



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Ich kann beides, gebärden und sprechen, das ist kein  
Problem für mich.“

ÖGS und Deutsch als sprachliche Ressourcen gehörloser Eltern in  
der mehrsprachigen Erziehung ihrer hörenden Kinder

Verfasserin

Antonia von Trott zu Solz

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 328

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Allgemeine und Angewandte Sprachwissenschaft

Betreuerin:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Brigitta Busch



## **DANKSAGUNG**

Ich möchte mich ganz herzlich bei den beiden gehörlosen Müttern bedanken, die bereit waren, mir ausführliche Informationen in den Interviews zu geben, die ich mit ihnen geführt habe. Durch sie war es mir möglich, einen ersten tief gehenden Einblick in das Themenfeld meiner Diplomarbeit zu gewinnen und ich hoffe, dass ihre persönlichen Reflektionen auch für sie selbst nützlich waren.

Für die Betreuung während der Entwicklung meiner Arbeit möchte ich mich ganz besonders bei Prof. Dr. Brigitta Busch bedanken, die für jedes Problem in kürzester Zeit eine menschliche Lösung fand. Danke!

Außerdem bedanke ich mich bei Dr. Verena Krausneker und Mag. Katharina Schalber für die Betreuung im Rahmen der AG Gebärdensprachen. Allen StudienkollegInnen des Privatissimums und der AG Gebärdensprachen danke ich für die hilfreichen Anmerkungen und Ratschläge, die mich in meiner Arbeit weitergebracht haben.

Auch den Personen, die mir bei technischen Fragen zu den Interviewaufnahmen zur Seite standen und bei der Suche nach InterviewpartnerInnen halfen, sei ein herzlicher Dank ausgesprochen. Ebenso Clemens Ottawa für das Korrekturlesen der Arbeit.



## Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung .....	9
2. Was bedeutet Mehrsprachigkeit? .....	15
2.1. Monolinguale vs. holistische Sichtweise auf Mehrsprachigkeit .....	15
2.1.1. Sprachliches Repertoire .....	17
2.1.2. Funktionale Mehrsprachigkeit .....	18
2.2. Die Anwendung des mehrsprachigen Repertoires .....	19
2.2.1. Code-switching .....	20
2.2.2. Translanguaging .....	22
2.2.3. Code-blending .....	23
2.2.4. Lautsprachbegleitende Gebärden .....	24
2.2.5. Zusammenfassung Kapitel 2 .....	25
3. Mehrsprachigkeit in der Familie .....	26
3.1. Kommunikationsstrategien in mehrsprachigen Familien .....	27
3.2. Motivation und Sprachplanung von Eltern für eine mehrsprachige Erziehung ihrer Kinder .....	30
3.3. Spracheinstellung und sprachliches Verhalten der Eltern als relevante Faktoren für eine frühe Mehrsprachigkeit der Kinder .....	35
3.4. Zusammenfassung Kapitel 3 .....	42
4. Gehörlose Eltern mit hörenden Kindern .....	43
4.1. Sichtweisen auf Gehörlosigkeit und Gebärdensprachen im historischen Verlauf.....	45
4.2. Gehörlose als Eltern .....	49
4.2.1. Die Problematisierung der Gehörlosigkeit der Eltern .....	49
4.2.2. Die sprachliche Sozialisation der gehörlosen Eltern .....	52
4.3. Bevorzugung von Lautsprache .....	55
4.4. Zusammenfassung Kapitel 4 .....	59
5. Empirischer Teil .....	60
5.1. Fragestellung .....	62

5.2. Zugangsweise zur Datengenerierung .....	62
5.2.1. Das narrative Interview .....	64
5.3. Die Suche nach InterviewpartnerInnen .....	65
5.4. Interviewführung und Bearbeitung der Interviews .....	67
5.4.1. Transkription und Übersetzung .....	67
5.4.2. Anonymisierung .....	68
5.5. Methodologische Ansätze für die Interviewauswertung .....	69
5.5.1. Schlussfolgerungen für den methodologischen Zugang meiner Interviewanalyse .....	72
5.6. Die Methode der Themenanalyse .....	73
5.7. Zusammenfassung Kapitel 5 .....	74
6. Forschungsergebnisse .....	76
6.1. Thema 1 - Die Kompetenz der Mütter im Deutsch-Sprechen .....	77
6.2. Thema 2 - Die auditive Wahrnehmung der Kinder .....	81
6.3. Thema 3 - Situationales Code-switching und Code-blending .....	83
6.4. Thema 4 - Die Rolle des hörenden Umfelds .....	85
6.5. Thema 5 - Mehrsprachigkeit schafft Barrierefreiheit .....	88
6.6. Thema 6 - Die sprachliche Sozialisation der Mütter .....	89
6.7. Thema 7 - Die Schwierigkeiten des Lippenlesens .....	95
6.8. Zusammenfassung der Analyseergebnisse im Vergleich mit der Literatur .....	101
7. Resümee .....	105
8. Literaturverzeichnis .....	109
9. Anhang .....	113
9.1. Abstract (Deutsch) .....	113
9.2. Lebenslauf .....	115

## **Abkürzungen**

ASL = American Sign Language (Amerikanische Gebärdensprache)

BSL = British Sign Language (Britische Gebärdensprache)

CODA = Child Of Deaf Adults

DGS = Deutsche Gebärdensprache

LBG = Lautsprachbegleitende Gebärden

NGT = Nederlandse Gebarentaal (Niederländische Gebärdensprache)

ÖGS = Österreichische Gebärdensprache

SDGS = Schweizerdeutsche Gebärdensprache



## 1. Einleitung

Mehrsprachigkeit ist ein Thema, das in der Linguistik, sowie in vielen anderen Disziplinen, seit jeher Relevanz trägt. In der Psycholinguistik wird untersucht, wie der Erwerb mehrerer Sprachen bei Menschen abläuft, in der Sprachlehr- und Sprachlernforschung geht es um Methoden für mehrsprachige Schulbildung, die Sprachenpolitik beschäftigt sich mit sprachpolitischen Maßnahmen, mit denen Mehrsprachigkeit im öffentlichen Sektor gefördert oder auch unterbunden wird. Das Themengebiet Mehrsprachigkeit in der Familie wird von diesen -sowie von vielen weiteren- Disziplinen geprägt. Dennoch ist das Thema bisher noch nicht ausschöpfend aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet worden, obwohl mehrsprachige Familienkommunikation für einen Großteil der Menschen Alltag darstellt. Die Motive, in einer Familie mehrere Sprachen zur Kommunikation zu verwenden, stellen eine große Bandbreite dar und werden von allen Familienmitgliedern geformt. Gleichzeitig werden die Wünsche und Vorstellungen der Familienmitglieder aber auch von äußeren Faktoren beeinflusst. Hierbei spielen ExpertInnenmeinungen, Ratgeberliteratur, Medien, politische Diskurse, Kindergarten- und Schulbildung, Prestige der Sprachen, Meinungen von FreundInnen und Verwandten etc. eine große Rolle.

Linguistische Arbeiten über mehrsprachige Familien umfassen verschiedenste Teilgebiete. Bekannte Publikationen sind z.B. die Tagebücher der Linguisten Leopold (1939-1949) und Ronjat (1913). Beide haben sehr detailliert den bilingualen Spracherwerbsprozess ihrer eigenen Kinder dokumentiert und beschreiben, welche sprachlichen Erziehungsstrategien sie angewandt haben. Andere AutorInnen schreiben über das familiäre Sprachverhalten bestimmter Gruppen. Okita (2002) hat z.B. das sprachliche Verhalten in mehreren Familien untersucht, in denen jeweils ein Elternteil japanischer Herkunft und der andere Elternteil britischer Herkunft ist. Auch Mahlstedt (1996) hat das Sprachverhalten in Familien erforscht, in denen die Eltern jeweils einen unterschiedlichen sprachlichen Background mitbringen. Neben diesen Arbeiten gibt es auch andere Studien, die sich nicht mit spezifischen Einzelfällen bzw. Gruppen beschäftigen, sondern auf einer eher allgemein-theoretischen Ebene bleiben. So hat De Houwer (1999) sich damit auseinander gesetzt, inwiefern die

Spracheinstellungen der Eltern das sprachliche Verhalten der Eltern formt und dieses wiederum das sprachliche Verhalten ihrer Kinder beeinflusst. Piller (2001) ist der Frage nachgegangen, welche außer-familiären Faktoren die Meinungen und Motivation der Eltern zu familiärer Sprachplanung prägen. Piller fand heraus, dass mediale Ratgeber und eine gesellschaftliche dichotome Sichtweise auf Mehrsprachigkeit eine wichtige Rolle in der Sprachplanung der Eltern spielen. Außerdem gibt es eine große Anzahl an Ratgeberliteratur für Eltern, die von LinguistInnen selbst geschrieben wurden, und eine Art Anleitung für verschiedene Strategien mehrsprachiger Erziehung geben, so z.B. Baker (1995).

Ich selbst bin daran interessiert, wie die Kommunikation in Familien abläuft, in denen die Eltern gehörlos und die Kinder hörend sind. Mein Interesse für diese Frage wurde geschürt, indem ich immer mehr gehörlose Eltern kennen lernte, die hörende Kinder haben und mit ihnen sowohl in Österreichischer Gebärdensprache (ÖGS) gebären als auch auf Deutsch sprechen. Ein gehörloser Vater erzählte mir einmal, dass für ihn ÖGS die Sprache ist, mit der er sich in der persönlichen Kommunikation am wohlsten fühlt, da diese Sprache eine beidseitige komplette Verständigung ermöglicht. Die Kommunikation in gesprochenem Deutsch hingegen stellt sich für ihn oft mühsam dar und er erzählte mir, dass es immer wieder zu Verständigungsproblemen auf beiden Seiten kommt, wenn ausschließlich in Deutsch gesprochen wird. Ich dachte mir, dass dies zu großer Wahrscheinlichkeit auch dazu führen würde, dass er mit seinem hörenden Kind ausschließlich in ÖGS gebärdet. Als ich ihn und sein Kind schließlich miteinander kommunizieren sah, war ich sehr erstaunt. Der gehörlose Vater, der mir vorher erzählt hatte, dass ihm die Kommunikation in ÖGS viel leichter fällt als auf Deutsch, sprach mit seinem Kind auf Deutsch. Ich fragte mich, wie es dazu kommt, dass gehörlose Eltern, die eine sehr selbstverständliche Einstellung gegenüber der Verwendung von ÖGS haben und die ÖGS als eine für sie sehr wichtige Sprache klassifizieren, trotzdem ihren Kindern gegenüber diese Sprache nicht ausschließlich verwenden. Deutsch ist bei vielen gehörlosen Eltern ein fester Bestandteil in der Kommunikation mit ihren hörenden Kindern. Die Ausmaße der Verwendung des Deutschen und der ÖGS sind sehr unterschiedlich. Ich beobachte, dass einige gehörlose Eltern fast ausschließlich mit ihren Kindern auf Deutsch sprechen und nur sehr wenig bis

gar nicht gebärden. Andere Eltern wiederum verwenden ihren Kindern gegenüber mehr ÖGS und sprechen nur ab und zu auf Deutsch. Auch die gleichzeitige Verwendung beider Sprachen -in der Gebärdensprachforschung als *Code-blending* bezeichnet (Emmorey/ Borinstein/ Thompson (2005))- fällt mir oft auf. Für mich persönlich stellte das Deutsch-Sprechen der Eltern gegenüber ihren Kindern ein Widerspruch dar. Auf der einen Seite erzählten mir die Eltern, dass sie sich dafür einsetzen, dass die ÖGS mehr Verbreitung auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen erhält. Sie waren aktiv in der Gehörlosengemeinschaft involviert, waren kulturell gehörlos, und erzählten mir immer wieder, wie wichtig ihnen die visuelle Sprache ÖGS ist, da sich die ausschließliche Kommunikation auf Deutsch für sie immer wieder als mangelhaft erweist. Auf der anderen Seite war die Kommunikation mit ihren Kindern ausschließlich in ÖGS offensichtlich auch keine Lösung. Ich möchte diesem Phänomen nachgehen und möchte herausfinden, ob das sprachliche Verhalten der Eltern für sie selbst auch ein Widerspruch darstellt und welche Motivation hinter ihrem Sprachverhalten steht.

Die Literatur, die sich aus soziolinguistischer Perspektive mit dem kommunikativen Verhalten gehörloser Eltern gegenüber ihren hörenden Kindern beschäftigt, ist rar. Es gibt zwar einige Arbeiten, die sich mit dem Thema gehörlose Eltern mit hörenden Kindern beschäftigen, jedoch nur wenige mit dem Fokus auf dem sprachlichen Verhalten der einzelnen Familienmitglieder. Tratzki (2002) und Ebbinghaus/ Heßmann (1989) geben als Gründe für das Deutsch-Sprechen der Eltern an, dass die Eltern ihren Kindern eine schnelle Integration in die hörende Welt ermöglichen wollen. Krammer (2009) schreibt, dass gehörlose Eltern teilweise verunsichert sind, ihre hörenden Kinder rein gebärdensprachlich zu erziehen, da Gebärdensprachen oft als minderwertiger angesehen werden als Lautsprachen. Funk (2004) sieht in der vermehrten Verwendung des Deutschen eine Anpassungsleistung der Eltern. Dadurch, dass das Kind Lautsprache wahrnehmen kann, sehen die Eltern es als selbstverständlich an, diese ihm gegenüber auch zu verwenden.

Mein Kritikpunkt an diesen Arbeiten ist jedoch, dass keine der AutorInnen gehörlose Eltern selbst befragt hat, sodass diese ihr familiäres Sprachverhalten selbst hätten darlegen können. Der Mangel an qualitativen Studien mit

gehörlosen Eltern und insbesondere jenen, die in Österreich leben, war für mich ein Grund, eine eigene qualitative Studie durchzuführen und narrative Interviews mit gehörlosen Eltern zu führen.

Meine Forschungsfrage für dieses Vorhaben formulierte ich wie folgt:

Was ist die Motivation für gehörlose, ÖGS-kompetente Eltern, in die Kommunikation mit ihren hörenden Kindern gesprochenes Deutsch einzubeziehen?

Diese Forschungsfrage stellt den Kern meiner Arbeit dar. Um diese Kernfrage beantworten zu können, müssen zunächst einige, mit dieser Frage zusammenhängende, Themen erarbeitet werden, um sich somit langsam an die Kernfrage herantasten zu können. Der Aufbau der Arbeit gestaltet sich demnach folgendermaßen:

### Aufbau der Arbeit

Der theoretische Teil der Arbeit beginnt mit dem **zweiten Kapitel** und der Frage „Was ist Mehrsprachigkeit?“. Um sich mit mehrsprachiger Familienkommunikation zu beschäftigen, muss sich zunächst damit auseinandergesetzt werden, was Mehrsprachigkeit überhaupt bedeutet und wer als mehrsprachig gilt. In dieser Arbeit stehen holistische Sichtweisen auf Mehrsprachigkeit im Mittelpunkt, so das Konzept des sprachlichen Repertoires und das Konzept der funktionalen Mehrsprachigkeit. Beide Konzepte beruhen darauf, dass nicht Einzelsprachen die zu untersuchenden Phänomene sind, sondern die sprachlich agierenden Personen im Vordergrund stehen, die kontextspezifisch aus ihrem individuell geformten Sprachrepertoire schöpfen. Nicht nur die Konzepte selbst werden erklärt, sondern auch wie die Anwendung eines mehrsprachigen Repertoires aussehen kann, d.h. auf welche Art und Weise z.B. Code-switching und Code-blending durchgeführt werden können.

Im **dritten Kapitel** wird die Frage der Mehrsprachigkeit in den Fokus der Familie gesetzt. Es werden verschiedene Strategien vorgestellt, mit denen Eltern ihre Kinder mehrsprachig erziehen, so z.B. eine Trennung der Sprachen nach Personen, nach Orten oder nach Aktivitäten. Des Weiteren geht es um die Motivation von Eltern für bestimmte sprachliche Erziehungsmethoden, durch die sie ihren Kindern mehrsprachigen Sprachinput geben. Für die Motivation

familiärer Sprachplanung spielen mediale Ratgebung und gesellschaftliche Diskurse über Bilingualismus eine wichtige Rolle. Außerdem wird erarbeitet, auf welche Art und Weise die Spracheinstellungen von Eltern deren sprachliches Verhalten beeinflussen und inwieweit dieses sprachliche Verhalten der Eltern wiederum das sprachliche Verhalten der Kinder beeinflusst, sodass diese eine frühe Mehrsprachigkeit entwickeln können.

Im **vierten Kapitel** geht es speziell um die Familienkonstellation gehörlose Eltern mit hörenden Kindern. Um die Frage nach dem Sprachgebrauch in gehörlos/hörend-Familien umfassend zu besprechen, werden die Zusammenhänge der gesamt-gesellschaftlichen Sichtweisen auf Gehörlosigkeit und Gebärdensprachen beleuchtet und wie diese sich auf die Lebenssituation von Gehörlosen auswirken. Hierfür wird ein historischer Überblick über die Situation von gehörlosen Personen, ihren Gebärdensprachen und den wissenschaftlichen Diskurs über Gebärdensprachen zusammengefasst. Außerdem wird besprochen, wie über Gehörlose als Eltern in der wissenschaftlichen Literatur geschrieben wird und inwiefern ihre eigene (sprachliche) Sozialisation prägend ist für ihr späteres Rollenverständnis als Eltern. Abschließend wird darauf eingegangen, wie in der Literatur argumentiert wird, dass gehörlose Eltern bevorzugt Lautsprache als Kommunikationsmittel mit ihren hörenden Kindern verwenden.

Mit dem **fünften Kapitel** beginnt der empirische Teil der Arbeit. Es wird die Entwicklung der Fragestellung für die qualitative Untersuchung erläutert, sowie Hintergrundüberlegungen für die Auswahl der Methode der Datenerhebung. Für die Beantwortung der Fragestellung wurden narrative Interviews geführt. Der gesamte Prozess, angefangen von der Suche nach InterviewpartnerInnen, über die Interviewführung und die anschließende Bearbeitung der Interviews wird beschrieben. Zum Abschluss des Kapitels geht es um die Interviewauswertung. Es wird sich mit methodologischen Ansätzen des Zugangs zu biographischen Daten auseinander gesetzt, sowie mit der Methode der Themenanalyse, mit der die Analyse der Interviews vorgenommen wurde.

Das **sechste Kapitel** beinhaltet die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung. Mit der Methode der Themenanalyse konnten insgesamt sieben Themen herausgearbeitet werden, die von den interviewten Personen hervorgebracht wurden. Diese sieben Themen, die als Beantwortung der Forschungsfrage gelten, werden anschließend mit der in Kapitel 4 bereits besprochenen Literatur verglichen.

Abschließend wird im **siebten Kapitel** ein zusammenfassendes Resümee aus der Arbeit gezogen.

## 2. Was bedeutet Mehrsprachigkeit?

Die Frage, was Mehrsprachigkeit ist bzw. wer als mehrsprachig gilt, kann viele potentielle Antworten hervorrufen. In diesem Kapitel wird die Definition von Mehrsprachigkeit vorgestellt, auf deren Basis diese Arbeit, im Besonderen der empirische Teil, aufbaut. Es handelt sich um das Konzept des sprachlichen Repertoires und um das Konzept der funktionalen Mehrsprachigkeit. Beide beruhen darauf, dass nicht Einzelsprachen die zu untersuchenden Phänomene sind, sondern die sprachlich agierenden Personen im Vordergrund stehen, die kontextspezifisch aus ihrem individuell geformten Sprachrepertoire schöpfen. Wie diese kontextspezifische Anwendung der sprachlichen Ressourcen aussehen kann, wird in Kapitel 2.2. besprochen. Hierbei wird auf Phänomene wie Code-switching, Translanguaging, Code-blending und Lautsprachbegleitende Gebärden eingegangen.

### 2.1. Monolinguale vs. holistische Sichtweise auf Mehrsprachigkeit

Wenn Mehrsprachigkeit in wissenschaftlichem oder auch in informellem Kontext thematisiert wird, kommt oft das Konzept einer ausgewogenen Mehrsprachigkeit (balanced bilingualism) auf. Eine ausgewogene Mehrsprachigkeit, d.h. beide Sprachen über alle Kontexte hinweg gleich gut zu beherrschen, ist jedoch ein eher idealisiertes Konzept. Die wenigsten Mehrsprachigen haben in allen ihren Sprachen gleich gute Kompetenzen. Baker (2006) nennt zwei Blickwinkel, unter denen mehrsprachige Personen meist betrachtet werden, entweder werden sie aus einer monolingualen Sicht betrachtet, *the monolingual view of bilingualism* (Baker 2006: 10), oder aus einer sprachlich ganzheitlichen Sicht betrachtet, *the holistic view of bilingualism* (Baker 2006: 12).

Geht man von der monolingualen Sichtweise aus, dann ist eine bilinguale Person als zweimal eine monolinguale Person zu kategorisieren. Baker (2006: 10) führt an, dass zum Beispiel in Sprachtests die Sprachkompetenz von bilingualen Personen mit der von monolingualen Personen verglichen wird. Dass solch eine Betrachtungsweise einen falschen Weg geht, ist dadurch zu argumentieren, dass Mehrsprachige ihre Sprachen in verschiedenen Kontexten

und mit verschiedenen Personen verwenden, folglich ist es der Normalfall, dass mehrsprachige Personen eine „stärkere“ und eine „schwächere“ Sprache entwickeln. Ist eine ihrer Sprachen ausschließlich auf umgangssprachliche Familienkommunikation beschränkt und die andere Sprache ist Umgebungssprache, Unterrichtssprache und die dominante Mehrheitsprache, so entfalten die Personen unterschiedliche Kompetenzen in ihren Sprachen. In bildungspolitischen Diskursen wird jedoch diese unterschiedliche Kompetenz in mehreren Sprachen als defizitär gewertet. In den USA werden Kinder aus MigrantInnenfamilien oft als LEP (Limited English Proficient) kategorisiert (Baker 2006: 10). Auch Ausdrücke wie „Semilingualismus“ bzw. „Halbsprachigkeit“ werden Bilingualen zum Teil zugeschrieben, um ihre Kompetenz in ihren beiden Sprachen, verglichen mit jeweils monolingualen SprecherInnen, zu klassifizieren. Die Tests, mit denen die Sprachkompetenz von mehrsprachigen Kindern überprüft wird, beziehen allerdings eine große Bandbreite von sprachlichen Aspekten nicht mit ein. „Standardized tests of language proficiency fail to measure the discourse patterns that children from different cultures use with considerable competence.“ (Baker 2006: 11).

Als Alternative zu diesen traditionellen Sprachtestes, die einen monolingualen Blickwinkel repräsentieren, schlägt Baker (2006) vor, die generelle kommunikative Kompetenz von Mehrsprachigen zu untersuchen. Hierbei werden kontextspezifische Aspekte berücksichtigt, d.h. wann, wo und mit wem in welchen sprachlichen Registern kommuniziert wird, was auch Fähigkeiten wie Code-switching mit einschließt (vgl. Kap. 2.2). Dies ist ein holistischer Ansatz (Baker 2006: 12), der die sprachlichen Kompetenzen einer mehrsprachigen Person nicht als voneinander getrennte Sprachen, sondern als sprachliche Ressourcen betrachtet; ein Repertoire, aus dem die Person sich individuell und kontextspezifisch das herausnehmen und anwenden kann, was sie in einer speziellen Situation sprachlich benötigt.

Diese ganzheitliche Betrachtung von Mehrsprachigkeit wird in den nächsten beiden Unterkapiteln theoretisch erfasst, zum einen im Rahmen des Sprachrepertoires, zum anderen im Rahmen der funktionalen Mehrsprachigkeit.

### 2.1.1. Sprachliches Repertoire

Ein wichtiger Anhaltspunkt für die Definition von Mehrsprachigkeit ist, den Blick vom Konzept einzelner, abgrenzbarer Sprachen zu einem Konzept von sprachlichen Ressourcen zu lenken. „Shifting our focus from ‘languages’ (primarily an ideological and institutional construct) to resources (the actual and observable ways of using language) has important implications for notions such as ‘competence’” (Blommaert 2010: 102).

Die sprachlichen Ressourcen sind demnach viel differenzierter und fassbarer als das grobe Konzept einer Einzelsprache. Blommaert (2010: 102) versteht unter Ressourcen Akzente, Varietäten, Register sowie Genres, Modalitäten (z.B. schriftlich/mündlich) und den Gebrauch von Sprache in verschiedenen Kontexten, was auch die Spracheinstellung, die Personen gegenüber einer gewissen Art von Sprachgebrauch haben, inkludiert. Busch (2010) verwendet hierfür den Ausdruck *sprachliches Repertoire* bzw. *Sprachrepertoire*. Ebenso wie Blommaerts Begriff der Ressourcen, beinhaltet das Sprachrepertoire Varianten unterschiedlicher kontextueller Register und Dialekte, sowie stilistische Variationen. Zusammengefasst beinhaltet das Sprachrepertoire alle persönlichen sprachlichen Möglichkeiten, auf die eine Person zurückgreifen kann „ebenso wie das Wissen, die sprachlichen Möglichkeiten kontextadäquat anzuwenden (Pütz 2004).“ (Busch 2010: 59). Das Konzept des sprachlichen Repertoires bzw. der sprachlichen Ressourcen ermöglicht es, sich bei der Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit auf die eigentlich agierende Person konzentrieren zu können und ist demnach sprecherInnenzentriert. Dies führt dazu, dass die biographischen Umstände der SprecherInnen im Vordergrund stehen, was Busch (2010: 59) die „Lebenswelt“ nennt. Die persönliche Lebenswelt der sprachlich agierenden Person unterliegt einem ständigen Wandel und ist von dynamischen Prozessen geprägt, die unter anderem gesellschaftlich-politischen Diskursen, Machtbeziehungen und Sprachideologien unterliegen. Blommaert (2010: 105) formuliert treffend: „The answer to the puzzle of our repertoires is in our biographies and the wider histories of the communities in which we live.“

### 2.1.2. Funktionale Mehrsprachigkeit

Anlehnend an das Konzept der sprachlichen Ressourcen, betont Baker (2006), dass das kontextspezifische Schöpfen aus diesen Ressourcen einer Funktion unterliegt. Bezogen auf die Anwendung des individuellen Repertoires unterscheidet Baker (2006) zwischen *language ability* und *language use*:

Die *language ability* beinhaltet die produktive und die perzeptive Kompetenz in einer Sprache. Unter produktive Kompetenz fällt die Produktion von eigenen sprachlichen Äußerungen, d.h. aktives Sprechen, Gebärden oder Schreiben. Die perzeptive (oder auch *passive*) Kompetenz ist das Verstehen von Gesprochenem, Gebärdetem oder Geschriebenem. Es kann durchaus vorkommen, dass eine Person eine Sprache perzeptiv beherrscht, produktiv aber nicht, oder umgekehrt. So wie Blommaert (2010) und Busch (2010) betont auch Baker (2006: 3), dass die *language ability* in ständigem Wandel ist, bedingt durch die Biographie eines Individuums.

*Language use*, d.h. der Gebrauch von Sprache bezieht sich darauf, in welcher Domäne die Sprache verwendet wird und mit welcher Absicht. Sprachgebrauch findet immer in einem Kontext statt, der beeinflusst, wer was zu wem, unter welchen Umständen kommuniziert (Baker 2006: 5).

Die Verbindung von beidem, d.h. der individuelle Gebrauch (*language use*) von mehrsprachiger Kompetenz (*language ability*), nennt Baker (2006) *funktionale Mehrsprachigkeit (functional bilingualism)*. Die Funktion des individuellen Gebrauchs sprachlicher Kompetenzen, sprachlicher Ressourcen stellt also den Kern der Analyse von Mehrsprachigkeit dar.

Eine zentrale Antwort auf die oben genannte Eingangsfrage, was Mehrsprachigkeit konkret bedeutet, kann bei Blommaert (2010) gefunden werden. Er stellt fest, dass niemand - auch nicht MuttersprachlerInnen - in allen Aspekten einer Sprache kompetent sein kann. Dies schließt er daraus, dass eine Person niemals *alle* Ressourcen benötigt, die man potentiell in einer Sprache finden kann (Blommaert 2010: 103). Das heißt, man ist in den sprachlichen Registern und Kontexten kompetent, in denen man sich bewegt. Jede Person hat ihre eigenen spezifischen sprachlichen Kompetenzen entwickelt, die für sie persönlich relevant wurden: regionale Varietäten und Akzente, die Register

spezieller sozialer Rollen (wie z.B. Jugendsprache), Schreib- und Lesekompetenz, eine spezifische Fachsprache, wissenschaftliche Register usw. Auch bei Einzelpersonen ist die Kompetenz von Register zu Register unterschiedlich hoch und verändert sich graduell. Möglicherweise versteht eine alte Person die aktuelle Jugendsprache nicht sehr gut, kann dafür aber einen regionalen Dialekt sehr gut verstehen. Oder eine junge Person versteht einen regionalen Dialekt sehr gut, kann oder möchte ihn aber selbst aktiv nicht verwenden. Kommen schließlich zu den Registern einer Sprache noch die Register anderer Sprachen hinzu, erweitert sich dieser Pool an sprachlichen Ressourcen und es entsteht ein komplexes Zusammenspiel vieler Faktoren, das man schließlich unter dem Begriff Mehrsprachigkeit summieren kann.

## 2.2. Die Anwendung des mehrsprachigen Repertoires

Es sollen nun Beispiele gegeben werden, auf welche Art und Weise ein mehrsprachiges Repertoire Ausdruck finden kann. Eine Person, die mehrere Sprachen als kommunikative Ressourcen zur Verfügung hat, hat die Möglichkeit, diese Ressourcen unterschiedlich zu nutzen. Baker (2006: 109) zitiert Grosjean (1992), der bilingualen Personen zwei verschiedene Gebrauchsmodi ihrer sprachlichen Ressourcen zuteilt: der *monolinguale Modus*, bei dem die SprecherInnen eine ihrer Sprachen im Gespräch mit monolingualen SprecherInnen verwenden, und der *bilinguale Modus*, bei dem sie im Gespräch mit anderen bilingualen SprecherInnen zwischen beiden Sprachen wechseln können. Der Fokus dieses Unterkapitels liegt auf dem *bilingualen Modus*, d.h. die Art und Weise, wie mehrsprachige Personen ihre Mehrsprachigkeit anderen mehrsprachigen Personen gegenüber gebrauchen.

Für die Praktik des Kombinierens von zwei oder mehreren Sprachen haben verschiedene AutorInnen unterschiedliche Fachausdrücke geprägt, die im Folgenden vorgestellt werden. Code-switching ist eine Bezeichnung, die am häufigsten in der Literatur aufkommt<sup>1</sup>. Früher wurde das Anwenden von Code-

---

<sup>1</sup> Code-switching wird teilweise auch als Code-mixing bezeichnet. Inwiefern diese beiden Ausdrücke unterschiedlicher Definition unterliegen, muss bei den jeweiligen AutorInnen nachgelesen werden, die diese beiden Ausdrücke voneinander unterscheiden.

switching als Ausdruck einer defizitären Kompetenz in zwei Sprachen angesehen, wonach sich zweisprachige Personen in keiner ihrer Sprachen „vollständig“ ausdrücken könne. Diese Annahme ist jedoch veraltet, was einige AutorInnen (u.a. Williams (1994), Williams (1996), Li (2011)) dazu veranlasste, den Begriff Translanguaging einzuführen, der eine kompetenzbezogene Sichtweise auf das Kombinieren zweier Sprachen verdeutlichen soll. Die Bezeichnung Code-switching wird jedoch noch von einigen AutorInnen (u.a. Baker (2006)) weiterhin verwendet, ohne diese Praktik als defizitär zu beurteilen. Eine spezielle Kombinerungsmöglichkeit zwischen einer Gebärdensprache und einer Lautsprache stellt das Code-blending dar (Emmorey/ Borinstein/ Thompson (2005), Van den Bogaerde/ Baker (2005)). Aufgrund der unterschiedlichen Ausführungs- und Wahrnehmungsmodi der beiden Sprachtypen (visuell-gestisch, lautlich-auditiv) ist es möglich, Elemente beider Sprachen simultan auszuführen. Weiters wird in diesem Kapitel eine visualisierte Form von Lautsprache, die Lautsprachbegleitenden Gebärden (LBG), vorgestellt.

### **2.2.1. Code-switching**

Laut Baker (2006) halten die wenigsten mehrsprachigen Personen ihre Sprachen strikt getrennt. Üblicher ist es, die Sprachen miteinander zu kombinieren, was auf komplexe Art und Weise geschieht und meist als Code-switching benannt wird. Eine mehrsprachige Person kann kontextspezifisch auf ein vielseitiges Sprachrepertoire zurückgreifen:

„(...) codeswitching is a valuable linguistic tool. It does not typically happen at random. There is usually purpose and logic in changing languages. It is using the full language resources that are available to a bilingual, usually knowing that the listener fully understands the code-switches.“ (Baker 2006: 109).

Mögliche, sich überlappende Gründe für das Code-switching führt Baker (2006: 111 ff.) wie folgt an:

- Betonung / Hervorhebung / Relevanzsetzung / Verstärkung eines bestimmten Abschnitts in der Konversation. Ein Englisch/Walisisches Beispiel wäre: „get out of the mud, *hogyn drwg* [bad boy]“ (Baker 2006: 111).
- Fehlen oder Nichtwissen gewisser Ausdrücke in einer der beiden Sprachen. Da für eine Domäne meist eine bestimmte Sprache verwendet wird, kommt es vor, dass die mehrsprachige Person beim thematisieren dieser Domäne in die entsprechende Sprache wechselt. Besonders dann, wenn diese Domäne gewisse Fachausdrücke beinhaltet. Myers-Scotton (1972) gibt ein Beispiel für das Wechseln zwischen Kikuyu und Englisch eines Studenten beim Diskutieren über Geometrie: „Atiriri angle niati has ina degree eighty; nayo this one ina mirongo itatu.“ (Myers-Scotton 1972, zit. nach Baker 2006: 111).
- Wiederholung einer Passage in einer anderen Sprache zur erneuten Erklärung. Ein Abschnitt wird in einer anderen Sprache wiederholt, um höheres Verständnis zu gewährleisten und das Gesagte zu bekräftigen.
- Ausdruck von Identität und Zugehörigkeit, sowie Rolle und Status. Das Wechseln von einer Sprache in eine andere oder die Einbringung von Elementen aus einer Sprache in die andere, kann Ausdruck der Identifizierung mit einer bestimmten Gruppe oder Person bzw. der Abgrenzung zu dieser sein. Die Beziehung, die die Interagierenden zueinander haben, und welche Rollen und welchen Status die einzelnen Personen haben, kann dementsprechend signalisiert werden.
- Zitieren von Aussagen anderer, die in einer anderen Sprache getätigt wurden.
- Zur Konversation stoßen weitere Personen hinzu, die weitere Sprachen einbringen.
- Veränderung der Stimmung während einer Konversation. Durch das Einbringen einer anderen Sprache kann beispielsweise Humor eingeführt werden.
- Bewusster Ausschluss von Personen. Code-switching kann als Methode verwendet werden, andere Personen, die eine gewisse Sprache nicht verstehen, explizit von der Konversation auszuschließen. Beispielsweise können bilinguale Personen in einem öffentlichen Raum in eine Sprache wechseln, die mit großer Wahrscheinlichkeit von den umgebenden Personen nicht verstanden wird.

Die oben dargelegten Gründe für Code-switching sind direkt nachvollziehbar. Allerdings gibt es durchaus auch Prozesse des Code-switchings, bei denen nicht auf Antriebe erklärbar ist, warum gerade in dieser Situation auf diese bestimmte Art und Weise Code-switching stattfindet. Die ausschlaggebenden Fragen, warum Code-switching durchgeführt wird, sind: Wer ist an der Konversation beteiligt? Was ist das Thema? Unter welchen Umständen findet die Konversation statt? (Baker 2006: 110).

### **2.2.2. Translanguaging**

Der Ausdruck *Translanguaging* geht laut Li (2011: 1223) auf Williams (1994, 1996) zurück, der ihn zur Beschreibung einer pädagogischen Unterrichtspraxis in bilingualen Klassen hervorbringt. Li (2011: 1223) definiert *Translanguaging* für seine Studie mit Chinesisch-Englisch bilingualen Jugendlichen folgendermaßen:

„It includes the full range of linguistic performances of multilingual language users for purposes that transcend the combination of structures, the alternation between systems, the transmission of information and the representation of values, identities and relationships.”

Durch das *Translanguaging* wird ein *translanguaging space* eröffnet. Das bedeutet, dass eine multilinguale Person eine koordinierte und bedeutungstragende sprachliche Äußerung durchführt und diese auf ihren verschiedenen persönlichen Erfahrungen, Ideologien, Einstellungen, Kapazitäten und ihrer persönlichen Umgebung und Historie basiert. Der *translanguaging space* ist einerseits eine Möglichkeit für die Ausführung des *Translanguagings* und andererseits wird dieser durch das *Translanguaging* erst erschaffen. Dementsprechend unterliegt der *translanguaging space* ständigen Modifizierungen über den gesamten Lauf des Lebens eines Individuums, da sich im Laufe des Lebens die Einflüsse, Ideologien und Werte des Individuums verändern bzw. neue Erfahrungen hinzukommen (Li 2011: 1223).

### 2.2.3. Code-blending

*Code-blending* stellt eine besondere Art des Sprachenkombinierens einer Gebärdensprache und einer Lautsprache dar. Der Ausdruck Code-blending wurde von Emmorey/ Borinstein/ Thompson (2005) eingeführt, die die Sprachproduktion von bilingual (American Sign Language (ASL) / Englisch) aufgewachsenen, hörenden Kindern gehörloser Eltern untersucht haben. Aufgegriffen wurde der Begriff Code-blending unter anderem von Van den Bogaerde/ Baker (2005), die untersuchten, welchen Sprachinput gehörlose Mütter ihren jeweils hörenden bzw. gehörlosen Kindern gaben. Sie fanden heraus, dass ein erheblicher Anteil des Sprachinputs auf der Kombination von niederländischer Lautsprache und niederländischer Gebärdensprache (Nederlandse Gebarentaal (NGT)) basierte.

Das besondere an der Bilingualität Gebärdensprache/ Lautsprache ist, dass die beiden Sprachtypen in zwei unterschiedlichen Modi produziert und rezipiert werden. Gebärdensprachen sind visuell-gestische Sprachen, werden durch Hände, Oberkörper und Mimik ausgedrückt und somit visuell wahrgenommen. Lautsprachen sind lautlich-auditive Sprachen, werden durch den vokalen Trakt produziert und auditiv wahrgenommen. Dadurch entsteht die Möglichkeit, Elemente einer Gebärdensprache und einer Lautsprache gleichzeitig auszuführen, was von Emmorey/ Borinstein/ Thompson (2005: 666) als *Code-blending* bezeichnet wird. Im nicht-wissenschaftlichen Jargon wird dies oft „Gebärden mit Stimme“ genannt. Das folgende Beispiel zeigt in der ersten Zeile das Gesprochene (Englisch) und in der zweiten Zeile (glossiert) das Gebärdete (ASL):

(2) P7: "I [don't] [think] he would [really] [live]."  
NOT THINK REALLY LIVE

Emmorey/ Borinstein/ Thompson (2005: 666)

Solch eine bimodale Bilingualität steht der unimodalen Bilingualität gegenüber. Die unimodale Bilingualität besteht aus zwei Sprachen desselben Sprachmodus, d.h. Bilingualität in zwei Gebärdensprachen bzw. zwei Lautsprachen (Emmorey/

Borinstein/ Thompson 2005: 663). Im Fall einer bimodalen Bilingualität kann jedoch neben Code-blending auch Code-switching stattfinden: „(...) *code-switch*, that is, stop talking and switch to signing ASL.“ (Emmorey/ Borinstein/ Thompson 2005: 665). Code-blending hingegen bezeichnet ausschließlich das simultane Ausführen von Elementen beider Sprachen. Zwar werden Code-blending und Code-switching als zwei verschiedene Phänomene kategorisiert, jedoch unterliegen in beiden Fällen die Personen, die das eine oder das andere produzieren, gleichermaßen situationsspezifischen Kontexten. Somit geschieht auch Code-blending immer in einem Kontext, der Personen dazu veranlasst, Code-blending durchzuführen.

#### **2.2.4. Lautsprachbegleitende Gebärden**

Als *Lautsprachbegleitende Gebärden (LBG)* wird ein manuelles Kommunikationsmittel bezeichnet, bei dem die deutsche Lautsprache Wort für Wort durch Gebärden dargestellt wird. Diese Methode ist auf keinen Fall zu verwechseln mit einer natürlichen Gebärdensprache, da es sich hierbei nicht um eine natürliche Sprache handelt. Ursprünglich wurde LBG erfunden, um gehörlosen Kindern in der Schule die Grammatik der deutschen Lautsprache durch eine manuell-visuelle Darstellungsform beibringen zu können, da sich dies über das reine Lippenablesen als sehr mühsam gestaltet. Auch in anderen Ländern gibt es ähnliche Formen, z.B. „*Seeing Exact English*“ (USA) oder „*Français signé*“ (Frankreich) (Boyes Braem 1992: 148). Das im deutschen Sprachraum verwendete LBG basiert vollständig auf der Grammatik des Deutschen, welche sehr unterschiedlich ist zu der Grammatik der Österreichischen Gebärdensprache (ÖGS), Deutschen Gebärdensprache (DGS) oder Schweizerdeutschen Gebärdensprache (SDGS). Einzelne Gebärden des LBG werden z.B. von der ÖGS entlehnt, andere Gebärden, für die es in der ÖGS kein Äquivalent gibt, werden neu erfunden, z.B. Artikel, Konjunktionen, Verbendungen wie „-en“ oder „-t“ etc. Zudem wird jede Gebärde noch mit einem deutlichen Mundbild des lautsprachlich äquivalenten Wortes begleitet. Um LBG verstehen zu können, muss einem also die Grammatik der deutschen Lautsprache bekannt sein (Boyes Braem 1992: 148).

Oft wird der Begriff LBG verwechselt mit der Produktion von Code-blending. Da bei der Produktion von Code-blending jedoch zwei natürliche Sprachen, d.h. eine Lautsprache und eine Gebärdensprache, miteinander situationsspezifisch kombiniert werden, ist es von LBG zu differenzieren, da LBG keine natürliche Sprache ist. Allerdings ist es wiederum möglich, LBG-Elemente in die ÖGS zu integrieren, z.B. wenn in eine ÖGS-Erzählung ein wörtliches Zitat aus dem Deutschen integriert wird.

### **2.2.5. Zusammenfassung Kapitel 2**

In Kapitel 2 wurde der Ausdruck Mehrsprachigkeit für diese Arbeit definiert. Mehrsprachigkeit wird in dieser Arbeit als ganzheitliche sprachliche Ressource betrachtet, die biographisch bedingt bei jeder Person individuell aufgebaut ist. Aus dieser Ressource können die sprachlich Handelnden situationsbedingt schöpfen, sodass sie ihr sprachliches Repertoire kontextabhängig anwenden (Busch (2010), Blommaert (2010)). Baker (2006) unterscheidet weiters zwischen der language ability und dem language use. Language ability beinhaltet die Unterscheidung zwischen aktiver und passiver Kompetenz in verschiedenen Sprachen. Language use beschreibt die Art und Weise, wie die language ability angewandt wird, d.h. welche Elemente des Sprachrepertoires in welcher Situation zu welchem Zweck angewandt werden. Baker (2006) summiert die language ability und den language use unter dem Begriff der funktionalen Mehrsprachigkeit.

Weiters wurden in diesem Kapitel verschiedene Arten vorgestellt, wie eine Person ihr mehrsprachiges Repertoire anwenden kann. Das Kombinieren von mehreren Sprachen wird meist als Code-switching (Baker (2006)) und jüngst auch als Translanguaging (Li (2011)) bezeichnet. Das simultane Ausführen von Elementen aus einer Laut- und einer Gebärdensprache wird Code-blending genannt (Emmorey/ Borinstein/ Thompson (2005), Van den Bogaerde/ Baker (2005)). Diese Simultanität ist daher möglich, da Gebärdensprachen gestisch-visuelle Sprachen und Lautsprachen lautlich-auditive Sprachen sind und diese beiden Modi gleichzeitig ausgeführt werden können. Lautsprachbegleitende

Gebärden sind ein sprachliches Hilfsmittel, welches auf der Grammatik des Deutschen beruht, mit erfundenen bzw. aus Gebärdensprachen entlehnten Gebärden. Lautsprachbegleitende Gebärden sind nicht mit natürlichen Gebärdensprachen zu verwechseln.

Nachdem diese Basis für die Betrachtung von Mehrsprachigkeit gelegt wurde, geht es im nächsten Kapitel um Mehrsprachigkeit im Kontext der Familie.

### **3. Mehrsprachigkeit in der Familie**

In diesem dritten Kapitel wird Mehrsprachigkeit in den Kontext der Familienkommunikation gebracht. Was genau als „Familie“ gilt, kann sehr unterschiedlich definiert werden. Für die Besprechungen in dieser Arbeit ist es nicht von besonderer Bedeutung, wieviele Familienmitglieder in einer Familie existieren, ob es eine Großfamilie ist (d.h. die Großeltern und weitere Verwandte, wie Onkel, Tanten etc. eine präsenste Rolle spielen) oder eine Kleinfamilie (allein erziehende Eltern, Einzelkinder etc.). Der Fokus liegt hauptsächlich auf den Eltern und welchen sprachlichen Input sie den Kindern geben. Die Möglichkeit, ein Kind mehrsprachig zu erziehen, ist nicht davon abhängig, zwei Elternteile zu haben. Auch ein Elternteil, das allein erziehend ist, kann bei seinem Kind einen mehrsprachigen Spracherwerb fördern. Zum Beispiel kann er/sie eine Sprache zu Hause verwenden, die sich von der Schul- bzw. Umgebungssprache unterscheidet und somit dem Kind ein mehrsprachiges Aufwachsen ermöglichen (Baker 2006: 106).

Das Kapitel beschäftigt sich zunächst damit, welche unterschiedlichen Strategien es gibt, Kinder bewusst mehrsprachig zu erziehen. Schmidt-Mackey (1977) hat dazu verschiedene Strategien für die bewusste Trennung von Sprachen bzw. für das Kombinieren von Sprachen kategorisiert. Darauf aufbauend werden zwei Studien vorgestellt, die sich ausführlicher mit der Thematik der familiären Sprachplanung befassen. Die erste Studie ist von Piller (2001); sie untersucht, was die Motivation für bestimmte sprachliche Erziehungsmethoden von Eltern ist, die ihren Kindern mehrsprachigen Sprachinput geben möchten. Pillers Fokus

liegt darauf, wie mediale Ratgebung für mehrsprachige Erziehung und gesellschaftliche Diskurse über Bilingualismus die Motivation der Eltern bezüglich ihrer familiären Sprachplanung beeinflussen. Die zweite Studie ist die Arbeit von De Houwer (1999), in der sie herausarbeitet, inwieweit die Spracheinstellungen von Eltern deren sprachliches Verhalten beeinflussen. Damit zusammenhängend geht sie der Frage nach, wie das sprachliche Verhalten der Eltern wiederum Einfluss gebend ist für das sprachliche Verhalten der Kinder und somit für die Etablierung ihrer frühen Mehrsprachigkeit.

### **3.1. Kommunikationsstrategien in mehrsprachigen Familien**

Die Art und Weise, wie mehrsprachige Kommunikation in einer Familie konkret aussehen kann, ist sehr variantenreich. Um bei der Vielzahl von Variationen einen generellen, kategorischen Überblick zu bekommen, sollen hier zunächst Strategien der mehrsprachigen Familienkommunikation vorgestellt werden, die Schmidt-Mackey (1977) zusammenfasst. Anzumerken ist jedoch, dass diese klare Einteilung in Kategorien eher auf einer theoretischen Basis bleibt. Mehrsprachigkeit in der Praxis und speziell in der Familie zeugt von erheblicher Modifizierbarkeit.

Schmidt-Mackey (1977: 132) beschreibt die Verwendung mehrerer Sprachen in einer Familie als unbewusst oder bewusst, d.h. unintentional oder intentional. Im Fall, dass der Sprachverwendung hauptsächlich eine bewusste Entscheidung und Intention zugrunde liegt, diese also vorsätzlich geplant wurde, kann die Sprachenverwendung in zwei Arten von Strategien eingeteilt werden. Diese sind die „strategies of dichotomy or fixed alternatives, and strategies of alternation involving the practice of spontaneous switching from one language to the other.“ (Schmidt-Mackey 1977: 132). Die erste Strategie, die der Trennung der Sprachen, wird meist auf drei verschiedene Weisen umgesetzt: die Trennung der Sprachen nach Personen, nach Orten oder nach Zeit/Themen/Aktivitäten. Hierbei sind die Grenzen fließend und, wie bereits erwähnt, sind die Kategorien eher auf einer theoretischen Basis zusammengefasst, da sie in der Praxis oft nicht so strikt getrennt werden können. Die zweite Strategie, die Schmidt-

Mackey (1977: 132) als „strategies of alternation“ beschreibt, beinhaltet das Kombinieren von mehreren Sprachen. Dies schließt Phänomene wie Code-switching etc. mit ein.

### Trennung der Sprachen nach Personen

Eine populäre Möglichkeit der mehrsprachigen Erziehung von Kindern ist die Strategie „eine Person - eine Sprache“. Dies ist dann möglich, wenn beide Elternteile unterschiedliche Sprachen sprechen und sich darauf einigen, dass jeweils ein Elternteil mit dem Kind in einer Sprache kommuniziert und der andere Elternteil in einer anderen Sprache. Die Argumente für die Vorteile dieser Methode wurden ursprünglich von Maurice Grammont (1902) etabliert. Er behauptete, die strikte Trennung zweier Sprachen und die Zuteilung der Sprachen zu Personen, verhindere Verwirrung auf Seiten des Kindes und erleichtere den Spracherwerb (Schmidt-Mackey 1977: 133). Piller (2001) konnte durch ihre Untersuchung über elterliche Sprachplanung zeigen, dass auch heute noch die „eine Person - eine Sprache“-Strategie häufig von Eltern als die beste Strategie angesehen wird, ihre Kinder zu kompetenten bilingualen SprecherInnen zu erziehen. Piller (2001: 65) führt dies darauf zurück, dass verschiedene literarische Ratgeber diese Strategie oft als die zielführendste Methode anpreisen.

### Trennung der Sprachen nach Orten (home language vs. community language)

Eine Trennung der Sprachen kann durch die Zuteilung zu verschiedenen Örtlichkeiten geschehen. Dies passiert oft, aber nicht ausschließlich, im Zusammenhang mit Migration. Eine Familie, die eine bestimmte Sprache als ihre Familiensprache verwendet und in eine anderssprachige Region zieht, erlebt, dass die Familienmitglieder außerhalb des Familienkontextes mit einer anderen Sprache konfrontiert werden. Besondere Gewichtung fällt hier auf den schulischen Sektor für die Kinder und den Arbeitssektor für die Eltern, sowie die Umgebungssprache und die Sprache der Medien. Schmidt-Mackey (1977: 135) beschreibt solche Situationen als „a home language/community language dichotomy in their psycholinguistic associations“. Häufig bekommt die Sprache von „außen“ mit der Zeit auch innerhalb der Familie eine stärkere Präsenz,

besonders dann, wenn die Kinder anfangen, diese als ihr Hauptkommunikationsmittel untereinander zu verwenden.

### Trennung der Sprachen nach Zeit, Themen und Aktivitäten

Eine zeitliche Trennung der Sprachen kann beispielsweise wie folgt durchgeführt werden: an Werktagen wird die Sprache eines Elternteils gesprochen, an Wochenenden die Sprache des anderen Elternteils. Oder die Sprachen werden auf täglicher Basis gewechselt. Hierfür gibt es verschiedene Varianten. Ähnliche Konzepte gibt es für bilinguale Schulen, die ihre Unterrichtssprachen pro Tag oder pro Woche wechseln. Schmidt-Mackey (1977: 138) führt allerdings an, dass die zeitliche Trennung von Sprachen in vielen Familien nicht wie gewünscht funktioniert. Dies kann daran liegen, dass die zeitorientierte Sprachverwendung als sehr künstlich empfunden wird. Zum anderen ist es für die Beteiligten auch schwieriger, ohne direkte Assoziationen (außer der Uhr oder des Kalenders) automatisch in eine andere Sprache zu wechseln.

Außer der Zeit können noch Themen oder Aktivitäten ein Auslöser für Sprachwechsel sein. Dementsprechend werden bestimmte Themen in der Familie ausschließlich in einer festgelegten Sprache besprochen, oder es werden bestimmte Aktivitäten, wie z.B. religiöse Feiern, in nur einer Sprache durchgeführt.

### Kombinieren mehrerer Sprachen

Abgesehen von der *Trennung* von Sprachen, kann auch die Strategie der *Alternation* von Sprachen verfolgt werden. Hierbei sprechen beide Elternteile in beiden Sprachen mit den Kindern (Schmidt-Mackey 1977: 139). Code-switching, Code-blending etc. werden in diesem Fall als eine Kommunikationsmöglichkeit akzeptiert. Die Motive, zwischen den Sprachen zu wechseln, sind immer kontextabhängig und von vielen Faktoren beeinflusst. Oft wird diese Methode, bei der die Sprachen nicht strikt getrennt werden, als problembehafteter interpretiert, als das klare Trennen der Sprachen. Auf die Argumentationen diesbezüglich wird im folgenden Unterkapitel näher eingegangen.

### **3.2. Motivation und Sprachplanung von Eltern für eine mehrsprachige Erziehung ihrer Kinder**

Wie oben beschrieben wurde, gibt es unterschiedliche Strategien für mehrsprachige Kommunikationsformen innerhalb einer Familie. Die Linguistin Piller hat sich in ihrer Arbeit aus dem Jahr 2001 mit der Frage auseinandergesetzt, wie Eltern ihre Methoden für die bewusste mehrsprachige Erziehung ihrer Kinder argumentieren. Ihr ging es darum herauszufinden, wie die private Sprachplanung (*private language planning*) der Eltern aussieht und welche Punkte sie als wichtig erachten, um ihre Kinder mehrsprachig aufzuziehen. Bei den Eltern in Pillers Studie handelt es sich um „middle-class international couples, expatriates, and academics“, die Piller (2001: 62) aufgrund ihrer sozialen Klassenzugehörigkeit als „elitäre Bilinguale“ („*elite bilinguals*“) kategorisiert. Hierbei handelt es sich um Personen, die die mehrsprachige Erziehung ihrer Kinder bewusst geplant haben. Piller stützt sich für ihre Untersuchung auf Aussagen, die Eltern auf Internetseiten, Mailinglisten und in Newslettern tätigen, die dezidierte Medien für Diskussionen über mehrsprachige Erziehung von Kindern sind. Neben diesen öffentlichen Aussagen analysiert sie auch unveröffentlichte, soziolinguistisch thematisierte Interviews, die sie mit den Eltern durchgeführt hat. Pillers Untersuchungsfokus liegt darauf, inwiefern Ratgeberliteratur und mediale Informationsquellen zum Thema mehrsprachige Erziehung die Sprachplanung und das sprachliche Verhalten der Eltern gegenüber ihren Kindern beeinflussen (Piller 2001: 62).

Als Ergebnis ihrer Untersuchung über die private Sprachplanung von „elitären Bilingualen“ konnte Piller (2001: 71 ff.) vier Kernaussagen herausarbeiten, die die Eltern als wichtige Anhaltspunkte in der mehrsprachigen Erziehung ihrer Kinder erachten:

#### 1) Mehrsprachigkeit als Investition in die Zukunft der Kinder

Finanzielle Metaphern, wie Mehrsprachigkeit als *Investition* in die Zukunft der Kinder, oder Mehrsprachigkeit als *Gewinn*, werden häufig von den Eltern in Pillers Untersuchung eingebracht. Mehrsprachiges Aufwachsen wird als geringfügige Investition seitens der Eltern betrachtet, von der die Kinder im späteren Leben durch einen hohen Ertrag profitieren werden. Die Investition wird

deshalb von den Eltern als gering eingeschätzt, weil sie den mehrsprachigen Spracherwerb in der Kindheit als einfacher im Ablauf erachten als dies im höheren Alter möglich wäre. Dementsprechend hoch ist die Erwartung, dass der erstrebte Gewinn der Investition eine muttersprachliche Kompetenz ist. Ist der Gewinn nicht so hoch, wie die Eltern sich bei der Investition erhofft haben, so kann schnell das Gefühl des Misserfolgs und der Enttäuschung seitens der Eltern eintreten (Piller 2001: 71 f.).

### 2) Die kontinuierliche Anwendung einer sprachlich-erzieherischen Strategie

Die von den Eltern in Pillers Studie am häufigsten angewandte Strategie der sprachlichen Erziehung ist die „eine Person - eine Sprache“-Strategie, die zweithäufigste ist die „home language vs. community language“-Strategie. Die Eltern sagen häufig aus, dass es wichtig sei, erstens eine Strategie zu haben und zweitens diese Strategie durchgängig beizubehalten. Die Tatsache, dass die Beständigkeit einer Strategie als so wichtig erachtet wird, hat als Konsequenz, dass die untersuchten Eltern die Strategie des Kombinierens mehrerer Sprachen (z.B. Code-switching) als nicht angemessen empfinden, da bei dieser Kommunikationsart ein hoher Grad an Variabilität und somit ein geringer Grad an Beständigkeit vorliegt. Code-switching wird von den Eltern dementsprechend als negativer erachtet. Probleme, die „eine Person - eine Sprache“-Strategie beizubehalten, treten z.B. dann auf, wenn ein Elternteil die Sprache des anderen nicht versteht und somit zu einem gewissen Grad ausgeschlossen wird aus der Eltern-Kind-Kommunikation (Piller 2001: 72 ff.).

### 3) Die Relevanz des frühen Beginns der mehrsprachigen Erziehung

Die Meinung, dass Kinder in jungem Alter Sprachen natürlicher und unbewusster lernen als dies Erwachsene in höherem Alter können, ist eine Meinung, die nicht nur bei den Eltern in Pillers Untersuchung vorherrscht. Die Annahme, dass es beim Menschen eine sensible Phase (critical period) gibt, in der Sprache leichter erworben wird als zu einem späteren Zeitpunkt im Leben, wird auch in der Wissenschaft stark diskutiert (Piller 2001: 75). Obwohl es keine klare Antwort bzw. Beweislage für die sensible Phase gibt, wird von vielen Eltern die Meinung vertreten, dass es umso zielführender sei, je früher man mit mehrsprachigem Input an die Kinder anfangen (Piller 2001: 75).

#### 4) „Balanced bilingualism“ als erwartetes Ergebnis und als Maßstab des Erfolgs der mehrsprachigen Erziehung

Der vierte Punkt, den Piller aus dem Korpus ihrer Studie herausarbeitet, ist die Erwartung der Eltern, dass, wenn sie alles „richtig“ gemacht haben, ihre Kinder „balanced bilinguals“ sein werden, d.h. beide Sprachen mit gleich hoher Kompetenz aktiv verwenden werden. Hierbei missachten die Eltern jedoch, dass sie selbst nicht der alleinige ausschlaggebende Faktor für die Mehrsprachigkeit ihrer Kinder sind. Die Kinder selbst werden auch von außer-familiären Kontexten geprägt und beeinflusst, sodass die Kinder im Laufe der Zeit ihre eigene Sprachwahl treffen, die durchaus anders sein kann, als es die vorsätzliche Planung der Eltern vorgesehen hatte. „My data suggest that only a minority of children actually appreciate and share their parents' commitment to bilingualism. They make their own decisions about their linguistic destiny, which may or may not coincide with their parents' plans.” (Piller 2001: 76). Außerdem werden verschiedene Sprachen in unterschiedlichen Kontexten erworben, was eine identische Kompetenz in zwei Sprachen und somit einen „balanced bilingualism“ fast unmöglich macht.

Wie kommt es dazu, dass Eltern der Gruppe „elite bilinguals“ speziell die Strategien „eine Person - eine Sprache“ und „home language vs. community language“ für die Erziehung ihrer Kinder bevorzugen, und außerdem der Meinung sind, diese Strategie kontinuierlich beibehalten zu müssen? Und wie entstehen Diskurse darüber, dass eine frühe mehrsprachige Erziehung eine Investition in die Zukunft der Kinder sei, die zu einer ausgewogenen Mehrsprachigkeit führen wird? Piller (2001) sieht für die vier Kernaussagen, die von den Eltern hervorgebracht wurden, hauptsächlich zwei Gründe: zum einen die dichotome Sichtweise auf Mehrsprachigkeit, die zwischen „positivem“ und „negativem“ Bilingualismus unterscheidet, und zum anderen die Ratgebung, an der sich die Eltern orientieren.

#### „Positiver Bilingualismus“ vs. „negativer Bilingualismus“

Dass die Strategien „eine Person - eine Sprache“ und „home language vs. community language“, d.h. die Strategien des „elitären Bilingualismus“, mehr Wertschätzung erfahren als z.B. Code-switching, schätzt Piller (2001) unter

anderem als Ergebnis einer sozialen Ungleichheit ein. Sie argumentiert, dass vor allem das Code-switching oder das nach außen als „willkürlich“ erscheinende Mischen von Sprachen, mit dem Sprachverhalten von ImmigrantInnen, ArbeiterInnen und generell Angehörigen von Minderheitengruppen assoziiert wird. Folgend wird die Mehrsprachigkeit und das sprachliche Verhalten von Personen aus den unteren Schichten als Unsicherheit und Nachteil interpretiert, während die Mehrsprachigkeit von Personen der oberen Schichten als Vorteil und Gewinn gesehen wird:

„(...) the evaluation of the different planning strategies is not about language but about social inequality. The practices of the well-to-do are a source of linguistic security and a sought after advantage, but the bilingualism of the poor is a source of insecurity and disadvantage.“ (Piller 2001: 68).

Die Mehrsprachigkeit von Minderheitengruppen, z.B. ImmigrantInnen, deren Sprachrepertoire Türkisch/Deutsch umfasst, wird meist als negativ angesehen, die Mehrsprachigkeit der dominanten Mehrheitsgruppe, z.B. Personen, deren Sprachrepertoire Englisch/Deutsch umfasst, als positiv. Somit entsteht eine dichotome Sichtweise auf Mehrsprachigkeit, auf der einen Seite die „negative“ Mehrsprachigkeit mit Sprachen, die weniger Prestige haben, auf der anderen Seite die „positive“ Mehrsprachigkeit mit prestigereichen Sprachen, welche sich zum „elitären Bilingualismus“ etabliert hat (Piller 2001: 69).

Das Phänomen der sozialen Ungleichheit von Mehrsprachigkeit ist auch zu beobachten bezüglich Personen, deren mehrsprachiges Repertoire aus ÖGS/Deutsch besteht. Die Bilingualität ÖGS/Deutsch von Gehörlosen in Österreich wird von der Mehrheitsgesellschaft meist nicht als explizit positiv erachtet oder wahrgenommen. Dies ist daran zu erkennen, dass es nur wenige öffentliche Einrichtungen gibt, die der ÖGS/Deutsch-Bilingualität einen Raum geben, nicht einmal im schulischen Sektor für Gehörlose wird diese Bilingualität ausreichend gefördert.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Zur sprachlichen Situation gehörloser SchülerInnen an österreichischen Schulen siehe Krausneker/ Schalber (2007).

### Mediale Ratgebung für Eltern

Der zweite Grund für die Entstehung der vier Kernaussagen der befragten Eltern sieht Piller (2001) in der Ratgebung, an der sich die Eltern orientieren. Viele literarische Ratgeber zu mehrsprachiger Erziehung nehmen Publikationen von LinguistInnen als Vorlage, die das Sprachverhalten und den Spracherwerb ihrer eigenen Kinder dokumentiert haben. Solche Publikationen und die darauf aufgebaute Ratgeberliteratur stellen für die Eltern in Pillers Untersuchung eine wichtige Informationsquelle dar (Piller 2001: 77). Die ausgebildeten LinguistInnen, die ihre eigene familiäre Mehrsprachigkeit dokumentiert und publiziert haben, gehören aufgrund ihrer Profession zur Bildungsschicht und gehören somit selbst der Gruppe der „elite bilinguals“ an (die bekanntesten Werke sind u.a. Ronjat (1913), Leopold (1939-1949)). Da sie in allen Fällen sehr bewusst die mehrsprachige Erziehung ihrer Kinder geplant haben und ihre Entscheidungen persönliche und private Sichtweisen widerspiegeln, wird in ihren Publikationen die Sicht auf die familiäre Sprachplanung einseitig beschrieben. Bauen die literarischen Ratgeber schließlich auf diesen Publikationen auf, so wird die Ratgebung dementsprechend verzerrt. Beispielsweise werden in den meisten Publikationen dieser LinguistInnen die „eine Person - eine Sprache“-Strategie und die „home language vs. community language“-Strategie ausführlich dokumentiert und von ihnen als vorteilhafte und zielführende Strategien angepriesen (Piller 2001: 77). Die Eltern, die sich ratsuchend an diesen Publikationen orientieren, orientieren sich also an einem elitären Bilingualismus. Piller (2001) stellt fest, dass die populären Ratgeber und medialen Informationsquellen zur Planung mehrsprachiger Familienkommunikation einen Trend der Aufwertung des elitären Bilingualismus angestoßen haben: „In these media there has recently been a shift from a rejection of bilingualism as a danger to ‚normal‘ development and language acquisition, towards a valorization of ‚elite bilingualism‘.“ (Piller 2001: 76 f.).

Es entsteht schließlich folgender Kreislauf: Die Eltern sehen aufgrund der Aufwertung des „elitären Bilingualismus“ die mehrsprachige Erziehung ihrer Kinder als Investition in deren Zukunft. Um diese Investition Ziel bringend durchzuführen, halten sie sich an die Strategie „eine Person - eine Sprache“ oder „home language vs. community language“. Denn diese beiden Strategien sind in der Literatur die best dokumentierten, wodurch sich die Annahme

verbreitet, diese seien Ziel führender als andere Strategien. Des Weiteren hat sich die wissenschaftliche Debatte über die sensible Phase für den Spracherwerb ebenfalls in den Rat gebenden Informationsquellen niedergeschlagen, sodass darauf gedrängt wird, so früh wie möglich mit der Mehrsprachigkeit anzufangen. Zum Schluss steht die Annahme der Eltern, dass durch die „richtigen“ sprachlichen Erziehungsstrategien das Endergebnis eine ausgewogene Mehrsprachigkeit, also ein *balanced bilingualism*, ihrer Kinder sein wird (Piller 2001: 77).

Dass die Aufwertung des „elitären Bilingualismus“ für das Ziel einer ausgewogenen Mehrsprachigkeit jedoch kein Erfolgsgarant ist, stellt Piller (2001: 77) zum Schluss fest:

„It seems that linguistic ideologies that tout bilingualism as a value in itself may be just as debilitating as ideologies that condemn bilingualism as many parents report experiencing a sense of failure when their children reject bilingualism or turn out to be less than perfectly balanced in their two languages.“

Piller (2001) hat vier Kernthemen der Sprachplanung von Eltern herausgearbeitet, die ihre Kinder bewusst mehrsprachig erziehen möchten. Ebenso hat sie beschrieben, wie diese Eltern durch mediale Ratgeber und gesellschaftliche Diskurse über Mehrsprachigkeit beeinflusst werden. Im nächsten Unterkapitel geht es nun darum, inwieweit das sprachliche Verhalten von Eltern und deren Spracheinstellungen ausschlaggebend dafür ist, dass sich eine frühe Mehrsprachigkeit bei ihren Kindern entwickelt. Mit dieser Frage hat sich De Houwer (1999) intensiv auseinandergesetzt.

### **3.3. Spracheinstellung und sprachliches Verhalten der Eltern als relevante Faktoren für eine frühe Mehrsprachigkeit der Kinder**

De Houwer hat sich in ihrer Publikation von 1999 mit soziolinguistischen Faktoren des mehrsprachigen Spracherwerbs auseinander gesetzt. Konkret bespricht sie, wie die Spracheinstellungen von Eltern das sprachliche Verhalten der Eltern leitet und wie dadurch das sprachliche Verhalten ihrer Kinder

beeinflusst wird. Da diese Untersuchung in der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion oft zitiert wird und De Houwer (1999) mit ihrem Artikel (damals) Neuland betrat, sollen De Houwers Theorien auch hier vorgestellt werden. De Houwers Publikation ist außerdem ein wichtiger Anhaltspunkt in diesem Themengebiet, da sie konkrete Hypothesen aufgestellt hat, die als Basis für eine klare Forschung dienen können. Viele Arbeiten über Mehrsprachigkeit in Familien sind oft nur Beschreibungen von Einzelfällen, ohne dass anschließend von den jeweiligen AutorInnen konkrete Hypothesen erarbeitet werden. Dieses reine Auflisten von Thematiken ohne Einbettung in weitere theoretische Hintergründe kritisiert auch Pavlenko (2007) (siehe Kap. 5.5.).

De Houwer (1999) hat sich mit der weit umfassenden Frage beschäftigt, warum es Kinder gibt, die trotz mehrsprachigen Inputs seitens der Eltern keinen aktiven Gebrauch ihrer Mehrsprachigkeit zeigen. Sie stellt fest, dass es Kinder gibt, die regelmäßig zwei Sprachen in ihrer Familie ausgesetzt sind und bereits in frühem Alter auch beide Sprachen aktiv verwenden. Gleichzeitig gibt es Kinder, die ebenfalls einen frühen zweisprachigen Input durch ihre Familie erleben, selbst aber nur eine der beiden Sprachen aktiv produzieren, während die andere hauptsächlich passiver Kompetenz unterliegt (De Houwer 1999: 75). Um diese Frage im soziolinguistischen Kontext zu betrachten, gibt sie den Spracheinstellung (*beliefs and attitudes*) der Eltern eine ausschlaggebende Relevanz. De Houwer geht davon aus, dass die Einstellung der Eltern gegenüber einem bestimmten Sprachgebrauch die Grundlage für ihr eigenes sprachliches Verhalten bildet. Ihr eigenes sprachliches Verhalten ist wiederum ein Einfluss gebender Faktor für den Sprachgebrauch, den ihre Kinder in frühem Alter produzieren. Die Spracheinstellungen der Eltern spielen laut De Houwer (1999: 76) also eine zentrale Rolle für das sprachliche Verhalten der Kinder:

„(...) such beliefs and attitudes can be seen to lie at the basis of parents' language behaviour towards their children, which in turn is a powerful contributive factor in children's patterns of language use.”

Um De Houwers Argumentation nachvollziehen zu können, muss zunächst der Ausdruck „sprachliches Verhalten“ (*linguistic behaviour*) definiert werden, anschließend der Ausdruck „Spracheinstellung“ (*attitudes and beliefs*). Es ist es außerdem wichtig zu erwähnen, dass sie die Kategorien „passive“ Kompetenz

und „aktive“ Kompetenz eines Kindes als graduell betrachtet und es in diesen Kategorien viel individuelle Variation geben kann, die auch wiederum von anderen, nicht-familiären Faktoren beeinflusst wird. Die nicht-familiären Faktoren klammert sie für ihre Untersuchung aus, damit der Fokus ganz auf die Sprachverwendung in der Eltern-Kind-Konstellation als Untersuchungseinheit gerichtet werden kann. Daher bezieht sich De Houwers Theoriebildung auch hauptsächlich auf den frühen kindlichen Spracherwerb, da in dieser Lebensphase die außer-familiären Faktoren noch geringer sind als zu späterem Zeitpunkt, wie z.B. bei Kindergarten- und Schuleintritt.

### Parents' linguistic behaviour

Generell legt De Houwer (1999) fest, dass, wenn in der Eltern-Kind-Konstellation nur eine Sprache verwendet wird, das Kind innerhalb dieser Konstellation keine Mehrsprachigkeit entwickeln kann. Sobald in der Eltern-Kind-Konstellation zu der einen Sprache eine zweite hinzukommt, besteht die Möglichkeit, dass das Kind in diesem Rahmen eine Mehrsprachigkeit aufbauen kann. Wie die Mehrsprachigkeit in diesem Fall aussehen kann, hängt von den vielen verschiedenen Varianten des sprachlichen Verhaltens der Eltern ab. Unter sprachlichem Verhalten (*linguistic behaviour*) summiert De Houwer (1999: 77) „parents' linguistic choices“ und „parents' interaction strategies“. Um diese beiden Punkte konkretisieren zu können, benennt De Houwer (1999: 77 f.) vier Dimensionen, unter denen das sprachliche Verhalten der Eltern betrachtet werden kann, wobei die 1. und 2. Dimension eng miteinander verknüpft sind:

- 1) Wieviele Sprachen verwenden die Eltern zu ihrem Kind? Präsentieren sie sich ihrem Kind als monolinguale SprecherInnen oder als bilinguale SprecherInnen? Verwenden sie beispielsweise das „eine Person - eine Sprache“-Prinzip und stellen sich somit als monolingual dar, oder verwenden sie beide Sprachen zu ihrem Kind und stellen sich dadurch als bilingual dar?
- 2) Zu welchem Ausmaß verwenden die Eltern die gleiche Sprache zu ihrem Kind? Korrelieren die Sprachwahlen beider Elternteile miteinander oder präsentieren sich die Eltern als zwei unterschiedliche sprachliche Identitäten?
- 3) Wie hoch ist die *absolute* Häufigkeit der Verwendung einer Sprache gegenüber dem Kind? Ist diese absolute Häufigkeit ausreichend, damit das

Kind den natürlichen Erwerb dieser Sprache durchlaufen kann?

- 4) Wie hoch ist die *relative* Häufigkeit der Verwendung einer Sprache gegenüber dem Kind verglichen zu der Verwendung der anderen Sprache? Gibt es eine Balance zwischen der Verwendung beider Sprachen oder hat eine Sprache größere Dominanz als die andere?

Auch hier betont De Houwer erneut, dass diese Dimensionen fließende Grenzen untereinander haben und miteinander zusammenhängen. Diese vier Dimensionen der *linguistic choices* und *interaction strategies* der Eltern stellen das sprachliche Verhalten der Eltern dar. Dieses sprachliche Verhalten ist laut De Houwer das direkte Resultat aus den Spracheinstellungen der Eltern. Unter Spracheinstellung versteht De Houwer (1999: 81) „parental beliefs and attitudes“, was konkret bedeutet: „(...) parental beliefs about how children acquire language and parents' own roles in the acquisition process, and parental attitudes to a particular language, to bilingualism in general, and to particular patterns of language choice.“. Inwiefern beeinflussen die parental attitudes und beliefs nun das sprachliche Verhalten der Eltern und somit das sprachliche Verhalten der Kinder?

### Parental attitudes

Die *parental attitudes* drücken die Haltung der Eltern gegenüber einer gewissen Sprache bzw. ihrer verschiedenen Register, Varietäten etc. aus, sowie zu Mehrsprachigkeit von Kindern, als auch zu einer gewissen Sprachwahl. Diese Haltung kann in ihren Extremen negativ oder positiv sein. Jedoch sind auch Haltungen zwischen diesen Endpunkten möglich, was bedeutet, dass auch hier wieder ein graduelles Kontinuum vorliegt. Hat ein bilingualer Elternteil beispielsweise eine negative Haltung zu einer seiner Sprachen, so kann es sein, dass das Elternteil es ablehnt, diese Sprache mit seinem Kind zu sprechen. Dies kann vorkommen in einem Kontext, in dem die Eltern eine gewisse Sprache mit einem bestimmten sozialen Status in Verbindung bringen und nicht möchten, dass ihre Kinder diesen Status beibehalten, zum Beispiel im Kontext von Migration oder auch im Kontext von Dialektverwendung. Bei einer positiven Haltung gegenüber einer Sprache oder sprachlichen Varietät ist es hingegen

sehr wahrscheinlich, dass diese Sprache in der Eltern-Kind-Kommunikation einen Raum bekommt (De Houwer 1999: 81).

Ebenso ist die Haltung gegenüber der (potentiellen) Mehrsprachigkeit des Kindes von Relevanz. Eltern, die empfinden, dass ein simultaner Spracherwerb von zwei Sprachen unangebracht für ihr Kind ist, werden ihm dementsprechend auch keinen simultanen Sprachinput für zwei Sprachen zur Verfügung stellen. Familien, in denen eine positive oder neutrale Haltung gegenüber dem Erwerb von mehreren Sprachen gleichzeitig existiert, werden aufgrund dieser Einstellung geneigt sein, Mehrsprachigkeit tatsächlich auszuleben (De Houwer 1999: 82).

Der dritte Aspekt der *attitudes* ist die Haltung gegenüber einer gewissen Sprachwahl. Sie ist ausschlaggebend, ob Eltern Alternation in ihrer eigenen Sprachenverwendung erlauben, so wie Code-switching, Code-blending und ähnliche Muster. Dies beinhaltet Aspekte, die De Houwer (1999) referierend auf die Arbeiten von Lanza (1990, 1992) hervorbringt. Lanza (1990, 1992) beschreibt zwei verschiedene Arten von Interaktionsstrategien von bilingualen Eltern, die als die beiden Endpunkte einer sprachlichen Interaktionsskala zu sehen sind: die bilinguale Interaktionsstrategie und die monolinguale Interaktionsstrategie. Die bilinguale Strategie erlaubt es, beide Sprachen in einer bestimmten Interaktion zu verwenden, wohingegen die monolinguale Strategie vorschreibt, bei nur einer Sprache zu bleiben. Je nachdem wo auf der Skala sich das sprachliche Muster eines Elternteils gegenüber dem Kind befindet, so spiegelt sich das im Sprachverhalten des Kindes wieder. Das heißt, wenn das Kind einer stark bilingualen Interaktionsstrategie eines Elternteils ausgesetzt ist, demnach in der Interaktion mehrere Sprachen erlaubt sind (z.B. auch Code-switching), dann ist es für das Kind auch eine akzeptierte Möglichkeit, dem Elternteil in zwei Sprachen zu antworten, bzw. in einer Sprache zu antworten, die in diesem Moment von dem Elternteil nicht verwendet wurde (De Houwer 1999: 80).

Diese Argumentation führt De Houwer weiter zu einem interessanten Punkt. Sie schreibt, dass die sprachlich-erzieherischen Ziele, die Eltern ursprünglich hatten, oft in widersprüchlichen Resultaten enden. Eltern, die generell eine positive Haltung gegenüber ihren beiden Sprachen, sowie zu Mehrsprachigkeit allgemein haben, möchten gerne, dass ihr Kind zweisprachig aufwächst. Wenn die Eltern

in dem Fall eine hohe Toleranz gegenüber starkem Code-switching und alternierendem Sprachgebrauch des Kindes haben, wird für das Kind automatisch der Zwang, eine bestimmte Sprache zu verwenden, gemindert. Das Kind kann dann selbst frei entscheiden, welche Sprache es verwendet. Es entsteht die Wahrscheinlichkeit, dass das Kind allmählich beginnt, sich für eine - wahrscheinlich dominantere, weiter verbreiterte- Sprache zu entscheiden und die andere Sprache im aktiven Gebrauch reduziert. Das widerspricht dann dem Wunsch der Eltern, dass ihr Kind beide Sprachen aktiv benutzt (De Houwer 1999: 83).

Für die Entwicklung der Mehrsprachigkeit eines Kindes im familiären Kontext, ist also nicht nur die eigene Sprachwahl der Eltern von Relevanz, sondern auch die Art und Weise, wie die Eltern auf die Äußerungen des Kindes reagieren. Die *attitudes* der Eltern und die sprachlichen Reaktionen des Kindes interagieren auf komplexe Weise miteinander. Doch neben den *attitudes* führt De Houwer noch die *parental beliefs* als ausschlaggebende Faktoren an.

### Parental beliefs

Als *parental beliefs* klassifiziert De Houwer die Vorstellungen der Eltern darüber, wie Spracherwerb generell bei Kindern abläuft und was die Rolle der Eltern in diesem Prozess ist. Sie unterscheidet zwischen *impact belief* und *no impact belief*. Haben Eltern die Vorstellung, dass sie eine gewisse Kontrolle über den Spracherwerb und Sprachgebrauch ihres Kindes ausüben können, so liegt ein *impact belief* vor. Eine sehr starke Ausprägung einer solchen Vorstellung wäre, wenn die Eltern meinen, dass sie eine wichtige sprachlich vorbildliche Funktion zu erfüllen haben, da ihr eigener Sprachgebrauch direkten Einfluss auf den Spracherwerb des Kindes hat (De Houwer 1999: 83). Hierbei können Erziehungsstile entstehen, in denen Eltern ihr Kind explizit dafür loben bzw. bestrafen, sobald das Kind eine gewünschte bzw. unerwünschte Sprache hervorbringt. Ein starker *impact belief* kann sich ebenfalls dadurch ausdrücken, indem die Eltern meinen, einen Einfluss auf den Sprachgebrauch der Kinder ausüben zu können, wenn sie ihnen vorschreiben, welche Sprache sie wann benutzen sollen. Ein eher schwacher *impact belief* wäre die Vorstellung der Eltern, dass der kindliche Spracherwerb und Sprachgebrauch dadurch stattfindet, dass generell Kinder die Sprache(n) von den Personen aus ihrem

Umfeld erlernen, ohne dass die Eltern ganz spezifische Maßnahmen dafür treffen müssen. Auch hier bedeuten die individuell verschieden starken Ausprägungen, dass der *impact belief* auf einer Skala abläuft, die an den Endpunkten stark und schwach verzeichnet und dazwischen viele verschiedene Schattierungen aufweist (De Houwer 1999: 84).

Der *no impact belief* drückt das Gegenteil des *impact beliefs* aus, nämlich die Meinung der Eltern, dass sie selbst keinerlei Auswirkung auf den Spracherwerb und Sprachgebrauch des Kindes haben, „(...) that whatever they say makes no difference to the child's learning of language, and that the child will gradually learn to talk through some mechanism or other that has nothing to do with the parents.“ (De Houwer 1999: 84).

### Hypothesenbildung

Nach der Einführung und Erklärung der Begriffe *parental beliefs* und *parental attitudes* stellt De Houwer abschließend eine Hypothese auf, wie diese beiden Begriffe mit der Entwicklung früher aktiver Mehrsprachigkeit zusammenhängen. Ihre Hypothese formuliert sie wie folgt: Damit sich eine frühe aktive Mehrsprachigkeit entwickeln kann, muss die Mindestvoraussetzung gegeben sein, dass die Eltern eine positive Haltung (*attitude*) zu den involvierten Sprachen sowie zu früher kindlicher Mehrsprachigkeit haben; ebenso müssen die Eltern die Einstellung haben, dass sie einen *impact belief* bezüglich ihrer Rolle im Spracherwerbsprozess der Kinder haben.

„In order for early active bilingualism to develop, a minimal condition is that parents have a positive attitude to both languages involved and to early child bilingualism. This is not enough, however: parents must also hold an impact belief concerning their own roles in the language acquisition process. In all other situations, I believe, there is insufficient support for the development of early active bilingualism.“ (De Houwer 1999: 87).

Das bedeutet, auch wenn eine positive Haltung gegenüber den Sprachen und zu früher Mehrsprachigkeit herrscht, kann sich laut De Houwer keine frühe aktive Mehrsprachigkeit entwickeln, wenn die Eltern einen *no impact belief* vertreten. Hierbei wäre die extremste Ausprägung, dass die Eltern gar nicht mit dem Kind

reden/gebärden, bis es durch irgendwelche anderen Mechanismen reden/gebärden gelernt hat. Ebenso entwickelt das Kind keine aktive frühe Mehrsprachigkeit, wenn die Eltern zwar einen *impact belief* vertreten, allerdings eine negative Haltung gegenüber den involvierten Sprachen und früher Mehrsprachigkeit haben. In letzterem Fall würden die Eltern dem Kind sehr wahrscheinlich nur eine Sprache zur Verfügung stellen (De Houwer 1999: 88).

Warum die Haltung gegenüber der Sprachwahl nicht in die Hypothese von De Houwer eingebracht wurde, argumentiert sie damit, dass sie für diesen Aspekt nicht genügend Evidenzen aus ihr bekannten Fallbeispielen finden konnte, um sie in ihre Hypothesenformulierung einbringen zu können. Sie nimmt an, dass die Haltung gegenüber der Sprachwahl stärker mit dem Sprachgebrauch außerhalb der Eltern-Kind-Konstellation zusammenhängt und spricht sich für weitere Forschung in diesem Bereich aus (De Houwer 1999: 88).

### **3.4. Zusammenfassung Kapitel 3**

In Kapitel 3 steht die Familie als Kommunikationseinheit im Mittelpunkt. Das Kapitel beginnt mit einer Einteilung von möglichen Kommunikationsstrategien, bei denen die Eltern die Mehrsprachigkeit in der Familie bewusst geplant haben. Die möglichen Strategien sind: die Trennung der Sprachen nach Personen, nach Orten oder nach Zeit/Themen/Aktivitäten, sowie das Kombinieren mehrerer Sprachen, worunter z.B. auch Code-switching zählt. Wie die konkrete familiäre Sprachplanung von Eltern aussehen kann, hat Piller (2001) untersucht. Sie konnte vier Anhaltspunkte zusammenfassen, die sog. „elitäre bilinguale“ Eltern in ihrer privaten Sprachplanung als wichtig erachten: Mehrsprachigkeit als Investition in die Zukunft der Kinder, die kontinuierliche Anwendung einer sprachlich-erzieherischen Strategie, die Relevanz des frühen Beginns der mehrsprachigen Erziehung, und „balanced bilingualism“ als erwartetes Ergebnis und als Maßstab des Erfolgs der mehrsprachigen Erziehung. Piller (2001) sieht mediale Ratgeber und die dichotome Sichtweise auf Mehrsprachigkeit („negativer Bilingualismus“ vs. „positiver Bilingualismus“) als einflussgebende Faktoren, die die Einstellungen der Eltern prägen.

Eine weitere Publikation, die im dritten Kapitel referiert wurde, ist von De Houwer (1999). De Houwer (1999) hat untersucht, wie die Spracheinstellungen von Eltern das sprachliche Verhalten der Eltern leitet und wie dadurch das sprachliche Verhalten ihrer Kinder beeinflusst wird. Unter sprachlichem Verhalten der Eltern versteht sie *linguistic choices* und *interaction strategies*. Dieses sprachliche Verhalten ist laut De Houwer das direkte Resultat aus den Spracheinstellungen der Eltern. Diese Spracheinstellungen klassifiziert sie als *parental beliefs and attitudes*. Als Schlussfolgerung ihrer Argumentation stellt De Houwer (1999: 87) folgende Hypothese auf: Damit sich eine frühe aktive Mehrsprachigkeit entwickeln kann, muss die Mindestvoraussetzung gegeben sein, dass die Eltern eine positive Haltung (*attitude*) zu den involvierten Sprachen sowie zu früher kindlicher Mehrsprachigkeit haben; ebenso müssen die Eltern die Einstellung haben, dass sie einen *impact belief* bezüglich ihrer Rolle im Spracherwerbsprozess der Kinder haben.

Das folgende vierte Kapitel beschäftigt sich ebenfalls mit Familienkommunikation, jedoch mit dem Fokus auf Familien mit gehörlosen Eltern und hörenden Kindern.

#### **4. Gehörlose Eltern mit hörenden Kindern**

Dieses Kapitel setzt sich intensiv mit der Frage auseinander, wie in der wissenschaftlichen Literatur die besondere Familiensituation von gehörlosen Eltern mit hörenden Kindern besprochen wird. Einige AutorInnen legen ihren Fokus auf die hörenden Kinder und beschreiben deren Aufwachsen in zwei Welten - einer hörenden und einer gehörlosen Welt. Andere AutorInnen wiederum konzentrieren sich hauptsächlich auf die gehörlosen Eltern und wie sie mit der Situation umgehen, dass ihr Kind einen anderen Hörstatus hat als sie selbst. Linguistische Arbeiten darüber, wie die sprachliche Kommunikation in gehörlos/hörend-Familien abläuft und welche Motivationen hierbei eine Rolle spielen, gibt es wenig. Besonders über familiäre Kommunikationsstrukturen von gehörlosen Eltern, die in Österreich leben, gibt es kaum Literatur. Die meisten

Arbeiten, die hier in die Besprechung einfließen, sind aus Deutschland und den USA.

Ca. 90% der gehörlosen Eltern haben Kinder, die hören können (Funk 2004: 92). Die Gehörlosigkeit der Eltern hat weitreichende Auswirkungen auf alle Kontexte und Facetten ihres Lebens. Ihre Kinder wiederum können hören und werden über das Hören-Können im Kontrast zum Nicht-Hören-Können der Eltern definiert. Sowohl die Eltern als auch die Kinder entwickeln im Laufe der Zeit entsprechende Methoden, mit der Situation des unterschiedlichen Hörstatus umzugehen (Funk 2004: 73). Um die Frage nach dem Sprachgebrauch in gehörlos/hörend-Familien umfassend zu besprechen, ist es wichtig, die Zusammenhänge zwischen der gesamt-gesellschaftlichen Sichtweise auf Gehörlosigkeit und Gebärdensprachen und die Auswirkung dessen auf die Lebenssituation von Gehörlosen zu beleuchten. Hierfür wird zu Beginn des Kapitels ein historischer Überblick über die Situation von gehörlosen Personen, ihren Gebärdensprachen und den wissenschaftlichen Diskurs über Gebärdensprachen zusammengefasst. Das darauf folgende Unterkapitel trägt den Titel „Gehörlose als Eltern“. Darin wird zum einen kritisch besprochen, dass die Gehörlosigkeit der Eltern oft automatisch als Ursache für familiäre Probleme gedeutet wird. Zum anderen wird auf die sprachliche Sozialisation von gehörlosen Eltern eingegangen, d.h. wie sie selbst sprachlich aufwachsen. Es wird gezeigt, wie die eigenen Sozialisationserfahrungen prägend sind für das spätere Rollenverständnis, dass sie selbst als Eltern haben. Im letzten Unterkapitel von Kapitel 4 werden mehrere Publikationen zusammengeführt, die jeweils die Sprachwahl gehörloser Eltern anschnitten. Hierbei ist zu erkennen, dass die jeweiligen AutorInnen meist anführen, dass die Eltern ihren Kindern gegenüber mehr sprechen als gebärden, wofür die AutorInnen verschiedene Begründungen nennen.

#### **4.1. Sichtweisen auf Gehörlosigkeit und Gebärdensprachen im historischen Verlauf**

Wer sich mit der gesamten bisher erforschten Geschichte der Gehörlosen, ihren Gemeinschaften und Sprachen ausführlich auseinandersetzen will, sei verwiesen auf die Publikation von Ladd (2008). Er veranschaulicht und bespricht kritisch die vorherrschenden Diskurse von hörenden sowie gehörlosen Personen über Gebärdensprachen und Gehörlosigkeit, angefangen von der Zeit des griechisch-römischen Imperiums bis ins 21. Jahrhundert. Weiters sei verwiesen auf die Publikation von Fischer/ Lane (1993).

In der hier vorliegenden Arbeit beginnt der historische Überblick mit dem Jahr 1880, in dem in Mailand der *Zweite Internationale Taubstummlehrer-Kongress* (Originalbezeichnung) stattfand. In der Zeit vor diesem Kongress hatte sich in den meisten Ländern Europas immer mehr die Meinung von hörenden LehrerInnen an Gehörlosenschulen durchgesetzt, dass die Gebärdensprachen aus dem Unterricht verbannt werden sollten und gänzlich durch eine Lautsprache ersetzt werden sollten. Die Lautsprachen galten als „richtige“ Sprachen, wohingegen Gebärdensprachen als nicht vollwertig und somit minderwertiger als Lautsprachen abgestempelt wurden. Der Mailänder Kongress 1880 war ein einschneidender, folgenreicher Wendepunkt in der Geschichte der Gehörlosen, da bei diesem Kongress von den hörenden LehrerInnen offiziell die Beschlüsse zu einer rein oralistischen, d.h. ausschließlich lautsprachlichen, Methode des Unterrichts für Gehörlose verabschiedet wurden (Quandt 2010: 206). Gebärdensprachen sollten von nun an aus den Gehörlosenschulen verbannt werden. Die Konsequenzen dessen sind bis heute noch in der Ausbildung von Gehörlosen weltweit sichtbar. Das erwartete Ergebnis, Gehörlose durch die ausschließliche Verwendung einer Lautsprache besser ausbilden zu können, als durch den Gebrauch einer Gebärdensprache, wurde weit verfehlt. Die Bildungssituation von Gehörlosen war und ist immernoch in vielen Ländern dramatisch schlechter im Vergleich zu der von Hörenden (vgl. Krausneker (2006), Krausneker/ Schalber (2007)). Mit diesen verfehlten Resultaten und allen tragischen Konsequenzen, die die oralistische Methode mit sich zog, setzen sich bis heute die Gebärdensprachgemeinschaften sehr kritisch

auseinander. Die traumatisierenden Methoden, mit denen gehörlose Kinder, die in der Schule trotz aller Verbote gebärdeten, bestraft wurden, machen gehörlose ZeitzeugInnen in Ladds Aufarbeitung (2008) deutlich:

„Stockschläge auf die Hand und den Po, Schläge mit dem Handrücken auf die Beine - die Nonnen waren dabei wirklich geübt! - Pobacken [...] ins „Gefängnis“ gesteckt, Dummkopfmütze, Hausarrest, Entzug von Privilegien wie Abendpartys - und das war besonders hart, weil es dort Essen gab! Die Mädchen hatten andere Arten der Bestrafung. Eigentlich noch viel mehr.“ (Ladd 2008: 290).

„Die [Nonnen] kamen normalerweise auf dich zu, liefen direkt zu uns, zwangen uns nach hinten auszuweichen, sie sprachen Wörter und spuckten dabei - hinterher warst du oft ganz nass, aber du wusstest trotzdem nicht, was sie gesagt hatten! Sie stocherten mit ihren Fingern an dir rum, verdrehten Ohren, manchmal wusstest du nicht einmal, was du angeblich getan haben solltest.“ (Ladd 2008: 289).

Noch bis in die 1960er Jahre war es in wissenschaftlichen und mehrheitsgesellschaftlichen Kreisen nicht anerkannt, dass Gebärdensprachen vollwertige linguistische Systeme mit eigenen Grammatiken - unabhängig von Lautsprachen - sind. Ein folgenreicher Durchbruch gelang im Jahr 1960, als William Stokoe, damals Linguist an der Gallaudet University, sein Werk mit dem Titel „Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf“ veröffentlichte. In diesem Text gelang es ihm erstmalig die Grammatik der Amerikanischen Gebärdensprache (American Sign Language) linguistisch aufzuarbeiten und bewies dadurch, dass diese eine eigenständige Sprache und somit ein vollwertiges grammatisches System ist. Diese einschlägige Arbeit setzte einen Startschuss für einen Wandel sowohl innerhalb der Gehörlosengemeinschaften weltweit als auch in der Wissenschaft. Armstrong spricht in der Einleitung eines Sonderdrucks des Werkes von Stokoe von einer „social as well as intellectual revolution“ deren Auswirkungen sehr weitreichend waren (Armstrong in: Stokoe 2005: 3):

„First, and perhaps most important, his [Stokoe's] work, that was ultimately generally accepted as showing the signing of deaf people to be linguistic, supported significant changes in the way deaf children are educated around the globe. Second, his work led to a general rethinking of what is fundamental about human language; and, third, it helped to reenergize the moribund field of language origin studies.”

Was resultierte, war vor allem ein wachsendes Bewusstsein innerhalb der Gehörlosengemeinschaften gegenüber ihren jeweiligen Gebärdensprachen und eine (wieder) erwachende Bereitschaft, für deren gesetzliche Anerkennung und Implementierung auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen zu kämpfen und dem Oralismus in den Gehörlosenschulen ein schon lange überfälliges Ende zu setzen (Ladd 2008: 142). Durch diese erstarkten Bewegungen wurden im Laufe der Jahre die jeweiligen Gebärdensprachen in einigen Ländern gesetzlich anerkannt.<sup>3</sup> Im Jahr 2005 wurde, nach langem Bemühen vieler InteressensvertreterInnen, schließlich auch die Österreichische Gebärdensprache im Bundesverfassungsgesetz verankert. Artikel 8 beinhaltet seit September 2005: „(3) Die Österreichische Gebärdensprache ist als eigenständige Sprache anerkannt. Das Nähere bestimmen die Gesetze.“ (Bundesverfassungsgesetz, zit. nach Krausneker 2006: 23).

Doch nicht nur die rein gesetzliche Anerkennung der Sprachen war von Bedeutung, sondern auch die allmähliche Verbreitung der Sprachen auf verschiedenen gesellschaftliche Ebenen und der dadurch ermöglichte Zugang für gehörlose Personen. Wichtige Bereiche, in denen die Gebärdensprachen Eingang fanden, umfassen hierbei den Bildungssektor (besonders hervorzuheben sind auch Universitäten weltweit, die den Studiengang „Deaf Studies“ eingeführt haben), verschiedene Arbeitssektoren, Film, Fernsehen und andere Medien, sowie die vermehrte Ausbildung von GebärdensprachdolmetscherInnen und das Gebärdensprachkursangebot für Hörende (Ladd 2008: 143 ff.).

---

<sup>3</sup> Für einen aktuellen, hauptsächlich europäischen, Überblick über die gesetzliche Anerkennung der Gebärdensprachen in verschiedenen Ländern siehe Wheatley/ Pabsch (2010). Für einen weltweiten Überblick siehe Krausneker (2006).

Dieser Wandel innerhalb der Gehörlosengemeinschaften sowie auf gesamtgesellschaftlicher Ebene hat auch dazu geführt, dass in den Gehörlosengemeinschaften das Bewusstsein über die eigene Identität als Gehörlose und die damit einhergehende kulturelle Zugehörigkeit zu einer Gehörlosenkultur bewusst als solche definiert wurde. Dies spiegelt sich auch in der wissenschaftlichen Literatur von Gehörlosen wider. Um zwei Beispiele zu nennen seien hier die Publikationen von Padden/ Humphries (1991) und Ladd (2008) erwähnt. Alle drei AutorInnen sind gehörlose WissenschaftlerInnen und definieren in ihren Publikationen, was Gehörlosenidentität und Gehörlosenkultur bedeutet und stellen diese in einen gesamtgesellschaftlichen Kontext. Ladd (2008) hat hierfür den Ausdruck *Deafhood* geprägt. Deafhood ist zu verstehen als konträre Position zur medizinisch-defizitären Sichtweise auf Gehörlosigkeit. Deafhood ist der Ausdruck des kulturellen Seins Gehörloser, die sich selbst als sprachlich-kulturelle Minderheit betrachten. Es ist kein statischer Zustand, sondern ein Prozess des Gehörlos-Werdens und Gehörlos-Seins, der es ermöglicht, eine gehörlose Identität zu entwickeln, sich als Individuum in einer Gehörlosengemeinschaft zu verwirklichen (Ladd 2008: 3). Für das Zugehörigkeitsgefühl zu einer Gehörlosengemeinschaft kommt es nicht auf die medizinische Kategorisierung an, ob eine Person komplett taub ist oder „nur“ schwerhörig. Ladd (2008: 34) schreibt:

„Seit mehr als hundert Jahren hat man Gehörlose aus medizinischer und sozialer Perspektive als behindert angesehen und in der Praxis entsprechend behandelt. Demgegenüber ist der aktuelle Diskurs Gehörloser durch die noch junge kulturlinguistische Perspektive geprägt und lehnt eine Kategorisierung, die besagt, dass der Grad der Hörschädigung Auswirkungen auf die kulturelle Zugehörigkeit habe, ab.“

Die Kultur Gehörloser beinhaltet nicht nur die visuellen Sprachen, sondern auch eine gemeinsame Geschichtsschreibung. Einflussreiche und wichtige Personen der Gehörlosengemeinschaften wurden und werden zu berühmten Vorbildern (vgl. Ladd (2008)). Theater, Poesie, (inter)nationale Festivals, Kunst, Sport (z.B. die Deaflympics) etc., sowie bestimmte Verhaltensregeln, die auf einer visuellen und taktilen Wahrnehmung gründen, sind Ausdrücke einer Kultur von

Gehörlosen. So betonen auch Padden/ Humphries (1991: 46, Hervorhebung im Original):

„*Behindert* ist ein Etikett, das vom geschichtlichen Ursprung her nichts mit Gehörlosen zu tun hat. Es ist mit politischer Selbstdarstellung und Zielen verknüpft, die dieser Gruppe völlig fremd sind. Sprechen Gehörlose von ihrer Gehörlosigkeit, so verwenden sie Begriffe, die tief in ihrer Sprache, ihrer Vergangenheit und ihrer Gemeinschaft verwurzelt sind. Ihr stetes Anliegen ist der Erhalt ihrer Sprache, Entwicklung von angemessenen Methoden für den Gehörlosenunterricht, sowie die Aufrechterhaltung ihrer sozialen und politischen Organisationen.“

In diesem Unterkapitel wurde deutlich, wie stark Spracheinstellung und Sprachverwendung in einem gesamtgesellschaftlichen und historischen Zusammenhang steht, der viele verschiedene Ebenen umfasst. Um nun von der Situation von Gehörlosen allgemein zu einer Fokussierung auf gehörlose Eltern zu kommen, wird im nächsten Unterkapitel auf Literatur eingegangen, die sich speziell mit der Gruppe gehörloser Eltern beschäftigt.

## **4.2. Gehörlose als Eltern**

In diesem Unterkapitel wird nun speziell auf die Gruppe von gehörlosen Eltern eingegangen.

Um das sprachliche Verhalten von gehörlosen Eltern ihren hörenden Kindern gegenüber analysieren zu können, muss unter anderem die sprachliche Sozialisation der Eltern in Betracht gezogen werden, da diese wichtige und prägende Ereignisse und Erfahrungen für ihre Biographie beinhaltet.

### **4.2.1. Die Problematisierung der Gehörlosigkeit der Eltern**

Tratzki (2002) und Funk (2004) sind zwei Autorinnen, die sich speziell mit der Konstellation gehörlose Eltern/ hörende Kinder und deren jeweilige Sozialisation

befassen. Beide Autorinnen haben während ihrer Tätigkeit in einer pädoaudiologischen Frühberatungsstelle für Hörgeschädigte in Frankfurt am Main praktische Erfahrung mit gehörlosen Eltern und deren hörenden Kindern gesammelt. Ihre Publikationen (Tratzki (2002), Funk (2004)) basieren zu einem großen Teil auf diesen Erfahrungen, was den Publikationen eine problematisierende Sichtweise auf die Konstellation gehörlose Eltern/ hörende Kinder gibt, da die Frühberatungsstelle unter anderem ein Anlaufpunkt für gehörlose Eltern ist, die ihre hörenden Kinder als stark förderungsbedürftig einstufen und eine Förderung auf verschiedenen Ebenen erwünschen, sowie selbst das Bedürfnis nach professioneller Unterstützung formulieren. Da es sich hierbei teilweise um „Problemfälle“ handelt, darf diese Gruppe von stark förderbedürftigen Kindern und Eltern keinesfalls als repräsentativ für alle gehörlos/hörend-Familien angesehen werden. Zur Veranschaulichung, um welche Familien es sich in Funks Arbeit hauptsächlich handelt, fasst Funk (2004: 14) selbst zusammen:

- „- Die Sprachentwicklung aller Kinder, die ich beobachtet habe, ist zumindest zeitweise beeinträchtigt.
- Verhaltensauffälligkeiten, wie übermäßiger Trotz den Eltern gegenüber, können beobachtet werden.
  - Hörende Kinder und hochgradig hörbehinderte Eltern scheinen Probleme mit der Bindung und Trennung zu haben.
  - Missverständnisse als Folge von Probleme (sic!) mit dem Verstehen von Äußerungen von Eltern und Säugling bzw. Kind entstehen häufiger.
  - Eltern und Kind scheinen sich den unterschiedlichen auditiven Bedingungen des anderen anzupassen.
  - Die Kinder scheinen häufig überfordert zu sein; so dolmetschen sie z.B. in einem frühen Alter, ohne dass u.U. ausreichend berücksichtigt wird, ob sie kognitiv und psychisch dazu fähig sind.“

Über Funks gesamte Arbeit (2004) hinweg entsteht der Eindruck, dass Funks Sichtweise auf Gehörlosigkeit und auf gehörlose Eltern eher eine medizinisch-defizitär geprägte ist. Besonders auffallend ist dies in den Passagen, in denen sie das Thema „Sprache“ behandelt. Funk schreibt auf eine Art und Weise, dass

man annehmen muss, dass von ihnen Hören-Können und somit die einwandfreie Kompetenz in Deutsch als höher bewertet wird, als die Fähigkeit Deutsche Gebärdensprache (DGS) kompetent zu beherrschen. So beschreibt Funk zunächst die linguistischen Eigenschaften der DGS als die einer „vollwertigen Sprache“ (Funk 2004: 87), resümiert allerdings zu Ende ihrer Publikation: „Es wäre jedoch naiv zu glauben, dass der Gebrauch der Gebärdensprache die Garantie für das Verstehen und Sich-verständlich-Machen wäre. Die Gebärdensprache kann die Sprachunfähigkeit zwar überwinden - jedenfalls dann, wenn die jeweiligen Partner über entsprechende Kompetenz verfügen -, aber nicht die Sprachlosigkeit.“ (Funk 2004: 302). Wer keine Lautsprache kann, ist also - laut Funk (2004) - sprachlos?

Auch Tratzki behandelt die Thematik der Sprachen auf die gleiche Weise. So betont sie zunächst, dass „mit der Gebärdensprache auch komplexe und abstrakte Inhalte ausgedrückt werden [können]“ (Tratzki 2002: 16), behauptet jedoch später: „Die Gehörlosigkeit der Eltern schränkt die Kommunikation mit ihren hörenden Kinder (sic!) nicht nur wegen der Unfähigkeit, Sprache wahrzunehmen, ein.“ (Tratzki 2002: 33). Gehörlose sind also - laut Tratzki (2002) unfähig, Sprache wahrzunehmen?

Dass sowohl Funks Aussagen als auch die von Tratzki widersprüchlich sind, und - auf das jeweils zweite Zitat bezogen - faktisch falsch sind, lässt annehmen, dass dies eine oralistisch geprägte Sichtweise widerspiegelt, mit der die beiden Autorinnen gehörlose Personen und Gebärdensprachen betrachten.

Es ist außerdem notwendig zu hinterfragen, ob die von Funk und Tratzki dargestellten Probleme in den Familien tatsächlich ausschließlich aus der Gehörlosigkeit der Eltern resultieren. Viele Problematiken, die Funk herausarbeitet, z.B. Sprachentwicklungsstörungen der Kinder, Verhaltensauffälligkeiten, Überforderung in Dolmetschsituationen (Funk 2004: 14), können ebenfalls in Familien auftreten, in denen alle Mitglieder hören können. Auch Pollard/ Rendon (1999) machen darauf aufmerksam, dass bei familiären Psychopathologien in gehörlos/hörend-Familien oft automatisch der unterschiedliche Hörstatus der Familienmitglieder als Ursache für Konflikte genannt wird. Sie halten es für einen wichtigen ersten Schritt, dass bei Therapieansätzen zunächst erarbeitet wird, ob die aufgetretenen familiären

Probleme tatsächlich an dem unterschiedlichen Hörstatus liegen oder ob dieser nur als Projektionsfläche für tiefer liegende Probleme benutzt wird (Pollard/Rendon 1999: 157).

Aus diesen Gründen ist es notwendig und längst an der Zeit, dass eine wissenschaftliche Aufarbeitung und Besprechung von gehörlos/hörend-Familien stattfindet, in denen die Eltern und Kinder selbst über ihre persönlichen familiären Erfahrungen und Entwicklungen berichten und ihnen mit einer Sichtweise der Normalität entgegengekommen wird.

Die Probleme, die Gehörlosigkeit mit sich bringen kann, besonders dann, wenn pädagogische, rechtliche, gesellschaftliche usw. Maßnahmen für die Förderung von gehörlosen Personen und ihre gesellschaftliche Gleichstellung mit hörenden Personen gar nicht oder nur unangemessen getroffen werden, sollen auf keinen Fall negiert oder verharmlost werden. Jedoch muss immer in Betracht gezogen werden, dass für vorherrschende Probleme nicht die Gehörlosigkeit per se als Ursache herangezogen werden sollte, sondern zunächst die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die die gezielten Forderungen von Gehörlosen für ein gleichberechtigte Zugänglichkeit zu allen gesellschaftlichen Bereichen nicht anerkennen und umsetzen, kritisch hinterfragt werden müssen.

#### **4.2.2. Die sprachliche Sozialisation der gehörlosen Eltern**

Die oben beschriebenen Fallbeispiele aus Funks Arbeit (2004) sind Familien, die teilweise große Probleme hatten und fachliche Unterstützung benötigten, sie sollen keinesfalls unbeachtet bleiben. Aus Funks Arbeit kann jedoch auch eine theoretische Basis für die Auseinandersetzung mit gehörlos/hörend-Familien gewonnen werden, die eine problemfreier verlaufende Familienentwicklungen erleben und erlebt haben. Funk (2004) befasst sich mit der Familienkonstellation gehörlose Eltern/ hörende Kinder hauptsächlich auf psychoanalytisch-theoretischer Ebene. Ihr Ausgangspunkt sind psychoanalytische Theorien der Beziehung, konkret geht sie auf Objektbeziehungstheorien, Selbstpsychologie sowie Säuglingsforschung und Psychoanalyse ein (Funk 2004: 45 ff.). Diese

Theorien sollen hier nicht näher erläutert werden, stattdessen soll auf die sprachliche Sozialisation gehörloser Eltern eingegangen werden.

Funk (2004) geht davon aus, dass die Erfahrungen, die die gehörlosen Eltern in ihrer Kindheit mit ihren eigenen Eltern gemacht haben, Auswirkung auf ihr eigenes Verhalten als Eltern haben:

„(1) Die Entwicklung des Elternseins allgemein ist von der Erfahrung mit den eigenen Eltern beeinflusst. (2) Die Wirkung der kindlichen Hörbehinderung auf die Beziehung zwischen hörenden Eltern und Kind spielt eine große Rolle.“  
(Funk 2004: 93)

Hörende Eltern, die ein gehörloses Kind bekommen, zeigen sehr unterschiedliche Bewältigungsstrategien, mit der (meist unerwarteten) Gehörlosigkeit ihres Kindes umzugehen: Verzweiflung, Schuldgefühle, Wut, Gefühle der Ohnmacht bis hin zur Leugnung der Gehörlosigkeit können auftreten. Funk spricht auch die Kommunikationsmängel an, die in der Zeit, in der die heutigen gehörlosen Eltern noch Kinder waren, vorherrschten. So waren in der Kindheit der heutigen Eltern die meisten Gebärdensprachen weder gesetzlich noch gesellschaftlich anerkannt und auch die technischen Hörhilfen waren viel weniger ausgereift als heute. Ebenso gab es kaum Informationsmöglichkeiten und Beratungsstellen für Eltern, die ein gehörloses Kind hatten. Dieser Mangel an Möglichkeiten und an Wissen über die Kommunikation mit gehörlosen Kindern führte dazu, dass die Kommunikation in den Familien oft nur auf oberflächlichen Themen und alltäglichen Abläufen basierte (Funk 2004: 97 f.). Jedoch auch heutzutage gibt es noch Eltern, die sich wenig bis kaum mit den Möglichkeiten des (sprachlichen) Umgangs mit ihrem gehörlosen Kind auseinandersetzen, was zur Folge hat, dass es auch heute noch Familien gibt, in denen mit dem gehörlosen Kind nur auf sehr mangelhafte, oberflächliche Weise kommuniziert wird. Zwar sind die unbefriedigenden sprachlichen Interaktionsmuster sowohl damals als auch heute eher die Regel als die Ausnahme, doch versäumt Funk (2004) es zu erwähnen, dass es auch gehörlose Erwachsene gibt, die mit der Kommunikation mit ihren hörenden Eltern sehr zufrieden waren bzw. sind, da diese sich um verschiedene sprachliche Strategien bemühten, um eine funktionierende Kommunikation zu ermöglichen.

Nur ca. 10% der Gehörlosen haben ebenfalls gehörlose Eltern und bekommen somit typischerweise von Anfang an einen gebärdensprachigen L1-Input. Demgegenüber wachsen 90% der Gehörlosen in einem Umfeld mit hörenden Eltern auf, das typischerweise lautsprachig geprägt ist (Krausneker 2006: 43). In diesem Fall kommt es auf viele verschiedene Faktoren an, wie der Spracherwerb des gehörlosen Kindes verläuft, „(...) zum Beispiel von Früherkennung, von guter ärztlicher oder fachlicher Beratung, von Sprachkursen für Eltern von gehörlosen Kindern, von Kontaktmöglichkeiten zu anderen gehörlosen Familien, von Frühförderung, von Kindergärten mit gehörlosen BetreuerInnen, von gehörlosen LehrerInnen oder LehrerInnen mit ausgezeichneten Gebärdensprachkenntnissen, vom Unterrichtsmaterial, von Wörterbüchern usw.“ (Krausneker 2006: 44).

Krausneker (2006) führt außerdem an, dass die genannten Möglichkeiten für gehörlose Kinder und hörende Eltern auch davon abhängen, wie stark diese durch (sprachen)politische bzw. sprachenrechtliche Maßnahmen geregelt bzw. überhaupt angeboten werden. Ebenso hat das Prestige einer Gebärdensprache, die mehrheitsgesellschaftliche Sichtweise auf Gehörlosigkeit und die Dominanz und somit Wichtigkeit der Lautsprache einen Einfluss auf die Sprachwahl der Eltern gegenüber ihrem gehörlosen Kind. Speziell in Österreich gibt es gehörlose Eltern, die sogar ihren gehörlosen Kindern gegenüber hauptsächlich in Deutsch kommunizieren, da sie in ihrer eigenen Biographie eine so starke Diskriminierung und einen Assimilationsdruck erfahren haben, dass sie sich wünschen, dass ihre Kinder es besser haben sollen. Den Weg dorthin versuchen sie hauptsächlich über die sprachliche Assimilation an die hörende Mehrheitsgesellschaft zu bestreiten und vermeiden daher mit ihren Kindern die Kommunikation in ÖGS (Krausneker 2006: 46).

Zusammenfassend heißt das, die Einstellung, Meinung und Empfindung gegenüber einer Lautsprache und einer Gebärdensprache und letztendlich auch die Kompetenz in den Sprachen werden beeinflusst durch viele verschiedene Faktoren. Darauf aufbauend legen die Eltern, egal ob gehörlos oder hörend, ein gewisses sprachliches Verhalten an den Tag, durch das das gehörlose Kind sozialisiert und stark geprägt wird. Laut Funk (2004) beeinflusst die zu 90% auftretende Situation, als meist einziges gehörloses Kind in einer hörenden

Familie aufgewachsen zu sein, die psychische und soziale Entwicklung und somit die Basis für das eigene Elternsein:

„Eltern gründen häufig ihre Elternrolle auf die Erfahrungen, die sie mit ihren eigenen Eltern gewonnen haben. Auch wenn sich Eltern vornehmen, es anders - und aus ihrer Sicht besser - als die eigenen Eltern zu machen, so ist doch die Folie, auf der dies geschieht, die elterliche.“ (Funk 2004: 98).

Auch Tratzki (2002) erwähnt, dass die frühe Sozialisation der gehörlosen Eltern eine bedeutende Rolle spielt für das spätere Verhalten ihren eigenen Kindern gegenüber. Somit stellt sie fest, dass gehörlose Eltern, die selbst ebenfalls gehörlose Eltern hatten, meist von positiveren Sozialisationserfahrungen berichten, da ein kommunikativer Austausch in einer Gebärdensprache zufriedenstellende Antworten auf soziale Hintergründe, Gefühle, Regeln und andere wichtige Zusammenhänge geben konnte (Tratzki 2002: 20).

### **4.3. Bevorzugung von Lautsprache**

Bekommen gehörlose Eltern ein Kind, das hören kann, wirft sich ihnen automatisch die Frage auf, in welcher Sprache sie mit ihrem Kind kommunizieren können, wollen und sollen. Theoretisch haben sie drei Möglichkeiten: sie können mit ihrem Kind in Lautsprache(n) kommunizieren, in Gebärdensprache(n) oder sie verwenden sowohl Laut- als auch Gebärdensprache(n) und kreieren somit einen Raum für Code-switching bzw. Code-blending der beiden Modi. Je nachdem, wie ihr persönliches Sprachrepertoire aufgebaut ist, können sie zwischen verschiedenen Möglichkeiten wählen. Manche Eltern entscheiden sich für eine lautsprachige Erziehung ihrer Kinder, manche für eine gebärdensprachige. Code-blending ist eine Kommunikationsmethode, die häufig von gehörlosen Eltern angewandt wird, wofür die Gründe sehr unterschiedlich sein können.

In der Literatur, die sich mit gehörlosen Eltern und der Kommunikation mit ihren hörenden Kindern beschäftigt, wird vorwiegend geschildert, dass die Eltern mit

ihren Kindern mehr sprechen als gebärden. Tratzki (2002: 32) geht davon aus, dass der Grund für die häufige Verwendung des Deutschen darin liegt, dass für die gehörlosen Eltern die Lautsprache den Anschluss an die hörende Welt darstellt. Somit erscheint es den Eltern wichtiger, zuerst mit den Kindern in Lautsprache zu kommunizieren, damit diese darin gefestigt werden, und integrieren erst später Gebärdensprache oder Elemente dieser in die Kommunikation mit den Kindern. Wenn die Kinder jedoch nicht von Anfang an in die gebärdensprachige Kommunikation der Eltern einbezogen werden, erlangen sie meist keine gute Kompetenz in Gebärdensprache und häufig bleibt es nur beim passiven Verstehen. Krammer (2009: 15) spricht diesbezüglich von einer „asymmetrischer Kommunikationssituation“, in der die Eltern untereinander eine andere Sprache verwenden, als sie ihren Kindern gegenüber verwenden. Die Kinder bleiben die passiven Beobachter des gebärdensprachigen Geschehens und können durch den geringen Input keine aktive Gebärdensprachkompetenz entwickeln. Sie führt die Verwendung von Lautsprache oder einer Mischform von Laut- und Gebärdensprache darauf zurück, dass sich die Eltern oft damit konfrontiert sehen, dass Gebärdensprache als minderwertiger im Gegensatz zu Lautsprache angesehen wird und die Eltern deshalb verunsichert sind, ihre Kinder gebärdensprachig zu erziehen (Krammer 2009: 14).

Die etwas ältere Arbeit von Ebbinghaus/ Heßmann (1989) findet ähnliche Gründe für die Beschränkung auf Lautsprache: die Meinung der Eltern, dass die Kinder durch die lautsprachige Erziehung eine höhere und schnellere Integration in die hörende Umwelt erzielen und dass sie die normale Sprachentwicklung der Kinder nicht durch zusätzliches Gebärden gefährden möchten (Ebbinghaus/ Heßmann 1989: 134 ff.). Hierfür spielt unter anderem die Ratgebung, die von außen an die Eltern herangetragen wird, eine Rolle. Oft wird den Eltern von MedizinerInnen, PädagogInnen, den eigenen Eltern oder anderen Personen aus dem Umfeld geraten, mit ihren Kindern nicht zu gebärden, damit sie deren Lautsprachentwicklung nicht stören oder gar gefährden.

Preston (1994) zieht bezüglich des sprachlichen Verhaltens von gehörlosen Eltern Vergleiche zu Eltern aus ImmigrantInnengruppen. Er stellt fest, dass gehörlose Eltern, ebenso wie Eltern, die ImmigrantInnen sind, der Hegemonie einer bestimmten Landessprache ausgesetzt sind, was viele dazu veranlasst,

ihre Kinder dazu zu animieren, zu Hause die dominante Landessprache zu verwenden (Preston 1994: 98).

Doch auch andere Gründe können ausschlaggebend sein für eine lautsprachig orientierte Erziehung. So erwähnen Singleton/ Tittle (2000: 226), dass manche Eltern mit ihren Kindern nicht gebärden, weil sie ihre Kinder nicht damit belasten möchten, zukünftig potentielle Dolmetschtätigkeiten erfüllen zu müssen.

Funk (2004) nennt u.a. die Hörfähigkeit des Kindes, die gehörlose Eltern zu einer sprachlichen Anpassung verleitet. Dadurch, dass das Kind Lautsprache wahrnehmen kann, sehen die Eltern es als selbstverständlich an, diese ihm gegenüber auch zu verwenden. So setzen Eltern die Gleichung: hören bedeutet sprechen (Funk 2004: 133).

In mehreren Publikationen wird im Zusammenhang von Eltern, die gehörlos sind und mit ihren Kindern sprechen, generell angenommen, dass Gehörlose eine geringe Kompetenz in Lautsprache haben. So schreibt z.B. Tratzki (2002: 23), dass durch die geringe Lautsprachkompetenz von gehörlosen Eltern die Kommunikation mit ihren Kindern erschwert ist, wenn diese ausschließlich in Lautsprache stattfindet. Auch Ebbinghaus/ Heßmann (1989: 135) sprechen von „zumeist sehr beschränkten lautsprachlichen Fähigkeiten“ gehörloser Eltern. Der Ausdruck „geringe Lautsprachkompetenz“ greift allerdings zu kurz und wird nicht differenziert genug betrachtet. Der Unterschied in der Kompetenz liegt in den vier Modi, in denen Lautsprache wahrgenommen bzw. produziert werden kann: zum einen das Lautliche selbst produzierend und perzipierend, zum anderen die schriftliche Variante schreibend und lesend. Die Perzeption der Aussprache, d.h. für Gehörlose das Lippenlesen, ist dadurch enorm erschwert, dass nur ca. 30% der Aussprache direkt von den Lippen ablesbar sind. Laute, die hinter den Alveolaren gebildet werden, können nicht visuell wahrgenommen werden und müssen aus dem Zusammenhang vermutet werden. Es bedarf wiederum einer hohen Kompetenz in der Lautsprache, um das Nicht-Gesehene überhaupt vermuten zu können (vgl. Krausneker 2006: 35). Die Kompetenz in der Aussprache, dem Lippenlesen, dem Schreiben und dem Lesen hängt von der Qualität und Quantität der Förderung der gehörlosen Person ab, so z.B. logopädisches Training und Schulausbildung, sowie von der Häufigkeit des

Umgangs mit der Lautsprache. So kann beispielsweise von einer gehörlosen Person die produktive Kompetenz, d.h. das eigene lautsprachige Formulieren und Aussprechen, sehr gut sein, jedoch die Fähigkeit im Lippenlesen in einer bestimmten Situation eingeschränkt, da diese davon abhängt, wie deutlich die Aussprache der Person ist, von deren Lippen abgelesen werden muss. Auch kann es vorkommen, dass eine gehörlose Person sich schriftlich sehr gut ausdrücken kann, aber Probleme mit der lautlichen Aussprache hat. Es sollte also davon abgesehen werden, die Kompetenz von Gehörlosen in einer Lautsprache als „generell gut“ oder „generell schlecht“ zu kategorisieren, ohne die vier Produktions- und Perzeptionsmöglichkeiten genügend zu differenzieren.

Die oben genannte Literatur streift zwar die Thematik der Sprachwahl von gehörlosen Eltern gegenüber ihren hörenden Kindern, schöpft sie jedoch nicht vollkommen aus. Die oben genannten AutorInnen haben ihre Angaben der Gründe für die Verwendung von Lautsprache nicht aus qualitativen Studien, in denen gehörlose Eltern direkt befragt wurden. Dies ist ein erheblicher Kritikpunkt. Ebbinghaus/ Heßmann (1989) und Preston (1994) zitieren beispielsweise hörende Kinder gehörloser Eltern, haben aber nicht die gehörlosen Eltern selbst befragt. Auch Tratzki (2002), Funk (2004), Krammer (2009) und Singleton/ Tittle (2000) haben keine Befragungen, Interviews o.ä. mit gehörlosen Eltern durchgeführt, in denen diese ihre Motivation für die lautsprachige Erziehung ihrer Kinder selbst umfangreich hätten darlegen können. Somit entsteht der Anschein, dass die Gründe für die Verwendung von Lautsprache gehörlosen Eltern in gewisser Weise übergestülpt werden. Erst durch umfassende qualitative Studien, in denen gehörlose Eltern selbst zu Wort kommen, kann herausgefunden werden, ob die von den AutorInnen angeführten Annahmen die tatsächlichen Gründe für gehörlose Eltern sind, Lautsprache zu verwenden.

Aufgrund dieser Mängel und aufgrund der Tatsache, dass die o.g. Literatur teilweise bereits älteren Datums ist, habe ich mich dazu entschlossen, eine eigene qualitative Studie mit gehörlosen Eltern durchzuführen, in der diese die Möglichkeit bekommen, ihr sprachliches Verhalten gegenüber ihren Kindern und ihre Motivation dazu selbst detailliert darzulegen.

#### 4.4. Zusammenfassung Kapitel 4

Das vierte Kapitel befasst sich mit der Familienkonstellation gehörlose Eltern/hörende Kinder. Da Gehörlose und ihre Gebärdensprachen im Wandel der Zeit gesellschaftlichen, vor allem pädagogischen Umbrüchen unterlagen, wurde zu Anfang des Kapitels zunächst ein historischer Überblick über die gesellschaftlichen Umstände von Gehörlosen gegeben. Der Überblick fängt mit dem Jahr 1880 an, in dem der *Zweite Internationale Taubstummlehrer-Kongress* (Originalbezeichnung) in Mailand stattfand. Bei diesem Kongress wurde von hörenden LehrerInnen, die an Gehörlosenschulen weltweit unterrichteten, beschlossen, von nun an die Gebärdensprachen aus dem Unterricht zu verbannen und die gehörlosen SchülerInnen ausschließlich lautsprachig zu unterrichten, da Lautsprachen als die „richtigen“ Sprachen galten und Gebärdensprachen nicht als Sprachen angesehen wurden. Dieser Beschluss war die Zuspitzung einer Entwicklung, die sich schon einige Zeit vor dem Kongress abgezeichnet hatte (Quandt (2010)). Erst im Jahr 1960 zeichnete sich der nächste Umbruch ab. William Stokoe, damals Linguist an der Gallaudet Universität in den USA, veröffentlichte erstmalig eine linguistische Beschreibung der Amerikanischen Gebärdensprache. Er konnte dadurch beweisen, dass Gebärdensprachen vollwertige linguistische Systeme sind, die sich auf jeweils eigenen Grammatiken aufbauen. Dies hatte zur Folge, dass in einigen Ländern die jeweiligen Gebärdensprachen wieder in den Gehörlosenschulen eingeführt wurden, jedoch nicht in allen Ländern. Die Gehörlosengemeinschaften weltweit erstarkten wieder und begannen sich selbst als sprachliche Minderheit zu definieren, was sie bewusst der medizinisch-defizitären Sichtweise auf Gehörlosigkeit gegenüber stellen (Ladd (2008)).

Nach diesem allgemeinen historischen Überblick begann im vierten Kapitel die Fokussierung auf gehörlose Eltern. Zunächst wurde kritisch beleuchtet, dass bei auftretenden Problemen zwischen gehörlosen Eltern und ihren hörenden Kindern oft automatisch die Gehörlosigkeit der Eltern als Ursache der Probleme genannt wird. Dass die gleichen Probleme, die in solchen Familien auftreten, auch dort auftreten können, wo alle Familienmitglieder hörend sind, wird von AutorInnen wie z.B. Tratzki (2002) und Funk (2004) nicht beachtet. Im weiteren ging es um die sprachliche Sozialisation, die gehörlose Eltern während ihrer

eigenen Kindheit erfahren. Nur 10% der Gehörlosen wachsen mit gehörlosen Eltern auf, d.h. 90% der Gehörlosen haben hörende Eltern und wachsen typischerweise in einem lautsprachlich geprägten Umfeld auf. Wie der Spracherwerb eines gehörlosen Kindes in solch einem hörenden Umfeld abläuft, hängt von vielen verschiedenen Faktoren ab, so z.B. Frühförderung, Sprachinput durch gebärdensprachkompetente Erwachsene, Unterrichtsmethoden in der Schule etc. Funk (2004) geht davon aus, dass die (sprachlichen) Erfahrungen, die gehörlose Eltern in ihrer Kindheit mit ihren eigenen Eltern gemacht haben, Auswirkung auf ihr eigenes Verhalten als Eltern haben.

Das letzte Unterkapitel befasst sich damit, wie in der Literatur die Sprachwahl gehörloser Eltern argumentiert wird. Die meisten AutorInnen der besprochenen Literatur beschreiben, dass gehörlose Eltern zu ihren hörenden Kindern mehr sprechen als gebärden. Tratzki (2002) und Ebbinghaus/ Heßmann (1989) nennen als Grund hierfür den schnelleren Anschluss für die Kinder an die hörende Welt, der den Eltern wichtig ist. Funk (2004) nennt u.a. die Hörfähigkeit des Kindes, die gehörlose Eltern zu einer sprachlichen Anpassung verleitet. Dadurch, dass das Kind Lautsprache wahrnehmen kann, sehen die Eltern es als selbstverständlich an, diese ihm gegenüber auch zu verwenden. Ein großer Kritikpunkt an allen in Kap. 4.3. zitierten Publikationen ist, dass keine der AutorInnen gehörlose Eltern selbst nach ihrer Sprachwahl gefragt hat, d.h. z.B. Interviews oder Umfragen mit gehörlosen Eltern gemacht hat. Somit entsteht die Annahme, dass die Argumentationen der AutorInnen den gehörlosen Eltern in gewisser Weise übergestülpt werden. Da die Argumentationen auf keinen qualitativen Studien beruhen, in denen gehörlosen Eltern direkt befragt wurden, habe ich mich dazu entschlossen, eine eigene qualitative Studie mit gehörlosen Eltern durchzuführen, um ihnen die Möglichkeit zu geben, ihre Sprachwahl als Eltern selbst zu begründen.

## **5. Empirischer Teil**

Für meine Arbeit, die sich aus soziolinguistischer Perspektive mit der Kommunikation zwischen gehörlosen Eltern und ihren hörenden Kindern beschäftigt, wollte ich mich nicht ausschließlich auf Literaturquellen stützen. Wie

in Kapitel 4.3. gezeigt, ist die vorhandene Literatur zu diesem Thema einerseits nicht aktuellen Datums und andererseits ist die Literatur dahingehend zu kritisieren, dass sie nicht auf qualitativen Studien beruht, in denen gehörlose Eltern selbst befragt wurden. Keine der AutorInnen hat den Eltern die Möglichkeit einer Selbstdarstellung ihres sprachlichen Verhaltens gegeben. Aus diesen Gründen sah ich die Notwendigkeit, selbst Interviews mit gehörlosen Eltern zu führen, damit sie genau diese bisher nicht gegebene Möglichkeit zur Selbstdarstellung erhalten. Gerade auch über gehörlose Eltern, die in Österreich leben, gibt es noch zu wenig erhobene Daten. Meine eigene qualitative Erhebung beinhaltet zwei Interviews mit zwei gehörlosen Müttern. Mir ist bewusst, dass diese zwei Interviews nicht verallgemeinerbar sind und die Ergebnisse nicht auf alle in Österreich lebenden gehörlosen Eltern bezogen werden können. Verallgemeinerungen sind generell nicht das Ziel von qualitativen Untersuchungen. Bei meiner Datenerhebung und der Analyse der Daten geht es statt dessen darum, die interviewten Personen selbst über ihr individuelles sprachliches Verhalten ausführlich reflektieren zu lassen und diese Reflektionen anschließend für eine thematische Analyse in einen sozio-historischen Kontext zu betten.

Der zentrale Punkt des fünften Kapitels ist die Fragestellung meiner Untersuchung. Sie wird gleich zu Beginn dargelegt. Im Anschluss daran formuliere ich Hintergrundüberlegungen, die für meine Datengenerierung relevant sind. Für die Datengenerierung führte ich narrative Interviews, die in 5.2.1. beschrieben werden. Das darauf folgende Unterkapitel beschreibt meine Auswahlkriterien für geeignete InterviewpartnerInnen und stellt kurz die Personen vor, die ich schlussendlich interviewt habe. Anschließend daran wird die Durchführung der beiden Interviews und die anschließende Bearbeitung der Interviews besprochen. Hierbei spielen Transkription und Übersetzung der Interviews eine Rolle, sowie die Notwendigkeit der Anonymisierung. Die letzten beiden Unterkapitel beschäftigen sich zum einen mit methodologischen Zugängen zu biographischen Daten, wobei die Arbeit von Pavlenko (2007) im Zentrum steht. Zum anderen wird die Methode der Themenanalyse beschrieben, die als Instrumentarium für meine Auswertung der Interviews fungiert.

## 5.1. Fragestellung

Die konkrete Fragestellung für meine qualitative Untersuchung habe ich wie folgt formuliert:

Was ist die Motivation für gehörlose, ÖGS-kompetente Eltern, in die Kommunikation mit ihren hörenden Kindern gesprochenes Deutsch einzubeziehen?

Daraus ergeben sich folgende Unterfragen:

- Sehen die Eltern die lautsprachliche Kommunikation mit ihren Kindern als Widerspruch zu ihrer kulturellen Zugehörigkeit zur Gehörlosengemeinschaft?
- Sehen die Eltern in der Kommunikationsart mit ihren Kindern Parallelen zu Ihren anderen lautsprachlichen Kommunikationserfahrungen?
- Erkennen die Eltern in der Kommunikationsart mit ihren Kindern Muster der Kommunikation mit ihren eigenen Eltern wieder?

## 5.2. Zugangsweise zur Datengenerierung

Für die Beantwortung der Fragestellung habe ich narrative Interviews mit gehörlosen Eltern geführt. Narrative Interviews sind eine geeignete Methode, gehörlosen Eltern die Möglichkeit zu geben, selbst über ihre Vorstellungen, Erfahrungen und Ambitionen bezüglich der Kommunikation mit ihren hörenden Kindern zu erzählen (vgl. Kap. 5.2.1.). Außerdem wurden narrative Interviews geführt, da es zu dieser Fragestellung mit dem speziellen Fall von Eltern, die in Österreich leben, bisher nicht genügend Literatur gibt, mit der eine umfassende Bearbeitung des Themas möglich wäre. Der Hauptgrund jedoch ist, dass durch die gewählte Methode der narrativen Interviews dazu beigetragen werden soll, dass auf wissenschaftlicher Ebene nicht nur *über* Gehörlose geschrieben wird, sondern Gehörlosen die Möglichkeit einer aktiven Selbstdarstellung gegeben wird. Oft wird von meist hörenden WissenschaftlerInnen die lebensweltlichen Umstände Gehörloser interpretiert, ohne Gehörlose selbst zu Wort kommen zu

lassen (siehe z.B. Funk (2004), Tratzki (2002), Krammer (2009)). Die Wichtigkeit einer Eigendarstellung und Eigeninterpretation des Erlebten wird besonders in Ladds Interviews (2008) deutlich, in denen er britische Gehörlose als ZeitzugInnen der oralistischen Schulausbildung interviewt. In diesen Interviews erzählen sie ihre persönlichen, prägenden Erlebnisse dieser Zeit und tragen somit einen wichtigen Beitrag zur wissenschaftlichen Aufarbeitung dieser Zeit bei (vgl. Kap. 4.1.). Denselben Ansatz verfolgen Krausneker/ Schalber (2009), die österreichische Gehörlose in lebensgeschichtlichen Interviews ihre persönlichen Erinnerungen an die NS-Zeit und den zweiten Weltkrieg aufarbeiten lassen. In den Interviews berichten die gehörlosen ZeitzugInnen ausführlich, wie sie sich mit Themen wie Zwangssterilisation, NS-Euthanasie, Konzentrationslager und Flucht konfrontiert sahen. Solche und viele weitere persönliche Erzählungen Gehörloser sind von großer Wichtigkeit, damit die von ihnen selbst dargestellten Erlebnisse und Ereignisse dokumentiert und für die Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Außerdem bieten sie die Möglichkeit einen historischen Bezug zu aktuellen Lebenssituationen von Gehörlosen herstellen zu können, was eine kontexteingebettete Bearbeitung derer ermöglicht.

Okita (2002) formuliert zusammenfassend einen Ansatz für die Arbeit mit mehrsprachigen Eltern, der gleichermaßen auch für meine Arbeit mit gehörlosen Eltern gilt:

“Because parental values are subjectively constructed, understanding ‘why’ requires an understanding of their perceptions of the world, their past, and future prospects. (...) To go beyond a static understanding of parental values, and language choice and use in (...) families, it is essential to conceptualise individuals as active agents with constraints and incentives specific to their social-historical context.” (Okita 2002: 43).

Zwar wird die Selbstdarstellung der interviewten gehörlosen Eltern durch meine spätere Analyse der Interviews auch wieder kanalisiert und interpretiert, doch bleibt der Ansatz, dass Gehörlose selbst zu Wort kommen sollen, damit eine Wissenschaft „von oben herab“ vermieden wird.

Im nächsten Unterkapitel wird nun darauf eingegangen, was das besondere an der Durchführung von narrativen Interviews ist.

### **5.2.1. Das narrative Interview**

Um möglichst viele Informationen von meinen Interviewpartnerinnen zu erhalten, entschied ich mich, narrative Interviews zu führen. Die Methode des narrativen Interviews wurde im deutschen Sprachraum in den 1970er Jahren hauptsächlich von Fritz Schütze etabliert (Rosenthal/ Fischer-Rosenthal 2000: 458). Er beschäftigte sich mit sozialwissenschaftlicher Biographieforschung und benötigte für seine Datenerhebungen eine geeignete Methodik, biographische Erzählungen von seinen InterviewpartnerInnen zu erhalten (Schütze 1983: 285). Durch narrative Interviews ist es möglich, Erzählungen und Informationen zu bekommen, die durch einen durchstrukturierten Frage-Antwort-Komplex nicht elizitierbar wären. Im narrativen Interview geht es darum, „den Interviewpartnern zu ermöglichen und sie darin zu unterstützen, die Darstellung ihrer Erlebnisse und Erfahrungen im Vorgang des Erzählens selbst zu strukturieren und zwar sowohl in ihren thematischen und zeitlichen Verknüpfungen, als auch in der Wahl der Darstellungsform.“ (Breckner 2005: 180).

Damit dieses Ziel erreicht werden kann, ist es Voraussetzung, dass die InterviewerInnen erzählgenerierende Fragen stellen und sich im Verlauf des Interviews möglichst zurückhalten, um die InformantInnen in ihrem Erzählstrang nicht zu unterbrechen. Hierfür ist ein halbstrukturierter Interviewleitfaden oder Themenkatalog nützlich, durch den die InterviewerInnen selbst einen Überblick über ihr konkretes Forschungsvorhaben behalten, jedoch nicht in ein Muster fallen, das einer durchstrukturierten Abfragung der interviewten Personen gleicht. Durch diese zurückhaltende Fragestrukturierung ist im Interview mehr Flexibilität möglich, sodass ganz neue Themen und Relevanzen durch die Interviewten selbst hervorgebracht werden können, die in einem stark strukturierten Frageschema keinen Platz bekommen würden (Mahlstedt 1996: 39).

Okita (2002) hält es für wichtig, dass im Zuge narrativer Interviews, die sie für ihre Untersuchung in mehrsprachigen Familien als „in-depth semi-structured

interviews“ (Okita 2002: 45) konkretisiert, der Vorgang des Interviewens als soziale Interaktion aufgefasst wird. Referierend auf diese Haltung werden Daten nicht *gesammelt* sondern *generiert*. „The researcher is not collecting data neutrally but generating it interactionally, by making decisions about how best the data can be generated to answer questions.“ (Okita 2002: 46) (vgl. hierzu Kap. 5.5.).

### **5.3. Die Suche nach InterviewpartnerInnen**

Nachdem ich mich für die Methodik des narrativen Interviews für meine Datengenerierung entschieden hatte, suchte ich als nächstes Personen, die sich als InterviewpartnerInnen bereit erklären würden. Ich habe nach gehörlosen Eltern gesucht, die maximal ca. 40 Jahre alt waren, und Kinder im Alter ab ca. 3 Jahren hatten. Die Alterseingrenzung der Eltern hat mit der Bewusstseinsbewegung innerhalb der österreichischen Gehörlosengemeinschaft zu tun. In persönlichen Unterhaltungen mit älteren Gehörlosen in Österreich erlebe ich oft, dass einige ältere Gehörlose ein ambivalentes Verhältnis zur ÖGS haben, da sie die meiste Zeit ihres Lebens einer noch sehr stark ausgeprägten oralistischen Sichtweise auf Gehörlosigkeit und Gebärdensprachen ausgesetzt waren (vgl. Kap. 4.1.). Die damals noch stärkere Stigmatisierung und Geringschätzung der ÖGS in der Mehrheitsgesellschaft veranlasste viele gehörlose Eltern dazu, mit ihren hörenden Kindern ausschließlich Deutsch zu sprechen, ohne zu gebärden. Die Vorteile und Möglichkeiten einer bilingualen Erziehung ÖGS/Deutsch bzw. einer Erziehung in ÖGS waren vielen nicht bewusst oder sie lehnten sie ab. Mein Interesse für die Sprachwahl gehörloser Eltern galt daher jüngeren Eltern (bis ca. 40 Jahre), die ein selbstverständlicheres und selbstbewussteres Verhältnis zur ihrer eigenen Verwendung von ÖGS haben, speziell auch Hörenden gegenüber. Ihre kulturelle Gehörlosigkeit stellte eine wichtige Voraussetzung dar.

Die Alterseingrenzung der Kinder auf mind. 3 Jahre begründet sich dadurch, dass von ca. 0-3 Jahren der sprachliche Output von Kindern und somit ihr sprachliches Feedback an die Eltern noch eher gering ist im Vergleich zu älteren Kindern. Da nicht nur die Eltern die Form der Kommunikation bestimmen,

sondern auch die Kinder einen wesentlichen Beitrag zur Familiensprache leisten, sollten die Kinder der interviewten Eltern in einem Alter sein, in dem eine beidseitige sprachliche Kommunikation in der Familie bereits etabliert ist.

Meine persönlichen Kontakte zu Gehörlosen halfen mir schließlich, gehörlose Eltern zu finden, die bereit waren, über ihre persönlichen Kommunikationsformen mit ihren Kindern zu berichten. Konkrete Zusagen für Interviews bekam ich von mehreren gehörlosen Eltern, von denen aus Zeit- und Aufwandsgründen nur zwei interviewt wurden (siehe Kap. 5.4.). Meine Informantinnen, mit denen ich Interviews geführt habe, waren zwei gehörlose Mütter, die im Folgenden kurz vorgestellt werden.

#### Mutter 1

Die Informantin, mit der das erste Interview geführt wurde, hat drei hörende Kinder, die zum Zeitpunkt des Interviews alle unter 9 Jahre alt waren. Sie selbst ist sowohl zu Hause als auch in der Schule mit Lautsprachbegleitenden Gebärden (LBG) und Deutsch aufgewachsen. Nach der Schule hat sie mehrere Jahre in den USA gelebt und hat dort Amerikanische Gebärdensprache (ASL) und Englisch gelernt. Nach ihrem USA-Aufenthalt ist sie wieder nach Österreich zurückgekehrt und hat die ÖGS gelernt. Ihren Kindern gegenüber verwendet sie alle vier Sprachen (ÖGS, Deutsch, ASL, Englisch) in unterschiedlichem Ausmaß, wobei ÖGS und Deutsch die Hauptsprachen sind. Die Kommunikationserfahrungen mit ihren eigenen Eltern beschreibt sie als positiv und möchte diese Erfahrungen an ihre eigenen Kinder weitergeben.

#### Mutter 2

Die zweite Informantin, die interviewt wurde, hat zwei hörende Kinder, die zum Zeitpunkt des Interviews beide unter 12 Jahre alt waren. In ihrem Elternhaus ist sie ausschließlich mit Deutsch aufgewachsen. ÖGS hat sie in ihrer Jugendzeit gelernt, indem sie vermehrt Kontakt zu anderen ÖGS-kompetenten Gehörlosen bekam, die ihr einen gebärdensprachlichen Sprachinput geben konnten. Seit dem zählt sie ÖGS und Deutsch zu ihren Kommunikationsmitteln. Die rein lautsprachliche Kommunikation mit ihren eigenen Eltern empfindet sie als

mangelhaft und verwendet daher mit ihren Kindern sowohl ÖGS als auch Deutsch.

Die folgenden Unterkapitel befassen sich nun mit der tatsächlichen Durchführung der Interviews und der anschließenden Bearbeitung.

#### **5.4. Interviewführung und Bearbeitung der Interviews**

Beide Interviews, die ich mit meinen Informantinnen führte, beliefen sich auf jeweils ca. 1 Stunde und fanden bei den Müttern zu Hause statt. Die Interviewsprache war in beiden Fällen ÖGS, da diese die beste beidseitige Verständigung ermöglichte. Da es hinderlich ist, während eines gebärdensprachlichen Interviews Notizen aufzuschreiben (durch den ständigen Abbruch des Blickkontakts wäre keine kontinuierliche Kommunikation möglich), wurden beide Interviews mit einer Videokamera aufgenommen. Durch die Videoaufzeichnung wurde außerdem sichergestellt, dass das gesamte Interview immer wieder betrachtet werden kann und dadurch auch eine Transkription angefertigt werden konnte, durch die eine genaue Analyse möglich ist.

##### **5.4.1. Transkription und Übersetzung**

Damit die aufgezeichneten Interviews im Detail analysiert werden konnten, entschied ich mich, sie zu verschriftlichen. Eine linguistische Feintranskription war nicht nötig, da keine Konversationsanalyse durchgeführt werden sollte. Stattdessen belief sich die Verschriftlichung auf eine Transliteration, durch die zwar der genaue Wortlaut verschriftlicht wurde, aber auf Aspekte wie Pausenlänge, Abbrüche, Reparaturen etc. verzichtet wurde. Die Transliteration stellte sich als doppelte Aufgabe dar, denn bevor die Interviews verschriftlicht werden konnten, mussten sie zunächst von ÖGS in Deutsch übersetzt werden. Übersetzen und Dolmetschen ist eine eigene Berufssparte mit eigener Ausbildung, was verdeutlicht, dass diese Aufgabe für mich, trotz Kompetenz in beiden Sprachen, aber ohne die spezifische Ausbildung, keine leichte war. Zu

dem kam hinzu, dass die Übersetzung und Verschriftlichung zusammen einen viel höheren Zeitaufwand beanspruchten, als es bei einer reinen Transkription ohne Übersetzung der Fall gewesen wäre. Dieser erhebliche Zeitaufwand war der Grund dafür, dass nur zwei Interviews mit Gehörlosen Eltern geführt wurden, obwohl sich noch weitere Eltern zur Verfügung gestellt hatten.

Bezüglich der Verschriftlichung entstand auch die Problematik, dass durch das Übersetzen von ÖGS in Deutsch immer ein Teil der Originalität der ursprünglichen Aussage verschwand. Aus diesem Grund wurden im Verlauf der Analyse der Interviews die übersetzte Version und die Originalversion in ÖGS abwechselnd und wiederkehrend angeschaut.

Abschließend muss erwähnt werden, dass für den Bereich der Erhebung, Übersetzung und Transkription von Interviews, die in einer Gebärdensprache geführt wurden, noch zu wenig Literatur vorhanden ist, auf die sich WissenschaftlerInnen stützen können. Auch Ladd (2008: 276 ff.) bemängelt das Fehlen von unterstützender Literatur bezüglich seiner eigenen Bearbeitung von Interviewkorpora in British Sign Language (BSL). Es ist unbedingt notwendig, dass über die Erhebung von gebärdensprachlichen Daten und ihre (u.a. technische) Bearbeitung noch mehr Forschung betrieben wird.

#### **5.4.2. Anonymisierung**

Die Anonymisierung meiner Informantinnen war für mich ein weiterer wichtiger Punkt in der Bearbeitung der Interviews. Da die in Österreich lebenden Gehörlosen eng miteinander vernetzt sind, wäre die Erkennung meiner Interviewpartnerinnen sehr wahrscheinlich, wenn alle Informationen aus den Interviews preisgegeben werden würden. Daher wurden alle in den Interviews genannten Namen und Ortschaften, sowie weitere Hintergrundinformationen, die meine Interviewpartnerinnen erkenntlich machen würden, anonymisiert.<sup>4</sup>

Nach der Besprechung der Bearbeitung der aufgezeichneten Interviews geht es im nächsten Unterkapitel um verschiedene methodologische Ansätze, narrative

---

<sup>4</sup> Zum Thema Schweigepflicht und Anonymisierung bei Studien in bzw. über Gehörlosengemeinschaften siehe auch Ladd (2008: 278).

Interviews zu betrachten. Im Fokus steht dabei die Arbeit von Pavlenko (2007). Daraus schlussfolgernd stelle ich die Methodik der Themenanalyse vor, die den Ausgangspunkt für meine Interviewauswertung darstellt.

## 5.5. Methodologische Ansätze für die Interviewauswertung

Mit mehreren Ansätzen des methodologischen Zugangs zu biographischen Daten hat sich Pavlenko (2007) ausführlich auseinandergesetzt. Die Ansätze, die sie vorstellt und bespricht, beziehen sich auf Narrative verschiedener Art, d.h. einerseits narrative Interviews, aber auch Narrative in schriftlicher Form, so z.B. Tagebücher, Berichte etc. Sie fasst in ihrer Arbeit die unterschiedlichen Ansätze zusammen, die in der angewandten Sprachwissenschaft aktuell vorherrschen. Dabei klassifiziert sie drei verschiedene Kategorien: der Ansatz der *subject reality*, *life reality* und *text reality* (Pavlenko 2007: 165), welche im Folgenden vorgestellt werden.

### Subject reality

*Subject reality* sind Informationen, die beschreiben, wie Ereignisse oder Situationen von den Interviewten subjektiv erlebt wurden. Hierbei geht es darum, welche Thematisierungen von den ErzählerInnen selbst gesetzt werden. Dies können sehr persönliche Erzählungen sein, z.B. Gefühle und Gedanken, wie Ängste, Wünsche, Motivation, Einstellungen gegenüber gewissen Sprachen und deren Gebrauch, Identifizierung und Identitätskonstruktion durch Sprache etc. In der Analyse der *subject reality* geht es weniger um die sprachliche Form oder den gesellschaftlichen Kontext der Thematisierungen, sondern hauptsächlich um den reinen Inhalt der im Interview erwähnten Punkte (*content and thematic analysis*) (Pavlenko 2007: 166). Diese Einschränkung in der Analyse auf die von den ErzählerInnen gesetzten Thematisierungen kritisiert Pavlenko, da sie meint, die *content and thematic analysis* allein sei nicht umfassend genug:

„(...) I argue that content cannot be analyzed in separation from context and form, and that thematization is a preliminary analytical step and cannot be confused with analysis. To provide analysis that goes beyond a list-making

activity, researchers need to adopt a specific theoretical framework that would allow them to clarify the nature of their conceptual categories and to pinpoint the links between the recurrent themes and conceptual constructs (...)” (Pavlenko 2007: 167).

Um die Schwäche einer Analyse, die auf einer reinen Auflistung von erwähnten Punkten basiert, zu vermeiden, müssen die Informationen aus narrativen Interviews also auf einen theoretischen Rahmen projiziert werden, wodurch eine spezifischere kontextuelle Einbettung der Erzählungen möglich wird.

### Life reality

Der zweite von Pavlenko (2007) vorgestellte methodologische Ansatz besteht darin, die Informationen aus Narrativen als *life reality* zu erfassen. Im Extremen werden hierbei die Inhalte des Erzählten als Tatsachen angenommen. Pavlenko steht solch einer Sichtweise sehr kritisch gegenüber, da die Annahme, Erzählungen entsprächen Tatsachen, ausblendet, dass Erzählungen diskursive Konstruktionen sind, die gleichzeitig auch Interpretationen des Erlebten sind:

„(...) the act of narration unalterably transforms its subject and any further interpretation interprets the telling and not the event in question. Importantly, narrators do not necessarily consciously ‘distort the truth’, rather they use the act of narration to impose meaning on experience (...)” (Pavlenko 2007: 168).

Erzählungen entsprechen also nicht per se einer „Wahrheit“, sondern sind viel mehr durch die ErzählerInnen vorgenommene Interpretationen des Erlebten, die auf ihrer Wahrnehmung und ihrem Gedankensystem (*systems of beliefs*) basieren. Die eigene Einschätzung und Interpretation von sprachlichem Verhalten oder von sprachlicher Kompetenz entspricht nicht unbedingt einer Realität, sondern spiegelt viel mehr die kontextspezifische Situation wider, in der sich die ErzählerInnen befinden. Dies ist auch ein Grund dafür, dass Erzählungen von InformantInnen oft als widersprüchlich empfunden werden, da Erlebtes oft mehrmals erzählt und somit reinterpretiert wird (Pavlenko 2007: 168 f.).

Diese als widersprüchlich empfundenen Erzählungen spricht auch De Houwer (1999) an. Sie schreibt, dass Aussagen von InformantInnen über ihre Spracheinstellungen nicht unbedingt die Einstellungen wiedergeben, die sie selbst tatsächlich haben. Auch Abläufe über ihr sprachliches Verhalten, die sie in Interviews beschreiben, müssen nicht unbedingt identisch sein mit ihrem tatsächlichen Verhalten. Als eine mögliche Erklärung für diesen Widerspruch nennt De Houwer (1999: 84) die unterbewussten oder verborgenen Einstellungen gegenüber Sprachen und Mehrsprachigkeit, die das sprachliche Verhalten möglicherweise stärker beeinflussen als die offen vertretenen Ansichten.

Pavlenko (2007: 169) erwähnt an dieser Stelle jene Ansätze der angewandten Sprachwissenschaft, in denen Erzählungen nicht nur als reine Tatsachen interpretiert werden, sondern in einen soziohistorisch und soziopolitischen Kontext eingebettet werden. Durch diese Einbettung werden soziolinguistische Umstände von z.B. mehrsprachigen Familien rekonstruiert, die als Fundament dienen, um Erklärungen für selbst vorgenommene Interpretationen der ErzählerInnen und eventuelle Widersprüchlichkeiten zu finden. Solch ein Vorgehen hält Pavlenko für eine allumfassende Analyse von Narrativen für unabdingbar.

Die Annahme, dass Erzählungen subjektiv vorgenommene Interpretationen von Erlebtem sind, hängt direkt zusammen mit dem dritten Analyseansatz, dem der *text reality*.

### Text reality

Die dritte, von Pavlenko (2007) vorgestellte Zugang besteht darin, narrative Interviews als *text reality* anzunehmen. Hierbei wird angenommen, dass die InformantInnen sich selbst und ihre Erlebnisse narrativ konstruieren und sich durch diesen Vorgang im Interview gegenüber der interviewenden Person positionieren (Pavlenko 2007: 170). Die *text reality* ist demnach ähnlich der *subject reality*. Jedoch geht es in der Annahme der *text reality* nicht nur um die Darstellung des subjektiv Erlebten, sondern besonders um die spezifische Situation des Interviews. Demnach beeinflusst die interviewende Person, ihr Erscheinen, ihre Sprache, ihre Einstellung -die der interviewten Person eventuell

bekannt ist- usw. die Aussagemotivation und thematische Relevanzsetzungen der interviewten Person. Eine Interviewsituation an sich ist also schon bestimmend dafür, wie die interviewte Person ihre Erzählungen und ihre persönliche „Wirklichkeit“ konstruiert. So schreiben auch Albert/ Koster (2002: 24), dass beide Beteiligten, interviewende und interviewte Person, jeweils mit gegenseitigen Erwartungen und Vorstellungen in das Interview kommen, welche die Situation bereits beeinflussen.

In meinen Interviews war der Unterschied, dass ich als Interviewerin hörend bin und die interviewten Informantinnen gehörlos, mit Wahrscheinlichkeit auch maßgeblich dafür, wie sie sich selbst und ihre Einstellungen, Meinungen, Empfindungen und Erfahrungen konstruieren und positionieren.

### **5.5.1. Schlussfolgerungen für den methodologischen Zugang meiner Interviewanalyse**

In Bezug auf die oben vorgestellten Analyseansätze habe ich meinen eigenen Ansatz für die Auswertung meiner Interviews folgendermaßen gestaltet:

In Anlehnung an das Konzept der *text reality* betrachte ich die Aussagen meiner Interviewpartnerinnen als ihre persönliche, narrativ konstruierte Positionierung mir gegenüber, welche sie in der Interaktion unseres Interviewgesprächs vornehmen.

Die Mehrsprachigkeit der interviewten Mütter definiere ich anhand der Konzepte des Sprachrepertoires und der funktionalen Mehrsprachigkeit, welche den Fokus auf kontextspezifisches Anwenden von sprachlichen Ressourcen legen (vgl. Kap. 2).

Die sprachliche Sozialisation der interviewten gehörlosen Mütter, die in direktem Zusammenhang mit der allgemein-gesellschaftlichen Sichtweise auf Gehörlosigkeit und Gebärdensprachen steht (vgl. Kap. 4), stellt den sozio-historischen Kontext dar, in den ich ihre Interviewaussagen einbette.

Auf diesen theoretischen Hintergrund werde ich die Aussagen meiner Interviewpartnerinnen bezüglich ihrer Sprachverwendung und ihrer Spracheinstellung projizieren. Die Methode, mit der ich die Auswertung

durchführe, nennt sich *Themenanalyse* und wird im folgenden Abschnitt vorgestellt.

## 5.6. Die Methode der Themenanalyse

Nach der oben besprochenen theoretischen Einrahmung der Interviews geht es nun um die Beschreibung meines konkreten methodischen Vorgehens zur Auswertung der Interviews. Für die Auswertung der Interviews wende ich die Methodik der *Themenanalyse* an, wie sie in Froschauer/ Lueger (2003) beschrieben wird. Ziel der Themenanalyse ist es, „einen *Überblick* über Themen zu verschaffen, diese in ihren Kernaussagen zusammenzufassen und den Kontext ihres Auftretens zu erkunden.“ (Froschauer/ Lueger 2003: 158, Hervorhebung im Original). Der manifeste Textgehalt spielt hierbei die zentrale Rolle, d.h. die Themenanalyse dient einer zusammenfassenden Aufbereitung der von den Interviewten hervorgebrachten, im Text greifbaren, zentralen Themen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Vielfalt feiner Differenzierungen und Zusammenhänge der Interviewaussagen unbeachtet bleiben, viel mehr geht es darum, über diese Vielfalt einen systematisierten Überblick zu bekommen. Diese zusammenfassende Themenaufbereitung innerhalb der Themenanalyse wird als *Textreduktionsverfahren* bezeichnet, da durch dieses Verfahren eine größere Menge von Text auf Kernaussagen reduziert, d.h. zusammengefasst, wird. Für das Textreduktionsverfahren wird sich an fünf zentralen Fragen orientiert (Froschauer/ Lueger 2003: 160 ff., Hervorhebungen im Original):

- „a) Was ist ein wichtiges **Thema** und in welchen Textstellen kommt dieses zum Ausdruck?
- b) Was sind **zusammengefaßt die wichtigsten Charakteristika eines Themas** und in welchen **Zusammenhängen** taucht es auf?
- c) In welcher **Abfolge** werden Themen zur Sprache gebracht?
- d) Inwiefern tauchen innerhalb oder zwischen den Gesprächen **Unterschiede** in den Themen auf?
- e) Wie lassen sich die besonderen **Themencharakteristika in den Kontext der Forschungsfrage integrieren?**“

Bezogen auf meine spezielle Fragestellung in dieser Arbeit bedeutet dies folgendes: Die zentralen Antworten der Eltern auf meine Forschungsfrage, was ihre Motivation ist, zu ihren Kindern Deutsch zu sprechen, werden so herausgearbeitet, dass ein Überblick über die konkreten Antworten gewonnen wird. Dabei ist ein „Thema“ jeweils eine thematisch separierbare Antwort auf die Fragestellung. Die hervorgebrachten Themen werden zunächst identifiziert und inhaltlich voneinander abgegrenzt. In den weiteren Schritten wird dann untersucht, wie sich die Themen voneinander unterscheiden bzw. in welchen Aspekten sie sich ähneln oder widersprüchlich sind und von wem sie in welchem Zusammenhang hervorgebracht werden.

Wichtig bei der gesamten Themenanalyse ist es, „auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu achten, weil sie das Kernverständnis und die verschiedenen Facetten eines Themenverständnisses sichtbar machen.“ (Froschauer/ Lueger 2003: 161).

## **5.7. Zusammenfassung Kapitel 5**

Das fünfte Kapitel ist der Beginn des empirischen Teils der Arbeit. Die Fragestellung für meine qualitative Untersuchung stellt dazu die Basis und steht ganz zu Anfang: Was ist die Motivation für gehörlose, ÖGS-kompetente Eltern, in die Kommunikation mit ihren hörenden Kindern gesprochenes Deutsch einzubeziehen?

Nach der Formulierung der Fragestellung habe ich erläutert, welchen Ansatz ich gewählt habe, um Antworten auf die Fragestellung zu erhalten. Hierbei kam es mir darauf an, gehörlose Eltern mittels narrativer Interviews direkt zu befragen, damit sie die Möglichkeit erhalten, ihre eigenen Motivationen und Erfahrungen selbst darlegen zu können. Dies war für mich ein wichtiges Ziel, da die von mir bearbeitete Literatur zu diesem Thema (siehe Kap. 4.3.) sich nicht auf qualitative Erhebungen stützt, was einen erheblichen Kritikpunkt darstellt. Die Methodik des narrativen Interviews wurde hauptsächlich von Schütze (1983) im deutschsprachigen Raum etabliert. Durch diese Methode ist es möglich, Erzählungen, und somit Interpretationen des Erlebten, von den interviewten Personen zu erhalten, die nicht durch einen durchstrukturierten Fragebogen

eingeschränkt werden. Durch die Offenheit, Thematisierungen im narrativen Interview selbst strukturieren zu können, können von den Interviewten Inhalte hervorgebracht werden, die von den InterviewerInnen im Vorhinein möglicherweise gar nicht in Erwägung gezogen wurden (Mahlstedt (1996)).

In Kapitel 5.3. beschrieb ich meine Suche nach geeigneten InterviewpartnerInnen. Die Interviews führte ich schließlich mit zwei gehörlosen Müttern, die beide jeweils mehrere hörende Kinder haben. Beide erziehen ihre Kinder mehrsprachig, sowohl mit ÖGS als auch mit Deutsch. Daran anschließend beschrieb ich den Ablauf der Interviewführung und die anschließende Bearbeitung der Interviews. Dies schloss die Transkription mit ein, wofür die in ÖGS geführten Interviews vorher ins Deutsche übersetzt werden mussten, damit eine Verschriftlichung überhaupt möglich war. Auch die Anonymisierung der Transkripte war ein wichtiger Punkt in der Bearbeitung.

Die letzten beiden Themen des fünften Kapitels befassen sich mit methodologischen und methodischen Ansätzen für die Bearbeitung der Interviews. Von Pavlenko (2007) werden drei verschiedene methodologische Zugänge zu biographischen Daten zusammengefasst, die aktuell in der angewandten Sprachwissenschaft vorherrschen. Laut Pavlenko (2007) können biographische Narrative als *subject reality*, *life reality* oder *text reality* aufgefasst werden. Als Zugang zu meinen Interviews wählte ich die *text reality*. Als Methode für die Analyse der Interviews entschied ich mich für die Themenanalyse (Froschauer/ Lueger (2003)). Die Themenanalyse dient einer zusammenfassenden Aufbereitung der von den Interviewten hervorgebrachten, im Text greifbaren, zentralen Themen. Durch diese Methode soll ein systematisierter Überblick über die Vielfalt der hervorgebrachten Themen entstehen.

Die konkreten Ergebnisse meiner Analyse der Interviews werden im folgenden sechsten Kapitel vorgestellt.

## 6. Forschungsergebnisse

In diesem sechsten Kapitel werden die Ergebnisse meiner qualitativen Untersuchung dargelegt. Bevor die Analyse der Interviews besprochen wird, soll zunächst noch einmal die Forschungsfrage in Erinnerung gebracht werden:

Was ist die Motivation für gehörlose, ÖGS-kompetente Eltern, in die Kommunikation mit ihren hörenden Kindern gesprochenes Deutsch einzubeziehen?

Daraus ergeben sich folgende Unterfragen:

- Sehen die Eltern die lautsprachliche Kommunikation mit ihren Kindern als Widerspruch zu ihrer kulturellen Zugehörigkeit zur Gehörlosengemeinschaft?
- Sehen die Eltern in der Kommunikationsart mit ihren Kindern Parallelen zu ihren anderen lautsprachlichen Kommunikationserfahrungen?
- Erkennen die Eltern in der Kommunikationsart mit ihren Kindern Muster der Kommunikation mit ihren eigenen Eltern wieder?

Als Ergebnis der Analyse konnten sieben Themen herausgearbeitet werden, die von den Müttern in den Interviews hervorgebracht wurden. Diese sieben Themen sind:

Thema 1 - Die Kompetenz der Mütter im Deutsch-Sprechen

Thema 2 - Die auditive Wahrnehmung der Kinder

Thema 3 - Situationales Code-switching und Code-blending

Thema 4 - Die Rolle des hörenden Umfelds

Thema 5 - Mehrsprachigkeit schafft Barrierefreiheit

Thema 6 - Die sprachliche Sozialisation der Mütter

Thema 7 - Die Schwierigkeiten des Lippenlesens

Von den sieben Themen ist das vierte und fünfte Thema hauptsächlich von der ersten interviewten Mutter angesprochen worden, alle restlichen fünf Themen wurden jeweils von beiden Müttern hervorgebracht. Im Folgenden werden nun

die sieben Themen einzeln erarbeitet. Abschließend werden die Ergebnisse der Analyse mit der Literatur, die bereits in Kap. 4.3. besprochen wurde, verglichen.

Die Kürzel für die am Interview beteiligten Personen sind:

M1 = erste interviewte Mutter

M2 = zweite interviewte Mutter

I = Interviewerin

Nach einem Zitat einer Mutter wird jeweils die Zeiteinheit in Minuten angegeben, zu der die Äußerung im jeweiligen Interview stattfand. Da beide Interviews jeweils ca. 60 Minuten dauerten, kann somit ein Überblick gewonnen werden, in welchem zeitlichen Verhältnis die Äußerung im Interview stattfand.

## **6.1. Thema 1 - Die Kompetenz der Mütter im Deutsch-Sprechen**

Das Thema, das beide Mütter jeweils als erstes Thema, ganz zu Beginn der Interviews nennen, ist ihre eigene Kompetenz im Sprechen von Deutsch:

*M1 „Mein Mann und ich können gebärden und können auch sprechen. (...) Insofern hatten wir keine Sorgen. Ich spreche auch, aber ich kann keine Stimme verstehen. Aber ich weiß wie man spricht. (...) Wir können Deutsch und haben auch die Gebärdensprache.“ (2:04 - 2:32)*

M2 „Ich kann sprechen. Ich habe eine Stimme. Ich kann beides, gebärden und sprechen, das ist kein Problem für mich.“ (2:32 - 2:35)

Das Thema der eigenen Kompetenz im Sprechen zieht sich durch beide Interviews durch und wird immer wieder erwähnt.

M2 sieht ihre Kompetenz im Sprechen als ihre „natürliche Ressource“, auf die sie zurückgreifen kann:

M2 „Ob ich jetzt zu den Kindern sprechen soll oder nicht, darüber haben mein Mann und ich uns nichts ausgemacht. (...) Ich bin einfach so, das ist meine Natur.“ (4:30 - 4:41)

Sie führt diese von ihr empfundene Natürlichkeit des Sprechens auf ihre eigene sprachliche Entwicklung zurück:

M2 „Der Grund war aber auch, dass ich anfangs schwerhörig war, ich bin erst später voll ertaubt. Ich war ungefähr 6 oder 7 Jahre alt, als man draufgekommen ist, dass ich schwerhörig bin, das war recht spät. Aber ich hatte meine Sprachentwicklung schon abgeschlossen, als meine Schwerhörigkeit erkannt wurde. Ich habe ganz normal gesprochen.“ (13:20 - 13:35)

Gegen Ende des Interviews spricht M2 dies nochmal an:

M2 „Und außerdem ist sprechen für mich ja kein Problem, weil meine Sprachentwicklung schon fertig war, bevor ich schwerhörig wurde. Eventuell war ich vorher auch schon schwerhörig, das ist möglich, aber es war eben nicht auffällig, weil ich normal gesprochen habe. Ich kann also sprechen.“ (42:19 - 42:33)

M2 „Aber gar nicht sprechen, das kann ich einfach nicht, da bin ich nicht der Typ für. (...) Ich kann beides, gebärden und sprechen. Ich fühle mich in beidem kompetent.“ (44:43 - 45:01)

Dass ihre Kompetenz im Sprechen ein Grund dafür ist, dass sie auch zu ihren Kindern in Deutsch spricht, legt sie selbst explizit dar:

M2 „Ich kann sprechen und darum kann ich ja auch zu meinen Kindern sprechen.“ (25:47 - 25:53)

M2 streicht ihre Kompetenz im Sprechen mehrfach deutlich heraus, ist sich dieser also sehr bewusst.

Dass sich auch M1 über ihre eigenen Kompetenz im Sprechen im Klaren ist, und sich dieser auch bewusst bedient, zeigt sich in ihren Bestrebungen, ihren Kindern Deutsch selbst beizubringen:

*M1 „Mein Mann und ich hatten uns schon bewusst ausgemacht, wenn wir hörende Kinder bekommen würden, würden wir von Anfang an mit ihnen sowohl gebärden als auch sprechen.“ (2:35 - 2:43)*

*M1 „Wenn ich gebärde, dann immer mit Stimme. Ich spreche mit, weil ich ihm zeigen möchte, wie sich etwas anhört, damit es auch einen auditiven Zusammenhang zu einer Sache bekommt. (...) Ich muss meinem Kind auch zeigen, wie sich das Gesprochene anhört.“ (5:24 - 5:46)*

Im Verlauf des Interviews gibt M1 mehrere Beispiele dafür, mit welchen Strategien sie ihren Kindern Deutsch beibringt:

*M1 „Wenn das Baby zum Beispiel trinken möchte, also an der Brust saugen möchte, gebärde ich zu ihm: „Hast du Hunger?“ ((Lachen)). Und es schaut mich an. Zuerst gebärde ich: „Hast du Hunger?“, und dann spreche ich mit Stimme: „Hast du Hunger?“. (4:00 - 4:10)*

*M1 „Zum Beispiel, als mein Kind größer wurde, noch bevor es in den Kindergarten ging, also ungefähr vor dem 3. Lebensjahr, habe ich zu ihm gebärdet: „Komm wir gehen zum Spielplatz!“, oder „Komm wir gehen schwimmen!“. Und dann habe ich ihm gezeigt, wie man es ausspricht, damit es das auch weiß. Aber es ist nicht so, dass ich jedes Mal gebärde und spreche, nein. Nur wenn etwas zum ersten Mal vorkommt und neu ist, dann gebärde ich erst, damit das Kind die Gebärde sieht, und dann spreche ich es laut aus.“ (6:27 - 6:58)*

*M1 „Früher, als das Kind noch sehr klein war, habe ich mit ihm gemeinsam ein Bilderbuch angeschaut. Ich habe ihm dann zum Beispiel die Katze gezeigt, zu ihm „Katze“ gebärdet und dann „Katze“ laut gesprochen. (...) Bei Dingen, die es schon kannte, habe ich nur gebärdet. Wenn für das Kind etwas neu war, habe ich gebärdet und gesprochen.“ (18:55 - 19:40)*

Nicht nur Deutsch möchte M1 an ihre Kinder weitergeben, sondern auch ihre Kompetenz im Englischen:

*M1 „Früher wollte ich ihnen auch Englisch beibringen, weil sie im Kindergarten schon Englisch hatten. (...) Daraufhin wollte ich meinen Kindern zusätzlich etwas Englisch beibringen, weil ich ja durch meinen damaligen Amerikaaufenthalt auch Englisch kann.“ (29:46 - 30:09)*

Ein Unterschied in den Aussagen der beiden Eltern ist auffällig: M1 gibt im Verlauf des Interviews mehrere konkrete Beispiele dafür, wie sie ihre Kompetenz in Deutsch nutzt, um ihren Kindern selbst Deutsch beizubringen. M2 hingegen erwähnt im Interview öfter, dass sie sprechen kann und sich kompetent fühlt. Bestrebungen, ihre Deutschkompetenz an ihre Kinder weitergeben zu wollen, um diese explizit darin zu fördern, gibt sie jedoch nicht an. Ihr ist die Förderung der ÖGS bei ihren Kindern wichtiger:

M2 „Ich habe das Gefühl, dass ich nicht nachdenke, ob ich die Stimme verwenden soll oder nicht. Es ist viel mehr so, dass ich überlege, dass jetzt das Gebärden wichtig ist. Sprechen ja, aber es muss das Gebärden dazu!“ (2:39 - 2:51)

M2 „Mein Mann und ich sind der Meinung, dass die Kinder kein Problem haben, Lautsprache zu lernen. Das entwickelt sich automatisch sehr schnell. Aber gebärden ist uns sehr wichtig.“ (4:18 - 4:25)

M2 „Man muss frühzeitig mit dem Gebärden anfangen, und ich denke, dass sie mit der Lautsprache sicher kein Problem haben werden, die lernen sie sowieso. Das Gebärden ist sehr wichtig. Gebärden und die Lautsprache dazu.“ (5:32 - 5:40)

M2 „Ich meine, alle Verwandten sind hörend, auf der Straße, im Fernseher, überall ist die Lautsprache. Auch als die Kinder später in den Kindergarten kamen, haben sie ganz viel gesprochen. Also ich habe mir da nicht groß überlegt, wie die Kinder extra gefördert werden sollen, gar nicht. Für mich war die Förderung ihrer Gebärdensprache wichtig. Ich denke, die Lautsprache lernen sie schon automatisch.“ (7:02 - 7:22)

Die Darlegung der eigenen Kompetenz im Sprechen ist im Verlauf des Interviews bei beiden Müttern unterschiedlich. M1 schildert, dass sie Deutsch

sprechen kann und diese Kompetenz nutzt, um auch ihren Kindern diese Sprache beizubringen. M2 empfindet ihre Kompetenz im Sprechen als ihre persönliche natürliche Ressource, sodass sie natürlicherweise auch Deutsch zu ihren Kindern spricht, ohne jedoch die Absicht zu haben, ihnen explizit Deutsch beibringen zu wollen. Trotz dieser unterschiedlichen Absichten der Umgangsformen mit ihrer Kompetenz, ist die Kernaussage beider Mütter gleich: sie wissen um ihre Kompetenz im Sprechen, und diese Kompetenz veranlasst sie, auch zu ihren Kindern zu sprechen. Sie erkennen beide, dass das Deutsch-Sprechen (und bei M1 auch das Englisch-Sprechen) eine sprachliche Ressource von ihnen darstellt, auf die sie zurückgreifen können und mit der sie aktiv Kommunikation gestalten können. Nach Baker (2006) ist ihre Kompetenz im Deutsch-Sprechen ein Teil ihrer *language ability*. Bereits ganz zu Anfang des Interviews erwähnen beide Mütter, dass sie sowohl sprechen als auch gebärden können. Beide Sprachen, Deutsch und ÖGS, sind also in ihrem Sprachrepertoire verankert, was ihnen die Möglichkeit gibt, sich beider Sprachen zu bedienen.

## **6.2. Thema 2 - Die auditive Wahrnehmung der Kinder**

Das zweite Thema, das von beiden Müttern jeweils dem ersten Thema folgend angesprochen wird, ist die auditive Wahrnehmung ihrer Kinder. Aufgrund der Seh- und Hörfähigkeit ihrer Kinder ergibt sich für die Eltern die Möglichkeit des Code-switchings zwischen der visuellen Sprache ÖGS und der auditiven Sprache Deutsch. M1 erwähnt die beiden Wahrnehmungsmöglichkeiten bereits ganz zu Anfang des Interviews:

*M1 „Das Baby hat an Gebrabbel ziemliches Interesse und nimmt das auditiv besonders wahr, die unterschiedlichen Tonhöhen, zum Beispiel a, u oder e, das hört sich ja immer anders an und es interessiert sich dafür. Oder ich spiele mit der Hand, wenn ich meine Finger bewege, schaut es meine Hand an und hat auch diese visuelle Wahrnehmung. Beides, sowohl das auditive als auch das visuelle Wahrnehmen nutze ich voll aus.“ (2:45 - 3:03)*

*M1 „Als das Baby größer wurde, hat es dann bei meinen Handbewegungen mitgemacht, es hat sozusagen mein „Handgebrabbel“ kopiert und auch mein lautsprachliches Gebrabbel kopiert. Und wenn mein Partner und ich gebärden, schaut unser Baby auf unser Gebärden, sieht, dass es etwas Besonders ist und zeigt Interesse. Oder beim Reden mit Stimme auch.“ (3:05 - 3:25)*

M2 beginnt die auditive Wahrnehmung ihrer Kinder ab der Mitte des Interviews zu thematisieren. Sie gibt dem Thema bis zum Ende des Interviews Relevanz:

M2 „Ich selbst spreche auch, ja, es sind ja schließlich hörende Kinder. Sie hören es sehr schnell und nehmen es sofort auf, wenn ich zu ihnen spreche.“ (25:10 - 25:23)

M2 „Naja, also ich habe mir mal überlegt, auch wenn ich ausschließlich mit ihnen gebärden würde ((4s Pause)), dann leben sie ja trotzdem immernoch in zwei Welten. Schließlich gehen sie ja in eine Schule für Hörende, nicht in eine Gehörlosenschule, in der es visuell zugeht. Sie können ja hören!“ (26:12 - 26:29)

Die spezielle Situation, in der ein CODA (Child Of Deaf Adults) aufwächst, beschreibt M2 folgendermaßen:

M2 „Ein CODA hat zwei Einflüsse, einmal das Gebärden und zum anderen den auditiven Einfluss.“ (27:24 - 27:30)

M2 „Ich weiß ja, dass sie hörende Kinder sind. Ich finde es auch nicht richtig, wenn man mit hörenden Kindern umgeht, als wären sie gehörlos. Bei gehörlosen Kindern weiß man, da gibt es nur einen Weg, der ist klar. Aber CODAs haben ja immer zwei Wege, das ist schwieriger.“ (45:43 - 46:02)

M2 „Und letztendlich sind es ja hörende Kinder, sie brauchen auch das Auditive.“ (43:55 - 43:59)

Für M2 ist die Hörfähigkeit ihrer Kinder ein Grund, ihnen auditiven Input zu geben. Sie reflektiert darüber, wie die Sinneswahrnehmung eines CODAs ist, das einen visuellen und einen auditiven Sprachinput bekommt. Ihre hörenden

Kinder zu Hause in einer rein visuellen Welt aufwachsen zu lassen, möchte sie nicht. Ihr ist es wichtig, dass ihre Kinder auch auditives Erleben erfahren können. M1 beschreibt, wie sie sowohl das auditive als auch das visuelle Wahrnehmen ihrer Kinder ausnutzt, um verschiedene Kommunikationsstrategien anwenden zu können. Sie erzählt, dass ihr Kind sowohl an visuellem Sprachinput als auch an auditivem Sprachinput Interesse zeigt.

Sowohl für M2 als auch für M1 ist die auditive Wahrnehmungsfähigkeit ihrer Kinder ein Grund, ihre eigenen lautsprachlichen Fähigkeiten ihnen gegenüber zu nutzen. Sie adaptieren ihre eigene *language ability* (aktiv Deutsch sprechen) an die *language ability* ihrer Kinder (passiv Deutsch hören). Funk (2004: 133) nennt dies die sprachliche Anpassungsleistung der Eltern an die Kinder. Wie die Mütter dieses Adaptieren ihrer *language abilities* konkret vornehmen, z.B. indem sie situational Code-switching bzw. Code-blending der Sprachen ÖGS und Deutsch betreiben, beschreiben sie im folgenden Thema 3. Thema 3 baut dementsprechend auf Thema 1 und Thema 2 auf.

### **6.3. Thema 3 - Situationales Code-switching und Code-blending**

Das dritte Thema beinhaltet die Vorteile von gesprochenem Deutsch, welches die Mütter in manchen Situationen als praktikabler empfinden als ausschließlich in ÖGS zu gebärden. Sie ziehen aus der Hörfähigkeit ihrer Kinder bewusst den Vorteil, mit ihnen sowohl in ÖGS als auch in Deutsch kommunizieren zu können:

*M1 „Wenn mein Mann und ich wollen, dass die Kinder auch mithören und mitwissen, was wir gerade besprechen, also nicht zur Kontrolle, sondern nur irgendeine Nebensache, dann gebärde ich mit Stimme. Die Kinder hören das so scharf, die kommen dann blitzschnell angerannt und sagen mir, dass ich das und das und das gesagt habe ((Lachen)). Und dann kann ich ihnen näheres erzählen. Aber wenn es etwas wichtiges gibt, dann setzen wir uns alle gemeinsam an den Tisch und gebärden (...). Und wenn es eine Nebensache ist, die nicht so wichtig ist, gebärden mein Mann und ich ein bisschen mit Stimme, damit die Kinder in den anderen Zimmern auch wissen, was los ist.“ (10:42 - 11:22)*

*M1 „Ich möchte einfach, dass sie über gewisse Dinge bescheid wissen. Es soll nicht eine totale Stille sein. Bei Themen, die nicht für die Kinder bestimmt sind, gebärden mein Mann und ich dann aber ohne Stimme, komplett still.“ (11:28 - 11:38)*

M1 verwendet ihre Stimme als einen zusätzlichen Informationskanal für ihre Kinder. Sind ihre Kinder in einem anderen Raum als sie und ihr Partner, macht sie bewusst Code-blending, gebärdet also ÖGS mit Stimme, um die Kinder in die Kommunikation mit einzubinden.

Auch M2 findet es praktischer, in manchen Situationen zu sprechen oder Code-blending zu betreiben, statt ausschließlich zu gebärden:

M2 „Sie hören es sehr schnell und nehmen es sofort auf, wenn ich etwas in Deutsch sage. Es ist umständlicher, wenn ich extra zu ihnen hingehen muss, um vor ihrem Gesicht zu gebärden. Manchmal sind sie so abgelenkt, dass sie es erstmal nicht verstehen. Aber beim Hören ist das manchmal auch so. Ich mache das ganz abhängig von der Situation, ob ich spreche oder gebärde. Darum verwende ich beides.“ (25:22 - 25:35)

M2 „Also ich gebärde einmal mit ihnen und ein anderes mal spreche ich zu ihnen. Oder ich spreche und gebärde gleichzeitig. Und was ist jetzt mit den Kindern? Sollen sie Ohren und Augen immer beide auf Empfang stellen? Ist das zuviel für sie? Ich weiß es nicht. Ich verwende einfach beides.“ (29:29 - 29:45)

M2 „Ich schaue ja auch immer auf die Situation, ich passe das an die Situation an. Es ist ja auch ganz gut, wenn ich zum Beispiel nicht extra zu einem Kind hingehen muss, um vor ihm zu gebärden. Ich kann einfach kurz rufen, das ist ja auch okay.“  
(45:03 - 45:21)

Bei den Aussagen von M1 und M2 wird das Konzept von funktionaler Mehrsprachigkeit deutlich. Sie erzählen von Situationen, in denen sie Deutsch sprechen, um damit eine ganz spezielle Funktion zu erfüllen. M1 möchte durch das Code-blending ihre Kinder im Nebenzimmer mitinformieren, über was sie und ihr Mann sich gerade unterhalten. M2 nutzt die Funktion des Sprechens unter anderem, um ihren Kindern etwas zuzurufen, ohne dass sie extra zu ihnen

hingehen muss, um deren visuelle Aufmerksamkeit für ihr Gebärden zu erhalten. Dadurch kann sie ihnen in manchen Situationen schneller Informationen zukommen lassen. Nach Baker (2006) ist dieses sprachliche Verhalten als *language use* zu klassifizieren. Dies bedeutet, dass M1 und M2 ihre *language ability* kontextspezifisch und mit einer bestimmten Absicht anwenden, um bestimmte Funktionen zu erzielen. Ebenso greift hier das Konzept des Sprachrepertoires, das ebenfalls von der Anwendung sprachlicher Ressourcen in spezifischen Kontexten ausgeht (Busch (2010)). Wie wichtig die sprecherInnenzentrierte Analyse ist, zeigt sich bei den obigen Zitaten deutlich. M1 und M2 verwenden ihre sprachlichen Ressourcen ganz individuell zu unterschiedlichen Zwecken in bestimmten Situationen. Es geht also um das individuelle sprachliche Handeln von Einzelpersonen. Es wäre nicht zielführend, würde man bei der Analyse der obigen Aussagen ausschließlich bei den Einzelsprachen ÖGS und Deutsch stehen bleiben.

#### **6.4. Thema 4 - Die Rolle des hörenden Umfelds**

Das vierte Thema beinhaltet die Präsenz des Deutschen in der hörenden Umwelt. Dieses Thema ist speziell von M1 geäußert worden. Für sie ist das lautsprachlich geprägte hörende Umfeld, im speziellen die hörenden Großeltern der Kinder, ein Grund, ihren Kindern Deutsch beizubringen:

*M1 „Mein Kind kommuniziert ja auch mit meinen Verwandten, mit meinem Vater, mit den Eltern meines Mannes. Daher muss es sich auch in dieser zusätzlichen Sprache ausdrücken können. Sie alle haben nämlich keine Ahnung vom Gebärden. Daher muss ich meinem Kind auch zeigen, wie man etwas ausspricht, damit es weiß, wie sich das anhört.“ (5:46 - 5:50)*

*M1 „Wenn wir meine Schwiegereltern zum Essen besuchen, dann plaudert die Oma mit dem Kind und spricht mit ihm, und da hört das Kind ja auch zu. Und dann fällt ihm auf: „Ah, das Wort kenne ich schon von Mama“, und so stellt es dann eine Verbindung her. Auf diese Art und Weise nutze ich das voll aus, dass es einerseits die Lautsprache hören kann und andererseits zu Hause gebärdet.“ (5:51 - 6:07)*

M1 „Ich denke, es ist sehr wichtig, dass ihre tägliche Sprache zu Hause und die Sprache draußen, zum Beispiel wenn wir auf den Spielplatz gehen, dass diese beiden Sprachen bei ihnen einfach sitzen, dass sie in diesen beiden Sprachen kompetent sind. Das sind beides ihre Muttersprachen, die auditive Lautsprache und die Gebärdensprache, beide. Das ist ganz natürlich, das ist nicht schwer für sie.“  
(19:57 - 20:18)

M1 möchte ihren Kindern Deutsch beibringen, damit diese mit dem hörenden Umfeld, im Besonderen den Großeltern, kommunizieren können. Dabei sieht sie sich selbst als Quelle, ihren Kindern diese Kompetenz weiterzugeben. In den Aussagen von M1 zeigt sich wieder deutlich, dass Mehrsprachigkeit mit Kontexten zusammenhängt, so wie es das Konzept des Sprachrepertoires suggeriert. Für M1 spielt die reibungslose Kommunikation ihrer Kinder mit den hörenden Verwandten eine wichtige Rolle. Für sie ist es wichtig, dass ihre Kinder Deutsch beherrschen, damit sie für die Domäne „hörende Verwandte“ genauso eine Kommunikationsmöglichkeit haben wie für die Domäne „gehörlose Eltern“. Ihre Zuteilung der Sprachen zu verschiedenen Domänen wird besonders deutlich in der Aussage: „ihre tägliche Sprache zu Hause und die Sprache draußen“. M1 unterscheidet zwischen einer *home language* und einer *community language*, wie es Schmidt-Mackey (1977) definiert.

M2 hingegen sieht nicht sich selbst, sondern ihre Verwandten und das hörende Umfeld als Hauptquellen, von denen ihre Kinder Deutsch lernen. Wie bei Thema 1 bereits erläutert, konzentriert sie sich mehr auf die Förderung der ÖGS bei ihren Kindern, als auf die Förderung des Deutschen:

M2 „Ich meine, alle Verwandten sind hörend, auf der Straße, im Fernseher, überall ist die Lautsprache. Auch als die Kinder später in den Kindergarten kamen, haben sie ganz viel gesprochen. Also ich habe mir da nicht groß überlegt, wie die Kinder extra gefördert werden sollen, gar nicht. Für mich war die Förderung ihrer Gebärdensprache wichtig. Ich denke, die Lautsprache lernen sie schon automatisch.“  
(7:02 - 7:22)

Bei der Frage, was die Rolle der Eltern im Spracherwerbsprozess ihrer Kinder - bezogen auf den Erwerb des Deutschen- ist, haben M1 und M2 unterschiedliche Vorstellungen, welche nach De Houwer (1999) als *parental beliefs* klassifiziert werden können. M1 sieht ihre Rolle darin, ihren Kindern selbst aktiv Deutsch beizubringen, damit diese im hörenden Umfeld gut kommunizieren können. Die Vorstellung, eine sprachliche Vorbildfunktion zu erfüllen, die einen direkten Einfluss auf den Spracherwerb ihrer Kinder hat, kann nach De Houwer (1999) als starker *impact belief* bezeichnet werden. M2 hingegen schreibt sich selbst - ausschließlich auf das Deutsche bezogen- keine lautsprachliche Vorbildfunktion für ihre Kinder zu. Dies wäre als schwacher *impact belief* zu bezeichnen. M2 geht davon aus, dass ihre Kinder Deutsch von anderen Personen aus dem Umfeld erlernen, ohne dass sie selbst spezifische Maßnahmen dafür treffen muss. Bezüglich des Erwerbs der ÖGS zeigt sich jedoch sowohl bei M1 als auch M2 ein starker *impact belief* (vgl. Thema 1).

Ebenso wie M1 hat auch M2 das Thema „Muttersprache“ angeschnitten. Darüber, was die Muttersprache ihrer Kinder ist, reflektiert sie folgendes:

M2 „Man sagt ja, dass von CODAs die Muttersprache Gebärdensprache ist, aber trotzdem gebärden sie nicht als erstes von selbst, die Lautsprache ist ihre starke Sprache. Und ich sehe, dass das bei vielen CODAs so der Fall ist. Und da stellt sich natürlich die Frage, was ist die Muttersprache von CODAs? (...) CODAs gebärden von sich aus nicht zuerst! Als erstes verwenden sie immer die Lautsprache.“

(30:33 - 31:01)

Die Frage nach der Muttersprache ihrer Kinder wird von M1 klar beantwortet: *Das sind beides ihre Muttersprachen, die auditive Lautsprache und die Gebärdensprache, beide.* M1 sieht sowohl ÖGS als auch Deutsch als die Muttersprachen ihrer Kinder an. Für M2 ist die Frage nicht ganz eindeutig zu beantworten. Interessant ist ihr Satz „Man sagt ja, dass von CODAs die Muttersprache Gebärdensprache ist (...)“. Die Frage, der hier nachgegangen werden könnte, ist, woraus M2 diese Aussage zitiert. Zu vermuten wäre aus einem öffentlichen Diskurs, aus Ratgeberliteratur oder aus Unterhaltungen mit anderen

Eltern. Hier könnten eventuell Parallelen zu Pillers (2001) Ergebnissen gefunden werden (vgl. Kap. 3.2.).

## **6.5. Thema 5 - Mehrsprachigkeit schafft Barrierefreiheit**

Das fünfte Thema ist ausschließlich von M1 hervorgebracht worden. Es geht um die Vorteile von Mehrsprachigkeit, die M1 ihren Kindern ermöglichen will. Sie sieht Mehrsprachigkeit als Weg zur Barrierefreiheit, die einem viele Türen öffnet:

*M1 „Mehrsprachigkeit ist natürlich gut, also Deutsch, ÖGS, Englisch und ASL. (...) Ja, Sprache ist wichtig. Es macht vieles leichter. Wer mehrere Sprachen kann, dem stehen alle Türen zur Welt offen, ohne Barrieren.“ (32:24 - 32:59)*

*M1 „Es ist ganz wichtig, dass man von beiden Welten, Gehörlosenwelt und hörende Welt, beide Sprachen kann. Man muss beide Sprachen können, damit man nicht ständig auf Barrieren stößt. (...) Mit nur einer Sprache kann man nur einen schmalen Weg gehen, man begegnet ständig Barrieren und ist sehr eingeschränkt. Aber mit vielen Sprachen dagegen ist es viel leichter, offen zu sein und man erweitert seinen eigenen Horizont, das ist sehr wichtig!“ (34:12 - 34:45)*

In Bezug auf Englisch erzählt sie folgende Erinnerung an einen Familienurlaub:

*M1 „Meine Kinder haben mit einem Mädchen gespielt, das etwas älter als die beiden war und dieses Mädchen sprach Englisch. Und weil meine beiden Kinder nicht so genau wussten, wie sie etwas sagen sollten, haben sie mich gebeten, ihnen zu helfen. Sie haben mich zum Beispiel gefragt: ‚Wie sagt man ‚Komm mit uns spielen!‘ auf Englisch? Oder ‚Wie alt bist du?‘. Ich habe ihnen dann so einiges vorgesagt und sie haben es dann zu dem Mädchen gesagt.“  
(30:44 - 31:04)*

*M1 „Ich sehe das so, die Englische Sprache ist wichtig und vor allem praktisch für die ganze Welt, wenn man auf Reisen geht oder wenn Kinder miteinander spielen wollen,*

*dann ist Englisch von sehr großem Vorteil. Es ist einfach eine internationale Sprache. Das ist schon sehr wichtig und sie ist ja auch leicht.“ (31:07 - 31:22)*

*M1 „Meine Kinder lernen in der Schule und im Kindergarten Englisch. Das ist momentan aber noch auf Wörter beschränkt, also Bezeichnungen für einzelne Objekte (...). Richtige Kommunikation lernen sie in der Schule aber noch nicht. Daher zeige ich ihnen dann so Kommunikatives wie „What’s your name?“ und „How old are you?“. Ich denke richtige Kommunikation ist wichtiger als nur einfache Bezeichnungen, denn nur durch die Bezeichnung von Dingen kann man ja nicht kommunizieren.“ (31:24 - 31:47)*

Die Kontextualisierung des Sprachrepertoires wird auch in diesem fünften Thema deutlich. M1 sieht Englisch als Reisesprache bzw. als Sprache für einen internationalen Kontext. Ebenso teilt sie ÖGS der Gehörlosenwelt zu und Deutsch der hörenden Welt. Die einzelnen Bestandteile ihres sprachlichen Repertoires erhalten jeweils eine konkrete Zuteilung zu bestimmten Domänen. Wenn sie in diesen Domänen agiert, bindet sie ihre Kinder sprachlich mit ein und fördert somit, dass diese ebenfalls ein mehrsprachiges Repertoire aufbauen können, damit sie kommunikative Barrieren abbauen können. Für sie stellt Mehrsprachigkeit Barrierefreiheit dar, da Mehrsprachigkeit einem viele Türen öffnet und man durch diese Offenheit den eigenen Horizont erweitern kann. Dass ein vielfältiges Sprachrepertoire die Chancen auf zufrieden stellende Kommunikation erhöht, erfuhr M2 bereits in ihrem Kindesalter. Die von ihr bezeichnete Barrierefreiheit durch Mehrsprachigkeit zieht sich wie ein roter Faden durch ihre Biographie. Im nächsten Thema 6 wird darauf näher eingegangen, indem die sprachliche Sozialisation, d.h. das sprachliche Aufwachsen, von M1 und von M2 analysiert wird.

## **6.6. Thema 6 - Die sprachliche Sozialisation der Mütter**

Um ein umfangreiches Verständnis für die oben genannten fünf Themen gewährleisten zu können, muss die sprachliche Sozialisation beider Mütter in die Analyse mit einbezogen werden. Beide Mütter erzählen im Interview über ihre

kommunikativen Erfahrungen mit ihren eigenen Eltern und reflektieren darüber, inwiefern sie diese Erfahrungen an ihre Kinder weitergeben möchten. Für einen chronologischen Ablauf fasse ich zunächst die Erzählungen von M1 über ihre sprachliche Sozialisation zusammen, daran anschließend die Erinnerungen von M2.

Die Gehörlosigkeit von M1 wurde in frühem Kleinkindalter erkannt, woraufhin sie einen Kindergarten für Gehörlose und später eine Gehörlosenschule besuchte. In beiden Institutionen herrschte der Oralismus, ÖGS war sehr negativ stigmatisiert und wurde von den ErzieherInnen als „Affensprache“ abgetan. Die Kinder, die ÖGS verwendeten, wurden von ihnen als dumm bezeichnet. M1 lernte in diesen Institutionen von anderen gehörlosen Kindern eine visuelle Kommunikationsform, welche sie selbst als LBG bezeichnet. Als „richtige“ ÖGS klassifiziert sie dies nicht, da sie selbst zu sehr unter dem Einfluss der LehrerInnen stand, sodass sie ÖGS zunächst ablehnte. LBG wurde zu ihrem Kommunikationsmittel sowohl in der Schule mit den anderen Kindern als auch zu Hause mit ihren Eltern. Nach ihrem Schulabschluss ging sie in die USA, wo sie ihre erste richtige Gebärdensprache, ASL, lernte. Als sie nach mehreren Jahren nach Österreich zurückkehrte, entschied sie sich, das österreichische LBG nicht mehr zu verwenden und dieses durch ÖGS zu ersetzen.

Als M1 im Kindergartenalter war, lernte ihre Mutter eine andere Mutter von einem gehörlosen Kind kennen. Diese empfahl der Mutter von M1, als Hauptkommunikationsmittel mit M1 zu gebärden und gab ihr weitere Tipps, wie auch Deutsch visuell dargestellt werden kann, z.B. schriftlich und mit Unterstützung von Bildern. Von diesem Zeitpunkt an, entwickelte sich eine mehrsprachige Kommunikation zwischen M1 und ihren Eltern:

*M1 „Meine Mutter war, als ich so 2-3 Jahre alt war, noch auf die orale Kommunikation, auf das Lippenlesen fixiert. Das war für sie aber ein komisches Gefühl, sie hat schon gespürt, dass irgendetwas fehlte. Sie hat dann durch Glück Frau X kennengelernt. Meine Mutter hat sie gefragt, wie man am besten mit gehörlosen Kindern kommuniziert. Sie hat ihr daraufhin das Gebärden empfohlen.“ (23:32 - 23:50)*

*M1 „Meine Eltern haben dann auch gelernt, dass sie beispielsweise auf alle Objekte kleine Zettel kleben können mit ihrer Bezeichnung. Also auf den Tisch einen Zettel, auf dem „Tisch“ drauf geschrieben ist, auf dem Sessel ein Zettel mit „Sessel“ und so weiter. So konnte ich mir alle Bezeichnungen anschauen.“ (24:04 - 24:11)*

*M1 „Meine Mutter hat von Frau X Gebärdensprache gelernt, aber auch von mir, weil ich zu meiner Mutter gebärdet habe. Sie hat es sich dann von mir abgeschaut. Meine Mutter hat das sehr gut gelernt. Die Erzieherin von der Gehörlosenschule hat meiner Mutter zwar immer vom Gebärden abgeraten und gemeint, sie müsse mit mir sprechen, aber meine Mutter hat sie einfach ignoriert, ihr war es egal, was sie sagt. Ich bin meiner Mutter sehr dankbar dafür. Das war super, sie hatte recht, Gebärdensprache ist so wichtig!“ (24:38- 24:53)*

*M1 „Ja, ich hab wirklich Glück gehabt! So hat sich mein Gebärden entwickelt. Mein Vater konnte auch ein bisschen gebärden, aber meine Mutter konnte mehr. (...) Wie gesagt, meine Mutter konnte wirklich super gebärden, sie konnte sogar das Fingeralphabet. Die Kommunikation mit ihr lief wirklich gut. (...) Aber das war LBG, früher war das noch nicht reine Gebärdensprache.“ (24:57 - 25:25)*

*M1 „Meine Mutter hat sehr viel für mich getan. Sie hat viel geschrieben, erzählt und sogar Bilder gezeichnet über das, was wir an einem Tag gemeinsam gemacht haben. Sie hat dann zum Beispiel eine Person gemalt und „Mama“ dazu geschrieben, dann darunter „Subjektiv“. Dann daneben das Wort „geht“, darunter „Zeitwort“. Und daneben „einkaufen“. Das hat sie mit verschiedenen Farben gezeichnet und am Ende war es wie ein Buch, das sie aufgeklappt hat und mir erzählt hat.“ (42:45 - 43:10)*

Die Vorbildfunktion, die ihre Eltern für sie haben, macht M1 zu Ende des Interviews deutlich:

*M1 „Und wie gesagt, meine Mutter hat Gebärden gelernt. Darum sehe ich sie als gutes Vorbild. Und mein Vater hat sich auch bemüht. (...) Für mich war er auch ein gutes Vorbild.“ (43:20 - 44:03)*

*M1 „Das, was meine Eltern mir gegeben haben, gebe ich an meine Kinder weiter. Ja, für mich ist es selbstverständlich, dass ich Gutes weitergeben will.“ (52:00 - 54:03)*

Die Reflexionen, die M1 über die sprachliche Situation in ihrem Elternhaus vornimmt, sind für sie positiv besetzt. Sie ist besonders ihrer Mutter dankbar dafür, dass diese erkannt hat, dass ein mehrsprachiges Aufwachsen für M1 notwendig war. Ihre Eltern haben sich darum bemüht, ihr ein mehrsprachiges Umfeld zu gewährleisten, das verschiedene Formen der Kommunikation ermöglichte: Gebärden, Schrift und Zeichnungen. Diese für sie positiven Erfahrungen möchte M1 nun auch an ihre eigenen Kinder weitergeben und ihnen ebenfalls ein mehrsprachiges Aufwachsen ermöglichen.

Als nächstes werden die Erinnerungen von M2 an ihre sprachliche Sozialisation zusammengefasst. Ihre Schulzeit erwähnt M2 nur einmal kurz im Interview. Ausführlicher erzählt sie über die Kommunikation mit ihren Eltern, welche ausschließlich in Deutsch stattfand. M2 war ca. 6 Jahre alt, als ihre Schwerhörigkeit erkannt wurde. Ob sie bereits von Geburt an schwerhörig war, kann im Nachhinein nicht festgestellt werden. Im Laufe der Zeit ertaubte sie vollständig und ist seit dem gehörlos. M2 berichtet, dass ihre Lautsprachentwicklung in Deutsch schon sehr weit fortgeschritten war, als ihre Schwerhörigkeit erkannt wurde. Sie hatte zu dem Zeitpunkt bereits ihrem Alter angemessen gesprochen, was sie auch als einen Grund dafür interpretiert, warum ihre Eltern bei der lautsprachlichen Kommunikation mit ihr geblieben sind. Ebenfalls erzählt sie, dass es zu der damaligen Zeit viele Vorbehalte gegenüber der ÖGS gab und ihre Eltern nicht genügend Informationsquellen für den Umgang mit einem schwerhörigen oder gehörlosen Kind hatten, was auch dazu führte, dass in ihrer Familie kein ÖGS verwendet wurde. Ab ihrem 14. Lebensjahr bekam M2 jedoch vermehrt Kontakt zu anderen Gehörlosen und lernte durch sie die ÖGS kennen. Im Laufe der Zeit wurde ÖGS zu einem wichtigen Kommunikationsmittel für sie, welches sie bereits von Geburt ihrer Kinder an auch dezidiert zur Kommunikation mit ihnen einsetzte:

M2 „Ich selbst bin nicht mit Gebärdensprache aufgewachsen. Ich bin ausschließlich mit Lautsprache aufgewachsen. Darum muss ich mich immer bewusst an die

Gebärdensprache erinnern. Ich muss mir sagen: „Jetzt muss ich zu den Kindern gebärden und weniger reden“. Ich muss aufpassen, dass die Lautsprache nicht Überhand nimmt. Oder dass ich sogar das Gebärden ganz weglasse und nur noch spreche, nein, da muss ich aufpassen. Das Gebärden ist wichtig. Die Lautsprache kann dann als Zusatz dazu genommen werden, denke ich.“ (5:03 - 5:20)

M2 „Die Kommunikation mit meiner Familie war ganz klar lautsprachlich! Damals war das mit der Gebärdensprache ja so eine Sache. Der Grund war aber auch, dass ich anfangs schwerhörig war, ich bin erst später voll ertaubt. Ich war ungefähr 6 oder 7 Jahre alt, als man draufgekommen ist, dass ich schwerhörig bin, das war recht spät. Aber ich hatte meine Sprachentwicklung schon abgeschlossen, als meine Schwerhörigkeit erkannt wurde. Ich habe ganz normal gesprochen.“ (13:11 - 13:35)

M2 „Meine Sprachentwicklung war zu dem Zeitpunkt schon fertig, darum haben meine Eltern weiter normal mit mir in Deutsch gesprochen, weil sie auch wussten, dass ich von den Lippen ablese. So ist das gelaufen und ist bis heute noch so. Gebärden können sie überhaupt nicht.“ (13:59 - 14:10)

M2 „Wenn ich mit meinen Eltern kommuniziere, verstehe ich den Inhalt, den sie sagen, nicht komplett, nein. Das ist schwierig mit ihnen. Ich kann ihnen nicht problemlos von den Lippen ablesen, nein. Ich habe meine Mutter schon gebeten, sie soll ihre Lippenbewegungen deutlicher machen. Ich hab beiden Eltern schon gesagt, sie sollen deutlicher sprechen, aber das ist schwer für sie, sie schaffen es nicht.“ (14:15 - 14:35)

M2 „Meine Eltern haben früher keine Begleitung oder Unterstützung bekommen, wie sie mit mir umgehen sollen. Sie wussten nicht, was sie machen sollten, ich war schwerhörig und sie haben einfach gedacht: „schaun wir mal wie es laufen wird.“. (...) Sie haben es eben einfach so laufen lassen. Sie haben sich nicht darauf konzentriert, mich zu fördern. Wenn sie untereinander etwas besprochen haben, haben sie mich nie informiert. Ich hab immer gewartet und musste dann von mir aus auf sie zugehen und fragen was los ist. Von sich aus haben sie mir nie Informationen gegeben, nie.“ (14:36 - 15:07)

Das für sie unbefriedigende einsprachige Kommunikationsmuster mit ihren Eltern möchte sie bei ihren eigenen Kindern nicht wiederholen:

M2 „Ganz klar möchte ich, dass das mit meinen Kindern anders läuft. So wie bei mir damals auf keinen Fall! Ich möchte meine Kinder über alles informieren.“  
(15:20 - 15:26)

M2 „Ich hab schon von Geburt an mit meinen Kindern gebärdet, darauf bin ich schon stolz. Das war mir wichtig, weil ich ja wusste, dass ich Gebärden brauche. Zu hundert Prozent von den Lippen ablesen kann ich einfach nicht. Ich kenne das ja schon aus meiner eigenen Familie, in der ich aufgewachsen bin. Diese Situation so weiterzugeben, das kam für mich nicht in Frage, das wollte ich anders machen.“  
(39:13 - 39:27)

M2 „Es ist für mich klar, dass ich nicht ausschließlich gebärden kann, das ist das Problem. Ausschließlich zu gebärden, damit bin ich ja nicht aufgewachsen.“  
(42:13 - 42:18)

Die sprachliche Sozialisation von M2 verlief sehr unterschiedlich zu der von M1. Ihre Eltern haben die monolinguale Kommunikation in Deutsch weitergeführt, auch nachdem ihre Schwerhörigkeit erkannt wurde. Deutsch ist also fest in ihrem Repertoire verankert und daher auch Mittel der Kommunikation mit ihren eigenen Kindern. Trotzdem hat sie beschlossen, dass sie mit ihren Kindern nicht ausschließlich in Deutsch reden möchte, da ihre Erinnerungen an eine rein lautsprachliche Familienkommunikation Informationsmangel, Ausschluss aus der Kommunikation und Unverständnis beinhalten. Dass diese Erinnerungen bei ihr auch präsent werden, wenn sie über das Kommunizieren mit ihren Kindern reflektiert, zeigt sich im folgenden Thema 7.

Wie zu erkennen ist, ist das eigene sprachliche Aufwachsen von M1 und M2 prägend dafür, welche Erfahrungen sie an ihre Kinder weitergeben. Für M1 war die Kommunikation zu Hause so zufriedenstellend, dass sie die Strategien der mehrsprachigen Erziehung bei ihren eigenen Kindern weiterführt. Für M2 war dies nicht der Fall, sodass sie seit der Geburt ihrer Kinder neue familiäre

Kommunikationsstrukturen etabliert, die sie selbst so nicht erlebt hat. Da beide Mütter mit Deutsch aufgewachsen sind, wenn auch mit unterschiedlichem Ausmaß und mit unterschiedlichen Voraussetzungen, ist Deutsch als Bestandteil ihres sprachlichen Repertoires gefestigt. Dadurch ergibt sich automatisch für sie die Selbstverständlichkeit, dieses Repertoire, d.h. ihre *language ability*, ihren Kindern gegenüber auch zu nutzen.

Wie das sechste Thema zeigt, ist es für die Analyse von elterlichem Sprachverhalten unabdinglich, die eigene sprachliche Sozialisation der Eltern einzubinden. Die Aufarbeitung des eigenen sprachlichen Aufwachsens war für die Mütter eine weitere Möglichkeit, ihr sprachliches Verhalten zu begründen und ihre Motivationen dafür zu erklären. Die bewusste Entscheidung, ihre Kinder mehrsprachig zu erziehen, haben beide aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen getroffen. M1 hat ein mehrsprachiges Aufwachsen selbst erlebt und dieses als so positiv empfunden, dass sie diese Erfahrung an ihre Kinder weitergeben möchte. M2 hat Mehrsprachigkeit von ihren eigenen Eltern nicht erfahren und hat sich daher bewusst dazu entschieden, ihren Kindern ein mehrsprachiges Aufwachsen nicht vorzuenthalten. M1 und M2 gründen, nach Funk (2004: 98), ihr sprachliches Verhalten auf einer „elterliche Folie“, d.h. auf den Erfahrungen, die sie mit ihren eigenen Eltern gemacht haben.

## **6.7. Thema 7 - Die Schwierigkeiten des Lippenlesens**

Als Abschluss der Analyse gehe ich auf ein Thema ein, das für beide Mütter in den Interviews relevant wurde. Es geht um die Problematik, dass es M1 und M2 teilweise schwer fällt, ihren Kindern von den Lippen abzulesen, wenn diese zu ihnen auf Deutsch reden. Zwar fühlen sich beide Mütter im aktiven Sprechen kompetent, doch das Lippenlesen fällt ihnen in manchen Situationen schwer. Besonders M2 setzt sich während des Interviews mit dieser Thematik intensiv auseinander. M1 und M2 beginnen das Thema, indem sie zunächst erzählen, dass ihre Kinder untereinander mehr sprechen als gebärden:

*M1 „Hier zu Hause sprechen die Kinder miteinander in Lautsprache.“ (8:10 - 8:13)*

*M1 „Mein zweites Kind spricht mehr, das sehe ich. Weil, wenn es mit dem ersten Kind im Zimmer spielt, dann redet es viel. Das bedeutet, zu Hause spricht das zweite Kind mehr mit dem ersten Kind als dass es mit uns Eltern gebärdet.“ (9:12 - 9:19)*

*M1 „Wenn ich dabei bin, gebärden die Kinder schon manchmal untereinander. Die beiden wollen dann, dass auch ich weiß, was sie sagen, daher gebärden sie. Ab und zu kommt das vor. Wenn die beiden allerdings ein Geheimnis miteinander teilen, dann sprechen sie natürlich ((Lachen)). Wenn ich sie dann frage, was sie gerade sagen, dann plaudern sie natürlich gar nichts aus und wollen nichts verraten! ((Lachen))“*

*I „Wie fühlt sich das für dich an?“*

*M1 “Ich nehme mein Handy raus, nehme die beiden auf und frage dann meinen Partner, was sie sagen! ((starkes Lachen))“ (9:43 - 10:08) [Anm.: Ihr Partner ist schwerhörig und kann Lautsprache zu einem gewissen Grad auditiv wahrnehmen.]*

*M1 „Ich bin neugierig, was meine Kinder sagen. Ein Kind spielt beispielsweise alleine und redet dann so vor sich hin, irgendwas, was ihm gerade einfällt. Ich beobachte es dann und kann es nicht verstehen, weil es in sich hinein brabbelt. Dann frage ich: „Was sagst du? Was stellst du dir gerade vor?“, aber es ist ganz schüchtern und mag es mir nicht sagen. Ich möchte natürlich schon gerne wissen, was in seinem Kopf vorgeht.“ (12:39 - 13:00)*

*M1 „Tja, und dann nehme ich es eben mit meinem Handy auf und frage meinen Partner, was das Kind geredet hat ((Lachen)). Ich bin schließlich neugierig und will auch wissen, wie seine Welt ausschaut und was es denkt. Ich wünsche mir das, ja. Aber es gebärdet dann nicht, sondern redet nur mit sich selbst und beschäftigt sich alleine.“ (13:55 - 14:06)*

**M2 erzählt von sehr ähnlichen Situationen:**

*M2 „Obwohl meine Kinder CODAs sind, sprechen sie untereinander. Die Kinder sitzen sich am Tisch gegenüber und sprechen und mein Mann und ich sitzen uns gegenüber und gebärden. (...) Und wenn wir möchten, dass wir zu viert etwas besprechen, dann*

müssen alle gebärden. Weil nur von den Lippen ablesen, das geht nicht.“

(16:43 - 17:09)

M2 „Und dass die Kinder untereinander auf Deutsch reden, naja okay. Allerdings ist es so, dass, wenn mein Mann und ich sie dann fragen, was sie gerade reden, dann tun sie sich schwer und gebärden nicht so gerne das Ganze nochmal für uns. Manchmal ja, aber wenn, dann meistens nur das zweite Kind. Das erste macht das nicht so gerne. (...) Wir möchten ja auch verstehen, über was sie sich unterhalten.“ (17:11 - 17:39)

Die Kinder beider Mütter zeigen ein ähnliches Verhalten: zu Hause sprechen sie untereinander mehr als dass sie gebärden. Beide Mütter haben in manchen Situationen das Bedürfnis, ihre Kinder verstehen zu wollen, wenn diese miteinander sprechen. Doch die Kinder sind nicht immer bereit, ihnen das Gesprochene auf ÖGS zu übersetzen.

Im weiteren Verlauf sprechen beide Mütter über Situationen, in denen sie ihren Kindern, nur schwer oder gar nicht von den Lippen ablesen können, wenn diese direkt zu den Müttern sprechen:

*M1 „Ja, also als mein erstes Kind in die Schule kam, hat es neue Wörter gehört, da hat sich sein Wortschatz vergrößert und es gab Wörter, für die es die Gebärden nicht wusste. (...) So ungefähr habe ich dann schon verstanden, was es meinte. Wenn ich mein Kind überhaupt nicht verstanden habe, dann habe ich meinen Partner gebeten zuzuhören, was es sagt. Das kam aber eigentlich nur sehr selten vor, meistens verstehe ich mein Kind schon, und dann zeige ich ihm auch, wie die entsprechende Gebärde geht.“ (15:22 - 15:55)*

*M1 „Wenn mein Kind früher z.B. als Schulaufgabe auf hatte, dass es täglich 15 Minuten lesen muss, dann setzten wir uns zusammen, klappten ein Buch auf und lasen gemeinsam. (...) Und ich habe das früher immer so gemacht, dass ich versucht hab, auf das Buch zu schauen und auf seine Lippen. Es war natürlich anstrengend für mich, es hinzubekommen, gleichzeitig das Geschriebene mit den Lippenbewegungen zu vergleichen. Mein Partner hat das dann übernommen und ihm geholfen (...), das war leichter für ihn als für mich. Ich habe ihm dann einfach die Aufgabe komplett übertragen.“ (17:25 - 17:53)*

M2 schildert folgende Situation:

M2 „Als sie in den Kindergarten kamen, mussten sie so geduldig sein, weil sie mussten ein Wort so oft wiederholen und nochmal aussprechen, bis ich es endlich verstanden hatte. Sie mussten ein Wort teilweise fünf bis zehn Mal wiederholen. Wenn ich sie angeschaut habe, konnte ich sie einfach nicht verstehen, was sie sagten. Ich hab immer gerätselt, was sie meinen können und hab sie einfach nicht verstanden. Heute haben sie überhaupt keine Geduld mehr. Wenn sie etwas wiederholen sollen und nochmal sagen sollen, sind sie sofort ungehalten. Leider. Das ist nicht schön für mich. Es ist die gleiche Situation, wie ich selbst damals aufgewachsen bin, da habe ich das ja auch so erlebt.“ (23:29 - 23:54)

Da solche Hindernisse in der Kommunikation für die Mütter unangenehm sind, legen beide großen Wert auf die Mehrsprachigkeit in ihrer Familie. Besonders M2 hebt oft die Förderung der Bilingualität ihrer Kinder und ihre Begründung dafür hervor:

M2 „Also ich fördere, dass die Kinder gebärden. Damit sie nicht ausschließlich mit mir sprechen, das hilft bei mir ja nichts. Wenn ich nur von den Lippen ablesen soll, dann tu ich mir mit der Kommunikation schwer. Darum ist es für mich so wichtig, dass sie gebärden.“ (7:46 - 7:58)

M2 „Das Gebärden wollte ich auf jeden Fall immer weiter machen. Denn wenn ich selbst aufgehört hätte zu gebärden, hätten sie ja immer mehr Deutsch verwendet. So wie jetzt, momentan sprechen sie mehr als dass sie gebärden. Aber ich kann trotzdem nicht alles von ihren Lippen ablesen.“ (23:04 - 23:12)

M2 „Und nur von den Lippen ablesen ist für mich unmöglich. Da würde die Kommunikation auf jeden Fall scheitern, das wäre schlimm für mich. Darum will ich, dass ihr Gebärden bleibt.“ (25:01 - 25:07)

M2 „Manchmal spreche ich zu den Kindern, ja. Aber die Antwort der Kinder ist dann immer mit Gebärden, denn nur in Deutsch kann ich die Antwort nicht verstehen. Da kann ich nur ganz schwer von den Lippen ablesen. Es ist besser, wenn ich zu den

Lippenbewegungen auch noch die Gebärde sehe, wenn ich also beides von ihnen bekomme. Deswegen verlange ich schon Gebärden von ihnen. Manchmal kommen sie aber einfach zu mir und sprechen nur. Ich muss ihnen dann extra sagen, dass sie dazu gebärden sollen.“ (35:35 - 35:55)

M2 „Ich habe ja schon gesagt, wenn ich zu den Kindern spreche, dann antworten sie ja auch automatisch in Lautsprache. Aber das passt nicht zu mir, ich brauche Gebärden. Darum habe ich so ein ständiges Wechselspiel zwischen den beiden Sprachen.“ (48:20 - 48:29)

Obwohl M2 die mehrsprachige Kommunikation zwischen sich und ihren Kindern fördert, setzt sich während des Interviews kritisch mit ihrem eigenen sprachlichen Verhalten auseinander:

M2 „Meiner Meinung nach ist es eigentlich eine Gefahr, wenn ich spreche. Das geht dann einfach so schnell, wo bleibt dann das Gebärden? Es ist ja logisch, dass, wenn ich zu den Kindern spreche, sie mir auch in Lautsprache antworten. Wenn ich aber zu ihnen gebärde, dann kann ich auch eine Antwort in ÖGS verlangen. Aber wenn ich zu ihnen spreche, dann heißt das ja, sie müssen mir nicht in ÖGS antworten.“ (30:14 - 30:28)

M2 „Nur ich denke mir dann auch, woher soll mein Kind denn lernen, wie die Gebärden dazu gehen? Woher weiß es denn dann, wie man das gebärdet, was ich gerade gerufen habe? Das ist eben das schwierige daran. Das ist ein Dilemma. Das ist so schwierig abzuwägen.“ (45:22 - 45:39)

M2 „Jetzt ist es ja mehr LBG bei den Kindern, aber ich hoffe in der Zukunft können sie klar unterscheiden zwischen der Grammatik von Deutsch und der Grammatik von ÖGS. Wenn das tatsächlich so der Fall sein wird, dann kann ich sagen: „Ich hab alles richtig gemacht!“. Wenn sie in der Zukunft nicht gut gebärden können dann heißt es doch, dass es nicht gut war, dass ich Lautsprache verwendet habe, oder?“ (41:31 - 41:49)

Bei diesem letzten Zitat von M2 zeigen sich Parallelen zu den Ergebnissen aus Pillers Arbeit (2001). M2 hofft, dass ihre Kinder in der Zukunft beide Sprachen klar voneinander trennen können und beide Sprachen gut beherrschen. Ihr erwartetes Ergebnis ihrer zweisprachigen Erziehung ist ein *balanced bilingualism* der Kinder. Die Eltern, mit denen sich Piller (2001) beschäftigt hat, haben die gleichen Erwartungen an ihre eigenen Erziehungsmethoden: sie erwarten, dass, wenn sie alles „richtig“ gemacht haben, ihre Kinder *balanced bilinguals* sein werden, d.h. beide Sprachen mit gleich hoher Kompetenz aktiv verwenden werden (vgl. Kap. 3.2.).

Die offenen Fragen, die M2 bezüglich ihrer mehrsprachigen Erziehung stellt, stelle ich in Zusammenhang mit Thema 6, der eigenen sprachlichen Sozialisation. M2 erlebte mit ihren eigenen Eltern eine monolinguale Familienkommunikation. Die Erinnerungen daran beinhalten Ausschluss aus der Kommunikation, Informationsmangel, Probleme beim Lippenlesen und ein „Laufen lassen“ ohne spezielle Förderung. Nun hat sie eigene Kinder, mit denen sie bewusst eine andere, nämlich mehrsprachige, Familienkommunikation lebt und doch tauchen bei ihr Unsicherheiten auf, ob diese, für sie neue, Form der Familienkommunikation richtig ist. Sie spricht von „Gefahr“, „Dilemma“ und sie fragt sich, ob es gut ist, Lautsprache zu verwenden. Denn auch mit dieser neuen Kommunikationsart treten zeitweise Verständnisprobleme auf, wenn sie ihren Kindern von den Lippen ablesen muss, was sie gleichsetzt mit den Erinnerungen an ihre eigene frühere Familienkommunikation.

Für M1 haben die Verständnisprobleme, die sie erfährt, wenn sie von ihren Kindern Lippen ablesen muss, nicht dazu geführt, dass sie im Interview die Mehrsprachigkeit in ihrer Familie generell in Frage stellt. Sie wünscht sich, verstehen zu können, über was sich ihre Kinder auf Deutsch unterhalten, jedoch gelingt ihr das nicht immer. Wie in Thema 5 und 6 dargestellt, betrachtet sie Mehrsprachigkeit generell als etwas Positives, da sie selbst sehr positive Erfahrungen während ihrer eigenen mehrsprachigen Sozialisation gemacht hat. Daher ziehe ich die Schlussfolgerung, dass für sie mehrsprachige Erziehung, mitsamt den zeitweise auftretenden Schwierigkeiten, eine Normalität darstellt. Da sie von ihren eigenen Eltern verschiedene Strategien zur Kommunikationsförderung und zur Bewältigung von Kommunikationsproblemen

erfahren hat, scheint sie unbelasteter damit umgehen zu können, wenn sie ihre Kinder in manchen Situationen nicht versteht.

Vergleicht man die Aussagen aus Thema 1 und Thema 7, so ist auffällig, dass die Mütter zwischen ihrer eigenen produktiven und ihrer perzeptiven Kompetenz im Deutschen klar unterscheiden. In Thema 1 erklären sie, dass sie eine produktive Kompetenz im Deutschen haben (d.h. Sprechen), in Thema 7 erläutern sie ihre Probleme hinsichtlich ihrer perzeptiven Kompetenz im Deutschen (d.h. Lippenlesen). Diese Unterscheidung deckt sich mit der Kategorie der *language ability*, die Baker (2006) im Zuge des Konzepts der funktionalen Mehrsprachigkeit aufstellt. *Language ability* bedeutet demnach, dass man nicht von einer generellen Kompetenz in einer Sprache ausgehen kann, sondern Fähigkeiten untergliedert werden in passiv, aktiv, schriftlich und mündlich. Die aktive und die passive Kompetenz im mündlichen Deutsch unterscheiden sich jeweils bei M1 und bei M2, sodass beide Mütter ihren ganz individuellen *language use* kreieren, der auf ihrer *language ability*, ihren persönlichen sprachlichen Möglichkeiten, basiert.

In Thema 7 wurde erneut deutlich, dass die Analyse von mehrsprachigem Verhalten unbedingt sprecherInnenzentriert sein muss, um die sprachlich-biographischen Feinheiten der agierenden Personen in die Analyse ihres sprachlichen Verhaltens inkludieren zu können.

## **6.8. Zusammenfassung der Analyseergebnisse im Vergleich mit der Literatur**

Auf der Basis des Konzepts des Sprachrepertoires und der funktionalen Mehrsprachigkeit (vgl. Kap. 2) wurden sieben Themen herausgearbeitet, die die Antworten der interviewten Mütter auf die Forschungsfrage zusammenfassen:

Thema 1 - Die Kompetenz der Mütter im Deutsch-Sprechen

Thema 2 - Die auditive Wahrnehmung der Kinder

Thema 3 - Situationales Code-switching und Code-blending

Thema 4 - Die Rolle des hörenden Umfelds

Thema 5 - Mehrsprachigkeit schafft Barrierefreiheit

Thema 6 - Die sprachliche Sozialisation der Mütter

Thema 7 - Die Schwierigkeiten des Lippenlesens

Das erste und das siebte Thema befassen sich mit der *language ability* der Mütter. Beide Mütter sprechen über ihre aktive Kompetenz im Deutsch-Sprechen (Thema 1) und ihre Schwierigkeiten beim passiven Verstehen von gesprochenem Deutsch (Thema 7). In **Thema 1** streichen sie deutlich heraus, dass sie sowohl sprechen als auch gebärden können. Das Deutsch-Sprechen ist in ihrem Sprachrepertoire fest verankert, sodass sie sich dieser Ressource bewusst und aktiv bedienen. In **Thema 7** geht es um das passive Verstehen von gesprochenem Deutsch, was für die Mütter Lippenlesen bedeutet. Sie erzählen, dass ihnen das Lippenlesen bei ihren Kindern in manchen Situationen schwer fällt, sie in diesen Situationen jedoch gerne verstehen würden, was ihre Kinder untereinander sprechen bzw. was sie zu den Müttern sprechen. Für die interviewten Mütter ist das Sprechen von Deutsch um einiges einfacher als das passive Verstehen von gesprochenem Deutsch. Diese von M1 und M2 selbst vorgenommene Unterscheidung zwischen aktiver und passiver Kompetenz im Deutschen ist ein wichtiges Ergebnis dieser Arbeit. Bisher wurde diese Unterscheidung in der Literatur (siehe Kap. 4.3.) so nicht vorgenommen. Die meisten AutorInnen beschreiben die Kompetenz gehörloser Eltern in einer Lautsprache allgemein, welche sie schlussfolgernd als „zumeist sehr beschränkt“ (Ebbinghaus/ Heßmann 1989: 135) oder „gering“ (Tratzki 2002: 23) bezeichnen. Diese Fokussierung auf eine Einzelsprache als Einheit greift jedoch zu kurz, da dadurch die verschiedenen Modalitäten des Sprachgebrauchs ausgeblendet werden, welche jedoch besonders für den Sprachgebrauch von gehörlosen Personen eine wichtige Rolle spielen.

Die Beschreibung der *language ability* führt weiter zu der Analyse des *language use*, d.h. des spezifischen Gebrauchs der *language ability*. Welchen individuellen *language use* die interviewten Mütter kreieren, haben sie vor allem in **Thema 3** erklärt, welches in direktem Zusammenhang mit **Thema 2** steht. In Thema 2 erläutern die Mütter, dass die Hörfähigkeit ihrer Kinder für sie ein Grund ist, ihnen auditiven Sprachinput zu geben. Funk (2004: 133) nennt dies die sprachliche Anpassungsleistung der Eltern an die Kinder. M1 und M2 erzählen,

dass ihre Kinder Interesse sowohl an Gebärdetem als auch an Gesprochenem zeigen und sie diese beiden Wahrnehmungskanäle ihrer Kinder auch bedienen möchten. Ihre Kinder ausschließlich mit ÖGS zu erziehen und sie dadurch wie Gehörlose zu behandeln, lehnt vor allem M2 ab. M1 betont, dass sie bewusst sowohl die auditive als auch die visuelle Wahrnehmungsfähigkeit ihrer Kinder ausnutzt, um mit ihnen in ÖGS und Deutsch kommunizieren zu können. Auf welche Art und Weise sie ihren Sprachgebrauch den Umständen bzw. Situationen anpassen, wird in Thema 3 deutlich. M1 und M2 nutzen ÖGS und Deutsch kontextabhängig und kreieren auf diese Weise einen Raum für Code-switching und Code-blending. Sie machen dies teilweise sehr bewusst, um spezifische Zwecke zu erfüllen. Für M2 ist es manchmal praktischer schnell auf Deutsch zu rufen, statt extra zu ihren Kindern hingehen zu müssen, um ihre visuelle Aufmerksamkeit für ihr Gebärden zu erhalten. M1 wendet Code-blending an, um ihre Kinder, die in den Nebenzimmern spielen, mithören zu lassen, was sie und ihr Mann gebärden. Durch das Code-blending ist es ihr möglich, mit mehreren Personen auf ÖGS und Deutsch gleichzeitig kommunizieren zu können. M1 und M2 erklären ihren Wechsel zwischen ÖGS und Deutsch, indem sie die Vorteile herausstreichen, die ihnen das Code-switching und Code-blending bieten, welche dadurch bedingt sind, dass ihre Kinder hören können. Dass Code-switching und Code-blending zwischen einer Gebärdensprache und einer Lautsprache als praktisch bezeichnet wird und die dadurch erhöhten Kommunikationsmöglichkeiten positiv herausgestrichen werden, kommt in der Literatur nicht vor. Krammer (2009: 14) spricht stattdessen sogar von einer sprachlichen Unsicherheit gehörloser Eltern, die sich in dem Kombinieren von Laut- und Gebärdensprache widerspiegeln. Diese konträren Aussagen zeigen, dass Arbeiten über Gehörlose, die ohne die Einbeziehung der Selbstdarstellungen Gehörloser und ohne die eigenen Interpretationen ihres Verhaltens, das Bild über Gehörlose stark verzerren kann.

In der Literatur wird die Verwendung einer Lautsprache meist als Wille der Eltern zur Integrationsförderung ihrer hörenden Kinder in die hörende Umwelt beschrieben (Ebbinghaus/ Heßmann (1989), Tratzki (2002), Preston (1994)). Das Argument, ihren Kindern durch die mehrsprachige Erziehung einen reibungslosen Anschluss an das hörende Umfeld zu gewährleisten, wurde auch

von M1 in **Thema 4** hervorgebracht. Für M1 sind vor allem die hörenden Verwandten ein Grund dafür, dass sie ihren Kindern Deutsch beibringen möchte. Dass die Kommunikation zwischen den Kindern und den hörenden Großeltern etc. gut funktioniert, ist ihr ein wichtiges Anliegen. Jedoch streicht sie hierbei heraus, dass sowohl die hörende Welt mit Deutsch als auch die gehörlose Welt mit ÖGS für sie gleichermaßen relevant sind. Sie teilt die Sprachen diesen Domänen explizit zu. Ein Wille, ihre Kinder einseitig lautsprachlich an die hörende Welt zu orientieren, ist weder bei M1 noch bei M2 festzustellen. Stattdessen sieht M1 Mehrsprachigkeit als eine Möglichkeit, den eigenen Horizont zu erweitern und kommunikative Barrieren abzubauen, wie sie in **Thema 5** erklärt. Durch die Fähigkeit, in mehreren Sprachen kommunizieren zu können, stehen einem Türen offen, um sich z.B. auch international besser verständigen zu können, so M1.

In **Thema 6** wurde die sprachliche Sozialisation beider Mütter erarbeitet, welche einen wichtigen Aufschluss über die Motivation für die mehrsprachige Erziehung ihrer eigenen Kinder gibt. M1 hat durch ihre Eltern verschiedene Kommunikationsmöglichkeiten und -strategien erfahren, da diese sich um ein mehrsprachiges Umfeld bemüht haben. Gebärden, schriftliches Deutsch und Zeichnungen waren kontinuierlich in der Kommunikation mit ihren Eltern präsent. Diese variantenreichen Möglichkeiten der Familienkommunikation hat sie als sehr positiv empfunden, sodass sie ihre sprachlichen Erfahrungen an ihre eigenen Kinder weitergeben möchte und ihnen ebenfalls ein mehrsprachiges Aufwachsen ermöglichen möchte. M2 hingegen beschreibt ihr eigenes sprachliches Aufwachsen als unbefriedigend. Die Kommunikation mit ihren Eltern verlief ausschließlich auf Deutsch und sie erinnert sich an Ausschluss aus der Kommunikation und daraus resultierenden Informationsmangel. Mit diesen Erfahrungen der familiären Kommunikation ist sie so unzufrieden, dass sie sich dafür entschieden hat, ihre Kinder sprachlich anders zu erziehen, als sie es selbst erlebt hat. Für sie war es eine wichtige Entscheidung, ihre eigenen Kinder mehrsprachig, d.h. in ÖGS und Deutsch, zu erziehen, um die Möglichkeiten des Austauschs zu erweitern. Die Ergebnisse des sechsten Themas decken sich mit den Aussagen, die Funk (2004) und Tratzki (2002) über die Sozialisation gehörloser Eltern machen.

Tratzki (2002: 20) schreibt, dass Gehörlose, die mit einer Gebärdensprache aufgewachsen sind, meist von positiveren Sozialisationserfahrungen berichten, da ein kommunikativer Austausch in einer für sie zugänglichen Sprache zufrieden stellende Antworten auf soziale Hintergründe, Gefühle, Regeln und andere wichtige Zusammenhänge geben konnte. Für beide interviewten Mütter war das eigene sprachliche Aufwachsen prägend dafür, wie sie nun sprachlich mit ihren eigenen Kindern umgehen. Funk (2004: 98) spricht von einer elterlichen Folie, auf die die nächste Generation ihre eigene Elternrolle gründet, auch wenn diese sich bewusst für eine andere Erziehungsmethode entscheidet, wie es bei M2 der Fall ist.

Durch die Einbeziehung der sprachlichen Sozialisation der Mütter in die Analyse wurde in dieser Arbeit das Hauptaugenmerk auf die sprachlich agierenden Personen gelegt, statt ausschließlich auf Einzelsprachen. Das sprachliche Verhalten der gehörlosen Mütter mit ihrem mehrsprachigen Repertoire konnte erst dadurch umfassend analysiert werden, indem die Feinheiten ihrer biographischen Umstände in die Analyse mit aufgenommen wurden.

## **7. Resümee**

Die vorliegende Arbeit hat sich mit der Frage beschäftigt, wie die Kommunikation in Familien abläuft, in denen die Eltern gehörlos und die Kinder hörend sind. Der Schwerpunkt lag auf gehörlosen Eltern, die in Österreich leben und ÖGS-kompetent sind. Viele gehörlose Eltern gebärden nicht ausschließlich in ÖGS zu ihren Kindern, sondern verwenden ebenso gesprochenes Deutsch, sodass davon ausgegangen werden kann, dass in einem Großteil der gehörlos/hörend-Familien eine mehrsprachige Kommunikation stattfindet. Um einen genaueren Einblick in das sprachliche Verhalten gehörloser Eltern zu bekommen, habe ich folgende zentrale Fragestellung formuliert, auf der diese Arbeit aufgebaut ist: Was ist die Motivation für gehörlose, ÖGS-kompetente Eltern, in die Kommunikation mit ihren hörenden Kindern gesprochenes Deutsch einzubeziehen?

Um sich dieser Fragestellung anzunähern, habe ich mich zunächst mit mehrsprachiger Familienkommunikation allgemein auseinander gesetzt. Dabei

wurden unter anderem verschiedene Kommunikationsstrategien für eine mehrsprachige Erziehung vorgestellt, die nicht an bestimmte Sprachen gebunden sind (Schmidt-Mackey (1977), Piller (2001)). Ebenso zeigte sich, dass es für die Erarbeitung meiner Fragestellung von großer Wichtigkeit ist, die verschiedenen gesellschaftlichen Sichtweisen auf Gehörlosigkeit und Gebärdensprachen im historischen Verlauf zu erklären. Erst durch diese Aufarbeitung können die aktuellen gesellschaftlichen Umstände verstanden werden, in denen sich Gehörlose und Gebärdensprachen befinden. Diese Informationen sind wichtig, um die Spracheinstellungen und das sprachliche Verhalten von gehörlosen Eltern nachvollziehen zu können.

Für die Beantwortung der Fragestellung habe ich außerdem eine qualitative Studie durchgeführt. Dazu habe ich narrative Interviews mit gehörlosen, in Österreich lebenden, Eltern geführt. Meine Interviewpartnerinnen waren zwei Mütter, die sowohl in ÖGS als auch in Deutsch mit ihren hörenden Kindern kommunizieren. Diese Interviews wurden anhand der Themenanalyse (Froschauer/ Lueger (2003)) erarbeitet. Auf der Basis des Konzepts des Sprachrepertoires, bzw. der sprachlichen Ressourcen (Busch (2010), Blommaert (2010)), sowie des Konzepts der funktionalen Mehrsprachigkeit (Baker (2006)), konnten die Aussagen der interviewten Mütter bezüglich ihres sprachlichen Verhaltens in sieben Themen gegliedert werden:

Thema 1 - Die Kompetenz der Mütter im Deutsch-Sprechen

Thema 2 - Die auditive Wahrnehmung der Kinder

Thema 3 - Situationales Code-switching und Code-blending

Thema 4 - Die Rolle des hörenden Umfelds

Thema 5 - Mehrsprachigkeit schafft Barrierefreiheit

Thema 6 - Die sprachliche Sozialisation der Mütter

Thema 7 - Die Schwierigkeiten des Lippenlesens

Diese sieben Themen zusammenfassend, kann als Ergebnis der qualitativen Studie folgende Schlussfolgerung gezogen werden: Beide Mütter nutzen ihr sprachliches Repertoire, welches die visuelle Sprache ÖGS und die lautliche Sprache Deutsch beinhaltet, kontextspezifisch und bedienen sich bewusst der

vielfältigen Möglichkeiten, die ihnen ihr Repertoire zur Verfügung stellt. Dadurch, dass ihre Kinder sowohl eine auditive als auch eine visuelle Wahrnehmung haben, und die Mütter sich selbst im Deutsch-Sprechen und ÖGS-Gebärden kompetent fühlen, nutzen sie die Möglichkeit, beide Sprachen situationsabhängig zu verwenden und Code-switching sowie Code-blending durchzuführen. Das hörende Umfeld, das lautsprachlich geprägt ist, sowie die eigene sprachliche Sozialisation der Mütter, sind wichtige Einflussfaktoren für die Motivation, ihren Kinder sowohl gebärdensprachlichen als auch lautsprachlichen Input zu geben. Deutsch und ÖGS sind in ihrem Repertoire fest verankert, sodass sie diese Ressourcen für eine erhöhte Vielfalt an Kommunikationsvarianten nutzen können, die ihnen eine einsprachige Kommunikation (z.B. nur ÖGS) nicht ermöglichen könnte.

Dem sprachlichen Potential, das in vielen gehörlos/hörend-Familien vorhanden ist, wird bisher noch viel zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Eine intensive Auseinandersetzung mit den eigenen sprachlichen Ressourcen, sollte jedoch in allen Bereichen ermöglicht werden, in denen Familien mit gehörlosen Eltern und hörenden Kindern im Mittelpunkt stehen, z.B. bei Familienberatung, Frühförderung der Kinder, Workshops mit Eltern, CODA-Veranstaltungen etc. Ebenso sollten Angebote erarbeitet werden, um hörenden Kindern gehörloser Eltern muttersprachliche Förderung in ÖGS zur Verfügung zu stellen, damit sich das gebärdensprachliche Repertoire der Kinder zusätzlich zur familiären Kommunikation erweitern kann, z.B. durch muttersprachlichen Unterricht (an Schulen), wie er auch für verschiedene Lautsprachen angeboten wird. Somit würde den Eltern der Druck genommen, die (fast) einzigen Personen zu sein, die für den gebärdensprachlichen Input und die daraus resultierende Kompetenz der Kinder zuständig sind. Durch eine gebärdensprachliche Kommunikation auch außerhalb der Familie würden die Kinder ihr ÖGS-Repertoire auch auf andere Kontexte ausweiten können.

Es wäre zudem wünschenswert, dass zukünftig die sprachlichen Ressourcen gehörloser Eltern und ihrer hörenden Kindern in gesamt-gesellschaftlichen Bereichen stärker im Mittelpunkt stehen und eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dieser Thematik gefördert wird.



## 8. Literaturverzeichnis

- ALBERT, Ruth/ KOSTER, Cor (2002): „Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung. Ein methodologisches Arbeitsbuch“, Tübingen: Gunter Narr.
- BAKER, Colin (1995): „A parents' and teachers' guide to bilingualism“, Clevedon (u.a.): Multilingual Matters.
- BAKER, Colin (2006): „Foundations of Bilingual Education and Bilingualism“, 4.Aufl., Clevedon (u.a.): Multilingual Matters.
- BLOMMAERT, Jan (2010): „The sociolinguistics of globalization“, Cambridge: Cambridge University Press.
- BOYES BRAEM, Penny (1992): „Einführung in die Gebärdensprache und ihre Erforschung“, Hamburg: Signum.
- BRECKNER, Roswitha (2005): „Migrationserfahrung - Fremdheit - Biografie. Zum Umgang mit polarisierten Welten in Ost-West-Europa“, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- BUSCH, Brigitta (2010): „Die Macht präbabylonischer Phantasien“, *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 40/160, 58-82.
- DE HOUWER, Annick (1999): „Environmental factors in early bilingual development: the role of parental beliefs and attitudes“, in: Extra, Guus/ Verhoeven, Ludo (Hrsg.): „Bilingualism and migration“, *Studies on language acquisition*, 14, Berlin: de Gruyter, 75-95.
- EBBINGHAUS, Horst/ HEßMANN, Jens (1989): „Gehörlose Gebärdensprache Dolmetschen. Chancen der Integration einer sprachlichen Minderheit“, Hamburg: Signum.
- EMMOREY, Karen/ BORINSTEIN, Helsa/ THOMPSON, Robin (2005): „Bimodal Bilingualism: Code-blending between Spoken English and American Sign Language“, in: Cohen, James/ McAlister, Kara/ Rolstad, Kellie/ MacSwan, Jeff (Hrsg.): „Proceedings of the 4<sup>th</sup> International Symposium on Bilingualism“, Somerville, MA: Cascadilla Press, 663–673.
- FISCHER, Renate/ LANE, Harlan (Hrsg.) (1993): „Blick zurück. Ein Reader zur Geschichte von Gehörlosengemeinschaften und ihren Gebärdensprachen“, Hamburg: Signum.
- FROSCHAUER, Ulrike/ LUEGER, Manfred (2003): „Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme“, Wien: Facultas.
- FUNK, Hiltrud (2004): „Das nicht-gehörte Kind. Die Entfaltung des Selbst von hörenden Kindern mit hochgradig hörbehinderten Eltern. Möglichkeiten der Frühförderung.“, Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

- GRAMMONT, Maurice (1902): „Observations sur le langage des enfants“, Paris: Mélanges Meillet.
- GROSJEAN, François (1992): „Another view of bilingualism“, in: Harris, Richard Jackson (Hrsg.): „Cognitive processing in bilinguals“, *Advances in psychology*, 83, Oxford, England: North-Holland, 51-62.
- KRAMMER, Klaudia (2009): „Eltern gehörlos, Kind hörend. Was bedeutet dieser unterschiedliche Hörstatus für die Eltern bzw. ihr Kind?“, Abschlussbericht, Zentrum für Gebärdensprache und Hörbehindertenkommunikation, Klagenfurt.
- KRAUSNEKER, Verena (2006): „Taubstumm bis gebärdensprachig. Die österreichische Gebärdensprachgemeinschaft aus soziolinguistischer Perspektive“, Meran: Alpha & Beta.
- KRAUSNEKER, Verena/ SCHALBER, Katharina (2007): „Sprache Macht Wissen. Zur Situation gehörloser und hörbehinderter SchülerInnen, Studierender & ihrer LehrerInnen, sowie zur Österreichischen Gebärdensprache in Schule und Universität Wien. Abschlussbericht des Forschungsprojekts2006/2007.“  
[http://www.univie.ac.at/oegsprojekt/files/SpracheMachtWissen\\_Nov.pdf](http://www.univie.ac.at/oegsprojekt/files/SpracheMachtWissen_Nov.pdf)  
 [4.12.2011]
- KRAUSNEKER, Verena/ SCHALBER, Katharina (2009): „Gehörlose ÖsterreicherInnen im Nationalsozialismus“, DVD, 220 Min, (ÖGS mit deutschen UT). [www.univie.ac.at/gehoerlos-im-ns](http://www.univie.ac.at/gehoerlos-im-ns) [4.12.2011]
- LADD, Paddy (2008): „Was ist Deafhood? Gehörlosenkultur im Aufbruch“, Hamburg: Signum.
- LANZA, Elizabeth (1990): „Language mixing in infant bilingualism: a sociolinguistic perspective“, unveröffentlichte Dissertation, Washington: Georgetown University.
- LANZA, Elizabeth (1992): „Can bilingual two-year-olds code-switch?“, *Journal of child language*, 19/3, 633-658.
- LEOPOLD, Werner (1939-1949): „Speech Development of a Bilingual Child: A Linguist's Record“, Bd. 1-4, Evanston: Northwestern University Press.
- LI, Wei (2011): „Moment Analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain“, *Journal of Pragmatics* 43/5, 1222-1235.
- MAHLSTEDT, Susanne (1996): „Zweisprachigkeitserziehung in gemischtsprachigen Familien. Eine Analyse der erfolgsbedingenden Merkmale“, Frankfurt am Main: Peter Lang.

- MYERS-SCOTTON, Carol (1972): „Choosing a Lingua Franca in an African Capital“, Edmonton, Champaign: Linguistic Research.
- OKITA, Toshie (2002): „Invisible Work. Bilingualism, language choice and childrearing in intermarried families“, Amsterdam: John Benjamins.
- PADDEN, Carol/ HUMPHRIES, Tom (1991): „Gehörlose. Eine Kultur bringt sich zur Sprache“, Hamburg: Signum.
- PAVLENKO, Aneta (2007): „Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics“, *Applied Linguistics* 28/2, 163–188.
- PILLER, Ingrid (2001): „Private language planning: The best of both worlds?“, *Estudios de Sociolingüística*, 2/1, 61-80.
- POLLARD, Robert/ RENDON, Marie (1999): „Mixed Deaf-Hearing Families: Maximizing Benefits and Minimizing Risks“, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4/2, 156-161.
- PRESTON, Paul (1994): „Mother Father Deaf. Living between Sound and Silence“, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- PÜTZ, Martin (2004): „Sprachrepertoire/ Linguistic Repertoire“, in: Ammon, Ulrich/ Dittmar, Norbert/ Mattheier, Klaus/ Trudgill, Peter (Hrsg.): „Sociolinguistics, An International Handbook of the Science of Language and Society/ Soziolinguistik, Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft“, Berlin: de Gruyter, 226–232.
- QUANDT, Anni (2011): „Der Mailänder Kongress und seine Folgen (Teil 1)“, *Das Zeichen*, 88/25, 204-217.
- RONJAT, Jules (1913): „Le développement du langage observé chez un enfant bilingue“, Paris: Librairie Ancienne Champion.
- ROSENTHAL, Gabriele/ FISCHER-ROSENTHAL, Wolfram (2000): „Analyse narrativ-biographischer Interviews“, in: Flick, Uwe/ von Kardorff, Ernst/ Steinke, Ines (Hrsg.): „Qualitative Sozialforschung“, Reinbek: Rowohlt, 456-468.
- SCHMIDT-MACKEY, Ilonka (1977): „Language Strategies of the Bilingual Family“, in: Mackey, William/ Andersson, Theodore (Hrsg.): „Bilingualism In Early Childhood: Papers from a Conference on Child Language“, Rowley, Massachusetts: Newburg House Publishers, 132-146.
- SCHÜTZE, Fritz (1983): „Biographieforschung und narratives Interview“, *Neue Praxis*, 3, 283-293.
- SINGLETON, Jenny/ TITTLE, Matthew (2000): „Deaf Parents and Their Hearing Children“, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5/3, 221-236.

- STOKOE, William (2005): „Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf“, Sonderdruck des Originals von 1960, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10/1, 3-37.
- TRATZKI, Sherin (2002): „Pendeln zwischen zwei Welten. Hörende Kinder gehörloser Eltern“, Hamburg: Verlag hörgeschädigte Kinder.
- VAN DEN BOGAERDE, Beppie/ BAKER, Anne (2005): „Code mixing in mother-child interaction in deaf families“, *Sign Language & Linguistics*, 8/1/2, 151–174.
- WHEATLEY, Mark/ PABSCH, Annika (2010): „Sign Language Legislation in the European Union“, Brussels: European Union of the Deaf.
- WILLIAMS, Cen (1994): „Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghydestun Addysg Uwchradd Ddwyieithog“, unveröffentlichte Dissertation, Bangor: University of Wales Bangor.
- WILLIAMS, Cen (1996): „Secondary education: teaching in the bilingual situation“, in: Williams, Cen/ Lewis, Gwyn/ Baker, Colin (Hrsg): „The Language Policy: Taking stock“ 12, 2. CAI, Llangefni, 193-211.

## 9. Anhang

### 9.1. Abstract (Deutsch)

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Sprachwahl gehörloser Eltern in der Kommunikation mit ihren hörenden Kindern. Die zentrale Frage in dieser Arbeit ist, was die Motivation für gehörlose, ÖGS-kompetente Eltern ist, in die Kommunikation mit ihren hörenden Kindern gesprochenes Deutsch einzubeziehen. Für die Beantwortung dieser Fragestellung wurden narrative Interviews mit gehörlosen, in Österreich lebenden, Müttern geführt. Um die Analyse der Interviews in einen theoretischen Hintergrund einzubetten, wird sich zunächst mit dem Konzept des Sprachrepertoires und dem Konzept der funktionalen Mehrsprachigkeit auseinander gesetzt. Durch diese Konzepte entsteht die Möglichkeit, den Fokus auf die sprachlich agierenden Individuen zu legen, statt ausschließlich die Einzelsprachen ÖGS und Deutsch zu betrachten. Bevor die Kommunikation in gehörlos/hörend-Familien bearbeitet wird, wird sich mit mehrsprachiger Familienkommunikation allgemein befasst. Dabei geht es um familiäre Sprachplanung, Spracheinstellungen, sowie die Motivation von Eltern, ihre Kinder nach bestimmten sprachlichen Strategien zu erziehen. Anschließend werden gesamt-gesellschaftliche Sichtweisen auf Gehörlosigkeit und Gebärdensprachen im historischen Verlauf dargelegt. Da öffentliche sowie wissenschaftliche Diskurse, sprachenpolitische Maßnahmen und sprachlich-erzieherische Methoden in der Gehörlosenbildung erheblichen Einfluss auf den Status von Gebärdensprachen und die Lebenssituation von Gehörlosen haben, werden diese Aspekte in die Arbeit mit einbezogen.

Nach einer ausführlichen Besprechung der aktuellen Literatur über gehörlose Eltern mit hörenden Kindern, werden diese mit den Ergebnissen der Analyse der narrativen Interviews verglichen. Durch die qualitative Untersuchung konnte herausgefunden werden, dass die interviewten gehörlosen Mütter sowohl ÖGS als auch Deutsch als festen Bestandteil in ihrem sprachlichen Repertoire verankert haben. Sie nutzen ihre sprachlichen Ressourcen kontextspezifisch und bedienen sich bewusst der vielfältigen Möglichkeiten, die ihnen ihr Repertoire zur Verfügung stellt.



## 9.2. LEBENS LAUF

### PERSÖNLICHE DATEN

Name: Antonia von Trott zu Solz  
Geburtsdatum: 28. Februar 1987, Frankfurt am Main, Deutschland  
Staatsangehörigkeit: Deutsch

### SCHULE/ STUDIUM

1993-1995 Grundschole: Mühlbergschule, Frankfurt am Main  
1995 -1997 Grundschole: Holzhausenschule, Frankfurt am Main  
1997-2006 Heinrich von Gagern Gymnasium, Frankfurt am Main  
seit 2006 Studium der Sprachwissenschaft an der Universität Wien mit dem Schwerpunktfach Soziolinguistik

### BERUFSERFAHRUNG

2007 einmonatiges Praktikum im Europäischen Büro für Minderheitensprachen (European Bureau for Lesser Used Languages EBLUL) in Dublin, Irland  
Oktober 2008 - Studentische Hilfskraft im Projekt „Kommunikationsmuster und Gesprächstechniken zur Complianceförderung von PatientInnen“, unter Leitung von Prof. Mag. Dr. Florian Menz am Institut für Sprachwissenschaft, Universität Wien  
Oktober 2010  
Februar - Tutorium für die Lehrveranstaltung „Einführung in die Juni 2010 Transkription und Gesprächsanalyse“ am Institut für Sprachwissenschaft, Universität Wien  
Februar 2010 - Schriffführerin im Wiener Gehörlosen Sportclub 1901  
Sept. 2011  
Februar - Tutorium für die Lehrveranstaltung „Einführung in die Juni 2011 Transkription und Gesprächsanalyse“ am Institut für Sprachwissenschaft, Universität Wien  
seit Aug. 2010 Gebärdensprachkurskoordinatorin im Wiener Gehörlosen Verband (Witaf)