....	57
6.17.4 Fehlende Wissensvermittlung über Gehörlosenthemen	58
7 Handlungsempfehlungen und Perspektiven für die Fachhochschule St. Pölten im Studium Sozialer Arbeit	58
7.1 Sichergestellte Kommunikation	59
7.1.1 Bereitgestellte Dolmetschleistungen und kalkuliertes Dolmetschbudget	59
7.1.2 Umgestaltung der Homepage.....	60
7.2 Beratung und Beauftragte*r	61
7.3 Aktives Werben und Vernetzen	62
7.4 Wissensvermittlung von Gehörlosenthemen	62
7.4.1 Die Verantwortlichkeit der Sozialen Arbeit	63
8 Zusammenfassung und Conclusio	64
Literatur	69
Daten	75
Abbildungen	75
Eidesstattliche Erklärung	77

1 Einleitung

Das Bildungssystem generiert soziale Ein- und Ausschlüsse. Die Fachhochschulen als Teil des Bildungssektors reproduzieren solche gesellschaftlichen Verhältnisse von Ein- und Ausgrenzung. Vor dem Hintergrund der professionsethischen Prinzipien der Sozialen Arbeit, wie Verantwortung und Achtung von Vielfalt oder soziale Gerechtigkeit einerseits sowie der Selektivität des Bildungswesens andererseits, stellt sich für vorliegende Masterthese die Frage nach dem Umgang mit Heterogenität und Diversität im eigenen Studium der Sozialen Arbeit an der Fachhochschule St. Pölten (vgl. Moser / Tomic Hensel 2020). Dabei fokussiert sich die Untersuchung im Sinne der Inklusion darauf, welche Rolle (bildungs-)biografische Merkmale im Hochschulzugang und Fortgang im Studium spielen und wie durchlässig oder auch selektiv die institutionellen Strukturen dabei sind (vgl. ebd.).

Ganz konkret konzentriert sich die Masterarbeit auf das persönliche Zuweisungsmerkmal der Hörbehinderung und Gehörlosigkeit. Ziel ist es, die bestehenden Möglichkeiten, Barrieren, Herausforderungen und institutionellen Selektionsmechanismen im Hochschulzugang und Verbleib im Studium für Menschen mit Hörbehinderung aufzudecken und darzulegen. Dabei orientiert sich die wissenschaftliche Arbeit an folgende Forschungsfragen:

1. Wie gestaltet sich der Hochschulzugang und der Verbleib im Studium für Menschen mit Hörbehinderung und welche Barrieren und Selektionsmechanismen sind dabei zu beobachten?
Welche Veränderungen sind notwendig, um mehr Inklusion im Zugang zum und im Studium zu schaffen?
 - a. Welche Rolle spielt Behinderung bei Gehörlosigkeit, Schwerhörigkeit und Gebärdensprachen?
 - b. Wie stellt sich der Zugang zum und der Verbleib im Studium Sozialer Arbeit für Menschen mit Hörbehinderung auf der FH St. Pölten dar?
 - c. Welches Verständnis von Gehörlosigkeit, Gehörlosenkultur Gebärdensprachen und den damit verbundenen Ausschluss- und Diskriminierungsformen ist im Studium Sozialer Arbeit an der FH St. Pölten gegeben und wie werden diese Themen vermittelt?
 - d. Welche Handlungen und Perspektiven lassen sich aus den Ergebnissen dieser Masterthese für den Zugang zum und für den Verbleib im Studium Sozialer Arbeit an der FH St. Pölten ableiten?

Um diese Forschungsfragen beantworten zu können, habe ich zum einen anhand narrativer Interviews mit gehörlosen Selbstvertreter*innen nach den persönlichen Erfahrungen und Erlebnissen im Hochschulzugang und Studium gefragt. Mein Forschungsinteresse liegt aber nicht nur an der Situation von Gehörlosen im Hochschulzugang und Fortgang im Studium, sondern auch an den von Hochschulen (re-

)produzierenden Exklusions- und Selektionsmechanismen. Daher konnten mittels Expert*inneninterviews die durchlässigen und selektiven Mechanismen im Zugang zum und Fortgang im Studium für Gehörlose untersucht werden.

Des Weiteren wurde eine diversitätsorientierte Analyse des Studiums Sozialer Arbeit an der FH St. Pölten im Hinblick auf Hörbehinderung geleistet. Diese sollte Selektionsmechanismen und Benachteiligungen im Zugang zum und Verbleib im Studium aufdecken. Dazu gehörte unter anderem eine Untersuchung der Homepage, der Zugangsbedingungen, des Aufnahmeverfahrens oder der (nicht) gegebenen Unterstützungsstrukturen und Rahmenbedingungen für Studieninteressierte mit Hörbehinderung. Anhand einer Befragung der Studiengangsleiter*innen vom Bachelor und Master Sozialer Arbeit wurde das Verständnis von Gehörlosigkeit, Gehörlosenkultur, Gebärdensprachen und die damit verbundenen Ausschluss- und Diskriminierungsformen sowie die Wissensvermittlung ebendieser Themen in den Blick genommen.

Mittels der narrativen Interviews und Befragungen mit Expert*innen und Personen aus der Gehörlosencommunity habe ich gezielt danach gefragt, was es für mehr Inklusion und Barrierefreiheit braucht und konnte diese Wissensbestände im Rahmen der diversitätsorientierten Analyse des Studiums Sozialer Arbeit an der FH St. Pölten für die Datenauswertung verwenden und Handlungen daraus ableiten.

Die vorliegende Masterthese startet mit dem Kapitel der Ausgangslage und Problemstellung, die das oralistische Bildungssystem als exkludierende Grundlage für Menschen mit Hörbehinderung darstellt. Der defizitorientierte und medizinische Fokus auf Gehörlosigkeit und Gebärdensprachen werden problematisiert und kritisch hinterfragt.

Anschließend wird mit dem Forschungsstand und einer Bestandsaufnahme bereits durchgeführter Studien und Forschungen zum Thema Inklusion und Behinderung sowie zum Hochschulzugang und Verbleib im Studium für Gehörlose fortgesetzt.

In der theoretischen Ausarbeitung wird ein reflektierter und wissenschaftlich fundierter Beitrag über die Bedeutung von Behinderung im Allgemeinen und in Bezug auf Gehörlosigkeit und Schwerhörigkeit im Speziellen geleistet. Das Hören als Norm und der dadurch entstehende Audismus als strukturelle Diskriminierungsform werden kritisch beleuchtet. Außerdem soll dafür sensibilisiert werden, Gehörlosigkeit und Gebärdensprachen als eigenes Kulturgut sowie menschliche Diversität und nicht als etwas Mangelhaftes oder Abweichendes zu betrachten. Dementsprechend soll darauf aufmerksam gemacht werden, weshalb die Österreichische Gebärdensprache (ÖGS) im Hochschulbereich von großer Wichtigkeit und Notwendigkeit ist.

Im Teil der Methodologie wird das qualitative Forschungsdesign vorgestellt sowie forschungsethische Überlegungen bezüglich des Forschungszugangs betrieben. Meine hörenden Selbstverständlichkeiten und Privilegien müssen im Kontext der Forschung über und mit Gehörlose(n) verortet werden. Im Zuge einer *cross language research* ist es unabdingbar, sich als Forschende mit der Bedeutung einer Forschung in Fremdsprache sowie mit Übersetzung und Dolmetschung auseinanderzusetzen.

Die Ergebnisdarstellung bildet Kategorien, die aus den qualitativen Datenergebnissen herausgebildet wurden. Im Kapitel werden diese interpretiert und diskutiert.

Im Sinne eines handlungsorientierten und transformativen Forschungsansatzes sollen die Barrieren nicht bloß aufgedeckt werden. Die Handlungsempfehlungen und Perspektiven sollen zu Veränderungen und Handlungen anregen, die für ein an Diversität orientiertes inklusives Studium förderlich sind. Außerdem werden Vorschläge für weitere Forschungsprojekte gemacht. Nicht zuletzt sollen die Forschungsergebnisse zu einer Reflexion der Professionsselbstverständlichkeit der Sozialen Arbeit anregen und in weiterer Folge zu einer Weiterentwicklung der Ausbildung und der Profession selbst.

2 Ausgangslage und Problemstellung

Der Zugang zu Bildung ist ausschlaggebend sowohl für die gesellschaftliche und politische Teilhabe von Menschen als auch für ihre Lebenschancen und die ihrer Kinder (vgl. Renner / Tomic Hensel 2019: 4, bezugnehmend auf McMahon 2009). Nicht zuletzt sind die Chancen für den Hochschulzugang nach wie vor ungleich verteilt und es gibt unterschiedliche Faktoren, die diesen negativ beeinflussen, wie zum Beispiel persönliche Zuweisungsmerkmale, wie Gender, Migrationsbiografie oder Behinderung (vgl. ebd.: 3). Diese Masterarbeit widmet sich den Barrieren im Zusammenhang mit Behinderung, speziell mit Hörbehinderung. In diesem Kontext ist das „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (UN-Behindertenrechtskonvention) von großer Bedeutung. Dies ist ein Menschenrechtsübereinkommen der Vereinten Nationen, das im Mai 2008 in Kraft getreten ist (vgl. Wroblewski et al. 2020: 7).

„Zweck dieses Übereinkommens ist es, den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten durch alle Menschen mit Behinderungen zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten und die Achtung der ihnen innewohnenden Würde zu fördern.“ (BMSGPK 2016: 6).

In Artikel 24 erkennen die Mitgliedsstaaten das Recht von Menschen mit Behinderung auf Bildung an. Sie gewährleisten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen ohne Diskriminierung und auf Grundlage der Chancengleichheit. Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass Menschen mit Behinderung ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderem Zugang zu allgemeiner tertiärer Bildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben. Zu diesem Zweck stellen die Vertragsstaaten sicher, dass für Menschen mit Behinderungen angemessene Maßnahmen umgesetzt werden (vgl. ebd.: 19-21). Mit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention ist Österreich seit 2008 verpflichtet, Bildungseinrichtungen barrierefrei zugänglich zu machen. Dies gilt auch für Universitäten und Fachhochschulen (vgl. Wroblewski et al. 2020: 7). Der Nationale Aktionsplan Behinderung 2012-2020¹ (vgl. BMASGK 2012) formuliert die konkreten Maßnahmen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Diese Vorkehrungen sowie einige weitere Maßnahmen

¹ Der Nationale Aktionsplan Behinderung 2012-2020 wurde mit einem Beschluss der österreichischen Bundesregierung im November 2019 auf 31.12.2021 verlängert (vgl. Wroblewski et al. 2020: 7).

sind in den rechtlichen Rahmenbedingungen für Universitäten und Fachhochschulen festgeschrieben. So legt das Universitätsgesetz 2002 (UG 2002) in § 2 die besondere Berücksichtigung der Erfordernisse von Menschen mit Behinderung als ein leitender Grundsatz fest. § 58(10) besagt, dass Curricula die Forderungen von Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention zu beachten haben. Für Studierende mit Behinderungen sind die Anforderungen der Curricula zu modifizieren, wobei das Ausbildungsziel des gewählten Studiums erreichbar sein muss. § 59(12) formuliert das Recht auf abweichende Prüfungsmethoden. Im Fachhochschulstudiengesetz (FHStG) finden sich keinerlei vergleichbaren Gesetzesregelungen. Es sieht nur, wie im UG, alternative Prüfungsmodi für Student*innen mit Behinderung vor. Im aktuellen Fachhochschulentwicklungs- und Finanzierungsplan wird die Situation von Studierenden mit Behinderungen oder chronischen Erkrankungen nicht thematisiert (vgl. Wroblewski et al. 2020: 17).

Trotz der rechtlichen Rahmenbedingungen weisen von insgesamt 281 791 Studierenden in Österreich (vgl. Statistik Austria 2021) nur zirka 39 100 (12%) eine studienerschwerende Behinderung auf. Davon haben 0,4% eine Hörbehinderung (vgl. Zaussinger et al. 2020: 17). Derzeit studieren an österreichischen Universitäten ungefähr 30 Personen (Hochrechnung), die sich selbst als gehörlos definieren (vgl. ÖGLB 2021b: 7). 3% der rund 10 000 gehörlosen Menschen in Österreich besitzen einen Maturaabschluss und 1% hat eine Hochschule absolviert (vgl. ÖGLB 2017: 3). An der FH St. Pölten gab es laut Gender- und Diversity- Beauftragten noch nie gehörlose Studierende. Studierende mit „Gehörbeeinträchtigung“ bzw. mit einem Behinderungsgrad hinsichtlich des Gehörs gab es schon, die genaue Zahl ist nicht bekannt (vgl. E1; E2).

Das gesamte Bildungssystem ist für Menschen mit Hörbehinderung exkludierend und nicht partizipativ. Der primäre und sekundäre Bildungssektor legt den Grundstein für den Hochschulzugang. In Österreich ist der Zugang zum Hochschulbereich meist über die Matura üblich. Es gibt zwar wenige Schwerhörigen- und Gehörlosenschulen in Österreich, welche jedoch nach dem Sonderschullehrplan unterrichten. Daher ist das Absolvieren der Matura auf diesen Schulen nicht möglich. Wollen hörbehinderte Personen eine Matura abschließen, müssen diese eine „Regelschule“, also eine Schule für Hörende besuchen, in denen die Unterrichtsmethoden an den hörenden Schüler*innen orientiert sind (vgl. Ertl 2016: 4). Das österreichische Bildungswesen beruht fast ausschließlich auf lautsprachlich orientierter sowie auditiver Basis, die Anpassung verlangt, wie zum Beispiel Lippenlesen (vgl. Krausneker / Schalber 2008: 22).

Paddy Ladd (vgl. 2008: xiv) verwendet in diesem Kontext den Begriff des „Oralismus“, der das Bildungssystem definiert, welches seit Jahren den Gehörlosen weltweit aufgezwungen wurde. Jeglicher Einfluss von Gehörlosengemeinschaften und Gebärdensprachen wurde aus dem Bildungswesen entfernt und es dominiert ein ausschließlich unter hörender Leitung stehendes oralistisches System, das sich für das Sprechen, Lippenlesen und das Tragen von Hörgeräten einsetzt. Im Zuge des Zweiten internationalen Taubstumm-Lehrer-Kongresses 1880 in Mailand wurden ein Gebärdensprachverbot und eine strikte Bevorzugung der oralen Erziehung und Bildung ausgesprochen. Mit der Annahme, gehörlose Kinder würden lautsprachlich am besten

gefördert werden, mussten sie mühselig das Lippenlesen sowie die Aussprache der Lautsprache erlernen. Während des Unterrichts mussten etwa die Hände hinter dem Rücken gehalten werden. Erst 1980 hat der damalige Unterrichtsminister Helmut Zilk das Gebärdensprachverbot im Lehrplan aufgehoben (vgl. ÖGLB 2021a: 8ff).

Für viele schwerhörige und gehörlose Menschen ist die Gebärdensprache ihre Erstsprache und die Lautsprache muss als eine erste Fremdsprache erlernt werden. Mit der Gebärdensprache können sie kommunizierte Inhalte verstehen, sich ausdrücken sowie verständigen (vgl. Ertl 2016: 114). Gehörlosigkeit und Gebärdensprachen werden nach wie vor von der hörenden Mehrheitssichtweise stark mit dem medizinischen Fokus betrachtet und die linguistischen sowie kulturellen Aspekte werden meist ignoriert. Dabei wird Nicht-hören als Einschränkung gedeutet und es gibt medizinisch-technische Maßnahmen, welche potentiell die Wiederherstellung des Hörens versprechen sollen (vgl. Krausneker / Schalber 2007: 180f). Außerdem ist die Gebärdensprache mit vielen negativen Mythen belastet, welche stark die Gehörlosenbildung dominieren. So wird angenommen, die Gebärdensprache sei „schädlich“ und würde sich „anormal“ auf das Gehirn auswirken (vgl. Krausneker / Schalber 2008: 23). Die Verwendung der Österreichischen Gebärdensprache als Bildungssprache ist nicht verankert (vgl. Krausneker / Schalber 2007: 3). Lippenlesen und orale Bildungsangebote sind jedoch nicht ausreichend für Personen mit Hörbehinderung. Viele gehörlose Menschen weisen aufgrund der lautsprachlichen Methoden und der damit verbundenen kommunikativen Barrieren nach ihrem Schulabschluss wesentliche Bildungsdefizite auf und beginnen oft aus diesem Grund kein Studium (vgl. Stiglitz / Zeleznik 2008: 21, bezugnehmend auf Burghofer 1995; Breiter et al. 2002).

3 Forschungsstand

Der Forschungsstand soll bereits durchgeführte Studien und Forschungsarbeiten über den Hochschulzugang und den Verbleib im Studium für Menschen mit Hörbehinderung darlegen. Zunächst soll jedoch eine Darstellung über den Stand der Forschung zum Thema allgemeine Inklusion von Menschen mit Behinderung in den tertiären Bildungssektor folgen. In hochschulstrategischen Überlegungen spielt die Kategorie Behinderung bisher kaum eine Rolle (vgl. Klein / Schindler 2016: 7). Sie wird zwar in Strategiepapieren von Hochschulen als eine relevante Diversitätsdimension genannt, trotzdem besteht noch viel Potenzial für entsprechende Maßnahmen im Rahmen des Diversitätsmanagements und der Inklusion im Hochschulbereich (vgl. BMBWF 2021: 50). Die Hochschulforschung beschäftigt sich nur sehr vereinzelt mit Selektionsmechanismen, die Menschen mit Behinderungen aus dem tertiären Bildungssektor exkludieren (vgl. Klein / Schindler 2016: 7). Die Forschung hat in diesem Kontext bisher ausschließlich die Situation von Studierenden in den Blick genommen und dabei wird Behinderung häufig als „individuelles Merkmal“ betrachtet (vgl. ebd.: 7-11, bezugnehmend auf Unger et al. 2012; Middendorff et al. 2013). Dabei wurden die strukturellen und institutionellen Machtverhältnisse und Exklusionsrisiken außer Acht

gelassen. Ausständig ist daher die Bearbeitung der strukturellen Gründe, die zu Ungleichheiten führen. Um die Selektionsmechanismen untersuchen zu können, braucht es kritische Überlegungen der Kategorie Behinderung und deren (Re-)Produktion in der Hochschule (vgl. Klein / Schindler 2016: 11).

In Österreich werden regelmäßig Untersuchungen zur sozialen Lage Studierender mit Behinderung erhoben. Die Studie „Inklusive Hochschulen. Angebote für Studierende mit Behinderungen und gesundheitlichen Beeinträchtigungen - Zusatzstudie zur Studierenden-Sozialerhebung 2019“ untersucht die Unterstützungsstrukturen für Studierende mit Behinderung. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die meisten Universitäten in Österreich mit Diversität auseinandersetzen und Diversitätsstrategien formulieren. An allen Universitäten ist eine Ansprechperson für Studierende mit Behinderung verankert. An den meisten österreichischen Fachhochschulen liegt der Fokus auf Gender und Diversität, eine spezifische Ansprechperson für Studierende mit Behinderung gibt es selten. Nur an sechs Fachhochschulen ist explizit eine*r Behindertenbeauftragte*r installiert (vgl. Wroblewski et al. 2020: 18).

In der Studie von Wroblewski et al. (vgl. ebd.: 109f) werden explizit die Rahmenbedingungen und Unterstützungsstrukturen der FH St. Pölten untersucht, auf welche kurz eingegangen werden soll. Auf der Fachhochschule St. Pölten werden Geschlecht und Behinderung als Diversitätskategorien auf der Homepage berücksichtigt, wobei der Fokus auf der Kategorie Geschlecht liegt. Es gibt eine Mitarbeiterin mit Zuständigkeit für Gender und Diversität, welche auch die Agenden für Behinderung mitbetreut. Eine eigene Ansprechperson gibt es diesbezüglich aber nicht. Der Fokus der FH St. Pölten liegt auf der individuellen Unterstützung von Studierenden mit Behinderung und auf einer barrierefreien Infrastruktur. Strukturelle Barrieren werden nicht thematisiert.

Wroblewski et al. (vgl. ebd.: 19) kritisieren allgemein Hochschulen, die keine institutionalisierten Angebote für Studierende mit Behinderungen angebracht haben. Hochschulen die solch Rahmenbedingungen nicht bereitstellen, begründen dies zum einen mit der geringen Anzahl von Studierenden mit Behinderung und zum anderen damit, individuelle und individualisierte Lösungen finden zu wollen. Damit wird einerseits jedoch nicht bedacht, dass auch bei institutionalisierten Angeboten die Unterstützung jeweils auf den konkreten Einzelfall abgestimmt werden muss. Andererseits bleibt mit diesem Zugang die Notwendigkeit der Veränderung von Prozessen und Strukturen, um die Hochschulen inklusiver zu gestalten, unbeachtet, die wie bereits oben erwähnt, sehr wesentlich und wichtig ist.

In der durchgesehenen Literatur wird deutlich, dass diverse Barrieren und Selektionsmechanismen den Zugang zum und Verbleib im Studium für Menschen mit Hörbehinderung prägen, welche nun dargelegt werden sollen. Eine der bedeutendsten Studien zur Situation des Bildungswesens und der Bildungsangebote hörbehinderter Menschen in Österreich ist die von Verena Krausneker und Katharina Schalber namens „Sprache Macht Wissen“, welche im November 2007 erschienen ist (vgl. 2007: 3). Die Studie widmet sich der Situation hörbehinderter Studierender, Schüler*innen, deren Lehrer*innen und der Österreichischen Gebärdensprache. Die Studienergebnisse zeigen, dass die Bildungssituation in Österreich für Schüler*innen und Student*innen mit Hörbehinderung exkludierend ist. Eine chancengleiche Bildung ist nicht immer gegeben.

Lukas Ertl schrieb 2016 als gehörloser Cochleaimplantat-Träger (CI) seine Masterarbeit in Soziologie an der Universität Wien. Der Titel der wissenschaftlichen Arbeit lautet „Wege und Strategien gehörloser und schwerhöriger Personen zur Hochschulbildung in Österreich am Beispiel von Studierenden der Universität Wien – eine soziologische Untersuchung“. Auch aus seiner Arbeit ist zu entnehmen, dass hörbehinderte Schüler*innen und Student*innen ungleiche Partizipation am österreichischen Bildungssystem erfahren müssen. In der Studie wurden drei gehörlose und schwerhörige Studierende der Universität Wien interviewt. Die Daten zeigen deutlich, dass hörbehinderte Studierende bereits vor dem Studium auf zahlreiche Barrieren stoßen. Dazu zählen schon die im Kindergarten erlebte Segregation oder nicht ausreichende Beachtung der individuellen Bedürfnisse vonseiten der Pädagog*innen, die mangelnde sprachliche Förderung, fehlendes Wissen im Umgang mit schwerhörigen und gehörlosen Kindern und die Erwartung, hörbehinderte Kinder müssten sich mittels Lippenlesens an die lautsprachigen Methoden anpassen (vgl. Ertl 2016: 116). Den Erzählungen der interviewten Personen zufolge wurden in den Regelschulen Unterhaltungen in den Pausen in Österreichischer Gebärdensprache sogar vom Lehrpersonal verboten. Gebärdensprachunterricht ist nicht gegeben und alle drei interviewten Personen berichten von kommunikativen Barrieren mit den Lehrer*innen und Mitschüler*innen aufgrund des Zwangs zu rein lautsprachigem Unterricht (vgl. ebd.). So wird hörbehinderten Schüler*innen das Absolvieren eines Gymnasiums mit Matura oder gar ein Hochschulabschluss nicht zugetraut und der Besuch einer Hauptschule oder einer Neuen Mittelschule nahegelegt (vgl. ebd.: 117). Für viele gehörlose Menschen ist die Matura oder eine akademische Ausbildung kein Thema, da der vorgegebene Berufsweg oft nur klassische Berufe vorsieht. Häufig ist dieser klassische Beruf im handwerklichen Bereich. Im Vergleich zur hörenden Gesellschaft, ergreifen gehörlose Personen viel häufiger einen handwerklichen Beruf und der Prozentsatz an Menschen mit Hörbehinderung im tertiären Sektor ist sehr gering (vgl. Krausneker / Schalber 2007: 320).

Haben in Österreich Menschen mit Hörbehinderung Interesse ein Studium zu beginnen, erhalten diese nur schwer Informationen zu Studienmöglichkeiten, Abläufen und Inhalten (vgl. Ertl 2016: 117). Viele gehörlose und schwerhörige Personen kennen die Studienangebote nicht. Erst durch Vernetzung mit anderen hörbehinderten Studierenden gelangen Studieninteressierte zu belangvollen Informationen. Ein Teil davon ist zum Beispiel die Organisation von ÖGS-Dolmetscher*innen im Studium (vgl. Ertl 2016: 117). Aufgrund des massiven Dolmetscher*innenmangels und mangelnder finanzieller Unterstützung ist Dolmetschen für Studierende nicht immer garantiert (vgl. ÖGLB 2021b: 7). Wurden die strukturellen, informellen, organisatorischen und kommunikativen Zugangsbarrieren erstmal überwunden, erweist sich auch der Verbleib im Studium als herausfordernd und nicht barrierefrei.

Die Studie von Böhm et al. (vgl. 2020: o.A.) untersucht die Studiensituation von Gehörlosen und Schwerhörigen in Bayern anhand 14 narrativer Interviews mit Studierenden mit Hörbehinderung. Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass das Studium für Studierende mit Hörbehinderung mit einem organisatorischen Mehraufwand verbunden ist und der Studienerfolg sich stark aus ihren individuellen Bemühungen, aus Selbstbewusstsein und aus bildungsbiografischer Ausdauer ergibt. Der Mehraufwand entsteht durch die eigenständige Beantragung, Organisation und Verwaltung

kommunikativer Unterstützung. Die Beauftragung von Dolmetscher*innen sowie die Information an die Lehrenden über den Einsatz von Dolmetscher*innen muss von den Studierenden selbst vorgenommen und benötigtes Vorbereitungsmaterial muss eigens organisiert werden. Wie auch in Österreich ist der in Entwicklung befindliche Prozess der Anerkennung der Deutschen Gebärdensprache als Barriere zu nennen. Ebenso beschreiben fast alle der befragten Personen den Kontakt zu Dozent*innen als zum Teil wenig verständnisvoll und unterstützend. So weigern sich Dozent*innen, Skripte vorab zur Verfügung zu stellen, Mikrofone der mobilen Übertragungsanlagen zu tragen oder drohen mit Exmatrikulation, sollten die angefertigten Unterlagen des Schriftdolmetscherdienstes an Kommiliton*innen weitergegeben werden. Auch hier spielen der Erfahrungsaustausch und die Vernetzungsarbeit mit anderen gehörlosen Studierenden eine große Rolle, da kaum professionelle Beratungsangebote existieren. Trotz zahlreicher Barrieren und Hürden in einem für Hörende gerichteten Bildungssystem durchzukommen, erfordert viel Selbstsicherheit, Willensstärke und Durchsetzungsvermögen von gehörlosen und schwerhörigen Studierenden (vgl. Ertl 2016: 121). Aus den Interviews in Ertls Arbeit ist unter anderem zu entnehmen, dass die hörende Mehrheit keine Rücksicht nimmt und kein Entgegenkommen vorhanden ist bezüglich Gebärdensprache oder Anpassung der Kommunikationsform. Eine Studentin musste sich in ihrer Studienzeit oft rechtfertigen und hörende Personen aufklären, weshalb sie zum Beispiel länger für das Studium brauche. Sie stieß oft auf Unverständnis, da die hörende Norm kein Wissen über Gehörlosigkeit, Gebärdensprachen und den Bedürfnissen gehörloser Studierender hat (vgl. ebd.: 84). Dennoch berichten alle drei interviewten Personen aus Ertls Arbeit (vgl. ebd.: 115), dass die Nutzung von ÖGS-Dolmetscher*innen einen positiven Einfluss auf deren Studienleistungen und Lernqualität hat. Vorträge können besser verstanden werden, eine aktive Teilhabe an Diskussionen ist möglich, die Qualität der Mitschriften steigt, die Lehrenden werden vom Projekt „GESTU. gehörlos erfolgreich studieren“ selbst über die Nutzung von Dolmetscher*innen informiert und der organisatorische Mehraufwand ist dank GESTU geringer. Die vom Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft geförderte Initiative „GESTU. gehörlos erfolgreich studieren“ ist als wichtigste Unterstützungsorganisation zu nennen, die einen inklusiven Ansatz verfolgt, da sie neben der Arbeit mit und für gehörlose Studierende auch Sensibilisierungsarbeit mit dem Universitätspersonal leistet. Sie unterstützt dabei seit 2010 bis zu 16 gehörlose Studierende an Wiener Hochschulen und vermittelt Gebärdensprachdolmetscher*innen, Tutor*innen und Schriftdolmetscher*innen. Die Förderung konnte sogar ausgebaut werden: War zu Beginn das Dolmetschen wegen Ressourcenknappheit begrenzt, können die Studierenden heute das Ausmaß ihrer Studienaktivität frei auswählen. GESTU arbeitet außerdem auch mit technischen Mitteln am barrierefreien Zugang zum Studium, unter anderem mit Live-Untertitelung und Lehrveranstaltungsaufzeichnungen, die übersetzt oder untertitelt als Lernmaterialien dienen. In einem dialogischen Verfahren werden von Studierenden, Dolmetscher*innen und Linguist*innen aus ganz Österreich Fachgebärden entwickelt, evaluiert und schließlich lexikalisiert. GESTU stellt rund 20 ÖGS-Dolmetscher*innen zur Verfügung, die regelmäßig an Wiener Hochschulen arbeiten und dabei sowohl Lehrveranstaltungen als auch Prüfungen dolmetschen (vgl. Hartl / Unger 2014: 25f). Außerdem zeigen die Ergebnisse aus Ertls Arbeit (vgl. 2016: 115), dass die steigende Sensibilität der Lehrenden als positiv von den Befragten

erachtet wird. Die zunehmende Öffentlichkeitsarbeit zum Thema Gehörlosigkeit und Österreichische Gebärdensprache führt zu Aufmerksamkeit und der Bereitschaft, Studierenden mit einer Hörbehinderung entgegenzukommen. Zudem steigt die Zahl der gehörlosen und schwerhörigen Student*innen an der Universität Wien, was auch einen Einfluss auf die Offenheit der Universität Wien hat.

Wie auch Lukas Ertl (vgl. ebd.: 4ff) in seiner Arbeit erläutert, liegt der Fokus bei der Forschung im Bereich Gehörlosigkeit und Schwerhörigkeit eher bei Schüler*innen im primären Bildungssektor. Die Bildungssituation für Studierende mit Hörbehinderung wurde dabei eher vernachlässigt. Ebenso ist die Gebärdensprach- und Gehörlosenforschung hauptsächlich in der Sprachwissenschaft verankert. Der Diskurs in der Sozialwissenschaft und im Speziellen in der Sozialen Arbeit ist ein marginalisiertes Thema. Zudem lässt sich sagen, dass auf der FH St. Pölten noch nicht zu dieser Frage geforscht wurde, weshalb mit der vorliegenden Masterarbeit die beschriebene Forschungslücke bearbeitet werden konnte.

4 Theoretische Grundlagen und thematische Annäherung

Im folgenden Kapitel sollen die theoretischen Grundlagen dieser Masterarbeit dargestellt werden. Es handelt vom Konstruktionsgebilde von Norm und Abweichung, welches sowohl Einschluss als auch Ausschluss in der sozialen Welt verursacht. Diese Erarbeitung der Thematik erscheint mir aus diesem Grund relevant, da die Vorstellungen von Normalität und Abweichung die Grundlage exkludierender Strukturen im und aus dem Bildungssystem sind. Das Inklusionsverständnis im Hochschulbereich wird bearbeitet und kritisch hinterfragt. Eine Auseinandersetzung mit den verschiedenen Modellen von Behinderung ist ebenso ein Teil des vorliegenden Kapitels, welche im Anschluss nochmals kritisch beleuchtet werden und eine Orientierung der gesamten wissenschaftlichen Ausarbeitung bilden. Die Unterscheidung von hörend und gehörlos/taub/schwerhörig/hörbehindert wird dargelegt, um zu verdeutlichen, wie verwoben die strukturellen (hörenden) Normalitätsbilanzen sind und Einfluss auf die eigene Kultur, die eigene Sprache sowie den eigenen Körper von Gehörlosen hat. Mit der Grundlage und dem Ausgangspunkt der verschiedenen Modelle von Behinderung werden die Deaf Studies und die Entwicklung sowie Bedeutung der Deaf Community und Deaf Culture als eigene Lebensweisen und als Nicht-Behinderung dargestellt. Die Österreichische Gebärdensprache, die 2005 anerkannt wurde, ist immer noch nicht als Bildungssprache akzeptiert (vgl. Krausneker / Schalber 2007: 3) und die Bearbeitung dieses Kapitels soll deutlich machen, dass dies einer der größten Bildungsbarrieren darstellt, weshalb es umso wichtiger ist, die ÖGS im Bildungsbereich zu etablieren.

4.1 Normalität und Abweichung

Normalität und Abweichung werden als ein Koordinationssystem beschrieben, welches Grenzen für gesellschaftlich akzeptiertes Erleben und Verhalten zieht. Jede Kultur, jede Lebenswelt und jedes Milieu haben dabei ihre eigenen Vorstellungen, die historisch gesehen wandelbar sind. Diese Vorstellungen von Norm und Abweichung bieten eine Ordnung eines sozialen Systems und sie liefern sowohl Zugehörigkeit als auch Ausschluss einer sozialen Welt. Dabei erzeugen sie auf Menschen einen Ausgrenzungs- sowie Leidensdruck, die den Erwartungen nicht entsprechen (vgl. Keupp 2007: 1-3). Michaela Summa (2020: 81) beschreibt jede Abweichung von dem, was als normal gehalten wird, als eine Abweichung von einer Norm. Sie sind Störungen oder Bedrohungen für eine etablierte Ordnung. Außerdem ist Abweichung eine Form des Andersseins. Das, was sich anders als üblich verhält, weicht ab. Zusätzlich zum Ausschluss- und Leidensdruck entsteht auch ein Normierungsdruck. Die implizite Notwendigkeit, der Norm möglichst zu entsprechen, erzeugt Normierungsdruck. Davon hängt soziale und gesellschaftliche Anerkennung ab (vgl. Krausneker / Schalber 2007: 175). Laut Keupp (2007: 3) werden Normalität und Abweichung als soziale Konstruktion rekonstruiert und können zugleich auch „dekonstruiert“ werden. Diese dekonstruktiven Prozesse sind mit sozialen Bewegungen verbunden, welche die soziale und gesellschaftliche Wahrnehmung sowie Stellung bestimmter Gruppen verändern wollen, wie zum Beispiel die Frauen-, oder Behindertenbewegung.

4.1.1 Behinderung

Behinderung ist ein Klassifizierungsprinzip, welches mit Auffassungen und Vorstellungen von Normen und Abweichungen arbeitet (vgl. Klein / Schindler 2016: 11, beziehungsweise auf Waldschmidt 1998; Dobusch et al. 2012). Behinderung und Nicht-Behinderung werden binär unterschieden und dabei wird Behinderung mit Passivität und Abhängigkeit und Nicht-Behinderung mit Aktivität und Autonomie in Verbindung gebracht (vgl. Klein / Schindler 2016: 11, beziehungsweise auf Köbsell 2010). Laut der UN-Behindertenrechtskonvention zählen zu Menschen mit Behinderung Personen, die langfristige körperliche, psychische, intellektuelle oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, die sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen und wirksamen Teilhabe, gleichberechtigt mit anderen, an der Gesellschaft hindern können (vgl. BMSGPK 2016: 6). Im deutschsprachigen Raum hat sich lange Zeit vor allem die Medizin, die Psychologie sowie die Heil- und Sonderpädagogik mit der Kategorie Behinderung befasst. Dabei gilt es, Behinderung und die körperlichen Auffälligkeiten und Abweichungen, gesundheitlichen Schädigungen und Beeinträchtigungen zu verhüten, zu beseitigen oder zu lindern. Kurzum geht es um Prävention, Therapie und Rehabilitation. In der Geistes- und Sozialwissenschaft ist Behinderung hingegen ein untergeordnetes Thema (vgl. Waldschmidt 2005: 9). Nach dem (bio-)medizinischen Modell ist eine Behinderung eine objektive Funktionseinschränkung und damit eine notwendigerweise nachteilige Variation der physischen Norm. Behinderung wird wie eine chronische Krankheit betrachtet, die eine Störung der biologischen Funktionalität und/oder durch Abweichung von der statistischen (arttypischen) Normalität beschreibt

(vgl. Müller / Zaracko 2010: 246). Das individuelle Modell, das sich sowohl in medizinischen und psychiatrischen als auch in pädagogischen, psychologischen und soziologischen Diskursen findet, setzt Behinderung mit der körperlichen Schädigung oder funktionalen Beeinträchtigung gleich und definiert sie als schicksalhaftes, persönliches Unglück, das individuell zu bewältigen sei. Als geeignete Lösung soll die medizinisch-therapeutisch-rehabilitierende Behandlung dienen (vgl. Waldschmidt 2005: 16f). Dieses Modell war vor allem während der 1970er und 1980er Jahren in den westlichen Industrieländern gängig, als das Rehabilitationssystem ausgebaut wurde mit der Vorstellung, die Gruppe der gesundheitlich Beeinträchtigten könnten über Behandlungs- und Arbeitsmarktprogramme (wieder) eingliedert werden (vgl. ebd.: 15). Nennenswert hierbei ist ebenso, dass in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts nach der menschenverachtenden Vernichtung von sogenannten „lebensunwerten“ Menschen im Zuge der Rassenhygiene und der Eugenik im Nationalsozialismus die Erkenntnis folgte, dass Menschen mit Behinderung „bildungs- und förderungsfähig sind und zur sozialen Brauchbarkeit erzogen“ und eingeordnet wurden (vgl. Roder 2020: 78, bezugnehmend auf Rohrmann 2012).

In den 1960er und 1970er Jahren sind im Zuge von Bürgerrechts- und Behindertenbewegungen aus den kritisch durchgeführten Diskursen die Disability Studies hervorgegangen. Diese sollen als eine Abkehr und als eine Alternative vom lange vorherrschenden medizinischen Defizitmodell und von der rehabilitationswissenschaftlichen Herangehensweise dienen. Die Betonung von Teilhabeaspekten sowie der eigenen, besonderen Kultur der Personengruppe mit Behinderung stehen im Fokus (vgl. Roder 2020: 79). Britische Sozialwissenschaftler*innen entwickelten in den 1980er Jahren das soziale Modell von Behinderung (vgl. Waldschmidt 2005: 17). Behinderung (Einschränkung aufgrund gesellschaftlicher Verhältnisse) und Beeinträchtigung (körperliche Differenzen) werden unterschieden und der Grundgedanke des sozialen Modells ist, dass Behinderung kein Ergebnis medizinischer Pathologie sei. Menschen werden nicht aufgrund ihrer Beeinträchtigungen behindert, sondern durch die sozialen Strukturen. Die Folgen sind Barrieren und keine gleichberechtigte Teilhabe (vgl. ebd.: 18). Waldschmidt (vgl. ebd.: 20) kritisiert und ergänzt das soziale Modell mit dem kulturellen Modell. Das soziale Modell erntet Kritik in Bezug auf die grobe Dichotomie „Natur“ / „Körper“ und „Kultur“ / „Gesellschaft“ sowie „Beeinträchtigung“ und „Behinderung“. Behinderung wird als Teil und Verantwortung der Gesellschaft zugerechnet und die gesundheitliche Beeinträchtigung und der Körper gelten als biologisch-medizinisch begründet und werden nicht weiter hinterfragt und diskutiert (vgl. ebd.: 21). Es wird zudem darauf hingewiesen, dass, so wie das individuelle Modell, auch das soziale Modell problemorientiert mit der Findung von Lösungsstrategien ausgerichtet ist. Es geht darum, Behandlungsprogramme und Sozialleistungen bereitzustellen, damit – so das individuelle Modell – der Mensch seinen gesellschaftlichen Pflichten nachkommen kann und – so das soziale Modell – Selbstbestimmung, Anerkennung und soziale Teilhabe ermöglicht werden (vgl. ebd.: 23). Das kulturelle Modell sieht Behinderung nicht als individuelles Schicksal oder diskriminierte Randgruppenposition. Vielmehr kommen die Kategorisierungs- und Stigmatisierungsprozesse sowie die Dekonstruktion exkludierender Systematik, die nicht hinterfragten Normalitätsbilanzen und die verbundenen Realitäten in den Vordergrund. Die Identität (nicht-)behinderter Menschen

ist kulturell geprägt und wird von Deutungsmustern des Fremden und des Eigenen beeinflusst (vgl. ebd.: 24-27). In den deutschsprachigen Disability Studies haben sich vorrangig das soziale, kulturelle sowie menschenrechtliche Modell von Behinderung als heuristische Instrumente etabliert. Im Zuge dessen entstand ein innovatives Forschungsfeld, das dennoch in den Anfängen einer akademischen Verankerung liegt (vgl. Brehme et al. 2020: 10).

4.1.2 Hörend – Gehörlos/Taub/Schwerhörig/Hörbehindert

Eine Bezeichnung oder Festschreibung für Menschen, die gut hören oder im Gegensatz zu Menschen mit Hörbehinderung „normal“ hören, ist im allgemeinen Sprachgebrauch nicht verbreitet. Hörend (auch normalhörend genannt) wird erst zur erforderlichen Kategorie, wenn im Kontext von Hörbehinderung dieser Unterschied eine Rolle spielt (vgl. Deutscher Gehörlosen-Bund e.V. 2011: 34). Hörbehinderung ist ein neutraler Oberbegriff für die Gruppe der schwerhörigen und gehörlosen Personen (vgl. ÖGLB 2021a: 9). Dabei gibt es noch unterschiedliche Arten und Stufen von Hörbehinderung (vgl. Ertl 2016: 15). Die Bezeichnung gehörlos (ohne Gehör, mit fehlendem Hörsinn) wird meistens verwendet, um von Geburt oder früher Kindheit an taube Menschen zu bezeichnen. Immer mehr gehörlose Menschen bezeichnen sich als taub. Damit soll eine neutrale Sichtweise auf ihre Behinderung in den Fokus rücken, die wegführt von einem defizitär geprägten Blick. Die Endung –los wird mit dem Fehlen des Hörsinns gleichgesetzt, was im Sinne der Ressourcenorientierung negativ behaftet ist (vgl. Deutscher Gehörlosen-Bund e.V. 2011.: 34). Menschen, die schwerhörig sind, sind in unterschiedlichem Maße und unterschiedlichem Erwerbsalter hörbeeinträchtigt. Sie tragen meist ein Hörgerät und können dadurch einiges von ihrem Hörverlust ausgleichen. Trotzdem bleibt ihre Hörwahrnehmung verzerrt, sodass kommunikative Barrieren in verschiedenen Situationen bestehen bleiben (vgl. ebd.: 35). Die Schreibweise bei Deaf mit großem D beschreibt die kulturelle Zugehörigkeit einer Gemeinschaft und eines gemeinsamen Sprachgebrauchs. Die Kennzeichnung deaf mit kleinem d wird für das bloße Hinweisen auf das fehlende Hörvermögen verwendet (vgl. ebd.: 34). Mit der Kategorisierung gehörlos oder taub (früher auch taubstumm²) bekommen eine Gruppe von Menschen die Unterstellung, nicht hören und nicht sprechen zu können. Diese Personengruppe leben nach Ansicht vieler Hörender in einer abgeschotteten und fernen Welt (vgl. Roder 2020: 80). Außerdem werden sie auch oft aufgrund der Lautlosigkeit als „geistig schwach“ zugeordnet (vgl. ebd., bezugnehmend auf Lane 1994). Es ist offensichtlich, dass Gehörlosigkeit und Gebärdensprachen die Normen herausfordern und die normbestimmende (hörende) Mehrheit diese als Abweichung und Bedrohung wahrnimmt (vgl. Krausneker / Schalber 2007: 175f). Der Ursprung dieses Normierungsdrucks scheint aus der Medizin zu stammen. Eltern hörbehinderter Kinder bekommen meist zuerst Beratung von Hals-Nasen-Ohren-

² Taubstumm ist ein veralteter und abwertender Begriff, der bis ins 18. Jahrhundert gebräuchlich war. Die Bezeichnung leitet sich von „doof“ und „stumm“ bzw. „dumm“ ab. Mehrere Jahrhunderte lang wurden als „taubstumm“ stigmatisierte Menschen für lern- und bildungsunfähig gehalten. Erst ab dem letzten Viertel des 18. Jahrhunderts bekamen gehörlose Kinder Zugang zur allgemeinen Schulbildung (vgl. ÖGLB 2021a: 14).

Ärzt*innen oder anderen Mediziner*innen, die sie vorrangig über medizinische Möglichkeiten informieren (vgl. ebd.: 178). Hören wird als „normal“ und Nicht-hören als Einschränkung betrachtet. Einem Kind, welches nicht hört, „fehlt etwas“. Das fehlende Hörvermögen soll mit medizinisch-technischen Maßnahmen potentiell wiederhergestellt werden (vgl. ebd.: 180f). Die Berichte der Interviewpartner*innen aus der Studie von Krausneker und Schalber machen eine starke elterliche Ablehnung der Österreichischen Gebärdensprache deutlich. Diese wird als sichtbarmachender Teil (ebd.: 185) der Hörbehinderung angesehen und eine zusätzliche Aufmerksamkeit auf die Hörbehinderung will verhindert werden. Die Lautsprache wird als „normale“ Sprache gesehen und die ÖGS als Abweichung (vgl. ebd.: 186).

4.1.3 Ableismus und Audismus

Die Konstruktion der Norm und Abweichung lässt die Diskriminierungsform des Ableismus entstehen. Der Begriff Ableismus ist laut Disability Studies ein Phänomen, das bestimmte Vorstellungen von Körper und Selbst hat, welche als „normal“ und menschlich vollwertig gelten (vgl. Campbell 2009: 5). Es entstehen dabei Machtverhältnisse, die Menschen auf ihre physischen und psychischen Fähigkeiten verweisen (vgl. Shure und Steinbach 2020: 46). Ableismus ist ein Bewertungsmaßstab und eine Beurteilung, der Menschen nach erwünschten körperlichen und geistigen Normen ab- und aufwertet (vgl. Maskos 2015: o. A.).

Auch der Begriff des Audismus ist eine Diskriminierungsform und Bewertung im Speziellen gegenüber gehörlosen und schwerhörigen Personen. Anhaltspunkt sind auch hier Vorstellungen von Normen und Abweichungen, verinnerlichte Vorurteile und tief verankerte Denkmuster, die das Leben von Menschen mit Hörbehinderung weniger wert werden lassen, als jenes von hörenden Menschen. Die Menschen werden im Zuge dessen aufgrund ihrer Hörfähigkeit ab- und aufgewertet (vgl. ÖGLB 2021a: 1).

„Audismus wertet die Gehörlosenkultur, die Gebärdensprachen und das Zugehörigkeitsgefühl als eine sprachliche Minderheit ab und geht davon aus, dass alles Streben von gehörlosen und schwerhörigen Personen der Angleichung mit hörenden Personen dienen sollte.“ (ebd.)

Auf Fähigkeiten basierende Bewertungen und Beurteilungen sind gesellschaftlich derart festgefahren und verinnerlicht, sodass die exkludierenden Zusammenhänge übersehen und kaum reflektiert werden (vgl. Maskos 2015: o.A., beziehend auf Wolbring 2008). Solche Stereotypen und wertenden Denkweisen sind die Grundlage einer Reihe von Ausschluss- und Ungleichheitsprozessen, wie die Segregation im Bildungsbereich von Menschen mit Behinderungen (vgl. Maskos 2015: o.A.).

4.2 Inklusion und Hochschule

Inklusion kommt aus dem Lateinischen *inclusio* und bedeutet übersetzt so viel wie „Miteinbezogenheit“ oder „Einschluss“. Außerdem beschreibt die Bezeichnung auch die

„Beziehung des Enthaltenseins“ in einer Menge bzw. die Dazugehörigkeit zu oder das Einbezogensein in diese(r) (vgl. Pioch 2019: 23). In den Sozialwissenschaften bekommt der Begriff Inklusion und der untrennbare Gegenbegriff der Exklusion seit den 1970er Jahren eine bedeutende Rolle zu. Die Gesellschaftstheorie von Niklas Luhmann prägen beide Begriffe stark (vgl. Wansing 2012: 94). In seiner systemtheoretischen Deutung benennt Inklusion eine Art und Weise, „in der im Kommunikationszusammenhang Menschen bezeichnet, also für relevant gehalten werden“ (Luhmann 1994: 20). Exklusion wird verwendet „für das, was fehlt, wenn Inklusion nicht zustande kommt“ (Luhmann 1994: 18). Diese gesellschaftsbezogene Sichtweise muss aber bildungsbezogen konkretisiert und erweitert werden (vgl. Hedderich et al. 2016: 123). Der Begriff „inclusion“ im Bildungskontext von Menschen mit Behinderung wurde erstmals Ende der 1980er Jahre in Nordamerika verwendet (vgl. ebd.). Im Fokus dabei stand die „uneingeschränkte Gemeinsamkeit der Schüler*innen mit und ohne *special educational needs*“ (ebd.). Durch die UNESCO-Konferenz von Salamanca im Jahr 1994 verbreitete sich der Inklusionsbegriff global. Ab dem Jahr 2000 gewann der Begriff in deutschsprachigen Fachdiskussionen zur Bildung eine bedeutende Thematik (vgl. ebd.: 124). Die UN-Behindertenrechtskonvention fokussiert mit dem Inklusionsbegriff den Blick auf Menschen mit Behinderung (vgl. ebd.: 126).

Die Situation für Menschen mit Behinderung im Bildungssystem gleicht einer „inkludierenden Exklusion“ (vgl. Dobusch et al. 2012: 74, beziehungsweise auf Bohn 2006). Durch die allgemeine Schulpflicht startet zwar der Bildungsweg für Kinder mit Behinderung wie der für Kinder ohne Behinderung, jedoch ist der Verlauf enorm fremdbestimmt. Durch das Sonderschulsystem geht eine Exklusion aus dem „Regelschulwesen“ und somit auch aus dem Hochschulwesen einher (vgl. Dobusch et al. 2012: 75). Außerdem wird im Text von Shure und Steinbach (vgl. 2020: 44) kritisiert, dass das oftmals „enge“ Inklusionsverständnis das Phänomen der Norm und der Abweichung reproduziert. Nämlich wird unterschieden zwischen „behindert“ und „nicht-behindert“ und zwischen „mit Förderbedarf“ und „ohne Förderbedarf“. Eine Inklusion mit dem Ziel der Minimierung von Diskriminierung geht mit solch einer Reduzierung jedoch nicht auf. Maskos (vgl. 2016: o.A.) weist darauf hin, nicht nur die Differenzkategorie Behinderung und Nicht-Behinderung in den Blick zu nehmen, sondern auch die Wirkmächtigkeit anderer Differenzlinien. Damit verbunden macht sie darauf aufmerksam, dass eine Auseinandersetzung mit den kapitalistischen Verhältnissen einhergehen muss, denn das Inklusionsverständnis hat viel mit Leistung und Fähigkeit in unserer Gesellschaft zu tun.

Zusätzliche Barrieren für Menschen mit Behinderung kamen mit der europäischen Studienreform und der damit verbundenen Einführung des zweistufigen Bachelor-Master-Studiensystems und der Stärkung des Selbstauswahlrechts der Hochschulen bei der Zulassung (vgl. Klein / Schindler 2016: 9, beziehungsweise auf Bündnis barrierefreies Studium 2010). Im Zuge des erweiterten Rechts der Hochschulen bei der Auswahl der Studierenden kamen weitere Auswahlkriterien, vielfältige Auswahlverfahren und besondere Zugangsvoraussetzungen hinzu, ohne die Belange von Studienbewerber*innen mit Behinderung zu berücksichtigen. Des Weiteren haben sich die Studienabläufe aufgrund der Einführung der gestuften Studiengänge verändert. Diese sind mit verbindlichen zeitlichen und formalen Vorgaben verbunden, die die

Studierenden häufig nicht erfüllen können, da sie einen Mehraufwand für die Organisation ihres Studiums und ihres Alltags haben (vgl. Klein / Schindler 2016: 9). Im Hochschulsystem sind zwar Inklusionsstrategien gesetzlich verankert, dennoch dominiert das individuelle Modell von Behinderung als Referenzrahmen. Die individuelle Verantwortlichkeit, sich Wissen und Informationen über Beratung, Beihilfen und Förderungen anzueignen und dementsprechende Ansprüche geltend zu machen, steht im Vordergrund. Aufgrund von strukturellen, kommunikativen, organisatorischen und didaktischen Barrieren wissen viele über die Beratungs- und Unterstützungsmöglichkeiten nicht Bescheid und nutzen diese dementsprechend nicht (vgl. ebd.). Zudem birgt der Fokus auf das individuelle Merkmal von Behinderung die Gefahr mit sich, dass Exklusionsrisiken „als Problem einer bestimmten Gruppe externalisiert“ (Dobusch et al. 2012: 77) werden. Eine grundlegende barrierefreie und inklusive Auslegung der Strukturen, Verfahren und Angebote der Hochschulen sind noch ausständig (vgl. Klein / Schindler 2016: 7). Laut Dannenbeck und Dorrance (vgl. 2015: 33) fehlen der (selbst-)reflexive Blick der Hochschulen sowie Überlegungen zur einer inklusiven Organisationsentwicklung und Qualitätssicherung. Entscheidend hierbei sind die Bearbeitung und Forschung der strukturellen Merkmale, die zur Ungleichheit und Exklusion führen (vgl. Klein / Schindler 2016: 11). Damit sind in diesem Kontext vor allem die oben angeführten ableistischen und audistischen Strukturen gemeint, die Machtverhältnisse von Norm und Abweichung sowie Ausgrenzung produzieren.

4.3 Deaf Community / Deaf Culture / Deafhood / Deaf Gain

Es werden zwei Modelle von Gehörlosigkeit unterschieden – zum einen das Defizitmodell, welches Gehörlosigkeit als einen Defekt ansieht, den es zu beheben gehört (vgl. Lane 1993: 316) und zum anderen das Kulturmodell, das Gehörlosigkeit nicht als Defizit definiert, sondern als soziologische und kulturelle Zuschreibung, wie die Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft oder eines Sprachgebrauchs (vgl. Grbic et al. 2004: 84).

Während bei den Disability Studies Forschungsansätze für die Gesamtheit der Gruppe von Menschen mit Behinderung in den Diskurs genommen werden, findet die wissenschaftliche Auseinandersetzung der Menschen mit Hörbehinderung in den Deaf Studies ihren Raum (vgl. Roder 2020: 80). Die grundlegende Orientierung dieses Forschungsansatzes ist, dass Gehörlose sich nicht durch ihr fehlendes Gehör, sondern durch ihre sprachlichen, kulturellen und sensorischen Lebensweisen und Zugehörigkeiten definieren (vgl. Baumann / Murray 2014: 18). Historisch betrachtet wurden Deaf Studies und die Gehörlosengemeinschaften immer in die Defensive gedrängt. Gehörlosigkeit wurde als Mangel und Behinderung konstruiert. Innerhalb dieser Konstrukte galt es als Ziel, die Gesellschaft von der Gehörlosigkeit zu erlösen – sei es durch die Eugenik des 19. und frühen 20. Jahrhunderts, oder heutige medizinische Eingriffe und die Leugnung von Gebärdensprachen in der Gehörlosenerziehung und -bildung, welche als „fortschrittlich“ betrachtet werden. Die Deaf Studies umfassen interdisziplinäre und emanzipatorische Ansätze zur Erforschung Gehörloser, deren

Gemeinschaften und Kulturen sowie der Entwicklung innerhalb eines machtpolitischen und ideologischen Kontextes (vgl. ebd.).

Der Begriff Deaf Culture – zu Deutsch Gehörlosenkultur – entwickelte sich in den 1970er Jahren mit der Überzeugung, dass die Gehörlosengemeinschaften eigene kulturelle Lebensweisen haben (vgl. Ertl 2016: 16f, beziehungsweise auf Ladd 2008: xiii). Sowohl medizinisch als auch sozialrechtlich wird Gehörlosigkeit als Behinderung eingestuft. Die meisten Personen, die sich der Gehörlosenkultur und -gemeinschaft zugehörig fühlen, vertreten hingegen die Ansicht nach dem sozialen/kulturellen Modell von Behinderung, dass Gehörlosigkeit keine Behinderung sei (vgl. Müller / Zaracko 2010: 246). In der Deaf Community ist Gehörlosigkeit kein Defizit und keine Einschränkung, sondern eine eigene Kultur und eigene Identität (vgl. Saerberg 2017: 253).

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

Ein weiterer wichtiger und einflussreicher Begriff in den Deaf Studies ist der des Deafhood („Gehörlos sein“ oder „Taub sein“). Mit der Entwicklung dieses Begriffs ist ein Prozess in Gang gesetzt worden, in dessen Verlauf das „in der Welt sein“ von Gehörlosen definiert werden soll (vgl. Ladd 2008: xiv). Der medizinische Fokus auf das Nicht-Hören-Können und die Gehörlosigkeit (Deafness) erschwert oder verhindert ein positives Selbstbild von Gehörlosigkeit und Deafhood soll all die Fähigkeiten und das Taubsein als kulturelles Merkmal in den Vordergrund stellen (vgl. ÖGLB 2021a: 4). Deafhood beschreibt keinen statischen Zustand, sondern einen Prozess, der es gehörlosen Individuen ermöglicht, ihre gehörlose Identität zu verwirklichen (vgl. Ladd 2008: xiv).

Ein weiteres Konzept, welches Gehörlosigkeit nicht als Mangel, sondern als menschliche Diversität betrachtet und genau das Gegenteil von Hörverlust beschreibt, ist das des Deaf Gain (vgl. Baumann / Murray 2014: 18). „Warum sollten Gehörlose und ihre Gebärdensprachen weiter existieren?“ (ebd.: 22). Mit dieser Frage müssen sich die Deaf Studies konfrontieren, denn neue der Normalisierung dienende Technologien werden auf Gehörlose angewandt, die die Deaf Community verkleinern lassen zu drohen (vgl. ebd.). Die zunehmende Cochleaimplantat-Versorgung von Kindern wird sogar mit einem „Genozid“ an der Gehörlosenkultur in den Kontext gestellt (vgl. Müller / Zaracko 2010: 246). Im Rahmen dieser Normalisierungsmaßnahmen steht eine existenzielle Bedrohung der Gebärdensprachen und der Gehörlosengemeinschaften in Verbindung (vgl. Baumann / Murray 2014: 23). Deaf Gain soll die kognitive, kreative und kulturelle Diversität in den Vordergrund stellen und eben nicht einen Mangel und den Hörverlust beschreiben, sondern eine Reichhaltigkeit des menschlichen Daseins und den Zugewinn. Damit wird versucht, das Recht und die oben gestellte Frage auf Existenz sowie die Werte von Gebärdensprachen und Gehörlosengemeinschaften zu argumentieren (vgl. ebd.: 26f).

4.4 Gebärdensprachen

Der Forschungsansatz der Deaf Studies hatte zum Teil seinen Ursprung in der Anerkennung des vollständigen sprachlichen Status der Gebärdensprachen. Dies ging mit einer grundlegend anderen Sichtweise der Gebärdensprachnutzer*innen einher. In den 1970er Jahren begannen sich Gehörlose als Gruppe einer sprachlichen Minderheit zu sehen, statt einer Gruppe, die mit Behinderung in Verbindung gebracht wird (vgl. Baumann / Murray 2014: 19). Lange Zeit wurde und wird zum Teil immer noch in der Gebärdensprache keine „echte“ Sprache gesehen und mit bloßen Gesten und der Pantomime verglichen, die abstrakte Begriffe und komplexe Vorstellungen nicht ausdrücken könne (vgl. Wisch 1990: 16). Nach mehreren Jahrzehnten langen wissenschaftlichen Forschungen wurde nachgewiesen, dass die Gebärdensprachen vollwertige Sprachen sind (vgl. Braem 1992: 13ff). Sie haben ein hochentwickeltes und umfassendes Sprachsystem mit eigener Grammatik, Syntax und einem umfangreichen Vokabular (vgl. Wisch 1990: 16; Breiter 2005: 31). Die Gebärdensprachen sind der Lautsprache ebenbürtig, in der abstrakte Sachverhalte kommuniziert werden sowie Emotionen ausgedrückt oder Gedichte vorgetragen werden können (vgl. Breiter 2005: 21). Außerdem wird oft irrtümlicherweise angenommen, die Gebärdensprache sei eine universelle Sprache. Jedoch verfügen die vielen Gebärdensprachen, ähnlich wie die Lautsprachen, in beinahe jeder Nation über mindestens eine eigene nationale Gebärdensprache sowie über Regionaldialekte (vgl. Ertl 2016: 18). So gibt es zum Beispiel die Österreichische Gebärdensprache, die sich von der American Sign Language (ASL), der British Sign Language (BSL) oder der Langue des signes française (LSF) unterscheidet (vgl. ebd.: 19). Für die meisten gehörlosen Menschen ist die Gebärdensprache ihre Erstsprache und ihr wichtigstes Kommunikationsmittel (vgl. Breiter 2005: 20).

Die Österreichische Gebärdensprache ist heute offiziell als Minderheitensprache in der österreichischen Verfassung verankert. Bereits 1991 wurde dieses Ziel durch eine Petition im Parlament versucht, was jedoch scheiterte. Erst am 1. September 2005, 14 Jahre später, wurde sie als eigenständige Sprache anerkannt (vgl. Krausneker 2006: 140-146). Art. 8 Abs. 3 der österreichischen Bundesverfassung besagt nun: „Die Österreichische Gebärdensprache ist als eigenständige Sprache anerkannt. Das Nähere bestimmen die Gesetze“.

4.4.1 Gebärdensprachen im Bildungsbereich

Mit der Anerkennung der ÖGS sind trotzdem noch keine spezifischen Sprachenrechte verbunden. Vor allem im Bildungsbereich ist es ungewiss, welche Verbesserungen die Verankerung in der Bundesverfassung für die Chancengleichheit mit sich bringt. Dies wird besonders im zweiten Satz der österreichischen Bundesverfassung deutlich, der heißt: „Das Nähere bestimmen die Gesetze“. Solche Gesetze existieren bis heute nicht (vgl. Stiglitz / Zeleznik 2008: 36). Obwohl es zahlreiche Studien über die positive und fördernde Bedeutung der Gebärdensprachen in der Bildung für Personen mit Hörbehinderung gibt, ist das Bildungssystem, wie bereits erwähnt, nach wie vor oralistisch und auditiv ausgerichtet, was einer der Hauptbarrieren in der Bildung für

Menschen mit Hörbehinderung darstellt (vgl. ebd.: 34). Lautsprachliche Kommunikation ist für gehörlose Personen äußerst schwierig. Durch Lippenlesen können nur ungefähr ein Drittel an Informationen erfasst werden (vgl. Breiter 2005: 30f). Auch wenn, wie Lukas Ertl es nennt, der „Hörerfolg“ (2016: 118) mit technischen Hilfsmitteln individuell unterschiedlich ausfällt, so ist aus seiner empirischen Arbeit zu entnehmen, dass Hörgeräte, Funkanlagen und Cochleaimplantate für die Kommunikation mit dem lautsprachigen und nicht-gebärgenssprachigen Umfeld zwar als wichtig empfunden wurden, dennoch war für alle drei Interviewpartner*innen keine vollständige Teilnahme am Unterricht möglich. So konnten beispielsweise Wortmeldungen oder Diskussionen nicht immer gefolgt werden. Technische Hilfsmittel sind hilfreich, reichen aber allein nicht aus. In allen drei Fällen wäre eine Kombination aus technisch unterstützter Hörleistung und Gebärdensprache notwendig gewesen (vgl. ebd.: 117f).

Bereits Donath ist 1999 (vgl. 1999: 381) davon ausgegangen, dass die Anerkennung der Gebärdensprache besonders im tertiären Bildungssektor eine enorme Bedeutung haben kann. Diese ist eng mit der Bereitstellung und Finanzierung von Dolmetscher*innen verbunden, welche eine wichtige Voraussetzung für das Absolvieren eines Studiums für Studierende mit Hörbehinderung darstellt (vgl. ebd.: 384). Die Verwendung von Gebärdensprach-Dolmetscher*innen erweist sich als einen inklusiven und barrierefreien Ansatz im Hochschulbereich. Die Servicestelle GESTU in Wien gilt als Erfolgsgeschichte für gehörlose Studierende. Bis heute wird aber um noch mehr Chancengleichheit und gleichberechtigte Teilhabe bezüglich ÖGS im Bildungssystem für Personen mit Hörbehinderung gefordert. GESTU ist nur an Wiener Universitäten und Hochschulen eingesetzt. Daher braucht es eine Ausweitung des Projektes auf andere Bundesländer und Hochschulstandorte. Zudem ist ein zweiter Standort in Westösterreich und angesichts der Vielzahl der Fachhochschulen ein mobiler GESTU-Dienst anzudenken (vgl. Hartl / Unger 2014: 26). Der Österreichische Gehörlosenbund plädiert ebenso auf ÖGS-Dolmetschstudiengänge für hörende und gehörlose Personen an allen Universitäten und Fachhochschulen sowie auf eine aktive Förderung und Erforschung der Gebärdensprachen und Gehörlosenkultur (vgl. ÖGLB 2021b: 7). Auch Krausneker (vgl. 2006: 174) fordert eine Forschung und Etablierung von Gehörlosenthemen an Universitäten und Hochschulen, um mehr Wissen und Bewusstsein über diese Thematiken zu verbreiten und um darüber zu sensibilisieren.

4.5 Zusammenfassung und thematische/kritische Orientierung

Norm und Abweichung – ein gesellschaftliches Konstrukt, das Machtverhältnisse zum Ausdruck bringt und dabei Einschluss und Ausschluss sowie Aufwertung und Abwertung produziert. Die binären Unterscheidungen von Behinderung und Nicht-Behinderung, gehörlos und hörend wurden in diesem Kontext benannt und bearbeitet. Das medizinische Modell von Behinderung geht davon aus, dass Behinderung als Funktionsstörung und Abweichung, als Defizit und Defekt behoben werden muss. Der „gesunde“ Körper mit „normalen“ und uneingeschränkten Fähigkeiten wird idealisiert und mit Nicht-Behinderung in Verbindung gebracht. Behinderung wird somit zu einem verminderten Zustand des Menschseins. Wenn in der vorliegenden Masterarbeit von

Behinderung gesprochen wird, dann im Sinne des sozialen und kulturellen Modells. Das explizite Markieren von Behinderung und Nicht-Behinderung lässt gewisse Reproduzierungen zu, dennoch können strukturelle Barrieren und tief verankerte Denkmuster und Vorurteile zum Vorschein kommen und dadurch reflektiert werden. Behinderung als ein wertfreies Phänomen im Sinne der natürlichen, körperlichen und kulturellen Erscheinung wird behindert durch die strukturellen normbestimmenden Vorgaben. Dabei soll hinterfragt werden, warum es genau diese Normen sind, die gesellschaftliche Verhältnisse bestimmen. In Zuge dessen stellt sich mir auch die Frage, warum im Inklusionsverständnis Menschen mit Behinderung inkludiert werden sollen. Der gesellschaftlich akzeptierte Inklusionsbegriff in der vorliegenden Ausarbeitung wird als ein relativ enger verstanden. Wird davon ausgegangen, dass Menschen mit (Hör-)Behinderung inkludiert werden müssen (und das meist nach dem individuellen Modell von Behinderung), dann erfolgt hier eine Reproduzierung von Behinderung und Nicht-Behinderung, von Norm und Abweichung, von Fähigkeiten und Nicht-Fähigkeiten. Hier besteht die Gefahr, dass die Exklusionsrisiken individuell auf eine bestimmte Personengruppe gestülpt werden. Können und Nicht-Können haben aus der kapitalistischen Perspektive in unserer Gesellschaft eine große Relevanz und Inklusion braucht kritische Überlegungen und Forschungen, welche (hochschulischen) Strukturen zur Exklusion und Ungleichheit führen. Daher liegt der Fokus dieser Masterthese nicht darauf, wie Menschen mit Hörbehinderung individuell und an den bestehenden Strukturen angepasst unterstützt werden können, sondern auf der kritischen Auseinandersetzung und Verbesserungswürdigkeit seitens der hochschulstrategischen Überlegungen zur Inklusion.

Der Vergleich von hören und gehörlos scheint mir daher als relevant, wird hörend erst zu erforderlichen Kategorie, wenn sie mit gehörlos und hörbehindert im Kontext steht. Damit soll besonders auf die hörende Normgesellschaft fokussiert werden, die Gehörlosigkeit erst zur Abweichung macht. In der Ausarbeitung werden beide Kategorien explizit genannt, um sowohl die damit verbundenen Privilegien als auch Unterdrückungen zum Ausdruck zu bringen. Gleichzeitig wird damit auch die (re-)produzierende Dichotomie und Hierarchie hinterfragt, um beide Kategorien als ein wertfreies Phänomen und Merkmal stehen zu lassen.

Gehörlosigkeit wird von der normbestimmenden hörenden Mehrheitsgesellschaft stark aus der pathologischen Sichtweise betrachtet und dabei gilt es diese mit technischen Maßnahmen, wie Hörgeräten oder Cochleaimplantaten zu beheben. In der vorliegenden wissenschaftlichen Arbeit werden Gehörlosigkeit und Gebärdensprachen im Sinne der Deafhood und Deaf Gain Konzepte betrachtet. Die Deaf Community hat als sprachliche Minderheit und eigene Kultur ihre eigenen Lebensweisen, Identitäten und Werte. Gehörlosigkeit und Gebärdensprachen werden als menschliche Diversität gesehen. Mit dem übergeordneten und neutralen Begriff Hörbehinderung werden alle Arten und Stufen von Gehörlosigkeit oder Schwerhörigkeit angesprochen. Im Zuge der Datenerhebung mittels qualitativer Interviews wurde von Expert*innen und Selbstvertreter*innen hauptsächlich die Kennzeichnung gehörlos verwendet. Eine Expertin hat explizit darauf hingewiesen, dass sie im Rahmen der Befragung die Bezeichnung von Gehörlosigkeit benutzt, da dieser von allen Selbstvertreter*innen verwendet wird, die sie kennt (vgl. T1: 345-349). In vorliegender Masterarbeit wird daher auch hauptsächlich die Kategorie gehörlos gebraucht und soll damit keine defizitäre

Sichtweise gleichsetzen. Menschen mit Hörbehinderung haben das Recht auf die Kommunikation in ihrer Erstsprache, in der Gebärdensprache. Sie ist eine gleichwertige Sprache wie die Lautsprache und seit 2005 in Österreich anerkannt. Die Anerkennung und Etablierung der Gebärdensprache im Bildungskontext ist mit einem vollwertigen und barrierefreien Hochschulzugang gleichzusetzen. Die Masterarbeit konzentriert sich daher nicht auf technische Hilfsmittel im Hochschulbereich, besonders, um dem Normierungsdruck und Anpassungsdruck entgegenzuwirken.

5 Methodologie

Diese Masterthese liegt einem qualitativen Forschungsdesign zugrunde, da ein hermeneutischer Zugang mit Richtlinien der Offenheit und Prozesshaftigkeit die Generierung von anschlussfähigen und gegenstandsbezogenen Erkenntnissen in Bezug auf ein noch unzureichend erforschtes Gebiet ermöglicht (vgl. Flick 1995: 150f; Lueger 2010: 22ff). Die nicht vorstrukturierte Vorgehensweise hatte den Vorteil, den aus dem Untersuchungsgegenstand erhobenen Daten Priorität gegenüber theoretischen Annahmen einzuräumen (vgl. Flick 1995: 150f). Die Erhebung und Erfassung der Deutungsmuster und Sinnkonstruktionen aus der Sichtweise der Akteur*innen standen hierbei im Zentrum (vgl. Helfferich 2011: 21ff).

Die Richtungsweise eines qualitativen Forschungsprozesses ist das theoretische Sampling (theoretische Sättigung), in dessen Rahmen durch ein auf Vergleichung beruhendes Verfahren eine gegenstandsbezogene Theorie entwickelt wird (vgl. Wiedemann 1995: 441). Somit sind Umfang und Merkmale der Grundgesamtheit unbekannt und entwickeln sich im Laufe des Forschungsprozesses aus der Reflexion und des Vergleichens der bisherigen Ergebnisse. Die Forschung erfolgt also in einem zirkulären Analyseprozess, bestehend aus Erhebung, Interpretation, Auswertung und Reflexion und gilt dann als abgeschlossen, wenn für das zu erforschende Gebiet keine wesentlichen Erkenntnisse mehr zu erwarten sind (vgl. Lueger 2010: 33ff). Eine interpretative Analyse ermöglicht eine Ergründung der zugrundeliegenden Sinnstrukturen, ihr prozedurales Zustandekommen sowie ihre immanente Logik (vgl. ebd.: 22ff). Dabei ist es wichtig, ein differenziertes Verständnis von gesellschaftlichen Strukturen und Entwicklungen zu haben und diese nicht personenbezogen zu erfassen (vgl. ebd.). Dieses Verständnis scheint mir besonders relevant für den vorliegenden Forschungsgegenstand zu sein, da wie bereits im Kapitel 4.2 Inklusion und Hochschule geschildert wurde, der Fokus auf das individuelle Merkmal von Behinderung, die strukturell selektiven Ausschlussmechanismen in den Schatten rücken lasse.

Konkret erfolgte die methodische Herangehensweise nach der Grounded Theory. Im Sinne des theoretischen Samplings wurden im zirkulären Prozess so lange Daten gewonnen, verglichen, angepasst, verändert und analysiert, bis eine theoretische Sättigung erreicht wurde und eine Theorie aufgestellt werden konnte (vgl. Strübing 2014: 469f). So habe ich die Richtung und die Form des Forschungsprozesses und -

gegenstandes sowie die Wahl der Interviewpartner*innen an die Zwischenergebnisse der bisher gewonnenen Daten angepasst und davon abhängig gemacht. Ein eindeutiges Ergebnis in allen durchgeführten Interviews lenkte meine Richtung auf die Wissensvermittlung sowie das Verständnis von Gehörlosenthemen im Studium der Sozialen Arbeit. Daher führte ich zusätzlich eine Befragung mit den Studiengangsleitungen des Bachelor- und Masterstudiums der Sozialen Arbeit an der FH St. Pölten durch. Nähere Interpretationen und Diskussionen folgen im Kapitel der Ergebnisdarstellung.

5.1 Forschungsethische Überlegungen und Zugang zum Feld

„Es ist zweifellos bevormundend, wenn hörende Menschen für Gehörlose sprechen. Es ist zumindest hinterfragenswert, wenn Nicht-Gehörlose über Gehörlose sprechen und daher wünschenswert, dass die Position und Intention, aus der dies geschieht, offengelegt wird.“ (Krausneker 2006 zit in. Siebel 2019: 15)

Ich möchte deutlich machen, dass ich als hörende und nicht-behinderte Person mit akademischen Grad eine strukturell dominante und privilegierte Position einnehme, die in der Gesellschaft als Norm markiert wird. Ich forsche über und mit Menschen mit Hörbehinderung, die Erfahrungen gemacht haben, die ich weder erlebt habe noch teilen kann. Ich bin mir über das bestehende Machtverhältnis und über die Gefahr des Schreibens „über Andere“ und „über eine marginalisierte Personengruppe“ bewusst und finde daher eine kritische Haltung über die hörende und nicht-behinderte Selbstverständlichkeit notwendig und unabdingbar. Folgendes Zitat bringt es auf den Punkt:

„In this way, I am doing research with/about people with whom I do not share an embodied experience, language or culture and, as such, there is a complex power dynamic present in my research relationships. As a nondeaf and highly educated person, I have inherited privilege and an identity that carries a long history of oppressive relations with d/Deaf people.“ (Ferndale 2017: 5)

Die gehörlose Personengruppe soll auch nicht als „eine“ Gruppe und somit als homogene Gruppe mit ein und derselben Erfahrung verstanden werden. Es geht nicht darum, ein einheitliches Bild „der“ Gehörlosen zu schaffen. Es sollen die unterschiedlichen Erfahrungen zum Vorschein kommen, die in einer strukturell normbestimmenden und auditiven Gesellschaft erlebt werden. Es soll auch klargestellt werden, dass ich aus hörender Perspektive sicherlich bestimmte und relevante Aspekte in der vorliegenden Arbeit vernachlässigt und gar nicht miteinbezogen habe, da ich niemals mit der Brille von Gehörlosen forschen kann. Ich habe darauf geachtet, neutral und wertfrei zu forschen, dennoch bleibt die hörende und nicht-behinderte Sichtweise. Die Verortung und der Forschungszugang der vorliegenden Masterarbeit beruhen auf den Prinzipien der Sozialen Arbeit, nämlich der sozialen Gerechtigkeit, der Menschenrechte sowie der gemeinsamen Verantwortung und Achtung der Vielfalt. Die Soziale Arbeit als praxisorientierte Profession und wissenschaftliche Disziplin fördert unter anderem gesellschaftliche Veränderungen, soziale Entwicklungen und den

sozialen Zusammenhalt (vgl. obds 2017: o.A.). Die Ausbildung der Sozialen Arbeit ermöglicht mir, einen machtkritischen Blick auf soziale Ungerechtigkeiten und Ungleichheiten und als Sozialarbeiterin sehe ich es als meine Pflicht und Verantwortung normbestimmende, strukturelle und exkludierende Hierarchien zu reflektieren und aufzudecken.

Die vorliegende Masterarbeit wird begleitet mit einem Widerspruch, der offengelegt werden muss. Ich erwähne in meiner wissenschaftlichen Arbeit mehrmals die Bedeutung und Notwendigkeit der ÖGS als Bildungssprache, schreibe aber selbst in deutscher Schriftsprache, was den Zugang zur Masterthese erschwert. Ich habe mich bei verschiedenen Einrichtungen informiert, was es finanziell kosten würde, Texte in deutscher Schriftsprache in ÖGS-Videos zu übersetzen, da ich überlegt habe zumindest einige Passagen meiner Masterarbeit in ÖGS zu Verfügung zu stellen. Die enorm hohen Kosten machen es mir jedoch leider (im Moment) nicht möglich, dies umzusetzen. Ebenso der akademische Schreibstil macht es für manche der Leserschaft schwierig oder auch unmöglich dem Geschriebenen zu folgen. „Research is based on academic readings and ways of thinking/understanding which are written in a language which is, historically, a problem for deaf people“ (Baker-Shenk / Kyle 1990: 72).

Lukas Ertl (vgl. 2016: 21) sieht es als Voraussetzung, sich als Forscher*in im zu erforschenden Feld der Gehörlosengemeinschaft ebendort als jemand zu präsentieren, der*die sich mit der Kultur und Sprache vertraut gemacht hat. Oberste Priorität ist das Beherrschen der Sprache und die Verinnerlichung der Gehörlosenkultur. Entweder findet dieses Einprägen der Lebensweise von Gehörlosen ab dem jungen Alter statt oder zumindest über mehrere Jahre hinweg.

Meine erste Auseinandersetzung mit der Gehörlosenkultur und -geschichte sowie der Österreichischen Gebärdensprache begann in meinem Bachelorstudium der Bildungswissenschaft. Im Rahmen des zweijährigen Erweiterungscurriculums lernte ich sowohl von hörenden als auch gehörlosen Lehrenden Inhalte über die Gehörlosengemeinschaft, deren diversen Lebensweisen, die Geschichte der Kultur, die damit zusammenhängenden Diskriminierungs- und Ausschlussformen und die Österreichische Gebärdensprache. Auch im beruflichen Kontext war ich ein Jahr beim Österreichischen Hilfswerk für Taubblinde und hochgradig Hör- und Sehbehinderte tätig, hatte Kontakt mit der Gehörlosengemeinschaft und verwendete die ÖGS. Es war jedoch nur ein Eintauchen in die Gemeinschaft, was mich nicht dazu befähigt, mich als Teil der Community zu zählen. Es gibt drei Möglichkeiten, Mitglied in der Gehörlosengemeinschaft zu werden. Erstens: beide Eltern sind gehörlos oder zumindest ein Elternteil. Zweitens: durch das Absolvieren einer Gehörlosenschule. Oder drittens: nach Abschluss einer Regelschule findet eine gehörlose Person den Weg in die Gehörlosengemeinschaft (vgl. ebd.: 21f, bezugnehmend auf Ladd 2008: 40)

Ich bin nicht Mitglied der Gehörlosengemeinschaft, dennoch kann ich behaupten, einen reflektierten und kritischen Blick auf Gehörlosthemen zu haben, den ich im Zuge meiner akademischen und praktischen Auseinandersetzung und Beschäftigung verinnerlicht habe.

5.2 Forschen mit Fremdsprache, Übersetzen und Dolmetschen

Ich überlegte lange, ob ich die gebärdensprachigen Interviews selbst oder in Anwesenheit einer*s Dolmetscher*in durchführen soll. Beides birgt Vor- und Nachteile. Eine Zusammenarbeit in der Forschung mit anderen Personen kann daher positiv im Sinne von Hilfe und Qualitätssicherung oder auch negativ im Sinne von Abhängigkeit und Kontrollverlust sein (vgl. Ertl 2016: 26, beziehend auf Kruse et al. 2012: 31). Der Miteinbezug einer dritten Person in Form einer Dolmetschung kann für den Interviewablauf ungünstig sein, weil Erzählungen gegebenenfalls verkürzt oder weggelassen werden. Die Anwesenheit einer*eines Dolmetscher*in kann außerdem das Selbstbild als eigenständige und autonome Forschende herabsetzen (vgl. Ertl 2016: 27). Es wird empfohlen, Forschungstätigkeiten nur dann an Dritte abzugeben, wenn diese die eigenen Kompetenzen oder Ressourcen der*des Forschenden überschreiten würden (vgl. ebd.: 26, beziehend auf Kruse et al. 2012: 32). Sofern ausreichende und gute Sprachkenntnisse gegeben sind, sollen fremdsprachige Interviews möglichst selbst durchgeführt werden. Dabei können nicht-perfekte Sprachkenntnisse als methodischer Vorteil genutzt werden. Aus methodischer Perspektive können Situationen des Nicht-Verstehens im Interview sogar förderlich sein, da das Nachfragen um Wiederholungen oder um umfassende Beschreibungen zusätzliche ausgiebige Narrationen bewirken kann (vgl. ebd.: 27, beziehend auf Kruse et al. 2012: 40).

Ich habe mich also dazu entschlossen, das erste gebärdensprachige Interview selbst und ohne Zusammenarbeit einer Dolmetschung durchzuführen. Der Grund dafür ist, dass der Interviewpartner mein damaliger ÖGS-Professor im Bachelorstudium war. Somit war eine gewohnte Kommunikationsbasis vorhanden, in der ich mit seinem Sprachgebrauch und seinem Vokabular vertraut war. Die zusätzlichen ausführlichen Erzählungen durch Nachfragen kann ich bestätigen. Für mich nicht sofort verstandene Gebärden, brachten mich dazu, nachzufragen und um Wiederholung zu bitten, was zu einem umfangreicheren und detaillierten Interviewablauf führte. Das mit Video aufgenommene Interview galt es dann zu verschriftlichen. Die ÖGS mit ihrer eigenen Grammatik, mit Spezialgebärden, mit ihrer unterstützenden Mimik, mit Klassifikatoren und Inkorporationen bedarf einer adäquaten Verschriftlichung, der Glossenschrift (vgl. Ertl 2016: 36). Die mangelnden Fähigkeiten und Ressourcen meinerseits, zwangen mich dazu, das Interview in deutsche Schriftsprache zu übersetzen oder wie Kruse et al. (vgl. 2012: 45) anmerken, zu interpretieren. Übersetzen ist nämlich ein interpretativer Akt und eine objektive und neutrale Übertragung in eine andere Sprache ist aus diesem Grund nicht möglich (vgl. ebd.). Um der Qualitätssicherung annähernd gerecht zu werden, habe ich das fertig gestellte Transkript meinem Interviewpartner übermittelt und um Korrektur erbeten, ob auch keine allzu entfernten und zu interpretierten Übersetzungen meinerseits erfolgten. Forscher*innen, die in der Lage sind, selbst die Übersetzungen vorzunehmen, scheinen am geeignetsten dafür zu sein, da sie sich umfassend mit der Forschungsthematik und den kulturellen und inhaltlichen Unterschieden befasst haben (vgl. Ertl 2016: 26). Es bietet Möglichkeiten in Bezug auf die Forschungsmethoden, die anderen Forscher*innen in der sprachübergreifenden Forschung nicht offenstehen. Die Forschenden können die Erfahrung des Übersetzens nutzen, um Stellen im Text zu diskutieren, an denen sie innehalten und über die Bedeutung nachdenken müssen.

Einige Forscher*innen, die auch als Übersetzer*innen tätig sind, betrachten die Diskussion der Übersetzungsprozesse als Überprüfung der Gültigkeit von Interpretationen (vgl. Temple / Young 2004: 168).

Folgendes Beispiel soll die Verschriftlichung in GLOSSEN verdeutlichen:

„OK INTERVIEW {Startschuss}! KAMERA FILM ABLAUF! JETZT THEMA ERKLÄREN! IX-ich INTERESSE DA WAS? ERFAHRUNG++ GEHÖRLOS STUDIEREN PERSON++ {Klein-AUFWACHSEN-groß} BIS HEUTE. AUCH LEBEN+GESCHICHTE FAMILIE+GESCHICHTE {klein -AUFWACHSEN-groß} AUCH INHALT STUDIUM+VERLAUF UND BILDUNG+WEG. BITTE du-ERZÄHLEN-mir ALLES FÜR-dich PERSON WICHTIG! IX-du KANN ZEIT NEHMEN WIE WILL IX-ich NICHT UNTERBRECHEN, IX-ich NUR SCHREIBEN, SPÄTER FRAGEN+++ , OK?“ (Ertl 2016: 32)

Die Übersetzung in die deutsche Schriftsprache sieht in etwa folgendermaßen aus:

„Ok, das Interview beginnt jetzt! Die Kamera läuft! Ich erkläre jetzt das Thema. Ich interessiere mich für die Erfahrungen gehörloser Studierender von klein auf bis heute, auch für deren Lebens- und Familiengeschichte von klein auf sowie deren Bildungsweg. Bitte erzähl mir alles, was für dich persönlich wichtig ist. Du kannst dir Zeit nehmen solange du möchtest. Ich werde dich nicht unterbrechen, sondern mir Notizen machen und später nachfragen, OK?“ (Ertl 2016: 32)

Die zwei weiteren Interviews in ÖGS führte ich in Zusammenarbeit mit einer Dolmetscherin. Da der oben genannte und vorhandene Bekanntheits- und Vertrautheitsgrad nicht gegeben war, habe ich mir eine eigenständige Durchführung des Interviews in ÖGS nicht zugetraut. Es wäre vermutlich zu sprachlichen Schwierigkeiten gekommen und das Interview hätte somit wahrscheinlich an Qualität und Niveau verloren. Ich schickte der Dolmetscherin vorab die Leitfragen zu, damit diese sich mit der Thematik vertraut machen konnte. Auch in diesem Fall habe ich das fertig gestellte Transkript in deutscher Schriftsprache an die Interviewpartnerin retourniert, mit der Bitte dieses zu kontrollieren, ob im Prozess des Dolmetschens und Übersetzens auch keine Veränderungen oder Auslassungen vorstättengingen. Das online durchgeführte Interview über Zoom habe ich sowohl per Audio als auch per Video aufgenommen und konnte beim Transkribieren und Übersetzen zusätzlich zur Lautsprache die Originalsprache der ÖGS verwenden. Ein Interview zu übersetzen, dauert nach Ertl (vgl. 2016: 25f) etwa doppelt so lange wie ein herkömmliches Interview. Das Kontaktieren des Österreichischen Gebärdensprach- Dolmetscher*innen- und Übersetzer*innen-Verbandes (ÖGSDV) und das gemeinsame Finden eines Termins, an dem alle drei Personen Zeit haben, kommt noch hinzu.

Die von mir selbst gestaltete Grafik soll den Prozess des Dolmetschens und Übersetzens verdeutlichen:

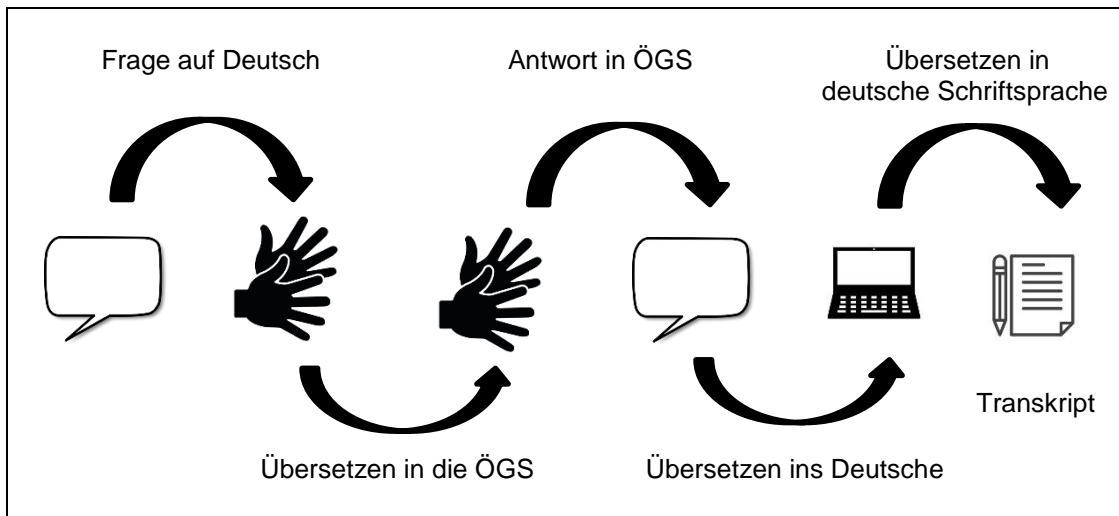


Abbildung 1: Dolmetsch- und Übersetzungsprozess (eigene Darstellung, inspiriert von Siebel 2019: 50)

5.3 Datenerhebung

Um der Beantwortung der vorliegenden Forschungsfragen gerecht zu werden und diese beantworten zu können, wurde sich für die Datenerhebung mittels qualitativer Interviews entschieden, da sich diese besonders zur Forschung sozialer Systeme und sozialer Prozesse eignen (vgl. Froschauer / Lueger 2003: 214ff.). So ist es für diese wissenschaftliche Arbeit interessant, wie sich der Zugang und der Verbleib im Studium für Menschen mit Hörbehinderung in einem oralistischen (Hochschul-)System gestaltet. Ich empfand es als wichtig, die Erlebnisse und die sozialen Wirklichkeiten von Selbstvertreter*innen und Personen aus der Gehörlosengemeinschaft zu erfassen. Qualitative Interviews eignen sich besonders gut, um den Konstitutionsprozess von sozialer Realität zu dokumentieren, zu rekonstruieren, zu interpretieren und letztlich auch zu erklären (vgl. Lamnek / Krell 2016: 331).

5.3.1 Qualitative Methoden

Konkret wurden zwei narrative Interviews nach Rosenthal (vgl. 2015: 163) mit einem gehörlosen Absolventen und einer aktiven gehörlosen Studentin in der Österreichischen Gebärdensprache geführt, um direkt Selbstvertreter*innen nach den erlebten Erfahrungen und Herausforderungen im Zugang zum und Fortgang im Studium zu fragen. Ich habe hier bewusst einen bereits fertig Studierenden und eine aktuell studierende Person gewählt, um eventuelle Veränderungsprozesse und Entwicklungen sichtbar zu machen. Narrative Interviews erlauben längere und detaillierte Erzählungen. Eine offene Eingangsfrage erzielt autonom gestaltete Präsentationen und Erzählungen über eine

bestimmte Thematik und Lebensphase. Mit der Einstiegsfrage habe ich eine bestimmte Lebensphase eingegrenzt, nämlich die der Studienzeit. Die Einleitung war wie folgt gestaltet:

„Bitte erzählen Sie von Ihrer erlebten Studienzeit. Ich werde Sie zunächst nicht unterbrechen, sondern nur Notizen zu Fragen machen. Bitte erzählen Sie alles, was Ihnen einfällt und lassen Sie sich so viel Zeit, wie Sie benötigen. Anschließend werde ich, wenn notwendig, noch nachfragen.“

Wie bereits im Kapitel 5.2 erwähnt, habe ich beim selbstdurchgeführten Interview in ÖGS mehrmals aufgrund von Verständnisschwierigkeiten um Wiederholung nachgefragt. Dies führte zu detaillierteren und ausführlicheren Narrationen. Nach der Erzählphase und dem mehrmaligen erzählgenerierenden Nachfragen meinerseits, entstand eine Art Gespräch und Diskurs, in dem mein Interviewpartner auch viel Fach- und Expertenwissen vermittelte.

Des Weiteren wurden zwei Expert*inneninterviews in Anlehnung an Pfadenhauer (vgl. 2005: 113) mit einer hörenden sowie mit einer gehörlosen Person geführt, um detailliertes Fachwissen über den Hochschulzugang und den Verbleib im Studium für Menschen mit Hörbehinderung zu erhalten. Dabei standen die strukturellen und institutionellen Selektionsmechanismen im Vordergrund der Untersuchung. Ich habe danach gefragt, wie sich der Zugang zum und Verbleib im Studium für Menschen mit Hörbehinderung gestaltet, welche Barrieren dabei zentral sind und was es braucht, um mehr Inklusion zu schaffen. Das Expert*inneninterview ermöglicht einen Zugang zu besonderen, exklusiven, umfassenden und detaillierten Wissensbeständen. In diesem Fall sind es Wissensbestände in allen Bereich des tertiären Bildungssektors für Menschen mit Hörbehinderung. Sie reichen von den Zugangsbedingungen, von der Bedeutung von Behinderung im Gehörlosenkontext oder von notwendigen und inklusiven Rahmenbedingungen für Gehörlose. Expert*innen können sowohl Ratgeber*innen als auch Wissensvermittler*innen sein, die mit geringem Aufwand einen guten Zugang zu diesen Wissensbereichen haben (vgl. Helfferich 2014: 561). Nach Meuser und Nagel (vgl. 2005: 73) sind Expert*innen selbst Teil des Handlungsfeldes. Die Auswahl der Expert*innen als Interviewpartner*innen erläutere ich im nächsten Kapitel.

Wie von Meuser und Nagel (vgl. ebd.: 77) empfohlen, verwendete ich einen Leitfaden, da dieser sowohl dem Interesse der*des Forschenden als auch dem Expert*innenstatus des Gegenübers gerecht wird. Eine leitfadenorientierte Gesprächsführung unterstreicht die Professionalität und Kompetenz der*des Forschenden, schafft Struktur und lenkt den Ablauf des Interviews.

Zusätzlich sollte vor jedem oben erwähnten Interview ein fokussiertes Interview in Anlehnung an Helfferich (vgl. 2014: 568f) mit einem bestimmten Stimulus als Einführung und Gesprächsanreiz dienen. So habe ich vorab den Interviewteilnehmenden den Link zur Homepage der FH St. Pölten per Mail gesendet mit der Bitte, sich diese durchzusehen und besonders darauf zu achten, wie diese speziell für Menschen mit Hörbehinderung gestaltet ist. Dieser vorgegebene Reiz sah folgendermaßen aus:

„Können Sie sich bitte die Homepage der FH St. Pölten durchsehen und hierbei schon auf die Barrieren für Menschen mit Hörbehinderung achten. Am Anfang des Interviews

werde ich dies aufgreifen und Sie danach fragen, auf welche Barrieren Sie gestoßen sind. Ich interessiere mich, welche Änderungen Sie mit Ihrem Expert*innenwissen vornehmen würden, um den Zugang zum Studium für Menschen mit Hörbehinderung barrierefreier zu gestalten und was es Ihrer Meinung nach braucht, interessierte Menschen mit Hörbehinderung ausreichend über den Studiengang zu informieren. Hier der Link: [Fachhochschule St. Pölten \(fhstp.ac.at\)](http://fhstp.ac.at)“

Hier gilt die Vorannahme, dass die Gestaltung, die Präsentation und die gegebenen Angebote auf einer Website als wichtiger Teil für einen barrierefreien und inklusiven Hochschulzugang zu erfassen sind.

Im Zuge der diversitätsorientierten Analyse wurden die Durchlässigkeit, die vorherrschenden Machtverhältnissen und selektiven Mechanismen der FH St. Pölten im Studium der Sozialen Arbeit anhand eines Leitfadenterviews in Anlehnung an Helfferich (vgl. 2014: 565-568) mit den Gender- und Diversity-Beauftragten der FH St. Pölten per Mail untersucht und danach gefragt, wie sich der Zugang zum und der Verbleib im Studium Sozialer Arbeit für Menschen mit Hörbehinderung gestaltet. Dabei wurden viele Elemente berücksichtigt. Es wurde sozusagen ein Aufnahmeverfahren für Menschen mit Hörbehinderung „durchgespielt“ und die institutionalisierten Rahmenbedingungen und Unterstützungsstrukturen untersucht. Ich habe auch nach ganz konkreten Informationen gefragt, wie zum Beispiel, ob es bereits gehörlose Absolvent*innen an der FH St. Pölten gab, ob es Expert*innen zu Gehörlosenthemen gibt oder wer sich um die Organisation der Dolmetscher*innen kümmern würde.

Zuletzt wurden anhand von Recherche der Studieninhalte und durch eine Befragung der Studiengangsleiter*innen vom Bachelor und Master Sozialer Arbeit untersucht, welches Verständnis von Gehörlosigkeit, Gehörlosenkultur, Gebärdensprachen und den damit verbundenen Diskriminierungs- und Ausschlussformen im Studium gegeben ist und wie dieses Wissen vermittelt wird. Vor dem Hintergrund der professionsethischen Grundsätze der Sozialen Arbeit, wie soziale Gerechtigkeit oder Achtung der Vielfalt (vgl. obds 2017: o.A) liegt das Forschungsinteresse darin, wie das Studium der Sozialen Arbeit mit Diversität und mit Gehörlosigkeit als menschliche Diversität umgeht und wie Gehörlosenthemen vermittelt werden. Dabei soll die Professionsselfverständlichkeit einerseits und die Ausbildung andererseits kritisch hinterfragt werden.

5.3.2 Auswahl der Interviewpartner*innen

Beide narrativen Interviews führte ich mit zwei gehörlosen Personen. Der erste Interviewpartner war, wie bereits erwähnt, mein damaliger ÖGS-Professor und hat seine Ausbildungen bereits abgeschlossen. Er hat 1996 zu studieren begonnen und zwei Ausbildungen parallel absolviert. Zum einen hat er die Ausbildung zum Gebärdensprachlehrer an der Uni Graz und Uni Klagenfurt besucht und zum anderen absolvierte er das Psychologiestudium, für welches er 10 Jahre brauchte, wie er erwähnt hat. Er war neben seinen Ausbildungen im Österreichischen Gehörlosebund in der Gehörlosenpolitik tätig. Im Interview kamen beide seiner Rollen zum Vorschein. Einerseits die als ehemaliger Student mit seinen Erfahrungen als gehörlose Person, auf

welche er eventuell mit einem zeitlichen Abstand zurückblickte und andererseits die Rolle als gehörloser Aktivist mit seinen besonderen politischen und rechtlichen Wissensbeständen.

Die zweite Befragte als gehörlose Studentin absolviert im Moment den Master in interdisziplinäre Gender Studies. 2015 maturierte sie und hat anschließend das Lehramtsstudium an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule im 21. Wiener Bezirk absolviert. Als aktive Studentin konnte sie mir so ihre Erfahrungen und Erlebnisse über ihre bisherige Studienzeit als gehörlose Person berichten.

Auch sie nimmt eine Doppelrolle ein, da sie neben ihrer Beschäftigung als Studentin auch tätig im Verein Österreichischer Gehörloser Studierender (VÖGS) ist. Ich habe diese Gelegenheit genutzt und zwei Arten von Interviews mit ihr geführt. Auf der einen Seite eben das narrative mit ihrer Rolle als aktive gehörlose Studentin und auf der anderen Seite ein Expertinneninterview mit ihren fachlichen, exklusiven und (bildungs-)politischen Wissensbeständen zum Hochschulsystem für gehörlose und schwerhörige Personen.

Das nächste Expertinneninterview erfolgte mit einer hörenden Person. Auch sie war meine Professorin im Rahmen des ÖGS-Erweiterungscurriculums in meinem Bachelorstudium. Warum ich sie als Expertin für meine Forschungsarbeit ausgewählt habe, ist aufgrund ihres breiten Wissenszugangs zu diversen Gehörlosethemen. Die Befragte ist bereits seit langer Zeit im Gehörlosenkontext tätig. Während ihres Diplomstudiums Pädagogik hat sie einen ÖGS-Kurs belegt. Sie hatte so Kontakt zur Gehörlosengemeinschaft und zu Native Signern und war nach der Gründung des VÖGS ebendort ehrenamtlich tätig. 2005 hat sie im Verein Witaf als Arbeitsassistentin für Gehörlose im Raum Niederösterreich angefangen. Der Verein Witaf bietet etwaige Angebote im Gehörlosenkontext an, wie beispielsweise Soziale Arbeit, Jobcoaching, Dolmetschdienste oder ÖGS-Kurse (vgl. Witaf o.A.).

Ihre Abschlussarbeit im Rahmen ihres Studiums schrieb sie über den pädagogischen Aspekt in der Arbeit mit Gehörlosen im Beratungskontext. Als Lektorin lehrt sie zu den Themen Kultur, Politik und Anerkennung der Gebärdensprache. Im Laufe ihrer Anstellung im Witaf fing sie die berufsbegleitende Ausbildung zur Dolmetscherin an und hat anschließend die Prüfung zur Gebärdensprachdolmetscherin an der Uni Graz absolviert. Im Moment dolmetscht sie viel im politischen Setting und im Bildungssektor. Die jahrelange berufliche, akademische und sprachliche Auseinandersetzung und Beschäftigung im Gehörlosenkontext macht sie Teil des Handlungsfeldes und ermöglicht ihr einen umfassenden, fachlichen und reflektierten Zugang zu etwaigen Wissensbeständen über Gehörlosethemen speziell im Hochschulbereich, weshalb ich mich dazu entschieden habe, sie als Expertin zu interviewen.

Um die institutionellen Rahmenbedingungen und Strukturen, die Zugangsbedingungen, deren Durchlässigkeit und die dabei vorherrschenden Machtverhältnisse der FH St. Pölten möglichst genau untersuchen zu können, entschied ich mich, die Gender- und Diversity-Beauftragten der FH St. Pölten zu befragen. Diese haben einen relativen nahen Zugang über die Wissensbestände der gegebenen Rahmenbedingungen, der Unterstützungsmöglichkeiten oder des Ablaufes des Aufnahmeverfahrens. Im Sinne der

Vielfalt und der Diversität sind ebendiese beauftragt und verantwortlich, Strategien zur Förderung der Heterogenität zu gestalten und umzusetzen.

Um schließlich der Frage nach dem Verständnis und der Wissensvermittlung von Gehörlosenthemen nachzugehen, wurden neben der eigenständigen Recherche der Studieninhalte im Studium Sozialer Arbeit die Studiengangsleiter*innen nach den Lehrinhalten gefragt. Mein Forschungsinteresse liegt darin, ob einerseits ein reflektierter Umgang mit Gehörlosthemen gegeben ist und andererseits, ob und wie die Themen Gehörlosigkeit, Gehörlosenkultur und Gebärdensprachen im Studium der Sozialen Arbeit vermittelt werden. Als Rolle der Studiengangsleitung sind ein schneller Zugang sowie eine Verantwortung bezüglich der Lehrinhalte und der Wissensvermittlung gegeben.

5.4 Datenauswertung

Wie bereits erwähnt, wurden die im Forschungsprozess gesammelten Daten mit der Grounded Theory ausgewertet und sich nach dem Kodierschema von Anselm Strauss und Juliet Corbin (vgl. Corbin / Strauss 1996) gerichtet. Vor dem Hintergrund der handlungsfokussierten Kategoriebildung nach Charmaz (vgl. 2006) zentrierten sich das Forschungsinteresse und die Datenauswertung auf Handlungsperspektiven im Hochschulzugang und Fortgang im Studium für Menschen mit Hörbehinderung.

„Grounded Theory ist ein handlungsorientiertes Modell, deswegen muß [sic] die Theorie in irgend-einer [sic] Form Handeln und Veränderung oder die Ursachen für wenig oder nicht stattfindende Veränderung aufzeigen.“ (Corbin / Strauss 1996: 100)

Das Ziel war nicht, bestehende Theorie noch genauer zu überprüfen (vgl. Roessler / Gaiswinkler 2006: 6, bezugnehmend auf Glaser / Strauss 1979). Die gegenstandsbezogene Theoriebildung soll zur Bewältigung praktischer Probleme im Handlungsfeld dienen (vgl. Strübing 2014: 469). So wird der geringe Prozentsatz an Studierenden mit (Hör-)Behinderung an Hochschulen und speziell an der FH St. Pölten als Problem gesehen. Die Theorieentwicklung dieser Masterthese soll als mögliche Bewältigung dieses Problems dienen und anhand der Ergebnisse zum Handeln und Verändern anregen. Im Text von Roessler und Gaiswinkler (vgl. 2006: 15) wird sogar erläutert, weshalb sich die Auseinandersetzung der Grounded Theory für (angehende) Sozialarbeiter*innen lohnt. Die Soziale Arbeit ist geprägt von handlungsorientierten Perspektiven und Interventionen. Wissen über einen Fall wird generiert, damit professionelles Handeln folgen kann. So werden mit der Grounded Theory Theorien und Konzepte entwickelt, die auch für handelnde Menschen im Feld relevant sein können. Bei der Grounded Theory geht es um das Verstehen von sozialen Prozessen und eine Beschäftigung mit dieser Methode kann dabei unterstützen, zu verstehen, wie Sozialarbeiter*innen und Nutzer*innen der Sozialen Arbeit Wissen im Alltag generieren.

Die Datenauswertung erfolgte im zirkulären Analyseprozess. Dabei orientiere ich mich an den Forschungsphasen nach Strauss (1994):

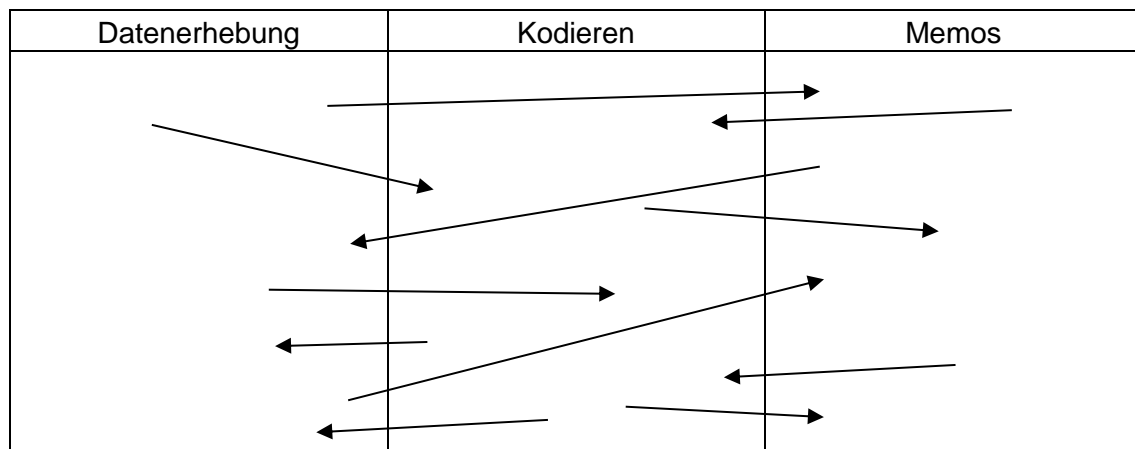


Abbildung 2: Forschungsphasen (Roessler und Gaiswinkler 2006: 11, beziehend auf Strauss 1994)

Der prozessuale Forschungsverlauf machte es mir möglich, schon bereits bei den ersten Datenerhebungen zu kodieren und Hypothesen aufzustellen, welche wiederum die weitere Datenerhebung beeinflusste bzw. die weitere Analyse bereits bestehender Daten (vgl. Roessler / Gaiswinkler 2006: 11). Bei der Grounded Theory geht es nicht um eine bloße Datenbeschreibung, sondern um eine Datenanalyse, welche auch Kodierung genannt wird.

„Um die Daten analysieren zu können, müssen sie ‚aufgebrochen‘ werden. Eine Beobachtung, ein Satz, ein Abschnitt oder vielleicht nur ein Wort wird herausgegriffen und wir fragen uns: Was ist das? Was repräsentiert es? und wir geben diesem Phänomen einen Namen – einen Kode.“ (Roessler/ Gaiswinkler 2006: 11 zit. in Corbin / Strauss 1996)

Anschließend wird verglichen, ob ähnlichen Phänomenen der gleiche Name oder Kode zugeteilt werden kann (vgl. Roessler / Gaiswinkler 2006: 11f). Mit der Zeit entwickelten sich eine Menge an Kodes bzw. an konzeptuellen Bezeichnungen. Ich habe die Konzepte, die ähnliche Phänomene beinhalteten anschließend kategorisiert (vgl. ebd.: 12). Dabei habe ich stetig verglichen und Fragen gestellt. Diese Kategorien und Subkategorien habe ich auf ihre Eigenschaften und Dimensionen hin analysiert. Jedes Phänomen erhielt somit ein „dimensionales Profil“ (vgl. Corbin / Strauss 1996: 43ff). Während des gesamten Forschungsprozesses verfasste ich Notizen bzw. Memos über die ersten Kodes, über Subkategorien, über mögliche Ursachen der Phänomene, über Interpretationen oder über mögliche Handlungsperspektiven (vgl. Roessler / Gaiswinkler 2006: 14). Durch die verdichteten Kategorien war es mir möglich, eine Theorie aufzustellen, welche im nächsten Kapitel der Ergebnisdarstellung dargelegt und diskutiert wird.

6 Ergebnisdarstellung

Die Ergebnisdarstellung ergibt sich aus den gewonnenen Daten und ist in Kategorien gegliedert, die im nächsten Absatz aufgerissen werden sollen und anschließend näher interpretiert und diskutiert werden. Zuvor sollen nochmals die Forschungsfragen als Orientierung zusammengefasst werden: Die Datenerhebung und Ergebnisdarstellung beruhen auf der Frage nach dem Umgang mit Diversität im eigenen Studium der Sozialen Arbeit. Dabei wurden nach dem Hochschulzugang und Fortgang im Studium für Menschen mit Hörbehinderung, den zentralen Barrieren und Selektionsmechanismen und den notwendigen Veränderungen für mehr Inklusion gefragt. Ebenso liegt das Forschungsinteresse darin, welche Rolle Behinderung bei Gehörlosigkeit und Gebärdensprachen spielt. Mittels einer diversitätsorientierten Analyse des Studiums Sozialer Arbeit wurden die Studien- und Zugangsbedingungen und die dabei vorherrschenden Machtverhältnisse untersucht und nach dem Verständnis und der Wissensvermittlung von Gehörlosenthemen gefragt. Zuletzt stand die Frage nach den aus den Ergebnissen ableitenden Handlungsempfehlungen und Perspektiven für das Studium der Sozialen Arbeit an der FH St. Pölten im Fokus.

Fehlendes und unreflektiertes Wissen über Gehörlosenthemen: Diese Kategorie lässt sich als die größte und einflussreichste herausstellen. Sie ist in jedem der Interviews am häufigsten aufgetreten und wirkt sich auf den gesamten Hochschulbereich aus, sei es auf den weiteren Fortgang im Studium für Gehörlose oder auf die institutionellen Rahmenbedingungen. Mit Gehörlosenthemen sind alle mit Gehörlosigkeit und Gebärdensprachen verbundenen Belange gemeint, seien es die Bedürfnisse von Gehörlosen im Studium, wie zum Beispiel die notwendigen Dolmetschleistungen, die notwendigen Rahmenbedingungen für einen barrierefreien Hochschulzugang und Fortgang im Studium, die kulturelle und diverse Sichtweise auf Gehörlosigkeit oder das Wissen und Verständnis im Umgang mit Gehörlosen.

Das fehlende Wissen wirkt sich negativ auf den hörenden Umgang mit Gehörlosen aus und ist Grundlage für Diskriminierung und einer audistischen Haltung vor dem und im Studium.

Diese große Barriere brachte mich dazu, die Studiengangsleitungen nach der Wissensvermittlung und dem Verständnis von Gehörlosenthemen im Studium der Sozialen Arbeit zu fragen. Hier besteht die Annahme, dass eine Auseinandersetzung mit den Gehörlosenthemen und eine Wissensvermittlung von Deaf Gain und Gehörlosigkeit als Diversität sich positiv auf den Hochschulzugang und Verbleib im Studium für Menschen mit Hörbehinderung und auf die gesamte gesellschaftliche Perspektive auf Gehörlosigkeit auswirken würden. Das Bewusstsein über diese Themen lässt hörende Privilegien und Selbstverständlichkeiten hinterfragen und gehörlose Unterdrückungen und Ausgrenzungen (im Hochschulsektor) aufdecken und bewältigen.

Strukturelle und normbestimmende Selektionsmechanismen: Das unreflektierte Verständnis von Inklusion und der medizinische Blick auf Behinderung und Gehörlosigkeit werden im Hochschulbereich reproduziert. Herrschende

Machtverhältnisse und strukturelle Selektionsmechanismen gehen damit einher. Das immer noch bestehende oralistische Bildungssystem gilt als eine der Hauptbarrieren für Menschen mit Hörbehinderung.

Audistische Wissensvermittlung: Die diskriminierende und abwertende Wissensvermittlung über Gehörlosigkeit und Gebärdensprachen werden als sehr großes Problem gesehen. Dadurch werden defizitorientierte und diskreditierende Sichtweisen auf Gehörlosigkeit und Gebärdensprachen (re-)produziert, was mit Ausgrenzung einhergeht.

Fehlende Bereitschaft und unreflektierte Haltung seitens der Professor*innen: Der Unterricht ist geprägt von einer fehlenden Reflexion, einer fehlenden Einsicht, einer fehlenden Bereitschaft und einem fehlenden Verständnis vonseiten der Professor*innen. Das fehlende Wissen von Gehörlosenthemen trägt etwa dazu bei, kein Bewusstsein darüber zu haben, was Gehörlose während des Unterrichts brauchen.

Fehlendes Verständnis und Bewusstsein im Umgang mit Gehörlosen: Die hörende Mehrheit besitzt kein Wissen sowie keine kritische und reflektierte Haltung im Umgang mit Gehörlosen. Dieser wird begleitet mit einer Degradierung sowie einer Interaktion, die nicht auf Augenhöhe stattfindet. Gehörlosigkeit wird bewertet mit Bedürftigkeit und Hilflosigkeit.

Fehlendes Zutrauen: Ebenso das unreflektierte Wissen von Gehörlosenthemen und das Gleichsetzen von Gehörlosigkeit mit Behinderung als Defizit führen dazu, dass Personen mit Hörbehinderung das positive Absolvieren eines Studiums abgesprochen wird.

Fehlende Rahmenbedingungen und Unterstützungsstrukturen: An den Hochschulen fehlen institutionalisierte Rahmenbedingungen und Angebote. Die unzureichenden Unterstützungsmöglichkeiten seitens der Hochschulen stellen eine große Barriere und Herausforderung für Gehörlose im Hochschulzugang und Fortgang im Studium dar.

Ortsabhängige Rahmenbedingungen und Angebote: Unterstützungsmöglichkeiten und barrierefreie Angebote sind ortsabhängig. Je ländlicher der Raum, desto weniger Barrierefreiheit ist gegeben. Aufgrund dessen werden sogar Pendeln und Ortswechsel in Kauf genommen.

Individualität, Eigenverantwortung und Eigeninitiative: Fehlendes Wissen und fehlende Rahmenbedingungen zwingen zu individuellem Engagement und eigenständigem Einholen von Informationen, selbstständiger Organisation und Finanzierung der Dolmetschung, individueller Aufklärung und zur Rechtfertigung. Die eigene Persönlichkeit wird verantwortlich gemacht für den positiven Fortgang des Studiums.

Mehraufwand: Der Hochschulzugang und Verbleib im Studium für Menschen mit Hörbehinderung sind geprägt von einem Mehraufwand. Die eigene Organisation der Dolmetschung und Deutsch als Zweitsprache werden als großen Mehraufwand gesehen.

Emotionale Belastung: Das häufig vorgekommene Phänomen der emotionalen Belastung ließ mich daraus eine eigene Kategorie erzeugen. Die fehlenden Rahmenbedingungen, der Mehraufwand und die Eigeninitiative werden für Studieninteressierte oder Studierende mit Hörbehinderung als große Belastung, als Druck und Anstrengung gesehen.

Alternativen und geplatzte Träume: Die nicht vorhandenen Rahmenbedingungen und Unterstützungen sowie der Mehraufwand zwingen zu Alternativen, verhindern Möglichkeiten und geplante Vorstellungen und Ziele.

Abhängigkeit: Der Verbleib im Studium zeichnet sich aus durch ein Angewiesensein auf Dolmetscher*innen, Dozent*innen und Studienkolleg*innen. Dies schränken die Autonomie und aktive Rolle von Gehörlosen ein.

Dolmetschen: Die sichergestellte Kommunikation in Form einer Dolmetschung und die externe Organisation von Dolmetscher*innen mithilfe von GESTU werden als Vorteil und große Reduzierung der Mehrbelastung und des Mehraufwandes empfunden.

Bereitschaft der hörenden Kommiliton*innen: Einige Studienkolleg*innen zeigten bzw. zeigten die Bereitschaft, einige Gebärden zu lernen. Dies wird von beiden Interviewpartner*innen als positiv erachtet und schafft zumindest eine Grundkommunikation.

Europäische Studienreform: Der alte Studienplan wurde vom damaligen gehörlosen Studenten als freier und leichter bezüglich des positiven Absolvierens empfunden. Hier kann eine Übereinstimmung aus der theoretischen Ausarbeitung erkannt werden, die feststellt, dass mit der neuen Bachelor- und Masterstudienform zusätzliche Barrieren für Menschen mit (Hör-)Behinderung hinzukamen.

FH St. Pölten: In diesem Kapitel wird anhand der Datengewinnung der narrativen Interviews und Expert*inneninterviews, der Befragung der Gender- und Diversity-Beauftragten und der Untersuchung der Wissensvermittlung analysiert, wie der Hochschulzugang ausgerichtet ist und wie sich ein Fortgang des Studiums Sozialer Arbeit für Menschen mit Hörbehinderung gestalten würde. Die FH St. Pölten ist oral orientiert, konzentriert sich auf individuelle und technische Unterstützung und eine Wissensvermittlung der Gehörlosenthemen findet nicht statt.

Handlungen und Perspektiven für mehr Inklusion: In den Interviews habe ich gezielt danach gefragt, was es bräuchte, um mehr Barrierefreiheit und Inklusion zu erreichen. Eine Interviewte hat die Verantwortung der Sozialen Arbeit genannt. Laut ihr soll die Soziale Arbeit Expertin, Vorbild und Vermittlerin von Gehörlosigkeit als Diversität sein.

Ein inklusiver Ansatz und ein Traum, wie eine Interviewte erwähnt, wäre die Bezahlung des Dolmetschens von Hochschulen selbst. Wenn es GESTU österreichweit gäbe und kein*e gehörlose*r Student*in sich um die Organisation kümmern müsste, wäre das eine sehr große Entlastung. Es bräuchte gegebene Rahmenbedingungen, Unterstützungsstrukturen und ein geplantes Dolmetschbudget seitens der Hochschulen. Das notwendige Wissen über Gehörlosenthemen und über den Umgang mit Gehörlosen wird als sehr wichtig gesehen, um mehr Inklusion und Barrierefreiheit zu schaffen. Es bräuchte Expert*innenwissen der beratenden Person bzw. der*des Behindertenbeauftragten. Selbstvertreter*innen und gehörlose Expertisen als Behindertenbeauftragte*r oder Berater*in werden als inklusiv und divers beschrieben. Die Möglichkeiten zu mehr Inklusion werden anschließend im Kapitel der Handlungsempfehlungen und Perspektiven erläutert und diskutiert.

6.1 Fehlendes und unreflektiertes Wissen über Gehörlosenthemen

Wie bereits angemerkt, ist die Kategorie des fehlenden Wissens als die einflussreichste zu interpretieren und zu analysieren. Dieses Defizit geht mit Barrieren, Diskriminierungen und Ausgrenzungen im gesamten Hochschulbereich einher. Es kann davon ausgegangen werden, dass das unzureichende Wissen über Gehörlosenthemen einer der größten Barrieren und Herausforderungen im Hochschulzugang und im Verbleib im Studium für Menschen mit Hörbehinderung darstellt. Das fehlende bzw. unreflektierte Wissen über Gehörlosenthemen bildet die Grundlage für fehlende institutionalisierte Rahmenbedingungen, für eine audistische und medizinfokussierte Sichtweise und Wissensvermittlung von Gehörlosigkeit und Gebärdensprachen, für eine fehlende Bereitschaft und unreflektierte Haltung seitens der Professor*innen bezüglich der Gehörlosenthemen und der Bedürfnisse von Gehörlosen, für das fehlende Bewusstsein im Umgang mit Gehörlosen oder für das fehlende Zutrauen und das Vorurteil, Gehörlose können ein Studium aufgrund ihrer Hörbehinderung nicht absolvieren.

„[...] es gibt viele Leute, die einfach kaum Kontakt mit Gehörlosigkeit oder Gebärdensprachen hatten, denen total dieses Wissen fehlt [...]“ (T4: 361f)

„1997 wusste man noch sehr wenig über Barrierefreiheit und es war kein Thema, so quasi, Barrierefreiheit, was ist das? Keine Ahnung. Man kann es auch so sagen, dass Österreich ein Entwicklungsland für Gehörlose war. Jetzt ist es schon besser und wird es auch noch. In meiner Zeit war die Barrierefreiheit schlecht.“ (T2: 92-95)

Es fanden bereits Veränderungen und Verbesserungen bezüglich der Barrierefreiheit für Gehörlose statt. Dennoch wird angemerkt, dass diese noch besser werden wird, was bedeutet, dass es immer noch nicht genug Barrierefreiheit gibt. Früher, also 1997, war das Wissen über Gehörlosenthemen noch viel geringer und unhinterfragter.

6.2 Strukturelle und normbestimmende Selektionsmechanismen

Festgefahrene, selektive und exkludierende Normvorstellungen und Strukturen bestimmen das Hochschulsystem. Das Inklusionsverständnis ist sehr eng und Hochschulen reproduzieren strukturelle Diskriminierung und Ausgrenzung.

„Man sieht schon Besserungen, man sieht schon Veränderungen, aber es ist noch immer, noch immer viel zu viele Barrieren. Es tut sich schon was, aber die Barrieren sind noch immer viel zu offensichtlich und zu/ Es gibt einfach systemische Diskriminierung durch die Institutionen, durch das Nicht-Reinkommen.“ (T4: 260-263)

Das einschränkende und stereotype Bild von Behinderung verursacht zum größten Teil exkludierende Mechanismen und herrschende Machtverhältnisse. Behinderung wird immer noch zu stark mit Nicht-Können in Verbindung gebracht. Grundständige kritische Reflexionen bezüglich der exkludierenden Strukturen im Hochschulsystem sind ausständig und notwendig.

„Oft ist es natürlich auch ein gesellschaftliches Thema, was bedeutet überhaupt Behinderung, ja, also es ist einfach immer noch sehr das am defizitorientierten Modell, an der die gesellschaftlichen Perspektive hängt, und da kann Barrierefreiheit nicht gelingen, solange dieses Bild in den Köpfen der Leute ist.“ (T4: 263-267)

Eine Interviewpartnerin kritisiert insgesamt die nicht barrierefreie Hochschuldidaktik:

„[...] aber nur weil ein Dolmetscher oder eine Dolmetscherin gezahlt wird, ist das Angebot nicht barrierefrei. Didaktik, also das müsste ja alles nochmal bedacht werden, und hier auch die Hochschuldidaktik ist ja nicht barrierefrei.“ (T1: 666-669)

Das oralistische Bildungssystem und die oralistische Didaktik erwarten Anpassung von gehörlosen und schwerhörigen Personen. Die immer noch stark dominierenden Normvorstellungen machen hörend zur Norm und gehörlos zur Abweichung. Es fehlen Angebote für Gehörlose. Die orale Didaktik und die oralen Angebote sind nicht ausreichend für Menschen mit Hörbehinderung.

Die Studentin berichtet, wie sie als Gehörlose das lautsprachorientierte Bildungssystem erlebte:

„[...] ich musste Klavier spielen lernen, ist total nichts für mich, ganz ehrlich. Es war irgendwie so sinnlos für mich, also weil ich mir gedacht habe, ich werde sowieso nie Klavier unterrichten, habe mir immer nur gedacht, ja, man könnte doch viel mehr über Gebärdensprache und auch für gehörlose Personen machen.“ (T3: 34-38)

„[...] ich musste die Lehrveranstaltung Stimme, Stimmtraining, Stimm- und Hörtraining mitmachen, ja, um eine Prüfung dort auch zu schreiben. Das heißt, ich habe theoretisch das alles lernen müssen über die Stimme, über alles Mögliche, hatte keine Ahnung, es war absolut Neuland für mich. Man musste zum Beispiel schauen, ich hatte das natürlich alles nicht gelernt, und auch bei gehörlosen Kindern würde man das nie unterrichten, ja, also ist ja völlig sinnlos, dass ich das lerne.“ (T3: 145-150)

Diese Lehrveranstaltungen musste sie im Rahmen ihres Bachelorstudiums absolvieren. Beide Lehreinheiten sind stark für die hörende Mehrheit ausgerichtet und es wurde verlangt, dass sie sich als Gehörlose anpasst. Es wurden keine Alternativen bzw.

Anpassungen angeboten. Es ist absurd, als Gehörlose Hör- und Stimmtraining leisten zu müssen.

6.3 Audistische Wissensvermittlung

Ein weiteres großes Problem ist, dass das unzureichende und unreflektierte Wissen über Gehörlosenthemen zu einer audistischen Wissensvermittlung und Unterrichtsweise führt. Stereotype und alte Normvorstellungen sowie diskriminierende und defizitorientierte Sichtweisen auf Gehörlosigkeit und Gebärdensprachen werden nach wie vor in Hochschulen gelehrt, was ein großes Problem darstellt. Die gehörlose Studentin berichtet von einigen Unterrichtseinheiten:

„[...] und der Professor hat dann nach einer halben Stunde gesagt, so, und jetzt macht ihr Aufgaben und es gab verschiedene Stationen, wo man eben versuchen kann, blind zu sein, gehörlos und so weiter, dass man das alles ausprobieren kann, und beim Thema Gehörlosigkeit waren Lexika da, und ich habe geschaut, was er da so aufgelistet hat, und da ging es drum, Unterricht für Hörgeschädigte Kinder, war die Literatur, die er dort hatte, ja, allein das Wort hörgeschädigte Kinder ist schon nicht, und mir ist echt grauselig, also es war furchtbar, was das war, also da ist darum gegangen, die Aufmerksamkeit und das soziale Verhalten und die Konzentration irgendwie so, all diese drei Dinge sind/ dafür ist das Hören das Fundament, um das aufzubauen, und wenn das Hören nicht da ist, dann sind diese drei Dinge im Ungleichgewicht, und das war nicht alt, das war 2014/15, wo ich das gelernt habe.“ (T3: 156-167)

Durch diese Wissensvermittlung, die Hören sogar als Fundament darstellt für das soziale Verhalten von Menschen sowie für Fähigkeiten, wie Aufmerksamkeit und Konzentration wird Hören derart als Vollkommenheit und Notwendigkeit markiert. Gehörlose werden somit automatisch abgewertet und in ihrem menschlichen Dasein degradiert.³

Hier zwei weitere Transkriptauszüge als problematisches Beispiel bezüglich Wissensvermittlung:

„[...] man soll auch nicht gebärden, Kinder mit Gebärdensprache aufwachsen lassen oder in Gebärdensprache anbieten oder in Gebärdensprache unterrichten, weil die Gebärdensprache zu wenig Vokabular hat, und das fehlt dann im Zuge des weiteren Bildungsweges, dann würde Vokabular und Wortschatz fehlen. Ich habe gedacht, ich sitze als erste Studentin da, der kennt mich, der weiß, was ich erzähle, wie ich präsentiere, ich habe Prüfungen gemacht, und dann, was der glaubt, wie denn die Gebärdensprache funktioniert? Also ich bin doch ein lebendes Beispiel dafür, dass es funktioniert.“ (T3: 170-177)

„Und es ging auch darum, Lautsprache für Kinder, für gehörlose Kinder, dass man die/ nur kurze Sätze verwenden soll, weil gehörlose Kinder keine langen Sätze verstehen können, sie können sich nur kurz konzentrieren, und es waren einfach wirklich arge Beispiel da drinnen und arge Fakten [...]“ (T3: 177-180)

Die Gebärdensprache wird hier im Unterricht derart negativ und audistisch dargestellt. Sie wird als Abweichung zur Lautsprache abgesprochen und als nicht gleichwertig oder

³ Der Begriff „hörgeschädigt“ ist diskriminierend und wird eher von einem medizinischen Verständnis geleitet, das die Hörbeeinträchtigung im Fokus der Betrachtung hat (vgl. Deutscher Gehörlosen-Bund e.V. 2011: 35).

vollkommen betrachtet. Gehörlosen werden ihre Fähigkeiten abgesprochen und das negative Stigma des Nicht-Verstehen-Könnens wird ihnen zugewiesen.

Eine solche Wissensvermittlung über Gehörlosenthemen ist zu tiefst problematisch und die Hochschulen reproduzieren damit Machtverhältnisse, Selektionsmechanismen, Ungleichheiten und Diskriminierungen. Es ist dringend notwendig, wie bereits im theoretischen Kapitel vorliegender Masterthese erläutert, Veränderungen in der Wissensvermittlung über Gehörlosenthemen zu schaffen sowie mehr Bewusstsein und Sensibilisierung herzustellen. Es braucht mehr Forschung und Lehre über die Themen Gehörlosigkeit, Gehörlosenkultur und Gebärdensprachen im Sinne des Deaf Gain und der menschlichen Diversität.

6.4 Fehlende Bereitschaft und unreflektierte Haltung seitens der Professor*innen

Das fehlende Wissen über Gehörlosenthemen wirkt sich enorm auf den Umgang mit Gehörlosen im Unterricht aus. Beide gehörlosen Interviewpartner*innen berichten von negativen Erfahrungen mit den Dozent*innen. Die gehörlose Studentin hat mehrmals versucht, mit den Professor*innen bezüglich der diskriminierenden Wissensvermittlung und Haltung zu reden und aufzuklären. Doch diese waren geprägt von fehlender Einsicht und Bereitschaft:

„[...] wir haben gewartet, bis die Stunde vorbei ist, und haben dann mit dem Professor gesprochen, gesagt, das ist ja ein Wahnsinn, also es gibt Forschungen, die genau das Gegenteil belegen, und zwar unzählige Forschungen, und dass das eigentlich nicht empfehlenswert ist und ich hab ihm ein paar Literaturtipps gegeben, und der war total ignorant. Nein, also das ist ein guter Freund von ihm, er kennt den und er findet ihn fachlich sehr versiert, das war eine total schräge, unangenehme Situation, wo ich mir gedacht habe, also ich habe einfach so viele Situationen erlebt, auch mit den Lehrenden dann dort, wo man sich auf Diskussionen eingelassen hat und die einfach so ignorant waren, dass ich immer das Gefühl gehabt habe, da geht einfach so viel Energie verloren, [...] (T3: 186-195)

Das unzureichende und unreflektierte Wissen über Gehörlosenthemen lässt die hörende Selbstverständlichkeit und den defizitorientierten Fokus auf Gehörlosigkeit und Gebärdensprachen dominieren. Der Professor ist der Studentin absolut nicht entgegengekommen bzw. ist stur bei seiner audistischen und oralistischen Wissensvermittlung und Sichtweise geblieben.

Des Weiteren hat die gehörlose Studentin mit zwei Studienkolleg*innen in einer Unterrichtseinheit eine Präsentation zum Thema Lippenlesen gehalten. Die erste Studienkollegin war eine CODA-Person, also child of deaf adults. Das bedeutet, dass sie als Hörende gehörloser Eltern zweisprachig aufgewachsen ist mit der deutschen Lautsprache und der Österreichischen Gebärdensprache. Die zweite Kollegin war eine CI-Trägerin und oral orientiert. Die gehörlose Interviewpartnerin hat angemerkt, dass sie dem Professor zuvor immer wieder erklärt hat, dass sie als gehörlose Person die lautsprachlichen Inhalte mittels Lippenlesens nicht verstehen kann (vgl. T3: 197-213).

„[...] und wir haben das präsentiert, eben zum Thema Ablesen, Ablese-Verständnis. Und zum Schluss habe ich also ein Ratespiel gemacht, habe den Leuten, auch dem Professor

was ausgeteilt. Der hat eh nicht mitgemacht. Der hat gesagt, das ist ein Blödsinn, er wollte gar nicht mitmachen, und ich hab halt gesagt, das ist jetzt einmal ein Test, um zu versuchen, ob ihr ablesen könnt, da hab ich mir schon gedacht, na Wahnn. Die Studenten haben alle gesagt, es ist voll schwierig, das geht ja gar nicht und so, einfach mal sozusagen die Perspektive hier zu wechseln und eine andere Sichtweise zu kriegen. Und der Professor hat sich stur gestellt und gesagt nein, also du hast ein CI, du hast das ganz toll gemacht, deine Präsentation, zu der Kollegin und hat lauter positives Feedback gegeben, zu der Zweitstudentin, die Coda war, zu der hat er nichts gesagt, weil die hat halt erzählt, wie schön es war mit Gebärdensprache und mit zwei Sprachen aufzuwachsen, das war schon ganz komisch, [...]“ (T3: 213-225)

Auch hier ist ganz klar eine fehlende Einsicht und Bereitschaft sowie unreflektierte und audistische Haltung vonseiten des Professors zu erkennen. Es lässt sich deuten, dass er sehr viel vom Lippenlesen und der lautsprachlichen Orientierung hält. Er ist nicht bereit, bei dem Ablese-Ratespiel mitzumachen, um nachvollziehen zu können, dass bloß mittels Lippenlesens sehr wenig bzw. gar nichts an Inhalt verstanden werden kann. Auch die ausschließlich an die CI-Trägerin positiv gerichtete Rückmeldung zeigt eine audistische Haltung und er wertet damit die Gehörlosigkeit und die Gebärdensprache ab.

Auch der zweite gehörlose Befragte erzählt von der sturen und nicht entgegenkommenden Haltung sowie der nicht gegebenen Bereitschaft von seinem Professor während seines Studiums:

„Aber trotzdem war die Studienzeit nicht einfach und unkompliziert für mich, ich stieß immer wieder auf Barrieren, zum Beispiel, einmal, da hat der Professor vorne seinen Vortrag gehalten, eine Dolmetschung war hier, und dann wurde ein Film abgespielt. Der Professor schaltete das Licht ab. Somit konnte ich den Dolmetscher nicht mehr sehen. Ich schrie auf, bitte schalten Sie das Licht wieder auf, damit ich dem Dolmetscher folgen kann. Der Professor sagte nein und ließ das Licht abgedreht. Ich schrie nochmal auf und bat darum, das Licht aufzudrehen und so kam es zu einem Konflikt.“ (T2: 36-42)

Hier ist deutlich zu erkennen, dass sich das fehlende Wissen über Gehörlosenthemen massiv auf ein fehlendes Wissen in Bezug auf die Bedürfnisse von Gehörlosen im Studium auswirkt. Würde das Lehrpersonal an Hochschulen über die Bedürfnisse von gehörlosen Studierenden Bescheid, würde sich der Verbleib im Studium vermutlich barrierefreier gestalten. Der Gehörlose musste selbst auf seine Bedürfnisse aufmerksam machen, doch der Professor ist diesen nicht entgegengekommen und aufgrund seiner Rigidität kam es sogar zu einem Konflikt.

6.5 Fehlendes Verständnis und Bewusstsein im Umgang mit Gehörlosen

Ein zentraler Punkt in der Datenanalyse war die Auswirkung auf den Umgang mit Gehörlosen seitens der hörenden Gruppe durch das fehlende Wissen über Gehörlosenthemen. Die gehörlose Studentin berichtet darüber, dass ihr die Interaktion und Kommunikation auf Augenhöhe fehlt. Der Umgang von hörenden Studienkolleg*innen mit ihr gestaltet sich oft auf einer ungleichen Ebene.

„[...] aber trotzdem haben Sie dieses Helfer-, ich weiß nicht, -Syndrom oder so, dieses Helfertum immer, als würden sie mir helfen [...]“ (T3: 280).

„Also dort war eher wieder so dieses Rücksicht nehmen, aber so helfend, so diese Rolle, nicht so dieses Neutrale oder normale Umgang, sondern so ein schützender, [...]“ (T3: 287ff)

Es scheint so als würden die hörenden Kommiliton*innen der Gehörlosen weniger zutrauen. Sie bekommt die Rolle der „Schwächeren“, der „Hilfsbedürftigen“ und der „Passiven“. Sie als Gehörlose sowie ihre Fähigkeiten und ihr Können werden degradiert und abgewertet.

Auch eine eher geringe Bereitschaft mit ihr in Kontakt zu treten, hat sie erlebt. Die Kontaktaufnahme seitens der Hörenden wird mit Skepsis und Zurückhaltung begleitet:

„[...] es gibt Leute, die sehr zurückhaltend sind, die dann über die Dolmetschung Kontakt aufnehmen, die mit mir in Kontakt treten wollen, alles, wirklich von/bis, die eher skeptisch sind und vielleicht dann danach eher, wo man dann eher danach ins Gespräch und ins Laufen kommt.“ (T3: 260-263)

Ebenso fehlt Wissen über das Berufsbild des Dolmetschens und den Umgang mit Gehörlosen gemeinsam mit der Dolmetschung.

„Einige Leute sagen dann beispielsweise vielleicht, wenn sie vielleicht nicht ganz so verstehen, wie diese Dolmetschung abläuft, ja, und was als Dolmetscherin, was das für ein Berufsbild ist. Auch einige Professoren haben das nicht gedacht, die Dolmetschung, die glauben dann, ist meine Assistentin, meine Helferin, meine Betreuerin, die hilft mir dann zu Hause und ist überall bei mir dabei, also so diese persönliche Assistentin, [...]“ (T3: 265-270)

Hier wird ersichtlich, dass Gehörlosigkeit stark mit dem negativen Stigma von Behinderung gleichgesetzt wird. Behinderung als Klassifizierungsprinzip wird von den hörenden Personen verwendet, um die gehörlose Studentin einzuordnen, zu stigmatisieren und abzuwerten. Vor dem Hintergrund des passiven und abhängigen Rollenbildes wird sie als Person eingestuft, die Hilfe, Unterstützung und Betreuung benötigt.

6.6 Fehlendes Zutrauen

Nicht zuletzt wirkt sich das fehlende Wissen enorm auf Beratungsgespräche und Aufnahmeverfahren aus. Hat die beratende Person oder die verantwortliche Person im Aufnahmeprozess zu wenig oder kein Wissen über die Gehörlosenthemen, den Umgang mit Gehörlosen oder den Bedürfnissen von Gehörlosen, hat das großen Einfluss auf den Hochschulzugang. Der defizitorientierte Blick auf Gehörlosigkeit erschwert die Zugangsbedingungen für Menschen mit Hörbehinderung:

„[...] na ja, wie wollen Sie das machen, Sie müssen da dreihundert Stunden schaffen. Es heißt, die/ also die Behindertenbeauftragte war eben selber sehr unsicher und hat gesagt, na ja, Sie müssen so und so viele Praktikumsstunden sammeln für diesen Lehrgang, für diesen Beruf, für dieses Studium, wie könnten Sie das schaffen als Gehörlose, die war sich selber so unsicher und hatte so die Last weiter an die gehörlosen Studenten gegeben, ja, also da denkt man sich, na, ich möchte gerne an diesem Lehrgang teilnehmen, ich möchte

dieses Studium besuchen, und beim Erstkontakt, wird einem dann gesagt, na ja, aber wie wollen Sie das schaffen?“ (T4: 159-166)

Die Vorannahme und das Vorurteil, Gehörlose würden aufgrund ihrer Gehörlosigkeit ein Studium nicht absolvieren können, ist sowohl diskriminierend als auch exkludierend. Die Verantwortung sollte auf der institutionellen Ebene bleiben und es müssen Rahmenbedingungen geschaffen werden, die allen Personen Zugang in den Hochschulsektor ermöglichen. Hier zeigt sich das Nichtwissen über Gehörlosenthemen, die Bedürfnisse von Gehörlosen sowie Gehörlosigkeit als Diversität während eines Beratungsgesprächs als sehr problematisch. Das unreflektierte Wissen und der defizitäre Blick auf Hörbehinderung spricht Gehörlosen das positive Absolvieren eines Studiums ab.

6.7 Fehlende Rahmenbedingungen und Unterstützungsstrukturen

GESTU in Wien ist einzigartig und übernimmt die Organisation und Finanzierung der Dolmetschdienste für den Hochschulbereich. In anderen österreichischen Bundesländern gibt es kein derart vergleichbares Angebot an den Hochschulen. Ohne diesen Unterstützungsstrukturen und Förderungen fallen enorm hohe Kosten für Dolmetschung, Schreibkräfte oder Tutor*innen aus, für die Gehörlose selber aufkommen müssen. Es ist zu kritisieren, dass keine Hochschulen diese Rahmenbedingungen und Angebote, wie die Organisation von Dolmetscher*innen zu Verfügung stellen. Eine der größten Zugangshindernisse ist das nicht kalkulierte und geplante Dolmetschbudget seitens der Hochschulen. Diese Barriere hindert Gehörlose sogar daran, studieren zu können:

„Es gibt Fachhochschulen im Burgenland, da wollte auch mal eine Gehörlose studieren, die hätte da keine Unterstützungsmöglichkeiten bekommen, weil einfach das Budget nicht kalkuliert war, und das sind nicht einfach ein paar tausend Euro, das ist wirklich viel Geld, das man da in die Hand nehmen muss.“ (T1: 531-534)

Ebenso fehlende Behindertenbeauftragte, Zuständige für Gehörlose und deren Bedürfnisse sowie Expertisen in den Hochschulen sind eine große Barriere. Nicht vorhandene Expertisen und Verantwortliche für gehörlose Studieninteressierte hindern Hörbehinderte am Hochschulzugang.

„[...] es ist immer die Frage, ob sozusagen es einen Behindertenbeauftragten oder einen Zuständigen für Gehörlosigkeit an der Hochschule gibt, dass man sagt, okay, ja, es gibt da hier jemanden, der sich dafür verantwortlich fühlt und zum Beispiel die Tutoren organisiert.“ (T4: 71-76)

Die Expertin vom VÖGS macht darauf aufmerksam, dass es eine kommunikative Lücke in den Beratungsgesprächen gibt. Es sind keine finanziellen Mittel und Unterstützungen für Beratungen vorhanden, um sich über ein Studium informieren zu können:

„Es ist immer die Kommunikation. Wenn es um persönliche Kommunikation, persönliches Beratungsgespräch, es geht immer drum, wer zahlt die Dolmetsch-Kosten. GESTU, das Projekt zahlt ab Aufnahme. FSW darf im Bildungssektor nicht finanzieren, das heißt, es

fehlt diese Lücke dazwischen, von der Entscheidung, ich möchte an diese Uni, bis zur Aufnahme, hier wird nichts bezahlt, hier gibt es Probleme, wer zahlt und wer übernimmt die Dolmetsch-Kosten, hier liegt das größte Problem, also da geht es wirklich drum, wer die Finanzierung übernimmt. Es ist wirklich das Hauptproblem, dass man hier einfach kommunikationslos ist, was das betrifft.“ (T4: 145-152)

6.8 Ortsabhängige Rahmenbedingungen und Angebote

In jedem der Interviews wird die ortsbedingte Barrierefreiheit als Problem markiert. Je ländlicher der Raum, desto verwässerter und geringer werden die Angebote und Rahmenbedingungen für Gehörlose. Ebenso in allen der Interviews wurde berichtet, dass ein Pendeln und ein extra Umziehen in einen anderen Ort in Kauf genommen werden, um die entsprechenden Angebote und Unterstützungen in Anspruch nehmen zu können.

„Ich kenne eben Gehörlose, die extra nach Wien kommen, um diese Angebote auch zu nutzen oder Eltern gehörloser Kinder, damit die das Angebot nutzen können. Also jetzt beispielsweise habe ich einen Arbeitskollegen, der aus dem Burgenland kommt und seinen Wohnsitz jetzt extra nicht ins Burgenland verlegt hat, komplett so noch eine Wohnung hat, damit der Sohn in die Pfeilgasse gehen kann und nimmt eben diese Fahrten und auch dieses Wochen-Pendeln und Wochenend-Pendeln und diese ganzen Geschichten noch auf sich, damit er das dem Kind noch anbieten kann.“ (T1: 279.286)

Die Volksschule in der Pfeilgasse in Wien bietet in einer Mehrstufen-Klasse einen gemeinsamen Unterricht gehörloser und hörender Kinder an, wo auch gehörlose Pädagog*innen vertreten sind (vgl. T1: 273ff).

In einem Interview wird die fehlende Unterstützung speziell in Niederösterreich angesprochen. Die Verschlossenheit des Bundeslandes und die fehlende Bereitschaft Förderungen anzubieten, werden kritisiert:

„Niederösterreich hat sehr wenig Budget für Dolmetschung und ist nicht bereit zu finanzieren. Ich glaube es ist üblich, dass Niederösterreich Gehörlose nach Wien verweist. Das ist ein großes Problem. Anträge für Dolmetschung werden in Niederösterreich oft abgelehnt, es ist sehr ungewiss, ob man Leistungen erhält. Knapp rund um Wien an der Grenze ist es noch ok, aber weiter in Niederösterreich nicht. Ich weiß von keinem gehörlosen Studenten oder Absolventen an der FH St. Pölten.“ (T2: 62-67)

Es ist eine große Barriere, dass Gehörlose in Niederösterreich derart wenig Unterstützung und Förderung erhalten. Hier ist die notwendige Auslegung von GESTU auf alle österreichischen Bundesländer zentral, die laut einer Befragten die größte Entlastung wäre:

„Wenn das alles, wenn diese Service-Stelle GESTU es in jedem Bundesland gibt, österreichweit, für alle Hochschulen, für alle im Hochschul-Bereich, das wäre einfach eine Riesenentlastung, sicher die größte.“ (T4: 341-344)

Aufgrund der nicht gegebenen Unterstützungsstrukturen gab es noch nie gehörlose Studierende oder Absolvent*innen an der FH St. Pölten. Die ortsabhängigen Rahmenbedingungen und Unterstützungen begrenzen die Möglichkeiten im Bildungsbereich und speziell im Hochschulzugang von gehörlosen Personen massiv.

Letzteres ist geprägt von sozialen Ungerechtigkeiten und Ungleichheiten. Die nicht frei wählbaren Studienangebote, schränken Gehörlose in ihrer Aktivität und Selbstbestimmtheit ein.

„Es ist unfair und scheiße, Gehörlose haben nicht die Freiheit und große Auswahl, wollen sie zum Beispiel in St. Pölten studieren, werden sie eher nach Wien geschickt, weil es keine Angebote in St. Pölten gibt. Ein Freund von mir ist sogar extra von Niederösterreich nach Wien gezogen, um dort dann die besseren Unterstützungen zu bekommen.“ (T2: 67-71)

6.9 Individualität, Eigenverantwortung und Eigeninitiative

Der Hochschulzugang und Verbleib im Studium gehen mit individuellen Persönlichkeitsmerkmalen, mit Eigenverantwortung und Eigeninitiative einher. Die fehlenden Wissensbestände, die fehlenden Rahmenbedingungen und Angebote zwingen Gehörlose selber über die Gehörlosenthemen und den Umgang aufzuklären, selber die Unterstützungen zu organisieren und zu finanzieren oder den Studienkolleg*innen ein paar Gebärden beizubringen, um kommunizieren zu können (vgl. T2: 88f). Menschen mit Hörbehinderung müssen eigens auf Barrieren aufmerksam machen oder über die Nicht-Behinderung von Gehörlosigkeit aufklären:

„Die Offenheit gegenüber Gehörlosen und Gehörlosenthemen kommt langsam mit der Zeit. Ich muss mich immer wieder aufregen und auf Barrieren aufmerksam machen.“ (T2: 42ff)

„[...] weil ich mit einem Professor als Gehörlose oft diskutiert habe, habe gesagt, nein, ich bin nicht behindert, ich bin nicht behindert.“ (T4: 113ff)

Die gehörlose Studentin berichtet darüber, wie sie eigenständig unzählige Argumentationen verfassen und sich rechtfertigen musste, um Unterstützung und Förderung zu erhalten:

„[...] ich habe nochmal versucht zu schreiben, zu erklären und um Unterstützung anzusuchen, dann wirklich unzählige Texte wieder verschickt und habe dann endlich die Zusage bekommen und war dann erleichtert, dass die Kosten zu Gender Studies übernommen werden, [...]“ (T3: 101-104)

Der Hochschulzugang und der positive Fortgang im Studium hängen stark von der eigenen Persönlichkeit und bestimmten Charaktereigenschaften ab. So wird das eigene Selbstbewusstsein als Voraussetzung für ein Studium gebraucht und Unsicherheit als Hindernis und scheiternde Bedingung bewertet.

„[...] wenn jemand ein gutes Selbstbewusstsein hat, dann geht das, aber Studenten die sich eh schon unsicher sind, die scheitern daran, die hören auf, das weiß ich.“ (T4: 332ff)

„Also ein bisschen versuchen wir als Verein der österreichischen gehörlosen Studierenden, auch hier ein bisschen Empowerment zu geben und die Kräfte ein bisschen auch zu unterstützen, zu sagen, schau, da und da kannst du es machen, weil es einfach für die Leute, die sich unsicher sind, ist das oft ein Killer.“ (T4: 334-337)

Der positive Fortgang eines Studiums wird zu sehr individualisiert. Gehörlose tragen dabei die Hauptverantwortung und müssen Eigeninitiative leisten, was mit Zugangseinschränkungen einhergeht. Dies führt zu einem enormen Mehraufwand, was die nächste Kategorie ausmacht.

6.10 Mehraufwand

Der Mehraufwand für Gehörlose zeichnet sich vor allem in der eigenständigen Organisation der Dolmetschung und in der deutschen Sprache als Zweit- und Fremdsprache ab. Der Zugang zum und Verbleib im Studium ist mit mehr und aufwendigeren Tätigkeiten verbunden.

„Gehörlose Studenten haben oft gerade zu Beginn, und auch was dann Zack alles zu tun ist, einen massiven Overload, deswegen bräuchte es einfach mehr Zeit für Beratung, Aufklärung, Gespräche und dafür gibt es halt die Dolmetschung.“ (T4: 173-176)

Studieren in einer Zweitsprache ist viel aufwendiger und braucht mehr Schleifen sowie Zeit:

„[...] und das ist dann aber ganz anders natürlich für uns, es ist unsere Zweitsprache. Das heißt, ich muss vorher den Text schreiben, muss ihn korrigieren lassen, einfach auf die deutsche Sprache hingehend. Das heißt, ich habe viel weniger Zeit im Endeffekt, [...]“ (T4: 216-219)

Es braucht ein gutes Zeitmanagement, denn bestimmte Aufgaben, wie Präsentationen, müssen vorab den Dolmetscher*innen geschickt werden, damit sich diese in die Thematik einlesen können. Dies geht mit mehr Aufwand einher und es werden mehr Tätigkeiten benötigt als von Hörenden:

„[...] auch wenn ich Präsentationen mache, muss ich das in viel kürzerer Zeit machen, weil ich muss den Dolmetscherinnen die Präsentationen vorab schicken, damit die das vorbereiten können, weil eine Dolmetschung, eine Präsentation dolmetschen zu lassen ohne Vorbereitung kann auch nach hinten losgehen, weil die brauchen natürlich auch Vorlaufzeit, wissen ja nicht, was ich sage.“ (T4: 219-224)

Ebenso studienbedingte Auslandssemester oder Erasmus-Projekte sind für Gehörlose nicht leicht und unkompliziert zu organisieren, sondern sind mit einem enormen Mehraufwand verbunden:

„Ein Erasmus-Semester zu besuchen, ist auch ein wahnsinniger Overload, also das kann ich mich erinnern, das war ein Wahnsinn, mit wem ich da alles Kontakt aufnehmen musste, mit der European Union of the Deaf, dem EUD, auch mit der Deaf Youth, auch hier um Support, um Unterstützung anzusuchen.“ (T4: 290-293)

6.11 Emotionale Belastung

Im Hochschulzugang und Verbleib im Studium werden Gehörlose mit viel Anstrengung, Druck und Belastungen konfrontiert. Diesen Gefühlen ausgesetzt sein zu müssen durch die unzureichenden Rahmenbedingungen, die Erwartung, Eigeninitiative und Eigenverantwortung leisten zu müssen und den Mehraufwand verlangt sehr viel ab. Als die gehörlose Interviewteilnehmerin ihr Studium in Graz beginnen wollte, war sie bezüglich der Kostenübernahme der Dolmetschleistung besorgt. Diese Ungewissheit bezüglich der Förderung ist eine große Belastung:

„[...] und habe überlegt, wie ist das mit den Dolmetschkosten in Graz, weil in Wien gibt es GESTU, das ist aber nur für Wien, habe mir auch schon ein bisschen Sorgen gemacht, wie das dann sein wird [...]“ (T3: 81ff)

Ebenso die Pflicht, das Dolmetschen eigenhändig organisieren zu müssen, wird als enormer Druck und Mehrbelastung empfunden:

„[...] und dann müssen gehörlose Studentinnen oder gehörlose Studenten sich auch noch um die Dolmetschung kümmern und das ist ein enormer Druck.“ (T4: 182ff)

Eine zusätzliche Belastung und ein zusätzlicher Druck entstehen mit der Angst, die finanzielle Unterstützung des Dolmetschens verlieren zu können:

„Ja, Hörende, die gehen da einfach auch mal nicht einen Tag in die Vorlesung. Für Gehörlose geht das schon wieder gar nicht, wenn die was verpassen, wenn die da nicht hinkommen, dann müssen sie das melden, wenn das zu oft passiert, dann kriegen sie die Finanzierung nicht mehr. Also es ist schon ganz anders, die haben da viel höheren Druck, [...]“ (T4: 211-215)

6.12 Alternativen und geplatze Träume

Unzureichende Rahmenbedingungen und Angebote zwingen viele Gehörlose und Schwerhörige sich mit Alternativen zufrieden stellen bzw. andere Pläne in Erwägung ziehen zu müssen. Nicht zuletzt sind aufgrund der Mehrbelastungen und des Mehraufwandes bestimmte Möglichkeiten und Pläne nicht einmal möglich. Die Studentin berichtet, als sie sich mit dem Gedanken anfreunden musste, eventuell ein anderes Studium absolvieren zu müssen, da die Rahmenbedingungen und finanziellen Ressourcen gefehlt haben (vgl. T3: 89f).

Das Fehlende Wissen über Gehörlosenthemen ist Grundlage für Diskriminierung und Audismus im Hochschulbereich. Die gehörlose Studentin erzählt, dass sie aufgrund dessen fast das Studium abgebrochen hat:

„[...] ich habe wirklich in diesem Schwerpunkt es so richtig erlebt, wie Diskriminierung läuft. In den anderen Fächern war es viel weniger als in diesem Schwerpunkt Inklusion, habe ich mich richtig, zum ersten Mal diskriminiert gefühlt. Also es war total komisch, die sind da wirklich Meilen weit hinten, was das Wissen, die Didaktik, die Vermittlung betrifft. Ich wollte das dann auch abbrechen [...]“ (T3: 52-57)

Die Studierende hat ihr Lehramtsstudium dann mühselig abgeschlossen und brauchte anschließend eine Pause, um sich neu zu orientieren, denn sie wollte aufgrund der diskriminierenden Didaktik und Haltung nicht mehr im pädagogischen Bereich arbeiten. Bestimmte Möglichkeiten im Laufe der Studienzeit werden gar nicht in Anspruch genommen, weil der Aufwand viel zu hoch ist:

„Es gibt im Studium auch immer wieder interessante Zusatzprogramme, Workshops oder außerschulische Veranstaltungen. Dafür müsste ich dann jedes Mal selbst die Dolmetschung organisieren, ist nicht klar, ob sie bezahlt wird. Manchmal interessiert es einen, aber man denkt sich oft, der Mehraufwand so hoch, da scheiße ich lieber drauf.“ (T4: 316-320)

Ebenso das Phänomen des demotivierenden Empfindens kam des Öfteren in der Datenerhebung vor. Der Mehraufwand, die fehlenden Rahmenbedingungen und die Belastungen werden als demotivierend empfunden, die sich im Hochschulzugang und Fortgang auswirken. Aufgrund dessen konnten auch bestimmte Pläne und Möglichkeiten nicht umgesetzt werden:

„Also ich weiß von Leuten, die irgendwo ihr Erasmus-Semester gemacht haben, dass einem oft die Lust vergeht, ehrlich gesagt, [...]“ (T4: 295ff)

„Einige Gehörlose, ich weiß nicht, die vielleicht auch gar nicht die Matura haben oder sie haben die Matura gerade, aber wollen dann nicht mehr studieren, weil einfach der Weg bis dorthin zu mühsam war.“ (T4: 394ff)

Gewünschte Erasmus-Projekte können aufgrund des organisatorischen und zeitlichen Mehraufwandes nicht durchgeführt werden. Dadurch wurde die Alternative eines Berufspraktikums gewählt:

„[...] für mich war es dann so, wo ich mir dann gedacht habe, okay, ich mache das Berufspraktikum in Marokko, weil mir einfach auch der Aufwand dann zu groß war, an diesem Erasmus-Projekt, also ich habe eben kein Erasmus-Projekt im typischen Sinne gemacht [...]“ (T4: 297-300)

Es ist diskriminierend und exkludierend, dass Hochschulen aufgrund der unzureichenden Rahmenbedingungen keine vollwertigen Unterstützungen und Möglichkeiten für Gehörlose bieten.

„[...] wie viel Leid damit verbunden ist, in dieser Welt auch aufzuwachsen, und wie viel einem verwehrt bleibt, wo ich mir oft denke, hätte die Person das alles so gekriegt in ÖGS, was wäre dann möglich gewesen, diese Träume, die da waren, hätte sich die Person diese Träume erfüllen wollen können [...]“ (T1: 380-384)

6.13 Abhängigkeit

Beide der gehörlosen Interviewpartner*innen merken das Abhängigkeitsverhältnis und das Angewiesensein im Studium an. Dies kann die Autonomie und die aktive Rolle von Gehörlosen einschränken.

„Ich musste immer die Dozenten und Studienkollegen nach den Skripten und Kopien fragen, das war sehr anstrengend. Ich habe auch immer gefragt, ob ich die Mitschriften kopieren kann, weil es in meiner Zeit noch keine Mitschreibkräfte für Gehörlose gab. Und manchmal konnte ich die Schrift von den anderen nicht lesen. Ich war immer sehr angewiesen auf die anderen.“ (T2: 47-51)

Es entsteht hierbei ein ungleiches und hierarchisches Machtgefälle, was auch zu unangenehmen Situationen führen kann. So kann es vorkommen, dass vielleicht manche Studienkolleg*innen gar nicht bereit sind, ihre Mitschriften zu borgen. Das Angewiesensein schränkt in der eigenen Freiheit und Selbstbestimmtheit ein.

Die Dolmetschung wird zwar als sehr große Unterstützung und auch als inklusiv angesehen, dennoch ist auch hier immer eine Abhängigkeit gegeben. Gehörlose können etwa Termine nicht frei wählen, sondern sind immer auf die Anwesenheit und Zusage der*des Dolmetscher*in angewiesen. Eine direkte Kommunikation mit Hörenden ist fast nie gegeben, denn das Gebärdete muss zuvor immer erst übersetzt und gedolmetscht werden. Dabei können wichtige persönliche Elemente, Inhalte und Emotionen verloren gehen.

„Oder wenn ich mit einem Professor einen Punkt besprechen will, muss ich eine E-Mail schicken und einen Zeitpunkt finden, wo ich, die Dolmetschung und der oder die Lehrende Zeit haben, dann müssen drei Leute in den Kalender schauen, also das ist einfach irrsinnig mühsam, das dauert oft, da kann man nicht schnell einmal hinschauen, zu zweit sich was ausmachen, sondern das geht immer über Dritte, da müssen immer alle drei einverstanden sein und Zeit haben, sind so Kleinigkeiten, die in Summe viel ausmachen.“ (T4: 224-230)

6.14 Dolmetschen

„Das ist eher ein neues Thema in Österreich. Das Dolmetschen in Österreich startete 1997. Da gab es die erste Dolmetschausbildung. Früher gab es das noch gar nicht. Ich habe 1996 zu studieren begonnen, das heißt da war niemand da, um zu dolmetschen.“ (T2: 15ff)

In den Anfängen der Studienzzeit des gehörlosen Absolventen gab es noch gar keine Dolmetschung, was bedeutet, dass er in dieser Hinsicht „kommunikationslos“ war. Erst im Zuge der Dolmetschausbildungen gab es immer mehr Angebote von Dolmetschleistungen im Hochschulbereich. Im Rahmen seines Psychologiestudiums konnte er von der Unterstützung des Dolmetschens profitieren:

„Die Masterprüfung habe ich mit Dolmetschung gemacht und das war sehr super. Je mehr Ausbildungen und Abschlüsse es in Dolmetsch gibt, umso mehr Dolmetscherinnen kommen auch.“ (T2: 34ff)

Beide der gehörlosen Interviewteilnehmenden erlebten bzw. erleben den Verbleib im Studium mit Dolmetschen als sehr positiv. Wie auch schon mehrmals angemerkt, ist die Organisation durch GESTU als große Reduzierung des Mehraufwandes und der Belastung zu verstehen:

„[...] die organisieren die gesamte Dolmetschung für das Studium, es war echt nie ein finanzielles Problem und das war für mich so einfach und angenehm, dem Studium zu folgen, wirklich, [...]“ (T3: 74ff)

Der gehörlose Absolvent merkt sogar an, dass seine Studienzeit sich bestimmt verkürzt hätte, hätte zu seiner Zeit das Projekt GESTU bereits existiert:

„Ja, meine Studienzeit wäre bestimmt kürzer gewesen, aber ich muss dazu sagen ich habe nebenbei ja auch gearbeitet und war in der Gehörlosenpolitik aktiv. Aber mit Dolmetschung und der ganzen Organisation durch GESTU ist der Mehraufwand geringer.“ (T2: 99ff)

6.15 Bereitschaft der hörenden Kommiliton*innen

Beide der gehörlosen Befragten empfanden die Bereitschaft von einigen hörenden Studienkolleg*innen ein paar Gebärden zu lernen als sehr positiv in ihrem Studium. Es schaffte eine Grundkommunikation mit den Hörenden und somit fiel die immer notwendige und verlangte Anpassung an die hörende Norm zumindest in diesem Kontext aus.

„[...] und ich habe eine tolle Gruppe gehabt, tolle Mitkommilitoninnen. Einige Personen konnten gebärden, das war total fein, wirklich die ganze Gruppe war fein [...]“ (T3: 17ff)

„[...] einige meiner Studienkollegen hatten Interesse an Gebärdensprache, sie lernten sie ein wenig und ich konnte mit ihnen lernen und mich ein wenig mit ihnen austauschen.“ (T2: 11ff)

6.16 Europäische Studienreform

Der gehörlose Absolvent hat mehrmals im Interview erläutert, dass die alte Studienform freier, leichter und besser war. Hier lässt sich eine Ähnlichkeit mit der bereits im Kapitel Inklusion und Hochschule kritisierten Hochschulreform erkennen. Es war keine Pflicht, Vorlesungen zu besuchen, weshalb für den damaligen Studenten der Gebrauch einer Dolmetschung nicht unbedingt notwendig war. Es reichte, die Skripten und Bücher zu lesen, um anschließend die schriftliche Prüfung zu belegen. Hier ist aber nennenswert, dass es sich natürlich um die deutsche Schriftsprache handelte, was nicht mit Barrierefreiheit gleichzusetzen ist. Die freie Auswahl beim Besuchen der Lehrveranstaltungen war für ihn angenehmer sowie barrierefreier, als es im jetzigen Studienplan der Fall ist. Die Anwesenheitspflichten im neuen Studienplan machen die Dolmetschdienste umso notwendiger:

„Wenn es jetzt im Bolognastudienplan keine Dolmetschung gäbe, dann wäre das ein sehr großes Problem.“ (T2: 25ff)

6.17 Fachhochschule St. Pölten

Wird die Datenauswertung der Interviews auf die Analyse des Zugangs in die und des Verbleibes auf der FH St. Pölten im Studium der Sozialen Arbeit verknüpft und angewendet, so lassen sich einige Barrieren ableiten und aufdecken.

Im Rahmen der Gender- und Diversity-Beauftragten-Befragung wurde ich oft auf technische und individuelle Unterstützung hingewiesen. Seitens der FH St. Pölten gibt es kaum Barrierefreiheit was Gehörlosigkeit betrifft, wie berichtet wird. „Der e-Campus steckt hinsichtlich Barrierefreiheit in den Kinderschuhen.“ (E1) Ein kalkuliertes Dolmetsch-Budget ist nicht gegeben. Es gibt keine*n explizite Behindertenbeauftragte*n und keine Beratungsstelle für Menschen mit (Hör-)Behinderung (vgl. E1; E2).

6.17.1 Homepage als wichtiger Faktor für den Hochschulzugang

Die Art und Weise wie eine Homepage gestaltet ist, kann den Hochschulzugang entweder einschränken oder fördern. Sie ist einer der ersten Medien, um sich über die Studieninhalte, das Aufnahmeverfahren, die Zugangsbedingungen, die Rahmenbedingungen und Unterstützungsangebote zu informieren. Die Website ist ein wichtiger Faktor, um sich als Hochschule zu präsentieren.

Im Zuge meiner Datenerhebung und -analyse konnte ich feststellen, dass die Homepage der FH St. Pölten stark für die hörende Mehrheitsgesellschaft ausgerichtet ist. Die Untersuchung nach der Gestaltung für Menschen und Studieninteressierte mit Hörbehinderung haben Barrieren herausgebildet, die den Hochschulzugang für Gehörlose erschwert und ein Studium an der FH St. Pölten daher eher nicht angefangen wird.

6.17.1.1 Untertitel

Das Thema der Untertitel wird in beiden Interviews mit den gehörlosen Befragten aufgegriffen. Einmal wird auf die fehlenden Untertitel aufmerksam gemacht, was eine große sprachliche Barriere darstellt.

„Hier gibt es keine Untertitel. Das kann ein gehörloser Mensch nicht verstehen und das ist eine große Barriere.“ (T2: 80f).

Vermutlich weckt dies schon erste Zweifel für einen barrierefreien Zugang und Verbleib im Studium für Menschen mit Hörbehinderung. Hier wird vorausgesetzt, dass gehörlose Menschen sich anpassen sollen und über Lippenlesen Informationen einholen.

Im anderen Interview wird ganz erfreut berichtet, dass Untertitel auf der Website der FH St. Pölten gefunden wurden:

„Toll war, dass das Video mit Untertiteln ausgestattet war, das hat mich sehr gefreut, weil oft ist es so, war eigentlich die Regel, dass sie keine Untertitel haben. Also ich habe da drauf geklickt, habe mich schon mal sehr gefreut, habe mir gedacht, sehr inklusiv.“ (T4: 34-37).

Die Befragte freut sich über die Untertitel. Anscheinend ist es nicht üblich, dass Videos mit Untertiteln ausgestattet sind, was darauf hinweist, dass die hörende Mehrheitsgesellschaft und die Lautsprache die Norm darstellen. Die Gehörlosengruppe wird hier mit ihren sprachlichen Bedürfnissen vergessen und nicht mitgedacht, was eine große Barriere im Hochschulzugang darstellt.

6.17.1.2 Fehlende ÖGS-Videos

In allen Interviews wird auf die fehlenden ÖGS-Videos hingewiesen. Die ÖGS ist die Erstsprache für viele gehörlose Menschen in Österreich. Die oralistische Gestaltung der Homepage der FH St. Pölten exkludiert hiermit die gehörlose Personengruppe. Die Expertin weist im Interview darauf hin, dass alles Schriftliche mit deutscher Grammatik eine Fremdsprache bleibt. Sie erwähnt, dass in diesem Kontext immer wieder die Frage aufkommt, wozu denn das Angebot in ÖGS, denn es besteht die Annahme, Gehörlose können doch lesen (vgl. T1: 204-207). Vermutlich will sie darauf aufmerksam machen, dass es in diesem Kontext noch viel Aufklärung braucht. Sie hinterfragt die Annahme, dass die deutsche Schriftsprache die Norm ist und die ÖGS als Abweichung nicht beachtet wird. Es klingt auch nach einem Stereotyp und einem Vorurteil, denn die Annahme, dass Gehörlose „eh lesen können“, wertet die Fähigkeiten einer Person mit Hörbehinderung gleichzeitig ab. Gehörlose müssen sich der hörenden Norm anpassen und die deutsche Schriftsprache beherrschen. Individuelle Fähigkeiten und das Können der deutschen Schriftsprache sind für das Absolvieren eines Studiums Voraussetzung. Die Befragte hinterfragt diese Voraussetzung jedoch und kritisiert damit die strukturell exkludierenden Selektionsmechanismen, die die Verantwortung zu sehr auf das Individuum stülpt.

„Man darf aber nicht vergessen, dass Gehörlose, egal wie hoch ihr Bildungsniveau ist, Deutsch als Fremdsprache gelernt haben, weil die Österreichische Gebärdensprache eine andere Grammatik hat, eine andere Struktur hat und eine dreidimensionale Sprache ist. Das heißt, alles, was schriftlich stattfindet, wird immer eine Fremdsprache bleiben und wird immer eine Zweitsprache bleiben, und egal was man ihnen an Informationen anbietet, ist barrierefrei zugänglich in ÖGS, also in der Erstsprache. Gebärdensprache ist in Österreich anerkannt, sie ist in der Verfassung verankert. Es gibt keinen Grund, warum Gehörlose nicht auf ihr Recht pochen sollten, hier auch das Angebot zu kriegen, und Videos speziell für die wichtigsten Kerninhalte wären zentral.“ (T1: 207-216)

Der gehörlose Befragte merkt an, dass die FH St. Pölten Gebärdensprache und Gebärdensprach-Videos anbieten muss. Auch er pocht auf das Recht, dass Gehörlose Informationen in ihre Erstsprache bekommen sollen. Es sieht es als Pflicht, dass Institutionen diese Angebote setzen (vgl. T2: 77ff).

6.17.1.3 Fehlende Diversität

„Es war so ein bisschen wie, naja, ich habe das Gefühl gehabt, nein, da würde ich nicht gern, also ich habe mich da jetzt irgendwie nicht vertreten gefühlt, ja, wenn man zum Beispiel da auch eine gehörlose Person mit rein nimmt oder eine taube Person, es wäre

irgendwie, also dass man dort auch mehr herzlich willkommen geheißen wird, ja, also sozusagen inhaltlich fehlt die Diversität.“ (T4: 11-15)

Die gehörlose Interviewte macht deutlich, dass sie sich auf der Website der FH St. Pölten nicht vertreten fühlt und daher vermutlich auch kein Studium auf der Fachhochschule beginnen wollen würde. Gehörlosigkeit ist auf der FH St. Pölten kein Thema. Das könnte den Grund erklären, weshalb es auf der Fachhochschule noch keine gehörlosen Studierenden gab. Diversität wird beschrieben auf der Homepage, umgesetzt wird sie jedoch in Bezug auf Gehörlosigkeit nicht. Es ist wichtig, dass in diversitätsorientierten Überlegungen die (hörenden) Selbstverständlichkeiten hinterfragt werden.

6.17.2 Fehlende Rahmenbedingungen

Eine der größten Zugangsbarrieren stellen die nicht vorgegebenen Rahmenbedingungen und Angebote für Gehörlose seitens der Fachhochschule dar. Werden diese nicht von der Hochschule angeboten und auch nicht explizit auf der Homepage vorgestellt, hindert es Gehörlose sich für ein Studium zu inskribieren. Die Unterstützungsstrukturen inkludieren dabei die Bereitstellung von Dolmetscher*innen, ein vorgegebenes und genau kalkuliertes Dolmetschbudget, eine Beratungsstelle bzw. Behindertenbeauftragte mit Expertise und Wissen über Gehörlosenthemen.

„[...] und dass es für mich nicht offensichtlich war, ob es eine Abteilung oder ein Department für Menschen mit Behinderung gibt, also so wie das Team barrierefrei an der Uni Wien sehr stark Werbung macht und das auch gleich auf der ersten Seite oft erkennbar ist, dass es hier Unterstützung gibt, und dass es hier ein eigenes Büro gibt, wo auch unterschiedliche Selbstvertreterinnen arbeiten, wäre es wahrscheinlich schön, wenn es irgendwas gäbe, wo sich Menschen mit Behinderungen und auch Gehörlose direkt hinwenden könnten, weil es werden so viele Fragen kommen, wenn ich das Studium anfangen möchte, wo soll ich die deponieren, wo soll ich mich da austauschen?“ (T1: 217-227).

Hier wird deutlich, dass es die notwendige Expertise und Beratung braucht, die darüber Bescheid weiß, was ein Gehörloser im Studium braucht und welche Unterstützungen es dafür benötigt. Auf der FH St. Pölten gibt es keine Form von Expertisen oder Behindertenbeauftragten. Die Ansprechpersonen für Gender und Diversität konnten mir nicht beantworten, wer die Kosten für das Dolmetschen übernimmt und auch nicht, wie hoch diese Kosten ausfallen können. Es erzeugt eine Zugangsbarriere, wenn Dolmetschleistungen sowie ein vorgegebenes und kalkuliertes Dolmetschbudget nicht angeboten werden. Auf der FH St. Pölten gibt es diesbezüglich keine allgemein gültigen Regelungen (vgl. E1; E2).

„[...] und da wäre jetzt halt auch nicht klar, gibt es das an der FH St. Pölten, kann ich als gehörlose Studierende an die Uni gehen und bekomme Rahmenbedingungen, die mir ein Studium ermöglichen, ohne dass ich selbst dafür dann auch noch zahlen muss oder eben die Arbeit leisten muss, das zu organisieren.“ (T1: 232-236)

„[...] das heißt, die größte Frage, wer würde für so eine Beratung die Dolmetsch-Kosten übernehmen. Das ist ein Hautproblem. Und das ist natürlich eine große Belastung, wenn man selber nicht weiß, wer wird denn überhaupt die Dolmetschung bezahlen, muss ich das

selber organisieren, wo kann ich da Anträge schreiben und das hindert einen dann oft, das überhaupt so in Anspruch zu nehmen.“ (T4: 24-29)

Die nicht sichtbare und vorhandene Beratung und Verantwortlichkeit für Menschen mit Behinderung und für Gehörlose sowie die nicht gegebenen Dolmetschleistungen und das nicht kalkulierte Dolmetschbudget exkludiert Menschen mit Hörbehinderung aus der FH St. Pölten und stellen ein Hindernis dar. Die vielen Fragen, die Ungewissheit, die Unklarheit und Verantwortung sollten nicht ausschließlich bzw. überhaupt nicht auf den Schultern von Gehörlosen getragen werden.

6.17.3 Eigenverantwortung, individuelle Anpassung und technische Hilfsmittel

Der Fokus der FH St. Pölten scheint stark auf der individuellen Anpassung nach Bedarf und auf technischer Unterstützung zu liegen. Ich wurde mehrmals darauf hingewiesen, dass es ausreichend technische Hilfsmittel, wie Mikrophone für eine bessere Akustik gibt und die FH hier großzügig im Ankauf und in der Leihgabe ist (vgl. E2).

Die Unterstützung geschieht, wie bei anderen Behinderungen und chronischen Erkrankungen, individuell und wird mit der*dem Studierenden und der Studiengangleitung abgestimmt. Bezüglich der Gestaltung des Infotages bzw. des Tages der offenen Tür, schlägt die Gender- und Diversity-Beauftragte vor, Printmaterial für Gehörlose anzubieten (vgl. E1). Das Aufnahmeverfahren erfolgt je nach Erfordernissen mit Dolmetsch oder schriftlich. Fragen werden langsamer gestellt oder es wird darauf geachtet, deutlicher zu sprechen. Prüfungen können angepasst werden, indem diese nicht mündlich, sondern schriftlich für Studierende mit Hörbehinderung stattfinden (vgl. E2).

Hier wird deutlich, dass die Unterstützung vor dem Hintergrund der oralen, lautsprachlichen und schriftlichen Norm mit deutscher Grammatik angepasst wird. Es scheint diesbezüglich wenig Bewusstsein darüber gegeben sein, dass die Lautsprache eine Fremd- und Zweitsprache für Gehörlose und die ÖGS die Erstsprache ist und somit Angebote und Unterstützungen in ÖGS barrierefrei sind. Die Beachtung deutlicher und langsamer zu sprechen, ist mit der Erwartung und Selbstverständlichkeit gleichgesetzt, Gehörlose und Schwerhörige sollen und können Lippenlesen. Studierende mit Hörbehinderung sollen sich mit technischen Hilfsmitteln an die hörende Norm anpassen. Durch die individuelle Unterstützung neigt die Fachhochschule dazu, die strukturellen Exklusionsrisiken unreflektiert zu lassen und diese auf die Gruppe der Gehörlosen zu externalisieren.

Zuletzt soll noch angemerkt werden, dass die FH St. Pölten bei der Suche nach einer beruflichen Assistenz für die Bewältigung des Studiums unterstützt (vgl. E1). Die Organisation von Dolmetscher*innen müssen gehörlose Studierende jedoch selbst übernehmen (vgl. E2). Es kann davon ausgegangen werden, dass damit ein enormer Mehraufwand für Menschen mit Hörbehinderung einhergehen würde. Die Anpassung und das Absolvieren eines Studiums in Deutsch als Zweitsprache sowie die Eigenverantwortung sich selbst um die Dolmetschung zu kümmern, sind mit Mehrbelastungen verbunden.

6.17.4 Fehlende Wissensvermittlung über Gehörlosenthemen

Die Studiengangsleitungen des Bachelor- und Masterstudiums Sozialer Arbeit beantworten mir meine Frage nach der Wissensvermittlung und der Lehrinhalte über Gehörlosenthemen damit, dass die Themen nicht in einer eigenen Lehrveranstaltung Platz finden. Sie können zumindest in Wahlfächern angesiedelt werden, entweder im Rahmen eines Praktikums im Modul der Disziplinären Praxis, im Wahlthema „Menschen mit Behinderung und Rehabilitation“ im Rahmen des Modulbereiches „Sozialraumorientierte Primärversorgung – Public Health“ oder in den Lehrveranstaltungen der Kommunikations- und Gesprächsführung. Nennenswert ist auch, dass ich im Zuge der Befragung darauf hingewiesen wurde, dass es spannend wäre, die technischen Hilfsmittel und Ausstattungen an der FH St. Pölten zu untersuchen (vgl. E3; E4).

Es ist einerseits sehr problematisch, dass weder im Bachelor noch im Master der Sozialen Arbeit die Themen über Gehörlosigkeit, Gehörlosenkultur, Gebärdensprachen und die damit verbundenen Ausschluss- und Diskriminierungsformen behandelt werden. Die Forschungsergebnisse zeigen deutlich, dass das fehlende Wissen über Gehörlosenthemen, Grundlage von Diskriminierung, Exklusion sowie einer audistischen und oralistischen Wissensvermittlung ist.

Andererseits finde ich es unzureichend, diese Themen zumindest in Wahlfächern anzubieten, da diese nicht alle Studierenden erreichen könnten. Das Hinweisen auf das Wahlthema „Menschen mit Behinderung und Rehabilitation“ im Modulbereich „Sozialraumorientierte Primärversorgung – Public Health“ lässt mich interpretieren, dass hier ein rehabilitationswissenschaftlicher und medizinischer Fokus auf Gehörlosigkeit liegt. Im Sinne des Deaf Gain fehlt die Auseinandersetzung mit Gehörlosigkeit als kognitive, kreative und kulturelle Diversität und Reichhaltigkeit des menschlichen Daseins. Ebenso der Tipp, die technische Unterstützung der FH St. Pölten in meinen Forschungsgegenstand zu involvieren, bringt mich zu der Deutung, dass das Verständnis eher auf der Normierung und Anpassung von Personen mit Hörbehinderung beruht.

7 Handlungsempfehlungen und Perspektiven für die Fachhochschule St. Pölten im Studium Sozialer Arbeit

Im folgenden Kapitel sollen inklusive Ansätze als Anregungen zu Veränderungen und Handlungen dienen, um den Zugang zum und den Fortgang im Studium für Menschen mit Hörbehinderung barrierefreier und diverser zu gestalten. Diese ergeben sich aus den Interpretationen und der Analyse der Datenerhebung während des Forschungsprozesses. Sie richten sich gezielt an die FH St. Pölten, sie verstehen sich aber auch als Handlungsempfehlungen und Perspektiven für den gesamten Hochschulbereich.

In den Interviews habe ich ganz konkret danach gefragt, was es braucht, um mehr Barrierefreiheit und Inklusion zu erreichen. Die Forschungsergebnisse waren eindeutig und folgende Oberkategorien sind dabei entstanden: Sichergestellte Kommunikation, Beratung und Beauftragte, Aktives Werben und Vernetzen sowie Wissensvermittlung von Gehörlosenthemen.

7.1 Sichergestellte Kommunikation

Ein barrierefreier und inklusiver Zugang ist die gegebene und bereitgestellte Kommunikation in der Erstsprache der ÖGS. Die ÖGS ist eine eigenständige Sprache und im Art. 8 Abs. 3 der österreichischen Bundesverfassung seit 2005 anerkannt. Somit besteht hier das Recht, (Bildungs-)Angebote in der Österreichischen Gebärdensprache zu erhalten. Die Kommunikation muss in allen Bereichen sichergestellt sein, sei es im Informations- und Beratungsgespräch, im Aufnahmeverfahren, während einer Prüfung oder in einer Sprechstunde mit einer* einem Professor*in.

In einem kurzen Exkurs soll die Lehre in ÖGS ohne Dolmetschung für Gehörlose angeschnitten werden. Diese versteht sich als am inklusivsten. Eine Lehre in ÖGS, also mit gebärdensprachigen Lehrenden, ermöglicht eine direkte Kommunikation und muss nicht erst über eine dritte Person erfolgen. Das Abhängigkeitsgefüge und das Angewiesensein auf die Dolmetschung fallen weg, was die Autonomie und Selbstbestimmtheit von Gehörlosen fördern würde. Dafür bräuchte es mehr gebärdensprachkompetente Lehrpersonen. Der Nationale Aktionsplan Behinderung 2012-2020 (vgl. BMASGK 2012: 69) fordert mehr Ausbildungen zu Gebärdensprachdolmetscher*innen und Gebärdensprachlehrer*innen. Eine Interviewte hat folgendes angemerkt:

„Wenn ich es jetzt nur für Gehörlose nennen sollte, was barrierefreie Lehre braucht, ist im besten Fall Lehre in ÖGS und nicht gedolmetscht in ÖGS, also das wäre so das Beste. Wenn es gedolmetscht wird, dann trotzdem eine Didaktik oder eine Aufbereitung, das nicht linear für/ also das nicht nur für Hörende das gestaltet wird didaktisch, und dann wird einfach gedolmetscht. Das kann unglaublich langweilig sein für Gehörlose.“ (T1: 692-697)

7.1.1 Bereitgestellte Dolmetschleistungen und kalkuliertes Dolmetschbudget

„Ja, also es braucht mal das Angebot, es braucht gepacktes Budget für dieses Angebot, weil nachher weiß dann keiner, aus welchem Topf zahlen wir das, und die meisten wissen auch nicht, was es kostet, also Dolmetsch-Budgets sind meistens ein Riesen-Brocken in einer Kalkulation [...]“ (T1: 441-444)

Dolmetschleistungen und Kostenvorgaben müssen von Hochschulen bereitgestellt werden und gut kalkuliert sein. Da dies nicht auf der FH St. Pölten gegeben ist, braucht es diese Umsetzung. Es steht in der Verantwortung der FH, diese Rahmenbedingungen zu geben. Fehlen diese Angebote, erweist sich dies schon als große Zugangsbarriere für Personen mit Hörbehinderung und es hindert daran, ein Studium an der FH St. Pölten

zu beginnen. Die nicht angebotenen Dolmetschdienste und die nicht kalkulierten Kostenförderungen sind der Grund für Eigenverantwortung und Eigeninitiative, den Mehraufwand und die starken Belastungen, welchen Gehörlose ausgesetzt sind. Das geht mit einem strukturellen und institutionellen Selektionsmechanismus einher und eine individuelle Unterstützung und Anpassung ist unzureichend und exkludierend zugleich. Dieses Angebot kann in Form eines Projektes, wie das von GESTU, umgesetzt werden, bei dem extern Dolmetschdienste für das Studium organisiert und finanziert werden. Ideal wäre es, wenn Hochschulen selbst das Dolmetschen finanzieren und organisieren:

„Im optimalen Fall ist es so, wenn die Uni selbst anbietet, die Dolmetscher zu zahlen, das wäre natürlich traumhaft, habe ich aber bis jetzt noch nie gehört, dass das irgendwo der Fall war.“ (T4: 85ff)

„Also wenn ich mir vorstelle, ja, ich interessiere mich für ein Studium, schreibe hin, ich will mich da gern informieren und die organisieren die Dolmetschung, das wäre natürlich das Optimale, damit kann ich mich frei bewegen sozusagen, frei entscheiden und kann mir verschiedene Studien anschauen, kann dort Beratungsgespräche in Anspruch nehmen und muss mich nicht kümmern, wo kriege ich eine Dolmetscherin her, wer zahlt sie, sondern kann mich so, wie jeder andere Student, auch einfach informieren.“ (T4: 192-198)

7.1.2 Umgestaltung der Homepage

Wie bereits erwähnt, ist die Website der Fachhochschule St. Pölten oral und an die hörende Norm gerichtet. Die Österreichische Gebärdensprache wird weder thematisiert noch angeboten. Es fehlen Untertitel und ÖGS-Videos. Somit lassen sich zwei Handlungsempfehlungen herausgliedern: Zum einen müssen alle Videos mit Untertiteln ausgestattet sein, damit Gehörlose dem Gesagten zumindest in der deutschen Schriftsprache folgen können. Zum anderen sollen zentrale Informationen auf der Homepage in Form von ÖGS-Videos übersetzt werden. Auch diese Umsetzung fordert der Nationale Aktionsplan Behinderung:

„Neben dem baulichen Bereich ist vor allem die barrierefrei zugängliche Information wesentlich. Nach dem E-Government-Gesetz sind alle öffentlichen Websites barrierefrei zu gestalten. Dabei ist darauf zu achten, dass Inhalte auch in Leichter-Lesen-Version und in Österreichischer Gebärdensprache angeboten werden.“ (BMSGK 2012: 46)

Es gibt Institutionen, die diese Übersetzung in ÖGS durchführen. Eine davon wird von einem Interviewbefragten empfohlen:

„Hierfür kann ich ögsbarrierefrei.at anbieten. Die übersetzen Websites in ÖGS. Da muss die FH St. Pölten anrufen und die schicken dann ein Angebot, das kostet natürlich was. Aber das wäre dann viel inklusiver.“ (T2: 81-84)

Aus eigener Erfahrung und Recherche bietet sich für eine Übersetzung in ÖGS ebenso die Organisation „duooo“ an. Die gehörlosen Mitarbeiter*innen und geprüften Dolmetscher*innen übersetzen unter anderem Websites in ÖGS (vgl. duooo 2022: o.A.).

7.2 Beratung und Beauftragte*r

„[...] es braucht immer Initiative von Expertinnen. Wenn ich jetzt in dem Bereich jetzt kein Wissen mitbringe, mache ich vielleicht alles nach meinem besten Wissen und Gewissen, weiß aber ja nicht mehr als das, was ich weiß. So, jetzt Diversität und Barrierefreiheit, das verkauft sich auch gut, das will sich jeder an seine Fahnen heften und an seine Banner, aber da braucht es ja auch Leute, die eine Ahnung davon haben, und das ist auch ein lebenslanges Lernen.“ (T1: 634-639)

Auf der FH St. Pölten braucht es eine Beratung und eine*n Beauftragte*n für Menschen mit (Hör-)Behinderung. Dabei ist ein reflektiertes Wissen im Umgang mit Gehörlosen und deren Bedürfnissen beim Hochschulzugang und Verbleib im Studium von großer Bedeutung und Notwendigkeit. Die FH St. Pölten muss anhand einer*s Verantwortlichen und einer Expertise solche Rahmenbedingungen und Angebote für Personen mit Hörbehinderung bieten. Auch hier ist es eine institutionelle Verantwortung, die nicht länger auf das Individuum übergestülpt werden darf.

„[...] wenn die Personen, in diesem Beratungsbereich, etwas über meine Art der Gehörlosigkeit wissen und Kontakt auf Augenhöhe herstellen, ist das auch barrierefrei, das wäre auch ein förderlicher Faktor.“ (T4: 252ff)

„[...] es bräuchte natürlich auch eine Person, die in dem Kontext Wissen mitbringt. Also es bringt nichts, wenn wer Beratung macht, es wird gedolmetscht und es hat die Person, die dort sitzt, keine Ahnung von Gehörlosen-Kultur, weil es kommen ja dann auch Folge-Probleme, unter Anführungszeichen, oder Situationen, die dann in der weiteren Folge auftreten, wenn ich gar keine Ahnung habe, dann tue ich mit schwer. Also wenn ein Gehörloser wirklich immer die gleichen grammatikalischen Fehler in einer Arbeit macht, warum macht er die und wie sind die zu bewerten, braucht er länger Zeit, warum braucht er länger Zeit? Warum braucht er bei einer schriftlichen Prüfung auch eine ÖGS-Dolmetschung? Das sind so ganz viele Dinge, die jemand schon mitbringen sollte, und da wäre halt jemand, der entweder ein Schwerpunkt im Studium zu dem Thema hatte, oder jemand, der schon vorher Erfahrung in der Arbeit mit Gehörlosen hatte, oder eben eine Selbstvertreterin dann schon gut zu beraten und zu informieren.“ (T1: 448-460)

Hier wird ersichtlich, dass es viel Wissen seitens der Beauftragten über Gehörlosenthemen braucht, da es unterschiedliche Bedürfnisse gibt und dementsprechende Unterstützungen angeboten werden müssen. Die Bedeutung von Selbstvertreter*innen und gehörlosen Expert*innen wurde in den Interviews mehrmals angedeutet. Das Miteinbeziehen und die Beteiligung von Selbstvertreter*innen ist bedauerlicherweise noch eine Seltenheit, würde dieser Ansatz jedoch gerade zu mehr Diversität führen. In diesem Kontext möchte ich auch nochmals die hörende Selbstverständlichkeit und Perspektive betonen. Wenn es um Veränderungen und Handlungsperspektiven für eine marginalisierte Gruppe geht, dann spielen hierbei immer herrschende Machtverhältnisse mit. Es dürfen keine Veränderungen vonstattengehen, ohne dabei die betroffene Personengruppe miteinzubeziehen. Die Handlungen und Entwicklungen sollten nicht nur für die Gruppe durchdacht und durchgeführt werden, sondern mit dieser Gruppe.

„Egal was man gestaltet, und egal, was man initiiert, und egal, wie man was verändert, man sollte immer die betreffende Zielgruppe mit ins Boot holen, um was zu gestalten, um was zu verändern, um was zu etablieren, und ja. Und die Perspektive sollte mehr zählen als jede andere. Also es ist schön, wenn sich wer was überlegt, der sich auch gut auskennt,

und der auch viel Ahnung hat. Letztendlich sollte wer mit denken und mit überlegen und mit gestalten, der selbst betroffen ist.“ (T1: 879-884)

7.3 Aktives Werben und Vernetzen

In der Datenerhebung konnten zwei weitere Strategien herausgebildet werden, welche die FH St. Pölten zu mehr Diversität, Inklusion und Barrierefreiheit für Menschen mit Hörbehinderung leiten würde. Zum einen ist es das aktive Bewerben in ÖGS der Rahmenbedingungen und Angebote. Zuvor müssen diese Unterstützungsstrukturen selbstverständlich umgesetzt werden:

„[...] wenn es diese ganze Vorarbeit, wenn sie schon geleistet wurde, dann müsste man das bewerben, und das beste Medium ist einfach Facebook und Insta/ also ist einerseits Facebook und andererseits Instagram, wo wir auch unsere Sachen bewerben, in kurzen Videos, [...]“ (T1: 445-448)

Soziale Medien können genutzt werden, um gezielt die Gehörlosengruppe anzusprechen. Das Wissen, dass es solche Rahmenbedingungen und Möglichkeiten an einer Hochschule gibt, würde den Zugang zu ebeneiner enorm erleichtern und fördern. Dies führt mich zur zweiten Strategie: Die Vernetzung. Hochschulen müssen sich viel mehr vernetzen mit Expert*innen, die über ein Wissen der Gehörlosenthemen, über Angebote und Umsetzungsstrategien verfügen, wie ein Studium für Gehörlose inklusiver gestaltet werden kann. Davon könnte jede Hochschule profitieren und in erster Linie hätte es eine positive Auswirkung auf einen barrierefreien und inklusiven Hochschulzugang und Fortgang im Studium. So sollte sich auch die FH St. Pölten gezielt mit Expert*innen im Gehörlosenkontext austauschen und vernetzen, um bessere Rahmenbedingungen schaffen zu können und sich ein Wissen über die Gehörlosenthemen anzueignen.

„[...] und das ist auch das Ziel, dass man einfach sich vernetzt und sagt, schau mal, schauen wir, dass wir am gleichen Wissenstand sind, es gibt Möglichkeiten, es gibt Leute, die dieses Wissen haben und genauso nicht bei den hörenden Experten, sondern auch bei den gehörlosen, also es braucht viel mehr Vernetzung und viel mehr Wissensaustausch über das, was möglich ist, dass man einfach weiß, okay, wenn du ein Studium an einer Hochschule beginnen willst als gehörloser Student, gibt es jene Möglichkeiten, hier mit positivem Support und positivem Empowerment vorangeht, und du kannst ein wunderbares Studentenleben genießen und kriegst eine Chance, [...]“ (T4: 360-368)

7.4 Wissensvermittlung von Gehörlosenthemen

„Es wäre natürlich der Traum, jeder weiß Bescheid, wie der Umgang mit gehörlosen Menschen ist, jeder trifft einen auf Augenhöhe, [...]“ (T4: 254ff)

Dieser Satz der gehörlosen Studentin brachte mich noch mehr dazu, eine Wissensvermittlung der Gehörlosenthemen und allen damit verbundenen Belangen zu fordern. Der bewusste und reflektierte Umgang von Hörenden mit Gehörlosen sollte nicht

nur ein Traum sein, sondern Realität und umsetzbar. Die hörende Mehrheit und Selbstverständlichkeit mit ihren Privilegien muss damit konfrontiert werden und die eigenen Gewohnheiten, Normvorstellungen und Stereotype hinterfragen.

Die Hochschule als Wissensvermittlerin, die auch Wissen produziert, trägt die Verantwortung, ein reflektiertes Wissen weiterzugeben. Der Hochschulsektor als gesellschaftlicher Funktionsbereich reproduziert und generiert mit seinen Strukturen und Rahmenbedingungen soziale Ein- und Ausschlüsse. Die nicht gegebene Wissensvermittlung von Gehörlosenthemen im Studium Sozialer Arbeit an der FH St. Pölten ist Teil der exkludierenden und selektiven Ausgangslage.

7.4.1 Die Verantwortlichkeit der Sozialen Arbeit

Wie bereits angemerkt, brachte mich die große und einflussreiche Kategorie des fehlenden und unreflektierten Wissens über Gehörlosenthemen zu der Datenerhebung über die Wissensvermittlung von ebendiesen Themen in den Studiengängen der Sozialen Arbeit an der FH St. Pölten. Der Fokus auf die Soziale Arbeit beruht einerseits vor dem Hintergrund der professionsethischen Grundsätze der Sozialen Arbeit, wie die Verantwortung und Achtung von Vielfalt und Diversität (vgl. obds 2017: o.A) und andererseits auf der in der Datenerhebung gewonnenen Hypothese, die Soziale Arbeit solle ein Vorbild, die Vermittlerin und Expertise vom diversen und sozialen Verständnis von Gehörlosigkeit sein (vgl. T4: 16-19).

Eine Befragte macht es deutlich, wie wichtig das Wissen über Gehörlosigkeit als Diversität im Sinne des Deaf Gain in der sozialarbeiterischen Praxis ist:

„[...] die Ärzte haben ein Problem mit der Gebärdensprache, das finde ich schwierig. Und im Bereich Soziale Arbeit, wenn jemand im Spital aufgenommen wird, gehörlos ist, wäre es natürlich toll, wenn der Arzt jetzt sozusagen ein gehörloses Kind sieht oder gehörlose Eltern, oder auch einfach null Ahnung vom wirklichen Leben dieser Person hat, die Eltern sind schockiert, der Arzt sagt einem, ja, ja, lass uns mal reparieren, das können wir schon machen. Natürlich sind die Eltern da, vertrauen sie dem Arzt. Zehn Jahre später kommen sie dann drauf, oh, wenn sie dann mit Sozialarbeitern reden oder mit anderen Personen, ja, was für Möglichkeiten gäbe es denn da.“ (T4: 384-392)

Hier geht es vor allem um die Klinische Soziale Arbeit. Gehörlosigkeit ist in so vielen Bereichen nach wie vor mit dem defizitorientierten und medizinischen Modell behaftet. Die Soziale Arbeit arbeitet und handelt mit ihren professionsethischen Prinzipien und dabei bewahrt und achtet sie die gesellschaftliche Diversität. Ein Grundsatz der Sozialen Arbeit ist die Verantwortung von Vielfalt und sozialer Gerechtigkeit (vgl. obds 2017: o.A.). So ist es unabdingbar, sich bereits in der Ausbildung der Sozialen Arbeit mit Diversitätsüberlegungen und Strategien für soziale Gleichheit auseinanderzusetzen. Konkret bedeutet das für den Gehörlosenkontext, dass im Studium der Sozialen Arbeit die hörenden Selbstverständlichkeiten hinterfragt werden müssen und eine Befassung der Gehörlosenthemen und den Diskriminierungsformen stattfinden soll. Das Wissen darüber würde viel offenere und inklusivere Zugänge schaffen. Mit dem Zugang zu diesem Wissen könnten die Hochschulen dementsprechende Rahmenbedingungen und Angebote schaffen, ohne dabei die Verantwortung auf Studierende mit Hörbehinderung zu stülpen. Der Mehraufwand, die Belastungen sowie die Eigeninitiative würden sich

reduzieren. Die Soziale Arbeit als Verantwortliche und Vermittlerin eines solchen Verständnisses kann dabei einen großen Beitrag leisten, um die Gehörlosenthemen und das diverse Verständnis von Gehörlosigkeit nach außen zu tragen.

Um nochmal auf das Beispiel aus dem Interviewauszug zurückzukommen – gäbe es in Krankenhäusern mehr Sozialarbeiter*innen mit dem Wissen über Deaf Gain, über die diversen Gehörlosenthemen und über die ÖGS als vollwertige Sprache, könnte der Normierungs- und Anpassungsdruck mittels technischer Versorgung von Hörgeräten sinken, weil Sozialarbeiter*innen mit ihrer Expertise ihr Wissen weitergeben und dementsprechend beraten können. Die Befragte merkt im Interview zudem an, dass es ab der Diagnose Gehörlosigkeit ein viel offeneres und diverseres Verständnis von Gehörlosigkeit braucht. Der medizinische Fokus auf „Reparieren“ und eine Wiederherstellung des Hörvermögens mittels Technologie ist problematisch und die Soziale Arbeit hat den Auftrag, den diversen Fokus zu vermitteln.

Daher plädiere ich mit meinen Forschungsergebnissen auf ein Lehrfach im Studium der Sozialen Arbeit an der FH St. Pölten, welches Themen über Gehörlosigkeit, Gehörlosenkultur, Gebärdensprachen und den damit verbundenen Diskriminierungen und Exklusionsrisiken vermittelt. Es muss mehr Wissen gegeben sein über einen nicht audistischen Umgang mit Gehörlosen sowie über inklusive und institutionalisierte Rahmenbedingungen, um einen barrierefreien Zugang zum und Verbleib im Studium zu schaffen.

8 Zusammenfassung und Conclusio

Im letzten Kapitel vorliegender Masterthese werden die Ergebnisse und Handlungsperspektiven zusammengefasst und diskutiert. Die aus der Datenerhebung und Datenauswertung gewonnenen Ergebnisse bilden insgesamt 17 Hauptkategorien, die den Hochschulzugang und Verbleib im Studium für Menschen mit Hörbehinderung beschreiben. Eine davon heißt FH St. Pölten, die im Zuge der diversitätsorientierten Analyse herausgearbeitet wurde.

Der Hochschulzugang und Verbleib im Studium für Gehörlose und Schwerhörige wird mit vielen Barrieren, Herausforderungen und selektiven Mechanismen begleitet. Die Forschungsergebnisse waren eindeutig und lassen das fehlende und unreflektierte Wissen über Gehörlosenthemen zu der größten und einflussreichsten Barriere werden. Die hörende Norm hat zu wenig Kontakt mit den Themen Gehörlosigkeit, Gehörlosenkultur, Gebärdensprachen und den damit verbundenen Diskriminierungs- und Ausschlusserfahrungen. Dies führt dazu, dass zu viel Raum und Gelegenheit für Audismus im Umgang mit Gehörlosen gegeben sind. Es dominiert eine oralistische und audistische Wissensvermittlung an den Hochschulen aufgrund des fehlenden und unreflektierten Wissens über die Gehörlosenthemen. Diese große Barriere breitet sich bis in den Unterricht aus und Professor*innen neigen daher zu einer fehlenden Einsicht und einer unreflektierten Haltung gegenüber Gehörlosenthemen. So ist etwa keine

Bereitschaft gegeben, das Licht während eines Films im Unterricht aufgedreht zu lassen, damit der gehörlose Student der Dolmetschung folgen kann.

In den Köpfen der hörenden Mehrheit überwiegt der defizitorientierte und medizinische Blick von Behinderung auf Gehörlosigkeit und Gebärdensprache. Gehörlosigkeit wird daher oft mit Passivität, Abhängigkeit, Hilfsbedürftigkeit und der Abweichung zu Hören gleichgesetzt. Aufgrund des fehlenden Wissens ist auch ein fehlendes Zutrauen seitens Beratung oder Verantwortlicher*in im Aufnahmeverfahren gegeben. Gehörlosigkeit wird mit Nicht-Können gleichgesetzt und ein positives Absolvieren eines Studiums aufgrund der Hörbehinderung nicht zugetraut. Dies ist diskriminierend und exkludierend zugleich. Eine weitere Barriere stellen die fehlenden und ortsabhängigen Rahmenbedingungen und Unterstützungsstrukturen dar. Die Initiative GESTU ist ausschließlich an Wiener Hochschulen tätig, weshalb viele Gehörlose nach Wien ziehen oder ein Pendeln in Kauf nehmen, um das Angebot nutzen zu können. Es fehlen an Hochschulen einerseits Expert*innen oder Verantwortliche für Gehörlose, die dieses notwendige und reflektierte Wissen über Gehörlosenthemen und den Bedürfnissen verfügen sowie andererseits das Angebot von Dolmetschdiensten und das gut eingeplante und kalkulierte Budget für das Dolmetschen. Die nicht gegebenen Rahmenbedingungen stellen ein großes Hindernis im Hochschulzugang dar. Viele Gehörlose haben somit einen Mehraufwand, indem sie eigenständig das Dolmetschen organisieren und finanzieren müssen. Außerdem stellen die lautsprachorientierten Bildungsangebote und die deutsche Sprache als Fremd- und Zweitsprache einen weiteren Mehraufwand dar, weil etwa Texte in deutscher Schriftsprache hingehend auf die Grammatik nochmals von Tutor*innen korrigiert werden müssen. Dies benötigt viel mehr Schleifen im Erledigen der Aufgabenstellungen, was einen höheren Aufwand im Studium darstellt.

Personen mit Hörbehinderung müssen viel Eigeninitiative leisten. Ihnen wird die Verantwortung aufgrund des fehlenden Wissens, der fehlenden Reflexion sowie der nicht vorhandenen Rahmenbedingungen abgegeben, indem sie selbst über ihre Gehörlosigkeit und Bedürfnisse aufklären müssen oder indem ihr eigener Charakter abhängig gemacht wird für einen positiven Verbleib im Studium. So ist Selbstbewusstsein eine Erfordernis dafür und Unsicherheit eine scheiternde Voraussetzung.

Der Hochschulzugang und Fortgang im Studium werden mit Gefühlen von Belastung, Druck und Anstrengung begleitet. Das eigenständige Organisieren von Dolmetscher*innen, die Ungewissheit solch Leistungen überhaupt zu erhalten und die Angst, diese Leistungen während des Studiums wieder zu verlieren, gehen mit solch emotionalen Belastungen einher. Die nicht gegebenen Rahmenbedingungen seitens der Institutionen, der Mehraufwand, die Belastungen sowie die audistische Haltung der hörenden Norm schränken Gehörlose in ihrer Freiheit und ihren Wahlmöglichkeiten ein. So wird mit dem Gedanken gespielt, ein Studium abzubrechen, die Studienrichtung wird gewechselt oder es muss sich mit der Alternative eines Berufspraktikums anstelle eines Erasmus-Projektes zufrieden gestellt werden. Der mühselige und herausfordernde Weg bis zum tertiären Bildungsbereich kann ein Grund für Gehörlose sein, kein Studium erst anzufangen.

Der Fortgang im Studium ist ebenso geprägt von einem Abhängigkeitsverhältnis und einem Angewiesensein auf die Professor*innen, Studienkolleg*innen und Dolmetscher*innen. Gibt es keine professionellen Mitschreibkräfte, so sind gehörlose

Studierende abhängig davon, die Mitschriften von den Kommiliton*innen oder den Lehrenden zu erhalten. Auch bei der Dolmetschung besteht ein Machtverhältnis. Eine direkte Kommunikation ist dadurch nie gegeben, denn das Gebärdete eines gehörlosen Studierenden muss zuerst immer gedolmetscht und übersetzt werden. Auch bei Terminvereinbarungen mit etwa der*dem Professor*in für eine Sprechstunde ist immer erst durch eine dritte Person, der*dem Dolmetscher*in, möglich und ist abhängig davon, wann diese*r Zeit hat. Dieses Abhängigkeitsgefüge kann sich negativ auf die Selbstbestimmtheit, Autonomie sowie aktive Position von Menschen mit Hörbehinderung auswirken.

Dennoch berichten beide gehörlosen Befragten von einem positiven und inklusiven Verbleib im Studium dank des Dolmetschens und dank der externen Organisation dieser Leistungen. Die Studienzeit des bereits gehörlosen Absolventen wäre seiner Einschätzung nach sogar kürzer gewesen, hätte GESTU bereits zu seiner Zeit existiert, weil damit eine Reduzierung des Mehraufwandes einhergeht. Ebenso beide der Befragten berichten erfreut über die Bereitschaft von hörenden Studienkolleg*innen einige Gebärden zu lernen, was zumindest eine Grundinteraktion und -kommunikation ermöglicht. Der gehörlose Absolvent fing seine Studienzeit im alten Studienplan vor der europäischen Studienreform an. So wie im theoretischen Kapitel auch dargestellt, empfand er diesen als ungebundener und unkomplizierter, da die Wahl der Vorlesungsbesuche frei war und keine Anwesenheitspflicht existierte. Somit war er auf keine Dolmetschung angewiesen, da er hauptsächlich mit den Büchern und Skripten lernte und anschließend eine schriftliche Prüfung absolvierte.

Veränderungen und Entwicklungen hinsichtlich der Studienzeit des gehörlosen Absolventen und der aktiven Studentin lassen sich wie folgt darlegen: Erstens kann ein offeneres Verständnis gegenüber Gehörlosenthemen festgestellt werden und Barrierefreiheit ist im Gegensatz zu 1997 mehr gegeben. Zweitens sind im Laufe der Zeit und im Rahmen der Dolmetschausbildungen mehr Angebote von Dolmetschleistungen entstanden, die den Zugang zum und Verbleib im Studium inklusiver gestalten. GESTU, das seit 2010 existiert, gilt als Erfolgsgeschichte und positive Weiterentwicklung im Hochschulbereich für Gehörlose.

Im Zuge der Datenanalyse lässt sich feststellen, dass die FH St. Pölten stark lautsprachlich orientiert ist. Die Homepage als wichtiger Faktor für den Hochschulzugang und als einer der ersten Medien, um sich über ein Studium, den Zugangs- und Studienbedingungen zu informieren, beinhaltet keine ÖGS-Videos und nur zum Teil mit Untertiteln ausgestatteten Videos. Gehörlosigkeit und die ÖGS werden nicht thematisiert, weshalb sich gehörlose Studieninteressierte nicht vertreten und repräsentiert fühlen. Es gibt keine*n explizite*n Behindertenbeauftragte*n oder Verantwortliche*n für die Belange, Bedürfnisse und Unterstützungen von und für Gehörlose(n). Die FH St. Pölten fokussiert sich auf individuelle Anpassung und Unterstützung je nach Behinderung und Bedarf. Es gibt weder Rahmenbedingungen bezüglich Organisation von Dolmetscher*innen noch ein kalkuliertes Dolmetschbudget. Studierende mit Hörbehinderung müssten sich eigens um die Organisation und zum Teil auch um die Finanzierung kümmern. Die individuelle Anpassung sowie die nicht gegebenen Rahmenbedingungen gehen mit massiven Hindernissen und Zugangsbarrieren einher, ist dies der Grund, laut Interviewteilnehmenden, sich nicht an

der FH St. Pölten für ein Studium zu inskribieren. Zudem liegt der Fokus der FH St. Pölten auf technische Hilfsmittel und technische Anpassung mithilfe von Hörgeräten oder Mikrofonen, was im Sinne des Normierungs- und Anpassungsdrucks kritisch betrachtet werden muss. Zudem sind die technischen Unterstützungen nicht ausreichend für Studierende mit Hörbehinderung. Es braucht Bildungsangebote in ÖGS. Es sind also Überlegungen bezüglich struktureller und exkludierender Selektionsmechanismen notwendig. Damit einhergehend müssen die hörenden Normvorstellungen und Selbstverständlichkeiten vonseiten der FH hinterfragt werden. Es braucht institutionalisierte Rahmenbedingungen, wie vorhandene Dolmetschleistungen, Beratungsstellen und Verantwortliche für Personen mit (Hör-)Behinderung (auch Selbstvertreter*innen im Sinne der Diversität). Ein Vernetzen mit Expert*innen, um zu den Wissensbeständen der Gehörlosenthemen zu gelangen und ein aktives Bewerben in und mit ÖGS versteht sich als förderlich für ein an Diversität orientiertes inklusives Studium. Die Homepage soll mit ÖGS-Videos zu zentralen Kerninhalten und mit Untertiteln ausgestattet werden. Die Institutionen „ögsbarrierefrei“ oder „duooo“ würden sich dafür anbieten und Websites in ÖGS übersetzen. Ebenso ist eine Auseinandersetzung mit Deafhood und Deaf Gain, also eine Betrachtung von Gehörlosigkeit und Gebärdensprachen als menschliche, kulturelle, kognitive, kreative, sprachliche und sensorische Diversität und Bereicherung ausständig. Eine Wissensvermittlung über die Gehörlosenthemen im Studium der Sozialen Arbeit findet nicht statt. Die Annahme, eine Auseinandersetzung mit Gehörlosenthemen führe zu mehr Barrierefreiheit und Inklusion im Hochschulzugang und Verbleib im Studium für Menschen mit Hörbehinderung, da sich etwa das Wissen über die Bedürfnisse von Gehörlosen im Hochschulbereich positiv auf die benötigten und institutionalisierten Rahmenbedingungen und Angebote sowie auf ein offeneres und diverseres Verständnis von Gehörlosigkeit im hörenden Umgang mit Gehörlosen auswirken würde, bringt mich zur Handlungsempfehlung, die Gehörlosenthemen im Studium der Sozialen Arbeit zu etablieren. Die Soziale Arbeit mit ihren Grundsätzen, wie die Verantwortung und Achtung von Vielfalt oder soziale Gerechtigkeit (vgl. obds 2017: o.A), trägt somit auch die Verantwortung, die Deafhood und Deaf Gain Konzepte nach außen zu tragen sowie für eine nicht audistische Haltung zu sensibilisieren. Daher ist es unerlässlich, sich bereits in der Ausbildung mit Diversitätsstrategien und den professionellen und hörenden Selbstverständlichkeiten auseinanderzusetzen. Die Soziale Arbeit könnte hierfür einen großen Beitrag leisten.

Im Sinne eines transformativen Forschungsansatzes kann die vorliegende Masterthese zu weiteren Forschungsprojekten anregen, wie etwa die Untersuchung der Etablierung von Gehörlosenthemen im Studium der Sozialen Arbeit. Dabei können Fragen im Fokus stehen, was es zum Beispiel dafür braucht oder in welcher Lehrveranstaltung diese Thematik ihren Platz findet. Des Weiteren bietet sich eine institutionsorientierte Analyse der notwendigen Rahmenbedingungen und Unterstützungsstrukturen für gehörlose und schwerhörige Studierende auf der FH St. Pölten an. Dabei soll überlegt werden, wie die vorliegenden Handlungsempfehlungen und Perspektiven umgesetzt werden können. Dabei geht es um Fragen nach Umsetzungsstrategien: Wer kann die Stelle einer*s Behindertenbeauftragten übernehmen und welche Qualifikationen sind dafür notwendig? Wie können die ortsabhängigen Rahmenbedingungen überwunden werden

und Dolmetschleistungen sowie ein kalkuliertes Dolmetschbudget angeboten werden?
Welche politischen und rechtlichen Überlegungen und Forderungen braucht es dazu?
Das Umsetzen der Handlungsempfehlungen und Perspektiven würden die institutionellen und strukturellen Selektionsmechanismen reduzieren und der Zugang zum und Verbleib im Studium Sozialer Arbeit an der FH St. Pölten würde sich inklusiver und diverser gestalten.

Literatur

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

Baker-Shenk, Charlotte / Kyle, J. G. (1990): Research with Deaf People: Issues and Conflicts. In: Disability & Society, Nr. 1, Jg. 5, S.65-75.

Bauman, H-Dirksen L. / Murray, Joseph J. (2014): Deaf Studies im 21. Jahrhundert: „Deaf Gain“ und die Zukunft der menschlichen Diversität. In: Das Zeichen, Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser, Nr. 96, o.A., S.18-41.

BMASGK - Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz (2012): Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012–2020: Strategie der österreichischen Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Inklusion als Menschenrecht und Auftrag.

BMBWF - Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2021): Diversitätsgerechte Entwicklungen in Hochschul- und Forschungseinrichtungen. Handreichungen für die Praxis.

BMSGPK - Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (2016): UN-Behindertenrechtskonvention. Deutsche Übersetzung der Konvention und des Fakultativprotokolls.

Böhm, Carmen / Benner, Uta / Dannenbeck, Clemens (2020): Gehörlos Studieren? Was inklusionsorientierte Hochschulen aus den Erfahrungen gehörloser Studierender lernen können. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 4. URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/543/395> [25.10.2021].

Braem, Penny Boyes (1992): Einführung in die Gebärdensprache und ihre Erforschung. Band 11, 2. Auflage, Hamburg: Signum-Verlag.

Brehme, David / Fuchs, Petra / Köbsell, Swantje / Wesselmann, Carla (Hg.Innen) (2020). Disability Studies im deutschsprachigen Raum. Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Breiter, Marion (2005): Muttersprache Gebärdensprache. VITA – Studie zur Lebens- und Berufssituation gehörloser Frauen in Wien. Wien/Mülheim an der Ruhr: Guthmann-Peterson.

Campbell, Fiona Kumari (2009): Contours of Ableism. The Production of Disability and Aabledness. New York/London: Palgrave Macmillan.

Charmaz, Kathy (2006): Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis. London: SAGE Publications Ltd.

Corbin, Juliet / Strauss, Anselm (1996): Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.

Dannenbeck, Clemens / Dorrance, Carmen (2015): Wir auch? Auch wir? Wie die UN-BRK in der Hochschule ankommt. In: Teilhabe – Fachzeitschrift der Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V., Nr. 1, Jg. 54, S.32-35.

Deutscher Gehörlosen-Bund e.V. (2011): Mein Kind. Ein Ratgeber für Eltern mit einem hörbehinderten Kind. URL: [dgb_meinKind.pdf](#) [25.04.2022].

Dobusch, Laura / Hofbauer, Johanna / Kreissl, Katharina (2012): Behinderung und Hochschule - Ungleichheits- und interdependenz-theoretische Ansätze zur Erklärung von Exklusionspraxis. In: Klein, Uta / Heitzmann, Daniela (Hg.Innen): Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S.69-85.

Donath, Peter (1999): Anerkennung der Gebärdensprache. Auswirkungen auf die Situation der gehörlosen, schwerhörigen und ertaubten Studenten und Absolventen in der Bundesrepublik Deutschland. In: Das Zeichen. Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser, Nr. 49, o.A., S.380-385.

duooo. Übersetzung & Dolmetschung in Gebärdensprache (2022): URL: [Hallo | duooo](#) [16.04.2022].

Ertl, Lukas (2016): „Wege und Strategien gehörloser und schwerhöriger Personen zur Hochschulbildung in Österreich am Beispiel von Studierenden der Universität Wien – eine soziologische Untersuchung“. Masterarbeit, Universität Wien.

Fachhochschule St. Pölten (2021): URL: [Fachhochschule St. Pölten \(fhstp.ac.at\)](#) [17.04.2022]

Ferndale, Danielle (2017): “Nothing about us without us”: navigating engagement as hearing researcher in the Deaf community. Qualitative Research in Psychology. Routledge Taylor & Francis. URL: <https://doi.org/10.1080/14780887.2017.1416802> [07.12.2021]

Flick, Uwe (1995): Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In: Flick, Uwe / Kardorff, Ernst / Keupp, Heiner / Rosenstiel, Lutz / Wolff, Stephan (Hg.Innen) (1995): Handbuch Qualitative Sozialforschung. 2. Auflage, Weinheim: Psychologie Verlags Union, S.147-173.

Froschauer, Ulrike / Lueger, Manfred (2003): Das qualitative Interview. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.

Grbic, Nadja / Andree, Barbara / Grünbichler, Sylvia (2004): Zeichen setzen. Gebärdensprache als wissenschaftliche und gesellschaftspolitische Herausforderung. Graz: Selbstverlag.

Hartl, Jakob / Unger, Martin (2014): Abschätzung der Bedarfslage an ÖGS-DolmetscherInnen in Primär-, Sekundär- und Tertiärbildung sowie in Bereichen des täglichen Lebens. Institut für höhere Studien.

Hedderich, Ingeborg / Biewer, Gottfried / Hollenweger, Judith / Markowetz, Reinhard (Hg.Innen) (2016): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Helfferrich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Helfferrich, Cornelia (2014): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, Nina / Blasius, Jörg (Hg.Innen): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, Wiesbaden: Springer VS, S.559-574.

Keupp, Heiner (2007): Normalität und Abweichung. Vortrag bei der 6. Bundesweiten Fachtagung Erlebnispädagogik in Freiburg, S.01-24.

Klein, Uta / Schindler, Christiane (2016): Inklusion und Hochschule: Eine Einführung. In: Klein, Uta (Hg.In): Inklusive Hochschule. Neue Perspektiven für Praxis und Forschung, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S.06-17.

Krausneker, Verena (2006): Taubstumm bis Gebärdensprachig. Die österreichische Gebärdensprachgemeinschaft aus soziolinguistischer Perspektive. Klagenfurt/Bozen: Drava Verlag.

Krausneker, Verena / Schalber, Katharina (2007): Sprache Macht Wissen. Zur Situation gehörloser und hörbehinderter SchülerInnen, Studierender & ihrer LehrerInnen, sowie zur Österreichischen Gebärdensprache in Schule und Universität Wien. Abschlussbericht des Forschungsprojekts 2006/2007, Fassung 2, Innovationszentrum der Universität Wien.

Krausneker, Verena / Schalber, Katharina (2008): Auf Gebärdensprache angewiesen. Der Status der Österreichischen Gebärdensprache (ÖGS) als Bildungssprache an Schulen und an der Universität. In: Das Zeichen, Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser, Nr. 78, o.A., S.18-33.

Kruse, Jan / Bethmann, Stephanie / Eckert, Judith / Niermann, Debora / Schmieder, Christian (2012): In und mit fremden Sprachen forschen. Eine empirische Bestandsaufnahme zu Erfahrungs- und Handlungswissen von Forschenden. In: Kruse, Jan / Bethmann, Judith / Niermann, Debora / Schmieder, Christian (Hg.Innen):

Qualitative Interviewforschung in und mit fremden Sprachen. Eine Einführung in Theorie und Praxis, Weinheim: Beltz Juventa, S.27-68.

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

Lamnek, Siegfried / Krell, Claudia (2016): Qualitative Sozialforschung. Mit Online-Material, 6. Auflage, Weinheim/Basel: Beltz-Verlag.

Lane, Harlan (1993): Modelle der Gehörlosigkeit. In: Das Zeichen, Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser, Nr. 25, o.A., S.316-325.

Lueger, Manfred (2010): Interpretative Sozialforschung: Die Methoden. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.

Luhmann, Niklas (1994): Inklusion und Exklusion. In: Berding, Helmut (Hg.): Nationales Bewusstsein und kollektive Identität, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S.15- 46.

Maskos, Rebecca (2015): Ableism und das Ideal des autonomen Fähig-Seins in der kapitalistischen Gesellschaft. In: Zeitschrift Für Inklusion, Nr. 2, o.A. URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/277/260> [21.03.2022]

Maskos, Rebecca (2016): Thesen zur Inklusion - Utopie einer besseren Gesellschaft oder neoliberale Anrufung behinderter Menschen? Hamburg: Vortrag ZeDiS. URL: [Microsoft Word - maskos_131216.doc \(zedis-ev-hochschule-hh.de\)](#) [22.03.2022]

Moser, Michaela / Tomic Hensel, Marina (2020): Ideenpapier. Diversity – Parole oder Programm? Eine diversitätsorientierte Analyse des Studiums Sozialer Arbeit.

Müller, Sabine / Zaracko, Ariana (2010): Haben gehörlose Kinder ein Recht auf ein Cochleaimplantat? In: Nervenheilkunde, Nr. 4, Jg. 29, S.244-248.

OBDS - Österreichische Berufsverband der Sozialen Arbeit (2017): Berufsbild der Sozialen Arbeit. URL: [Microsoft Word - Berufsbild Sozialarbeit 2017_06 beschlossen.docx \(obds.at\)](#) [09.04.2022]

ÖGLB - Österreichischer Gehörlosenbund (2021a): Begriffe du Themen aus der Welt der Gehörlosigkeit. URL: [Glossar_Presse-2021k13.10..pdf \(oeglb.at\)](#) [18.03.2022]

ÖGLB - Österreichischer Gehörlosenbund (2021b): Inklusiver Bildung - Bilinguale Bildung Positionspapier. URL: [Positionspapier-BILDUNG-2021.pdf \(oeglb.at\)](#) [22.10.2021].

ÖGLB - Österreichischer Gehörlosenbund (2017). 1532/SN-299/ME XXV. GP - Stellungnahme zu Entwurf (elektr. übermittelte Version). URL: [Österreichischer Gehörlosenbund \(parlament.gv.at\)](http://www.oegb.at/parlament.gv.at) [22.10.2021].

ÖGS BARRIEREFREI (o.A.): URL: [Home - ÖGS.barrierefrei \(oegsbarrierefrei.at\)](http://www.oegsbarrierefrei.at) [16.04.2022].

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

Pioch, Lucielle (2019): Inklusion von Menschen mit Behinderung an deutschen Universitäten von vier Bundesländern - ein Vergleich unter der Perspektive der Entwicklung von Handlungsempfehlungen für eine inklusive Hochschule. Dissertation, Universität Augsburg.

Renner, Patricia / Tomic Hensel, Marina (2019): Gelebte Vielfalt in der Hochschule durch eine diversitätsorientierte Zugangspraxis. Sozial Extra.

Roder, Sascha (Hg.) (2020) Die Konstruktion von Behinderung. In: Leben mit einer Neuroprothese, Wiesbaden: Springer VS, S.77-83.

Roessler, Marianne / Gaiswinkler, Wolfgang (2006): Grounded Theory – gegenstandsnahe Theoriebildung. In: Flaker, Vito / Schmid, Tom (Hg.Innen): Von der Idee zur Forschungsarbeit: Forschen in Sozialarbeit und Sozialwissenschaft, Wien: Böhlau Verlag, S.01-17.

Rosenthal, Gabriele (2015): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Grundlagentexte Soziologie. 5. Auflage, Weinheim: Beltz Juventa.

Saerberg, Siegfried (2017): Deaf Culture und Blind Community – Ein Versuch über Grenzen hinweg. In: Das Zeichen, Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser, Nr. 106, o.A., S.252-261.

Shure, Saphira / Steinbach, Anja (2020): Plädoyer für ein diskriminierungskritisches Inklusionsverständnis: Ableismus und Rassismus als Analysebrillen. In: Grünheid, Irina / Nikolenko, Anna / Schmidt, Bozzi (Hg.Innen): BILDUNG – FÜR ALLE?! Kritische Impulse für eine inklusive Schule in der Migrationsgesellschaft, Dresden: Landesarbeitsgemeinschaft politisch-kulturelle Bildung Sachsen e.V., S.42-50.

Siebel, Susanne (2019): Verschränkungen von Fluchtbiographie und Gehörlosigkeit“. Die Situation gehörloser geflüchteter Menschen in Wien aus intersektionaler Perspektive. Masterarbeit, Universität Wien.

Statistik Austria. Die Informationsmanager (2022): URL: [Studierende, belegte Studien \(statistik.at\)](#) [05.03.2022].

Stiglitz, Sandra Pia Theres / Zeleznik, Christine Karoline (2008): „Stellt sich die Uni taub? – Integration gehörloser Studierender an der Universität Wien“. Diplomarbeit, Universität Wien.

Strübing, Jörg (2014): Grounded Theory und Theoretical Sampling. In: Baur, Nina / Blasius, Jörg (Hg.Innen): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, Wiesbaden: Springer VS, S.457-472.

Summa, Michaela (2020): Über Normalität und Abweichung: Ein responsiver Ansatz. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie. Nr. 1, Jg. 68, S.79-100.

Temple, Bogusia / Young, Alys (2004): Qualitative research and translation dilemmas. In: Qualitative research. Nr. 2, Jg. 4, S.161-178.

Waldschmidt, Anne (2005): Disability Studies: individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? Psychologie und Gesellschaftskritik, Nr. 1, Jg. 29, S.9-31. URL: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-18770> [12.03.2022].

Wansing, Gudrun (2012): Der Inklusionsbegriff in der Behindertenrechtskonvention. In: Welke, Antje (Hg.In): UN-Behindertenrechtskonvention mit rechtlichen Erläuterungen, Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V., S.93-103.

Wiedemann, Peter (1995): Gegenstandsnahe Theoriebildung. In: Flick, Uwe / Kardorff, Ernst / Keupp, Heiner / Rosenstiel, Lutz / Wolff, Stephan (Hg.Innen): Handbuch Qualitative Sozialforschung. 2. Auflage, Weinheim: Psychologie Verlags Union, S.440-445.

Wisch, Fritz Helmut (1990): Lautsprache und Gebärdensprache. Die Wende zur Zweisprachigkeit in Erziehung und Bildung Gehörloser. Hamburg: Signum-Verlag.

Witaf (o.A.): URL: [WITAF - Seit 1865 im Dienste der Gehörlosen](#) [17.04.2022].

Wroblewski, Angela / Englmaier, Victoria / Meyer, Christina (2020): Inklusive Hochschulen Angebote für Studierende mit Behinderungen und gesundheitlichen Beeinträchtigungen - Zusatzstudie zur Studierenden-Sozialerhebung 2019. Wien: Institut für Höhere Studien – Institute for Advanced Studies (IHS).

Zaussinger, Sarah / Kulhanek, Andrea / Terzieva, Berta / Unger, Martin / (2020): Zur Situation behinderter, chronisch kranker und gesundheitlich beeinträchtigter Studierender. Quantitativer Teil der Zusatzstudie zur Studierenden-Sozialerhebung 2019. Wien: Institut für Höhere Studien – Institute for Advanced Studies (IHS).

Daten

E1, E-Mail 1 an Gender- und Diversity-Beauftragte, verfasst von Viktoria Kasser (03.07.2021)

E2, E-Mail 2 an Gender- und Diversity-Beauftragte, verfasst von Viktoria Kasser (07.12.2021)

E3, E-Mail 3 an Studiengangsleitung Bachelor Soziale Arbeit, verfasst von Viktoria Kasser (14.03.2022)

E4, E-Mail 4 an Studiengangsleitung Master Soziale Arbeit, verfasst von Viktoria Kasser (11.12.2021)

T1, Transkript 1 des Interviews, erstellt von Viktoria Kasser, Juli 2021, Zeilen durchgehend nummeriert.

T2, Transkript 2 des Interviews, erstellt von Viktoria Kasser, August 2021, Zeilen durchgehend nummeriert.

T3, Transkript 3 des Interviews, erstellt von Viktoria Kasser, November 2021, Zeilen durchgehend nummeriert.

T4, Transkript 4 des Interviews, erstellt von Viktoria Kasser, November 2021, Zeilen durchgehend nummeriert.

Abbildungen

Abbildung 1: Dolmetsch- und Übersetzungsprozess (eigene Darstellung, inspiriert von Siebel 2019: 50)31

Abbildung 2: Forschungsphasen (Roessler und Gaiswinkler 2006: 11, beziehend auf Strauss 1994)36

Eidesstattliche Erklärung

Ich, **Viktoria Kasser**, geboren am **23.12.1993** in **Wien**, erkläre,

1. dass ich diese Masterthese bzw. die in meiner Verantwortung stehenden Abschnitte der Masterthese selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe,
2. dass ich meine Masterthese bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,
3. dass die Masterthese mit der vom Begutachter bzw. der Begutachterin beurteilten Arbeit übereinstimmt (Printversion ist identisch mit der Digitalversion).

Wien, 25.04.2022



Unterschrift