

Gebärdensprachlinguistik und Gebärdensprachkommunikation

Referate der VERBAL-Sektion
"Gebärdensprachlinguistik und -kommunikation"
innerhalb der
34. Österreichischen Linguistiktagung
an der Universität Klagenfurt am 8. 12. 2006
mit CD-ROM

**Veröffentlichungen des
Zentrums für Gebärdensprache
und Hörbehindertenkommunikation
der Universität Klagenfurt
Band 13**

Klagenfurt
2008

Vorwort

In diesem Band sind die Referate der VERBAL-Sektion "Gebärdensprachlinguistik und Gebärdensprachkommunikation" innerhalb der 34. Österreichischen Linguistiktagung abgedruckt, welche am 8. 12. 2006 an der Universität Klagenfurt stattgefunden hat. Zusätzlich wurden noch zwei Auszüge aus Diplomarbeiten Klagenfurter Studierender, **Heike Buggelsheim** und **Cornelia Pucher**, aufgenommen, die empirische Untersuchungen zur Situation gehörloser Menschen im Bildungsbe- reich behandeln. Weiters wird aus Aktualitätsgründen noch die Analyse eines Urteils des Österrei- chischen Verfassungsgerichtshofs zur Frage der Rundfunkgebühren für schwer hörbehinderte und gehörlose Menschen, **Franz Dotter**, abgedruckt.

Beim Artikel von **Christian Hausch** handelt es sich um eine Übersetzung des Vortrags aus der ÖGS ins Deutsche durch **Andrea Skant**.

Der Artikel von **Daniel Holzinger, Johannes Fellingner, Barbara Hunger und Christoph Bei- tel** ("Daten zur Gebärdensprache und ihrer Verwendung in Familie und Schule in Oberösterreich") ist inzwischen in überarbeiteter Form in der Zeitschrift "Das Zeichen" ("Gebärden in Familie und Schule - Ergebnisse der CHEERS-Studie in Oberösterreich", Bd 21, 2007, 444-453) erschienen, ebenso eine Kurzfassung des Artikels zum Verfassungsgerichtshofsurteil von **Franz Dotter** ("Ein Urteil des Österreichischen Verfassungsgerichtshofs mit behindertendiskriminierenden Elementen", Bd 21 (2007), 198-207). Ebenfalls dort abgedruckt wurde auch die im Tagungsprogramm angeführ- te Arbeit von **Franz Dotter** ("Methodenprobleme der Gebärdensprachforschung", Bd 21 (2007), 462-479), weshalb hier auf deren Wiedergabe verzichtet wird. Zum Thema des Studiengangs Ge- bärdensprachdolmetschen am ITAT ist eine weitere Arbeit von **Sylvia Grünbichler und Barbara Andree** Graz ebenfalls im "Zeichen" erschienen ("Der Studiengang Gebärdensprachdolmetschen am ITAT – Herausforderungen und Probleme aus Sicht der Lehrenden", Bd 21 (2007), 480-489).

Ausschnitte aus den Vorträgen von **Corazza/Lerose, Hausch, Andree/Grünbichler, Alloisio, Dotter** (Methodenprobleme), aus einer Kurzdarstellung aus Slowenien (**Društvo gluhih in naglušnih Podravja**), **Kellett Bidoli, Holzinger/Fellinger/Hunger/Beitel, Haug, Krammer/ Hilzensauer, Kramreiter, Krausneker, Debevc, VÖGS**, sowie aus einer Darstellung der Tätigkeit des **Zentrums für Gebärdensprache und Hörbehindertenkommunikation** sind in dieser Reihen- folge als Videos auf der beiliegenden CD-ROM enthalten. Obwohl die Vorträge nicht vollständig wiedergegeben sind, erhält man doch einen Eindruck von der Veranstaltung. Die Beispiele zu den Vorträgen von **Serena Corazza/Luigi Lerose** und **Christian Hausch** sind ebenfalls auf der CD- ROM enthalten.

Für die Herstellung der Druckvorlage danke ich **Friederike Wieser**.

Franz Dotter
Klagenfurt, im März 2008

Inhaltsverzeichnis

Silvia ALLOISIO	
Methodological issues by comparing historically related sign languages	3
Heike BUGGELSHEIM	
Das Angebot bezüglich Gehörlosenbildung und Österreichischer Gebärdensprache, eine Umfrage bei Kärntner Bildungseinrichtungen	7
Serena CORAZZA & Luigi LEROSE	
Vergleich von Klassifikatoren in der Österreichischen und der Triestiner Gebärdensprache	31
Franz DOTTER	
Verfassungsgerichtshof, Verfassungsdienst des Bundeskanzleramts und Gebühren Info Service des ORF contra hörbehinderte ÖsterreicherInnen, ein Lehrstück	37
Sylvia GRÜNBICHLER & Barbara ANDREE	
Wissenschaftliche Begleitung des Studiengangs Gebärdensprachdolmetschen am ITAT Graz: exemplarische Forschungsergebnisse.....	61
Tobias HAUG	
Adaptation and Evaluation of a computer-based Receptive Skills Test for German Sign Language – report of an ongoing research project	73
Christian HAUSCH	
Topickonstruktionen und Satzstrukturen in der ÖGS [Übersetzung des Beitrags aus der ÖGS ins Deutsche durch Andrea Skant]:	85
Daniel HOLZINGER & Johannes FELLINGER & Barbara HUNGER & Christoph BEITEL	
Daten zur Gebärdensprache und ihrer Verwendung in Familie und Schule in Oberösterreich	95
Cynthia Jane KELLET BIDOLI	
Sign Language-Related Research at the University of Trieste	109
Kludia KRAMMER & Marlene HILZENSAUER	
Zur Aussagekraft von Studien zur Sprachentwicklung von CI-Kindern	123
Silvia KRAMREITER	
Zwischenbericht: Schulische Integration gehörloser Kinder mit Gebärdensprache in der Regelschule	139
Verena KRAUSNEKER	
Die bilinguale Klasse in Wien – was können wir daraus lernen?	147
Cornelia PUCHER	
Vergleich von IQ-Werten hörbehinderter und hörender SchülerInnen.....	151
VÖGS Verein österreichischer gehörloser StudentInnen	
Gehörlose Studierende. Information für Lehrende an der Universität Wien	165

Methodological issues by comparing historically related sign languages

There are only few works comparing sign languages (McKee & Kennedy 2000; Currie & Meier & Walters 2001; Parkhurst & Parkhurst 2001). A first research developed for my dissertation held in collaboration between the University of Trieste and the Centre for Sign Language Research of Klagenfurt tries to prove that there is – even nowadays – a deep connection between historically related sign languages such as the Austrian Sign Language (ÖGS) with its regional varieties and the Triestine sign language which is considered to be a variety of the Italian Sign Language (LIS).

The research is based on a lexical comparison. Two lists of signs have been analysed: the Woodward's list (100 signs) and a list of typical signs of Trieste which are different from the Italian sign language (300 signs).

According to the first list:

29% of the signs are similar/equal only between Austria and Trieste

28% of the signs are similar/equal between Austria, Trieste and Italy

31% of the signs are different between Austria and Trieste

12% of the signs could not be analysed

This means that 57% of the signs from the Woodward's list are similar/equal between the two areas. According to the parameters developed by glottochronology, this percentage means that the two sign languages are separated, but they belong to the same family. Further research is needed to demonstrate this clue.

According to the second list:

20% of the signs are equal between Trieste and Austria

8% of the signs are similar between Trieste and Austria

This means that 28% of the signs are similar/equal between Trieste and Austria. This percentage is very similar to the result obtained with the Woodward list and does not include the Italian Sign Language. However it is not wrong to eliminate the Italian Sign Language from the research because, even if the work investigates the Austrian and the Triestine sign languages, the Italian Sign Language belongs to the same linguistic area and therefore it has to be included.

Developing this first research some similarities between Trieste and other sign languages of Eastern Europe, such as the Hungarian sign language, emerged. We are now working on these subject, trying to prove that there is a relationship between the Austrian, the Triestine, the Hungarian and the Slovenian sign languages.

The starting point of this research is the assumption that there are analogies between sign languages. But why are some signs similar even in sign languages which are not historically or geographically related to each other? According to Woll (1984) there are three reasons for similarities between sign languages:

1. as there is little sign language research, it could be that some historical relationships between different sign languages have not yet been discovered.
2. users of different sign languages can come in contact and develop a similar form for a sign.





3. there can be some cultural or universal ways to create a sign (“einige bestimmte kulturelle oder universelle Tendenzen, Konzepte auf eine bestimmte Art zu benennen” Woll 1984: 91).

According to Parkhurst and Parkhurst (2001) there are three reasons why many sign languages use the same sign for BOOK:

1. all sign languages origin from a proto language.
2. the sign was borrowed from a common source.
3. the sign was created from every sign language without influences from other sign languages and according to some prototypical aspects of a book.

The comparative work however is connected with a series of problems which have to be solved before developing the research work. Unfortunately there is no international agreement on the best methodology to be applied and the pros and cons of each methodology should be carefully weighed up.

1. the problem of finding the sign’s origin:
as the historical development of sign languages is often unknown it is difficult, if not impossible, to find out the origin of a sign. It is therefore difficult to develop diachronic researches for sign languages. An attempt to solve this problem and to convey a diachronic aspect to the research is based on the analysis of signs of some particular fields such as bookbinding and tailoring which are supposed to be less prone to changes because of their relatively limited usage nowadays. Even analysing these semantic fields, it is hard to find out COGNATES, i.e. signs which can be similar or not but which share the same origin.
2. the problem of the elicitation of data:
usually a list of 100 signs (the Woodward’s list) is used to analyse sign languages. Even if wider lists or lexica are used, the problem is that they are not lists of signs but lists of words translated into signs. This problem is defined by two Australian researchers “Lemma-Dilemma” (Johnston and Schembri 1998: 53) and the only way to try to solve this problem is to collect as much material in sign language as possible or to use phrases instead of single words. If possible, spontaneously signed material should be collected as well as interviews with non-hearing signers.
3. the problem of iconicity:
lists of signs such as the Woodward’s list are developed especially for sign languages because they do not contain iconic signs. These signs would skew the comparison results because they are usually similar in related or unrelated sign language because they share the same symbolism (Currie, Meier & Walters 2001) and not because they share the same origin.
4. the problem of transcribing the research results:
there is not yet an internationally recognized methodology to transcribe sign language. For my dissertation I decided to use both the transcription methodology used in the most important dictionary of Italian Sign Language (Elena Radutzky 1992) and the methodology used in the Centre for Sign Language Research in Klagenfurt. The first one describes with particular symbols - from the Stokoe notation system- the four parameters, the second one divides the sign in “starting point” (phase A1), “movement” (phase A2) and “end” (phase A3). The phase B describes the second part of the sign in case of compound signs.

	Trieste				
		Phase A1	Phase A2	Phase A3	Phase B
	C				See WOMAN
	L	[]*	[]*	[]*	See WOMAN
	O	v	v	v	See WOMAN
M	∅	v	∅	See WOMAN	

5. the problem of the methodology:

comparisons between sign languages usually compare the four parameters (McKee & Kennedy 2000): if they are all the same, the signs are the same as well. If only three of them are the same, the signs are related, but different. If two or more parameters are different, the signs are different as well. However this methodology is not complete enough to represent the several aspects of sign language which can not be considered as pure parameters, such as the non-manual aspects of a sign (body movements, facial characteristics, mouthing...). Therefore, the historical relatedness between signs is not considered in this case. In my opinion a mere quantitative comparison between sign languages in order to find out a “relatedness percentage” is not the objective of a real comparative work. The methodology of glottochronology can surely be applied to sign languages as well as to spoken languages, but it does not convey a real image of the development and of the real usage of a language. The Russian linguist Sergei Starostin changed some aspects of this methodology, excluding for example loan words from the research or introducing the concept of “stability rate” as some words are less prone to changes than others.

The real problem of developing comparative works about sign languages nowadays is that there is not a complete methodology which could be applied to sign languages worldwide. To find out an internationally recognized methodology would be the first step towards more comprehensive and comparable works.

References

- Currie A.M., Meier R.P., Walters K. (2002): "A cross-linguistic examination of the lexicons of four signed languages". In: Meier R.P., Cormier K., Quinto-Pozos D., *Modality and structure in signed and spoken language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Dotter F., Hilzensauer M., Krammer K., Skant A. (2002): *Antrag auf Förderung des Projekts: Lexikalischer Gebärdensprachvergleich*. Manuskript, Klagenfurt
- Gudschinsky S. (1956): "The ABCs of lexicostatistics (glottochronology)". In *Word* n° 12.
- McKee D., Kennedy G. (2000): "Lexical comparisons of signs from American, Australian, British and New Zealand Sign Language". In: Emmorey K., Lane H., *The signs of language revisited: an anthology to honor Ursula Bellugi and Edward Klima*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- Parkhurst S., Parkhurst D. (2003): *Lexical comparisons of signed languages and the effects of iconicity*, Work papers of the Summer Institute of Linguistics, University of North Dakota.
- Radutzky E. (a cura di) (1992): *Dizionario bilingue elementare della lingua italiana dei segni*, Edizioni Kappa, Roma.

e-mail adress of author:

silviotti81@yahoo.it

Das Angebot bezüglich Gehörlosenbildung und Österreichischer Gebärdensprache, eine Umfrage bei Kärntner Bildungseinrichtungen

1 Ausgangslage und Durchführung der Fragebogenerhebung

Durch diese Erhebung sollte in Erfahrung gebracht werden, wie das Angebot der Kärntner Erwachsenenbildungseinrichtungen für gehörlose Kursteilnehmer bezüglich Gebärdensprache beschaffen ist. Aus der Liste der Erwachsenenbildungseinrichtungen auf „bildungsland.at“ wurden die für meine Umfrage passenden Einrichtungen ausgewählt und diesen postalisch Fragebögen zugesandt.

Folgende Einrichtungen haben an der Befragung teilgenommen:

- VHS - Die Kärntner Volkshochschulen
- BFI – Kärntner Berufsförderungsinstitut
- Bildungshaus Schloss Krastowitz
- Bildungshaus Stift St. Georgen
- Evangelisches Bildungswerk Kärnten
- Evangelische Akademie Kärnten
- Christlicher Kulturverband
- Katholischer Akademikerverband Kärnten
- Katoliška Prosveta
- Katholisches Bildungshaus Sodalitas
- Katholisches Bildungswerk Kärnten

Es handelt sich um 11 verschiedene Institutionen, von denen jedoch manche - insbesondere die Kärntner Volkshochschulen mehrere Bildungseinrichtungen führen, sodass sich eine Maximalanzahl von 26 Einrichtungen ergibt.

Folgende Informationen wurden - z.T. mittels offener Fragestellungen - erfragt:

- Das Gebärdensprachkursangebot, also Kurse, in denen Personen die Österreichische Gebärdensprache erlernen können (siehe Frage 1).
- Die Zugänglichkeit des Bildungsprogramms für gehörlose Personen (siehe Frage 2).
- Die Maßnahmen der jeweiligen Erwachsenenbildungseinrichtungen, wenn sich eine gehörlose Person für einen Kurs aus dem Bildungsangebot interessieren würde (siehe Frage 2A).
- Das Ausmaß, in dem das Bildungsangebot für Gehörlose zugänglich ist. (siehe Frage 2B)
- ReferentInnen der Gebärdensprachkurse (siehe Frage 3).
- ReferentInnen der Kurse aus dem Bildungsprogramm, die auch für Gehörlose zugänglich sind (siehe Frage 4).
- Initiativen, aufgrund derer Gebärdensprachkurse ins Bildungsprogramm aufgenommen, bestimmte Kurse aus dem Bildungsprogramm für Gehörlose zugänglich gemacht wurden oder das gesamte Bildungsprogramm für den Besuch gehörloser Teilnehmer geöffnet wurde (siehe Frage 5, 6, 6A).

- Existenz von Bedarfsumfragen bei Gehörlosen durchgeführt (siehe Frage 7).
- Einfluss zusätzlicher Förderungen auf den Bereich der Gebärdensprache und das Bildungsangebot für Gehörlose (siehe Frage 8) .
- Bereiche, die durch zusätzliche Förderungen abgedeckt werden müssten bzw. die Höhe solcher Förderungen (siehe Frage 9, 10).
- Kenntnis anderer Einrichtungen, die Gebärdensprachkurse anbieten oder die ihr Bildungsprogramm für Gehörlose zugänglich machen (siehe Fragen 11, 11A, 12, 12A).
- Persönliche Eindrücke in Bezug auf die angebotenen Kurse (siehe Frage 13).
- Feedback von den TeilnehmerInnen bzw. ReferentInnen der Gebärdensprachkurse bzw. derjenigen Kurse aus dem Bildungsprogramm, die für Gehörlose zugänglich sind (siehe Fragen 14-17).

Für Kurse in Österreichischer Gebärdensprache sind am Bildungsmarkt folgende Zielgruppen zu unterscheiden:

Zielgruppe 1: Hörende Personen

Die Motivation hörender Personen zum Besuch eines ÖGS-Kurses kann - wie bei den DolmetscherInnen - entweder aus einem persönlichen Bezug zum Bereich (Bekanntschaft mit gehörlosen GebärdensprachbenutzerInnen, gehörloses Kind oder ertaubender/ertaubter Erwachsener in der Familie) oder aus reinem Interesse an einer 'exotischen' Sprache kommen.

Zielgruppe 2: Gehörlose ohne Gebärdensprachkenntnisse

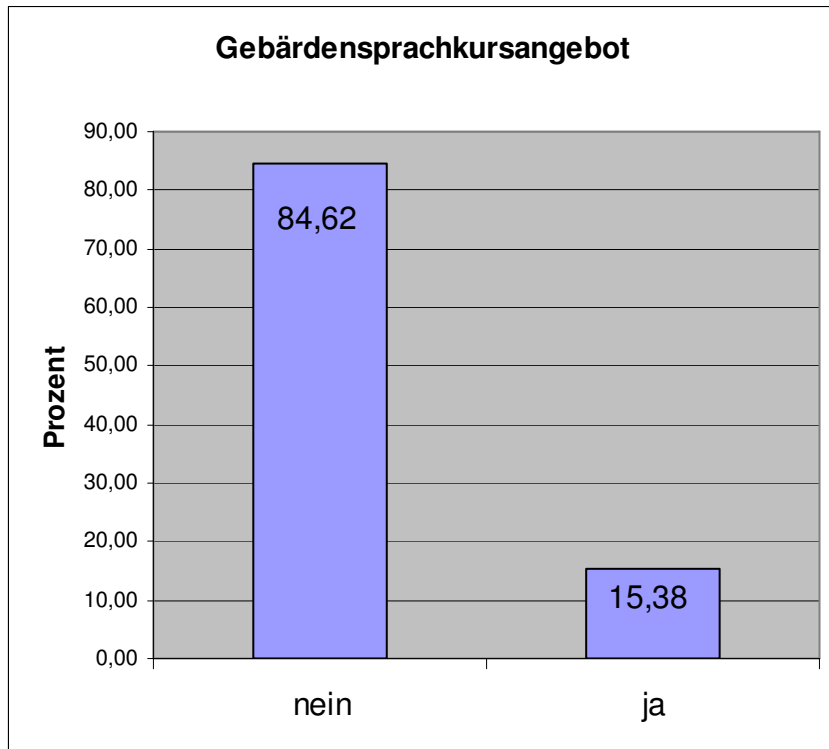
Hier handelt es sich um gehörlose Menschen, die in der hörenden Kultur aufgewachsen sind, und erst nach Jahren zur Gebärdensprache gefunden haben.

2 Zusammenfassung der Ergebnisse

Frage 1: Werden in Ihrer Institution Gebärdensprachkurse (Kurse in denen Personen die Gebärdensprache erlernen können) angeboten?

Gebärdensprachkursangebot		
	Anzahl Nennungen	Prozent
nein	22	84,62
ja	4	13,38
Total	26	100

22 der befragten 26 Einrichtungen bieten laut eigenen Angaben keine Gebärdensprachkurse an, 4 der Einrichtungen hingegen schon.



Hier stellt sich die Frage, wie dieses Ergebnis zustandekommt: Sind es die Bildungseinrichtungen, die kein Interesse zeigen, solche Kurse ins Bildungsprogramm aufzunehmen, sei es aus wirtschaftlichen, organisatorischen oder anderen Gründen, oder besteht von Seiten der TeilnehmerInnen kein ausreichendes Interesse? Folgende Faktoren können die Situation der ÖGS-Kurse am Erwachsenenbildungsmarkt beeinflussen:

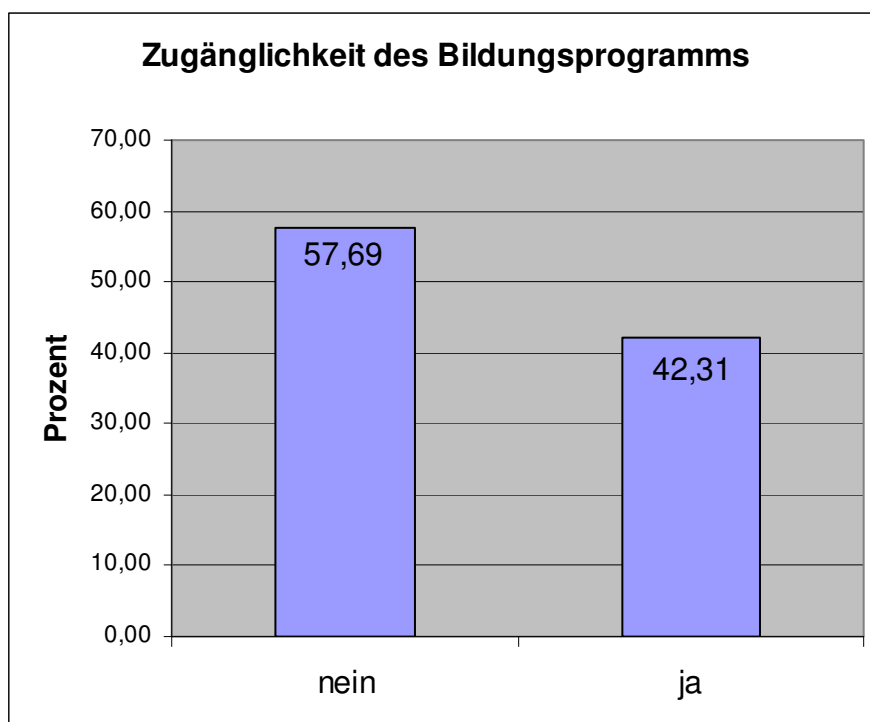
Zielgruppe 1: Je mehr hörende Personen mit dem Bereich selbst vertraut sind, desto eher bevorzugen sie vielleicht einen Kurs in einem Gehörlosenzentrum oder einer anderen, fachlich einschlägigen Einrichtung; insbesondere dann, wenn sie das Umfeld der Gehörlosenkultur kennenlernen wollen.

Angehörige der Zielgruppe 2 bevorzugen entweder einen Kursbesuch im Gehörlosenzentrum, wenn sie um Eindrücke und Erfahrungen bezüglich der Gehörlosenkultur sammeln und in weiterer Folge Kontakte knüpfen wollen. Oder sie wählen einen Kursbesuch in einer 'neutralen' Erwachsenenbildungseinrichtung, wenn sie sich aufgrund ihrer bisherigen kulturellen Zugehörigkeit noch unsicher in dem neu entdeckten Terrain fühlen und sich durch den Kursbesuch einen ersten, noch distanzierten Zugang schaffen wollen.

Die Angebote an ÖGS-Kursen beschränken sich - wie auch bei weniger gebräuchlichen gesprochenen Sprachen - hauptsächlich auf Anfängerkurse. Viele InteressentInnen wollen nur einen grundsätzlichen Eindruck von einer Sprache gewinnen und nicht wirklich eine hohe Kompetenz erlangen, sodass in Aufbaukursen die Teilnehmerzahl abnimmt, was für manche Bildungseinrichtungen aufgrund ökonomischer Überlegungen weiterführende Kurse wenig attraktiv macht.

Frage 2: Ist Ihr Bildungsprogramm auch für Gehörlose zugänglich?

Zugänglichkeit des Bildungsprogramms		
	Anzahl Nennungen	Prozent
nein	15	57,69
ja	11	42,31
Total	26	100

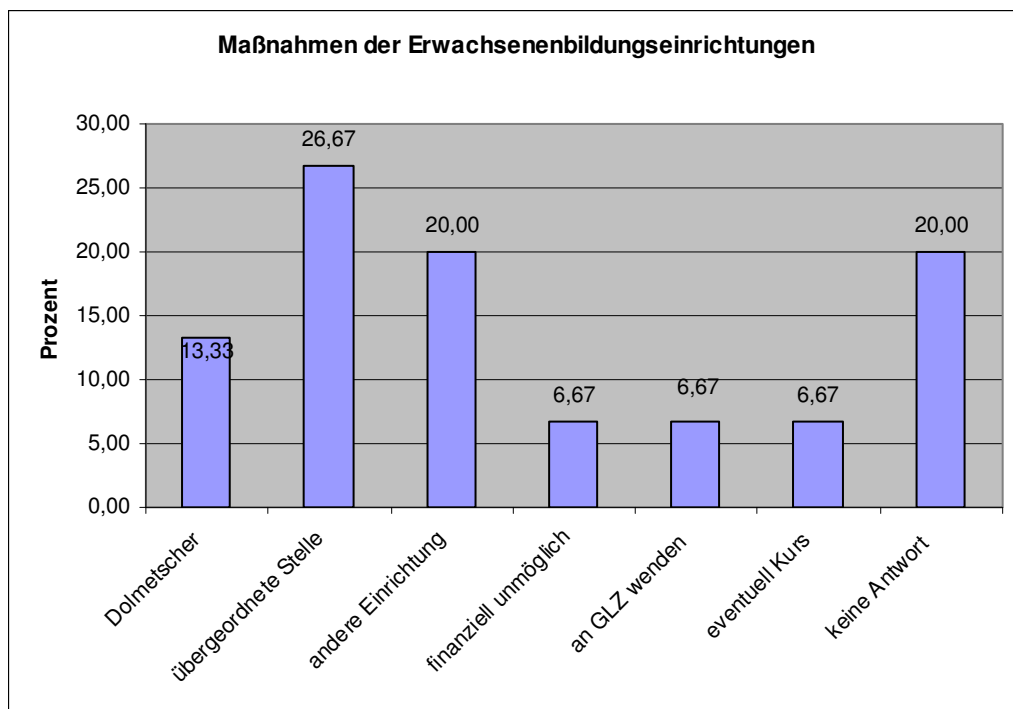


15 Einrichtungen bieten kein für Gehörlose zugängliches Bildungsprogramm an. An 11 Einrichtungen wird erklärt, dass das Bildungsprogramm für Gehörlose KursteilnehmerInnen zugänglich sei.

Anhand dieser Statistik könnte man argumentieren, dass der Erwachsenenbildungsbereich viele Möglichkeiten für gehörlose KursinteressentInnen bietet. Im Licht der Antworten auf weitere Fragen (insbesondere Fragen 2A, 2B, 3 und 4) muss aber festgestellt werden, dass viele Einrichtungen zwar sagen, ihr Bildungsprogramm sei für Gehörlose zugänglich, jedoch haben entweder bisher noch nie gehörlose Menschen am Bildungsprogramm teilgenommen, oder/und die meisten der befragten Erwachsenenbildungseinrichtung bieten keine speziellen Integrationsmaßnahmen für gehörlose KursteilnehmerInnen.

Frage 2A: Wenn nein, welche Maßnahme(n) würden sie setzen, wenn sich eine gehörlose Person für einen Kurs aus Ihrem Bildungsangebot interessieren würde?

Maßnahmen der Erwachsenenbildungseinrichtungen		
	Anzahl Nennungen	Prozent
Dolmetscher, Trainer mit GS Kenntnissen, Fachkraft	2	7,69
an übergeordnete Stelle verweisen	4	15,38
an andere Einrichtung verweisen	3	11,54
aus finanziellen Gründen nicht möglich	1	3,85
an Gehörlosenzentrum wenden	1	3,85
eventuell als Kurs starten	1	3,85
keine Antwort	3	11,54
Total (alle Antworten derjenigen Einrichtungen, die Frage 2 mit nein beantwortet haben) ¹	15	57,69
Anzahl der Einrichtungen, die Frage 2 mit ja beantwortet haben (für die Beantwortung von Frage 2A nicht relevant)	11	42,31
Gesamt	26	100



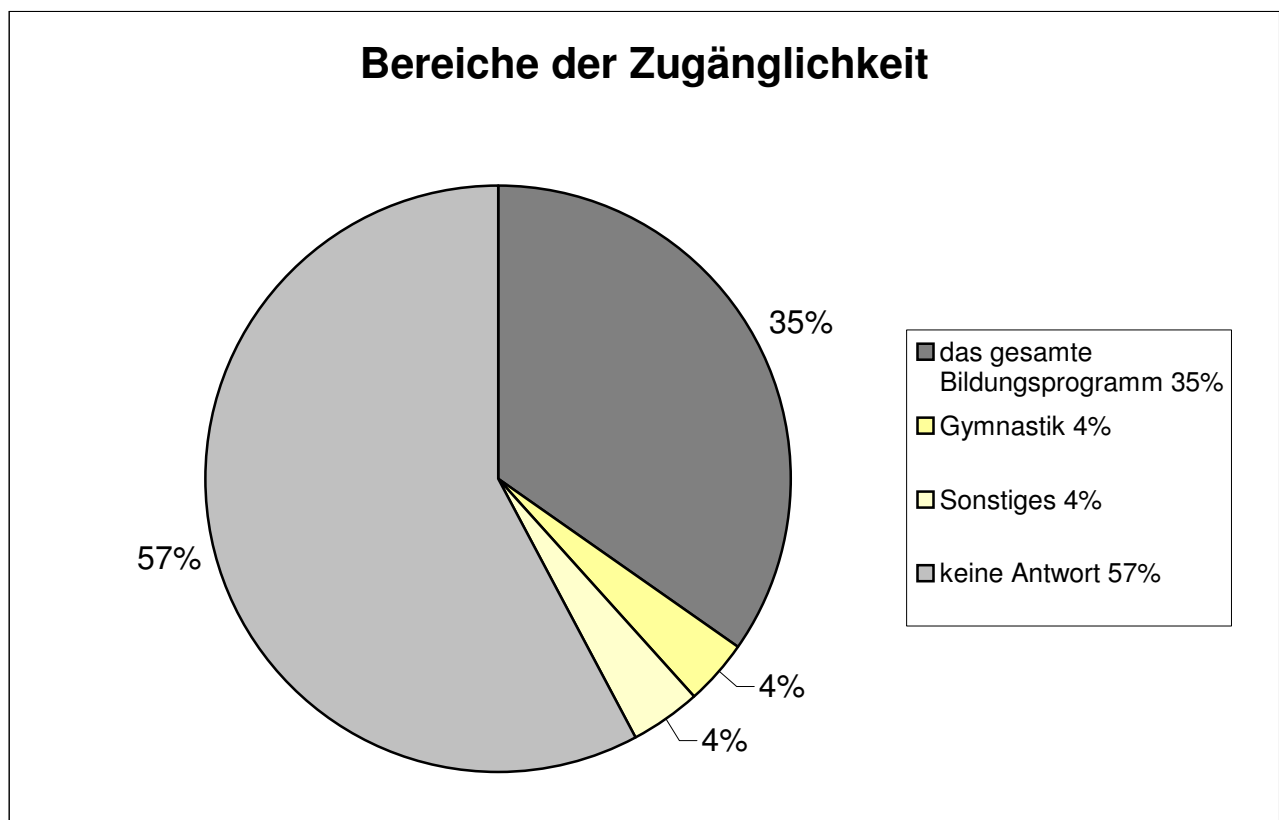
Von den befragten Einrichtungen, an denen das Bildungsprogramm für Gehörlose bisher nicht zugänglich ist, würden sich 13,33% um eine DolmetscherIn bemühen und 6,67% eventuell sogar einen Kurs mit dem jeweiligen Thema speziell für Gehörlose starten, vorausgesetzt es wären genü-

¹ Die Prozentwerte des folgenden Diagramms beziehen sich lediglich auf die hier genannten 15 Einrichtungen.

gend Interessenten vorhanden. Diese Angaben sind vor dem gegebenen Hintergrund als kompetent einzustufen. Für die Antworten der übrigen Einrichtungen gilt das weniger oder nicht, da lediglich an eine übergeordnete Stelle oder andere Einrichtung verwiesen oder keine Antwort gegeben wird. Manche kleinere Erwachsenenbildungseinrichtungen haben angegeben, dass es aus wirtschaftlicher Sicht unmöglich sei, spezielle Maßnahmen zur Integration gehörloser InteressentInnen zu ergreifen.

Frage 2B: Wenn ja, in welchem Maß ist das Bildungsprogramm für Gehörlose zugänglich?

Bereiche der Zugänglichkeit		
	Anzahl Nennungen	Prozent
das gesamte Bildungsprogramm	9	45
Gymnastik	1	4
Sonstiges	1	4
keine Antwort	15	57
Total	26	100

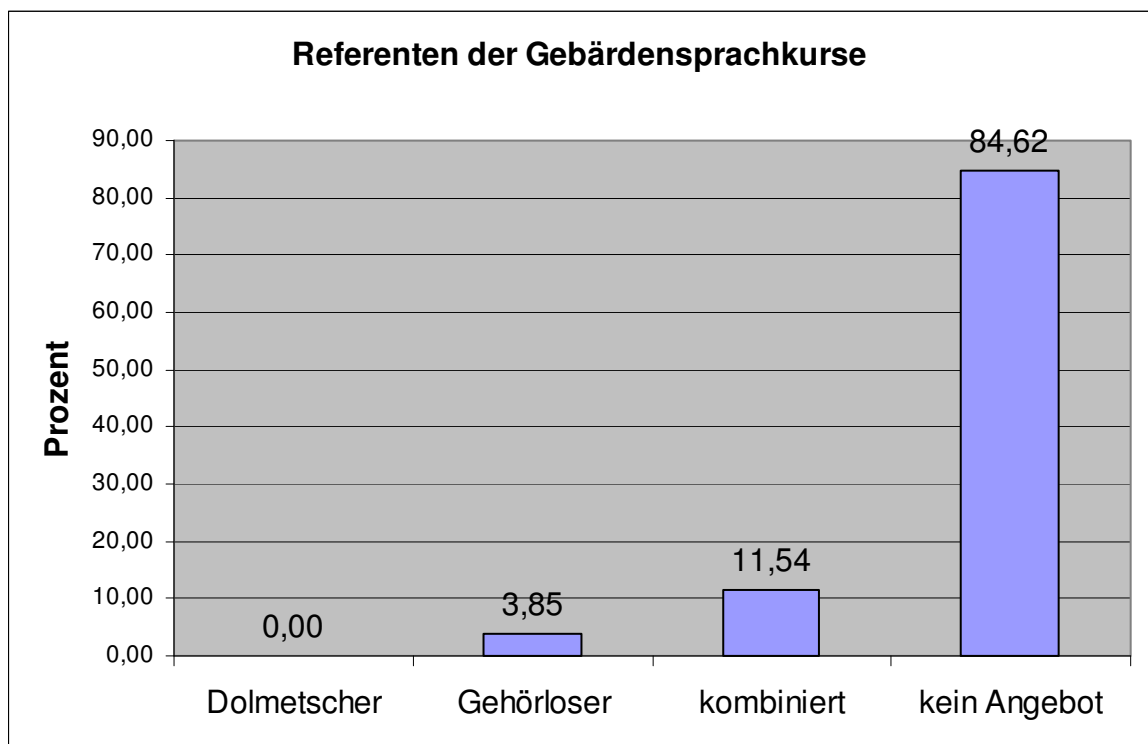


35% der befragten Einrichtungen geben hier zwar an, ihr gesamtes Bildungsprogramm sei für Gehörlose zugänglich; Frage 4 zeigt aber, dass nicht alle geeignete Referenten bieten bzw. die Bedürfnisse gehörloser TeilnehmerInnen kennen.

Frage 3: Welche Referenten leiten die Gebärdensprachkurse?

(Vgl. dazu die Antworten auf Frage 1)

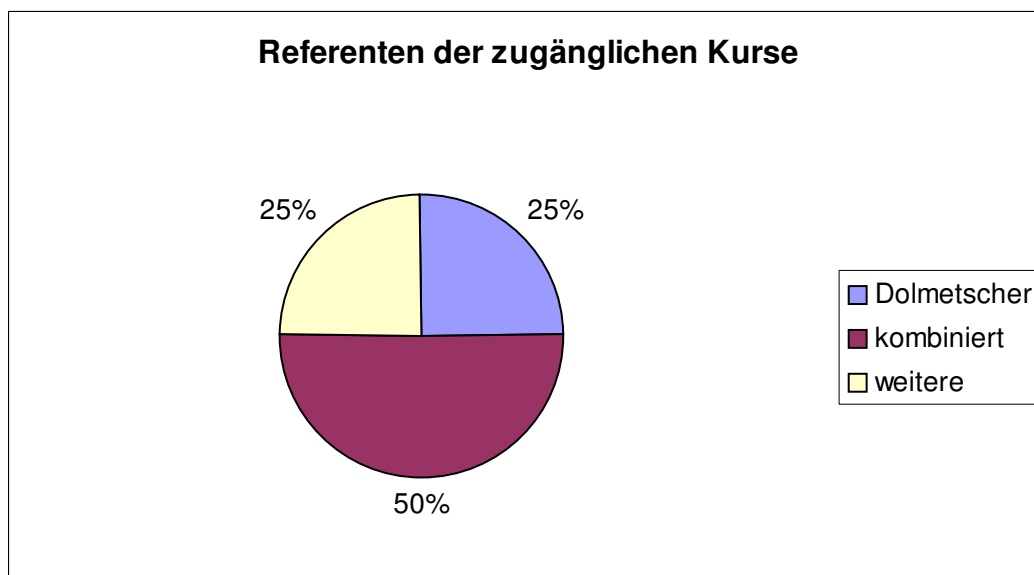
Referenten der Gebärdensprachkurse		
	Anzahl Nennungen	Prozent
Dolmetscher	0	0
Gehörlose Person	1	3,85
kombiniert	3	11,54
kein Angebot	22	84,62
Total	26	100



3,05% der befragten Erwachsenenbildungseinrichtungen bieten ihren Kursteilnehmern gehörlose ReferentInnen, 11,54% die Kombination einer gehörlosen Person und einer DolmetscherIn. Durch beide Angebote wird den Gebärdensprachlernenden ein direkter Zugang zur Sprache vermittelt. Sie müssen sich aktiv mit der Sprache auseinandersetzen, wenn sie mit dem Kursleiter kommunizieren wollen; DolmetscherInnen bieten die Möglichkeit, komplexere Fragen zu Anfang des Kurses zu klären, senken allerdings den Immersionsgrad des Kurses.

Frage 4: Welche Referenten leiten die Kurse aus dem Bildungsprogramm, die auch für Gehörlose zugänglich sind?

Referenten der zugänglichen Kurse		
	Anzahl Nennungen	Prozent
Dolmetscher	1	25
Kombiniert (Dolmetscher und Referent bzw. Dolmetscher und gehörlose Person)	2	50
Weitere (Hörender Kursleiter mit Assistenz)	1	25
Total (Gesamtzahl Antworten)	4	100



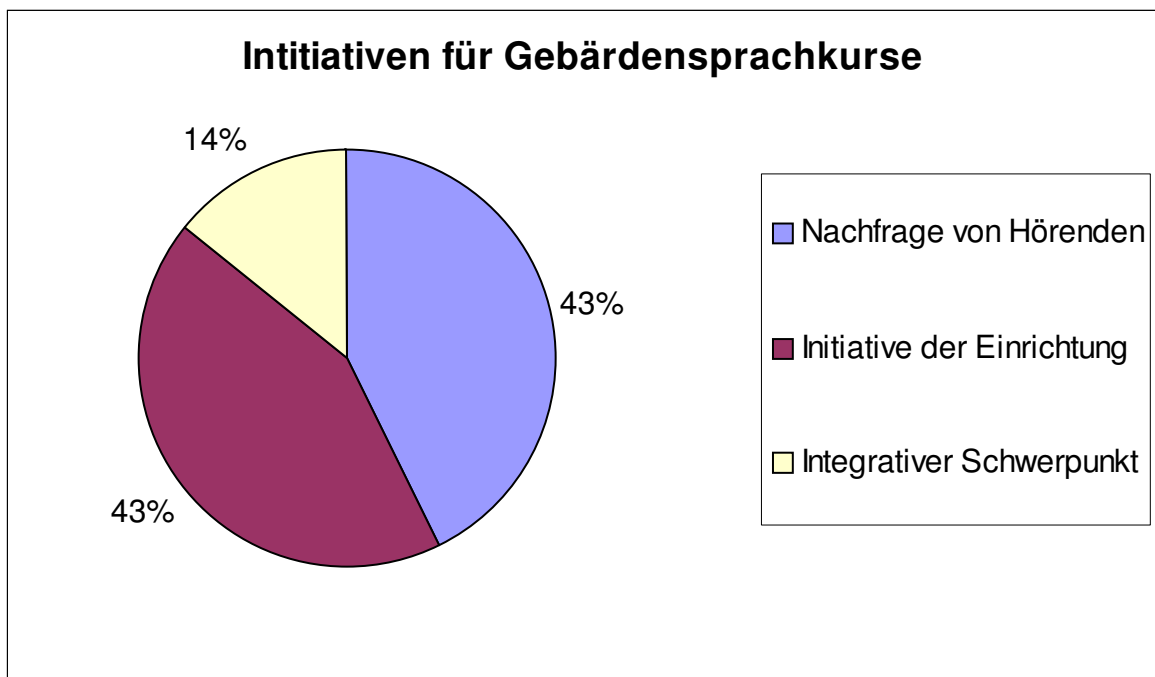
Obwohl an 42,31% der untersuchten Erwachsenenbildungseinrichtungen angegeben wurde, dass das Bildungsprogramm für Gehörlose zugänglich sei, haben hier lediglich vier Institutionen eine Antwort gegeben. Die Antworten zu dieser Frage decken sich nicht mit denen zu Frage 2: Wird von Frage 2 ausgegangen, bei der 42,32% der befragten Erwachsenenbildungseinrichtungen angegeben haben, das Bildungsprogramm für Gehörlose geöffnet zu haben, könnte angenommen werden, dass auch tatsächlich Kurse stattgefunden haben bzw. stattfinden. Da jedoch bei der referentenbezogenen Frage 4 lediglich vier Institutionen antworteten, muss geschlossen werden, dass bei den anderen bisher keine Kurse stattgefunden haben. Dies wurde bei Rückfragen von den betreffenden Erwachsenenbildungseinheiten auch bestätigt.

Fazit: Das Bildungsprogramm wäre also für Gehörlose grundsätzlich zugänglich, es werden jedoch keine speziellen Fördermaßnahmen ergriffen. Begründungen dafür waren entweder, dass die finanziellen Mittel dafür nicht ausreichend gegeben seien, oder, dass wenig oder kein Interesse von seiten Gehörloser gegeben sei. Ob auch mangelndes Interesse der Erwachsenenbildungseinrichtungen gegenüber Gebärdensprache und Gehörlosen oder mangelnde Aufklärungsarbeit bezüglich

dieses Bereichs Ursachen dieser Situation ist konnte nicht geklärt werden. der Gehörlosen in der Erwachsenenbildung? Meiden allenfalls auch Gehörlose selbst Kurse an Erwachsenenbildungseinrichtungen, weil sie glauben, dass ihnen unter Hörenden fühlen kein gleichberechtigtes Lernen möglich ist?

Frage 5: Auf Grund welcher Initiative(n) wurden Gebärdensprachkurse ins Bildungsprogramm aufgenommen?

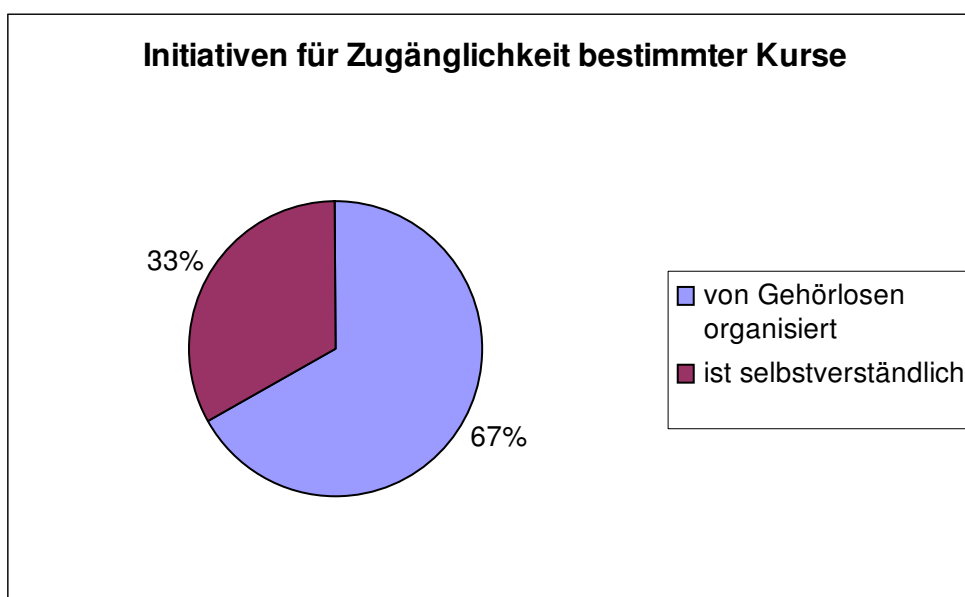
Initiativen für Gebärdensprachkurse		
	Anzahl Nennungen	Prozent
Nachfrage von Hörenden	3	43
Initiative der Einrichtung	3	43
Integrativer Schwerpunkt	1	14
Total (Gesamtzahl Antworten; hier waren Mehrfachantworten möglich)	7	100



Es haben nur wenige Einrichtungen Gebärdensprachkurse in ihr Bildungsprogramm aufgenommen, wie schon aus der Beantwortung der Frage 1 ersichtlich war. Die Initiative zum Angebot ging entweder von den Einrichtungen selber oder von hörenden InteressentInnen aus.

Frage 6: Aufgrund welcher Initiative(n) wurden bestimmte Kurse aus dem Bildungsprogramm für Gehörlose zugänglich gemacht?

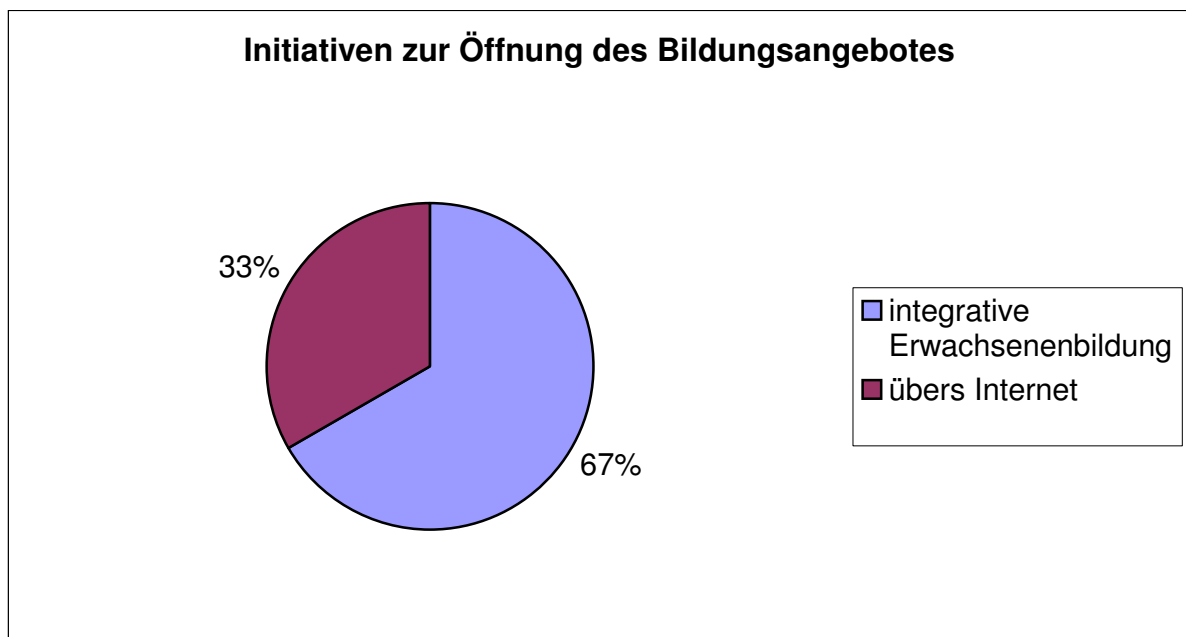
Initiativen für Zugänglichkeit bestimmter Kurse		
	Anzahl Nennungen	Prozent
von Gehörlosen organisiert	2	67
ist selbstverständlich	1	33
Total (Gesamtzahl Antworten)	3	100



In den drei Erwachsenenbildungseinrichtungen, die antworteten, wurde in zweien die Öffnung der Kurse von den Gehörlosen selbst organisiert. Eine Einrichtung gab an, dass die Zugänglichkeit für Gehörlose selbstverständlich sei.

Frage 6A: Auf Grund welcher Initiative(n) wurde das gesamte Bildungsprogramm für den Besuch gehörloser Teilnehmer geöffnet?

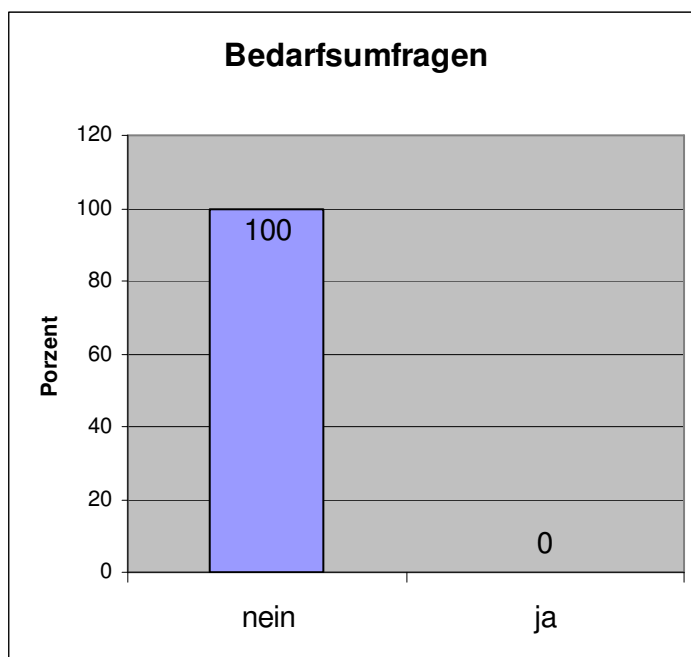
Initiativen zur Öffnung des Bildungsangebotes		
	Anzahl Nennungen	Prozent
integrative Erwachsenenbildung	2	67
übers Internet	1	33
Total (Gesamtzahl Antworten)	3	100



Zwei Erwachsenenbildungseinrichtungen gaben an, aufgrund ihres integrativen Schwerpunktes das Bildungsprogramm für gehörlose Kursteilnehmer geöffnet zu haben. Jene Erwachsenenbildungseinrichtung, die angegeben hat, ihr Bildungsprogramm für Gehörlose übers Internet zugänglich gemacht zu haben, hat offensichtlich die tatsächliche Öffnung von Kursen mit der Möglichkeit verwechselt, dass sich Gehörlose im Internet Informationen über die verschiedenen Bildungsangebote verschaffen können.

Frage 7: Haben Sie jemals Bedarfsumfragen bei Gehörlosen durchgeführt?

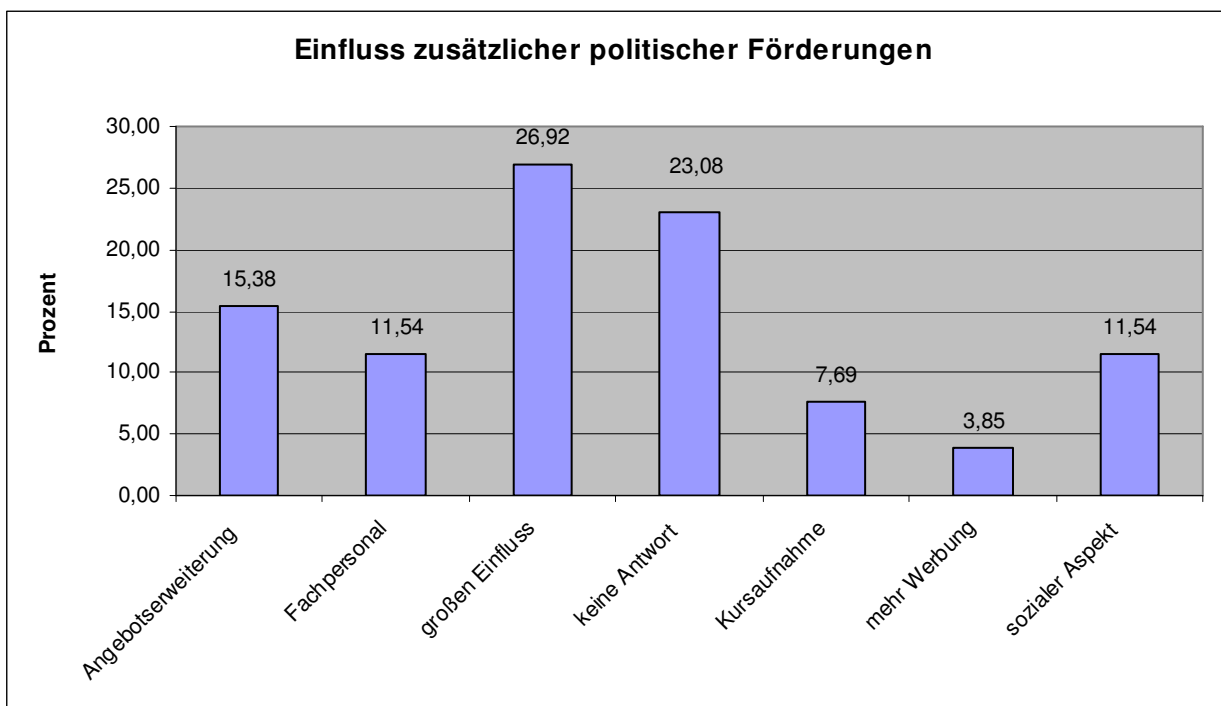
Bedarfsumfragen		
	Anzahl Nennungen	Prozent
nein	26	100
ja	0	0
Total (Gesamtzahl Antworten)	26	100



Dieses Ergebnis zeigt deutlich, dass die Erwachsenenbildungseinrichtungen keine Informationen bezüglich möglicher gehörloser InteressentInnen besitzen. Ob sie das für hörende InteressentInnen tun, wurde nicht erhoben.

Frage 8: Welchen Einfluss hätten zusätzliche Förderungen von politischer Ebene auf den Bereich der Gebärdensprache und auf das Bildungsangebot für Gehörlose?

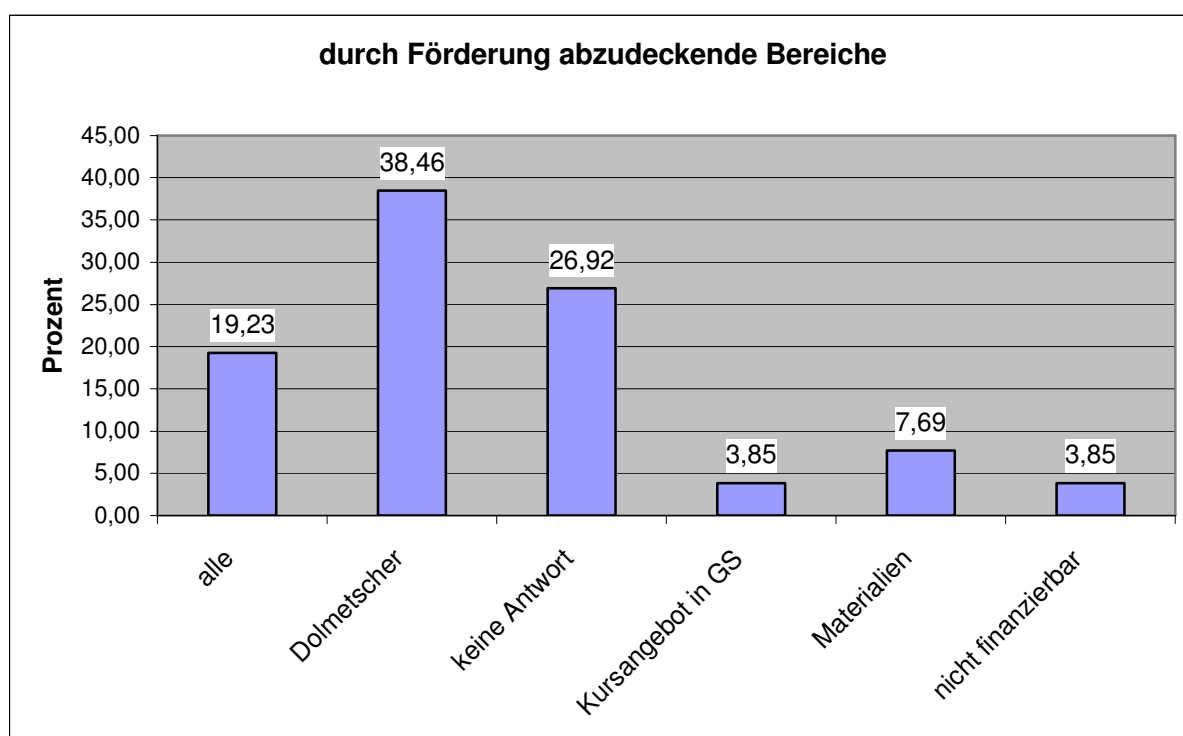
Einfluss politischer Förderungen		
	Anzahl Nennungen	Prozent
Erweiterung des Angebots	4	15,38
Förderung von Fachpersonal	3	11,54
großen Einfluss	7	26,92
keine Antwort	6	23,08
Kursaufnahme	2	7,69
mehr Werbung	1	3,85
sozialer Aspekt	3	11,54
Total	26	100



Zusätzliche Förderungen hätten also recht große Auswirkungen auf den Erwachsenenbildungsmarkt für gehörlose Menschen.

Frage 9: Welche Bereiche müssten durch zusätzliche Förderungen abgedeckt werden?

durch Förderung abzudeckende Bereiche		
	Anzahl Nennungen	Prozent
alle	5	19,23
Dolmetscher	10	38,46
keine Antwort	7	26,92
Kursangebot in GS	1	3,85
Materialien	2	7,69
nicht finanzierbar	1	3,85
Total	26	100

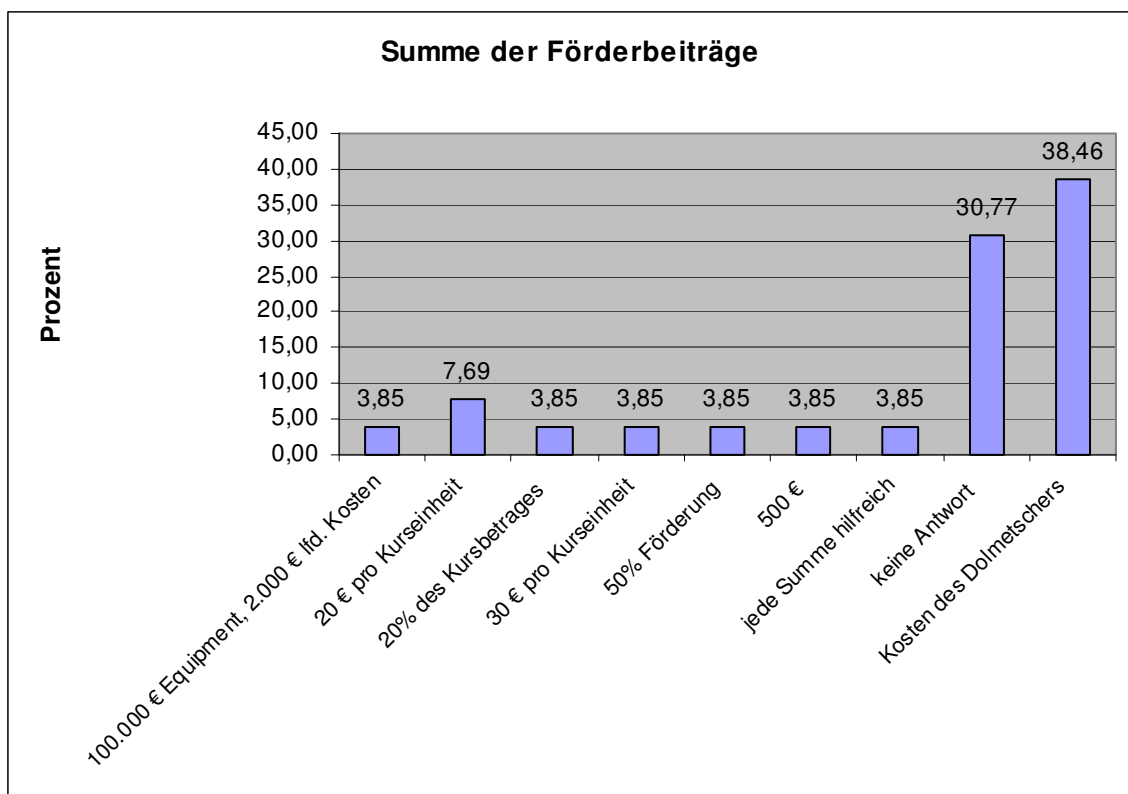


Nach dem tatsächlich grundlegenden Kriterium für die Inklusion gehörloser Menschen in der Erwachsenenbildung ², der Präsenz qualifizierter DolmetscherInnen, folgen als nächsthäufige entweder ein undifferenziertes "alle" oder keine Antwort. Dies zeigt wieder einen relative hohen Grad von Uninformiertheit vieler Einrichtungen bezüglich des Gehörlosenbereichs, welcher von den befragten Einrichtungen auch am häufigsten als der abzudeckende Bereich genannt wurde. Zu bemerken ist, dass qualifizierte DolmetscherInnen am Bildungsmarkt für Gehörlose ein knappes Gut darstellen.

² Die grundlegende Voraussetzung für einen gleichberechtigten Zugang Gehörloser zur Bildung, angemessene Frühförderung und Schule, behandle ich hier nicht.

Frage 10: Auf welche Summe müsste sich der Betrag belaufen?

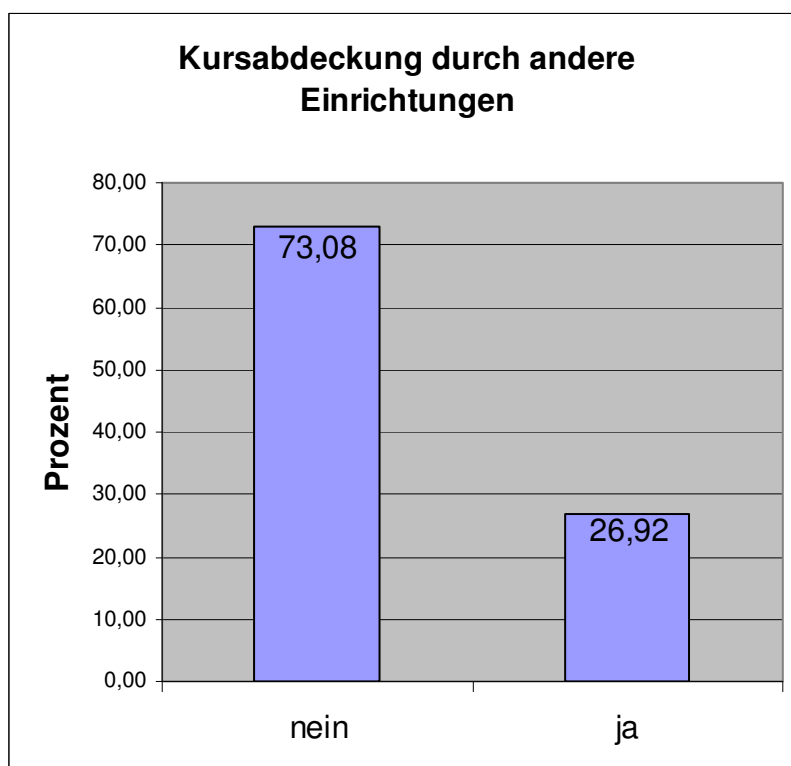
Summe der Förderbeiträge		
	Anzahl Nennungen	Prozent
100.000 € Equipment, 2.000 € lfd. Kosten	1	3,85
20 € pro Kurseinheit	2	7,69
20% des Kursbetrages	1	3,85
30 € pro Kurseinheit	1	3,85
50% Förderung	1	3,85
500 €	1	3,85
jede Summe hilfreich	1	3,85
keine Antwort	8	30,77
Kosten des Dolmetschers	10	38,46
Total	26	100



Die nächstliegende Lösung, die Deckung der Dolmetschkosten aufkommen, ist auch tatsächlich die häufigste. Für viele befragte Bildungseinrichtungen stellt sich die Beantwortung dieser Fragestellung aber als ein recht schwieriges Unterfangen dar, wenn sie bisher nicht mit der Situation konfrontiert gewesen sind, dass ein oder mehrere Gehörlose an einem Kurs ihres Bildungsprogramms teilgenommen haben. So ist anzunehmen, dass in diesen Bildungseinrichtungen die anfallenden Zusatzkosten nicht bekannt sind. Eine Institution interpretiert die Frage offensichtlich in dem Sinn, dass sie angeben sollte, wieviel eine generelle Adaptation für gehörlose TeilnehmerInnen kosten würde.

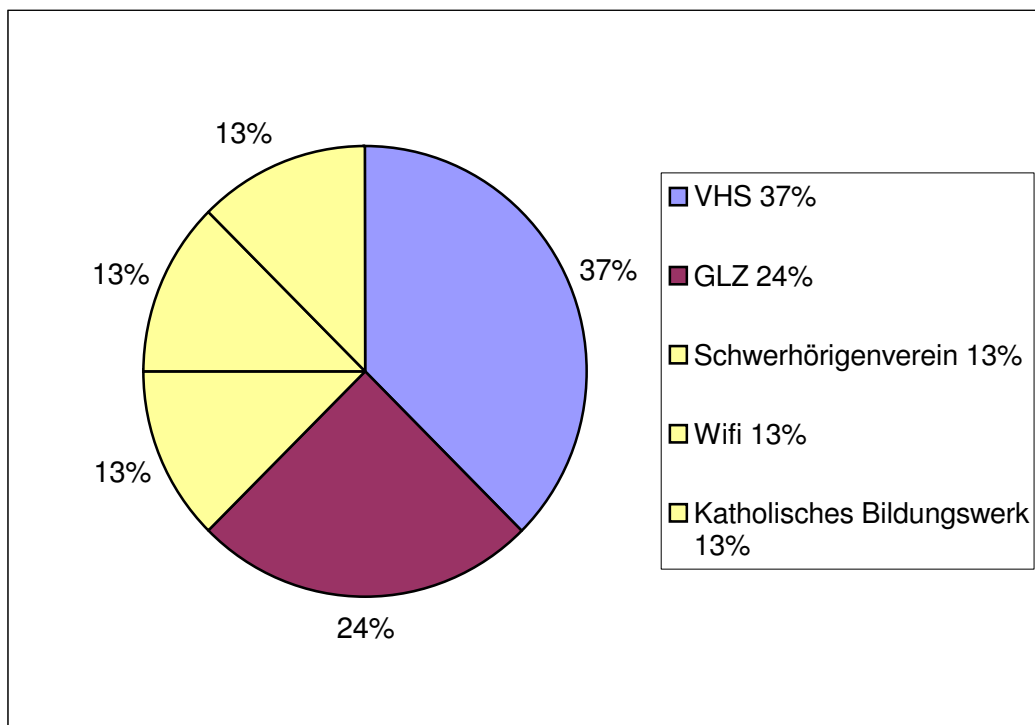
Frage 11: Meinen Sie, dass der Bereich der Gebärdensprache (Gebärdensprachkurse) in der Erwachsenenbildung von anderen Erwachsenenbildungseinrichtungen abgedeckt wird?

Kursabdeckung durch andere Einrichtungen		
	Anzahl Nennungen	Prozent
nein	19	73,08
ja	7	26,92
Total	26	100



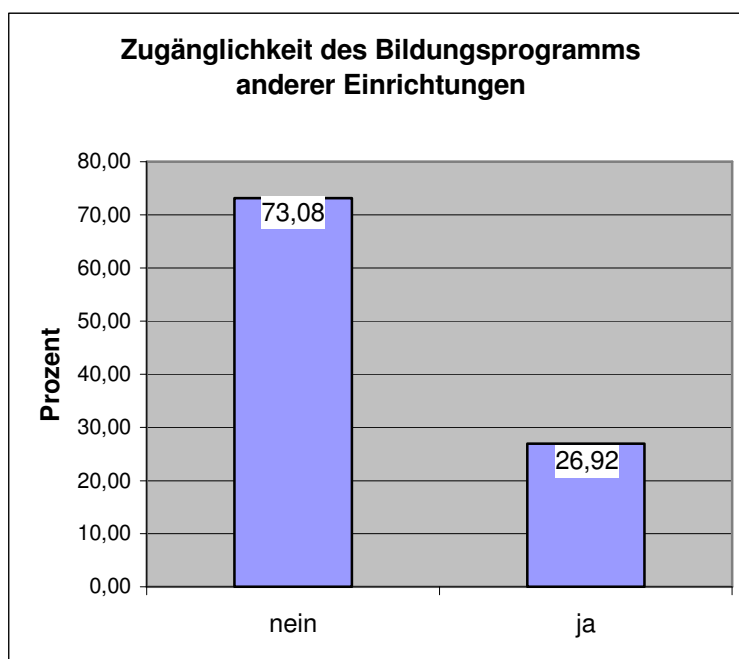
Frage 11A: Wenn ja, von welchen?

Einrichtungen		
	Anzahl Nennungen	Prozent
Volkshochschule - VHS	3	37
GLZ	2	24
Schwerhörigenverein	1	13
Wifi	1	13
Katholisches Bildungswerk	1	13
Total (Gesamtzahl Antworten)	8	100



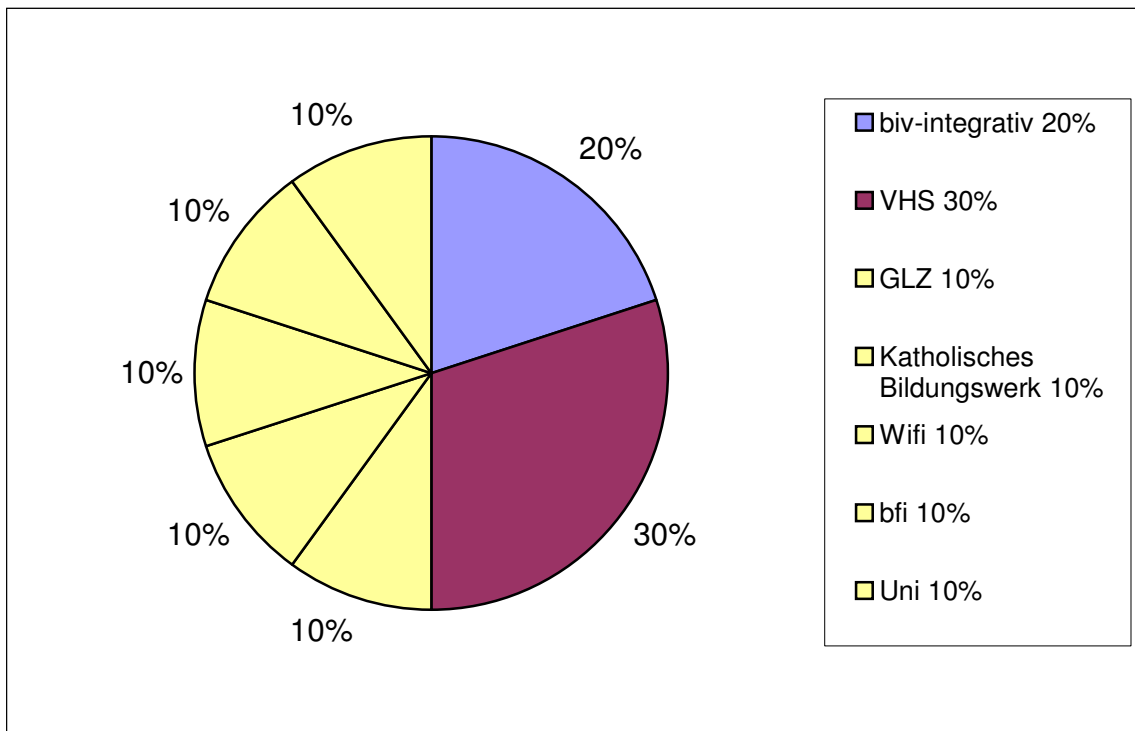
Frage 12: Sind Ihnen andere Erwachsenenbildungseinrichtungen bekannt, die Ihr Bildungsprogramm für Gehörlose zugänglich machen?

Zugänglichkeit des Bildungsprogramms anderer Einrichtungen		
	Anzahl Nennungen	Prozent
nein	19	73,08
ja	7	26,92
Total	26	100



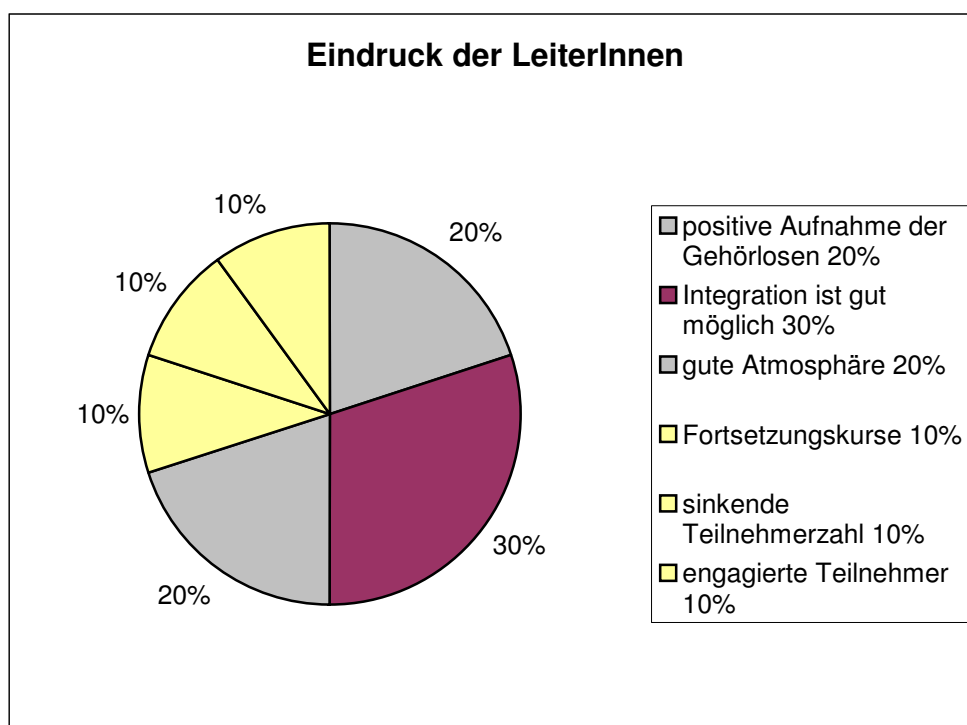
Frage 12A: Wenn ja, welche?

Einrichtungen		
	Anzahl Nennungen	Prozent
biv-integrativ	2	20
VHS	3	30
GLZ	1	10
Katholisches Bildungswerk	1	10
Wifi	1	10
bfi	1	10
Uni	1	10
Total (Gesamtzahl Antworten; Mehrfachantworten waren möglich)	10	100



Frage 13: Welche persönlichen Eindrücke haben Sie in Bezug auf die von Ihnen in diesem Rahmen angebotenen Kurse (z. B. Atmosphäre, Anklang,...)?

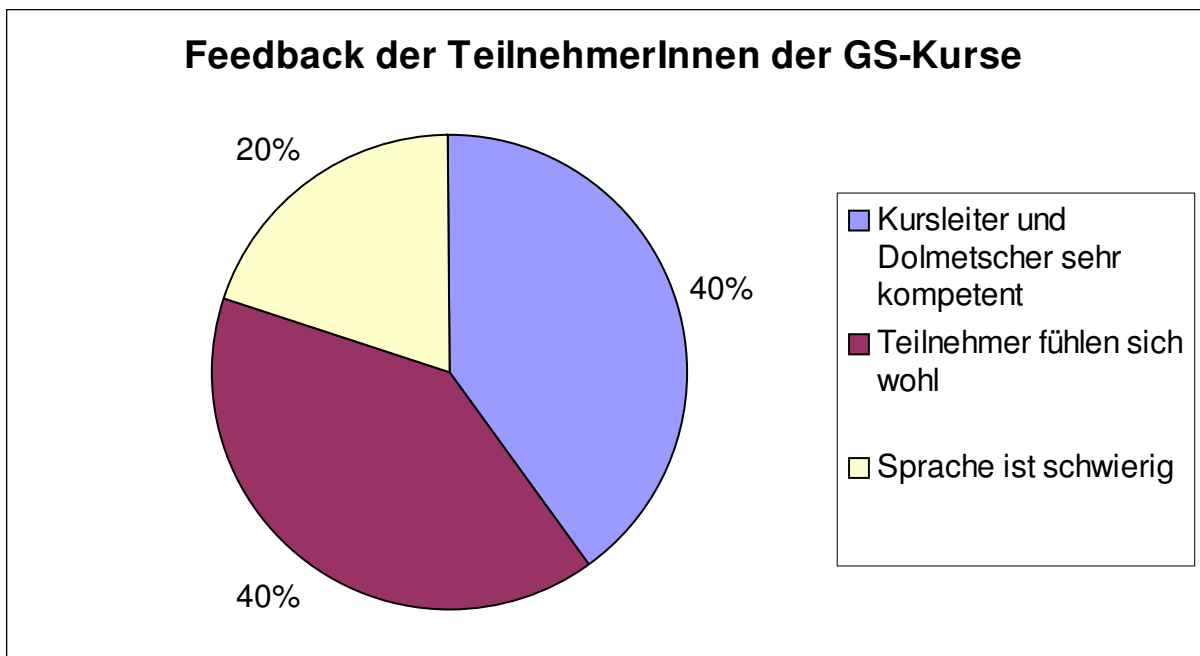
Eindruck der LeiterInnen		
	Anzahl Nennungen	Prozent
positive Aufnahme der GL	2	20
Integration gut möglich	3	30
gute Atmosphäre	2	20
Kursfortsetzungen	1	10
sinkende Teilnehmerzahl	1	10
engagierte Teilnehmer	1	10
Total Total (Gesamtzahl Antworten; Mehrfachantworten waren möglich)	10	100



Die befragten LeiterInnen der Einrichtungen gaben mehrheitlich positive Rückmeldungen über die angebotenen Kurse. Eine LeiterIn antwortete, dass laufend Fortsetzungskurse angeboten werden. Eine andere gab an, dass die Teilnehmerzahl sinke und meint, dass dies darauf zurückzuführen ist, dass jährlich Gebärdensprachkurse stattfinden, und der Bedarf am Bildungsmarkt dadurch eher gesättigt ist.

Frage 14: Welches Feedback bekommen Sie von den Teilnehmern der Gebärdensprachkurse?

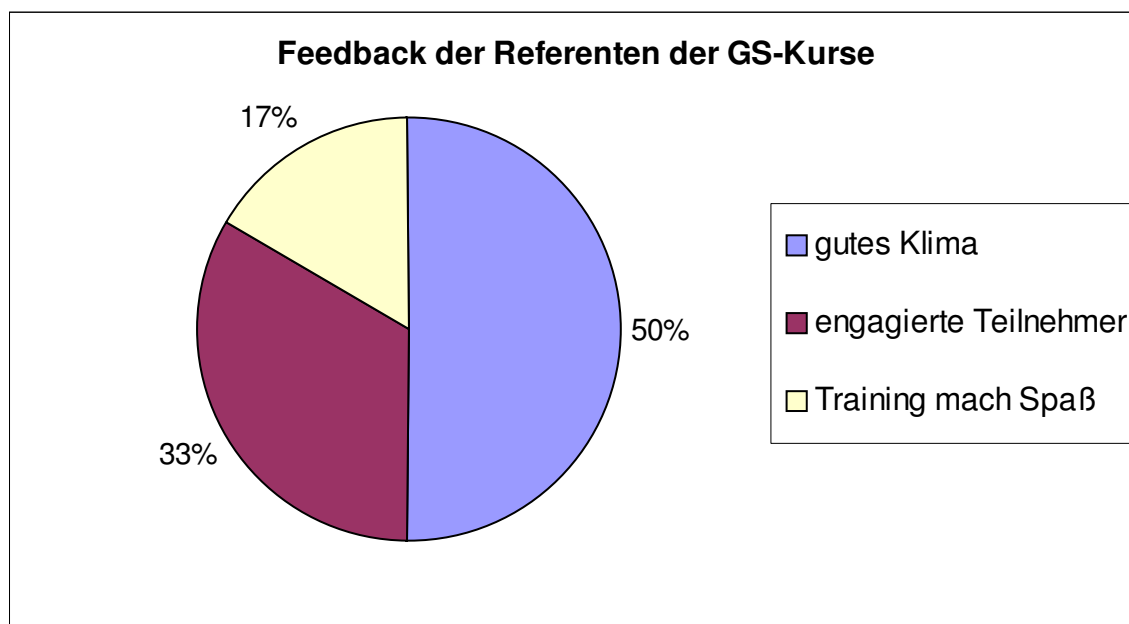
Feedback der TeilnehmerInnen der GS-Kurse		
	Anzahl Nennungen	Prozent
Kursleiter und Dolmetscher sehr kompetent	2	40
Teilnehmer fühlen sich wohl	2	40
Sprache ist schwierig	1	20
Total (Gesamtzahl Antworten; Mehrfachantworten waren möglich)	5	100



Die TeilnehmerInnen gaben sowohl über die Referenten als auch über die Arbeitsatmosphäre positive Rückmeldungen. Eine TeilnehmerIn stellte fest, dass die Gebärdensprache schwierig zu erlernen ist.

Frage 15: Welches Feedback bekommen Sie von den Referenten der Gebärdensprachkurse?

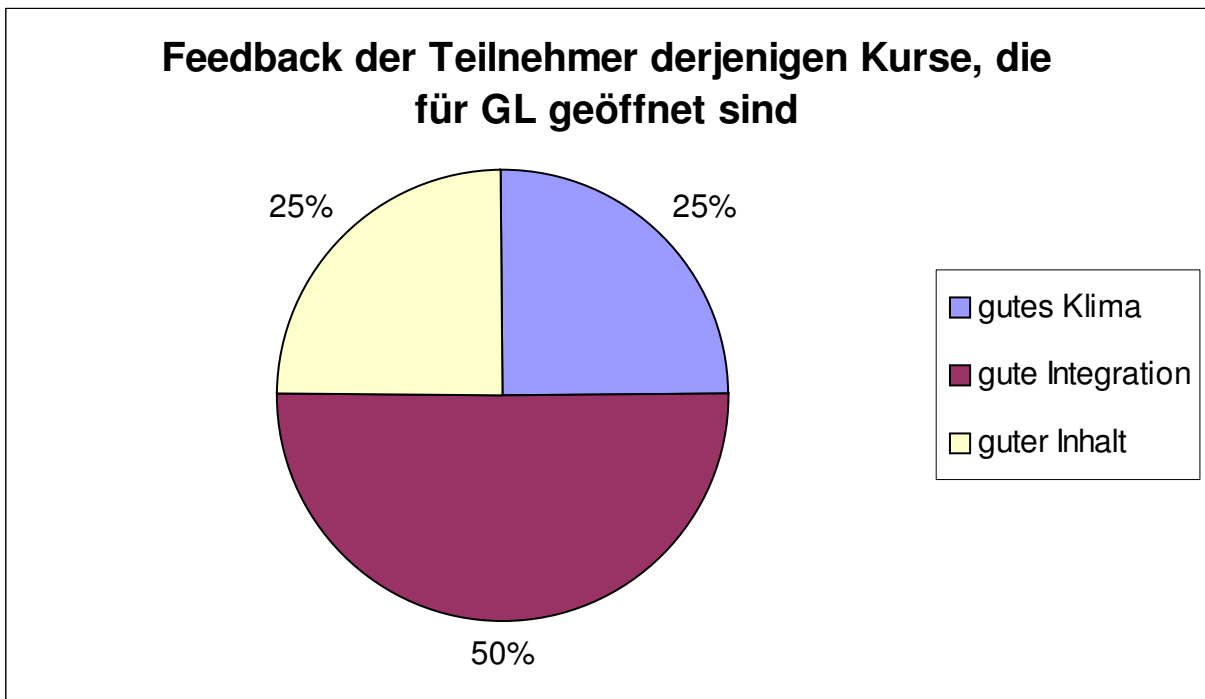
Feedback der Referenten der GS-Kurse		
	Anzahl Nennungen	Prozent
gutes Klima	3	50
engagierte Teilnehmer	2	33
Training macht Spaß	1	17
Total (Gesamtzahl Antworten; Mehrfachantworten waren möglich)	6	100



Das Feedback der ReferentInnen stimmt mit denen von EinrichtungsleiterInnen und TeilnehmerInnen überein und ist als positiv zu bezeichnen. Bei diesen einheitlich positiven Rückmeldungen lässt sich der Rückschluss ziehen, dass die Gebärdensprachkurse ein fixer Bestandteil am Erwachsenenbildungsmarkt werden könnten. Einige jener Erwachsenenbildungseinrichtungen, die bisher keine Gebärdensprachkurse angeboten haben, könnten in diese Marktlücke hinein anbieten und dabei durchaus ökonomisch wirtschaften, da pro Gebärdensprachkurs - wie bei den anderen Kursen normalerweise auch - lediglich eine ReferentIn nötig ist.

Frage 16: Welches Feedback bekommen Sie von den Teilnehmern der weiteren Kurse aus dem Bildungsprogramm, die für Gehörlose/Gebärdensprachbenutzer zugänglich sind?

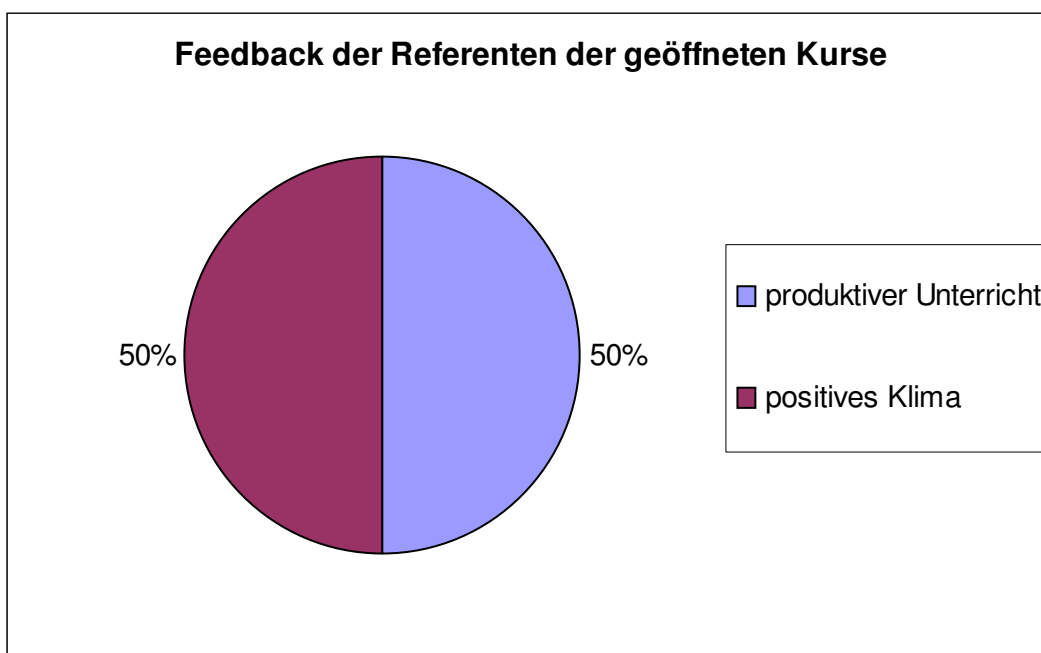
Feedback der TeilnehmerInnen der geöffneten Kurse		
	Anzahl Nennungen	Prozent
gutes Klima	1	25
gute Integration	2	50
guter Inhalt	1	25
Total (Gesamtzahl Antworten)	4	100



Die LeiterInnen gaben an, dass sie von den TeilnehmerInnen im Allgemeinen positive Rückmeldungen bekommen. Die Kurse werden sowohl Inhaltlich als auch in Bezug auf die Arbeitsatmosphäre positiv aufgenommen.

Frage 17: Welches Feedback bekommen Sie von den Referenten der weiteren Kurse aus dem Bildungsprogramm, die für Gehörlose/Gebärdensprachbenutzer zugänglich sind?

Feedback der Referenten der geöffneten Kurse		
	Anzahl Nennungen	Prozent
produktiver Unterricht	3	50
positives Klima	3	50
Total (Gesamtzahl Antworten; Mehrfachantworten waren möglich)	6	100



Die Referenten dieser Kurse gaben an, dass sie ein produktives Arbeiten und ein positives Klima innerhalb der Gruppe feststellen konnten.

3 Fazit

Im Grunde wird bei allen Fragestellungen das gleiche Ergebnis ersichtlich: gehörlosen Kursteilnehmern werden von den Erwachsenenbildungseinrichtungen wenige Möglichkeiten geboten, das Bildungsprogramm in Anspruch zu nehmen. Es wird ihnen kein besonderes, speziell auf ihre Bedürfnisse abgestimmtes Angebot ermöglicht. Auch der Bereich der Gebärdensprache ist im Erwachsenenbildungsbereich wenig bis gar nicht vertreten. Die Kurse, die angeboten werden, kommen im Allgemeinen recht gut an.

e-mail adresse der Autorin:

hbuggels@edu.uni-klu.ac.at

Vergleich von Klassifikatoren in der Österreichischen und der Triestiner Gebärdensprache

Premessa

Il presente lavoro nasce grazie alla collaborazione tra la Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori dell'Università degli Studi di Trieste con l'Università di Klagenfurt (Austria) e ha lo scopo di analizzare le somiglianze tra segni appartenenti alla Lingua dei Segni Italiana (LIS), variante triestina, e alla Österreichische Gebärdensprache (ÖGS).

Questo lavoro ci permette di risalire alle origini dei segni triestini, considerando che Trieste è stata una città asburgica fino alla fine della prima guerra mondiale. Fino a quel periodo molti sordi triestini venivano mandati a studiare presso l'istituto viennese e poi presso quello di Gorizia, sorto nell'anno 1840, sempre sotto l'impero asburgico.

E' noto che la lingua dei segni triestina è molto diversa da quella italiana (LIS), come già segnalato nei vari libri (Caselli, Maragna, Volterra, 2006: 41), dove sono riportati alcuni segni triestini; inoltre, la diversità è stata ulteriormente evidenziata da alcuni ricercatori sordi e udenti recatisi a Trieste, in occasione del primo Convegno Nazionale LIS, svoltosi proprio in questa città nell'anno 1995.

Metodi di ricerca

Il confronto attuale si basa sull'analisi di filmati, che riportano semplici storielle narrate in quattro lingue dei segni diverse (una in ÖGS, un'altra in ÖGS variante Klagenfurt, la terza in LIS e l'ultima in LIS variante Triestina). Questo tipo di lavoro permette di individuare la lingua dei segni che si avvicina di più alla variante triestina.

Prendiamo due storielle di cui facciamo dei riassunti:

- 1) Una ragazza apre la porta e vede il suo ragazzo con un pacco enorme. Si meraviglia e lo ringrazia. Apre il regalo e vede un altro regalo un po' più piccolo. Lo apre e ne trova ancora un altro, sempre più piccolo. Lo apre e vede una piccola scatoletta. L'apre e trova un anello. Si meraviglia. Il ragazzo si inginocchia chiedendole: vuoi sposarmi?
- 2) Una mamma mette i vestiti nella lavatrice. Versa il detersivo e ruota la manopola. La lavatrice parte. Suo figlio vede e ride. Ruota la manopola e alza la temperatura, poi scappa via. La lavatrice finisce di lavare. La mamma torna e apre lo sportello. Prende i vestiti e si accorge che una maglietta si è rimpicciolita.

Risultati

Il raffronto tra le due lingue dei segni ha permesso di rilevare alcune differenze nell'uso che queste fanno dei classificatori.

Con i colleghi austriaci si è pensato di dividere il lavoro.

I ricercatori austriaci si sono occupati di lavorare sull'uso dello spazio e sugli strumenti a disposizione per trasporre i segni in trascrizione. I ricercatori italiani hanno incentrato il proprio lavoro

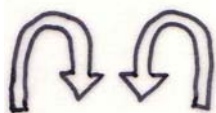
sulle funzioni grammaticali e sui significati di ogni segno preso in considerazione. Prendiamo due parametri formazionali diversi: il movimento e la configurazione.

Movimenti

Iniziamo con i movimenti che abbiamo analizzato con risultati interessanti.

Ci sono due diversi movimenti che vogliamo confrontare:

A)



B)



I movimenti riportati vengono eseguiti nello spazio neutro, precisamente nella zona 3 (si osservi il lavoro del collega Christian Hausch).

Presentiamo il primo movimento (A).

Nel racconto, tutti i narratori utilizzano questo movimento quando, dopo aver aperto il regalo, scoprono di averne un altro dentro, più piccolo, come riporta il seguente esempio:

Esempio n. 1¹ segno

Esempio n. 2 frase (apro il regalo e vedo che ce n'è uno più piccolo all'interno)

Grazie a questo movimento non dobbiamo usare il segno ALTRO per specificare la presenza di un regalo più piccolo, perché questo concetto è già segnalato chiaramente e quindi non occorre specificarlo. Tale movimento è utilizzato in tutte le lingue dei segni esaminate. Si veda un altro esempio con lo stesso movimento:

Esempio n. 3 segno

Esempio n. 4 frase (racconto di essere andato in un ristorante lussuoso, dove trova un tavolo con sopra tre tipi di piatti).

Questo segno specifica chiaramente il numero e i tipi di piatti, diversi l'uno dall'altro a seconda della dimensione e inoltre indica anche la disposizione dei piatti, posti l'uno sopra l'altro in modo decrescente.

¹ Gli esempi seguenti possono essere trovati sul Cd-Rom che accompagna questa pubblicazione

Ora passiamo al secondo movimento (B).

Nel racconto, i narratori lo utilizzano quando, dopo aver messo la maglietta nella lavatrice, la vedono ridotta rispetto all'originale.

Esempio n. 5 segno

Esempio n. 6 frase (dopo il lavaggio una maglietta si è rimpicciolita)

Dal movimento è possibile comprendere che la maglietta si è ristretta e quindi anche in questo caso non è necessario utilizzare altri segni per definire il concetto. Anche questo movimento è presente in tutte le lingue analizzate.

I segni più usati per indicare una misura piccola sono CORTO, BREVE. In questo caso, per specificare la riduzione di un oggetto, è possibile utilizzare tali segni cambiando solo un parametro, quello della configurazione, che indica la forma dell'oggetto determinato, mantenendo intatti gli altri tre parametri.

Ora riportiamo alcuni esempi:

Esempio n. 7 segno

Esempio n. 8 frase (un uomo grasso dimagrisce).

Attraverso il movimento considerato è possibile specificare il cambiamento di un oggetto stabilito in un altro uguale ma di minor misura:

Esempio n. 9 segno

Esempio n. 10 frase (sistemo il televisore, me ne vado. Poi torno e vedo che il televisore è più piccolo).

E' possibile specificare anche l'aumento di dimensione con movimenti opposti a quelli finora osservato.

Il primo movimento in direzione opposta viene ripetuto per specificare l'aumento di dimensione in tempi diversi, come riportato nel seguente esempio:

Esempio n. 11 segno

Esempio n. 12 frase (una casa diventa sempre più grande, più grande, più grande)

Si veda poi come combinare i due movimenti nelle due direzioni, piccolo e grande:

Esempio n. 13 segno

Esempio n. 14 frase (un gatto è appena nato, è piccolo, in seguito cresce)

Esempio n. 15 segno

Esempio n. 16 frase (sistemo il televisore, me ne vado. Poi torno e vedo che il televisore è più grande).

Configurazioni

Per quel che riguarda le scelte delle configurazioni, ne è stata rilevata una molto interessante nel significato, soprattutto se utilizzata come classificatore. Si consideri la configurazione Y



Questa è la configurazione usata in OGS per definire la larghezza di una cosa.

Esempio n. 17 segno

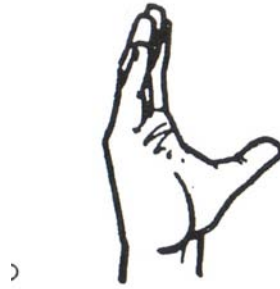
Esempio n. 18 frase (il pacco è grande)

Tale configurazione è usata anche nella LS triestina

Esempio n. 19 segno

Esempio n. 20 frase (due letti sono larghi)

Mentre la LIS si serve di una configurazione diversa.



Esempio n. 21 segno

Esempio n. 22 frase (due letti sono larghi)

Prima di concludere, si desidera fare un'ulteriore osservazione in riferimento ai risultati ottenuti dai filmati: l'accorpamento del movimento e della configurazione (B) sopramenzionati con un altro movimento, ossia il tremolio delle mani nell'esecuzione del segno. Con questo nuovo movimento si ottiene un'altra informazione: è possibile "vedere" l'oggetto rimpicciolirsi.

Esempio n. 23 segno

Esempio n. 24 frase (una maglietta si è ridotta)

Esempio n. 25 segno

Esempio n. 26 segno (un uomo grasso prende una pillola e poi dimagrisce velocemente).

Con questo segno è possibile indicare anche la riduzione di quanto si è ridotta una certa quantità, ad esempio:

Esempio n. 27 segno

Esempio n. 28 frase (tanti libri messi su uno scaffale vengono venduti e ridotti di numero)

In conclusione, è possibile affermare che vi siano delle analogie tra l'OGS e la LS triestina nella configurazione Y, probabilmente in virtù del passato asburgico di Trieste. Per quel che riguarda invece i vari movimenti analizzati, tutte le lingue dei segni esaminate presentano tali movimenti, anche per indicare un oggetto che si rimpicciolisce. Siamo immensamente riconoscenti al rapporto di collaborazione tra la Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori

dell'Università degli Studi di Trieste con l'Università di Klagenfurt che ci ha permesso di individuare vari elementi importanti per il nostro lavoro.

Riferimenti bibliografici:

- Bagnara C., Chiappini G., Conte M. P., Ott M. (a cura di), (2000): *Viaggio nella città invisibile*, Edizioni del Cerro, Tirrenia (Pisa).
- Caselli M. C., Corazza S. (a cura di), (1997): *LIS. Studi, esperienze e ricerche sulla Lingua dei Segni in Italia*, Edizioni del Cerro, Tirrenia (Pisa).
- Caselli M. C., Maragna S., Volterra V. (2006): *Linguaggio e Sordità – parole e segni per l'educazione dei sordi*, Società editrice il Mulino, Bologna.
- Cameracanna E., Corazza S., Pizzuto E. e Volterra V. (1994): How visual spatial-temporal metaphors of speech become visible in sign, in Alhgren I., Bergman B. e Brennan M. (a cura di), *Perspectives on sign language usage - Papers from the Fifth International Symposium on Sign Language Research*. Vol. 1, The International Sign Linguistics Association, Durham, England, pp. 55-68.
- Cameracanna E., Corazza S., Pizzuto E. e Volterra, V., (1995): Terms for spatio-temporal relations in Italian Sign Language (LIS): what they can tell us about iconicity in sign and speech, in R. Simone (a cura di), *Iconicity in Language*, Benjamins, New York-Amsterdam, pp. 237-256.
- Corazza S., (1990): The Morphology of Classifier Handshapes in Italian Sign Language (LIS), in C. Lucas (a cura di), *Sign Language Research. Theoretical Issues*, Gallaudet University Press, Washington DC, pp. 71- 82.
- Volterra V. (a cura di), (2004): *La lingua dei segni italiana – la comunicazione visivo-gestuale dei sordi*, Società editrice il Mulino, Bologna.
- <http://www.istc.ip.rm.cnr.it/mostralis>

e-mail Adresse der Autoren:

corazza54@gmail.com

leroselugi@hotmail.com

Verfassungsgerichtshof, Verfassungsdienst des Bundeskanzleramts und Gebühren Info Service des ORF contra hörbehinderte ÖsterreicherInnen, ein Lehrstück

0. Einleitung

In der Behindertenpolitik stehen wir mitten in einem Paradigmenwechsel von der Versorgung 'bedauernswerter Behinderter' zur Akzeptanz von Menschen mit (unter Umständen speziel-len) Rechten, der zwar programmatisch weitgehend vollzogen ist, dessen praktische Umsetzung aber noch zu wünschen übrig lässt. Im rückblickenden Vergleich hat sich die allgemeine Situation jedenfalls wesentlich verbessert durch z.B.

- Die Aufnahme von Integration/Inklusion in die Liste der wichtigsten politischen Ziele der EU
- Das Behindertengleichstellungsgesetz
- Die Einrichtung eines Behindertenanwalts
- Das neue Regierungsprogramm

Dem gegenüber stehen allerdings Beispiele für die zögerliche konkrete Umsetzung der Rechte behinderter Menschen. Eines der deutlichsten ist der Umgang mit den Informations- und Bildungsrechten hörbehinderter Menschen: Dass auch das österreichische Rechtssystem selbst Hürden für die Umsetzung von Behindertenrechten schafft, zeigt ein Urteil des VfGH aus dem Jahr 2006. Dieses Erkenntnis beschäftigt sich zwar vordergründig mit der Frage der Befreiung von den ORF-Gebühren für verschiedene Personengruppen; enthält in seiner Begründung aber weit darüber hinausgehende Feststellungen. Seine schwerwiegendste Folge ist, dass der ORF praktisch die oberstgerichtliche Bestätigung dafür erhält, dass er nicht zur Untertitelung von Fernsehsendungen verpflichtet ist.

1. Die Sachlage

Es geht um ein Erkenntnis des Österreichischen Verfassungsgerichtshofs (VfGH) zur Frage der Befreiung schwer hörbehinderter und gehörloser Personen von der Fernsehgebühr¹. Die Sachlage wird im genannten Erkenntnis (S. 5) wie folgt geschildert:

Bis zur Novelle der FGO [Fernmeldegebührenordnung] durch das Budgetbegleitgesetz 2003 waren neben den Beziehern einer Blindenbeihilfe oder einer vergleichbaren Leistung, den Beziehern eines Hilflosenzuschusses oder einer vergleichbaren Leistung auch generell "taube oder praktisch taube Personen" ... von der Entrichtung der Rundfunkgebühr für Fernsehempfangseinrichtungen befreit. Nach der nunmehr maßgeblichen Rechtslage sind Gehörlose und schwer hörbehinderte Personen ... von den Befreiungstatbeständen ... dann erfasst, wenn auch die (zusätzliche) Voraussetzung, dass das Haushalts-Nettoeinkommen ... den Richtsatz nach § 48 Abs. 1 FGO nicht übersteigt, vorliegt.

¹ Erkenntnis vom 16. 3. 2006, Aktenzahl G 85,86/05-9: Verfahren zur Prüfung der Verfassungsmäßigkeit der Wortfolge "lit. b" in § 48 Abs. 2 der Anlage zum Fernmeldegebührengesetz (Fernmeldegebührenordnung), BGBl. Nr. 170/1970, in der Fassung BGBl. I Nr. 71/2003). Für juristische Hinweise danke ich Doris Hattenberger, Anneliese Legat und Richard Novak.

Mit anderen Worten: Die letzte Novelle hat die prinzipielle Befreiung gehörloser und schwer hörbehinderter Personen von der Rundfunkgebühr für Fernsehempfangseinrichtungen aufgehoben und diese Gruppe von sinnesbehinderten Menschen den Normalbürgern gleichgesetzt. Eine Befreiung von der genannten Gebühr ist für diesen Personenkreis daher nur mehr über den Nachweis eines ausreichend niedrigen Haushaltseinkommens möglich. Bezüglich der entsprechenden neuen Bescheide, welche die Anträge gehörloser und schwer hörbehinderter auf Gebührenbefreiung ablehnten, wurden beim VfGH Beschwerden eingereicht. In den Worten des Erkenntnisses (S. 2):

Beim Verfassungsgerichtshof sind ... Beschwerden gegen die Bescheide der (damals zuständigen) Finanzlandesdirektion für Wien, Niederösterreich und Burgenland sowie der (damals zuständigen) Finanzlandesdirektion für Salzburg anhängig, mit welchen die Berufungen gegen die Nichtzuerkennung einer Gebührenbefreiung an Gehörlose und schwer hörbehinderte Personen abgewiesen wurden.

2. Detailanalyse und Evaluation des Erkenntnisses

Die Urteilsbegründung geht von § 31, Abs. 1 des Bundesgesetzes über den Österreichischen Rundfunk (ORF-Gesetz) aus, welcher besagt, dass das Programmengelt

...zum Empfang der Hörfunk- und Fernsehsendungen des ORF berechtigt. Das Programmengelt ist gemäß Abs. 3 leg.cit. unabhängig "von der Häufigkeit und der Güte der Sendungen oder ihres Empfanges zu zahlen." (S. 3 des Erkenntnisses)

Diese Gesetzesstelle drückt aus, dass ein Kunde des ORF bzw. der/die BesitzerIn eines verwendungsfähig aufgestellten Fernsehgeräts die Zahlung dieses Entgelts weder unter Berufung auf mangelnde Sendedauer noch auf mangelnde (inhaltliche oder andere) Qualität oder auf Empfangsprobleme verweigern darf.

Diese Gesetzesstelle sagt aber nichts zu den Rechten des Kunden für den Fall aus, dass ihm die Zugänglichkeit (im Sinne der Forderung nach Herstellung von Barrierefreiheit durch das Bundesbehindertengleichstellungsgesetz) des Programms ganz oder teilweise verweigert wird. Die (unbewusste oder absichtliche) Verweigerung oder Reduktion der Zugänglichkeit im Sinne der Barrierefreiheit hat nichts mit Häufigkeit, Güte oder Qualität der Sendung zu tun. Güte bzw. Qualität des Fernsehprogramms wurden zu einem Zeitpunkt als Begriffe in das Rundfunkgesetz aufgenommen, zu dem Behindertenrechte wie die auf Integration und Barrierefreiheit noch nicht gesetzlich festgelegt und daher als rechtliche Kriterien unbekannt waren. Anstatt den Begriff der "Güte" nunmehr auch auf die Barrierefreiheit anzuwenden, hätte der VfGH das ORF-Gesetz bzw. die Fernmeldegebührenordnung (FGO) an übergeordneten Gesetzen (Europäische Menschenrechtskonvention, Verfassungsgesetz, Richtlinien der Europäischen Union) messen müssen.

Die hier wahrscheinlich einschlägigen Artikel der Europäischen Menschenrechtskonvention besagen:

Artikel 10 Freiheit der Meinungsäußerung:

Jede Person hat das Recht auf freie Meinungsäußerung. Dieses Recht schließt die Meinungsfreiheit und die Freiheit ein, Informationen und Ideen ohne behördliche Eingriffe und ohne Rücksicht auf Staatsgrenzen zu empfangen und weiterzugeben. ...

Artikel 14. Verbot der Diskriminierung:

Der Genuss der in der vorliegenden Konvention festgelegten Rechte und Freiheiten muss ohne Unterschied des Geschlechts, der Rasse, Hautfarbe, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Anschauungen, nationaler oder sozialer Herkunft, Zugehörigkeit zu einer nationalen Minderheit, des Vermögens, der Geburt oder des sonstigen Status gewährleistet werden.

Artikel 2. des 1. Zusatzprotokolls:

Das Recht auf Bildung darf niemandem verwehrt werden. Der Staat hat bei der Ausübung der von ihm auf dem Gebiet der Erziehung und des Unterrichts übernommenen Aufgaben das Recht der Eltern zu achten, die Erziehung entsprechend ihren eigenen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen sicherzustellen.

Artikel 7 der Bundesverfassung besagt:

Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden. Die Republik (Bund, Länder und Gemeinden) bekennt sich dazu, die Gleichbehandlung von behinderten und nichtbehinderten Menschen in allen Bereichen des täglichen Lebens zu gewährleisten.

Aus diesen Bestimmungen ist zu folgern, dass die Zugänglichkeit elektronischer Massenmedien für jeden EU-Bürger gewährleistet sein muss, falls man die Nichtgewährung z.B. von Untertiteln im Fernsehen als aufgrund behördlicher Eingriffe entstanden ansehen kann. Der VfGH hat diese Bestimmungen jedenfalls gar nicht in Erwägung gezogen, obwohl in den eingelangten Beschwerden die Verletzung des Gleichheitsgrundsatzes vorgebracht worden war.

Überdies stellt das Erkenntnis durch die Subsummierung von Barrieren im Sinne des Bundesbehindertengleichstellungsgesetzes unter den Begriff der "Güte" des ORF-Gesetzes einen Widerspruch zwischen den einfachgesetzlichen Festlegungen dieser beiden Gesetze her: Während die Barrieren im Sinne des ORF-Gesetzes als zu akzeptierende Aspekte der "Güte" von Fernsehsendungen definiert werden, verlangt das Bundesbehindertengleichstellungsgesetz die Herstellung von Barrierefreiheit:

§ 5 (2) Eine mittelbare Diskriminierung liegt vor, wenn dem Anschein nach neutrale Vorschriften, Kriterien oder Verfahren sowie Merkmale gestalteter Lebensbereiche Menschen mit Behinderungen gegenüber anderen Personen in besonderer Weise benachteiligen können, es sei denn, die betreffenden Vorschriften, Kriterien oder Verfahren sowie Merkmale gestalteter Lebensbereiche sind durch ein rechtmäßiges Ziel sachlich gerechtfertigt und die Mittel sind zur Erreichung dieses Zieles angemessen und erforderlich.

§ 6 (5) Barrierefrei sind bauliche und sonstige Anlagen, Verkehrsmittel, technische Gebrauchsgegenstände, Systeme der Informationsverarbeitung sowie andere gestaltete Lebensbereiche, wenn sie für Menschen mit Behinderungen in der allgemein üblichen Weise, ohne besondere Erschwernis und grundsätzlich ohne fremde Hilfe zugänglich und nutzbar sind.

Bezüglich der Intention des Gesetzgebers ist zu vermuten, dass dieser das Bundesbehindertengleichstellungsgesetz als neuen generellen Maßstab installieren wollte, an welchem andere Gesetze - insbesondere alle, welche vor der Verabschiedung des Bundesbehindertengleichstellungsgesetz beschlossen wurden - zu messen sind. Hätte der VfGH prüfen können, ob das Rundfunkgesetz den vom Bundesbehindertengleichstellungsgesetz vorgegebenen Kriterien entspricht, wäre das Verfahren möglicherweise anders entschieden worden. Dies ist offensichtlich deswegen nicht geschehen, weil das Bundesbehindertengleichstellungsgesetz nur einfachgesetzlichen Status besitzt.

Der VfGH hat aber auch weder eine allfällige Gemeinschaftsrechtswidrigkeit der FGO überprüft noch alle einschlägigen Passagen des ORF-Gesetzes herangezogen, etwa:

§ 4. (1) Der Österreichische Rundfunk hat durch die Gesamtheit seiner gemäß § 3 verbreiteten Programme zu sorgen für:

1. die umfassende Information der Allgemeinheit über alle wichtigen politischen, sozialen, wirtschaftlichen, kulturellen und sportlichen Fragen; ...

10. die angemessene Berücksichtigung der Anliegen behinderter Menschen; ...

13. die Verbreitung und Förderung von Volks- und Jugendbildung unter besonderer Beachtung der Schul- und Erwachsenenbildung; ...

(2) In Erfüllung seines Auftrages hat der Österreichische Rundfunk ein differenziertes Gesamtprogramm von Information, Kultur, Unterhaltung und Sport für alle anzubieten. Das Angebot hat sich an der Vielfalt der Interessen aller Hörer und Seher zu orientieren und sie ausgewogen zu berücksichtigen.

Besondere Aufträge

§ 5. (1) Im Rahmen der gemäß § 3 verbreiteten Programme sind angemessene Anteile in den Volksgruppensprachen jener Volksgruppen, für die ein Volksgruppenbeirat besteht, zu erstellen. Das Ausmaß der Programmanteile ist im jeweiligen Jahressendeschema nach Anhörung des Publikumsrats festzulegen. ...

(3) Die Informationssendungen des Fernsehens (§ 3 Abs. 1) sollen nach Maßgabe der technischen Entwicklung und der wirtschaftlichen Tragbarkeit so gestaltet sein, dass gehörlosen und gehörbehinderten Menschen das verfolgen der Sendungen erleichtert wird.

Diese Passagen beinhalten zwar keine ausdrückliche Verpflichtung zur Barrierefreiheit, immerhin könnte man sie aber - ähnlich wie die Universaldienstverpflichtung der Telekom - als Verpflichtung des ORF zu einem bestimmten - natürlich diskutierbaren - Angebots "für alle" lesen (man vgl. die Begriffe bzw. Passagen wie "Allgemeinheit", "angemessene Berücksichtigung"). § 5 (3) entspricht allerdings in keiner Weise mehr der Verpflichtung zur Barrierefreiheit und müsste in Wahrheit sofort behoben werden. Ein scharfes Diskriminierungsverbot findet sich im ORF-Gesetz nur bezüglich der Werbung.

Die Passagen zu den Volksgruppen zitiere ich hier, weil in diesem Zusammenhang zu überprüfen wäre, ob die Gebärdensprachgemeinschaft, weil sie keine Volksgruppe ist, nicht in unzulässiger Weise ausgespart und deswegen in ihren Sprachrechten diskriminiert wird.

Der VfGH hat bei seinem Gesetzesprüfungsverfahren nicht berücksichtigt bzw. erhoben, was die sachlichen Grundlagen bzw. die gesetzgeberische Motivation für die in früheren Fassungen des Rundfunkgesetzes enthaltene Befreiung gehörloser und schwer hörbehinderter Personen bzw. deren Abschaffung genau für diese und nur für diese Personengruppe gewesen sein könnten.

Ein Blick in die Erläuterungen zu dem vom VfGH geprüften Gesetz zeigt, dass zu der in den Beschwerden beanstandeten Neuregelung lediglich folgende Erklärung gegeben wird:

Zu Z 4 und 5 (§ 48 Abs. 2 und 4):

Die Berücksichtigung der Höhe des Haushaltsnettoeinkommens auch für Pflegegeldbezieher, wobei in das Einkommen der Pflegegeldbezieher als Kostenersatz für den erhöhten Pflegeaufwand nicht einzurechnen ist, erfolgt zur Herstellung sozialer Gerechtigkeit.

Diese Erklärung verschweigt, dass neben den PflegegeldbezieherInnen (unter die auch alle blinden Personen fallen) auch gehörlose und schwer hörbehinderte Personen von der Änderung betroffen sind. Als Ziel der Änderung wird die soziale Gerechtigkeit angegeben, was sich unter Berücksichtigung des Bundesbehindertengleichstellungsgesetzes, bezogen auf die betroffenen gehörlosen und schwer hörbehinderten Menschen, als völlig irreführend herausstellt. Der VfGH hat auch nicht beurteilt, ob die Abschaffung der Befreiung (d.h. eine Verschlechterung zuungunsten nur einer ganz bestimmten Gruppe behinderter Menschen) unter den gegebenen Umständen (nämlich keiner Verpflichtung des ORF, seine Programme barrierefrei zu gestalten) selbst eine diskriminierende Maßnahme wäre und damit den österreichischen Verfassungsbestimmungen widerspräche.

Der VfGH hat zu Anfang des Verfahrens folgende implizit am Begriff der Zugänglichkeit orientierte Überlegungen angestellt (und in der Urteilsbegründung S. 6f angeführt; die in eckigen Klammern hinzugefügten Benennungen "Bedenken 1 bzw. 2" dienen der späteren Bezugnahme im Text):

[Bedenken 1] Mit der Ausnahme ..., die vorsieht, dass Pflegeheime für Gehörlose oder schwer hörbehinderte Personen von der Rundfunkgebühr befreit sind, nimmt der Gesetzgeber offenkundig Bedacht auf den Umstand, dass das Fernsehprogramm von hörbehinderten Personen nur in eingeschränktem Ausmaß genützt werden kann. Indem er aber die Befreiung von der Rundfunkgebühr für Fernsehempfangseinrichtungen für Gehörlose oder schwer hörbehinderte Personen von der Höhe des Haushalts- Nettoeinkommens abhängig macht, scheint er zwischen Heimen für Gehörlose oder schwer hörbehinderte Personen einerseits und den betroffenen Personen selbst andererseits in unsachlicher Weise zu differenzieren.

[Bedenken 2] Weiters scheint, dass Gehörlose oder schwer hörbehinderte Personen (, die in einem Haushalt mit einem Haushalts-Nettoeinkommen über dem in § 48 Abs. 1 FGO festgesetzten Richtsatz leben) aufgrund dieser ihrer Behinderung nicht in der Lage sind, die gebührenpflichtige öffentliche Leistung des Fernsehempfangs - wie sie der ORF anbietet - in vollem Ausmaß zu konsumieren. Diese Einschränkung scheint - wie im Beschwerdeverfahren unbestritten geblieben ist - dadurch besonders ins Gewicht zu fallen, dass Sendungen häufig weder mit Untertiteln versehen, noch in Gebärdensprache übersetzt werden. Der Verfassungsgerichtshof nimmt daher vorläufig an, dass es angesichts dessen unsachlich ist, Gehörlose oder schwer hörbehinderte Personen zur Entrichtung der (gesamten) Rundfunkgebühr für Fernsehempfangseinrichtungen zu verpflichten.

Zwar verkennt der Gerichtshof nicht, dass die Verpflichtung zur Zahlung der Rundfunkgebühr ... nicht auf die tatsächliche Nutzung des Fernsehempfangsgerätes bzw. des ORF-Programmangebots abstellt. Doch auch dieser Normeninhalt vermag, so die vorläufige Auffassung des Verfassungsgerichtshofes, nichts an der bereits (gegenwärtig) unterschiedlichen Ausgangslage für diese Gruppe von Behinderten zu ändern, wonach sie wegen ihrer Behinderung von vornherein nicht die Möglichkeit haben, das Medium Fernsehen in zumindest annähernd gleichwertiger Weise zu nutzen wie Personen ohne diese Behinderung.

[...] Die möglicherweise vom Gesetzgeber beabsichtigte Verhinderung von Missbräuchen in der Form, dass hörbehinderte von nicht (hör-)behinderten Personen, mit denen sie in einem Haushalt leben, zwecks Erlangung einer Befreiung von der Rundfunkgebühr vorgeschoben werden, dürfte ... nichts an der vorläufigen Auffassung des Gerichtshofes ändern

Zu diesen am Beginn der Urteilsbegründung formulierten Bedenken stellt der VfGH nach Zitierung einer Stellungnahme der Österreichischen Bundesregierung (S. 7-13) Folgendes fest:

Zu Bedenken 1:

Dieses Bedenken erweist sich als nicht zutreffend: Gemäß ... FGO kommt die Befreiung von der Entrichtung der Rundfunkgebühr für Fernsehempfangseinrichtungen lediglich den Pflegeheimen für Gehörlose und schwer hörbehinderte Personen als solche zugute. Die dort lebenden Personen profitieren bloß indirekt von der Gebührenbefreiung für Fernsehempfangseinrichtungen. Da die Personen(gruppen), die in Pflegeheimen leben, heterogen sind, ist eine Bedachtnahme auf die persönliche Einkommenssituation wie sie § 48 Abs. 1 FGO vorsieht, nicht möglich. Die typisierende Betrachtungsweise ist daher zulässig und sachlich gerechtfertigt. (S 14)

Diese Begründung ist sachlich unzutreffend: Erstens kommt die Gebührenbefreiung den in den angesprochenen Heimen wohnenden Personen sehr wohl direkt zugute, indem sie diese Gebühren eben nicht bezahlen müssen. Zumindest gilt das für diejenigen Personen, welche über ein individuell verwendbares Fernsehgerät verfügen.

Es ist sachlich auch nicht gerechtfertigt, wenn der VfGH feststellt, dass eine "Bedachtnahme auf die persönliche Einkommenssituation ... nicht möglich sei". das Gegenteil ist der Fall: Für jede Person in einem Pflegeheim wird die individuelle Einkommenssituation genauestens geprüft, da von dieser die Bemessung staatlicher Zuschüsse bzw. der von Angehörigen allenfalls zu erbringenden finanziellen Leistungen abhängig ist.

Die Begründung enthält auch einen Verstoß gegen das Gleichheitsgebot: Personen mit derselben Behinderung, welche nicht in einem "Pflegeheim für gehörlose und schwer hörbehinderte Personen", sondern in einem anderen (Pflege-)Heim leben, müssen das Kriterium der Bedürftigkeit erfüllen, um eine Gebührenbefreiung zugesprochen zu erhalten.

Zu Bedenken 2:

Auch das Bedenken, wonach ein Verstoß gegen das Sachlichkeitsgebot gemäß Art. 7 Abs. 1 B-VG vorliege, wenn Gehörlose und schwer hörbehinderte Personen (, die in einem Haushalt mit einem Haushalts-Nettoeinkommen über dem in § 48 Abs. 1 FGO festgesetzten Richtsatz leben) zur Entrichtung der (gesamten) Rundfunkgebühr für Fernsehempfangseinrichtungen verpflichtet sind, obwohl sie aufgrund ihrer Behinderung nicht in der Lage sind, die gebührenpflichtige öffentliche Leistung des Fernsehempfangs in vollem Ausmaß zu konsumieren, erwies sich aus folgenden Gründen als nicht zutreffend:

2.2.1. Der Verfassungsgerichtshof geht davon aus, dass die Rundfunkgebühr ... eine Form einer (nutzungsunabhängigen) Abgabe auf den Betrieb oder die Betriebsbereitschaft einer Rundfunkempfangseinrichtung ist und unabhängig davon anfällt, ob das Fernsehgerät tatsächlich benützt wird, ob damit Programme des ORF oder ausschließlich privater (ausländischer) Rundfunkanbieter empfangen werden sowie von der Nutzung des Fernsehgerätes innerhalb eines bestimmten Zeitabschnitts. Daher ist für das Entstehen der Gebührenpflicht die Wahrnehmbarkeit oder Nicht-Wahrnehmbarkeit von Rundfunkprogrammen, die verschiedene Ursachen haben kann, nicht maßgeblich.

Das einleitende "daher" im zweiten Satz des zweiten Absatzes formuliert eine Folgebeziehung, welche so - nämlich in Bezug auf das Bundesbehindertengleichstellungsgesetz - nicht bestehen kann, weil dieses Gesetz ja gerade die Schaffung von Barrierefreiheit ausdrücklich verlangt. Aus Sicht des Bundesbehindertengleichstellungsgesetzes haben wir damit eine klar behindertendiskriminierende Aussage vor uns: Aufgrund der durch dieses Gesetz nunmehr herbeigeführten Gesetzeslage besteht die Verpflichtung zur Integration und Gleichstellung von behinderten Menschen, u.a.

durch die Beseitigung von Wahrnehmungsbarrieren bezüglich der Zugänglichkeit von Informationen für sinnesbehinderte Menschen, welche vom VfGH in seinem Erkenntnis nicht berücksichtigt wurde.

Die Aussage

...für das Entstehen der Gebührenpflicht [ist] die Wahrnehmbarkeit oder Nicht-Wahrnehmbarkeit von Rundfunkprogrammen, die verschiedene Ursachen haben kann, nicht maßgeblich.

und ihre Anwendung auf gehörlose und schwer hörbehinderte Personen ist die zentrale behindertendiskriminierende Feststellung des VfGH, auf der das gesamte Erkenntnis gründet.

Weiter in der Urteilsbegründung:

2.2.2. Der Gleichheitsgrundsatz bindet auch den Gesetzgeber ... Er setzt ihm insofern inhaltliche Schranken, als er verbietet, sachlich nicht begründbare Regelungen zu treffen ... Innerhalb dieser Schranken ist es dem Gesetzgeber jedoch von Verfassungs wegen durch den Gleichheitsgrundsatz nicht verwehrt, seine politischen Zielvorstellungen auf die ihm geeignet erscheinende Art zu verfolgen ... Für die Beurteilung der Sachlichkeit der in Prüfung gezogenen Regelung ist auch auf Art. 7 Abs. 1 dritter Satz B-VG, ..., Bedacht zu nehmen. Demnach bekennt sich die Republik (Bund, Länder und Gemeinden) dazu, die Gleichbehandlung von behinderten und nichtbehinderten Menschen in allen Bereichen des täglichen Lebens zu gewährleisten. Diese Vorschrift verbietet es ohne Zweifel dem Gesetzgeber auch, behinderte und nichtbehinderte Menschen in allen Fällen gleich zu behandeln, in denen eine Differenzierung sachlich geboten ist. Der Gesetzgeber ist dem Gebot in Art. 7 Abs. 1 dritter Satz B-VG im vorliegenden Fall dadurch nachgekommen, dass er die Befreiung von der Rundfunkgebühr für Fernsehempfangseinrichtungen auf Gehörlose und schwer hörbehinderte Personen erstreckt hat. Es kann ihm aber auf der anderen Seite nicht entgegengetreten werden, wenn er diese Begünstigung auf Fälle sozialer Bedürftigkeit beschränkt und ab einer bestimmten Einkommenshöhe entfallen lässt, zumal es sich - wie hier - um eine relativ geringfügige finanzielle Belastung handelt.

Zwischen dem vorletzten und dem letzten Satz dieser Argumentation besteht kein unmittelbarer widerspruchsfreier Zusammenhang, wie die Formulierung des VfGH ("kann nicht entgegengetreten werden") es darzustellen versucht. Im Gegenteil besteht ein eklatanter Widerspruch: Die zitierte Verfassungsbestimmung stellt gerade nicht darauf ab, dass nur bedürftige behinderte Menschen (d.h. solche mit einem Einkommen unter einer bestimmten Grenze) nicht diskriminiert werden dürfen. Sowohl aus dem Diskriminierungsverbot der Österreichischen Bundesverfassung als auch aus dem Bundesbehindertengleichstellungsgesetz geht hervor, dass Menschen qua Behinderung ein Recht auf Integration und Barrierefreiheit haben und nicht qua bestimmter Einkommensklasse.

Der VfGH hätte auch bezüglich dieser Passage die Pflicht gehabt zu überprüfen, ob es zutrifft, dass der Gesetzgeber seine politischen Zielsetzungen innerhalb der Verfassungsgebote verfolgt; diese Pflicht hat er nicht erfüllt. Hätte er dies getan, hätte er die Regierungsstellungnahme kritisch würdigen müssen.

Weiters ist darauf zu verweisen, dass eine diskriminierende Maßnahme eine solche bleibt, auch wenn ihre finanziellen Auswirkungen gering sind.

Als gravierender Verfahrensmangel zu bewerten ist der weitestgehende Verzicht des VfGH auf die Herbeischaffung zusätzlicher Informationen sowie auf das Abwägen und Beurteilen der Argumente der ursprünglichen Beschwerdeführer:

Diese Entscheidung konnte gemäß § 19 Abs. 4 erster Satz VfGG ohne mündliche Verhandlung in nichtöffentlicher Sitzung getroffen werden. (S. 16)

Erstaunlich dabei ist, dass trotz dieser Entscheidung die - möglicherweise gar nicht zwingend notwendige (siehe dazu unten) - Stellungnahme des Verfassungsdienstes in das Verfahren miteinbezogen wurde, was einer Diskriminierung anderer Meinungen gleichkommt, insbesondere, da dem VfGH die gängige Praxis bekannt sein muss, dass der Verfassungsdienst in Frage stehende Gesetze im Auftrag der Bundesregierung "verteidigt" (siehe dazu unten). So wurde z.B. auch die Stellungnahme der Volksanwaltschaft zur in Frage stehenden Gesetzesänderung vom Verfahren ausgeschlossen:

15.3.2 Rundfunkgebühr für Gehörlose bzw. schwerhörige Personen (VA BD/66-V/05, 272-V/05, 332-V/05 und 287-V/05)

Bis zum Inkrafttreten des Budgetbegleitgesetzes 2003 (BGBl. I Nr. 71/2003) waren "taube oder praktisch taube Personen" von der Entrichtung der Rundfunkgebühr für Fernsehempfangseinrichtungen befreit. Nach der durch das Budgetbegleitgesetz 2003 geschaffenen Rechtslage sind jedoch nur mehr Heime für Gehörlose oder schwer hörbehinderte Personen von der Rundfunkgebühr für Fernsehempfangseinrichtungen befreit, während die Gebührenbefreiung für Gehörlose oder schwer hörbehinderte Personen von der Höhe des Haushalts-Nettoeinkommens abhängig ist.

Nach der ständigen Rechtsprechung des VfGH ist es dem Gesetzgeber durch den Gleichheitssatz verwehrt, andere als sachlich begründbare Differenzierungen zu schaffen (vgl. beispielhaft *Öhlinger*, Verfassungsrecht⁶ [2005] Rz 761). Gesetzliche Differenzierungen sind demnach nur dann verfassungskonform, wenn sie durch tatsächliche Unterschiede der geregelten Sachverhalte gerechtfertigt werden können. Daraus folgt, dass die aufgezeigte Ungleichbehandlung von Heimen für Gehörlose oder schwer hörbehinderten Menschen, die von der Rundfunkgebühr befreit sind, und den betroffenen Personen selbst, deren Gebührensbe freiung davon abhängig ist, dass das Haushalts-Nettoeinkommen den für die Gewährung einer Ausgleichszulage für einen Ein- oder Mehrpersonenhaushalt festgelegten Richtsatz nicht um mehr als 12 % übersteigt, nur dann als verfassungskonform anzusehen ist, wenn für die jeweils unterschiedliche Rechtslage sachliche Gründe ins Treffen geführt werden können.

Aus dem Gleichheitssatz ist aber auch abzuleiten, dass wesentliche Unterschiede im Tatsächlichen zu unterschiedlichen Regelungen führen müssen (so *Öhlinger*, Verfassungsrecht⁶ [2005] Rz 764 unter Hinweis auf VfSlg. 12.641/1991). Demgemäß stellt sich auch die Frage, ob es sachlich gerechtfertigt sein kann, dass Gehörlose oder schwer hörbehinderte Menschen unter den gleichen Voraussetzungen in den Genuss einer Rundfunkgebührenbefreiung kommen können wie gesunde Menschen, obwohl erstere auf Grund ihrer Behinderung nicht in der Lage sind, die gebührenpflichtige öffentliche Leistung des Fernsehempfangs in zumindest annähernd gleichwertiger Weise zu nutzen wie Menschen ohne diese Behinderung.

Mit Beschluss vom 11.6.2005, B 463/04, hat der VfGH die Verfassungsmäßigkeit der - die aufgezeigten verfassungsrechtlichen Probleme nach sich ziehenden - Wortfolge "lit. b" im § 48 Abs. 2 Fernmeldegebührenordnung in Prüfung gezogen, wobei er im Wesentlichen aus den vorstehend skizzierten Erwägungen vorläufig eine Gleichheitswidrigkeit der geltenden Rechtslage annimmt.

(http://www.volksanw.gv.at/i_berichte.htm Berichte der Volksanwaltschaft zum Jahr 2005, Teil 15, Antidiskriminierung, S. 7f)

Um nur zwei wesentliche negative österreichische Beispiele zu bringen, über die sich die RichterInnen vor Beschluss ihres Erkenntnisses hätten informieren können:

- Der ORF ist bis heute nicht imstande bzw. nicht bereit, wesentliche Nachrichtensendungen des ORF generell barrierefrei zu gestalten.
- Der ORF ist auch anlässlich der letzten Nationalratswahlen nicht imstande gewesen, durch "real-time captioning" (unmittelbar begleitendes Untertiteln von Live-Sendungen) z.B. der Konfrontationen der ParteienvertreterInnen seinen Informationsauftrag für hörbehinderte Menschen zu erfüllen. Dadurch waren tausende WählerInnen von grundlegenden politischen Informationen ausgeschlossen.

Der VfGH hat sich auch nicht kundig gemacht, was 'Barrierefreiheit' in vergleichbaren Ländern der EU oder den USA bedeutet. Er hätte z.B. erfahren können, dass in den USA aufgrund des "Disability Act" jedem Fernsehkonsumenten die meisten, auch die Live-Sendungen durch sogenanntes "captioning" über Untertitel zugänglich sind.

Das vorliegende Erkenntnis widerspricht der gängigen Rechtsprechung des VfGH zum Thema "geminderte Leistung - Haftungs- und Entschädigungsverfahren - geminderter Entgeltanspruch des Unternehmers" diametral (man vergleiche nur die Erkenntnisse zu Entschädigungsansprüchen bei nicht eingehaltenen Leistungsversprechen z.B. bei Reiseveranstaltungen). Zumindest hätte folgende Überlegung angestellt werden müssen: Besteht entweder ein Anspruch auf gemindertem Entgelt oder einer auf barrierefreien Zugang zur Information? Beide Ansprüche zugleich können nicht zurückgewiesen werden.

3. Exkurs zur österreichischen Verfassungswirklichkeit

Das vorliegende VfGH-Erkenntnis bietet ein interessantes Detail zum praktischen Umgang mit der grundsätzlichen Gewaltentrennung in einer Demokratie, nämlich die Verwendung des Begriffs "Gesetzgeber" in Verbindung mit der von § 63 des Verfassungsgerichtshofgesetzes geforderten Stellungnahme der Bundesregierung ("Zur Vertretung eines angefochtenen Bundesgesetzes ist die Bundesregierung, ...berufen."): Die geprüfte Gesetzesbestimmung stammt zwar vom "Gesetzgeber"; die vom VfGH unkritisch übernommene Stellungnahme zum Gesetzesprüfungsverfahren aber von der Exekutive. Damit kommt die Exekutive ganz offensichtlich in die Rolle, "aus Sicht der Bundesregierung" zu erklären, was der "Gesetzgeber", also das Parlament mit einem bestimmten Gesetz beabsichtigt habe. Insbesondere deswegen, weil immer wieder Diskriminierung behinderter Menschen durch Verwaltung und Regierung (Exekutive) nachzuweisen ist, kann der VfGH nicht davon ausgehen, dass die nicht vom Gesetzgeber, sondern der Bundesregierung abgegebenen, teilweise in sich widersprüchlichen Darstellungen bereits per se innerhalb der verfassungsmäßig gezogenen Grenzen liegen. Hätte der VfGH tatsächlich "den Gesetzgeber" befragen wollen, hätte er sich an das Parlament wenden müssen. Von dort hätte er - allein aufgrund der Befassung der BehindertensprecherInnen der Parlamentsparteien mit der Angelegenheit - eine völlig andere Stellungnahme erhalten als vom weisungsgebundenen Verfassungsdienst der Bundesregierung. Diese Kritik betrifft freilich nicht nur das vorliegende Erkenntnis, sondern ist den einschlägigen österreichischen Verfahren inhärent. Mit den Worten der Volksanwaltschaft:

..., dass § 63 Abs. 1 VfGG in jahrzehntelanger Verwaltungspraxis stets dahingehend verstanden wurde, dass es geradezu die Aufgabe der Bundesregierung - und auch des Bundeskanzleramtes-Verfassungsdienstes - ist, in einem verfassungsgerichtlichen Verfahren all jene Argumente vorzutragen, die für die Verfassungsmä-

Bigkeit eines Gesetzes sprechen. (Schreiben von Volksanwalt Peter Kostelka vom 26. 1. 2007)

Diese Regelung kann die tatsächlich handelnden Personen in folgendes Dilemma bringen: Da der jeweils amtierende Bundeskanzler die Verpflichtung zur Stellungnahme dem verfassungsdienst überträgt, ist dafür eine weisungsgebundene Person zuständig. Diese Person hat einerseits einen Beamteneid o.ä. geleistet, der sie dazu verpflichtet, jeden Schaden von Österreich oder seinen BürgerInnen abzuwenden, kann aber andererseits mittels Weisung dazu verhalten werden, der Stellungnahme einen bestimmten Inhalt zu geben (etwa bei Budgetknappheit einen gerechtfertigten Anspruch abzulehnen). In Behindertenfragen wird diese zwar praktisch verständliche, aber bezüglich der Gewaltentrennung inkonsistente Lösung möglicherweise dann besonders problematisch, wenn eine ihrem gesetzlichen Auftrag zur Behindertengleichstellung nicht folgende Regierung das Parlament in behindertendiskriminierender Weise interpretiert und der VfGH die Regierungsstellungnahme weniger als solche behandelt, sondern sie als Meinung des "Gesetzgebers" anerkennt, ohne die unterschiedlichen Interessen in Rechnung zu stellen. Mit anderen Worten: Wenn eine Regierung ihr politisches Interesse vor die gutachterlich-objektive Stellungnahme zur Verfassungsmäßigkeit stellt, kann sie als "Quasi-Gesetzgeber" der Meinung des tatsächlichen Gesetzgebers, nämlich des Parlaments zuwiderhandeln.

4. Zusammenfassung zum Erkenntnis

Das Erkenntnis enthält

- a) Allgemeine behindertendiskriminierende Elemente (aufgrund der Nichtberücksichtigung der Verpflichtung zur Barrierefreiheit)
- b) Gravierende Verfahrensmängel (Verzicht auf Herbeischaffung wichtiger Informationen)
- c) Innere Widersprüche (bezüglich der Behandlung gehörloser Menschen in Heimen für Gehörlose im Vergleich zu allen anderen gehörlosen Menschen)
- d) Sachlich unzutreffende Argumente (was die Möglichkeit der Feststellung von Einkommensverhältnissen betrifft)
- e) Widersprüche zu Erkenntnissen des VfGH in anderen, vergleichbaren Bereichen (Entgeltreduktion bei unvollständiger Leistung eines Unternehmens)

Nach dem Paradigmenwechsel in der Behindertenpolitik, welcher durch das Bundesbehindertengleichstellungsgesetz herbeigeführt wurde, kann - entgegen der Meinung des VfGH - die gesetzliche Verpflichtung zur Bezahlung der in Frage stehenden Gebühr für behinderte Personen, denen ohne ihr eigenes Verschulden die Zugänglichkeit im Sinne der Barrierefreiheit verwehrt wird, nicht gelten.

5. Das Erkenntnis aus Sicht der Menschenrechte

Es ist durchaus möglich, dass das Erkenntnis des VfGH nicht nur in Widerspruch zu innerstaatlichen österreichischen Regelungen steht. Es könnte auch Artikel 14 der Europäischen Menschenrechtskonvention verletzen, indem es eine Benachteiligung gehörloser und hörbehinderter Personen verursacht. Es kann nämlich so gelesen werden, dass keine Verpflichtung zur barrierefreien Gestaltung von Fernsehsendungen für gehörlose und schwer hörbehinderte Menschen bestünde, welche z.B. durch Untertitelung oder Übersetzung in eine Gebärdensprache herbeigeführt werden könnte.

Aufgrund von nicht barrierefrei gestalteten Fernsehsendungen kann aber die genannte Personen-
gruppe weder das Recht auf Freiheit der Meinungsäußerung (Artikel 10 der Europäischen Men-
schenrechtskonvention), welches "die Freiheit zum Empfang und zur Mitteilung von Nachrichten
oder Ideen" einschließt, noch das Recht auf Bildung (Artikel 2 des Zusatzprotokolls Nr. 1) voll-
ständig - im Vergleich zu hörenden Personen - wahrnehmen (da der Österreichische Rund-
funk/Fernsehen einen staatlichen Bildungsauftrag besitzt, bestünde die Verpflichtung, die jeweili-
gen Programme geeignet barrierefrei anzubieten, wo dies möglich ist).

Aus den angegebenen Gründen hat einer meiner gehörlosen KollegInnen eine Beschwerde beim
Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte gegen das Erkenntnis des VfGH eingebracht.

6. Die behindertendiskriminierende Stellungnahme des Verfassungsdienstes des Bundeskanzleramtes

Im gegenständlichen Erkenntnis wird die Stellungnahme der Österreichischen Bundesregierung
zum Verfahren sehr ausführlich zitiert (im Folgenden kurz: Stellungnahme). Dass der VfGH in sei-
nem Erkenntnis zu verschiedenen (unten zitierten) eindeutig behindertendiskriminierenden Passa-
gen nicht kritisch Stellung nimmt, kann vielleicht nicht als Verfahrensmangel gewertet werden,
zeigt aber ein deutliches Informationsdefizit des VfGH bezüglich der Behindertenintegration. Au-
ßerdem ist aufgrund bestimmter textlicher Parallelen (etwa bezüglich der zentralen Urteilsbegrün-
dung, dass die Verpflichtung zur Bezahlung der Rundfunk-/Fernsehgebühr von der Wahrnehmbar-
keit des Programms unabhängig sei) zu vermuten, dass der VfGH sich Teile der behindertendiskri-
minierenden Argumentation der Bundesregierung zu eigen gemacht hat.

Die Stellungnahme beschränkt sich auf lange Strecken auf die Schilderung der Gesetzeslage und
der Spezifität des Programmentgelts (entlang den oben zitierten Bestimmungen des Rundfunkgeset-
zes, wonach die Abgabe unabhängig von der Nutzung zu leisten wäre: S 7f) und will damit offen-
sichtlich den Eindruck erwecken, dass man formaljuristisch völlig richtig vorgehe. Jeglicher Hin-
weis auf die auch für die Regierungsorgane neuerdings aufgrund des Bundesbehindertengleichstel-
lungsgesetzes gültigen Handlungsvorschriften fehlt allerdings, womit auch die formaljuristische
Korrektheit verlorengeht.

Behindertendiskriminierend ist folgende Passage:

Soweit aber konkret der ORF angesprochen wird, ist darauf hinzuweisen, dass ein
beträchtlicher Teil von dessen Fernsehprogramm (aber darüber hinaus auch z.B.
Teile der in Österreich über Kabel und Satellit empfangbaren Programme ARD,
ZDF, BBC oder Phoenix) hörbehindertengerecht aufbereitet wird. Wie bereits an-
gesprochen, darf dabei nicht außer Acht gelassen werden, dass das Medium Fern-
sehen einen wesentlichen Teil seiner Rolle als Informationsvermittler aus der vi-
suellen Eindruckskraft bezieht und den Gehörlosen und schwer Hörbehinderten
durch die zusätzliche Aufbereitung eine wesentlich verbesserte Nutzung des Me-
diums Fernsehen ermöglicht wird. (S. 8)

Es werden hier erstens hauptsächlich Leistungen ausländischer Fernsehsender bezüglich Barrie-
refreiheit angeführt. Durch diese Feststellung wird verschleiert, dass der Österreichische Rundfunk
(ORF) seinen Verpflichtungen bezüglich Barrierefreiheit bisher nicht ausreichend nachgekommen
ist.

Zweitens stellt die Passage "dass das Medium Fernsehen einen wesentlichen Teil seiner Rolle als
Informationsvermittler aus der visuellen Eindruckskraft bezieht" eine regelrechte Verhöhnung der

Betroffenen dar (das Experiment, den ORF einmal einen Tag ohne Ton senden zu lassen und dann seine hörenden KundInnen zu befragen, wie ihnen die "visuelle Eindruckskraft" der Sendungen gefallen hat, würde diese Verhöhnung deutlich machen). Die AutorInnen der Stellungnahme haben offensichtlich keine Ahnung über das Informationsausmaß, das über den visuellen Kanal, und dasjenige, welches über den akustischen Kanal übertragen wird. Juristisch bedeutend ist, dass hier sachliches Unwissen in der Form bzw. im Rahmen einer juristischen Stellungnahme verbreitet wird, sodass der Eindruck entstehen kann, auch dieser sachliche Unsinn sei durch rechtliche Erkenntnisse gedeckt.

Weiter in der Regierungsstellungnahme (S. 8):

Zur Verdeutlichung des bestehenden umfangreichen Angebotes für Gehörlose oder schwer hörbehinderte Personen ist darauf zu verweisen, dass nach Auskunft des ORF das Angebot für die rund 500.000 in Österreich lebenden hörbehinderten Menschen in den letzten Jahren kontinuierlich gesteigert wurde:

Derzeit bietet der ORF den Gehörlosen und stark Hörbehinderten pro Monat durchschnittlich rund 278 Stunden Fernsehen mit Untertiteln an, was deutlich mehr ist als die beiden großen deutschen Nachbarsender ARD und ZDF zusammen untertiteln.

Im Programmjahr 2004 hat der ORF insgesamt 3433 Stunden Fernsehen mit Teletext-Untertiteln ausgestrahlt (Gesamtprogrammstunden: 17.825). Darüber hinaus wird die Sendung 'Wochenschau' seit vielen Jahren mit Gebärdensprache ausgestrahlt, und seit Juli 2004 bietet der ORF auf 'ORF 2 Europe', der unverschlüsselten Ausstrahlung von ORF 2 via Digitalsatellit, die 'Zeit im Bild 1' durchgängig in Gebärdensprache an. Auch im Teletext sind für Hörbehinderte spezielle Informationen aufbereitet.

Untertitelungen werden vom ORF täglich und quer durch alle Genres und Sparten sowohl auf ORF 1 als auch auf ORF 2 angeboten, von der Information inklusive Sport über die Unterhaltung bis hin zu Serien und Spielfilmen.

Diese Passagen können vom Standpunkt der Behindertengleichstellung und aus der Perspektive, dass der ORF eine öffentlich-rechtliche Einrichtung ist, nur als schönfärberisch bezeichnet werden: Liest man genau, stellt man fest, dass das 'großartige' Angebot des ORF an Untertiteln genau ein Fünftel des Programms umfasst, während z.B. die BBC aufgrund eines gesetzlichen Auftrags bereits über 80% untertiteln muss und zu einer jährlichen Steigerung verpflichtet ist. Die gebärdensprachlichen Angebote werden überhaupt nicht in Stunden angegeben, weil die ORF-Verantwortlichen selber wissen, wie peinlich die Stundenanzahl für sie ist.

Die Aufnahme solcher Passagen in eine Regierungsstellungnahme (die Regierung sollte ja aufgrund des Auftrags des Gesetzgebers den ORF hinsichtlich der Erhöhung der Zugänglichkeit seiner Programme kontrollieren bzw. ihn dazu auffordern) zeigt, dass die Bundesregierung bisher gar nicht ernsthaft gewillt war, das Bundesbehindertengleichstellungsgesetz für hörbehinderte Menschen umzusetzen.

Die folgende Passage der Stellungnahme (S. 8f) soll die Unmöglichkeit einer leistungsbezogenen Berechnung des Programmgelts beweisen.

Die Tatsache, dass der Gesetzgeber die Rundfunkgebühren unabhängig von der tatsächlichen Nutzung des Mediums Fernsehen pauschal mit 1,16 Euro monatlich für Fernsehempfangseinrichtungen festsetzt, ergibt sich nach Auffassung der Bundesregierung aus der bestehenden technischen Unmöglichkeit, die Gebühren nutzungsabhängig von der Dauer des Fernsehkonsums einzuheben. Die Eröffnung

einer derartigen Berechnungsmöglichkeit wäre nur unter Verwendung technischer 'Zähleinrichtungen' möglich, deren Kosten jedoch außer jedem Verhältnis zur Höhe der Abgabe stünden. Erst unter diesen Voraussetzungen wäre eine tatsächliche nutzungsabhängige Verrechnung möglich, die auch Rücksicht auf jenen tatsächlich von den Hörbehinderten zumindest annähernd gleichwertig wahrgenommenen Teil des Fernsehprogramms (und zwar aller Programme, nicht nur jener des ORF) nehmen könnte.

Aus diesem Grunde, nämlich der technischen Unmöglichkeit einer nutzungsabhängigen Bemessung der Abgabe auf betriebsbereit gehaltene Endgeräte und dem Argument der Verwaltungsökonomie, ist es nach Auffassung der Bundesregierung nicht zu beanstanden, dass das Gesetz von einer Durchschnittsbetrachtung ausgeht und wie in anderen Bereichen des Abgabenrechts eine nutzungsunabhängige Abgabe vorsieht.

Die vorhergehenden Einlassungen zu den Untertitelungs- und Gebärdensprachleistungen des ORF widerlegen die in den letzten beiden Absätzen formulierte Schlussfolgerung gänzlich: Unter Berücksichtigung bzw. Beibehaltung eines nutzungsunabhängigen Entgelts könnte sofort eine leistungsabhängige Entgeltreduktion in Höhe des Prozentsatzes von nicht untertitelten bzw. nicht in Gebärdensprache übersetzten Sendungen festgelegt werden. Eine solche Reduktion, die der Gesetzgeber aussprechen könnte (und die der VfGH aus Gründen der Gerechtigkeit und in Analogie zu seiner Urteilspraxis bezüglich teilweiser Entgeltreduktion für Kunden von Unternehmen, welche eine vereinbarte Leistung nur teilweise erbringen, vorschlagen könnte), würde eine gute Motivation für den ORF darstellen, sich um mehr Leistungen zur Barrierefreiheit zu bemühen.

Übersehen werden darf auch nicht, dass die Aufhebung der vom VfGH in Prüfung genommenen Wortfolge zu einem gleichheitswidrigen Ergebnis führen würde: In Anbetracht des vielfältigen ORF-Angebotes aber auch anderer in Österreich empfangbarer Rundfunkprogramme gibt es nämlich ebenso wenig eine sachliche Rechtfertigung dafür, dass Hörbehinderte, die die für sie visuell wahrnehmbaren und wie oben dargestellt zu einem nicht unbeträchtlichen Teil untertitelten Fernsehprogramme einschließlich des umfassenden Teletextangebots konsumieren, gar keiner Gebührenpflicht unterliegen. Vielmehr hat der Gesetzgeber den Weg gewählt, dass durch die Berücksichtigung des Haushaltsnettoeinkommens auf die finanzielle Situation des Einzelnen Rücksicht genommen wird und dort, wo tatsächlich ein soziales Bedürfnis besteht, auch die entsprechende Befreiung nach §§ 47 ff FGO zum Tragen kommt.

In dieser Passage (zitiert in der Urteilsbegründung des VfGH, S. 9) wiederholt sich die oben bereits kritisierte Argumentation: Die hörbehinderten Menschen haben ja sowieso visuellen Zugang zum Fernsehen und daher wäre es "gleichheitswidrig", von ihnen nicht die gleichen Gebühren zu verlangen wie von den Hörenden, welche sowohl Bild als auch Ton verfolgen können. Wenn irgendjemand diesen Standpunkt wirklich ernsthaft vertritt, müsste er diese (wie bereits oben ausgeführt, behinderend-diskriminierende) Schlussfolgerung sofort auf die blinden und sehbehinderten Menschen ausdehnen. Auch diese - evident gegen bloß eine Behindertengruppe, nämlich die gehörlosen und schwer hörbehinderten Menschen gerichtete - Bemerkung hat der VfGH ohne weiteren Kommentar in seine Urteilsbegründung aufgenommen.

In der folgenden dritten, ebenfalls diskriminierenden Äußerung sind die entscheidenden Stellen durch Fettdruck gekennzeichnet:

Der vom Gesetzgeber gewählten taxativen Aufzählung bestimmter, potentiell von der Verpflichtung zur Zahlung der Rundfunkgebühr zu befreiender Personengruppen, liegt nämlich **nicht ein Abstellen auf die (uneingeschränkte) Wahrnehm-**

barkeit oder Nicht-Wahrnehmbarkeit von Rundfunkprogrammen, sondern vielmehr die Überlegung zugrunde, dass bestimmte Personen aufgrund ihrer potentiell geringeren Erwerbs- und Einkommensmöglichkeiten die Möglichkeit haben sollen, unter bestimmten Voraussetzungen eine Befreiung von den Rundfunkgebühren zu erwirken. Dies trifft auf Studienbeihilfenbezieher ebenso zu wie auf Pensionisten und Gehörlose. Für die Unterscheidung im Tatsächlichen ist maßgeblich, dass die verminderte Erwerbsfähigkeit bzw. das verminderte Einkommen tatsächlich unter einem gewissen Normeinkommen, welches durch Richtsätze festgelegt wird, liegt.

Da § 48 FGO genau auf diese Unterscheidung im Tatsächlichen abzielt, liegt ein Verstoß gegen das verfassungsrechtlich verankerte Gebot der Gleichbehandlung gerade nicht vor. Den Anspruch auf die Befreiung von einem bestimmten Haushaltsnettoeinkommen abhängig zu machen, erscheint andererseits im Sinne sozialer Treffsicherheit insofern angebracht, als es, wie bereits im Bescheidprüfungsverfahren im Schriftsatz des Bundeskanzleramtes-Verfassungsdienst ... dargelegt wurde, in der Vergangenheit (dh. bis zur Novelle BGBl. I Nr. 71/2003) auch Fälle gab, in denen behinderten Menschen bei Haushaltseinkommen von monatlich mehr als EUR 7.000,- eine Befreiung zuzusprechen war, während auf der anderen Seite Mindestpensionisten wegen einer Richtsatzüberschreitung des Haushaltsnettoeinkommens um wenige Euro die Befreiung zu versagen war.

Spätestens hier hätte den RichterInnen die Diskriminierung auffallen müssen, die in einer Bemerkung (wohlgermerkt von Beamten des österreichischen demokratischen Rechtsstaates) liegt, welche besagt, dass durch die Benachteiligung von behinderten Menschen (u.a. durch den formaljuristisch schwerwiegenden Fehler der Nichtberücksichtigung der durch das Bundesbehindertengleichstellungsgesetz geforderten Herstellung von Barrierefreiheit) der Gleichheitsgrundsatz **gerade nicht** verletzt würde.

Eine weitere Begründung der Aufhebung der Befreiung ist:

[...] Nach Auskunft der GIS Gebühren Info Service GmbH zeigt die Praxis, dass in den meisten Fällen gehörlose Personen mit Personen ohne derartige Beeinträchtigungen im gemeinsamen Haushalt leben. Eine einkommensunabhängige Befreiung würde bedeuten, dass diese nicht behinderten Personen (so wie vor der Novelle der FGO durch das Budgetbegleitgesetz, BGBl. I Nr. 71/2003) in den Genuss einer Befreiung kämen, ohne dass es dafür eine soziale Notwendigkeit bzw. Begründung gäbe. Dies stellte nach Meinung der Bundesregierung jedoch eine Benachteiligung aller die Gebühren entrichtenden Rundfunkteilnehmer dar. Der vom Verfassungsgerichtshof zitierte § 49 Z 3 FGO vermag hieran nichts zu ändern, zumal der Nachweis, dass der Antragsteller von anderen Personen für die Gebührenbefreiung vorgeschoben wurde, in der Praxis nie erbracht werden kann. (S.12f)

Sachlich könnte man das, was die Bundesregierung zugunsten der Befreiung von Heimen vorbringt, auch für Familien mit gehörlosen oder schwer hörbehinderten Mitgliedern vorbringen (Abgeltung erhöhter Aufwände, Verbesserung der Lebensqualität; nichtdauernder Aufenthalt). Hier werden Familien gegenüber Heimen benachteiligt, was ebenfalls dem Wortlaut des Bundesbehindertengleichstellungsgesetzes, nämlich dem Diskriminierungsverbot § 4, Absätze 2-4 widerspricht:

(2) Das Diskriminierungsverbot des Abs. 1 ist auch auf jeden Elternteil anzuwenden, der auf Grund der Behinderung eines Kindes (Stief-, Wahl-, Pflegekindes) diskriminiert wird, dessen behinderungsbedingt erforderliche Betreuung er wahrnimmt.

(3) Das Diskriminierungsverbot des Abs. 1 ist weiters auf Angehörige anzuwenden, die auf Grund der Behinderung einer Person diskriminiert werden, deren be-

hinderungsbedingt erforderliche Betreuung sie überwiegend wahrnehmen. Als Angehörige gelten Verwandte in gerader Linie mit Ausnahme der Eltern (Abs. 2), Geschwister sowie Ehe- und Lebenspartner.

(4) Das Diskriminierungsverbot des Abs. 1 ist im Falle der Belästigung gemäß § 5 Abs. 3 auf Verwandte in gerader Linie, Geschwister sowie Ehe- und Lebenspartner von Menschen mit Behinderungen anzuwenden.

Auch wird die Tatsache ignoriert, dass natürlich auch in den angesprochenen Heimen hörende Personen (seien sie nun HeimbewohnerInnen oder nicht) das Fernsehprogramm "unberechtigterweise" mitverfolgen können.

Bemerkenswert ist, dass solche (angeblichen) Fakten von der GIS - wahrscheinlich unter Umgehung des Datenschutzgesetzes - erhoben werden; aber offensichtlich nur bei gehörlosen und schwer hörbehinderten Menschen und nicht bei blinden und sehbehinderten, für die sicherlich ähnliche Verhältnisse gelten.

7. Kein Ausweg für den Bürger oder: die Wiederkehr des Befehlsnotstandes?

Folgende zwei wesentlichen Inhalte der Stellungnahme des Verfassungsdienstes stellen aus meiner Sicht eine Verletzung des Diskriminierungsverbots bzw. des Bundesbehindertengleichstellungsgesetzes dar: Erstens wird argumentiert, die nicht gegebene Wahrnehmbarkeit des Fernsehprogramms (welche vom Bundesbehindertengleichstellungsgesetz im Sinne der Barrierefreiheit indirekt gefordert wird) sei kein Kriterium für die Befreiung von der Fernsehgebühr (was eben diesem Gesetz widerspricht). Zweitens wird die Feststellung, das Fernsehen beziehe "einen wesentlichen Teil seiner Rolle als Informationsvermittler aus der visuellen Eindruckskraft" manipulativ so in den Text eingebracht, dass der Eindruck entsteht, hörbehinderte Menschen würden den Inhalt von Fernsehsendungen auch ohne Untertitel vollständig aufnehmen können. Unter Berufung auf das Bundesbehindertengesetz § 8 (1):

... Jede Verletzung des Diskriminierungsverbots durch eine Bedienstete oder einen Bediensteten des Bundes verletzt die Verpflichtungen, die sich aus dem Dienstverhältnis ergeben, und ist nach den dienst- und disziplinarrechtlichen Vorschriften zu verfolgen.

habe ich am 15. 12. 2006 deswegen den Bundeskanzler aufgefordert, durch ein Disziplinarverfahren zu klären, ob der zuständige Sektionschef bei der Abgabe der Stellungnahme des Verfassungsdienstes eine Verletzung des Diskriminierungsverbots begangen hat.

Betrachtet man die Aussagen verschiedener mit der Sache befasster Personen/Institutionen zum Status der Stellungnahme des Verfassungsdienstes, werden interessante Parallelen und Differenzen deutlich: Der Leiter des Verfassungsdienstes, Georg Lienbacher, hat auf eine entsprechende Anfrage den Status der Stellungnahme der von ihm geleiteten Behörde wie folgt beschrieben:

..., dass es sich hierbei nicht um eine „private Rechtsmeinung“ der von mir geleiteten Sektion handelt, sondern der zitierte Schriftsatz vielmehr eine schriftliche Äußerung der Bundesregierung im verfassungsgerichtlichen Verfahren darstellt, die im Ergebnis die Bedenken des Verfassungsgerichtshofes bezüglich der in Prüfung gezogenen Norm ausräumen konnte.

Selbstverständlich ist es eine der zentralen Aufgaben des Verfassungsdienstes die entsprechenden Stellungnahmen inhaltlich vorzubereiten und dabei mit aller gebotenen Sorgfalt sämtliche zur Verfügung stehenden Argumente zu prüfen, die für

eine Verteidigung der in Prüfung gezogenen Rechtsvorschrift sprechen könnten. (Schreiben von Georg Lienbacher vom 9. 11. 2006)

Die Sicht der Volksanwaltschaft ist Folgende:

In dem von Ihnen angesprochenen Fall hat der Verfassungsgerichtshof ... die in Prüfung gezogene Wortfolge nicht als verfassungswidrig aufgehoben. Da somit eine Verfassungswidrigkeit nach Auffassung des Verfassungsgerichtshofes gerade nicht vorliegt, kann auch eine die Verfassungsmäßigkeit der geprüften Gesetzesbestimmung verteidigende Stellungnahme der Bundesregierung ... nicht als rechtswidrig angesehen werden. (Schreiben von Volksanwalt Peter Kostelka vom 10. 1. 2007)

Es fällt auf, dass in beiden Stellungnahmen von "Verteidigung" die Rede ist. Damit ergibt sich folgende Frage: Hat die Bundesregierung, wenn sie vom VfGH zu einer Stellungnahme in einem Gesetzesprüfungsverfahren aufgefordert wird, die Pflicht, dazu eine gutachterliche Stellungnahme aus Sicht des Verfassungsdienstes abzugeben, welche verschiedene Alternativen prüft bzw. abwägt, oder hat sie das Recht, die in Frage stehende Gesetzesstelle mit allen Mitteln zu verteidigen? Mit anderen Worten: Hat sie gutachterlich oder parteilich als Anwalt ihrer selbst zu handeln? Es scheint, dass sowohl der Verfassungsdienst als auch die Volksanwaltschaft die zweite Variante vertreten. Dies scheint auch eine Aussage des früheren Präsidenten des VfGH, Ludwig Adamovich, in seiner jetzigen Funktion als Berater des Bundespräsidenten zu bestätigen:

Sie werfen dem Verfassungsdienst im Bundeskanzleramt (richtigerweise der Bundesregierung, die die Verfassungsmäßigkeit von Bundesgesetzen vor dem Verfassungsgerichtshof zu vertreten hat) "behindertendiskriminierende" Äußerungen vor. Dabei wäre zu bedenken, dass die Bundesregierung in einem Gesetzesprüfungsverfahren sich in einer **advokatorischen** Position befindet, und keine **Entscheidungen** zu treffen hat. (Schreiben von Ludwig Adamovich vom 30. 10. 2006; die Passagen in Anführungszeichen zitieren aus meinem Schreiben an den Bundespräsidenten, Hervorhebungen von Ludwig Adamovich.)

Eine weitere Frage ist, inwieweit die Stellungnahme der Bundesregierung für das Verfahren notwendig bzw. inhaltlich entscheidend war: Während der Leiter des Verfassungsdienstes der Meinung ist, die von ihm zu verantwortende Stellungnahme habe letztendlich "die Bedenken des Verfassungsgerichtshofes ... ausräumen" können (siehe Zitat aus dem Schreiben von Georg Lienbacher oben), hält die Volksanwaltschaft demgegenüber fest:

... sollte auch nicht unbeachtet bleiben, dass die Frage, ob die vom Verfassungsgerichtshof im Verfahren G 85/05 geprüfte Wortfolge mit dem verfassungsrechtlichen Gleichheitssatz in Einklang steht, letztendlich keine Sach- sondern eine Rechtsfrage ist, zu deren Lösung der Verfassungsgerichtshof keiner Stellungnahme seitens der Bundesregierung bedarf. Angesichts dessen ist es ausgeschlossen, dass der Verfassungsgerichtshof auf Grund "einer gesetzesverletzenden Stellungnahme der Bundesregierung in der Sache unrichtig entschieden haben [könnte]." (Schreiben von Volksanwalt Peter Kostelka vom 26. 1. 2007; die Passage in Anführungszeichen zitiert aus meinem Schreiben an die Volksanwaltschaft)

Die hier zusätzlich vorgebrachte Argumentation der Volksanwaltschaft, die Stellungnahme des Verfassungsdienstes müsse in Ordnung sein, da sich der VfGH ihr mit seinem Urteil ja praktisch angeschlossen habe, kann ich nicht nachvollziehen: Der VfGH könnte ja - was in diesem Fall auch tatsächlich geschehen ist - aufgrund einer gesetzesverletzenden Stellungnahme der Bundesregierung in der Sache unrichtig entschieden haben, auch wenn sie für das Verfahren nicht notwendig war. Aus dem fehlenden Bedarf an einer Stellungnahme der Bundesregierung kann jedenfalls nicht ge-

geschlossen werden, dass der VfGH gar nicht habe unrichtig entscheiden können, wenn er sich an eine zwar nicht notwendige, aber vorhandene Stellungnahme gehalten hat (dazu liegen ja textliche Beweise für die Übernahme der Argumentation des Verfassungsdienstes durch den VfGH vor).

Die nächste Frage ist, ob eine von einem Bundesbediensteten erarbeitete Stellungnahme der Bundesregierung überhaupt eine Gesetzesverletzung enthält bzw. ob der/die Bundesbedienstete dafür in irgendeiner Weise zur Verantwortung gezogen werden kann: Mit einer allfällig gesetzesverletzenden Stellungnahme hätte der zuständige Beamte zwar den ihm gegebenen Auftrag erfüllt, aber die ihm vom Bundesbehindertengleichstellungsgesetz auferlegte Pflicht verletzt (diese Situation entsteht gerade aus dem oben beschriebenen Dilemma von Bundesbediensteten, wenn sie eine advokatorische Position vertreten, aber gleichzeitig ihrem Beamteneid bzw. anderen geltenden Gesetzen folgen sollen). Ob der VfGH ihm - aus meiner Sicht irrtümlich bzw. weil er keine anderen Stellungnahmen, z.B. von Betroffenen eingeholt hat - gefolgt ist, sagt überhaupt nichts bezüglich einer möglichen Pflichtverletzung des Beamten (beurteilt aus der Sicht der gesamten Gesetzeslage) aus.

Auf meine Argumente hat die Volksanwaltschaft wie folgt geantwortet:

Die von Ihnen vertretene Rechtsauffassung würde im Ergebnis dazu führen, dass jedenfalls immer dann, wenn eine vom Verfassungsgerichtshof geprüfte gesetzliche Regelung wegen Verletzung der Grundrechtsnormen als Verfassungswidrig aufgehoben wird, gegen die mit der Vorbereitung eine die Verfassungsmäßigkeit verteidigende Stellungnahme befassten Vertragsbediensteten und Beamten des Bundeskanzleramtes-Verfassungsdienstes mit dienstrechtlichen Maßnahmen vorgegangen werden müsste, weil sie die Verfassungskonformität einer Regelung verteidigt haben, die im Lichte des Erkenntnisses des Verfassungsgerichtshofes als grundrechtswidrig einzustufen ist. Ja sogar für den Fall, dass der Verfassungsgerichtshof eine von ihm geprüfte Regelung als verfassungskonform erkennt, müssten die mit ihrer Verteidigung betrauten Mitarbeiter ... bei konsequenter Umsetzung Ihrer Rechtsauffassung unter Umständen mit disziplinären Konsequenzen rechnen.

Ein solches Rechtsverständnis würde die Verteidigung gesetzlicher Regelungen durch Mitarbeiter des öffentlichen Dienstes im Ergebnis praktisch verunmöglichen. (Schreiben von Volksanwalt Peter Kostelka vom 26. 1. 2007)

Und noch einmal: es sei

nicht möglich, einen Beamten, der seine Dienstpflicht im Sinne des Auftrages des VfGH erfüllt und in einer Gegenschrift auf Erwägungen zurückgreift, die der Gesetzgeber (...) bei Verabschiedung eines Gesetzes angestellt hat, disziplinär zu belangen (Schreiben von Volksanwalt Peter Kostelka vom 12. 2. 2007)

Dazu fallen mir verschiedene Diskussionen zu Weisungsrecht und Befehlsnotstand ein: Auch bei Erfüllung eines Auftrags hat ein/e Bundesbedienstete/r alle gültigen Gesetze zu befolgen und kann nicht im Interesse eines Dienstauftrags bestehende Gesetze übertreten. Hat er/sie den Eindruck, dass ein Dienstauftrag einem Gesetz widerspricht, so kann sie/er vom Vorgesetzten die Anweisung in schriftlicher Form verlangen und dagegen allenfalls Einspruch erheben. Die Argumentation der Volksanwaltschaft stellt die Realität auf den Kopf: Im Normalfall werden Dienstanweisungen innerhalb der gültigen Gesetze erfolgen und auch innerhalb dieser erfüllt werden. Dies schließt aber nicht aus, dass in beiden Fällen - bewusste oder unbewusste - Gesetzesübertretungen entstehen. Solche stehen weder den Vorgesetzten noch den weisungsgebundenen Ausführenden zu, sondern müssen eben im Rahmen des Rechtsstaates kontrollier- und sanktionierbar sein. Die Möglichkeit einer Kontrolle des Verhaltens einzelner Personen durch ein Verfahren und der möglichen Sanktio-

nierung eines festgestellten Fehlverhaltens können nie dazu führen, dass Kontrolle oder Sanktion als unmöglich bezeichnet werden (im Sinne der alltäglichen Aussage: "dann würde sich ja niemand mehr trauen"). Mit anderen Worten: Nicht die bloße Tatsache, dass Herr Lienbacher die Verfassungskonformität der beanstandeten Regelung verteidigt hat, ist der Grund für mein Verlangen nach Einleitung eines Disziplinarverfahrens. Der Grund ist vielmehr, dass der begründete Verdacht besteht, dass Herr Lienbacher bei dieser Verteidigung unerlaubte Mittel verwendet hat, nämlich behinderend-diskriminierende Argumente.

Zur Verdeutlichung ein Gedankenexperiment: Gesetzt den Fall, der Verfassungsdienst würde in einer Stellungnahme zur Verteidigung eines Gesetzes rassistisch argumentieren (oder zumindest der Verdacht würde aufkommen). Könnte man auch dann den Verantwortlichen nicht verfolgen, weil er Beamter ist und nur seine Pflicht getan hat?

Eine weitere Frage ist, ob der VfGH die Stellungnahme angemessen gewürdigt hat:

Dass der Verfassungsgerichtshof in seiner Entscheidung die "behindertendiskriminierenden Äußerungen des Verfassungsdienstes zitiert, ohne auf deren Charakter einzugehen", kann nicht bedeuten, dass der Gerichtshof die "Diskriminierung stillschweigend akzeptiert" hat. Es liegt in der Natur eines kontradiktorischen gerichtlichen Verfahrens, dass die Schriftsätze der Parteien in der Entscheidung zunächst unverändert zitiert werden. (Schreiben von Ludwig Adamovich vom 30. 10. 2006; die Passagen in Anführungszeichen zitieren aus meinem Schreiben an den Bundespräsidenten, Hervorhebungen von Ludwig Adamovich)

Diese Aussage von Adamovich ist zwar völlig richtig (es ist ganz klar, dass , sagt aber nicht zu der Tatsache, dass der VfGH die Stellungnahme eben auch später nicht gewürdigt hat. Damit liegt die Schlussfolgerung nahe, dass er keinerlei Grund zu einer kritischen Würdigung gesehen, mithin die zwar nicht notwendige, aber vorliegende Stellungnahme der Bundesregierung in ihren wesentlichen Teilen in sein Erkenntnis übernommen hat.

Als Fazit ist somit zu ziehen: Die Bundesregierung hat - obwohl nicht der Gesetzgeber - offensichtlich das Recht, ein (allenfalls von ihr oder einer Vorgängerregierung eingebrachtes) im Parlament beschlossenes Gesetz mit allen "advokatorischen" Mitteln zu "verteidigen". Sollten dazu beauftragte Bundesbedienstete dabei andere bestehende gesetzliche Regelungen missachten, können sie sich auf eine Art "Befehlsnotstand" berufen und rechtlich nicht verfolgt werden. Die BürgerInnen geraten in eine Situation, in der ihnen eine unauflösbare Allianz von Exekutive und Legislative gegenübersteht, als deren unangreifbare Repräsentanten aber nicht einmal die verantwortlichen PolitikerInnen (ob in Regierung oder Parlament), sondern (formal) weisungsgebundene Bundesbedienstete auftreten: Die Exekutive, die zwar die Gesetze zum allergrößten Teil ausformuliert vorbereitet, erscheint als Repräsentantin des Gesetzgebers, des Parlaments (in welchem die endgültigen Gesetzesvorlagen erarbeitet und beschlossen werden) auf, beachtet aber dessen Willen überhaupt nicht, sondern agiert völlig selbstständig und folgt ihren eigenen Interessen. Fragt man nach der Verantwortlichkeit von Einzelpersonen, wird man argumentativ im Kreis geschickt: Weder die einzelnen PolitikerInnen als AuftraggeberInnen noch die ausführenden Bundesbediensteten erscheinen rechtlich greifbar: Erstere beauftragen die Bundesbediensteten mit der inhaltlichen Arbeit und lassen sie mit ihrem Dilemma widersprüchlicher Anforderungen bzw. Regelungen allein; letztere berufen sich einerseits darauf, dass sie die Bundesregierung vertreten, ziehen sich aber bei jeder Kritik

sofort auf den "Befehlsnotstand" zurück (d.h. sie arogieren die Regierungsrolle, lehnen aber jede Verantwortung ab).

Eine textliche Immunsierungsstrategie ist, dass versucht wird, eine scharfe Grenze zwischen inhaltlichen (= Behindertengleichstellungs-) und "rein juristischen" Fragen herzustellen:

Dass der Verfassungsgerichtshof dem entsprechenden Vorbringen der Bundesregierung gefolgt ist und letztlich seine im Prüfungsbeschluss aufgeworfene Argumentation hinsichtlich der Verknüpfung des ORF-Programmangebotes mit der Gebührenpflicht nach dem RGG verworfen hat, ist im Übrigen kein Thema der Behindertengleichstellung sondern die nach formal-juristischen Kriterien zu beantwortende Frage nach der sogenannten Präjudizialität einer Norm.

...

Bei allem gebotenen Verständnis für die schwierige persönliche Situation der Betroffenen möchte ich betonen, dass es bei der juristischen Prüfung, ob eine bestimmte Tatbestandsvoraussetzung und die gesetzlich daran geknüpften Rechtsfolgen unter verfassungsrechtlichen Gesichtspunkten vertretbar sind, nicht allein darauf ankommen kann, ob der Gesetzgeber mit alternativen Regelungen eine vielleicht dem subjektiven Empfinden des Einzelnen „besser“ entsprechende Lösung finden hätte können. Diese notwendige Trennung zwischen Rechtsfragen einerseits und der konkreten Ausgestaltung des dem Gesetzgeber zustehenden rechtspolitischen Gestaltungsspielraum andererseits, vermisse ich leider in Ihren Ausführungen. (Schreiben von Georg Lienbacher vom 9. 11. 2006)

Diese Aussagen zeigen, dass dem Leiter des Verfassungsdienstes jede Einsicht in die von ihm aus meiner Sicht begangene Gesetzesverletzung fehlt. Für mich trifft auf die eben zitierten Äußerungen die Feststellung des § 5 (2) Bundesbehindertengleichstellungsgesetzes zu, welcher besagt:

Eine mittelbare Diskriminierung liegt vor, wenn dem Anschein nach neutrale Vorschriften, Kriterien oder Verfahren sowie Merkmale gestalteter Lebensbereiche Menschen mit Behinderungen gegenüber anderen Personen in besonderer Weise benachteiligen können, es sei denn, die betreffenden Vorschriften, Kriterien oder Verfahren sowie Merkmale gestalteter Lebensbereiche sind durch ein rechtmäßiges Ziel sachlich gerechtfertigt und die Mittel sind zur Erreichung dieses Zieles angemessen und erforderlich.

Diese Gesetzesformulierung zeigt meiner Ansicht auch deutlich den Willen des Gesetzgebers, die Behindertengleichstellung als allgemeines Verhaltens- und Verfahrenskriterium einzuführen. Es mag sein, dass der einfachgesetzliche Status dieser Vorschrift ihr nicht die angemessene Bedeutung zukommen lässt.

Eine mittelbare Diskriminierung liegt vor, da Herr Lienbacher aus eigenem Antrieb oder über Auftrag der Bundesregierung verschwiegen hat, dass sich Österreich zur Herstellung von Barrierefreiheit auch im Informationsbereich verpflichtet hat. Er hat im Gegenteil argumentiert, es sei überhaupt nicht nötig, hörbehinderten Menschen im Fernsehen Untertitel anzubieten, um ihnen barrierefreies Fernsehen zu ermöglichen. Und er verteidigt sich damit, dass er ja bloß formaljuristisch gehandelt habe. Er hat jedoch übersehen, dass seit Inkrafttreten des Bundesbehindertengleichstellungsgesetzes nun auch jede formaljuristische Intervention dahingehend zu überprüfen ist, ob sie eine mittelbare Diskriminierung in sich birgt (siehe § 5 (2) oben).

Zusammenfassend: Im Widerspruch zu einem gültigen Gesetz (Bundesbehindertengleichstellungsgesetz), welches die Barrierefreiheit als neues Kriterium der Behinderteninklusion definiert hat, argumentiert Herr Lienbacher, die nicht gegebene Wahrnehmbarkeit des Fernsehprogramms sei

kein Kriterium für die Befreiung von der Fernsehgebühr (eine Argumentation, die letztlich vom VfGH ohne weitere Prüfung übernommen wurde). Der Verfassungsdienst verwendet die Passage

...dass das Medium Fernsehen einen wesentlichen Teil seiner Rolle als Informationsvermittler aus der visuellen Eindruckskraft bezieht...

in seiner Stellungnahme in der Weise manipulativ, um mittels des Kontextes den Eindruck erwecken, als sei Untertitelung nur eine nicht notwendige 'Aufbesserung', welche man den hörbehinderten Menschen halt freiwillig noch angedeihen lässt. Er müsste in Wahrheit schreiben, dass nur untertitelte Fernsehsendungen für diese Menschen als barrierefrei gelten können.

Da kein österreichischer Akademiker so uninformiert sein kann, um die zitierten Aussagen bzw. die manipulative Textgestaltung unbewusst zu setzen, liegt meiner Meinung nach möglicherweise auch eine bewusste Diskriminierung hörbehinderter Menschen nach § 5, Absatz 3 des Bundesbehindertengleichstellungsgesetzes vor:

(3) Eine Diskriminierung liegt auch bei Belästigung vor. Belästigung liegt vor, wenn im Zusammenhang mit einer Behinderung unerwünschte, unangebrachte oder anstößige Verhaltensweisen gesetzt werden, die bezwecken oder bewirken, dass die Würde der betroffenen Person verletzt und ein einschüchterndes, feindseliges, entwürdigendes, beleidigendes oder demütigendes Umfeld für die betroffene Person geschaffen wird.

Wieweit der Leiter des Verfassungsdienstes oder ein Politiker gegen § 5, Absatz 4 verstoßen hat, wäre zu klären:

(4) Eine Diskriminierung liegt auch bei Anweisung einer Person zur Diskriminierung aus dem Grund einer Behinderung sowie bei Anweisung einer Person zur Belästigung vor.

8. Welche Interessen vertritt die GIS Gebühren Info Service?

Eine im VfGH vorkommende Begründung für die Aufhebung der Befreiung verdient genauere Nachforschungen:

[...] Nach Auskunft der GIS Gebühren Info Service GmbH zeigt die Praxis, dass in den meisten Fällen gehörlose Personen mit Personen ohne derartige Beeinträchtigungen im gemeinsamen Haushalt leben. Eine einkommensunabhängige Befreiung würde bedeuten, dass diese nicht behinderten Personen (so wie vor der Novelle der FGO durch das Budgetbegleitgesetz, BGBl. I Nr. 71/2003) in den Genuss einer Befreiung kämen, ohne dass es dafür eine soziale Notwendigkeit bzw. Begründung gäbe. Dies stellte nach Meinung der Bundesregierung jedoch eine Benachteiligung aller die Gebühren entrichtenden Rundfunkteilnehmer dar. Der vom Verfassungsgerichtshof zitierte § 49 Z 3 FGO vermag hieran nichts zu ändern, zumal der Nachweis, dass der Antragsteller von anderen Personen für die Gebührenbefreiung vorgeschoben wurde, in der Praxis nie erbracht werden kann. (Stellungnahme des Verfassungsdienstes, zitiert nach VfGH-Erkenntnis, S.12f)

Die Frage ist, ob diese (angeblichen) Fakten von der GIS tatsächlich erhoben wurden (offensichtlich nur bei gehörlosen und schwer hörbehinderten Menschen und nicht bei blinden und sehbehinderten oder anderen PflegegeldbezieherInnen, für die sicherlich ähnliche Verhältnisse gelten) oder ob sich der Verfassungsdienst hier einer Lüge bedient. Jedenfalls wäre zu klären, inwieweit mit dieser Passage versucht wurde, dem VfGH-Verfahren eine Richtung im Sinn des Verfassungsdienstes/BKA zu geben. Trifft der erstere Fall zu, so bedeutet dieses Vorgehen höchstwahrscheinlich

lich eine Verletzung des Datenschutzgesetzes. Auf eine diesbezügliche Anfrage meinerseits antwortete die GIS:

1. Die tägliche Erfahrung unseres Außendienstes zeigt die konkrete Situation vor Ort. In vielen Fällen leben gehörlose Personen mit Personen ohne derartige Beschränkungen im gemeinsamen Haushalt.
2. Diese Situation wird auch durch die eingereichten Anträge auf Befreiung von den Rundfunkgebühren bestätigt; dort müssen sämtliche im Haushalt lebenden Personen angeführt werden, um das Haushaltsnettoeinkommen berechnen zu können.
3. Weiters möchte ich festhalten, dass die GIS sämtliche datenschutzrechtlichen Bestimmungen einhält. (Bernhard Linder, GIS, Abteilung Recht, Email vom 17. 11. 2006)

Tatsächlich darf die GIS Gebühren Info Service GmbH laut § 4 Abs. 3 Rundfunkgebührengesetz (RGG) folgende Daten erheben:

Die Gesellschaft hat alle Rundfunkteilnehmer zu erfassen. Zu diesem Zweck haben die Meldebehörden auf Verlangen der Gesellschaft dieser Namen (Vor- und Familiennamen), Geschlecht, Geburtsdatum und Unterkünfte der in ihrem Wirkungsbereich gemeldeten Personen in der dem jeweiligen Stand der Technik entsprechenden Form zu übermitteln. Die Gesellschaft darf die übermittelten Daten ausschließlich zum Zweck der Vollziehung dieses Bundesgesetzes verwenden; sie hat dafür Sorge zu tragen, dass die Daten nur im zulässigen Umfang verwendet werden und hat Vorkehrungen gegen Mißbrauch zu treffen. Von den Meldebehörden übermittelte Daten sind längstens mit Ablauf des dem Einlangen folgenden Kalenderjahres zu löschen; nicht zu löschen sind die Daten jener gemeldeten Personen, die trotz Aufforderung die Mitteilung nach § 2 Abs. 5 unterlassen haben.

Damit scheint eine Ermittlung der Anzahl von hörenden/gehörlosen Personen im Haushalt nicht zulässig. Meine Bitte an die GIS um weitere Aufklärung:

Das heißt, es gibt Aufzeichnungen Ihres Außendienstes oder geben Sie hier lediglich "Hörensagen" wieder? Und Ihr Außendienst weiß jedenfalls jeweils genau, ob zusätzlich anwesende Personen zum Haushalt gehören oder als Kommunikationshilfe anwesend sind? Mit anderen Worten: Ist das, was Sie hier so locker mitteilen (immerhin hat das ein Urteil des VfGH beeinflusst), in irgendeiner beweisfähigen Form vorhanden?

Geht aus den Angaben zu diesen im Haushalt lebenden Personen definitiv hervor (z.B. über eine spezielle Fragestellung), ob sie gehörlos sind oder nicht? (meine Email vom 17. 11. 2006, neuerlich abgesandt am 19. 10. 2007)

wurde am Ende 2007 in folgender Weise beantwortet:

Unsere Stellungnahme vom 17. November 2006 beruht auf den Erfahrungen unserer 135 AußendienstmitarbeiterInnen, die weit über 300.000 Kundenbesuche allein bei unseren Haushalten pro Jahr in ganz Österreich durchführen.

Hierbei handelt es sich sehr wohl um eine repräsentative Darstellung, aber natürlich nicht um eine wissenschaftliche; letzteres wurde von unserer Seite aber auch nicht behauptet.

Es ist allerdings eindeutig darauf hinzuweisen, dass der Verfassungsgerichtshof nicht aufgrund unserer Wahrnehmungen, sondern ausschließlich aufgrund rechtlicher Überlegungen entschieden hat. (Bernhard Linder, GIS, Abteilung Recht, Email vom 8. 11. 2007)

Auf diese Antwort habe ich im Interesse einer weiteren Aufklärung des Vorgangs mit folgenden Fragen reagiert:

1. Wer hat diese Daten gesammelt (z.B. wer hat die gesamten MitarbeiterInnen befragt, oder allenfalls einen repräsentativen Teil; wer ist für diesen Auftrag verantwortlich und wann wurde er gegeben; oder haben die MitarbeiterInnen von sich aus Meldungen erstattet); auf wievielen Einzelbeobachtungen beruhen die Angaben; gibt es zu den Vorgängen allenfalls schriftliche Aufzeichnungen?
2. Wer ist für die Weitergabe dieser Daten an das BKA, konkret Herrn Lienbacher, verantwortlich und in welcher Weise wurden die Daten übermittelt? Wurden Sie vom BKA abgefragt oder von der GIS ohne Beauftragung/Anfrage durch das BKA an dieses weitergegeben?
3. Liegen dieselben Daten auch für blinde und sehbehinderte Menschen oder andere Gruppen vor? (meine Email vom 8. 11. 2007)

Diese Email wurde - nun nicht mehr durch die Rechtsabteilung, sondern den Prokuristen der GIS - wie folgt beantwortet:

Zusammenfassend erscheinen mir folgende Punkte wesentlich:

1) Wie Sie aus der Ihnen übermittelten Kopie des Erkenntnisses des Verfassungsgerichtshofes vom 16. März 2006 entnehmen können, waren - für uns sehr gut nachvollziehbare - rechtliche Erwägungen der Verfassungsrichter für den diesbezüglichen Spruch ausschlaggebend.

2) Wir stehen nichtsdestotrotz zu unserer Aussage, dass es den Wahrnehmungen unseres externen Kundendienstes entspricht, dass in vielen Fällen nicht-hörbehinderte Personen mit hörbehinderten Personen im selben Haushalt wohnen. Diese Aussage ist nicht das Ergebnis irgendwelcher Datensammlungen oder wissenschaftlicher Untersuchungen, sondern beruht auf Erfahrungen, die unsere Mitarbeiter bei immerhin ca. 300.000 Kundenbesuchen jährlich machen. Darüber werden aber keine Aufzeichnungen geführt. Es ist nicht Politik der GIS, über bestimmte Bevölkerungsgruppen Daten zu sammeln, oder Listen zu erstellen und diese weiterzuleiten. Die GIS orientiert sich in ihrer Tätigkeit exakt an den Bestimmungen des Rundfunkgebührengesetzes und hält sich strikt an die Auflagen des Datenschutzgesetzes. Aber selbstverständlich hatten wir unsere Mitarbeiter in Anbetracht der anstehenden Entscheidungen des VfGH auf diese Problematik hin sensibilisiert und darum gebeten ihre Eindrücke zu schildern.

3) Bitte haben Sie Verständnis dafür, dass wir unsere internen Kommunikationswege darüber hinaus nicht weiter kommentieren werden.

Abschließend möchte ich festhalten, dass die bestehende gesetzliche Regelung meiner Meinung nach sozial ausgewogen und fair ist, wir haben im täglichen Vollzug kaum Probleme damit. Die derzeitige Regelung stellt nämlich den Zugang zu Rundfunkbefreiungen für sozial bedürftige bzw. benachteiligte Personen sicher. (Email von Christian Kopff, Prokurist der GIS, 30. 11. 2007)

Fasst man die Antworten der GIS-Vertreter zusammen und paraphrasiert sie ins Alltagsdeutsche, so ergibt sich: "Wir machen zwar keine Erhebungen, aber motivieren unsere MitarbeiterInnen, was uns ihre privaten Erkenntnisse aus Hausbesuchen mitzuteilen. Leider wissen wir weder, wieviele derartiger Auskünfte wir bekommen haben, noch wann und wo diese Äußerungen gefallen sind, noch, wie diese Äußerungen in ein Urteil des Verfassungsgerichtshofs gelangt sind." Oder in einer anderen Fassung: "Wir haben zwar keine Erhebung gemacht, aber wir wissen, dass Gehörlose die Gebührenbefreiung missbrauchen."

Ich überlasse es den LeserInnen, welche Assoziationen zu welchen Regierungsformen oder Sicherheitsdiensten ihnen hier einfallen; jedenfalls kann mit den nun eingelangten Antworten bewiesen werden, dass die GIS im gegenständlichen Fall keine rechtsstaatlichen Methoden verwendet hat: Ihre Vertreter sind aktiv an ihre MitarbeiterInnen herangetreten und haben diese aufgefordert haben, Mitteilungen zu machen, die nicht vom Rundfunkgesetz gedeckt sind.

Überdies bleibt der Verdacht bestehen, dass diese gesetzeswidrigen Aktivitäten das Urteil des Verfassungsgerichtshofs mit beeinflusst haben. Damit erscheinen die Rollen von Verfassungsdienst und GIS beim Zustandekommen des Urteils höchst aufklärungsbedürftig.

Behindertenpolitisch gesehen, ist es erstaunlich, dass die GIS als Tochter des ORF und gleichzeitig mit quasi behördlicher Funktion ausgestattete Firma ein solches rechtliches Eigenleben führt und ein solches Engagement gegen eine Behindertengruppe durchzieht.

9. Strategien von Politik und Verwaltung und daraus erwachsende psychische Kosten der BehindertenvertreterInnen oder Staatsbürger als Blödel

Ein herausragendes Beispiel dafür, wie ernst man als Staatsbürger genommen wird, ist die Antwort des Beraters des Bundespräsidenten auf meine Bitte an letzteren, er möge bei Gelegenheit die zuständigen Regierungsmitglieder auf die Diskriminierung hörbehinderter Personen in Österreich hinweisen:

...; die einzige Sanktion besteht aber in der Befugnis des Bundespräsidenten, die Bundesregierung zu entlassen. Dies dürfte wohl im vorliegenden Zusammenhang zu weit gehen. (Ludwig Adamovich, 9. 1. 2007)

Im Überblick lassen sich folgende wiederkehrende Verhaltensweisen von Politik und Verwaltung feststellen, die - ob jetzt gewollt oder nicht - von den im Behindertenbereich arbeitenden Personen wie von den Betroffenen selbst ein unverhältnismäßig großes Ausmaß an Frustrationstoleranz verlangen:

- Geplantes oder ungeplantes Zusammenspiel von Politik und Verwaltung: MinisterInnen wechseln - BeamtInnen bleiben - damit auch alles beim Alten (positive Ausnahme: Sozialministerium); Im-Kreis-Schicken innerhalb sich häufig ändernder Zuständigkeitsbereiche mit jeweils fragmentierten Kompetenzen
- Abgebrochene Kommunikation (entsprechend den Strategien "die unbeantworteten Briefe", "die verlorengegangenen Unterlagen", "die ausgenutzte Sechsmonatsfrist") erschwert oder verunmöglicht eine sachgerechte Kommunikation bzw. Lösung von Problemen
- Die Verteidigungsstellung/Ablehnung durch Behörden erzeugt bei den Betroffenen den Eindruck, sie hätten Rollen wie Bittsteller beim Großwesir
- Die Ausnutzung möglicher Konflikte zwischen BehindertenvertreterInnen (z.B. Schwerhörigenverband gegen die "zwangsweise Einführung der Gebärdensprache") enthebt Verantwortliche ihrer Entscheidungspflicht ("solange Ihr Euch nicht einigt, kann ich nichts tun").

10. Pragmatische und behindertenpolitische Interpretation

Wer hörbehinderten Menschen das Recht auf Untertitel im Fernsehen abspricht, diskriminiert sie; diesen Vorwurf können weder ein Höchstgericht, noch ein Verfassungsdienst oder eine GIS widerlegen.

Der VfGH scheint die ablehnende Stellungnahme der Bundesregierung und deren behindertendiskriminierenden Argumentation ohne eingehende Prüfung in seine Argumentation übernommen zu haben.

Alltagssprachlich ausgedrückt, erhalten die hörbehinderten Menschen durch das Erkenntnis folgende Botschaft: "Es ist uns egal, ob Du behindert bist und auf Deine Gleichstellungsrechte pochst. Der ORF braucht keinen Beitrag zu Deiner Integration zu leisten, er muss Dir auch nicht den gleichen Zugang zur Information geben wie nichtbehinderten Menschen. Trotzdem kann er von Dir Gebühren für eine nicht oder nur teilweise erbrachte Leistung verlangen."

Für die Zukunft ist zu fordern, dass Behindertenintegration bzw. -nichtdiskriminierung (z.B. neue Sachverhalte bzw. Begriffe, wie "Zugänglichkeit" im Sinne von Barrierefreiheit) ähnlich wie die Menschenrechte als Bewertungsmaßstab für die Beurteilung jedweder gesetzlichen Regelungen herangezogen werden. Das könnte z.B. dadurch geschehen, dass entsprechende Passagen des Bundesbehindertengleichstellungsgesetzes in den Verfassungsrang erhoben werden. Auch die Pflicht bzw. das Recht der Bundesregierung zur Abgabe von Stellungnahmen zur "Verteidigung" der Verfassungsmäßigkeit von Gesetzen ist sowohl von der Sache an sich als auch von allfälligen inhaltlichen Verpflichtungen (gutachterliche anstatt advokatorischer Stellungnahme) her zu überdenken.

e-mail Adresse des Autors:

franz.dotter@uni-klu.ac.at

Wissenschaftliche Begleitung des Studiengangs Gebärdensprachdolmetschen am ITAT Graz: exemplarische Forschungsergebnisse

1. Einleitung

Im Wintersemester 2002/03 konnte nach jahrelangen Vorarbeiten der Studiengang Gebärdensprachdolmetschen am Institut für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft (ITAT) der Karl-Franzens-Universität Graz implementiert werden. Im Zuge dessen entstand das Forschungsvorhaben, Studierende über signifikante Abschnitte des fünfjährigen Studiums wissenschaftlich zu begleiten. Insbesondere die Tatsache, dass eine Gebärdensprache und eine Lautsprache parallel studiert werden, stellt ein neues, einmaliges Forschungsfeld dar, das interessante Erkenntnisse verspricht. Im Februar 2004 konnte durch Förderungen vom Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen & Konsumentenschutz und vom Land Steiermark, Abteilung Wissenschaft & Forschung mit dem Vorhaben begonnen werden. Ab 2005 wurde die Studie zusätzlich vom Jubiläumsfonds der Österreichischen Nationalbank finanziert.¹ Im vorliegenden Beitrag sollen einige zentrale Ergebnisse der ersten beiden Teilstudien dargestellt werden. Es handelt sich dabei zum einen um „Vorstellungen, Motivationen und Erfahrungen Studierender im ersten Studienjahr“ zum anderen um „Studienbedingungen und Spracherwerb im zweiten Studienjahr“. Aufgrund des Umfangs der Daten können im Rahmen dieses Beitrags lediglich einige exemplarische Ergebnisse der ersten beiden Forschungsjahre dargestellt werden². Zu Beginn dieses Artikels wird der Studiengang Gebärdensprachdolmetschen am ITAT beschrieben und der Studienplan in seinen Grundzügen vorgestellt (Kapitel 2). In Kapitel 3 werden Teilergebnisse des ersten Forschungsjahres dargestellt, das sind die demografischen Daten der StudienanfängerInnen, ihre Studienwahlmotive sowie die Berufsvorstellungen, die zu Studienbeginn vorhanden sind. Exemplarische Ergebnisse des zweiten Forschungsjahres werden in Kapitel 4 aufgezeigt. Im Zentrum stehen dabei die allgemeine Einschätzung der Lehrveranstaltungen von Seiten der Studierenden, die Nutzung von universitären Angeboten, Kontakte zu native speakers, Wortschatz und Kommunikation in den beiden zu erlernenden Fremdsprachen sowie die Einschätzung der Sprachkompetenzen von Seiten der Studierenden am Ende des zweiten Studienjahres.

Im letzten Kapitel wird auf die weiteren noch folgenden Teilstudien der Begleitforschung Bezug genommen.

2. Der Studiengang Gebärdensprachdolmetschen am ITAT

Die Professionalisierung des Gebärdensprachdolmetschens setzte in Österreich Mitte der 1990er Jahre ein und ist eng mit dem Institut für Translationswissenschaft der Karl-Franzens-Universität Graz verbunden. Im Sommersemester 1990 wurden erstmals Lehrveranstaltungen für die Österrei-

¹ Jubiläumsfondsprojekt Nr. 11141.

² Interessierte LeserInnen seien auch auf die dazu vorliegenden umfassenden Forschungsberichte (Andree & Grünbichler 2005a, Grünbichler & Andree 2006a) sowie auf bereits vorliegenden Publikationen verwiesen (Andree & Grünbichler 2005b, Grünbichler & Andree 2006b).

chische Gebärdensprache (ÖGS) angeboten sowie mit der Entwicklung eines Curriculums für die Ausbildung von GebärdensprachdolmetscherInnen begonnen. Unter der wissenschaftlichen Leitung von Nadja Grbić wurde diese Aufbauarbeit in enger Kooperation mit österreichischen Gehörlosenorganisationen und durch internationale Kontakte und Projekte weitergeführt. Ein erster Lehrgang für bereits aktive GebärdensprachdolmetscherInnen 1997/98 sowie einzelne Seminare, die am ITAT angeboten wurden, markieren den Beginn der Professionalisierung von ÖGS-DolmetscherInnen in Österreich. Im Zuge des ersten Lehrgangs wurde im Jahre 1998 der Österreichische GebärdensprachdolmetscherInnen-Verband gegründet, mit dem in der Folge eng kooperiert wurde (vgl. Kেকেis/Pausser/Gerstbach 1998). Im Wintersemester 2002/2003 konnte schließlich ein neuer Studienplan implementiert werden, der es ermöglichte, Gebärdensprache in das Regelstudium zu integrieren. Die ÖGS ist nun eine von insgesamt 13 Sprachen³ aus denen die angehenden DolmetscherInnen und ÜbersetzerInnen wählen können. Es gibt also für GebärdensprachdolmetscherInnen erstmals in Österreich eine universitäre Ausbildung und diese erfolgt ebenso wie für andere TranslatorInnen in zwei Fremdsprachen. Vergleicht man Ausbildungsprogramme für GebärdensprachdolmetscherInnen in anderen europäischen Ländern, ist die in Graz gebotene Möglichkeit, die ÖGS und eine Lautsprache (LS) parallel zu studieren, ein neuer Ansatz. Die meisten Ausbildungen für GebärdensprachdolmetscherInnen werden nicht an translationswissenschaftlichen Instituten angeboten, sondern sind häufig an andere Disziplinen angegliedert, wie etwa Sozialwesen, Gesundheitswissenschaften oder Linguistik⁴. Das Grazer Modell bietet somit eine Reihe von Vorteilen, die sich aus der Einbindung in ein translationswissenschaftliches Institut ergeben:

In Hinblick auf den Studienplan ermöglicht dieses Modell den Besuch allgemein translatorischer und translationswissenschaftlicher Lehrveranstaltungen für Studierende aller Sprachen.

Bezogen auf die Berufspraxis erhalten die Studierenden einen breiten Einblick in die verschiedenen Tätigkeitsbereiche von TranslatorInnen.

Gebärdensprachdolmetschen wird in den Kanon der translatorischen Berufe eingegliedert.

In wissenschaftlicher Hinsicht bietet dieses Modell die Möglichkeit, Erkenntnisse über Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem Gebärdensprach- und dem Lautsprachdolmetschen zu gewinnen (Grbić/Andree/Grünbichler 2004: 146f).

2. 1 Der Studienplan

Die Ausbildung für GebärdensprachdolmetscherInnen am ITAT erfolgt ebenso wie für TranslatorInnen von Lautsprachen in zwei Fremdsprachen. Das Studium dauert 10 Semester und gliedert sich in drei Studienabschnitte. Im ersten Studienjahr findet eine intensive Ausbildung in den Bereichen Sprache und Kultur in den zwei gewählten Fremdsprachen sowie in der Muttersprache statt. Zusätzlich werden Einführungen in die Sprachwissenschaft und in die transkulturelle Kommunikation angeboten. Im zweiten Studienjahr wird die sprachliche und kulturelle Kompetenz in den gewählten Fremdsprachen weiterentwickelt. Die Vermittlung kultureller Phänomene erfolgt über einen kulturwissenschaftlichen Ansatz. Auf Basis der erworbenen Kenntnisse werden im dritten Stu-

³ Albanisch, Arabisch, BKS (=Bosnisch, Kroatisch, Serbisch), Deutsch als Fremdsprache, Englisch, Französisch, Italienisch, ÖGS, Russisch, Slowenisch, Spanisch, Türkisch, Ungarisch.

⁴ Eine weitere Universität, an der ebenso wie in Graz, die Ausbildung von GebärdensprachdolmetscherInnen in Kombination mit einer Lautsprache erfolgt, ist die Macquarie University in Sidney (vgl. Napier 2005).

dienjahr allgemeine translatorische Kompetenzen aufgebaut. Im letzten Studienabschnitt erfolgen die Spezialisierung in Übersetzen oder Dolmetschen (für ÖGS - Studierende ist nur der Studien-zweig Dolmetschen wählbar) und die Vorbereitung auf spezifische Berufsmöglichkeiten. Dazu werden eine Reihe von berufsvorbereitenden Wahlfächern (Module) angeboten, aus denen ein Programm zusammengestellt werden kann. Parallel dazu sind translationswissenschaftliche Vorlesungen und Seminare zu besuchen. Im fünften Jahr ist eine Diplomarbeit zu verfassen (vgl. Studienplan ITAT 2002). In Abbildung 1 ist der Aufbau des Studiums Übersetzen und Dolmetschen grafisch dargestellt.

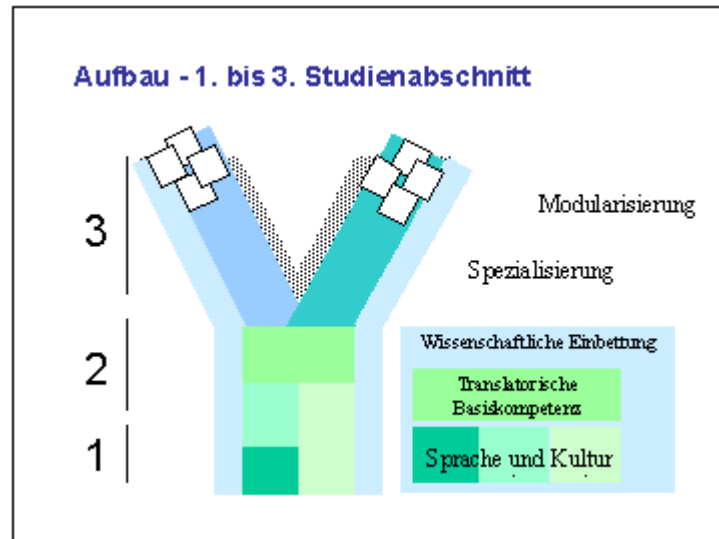


Abb. 1: Aufbau des Studiums Übersetzen und Dolmetschen am ITAT

Den Studierenden sollen neben der Sprach-, Kultur- und Dolmetschkompetenz auch so genannte Schlüsselqualifikationen vermittelt werden. Das sind übergreifende, breit verwertbare mentale, soziale und technische Kompetenzen wie etwa Reflexions- und Abstraktionsfähigkeit, selbständige kontinuierliche Weiterbildung, Kooperation, Übernahme von Verantwortung, Bewältigung psychischer Stresssituationen sowie Recherche und Umgang mit technischen Arbeitsmitteln (vgl. ebd. 2002). Das Studium soll die AbsolventInnen „[...] befähigen, als selbstverantwortliche AkteurInnen der transkulturellen Kommunikation in der globalisierten Gesellschaft zu handeln, Informationen kultursensitiv zu verarbeiten und zu vermitteln, während des Studiums erworbenes Wissen kreativ anzuwenden und flexibel in neue Tätigkeitsfelder zu integrieren“ (vgl. ebd. 2002: 4).

3. Vorstellungen, Motivationen und Ziele von StudienanfängerInnen

Der erste Teil der Begleitforschung zum Studiengang Gebärdensprachdolmetschen am ITAT setzt sich mit den Vorstellungen, Zielen und Motivationen von StudienanfängerInnen sowie mit dem Studienverlauf im ersten Studienjahr auseinander. Die Daten wurden mittels quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden generiert (vgl. Andree & Grünbichler 2005a und 2005b).

3.1 Demografische Daten der StudienanfängerInnen

Die Ergebnisse der quantitativen Studie⁵ zeigen, dass der Großteil der StudienanfängerInnen das Studium im Alter von 18 - 20 Jahren beginnt und aus unterschiedlichen österreichischen Bundesländern kommt. Beinahe die Hälfte der Studierenden (47,2%) kommt aus dem Bundesland Steiermark, neun (25%) kommen aus Oberösterreich, der Rest stammt aus Kärnten, Tirol, Niederösterreich, Salzburg, Wien und Vorarlberg. Auffällig ist, dass der Frauenanteil bei den Studienanfängerinnen bei 100% liegt. Neben anderen Einflussfaktoren ist das Geschlecht also für die Studienwahl Gebärdensprachdolmetschen ein bestimmender Faktor. Der Einflussfaktor Geschlecht zeigt sich insgesamt bei der Wahl eines translationswissenschaftlichen Studiums: Im WS 2003/04 lag der Frauenanteil am ITAT bei den Erstsemestrigen bei 82% (vgl. Studienrichtungsstatistik der Universität Graz: WS 03/04). Insgesamt ist der Anteil der Frauen in den Geisteswissenschaften mit 79,4 % sehr hoch (Wroblewski & Ungar 2003: 209). Wie bereits erwähnt, sieht das Grazer Ausbildungsmodell vor, die ÖGS und eine Lautsprache parallel zu studieren. Der Großteil der Studentinnen⁶ entschied sich für die Sprachkombination Englisch/ÖGS (61%), je fünf Personen (13,8%) wählten Französisch/ÖGS und Spanisch/ÖGS. Weitere Kombinationen waren Italienisch/ÖGS und Slowenisch/ÖGS. Vom Großteil der Studierenden (88%) wird das Studium als sehr bzw. eher schwierig eingeschätzt (vgl. Andree & Grünbichler 2005a: 10f).

3.2 Studienwahlmotive

Wenn wir uns mit der Frage nach den Studienwahlmotiven von ÖGS-Studierenden auseinandersetzen, finden wir dafür noch kaum einschlägige Studien vor. Untersuchungen dazu, warum Personen sich gerade für den Beruf GebärdensprachdolmetscherIn entscheiden, sind in der Literatur kaum vorhanden. Eine Annäherung an diese Thematik finden wir bei Hoffmeister und Harvey (2004: 275ff). Die Autoren setzen sich mit der Frage auseinander, warum sich Menschen für die Arbeit mit Gehörlosen interessieren und beschreiben dafür acht mögliche Motive: Freundschaft, Familie, Sprache, beruflicher Eifer, Identifikation mit den „Unterdrückten“ sowie kolonialisatorische, altruistische und religiöse Motivationen. Allgemeine Studien zur Studienwahl und Studienmotivation bzw. Untersuchungen zur Berufswahl im tertiären Ausbildungssektor (etwa Seifert 1990, Scholze 2003) zeigen auf, dass für die Studien- und Berufswahl insbesondere intrinsische Motive ausschlaggebend sind. Dazu gehören das spezielle fachliche Interesse, die Möglichkeit zur Selbstverwirklichung und die Chance, besonderen Begabungen nachgehen zu können. Danach erst folgen materielle Motive, wie gute Beschäftigungsaussichten, Einkommen und das gesellschaftliche Ansehen des gewählten Berufs. Einen geringen Einfluss auf die Studienwahl üben Kontextfaktoren wie Kürze des Studiums, Nähe der Ausbildungsstätte oder Einfluss von FreundInnen oder Eltern aus. Nicht zu vernachlässigen sind auch die Variablen Geschlecht und soziale Herkunft, die einen deutlichen direkten oder indirekten Einfluss auf die Studienwahl ausüben (vgl. etwa Wroblewski & Ungar 2003). Wie die Ergebnisse unserer quantitativen Untersuchung bei StudienanfängerInnen ver-

⁵ n=36. Der Fragebogen enthält Items zu soziodemografischen Daten, Laufbahnplanung und Studienentscheidung, Studienwahlmotiven sowie zur Schwierigkeit des Studiums. Die Erhebung erfolgte mit StudienanfängerInnen im WS 03/04 sowie im WS 04/05. Zu den Erhebungs- und Auswertungsmethoden vgl. ANDREE & GRÜNBICHLER 2005a: 7ff.

⁶ Da es sich bei den befragten Studierenden ausschließlich um Frauen handelt, wird in weiterer Folge nur mehr die weibliche Form verwendet.

deutlichen, bestimmen insbesondere das Fachinteresse und die beruflichen Möglichkeiten die Studienwahl. Die Items „Ich studiere aus Interesse an Sprachen“ und „Ich studiere aus Interesse für andere Länder und Kulturen“ erhielten mit 88,9% und 85% die höchsten Zustimmungswerte, gefolgt vom Interesse am Dolmetschen mit 63,9%. Die allgemeine Horizonterweiterung wird lediglich von 50% der Studierenden als wichtiges Motiv für die Studienwahl genannt. Das Prestige des Berufs Dolmetschen hat aufgrund des geringen Zustimmungswertes von 13,9% keinen relevanten Einfluss auf die Studienwahl (vgl. Andree & Grünbichler 2005a: 16ff).

Weitere aufschlussreiche Daten zu den Studienwahlmotiven lassen sich anhand der qualitativen Interviews ableiten, die mit 13 Studierenden im zweiten Semester geführt wurden. Auf Basis dieser Interviews konnten drei unterschiedliche „Gruppen“ von Studierenden identifiziert werden: Studierende deren Berufsziel das Gebärdensprachdolmetschen ist, Studierende, die das Dolmetschstudium beginnen, jedoch ein pädagogisches Berufsziel verfolgen und Studierende, die das Studium als Zusatzqualifikation zu ihrem Hauptstudium absolvieren (etwa Rechtswissenschaften, Sprachwissenschaft, Medizin u.ä.). Personen, die mit dem Motiv Dolmetschen ins Studium gehen, zeigen insgesamt ein hohes Interesse für Sprachen und ihre beruflichen Vorstellungen liegen im Bereich Dolmetschen. Diejenigen Studierenden, die mit einem pädagogischen Berufsziel ins Studium gehen, sind großteils ausschließlich an der Gebärdensprache interessiert, die Lautsprache wird aus formalen Gründen gewählt und häufig schon im ersten Semester aufgegeben (vgl. Andree & Grünbichler 2005a: 22ff). Diese Erkenntnisse zeigen nicht nur die unterschiedlichen Studienwahlmotive der Studierenden, sondern auch, dass Gebärdensprachkompetenz für immer mehr Berufsgruppen zu einer wichtigen Schlüsselqualifikation wird. Da die Möglichkeiten einer fundierten Zusatzausbildung in Österreich jedoch nicht vorhanden sind, ziehen viele Studierende ein Dolmetschstudium in Betracht, um die ÖGS erlernen zu können. Für diese Gruppe wäre die Installierung eines spezifischen Universitätslehrgangs, der zusätzlich zu anderen Studienrichtungen (z.B. Pädagogik, Psychologie, Medizin) absolviert werden kann, ein notwendiger und wünschenswerter Schritt.

3.3 Berufsvorstellungen von StudienanfängerInnen

Die Berufsvorstellungen der StudienanfängerInnen scheinen, gehen wir von den Daten der quantitativen Untersuchung aus, bei mehr als der Hälfte klar bzw. eher klar zu sein. Der Großteil gibt an, nach dem Studium als Dolmetscherin arbeiten zu wollen. Wenn wir allerdings nach konkreten Einsatzbereichen fragen⁷, zeigt sich, dass die Vorstellungen darüber, in welchen Bereichen die Studierenden nach dem Studium tätig sein möchten, zu Studienbeginn für die ÖGS nicht realistisch sind. Wie Abbildung 2 zeigt, werden die Einsatzbereiche Medien, Wirtschaft und Tourismus am häufigsten genannt, gefolgt von Gericht und Internationale Organisationen. Für das Dolmetschen in der gewählten Lautsprache entsprechen diese Vorstellungen, abgesehen vom Mediendolmetschen, in dem nur sehr wenige DolmetscherInnen tätig sind, durchaus der gängigen Berufspraxis (zu den Einsatzbereichen von LautsprachdolmetscherInnen vgl. etwa Kurz & Moisl 2002, Brence 2005). Die Einsatzbereiche von ÖGS-DolmetscherInnen sind allerdings etwas anders gelagert. Die zur Zeit gängigsten Einsatzbereiche von GebärdensprachdolmetscherInnen in Österreich liegen im Kommunaldolmetschen (z.B. Ämter, Behörden, Gesundheitsbereich, Soziales), vermehrt auch in der Aus-

⁷ Offene Frage im Fragebogen, Mehrfachnennungen waren möglich (vgl. ANDREE & GRÜNBICHLER 2005a: 20).

und Weiterbildung (vgl. Grbić 2006). Diese Bereiche werden allerdings von den Studienanfängerinnen kaum genannt.

Dolmetschbereiche	Anzahl Nennungen (Mehrfachnennungen)
Medien	24
Wirtschaft	16
Tourismus	13
Gericht	11
Internat.Org. & dipl. Dienst	7
Konferenzen & Kongresse	6
Politik	5
Kunst & Kultur	4
Sozialbereich	4
Medizin, Gesundheit	3
Polizei	1
Technik	1
Sport	1
Bildung	1

Abb. 2: Bevorzugte Dolmetschbereiche von Studienanfängerinnen

4. Studienbedingungen und Spracherwerb im zweiten Studienjahr

Ziel der Begleitforschung im zweiten Studienjahr war es, Probleme des Spracherwerbs aufzuzeigen und die Rahmenbedingungen der Ausbildung bzw. den Lernprozess der Studierenden am ITAT zu beleuchten. Die Datenerhebung erfolgte quantitativ, mittels Fragebogen, mit jenen acht Studentinnen, die sich zum Zeitpunkt der Befragung am Ende des zweiten Studienjahres befanden. Der Fragebogen enthält Items zu demografischen Daten der Studierenden, Einstellung zu den gewählten Sprachen, Lernen der ÖGS, Lernen der Lautsprache, Einschätzung der ÖGS-Kompetenzen, Wortschatz und Kommunikation in der ÖGS, Einschätzung der Kompetenzen in der gewählten Lautsprache, Einschätzung der Kompetenzen in der Muttersprache (vgl. Grünbichler & Andree 2006a und 2006b)⁸. Zusätzlich zu den Studierenden am ITAT wurden auch TeilnehmerInnen der Fachausbildung Gebärdensprachdolmetschen in Linz befragt (vgl. Grünbichler & Andree 2006a: 59ff). Auf diese Stichprobe kann hier allerdings nicht eingegangen werden.

⁸ Die Items zur Selbsteinschätzung der Sprachkompetenzen beziehen sich in erster Linie auf grammatikalische und linguistische Aspekte der Sprachen. Die Fragenkomplexe „Lernen der ÖGS“ und „Lernen der gewählten Lautsprache“ beinhalten Items zum Lernklima, zur Beteiligung der Studierenden in den Lehrveranstaltungen, zu Kontakten zu MuttersprachlerInnen, zur Nutzung universitärer Angebote wie etwa Bibliothek, Mediathek, Sprechstunden sowie Fragen zum Aufbau der Lehrveranstaltungen und zu den Leistungsanforderungen. Die Bereiche „Wortschatz und Kommunikation in der ÖGS und in der Lautsprache“ befassen sich mit Fragen wie Vokabelrecherche, Kommunikationsmöglichkeiten, Verstehen von native speakers, Probleme bei Sprachproduktion und -rezeption (vgl. GRÜNBICHLER & ANDREE 2006a).

4.1 Lehrveranstaltungen und universitäre Angebote

Die Befragung der Studierenden in ihrem zweiten Studienjahr ergibt ein insgesamt positives Bild in Bezug auf die Lehrveranstaltungen und das Lernklima sowohl für die ÖGS-Lehrveranstaltungen, als auch die der jeweiligen Lautsprache. Die Studierenden besuchen die Lehrveranstaltungen gerne, das Arbeitsklima wird als gut eingeschätzt, ebenso das Verhältnis unter den Studierenden. Auch die Beteiligung der Studierenden am Unterricht ist positiv: Sie beteiligen sich aktiv in den Lehrveranstaltungen, fragen bei Unklarheiten oder Verständnisproblemen nach und bringen ihre Erfahrungen und Meinungen ein (vgl. Grünbichler & Andree 2006a: 12ff). Eine Befragung von LernerInnen der American Sign Language (ASL) kommt ebenfalls zum Ergebnis, dass die Mehrheit der Studierenden nachfragt, wenn sie im Unterricht etwas nicht versteht, wobei betont wird, dass dieser Befund überraschend positiv sei, da ASL-Lehrende häufig anmerken, dass die Studierenden eben nicht nachfragen, weil sie nicht für „dumm“ gehalten werden wollen oder die Lehrenden nicht unterbrechen möchten (Peterson 1999: 226). Diese Zurückhaltung beim Nachfragen im Unterricht bestätigt auch eine Untersuchung für Lautsprachen. Price (1991) zeigt in ihrer qualitativen Befragung von Französisch-Studierenden, dass diese sich oft frustriert fühlen, weil sie gerne fragen würden, aber Hemmungen haben, dies zu tun, da ihnen der Wortschatz fehlt bzw. sie Sätze nicht richtig bilden können. Sie haben auch häufig Angst, sich eine Blöße zu geben und verzichten deshalb auf das Nachfragen.

Ein Ergebnis hingegen, das in unserer Untersuchung als auffällig bezeichnet werden kann, bezieht sich auf die Nutzung von universitären Strukturen bzw. Zusatzangeboten, das sind Tutorien⁹, Bibliotheken, Mediatheken und Sprechstunden. All diese Angebote werden von den Studierenden überraschenderweise recht wenig genutzt. Insbesondere die Mediathek, der Bereich also, wo Videos und CD-ROMs ausgebaut werden können, wird kaum in Anspruch genommen, ebenso wenig die Sprechstunden der LehrveranstaltungsleiterInnen sowie die Bibliothek. Die angebotenen Tutorien werden von den Studierenden zwar besucht, jedoch nicht von allen im gleichen Ausmaß (vgl. Grünbichler & Andree 2006a: 16). Dieses Ergebnis ist für uns deshalb überraschend, da wir von einer viel höheren Nutzung dieser universitären Zusatzangebote ausgegangen sind. Da wir aus Mangel an Untersuchungen keine Vergleichsdaten heranziehen können, ist es auch nicht möglich, diese Befunde einzuordnen. Es stellt sich die Frage, ob die rudimentäre Nutzung der universitären Angebote allgemein auf diesem niedrigen Niveau liegt oder lediglich bei unseren Studierenden vorkommt.

4.2 Kontakte zu native speakers

In der Literatur zum Fremdsprachenerwerb, aber auch in der Translationsdidaktik, wird die Notwendigkeit des Kontaktes mit MuttersprachlerInnen, etwa durch längere Auslandsaufenthalte, stets betont (vgl. dazu etwa Ellis 1999: 35, Leube 2002: 140). Die so genannte Sprachimmersion, also das Leben im Land, dessen Sprache erlernt wird, ist für den Erwerb von Lautsprachen einleuchtend und deshalb auch als verpflichtender Auslandsaufenthalt in vielen Studienplänen verankert. Für LernerInnen von Gebärdensprachen ist, aufgrund des Fehlens einer “ethnolinguistic vitality” (Clé-

⁹ Zusätzliche Übungsstunden zu einzelnen Lehrveranstaltungen, die von höhersemestrigen Studierenden geleitet werden.

ment/Gardner/Smythe 1980: 301) ein Auslandsaufenthalt in Form eines „Gehörlosenlandes“ nicht möglich. Sprachimmersion für Studierende von Gebärdensprachen ist nur durch regelmäßigen, bewusst organisierten Kontakt mit Gehörlosen des eigenen Landes möglich. Der Kontakt zur Gehörlosengemeinschaft außerhalb des Unterrichts gilt als notwendige und äußerst wichtige Ressource für den Erwerb von Sprach- und Kulturkompetenzen, findet aber heute nicht mehr in dem Ausmaß statt, wie es notwendig wäre. Das zeigen vornehmlich Studien zu ASL-LernerInnen (vgl. etwa McKee & McKee 1992, Peterson 1999). Peterson (1999) verweist darauf, dass sich bei LernerInnen der ASL durch die Akademisierung der Ausbildung in den letzten Jahrzehnten eine signifikante Veränderung vollzogen hat. Der kulturelle Kontakt, so Peterson, wird ersetzt durch die „Instruktion im Klassenzimmer“. Auch in der von uns durchgeführten Studie zeigt sich dieses Phänomen. Die Daten veranschaulichen, dass die ÖGS meist im Rahmen von Lehrveranstaltungen, in Tutorien oder im Kontakt der (hörenden) Studentinnen miteinander verwendet wird. Zwar werden auch selbst organisierte Treffen, wie etwa Stammtische oder Veranstaltungen mit gehörlosen und hörenden TeilnehmerInnen als Kommunikationsforen wahrgenommen, diese aber bereits deutlich seltener. Kontakt zur bzw. Kommunikation mit der Gehörlosengemeinschaft (Treffen auf Gehörlose, Besuch des Gehörlosenvereins, gehörlose FreundInnen und Bekannte, Gehörlose aus anderen Bundesländern) ist von Seiten der Studierenden nahezu nicht vorhanden (vgl. Grünbichler & Andree 2006a: 14f). Hier stellt sich die Frage, wie der Zugang zur Gehörlosenkultur für die Studierenden gestaltet werden kann, zumal sich die stetig steigende Zahl der Studierenden erschwerend auf den Besuch von Gehörlosenvereinen, spezifischen Veranstaltungen u.ä. auswirkt und es zudem, zumindest in der Steiermark, auch an Angebotsmöglichkeiten mangelt. Einen anderen Ansatz stellt die Forderung dar, der Gehörlosengemeinschaft wieder mehr „Kontrolle“ über die Ausbildung von DolmetscherInnen zu gewähren, das heißt, sie wieder vermehrt in die Ausbildung mit einzubeziehen (vgl. etwa Monikowski & Peterson 2005, Winston 2005).

4.3 Wortschatz und Kommunikation

Dass es zwischen dem Erwerb der ÖGS und einer Lautsprache Unterschiede gibt, machen unsere Daten deutlich. Diese Differenzen zeigen sich etwa in den Kommunikationsmöglichkeiten, im Wortschatzerwerb und beim Verstehen von unterschiedlichen SprachverwenderInnen recht deutlich. Während Auslandsaufenthalte als die beste Möglichkeit betrachtet werden, in der jeweiligen Fremdsprache zu kommunizieren, ist es auffällig, dass die Studierenden für die ÖGS außerhalb des Unterrichts kaum Kontakt zu Gehörlosen bzw. zur Gehörlosengemeinschaft haben. Für die ÖGS ergeben sich aufgrund dieses mangelnden Kontaktes außerhalb des universitären Rahmens Verständnisschwierigkeiten. Wie unsere Studie aufzeigt, verstehen die von uns befragten Studentinnen jene Personen, mit denen sie permanent in Kontakt stehen und deren Gebärden sie kennen, am besten, das sind (hörende) StudienkollegInnen und gehörlose und hörende Lehrende. Native speakers, die nicht die im Unterricht gelehrt dialektale Variante (Steirische Variante) verwenden, werden von den Studierenden schwerer verstanden (Grünbichler & Andree 2006a: 39ff). Ein weiterer auffälliger Unterschied besteht beim Wortschatzerwerb bzw. dessen Recherche: Fehlendes Vokabular wird für die Gebärdensprache am häufigsten bei Personen, das sind im Konkreten die StudienkollegInnen und die hörenden und gehörlosen LehrveranstaltungsleiterInnen, recherchiert. Kaum genutzt werden dafür Bücher oder ÖGS-Lexika. Für die Lautsprache ist dies gerade umgekehrt, denn hier

werden für die Ermittlung unbekannter Vokabel am häufigsten Lexika und Bücher herangezogen (Grünbichler & Andree 2006a, 2006b).

4.4 Einschätzung der Sprachkompetenzen

Die von uns befragten Studentinnen schätzen ihre Gebärdensprachkompetenzen nach vier Semestern Studium als gut bis durchschnittlich ein. Eine Einteilung nach Schwierigkeitsgraden zeigt, dass folgende Bereiche der ÖGS den Studierenden am leichtesten fallen: Die Verwendung der Negation, die Produktion verschiedener Satztypen, die Verwendung von Spezialgebärden, die sublexikalischen Komponenten und die Prinzipien des Satzaufbaus. Einige der komplexeren und gebärdensprachinhärenten Strukturen bereiten den Studierenden jedoch die meisten Schwierigkeiten, es sind dies die Raumnutzung, der Einsatz von Klassifikatoren, die Übereinstimmung mit räumlichen Referenzpunkten, der Ausdruck von Zeit und Modus sowie die themen- und situationsadäquate Verwendung der ÖGS (vgl. Grünbichler & Andree 2006a: 21ff). Damit liegen diese Ergebnisse auf einer Linie mit bisherigen Forschungsarbeiten, vornehmlich zur ASL. Diese zeigen auf, dass einige gebärdensprachliche Strukturen wie die Lokuszuweisung im Raum oder die Übereinstimmung mit räumlichen Referenzpunkten den LernerInnen und DolmetscherInnen besondere Schwierigkeiten bereiten (Schick/Williams/Bolster 1999). Zudem ist belegt, dass der richtige Einsatz von Klassifikatoren selbst guten und fortgeschrittenen Studierenden, aber auch bereits praktizierenden DolmetscherInnen erhebliche Schwierigkeiten bereiten kann. Selbst beim natürlichen Gebärdenspracherwerb von gehörlosen Kindern zeigt sich, dass der Erwerb der Klassifikatoren relativ spät erfolgt (vgl. etwa Quinto-Pozos 2005).

Analog zur Einschätzung der ÖGS-Kompetenz wurde auch die Kompetenz in der gewählten Lautsprache im vierten Semester eingeschätzt. Die Lautsprachkompetenz wird von den Studierenden durchschnittlich besser eingeschätzt als die ÖGS-Kompetenz. Dieser Unterschied lässt sich wahrscheinlich damit erklären, dass in der gewählten Lautsprache zu Studienbeginn bereits Kenntnisse auf Maturaniveau vorhanden waren, die Lautsprache im zweiten Studienjahr also schon auf einem höheren Niveau als die ÖGS beherrscht wurde (vgl. Grünbichler & Andree 2006a: 45ff).

Am allerbesten wurden die muttersprachlichen bzw. grundsprachlichen Kompetenzen von den Studierenden eingeschätzt (vgl. Grünbichler & Andree 2006a: 50f). In Bezug darauf sind die Rückmeldungen der Lehrenden besonders interessant. Diese weisen nämlich darauf hin, dass insbesondere die muttersprachliche Kompetenz nicht so hervorragend sei, wie sie von den Studierenden selbst eingeschätzt wird. Das zeigt sich auch bereits in einer weiterführenden Studie, die wir zurzeit durchführen und die sich auf die ersten Dolmetschversuche bezieht. In den durchgeführten Interviews wird vornehmlich von Seiten der Lehrenden immer wieder die mangelnde Deutschkompetenz, insbesondere bezüglich Wortschatz und Ausdruck der Studierenden angemerkt (vgl. Andree & Grünbichler 2007). Für TranslatorInnen ist die muttersprachliche Kompetenz zumindest genauso wichtig wie die Fremdsprachenkompetenz, denn sie ist durch ihre Funktion als Ziel- und Ausgangssprache der zentrale Bezugspunkt und gleichzeitig das am häufigsten eingesetzte Instrument des translatorischen Handelns (vgl. Best 2002: 126).

5. Ausblick

Die Begleitforschung zum Studium Gebärdensprachdolmetschen ist auf die Gesamtdauer des Studiums von fünf Jahren ausgelegt. Der vorliegende Artikel gibt einen exemplarischen Einblick in die Ergebnisse der ersten beiden Forschungsjahre und somit der ersten beiden Teilstudien. Im Mittelpunkt der dritten Teilstudie (Andree & Grünbichler 2007) steht das dritte Studienjahr, in dem der Erwerb der Grundlagen der Translation den Ausbildungsschwerpunkt bildet. Das dritte Studienjahr stellt insofern eine signifikante Phase dar, da es den Übergang vom Spracherwerb hin zum Dolmetschen bzw. Übersetzen darstellt. Ziel dieser Studie ist es, dieses Übergangsjahr aus der Perspektive von Studierenden und Lehrenden zu beleuchten. Dabei steht die These im Zentrum, dass die Studierenden hinsichtlich ihrer Sprachkompetenzen noch nicht ausreichend auf die ersten praxisorientierten Translationsübungen vorbereitet sind. Das vierte Studienjahr, in dem ÖGS-Studierende mittels berufsvorbereitender Module wie etwa Kommundolmetschen, Bildungsdolmetschen, Konferenzdolmetschen, Mediendolmetschen und Gerichtsdolmetschen auf spezifische Einsatzbereiche ihres Berufes vorbereitet werden, wird im Zentrum des vierten Forschungsjahres stehen. Dabei soll ein Vergleich mit Studierenden aus anderen deutschsprachigen Ländern bzw. Ausbildungsstätten vorgenommen werden. Insgesamt soll die Begleitstudie dazu beitragen das Studium Gebärdensprachdolmetschen, so wie es am ITAT seit dem Wintersemester 2002/03 angeboten wird, wissenschaftlich zu beleuchten und neue Forschungsergebnisse zu generieren. Neben den spezifischen Fragestellungen zu den jeweiligen Studienphasen steht immer auch die Frage im Zentrum, wie sich das Studium einer Gebärdensprache vom Studium einer Lautsprache unterscheidet. Dieser Fokus ist nur deshalb möglich, weil die in Graz gebotene Möglichkeit, die ÖGS und eine Lautsprache parallel zu studieren, international gesehen eine deutliche Ausnahme darstellt und somit ein neues Forschungsfeld erschließt.

Literatur

- Andree, Barbara & Sylvia Grünbichler (2005a): Vorstellungen, Motivationen und Erfahrungen Studierender im ersten Studienjahr. Begleitstudie zum Studium Gebärdensprachdolmetschen am Institut für Translationswissenschaft der Karl-Franzens-Universität Graz. Graz: unveröffentlichter Forschungsbericht.
- Andree, Barbara & Sylvia Grünbichler (2005b): „Berufswunsch GebärdensprachdolmetscherIn? Eine Studie zu Vorstellungen, Zielen und Motivationen von StudienanfängerInnen in Österreich“. In: *Das Zeichen* 19/71, 352-359.
- Andree, Barbara & Sylvia Grünbichler (2007): Der Übergang vom Spracherwerb zum Dolmetschen. Grundlagen des Translatorischen Handelns. Begleitstudie zum Studium Gebärdensprachdolmetschen am Institut für Translationswissenschaft der Karl-Franzens-Universität Graz. Graz: unveröffentlichter Forschungsbericht.
- Best, Joanna (2002): „Die Rolle der grundsprachlichen Kompetenz in der Übersetzer- und Dolmetscherausbildung“. In: Best, Joanna & Sylvia Kalina (Hg.) *Übersetzen und Dolmetschen*. Tübingen/Basel: Francke (UTB 2329), 123-133.
- Brence, Doris (2005): *Ausbildungs- und Anforderungsprofil der translatorischen Berufspraxis. Eine empirische Studie*. Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Translationswissenschaft: Diplomarbeit.
- Clément, Richard, Robert C. Gardner & Padric C. Smythe (1980): “Social and individual factors in second language acquisition”. In: *Canadian Journal of Behavioral Science* 12(4), 293-302.

- Ellis, Nick (1999): "Cognitive approaches to SLA". In: *Annual Review of Applied Linguistics* 19, 22-42.
- Grbić, Nadja (2006): From 10-minute wedding ceremonies to three-week spa treatment programs: Reconstructing the system of sign language interpreting in Styria. In: Pym, Anthony/Shlesinger, Miriam/Jettmarová, Zuzana (Hrsg.): *Sociocultural Aspects of Translating and Interpreting*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company (Benjamins Translation Library 67), 201-214.
- Grünbichler, Sylvia & Barbara Andree (2006a): Studienbedingungen und Spracherwerb im zweiten Studienjahr. Begleitstudie zum Studium Gebärdensprachdolmetschen am Institut für Translationswissenschaft der Karl-Franzens-Universität Graz. Graz: unveröffentlichter Forschungsbericht.
- Grünbichler Sylvia & Barbara Andree (2006b): „Sprach- und Kulturkompetenz als Basis für das Dolmetschen. Eine Studie zum Spracherwerb und zur Sprachkompetenz von Studierenden im zweiten Studienjahr“. In: *Das Zeichen* 20/74, 464-471.
- Hoffmeister, Robert J. & Michael A. Harvey (2004): „Gibt es eine Psychologie der Hörenden?“ In: *Das Zeichen* 18/68, 374-393.
- Keckeis, Elisabeth, Norbert Pauser & Barbara Gerstbach (1998): „Der steinige Weg vom "Gehörlosendolmetscher" zur Gebärdensprachdolmetscherin in Österreich“. In: *Das Zeichen* 12/45, 452-457.
- Kurz, Ingrid & Angela Moisl (Hg.) (2002): *Berufsbilder für Übersetzer und Dolmetscher. Perspektiven nach dem Studium*. Wien: WUV-Univ. Verlag.
- Leube, Karen (2002): „Die Rolle der Fremdsprachenkompetenz in der Übersetzer- und Dolmetscherausbildung“. In: Best, Joanna & Sylvia Kalina (Hg.) *Übersetzen und Dolmetschen*. Tübingen/Basel: Francke (UTB 2329), 134-147.
- McKee, David & Rachel Locker McKee (1992): "What's so hard about learning ASL? Students and teachers perceptions." In: *Sign Language Studies* 75, 129-158.
- Monikowski, Christine & Rico Peterson (2005): "Service Learning in Interpreting Education: Living and Learning". In: Marc Marschark, Rico Peterson & Elizabeth A. Winston (eds.): *Sign language Interpreting and Interpreter Education: Directions for Research and Practice*. New York: Oxford University Press, 188-207.
- Napier, Jemina (2005): „Training sign language interpreters in Australia: An innovative approach“. In: *Babel* 51/3, 207-223.
- Peterson, Rico (1999): "The Perceptions of Deafness and Language Learning of Incoming ASL Students." In: Nettles, Clay (ed.) *Proceedings of the 16th National Convention of the Registry of Interpreters for the Deaf*. Aug. 2-7, 1999. Silver Spring: RID Publications, 185-248
- Price, Mary L. (1991): "The subjective experience of foreign language anxiety: interviews with highly anxious students". In: Horwitz, Elaine K. & Dolly J. Young (eds.): *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Quinto-Pozos, David (2005): "Factors that Influence the Acquisition of ASL for Interpreting Students." In: Morschak, Peterson & Winston (eds.): *Sign Language Interpreting and Interpreting Education. Directions for Research and Practice*. New York: Oxford University Press, 159-187.
- Schick, Brenda, Kevin Williams & Laurie Bolster (1999): "Skill levels of educational interpreters working in public schools." In: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 4/2, 144-155.
- Scholze, Martina (2003): *Beruf und Berufswahl: Trends und Veränderungen und ihre Konsequenzen für die Berufsbildung: eine empirische Erhebung am Beispiel des Fachhochschul-Studiengangs Internettechnik und -management*. Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Erziehungswissenschaften: Diplomarbeit.
- Seifert, Karl Heinz (1990): „Studienwahl und Studienbewältigung: Ergebnisse der Laufbahnforschung bei Maturanten und Studenten“. In: Schilling M./Turrini H. (Hg.): *Zur Entwicklung von akademischen Berufen, Studienmotivationen und Universitätsstudien*. Untersuchungen, Überle-

- gungen, Orientierungshilfen. Wien (Schriftenreihe der Studentenberatung des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung, Studien- und Berufswahl II), 86-110.
- Studienplan ITAT (2002): Studienplan für das Diplomstudium Übersetzen und Dolmetschen an der Karl-Franzens-Universität Graz, <http://www-gewi.uni-graz.at/uedo>, [18.12.2006].
- Studienrichtungsstatistik der Universität Graz (2003/2004): Statistik zu Studierenden und AbsolventInnen, <http://www.kfunigraz.ac.at/communication/services&produkte/diverse/fact2003.html>, [17. 06. 2005].
- Winston, Elizabeth A. (2005): "Designing a Curriculum for American Sign language/English Interpreting Educators". In: Marc Marschark, Rico Peterson & Elizabeth A. Winston (eds.): Sign language Interpreting and Interpreter Education. Directions for Research and Practice. New York: Oxford University Press, 208-234.
- Wroblewski, Angela & Martin Unger (2003): Studierenden – Sozialerhebung 2002. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Institut für Höhere Studien Wien (IHS), Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur.

e-mail Adressen der Autorinnen:

barbara.andree@uni-graz.at

sylvia.gruenbichler@uni-graz.at

Adaptation and Evaluation of a computer-based Receptive Skills Test for German Sign Language – report of an ongoing research project¹

1. Introduction

Since the 1960s, when sign language research started in the USA (e.g., Stokoe, Casterline, & Croneberg, 1965), sign languages have received worldwide recognition by the scientific community. This development over the past decades helped to broaden our understanding of the nature of languages in general, sign language processing, and sign language acquisition. Furthermore, it also had an impact on deaf education in many countries (e.g., North America and Scandinavian countries: Mahshie, 1995; Lewis, 1995) and in particular on the situation in Germany: in the last couple of years, a gradual change has started in deaf education in Germany: to move away from a strictly oral/aural-only approach towards bilingual education. Consequently, some schools for the deaf have started to use a natural sign language, German Sign Language (Deutsche Gebärdensprache; DGS) as means of instruction (e.g., Günther, 1999).

The literature reports (Haug, 2005; Herman, 1998a; Strong & Prinz, 1997, 1999) that sign language tests have been developed for several different purposes in other countries, for example sign language tests were developed as part of a larger project evaluating the effectiveness of bilingual programs, thus, if there is a correlation between American Sign Language (ASL) and English literacy skills (e.g., Strong & Prinz, 1999).

Herman (1998b) conducted a survey in the UK to investigate whether schools for the deaf think that the development of a British Sign Language (BSL) test is important. The results revealed that there is a need to design a BSL test that can be used in schools. A similar survey was carried out in Germany (Haug & Hintermair, 2003) that showed results corresponding with the UK-survey. Studies conducted in the USA (Mann & Prinz, 2006) and in the German-speaking part of Switzerland (Audeoud & Haug, in preparation), support the British and German results.

¹ I would like to thank the following individuals and institutions that supported my research/dissertation project: Sabine Fries, Beate Krausmann, Knut Weinmeister (also Gebärdensprache, Hamburg), and Sylvia Wolff, Humboldt University Berlin. Stefan Goldschmidt, Thomas Hanke, Torsten Herwig, Thimo Kleyboldt, Gabriele Langer, Christiane Metzger, Tobias Meyer-Jansson, and Siegmund Prillwitz, Hamburg University, Institute for German Sign Language. Manfred Hintermair from the University of Education, Heidelberg. Georg Eberhard and Jana Schwager from the sign language school Sehen-Verstehen in Heidelberg. Margit Hillenmeyer from the GIB, Nuremberg. Christa Bernatzky, Heide Marwede, and Silke Ufkes from the school for the deaf at Sommerhoffpark, Frankfurt. Veronika Fuchsmann and Ulrich Möbius from the Ernst-Adolf-Eschke school for the deaf, Berlin. Angelika Lamla from the school for the deaf in Hamburg and Uta Nickel and Susanne Buhk from the kindergarden for the deaf in Hamburg. Beate Bender-Körber, Mechthild Lüttinger, and Irmgild Schulte-Möckel from the school for deaf and hard-of-hearing in Heidelberg. I also would like to thank Friedrich Lettenmeyer, Elizabeth Rewitzer, and Claudia Weber from the state school for the deaf in Munich. I also would like to take the chance to thank Penny Boyes Braem and Jovita Lengen from Sign Language Media, Zurich, Michael Metzger, Zurich, Silke Brendel, San Francisco, and all the deaf informants (that cannot be named individually because of data protection reasons). Special thanks goes to Rosalind Herman, City University London and Bencie Woll, University College London for their continuous support and input. Acknowledgment to Rosalind Herman and Bencie Woll for permission to reprint examples from the BSL Receptive Skills Test (Figure 2, 3, and 4)

Encouraged by the findings of British and German surveys, Tobias Haug and Wolfgang Mann (Haug & Mann, 2004, 2005a) launched Project Sign Language Tests² in 2004 with the goal of developing computer-based tests to assess deaf students' sign language development in DGS. The first age group includes deaf students 4-8 years old, while the second age group has deaf students 8-18 years old.

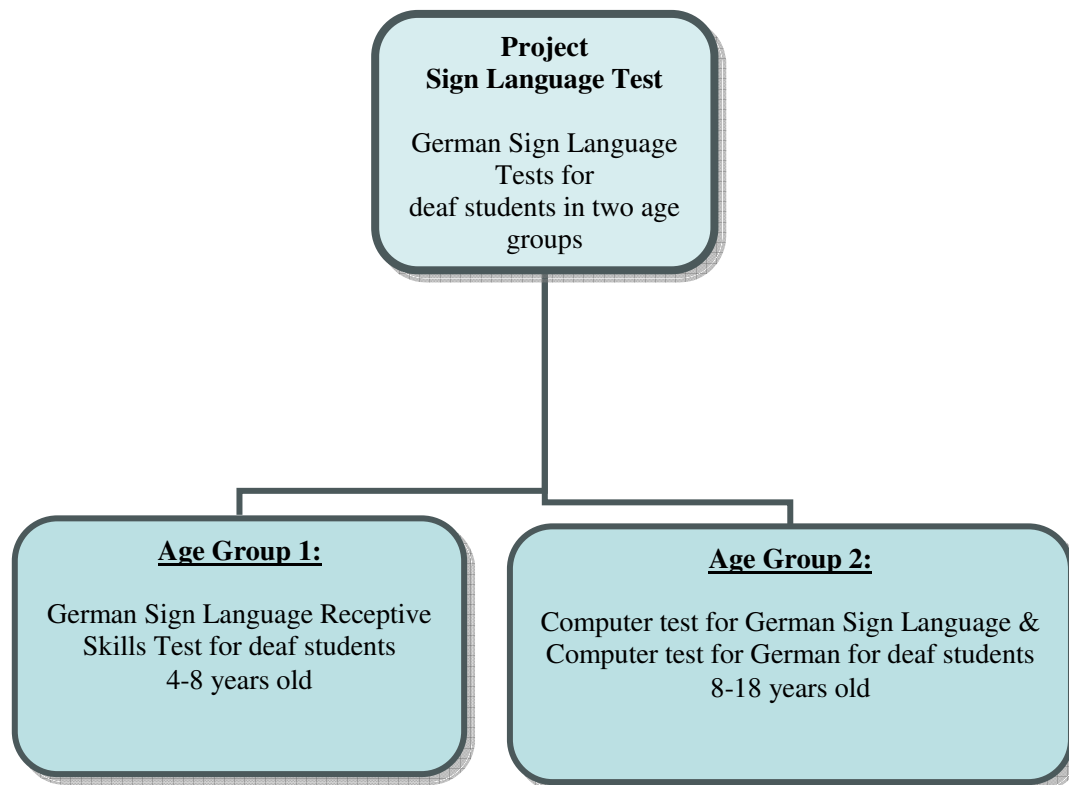


Figure 1: Overview Project Sign Language Test (© Haug & Mann, 2005b)

The focus of this paper is the adaptation and evaluation of the DGS test for the younger age group³, i.e. the 4-8 year old children. At this point, only preliminary results will be presented here and the focus of the later analysis will be discussed.

2. Research goal

The goal of the research project was the development of a computer-based receptive DGS test for deaf children between the ages of 4-8 years. The BSL Receptive Skills Test (Herman et al., 1999) was used as template for the test adaptation. The objective was to adapt this BSL test to DGS and later evaluate the quality of the designed instrument. The focus of the evaluation was on (1) linguistic and (2) psychometric issues of the test instrument. In addition, the use of new technology (i.e., computer or web-based testing) was analyzed by testing deaf students' language proficiency.

² See also <http://www.projekt.gebaerdensprachtest.de> (in German only)

³ For more information on the computer-based test for the older students (8-18 years old), please see Haug & Mann, 2005b (in German only)

2.1 The test template: BSL Receptive Skills Test

The BSL Receptive Skills Test is designed for children aged 3 to 11 years old. It has been standardized on 135 children. The BSL Receptive Skills Test focuses on selected aspects of morphology and syntax of BSL. It consists of a vocabulary check (i.e., a pre-test) and a video-based receptive skills test.

2.1.1 Vocabulary Check

The vocabulary measure is designed to ensure that participants understand the signs used in the receptive skills test. The test takers confirm their knowledge of the 22-item vocabulary through a simple picture-naming task that identifies signs, using different pictures borrowed from the receptive skills test. Figure 2 shows examples of the vocabulary check.



Figure 2: Examples of the pictures used for the vocabulary check (© Herman et al., 1999)

2.1.2 Video-based Receptive Skills Test

The video-based BSL Receptive Skills Test consists of 40 items, which are ordered by level of difficulty. Due to the regional variation in signs, there are two versions of this task, one for the North and one for the South of the UK. In this task, deaf participants' receptive knowledge of the following BSL structures of syntax and morphology are assessed: spatial verb morphology, number and distribution, negation, size/shape specifiers, noun-verb distinction, and handling classifiers.

The pictures used in this test depict easily recognizable objects and are appealing to children in the targeted age range (3 - 11 years). Additional distractor items are included to reduce guessing, and the location of the target picture on the page is randomized.

2.1.3 Testing Procedures

The receptive skills test is presented to the participant in video format. In addition to the test items, it also includes instructions and test stimuli. This format facilitates a standardized presentation of the test and reduces the demands on the tester. The vocabulary check, however, is administered live and requires BSL skills on the part of the tester.

3. Adaptation Process

The BSL test materials (i.e., pictures) – both for the vocabulary check as well as for the receptive skills test – were reviewed to see if certain changes needed to be made. Any major changes were either (1) cultural-related, i.e. the steering wheel of a car or a British round and red mailbox was replaced by a squared and yellow mailbox (Figure 3), or (2) the concept/content that a picture depicted was not very clear/was ambiguous, e.g. a line of people was only represented by three people

in the original version of the test, for the DGS version, more people were added on the picture in order to make the concept “people standing in a line” more comprehensible.

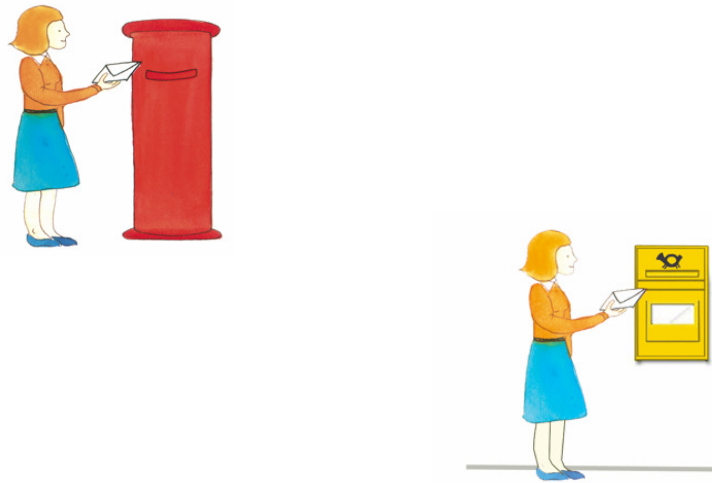


Figure 3: Example of the target picture used in the BSL test (left) and the revised picture used in the DGS test (right) (© Herman et al., 1999)

3.1 Data collection for item development

After reviewing the original test materials, the researcher decided to show all test materials (i.e., pictures) for the vocabulary check and the pictures of the receptive skills test to deaf informants, both children and adults. The data were collected in the same regions where the test was later administered. The rationale for showing the pictures of the vocabulary check was to find out regional variations of lexical items for DGS. The rationale for collecting data of the receptive skills task was to see how the distractors would possibly work for the adapted DGS test version. The test format is multiple-choice format, i.e., that one out of four pictures is the right answer and three are wrong answers. The wrong answers need to be close to the right/target answer, but not too close, i.e., that it is not too difficult to identify what the right answer is. At the same time, the pictures should not be too different from the right answer; otherwise it will be too easy to find out what the right answer is. As an example the signed stimulus in German Sign Language CAR-ROW-ROW-ROW (Figure 4): The right answer (3) shows three rows of cars, the other pictures depict (2) books on a shelf, i.e., it is a phonological distractor, because the hand orientation of the sign is different from the target sign, and the pictures (1) and (4) are morphological distractors, i.e., they differ from the right answer by number and orientation in space.

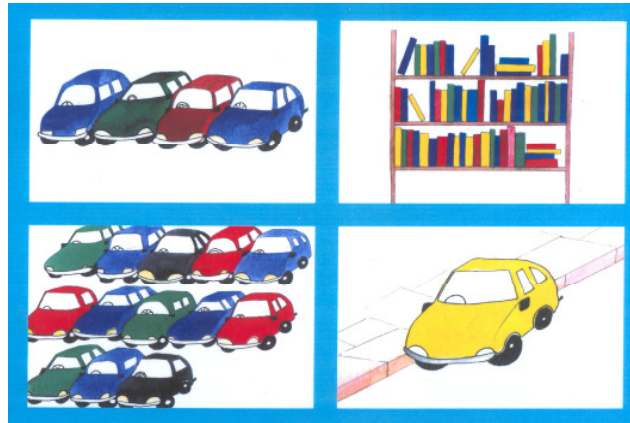


Figure 4: Example for distractors of the BSL Receptive Skills Test (© Herman et al., 1999)

The data were collected between September 2004 and April 2005 in four locations, in an effort to cover a wide range of regional variations. The four sites were chosen according to the regional closeness of the schools for the deaf where the main study was conducted. The sites were in the eastern, northern, and southern parts of Germany. A total of 13 informants were interviewed for the data collection. The informants were between 12 to 57 years old. All participants provided background information on their sign language usage in different situations (i.e., at home, at work, etc.) and (or the legal guardian) signed a consent form. The interviews were conducted by a number of deaf signers, who were instructed about the used methodology and the goal of the study beforehand.

3.1.1 Results of the data collection

After the data of the vocabulary items were collected and analyzed, the results revealed that only five items showed regional variation. The main problem with these five items was that informants from one region produced different signs for the same meaning. These lexical items, which showed between two and four regional variations were DOG, BOY and CHILD, MOTHER, and TEDDY. This variation needed to be taken under careful consideration to determine whether there should be more than one version of the test to cover different regional variations or not.

The following general problem occurred with the approach to collect data with the pictures for the receptive skills test: the pictures were shown to deaf informants with the goal to obtain productive language data to see if the distractors would possibly work in DGS. The resulting problem was large variation within the productive data. Therefore, the researcher decided not to use the collected data based on the pictures of the receptive skills test for the item development, although they will be used for other studies.

3.2 Test development

Following the data collection, 10 more items were developed in addition to the 40 in the source test. In July 2005, the stimuli were videotaped for the test development. Also, a first version of the test software was programmed.

Despite the variation described above, the researcher decided to use only one version of regional signs. The main consideration was, that it was (1) very difficult to identify signs that belong to one region, but also (2) to keep the usability for the tester as simple as possible. Therefore, an extra

“teaching session” was introduced into the DGS test version between the vocabulary check and the beginning of the receptive skills test. In this teaching session, the tester shows the lexical sign he will use throughout the test.

3.2.1 Test software

An experienced programmer was contracted to develop a testing interface that fulfilled the following criteria:

1. Including as many features as necessary, while keeping the interface simple
2. User friendly interface for children, i.e. very easy in terms of navigation
3. Flexibility for the tester, i.e. that the tester has the option to change the order and number of the items, the number of times a video can be watched, etc.

The first version of the software was completed in September 2005. The software had three chapters. Before the first chapter started the tester is asked to enter an ID number for the deaf student so that the results can be saved accordingly. The three chapters are (1) general introduction / test instructions, followed by the vocabulary check, where the tester had to check off the vocabulary on a (paper) checklist, (2) a teaching session, i.e. the deaf signer on the video was “teaching” the test taker the five different (lexical) sign he uses in the test (3) DGS receptive skills test. The receptive skills test had a specific introduction followed by three practice items. In this first test version, the video was always shown on the left side of the computer screen with four buttons for navigation (rewind, play, stop, forward). The video did not start automatically.

In this version of the test, the test taker had to use the rewind button first before s/he could re-watch a video. After the child watched the video, the four pictures (answers) faded in on the right side of the screen. Then, the child can choose the best (right) answer. The child could click more than once (in case it was undecided), only the last picture that was clicked on was saved for the test results. Once the child clicked at one picture, a button depicting an arrow “next” was faded in order to proceed to the next item. This design was chosen to make sure that one answer was selected before it was possible to proceed to the next item. Once the next item appeared on the screen, it was not possible to return to the previous item. No feedback was provided after each item on how the test taker performed. At the end of the practice items, the tester was required to save the results on the hard disk, and at the end of the test items the results of the test items were saved manually in a chosen folder. This first test version consisted of three practice items, followed by 50 test items.

3.2.2 Pilot with deaf adults

The goal of the pilot with deaf adults was to check the extent to which they would agree on the items. The pilot testing with deaf adults took place in October 2005. The deaf adults were contacted by the researcher directly. A total of five deaf adults were tested. Four informants were from northern Germany, one from southern Germany. All informants had to sign a consent form and fill out a short background questionnaire.

The age range of the informants was from 23 to 56 years, with a mean of 39;6 years. Four informants had hearing parents and one informant had deaf parents. All five visited a kindergarten and a school for the deaf. Four out of these five informants had a background in teaching DGS. They all

reported that they use DGS in a variety of different settings, e.g. with their family, friends, in the deaf club, and at work.

The deaf adults were informed about the goal of the pilot. The test was displayed on a laptop computer. The researcher was taking notes during the testing in order to write down the information/feedback from the deaf adults, i.e. also qualitative data were collected. All deaf adults completed the entire test. Since the test results are stored automatically, it was of interest to gather information from the deaf informants as to (1) whether they think that the right answers matched with the signed DGS stimuli and (2) if the signed DGS stimuli are grammatical or not. The researcher also asked the deaf adults about their reasons for choosing their responses. At the end, the analysis looked at both the test results (i.e., quantitative data) and the qualitative data of the deaf informants. As for the test results, only those items where there was a high disagreement among the informants, were looked at more closely (ten items). Both the results of the qualitative and the quantitative data were used as foundation for the test revision.

3.2.3 Pilot with non-signing hearing children

In October 2005, a pilot was conducted with non-signing hearing children. The rationale for this pilot was to investigate the user-friendliness of the test interface, e.g. is the test easy to navigate? Are there general problems in the structure of the test etc.?

The pilot with the hearing children was conducted in a kindergarten in southern Germany. Before the testing, the researcher sent out to schools a couple of questionnaires inquiring variables such as age of the child, contact with deaf people, and knowledge of sign language and a consent form to the kindergarten. The head of the kindergarten distributed both of these forms to those parents who were willing to let their children participate in the study. The questionnaire and the signed consent form were returned to the researcher on the day of the pilot.

The test was set up on a laptop computer in the teachers' lounge. All children were pulled out of class individually. One of the teachers was present during the testing sessions because some of the children needed a person close by they were familiar with. A total of eight sets of data are available. The results of the pilot with non-signing hearing children were also used as a foundation for the test revisions.

3.3 Test revisions

Based on the results of the pilot with deaf adults, the following revisions were made:

1. Re-filming of ten items and
2. Revisions of nine pictures.

The observation during the testing of the non-signing hearing children resulted in the following changes regarding the user friendliness/appropriateness for the target (age) group:

1. Simplifying the video navigation: larger buttons, including that only a second click was needed on play to re-watch a video, and that the forward button was deleted (since it had no function)
2. Enlarging the entire test interface so that it covered a 15" laptop screen
3. Only after watching the video, it was possible to click on a picture
4. Saving the results of the practice items and test items at the end of the test, but still separately

5. The video and the pictures appear at the same time on the screen in order to minimize the factor of memory load for the children (in the first test version subjects watched the video first, then the pictures faded in)
6. Including the option to save how often a video has been watched or what pictures had been clicked before a final choice was made
7. Option/preference to select how often a video can be watched individually for each part of the test (the child had the option to watch the practice item three times, the test items only twice).

Since there is no clear indication in research literature on DGS noun-verb distinction, and based on informal input from deaf informants, the four test items that tested noun-verb distinction in the British test version were excluded from the testing. Three practice items and 46 test items remained in the item pool.

Figure 5 shows a number of examples of the computer interface of the revised version of the DGS Receptive Skills Test.

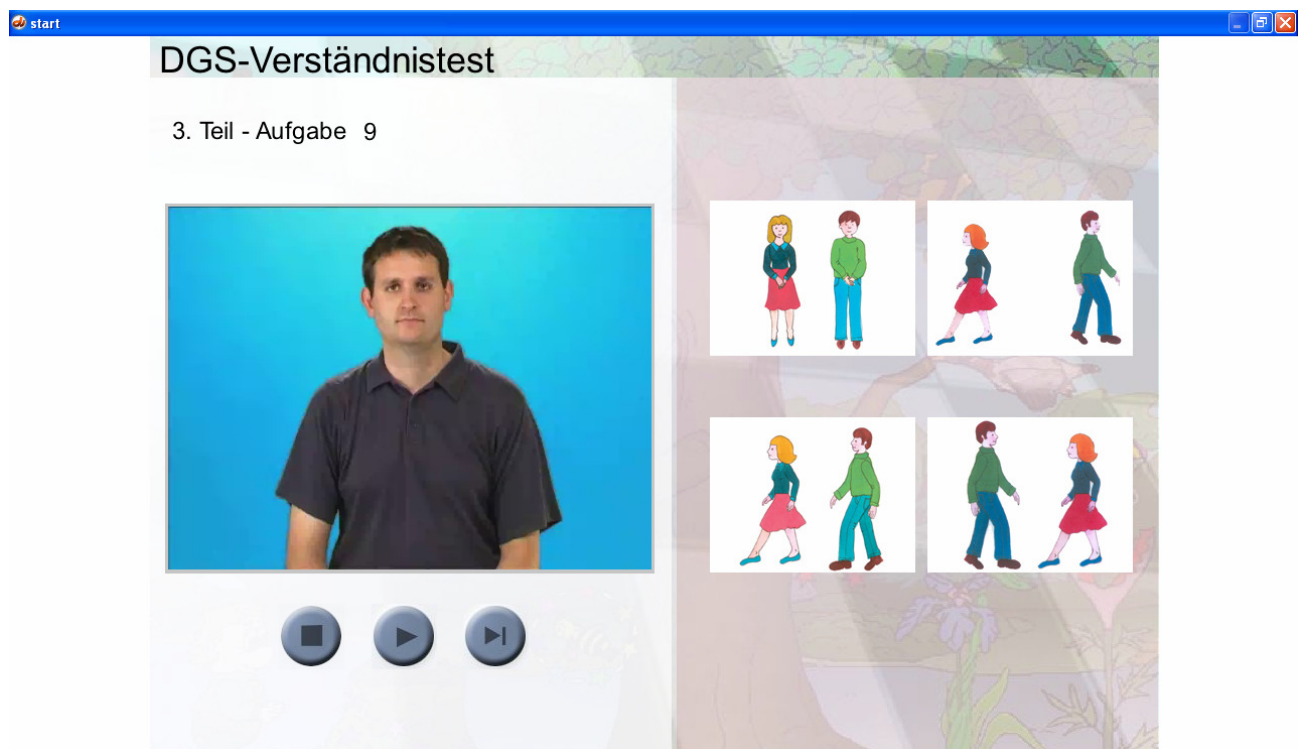


Figure 5: Example of the DGS Receptive Skills Test's computer interface (revised version)

4. Main Study and preliminary results

The testing for the main study took place between February and June 2006. The hearing researcher conducted the test. In all five school sites, the children were pulled out of the classroom for the testing. The testing situation was a one-to-one setting. The testing was always in a separate room, in a quiet part of the school building. The session for the younger children (4;00-5;6) took

approximately 30 minutes and for the older children (6;00+) approximately 20 minutes. The number of students at each school site is shown in Table 1:

	Frequency	Percent
Site 1 (Eastern Germany)	17	31,5
Site 2 (Northern Germany)	16	29,6
Site 3 (South-West Germany)	12	22,2
Site 4 (South-West Germany)	3	5,6
Site 5 (South Germany)	6	11,1
Total	54	100,0

Table 1: Frequencies/percentage of students in each school site

Three sets of questionnaires were used to collect background information on the students. One questionnaire was distributed to the parents or legal guardian in order to obtain information, on language use at home and preferred language of the deaf child. Two questionnaires were handed out to the teachers, one for collecting general information about the school and a second one for each individual student. The background information will be presented here.

A total of 74 deaf children were tested. Of these 74 students, the data of 20 students were excluded from the later data analysis, because (1) 14 did not complete the test or the test administrator stopped the session after ten consecutive items that were answered wrong and (2) six students were excluded because of a reported additional disability. Only the background information of the remaining 54 students will be presented here.

The age range of these students was from 3;9 to 10;10 years. 29 of the students were male and 25 female. Of these 54 students, 25 (46.3 %) reported that both parents are deaf or hard-of-hearing, nine (16.7%) reported that one parent is deaf or hard-of-hearing and the other parent is hearing (or in three cases no second parent reported), and 20 (37%) reported that both parents are hearing.

A striking factor was the high number of students coming from a diverse linguistic background. Within the group of these 54 students, 13 different languages (not including means of communication like signed German or own signs/home signs) are used at home (and in school). The issue of the noticeable number of deaf students from diverse linguistic background within the population raises questions regarding the testing in schools: are different versions of a DGS test needed for each sub-group with a different cultural and linguistic background? Are there teachers at the school that know the home language of the children and are familiar with the culture of the child? What does that mean for the development of DGS tests?

Research has not yet paid a lot of attention of students from a diverse linguistic background within the (already) heterogeneous population of deaf students. Hence, there is a pressing need to look at this sub-group more closely.

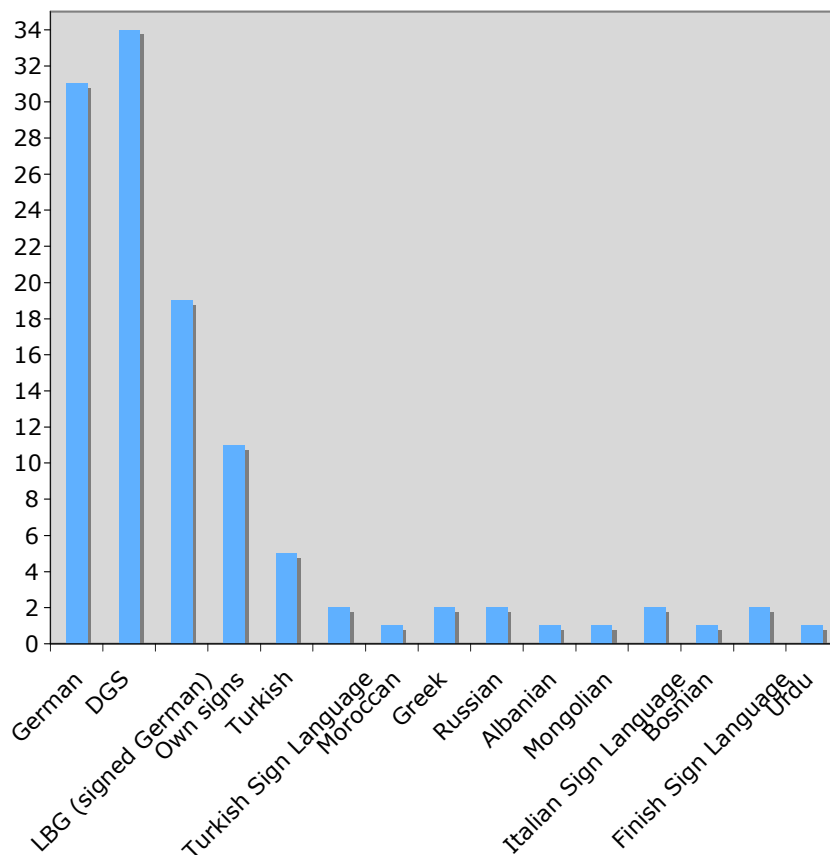


Figure 6: Number of languages and means of communication used at students' home (N=54)
(Multiple responses are not shown)

4.1 “Does the test test what it should test?” - Future analysis of the data

For the data analysis, the students will be grouped into different age bands. Even if the younger ages are particularly marked for language acquisition, it was not possible to obtain age bands with more or less the same number of students in each group. For this purpose, two-year intervals were selected. At the same time, one-year intervals will be used for the statistical analysis in order to see whether there are any significant differences between the one and two year age bands.

The test results will be analyzed with regard to

1. Impact of language use at home on the test results
2. Influence of the parents' hearing status on the rest results
3. Correlation of age and test score
4. Efficiency of item distractors
5. Level of item difficulty

For this purposes, different statistical methods will be applied using the statistics application SPSS.

5. Outlook

The main goal of the data analysis is to verify the quality of the designed test instrument. The long-term goal is to standardize this test instrument so that it can be used as a language assessment in schools for deaf children.

Since this test has been adapted for different sign languages, all researchers that worked on the different version of the test will collaborate and design a common web-based platform⁴ for this test.

References

- Audeoud, M. & Haug, T. (in preparation). Pilot survey for the need of sign language tests in schools for the deaf in the German-speaking part of Switzerland (working title).
- Günther, K. B. (1999): *Bilingualer Unterricht mit gehörlosen Grundschulern*. Hamburg: Verlag hörgeschädigter Kinder.
- Haug, T. (2005): Review of Sign Language Assessment Instruments. In Baker, A. & Woll, B. (eds.) *Language Acquisition: Special Issues of Sign Language & Linguistics*, 8, 1/2, 61-98.
- Haug, T. & Hintermair, M. (2003): Ermittlung des Bedarfs von Gebärdensprachtests für gehörlose Kinder – Ergebnisse einer Pilotstudie. *Das Zeichen*, 64, 220-229.
- Haug, T. & Mann, W. (2004): DGS-Testverfahren für hörgeschädigte Kinder – Entwicklung, Anforderungen und Anwendung. *Forum* 12, 54-62.
- Haug, T. & Mann, W. (2005a): Gebärdensprachliche Testverfahren für hörgeschädigte Kinder – Entwicklung, Anforderungen und Anwendung. Vorstellung des Projektes Gebärdensprachtest. In Häfeli, K., Kummer Wyss, A., & Thommen, B. (eds.) (2004): *Forschung in der Heilpädagogik – Berichte der Forschungstagung des Netzwerkes Sonderpädagogik*, Luzern: Schweizer Zentralstelle für Heilpädagogik, 51-64.
- Haug, T. & Mann, W. (2005b): Projekt Gebärdensprachtest – Entwicklung von Testverfahren zur Deutschen Gebärdensprache für gehörlose Kinder und Jugendliche. *Das Zeichen*, 71, 370-380.
- Herman, R. (1998a): Issues in Designing an Assessment of British Sign Language Development. In *Proceedings of the Conference of the Royal College of Speech & Language Therapists*, pp. 332-337. Liverpool, UK.
- Herman, R. (1998b): The Need for an Assessment of Deaf Children's Signing Skills. *Deafness and Education: Journal of the British Association of the Teachers of the Deaf*, 22, 3, 3-8.
- Herman, R., Holmes, S., & Woll, B. (1999): *Assessing BSL development: Receptive Skills Test*. Coleford, UK: Forest Books.
- Lewis, W. (1995): *Bilingual Teaching of Deaf Children in Denmark – Description of a Project 1982 – 1992*. Aalborg, Denmark: Døveskolernes Materialcenter.
- Mahshie, S. N. (1995): *Educating Deaf Children Bilingually – with Insights and Applications from Sweden and Denmark*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Mann, W. & Prinz, P. (2006): The perception of sign language assessment by professionals in Deaf Education. *American Annals of the Deaf*, 151(3), 356-370.
- Stokoe, W., Casterline, D., & Croneberg, C. (1965): *A dictionary of American Sign Language on linguistic principles*. Washington, DC: Gallaudet College Press.

⁴ A demo online version of the DGS Receptive Skills Test, that shows a selected number of test items will be available soon at <http://www.signlang-assessment.info/eng/test>

- Strong, M., & Prinz, P. (1997): A study of the relationship between ASL and English literacy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2, 1, 37-46.
- Strong, M. & Prinz, P. (1999): Is American Sign Language Skill Related to English Literacy? In Chamberlain, C., Morford, J. P., & Mayberry, R. (eds.) *Language Acquisition by Eye*, pp. 131-142. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.

e-mail address of author:

tobias.haug@signlang-assessment.info

Topickonstruktionen und Satzstrukturen in der ÖGS

[Übersetzung des Beitrags aus der ÖGS ins Deutsche durch Andrea Skant]:

Beim Topic handelt es sich um das Thema.

- Das Topic steht am Beginn eines Satzes. Es folgen die weiteren Gebärden.
- Es wird durch nicht manuelle Merkmale – hochgezogene Augenbrauen – ausgedrückt.
- Manchmal wird das Topic von einer Pause gefolgt.
- Es kann auch von einem Kopfnicken begleitet sein.
- Das Topic wird zum Teil durch zusammengezogene Augenbrauen markiert. Das ist abhängig von dem Topic nachfolgenden Gebärden, die selbst das nicht manuelle Merkmal "zusammengezogene Augenbrauen" aufweisen und die vorhergehenden Gebärden beeinflussen.

Nach dem Topic kommt das Comment/der Kommentar. Dabei handelt es sich um neue Informationen zum Topic.

Bild:

Topickonstruktionen in der ÖGS:

Topic
(= Thema)

Comment
(= Kommentar)

Es folgen einige Beispielvideos aus der Gebärdensprache:

Video 1: Rucksack

The screenshot shows a video player interface with a sign language video on the left and an analysis table on the right. The video player shows a woman in a black turtleneck sweater against a blue background. The analysis table below the video player is structured as follows:

	00:00:00.000	00:00:01.000	00:00:02.000	00:00:03.000	00:00:04.000
Kopf, Oberkörper,			Blick/Kopf	Oberkörper hin und her	
Mimik, Mundgestik	Augenbrauen hoch			Kussmund	
Glossen	RUCKSACK		HINTEN	bH:5-KL-Rucksack tragen	
Übersetzung	Den Rucksack trägt man auf dem Rücken.				

Abbildung 1: Analyse des Videos "Rucksack"

Die Gebärde RUCKSACK ist das Topic dieser Äußerung. Der Kommentar ist, dass der Rucksack auf dem Rücken getragen wird. Das Topic steht am Beginn des Satzes und ist durch das nicht manuelle Merkmal "hochgezogene Augenbrauen" markiert.

Video 2: Angel

The screenshot shows a video player interface with a sign language video on the left and an analysis table on the right. The video shows a woman in a black jacket against a blue background. The analysis table below the video is structured as follows:

	00:00:00.000	00:00:01.000	00:00:02.000	00:00:03.000	00:00:04.000
Kopf, Oberkörper,			Blick (Fisch)		
Mimik, Mundgestik	Augenbrauen hoch		[Fisch]	Luft ein	
Glossen	ANGEL		B-KL-Fisch sch	bH:KL-mit Angel fange	
Übersetzung	Mit der Angel kann man		Fische fangen.		

Abbildung 2: Analyse des Videos "Angel"

Die Gebärde ANGEL ist das Topic. Es wird durch "hochgezogene Augenbrauen" ausgedrückt. Der Kommentar lautet "damit kann man Fische fangen".

Video 3: Nacht

The screenshot shows a video analysis software interface. On the left, a video frame displays a woman with red hair, wearing a dark red top, with her hands clasped near her mouth in a surprised or excited expression. The video player controls below the frame show a current time of 00:00:01.284 and a selection range from 00:00:00.000 to 00:00:01.742. The right side of the interface features a table with columns for 'Nr' and 'Annotation'. Below the video player is a detailed timeline with four tracks: 'Kopf, Oberkörper', 'Mimik, Mundgestik', 'Glossen', and 'Übersetzung'. The 'Kopf, Oberkörper' track shows 'Nicken' from 00:00:00.000 to 00:00:01.000 and 'Blick' from 00:00:02.000 to 00:00:04.000. The 'Mimik, Mundgestik' track shows 'Augenbrauen hoch' from 00:00:00.000 to 00:00:01.000. The 'Glossen' track shows 'NACHT' from 00:00:00.000 to 00:00:01.000, and a sequence of words 'IX- | KAN | IX-Him | STERN' from 00:00:02.000 to 00:00:04.000, followed by 'dH:V-KL-Sterne sehen' from 00:00:04.000 to 00:00:05.000. The 'Übersetzung' track shows the German sentence 'In der Nacht kannst du die Sterne am Himmel sehen.' from 00:00:00.000 to 00:00:05.000.

Track	Annotation	Start Time	End Time
Kopf, Oberkörper,	Nicken	00:00:00.000	00:00:01.000
	Blick	00:00:02.000	00:00:04.000
Mimik, Mundgestik,	Augenbrauen hoch	00:00:00.000	00:00:01.000
Glossen	NACHT	00:00:00.000	00:00:01.000
	IX- KAN IX-Him STERN	00:00:02.000	00:00:04.000
Übersetzung			
	In der Nacht kannst du die Sterne am Himmel sehen.	00:00:00.000	00:00:05.000

Abbildung 3: Analyse des Videos "Nacht"

Das Topic kann auch die Zeitangabe sein: zum Beispiel NACHT. Das Topic steht an der ersten Stelle im Satz und wird mit hochgezogenen Augenbrauen markiert. Es folgt ein Kopfnicken.

Video 4: Herbst

The screenshot displays a video analysis software interface. On the left, a video frame shows a woman in a purple top performing sign language. The right side features a control panel with tabs for 'Tabelle', 'Text', 'Untertitel', and 'Steuerung'. Below the video frame is a timeline with a red vertical line indicating the current position at 00:00:01.107. The bottom section contains an annotation table with the following data:

	00:00:00.000	00:00:01.000	00:00:02.000	00:00:03.000	00:00:04.000	00:00:05.000
Kopf, Oberkörper,	Kopf vor		Blick		Blick	
Mimik, Mundgestik,	Augenbrauen hoch		Augenbrauen hoch		fallen ++	
Glossen	HERBST	IX-Bau	BAUM	BLATT	bH:H-KL-Blätter fallen vom Baum	
Übersetzung	Im Herbst fallen die Blätter vom Baum.					

Abbildung 4: Analyse des Videos "Herbst"

In diesem Satz sind mehrere Gebärden als Topic markiert, mit hochgezogenen Augenbrauen: die Gebärden HERBST, BAUM und BLATT. Der Kommentar ist das Klassifikatorverb für 'Blätter fallen vom Baum'.

Video 5: Wiese

The screenshot displays a video analysis tool with a video player on the left and an annotation table on the right. The video shows a woman signing. The annotation table below the video is structured as follows:

	00:00:00.000	00:00:01.000	00:00:02.000	00:00:03.000	00:00:04.000	00:00:05.000
Kopf, Oberkörper					Blick, Oberkörper schief nach vorne	
Mimik, Mundgestik,	Augenbrauen hoch				[Kaubewegung]	
Glossen	WIESE		KUH		dH:5-KL-fressen	
Übersetzung	Auf der Wiese grasen Kühe.					

Abbildung 5: Analyse des Videos "Wiese"

Auch die Ortsangabe kann das Topic eines Satzes sein. Hier ist es die Gebärde WIESE. Die Augenbrauen sind nach oben gezogen, das Topic wird gefolgt von einer kurzen Pause.

Video 6: Weg

The screenshot shows a video analysis software interface. On the left, a video frame displays a woman in a maroon top performing sign language. On the right, a control panel includes tabs for 'Tabelle', 'Text', 'Untertitel', and 'Steuerung'. Below the video is a timeline with a red vertical line at 00:00:01.066. The bottom section is an annotation table with columns for time intervals and rows for different analysis categories.

	00:00:00.000	00:00:01.000	00:00:02.000	00:00:03.000	00:00:04.000	00:00:05.000
Kopf, Oberkörper,			Schultern zusammen			
Mimik, Mundgestik,	Augenbrauen tief		Augenbrauen tief	Augenbraue	ph ++	
Glossen	WEG		bH:B-KL-schmaler	STEIN	bH:3-KL-Steine liegen auf de	
Übersetzung	Der Weg ist sehr schmal und steinig.					

Abbildung 6: Analyse des Videos "Weg"

Die Gebärde WEG ist das Topic. Hier wird das Topic durch zusammengezogene Augenbrauen markiert. Der Grund dafür sind die nachfolgenden Gebärden mit den Bedeutungen "sehr schmal" und "steinig", die mit zusammengezogenen Augenbrauen produziert werden. Dieser Umstand beeinflusst das Topic.

Video 7: Winter

The screenshot displays a video player interface with a sign language video on the left and an annotation table on the right. The video shows a woman with red hair, wearing a dark red top, performing sign language. The annotation table below the video is structured as follows:

	30.000	00:00:01.000	00:00:02.000	00:00:03.000	00:00:04.000	00:00:05.000
Kopf, Oberkörper,				Bli		
Mimik, Mundgestik,	Augenbrauen tief		Augenbrauen tief			
Glossen	WINTER	IX	KALT	IX-SEE		FRIEREN
Übersetzung	Im Winter, wenn es sehr kalt ist, friert der See zu.					

Abbildung 7: Analyse des Videos "Winter"

Die Zeitangabe ist das Topic – WINTER. Es wird mit zusammengezogenen Augenbrauen markiert. Das ist anhängig von der Gebärde KALT, die selbst mit zusammengezogenen Augenbrauen dargestellt ist, und beeinflusst das Topic zu Beginn des Satzes.

Video 8: Wald

The screenshot displays a video analysis software interface. On the left, a video frame shows a woman performing sign language. On the right, a control panel includes tabs for 'Tabelle', 'Text', 'Untertitel', and 'Steuerung'. Below these is an 'Empty' annotation table with columns for 'Nr' and 'Annotation'. A playback control bar at the bottom shows a timeline from 00:00:00.000 to 00:00:05.000. Below the timeline, a detailed annotation table is visible, with a red vertical line indicating the current time at approximately 00:00:01.725.

Category	Annotation
Kopf, Oberkörper,	Blick
Kopf, Oberkörper,	Oberkörper seitlich
Mimik, Mundgestik,	Augenbrauen tief
Glossen	IX-Wald WALD VIELE BAUM bh:1-KL-Bäume wachsen
Übersetzung	Im Wald wachsen viele Bäume.

Abbildung 8: Analyse des Videos "Wald"

Die Ortsangabe IX WALD ist das Topic. Es wird durch zusammengezogene Augenbrauen markiert – beeinflusst von der nachfolgenden Gebärde VIELE, die ebenfalls das nicht manuelle Merkmal "zusammengezogene Augenbrauen" aufweist.

Zusammenfassung:

Das Topic ist das Thema einer Äußerung. Danach folgt der Kommentar, der eine Information zum Topic beinhaltet.

Eine Topic-Markierung bedeutet:

- dass das Topic am Anfang des Satzes steht, weitere Gebärden folgen
- hochgezogene Augenbrauen
- oder zusammengezogene Augenbrauen, abhängig von den Gebärden, die folgen
- manchmal eine kurze Pause oder ein leichtes Kopfnicken

Das Topic kann auch eine Zeit- oder Ortsangabe sein.

e-mail Adresse des Autors:

christian.hausch@uni-klu.ac.at

Daten zur Gebärdensprache und ihrer Verwendung in Familie und Schule in Oberösterreich

1. Einführung

Im letzten Jahrzehnt kam es zu Neuerungen und Entwicklungen, welche deutliche Auswirkungen auf die Bildung und Erziehung schwerhöriger und gehörloser Kinder erwarten lassen. Hierzu zählen etwa die flächendeckende Einführung des Neugeborenenhörscreenings und somit eine frühere Diagnose von Hörbeeinträchtigungen und Versorgung mit technischen Hilfsmitteln sowie früherer Einsatz der Frühförderung, ein anhaltender Trend zur Cochlearimplantation, vermehrte schulische Integration in Regelschulen, Modelle „umgekehrter Integration“ in Hörgeschädigtenschulen sowie vereinzelte bilinguale Unterrichtsansätze unter Verwendung der Gebärdensprache sowie Einsatz gehörloser UnterrichtsassistentInnen. Die Auswirkungen dieser Neuerungen auf die sprachlich-kommunikative (so auch gebärdensprachliche), schulische und psychosoziale Situation der hörgeschädigten Kinder sind jedoch nicht erforscht. Epidemiologische Studien, welche für die Gesamtheit hörgeschädigter Schüler repräsentativ sind, fehlen bisher im deutschsprachigen Raum.

In den Jahren 2003-2005 wurde die Studie CHEERS¹ (Chancen hörgeschädigter auf eine erfolgreiche schulische Entwicklung) in Oberösterreich durchgeführt. Ziel war hierbei eine Beschreibung der Situation hörgeschädigter Kinder in Familie und Schule sowie ihrer sprachlichen, schulisch-akademischen und psychosozialen Entwicklung. Nicht zuletzt war die Suche nach Prädiktoren von Lebenserfolg (d.h. schulischen Lernens und psychosozialen Wohlbefindens) ein Studienziel.

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit einer Teilthematik der Studie und beschreibt den Einsatz der Gebärdensprache sowie lautsprachbegleitender oder -unterstützender Gebärdensysteme in den Familien und Schulen. Zudem werden die gebärdensprachlichen Kompetenzen der Schüler beschrieben und Zusammenhänge zwischen Gebärdenspracheinsatz sowie -kompetenzen eines Kindes einerseits und kind- und umfeldbezogenen Variablen andererseits dargestellt

2. Methodik

2.1. Stichprobe

Aus einer Gesamtheit von ca. 145.000 Schülern der ersten bis neunten Schulstufe in den Schuljahren 2003/4 und 2004/5 in Oberösterreich (ca. 1,3 Millionen Einwohner) waren 186 Kinder mit einer beidseitigen Innenohrschwerhörigkeit von mindestens 40dB am besseren Ohr dem Pädagogischen Zentrum für Sinnesbehinderte (Linz) bekannt. Diese Zahl von Kindern mit mittelgradiger bis an die Taubheit grenzender Schwerhörigkeit entspricht weitgehend der international erwarteten Prävalenz von 1 von 750 Kindern (Davis & Wood 1992, Davis et al. 1997, Thompson et al. 2001). Dies bedeutet, dass die Kinder mit einer signifikanten Innenohrschwerhörigkeit der zuständigen

¹ Die Studie wurde von der Ethikkommission des Krankenhauses der Barmherzigen Brüder in Linz bewilligt und aus Mitteln des Fonds Gesundes Österreich sowie der Gesundheitsabteilung der oberösterreichischen Landesregierung finanziert.

pädagogischen Stelle weitestgehend vollständig gemeldet sind. Die Eltern aller 186 Kinder wurden von Seiten des Landesschulrates Oberösterreich zur Teilnahme an der Studie eingeladen. Die Anzahl untersuchter Kinder betrug schließlich 116, was einer Teilnahmequote von 62,4% entspricht.

Tabelle 1 stellt wesentliche Charakteristika der Stichprobe dar. Der Grad der Hörschädigung wurde aufgrund aktueller audiometrischer Befunde der Kinder in mittelgradig (40 bis 69 dB Hörschwelle), hochgradig (70-94 dB) und resthörig (>94 dB) aufgrund der durchschnittlichen Hörschwelle bei den Frequenzen 500, 1000 und 2000 Hertz untergliedert. In die Gruppe der resthörigen Kinder sind 26 Kinder mit Cochlearimplantaten eingeschlossen, wobei das durchschnittliche Implantationsalter bei 4;5 Jahren lag. Das mittlere Alter der Stichprobe liegt bei 11;1 Jahren (Altersstreuung von 6;5 bis 16;0 Jahren), die Geschlechterverteilung ist ausgewogen. Der Grad der Hörschädigung korreliert nicht mit dem Alter, dem Geschlecht oder einer nichtdeutschen Familiensprache (alle nicht signifikant). Besonders ist darauf hinzuweisen, dass kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Schwere der Hörschädigung und der nonverbalen Intelligenz besteht, d.h. das durchschnittliche Intelligenzniveau über die Gruppen verschiedener Hörschädigungsgrade hinweg ist ausgewogen. 17 Kinder der Stichprobe haben die Diagnose einer nonverbalen Intelligenzmindering (Handlungs IQ <70). Der Bildungsstand der Eltern von Kindern mit mittelgradiger Hörstörung liegt im Durchschnitt signifikant über dem der Eltern von höhergradig hörgeschädigten Schülern.

Hörschädigung	mittelgradig n=48	hochgradig n=25	resthörig n=43 (incl. 26 CI)	total n=116	p ²
Geschlecht (n,% - weibl.)	26 (54.2)	12 (48.0)	19 (44.2)	57 (49.1)	n.s.
Alter (M, SD)	10.9 (2.37)	11.8 (2.93)	10.9 (2.95)	11.2 (2.71)	n.s.
Bildungsstand Eltern (M, SD)	3.6 (0.92)	3.0 (0.74)	3.2 (0.92)	3.3 (0.90)	0.031
nonverbaler IQ (M, SD)	94.65 (21.05)	94.56 (16.25)	87.23 (22.49)	91.88 (20.83)	n.s.
Multilinguale Familie (n, %)	9 (19.1)	6 (24.0)	10 (23.8)	25 (21.9)	n.s.
Alter bei Diagnose in Monaten (M, SD)	40.15 (28.45)	32.24 (22.76)	15.95 (14.98)	29.74 (25.29)	<0.001
Alter bei Hörgeräte- erstanpassung in Monaten (M, SD)	47.74 (30.98)	37.16 (24.39)	24.19 (21.49)	36.75 (28.17)	<0.001

Tabelle 1: Demographische Daten der Stichprobe: Mittelwerte und Standardabweichungen nach Grad der Hörschädigung

2 Ergebnisse eines Gruppenvergleichs (Chi-square Test in kategorisierten Daten und ANOVA in kontinuierlichen Daten)

2.2. Repräsentativität

Da uns anonymisierte Eckdaten der Nichtteilnehmer an der Studie zur Verfügung standen, konnten Repräsentativitätsanalysen durchgeführt werden. Die Stichprobe ist für die Gesamtheit hörgeschädigter Kinder (186) in Oberösterreich für Alter, Geschlecht und Familiensprache (Deutsch oder andere) repräsentativ. Kinder mit einer Resthörigkeit (> 94dB) sind jedoch in der Stichprobe nach einem Vergleich mit Daten aus dem Vereinigten Königreich (Heather et al. 2001) überrepräsentiert ($X^2 = 9.67$, 3df, $p = <.008$). Die Auftretenshäufigkeit von höheren Graden der Schwerhörigkeit in der Gesamtpopulation ist deutlich geringer als von weniger stark ausgeprägten Hörverlusten. Um allgemeine Aussagen auch über resthörige und hochgradig schwerhörige Kinder treffen zu können, ist eine verstärkte Teilnahme dieser Kinder somit durchaus im Sinne der Studienautoren. Der Grad der Hörschädigung stellt eine kritische Einflussvariable dar, die ohnehin in allen weiteren Analysen berücksichtigt wird.

2.3. Verfahren

Alle Kinder wurden in ihren örtlichen Schulen (oder Nachbarschulen) durch ein multiprofessionelles Team (Neurologe/Psychiater, Psychologin, LinguistInnen) mit standardisierten Verfahren (soweit vorhanden) untersucht. Weiters wurden mit den Eltern und Lehrern strukturierte Interviews zur Sammlung von Informationen zur Entwicklungsgeschichte des Kindes sowie relevanter Faktoren im familiären und schulischen Umfeld geführt.

Zur Untersuchung des Leseverständnisses wurde für Kinder der 2. Klasse (in der 1. Klasse ist eine Überprüfung des sinnerfassenden Lesens noch nicht sinnvoll) das SLS (Salzburger Lesescreening: Mayringer & Wimmer 2003), für Schüler der 3. bis 4. Klasse der HAMLET 3-4 (Hamburger Lesetest: Lehmann, Peek & Poerschke 1997) und alle höheren Klassen der ZLV (Zürcher Leseverständnistest: Grissemann & Bamberger 2000) eingesetzt.

Das PMLP (Profile of Multiple Language Proficiencies: Goldstein & Bebko 2003) wurde verwendet um ein allgemeines Sprachniveau sowohl in der gesprochenen Sprache als auch in der Österreichischen Gebärdensprache zu beurteilen (Berücksichtigung grammatikalischer Kompetenzen, des Wortschatzes, der Sprachverständlichkeit und der kommunikativen Leistungsfähigkeit). Die Einschätzung (auf einer achtstufigen Skala) erfolgte durch LinguistInnen aufgrund einer Videoaufnahme eines ca. 10-15minütigen Gesprächs eines erwachsenen Untersuchers mit dem Kind. Der Gesprächspartner für lautsprachliche Konversation war normalhörend, für gebärdensprachliche Konversation stand eine gehörlose Mitarbeiterin des Untersuchungsteams zur Verfügung. Ziel war hierbei die Führung eines möglichst authentischen Gesprächs. Zunächst wurden einfache Objekte (z.B. das Zimmer des Kindes) beschrieben, im weiteren Abläufe (z.B. Urlaub, Wandertag), schließlich wurden die Schüler anhand von Stichwörtern um ihre eigene Meinung gebeten (z.B. zu den Themen Computer, Freundschaft, Haustiere, Krieg...), danach ging es darum kontroversiell zu diskutieren und eigene Standpunkte zu argumentieren, zuletzt auch um die sprachliche Beschreibung einer hypothetischen Situation (Welche Familienregeln würdest du einführen, wenn du später selbst ein Kind in deinem jetzigen Alter hättest?).

Zur genaueren Beurteilung gebärdensprachlicher Kompetenzen wurden in Anlehnung an den PSST (Psycholinguistischer Sprachentwicklungs- und Sprachverständnistest: Wettstein 1995) 14 gebärdensprachliche Äußerungen zunehmender syntaktischer und semantischer Komplexität in Ös-

terreichischer Gebärdensprache einzeln über Video dem Probanden präsentiert und von diesem im Rahmen einer Spielszene mit diversen Figuren und Materialien nachgespielt, um so das Verständnis derselben durch das „acting out“ zu überprüfen. Die natürlichen gebärdensprachlichen Äußerungen umfassten einfache bis zusammengesetzte Sätze in üblicher Produktionsgeschwindigkeit und wurden jeweils mit „verstanden“ oder „nicht verstanden“ beurteilt. Für das Verfahren ÖGS-VT (Österreichische Gebärdensprache Verständnistest: Holzinger & Hunger 2007, Ms) stehen keine Normdaten zur Verfügung. Schließlich erfolgte auch seitens der Eltern und Lehrer eine Globalbeurteilung der gebärdensprachlichen Kompetenzen ihrer Kinder bzw. Schüler.

Zur Intelligenzdiagnostik wurde der HAWIK-III (Hamburg Wechsler Intelligenztest für Kinder, dritte Version: Tewes, Schallberger & Rossmann 2000) verwendet, wobei der Verbalteil im bevorzugten Kommunikationsmittel des Kindes (Lautsprache, Gebärdensprache, lautsprachbegleitende Gebärden) vorgegeben wurde. Hierzu wurden die im Test verwendeten sprachlichen Äußerungen zunächst durch Gebärdensprachdolmetscher übersetzt, durch eine gehörlose Unterrichtsassistentin der Landeslehranstalt für Hör- und Sehbildung überprüft (aufgrund ihrer Kenntnisse der „Schulgebärden“) und nach einer Rückübersetzung und geringfügigen Korrekturen durch die gehörlose Psychologin unseres Untersuchungsteams in der Testung eingesetzt.

Vorhandene audiologische Daten des Kindes (innerhalb des letzten Jahres) wurden ausgewertet und – falls nicht vorhanden – durch eine pädaudiologische Untersuchung in unserer Abteilung aktualisiert.

Der SDQ (Strenghts and Difficulties Questionnaire) von Goodman (1997) in der deutschen Bearbeitung und Normierung von Wörner (SDQ-D, 2002) ist ein Fragebogen für Eltern und Lehrer von Kindern im Alter von 4 bis 16 Jahren und Jugendliche (Selbsteinschätzung) von 11-16 Jahren. Er enthält Skalen mit je 5 Items zu emotionalen Problemen, Verhaltensauffälligkeiten, Hyperaktivität, Problemen mit Gleichaltrigen und prosozialem Verhalten. Die Selbstversion wurde aufgrund der oft mangelhaften Lesekompetenz der Studienteilnehmer über eine Befragung des Untersuchers in der bevorzugten Kommunikationsmodalität des Kindes durchgeführt, wodurch die Anonymität nicht mehr wie in der Originalversion gewährleistet war. Kinderpsychiatrische Diagnosen wurden aus einem kinderpsychiatrischen Interview mit den Eltern (Kinder DIPS, Unnewehr et al. 1995) abgeleitet.

3. Ergebnisse

3.1. Bevorzugtes Kommunikationsmittel

Einleitend ist anzumerken, dass bei insgesamt 8 Kindern auch bei den Eltern eine Innenohrschwerhörigkeit vorliegt, bei lediglich zwei Kindern werden als Familienkommunikation die Österreichische Gebärdensprache bzw. Gebärden simultan zur Lautsprache eingesetzt.

Wie in Tabelle 2 ersichtlich wird nach einer Befragung der Eltern und Lehrer nach dem bevorzugten Kommunikationsmittel des Kindes (gesprochene Sprache, Gebärdensprache, Lautsprachbegleitende Gebärden, Schriftsprache, andere) die gesprochene Sprache für fast alle Kinder mit einer mittelgradigen Schwerhörigkeit, für über 70% der Kinder mit einer hochgradigen Schwerhörigkeit, jedoch nur für ca. 1 Viertel der an die Taubheit grenzend schwerhörigen Schüler und über 50% der Kinder mit Cochlearimplantat angegeben. Insgesamt verwenden 70% der Kinder der Stichprobe nach Elternmeinung bevorzugt die gesprochene Sprache.

Im Falle einer Gebärdensprache werden von den Eltern weitaus häufiger lautsprachbegleitende Gebärden als die Gebärdensprache als bevorzugtes Kommunikationsmittel ihres Kindes angeführt.

Eltern n (%) Lehrer n (%)	mittelgradig n = 48	hochgradig n = 25	resthörig n = 17	CI n = 26	total n = 116
Gesprochene Sprache	46 (95.8) 44 (91.7)	18 (72.0) 17 (77.3)	4 (23.5) 4 (25.0)	14 (53.8) 14 (58.3)	82 (70.7) 79 (71.8)
Lautsprache mit Gebärdenunter- stützung	2 (4.2) 3 (6.3)	3 (12.0) 1 (4.0)	6 (35.3) 2 (12.5)	10 (38.5) 3 (12.5)	21 (18.1) 9 (8.2)
Gebärdensprache		2 (8.0) 3 (13.6)	7 (41.2) 8 (50.0)	2 (7.7) 5 (20.8)	11 (9.5) 16 (14.5)
Sonstige	- 1 (2.1)				- 1 (0.9)

Tabelle 2: Bevorzugtes Kommunikationssystem laut Eltern/Lehrern nach Grad der Hörschädigung (n=116)

Bezüglich der Beurteilung des bevorzugten Kommunikationsmittels eines Kindes besteht eine äußerst hohe Übereinstimmung zwischen Eltern und Lehrereinschätzung was einerseits Lautsprachverwendung oder andererseits Gebärdensprache betrifft. Bei der Unterscheidung zwischen Lautsprachbegleitenden Gebärden (LBG) und/oder der Gebärdensprache besteht eine Tendenz, dass Lehrer häufiger die Gebärdensprache anführen, Eltern eher LBG, was auch auf eine bessere Kenntnis der Unterscheidung zwischen den beiden Kommunikationssystemen durch die Hörgeschädigtenpädagoginnen zurückzuführen sein mag. Im folgenden wird unter LBG jede Art von simultaner Kommunikation in Gebärdensprache und Lautsprache verstanden, die sich am grammatischen System der Lautsprache orientiert, unabhängig vom Grad der Genauigkeit der Übertragung lautsprachliche Morphosyntax in Gebärdensprache. Somit werden darunter auch lautsprachunterstützende Gebärdensprache eingeschlossen.

Insgesamt werden von über einem Viertel der Kinder der Stichprobe laut Elternmeinung als bevorzugtes Kommunikationssystem Gebärdensprache, d.h. LBG oder Österreichische Gebärdensprache (ÖGS) eingesetzt. Hierbei ist anzumerken, dass Gebärdensprache für diese Kinder nicht lediglich eine Zweitsprache oder zusätzliche Variante innerhalb ihres Kommunikationsspektrums darstellen, sondern das primäre im Alltag essentielle Kommunikationsmittel.

3.2. Gebärdensprachkompetenz der Schüler

Kinder, welche im gebärdensprachlich geführten Gespräch (PMLP) eine Basiskompetenz erreichten (mindestens das Niveau 3, d.h. aktive Beherrschung von unvollständigen einfachsten Satzäußerungen und einem Basisgebärdenschatz von mindestens 100 Einheiten, was groborientierend einem Sprachentwicklungsalter um 2 Jahre entspräche) wurden durch den ÖGS-VT getestet (n=36). Obwohl das deutschsprachige Verfahren, welches als Grundlage herangezogen wurde (PSST: Wettstein 1995) für Kinder von 4-8 Jahren normiert wurde, ist kein ausgeprägter Deckeneffekt (Erreichen der Obergrenze) zu erkennen, wie in Diagramm 1 ersichtlich. Überraschend ist hierbei, dass nur ein relativ schwacher Zusammenhang mit dem Alter besteht (0,278 Spearman's rho, $p=0,018$). Dies kann einerseits so interpretiert werden, dass gebärdensprachgrammatische Kompetenzen mit zunehmendem Alter nur wenig zunehmen. Zudem könnte auch ein geringerer Einsatz von Gebärden bei jüngeren Kindern (z.B. in Zusammenhang mit vermehrter Cochlearimplantation oder Integration in Regelschulen) Ursache sein.

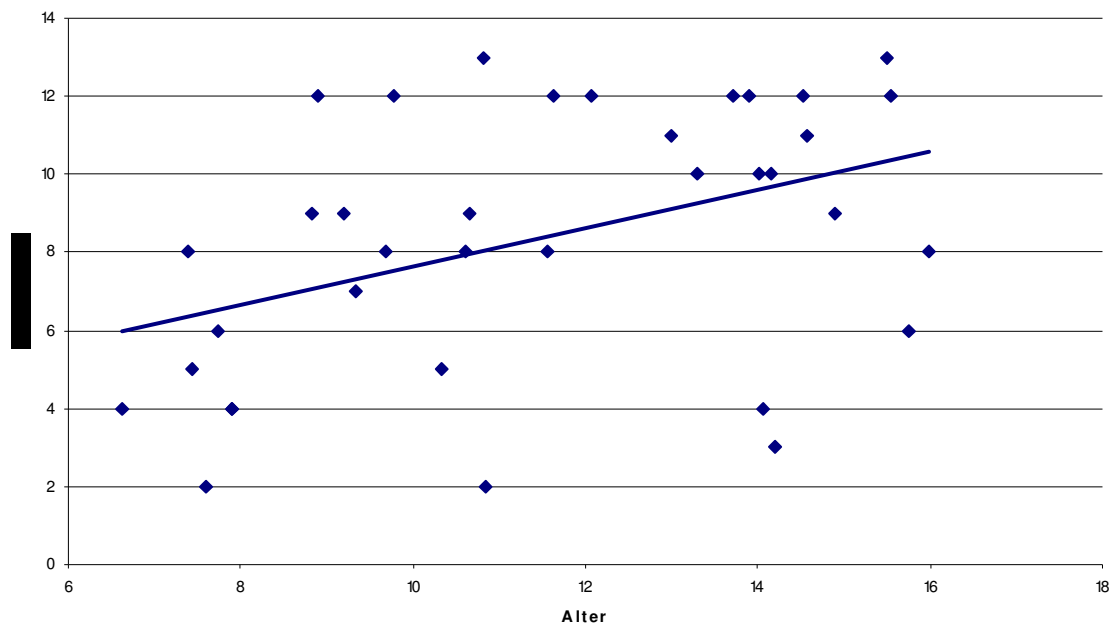


Diagramm 1: Gebärdensprachkompetenz (ÖGS-VT) nach Alter

Die eingesetzten Verfahren zur Beurteilung gebärdensprachlicher Kompetenzen (ÖGS-VT und PMLP) korrelieren hochsignifikant miteinander (0,642 $p<0.001$). Im ersteren werden verstärkt gebärdensprachgrammatische, im zweiten auch kommunikative Kompetenzen (Einsatz von Gebärden in der Konversation) erfasst. Der ÖGS-VT erscheint insgesamt als Verfahren mit ausreichend Testgüte, um eine weitere Normierung anzustreben. Die Einzelwerte (3 von 14 Items) korrelieren hoch mit dem Summenscore des Verfahrens ($>.5$), die Übereinstimmungen mit Lehrerbeurteilungen sowie anderen Verfahren (PMLP) sind hochsignifikant, die Streuung der Ergebnisse über den eingesetzten Altersbereich ist ausreichend.

Bei einem Vergleich der Einschätzung der Gebärdenkompetenz durch Eltern und Lehrer, fällt auf, dass diese von Seiten der Eltern höher ausfällt als von Lehrerseite. Die Beurteilung der Lehrer

erscheint jedoch realistischer, da sie deutlich stärker mit den Ergebnissen des Testverfahrens ÖGS-VT übereinstimmt (.644 im Vergleich zu .397). Lehrer haben somit offensichtlich tieferen Einblick in die Qualität der gebärdensprachlichen Kommunikation von Kindern als deren Eltern.

Schließlich werden die lautsprachlichen Kompetenzen jenen in der Gebärdensprache bzw. LBG gegenübergestellt. Die Gebärdensysteme wurden hierbei zusammengefasst, da Eltern in ihren Angaben zumeist zwischen ÖGS und LBG nicht differenziert unterscheiden. Es wurden jeweils die Ergebnisse des PMLP in der Lautsprache und in Gebärden(sprache) gegenübergestellt. Auffällig ist hierbei die äußerst geringe Anzahl von Kindern mit funktionaler Kompetenz sowohl in der Lautsprache als auch in der Gebärdensprache.

Betrachtet man das Niveau 4 des PMLP (volle einfache Sätze mit vier und mehr Wörtern/Gebärden und Lexikon von mind. 500 Einheiten) als Basiskompetenz, so gibt es in der gesamten Stichprobe nur 5 Kinder, welche mindestens dieses sowohl in Gebärden(sprache) als auch in der Lautsprache erreichen. Nur 2 Kinder haben sowohl ein Gebärden- als auch Lautsprachniveau von ≥ 5 (zusammengesetzte Sätze, Zeicheninventar von ca. 800 Einheiten). Offensichtlich ist ein „Bilingualismus“ im Sinne einer alltäglichen Verwendung von sowohl der gesprochenen Sprache als auch der Gebärdensprache oder LBG in Oberösterreich selten, die beiden Kommunikationssysteme werden eher alternativ eingesetzt.

3.3. Einsatz von Gebärden in der Familie

Wie oben erwähnt wird die Österreichische Gebärdensprache bzw. eine Mischform mit LBG nur in zwei Familien mit hörgeschädigten Eltern im Sinne einer Muttersprache eingesetzt. Somit war wirklich früher Gebärdenspracheinsatz nur in Ausnahmefällen gegeben. Eltern wurden befragt, ab wann ein regelmäßiger Kontakt ihres Kindes mit der Österreichischen Gebärdensprache erfolgt sei. Von 40% aller Familien wurde ein solcher regelmäßiger Gebärdensprachkontakt angeführt. Davon wiederum erfolgte ein erster Kontakt bei 4 Kindern (8,5%) vor dem Alter von 3 Jahren (in der Phase der Frühförderung), bei weiteren 22 Kindern (46,8%) im Alter von 3-6 Jahren (Kindergartenalter), bei 13 Kindern im Volksschulalter(27,7%) und bei 8 Kindern (17%) erst in der Sekundarstufe.

Es ist hinzuzufügen, dass 1 Drittel der befragten Eltern angab, nach der Diagnosestellung nicht umfassend über die Kommunikationsmöglichkeiten mit ihrem Kind (unter Einschluss von Gebärden und der Gebärdensprache) informiert worden zu sein.

Im weiteren wurde der tatsächliche Einsatz von Gebärdensprache bzw. LBG in den Familien erhoben. Insgesamt hatten die Eltern von 32 (von insgesamt 116) Kindern angegeben, dass das bevorzugte Kommunikationsmittel ihres Kindes Gebärden seien. Von diesen 32 Eltern(paaren) kommunizieren nach eigenen Angaben nur 3 immer und weitere 2 häufig in Gebärdensprache, von 27 (84,4%) wird Gebärdensprache nie eingesetzt.

Lautsprachunterstützende Gebärden werden (wiederum nach Selbstangaben der Eltern) immerhin von 5 Eltern immer, von weiteren 9 häufig verwendet, von 10 Eltern (31,3%) nie.

Zusammenfassend werden bei Kindern, die primär mittels Gebärden kommunizieren (n=32), diese nur mit 17 (53%) von ihnen durch ihre Eltern immer oder häufig eingesetzt, was auf deutliche Einschränkungen der Familienkommunikation schließen lässt.

Schließlich wurden die Eltern der 32 bevorzugt gebärdenden Kindern gebeten, ihre eigene Gebärden(sprach)kompetenz auf einer dreigliedrigen Skala einzuschätzen. 8 Eltern beurteilten diese

als sehr gut, 12 weitere als mittelmäßig, weitere 12 (37.5%) als eher schlecht. Auch hinsichtlich der Beherrschung von Gebärdensystemen scheinen somit bei über einem Drittel der Eltern deutliche Einschränkungen gegeben.

Schließlich wurden Eltern befragt, wie sie die Chancen ihres Kindes, sich innerhalb der Familie auszudrücken einschätzen. Die Beurteilung erfolgte anhand einer dreigliedrigen Skala als „fast keine Chance“, „mäßig“ oder „gut“. Anzumerken ist hierbei nach einer Studie von Kammerer (1986), dass Eltern im Vergleich zu den betroffenen Teenagern die familiäre Kommunikationsqualität deutlich überschätzen. Die von Eltern angegebenen eingeschränkten Kommunikationsmöglichkeiten ihrer Kinder stellen somit vermutlich eine Mindestangabe dar.

Für die primär Gebärden verwendenden Kindern führen für 13,3% ihre Eltern „fast keine Chancen, sich in der Familie auszudrücken“ an, für weitere 23,4% „mäßige Chancen“, d.h. bei zumindest 1 Drittel dieser Kinder ist den Eltern eine deutliche Einschränkung der innerfamiliären Kommunikation bewusst.

Dabei ist darauf hinzuweisen, dass generell ein starker Zusammenhang zwischen dem Grad der Hörstörung und den Chancen eines Kindes sich innerhalb der Familie auszudrücken besteht. Insgesamt schätzen 93,5% der Eltern mittelgradig schwerhöriger Kinder, 68,0% der hochgradig schwerhörigen, 68,8% der resthörigen und 87% der cochlearimplantierten Kinder die Chancen, sich zuhause verständlich zu machen als gut ein. Auffällig ist hierbei die fast idente Einschätzung der Kommunikationschancen von Kindern mit hochgradiger Schwerhörigkeit und solchen mit Resthörigkeit (praktischer Taubheit). Für erstere stellen Gebärden nur bei ca. 20%, für letztere jedoch in drei Viertel der Fälle das bevorzugte Kommunikationsmittel dar (siehe oben Tabelle 2). Die familiären Kommunikationsprobleme scheinen somit trotz praktischer Taubheit offensichtlich in Zusammenhang mit dem vermehrten Einsatz von Gebärden (so eingeschränkt und mangelhaft auch immer) doch etwas „im Rahmen gehalten“ zu werden. Sie sind nicht ausgeprägter als bei den hochgradig schwerhörigen Kindern, wo man eine deutlich bessere Familienkommunikation erwarten würde, jedoch Gebärden noch wesentlich seltener eingesetzt werden.

In Zusammenhang mit der psychosozialen Befindlichkeit eines hörgeschädigten Kindes stellt die Möglichkeit des Kindes, sich in der Familie auszudrücken einen signifikanten Faktor dar. Zwischen diversen sprachlichen Leistungsniveaus und Fertigkeiten (Gebärdensprache, gesprochene Sprache, Schriftsprache) einerseits und andererseits psychiatrischen Diagnosen konnten keine signifikanten Zusammenhänge ermittelt werden. Dementsprechend erscheint die psychische Befindlichkeit nicht unmittelbar abhängig vom Sprachniveau eines Kindes. Es fanden sich jedoch durchaus signifikante Zusammenhänge ($p < 0.04$) zwischen dem Auftreten psychiatrischer Lebenszeitdiagnosen (lt. Kinder-DIPS) und den Chancen eines Kindes, sich in der Familie auszudrücken. Hochgradig schwerhörige Kindern sind hinsichtlich der Qualität der Familienkommunikation „Risikokinder“ für die Entwicklung psychischer Auffälligkeiten. In Familien mit gehörlosen Kindern ist durch verstärkten (jedoch oft unzureichend konsequenten und leistungsfähigen) Gebärdeneinsatz das Risiko „nur“ gleich hoch.

3.4. Einsatz von Gebärden in der Schule

In Oberösterreich bieten sich schwerhörigen bzw. gehörlosen Schülern verschiedene Möglichkeiten der Beschulung. Die Integration in die Regelschule erfolgt (mit wenigen Ausnahmen) jeweils

als einzig hörgeschädigtes Kind der Klasse, sehr häufig (ca. 40%) innerhalb einer Integrationsklasse d.h. gemeinsam mit anderen Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Innerhalb der Hörgeschädigtenschule (Landeslehranstalt für Hör- und Sehbildung Linz) erfolgt der Unterricht einerseits in Integrationsklassen (Kleingruppe von 3-5 hörgeschädigten Kindern gemeinsam mit einer Gruppe normalhörender Kinder mit zwei weitestgehend durchgehend anwesenden Pädagogen) oder in Hörgeschädigtenkleinklassen (ca. 4-8 ausschließlich hörgeschädigte Kinder) oder Förderklassen (Kleinklasse für schwer beeinträchtigte Kinder, d.h. Intelligenzminderung und Hörbeeinträchtigung).

Kinder mit stärkerer Hörbeeinträchtigung finden sich eher in der Spezialechule, hier wiederum im Falle einer praktischen Taubheit eher in einer Kleinklasse. Die durchschnittliche Hörschwelle der Kinder in der Regelschule liegt bei 70,3 dB, in den Integrationsklassen der Spezialechule bei 77,7 dB, in den Hörgeschädigtenkleinklassen bei 92,2 dB und in den Förderklassen bei 94 dB.

Die Hörgeschädigtenkleinklassen zeigen zudem einen erhöhten Anteil an Kindern nichtdeutscher Muttersprache. Bei einem Anteil von 17,2% von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache in der Gesamtstichprobe sind dies nur 8,1% der Regelschulkinder, 20% der Kinder der Integrationsklassen der Hörgeschädigtenschule, jedoch 32,1% der Kinder in Hörgeschädigtenkleinklasse und 33,3% der Förderklassenschüler. In der Hörgeschädigtenkleinklasse finden sich deutlich mehr Buben (67,9%) im Gegensatz zu einer leichten Mehrheit von Mädchen (56,5%) in den Regelschulen und ansonsten ausgewogenem Geschlechterverhältnis in den anderen Schulformen. Weiters zeigt sich ein Trend, dass Kinder mit schwächerer nonverbaler Intelligenz eher in der Spezialechule und hier wiederum in Kleinklassen beschult werden. Die durchschnittliche Handlungsintelligenz beträgt bei Kindern in Regelschulen 98,3, bei Kindern in Integrationsklassen der Landeslehranstalt 92,5, bei Kindern in Hörgeschädigtenkleinklassen 85,5 (bereits im grenzwertig unterdurchschnittlichen Bereich) und bei Kindern in Förderklassen 53,2.

Zusammenfassend sind somit Kinder der Hörgeschädigtenkleinklassen, welche –wie sich im folgenden zeigt - zu den Hauptanwendern der Gebärdensprache bzw. auch der lautsprachbegleitenden Gebärden zählen, Kinder mit einer stark ausgeprägten Hörbeeinträchtigung, vermehrt Buben, häufiger Kinder nichtdeutscher Muttersprache und häufiger Kinder mit unterdurchschnittlicher nonverbaler Intelligenz. In Diagramm 2 wird zusammenfassend dargestellt, in welchen Schulformen sich vermehrt Kinder mit bevorzugter Lautsprache und solche mit bevorzugter Gebärdenkommunikation (ÖGS und LBG zusammengefasst), beurteilt aus Lehrerperspektive, befinden.

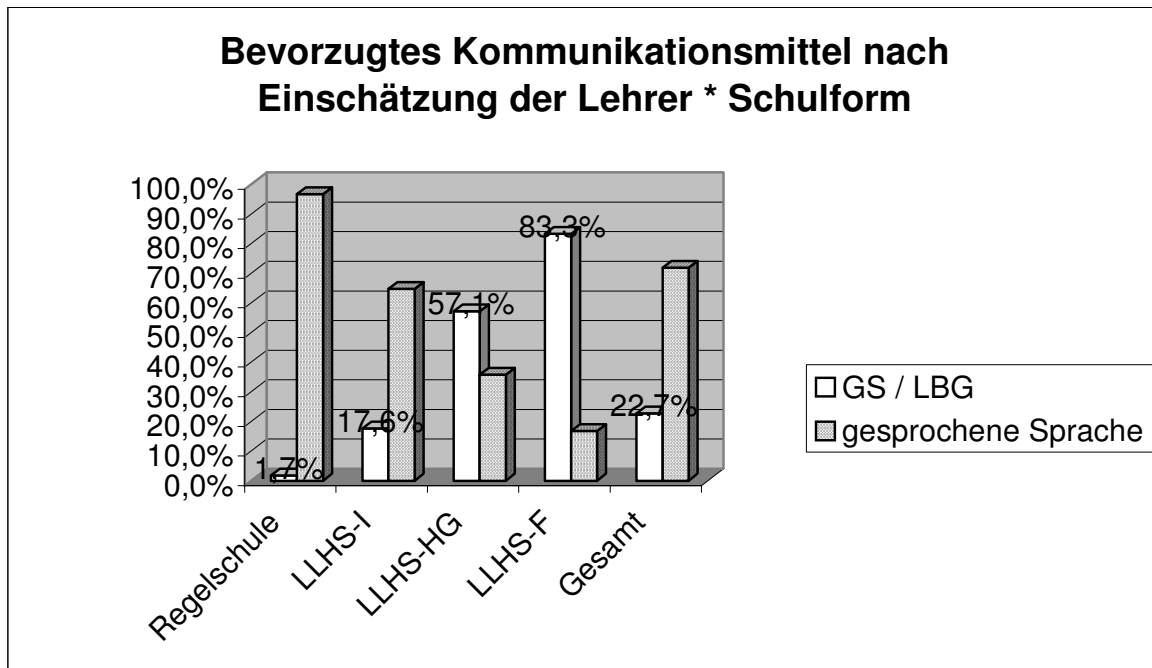


Diagramm 2: Bevorzugte Kommunikation lt. Lehrerbeurteilung nach Schulform

Kinder mit Gebärden als primärem Kommunikationssystem finden sich nur in einem einzigen Ausnahmefall in der Regelschule, selten in Integrationsklassen, jedoch zumeist in Hörgeschädigtenkleinklassen und Förderklassen.

Im folgenden stellt sich die Frage, inwiefern von den Lehrern in ihrer Kommunikation mit dem Kind auf die bevorzugte Kommunikationsmodalität ihrer Schüler eingegangen wird. Dazu wurden Lehrer für die Kommunikation mit jeweils jedem einzelnen Kind der Stichprobe befragt, wie oft (immer, häufig, gelegentlich, selten, nie) sie Gebärdensprache, LBG oder Lautsprache mit diesem einsetzen. Demnach wird Gebärdensprache in der Regelschule sowie in den Integrationsklassen der LLHS praktisch gar nicht eingesetzt, mit Kindern in Hörgeschädigtenkleinklassen bei einem Drittel immer oder häufig, bei Förderklassenkindern bei ca. 2 Drittel der Kinder immer oder häufig.

Bei lautsprachbegleitenden Gebärden stellt sich die Situation ähnlich dar. In der Regelschule spielen lautsprachbegleitende Gebärden keine Rolle, in Integrationsklassen werden sie bei ca. 12% der Kinder immer oder häufig verwendet („immer“ bei 5,9% der Kinder), bei Kindern in Hörgeschädigtenkleinklassen etwa gleich häufig wie die Gebärdensprache (bei 35,7% „immer“ oder „häufig“), in den Förderklassen bei 13,5% der Kinder „immer“ oder „häufig“.

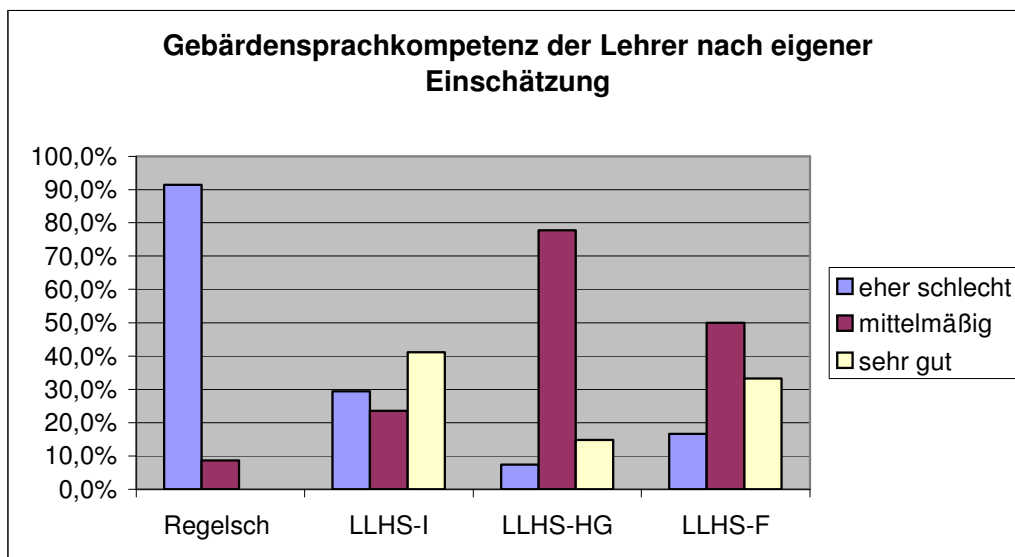
In Summe können wir festhalten, dass die Lehrkräfte von 22 Kindern (69%) häufig oder regelmäßig entweder Gebärdensprache oder LBG oder beides verwenden, wenn sie mit dem Kind kommunizieren. Im Gegensatz dazu sagten die Lehrerinnen und Lehrer von 9 Kindern, dass sie sowohl Gebärdensprache als auch begleitende Gebärden nur gelegentlich bis nie einsetzen, wenn sie das jeweilige Kind ansprechen.

Es ergeben sich somit durchaus auch für den Bereich der Schule Hinweise auf teils unzureichend konsequenten Einsatz von Gebärden mit primär gebärdenorientierten Schülern.

3.5. Gebärden(sprach)kompetenz der Lehrer

Allein aufgrund der sehr häufig für Kinder in Hörgeschädigtenkleinklassen (und Förderklassen) angeführten Gebärdensprache oder LBG als bevorzugtes Kommunikationssystem kommt einer hohen Gebärdensprachkompetenz der Lehrer zumindest in diesen Klassen eine große Bedeutung für einen erfolgreichen Unterricht zu. Bei einer Selbsteinschätzung der eigenen Gebärdensprachkompetenz durch die Lehrer auf einer dreistufigen Skale (eher schlecht/keine, mittelmäßig, sehr gut) zeigte sich, dass wenige Lehrer der Regelschule (8,6%) nach eigener Einschätzung über „mittelmäßige“ Gebärdenkompetenz verfügen. Erstaunlich ist ein hoher Anteil von Lehrern der Integrationsklassen an der LLHS, die über „sehr gute“ Gebärdensprachkompetenz verfügen, obwohl diese äußerst selten in diesen Klassen eingesetzt wird. Immerhin knapp 30% der Lehrer in Integrationsklassen führen an über „eher schlechte“ Kompetenzen zu verfügen. In den Hörgeschädigtenkleinklassen, wo Gebärdensprache im alltäglichen Unterricht stark eingesetzt wird und auch –insbesondere in den höheren Klassen – ein hohes Sprachniveau erforderlich ist, um die Schüler zu verstehen und andererseits komplexe Unterrichtsinhalte zu vermitteln, ist die Einschätzung sehr guter Gebärdensprachkompetenz deutlich seltener (knapp 15%) als in den Integrationsklassen. In den Förderklassen, wo fast generell aufgrund der schweren Mehrfachbehinderung der Kinder deutlich eingeschränkte gestische Kommunikation erfolgt, wird wiederum die Gebärdensprachkompetenz durch die Lehrer selbst höher eingeschätzt.

Zusammenfassend scheint es so zu sein, dass die Selbsteinschätzung relativ zu den speziellen gebärdensprachlichen kommunikativen Erfordernissen in der Klasse erfolgt und sich weniger an festen gebärdensprachlichen Leistungsniveaus orientiert. Somit lassen sich abgesehen von einem geringen Anteil von Lehrern der Hörgeschädigtenschule, welche die eigene Gebärdensprachkompetenz als eher schlecht einschätzen, hier keine sicheren Aussagen zum tatsächlichen Niveau der Sprachbeherrschung in ÖGS oder LBG treffen.



LLHS-I: Hörgeschädigtenschule Integrationsklasse

LLHS-HG: Hörgeschädigtenschule Hörgeschädigtenkleinklasse

LLHS-F: Hörgeschädigtenschule Förderklasse

Diagramm 3: Gebärdensprachkompetenz der Lehrer lt. Selbsteurteilung nach Schulformen

3.6. Gebärdensprache und Nicht-deutsche Muttersprache

Bei Kindern nichtdeutscher Muttersprache zeigt sich kein signifikant erhöhter oder verminderter Anteil von primären Gebärdenverwendern (lt. Elterneinschätzung) im Vergleich zur gesamten Stichprobe.

3.7. Gebärdensprache und psychosoziale Befindlichkeit

Kinder mit bevorzugter Gebärdenverwendung zeigen keine signifikant abweichenden Ergebnisse der psychosozialen Befindlichkeit (lt. SDQ Fragebogen) im Vergleich zu Kindern, die bevorzugt lautsprachlich kommunizieren, wobei wie oben ausführlich besprochen bei ersteren der Grad der Hörstörung deutlich stärker ausgeprägt ist und sich somit ausgeprägtere Probleme erwarten ließen, was Hinweise auf einen positiven Effekt der Gebärdenkommunikation bzw. auch des gruppenkommunikationsfördernden Settings der Spezialschule erlaubt.

3.8. Gebärdensprache und Leseverständnis bei resthörigen Kindern

Zur Ermittlung des Zusammenhangs zwischen Gebärdensprachkompetenz und Leseverständnis wurden aus der Stichprobe zunächst die resthörigen Kinder, d.h. Kinder mit einer Hörschwelle > 90 dB und die spät cochlearimplantierten Kinder (d.h. nach dem 4. Geburtstag) ausgewählt, was eine Gruppengröße von 23 ergab. Aufgrund von Möglichkeiten des Einsatzes Gebärdensprache zur Vermittlung von lautsprachlichem Wortschatz, aber auch von Allgemeinwissen und grammatischen Kompetenzen der deutschen Sprache, erscheint bei resthörigen Kindern ein Zusammenhang zwischen stärkerer Gebärdensprachkompetenz und Leseverständnis durchaus plausibel. Aus der obigen Gruppe ($n=23$) wurden schließlich nach dem Grad der Gebärdensprachkompetenz lt. PMLP zwei Subgruppen (Niveaus 0 – 3 und Niveaus 4-7) gebildet und schließlich die Ergebnisse der Leseverständnistests beider Gruppen verglichen. Zusammenfassend ergab sich hier kein signifikanter Zusammenhang.

3.9. Gebärdensprache und Cochlearimplantat

Hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Gebärdensprachverwendung und Cochlearimplantation stellt sich die Situation so dar, dass von insgesamt 18 Kindern mit Cochlearimplantat und non-verbaler Intelligenz im Normalbereich (>70) 11 Kinder vor dem Alter von 4 Jahren implantiert wurden, 7 Kinder erst danach. Von den 11 frühimplantierten sind 3 Kinder (27%) bevorzugte Gebärdenbenutzer, von den 7 spät implantierten Kindern ebenso 3 (43%). Insgesamt zeigen Kinder mit Cochlearimplantaten sehr ähnliche laut- und schriftsprachliche Ergebnisse wie hochgradig schwerhörige Kinder, hierbei jedoch eine ebenso große Varianz.

Zusammenfassend stellt der systematische Einsatz von Gebärden auch für einen Teil der cochlearimplantierten Kinder (spät- und frühimplantiert) das wesentliche Kommunikationsmittel dar.

4. Zusammenfassung und Schlussfolgerung

Nach Einschätzung der Eltern stellen Gebärden bei knapp 30% der Kinder der gesamten Stichprobe das bevorzugte Kommunikationsmittel dar, deutlich häufiger bei resthörigen Kindern (ca. 76%) und bei Kindern mit Cochlearimplantat (ca. 46%), wobei die Implantation hier häufig erst spät erfolgte. Seltener werden Gebärden als primäres Kommunikationsmittel von Kindern mit mittelgradiger (4,8%) oder hochgradiger Schwerhörigkeit (20%) verwendet.

Ein Drittel der Eltern berichtet über unausgewogene Information über Kommunikationsmöglichkeiten und -systeme mit ihrem Kind nach der Diagnosestellung. Ein regelmäßiger Kontakt zur Gebärdensprache erfolgte in der ersten besonders sprachentwicklungsrelevanten Lebensphase von 0-3 Jahren in nur 4 Familien (von 116).

Der Einsatz von Gebärden innerhalb der Familie stellt häufig ein Problem dar, nur 47% der Eltern, die selbst Gebärden als bevorzugtes Kommunikationssystem ihres Kindes beschreiben, verwenden diese mit ihrem Kind auch konsequent. 37,5% der Eltern dieser Kinder mit primärer Gebärdenkommunikation bezeichnen ihre eigene Kompetenz in Gebärden(sprache) als eher schlecht.

Über 30% der Eltern von hochgradig schwerhörigen Kindern (>69 dB, >95 db, CI) schildern eingeschränkte Chancen ihrer Kinder sich in der Familie auszudrücken. Diese eingeschränkte innerfamiliäre Kommunikation wiederum korreliert statistisch signifikant mit der psychosozialen Gesamtbefindlichkeit des Kindes.

In der Schule werden Gebärden (fast) nur in der Spezialeinrichtung eingesetzt, hierbei fast ausschließlich in Hörgeschädigtenkleinklassen, in Integrationsklassen kommen Gebärden vereinzelt und dies in Form von LBG zum Einsatz (bei 12% der Kinder). Bei ca. 30% der bevorzugt Gebärden verwendenden Kindern werden in der Kommunikation der Lehrer mit ihnen Gebärden nur gelegentlich bis nie eingesetzt.

Kinder mit Cochlearimplantaten verwenden trotz verbesserten Hörvermögens teilweise Gebärden, dies gilt besonders für spät aber auch für früh implantierte Kinder.

Einflüsse der Gebärdensprachkompetenz resthöriger Kinder auf das Leseverständnis konnten nicht nachgewiesen werden, was evtl. auch auf unzureichenden bzw. unzureichend differenzierten Einsatz von Gebärden in der Wissensvermittlung sowie beim Deutschunterricht zurückführbar sein mag.

Maßnahmen früher und ausgewogener Elterninformation sind wesentlich. Es bedarf insbesondere einer Elternunterstützung in der familiären Kommunikation im Sinne einer gesunden psychosozialen Entwicklung des hörgeschädigten Kindes. Konsequenter und differenzierter Gebärdeneinsatz bei Kindern, welche in der Bewältigung ihrer alltäglichen kommunikativen Bedürfnisse auf den Einsatz von Gebärden angewiesen sind, sind sowohl in der Schule als auch Familie erforderlich.

Literatur

- Davis, A. & Wood, S. (1992): The epidemiology of childhood hearing impairment: factors relevant to planning of services. *British Journal of Audiology* 26,77-90.
- Davis, A., Bamford, J., Wilson, I., Ramkalawan, T., Forshaw, M. & Wright, S. (1997): A critical review of the role of neonatal hearing screening in the detection on congenital hearing impairment. *Health Technol Assess* 1:I-iv,1-176.
- Fellinger, J., Holzinger, D., Sattel, H., Laucht, M., Goldberg, D.P. (2007): Correlates of mental distress among deaf children. Ms. (eingereicht bei *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*).
- Goldstein, G. & Bebko, J.M. (2003): The Profile of Multiple Language Proficiencies: A Measure for Evaluating Language samples of Deaf Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* Vol.8 No.4,452-463.
- Goodman, R. (1997): The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 58, 581-586.

- Grissmann, H. & Bamberger, W. (2000): Zürcher Leseverständnistest für das 4.-6. Schuljahr. Göttingen: Verlag Hans Huber.
- Fortnum, H.M., Summerfield, A.Q., Marshall, D.H., Davis A.C., Bamford, J.M. (2001): Prevalence of permanent childhood hearing impairment in the United Kingdom and implications for universal neonatal hearing screening: questionnaire based ascertainment study. *British Medical Journal* 523: 536.
- Holzinger, D., Hunger, B. (2007): ÖGS-VT: Österreichische Gebärdensprache – Verständnistest. Ms.
- Kammerer, E. (1986): Kinderpsychiatrische Aspekte der schweren Hörschädigung. Münster.
- Lehmann, R.H., Peek, R. & Poerschke J. (1997): Hamburger Lesetest für 3. bis 4. Klassen. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Mayringer, H. & Wimmer, H. (2003). Salzburger Lesescreening für die Klassenstufen 1-4. Bern: Verlag Hans Huber.
- Stacey, P.C., Fortnum, H.M., Barton, G.R. & Summerfield, A.Q. (2006): Hearing-Impaired Children in the United Kingdom, I: Auditory Performance, Communication Skills, Educational Achievements, Quality of Life, and Cochlear Implantation. *Ear & Hearing*, Vol 27 No.2, 161-186.
- Tewes, U., Schallberger, U. & Rossmann, K. (2000): Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder III. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Thompson, D.C., McPhillips, H., Davis R.L., Lieu T.L., Homer, C.J. & Helfand M. (2001): Universal Newborn Hearing Screening: Summary of Evidence. *JAMA* 286:2000-2010.
- Unnewehr, S., Schneider, S., & Margraf, J. (1995): Diagnostisches Interview bei Psychischen Störungen im Kindes- und Jugendalter (Kinder-DIPS). Berlin: Springer.
- Wettstein, P. (1986): Psycholinguistischer Sprachentwicklungs- und Sprachverständnistest. Uster.
- Wörner, W., Becker, A., Friedrich, C., Klasen, H.I., Goodman, R. & Rothenberger, A. (2002): Normierung und Evaluation der deutschen Version des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): Ergebnisse einer repräsentativen Felderhebung. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie* 30, 105-112.

e-mail Adresse der AutorInnen:

daniel.holzinger@bblinz.at

Sign Language-Related Research at the University of Trieste

1. Introduction

Trieste lies in Italy on the Adriatic coast within the Alpe Adria Region and has close historic ties with Austria. In 1997, Laura Gran, professor of interpretation at Trieste University Advanced School of Modern Languages for Interpreters and Translators (*Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori - SSLMIT*), and renowned in spoken language interpretation for her studies on the neurolinguistic aspects of interpreting (Gran 1992), turned her attention to sign language interpreting and asked the author to help her organize an International Conference that year called *The Meeting of Sign and Voice* at the SSLMIT (Gran & Kellett Bidoli 2000). The aim of the conference, was to pool Italian and international expertise from Europe and the USA¹ in order to gain insights into sign language interpretation and training before embarking on courses in our faculty.

Trieste was the first Italian university to add sign language to its curricula. Before 1997, Italian Sign Language (LIS) was not recognized in Italy as a university discipline. An 80-hour course of LIS began at the SSLMIT in 1998, taught by Serena Corazza an Italian deaf sign language researcher (1990, 1993, 2000), and a hearing teacher/interpreter Graziella Amodeo, followed by an 80-hour course of basic interpreting from and into LIS with Italian as the A language. Over the following ten years the author, a native speaker of English and teacher of English language and consecutive interpretation, became ever more involved in the organization of these and subsequent courses and turned her attention to sign language-related research.

At the SSLMIT, about twelve modern spoken languages are taught and thus research has centred not only on the interpreted Italian-LIS language combination but has turned to other possible combinations such as English-LIS where English is used as a language for international communication also for Deaf people. In 2008, it is hoped to offer a Masters course providing LIS interpreter training together with spoken Italian, English, French and German.

Sign language-related research in the form of research papers has evolved in various directions since 1997 and has focused on five principal areas outlined in this paper:

- similarities and differences between spoken and signed interpretation;
- textual recasting during interpretation from English to LIS;
- multilingual electronic dictionary compilation of domain-specific terminology with both spoken and signed language;
- film subtitling and TV interpretation for the deaf and hard-of-hearing;
- similarities and differences between Triestine signed dialect and Austrian Sign Language.

A further area of exploration is provided by undergraduate research undertaken by SSLMIT students for their graduation dissertations.

¹ Among the foreign guests were Carol Patrie from Gallaudet University, Barbara Moser-Mercer from the University of Geneva, and William P. Isham from the University of New Mexico.

2. Similarities and differences between spoken and signed interpretation

The literature on spoken interpretation studies in Europe began to emerge in earnest after the watershed symposium held in Venice in 1977 (Gerver & Sinaiko 1978), and emblematically, several papers on American Sign Language were also presented at that event, although sign language interpreting studies in Italy had not even begun. European interpreting studies have since been dominated by simultaneous interpretation (SI) and to a lesser extent consecutive interpretation (CI) in spoken language combinations. In a bibliographic analysis of writings on interpreting from 1952 to 1994 Pöchhacker (1995) found: “three times as many works focus on the simultaneous rather than the consecutive mode of interpreting, and conference interpreting is by far the most frequent of all the various types of interpreting distinguished by the institutional/situational setting” (op. cit.:29).

Community or liaison interpreting slowly made leeway in gaining recognition as a respectable addition to the profession, but by the late 1990s in Italy, little was known about community-related sign language interpreting among mainstream spoken language interpreters. Professional sign language interpreting was in early stages of development and thus the author offered her contribution to the academic community by focussing on similarities and differences between spoken and signed modes of communication to try and raise awareness of the existence of this ‘newly’ emerging profession (See Gran & Kellett Bidoli 2001; Kellett Bidoli 2001, 2002, 2003). Garzone and Viezzi (2002), at the Forlì conference in 2000, acknowledged the emergence of different types of community interpreting and thereby also sign language interpretation as a significant newcomer to the 21st century interpreting arena.

3. Analysis of textual recasting during interpretation from English to LIS

In 2002, the author had the fortune to enter a research group in collaboration with the University of Turin in a two-year national research project (MIUR COFIN), on Intercultural Discourse in Domain-specific English coordinated by Professor Maurizio Gotti, specifically aimed at written, spoken or multimodal forms of language and communication. The Turin research group focused its attention on Intercultural Practices and Strategies of Textual Recasting by analysing: scientific research papers, the language of diplomacy, electronic information and also text typologies used in interpreter training and language training for the Deaf. The author’s attention turned specifically to investigation of Italian deaf people’s access to international intercultural communication through English and LIS interpreting.

A starting point for this new research was to uncover the exact situation in Italy at the time regarding the workplace settings of professional sign language interpreters and the extent of English to LIS mediation employed. Therefore, a survey was conducted in 2003 on interpreter-mediated communication, (Kellett Bidoli 2005a). A questionnaire surveyed a very small sample of Italian LIS interpreters (approximately 12%) and revealed that a larger proportion of them than expected know English well, although when they interpret for the Deaf they tend to work indirectly from English to LIS in relay through a spoken Italian interpreter from spoken Italian to LIS in a trilingual combination. Thus, a double filter is often at work. Investigation into the working environment of interpreters revealed several domains in institutional settings:

- interpreting from English at conferences related to Deaf issues (60% of sample responses);

- educational experience with English at university level in English language classes and in the fields of information technology, linguistics, neurolinguistics, political science and psychology (33%);
- interpreting from English in the medical context (20%);
- interpreting from English in social contexts such as at cultural and sports events (13.3%);
- interpreting from English on television (13.3%).

Conferencing emerged as the most frequent context in which English is used and a closer look at the actual conference typologies encountered revealed the following domains: linguistics (77.8% of the sample), psychology (33.3%), science and technology (33.3%), deaf culture and history (22.2%), deaf education and learning (11.1%), law (11.1%), medicine (11.1%), and social assistance (11.1%).

The next stage of investigation focused more closely on the nature of intercultural communication at academic conferences mediated by simultaneous interpretation across the spoken language/sign language divide (Kellett Bidoli 2004a). A small multimodal corpus (sound and images in the form of spoken and signed discourse) was compiled of mediation from English to LIS, recorded during four academic conference presentations delivered by American native speakers of English, three of whom at the aforementioned conference in 1997.

With the aid of a professional sign language interpreter, the single signs were recorded as Italian 'labels' exactly in the order they appeared on the video. This manual transcription took several weeks to complete to produce a written representation of the signs into a long string of Italian 'words' in upper case letters. By watching the video again, the resulting 'glosses' or 'labels' were broken down into meaningful punctuated horizontal segments according to the natural 'intonation' markers and pauses of the LIS interpreter and accompanied by copious annotations on non manuals or gestures of particular interest. Transcription followed the norms for bilingual mediation, in order to create parallel aligned corpora as follows:

- a transcription of the original speech in English (in bold);
- the LIS labels (IN BOLD UPPER CASE);
- a written interpreted version of the LIS labels in standard English to be able to compare the interpreted meaning with the original English discourse for non Italian readers (in italics);
- a written interpreted version of the LIS labels in standard Italian to enable a check by an Italian deaf person.

Here is an extract:

So, um the task given to me um by the organizers here, was to do a literature review to familiarize um all of you with research on sign language interpreting.

ORGANIZZAZIONE CONVEGNO AFFIDARE ME QUALE? AFFIDARE RICERCA LETTERATURA DOVERE SPIEGARE QUESTO RICERCA QUALE? LINGUA SEGNI INTERPRETAZIONE

What did the organizers of this conference ask me to do? They asked me to talk about research literature, but which research in particular? Research on sign language interpreting.

Cosa mi hanno chiesto di presentare gli organizzatori di questa conferenza? Mi hanno chiesto di parlare della letteratura scritta sulla ricerca. Ma su quale ricerca? Su quella dell'interpretazione nella lingua dei segni.

The interpreting took place in relay from English through Italian to LIS, and results of comparative analysis of the parallel corpora interestingly revealed extensive textual recasting, predominantly in the form of omissions, additions and substitutions. This led to a fair amount of semantic and linguistic distortion such as encroachment of ‘signed Italian’ in the form of Italian grammatical intrusions in the target discourse or Italian word order interference like incorrectly structured interrogatives in sign (see Kellett Bidoli 2005b, 2006c).

Cultural aspects emerged too. In the culture of hearing people, communication is automatically associated with speaking or hearing words, and not with ‘seeing meaning’. Conversely, the Deaf associate communication with the hands and thus, seeing signs, looking and observing. Word counts of the parallel corpora enabled a check on the frequency of occurrences of terms associated with communication through speech, hearing, sight and gesture used by the interpreters. 278 items were found associated with sight and gesture compared to 232 associated with speech and hearing. For example:

Negations are often missed when working from signed language into spoken language

You interpreters and I myself often miss seeing negation. In signed language, negation seems to disappear; you don't see it. (Kellett Bidoli 2005b: 103)

All interpreted LIS transcriptions were checked with the help of Luigi Lerosé a deaf LIS teacher at the SSLMIT which generated further interest in comparative analysis not only from English to LIS but also interpreted discourses from Italian to LIS, to produce a conference paper and an undergraduate dissertation (Lerosé 2005, forthcoming; Flocchini 2004).

4. Multilingual electronic dictionary compilation of domain-specific terminology with both spoken and signed language

During electronic analysis of the conference corpus, word counts, word frequencies and concordances were run of both the English and LIS (labels) in order to detect specific terminology, language use and translation strategies during the interpretation. The data obtained lent themselves to didactic applications or rather, the compilation of a multimodal terminological data bank or glossary to be used by SSLMIT interpreter trainees. A pilot version of a trilingual glossary of sign language-related terminology in English, Italian and LIS was produced in electronic format on CD-ROM in 2004 within the MIUR COFIN project (Kellett Bidoli 2004b).

Almost 300 lemmata were selected from the 3,075 English types and concordances were run for each one using Wordsmith Tools. However, for the pilot version, only 10 lexical items were selected to produce over 60 entries (including synonyms and cross-references) across the three languages, each accompanied by phonetic transcription in English, a definition, examples of usage in context selected from the concordances, linguistic comments and easily accessible dynamic images of signs illustrated singly or in signed sentences in context. (For details see Kellett Bidoli 2005c, 2006a, 2006b)

A semasiological approach, dominant in thesauri and dictionaries containing the specialized terminology of language for special purposes (LSP) was chosen, leading to an alphabetical ordering of three separate colour-coded indices. On the pilot CD-ROM version, after each headword, the corresponding ‘clickable’ equivalents in Italian and LIS are also colour coded. In the following example

there are three monochrome articles for the lemma **fingerspell**. Where the Italian word IMMAGINE (image) is located, the trainee interpreter finds an icon on which to click to obtain a dynamic image of the correctly signed lexical item, or a fully signed version of the example provided below the definition.

inglese

fingerspell verb □ eseguire in dattilologia eseguire in dattilologia

The use of the manual alphabet to spell out unfamiliar proper names and terms.

They fingerspelled for half an hour to practise word recognition, which is the single most difficult thing for sign language learners.

Note: Past tense and past participle: ‘fingerspelled’ or ‘fingerspelt’ (mainly in British English).

italiano

eseguire in dattilologia sintagma verbale fingerspell eseguire in dattilologia

Utilizzare l’alfabeto manuale per indicare l’ortografia di nomi propri o di termini non familiari.

Una delle cose più difficili da imparare per gli studenti della lingua dei segni è eseguire esercizi di dattilologia.

LIS

eseguire in dattilologia eseguire in dattilologia fingerspell

Utilizzare l’alfabeto manuale per indicare l’ortografia di nomi propri o di termini non familiari. IMMAGINE

Una delle cose più difficili da imparare per gli studenti della lingua dei segni è eseguire esercizi di dattilologia. IMMAGINE

Nota: Nella LIS per segnare **ESEGUIRE** si muove il braccio per arrivare allo spazio del segno **DATTILOLOGIA**.

(source: Kellett Bidoli 2005c)

To date, though LIS dictionaries exist on the market, little attention has been given to specialist dictionaries and glossaries in LIS possibly because technical language is not much used by the profoundly deaf in their social life and is little developed. In the hearing world, though deaf people may have access to specialized written terminology, they rarely use it when signing outside the workplace. Therefore, signed neologisms evolve very slowly within the Italian Deaf community. However, it is expected that with more sign language interpretation viewed on television such as that broadcast on Italian news bulletins, together with more frequent participation of the Deaf at conferences on various topics, sign language will evolve and adapt linguistically to encompass the fast growing range of LSP used in spoken language of socio-political, economic and scientific nature. Interpreters often have to struggle to find an adequate rapid solution to express an unfamiliar Italian (or English) technical term and may resort to joining together existing signs or inventing new ones on the spot. These will only catch on and be repeated in future if they are transparent enough

to convey meaning to the Deaf and if picked up and frequently used by other interpreters and deaf people themselves. Research into and production of electronic glossaries and dictionaries containing LSP from different domains is an area begging attention in Italy.

5. Film subtitling and TV interpretation

In 2006, the author rejoined the Turin research unit in a new biennial Italian National Research Project (PRIN) called Identity and Culture in English Domain-specific Discourse, (again coordinated by Professor Maurizio Gotti). Within spoken languages, the linguistic and discursal construction of social identities has been a theme developed by several authors in recent years, covering various text typologies (Young 1989/1999; Scollon & Wong Scollon 1995; Ivanic 1998, Duszak 2002) as well as in signed languages (Parasnis 1998; Lucas 2001). However, at least in Italy, little attention has been devoted to the narrative text type (with the exception of advertising and the press), where the narrative function is central to identifying social actors and to defining mainstream attitudes and opinions.

In this PRIN project the author's attention has turned towards access by the Italian Deaf community to international communication through English via a variety of direct or indirect channels involving contact between very diverse cultural and linguistic identities and realities.

Already in 2005, a questionnaire survey had been conducted to investigate these channels throughout the 20 Regions of Italy (for details see Kellett Bidoli 2007). It was designed, to investigate the extent of every day contact between the Deaf and the English language at: school, university, home, conferences, in the workplace, during travel abroad, on the internet and 'other'. Additional questions were added to determine contact with 'English' in the form of American Sign Language (ASL) or British Sign Language (BSL), as well as leave room for observations on personal experience in learning English. All respondents agreed that English is indeed a language that the Italian Deaf should learn to use and the survey confirmed that English is certainly encountered by deaf people:

- At school - State school is the principle source of English language instruction for the Italian Deaf. It emerged that there is room for improvement in teaching methodologies both in state schools and in private English language courses. Teachers need training in how to adapt their teaching skills to the needs of children with particular difficulties.
- At university and work - Teachers of English language should focus on specific genres and related LSP to enhance English reading skills needed for university study as well as writing skills essential in the workplace, (e-mails, business letters and office documents).
- At home - English at home is encountered on websites, in instruction manuals for home appliances, in books read for leisure, as well as in the form of English words or expressions embedded in Italian magazines and newspapers or indirectly encountered through subtitled film viewing.
- At conferences - Over half of the Deaf who attend conferences on Deaf issues are exposed at some time to speeches in spoken or signed forms of 'English' (ASL or BSL).
- Abroad - About 70% of respondents had visited an English-speaking country, usually in the company of other deaf people. Only 7% had sufficient knowledge of BSL compared to 45%

for ASL, and contact was made more frequently with deaf or hearing locals who could sign. ASL and BSL courses for Italian deaf people would be welcome.

- On Internet – Some 60% encountered English on the Internet at least once a week or more.

From among the many interesting aspects that emerged above, the author's attention was drawn to indirect contact with English at home through the audiovisual translation of films and TV programmes of Anglo-American origin. Research is at present underway to investigate to what extent Anglo-American values and cultural identity traits are transferred to or may conflict with those of the Italian Deaf and hard-of-hearing in the context of the visual media through translation or interpretation: through subtitles in Italian or watching a sign language interpreter on screen (see Kellett Bidoli 2008, forthcoming a).

Firstly, attention is being turned in particular to the construction of identity in socio-political discourses within a multimodal corpus of well-known contemporary American feature films, containing specific American cultural identity traits, to determine to what extent they may or may not be transferred to and adapted to an Italian Deaf audience. Multimodality is expressed through various semiotic channels: dynamic images, spoken and written dialogues, sound, music and graphics.

Thus far, three American feature films have been selected including deafness and non-deafness related themes: Erin Brockovich (2000), JFK (1991) and Suspect (1984).

Erin Brockovich is full of legal and medical terminology as it recounts the true story of a poor, uneducated, divorced mother of three, who helps a community, poisoned by a toxic chemical, to obtain the largest settlement awarded in a direct-action lawsuit in the United States.

JFK includes a large amount of institutional, political and legal terminology related to the circumstances involved in the assassination of President John F. Kennedy in Dallas, Texas, in 1963.

Suspect abounds in specialized legal terminology, being the story of a deaf mute suspected of murder.

Transcription of the original spoken dialogue was manually aligned with the Italian subtitles to provide parallel corpora for electronic and comparative analysis as illustrated in the following example:

Kathleen: OK. Busy night!

Nottataccia.

Centodue arresti.

Morty: Uh, 102 felony arrests. Some kind of a record for Monday but I don't know what it is. It's going to be like something in the air.

È un record per un lunedì. Dev'esserci qualcosa nell'aria.

Kathleen: Christmas Spirit.

L'atmosfera natalizia.

Può darsi.

Morty: Oh Yeh!

(Suspect)

Secondly, attention is being turned to a multimodal corpus (also gathered in the first phase of the research project in 2006) of interpreted discourse in LIS, in the form of recordings of short interpreted news bulletins from RAI transmissions containing particular Anglo-American cultural identity traits and English terminology used in specific socio-political domains. Only those portions of

news related to Anglo-American events are being analysed. The filmed LIS will be subsequently transcribed with the assistance of a professional sign language interpreter and deaf researcher of LIS following the methodology described above for the conference corpus. The resulting multimodal parallel TV corpora will be electronically analyzed to pick out particular socio-political terminology and cultural transfer of meaning to the Deaf.

In Italy, TV subtitling for the deaf and hard-of-hearing was introduced in the mid 1980s. Today, RAI and Mediaset provide a few subtitled programmes which can be accessed through the Televideo service. Unfortunately, subtitling on Italian TV is far behind that provided in the UK, and many other European countries, with roughly 10% coverage of pre-recorded TV programmes. In the case of live programmes, such as sports events, traditional subtitling is impossible. Modern technology is beginning to change this through sophisticated voice recognition software that can recognize the voice of a trained 'respeaker' who simply repeats or adapts what is said or happening into a microphone and the technology proceeds to convert the words into writing on screen in real-time. This technique is beginning to catch on in Scandinavia, Holland and the UK but is still not 100% reliable.

For both the film corpus and TV corpus, electronic analysis will be directed at the discursive processes involved in the construction, manifestation and negotiation of American identity and culture to discover if and how they are transferred through translation to deaf viewers. It is hoped that investigation of the parallel corpora will highlight reformulation strategies which may imply manipulation of the source discourse and distortion of identity traits, or conversely, show up differences and resistance to identity and cultural manifestations. Verbal, non-verbal, signed, gestural and paralinguistic adaptations will be mapped.

Features of culture and identity were discussed at a two-day International Seminar at the SSLI-MIT organized in October 2006, entitled: *Deaf Identity and Culture in European Integration: The Role of Interpretation, Translation and Teaching English as a Foreign Language*.

It encouraged active discussion of research methodologies investigating the discursive processes related to social/cultural identity wherever there is contact between the English language and European Deaf communities as for example in films and on television (see Kellett Bidoli and Ochse 2008).

6. Similarities and differences between the Triestine signed dialect and Austrian Sign Language.

The last area of research stemmed from a student graduation dissertation on the similarities and differences between signs belonging to the signed dialect of Trieste and those of Austrian sign language (See Alloisio this volume). For historical reasons, the sign language of Trieste has more in common with neighbouring Slovenian Sign Language or Austrian and central European sign languages rather than central or southern Italian forms. For over 500 years, Trieste was part of the Austro-Hungarian Empire with Germanic, Slav and Italian-speaking subjects residing and working in the city. In 1382, Trieste came under the protection of Leopold III of Hapsburg and through time, absorbed varied cultural and linguistic features from the vast outlying territories to become a prosperous, flourishing city and main port of the Empire by the eve of World War I. In 1915, in the secret Treaty of London, the UK, France and Russia signed an agreement to give the city to Italy

which occurred two years later when the city was occupied by Italian troops on November 4th 1918.

Research on the above mentioned dissertation has led to fruitful collaboration between the SSLMIT and the Centre for Sign Language and Deaf Communication at the University of Klagenfurt (as reported by Corazza, Hausch, Lerose and Pirker in this volume).

7. SSLMIT graduation dissertations

Even before LIS was introduced at the SSLMIT in 1998, experimental studies on the neurophysiological and neurolinguistic implications of SI were conducted through interdisciplinary cooperation between researchers from the SSLMIT and from the Institute of Physiology of the University of Trieste. (Gran 1992, 1997, 1998, 1999; Fabbro & Gran 1994, 1997; Gran & Riccardi 1997). These studies helped to shed some light on the cerebral hemispheric organization of language comprehension and production, and on the development of strategies in coping with the complex task of SI, as well as on attentive and mnemonic aspects. Research by students on sign language interpretation was encouraged and several of them chose to write graduation dissertations on LIS interpretation and linguistics or deafness-related topics (Gran and Kellett 2001).

7.1 Signed versus spoken interpretation

The first such dissertation was written by Fusari (1994), with Professor Gran as supervisor and acted as a catalyst for later student research developments. It was an experimental study to verify the structural differences between the 'linear/sequential' patterns of spoken language and the 'simultaneous/overlapping' patterns of signed languages (the overlapping speech components of signs and non manuals), in order to study the relative strategies employed in interpreting between ASL and Italian or English and Italian.

Comparative analysis of Italian to LIS interpretation was undertaken by Flocchini (2004) following the transcription methodology described above, not only to highlight linguistic discrepancies between Italian and LIS but also to compare interpreting strategies in the spoken and signed modes.

7.2 Interpretation and short-term memory

Two dissertations were compiled regarding short-term memory experimentation. Firstly, Bellini (1994) analysed the cognitive memory processes during the interpretation of brief discourses inspired by Jarvella's studies on short-term memory (Jarvella & Herman 1972; Jarvella 1979) and later taken up by Isham and Lane (1993) from English into ASL during immediate recall tasks. Gran and Bellini (1996) extended the paradigm to include results obtained according to whether the interpreters intentionally adopted a semantic or 'meaning-based' approach or a more superficial 'form-based' interpreting strategy.

Secondly, Piliago (1998), in a follow-up to the above experimentation, attempted a comparison of short-term recall between sign language interpreters and vocal interpreters to determine whether the language mode (sign or voice) affects short-term memory mechanisms and performance based on the Baddeley and Hitch, model (1974).

7.3 Linguistic aspects of Italian Sign Language

In addition to these initial experiments on cognitive aspects relating to signed and spoken interpretation, dissertations on linguistic aspects of LIS have been compiled. Gavin (1995) worked on a comparison of existing sign language notation systems, followed by Cecco (2000) who investigated the production of neologisms by sign language interpreters. Candusso (2004) looked at the innovative area of artistic expressions used in LIS. Linguistic aspects of LIS are treated within many SSLMIT dissertations also under other subheadings.

7.4 Historical aspects

Research into the origins of deaf education in Trieste was conducted in the Trieste City and State Archives from 1875 by Stibiel (2003). She traced schooling through from the establishment of a school for deaf-mutes to the creation of classes of deaf-mutes in normal schools and later to mainstreaming of the Deaf in the present Italian state school system. She also outlined the major differences between the sign language used in and around the city of Trieste and LIS the 'standard' Italian form.

Alloisio (2004), a student of German, went a step further and compared Triestine sign language with that of Austria as mentioned above. Cooperation with the University of Klagenfurt has led to further investigation in this direction at PhD level (see Alloisio this volume).

7.5 Translation

Another type of dissertation, commonly produced at the SSLMIT, is translation of part or the whole of books into Italian from a foreign language, accompanied by ample comments on the translation strategies adopted to deal with problematic terms and particular lexical/grammatical constructions. Such is the case of work undertaken by Distasi (1998), with her translation of Nora Ellen Groce's study on the deaf and hearing communities living together on Martha's Vineyard, USA. Also Maggiolo (2004), a student of French, translated a book by Danielle Bouvet on bilingual education for French children.

7.6 Italian for the Deaf

An innovative direction was followed by Centelli (2002) who experimented while working with young deaf children, to teach them Italian through LIS. She produced a CD-ROM to teach them through drawings, signs and words.

8. Conclusion

In conclusion, it is only recently, over the past decade, that research into LIS and sign language-related issues have become the subject of university research in Italy. However, by introducing university courses in sign language and sign language interpreting in Trieste and initiating research in close collaboration with deaf scholars, experienced sign language interpreters and linguists from Italy and abroad, the SSLMIT is doing its share in contributing to a deeper knowledge of sign language and related aspects.

References

- Alloisio, S. (2004/05): *La Lingua dei Segni Triestina e la Lingua dei Segni Austriaca: considerazioni storiche e comparative*. Unpublished graduation dissertation, SSLMIT, University of Trieste, supervisor Prof. A. Riccardi.
- Baddeley, A. D. and Hitch, G. (1974): Working memory. In G. A. Bower (ed.), *Recent Advances in Learning and Motivation*, Academic Press, New York, 8, pp. 47-90.
- Bellini, B. (1994/95): L'elaborazione del messaggio nell'interpretazione simultanea. Uno studio sperimentale sul "verbatim recall" come parametro di valutazione. Unpublished graduation dissertation, SSLMIT, University of Trieste, supervisor Prof. L. Gran.
- Candusso, N. (2004/05): *Espressioni artistiche nella lingua dei segni*. Unpublished graduation dissertation, SSLMIT, University of Trieste, supervisor Prof. M. Marinucci.
- Cecco, S. (2000/01): *Sistema di notazione della Lingua dei Segni Italiana*, Unpublished graduation dissertation, SSLMIT, University of Trieste, supervisor Prof. L. Gran.
- Centelli, A. (2002/03): *Lessico di base per bambini e ragazzi sordi: italiano e lingua dei segni* Unpublished graduation dissertation, SSLMIT, University of Trieste, supervisor Prof. M. Marinucci.
- Corazza, S. (1990): The Morphology of Classifier Handshapes in Italian Sign Language (LIS). In C. Lucas. (ed.) *Sign Language Research. Theoretical Issues*, Washington D.C., Gallaudet University Press pp. 71-82.
- Corazza, S. (1993): The History of Sign Language in Italian Education of the Deaf. In R. Fisher and H. Lane (eds.) *Looking Back. A Reader on the History of Deaf Communities and their Sign Languages*, Hamburg; Signum Press, pp.219-229.
- Corazza, S. (2000): Aspetti morfofonologici dei verbi n LIS. In L. Gran and C. J. Kellett Bidoli (eds.), *Signed Language Interpretation and Training: Theoretical and Practical Aspects*, Proceedings of the International Conference "Meeting of Sign and Voice" in Trieste, December 12-13, 1997, Edizioni Università di Trieste, Trieste, pp.19-28.
- Distasi, A. (1998/99): La comunità bilingue di Martha's Vineyard: un caso di totale integrazione tra sordi e udenti. Traduzione di uno studio di Nora Ellen Groce Unpublished graduation dissertation, SSLMIT, University of Trieste, supervisor Prof. E. Argenton.
- Duszak, A. (ed.), (2002): *Us and Others: Social Identities Across Languages, Discourses and Cultures*, Amsterdam, John Benjamins.
- Fabbro, F. and Gran, L. (1994): Neurological and neuropsychological aspects of polyglossia and simultaneous interpretation. In S. Lambert and B. Moser-Mercer (eds.), *Bridging the Gap: Empirical Research in Simultaneous Interpretation*, Amsterdam/Philadelphia, Benjamins Publishing Company, pp. 273-318.
- Fabbro, F. and Gran, L. (1997): Neurolinguistic research in simultaneous interpretation. In Y. Gambier, D. Gile and C. Taylor (eds.), *Conference Interpreting: Current Trends in Research*, Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, pp. 9-27.
- Flocchini, C. (2004/05): *L'interpretazione dal parlato al segnato: due modalità di comunicazione a confronto*. Unpublished graduation dissertation, SSLMIT. University of Trieste, supervisor Prof. C. J. Kellett Bidoli.
- Fusari, L. (1994/95): *Lingua dei segni e interpretazione simultanea: un contributo sperimentale*, Unpublished graduation dissertation, SSLMIT, University of Trieste, supervisor Prof. L. Gran.
- Garzone, G. and Viezzi, M. (eds.), (2002): *Interpreting in the 21st Century. Challenges and Opportunities*, Selected papers from the 1st Forlì Conference on Interpreting Studies, 9-11 November 2000, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.
- Gavin, N. (1995/96): *Parole nuove. Interpretare i neologismi della lingua italiana in LIS: un contributo sperimentale*. Unpublished graduation dissertation, SSLMIT, University of Trieste, supervisor Prof. F. Crevatin.

- Gerver, D. and Sinaiko, H.W. (eds.) (1978): *Language Interpretation and Communication*, New York, Plenum Press.
- Gran, L. (1992): Aspetti dell'organizzazione cerebrale del linguaggio: dal monolinguisimo all'interpretazione simultanea, Campanotto, Udine.
- Gran, L. (1997): Introduzione ai meccanismi della memoria. In L. Gran and A. Riccardi (eds.), *Nuovi orientamenti negli studi sull'interpretazione*, SSLMIT, Università degli studi di Trieste, Padova, CLEUP, pp. 1-18.
- Gran, L. (1998): In-training development of interpreting strategies and creativity. In A. Beylard-Ozzeroff, J. Králová and B. Moser-Mercer (eds.), *Translators' Strategies and Creativity*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, pp. 145-162.
- Gran, L. (1999): L'interpretazione simultanea: premesse di neurolinguistica. In C. Falbo, M. C. Russo and S. Straniero Sergio (eds.), *Interpretazione simultanea e consecutiva: Problemi teorici e metodologie didattiche*, Hoepli, Milano, pp. 207-227.
- Gran, L. and Bellini, B. (1996): "Short-term memory and simultaneous interpretation: an experimental study on verbatim recall", in *The Interpreters' Newsletter*, 7, SSLMIT, Università di Trieste, pp. 103-112.
- Gran, L and Kellett Bidoli, C. J. (eds.) (2000): *Signed Language Interpretation and Training: Theoretical and Practical Aspects*, Proceedings of the international Conference "Segni e voci si incontrano", Trieste, 12-13 December 1997, DSLIT, Trieste: EUT.
- Gran, L and Kellett Bidoli, C. J. (2001): Sign Language Interpretation: a newcomer to Italian universities. In G. Cortese and D. Hymes, (eds.), "Languaging" in and across Human Groups, *Perspectives on Difference and Asymmetry*, *Textus* Vol. XIV no.2. Genova, Tilgher, pp. 421-446.
- Gran, L. and Riccardi, A. (eds.), (1997): *Nuovi orientamenti negli studi sull'interpretazione* SSLMIT, Università degli studi di Trieste, Padova, CLEUP.
- Isham, W. P. and Lane, H. (1993): Simultaneous interpretation and recall of source-language sentences. In *Language and Cognitive Processes*, 8, Vol. 3, pp. 241-264.
- Ivanic, R. (1998): *Writing and Identity. The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*. Amsterdam: Benjamins.
- Jarvella R. J. (1979): Immediate memory and discourse processing. In G. H. Bower (ed.), *The Psychology of Learning and Motivation*, Academic Press, New York, vol. 13, pp. 379-421.
- Jarvella, R. J. and Herman, S. J. (1972): Clause structure of sentences and speech processing", *Perception and Psychophysics*, 11, pp. 381-384.
- Kellett Bidoli, C. J. (2001): Sign Language Interpretation: a newcomer to the interpreting forum. In *The Interpreters' Newsletter* 11, DSLIT, Università degli Studi di Trieste, Trieste, pp.131-151.
- Kellett Bidoli, C. J. (2002): Spoken-language and Signed-language Interpretation: Are they really so different? In G. Garzone and M. Viezzi, (eds.) *Interpreting in the 21st Century. Challenges and Opportunities*, selected papers from the 1st Forlì Conference on Interpreting Studies, 9-11 November 2000, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, pp. 171-179.
- Kellett Bidoli, C. J. (2003): Quality in Sign-language Conference Interpreting. In A. Collados Aís *et al.* (eds.), proceedings of First International Conference *La evaluación de la calidad en interpretación: docencia y profesión*, Almuñécar 19-21 April 2001, Editorial Comares, Granada, pp. 267- 273.
- Kellett Bidoli, C. J. (2004a): Intercultural Features of English-to-Italian Sign Language Conference Interpretation: A Preliminary Study for Multimodal Corpus Analysis. In C. Candlin and M. Gotti, (eds.) *Intercultural Discourse in Domain-specific English*, in *Textus*, Vol. XVII no. 1, Genoa, Tilger, pp. 127-142.
- Kellett Bidoli, C. J. (2004b): Glossario inglese - italiano - lingua italiana dei segni (LIS). La lingua dei segni e l'interpretazione: il linguaggio delle conferenze, (Progetto pilota), on CD-ROM, Turin, Piccola Società Cooperativa Sociale 'Alba' O.n.l.u.s.

- Kellett Bidoli, C. J. (2005a): Investigation into Linguistic and Cultural Mediation between the English-speaking World and the Italian Deaf Signing Community. In *Cross-cultural Encounters: Linguistic Perspectives*, M. Bondi, and N. Maxwell, (eds.), Rome, Officina Edizioni, pp.159-173.
- Kellett Bidoli, C. J. (2005b): A Multimodal Approach in a Multilingual Context: Interpretation from English to Italian to Italian Sign Language. In *ESP Across Cultures*, 2, pp. 94-105.
- Kellett Bidoli, C. J. (2005c): From Voice to Gesture: Methodological Aspects in the Compilation of a Terminological, Tri-lingual, Multimodal Dictionary. In *The Interpreters' Newsletter*, 13, Trieste: Edizioni Università di Trieste, pp. 71- 85.
- Kellett Bidoli, C. J. (2006a): Glossary compilation of LSP including a signed language: a corpus-based approach. In the *Workshops Proceedings of the 5th International Conference on Language Resources and Evaluation, LREC 2006, Genoa 27th – 28th May 2006, 2nd Workshop on the Representation and Processing of Sign Language: Lexicographic Matters and Didactic Scenarios*, ILC-CNR, Pisa, pp. 37-42.
- Kellett Bidoli, C. J. (2006b): Words and Signs Together: A Terminological Electronic Glossary for Interpreters of Italian Sign language. In E. Corino, C. Marelllo, and C. Onesti, (eds.), *Proceedings XII EURALEX International Congress, Turin 6th – 9th September 2006*, vol 2, Alessandria, Edizioni dell'Orso, pp.1255-1261.
- Kellett Bidoli, C. J. (2006c): The Linguistics Conference Setting: A Comparative Analysis of Intercultural Disparities during English to Italian Sign Language Interpretation. In G. Garzone, and C. Ilie, (eds.), *The Use of English in Institutional and Business Settings: An Intercultural Perspective*, Bern, Peter Lang, pp. 331-349.
- Kellett Bidoli, C. J. (2007): English in the Invisible City. In *Cityscapes Islands of the Self: Language Studies*, G. Del Lungo, J. Douthwaite, and L. Jottini (eds.), Cagliari: EUEC, pp. 185-201.
- Kellett Bidoli, C. J. 2008. Transfer and Construction of Identity and Culture in Audiovisual Feature Film Translation for the Italian Deaf Community. In C. J Kellett Bidoli. and E. Ochse, (eds.), *English in International Deaf Communication*, Bern, Peter Lang.
- Kellett Bidoli C. J. (forthcoming a): Constructing Identity Through Multimodal Narrative for the Italian Deaf Community: Cinema and TV. Paper presented at the seminar Identity and Culture in English specific Discourse: Practical and Methodological Issues, University Federico II Naples, 19-20th October 2006.
- Kellett Bidoli, C. J. and Ochse, E. (eds.) (2008): *English in International Deaf Communication*, Bern, Peter Lang.
- Lerose, L. (2005): L'interprete di lingua dei segni in Italia, in *Educazione dei Sordi*, serie IX vol. CVI della *Rassegna fondata nel 1872 da Tommaso Pendola*, No.1, Siena, pp. 7-16.
- Lerose, L. (forthcoming): L'interprete di Lingua dei Segni in Italia dal punto di vista di un sordo nativo. In proceedings of the International Conference 'La Comunicazione Parlata', Naples, February 2006.
- Lucas, C. (ed.), (2001): *Multicultural Aspects of Sociolinguistics in Deaf Communities*. Washington D.C., Gallaudet University Press.
- Maggiolo, A. (2004/05): *Traduction de la parole de l'enfant: pour une éducation bilingue de l'enfant sourd di Danielle Bouvet*. Unpublished graduation dissertation, SSLMIT, University of Trieste, supervisor Prof. G. Benelli.
- Parasnis, I. (ed.) (1998): *Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Piliago, F.(1998/99): *La memoria a breve termine negli interpreti di lingue vocali e di lingua dei segni: un contributo sperimentale*. Unpublished graduation dissertation, SSLMIT, University of Trieste, supervisor Prof. L. Gran.
- Pöchhacker, F. (1995): Writings and research on interpreting: a bibliographic analysis, In *The Interpreters' Newsletter* 6, Trieste, Edizioni Università di Trieste pp.17-32.
- Scollon, R. and Wong Scollon S. (1995): *Intercultural Communication*. Oxford: Blackwell.

Stibiel, M. (2003/04): *La storia dell'educazione dei sordi triestini e breve confronto tra la LIS ed I segni triestini*. Unpublished graduation dissertation, SSLMIT, University of Trieste, supervisor Dr. L. Lerosé.

Young, K. [1989], (1999): Narrative embodiments: enclaves of the self in the realm of medicine. In A. Jaworski and N. Coupland, (eds.), *The Discourse Reader*. London, Routledge, pp.428-41.

e-mail address of author:

jkelleth@units.it

Zur Aussagekraft von Studien zur Sprachentwicklung von CI-Kindern

1. Einleitung

1.1 Bestandteile des CIs

Das Cochlea-Implantat (kurz CI) ist eine Hörprothese für Gehörlose, Ertaubte und schwer Hörbehinderte, deren Hörnerv funktioniert. Im engsten Sinne handelt es sich dabei um ein Bündel aus Elektroden, das durch eine Operation in die Hörschnecke eingeführt wird. Im allgemeinen Sprachgebrauch wird die Bezeichnung jedoch für alle Teile des CI-Systems verwendet.) Abbildung 1 zeigt die Bestandteile eines CIs ¹

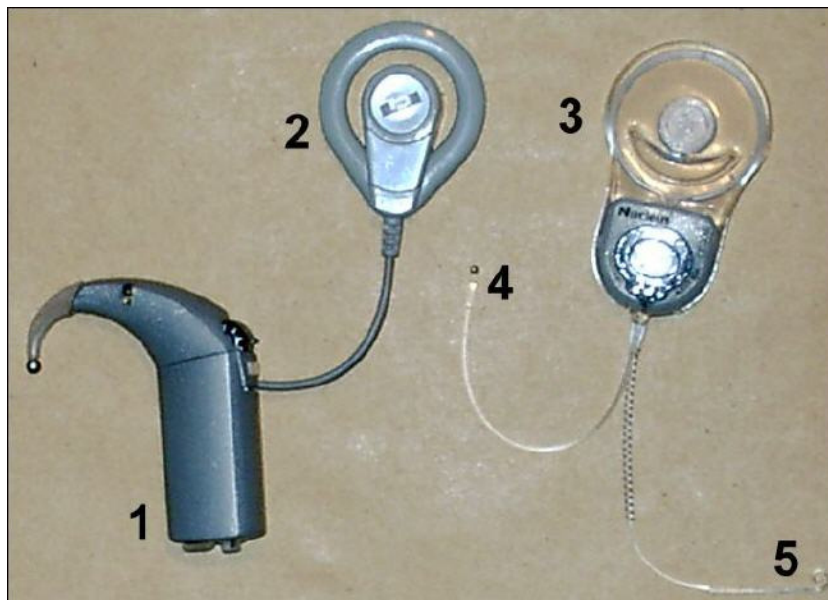


Abbildung 1

Die Elektroden des CIs geben den mit einem Mikrofon aufgenommenen Schall mit Hilfe eines digitalen Signalprozessors elektrisch direkt an den Hörnerv weiter.

1.2 Einige Zahlen zum CI

CIs werden international von vier Firmen produziert, davon sind drei auf dem österreichischen Markt vertreten. 2002 wurde die Zahl der CI-Träger weltweit auf ca. 45.000 geschätzt; in Österreich spricht man von derzeit etwa 1500 implantierten Personen (eine Gesamtstatistik für Österreich existiert nicht). Die Implantationen werden in neun österreichischen Krankenhäusern vorgenommen (die meisten im AKH Wien und im Cochlea Implantat Zentrum Salzburg). Ein CI kostet – inklusive

¹ Quelle: <http://www.notfall-telefax112.de/printable/505471963d0f6fb01/> (Abb. bearbeitet; Beschriftung hinzugefügt).

Operation und weiterer Kosten wie Nachbetreuung – einen geschätzten Mindestbetrag von € 63.000.²

Die Zahl der Implantation an Kleinkindern hat im Laufe der letzten Jahre weltweit stark zugenommen, so auch in Österreich: Laut Pok (2001) waren bis zum Beginn der 90-er Jahre 30 % aller CI-Patienten Kleinkinder; bis zum Jahr 2000 hat sich der Anteil bereits auf 60 % erhöht und die Tendenz ist weiter steigend. Vermehrt wird eine Implantation noch vor dem ersten Lebensjahr "empfohlen", da man sich dadurch bessere lautsprachliche Leistungen von den CI-Trägern erhofft. Ebenso ist eine Zunahme der bilateralen Implantationen zu verzeichnen, d.h. es wird in beide Ohren ein CI eingesetzt. Auf diese Weise sollen bessere Ergebnisse, speziell beim räumlichen Hören, erzielt werden als mit einseitigen Implantationen. Diese beiden Tatsachen bzw. die dafür angeführten Argumente, die diese Vorgehensweisen rechtfertigen sollen legen nahe, dass die bisher vorgenommenen Implantationen nicht die erhofften Resultate gebracht haben.

1.3 Die CI-Kontroverse

Bei spät oder postlingual ertaubten Personen ist man sich einig, dass das CI ein sinnvolles technisches Hilfsmittel darstellen kann, um wieder Anschluss an die "hörende Welt" zu erhalten und die Lebensqualität zu steigern. Erwachsene haben die Möglichkeit, die Entscheidung für oder gegen ein CI selbst zu treffen, was bei Klein- und Kleinstkindern nicht der Fall ist. Das ist unter anderem ein Grund, warum die Implantation bei diesem Patientenkreis so heftig umstritten ist. Die Debatte "pro oder contra CI" wird äußerst emotional geführt. Wichtig wäre es, die Diskussion auf eine sachliche Ebene zu bringen. Nur so können Eltern eine umfassende und objektive Information und Aufklärung bezüglich der Vor- und Nachteile eines CIs erhalten, auf deren Basis sie eine Entscheidung treffen können, die gravierende Auswirkungen auf das gesamte weitere Leben ihres Kindes haben wird.

1.3.1 Die Argumente der BefürworterInnen

Der Glaube an den Erfolg medizintechnischer Geräte ist in unserer Gesellschaft stark ausgeprägt. Das Ziel der Ärzte ist, mittels medizintechnischer Apparate einen organischen Defekt zu beheben. Die möglichen negativen Auswirkungen, die mit diesem Eingriff für einen Betroffenen verbunden sein können, werden nicht bedacht. Vor allem CI-Befürworter - neben vielen Ärzten sind das die Produzenten der Implantate, Sprachtherapeuten und hörende Gehörlosenpädagogen – vertreten diese Ansicht. Für sie ist das CI ein erfolgreiches 'Mittel' gegen Gehörlosigkeit. Sie argumentieren, dass ein CI einem prälingual gehörlosen Kind einen 'normalen' Lautspracherwerb ermöglicht und es infolgedessen ein 'normales' Leben führen kann. Gehörlosen Kindern, die mit der Gebärdensprache aufwachsen, ist dies entsprechend ihrer Auffassung nicht möglich. Eltern, die sich für ein CI bei ihrem Kind entscheiden, wird von den 'Experten' abgeraten die Gebärdensprache zu verwenden, da

² Davon entfallen ca. € 21.000,- auf das Implantat (die Kosten variieren je nach Produkt) und mind. € 20.000,- auf die Operationskosten sowie den Spitalsaufenthalt. Wie hoch die Kosten für die Nachbetreuung und Rehabilitation in Österreich sind, konnte nicht ermittelt werden. Beispiele aus anderen Ländern zeigen, mit welchen Ausgaben auch in Österreich gerechnet werden kann: An der Universitätsklinik Zürich wurden 1997 für die Voruntersuchungen ca. Fr. 3.500,- (ca. € 2.230,-) und für die Nachbetreuung (ohne Reisekosten) pro Jahr ca. Fr. 3.000,- (ca. € 1.900,-) angesetzt (Dillier & Spillmann, 1997). O'Donoghue (1999) veranschlagte in Großbritannien ca. £ 50.000,- (ca. € 73.110,-) an Gesamtkosten; dies inkludiert das CI, die Operationskosten sowie sämtliche Nachbetreuungskosten für die darauf folgenden 10 Jahre.

die Lautsprachentwicklung dadurch negativ beeinflusst wird. Die Realität sieht jedoch anderes aus: Nur wenigen CI-Kindern ist es möglich, einen mit hörenden Kindern vergleichbaren natürlichen Lautspracherwerb zu durchlaufen (Szagun, 2001). Im Gegensatz dazu ist bei gehörlosen Kindern, die von klein auf bilingual (Gebärdensprache und nationale Schriftsprache) aufwachsen, ein normaler Spracherwerb gegeben (Krausneker, 2004). Mit der Forcierung des CIs wurde die Diskussion Laut- oder Gebärdensprache wieder neu entfacht.

1.3.2 Die Argumente der CI-Gegner

Die Argumente der CI-Gegner, dazu zählen viele Gehörlose, können in zwei Kategorien zusammengefasst werden: Argumente, die im Zusammenhang mit der Wertigkeit von gehörlosen Menschen in unserer Gesellschaft stehen, und jene, die mit den medizinisch-ethischen Aspekten einer solchen Operation verbunden sind.

Der größte Widerstand der Gegner richtet sich vor allem gegen die Implantation bei Klein- und Kleinstkindern. Durch die CI-Versorgung dieser Kinder besteht ihrer Meinung nach eine Gefährdung der Existenz der Gehörlosengemeinschaft, die dadurch vom Aussterben bedroht ist. Es ist nicht zu bestreiten, dass durch das CI die Zahl der Personen, die sich als gehörlos bezeichnen, reduziert wird, die "kulturell-psychosoziale Gehörlosigkeit" wird jedoch nicht verschwinden (Dillier & Spillmann, 1997). Heftigen Widerstand gibt es von den CI-Gegnern gegen die oben erwähnte rein medizinische Sicht von Gehörlosigkeit, nämlich dass Gehörlosigkeit um jeden Preis 'repariert' werden muss. Gehörlose selbst empfinden sich nicht als behindert sondern nur als 'anders' und bestehen darauf, als vollwertige Menschen akzeptiert zu werden.

Eine zentrale Frage in der ethischen Diskussion ist, inwieweit es zulässig ist, einen solchen operativen Eingriff bei Personen durchzuführen, die nicht entscheidungsfähig sind (Bentele, 2001; Erni, 2002). Es handelt sich um eine nicht lebensnotwendige Operation, die von vielen Gehörlosen als medizinisches Experiment an Kindern betrachtet wird und das ist aus ihrer Sicht unethisch und abzulehnen (Lane, 1994). Ein weiteres Argument gegen eine Implantation bei Kleinstkindern sind die größtenteils enttäuschenden lautsprachlichen Fortschritte dieser Kinder. Die realen sprachlichen Leistungen entsprechen meistens nicht den vorher gemachten Erwartungen, weder bei der Hör- und Sprachfähigkeit und was im Vorfeld oft vergessen wird, auch bei der Verständlichkeit.

2. Kriterien zur Aussagekraft von Studien

Studien über die lautsprachlichen Leistungen von prälingual gehörlosen Kindern, die mit einem CI versorgt wurden, präsentieren teilweise widersprüchliche Ergebnisse. Es stellt sich daher die Frage, wie aussagekräftig diese Studien sind bzw. wie verlässlich ihre Ergebnisse sind. Die Wichtigkeit einer solchen Überprüfung zeigt folgendes Zitat (Lane 1994: 4f.):

Wenn Eltern oder Fachleute versichern, dass Implantate bei Kindern ein grosser Erfolg oder ein schrecklicher Misserfolg sind, sind wir zwar sehr beeindruckt von ihrem persönlichen Zeugnis. Aber ein das Leben verändernder chirurgischer Eingriff bei einem Kinde ist zu wichtig, als dass wir uns mit persönlichen Aussagen begnügen dürfen. Medizinische Zeitschriften existieren, damit alle wesentlichen Fakten präsentiert werden können. Wir müssen uns deshalb die Zeit nehmen, die publizierten Resultate zu überprüfen und nach Schwächen in der Methodik und in der Interpretation zu suchen.

Lane (1994) geht davon aus, dass viele Studien, die sich mit den sprachlichen Erfolgen nach einer Cochlea-Implantation beschäftigen, als nicht verlässlich eingestuft werden müssen. Er führt verschiedene Gründe dafür an: selektive Berichterstattung (nur Veröffentlichung von positiven Teilergebnissen), Vermischen von Ergebnissen (es wird nicht zwischen prälingual gehörlosen Kindern und jenen, die schon vor der Operation über Lautsprachkenntnisse verfügten, unterschieden), die Messlatte wird zu tief angesetzt (es wird z.B. nur die Sprachperzeption evaluiert), oder Ausschluss von Versuchsteilnehmer (z.B. Studienteilnehmer, die nicht den Erwartungen entsprechen, werden aus der Studie genommen). Entsprechend Szagun (2006, Online), hat sich die Situation diesbezüglich nicht merklich verändert: "Die Kriterien, nach denen der Erfolg gemessen wird, sind jedoch oft unklar oder höchst zweifelhaft. Die sog. "Tests" entsprechen meistens nicht den Standards einer wissenschaftlich fundierten Sprachdiagnostik". Damit eine Studie als valide bezeichnet werden kann, muss sie verschiedene Kriterien erfüllen, unter anderem ist eine genaue Definition der folgenden Punkte unerlässlich:

2.1 Ziel einer Studie

Vorab muss genau definiert werden, was in einer Studie evaluiert werden soll. Handelt es sich um eine Studie über das CI, muss daraus eindeutig hervorgehen, ob z.B. die Sprachperzeption, Sprachproduktion, der Spracherwerb, die Sprachkompetenz oder die Verständlichkeit der Aussprache erhoben werden soll. Eine genaue Definition des Studienziels ist in weiterer Folge für die Auswahl des Testverfahrens und damit zusammenhängenden Fragen von Relevanz.

2.2 Das Untersuchungsdesign

Das Untersuchungsdesign beinhaltet eine genaue Beschreibung über z.B. die Auswahl der Testpersonen (z.B. prälingual/postlingual ertaubt; Höralter/chronologisches Alter; verwendetes Kommunikationsmittel (Lautsprache und/oder Gebärdensprache), Art des CIs). Um eine Vermischung der Testergebnisse zu verhindern, muss auf eine homogene Zusammenstellung der Testgruppe geachtet werden. Dadurch wird sichergestellt, dass identische Leistungsniveaus verglichen werden und die Ergebnisse repräsentativ sind. Ebenso muss die Auswahl/Zusammensetzung der Kontrollgruppe beschrieben werden (z.B. handelt es sich dabei um altersmäßig vergleichbare hörende Kinder, Kinder mit Hörhilfen oder Kinder mit verzögerter Sprachentwicklung usw.). Weiters sollten auch Angaben zur Studiendauer, den Untersuchungsintervallen und der Untersuchungsumgebung (d.h. ob die Tests in geräuschlosen Testräumen oder unter normalen Bedingungen durchgeführt wurden) gemacht werden.

2.3 Das Testinstrumentarium

Als Kernstück einer Studie kann der Test, mit dem ein spezielles auftretendes Phänomen erfasst werden soll, bezeichnet werden. Ein Test muss bestimmte Testgütekriterien aufweisen, die Aussagen über die Güte von Messergebnissen ermöglichen. Drei der wichtigsten Kriterien sind Validität, Reliabilität und Objektivität (Schumacher & Brähler, 2004), weitere sind Normierung, Ökonomie, Nützlichkeit und Vergleichbarkeit (Henger, 2003). Lane (1994) kritisiert, dass viele der CI-Studien nicht – wie in der Medizin sonst üblich – blind durchgeführt werden, sodass die Versuchsleiter durch ihre eigenen Vorurteile und Erwartungen beeinflusst werden könnten, wodurch die Objektivität solcher Studien in Frage gestellt ist.

Für cochlea-implantierte Kinder wurden spezielle Testbatterien, vor allem von den Herstellerfirmen teilweise selbst entwickelt und teilweise aus bestehenden Tests zusammengestellt (z.B. von der Fa. Cochlear der "Test of Auditory Perception of Speech for Children" (TAPS), "EARS family" von der Firma MED-EL).

2.4 Präsentation der Testergebnisse

Testergebnisse müssen in ihrer Gesamtheit analysiert und präsentiert werden, damit kein falsches Bild (positiv oder negativ) entsteht. Oft werden nur Teilresultate angeführt, oder es wird nur über die positivsten Resultate berichtet (Lane, 1994). Es muss daher darauf geachtet werden, dass Einzelleistungen dokumentiert werden (speziell, wenn diese nicht so ausgefallen sind, wie man es sich erwartet oder gewünscht hätte, dürfen sie nicht ausgeschieden werden) und nicht nur Durchschnittswerte angegeben werden. Lane (1994: 9) führt ein Beispiel an:

Wenn nur Durchschnittswerte und keine andern Statistiken oder individuelle Daten angegeben werden, kann der Leser verwirrt werden, denn Durchschnittswerte können durch einige wenige hochstufige Kinder beeinflusst werden. Wenn zum Beispiel acht Kinder bei einem Worterkennungstest 5% korrekte Antworten gaben und 2 Kinder 75%, ergäbe der Durchschnitt 19% korrekte Antworten. Der Leser könnte fälschlicherweise folgern, dass das typische Kind mit Implantat beinahe jedes fünfte Wort verstehen kann. In Wirklichkeit versteht in diesem Beispiel das typische Kind nur jedes zwanzigste Wort.

Eine Möglichkeit, Testergebnisse zu beeinflussen ist das Herausnehmen von Testpersonen aus einer laufenden Studie, deren Leistungen nicht den Erwartungen entsprechen. Dadurch werden bessere Studienergebnisse erreicht. Diese Vorgehensweise wurde bereits von Lane (1994) scharf kritisiert und ist auch heute noch zu verurteilen. Eine andere Möglichkeit Ergebnisse zu manipulieren ist, Selektionskriterien aufzustellen, wie dies in der Studie von Pixner (2005: 25f) der Fall ist.

3. Was ist der Untersuchungsgegenstand von CI-Studien?

Der Schwerpunkt der meisten Studien liegt auf den Bereichen Sprachperzeption und/oder -produktion. Studien, die den Spracherwerb bzw. die Sprachkompetenz von CI-Kindern analysieren, sind selten. Eine mögliche Erklärung für diese Tatsache ist für Lane (1994: 9), dass "es häufig gar keinen Spracherwerb zu messen gibt". Eine weitere mögliche Erklärung ist, dass es sich beim Spracherwerb um einen komplexen Bereich handelt, der mit den "Methoden und Theorien der Entwicklungspsychologie und der Psycholinguistik" untersucht werden muss (Szagun, 2001). Zudem erfordern solche Studien einen längeren Untersuchungszeitraum als zwei Jahre (Dauer der meisten Studien). Besonders in den ersten beiden Jahren nach einer Implantation sind bei den Kindern (unterschiedliche) Hör- und Sprechfortschritte zu verzeichnen, die oft als 'außergewöhnliche' Erfolge dargestellt werden. Ein Blick auf die Lautsprachentwicklung hörender Kinder relativiert diese Erfolge jedoch: Speziell in den ersten beiden Lebensjahren sind Fortschritte in der Hör- und Sprechentwicklung zu beobachten. Für Szagun (2001) ist es unzulässig auf Basis solcher Daten, Rückschlüsse auf den natürlichen Spracherwerbsverlauf zu ziehen. Sie weist darauf hin, dass es möglich ist, Äußerungen wahrzunehmen und nachzusprechen, ohne die dahinter stehenden Organisationsprinzipien erworben zu haben.

In den meisten Studien wird von Sprachwahrnehmung und -produktion gesprochen, was für Szagun (2001: 263) nicht korrekt ist, da sich der Begriff "Sprache" im Sinne von Saussure (1955) "auf das hinter den Äußerungen stehende System der regelhaften Kombinationen" bezieht. Sie plädiert daher, in diesen Fällen die Begriffe "Sprechwahrnehmung" und "Sprechproduktion" zu verwenden.

3.1 Sprachperzeption und -produktion

Die Sprachperzeption/ -rezeption betrifft den Prozess der Lautwahrnehmung über das Ohr bis hin zum Verstehen von sprachlichen Äußerungen, die entsprechend Erber (1982) in bestimmten Stufen erfolgt (Wahrnehmung; Diskrimination; Identifizierung; Nachsprechen; Verstehen). Bei der Sprachproduktion geht es um die eigenständige Produktion von sprachlichen Äußerungen, in diesem Fall lediglich um das Nachsprechen von Wörtern, Teilsätzen und Sätzen. Voraussetzung für eine normale Sprachproduktion ist eine funktionierende Sprachperzeption. Mit Hilfe von unterschiedlichen sprachaudiometrischen Tests wird der Ist-Zustand der Hör- und Sprechentwicklung von Personen mit einer Hörbeeinträchtigung ermittelt. Bei den Testformen unterscheidet man zwischen geschlossenen und offenen Testverfahren.

3.1.1 Geschlossene Testverfahren (Closed-Set-Tests)

Bei dieser Art der Testverfahren wird die Perzeptionsleistung ermittelt, d.h. inwieweit eine Testperson Lautsprache bzw. Elemente dieser perzipieren und erkennen kann. Vor Testbeginn wird sichergestellt, dass die Testperson mit den Testitems vertraut ist. Die Tests werden üblicherweise in einer störungsfreien Umgebung durchgeführt, d.h. in einer schalldichten Kabine mit Kopfhörer oder im freien Schallfeld mit Hörhilfe (Hörgerät oder Cochlea-Implantat). Die Distanz zwischen Testperson und Lautsprechern beträgt ca. einen Meter; die Testitems werden entweder von einer Livestimme gesprochen oder es wird eine Aufnahme abgespielt, wobei die Schallintensität vom Testleiter ausgewählt wird (Huarte u.a., 2004).

Die Validität der durch geschlossene Testverfahren ermittelten Ergebnisse ist stark eingeschränkt, da nur bereits bekanntes Wissen abgefragt wird, es wird kein realer Lerneffekt erfasst. Es werden keine großen Anforderungen an das Vokabular und die kognitiven Fähigkeiten der Testperson gestellt. Außerdem werden Antwortmöglichkeiten vorgegeben, z.B. in Form von Multiple-choice Aufgaben, Alternativantworten (auch Ja/Nein-Aufgaben oder Richtig/Falsch-Aufgaben genannt) oder Zuordnungsaufgaben.

Zu diesen Testverfahren zählen u.a. das Listening Progress Profile (LiP) von Archbold (1994, 1996), der Monosyllabic-Trochee-Polysyllabic Test (MTP) von Erber & Alencewicz (1976), die geschlossene Satzliste von Tyler & Holstadt (1987), der Common Objects Token Test (COT) von Plant & Moore (1992), der Early Speech Perception Test (ESP-Test) von Moog & Geers (1990) oder The Northwestern University-Children's Perception of Speech Test (NU-CHIPS) von Elliott & Katz (1980). Aus Platzgründen werden hier nur das LiP und die geschlossene Satzliste kurz beschrieben, um einen Einblick in diese Testart zu ermöglichen.

3.1.1.1 Listening Progress Profile (LiP)

Dieser Test wurde von Archbold (1994; 1996) in Zusammenarbeit mit dem CI-Zentrum in Nottingham entwickelt. Er ist für sehr junge Kinder ohne Sprachkenntnisse gedacht und besteht aus 21 Aufgaben. Es handelt sich um ein Verfahren zur Detektion, Diskrimination und Identifikation von

Geräuschen, Sprachlauten und Wörtern mit steigender Schwierigkeit (z.B. Reaktion auf Trommelschlag oder Stimme; Unterscheidung zwischen laut und leise, Dauer oder Lautstärke von Lauten). Eßer (2004) kritisiert, dass einige Aufgaben dieses Tests nicht alltagsrelevant (z.B. Ling-Laute ³) und andere nicht sprachlicher Natur sind (z.B. Trommelschlag).

3.1.1.2 Die geschlossene Satzliste

Der Test ist ab einem Entwicklungsalter von vier Jahren geeignet und wurde von Tyler & Holstadt (1987) entwickelt. Die Aufgabe des Kindes ist es, bekannte Wörter in einem koartikulatorischen Kontext zu erkennen. In einer Testvorbereitung werden dem Kind Bilder, die Begriffe einer Phrase oder einen Satz darstellen, gezeigt und mit dem entsprechenden gesprochenen Text begleitet. Bei der ersten Testdurchführung werden dem Kind die Sätze dann in veränderter Reihenfolge präsentiert. Dabei stehen dem Kind das Mundbild des Versuchsleiters sowie die Satztexte als Unterstützung zur Verfügung; dies ist im zweiten Testdurchgang nicht mehr der Fall.

Die Satzliste weist vier Schwierigkeitsstufen (Matrizen) auf, wobei Unterschiede in der Anzahl der Wörter im Satz (bzw. in der Phrase) und in der Anzahl der Alternativen pro Wort bestehen. Ein Beispiel für die Matrix 1 aus Eßer (2004: 77):

(ein) großes	blaues	Fahrrad
(ein) kleines	rotes	Auto

Wie erwähnt, werden die Phrasen/Sätze durch Bilder bzw. Symbole dargestellt. Das Kind muss auf das jeweilige Symbol für z.B. Größe, Farbe und Fahrzeug zeigen. Wörter in der gleichen Position/Spalte sind Alternativen. Eine Phrase kann z.B. sein "(ein) großes rotes Fahrrad" oder "(ein) kleines blaues Auto". Ein Wechsel zum nächsten Schwierigkeitsgrad erfolgt, wenn vom Kind über 90 % der Wörter durch das Zeigen auf die richtigen Bilder identifiziert wurden.

3.1.2 Offene Testverfahren (Open-Set-Tests)

Bei den sogenannten offenen Testformen muss eine Testperson ihr unbekannte Wörter oder Sätze nachsprechen oder eine Antwort geben, wobei keine Antwortmöglichkeiten vorgegeben sind. Ein Problem bei der Beurteilung von Antworten kann die bei vielen CI-Kindern mehr oder weniger einträchtige Artikulation darstellen. Es kann der Fall auftreten, dass die Phoneme bzw. Wörter richtig gehört wurden, aber auf Grund der Artikulationsprobleme nicht richtig produziert werden können, was sich auf das Ergebnis auswirkt und dieses verfälscht.

Eine Subform der offenen Sprachtests sind offene Testverfahren, bei denen die Antwort "angeregt" wird. So kann beispielsweise das generelle Thema vorgegeben sein, oder es werden (oft bei Kindern) Bilderbücher zur Unterstützung verwendet. Es ist wichtig, anzugeben ob die Antworten angeregt wurden oder nicht. Die Evaluierung angeregter Antworten ist schwierig, da nicht ermittelt werden kann, wie stark die Antwort durch die Anregung beeinflusst wurde, und das wiederum wirkt sich negativ auf die Aussagekraft einer Studie aus.

³ Kinder müssen sechs Phoneme (a, i, u, m, s, sch), die sich in ihrer Frequenz unterscheiden, identifizieren und wiederholen, oder sie müssen auf das zugehörige Bild zeigen (Eßer, 2004).

Vielfach werden die Tests unter idealen Bedingungen, d.h. ohne Störgeräusche des Alltags, durchgeführt. Daher können keine Aussagen gemacht werden, wie gut die Testperson aktiv oder passiv an Gruppengesprächen in einer normalen Umgebung teilnehmen kann. Weiters ist die Validität dieser Ergebnisse dadurch eingeschränkt, dass nur das Verstehen bzw. Produzieren von isolierten Wörtern, Teilsätzen oder kurzen Sätzen getestet wird. Es wird nicht ermittelt, wie gut CI-Träger durch ihre Hörhilfe wirklich in der Lage sind, "fließende Rede" zu verstehen (d.h. lautsprachliche Äußerungen, die aus mindestens zwei Sätzen bestehen). Letztendlich können keine gültigen Aussagen über den Spracherwerb bzw. die Sprachkompetenz gemacht werden (Szagun, 2001: 261)

Das Nachsprechen von Wörtern und Sätzen misst die Fähigkeit des Kindes zur Nachahmung oder Imitation sprachlicher Stimuli. Kinder können Sprache imitieren, Erwachsene können Sprache imitieren, Papageien können Sprache imitieren. Die Fähigkeit, sprachliche Laute zu imitieren, ist eine wichtige Errungenschaft. Aber man kann aus der Verbesserung dieser Fähigkeit nicht auf einen Erfolg beim Spracherwerb schließen. Denn mit der regelhaften Kombination von einzelnen Elementen, die die Essenz der Menschensprache ausmacht, hat Imitation nichts zu tun. Sonst müssten kleine Papageien, die von Menschen zur Imitation der Menschensprache trainiert werden, genauso gut Sprache lernen wie Menschenkinder.

Zu diesen Testverfahren zählen u.a. der offene Einsilber-Test, Glendonald Auditory Screening Procedure (GASP) (Erber, 1982), die Sprachenspezifischen Sätze sowie die Meaningful Auditory Integration Scale (MAIS) (Robbins u.a., 1991) und Meaningful Use of Speech Scale (MUSS) (Robbins & Osberger, 1992). Aus Platzgründen werden hier ebenfalls nur zwei dieser Verfahren, nämlich der offene Einsilber-Test und der GASP, kurz beschrieben.

3.1.2.1 Offener Einsilber-Test

Den Testpersonen werden Wörter aus zwei Wortlisten zu je zehn Wörtern vorgelesen, die nach dem CVC-Muster gebildet sind und die sie nachsprechen müssen. Beispiele: Liste 1 – z.B. Boot, Bein, Tisch; Liste 2 – Sohn, Seil, Sieb. Jedes korrekt nachgesprochene Phonem wird bewertet, sowie jedes komplett richtig nachgesprochenes Wort (Eßer, 2004).

3.1.2.2 Glendonald Auditory Screening Procedure (GASP)

Mit diesem Test, der von Erber (1982) entwickelt wurde, wird die Fähigkeit überprüft, einfache Alltagsfragen zu verstehen. Es ist für ein Entwicklungsalter ab vier Jahren geeignet. Es gibt keine vorgegebene Testreihenfolge; jede inhaltlich korrekte Antwort wird als richtig gewertet. Die Fragestellung erfolgt nicht innerhalb einer natürlich stattfindenden Interaktion, sondern es besteht eher eine Art "Prüfungssituation". Hier die Testfragen, entnommen aus Eßer (2004: 81), die sie laut eigenen Angaben wörtlich aus dem Englischen übersetzt hat:

Wie heißt du?
Welche Farbe haben deine Schuhe?
Hast du eine Schwester /einen Bruder?
Wo ist deine Mama?
Wann hast du Geburtstag?
Wie heißt Deine Kindergärtnerin/ Lehrerin?
Welche Zahl kommt nach 7? oder Welcher Tag ist heute?
Wie viele Beine hat ein Elefant?
Wo wohnst du?
Wie alt bist du?

Eßer (2004) stellt fest, dass speziell bei Fragen, die eine Nennung von Zahlen beinhalten, eine Korrelation zwischen Alter und richtiger Antwort besteht. Sie vertritt zudem die Ansicht, dass dieser Test nicht die Hörfähigkeit überprüft, sondern Verstehen und Weltwissen.

3.2 Der Spracherwerb

Der unbewusste und in natürlicher Umgebung stattfindende Erwerb der phonologischen, syntaktischen, semantischen und pragmatischen Regeln einer Sprache wird als Spracherwerb bezeichnet. Wie bereits erwähnt, befassen sich nur sehr wenige Studien mit dem Spracherwerb von prälingual gehörlosen CI-Trägern.⁴ Eine der diesbezüglich umfangreichsten Studien ist die von Szagun (2001). Sie untersuchte den Spracherwerb von 22 cochlea-implantierten Kindern und verglich diese mit einer Kontrollgruppe von 22 hörenden Kindern über einen Zeitraum von 18 Monaten. Anschließend wurden über einen weiteren Zeitraum von neun Monaten Sprachstichproben für alle CI-Kinder und sechs normal hörende Kinder erhoben, das ergibt einen Untersuchungszeitraum von 27 Monaten. Bei neun CI-Kindern, die eine langsame Sprachentwicklung aufwiesen, wurde der Untersuchungszeitraum auf insgesamt 36 Monate erweitert. Szagun wollte in ihrer Studie untersuchen, ob drei Jahre nach einer Implantation noch gravierende Veränderungen in der Sprachentwicklung möglich sind. Der Sprachstand beider Gruppen war zu Beginn der Studie gleich, sie verwendeten einzelne Wörter, hatten aber noch keine Grammatikkenntnisse (Szagun, 2001).

3.2.1 Wortschatzerwerb

Den Wortschatz hat Szagun (2001) mittels einer vorläufigen Deutschen Version des sog. MacArthur Communicative Development Inventory von Fenson u.a. (1994) erhoben. Es handelt sich dabei um einen Elternfragebogen, der eine Liste von Wörtern verschiedener semantischer Felder

⁴ So hatten auf der "9th International Conference on Cochlear Implants and Related Sciences" (14.-17. Juni 2006, Wien) von mehr als 600 Vorträgen nur drei "language development" und zwei "language skills" bzw. "language competence" zum Thema (siehe Konferenzprogramm: http://www.ci-2006.com/pdf/final_program_ci_2006.pdf). Allerdings handelt es sich bei den drei Studien zum "language development" nicht um den natürlichen Spracherwerb.

beinhaltet (Inhaltswörter wie Nomen, Verben und Adjektive sowie Funktionswörter wie Artikel, Pronomen, Präpositionen und Konjunktionen). In dieser Studie wurden der Umfang des Wortschatzes sowie das Wortverständnis erhoben. Bei beiden Gruppen ist während des Untersuchungszeitraumes ein starker Wortschatzanstieg zu verzeichnen, allerdings mit unterschiedlichen Ausprägungen: Bei den Nomen, Verben und Funktionswörtern ist der Zuwachs bei den hörenden Kindern größer als bei den CI-Kindern; kein Unterschied konnte beim Erwerb der Adjektive festgestellt werden. Entsprechend dieser Studie verläuft der Wortschatzerwerb bei CI-Kindern in den ersten 18 Monaten langsamer als jener von normal hörenden Kindern (Szagun, 2001). Bei der Verwendung des Wortschatzes in einer aktuellen Sprechsituation wurden keine Unterschiede zwischen den beiden Gruppen festgestellt.

3.2.2 Erwerb der grammatischen Markierungen

Ein Schwerpunkt in der Studie von Szagun (2001) ist der Erwerb der Verb- und definiten Artikelmarkierungen. Wie aus dieser Untersuchung hervorgeht, weisen die CI-Kinder größere individuelle Verläufe des Spracherwerbs auf, als die hörenden Kinder. Bei den CI-Kindern kristallisierten sich im Laufe des Untersuchungszeitraums drei Gruppen heraus:

Gruppe 1:

- Die Kinder dieser Gruppe hatten einen mit hörenden Kindern vergleichbaren natürlichen Spracherwerb – dies traf für drei Kinder zu. Diese Kinder verwendeten ein Jahr nach der Operation Zweiwortsätze, und die Satzlänge nahm danach rasch zu.

Gruppe 2:

- Sieben der CI-Kinder hatten eine langsame Sprachentwicklung, die vergleichbar mit einer langsamen Entwicklung bei hörenden Kindern ist. Diese Kinder bildeten erst eineinhalb Jahre nach der Operation Zweiwortäußerungen und drei Jahre nach dem Eingriff längere Sätze.

Gruppe 3:

- Der Großteil der CI-Kinder, nämlich 12, hatte eine stark verzögerte Sprachentwicklung, die erhebliche Abweichungen zu den beiden anderen CI-Gruppen und der Sprachentwicklung normal hörender Kinder aufweist. Sie verwendeten erst zwei Jahre nach der Operation Zweiwortäußerungen und waren drei Jahre nach der Operation nicht in der Lage, längere Sätze zu bilden.

Nur die drei Kinder der Gruppe 1 erwarben alle Artikelformen. Bei den restlichen CI-Kindern traten erwerbschronologische Unterschiede auf:

Nominativformen

- 13 Kinder hatten 27 Monate nach Studienbeginn durchschnittlich zwei Formen erlernt; von den sechs langsamsten Kindern wurde nur ca. eine erlernt.

Akkusativformen

- Die CI-Kinder erwarben im oben erwähnten Zeitraum durchschnittlich weniger als eine Form.

Dativformen

- Es wurde durchschnittlich nicht einmal eine Dativform von den CI-Kindern erworben.

Die Studie zeigt, dass CI-Kinder in allen Kasus deutlich mehr Fehler als normal hörende Kinder machen. Bei den Fehlerarten zählen bei den CI-Kindern Auslassungen und die Verwendung einer

Protoform (dabei handelt es sich um "de", z.B. *de auto*, *de telefon*) des Artikels zu den häufigsten, bei normal hörenden Kindern sind es hingegen Kasus- und Genusfehler. Szagun interpretiert die zu beobachtenden Unterschiede beim Erwerb von grammatischen Markierungen an Verben und Artikeln dahingehend, dass es für hörbeeinträchtigte Kinder, also auch Kinder mit einem CI, viel schwerer ist, undeutlich hörbare grammatische Markierungen zu erwerben als für normal hörende Kinder.

3.3 Syntax und Leseverständnis

Untersuchungen, die sich mit der Syntaxproduktion oder dem Leseverständnis von CI-Kindern beschäftigen, sind ebenfalls nicht sehr zahlreich. Leyrer (2005) untersucht die Syntaxproduktion von CI-Kindern an Hand des Sprachentwicklungstests für zweijährige Kinder (SETK-2). Der Test setzt sich aus vier Subtests zusammen, wovon zwei das Sprachverstehen und zwei die Sprachproduktion evaluieren. Entsprechend dieser Studie ist die Entwicklung der Satzproduktion bei Kindern mit einem CI wesentlich langsamer als bei normal hörenden Kindern. Von den 11 CI-Kindern erreichten nur fünf einen für ihr Alter angemessenen Wert. Faktoren, die dafür ausschlaggebend sind, kann Leyrer nicht nennen. Mögliche Erklärungen wären für ihn eine zu kurze Spracherfahrung dieser Kinder oder dass CI-Kindern eine "einfachere" Sprache als normal hörenden Kindern angeboten wird. Die "maternale Inputsprache" hat, neben der präoperativen Hörfähigkeit und dem Implantationsalter, Auswirkungen auf die Sprachentwicklung, so Szagun (2001). Allerdings konnte sie in ihrer Studie laut eigenen Angaben den Großteil der Ursachen, der für die Variabilität im sprachlichen Fortschritt der Kinder verantwortlich ist, nämlich 60 bis 70 %, nicht klären.

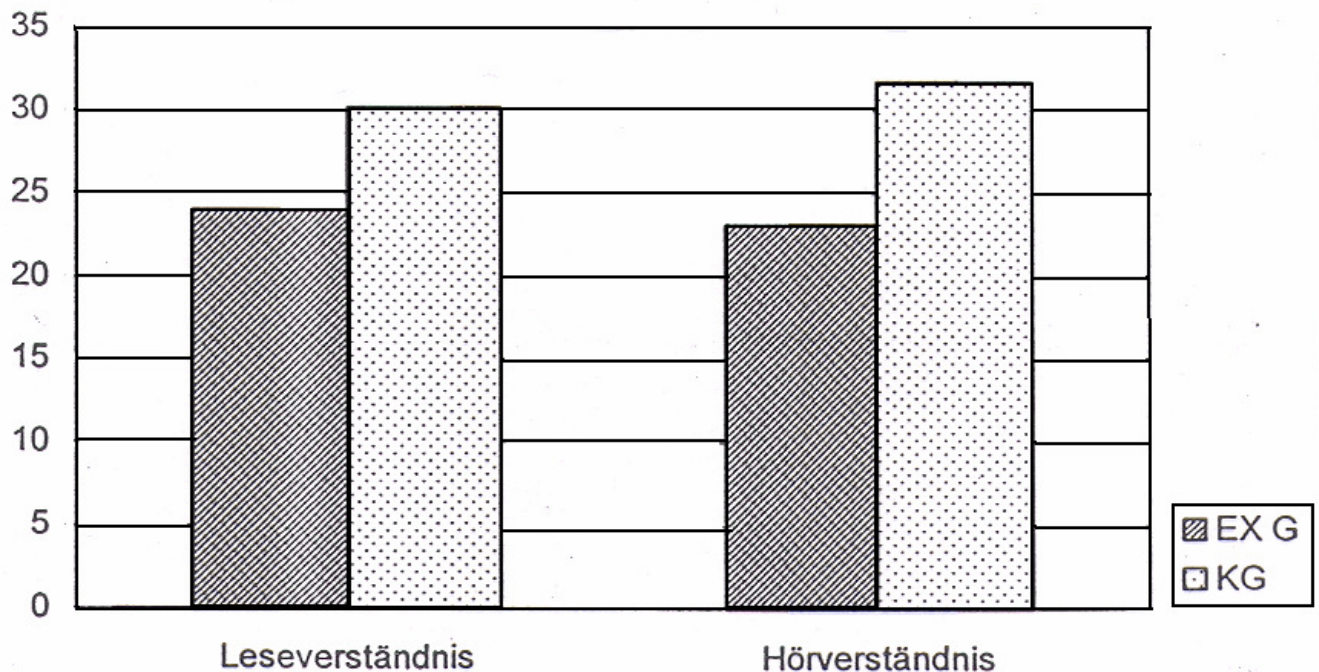


Abbildung 9: EX G: Experimentalgruppe der CI-Kinder
KG: Kontrollgruppe der normal hörenden Kinder

Pixner (2005) führte eine experimentelle Studie zum Lese- und Hörverständnis von CI-Kindern an Hand von 40 Testsätzen durch. Dabei wurden acht unterschiedliche syntaktische Kategorien, die verschiedene Schwierigkeitsstufen der syntaktischen Verarbeitung repräsentieren, überprüft (z.B. reversibler Passivsatz; einfache Aktivsätze, die mit einem Objekt beginnen); pro Kategorie standen fünf Sätze zur Verfügung. Das Leseverständnis wurde unter Einbeziehung eines Eyetrackers (das ist ein Gerät, welches die Augenbewegungen während des Lesevorganges verfolgt und aufzeichnet) ermittelt. Die Studie zeigt laut Pixner signifikant schlechtere Leistungen im Leseverständnis der CI-Kinder als die normal hörenden Kinder, obwohl sie über gleich gute basale Lesefähigkeiten verfügten (siehe Abbildung 2 Pixner, 2005: 46). Für Pixner liegt daher die Folgerung nahe, dass Kinder mit einem Cochlea-Implantat weniger Informationen aus einem Text verarbeiten können als normal hörende Kinder.

Ein großer Unterschied zwischen den beiden Gruppen besteht entsprechend dieser Studie auch beim Hörverständnis (siehe Abbildung 2)⁵. Vergleicht man das Lese- und Hörverständnis beider Gruppen, so ergibt sich folgendes Bild: 15 der 19 normal hörenden Kinder verfügten im Vergleich zum Leseverständnis über ein gleich gutes oder sogar besseres Hörverständnis; bei den CI-Kindern sind es nur vier von 19 Kindern. Ausschlaggebend für diese Differenz sind für Pixner vor allem die Sätze einer bestimmten Kategorie, bei denen die CI-Kinder beim Hörverständnis wesentlich mehr Fehler machten als beim Leseverständnis. Die akustisch schwer zu differenzierenden unbetonten Artikel "der" und "den" bereiten CI-Kindern in solchen Situationen Schwierigkeiten (Pixner, 2005).

Die Studienergebnisse zeigen einen engen Zusammenhang zwischen schlechterem Hörverständnis und Defiziten beim Leseverständnis; auch Holzinger u.a. (2006) belegen in ihrer Studie einen deutlichen Zusammenhang zwischen dem Grad der Hörschädigung und dem Leseverständnis. Szagun (2001) kommt in ihrer Studie zu der Schlussfolgerung, dass undeutlich hörbare grammatische Markierungen für Kinder mit einem CI äußerst problematisch sind. Aus diesen Studien wird ersichtlich, welche Auswirkungen ein beeinträchtigtes Hörverständnis, mit oder ohne CI, auf den Wissenserwerb haben kann.

3.4 Verständlichkeit der Lautsprache von CI-Trägern

Ein oft vernachlässigter Aspekt bei CI-Trägern betrifft die Verständlichkeit ihrer Aussprache. Ein CI befähigt ein Kind nicht automatisch zur richtigen Artikulation der jeweiligen Lautsprache, sondern diese muss gelernt werden. Dabei handelt es sich um einen jahrelangen Prozess, und wie Studien zeigen, variieren die erzielten Ergebnisse.

Die Sprachverständlichkeit wird mit einer normierten Skala, dem sog. Speech Intelligibility Rating (SIR), gemessen. Dabei wird in verschiedenen Kategorien erfasst, wie verständlich die Sprache ist: "Die Sprache ist nie verständlich"; "Die Sprache ist selten verständlich"; "Die Sprache ist nur

⁵ Hörverständnis: Darunter ist die Fähigkeit zu verstehen, sprachlichen Input über das Ohr zu nutzen und zu interpretieren (Marx & Jungmann: 2000). In der vorliegenden Studie wurde das Hörverständnis der Kinder folgendermaßen überprüft: Einzelne Sätze wurden von der Versuchsleiterin vorgelesen. Nach einem Satz erschienen vier Bilder; daraus musste das Kind das zum Satz passende auswählen.

vertrauten Personen verständlich" bis "Die Sprache ist immer verständlich".⁶ Die Studie von Allen u.a. (1998) zeigt wie schwierig das Lernen der richtigen Aussprache ist: Bei den 32 untersuchten Kindern waren in den ersten beiden Jahren nach der Implantation nur einzelne Wörter "erkennbar". Nach drei Jahren (manchmal etwas früher, manchmal etwas später) waren die Kinder in der Lage sich lautsprachlich so auszudrücken, dass es für jemanden, der sich stark darauf konzentrierte und zusätzlich von den Lippen ablas, verständlich war. Nach vier Jahren verfügten 85 % der Kinder über "some intelligible connected speech" (eine Definition dafür wird nicht gegeben). Nach fünf Jahren nahmen nur noch 11 Kinder an der Studie teil. Davon erreichten fünf Kinder eine allgemein verständliche Aussprache (SIR-Kategorie 5); ein Kind konnte von Personen, die mit seiner Aussprache etwas vertraut waren, verstanden werden (SIR-Kategorie 4); vier Kinder erreichten eine Aussprache, die bei starker Konzentration und mit Hilfe von Lippenlesen verständlich war (SIR-Kategorie 3) und ein Kind blieb auf der niedrigsten Stufe (SIR-Kategorie 1), d.h. von seinen lautsprachlichen Äußerungen wurden nur einzelne Wörter verstanden.

CI-Träger sind sich ihrer oft schwer verständlichen Aussprache bewusst. Kurschatke (2001) befragte CI-Kinder, wie sie ihre Sprechverständlichkeit selbst einschätzen würden: 40 Kinder gaben an, dass sie manchmal von fremden Menschen verstanden werden; 25 werden nie von fremden Menschen verstanden. 11 Kinder werden laut eigenen Angaben oft von Unbekannten verstanden und nur drei werden immer von fremden Menschen verstanden. Ein Faktor der sich positiv auf die Qualität der Kommunikation auswirkt ist der Vertrautheitsgrad: Je größer die Vertrautheit zwischen CI-Träger und Kommunikationspartner ist, umso besser funktioniert die Kommunikation. Am besten funktioniert die Kommunikation im Elternhaus und unter Freunden, da diese Personen mit der Aussprache vertraut sind. Im Gegensatz dazu ist es für den Großteil der CI-Kinder sehr schwierig, sich mit fremden Menschen zu unterhalten, eben weil diese nicht mit ihrer Aussprache vertraut sind (Kurschatke, 2001). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen Szagun u.a. (2006), die bei CI-Kindern eine stärker abweichende Aussprache feststellten, als dies bei normal hörenden der Fall ist. Auch sie stellen fest, dass die Aussprache der CI-Kinder oft nur ihnen vertrauten Personen verständlich ist.

Es ist nicht möglich, vor der Operation eine Prognose über die zu erwartende Aussprache des Patienten abzugeben. Die Spannbreite liegt zwischen "relativ gut" und "sehr schlecht". Einmal mehr zeigen diese Studien, dass die lautsprachlichen Schwierigkeiten von vorher gehörlosen Kindern nicht mit einem Schlag, nämlich mit der Cochlea-Implantation, beseitigt sind.

4. Zusammenfassung

Viele Studien befassen sich nur mit einigen wenigen Aspekten der sprachlichen Fähigkeiten von Kindern nach einer Cochlea-Implantation. In den meisten Fällen handelt es sich dabei um die Sprachproduktion und –perzeption. In diesen Bereichen ist vor allem in den ersten beiden Jahren nach der Implantation ein rasch ansteigender "Erfolg" zu erwarten. Betrachtet man die Sprachentwicklung eines hörenden Kindes in den ersten beiden Lebensjahren so wird dieser "Erfolg" relativiert, da es sich um eine normale Entwicklung handelt und somit auch bei CI-Kindern erwartbar ist. In den meisten Fällen wird unter Sprachproduktion das Nachsprechen von einzelnen Wörtern oder kurzen (Teil)-Sätzen verstanden und unter Sprachperzeption die Wahrnehmung von z.B. verschie-

⁶ Details siehe <http://slhs.sdsu.edu/radams/speech-intelligibility-rating.doc>.

denen Lauten, bekannten Wörtern oder kurzen Sätzen. Dies erfolgt üblicherweise in einer idealen - d.h. störungsfreien - Testumgebung, was mit der Situation, unter der normalerweise Gespräche stattfinden (z.B. Hintergrundgeräusche, mehrere Personen sprechen gleichzeitig), nicht vergleichbar ist. Diese Untersuchungen lassen keinerlei Rückschlüsse auf den Spracherwerb bzw. die Sprachkompetenz zu, wie dies von manchen Autoren oft gemacht wird (Szagun, 2006).

Die wenigen Studien, die sich mit dem Spracherwerb bzw. der Sprachkompetenz dieser Kinder beschäftigen, zeigen deutlich, dass ein CI kein "Wundermittel" ist. Es besteht die Möglichkeit, dass ein CI-Kind eine Sprachentwicklung durchläuft, die der natürlichen Sprachentwicklung eines hörenden Kindes gleicht. Allerdings trifft dies für viele der implantierten Kinder nicht zu, und außerdem zeigen CI-Kinder größere individuelle Unterschiede beim Spracherwerb als hörende Kinder (Szagun, 2001; 2006). Die stark variierenden Spracherwerbsverläufe bei CI-Kindern sind teilweise durch die Qualität des präoperativen Hörens mit Hörgeräten, das Implantationsalter und die Inputsprache der Eltern erklärbar (Szagun, 2001, 2006). Für Szagun gibt es noch andere Gründe, die bisher nicht berücksichtigt wurden, wie z.B. die unterschiedliche Funktionsfähigkeit der Hörnervenfaser. Diese Streubreite bei den Leistungen zeigt aber auch, dass die Standardbehandlung der CI-Kinder nicht für jedes Kind passend ist. Eine individuelle Förderung der Sprachentwicklung ist daher nötig. Der Verzicht auf ein visuelles Kommunikationsmittel (= Gebärdensprache) kann sich bei all den CI-Kindern fatal auswirken, die auf die lautsprachorientierten Methoden nicht ansprechen.

Literatur

(alle Onlineadressen Stand Mai 2007)

- Archbold, S. (1994): Monitoring progress in children at the pre-verbal stage. In: McCormick, B., Archbold, S. & Sheppard, S. (Hrsg): *Cochlear implants for deaf young children. The Nottingham Approach to Assessment and Rehabilitation*. Whurr Publishers: London. 197-213.
- Archbold, S. (1996): Organisation of the Nottingham Paediatric Cochlear Implant Programme. In: *Central East European Journal*, 1(1). 20-27.
- Bentele, K. (2001): *Das Cochlea-Implantat: Versuch einer ethischen Bewertung*. Internationale Arbeiten zur Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser, Band 36. Signum: Hamburg.
- Dillier, N. & Spillmann, T. (1997): Das Cochlear-Implant für Kinder an der Ohren-Nasen-Halsklinik des Universitätsspitals Zürich. In: Günther, K.B. (Hg.): *Der Elternratgeber: Leben mit hörgeschädigten Kinder; Cochlea-Implantat (CI) bei gehörlosen und ertaubten Kindern*. Verlag hörgeschädigte kinder gGmbH: Hamburg. 77-83.
- Elliot, L. & Katz, D. (1980): The Northwestern University-Children's Perception of Speech Test (NU-CHIPS), Auditec: S. Louis.
- Erber, N.P. (1982): *Auditory training*. Alexander Graham Bell Association for the Deaf: Washington DC.
- Erber, N.P. & Alencewicz, C.M. (1976): Audiologic evaluation of deaf children. In: *JSHD*, XLI. 256-267.
- Erni, St. (2002): *Das Cochlea-Implantat als ethische Herausforderung*. Diplomarbeit im Rahmen des Master-Studienganges in Angewandter Ethik an der Universität Zürich. Verein zur Unterstützung der Gebärdensprache der Gehörlosen. Informationsheft Nr. 39.
- Fenson, L., Dale, P., Reznick, J.S., Bates, E., Thal, D. & Pethick, S. (1994): Variability in early communicative development. In: *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (5).

- Grimm, H. (unter Mitarbeit von M. Aktas & S. Frevert) (2002): Sprachentwicklungstest für zwei-jährige Kinder. Diagnose rezeptiver und produktiver Sprachverarbeitungsfähigkeiten SETK-2. Hogrefe: Göttingen.
- Henger, E.B. (2003): Evaluation von Testverfahren zur Diagnostik auditiver Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen (AVWS) mit Schwerpunkt auf der Sprachwahrnehmung. Dissertation zum Erwerb des Doktorgrades der Medizin an der Medizinischen Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität zu München.
- Online:
http://www.deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=971974586&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filena me=971974586.pdf
- Huarte, A., Manrique, M. & Juan, E. (2004): *Studienbrief 11: Beurteilungsmethoden und Ergebnisse*. Im Rahmen der COMENIUS 2.1. Aktion. Qualifikation von pädagogischen Fachkräften in der Hörgeschädigtenförderung (QESWHIC).
- Online: <http://www.lehn-acad.net/downloads/letter11de.pdf>
- Krausneker, V. (2004): *Viele Blumen schreibt man "Blümer"*. Sozialisation, Entwicklung und Bildung Gehörloser, Band 4. Signum: Seedorf, Hamburg
- Lane, H. (1994): *Über Cochlear-Implantate und frühertaubte Kinder*. Informationsheft Nr. 24. Verein zur Unterstützung der Gebärdensprache der Gehörlosen.
- Moog, J.S. & Geers, A.E. (1990): *Early speech perception test for profoundly hearing-impaired children*. Central Institute for the Deaf, St. Louis, MO 63110.
- Plant, G. & Moore, A. (1992): The Common Objects Token (COT) test: A sentence test for profoundly hearing impaired children. In: *Australian Journal of Audiology*; 14 (2). 76-83.
- O'Donoghue, G.M. (1999): Hearing without ears: do cochlear implants work in children? In: *BMJ* 318. 72-73.
- Online: <http://bmj.bmjournals.com/cgi/content/full/318/7176/72>
- Robbins, A.M., Renshaw, J.J. & Berry, S. W. (1991): Evaluation meaningful auditory integration in profoundly hearing-impaired children. In: *American Journal of Otologie*, 12(suppl). 114-150.
- Robbins, A.M., & Osberger, M.J.(1992): *Meaningful use of speech scale*. Indiana University School of Medicine, Indianapolis, IN.
- Saussure, F. de (1955): *Cours de linguistique générale*. 5. Auflage. Payot: Paris.
- Schumacher, J. & Brähler, E. (2004): Theoretische Grundlagen der Psychosomatischen Medizin und Psychotherapie.
- Manuskriptfassung Online: http://www.uni-leipzig.de/~medpsy/pdf/leitfaden_kap38.pdf
- Szagan, G. (2001): *Wie Sprache entsteht. Spracherwerb bei Kindern mit beeinträchtigtem und normalem Hören*. Beltz Verlag: Weinheim und Basel.
- Tyler, R.S., & Holstad, B. A. (1987): *A Closed-Set Speech Perception Test for Hearing-Impaired Children*. University of Iowa, Department of Otolaryngology. Iowa City, IA.

Internetadressen:

Deutscher Faxnotruf; Tipps für den Rettungsdienst:

<http://www.notfall-telefax112.de/printable/505471963d0f6fb01>

Österreichischer Gehörlosenbund: Stellungnahme des Österreichischen Gehörlosenbundes zum Thema Cochlea-Implantat:

http://www.oeglb.at/netbuilder/docs/ci_stellungnahme_oeglb_jan06.pdf

e-mail Adresse der Autorinnen:

klaudia.krammer@uni-klu.ac.at

marlene.hilzensauer@uni-klu.ac.at

Zwischenbericht: Schulische Integration gehörloser Kinder mit Gebärdensprache in der Regelschule

1. Entstehung der Integrationsklasse mit Gebärdensprache

Seit ca. 1998 gibt es in Wien Integrationsklassen in Volksschulen wo hörende und hörbeeinträchtigte Kinder gemeinsam unterrichtet werden. Der Unterricht wurde lautsprachlich und/oder hörgerichtet für hörbeeinträchtigte Kinder angeboten. Die Klientel der Kinder wurde dieser Unterrichtsform angepasst und somit konnten gehörlose Kinder welche GS benötigten um den Unterrichtsgeschehen folgen zu können, diese Schulform nicht besuchen.

Diese Situation war für gehörlose Eltern unbefriedigend und sie verlangten das gleiche schulische Angebot für ihre gehörlosen Kinder.

Eine Gruppe von fünf gehörlosen und hörenden Eltern forderte für das Schuljahr 2005/06 die Möglichkeit der Integration ihrer hochgradig hörgeschädigten Kinder in das Regelschulwesen mit Hilfe der ÖGS (Österreichischen Gebärdensprache) beim Bezirksinspektorat in Wien ein. Ich, als hörende Gehörlosenpädagogin mit Gebärdensprachkenntnissen erklärte sich bereit, diese Integrationsklasse gemeinsam mit einer Volksschullehrerin zu unterrichten. Gemeinsam mit 12 hörenden Kindern werden die 5 gehörlosen Kinder unterrichtet. Die Besonderheit an dieser Klasse ist, dass die Gebärdensprache ebenfalls als Unterrichtssprache einfließt. Weiters unterrichtet eine gehörlose Gehörlosenpädagogin einige Stunden in dieser Klasse.

Durch die Anerkennung der Gebärdensprache in Österreich im Jahr 2005, wird das österreichische Schulsystem nicht umhinkommen, sich Konzepte und Ideen im Hinblick auf Integration und Gebärdenspracheinsatz innerhalb der momentan bestehenden Integrationsmodelle zu überlegen. Die Rahmenbedingungen, welche solche Integrationskonzepte beinhalten, können nun genau durchdacht werden. Die pädagogische Verantwortung der Schule liegt darin, diese Rahmenbedingungen so zu schaffen, dass gehörlosen Schülern die Möglichkeiten am Unterricht teilzunehmen und uneingeschränkt Bildung zu erhalten im gleichen Maße gegeben wird, wie es ein Grundprinzip der Integration verlangt –Individualisierung statt Anpassung.

2. Schul- und Klassenprofil

2.1 Expositurklasse

Die Klasse befindet sich in einer Volksschule in Wien. Wobei die fünf gehörlosen Kinder und die Gehörlosenpädagoginnen der Stammschule Bundesinstitut für Gehörlosenbildung zugeteilt sind. Konkret bedeutet das, die SchülerInnen und die LehrerInnen werden administrativ und organisatorisch von der Stammschule aus betreut.

Der Grossteil der Unterrichtsstunden wird an der VS gehalten. Wobei mehrere Zusatzstunden pro Woche (Artikulationsstunden, CI-Stunden und Therapiestunden) den gehörlosen Kindern angeboten werden.

Zwei Therapiestunden werden auch am Nachmittag im Bundesinstitut für Gehörlosenbildung gehalten, da die Kinder den Hort am Nachmittag am Institut besuchen. Dies ist für die SchülerInnen

sehr wichtig, da sie mit anderen hörgeschädigten Kindern soziale und sprachliche Kontakte pflegen können.

Mit einem Busdienst werden die SchülerInnen mittags in den Hort des Institutes gebracht.

2.2 SchülerInnen

2.2.1 Gehörlose SchülerInnen:

In der Klasse befinden sich 17 Kinder insgesamt. 5 Kinder sind gehörlos, 3 Mädchen und 2 Buben. 3 gehörlose Kinder haben ein Hörgerät und 2 Kinder ein CI. 3 Kinder haben gehörlose Eltern, 1 Kind wurde von der hörenden Mutter mit Gebärdensprache aufgezogen. 1 CI- Kind hat gehörlosen Eltern. 1 Kind hat ausländische Eltern.

3 Kinder wiederholten die erste Klasse freiwillig. Diese Kinder waren in diesem 1. Schuljahr in einer Kleingruppe am Bundesinstitut für Gehörlosenbildung in Wien.

2.2.2 Hörende SchülerInnen:

11 von 12 hörende Schüler besuchen einen außerschulischen Gebärdensprachkurs, welchen sie im nächsten Jahr fortsetzen. Dieser Kurs wird einmal in der Woche angeboten und von einer Gehörlosen und einer Hörenden Person im Team organisiert.

2.2.3 Pädagoginnen

- Eine Volksschullehrerin
- Eine Integrationslehrerin
- Eine gehörlose Lehrerin (Integrationslehrerin in Turnen)
- Eine Religionslehrerin mit GS-Kompetenz

Alle Unterrichtsstunden sind doppelt besetzt. Die Pädagoginnen bleiben an der jeweiligen Stammschule gemeldet.

2.2.4 Eltern

Die Eltern der hörenden Kinder haben ein sehr hohes Engagement und Interesse hinsichtlich der Gebärdensprache und der Gehörlosenkultur. Durch mehrmalige Elternabende und auch außerschulische Veranstaltungen und Treffen (z.B. gemeinsamer Heurigenbesuch mit Wanderung, Schulfeste) organisiert von den hörenden Elternvertretern, wurden die ersten bestehenden Hemmungen bezüglich der Kommunikationsschwierigkeiten mit den gehörlosen Eltern Schritt für Schritt abgebaut. Ein einheitliches Miteinander in allen Bereichen (z.B. Erstkommunion) ist für alle Eltern äußerst wichtig und ein Selbstverständnis. Auch die Organisation des Gebärdenkurses übernahmen die Eltern der hörenden Kinder.

Die gehörlosen Eltern beteiligen sich ihrerseits sehr aktiv an gemeinsame Veranstaltungen und bieten Einblicke in die Gehörlosenwelt (z.B. Einladung in den Sportverein für Gehörlose, Gehörlosentheater und Gehörlosenvereine usw.)

3. Unterrichtspraxis

Durch die konträre Auffassung der Integrationsmöglichkeiten von gehörlosen Schülern und die bislang bescheidenen Versuche in die Forschungsthematik „Integration und Gebärdensprache“ ein-

zudringen gibt es im deutschsprachigen Raum noch so gut wie keine Publikationen hinsichtlich dieser Problematik.

Die Vorstellung einer schulischen Integration von hochgradig hörgeschädigten Kindern scheint so utopisch zu sein, dass oft keine Notwendigkeit gesehen wird, diese in irgendeiner Weise in Betracht zu ziehen (vgl. Hollweg 1999, S.72). Integrationspädagogen halten sich auf diesem Gebiet sehr zurück und ein Erfahrungsaustausch zwischen Integrationspädagogik und Gebärdensprachbewegung hat sich bisher nur ansatzweise entwickelt (vgl. Hessmann 1988, S.106).

„Die Integrationspädagogik stellt mithin auch für die Gehörlosenschulen eine ernsthafte Herausforderung dar: Ist es tatsächlich unmöglich, gehörlose Kinder gemeinsam mit hörenden zu unterrichten? Welche Bedingungen müssen für eine gemeinsame Unterrichtung gegeben sein?“ (Hessmann 1988, S.104)

Auf Grund dieser Tatsache sprangen meine Kolleginnen und ich einfach ins kalte Wasser und ließen uns ohne genauere Vorstellungen auf die neue Situation ein. Grundsätzlich sind nach ca. 1 ½ Jahren schon einige richtungweisende Empfehlungen möglich und erste Erfahrungen können beschrieben werden.

3.1 Unterricht in zwei Sprachen versus Abgrenzung zum bilingualen Konzept

Da die personellen Ressourcen bilinguale Prinzipien nicht erfüllen können, ist mir die Abgrenzung zu diesem Konzept sehr wichtig. Das klassische Zweisprachigkeitsprinzip „eine Person = eine Sprache“ wird nur teilweise erfüllt. Dieses Prinzip verlangt, dass jede verwendete Sprache an eine Person gekoppelt ist. Dies wird in dieser Klasse zwar erfüllt, doch die angewandten Sprachmodi unterscheiden sich von denen des bilingualen Konzepts. Im Hamburger Schulversuch (vgl. Günther 1999) verwendet die eine Lehrkraft immer DGS, die andere immer die Lautsprache mit LBG.

In der Integrationsklasse mit Gebärdensprache verwendet die VS-Lehrerin ausschließlich die Lautsprache in gesprochener und geschriebener Sprache, da sie die Gebärdensprache nicht beherrscht. Mein Part, als Gehörlosenlehrerin umfasst ÖGS und LBG.

Teilweise übersetzte ich Anweisungen und Inhalte der VS-Lehrerin in ÖGS zeitgleich oder ich erarbeite in kurzen separaten Sequenzen innerhalb des Klassenraums inhaltliche Thematiken.

LBG verwende ich ausschließlich im Lese- und Schreibprozess, wobei ich hier auch manchmal 1-2 Stunden in der Woche in einen separaten Raum gehe um nach der Didaktik der Gehörlosenpädagogik zu unterrichten.

Beide Lehrerinnen werden von allen Kindern als gleichwertig angesehen. Bei Fragen, Aufgaben, Erklärungen und Verbesserungen usw. kommen hörende Kinder zu mir oder auch gehörlose Kinder zur Kollegin. Obwohl die VS-Lehrerin nur in der Lautsprache kommuniziert, wird der Kontakt zu ihr von den gehörlosen Kindern im gleichen Maße gepflegt, wie zu mir. Sie verwenden bei der Kontaktaufnahme mit der VS-Lehrerin vorrangig die Lautsprache.

3.2 Unterricht im Team

Die gesamten Unterrichtsstunden werden im Team unterrichtet. Das primäre Unterrichtsteam besteht aus der Klassenlehrerin der hörenden Kinder (VS-Lehrerin) und der Klassenlehrerin der gehörlosen Kinder (Integrationslehrerin). Beide Pädagoginnen unterrichten den Gesamtunterricht (Mathematik, Deutsch, Englisch, Sachunterricht und Zeichnen/Werken) gemeinsam. Drei Stunden

unterrichtet eine gehörlose Pädagogin in Turnen mit der Klassenlehrerin der hörenden Kinder. Für Religion sind ebenfalls zwei Lehrerinnen eingeteilt, wobei eine Religionslehrerin mit Gebärdensprachkenntnissen eingesetzt ist.

Es wird darauf geachtet, dass beide Sprachen gleichberechtigt eingesetzt und für alle Kinder die Unterrichtsinhalte in gleicher Qualität vermittelt werden.

3.3 ÖGS – Unterrichtssprache und Unterrichtsgegenstand

Beide Sprachen werden als Unterrichtssprachen eingesetzt. Unzureichend wird jedoch die Förderung des Unterrichtsgegenstandes ÖGS auf Grund von Lehrplantechnischen gesetzlichen Verankerungen angeboten.

Es gibt eine unverbindliche Übung mit dem Namen „Gebärd gepflege“, wo sich die SchülerInnen am Schulanfang anmelden können. In dieser Stunde widme ich mich dem kontrastiven Grammatikunterricht.

Manchmal werden auch Therapieeinheiten zur Bewusstmachung der Unterschiede dieser beiden Sprachgrammatiken verwendet.

Hier muss aber darauf hingewiesen werden, dass diese eine konkrete Gebärdensprachstunde viel zu wenig ist, um auch die Förderung in der Gebärdensprachgrammatik abdecken zu können.

ÖGS – Unterricht für Schüler, in denen von einer gehörlosen Person gezielt eine Förderung in der österreichischen Gebärdensprache angeboten wird, wäre zusätzlich wünschenswert.

Das im Lehrplan verankerte Unterrichtsfach Gebärdensprache gibt es leider in Österreich nicht.

3.4 Identifikation und Gehörlosenkultur im Unterricht

Durch das Unterrichten der gehörlosen Kollegin in dieser Klasse erfahren einerseits die gehörlosen Kinder eine Identifikationsmöglichkeit und andererseits lernen die hörenden Kinder eine erwachsene gehörlose Person kennen und sehen somit, dass sich gehörlose Menschen nur durch ihre Sprache von den hörenden Menschen unterscheiden. Lebensqualität, Ausbildung und Lebensführung unterscheidet sich durch nichts von dem des hörenden Menschen. Diese Erkenntnis wird automatisch von allen SchülerInnen (gehörlos wie hörend) so wahrgenommen, dass sich dieses Bildnis auf die allgemeine Einstellung zur Gehörlosigkeit niederschlägt. Die gehörlosen SchülerInnen selbst, als auch die hörenden MitschülerInnen sehen gehörlose Menschen ausschließlich als „Menschen mit einer anderen Sprache“ und nicht als „Menschen mit einer Behinderung“ an.

Die gehörlosen Eltern versuchen weiters ihrerseits die Gehörlosenkultur in den Klassenverband und in die Schule einfließen zu lassen. Bei gemeinsamen Schulfesten werden kleine ÖGS-Workshops angeboten. Eine gehörlose Mutter bietet eine regelmäßige Sportveranstaltung für hörende und gehörlose Schüler an.

Einladungen für gehörlosenspezifische Veranstaltungen von Seiten des österreichischen Gehörlosenbundes werden an alle Eltern ausgegeben und schließlich auch der Besuch des außerschulischen Gebärdensprachkurses, organisiert von den hörenden Eltern selbst, bringen die Gehörlosenkultur allen beteiligten Personen näher und wecken das Interesse an der Gebärdensprache.

4. Wissenschaftliche Begleitung

Ich denke, dass das sowohl für die Schwerhörigen- als auch Gehörlosenpädagogik geltendes Ziel der sozialen und schulischen Integration hörgeschädigter Menschen unterschiedlich gelagert wird. Eine Aufteilung von hörgeschädigten Kindern in ´integrierbar´ und ´nicht integrierbar´ wird meist von hörenden PädagogInnen und Eltern getroffen und orientiert sich vorrangig an der assimilierenden Kommunikationsform, der Lautsprache der hörenden Gesellschaft.

Ich entschloss mich für eine wissenschaftliche Untersuchung, damit soziale, sprachliche-kommunikative und schulische Rahmenbedingungen sowie Kompetenzbedingungen der PädagogInnen dokumentiert werden, da meine Hypothese dahingehend tendiert, wenn diese Bedingungen stimmen, kann es keine Integrationsprobleme geben. Die Integrationslehrerin muss GS-kompetent sein, gleichzeitig aber auch die Identität der SchülerInnen stärken und den Lehrplan der Volksschule vermitteln, und zwar so, dass es keine Benachteiligung der gehörlosen SchülerInnen hinsichtlich des inhaltlichen Verständnisses aufgrund von Kommunikationsdefizite seitens der PädagogInnen und SchülerInnen gibt.

Dies sind nur einige Basisrahmenbedingungen.

Die Integrationsklasse wird 2 Jahre im Rahmen einer qualitativen Sozialforschung (Grounded Theorie) untersucht.

- Schwerpunkte der Untersuchung:
- Soziale Interaktionsprozesse
- Kommunikativ-sprachliche Interaktionsprozesse
- Pädagogisch-sprachliche Unterrichtsprozesse
- Emotionale Befindlichkeit im sozialen Umfeld
- Methodische Konzepte und Rahmenbedingungen

Kurz zusammengefasst:

Die gesamte Klasse soll mindestens zwei Jahre lang beobachtet werden. Es wird ein Tag in der Woche von der Forscherin festgelegt (möglichst unterschiedliche Tage), wo die Aufzeichnungen erfolgen sollten. Zusätzlich kommt eine Studentin einmal in der Woche in die Klasse und beobachtet im Rahmen eines wissenschaftlichen Praktikums die Klasse. Diese Beobachtungen fließen in die Dissertationsforschung mit hinein. Passiert eine außergewöhnliche Situation an einem anderen Tag, so wird dies zusätzlich im Forschungstagebuch notiert. Die Forscherin ist gleichzeitig die Integrationslehrerin. Unterschiedliche Beobachtungsstrategien (teilnehmend, nicht teilnehmend...) werden herangezogen. Ein Forschungstagebuch wird angelegt.

Nicht teilnehmende Beobachtungen durch die Forscherin werden in den Unterrichtsstunden mit der gehörlosen Lehrerin und im Religionsunterricht angewandt, da in diesen Stunden der Part der Zweitlehrerin von der gehörlosen Lehrerin und von einer gebärdensprachkompetenten Religionslehrerin übernommen wird.

Weiters werden Interviews mit allen beteiligten Lehrerinnen geführt. Ein Befindlichkeitsprofil in Form einer Befragung der gehörlosen und hörenden Kinder wird erstellt.

5. Erste Erfahrungen und Prozesse im Rahmen der laufenden wissenschaftlichen Untersuchung

5.1 Soziale Prozesse im Klassenraum

Gruppenbildung und Beziehungsgeflechte

Die Gruppenbildung in der Klasse ist geprägt durch altersgemäße Typologien. Die Kinder befinden sich in unterschiedlichen Geflechten (Mädchengruppen, Burschengruppen, Gruppen welche sich auch in der Freizeit treffen usw.) Manchmal wechseln auch Kinder von Gruppe zu Gruppe und fühlen sich mehreren Gruppen zugehörig. Manche Gruppen werden von Leaderkindern geführt und wesentlich beeinflusst. Es gibt ein dominantes männliches Leaderkind, welches selbst auch sehr darauf achtet diese Leaderrolle zu behalten und ein weibliches Leaderkind, welches von allen anderen Kindern zum Leaderkind auserkoren wurde und unumstritten diese Position belegt. Interessant ist, dass beide Leaderkinder ein außergewöhnlich hohes soziales Engagement und eine hohe soziale Reife zeigen. Beide Kinder haben am Erlernen der Gebärdensprache großes Interesse und sehen in dieser Sprache scheinbar eine zusätzliche Leistungsschiene wo sie ihre Kompetenz zeigen können.

Die gehörlosen Kinder bilden eine sehr stabile Gruppe innerhalb des Klassengefüges, wobei Hörende sich problemlos einfügen und umgekehrt auch ein oder mehrere gehörlose Kinder in die Gruppe von Hörenden wechseln. Hier ist auffällig, dass bei diesen Wechsel innerhalb dieser Gruppen meist keine Probleme, weder kommunikativ oder sozial, auftreten. Es gibt aber hörende und gehörlose Kinder welchen den Wechsel häufiger und unbeschwerter vornehmen als andere Kinder. Interessant ist, dass bei dem Wechsel von einer Sprachgruppe zur anderen, sich die gehörlosen Kinder, wenn sie in eine Lautsprachgruppe wechseln, versuchen und sich bemühen lautsprachlich zu kommunizieren und umgekehrt, sobald ein hörendes Kind zur Gebärdensprachgruppe stößt, sich bemüht in Gebärdensprache zu sprechen. Es gibt ein hörendes Kind, das außerhalb aller Gruppen steht. In der Gruppe der gehörlosen Kinder sind die Mädchen dominanter als die Buben und bestimmen meist das Gruppengeschehen. Auch beim Gruppenwechsel war sehr deutlich erkennbar, dass die gehörlosen Mädchen schneller und leichter den Zugang zu hörenden Beziehungsgeflechten fanden.

5.2 Sprachliche Prozesse im Klassenraum

Wie schon oben erwähnt, ist ein sehr interessantes Phänomen der Sprachenwechsel bei Interaktionsprozessen. Immer wieder wird beobachtet, wie die Kinder automatisch die Sprache des zukünftigen Ansprechpartners (-gruppe) benutzen, um in eine Kommunikationssituation zu treten. Auch bei der Kontaktaufnahme mit der lautsprachlichen Volksschullehrerin benutzen die gehörlosen Kinder ausschließlich die Lautsprache. Gibt es diesbezüglich Kommunikationsprobleme, mischen sich sehr häufig helfend hörende Kinder ein und versuchen mit Einzelgebärden den ungefähren Kontext zu erklären. Auch wenn lautsprachliche Anweisungen der VS-Lehrerin nicht sofort verstanden werden, helfen hörende Kinder mit Einzelgebärden aus.

Die gehörlosen Kinder sowie hörende Kinder ziehen sich jedoch immer wieder in ihre Sprachgruppen zurück, um dort eine reibungslose Kommunikation zu erleben. Besonders die gehörlosen Kinder sprechen über komplexe Themen meist nur in ihrer Sprachgruppe. Beim Spielen oder beim

Suchen von Unterstützung hinsichtlich Ausborgen, sagen der Aufgabe oder nichtverstandener Anweisungen etc. wenden sich die gehörlosen SchülerInnen häufig an hörende SchülerInnen.

Hörende Kinder fragen ihrerseits sehr häufig nach Gebärden bei den gehörlosen Kindern nach und geben somit dem gehörlosen Kind das Gefühl sprachkompetent und anerkannt zu sein.

5.3 Emotionale Befindlichkeit und subjektives Selbstwertgefühl

Da mit der genauen Erstellung des Befindlichkeitsprofil erst begonnen wird, kann ich nur eher eingeschränkte Aussagen über die emotionalen Befindlichkeit der gehörlosen Schüler in dieser Klasse machen.

Im ersten Integrationsjahr war sehr deutlich der Unterschied der Befindlichkeit in der Klasse zwischen den gehörlosen Buben und den gehörlosen Mädchen zu beobachten. Während sich die Mädchen sehr schnell in der Klasse wohl fühlten und sich die Freundschaften zu den hörenden Kindern in kurzer Zeit entwickelten, brauchten die Buben wesentlich länger. Insbesondere ein Bub, der älteste der gehörlosen SchülerInnen ignorierte fast 4 Monate die gesamte Klasse und die VS-Lehrerin. Er fühlte sich sichtlich sehr unsicher und verstand nicht, was er in dieser Klasse solle. Er verstand die SchülerInnen und die VS-Lehrerin nicht und somit nahm er von ihnen wenig Notiz. Er betonte auch des öfteren mir gegenüber, dass es ihm im Bundesinstitut für Gehörlosenbildung besser gefallen würde. Er war auch sehr oft krank. Scheinbar war er anfangs mit der Integrationssituation überfordert. Nach Weihnachten wendete sich jedoch die Situation. Auf meine oftmaligen Aufforderungen auf die VS-Lehrerin zuzugehen und mit den hörenden Kindern Kontakt aufzunehmen, überwand er sich und versuchte zuerst mit der VS-Lehrerin zu kommunizieren und später auch mit den hörenden Kindern zu spielen. Nach dem Beginn des Gebärdenkurses für die hörenden Kinder und das Beherrschen des Fingeralphabets dieser Kinder, steigerte sich weiter seine Kontaktaufnahme und er fühlte sich wesentlich sicherer im Umgang mit den Kindern. Fragt man ihn heute, wie er sich in der Klasse fühlt, so gibt er zur Antwort, er sei Stolz auf seine hörenden Freunde und er kommt jeden Tag gerne in die Schule.

Auch der zweite Bursch brauchte etwas länger um sich in der Klasse wohl zu fühlen. Jedoch äußerte sich dies nicht durch Ablehnung sondern durch längeres Zuwarten und Beobachten der Situationen. Im zweiten Integrationsjahr ist weniger Unterschied der Befindlichkeit im Klassenverband zwischen den Mädchen und Burschen erkennbar.

Ich habe den Eindruck, alle Kinder fühlen sich sehr wohl in der Klasse und ihr subjektives Selbstwertgefühl ist hoch. Sie sind stolz in diese Klasse zu gehen, sie sind stolz auf ihre Gebärdensprache und erkennen auch, dass die hörenden Kinder auf ihre eigenen Gebärdenenkenntnisse sehr stolz sind und sie als Mitschüler akzeptieren und schätzen.

Genauere und umfangreiche Erkenntnisse hinsichtlich sozialer, emotionaler, sprachlicher und pädagogischer Prozesse werden nach Abschluss der Untersuchungen publiziert.

6. Ausserschulisches Projekt „Plattform Integration & Gebärdensprache“

Die Eltern der Klasse waren nach einem Jahr von der Integrationsklasse so begeistert, dass sie mich baten eine Art Elterntreffen zu veranstalten, wo diese Klasse vorgestellt wird und Methodik, Erfahrungen und Erkenntnisse an andere interessierte Eltern und Personen weitergegeben werden können.

Über die Sommerferien 2006 erarbeitet ich ein Konzept und die Plattform Integration & Gebärdensprache entstand. Anfangs sollten kurze regelmäßige Impulsreferate über bestimmte Integrations-themen im Zusammenhang mit Gebärdensprache vorgetragen, diskutiert und beraten werden. Mittlerweile werden größere und kleinere Vorträge von ExpertInnen aus dem In- und Ausland angeboten. Ab März werden im Rahmen diese Plattform auch Elternberatungsstunden angeboten, welche Information und Beratung in den Bereichen Familienbegleitung (psychosoziale Begleitung), Kommunikationsförderung, Frühförderung, Kindergarten, Hort und Schule anbieten. Nähere Informationen unter www.oeglb.at (Rubrik Termine).

Literatur

- Hollweg, U. (1999): Integration hochgradig hörbeeinträchtigter Kinder in Grundschulklassen. Berlin: Luchterhand
- Hessmann, J. (1988): Welche Schule für gehörlose Kinder? Teil I (1988): Der Bund Deutscher Taubstummenlehrer und die Integration Hörgeschädigter – ein Tagungsbericht. In: Das Zeichen, 2. Jg., H.6. S. 98-108. Teil II (1989b) : Integrationspädagogik und Gebärdensprachbewegung – Versuch einer Positionsbestimmung. In: Das Zeichen, 3. Jg. H.7, S. 58-64. Signum
- Günther, K.B. (2004): Bilinguale Erziehung als Förderkonzept für gehörlose SchülerInnen. Abschlussbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch. Hamburg: Signum

e-mail Adresse der Autorin:

aon.913011860@aon.at

Die bilinguale Klasse in Wien – was können wir daraus lernen?

Die Wiener bilinguale Klasse mit ÖGS bedeutet 4 Jahre Praxiserfahrung und -erprobung des bilingualen Ansatzes in der österreichischen Gehörlosenpädagogik. Die Klasse ist bereits ausführlich dokumentiert, analysiert und beschrieben worden (siehe Literaturhinweise), daher soll hier der Fokus gelegt werden auf praxisgenerierte theoretische Erkenntnisse sowie konkrete Folgerungen.

Zunächst werden die weiten Hypothesen, nach denen die mehrjährige Begleitdokumentation vorging, diskutiert, danach werden 6 bildungspolitische Schlussfolgerungen präsentiert.

Hypothese A: „Bilingualer Unterricht = normale Schulbildung“

Der bilinguale Unterricht ÖGS-Deutsch ermöglicht allen teilnehmenden Kindern – insbesondere den gehörlosen – eine normale Schulbildung nach regulären Standards. Dies bezieht sich auf alle Lehr- und Lernbereiche, außer jenen, die (in der untersuchten Klasse) für die gehörlosen Kinder adaptiert wurden (z.B. ASL statt Englisch und kein Musikunterricht).

Wie aus den Beobachtungen in der Klasse, den Aussagen der Lehrerinnen und der Auswertung der Schulzeugnisse des zweiten und dritten Schuljahres hervorgeht, kann diese Hypothese als verifiziert angesehen werden.

Hypothese B: „L1 ermöglicht L2“

Die altersgemäße Gebärdensprachkompetenz der gehörlosen Kinder, die sich wie die Lautsprachkompetenz der hörenden Kinder, normal entwickelt, ermöglicht ein gesteuertes Lehren und Lernen der Deutschen Schriftsprache als Zweitsprache.

Teilnehmende Beobachtungen, Aussagen der LehrerInnen und Beobachtungen in den Freien Schreibstunden, sowie Erkenntnisse bezüglich ÖGS-Erwerb ergaben den schlüssigen Eindruck, dass dieses - auch linguistisch-theoretisch so angenommene – Verhältnis zwischen L1 und L2 für gehörlose Kinder gültig ist.

Hypothese C: „L2 wird erlernt, nicht erworben“

Die deutsche Schriftsprache wird als Zweitsprache ab der Einschulung/dem 6. Lebensjahr erlernt. Dies geschieht aufgrund der Ausgangslage der Kinder in gesteuerter und bewusster Form und über die Erstsprache ÖGS. Die Deutschkompetenz gehörloser Kinder entwickelt sich aufgrund des vor allem schriftlichen und daher eingeschränkten natürlichen Inputs nach anderen Mustern und in einem anderen Tempo als die Deutschkompetenz hörender Kinder, egal mit welcher Erstsprache. Sie entwickelt sich langsamer als bei hörenden Kindern, und sie wird mit besonderer, bewusster Aufmerksamkeit im Unterricht bedacht.

Ergebnisse aus der Teilnehmenden Beobachtung, Aussagen der LehrerInnen, sowie freie Schreibstunden und der Wortschatztest verifizieren diese Hypothese.

Hypothese D: „L1 und L2 konkurrieren nicht“

Österreichische Gebärdensprache und Deutsche Schriftsprache stehen in einer bilingualen Klasse nicht in einem konkurrierenden Verhältnis. Die L1 ermöglicht das L2-Lernen, d.h.: Die eine (ge-

bärdete) Sprache ermöglicht den Zugang zur anderen (geschriebenen) Sprache. Und diese geschriebene Sprache wiederum ermöglicht den Zugang zu Personen und Informationen, bedeutet also eine Erweiterung des Erfahrungs- und Erlebenshorizonts der LernerInnen.

Aussagen der Kinder sowie Beobachtungen Erwachsener und der durchgeführte Spracheinstellungstest unterstützen diese Hypothese.

Hypothese E: „Metasprachliches Verständnis ist Teil der Sprachkompetenz“

Gehörlose Kinder haben kein Problem, ihre Sprachen auseinander zu halten. Sie wissen um ihre Gebärdensprache und ihre neue Sprache (intuitiv oder bewusst) Bescheid. Das u.U. bei der Vermittlung von Deutsch verwendete gebärdete Medium, LBG (Lautsprach-begleitendes Gebärden), wird von ihnen nicht mit einer dritten Sprache verwechselt und beeinflusst weder ihre Erst- noch ihre Zweitsprache negativ.

Der erste Teil dieser Hypothese trifft in dieser Form nicht zu: Gehörlose Kinder scheinen im Alter des Schuleintritts durchaus noch nicht genau zu wissen, welche unterschiedlichen Sprachen um sie herum vorhanden sind. Sie müssen dies erst vermittelt bekommen und verstehen. Teil 2 der Hypothese bezüglich LBG wird durch Aussagen der Lehrerin und Dolmetscherinnen sowie Beobachtungen bestätigt.

Hypothese F: „Bilingualer Unterricht macht kreativ und hat positive Auswirkungen auf alle Kinder“

Bilingualer Unterricht mit zweisprachigem laut- und gebärdensprachlichem Teamteaching stellt für alle Beteiligten eine neue Herausforderung dar. Diesen Herausforderungen begegnen sowohl Kinder als auch Erwachsene kreativ. Besonders für die Kinder ergeben sich keine negativen Konsequenzen, sie - egal ob hörend oder gehörlos - profitieren vom multilingualen und multimodalen Klassenalltag auf unterschiedlichste Weise.

Diese Hypothese wird verifiziert durch die vielfältigen Beobachtungen und Aussagen von Kindern und Erwachsenen. (...) Es sollte dabei unbedingt beachtet werden, dass die spezifischen Rahmenbedingungen einer bilingualen Klasse (personelle Zusammensetzung, Modell, Durchführung) die Situation grundlegend beeinflussen können.

Bildungspolitische Schlussfolgerung I: Vorschulische Maßnahmen

Hörbehinderte Kinder müssen auch in Österreich die Möglichkeit bekommen, vor Schuleintritt einen altersgemäßen natürlichen Spracherwerb zu durchlaufen. Konsequenz aus dieser Notwendigkeit ist die Forderung nach ausgewogener Beratung und fundierten, ernsthaften und praktikablen ÖGS-Angeboten für Eltern hörbehinderter Kinder.

Bildungspolitische Schlussfolgerung II: LehrerInnen-Ausbildung

Gehörlose GebärdensprachbenützerInnen müssen als wichtige Ressource in das Gehörlosenbildungswesen mit einbezogen werden. Affirmative Action ist notwendig.

(Auch schon jetzt im Dienst stehende) Lehrerinnen sollten die Möglichkeit haben, sich auf mehrsprachige Klassensituationen und DAZ-Anforderungen einzustellen. Es sollten Fortbildungsangebote für bilinguale KlassenlehrerInnen geschaffen werden.

Bildungspolitische Schlussfolgerung III: Lehrplanreform

Der Lehrplan für Gehörlosenschulen sollte einer wohl durchdachten, sofortigen Reform unterzogen werden. Das Integrationskonzept für gehörlose Kinder muss neu orientiert werden. Dabei sind gehörlose ExpertInnen heranzuziehen.

International bereits erfolgreich praktizierte und anerkannte Modelle (wie das bilinguale) sind als Option zu inkludieren, müssen ernsthaft durchdacht und seriös geplant werden.

Bildungspolitische Schlussfolgerung IV: Gehörlosenspezifisches Lehrmaterial für DAZ (Deutsch als Zweitsprache)

Deutsch kann hochgradig hörbehinderten und hörenden Lernerinnen unter keinen Umständen gleichartig vermittelt werden. Deutsch als Zweitsprache gehörloser Menschen (DAZ gl) muss als Fach, als Forschungs-, Entwicklungs- und Fördergebiet verstanden und unterrichtet werden.

Bildungspolitische Schlussfolgerung V: Bilinguale Praxis fördern

Bilinguale Praxis muss gefördert, implementiert und ernsthaft über einen langen Zeitraum und in größerem Ausmaß praktiziert werden. Bilinguale Umfelder, in denen mehrere Klassen unterschiedlicher Jahrgänge in einer Schule unterrichtet werden, sollten geschaffen werden.

Bildungspolitische Schlussfolgerung VI: Forschung fördern

Bisher vernachlässigte Forschungsgebiete bezüglich Spracherwerb, Sprachentwicklung, Unterricht etc. gehörloser/hörbehinderter Menschen müssen speziell gefördert werden.

Literatur

- Krausneker, Verena (2004): Viele Blumen schreibt man „Blümer“ Gehörlos-hörende Doppelintegration in Wien. In: Das Zeichen, Nr. 67, Signum Verlag Hamburg, S. 196-207
- Krausneker, Verena (2004): Bilingualer Unterricht für gehörlose VolksschülerInnen. Vom Umgang mit Mehrsprachigkeit am Beispiel von GebärdensprachbenutzerInnen. In: SWS-Rundschau, Heft 3, (44. Jg), S. 289-313
- Krausneker, Verena (2004): Viele Blumen schreibt man „Blümer“ Soziolinguistische Aspekte des bilingualen Wiener Grundschul-Modells mit Österreichischer Gebärdensprache und Deutsch. (Buch und DVD), Hamburg, Signum Verlag
- Krausneker, Verena (2006): taubstumm bis gebärdensprachig. Die österreichische Gebärdensprachgemeinschaft aus soziolinguistischer Perspektive. Alfa Beta, Bozen und Drava
- Krausneker, Verena (in Druck): Language use and awareness of Deaf and hearing children in a bilingual setting in: Plaza, Carolina et al., eds. Sign Bilingualism: Language Development, Interaction, and Maintenance in Sign Language Contact Situations, Benjamins

e-mail Adresse der Autorin:

verena.krausneker@univie.ac.at

Vergleich von IQ-Werten hörbehinderter und hörender SchülerInnen

1 Einleitung: Intelligenztests und Intelligenzquotient

Intelligenztests gehören zu den psychologischen Erhebungsverfahren:

Psychologische Erhebungsverfahren dienen dazu, kognitive, emotionale, persönlichkeits- und verhaltensbezogene Faktoren des Erlebens und Verhaltens zu bestimmen. (Davison, Neale & Hautzinger, 2002, S. 83)

Die ersten Intelligenztests wurden von Alfred Binet in Paris entwickelt, um die spezielle Betreuung von Kindern im schulischen Bereich zu ermöglichen:

Ein Intelligenztest, oft als IQ-Test bezeichnet, ist ein standardisiertes Instrument zur Bewertung der aktuellen geistigen Fähigkeiten. (Davison et al., 2002, S. 88)

Intelligenztests bewerten das momentane Wissen und die Sprach- und Denkfähigkeit. Die im tatsächlichen Leben erbrachten Leistungen stehen nicht mit der Höhe des Intelligenzquotienten in Zusammenhang. Intelligenz ist keine einheitliche Fähigkeit, sie setzt sich viel mehr aus unterschiedlichen Begabungen zusammen. [...] Intelligenztests prüfen Fähigkeiten, die das Resultat des Zusammenwirkens von angeborenem Potential und Umwelteinflüssen sind. Die Ergebnisse, d. h. der IQ, können sich daher während des Lebens verändern. Bei für die geistige Entwicklung positiver oder negativer Umgebung folgt somit eine Zunahme oder Abnahme des IQ. (Wirth, 1990, S. 634f)

Zu den von Intelligenztests geprüften psychischen Funktionen gehören:

- Tatsachenwissen, Sprache,
- sowie die Fähigkeit,
- aufmerksam zu sein,
 - Assoziationen herstellen zu können,
 - zu klassifizieren,
 - Informationen zu verstehen und zu speichern,
 - Probleme zu lösen,
 - logisch zu denken,
 - Beziehungen wahrzunehmen,
 - zu urteilen,
 - korrekt zwischen Alternativen zu wählen,
 - sich zu erinnern,
 - Sprache als Denkhilfe zu verwenden und mit graphischen Symbolen umzugehen.
- (Wirth, 1990, S. 634f)

Der IQ ist ein Maß für einen relativen Leistungsstand, den ein Individuum beim Testen im Vergleich zur Gesamtpopulation Gleichaltriger erreicht. Der IQ bleibt in der Regel während des Lebens konstant, kann sich bei spezieller Förderung jedoch ändern. Ein IQ von 100 bedeutet den Median, also die Leistung bei mittlerer Ausprägung der Intelligenz: 50% der Gesamtbevölkerung erreichen IQ-Werte über 100, 50% liegen unter 100. Die IQ-Werte verteilen sich nach der Gaußschen Normalkurve:

- 25% der Bevölkerung liegen über 109
- 5% der Bevölkerung liegen über 121
- 1% der Bevölkerung liegt über 130
- 3% der Bevölkerung liegen unter 66 (Wirth, 1990, S. 636)

2 Der Hamburger-Wechsler-Intelligenztest für Kinder (HAWIK)

Der HAWIK ist die deutsche Form des "Wechsler Intelligence Scale for Children" (WISC) aus dem Jahre 1949 (vgl. Schmidtchen, 1975: 77):

Der Hamburger-Wechsler-Intelligenztest für Kinder (HAWIK-III) ist ein Individualtest zur Untersuchung der kognitiven Entwicklung von Kindern und Jugendlichen im Alter von 6 bis 16 Jahren und 11 Monaten. Er ist für die Bereiche der Bundesrepublik Deutschland, Österreich und der deutschsprachigen Schweiz geeignet und für den Einsatz in der klinischen und pädagogischen Diagnostik vorgesehen. Er besteht aus 13 Untertests. Die Ergebnisse werden getrennt für jeden Untertest bewertet. Als Maße für den kognitiven Entwicklungsstand werden ein Gesamt-IQ, ein Verbal-IQ und ein Handlungs-IQ bestimmt. (Tewes, Rossmann & Schallberger, 2001, S. 21)

Es gibt auch einen Hamburger-Wechsler-Intelligenztest für Erwachsene (HAWIE), die deutsche Form von "Wechsler Bellevue Adult Intelligence Scala" (WBAIS) aus dem Jahre 1944 (vgl. Schmidtchen, 1975, S. 77f).

WECHSLER verstand seinen Test als Alternative bzw. Ersatz zu den BINET-Tests. Er entwickelte einen anderen IQ-Begriff (Abweichungs-IQ), um den problematischen meßtheoretischen Voraussetzungen des BINETschen Intelligenzalters und dessen fraglicher Skalenqualität besonders bei der Anwendung bei Erwachsenen zu entgehen, als auch der Variabilität des IQ-Begriffes von STERN auf verschiedenen Altersstufen. Mit der Formulierung des Abweichungs-IQs gab WECHSLER die Annahme einer linearen Beziehung zwischen Alter und Intelligenz auf und erreichte damit eine Konstanz der IQ-Variabilität.

Alle IQ-Werte sind auf verschiedenen Altersstufen direkt vergleichbar, denn der Abweichungs-IQ gibt die relative Position eines Individuums bezogen auf seine Altersgruppe an.

Das Konzept des HAWIE beruht auf SPEARMANs "Zwei-Faktoren-Theorie". Danach läßt sich die Intelligenz als aus zwei Faktoren zusammengesetzt vorstellen: einem allgemeinen Faktor (General-Faktor)¹ und mehreren *spezifischen* Faktoren. (Schmidtchen, 1975, S. 66)

Wechsler definierte 'Intelligenz' wie folgt:

Intelligenz ist die zusammengesetzte oder globale Fähigkeit des Individuums, zweckvoll zu handeln, vernünftig zu denken und sich mit seiner Umgebung wirkungsvoll auseinanderzusetzen. Sie ist global, weil sie aus Elementen oder Fähigkeiten besteht, die, wenn auch nicht vollständig unabhängig, doch qualitativ unterscheidbar sind. (Wechsler, 1964, zitiert nach Schmidtchen, 1975, S. 66)

Für Wechsler ist jedoch nicht nur die Summe dieser Fähigkeiten interessant, sondern auch die Art, in der sie kombiniert wird. Deshalb kreierte er zehn verschiedene Untertests, die er in zwei

¹ Der Generalfaktor stellt sich für Wechsler als ein Maß „der Energie dar, die allen intellektuellen Fähigkeiten zugrunde liegt.“ (Wechsler, 1964, zitiert nach Schmidtchen, 1975, S. 66)

Gruppen zusammenfasste, nämlich in einen verbalen Teil und einen handelnden Teil. Wichtig dabei ist, dass die Reihenfolge dieser Tests variierbar ist und das Ergebnis aufgrund dieser Veränderung nicht beeinflusst wird. Normalerweise sind alle Aufgaben des Tests zu geben, dies kann allerdings bei Ausnahmen, wie körperlichen Defekten von Probanden, beziehungsweise bei zu geringen Deutsch Kenntnissen der Probanden oder bei Analphabeten, geändert werden. Die Reihenfolge der Tests sollte allerdings für den Ablauf der Untersuchung schriftlich dokumentiert und festgehalten werden. Die Anweisungen der Tests müssen wörtlich erfolgen und bei Rückfragen, darf nur das schon gesagte wiederholt werden. Ferner sollten keine weiteren Erklärungen folgen, nur Ermutigungen bei nachgelassener Motivation sind erlaubt. Die Ergebnisse werden in Protokollbögen eingetragen und nach festgelegten Kriterien bewertet (vgl. Schmidtchen, 1975: 66f).

Beim HAWIK beträgt der mittlere IQ für jede Altersstufe 100 und die Standardabweichung 15. IQ-Werte von 85-100 werden als untere Durchschnittsintelligenz bezeichnet, solche von 100-115 als obere Durchschnittsintelligenz. Diese Einteilung ist jedoch sehr grob, da im IQ-Bereich von 85-115 68% der Bevölkerung liegen. (Wirth, 1990, S. 637)

Tabelle 1: Wechsler-Intelligenzquotienten (Schmidtchen, 1975, S. 71)

Klassifizierung nach Wechsler	IQ-Grenzen	%-Anteil der Bevölkerung
Extrem niedrige Intelligenz	62 und wenige	2,2
Sehr niedrige Intelligenz	63–78	6,72
Niedrige Intelligenz	79–90	16,13
Durchschnittliche Intelligenz	91–109	50,00
Hohe Intelligenz	110–117	16,13
Sehr hohe Intelligenz	118–126	6,72
Extrem hohe Intelligenz	127 und mehr	2,2

Die Berechnung des IQ ergibt sich aus folgenden Schritten:

1. Die Antwort und Leistungen werden nach den Anweisungen bewertet und für jeden Untertest zu einem Rohwert addiert.
2. Die Rohwerte der Untertests werden mittels einer Tabelle in äquivalente Wertepunkte transformiert.
3. Aus der Summe der Wertepunkte wird für die jeweilige Altersstufe ein Verbal-IQ, Handlungs-IQ und Gesamt-IQ ermittelt. (Schmidtchen, 1975: 67)

3 Einschätzung des HAWIK

Ich glaube, dass die erzielten Werte den Intelligenzstand eines Kindes nicht 100%ig widerspiegeln, da ein 16jähriges Kind manche Fragen des Tests sicher nicht beantworten kann, weil die Wissensgebiet, die bei manchen Fragen geprüft werden, in vielen Schulen - wenn überhaupt - kaum behandelt werden. Auch die Tagesverfassung der Kinder und ihr Verständnis der Anweisungen spielen eine große Rolle.

4 Durchführung

Vor der Befragung und Testung der Kinder wurden die Eltern um ihr Einverständnis ersucht (Einverständniserklärung siehe Anhang). Um Missverständnisse nach Möglichkeit zu vermeiden, stellte ich den Kindern jede einzelne Frage in ÖGS; zusätzlich wurden sie auch schriftlich angeboten.

Insgesamt wurden für diese Untersuchung 28 hörbehinderte Kinder im Alter zwischen 6;7 Jahren und 16;4 Jahren getestet, 16 in Oberösterreich und 12 in Kärnten 12. Von diesen waren 15 männlich und 13 weiblich. Auf die Bundesländer verteilt, wurden in Oberösterreich 11 Buben und 5 Mädchen untersucht, in Kärnten 4 Buben und 8 Mädchen. Als Kontrollgruppe wurde diejenige der HAWIK-Eichung für den deutschsprachigen Raum ¹ verwendet

5 Auswertung des HAWIK-III Tests

5.1 IQ-Daten der hörbeeinträchtigten Kinder

Tabelle 2: nach Alter

Geschlecht	Klasse	Bundesland	Alter	Verbal-IQ	Handlungs-IQ	Gesamt-IQ
weiblich	5. Kl	K	06;7	76	85	75
weiblich	1. HVS	OÖ	06;9	55	77	67
männlich	1. HVS	OÖ	07;11	50	81	67
weiblich	2. HVS	OÖ	07;11	74	84	78
männlich	1. HVS	OÖ	07;11	50	67	58
männlich	1. HVS	OÖ	07;3	48	81	68
weiblich	St. Pr	K	07;5	67	97	79
männlich	1. HVS	OÖ	07;9	59	106	79
weiblich	2. HVS	OÖ	08;1	74	94	81
männlich	2. HVS	OÖ	08;10	65	106	81
weiblich	3. IVS	OÖ	08;11	76	106	87
weiblich	1. Kl	K	08;11	52	81	69
männlich	2. Kl	K	08;3	68	138	95
männlich	3. IVS	OÖ	08;5	82	107	92
männlich	2. HVS	OÖ	08;6	67	92	78
weiblich	5. Kl	K	08;7	68	133	92
männlich	2. Kl	K	08;8	84	122	99
männlich	3. IVS	OÖ	08;9	75	82	77
männlich	3. IVS	OÖ	09;5	79	118	93
männlich	2. HVS	OÖ	10;1	61	107	80
weiblich	5. Kl	K	10;5	63	123	86
weiblich	3. IVS	OÖ	10;9	59	80	70

¹ 1570 Kinder und Jugendliche (vgl. <http://www.testraum.ch/Serie%205/HAWIK3.htm>): Die Deutsch-Österreichisch-Schweizerische Version des HAWIK-III wurde an einer Population von 1570 Kindern und Jugendlichen geeicht. Die Stichprobe ist ausführlich beschrieben. In einem eigenen Kapitel werden Validität, (Konstruktvalidität, Kriteriumsvalidität) Reliabilität, Objektivität, Standardmessfehler und Vertrauensintervalle beschrieben und zwar jeweils für die deutschen, die österreichischen und die schweizerischen Daten. In übersichtlichen Tabellen sind die erhobenen Werte dokumentiert.

männlich	2. HVS	OÖ	12;3	54	97	74
männlich	5. Kl	K	13;0	55	109	79
männlich	5. Kl	K	13;11	59	115	82
weiblich	5. Kl	K	14;1	68	155	111
weiblich	5. Kl	K	16;2	65	106	81
weiblich	5. Kl	K	16;4	50	120	81

Tabelle 3: nach Geschlecht

Geschlecht	Klasse	Bundesland	Alter	Verbal-IQ	Handlungs-IQ	Gesamt-IQ
männlich	3. IVS	OÖ	08;5	82	107	92
männlich	3. IVS	OÖ	09;5	79	118	93
männlich	1. HVS	OÖ	07;9	59	106	79
männlich	1. HVS	OÖ	07;3	48	81	68
männlich	1. HVS	OÖ	07;11	50	81	67
männlich	5. Kl	K	13;0	55	109	79
männlich	3. IVS	OÖ	08;9	75	82	77
männlich	2. HVS	OÖ	08;10	65	106	81
männlich	2. HVS	OÖ	12;3	54	97	74
männlich	2. HVS	OÖ	08;6	67	92	78
männlich	2. HVS	OÖ	10;1	61	107	80
männlich	1. HVS	OÖ	07;11	50	67	58
männlich	2.Kl	K	08;8	84	122	99
männlich	2. Kl	K	08;3	68	138	95
männlich	5. Kl	K	13;11	59	115	82
weiblich	3. IVS	OÖ	10;9	59	80	70
weiblich	5. Kl	K	14;1	68	155	111
weiblich	5. Kl	K	16;2	65	106	81
weiblich	5. Kl	K	06;7	76	85	75
weiblich	3. IVS	OÖ	08;11	76	106	87
weiblich	2. HVS	OÖ	08;1	74	94	81
weiblich	2. HVS	OÖ	07;11	74	84	78
weiblich	St. Pr	K	07;5	67	97	79
weiblich	5. Kl	K	10;5	63	123	86
weiblich	5. Kl	K	08;7	68	133	92
weiblich	1. HVS	OÖ	06;9	55	77	67
weiblich	1. Kl	K	08;11	52	81	69
weiblich	5. Kl	K	16;4	50	120	81

Tabelle 4: nach Bundesländern

Geschlecht	Klasse	Bundesland	Alter	Verbal-IQ	Handlungs-IQ	Gesamt-IQ
weiblich	5. Kl	K	06;7	76	85	75
weiblich	St. Pr	K	07;5	67	97	79
weiblich	1. Kl	K	08;11	52	81	69
männlich	2. Kl	K	08;3	68	138	95
weiblich	5. Kl	K	08;7	68	133	92
männlich	2.Kl	K	08;8	84	122	99
weiblich	5. Kl	K	10;5	63	123	86
männlich	5. Kl	K	13;0	55	109	79
männlich	5. Kl	K	13;11	59	115	82
weiblich	5. Kl	K	14;1	68	155	111
weiblich	5. Kl	K	16;2	65	106	81
weiblich	5. Kl	K	16;4	50	120	81
weiblich	1. HVS	OÖ	06;9	55	77	67
männlich	1. HVS	OÖ	07;11	50	81	67
weiblich	2. HVS	OÖ	07;11	74	84	78
männlich	1. HVS	OÖ	07;11	50	67	58
männlich	1. HVS	OÖ	07;3	48	81	68
männlich	1. HVS	OÖ	07;9	59	106	79
weiblich	2. HVS	OÖ	08;1	74	94	81
männlich	2. HVS	OÖ	08;10	65	106	81
weiblich	3. IVS	OÖ	08;11	76	106	87
männlich	3. IVS	OÖ	08;5	82	107	92
männlich	2. HVS	OÖ	08;6	67	92	78
männlich	3. IVS	OÖ	08;9	75	82	77
männlich	3. IVS	OÖ	09;5	79	118	93
männlich	2. HVS	OÖ	10;1	61	107	80
weiblich	3. IVS	OÖ	10;9	59	80	70
männlich	2. HVS	OÖ	12;3	54	97	74

5.2 Vergleich der Daten der hörbehinderten mit denen hörender Kinder

Tabelle 5: Hörende vs. Hörbeeinträchtigte

Hörstatus	Alter	Schultyp	Verbal-IQ	Handlungs-IQ	Gesamt-IQ
Hörende	7	VS	108	130	121
Hörbeeinträchtigte	7	VS	58	86	76,5
Hörende	8	VS	134	143	140
Hörbeeinträchtigte	8	VS	71,1	106,1	85,1
Hörende	10, 11, 12, 13, 14	HS	94,6	97,4	95,2
Hörbeeinträchtigte	10, 11, 12, 13, 14	HS	59,9	112,3	83,1

Tabelle 6: Quotient im Verbalen vs. Quotient im Handeln

Hörstatus	Alter	Schultyp	Quotient Verbal-IQ	Quotient Handlungs-IQ
Hörende	7	VS	1,20	0,83
Hörbeeinträchtigte	7	VS	1,48	0,67
Hörende	8	VS	1,07	0,94
Hörbeeinträchtigte	8	VS	1,49	0,67
Hörende	10, 11, 12, 13, 14	HS	1,03	0,97
Hörbeeinträchtigte	10, 11, 12, 13, 14	HS	1,87	0,53

Setzt man den Verbalintelligenzquotienten der einzelnen Gruppen zueinander in Verhältnis, kommt man zu folgenden Ergebnissen:

Tabelle 7: Verbal-IQ

Schultyp	Alter	Hörende	Hörbeeinträchtigte	%-Unterschied
VS	7	0,83	0,67	-20%
VS	8	0,94	0,67	-29%
HS	10, 11, 12, 13, 14	0,97	0,53	-45,4%

In der Gruppe der 7-Jährigen liegen die hörbeeinträchtigten Kinder um 20% unter dem Verbal-IQ der hörenden Gleichaltrigen, in der Gruppe der 8-Jährigen um 29%, bei den 10-14-Jährigen HauptschülerInnen sogar um 45,4%. Daraus kann man erkennen, dass der Rückstand hörbeeinträchtigter Kinder gegenüber hörenden bezüglich des Verbal-IQ stetig wächst.

Vergleicht man den Handlungs-IQ der beiden Gruppen, ergibt sich folgendes Bild:

Tabelle 8: Handlungs-IQ

Schultyp	Alter	Hörende	Hörbeeinträchtigte	%-Unterschied
VS	7	1,20	1,48	+23%
VS	8	1,07	1,49	+40%
HS	10, 11, 12, 13, 14	1,03	1,87	+82%

In der Gruppe der 7-Jährigen liegen die hörbehinderten Kinder mit ihrem Handlungs-IQ um 23% über dem der hörenden Gleichaltrigen, in der Gruppe der 8-Jährigen um 40% und bei den 10-14-Jährigen HauptschülerInnen sogar um 82%.

Vergleicht man die Werte des Verbal-IQ der hörenden SchülerInnen untereinander, sieht man, dass diese mit zunehmendem Alter eher leicht steigen; bei den hörbeeinträchtigten SchülerInnen ist hingegen eine Abnahme festzustellen.

Für den Handlungs-IQ der hörenden SchülerInnen gilt, dass die Werte mit zunehmendem Alter abnehmen. Im Gegensatz dazu steigen die Werte des Handlungs-IQ bei den hörbeeinträchtigten SchülerInnen.

Waren die Ergebnisse in Bezug auf die Verbalintelligenz aufgrund der Bildungssituation vorauszusehen, so war es doch überraschend, dass die hörbeeinträchtigten Kinder beim Handlungs-IQ derart große Vorteile aufweisen.

5.2 Resultat

Das Resultat dieser Studie ist also, dass den Nachteilen der hörbeeinträchtigten Kinder im Verbal-IQ Vorteile bezüglich Handlungs-IQ gegenüberstehen: Die 7jährigen hörbeeinträchtigten Kinder liegen bezüglich des Verbal-IQ zwar 20% hinter den gleichaltrigen hörenden, im Handlungsteil aber 23% vor diesen. Bei den 8jährigen liegt der Verbal-IQ 29% unter den Werten der hörenden SchülerInnen, der Handlungs-IQ aber um 40% darüber. Der größte Unterschied findet sich bei den 10-14jährigen: Hier liegen die Hörbeeinträchtigten zwar mit 45,4% bezüglich des Verbal-IQ zurück, aber um 82% bezüglich des Handlungs-IQ vor diesen.

Die Deutung liegt auf der Hand: Die hörbeeinträchtigten Kinder müssen aufgrund ihrer Diskriminierung im lautsprachlich-kommunikativen Bereich versuchen, diese durch verstärkte Anstrengungen im nonverbalen Bereich zu kompensieren, um in der Schule auch nur einigermaßen mithalten zu können. Bedenkt man die fast ausschließliche Verbalorientierung von Schule, so reichen die höheren Handlungs-IQ-Werte jedoch nicht aus, die Nachteile im sprachlichen Bereich zu kompensieren. Trotz einer offensichtlich hohen Kompensationsfähigkeit sind die hörbehinderten SchülerInnen daher nicht in der Lage, mit den hörenden Gleichaltrigen mitzuhalten. Es lässt sich aber der Schluss ziehen, dass die gehörlosen Kinder sogar in weiterführenden Schulen gute Chancen haben könnten, würden für sie nur adäquate Rahmenbedingungen hergestellt.

6 Auswertung der Elternfragebögen

Insgesamt erhielt ich 28 unterschriebene Einverständniserklärungen und 21 ausgefüllte Elternfragebögen zurück. Von diesen 21 ausgefüllten Elternfragebögen waren 19 vollständig und 2 nur zum Teil ausgefüllt.

Bei 12 Kindern - also ungefähr der Hälfte (bezogen auf die 21 Elternantworten) - wurde die Hörbeeinträchtigung im 1. Lebensjahr festgestellt, bei 3 SchülerInnen im 2. Lebensjahr, bei jeweils einem Kind im 3., 4. und 7. Lebensjahr. Bei einem Kind wurde die Hörbeeinträchtigung erst später erkannt. 13 Kinder tragen ein CI, 15 Kinder ein HdO-Gerät. Diejenigen Eltern, deren Kinder kein CI haben, antworteten alle mit Nein auf die Frage, ob sie es ihr Kind implantieren lassen möchten.

Den Grund der Hörbeeinträchtigung kennen 15 von 21 Eltern nicht, 4 Kinder erbten die Hörbeeinträchtigung von einem oder beiden Elternteil(en), bei einem Kind erkrankte die Mutter während der Schwangerschaft und ein Elternpaar denkt, dass die Hörbeeinträchtigung durch eine Geburtskomplikation zustandekam.

In 3 von 21 Familien sind neben dem getesteten Kind auch Geschwister 2 und Eltern hörbeeinträchtigt, in 2 Familien sind nur die Eltern, in einer der Vater; 4 der getesteten Kinder haben hörbeeinträchtigte Geschwister, allerdings hörende Eltern.

Von den getesteten Kindern werden 10 von externen Experten betreut, 9 werden nicht betreut und 3 Eltern gaben darüber keine Auskunft. Bei den externen Experten handelt es sich um Logopäden, Ergotherapeuten, Herrn Dr. Fellinger (Krankenhaus der barmherzigen Brüder in Linz) und die GehörlosenlehrerInnen an den Schulen. Die Kinder werden durchschnittlich einmal pro Woche von diesen betreut, in Ausnahmefällen einmal pro Jahr. Die Maßnahmen, die in der Schule zur Unterstützung der Kinder durch Sprachheillehrern, Logopäden und Gebärdensprache unterstütztem Unterricht, gesetzt werden, finden bei den Eltern großen Zuspruch. Denn bis auf wenige Ausnahmen, werden diese Angebote zur Gänze ausgenutzt.

Die Eltern von 5 getesteten Kindern haben einen Hauptschulabschluss, 8 haben eine Lehre abgeschlossen, 3 die Matura und 2 einen Universitätsabschluss.

ÖGS-Kenntnisse besitzen 9 Elternpaare, 3 Elternteile sind ein wenig gebärdensprachkompetent und 7 Elternpaare können keine Gebärdensprache.

Da alle Kinder entweder eine speziellen Schule oder Klasse für hörbeeinträchtigte Schüler besuchen, haben sie viel Kontakt mit anderen hörbeeinträchtigten Kindern und auch Kindern mit anderen Beeinträchtigungen.

Das Schreiben und Lesen haben fast alle Kinder im ersten Schuljahr gelernt, einige wenige schon vor Beginn der Schule.

Probleme, mit denen die Eltern hörbeeinträchtigter Kinder konfrontiert sind:

- Hörbeeinträchtigte oder Gehörlose werden von nicht "Wissenden" noch immer gleichgestellt mit "Dummen".
- Zu wenig Integration in die Gesellschaft.
- Verständnis der Gesellschaft fehlt.
- Zusatzlehrerinnen für Berufsbildende Schulen fehlen.
- Hörende verlieren schnell die Lust, sich mit hörbeeinträchtigten zu unterhalten.
- Ohne Gebärdensprache droht die völlige Isolation.

Wünsche der Eltern:

- Anleitung für Eltern zur Frühförderung der hörbeeinträchtigten Kinder
- Besser organisiert Selbsthilfegruppen
- Finanzielle Unterstützung
- Aufklärung für hörende Eltern, wie wichtig die Gebärdensprache ist
- Untertitel im Fernsehen bei allen Sendungen, um das Wissen der Gehörlosen zu verbessern
- Bessere berufliche Ausbildungsmöglichkeiten für Gehörlose mit Gebärdensprache
- Integration der Hörbeeinträchtigten und Gehörlosen in die Gesellschaft
- Einrichtungen für Gebärdensprachkurse vor Eintritt in die Schule

² Von den getesteten Kindern haben 9 eine Schwester oder einen Bruder, 4 haben 2 Geschwister, 2 haben 3 Geschwister und 2 haben 5 Geschwister.

- Es sollte Pflicht sein, dass alle hörbeeinträchtigte Kinder in die gleiche Schule gehen müssen, damit sie zusammen sind und nicht jedes Kind alleine in einer anderen Schule
- Aufklärung in der Öffentlichkeit.

7 Resümee

Ich möchte noch einmal darauf hinweisen, dass es sich bei meiner Untersuchung (die Testung einer kleinen Gruppe hörbeeinträchtigter Kinder mittels des HAWIK-III Test in Oberösterreich und Kärnten) um ein Pilotprojekt handelt.

Beim Studium der Literatur wurde mir klar, dass hörende und gehörlose Kinder zwar viele gemeinsame Phasen im Erlernen der Sprache durchlaufen. Ab einem gewissen Zeitpunkt trennen sich aber ihre Entwicklungswege und die gehörlosen Kinder bleiben in einer stillen, gebärdenden Welt zurück.

Die empirische Forschung zeigt, wie notwendig eine möglichst frühe Erkennung einer vorliegenden Hörbeeinträchtigung für ein Kind ist. Alle getesteten Kinder, ob in Kärnten oder in Oberösterreich, haben gezeigt, dass ihre Rückstände, die sie durch ihre Hörbeeinträchtigung im Verbalen zeigen, durch besondere Leistungen in anderen Gebieten, vor allem im Handeln, kompensieren. Das ist der Punkt, wo die Förderung für hörbeeinträchtigte Kinder in Zukunft ansetzen muss. Die Kinder müssen die Chance bekommen, ihre Umwelt und das Wissen, dass sie vermittelt bekommen, mit allen Sinnen zu begreifen.

Die Einbeziehung der Eltern und Schulung derselben ist ein zentraler Punkt, um den Kindern in der Zukunft die Möglichkeit bieten zu können, sich Wissen handelnd anzueignen. Das zeigten auch die bemerkenswerten Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler im Handlungsteil meiner Testung.

Frühzeitige Vorsorgeuntersuchungen von Kleinkindern sollen den Eltern die Möglichkeit geben, sich vom frühesten Zeitpunkt an mit der Hörbeeinträchtigung ihrer Kinder auseinander zu setzen. Dazu brauchen sie eine gute Beratung über die Frühförderung, Förderung und Bildung ihrer Kinder. Selbsthilfegruppen werden ihnen helfen, diese kritischen Zeiten zu überwinden. Leider wurde mir bei der Auswertung der Elternfragebögen klar, dass das Thema "Hörbeeinträchtigung" noch immer ein sehr großes Tabu in unserer Gesellschaft ist. Viele Eltern vermeiden es, die Hörbeeinträchtigung ihrer Kinder öffentlich zu machen und versäumen dadurch notwendige Hilfestellungen für sich und ihre Kinder. Aufklärungsarbeit in der Öffentlichkeit und die wirkliche Anerkennung der Gebärdensprache als Minderheitensprache würde diesen Menschen vieles erleichtern.

Das Einsetzen einer Hörhilfe, zum Beispiel eines Cochlea-Implantates, ist auf lange Sicht nur scheinbar die Lösung des Problems, da beim Ausfall dieses Gerätes die Kinder wieder für einige Zeit in einer "stummen Welt" zurück bleiben. Die Gebärdensprache kann einerseits diese kurzfristige "stumme Welt" überbrücken und bietet zusätzlich die Möglichkeit, mit anderen gebärdensprachkompetenten Gehörlosen zu kommunizieren, außerdem fördert die Gebärdensprache, aufgrund der feinmotorischen Bewegungen, die Gehirnfunktionen.

8 Anhang

8.1 Elternfragebogen (erstellt in Zusammenarbeit mit Herrn Dr. Brunmayr)

<p>1. Wann wurde die Gehörbeeinträchtigung bei Ihrem Kind erkannt?</p> <p>1. Lebensjahr 2. LJ 3. LJ 4. LJ 5. LJ 6. LJ 7. LJ Später</p> <p style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> </p>
<p>2. Die Gehörbeeinträchtigung wurde ausgelöst durch:</p> <p>Vererbung Geburtskomplikationen Unfall/Krankheit</p> <p style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> </p>
<p>3. Tritt Gehörbeeinträchtigung auf in der:</p> <p>Verwandtschaft mütterlicherseits JA <input type="checkbox"/> NEIN <input type="checkbox"/></p> <p>Verwandtschaft väterlicherseits JA <input type="checkbox"/> NEIN <input type="checkbox"/></p> <p>Hat Ihr Kind gehörbeeinträchtigte Geschwister? JA <input type="checkbox"/> NEIN <input type="checkbox"/></p>
<p>4. Welche der folgenden Maßnahmen setzen Sie?</p> <p><i>Mehrmals am Tag (1), ca. 1x am Tag (2), mehrmals die Woche (3), ca. 1x die Woche (4), seltener (5).</i></p> <p>Logopäde/in _____</p> <p>Sprachheillehrer/in _____</p> <p>Erwerb der Gebärdensprache _____</p> <p>Nachhilfe _____</p> <p>Intensives Lernen mit dem Kind _____</p> <p>Ärztliche Routineuntersuchungen _____</p> <p>Besuch von Selbsthilfegruppe _____</p> <p>Aufsuche von Gehörbeeinträchtigten Verein _____</p> <p>Teilnahme am Gehörlosencamp _____</p>
<p>5. Wird Ihr Kind außerfamiliär von Experten behandelt?</p> <p>JA <input type="checkbox"/> NEIN <input type="checkbox"/></p>
<p>5.a Wenn ja,</p> <p>um welchen Experten handelt es sich dabei? _____</p> <p>wie oft findet diese Behandlung statt? _____</p> <p>Wie lange dauert dies Behandlung durchschnittlich? _____ Minuten</p> <p>Seit wann wird Ihr Kind von Experten betreuet? seit dem _____ Lebensjahr</p>

6. Wie oft hat Ihr Kind mit folgenden Personengruppen Kontakt?

Täglich (1), mehrmals pro Woche (2), 1x pro Woche (3), seltener (4), nie (5)

Gleichaltrige Gehörbeeinträchtigte Kinder _____

Gehörbeeinträchtigte aus anderer Altersgruppe _____

Kinder mit einer anderen Behinderung _____

Kinder ohne Behinderung _____

Kinder aus anderen Schulen _____

Nicht behinderte Kinder aus dem privaten Bekanntenkreis _____

7. Wie gut kommt Ihr Kind mit den folgenden Kontaktpersonen zurecht bzw. wo wohl fühlt sich Ihr Kind in deren Anwesenheit?

Sehr gut (1), gut (2), befriedigend (3), genügend (4), nicht genügend (5)

Gleichaltrige Gehörbeeinträchtigte Kinder _____

Gehörbeeinträchtigte aus anderer Altersgruppe _____

Kinder mit einer anderen Behinderung _____

Kinder ohne Behinderung _____

Kinder aus anderen Schulen _____

Nicht behinderte Kinder aus dem privaten Bekanntenkreis _____

8. Wer aus Ihrem Umfeld kann die Gebärdensprache?

Sehr gut (1), einwenig (2), gar nicht (3)

Mutter _____

Vater _____

Großeltern _____

Geschwister _____

Enge Freunde des Kindes _____

Schulkolleginnen des Kindes _____

Lehrerinnen des Kindes _____

9. Welche der folgenden Maßnahmen werden in der Schule gesetzt?

Logopäde/in

Sprachheillehrer/in

Gebärdenspracheunterstützter Unterricht

10. Wann hat Ihr Kind das Lesen und Schreiben erlernt?

Vor der Schule

1. Schuljahr

2. Schuljahr

Später

Noch gar nicht

11. Können Sie mir in wenigen Stichworten die Ihnen wichtigen Entwicklungsstadien Ihres Kindes beschreiben:

Früher (1), wie üblich (2), später (3)

Stehen _____

1. Wort _____

Laufen _____

Brabbeln _____

12. Schließt Ihr Kind verglichen mit hörenden Kindern schneller, gleich schnell oder schwieriger Freundschaften?

Schneller

Gleich schnell

Schwieriger

13. Hat ihr Kind ein Cochlea Implantat (CI)?

JA NEIN

Wenn ja – seit wann trägt ihr Kind ein CI? _____

Wie oft wurde das CI in der Zwischenzeit verändert? _____

14. Spielen Sie mit dem Gedanken, Ihr Kind implantieren zu lassen?

Ja

Nein

15. Wie sehen Sie die allgemeine Situation im Bezug auf die Gehörbeeinträchtigung in unserer Gesellschaft und in Ihrem Umfeld?

Welche Wünsche für die Zukunft, zur Verbesserung der Situation, haben Sie?

Was denken Sie, könnte helfen, um diese Situation zu verbessern?

Angaben zur eigenen Person:

Alter: _____

Berufsbildung: _____

Schulabschluss: Hauptschulabschluss Lehre Matura Universität

Familienstand: ledig geschieden getrennt verheiratet

Anzahl der Kinder & Alter: _____

Gebärdensprachkenntnisse: ja nein

8.2 Brief an die Eltern

Sehr geehrte Eltern!

Mein Name ist Pucher Cornelia und ich studiere Psychologie an der Universität Klagenfurt. Für meine Diplomarbeit mit dem Thema "Besteht ein Unterschied in der Sprachentwicklung hörbeeinträchtigten und hörenden Kindern und in weiterer Folge in ihrer Intelligenz?" untersuche ich hörbeeinträchtigte Kinder mittels des bekannten HAWIK (Hamburger-Wechsler-Intelligenztest für Kinder) Intelligenztests. Die Daten werden selbstverständlich anonym behandelt!

Die Ergebnisse sollen Ausgangspunkt für weitere Forschungen in diesem Bereich sein, um eine bestmögliche Frühförderung für hörbeeinträchtigte Kinder in Zukunft zu erzielen.

Ich ersuche daher um Ihr Einverständnis, Ihr Kind im Rahmen meiner Diplomarbeit testen zu dürfen!

Mit freundlichen Grüßen,
Pucher Cornelia

Ich erkläre mich damit einverstanden, dass meine Tochter/mein Sohn
(Name) _____ von Frau Pucher Cornelia getestet werden darf.

Unterschrift: _____

e-mail Adresse der Autorin:

conny.p@gmx.at

Gehörlose Studierende. Information für Lehrende an der Universität Wien

Einleitung

Gehörlose Studierende bilden an der Universität Wien eine kleine sprachliche Minderheit, die sich der Gebärdensprache als Erstsprache bedient. Die in dieser Broschüre enthaltenen Informationen sollen Lehrenden der Universität Wien eine Möglichkeit bieten, sich über die Situation und Bedürfnisse gehörloser Studierender zu informieren.

Schon in den Grundsätzen des Universitätsgesetzes 2002 ist die "besondere Berücksichtigung der Erfordernisse von behinderten Menschen" (UG 2002 § 2 Abs. 11) vorgesehen. Die Universität Wien hat dieser Forderung Nachdruck verliehen, indem sie neben der Etablierung von Servicestellen wie dem Behindertenbeauftragten für Studierende und der Behindertenvertrauensperson für MitarbeiterInnen die interfakultäre Maßnahme Diversity Management, also die Anerkennung und Förderung von Vielfalt, in ihren Entwicklungsplan aufgenommen hat. Indem sie gehörlose Studierende mit den Ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln unterstützen, leisten Sie einen weiteren, wertvollen Beitrag zu Barrierefreiheit und Chancengleichheit an der Universität Wien!

Die folgenden Informationen und Empfehlungen werden vom Verein österreichischer gehörloser StudentInnen (VÖGS) und dem Behindertenbeauftragten der Universität Wien, Leo Schlöndorff, zur Verfügung gestellt und unterstützt. Die Sprachwissenschaftlerin Dr. phil. Verena Krausneker (Institut für Sprachwissenschaft) steht als Expertin auf dem Gebiet Gebärdensprachen jederzeit für Verständnis- oder Interessensfragen zur Verfügung.

Sie finden dieses Informationsblatt auch online auf der Homepage des Projekts Diversity Management an der Universität Wien (www.univie.ac.at/diversity/php/info_lehrende.html), des Referats Student Point (<http://studentpoint.univie.ac.at>) und des VÖGS (www.voegs.at).

Allgemeine Informationen zum Thema Gehörlosigkeit und Gebärdensprache

Österreichische Gebärdensprache (ÖGS)

Die Österreichische Gebärdensprache (ÖGS) wurde kürzlich in die österreichische Bundesverfassung aufgenommen und somit offiziell anerkannt. § 8 Abs. 3 der Bundesverfassung lautet seit 1. September 2005: „Die Österreichische Gebärdensprache ist als eigenständige Sprache anerkannt. Das Nähere bestimmen die Gesetze.“ Österreich hat somit eine „neue“ Minderheitensprache. Wobei die ÖGS natürlich keine neue Sprache ist:

Gebärdensprachen sind natürliche Sprachen, die eigene, von Lautsprachen unabhängige sprachliche Strukturen und eine eigene Grammatik haben. Diese Grammatik ist wiederum von Gebärdensprache zu Gebärdensprache verschieden. Es gibt nationale Varianten, die sich markant voneinander unterscheiden und regionale Varianten – so wie gesprochene Dialekte. Die Bezeichnungen für Gebärdensprachen werden meist abgekürzt, z.B. British Sign Language – BSL, Österreichische Gebärdensprache – ÖGS, American Sign Language – ASL, Deutsche Gebärdensprache – DGS usw

Sämtliche internationale Fachliteratur zum Thema ist in der folgenden kostenlos benutzbaren Bibliografie aufgelistet: <http://www.sign-lang.uni-hamburg.de/bibweb/>

Gehörlosigkeit = GebärdensprachlerIn

Von Gehörlosigkeit spricht man, wenn gesprochene Sprache – auch mit Hörgeräten etc. – nicht ausreichend wahrgenommen und – daraus resultierend – reproduziert werden kann. Für die meisten gehörlosen Menschen sind visuelle Sprachen das wichtigste Kommunikationsmittel. Gehörlose Menschen werden daher GebärdensprachbenutzerInnen, „gebärdensprachig“ oder „GebärdensprachlerInnen“ genannt.

Man geht davon aus, dass ca. 0,01% (1 Promille) der Bevölkerung gehörlos ist. Die österreichische Gebärdensprach-Gemeinschaft besteht aus ca. 8000 gehörlosen und (geschätzten) weiteren 2000 ÖGS-kompetenten Personen, wie z.B. hörenden Kindern gehörloser Eltern, DolmetscherInnen, FremdsprachenlernerInnen, ForscherInnen, etc.

Die Interessen der österreichischen GebärdensprachlerInnen werden vom Österreichischen Gehörlosenbund (www.oeglb.at) vertreten, der bei der European Union of the Deaf (EUD) und (gemeinsam mit 122 anderen Landesvertretungen) bei der World Federation of the Deaf (WFD) Mitglied ist.

Die Interessensvertretung gehörloser Studierender in Österreich heißt "Verein Österreichischer Gehörloser Studierender" – VÖGS (www.voegs.at)

Gehörlos = Deutsch als Zweitsprache (DaZ)

Es ist notwendig, dass jedes menschliche Kind einen natürlichen Spracherwerb durchläuft und in einer bestimmten Altersspanne (oftmals „kritische Phase“ genannt) eine Sprache erwirbt. Für gar nicht oder eingeschränkt hörende Kinder ist es unmöglich, eine Lautsprache natürlich zu erwerben. Daher kann nur eine visuell vollständig wahrnehmbare Sprache ohne Verluste und ohne Zusatzanstrengung erworben werden. Daraus ergibt sich, dass die Erstsprache vieler gehörloser Menschen eine Gebärdensprache ist.

Es ist anzunehmen, dass über diese natürlich erworbene gebärdete Erstsprache eine beliebige Lautsprache, z.B. Deutsch, wie eine Zweitsprache/Fremdsprache gesteuert erlernt werden kann. Die meisten gehörlosen Menschen sind zweisprachig – sie haben sowohl Deutsch-als auch ÖGS-Kompetenzen. Deutsch bleibt jedoch für gehörlose Menschen, auch wenn sie maturiert haben und nun studieren, eine trotz jahrelangem Training schwer erlernbare Zweitsprache.

Vorschläge zur Änderung der Prüfungsmodalitäten

Gehörlose Studierende bedienen sich der Gebärdensprache als Erstsprache. Die deutsche Laut- und Schriftsprache, die in ihrer Struktur stark von der visuellen Gebärdensprache abweicht, kann zum Kommunikations- und Verständnishindernis werden, das vor allem in Prüfungssituationen zutage tritt.

Gehörlos zu sein bedeutet, dass Kommunikation vollkommen mühelos und barrierefrei sein kann, wenn sie visuell – also in einer Gebärdensprache – stattfindet.

Die nun folgenden Empfehlungen zur Änderung der Prüfungsmodalitäten berücksichtigen die Möglichkeiten, die Ihnen im Rahmen des Universitätsgesetzes zur Verfügung stehen: Wenn Sie gehörlosen Studierenden bei Prüfungen entgegen kommen, können Sie sich auf § 59 Abs. 1 Z 12 des UG 2002 stützen:

Studierende haben demnach **das Recht auf eine abweichende Prüfungsmethode**, "wenn die oder der Studierende eine länger andauernde Behinderung nachweist, die ihr oder ihm die Ablegung der Prüfung in der vorgeschriebenen Methode unmöglich macht, und der Inhalt und die Anforderungen der Prüfung durch eine abweichende Methode nicht beeinträchtigt werden;"

Empfehlungen zu Änderungen der Prüfungsmodalitäten:

Gehörlose Studierende sollten für Prüfungen die Sprache selbst wählen können – also geschriebenes oder gesprochenes Deutsch oder ÖGS.

Gehörlose Studierende sollten, wenn möglich, selbst gewählte und bezahlte, professionelle ÖGS-DolmetscherInnen verwenden dürfen: für Lehrveranstaltungen, Prüfungen, Schreibaufgaben etc.

Gehörlose Studierende sollten schriftliche Texte mit Hilfe von selbst gewählten, meist studentischen, „Buddies“ oder Coaches erarbeiten können.

Bei schriftlichen Prüfungsformen sollten gehörlose Studierende etwas (50%) mehr Zeit bekommen, um den deutschen Text zu verfassen. Das gilt sowohl für schriftliche Prüfungen, als auch für Proseminar- oder Seminararbeiten.

Wissensabfragen sind nicht die richtige Situation, um Sprachkenntnisse zu testen oder zu vermitteln. Schriftliche Arbeiten hingegen dienen der Entwicklung des wissenschaftlichen Stils und hier können Sie gehörlose Studierende fordern und fördern.

Die häufigsten Fragen und Antworten zum Thema gehörlose Studierende

1) „Gehörlose Studierende leben doch in Österreich. Müssten sie nicht Deutsch können?“

Gehörlose Menschen haben in ihrem ganzen Leben wenig bis keinen auditiven Input der deutschen Sprache.

In einem deutschsprachigen Land zu leben bedeutet also für Gehörlose noch lange nicht, ‚automatisch‘ Deutsch zu erwerben und zu beherrschen. Gehörlose Menschen müssen Deutsch als Zweitsprache mühsam lernen und ihre Lippen-Ablesefähigkeiten und Aussprachefähigkeiten sind hart antrainiert.

Die Tatsache, dass Ihre gehörlose Studentin/Ihr gehörloser Student es bis zur Matura und auf die Universität geschafft hat, macht sie/ihn derzeit zu einer absoluten Ausnahmeerscheinung. Sie/er bemüht sich ohnehin außerordentlich, alle Anforderungen zu erfüllen und strengt sich sehr an, den sprachlichen Anforderungen des Universitätsstudiums zu genügen.

Bitte unterstützen Sie sie/ihn dabei. Haben sie Verständnis dafür, dass Sie es mit Nicht-DeutschmuttersprachlerInnen zu tun haben, die aufgrund körperlicher Voraussetzungen eine andere Spracherwerbskarriere haben als hörende Menschen. Schaffen Sie Fairness, indem Sie nicht ‚gleiche‘ Maßstäbe an Menschen anlegen, die völlig unterschiedliche Ausgangsbedingungen haben.

2) „Ist das nicht unfair gegenüber anderen Studierenden, wenn ich erlaube, dass einige Studierende die Prüfung schriftlich statt mündlich bzw. mündlich statt schriftlich machen?“

Wie bei allen Menschen müssen wir bei gehörlosen Studierenden zwischen AKTIV- und PASSIV-Sprachkompetenzen differenzieren. Auch wenn Studierende deutsche Unterlagen und Skripten gut rezipieren können (also gute Passivkompetenzen haben), so ist es für sie stets eine enorme Zusatzanstrengung, bei einer Prüfung auf Deutsch – also in ihrer Fremdsprache – denken und schreiben zu müssen. Ihre Aktivkompetenzen auf Deutsch entsprechen nicht annähernd denen von Deutsch-MuttersprachlerInnen.

Wenn Sie also bei Wissenstests darauf bestehen, dass sie von gehörlosen Studierenden auf Deutsch absolviert werden, verlangen Sie gleichzeitig ungewollt einen Sprachtest. Denn auch wenn alle Unterlagen auf Deutsch zur Verfügung gestellt wurden, so verlangt es eine völlig andere Sprachkompetenz vom gehörlosen Studierenden, dieses Wissen auf Deutsch wieder zu geben.

Auch ausländische Studierende haben unter Umständen dieses Problem – und werden von Ihnen nicht mit Sondererlaubnissen bedacht.

Selbstverständlich ist es sowohl für Gehörlose als auch für andere Personen mit nichtdeutscher Muttersprache notwendig, die deutsche Sprache möglichst umfassend zu erlernen. GebärdensprachlerInnen stehen beim Erwerb der deutschen Lautsprache vor ähnlichen Schwierigkeiten wie andere Studierende mit nicht deutscher Muttersprache.

Es gibt dazu jedoch zu bedenken, dass Gehörlose vor wesentlich größeren Herausforderungen beim Spracherwerb der deutschen Sprache stehen als Lautsprecher anderer Muttersprachen. Die gesamte Spracherwerbskarriere der Gehörlosen ist anders als bei hörende Menschen. Der wesentliche Punkt ist jedoch, dass Gehörlose aufgrund ihrer physischen Voraussetzungen – und nicht aus persönlichen Versäumnissen - beim Spracherwerb erheblich eingeschränkt sind. Das UG 2002 sieht deshalb die Möglichkeit von Sonderregelungen, insb. bei der Wahl der Prüfungsmethode vor (siehe unter "Vorschläge zur Änderung der Prüfungsmodalitäten", S6). Wir ersuchen Sie, diese gesetzlichen Regelungen möglichst umfassend umzusetzen und insbesondere mündliche Prüfungen mit GebärdensprachdolmetscherInnen zu ermöglichen, auch wenn schriftliche Testvarianten vorgesehen sind. Aufgrund des erschwerten Spracherwerbes des Deutschen sind nämlich - auf den ersten Blick paradoxerweise –schriftliche Prüfungen besonders problematisch.

Bedenken Sie: Gehörlose ÖsterreicherInnen haben kein Land der Welt und keinen einzigen Ort, wo sie hingehen und in Ihrer Erstsprache studieren können. Um sich höhere Bildung anzueignen haben sie keine andere Wahl, als die Sprache zu wechseln. (Sogar wenn sie an der nordamerikanische Gallaudet University studieren würden, wo in American Sign Language (ASL) unterrichtet wird, so müssten sie ASL lernen. Dies hieße, dass sie in einer anderen Gebärdensprache, also auch einer Fremdsprache, studieren müssten.)

Seien Sie sich bewusst, dass gehörlose Studierende in ihrer Bildungskarriere mit äußerst vielen Zusatzbarrieren konfrontiert sind und ohnehin ein Vielfaches an Problemlösungsstrategien entwickeln müssen, um zumindest so erfolgreich studieren zu können, wie ihre hörende KollegInnen.

Bitte machen Sie sich mit einem Gedanken der Affirmative Action vertraut: Gleiche Rahmen- oder Ausgangsbedingungen bedeuten nicht automatisch gleich faire Bedingungen für alle. –

Mitunter sind gleiche Bedingungen eine wesentliche Schlechterstellung für Gehörlose gegenüber LautsprachlerInnen.

3) „Ist das nicht unfair gegenüber anderen Studierenden, wenn ich gehörlosen Studierenden erlaube, DolmetscherInnen mitzubringen?“

Bedenken Sie: Jede/r Studierende möchte sich gegenüber Lehrenden so gut und adäquat wie möglich ausdrücken. Wenn gehörlose Studierende mit Erstsprache ÖGS sich auf Deutsch nicht 100% kompetent fühlen, dann können sie in dieser Sprache auch kein adäquates Bild von sich und ihrem Wissen vermitteln.

ÖGS-DolmetscherInnen übertragen den gebärdeten Text 1:1 in gesprochenes Deutsch. Sie ermöglichen es gehörlosen Studierenden, 100% Ihres Wissens ohne Sprachbarriere wiederzugeben.

Gehörlose Studierende haben ein äußerst geringes Budget für DolmetscherInnen zur Verfügung, um das sie immer wieder neu ansuchen müssen und mit dem sie sehr bewusst und sparsam umgehen müssen, damit sie sich zumindest einige wichtige Kommunikationsereignisse (Seminare, Prüfungen) pro Semester leisten können. Gehörlose Studierende werden daher auf keinen Fall DolmetscherInnen einsetzen, wenn es für sie nicht absolut notwendig ist.

Bitte respektieren Sie, dass behinderte Menschen selbst am besten wissen, was sie brauchen.

Bitte respektieren Sie, dass diese Bedürfnisse von Mensch zu Mensch verschieden sind – auch wenn sie der ‚gleichen‘ Behindertengruppe angehören. Schließen Sie also bitte nicht von einem/einer gehörlosen Studierenden auf andere. Wenn tagtäglich und ständig benachteiligte und mit Barrieren konfrontierte gehörlose Studierende einmal Anpassungen an ihre Bedürfnisse erleben – so ist das nicht „ungerecht“ gegenüber Hörenden. Solche Anpassungen stellen keine Erleichterungen dar, sondern dienen dem Herstellen von gleichen Ausgangsbedingungen für alle. Es ist daher international längst üblich, DolmetscherInnen ohne Einschränkungen einzusetzen.

4) „Sind DolmetscherInnen neutral? Werden sie nicht heimlich helfen? Kann ich sie kontrollieren, obwohl ich nicht gebärdensprachkompetent bin?“

Professionelle DolmetscherInnen müssen in Österreich dem ÖGSDV (Österr. Gebärdensprach-DolmetscherInnen-Verband) angehören. Sie unterliegen einem Ehrenkodex, der jegliches Einmischen, Verfälschen, „für den Kunden Sprechen“ etc. verbietet. DolmetscherInnen halten sich strikt an diesen Ehrenkodex. Indem Sie sich informieren, dass die Dolmetscherin/der Dolmetscher tatsächlich ÖGSDV-Mitglied ist, können Sie absolut sichergehen, dass dies eine ausreichende Professionalitätsgarantie ist und keine Einmischungen getätigt werden.

5) „Deutsch ist nun mal Unterrichtssprache.– Müssten sich gehörlose Studierende da nicht einfach anpassen?“ oder „Muss man jemandem, der nicht genug Deutsch kann, nicht eigentlich die Studierfähigkeit absprechen?“

Alle Studierenden lernen während des Studiums Fachausdrücke und akademische Sprachregister dazu. Gehörlose Studierende bemühen sich, so gut sie können, diese zu erlernen. Sie passen sich sprachlich an und studieren, lernen, lesen, schreiben und diskutieren in einer Sprache, die eine Hürde für sie ist.

Bitte respektieren Sie die Anstrengungen, die – möglicherweise ohne, dass Sie es merken – von gehörlosen Studierenden ohnehin schon erbracht werden. Respektieren Sie, dass es eine gebärdensprachige Minderheit in Österreich gibt. Anerkennen Sie alle Sprachkenntnisse als Zusatzkompetenzen und als Wert an sich. Berücksichtigen Sie, dass die unterschiedliche Sprachkompetenz eine direkte Folge der physischen Einschränkung gehörloser Menschen ist und kein persönliches Versäumnis.

Kontakt und Rückfragen

VÖGS Verein österreichischer gehörloser StudentInnen

Barbara Hager

Vorstandsmitglied im VÖGS

info@voegs.at

www.voegs.at

Referat Student Point

Leo Schlöndorff

Behindertenbeauftragter für Studierende

Tel.: 01-4277-106 26

Fax: 01-4277-9 106

Leopold.Schloendorff@univie.ac.at

www.univie.ac.at/studentpoint

Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien

Dr. phil. Verena Krausneker

Sprachwissenschaftlerin für Gebärdensprache

verena.krausneker@univie.ac.at

www.univie.ac.at/oegsprojekt

e-mail Adresse der AutorInnen:

info@voegs.at