



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Zugang zu Sprache als Voraussetzung für Identität:
Der Späterwerb von Gebärdensprache und seine
Auswirkungen auf die Identität Gehörloser

Verfasserin

Katharina Adlassnig

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 328

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Allgemeine und Angewandte

Sprachwissenschaft

Betreuer:

A.o. Univ. Prof. Mag. Dr. Rudolf de Cillia

Processing and developing one's own identity is a fundamental human need, essential to healthy growth and development.

Martha Sheridan

DANKSAGUNG

Ich möchte mich an dieser Stelle bei denjenigen bedanken, die dazu beigetragen haben, dass meine Diplomarbeit in dieser Form entstehen konnte.

Besonders möchte ich mich bei Dr. Verena Krausneker bedanken, die mein Interesse für Gebärdensprachforschung geweckt, mich bei der Themenfindung unterstützt und im Laufe der Zeit immer wieder beraten und mir bei Problemen geholfen hat. Ihr langjähriges Engagement für diesen Bereich hat mich inspiriert.

Prof. Dr. Rudolf De Cillia gebührt ebenfalls besonderer Dank für seine Anregungen, Hilfe und Geduld bei der Durchführung dieser Arbeit.

Weiters möchte ich mich bei den TeilnehmerInnen der AG Gebärdensprachen sowie bei Katharina Schalber für die Diskussionen, Tipps und Anregungen bedanken.

Ich bedanke mich herzlich bei den InterviewpartnerInnen, die ihre Erfahrungen geteilt und mir erlaubt haben, diese in meiner Arbeit zu erforschen.

Weiters gilt mein Dank auch der Universität Wien, die es mir durch die Zuerkennung eines Förderungsstipendiums erst ermöglicht hat, mittels Übersetzung Zugang zu diesem Interviewmaterial zu bekommen.

Meinen Eltern möchte ich für ihre fortwährende Unterstützung danken sowie Julia Zacher für ihre Hilfe bei der Korrektur meiner Arbeit.

Und schließlich bedanke ich mich ganz besonders bei Philipp Kindl, für seine konstante, großartige Unterstützung, Hilfe und Motivation bei der Verwirklichung meines Vorhabens und für seine Geduld in dieser anstrengenden Zeit.

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG.....	1
---------------------------	----------

Theoretischer Teil

2. THEORETISCHE GRUNDLAGEN.....	9
--	----------

2.1. Grundlegendes zu Gebärdensprachen	9
---	----------

2.2. (Erst-)Spracherwerbsprozess und Kognition	13
---	-----------

2.2.1. Erstspracherwerb und angeborene Spracherwerbsprozesse	13
--	----

2.2.2. Bedeutung einer Erstsprache	15
--	----

2.2.3. Sensitive Phase und verzögerter/später Erstspracherwerb	19
--	----

2.2.4. Später Erstspracherwerb unterscheidet sich von Zweit- und Fremd- spracherwerb	23
---	----

2.2.5. Conclusio: (Erst-)Spracherwerb und Kognition	24
---	----

2.3. Zweitspracherwerb und Zweisprachigkeit	26
--	-----------

2.3.1. Thesen zu Zweitspracherwerb und Bilingualismus	28
---	----

2.3.2. Zweitspracherwerb bei Gehörlosen: Erwerb der geschriebenen Form einer Lautsprache	31
---	----

2.3.3. Conclusio: Zweitspracherwerb und Bilingualismus	35
--	----

2.4. Bestandsaufnahme der Gehörlosenbildung in Österreich	38
--	-----------

2.4.1. Historischer Kontext der bildungspolitischen Situation der heutigen Gehörlosenpädagogik in Österreich	39
---	----

2.4.2. Aktuelle Praxis der Gehörlosenpädagogik in Österreich.....	45
---	----

2.4.2.1. Bildungspolitische Rahmenbedingungen der Gehörlosenbildung in Österreich	45
--	----

2.4.2.2. Bildungsangebote für gehörlose Menschen in Österreich bis zur Matura	53
--	----

2.4.2.3. Weiterführende Bildungsangebote für gehörlose Menschen nach der Matura	57
2.4.3. Conclusio: Bestandsaufnahme der Gehörlosenbildung in Österreich	57
2.5. Sprachliche Identität	59
2.5.1. Theorien zur Identitätsbildung	60
2.5.1.1. George Herbert Mead	60
2.5.1.2. Lothar Krappmann.....	62
2.5.1.3. Erik Erikson	65
2.5.1.4. Zusammenfassung der Identitätstheorien	67
2.5.2. Von der Entwicklung des Selbst hin zum lebenslangen Prozess des „Identity Work“	67
2.5.3. Aktuelle Forschung zur Identitätsbildung gehörloser Menschen	69
2.5.4. Conclusio: Sprachliche Identität	72
2.6. Die soziale Funktion von Sprache	73
2.7. Zusammenfassung des theoretischen Teils.....	79
 Empirischer Teil	
3. FORSCHUNGSMETHODEN UND HYPOTHESEN	85
3.1. Methodische Vorgangsweise.....	85
3.2. Forschungsfrage und Hypothesen.....	88
4. ANALYSE BIOGRAFISCHER ERZÄHLUNGEN GEHÖRLOSER MENSCHEN.....	91
4.1. Biografien	91
4.1.1. Beschreibung des Materials	91
4.1.2. Analyse der Biografien	95

4.1.2.1.	Sprache und Kommunikation.....	95
4.1.2.2.	Identität.....	102
4.1.2.3.	Bildung.....	121
4.1.2.4.	Soziale Interaktion	125
4.1.2.5.	Soziale und kognitive Fertigkeiten	130
4.1.2.6.	Conclusio: Analyse der Biografien.....	137
4.2.	Biografische Interviews	139
4.2.1.	Beschreibung des Materials	139
4.2.2.	Analyse der Interviews.....	142
4.2.2.1.	Sprache und Kommunikation.....	142
4.2.2.2.	Identität.....	147
4.2.2.3.	Bildung.....	152
4.2.2.4.	Soziale Interaktion	155
4.2.2.5.	Soziale und kognitive Fertigkeiten	159
4.2.2.6.	Conclusio: Analyse der Interviews.....	161
4.3.	Zusammenfassung der Analyse	163
5.	RESÜMEE UND AUSBLICK	169
6.	ANHANG.....	175
6.1.	Abstract Deutsch.....	175
6.2.	Abstract Englisch.....	177
6.3.	Interviewleitfaden	179
6.4.	Persönliche Mitteilung Neil Glickman	181
6.5.	Verwendete Abkürzungen	183
6.6.	Lebenslauf	185
7.	LITERATURVERZEICHNIS	187

1. Einleitung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit den Auswirkungen des Erwerbs einer Gebärdensprache auf die Identität von Gehörlosen. Es geht im Besonderen um die Situation, in der ein gehörloser Mensch erst im Erwachsenenalter eine Gebärdensprache als erste ihm vollständig zugängliche Sprache erlernt, nachdem er zuvor sein Leben lang hauptsächlich der in der Gesellschaft vorherrschenden Lautsprache bzw. Schriftsprache ausgesetzt war.

Mein Interesse für den Bereich der Gebärdensprachforschung wurde vor ungefähr drei Jahren durch den Besuch einer Lehrveranstaltung von Dr. Verena Krausneker geweckt. Die Thematik begeisterte mich auf Anhieb. Mit meiner Faszination für gebärdete Sprachen ging aber auch die Verwunderung darüber einher, wie mit diesen Sprachen in vielen Ländern – z. B. in Österreich – (bildungs-)politisch umgegangen wird und unter welchen sprachlichen Bedingungen Gehörlose daraus resultierend aufwachsen. Ich war begeistert von den Möglichkeiten, die Gebärdensprachen gehörlosen Menschen bieten, jedoch überraschte es mich, zu erfahren, dass die Mehrheit der gehörlosen Menschen in Österreich ohne gebärdensprachlichen Input – d. h. ohne den Zugang zu einer für sie vollständig wahrnehmbaren Sprache – aufwachsen und diese Möglichkeiten daher nicht nutzen können.

In den letzten Jahren befand ich mich des Öfteren in der Situation, jemandem zu erklären, womit ich mich in meinem Studium beschäftige. Ich begann meine Erklärungen meistens mit der Tatsache, dass es viele Gebärdensprachen auf der Welt gibt, diese natürlich entstandene Sprachen sind und dieselben sprachlichen Möglichkeiten bieten wie Lautsprachen, es daher auch Gebärdensprachpoesie und -theater gibt. Gelange ich schließlich an den Punkt zu berichten, dass z. B. in Österreich die Österreichische Gebärdensprache in Sonderschulen für Gehörlose nicht als Unterrichtssprache verwendet wird, sowie dass viele ÄrztInnen den Eltern Gehörloser raten, ihre Kinder von Gebärdensprache fernzuhalten, schaut mich mein Gegenüber für gewöhnlich mit großen Augen an und stellt mit Verwunderung folgende Fragen: „Gehörlose

Kinder werden in Lautsprache unterrichtet? Aber wie soll denn das funktionieren? Sie hören doch nichts! Wie können sie auf diese Weise etwas lernen? Ich habe immer gedacht, gehörlose Menschen wachsen sowieso mit Gebärdensprache auf und werden darin unterrichtet! Warum wird denn davon abgeraten?“ Ich muss ehrlich zugeben, dass ich meistens eine Weile brauche, um darauf sinnvoll antworten zu können. Denn es sind genau dieselben Fragen, die ich mir bei meiner ersten Begegnung mit der Thematik selbst gestellt habe und die ich mir bis heute stelle. Ich weiß nun zwar um die historischen Entwicklungen und Gründe, die zu dieser Situation geführt haben (und erläutere sie in Kapitel 2.4), trotzdem bin ich der Meinung, dass es bei der Beschäftigung mit Gebärdensprachforschung und Gehörlosenbildung von Bedeutung ist, diese anfängliche Verwunderung über die Verhältnisse, die in vielen Ländern immer noch vorherrschen, nicht zu vergessen. Denn wie mir jedes Mal, wenn ich jemandem von dieser Thematik berichte, erneut bewiesen wird, ist Verwunderung über diese Vorgehensweise die natürliche Art, auf Gegebenheiten zu reagieren, die offensichtlicher Logik entbehren. Erstaunen und Ungläubigkeit über die vorherrschenden Verhältnisse in der (u. a. österreichischen) Gehörlosenbildung sind offenbar die natürliche Reaktion derer, die frei von Vorkenntnissen und Vorurteilen an die Materie herangehen. Leider sind aber genau diese Gegebenheiten, über die man sich nur wundern kann, tägliche Lebensrealität für die meisten Gehörlosen in Österreich und anderen Ländern und bestimmen ihr Leben in vielerlei Hinsicht. Gebärdensprache wird ihnen vorenthalten; sie wachsen auf, ohne jemals Zugang zu einer visuell aufnehmbaren Sprache gehabt zu haben. Und dies geschieht – wie in der vorliegenden Arbeit gezeigt wird – entgegen aktuellen wissenschaftlichen Forschungsergebnissen. Denn von wissenschaftlicher Seite ist klar: Gehörlose Menschen können zwar nicht hören; wenn sie Zugang zu einer Gebärdensprache haben, fehlt ihnen jedoch nichts, um ein erfolgreiches und erfüllendes Leben führen zu können.

Viele gehörlose Menschen wachsen ohne Erstsprache auf und erwerben teilweise niemals eine Gebärdensprache. Da ich als Linguistin schon mit einigen der Implikationen des Fehlens einer Erstsprache vertraut war, wurde in mir der

Wunsch geweckt, zur Verbesserung der Situation beizutragen. Also beschäftigte ich mich weiter mit der Thematik, besuchte Gebärdensprachkurse und schnupperte ein bisschen in die österreichische Gebärdensprachgemeinschaft hinein. Außerdem las ich weiterhin Literatur zu Gebärdensprachforschung. Dabei fiel mir bald auf, dass in der wissenschaftlichen Community von LinguistInnen, PädagogInnen und KognitionswissenschaftlerInnen auf der Welt relative Einigkeit bezüglich der Frage herrscht, was Gehörlose brauchen, um eine „normale“ kognitive Entwicklung zu durchlaufen – nämlich möglichst frühen Zugang zu einer Gebärdensprache. Mir wurde klar, dass eine offensichtliche Diskrepanz zwischen Forschungsergebnissen und der Vorgangsweise von Bildungseinrichtungen und ÄrztInnen existiert. Ich beschloss daher, meine Diplomarbeit mit dem Ziel zu schreiben, einen Beitrag dazu zu leisten, dass die wissenschaftlichen Ergebnisse zahlreicher Studien, die für den Einsatz von Gebärdensprachen durch Eltern und Schulen im Umgang mit gehörlosen Kindern sprechen, in der Realität umgesetzt werden. Dies hätte eine erhebliche Verbesserung der Lebenssituation gehörloser Menschen zur Folge und würde dazu beitragen, ihnen dieselben Chancen für ein selbstbestimmtes Leben wie den hörenden Mitgliedern der Gesellschaft zur Verfügung zu stellen. Skuttnab-Kangas (1994, 2000) postuliert das Recht jedes Menschen auf eine Erstsprache als Menschenrecht. Ich teile diese Meinung und möchte mich den Bemühungen vieler WissenschaftlerInnen anschließen, dieses Recht auf wissenschaftlichem Weg für gehörlose Menschen durchzusetzen.

Zu dem Wunsch, für das Recht jedes Menschen auf eine Erstsprache zu kämpfen, kam außerdem die linguistische Neugier, dieses meiner Meinung nach einzigartige Gebiet zu untersuchen. Denn durch die Erforschung von Gebärdensprachen und der Betrachtung der Situation von gehörlosen Menschen, denen Gebärdensprache verwehrt geblieben ist, lässt sich untersuchen, was in der Linguistik schon lange als grundlegende Frage existiert: Wie wichtig ist der Erwerb einer (Erst-)Sprache für die Entwicklung eines Menschen bzw. was passiert, wenn gar kein sprachlicher Input vorhanden ist? Versuche, dies zu untersuchen, waren bisher auf Einzelfälle beschränkt, z. B. auf solche von Wolfskindern, die ohne jeglichen menschlichen Kontakt,

abgeschnitten von der Gesellschaft, herangewachsen sind. Bei den Defiziten, die dabei entstehen, kann nicht eindeutig zugeordnet werden, welche davon auf das Fehlen eines Sprachsystems zurückzuführen sind und welche auf die grundlegenden Deprivation jeglicher menschlichen Zuwendung. Die Betrachtung einer Gruppe von Menschen hingegen, die bis ins Erwachsenenalter keine vollständige Sprache erworben haben, aber allen anderen Aspekten der Sozialisation ausgesetzt waren, eröffnet ungeahnte Möglichkeiten zur Beantwortung dieser Frage, da der Einflussfaktor Sprache hierbei komplett isoliert analysiert werden kann.

Bei der Lektüre von Autobiografien Gehörloser, die zu dieser einzigartigen Gruppe von Menschen gehören und erst als Erwachsene ihre Erstsprache erworben haben, stieß ich auf Indizien dafür, in welchen Bereichen Entwicklungsdefizite aufgrund des Sprachmangels auftreten können bzw. auf welche Bereiche des Lebens Gehörloser es Einfluss haben kann, schließlich doch noch eine Gebärdensprache zu erwerben. Besonders die drastische Weise, in der einige der AutorInnen die Auswirkungen des späten Gebärdenspracherwerbs auf ihre Ich-Identität beschreiben, weckte in mir den Wunsch, dieses Phänomen wissenschaftlich zu untersuchen. Neben der Motivation durch meine eigene Faszination an diesem Themengebiet möchte ich durch meine Forschung auch eine Grundlage dafür schaffen, dass mehr Menschen verstehen, welchen großen Einfluss die Entscheidung von ÄrztInnen, Eltern und Bildungseinrichtungen bezüglich der Frage hat, ob gehörlose Kinder von Anfang an gebärdensprachlichem Input ausgesetzt werden oder nicht. Denn wie wir sehen werden, hat die Entscheidung, die diesbezüglich getroffen wird, Auswirkungen auf essentielle Aspekte des Lebens dieser Menschen: im Bereich der Interaktion mit ihren Mitmenschen, im Bildungsbereich und vor allem in Bezug auf ihre eigene Identität.

Die soeben dargelegten Überlegungen führten zu meiner grundlegenden Forschungsfrage: „Welche Auswirkungen hat der Späterwerb von Gebärdensprache auf die sprachliche Identität und das Leben gehörloser Erwachsener?“ Meine Vermutung lautet, dass der Späterwerb einer

Gebärdensprache in folgenden Bereichen Auswirkungen auf das Leben dieser Menschen zeigt: Sprache und Kommunikation, Identität, Bildung, soziale Interaktion sowie soziale und kognitive Fertigkeiten (diese Bereiche werden in Kapitel 3.2 genauer beschrieben). Weiters nehme ich an, dass die Veränderungen in den eben genannten Bereichen von der Mehrheit der betroffenen Personen als positiv empfunden werden.

Die aufgestellten Hypothesen möchte ich anhand von biografischen Erzählungen gehörloser Erwachsener, die einen späten Erstspracherwerb erlebt haben, überprüfen. Dazu werde ich zwei verschiedene Korpora verwenden: einerseits Autobiografien gehörloser Menschen, in denen sie über ihren späten Erstspracherwerb und seine Auswirkungen auf ihr Leben reflektieren, und andererseits Erzählungen österreichischer Gehörloser in Form von biografischen Interviews.

Der Aufbau der Arbeit gestaltet sich folgendermaßen:

Im Anschluss an diese Einleitung (Kapitel 1) werden im theoretischen Teil der Arbeit (Kapitel 2) aktuelle Theorien zu den Themenbereichen, die der beschriebenen Fragestellung zugrunde liegen, dargestellt. Kapitel 2 besteht aus sechs Bereichen, die im Ganzen ein umfassendes Verständnis für die vorliegende Fragestellung und die im Anschluss aufgestellten Hypothesen sowie für die Analyse ermöglichen sollen.

Mit grundlegenden Erkenntnissen über Gebärdensprachen wird im theoretischen Teil dieser Arbeit begonnen.

Anschließend sollen der Prozess des Erstspracherwerbs, die Bedeutung, die eine Erstsprache für die kognitive Entwicklung eines Menschen hat, sowie die daraus resultierenden Implikationen für gehörlose Menschen veranschaulicht werden.

Gehörlose gebärdensprachkompetente Menschen leben immer in einer Mehrheitsgesellschaft, deren hauptsächliches Kommunikationsmittel eine Lautsprache ist. Sie sind daher bilingual. Was dieser gebärdensprachlich-lautsprachliche Bilingualismus für den vorliegenden Zusammenhang bedeutet, wird in Kapitel 2.3 besprochen.

Um überhaupt ein Verständnis für die Existenz meiner untersuchten Zielgruppe – Gehörlose, die erst im Erwachsenenalter eine ihnen vollständig zugängliche Sprache erworben haben – herzustellen, wird in Kapitel 2.4 ein Einblick in die historischen Entwicklungen des Gehörlosenbildungswesens gegeben. Anschließend wird genauer auf die Situation der österreichischen Gehörlosenbildung eingegangen.

Das Kernstück des Theorieteils bildet die Beschäftigung mit der Identitätsentwicklung Gehörloser. Die Rolle, die der Erwerb einer Erstsprache bei der Entwicklung einer Ich-Identität spielt, wird hier im Hinblick auf den Gebärdenspracherwerb Gehörloser betrachtet. Als zweiter Aspekt einer Identitätsentwicklung werden auch die Möglichkeiten Gehörloser, sich über ihre Gruppenzugehörigkeit zu identifizieren, diskutiert.

Den letzten Teil des zweiten Kapitels bildet die Beschäftigung mit der sozialen Funktion einer Sprache. Dabei wird erklärt, welche Rolle der Zugang zu einer vollständig wahrnehmbaren Sprache für den Aufbau sozialer Beziehungen spielt bzw. wie sich ein Mangel an gebärdensprachlichem Input auf die Gestaltung des Soziallebens Gehörloser auswirken kann.

Kapitel 3 umfasst die Beschreibung der methodischen Vorgehensweise und der Hypothesen, die der anschließenden Analyse zugrunde liegen.

Kapitel 4 stellt die Analyse der beiden Datenkorpora dar. Dazu wird jeweils mit einer Beschreibung des Datenmaterials begonnen. Daraufhin werden zuerst die Autobiografien und anschließend die biografischen Interviews hinsichtlich der in Kapitel 3 aufgestellten Hypothesen analysiert. Zu diesem Zweck wird auf jeden

der fünf Teilbereiche einzeln eingegangen, Aussagen der Gehörlosen werden als Bestätigung oder Entkräftung der Hypothesen angeführt und interpretiert. Den dritten Teil dieses Kapitels bildet ein Vergleich der beiden Analyseteile, in dem auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten des analysierten Materials eingegangen wird. Die beiden Analysekapitel werden zusammengefasst.

Den Abschluss bilden Schlussfolgerungen, die aus den Ergebnissen dieser Untersuchung gezogen werden können.

2. Theoretische Grundlagen

Im Hinblick darauf zu untersuchen, welche Auswirkungen der Späterwerb von Gebärdensprache auf die sprachliche Identität gehörloser Menschen hat, soll hier vorerst das theoretische Wissen zugrunde gelegt werden, das nötig ist, um sich mit spätem bzw. verzögertem Erstspracherwerb und sprachlicher Identität zu beschäftigen.

Begonnen werden soll mit Informationen zu Gebärdensprachen, die das grundsätzliche Themengebiet dieser Arbeit darstellen.

2.1 Grundlegendes zu Gebärdensprachen

Gebärdensprachen sind natürlich entstandene Sprachen. Sie sind keine erfundenen Gesten- bzw. Zeichensysteme, sondern vollständige linguistische Sprachsysteme und den Lautsprachen in jeder Hinsicht ebenbürtig. Gebärdensprachen sind ebenso leistungsfähig wie Lautsprachen und können dieselben Funktionen erfüllen. Sie können daher zum Beispiel auch als Bildungs- oder Wissenschaftssprachen verwendet werden. (Boyes-Braem 1992:14, Baker 1998, u. a.)

William Stokoe hat in den 1960er-Jahren wissenschaftlich belegt, dass Gebärdensprachen dieselben Merkmale besitzen, die zuvor schon als gemeinsame Eigenschaften aller Lautsprachen weltweit postuliert wurden – sogenannte linguistische Universalien, wie z. B. den Besitz einer eigenständigen Morphologie und Syntax. (Boyes-Braem 1992:14, Stokoe 1960) (siehe auch Kapitel 2.4)

Weil Gebärdensprachen ebenso wie Lautsprachen natürlich entstanden sind, gibt es auch keine international einheitliche Gebärdensprache, sondern in jedem Land verschiedene Gebärdensprachen. Die Unterschiede zwischen ihnen sind genauso groß wie z. B. zwischen Englisch und Russisch oder Chinesisch und Italienisch, et cetera. Außerdem gibt es in den meisten Gebärdensprachen regionale Dialekte, die untereinander mehr oder weniger verständlich sind – analog beispielsweise zu den lautsprachlichen Dialekten Österreichs. Die

Verwandtschaftsverhältnisse der verschiedenen Gebärdensprachen zueinander unterscheiden sich von den Sprachverwandtschaften der Lautsprachen. Die Amerikanische Gebärdensprache (ASL) und die Französische Gebärdensprache (LSF) sind zum Beispiel enger verwandt als die Englische Lautsprache und die Französische Lautsprache, aber in Deutschland und Österreich werden zwei verschiedene Gebärdensprachen verwendet (DGS und ÖGS).

Weiters ist das grammatische System von Gebärdensprachen unabhängig von der Grammatik der Lautsprachen in den jeweiligen Ländern. Gebärdensprachen sind somit keine visuellen Abbildungen der Lautsprachgrammatik. Während Deutsch zum Beispiel die syntaktische Reihenfolge Subjekt-Verb-Objekt (SVO) hat, folgt die Syntax der ÖGS einer anderen Ordnung, nämlich Subjekt-Objekt-Verb (SOV). (Boyes-Braem 1992:14, Skant et al. 2002, u. a.)

Das Phänomen Gehörlosigkeit existiert schon lange auf der Welt und gehörlose Menschen haben sich schon immer zu Gemeinschaften zusammengefunden. Daher gibt es in jedem Land eigene Gehörlosengemeinschaften. Diese definieren sich hauptsächlich über die gemeinsame Verwendung ihrer Gebärdensprache. In diesen Sprachgemeinschaften hat sich auch eine eigene Gehörlosenkultur entwickelt, mit Poesie, Humor, Kunst et cetera – unter der Verwendung der Gebärdensprache. (Padden/Humphries 1991, Ladd 2008, u. a.) Um die Interessen ihrer sprachlichen Gemeinschaft zu vertreten, haben sich Gehörlosenvereine gegründet. Da sich die Gebärdensprachgemeinschaft hauptsächlich über ihre Sprache definiert, sehen sie sich als sprachliche Minderheitengruppe – ebenso wie andere, lautsprachliche Minderheiten – und fordern sprachliche Rechte ein, wie zum Beispiel die Verwendung der Gebärdensprache als Amtssprache oder im Unterricht. Diese Forderungen haben in einigen Ländern auf der Welt zur offiziellen Anerkennung der nationalen Gebärdensprache geführt, in anderen Ländern wurden den Gehörlosengemeinschaften noch keine Zugeständnisse solcher Art gemacht. Weltweit zeichnet sich ein sehr heterogenes Bild bezüglich der offiziellen Rechte und der Verwendung von Gebärdensprachen. (Krausneker 2006, Skuttnab-Kangas 2000, u. a.)

Während die Sichtweise von Gehörlosen als sprachliche Minderheit vor allem von Gehörlosenvereinen und LinguistInnen vertreten wird, ist die Sichtweise der MedizinerInnen, vor allem in Europa, der von LinguistInnen meistens entgegengesetzt. Der Fokus wird hierbei hauptsächlich auf die Behinderung gelegt, auf den Unterschied zur Norm, das Nicht-Hören-Können steht im Vordergrund und soll behoben werden, die Sprache und Kultur der Gehörlosen werden von vielen MedizinerInnen nicht als Werte wahrgenommen. Bei dieser Betrachtung der Gehörlosigkeit spricht man von medizinisch-defizitärer Sichtweise der Gehörlosigkeit.

Im Gegensatz dazu steht eine zweite Sichtweise, die Gehörlosigkeit wertfrei als Unterschied zur Norm sieht, die sogenannte „Differenz-Sichtweise“. Dabei liegt der Fokus auf den Fähigkeiten gehörloser Menschen. Sie werden als linguistische und kulturelle Gemeinschaft betrachtet. (Baker 2006: 372-373, Krausneker 2006)

Von Vertretern der defizit-orientierten Sichtweise wird die Gebärdensprache häufig als Bedrohung für den Lautspracherwerb betrachtet, daher wird den Eltern oft davon abgeraten, Gebärdensprache zu lernen und mit ihren gehörlosen Kindern gebärdensprachlich zu kommunizieren. (Krausneker 2006, u. a.)

Das steht jedoch in vollkommenem Gegensatz zu modernen linguistischen Forschungsergebnissen, die besagen, dass der Erwerb der Gebärdensprache den Lautspracherwerb bei gehörlosen Kindern keinesfalls behindert, sondern unterstützt. Gebärdensprachen können von Babys natürlich erworben werden. (Petitto 2000, Baker 1998, Baker 2006, Chamberlain/Mayberry 2000, u. a.) (siehe auch Kapitel 2.2)

Über Lippenlesen können nur etwa 35 % des Sprachsystems von Lautsprachen wahrgenommen werden, während gehörlose Kinder Gebärdensprachen vollständig und barrierefrei aufnehmen können (Drolsbaugh 1999:49). Sie eignen sich daher auch gut für die Bildung und den Unterricht gehörloser Kinder. Die Wissensvermittlung über eine Gebärdensprache unterscheidet sich von lautsprachlichem Unterricht allein im Kanal bzw. Modus der Informationsübertragung. Lautsprachen verwenden den auditiv-oralen Kommunikationsmodus, während Gebärdensprachen sich des visuell-gestischen

Modus bedienen. (Studien zu Gebärdensprachen als Bildungssprachen siehe z. B. Mahshie 1995, Lewis 1995, Krausneker 2004, Günther 1999, Günther 2004 u. a.)

Da Gehörlose sich in hörenden Gesellschaften bewegen, leben sie in zwei Kulturen (der Gehörlosenkultur und der hörenden Kultur) und kommunizieren in zwei Sprachen (gebärdensprachlich und lautsprachlich, zumindest mittels der Schrift). Sie können daher als bikulturell und bilingual bezeichnet werden. (siehe auch Kapitel 2.3)

Die Tatsache, dass Gebärdensprachen voll funktionsfähige natürliche Sprachsysteme sind und Lautsprachen in nichts nachstehen, sowie weitere ihrer Eigenschaften, die soeben dargelegt wurden, gehören (noch) nicht zum Allgemeinwissen. Es war daher notwendig, dies am Anfang der Arbeit festzuhalten, denn sämtliche Überlegungen, die nun folgen, bauen auf diesem Verständnis von Gebärdensprachen auf. Als weiterer logischer Schritt, nachdem die Grundeigenschaften von Gebärdensprachen klar sind, wird sich das nächste Kapitel mit folgenden Fragen beschäftigen: Auf welche Art erfolgt der Erwerb einer Gebärdensprache? Ist der Prozess mit den Erkenntnissen zu Lautspracherwerb vergleichbar? Und die für den vorliegenden Zusammenhang wohl wichtigste Frage: Was kann unter einem späten bzw. verzögerten Erstspracherwerb bei gehörlosen Menschen verstanden werden? Welche Folgen eines Spätererwerbs einer Gebärdensprache werden in der Literatur genannt? Ob dies mit den persönlichen Erfahrungen der gehörlosen Menschen, die anschließend analysiert werden sollen, übereinstimmt, wird in Kapitel 4 ersichtlich werden.

2.2 (Erst-)Spracherwerbsprozess und Kognition

Im Hinblick auf die grundlegende Fragestellung in dieser Arbeit, die sich mit dem späten Erwerb einer Erstsprache (= Muttersprache)¹ bei Gehörlosen beschäftigt, soll hier zuerst beschrieben werden, wie ein Erstspracherwerb – frühkindlich oder verzögert – abläuft und warum es essentiell für die kognitive und psychosoziale Entwicklung eines Menschen ist, eine Erstsprache zu erwerben.

Zu Beginn wird daher der Ablauf des frühkindlichen Erwerbs von Gebärdensprachen und Lautsprachen gegenübergestellt. Danach möchte ich auf die Bedeutung einer Erstsprache eingehen und die Voraussetzungen und kognitiven Implikationen eines solchen Erwerbs darlegen. Dabei kommen wir dann auf die Frage des „richtigen“ Alters für den Erstspracherwerb, sowie auf den sogenannten verzögerten Erstspracherwerb bzw. Späterwerb – der für Gehörlose häufig von Bedeutung ist – zu sprechen. Die Folgen, die so ein später Erstspracherwerb haben kann, werden abschließend diskutiert.

2.2.1 Erstspracherwerb und angeborene Spracherwerbsprozesse

Eine wichtige Grundlage bei der Beschäftigung mit Spracherwerbsprozessen ist die Annahme, dass „Spracherwerbsprozesse eine universelle kognitive Erscheinung darstellen“, welche „tief in der kognitiven Struktur des Menschen verwurzelt sind.“ (Boyes-Braem 1992:161). Boyes-Braem (1992:160,167) beschreibt den Spracherwerbsprozess bei Kleinkindern folgendermaßen: Kinder imitieren nicht einfach den sprachlichen Input der Umwelt, sondern wenden spezifische Spracherwerbsstrategien an, mithilfe derer sie die wahrgenommene Sprache im Hinblick auf ihren Aufbau und ihre Regeln „im Sinne fortschreitender Hypothesenbildung“ unbewusst analysieren (a.a.O.:160). Das bedeutet, die Kinder suchen nach Gesetzmäßigkeiten in der Sprache, stellen Hypothesen über vorhandene Regeln des Sprachsystems auf und überprüfen diese auf ihre

¹ Begriffe: Erstsprache vs. Muttersprache: Ich werde in diesem Kontext den Begriff Erstsprache verwenden – anstelle des umgangssprachlich verbreiteteren Synonyms Muttersprache – da damit der erstmalige Erwerb einer natürlichen Sprache im Leben eines Menschen (im Sinne der im Folgenden beschriebenen Spracherwerbsprozesse) bezeichnet werden soll. Da es dabei nicht von Bedeutung ist, ob der Sprachinput von der Mutter, vom Vater oder von anderen Bezugspersonen ausgeht, möchte ich den Begriff Erstsprache dem Begriff Muttersprache hier vorziehen.

Gültigkeit hin. Es kommt dabei vor, dass die Kinder ihre Hypothesen zu sehr verallgemeinern und aufgrund dessen für die aktuelle Sprachentwicklungsstufe typische Fehler machen.

Es wurden – u. a. von Petitto (2000:43) – Studien zum Ablauf des Gebärdenspracherwerbs gehörloser Kinder durchgeführt. Diese ergaben, dass der Erwerbsprozess einer Erstsprache bei gehörlosen Kindern in gebärdensprachlichem Umfeld genau auf dieselbe Weise abläuft wie der Erwerb einer Lautsprache bei hörenden Kindern. Petitto zufolge (a.a.O.) erwerben gehörlose Kinder eine Gebärdensprache ebenso wie hörende Kinder Lautsprache, ohne dass Verzögerungen, Veränderungen oder Mängel bezüglich des zeitlichen Ablaufs, des sprachlichen Inhalts oder des Reifegrads der Äußerungen beobachtet werden konnten. Sie erreichen sämtliche bei der Lautsprachentwicklung beobachteten Sprachentwicklungsstufen zur selben Zeit wie hörende Kinder. Diese Stufen erstrecken sich von der Geburt bis über das Alter von drei Jahren hinaus und umfassen die lautliche bzw. manuelle Lallphase (im Alter von 7-10 Monaten), die Ein-Wort-Phase bzw. Eine-Gebärde-Phase (11-14 Monate) sowie die Phase, in der erstmals zwei Wörter bzw. zwei Gebärden kombiniert werden (16-22 Monate). (a.a.O.)

Laut Boyes-Braem (1992:164f) weisen die Kombinationen zweier Gebärden exakt dieselbe Palette semantischer Beziehungen auf wie die Zwei-Wort-Kombinationen hörender Kinder. Die Gebärden, welche von gehörlosen Kindern in diesem Alter produziert werden, sind nicht zu verwechseln mit manuellen Gesten hörender Altersgenossen. Gehörlose Kinder produzieren ebenso manuelle Gesten, unterscheiden aber klar zwischen linguistischer und andersartiger Verwendung ihrer Hände. (Petitto 2000:43f)

Gehörlose Kinder verwenden die gleichen nichtlinguistischen Gesten wie hörende Kinder, bedeutungsvolle Kombinationen von zwei Gebärden in der entsprechenden Spracherwerbsphase werden jedoch ausschließlich von Kindern produziert, die gebärdensprachlichem Input ausgesetzt waren, unabhängig von ihrem Hörvermögen (Boyes-Braem 1992:164). Weiters gleicht der Entwicklungsverlauf bei gehörlosen Kindern dem der hörenden auch bezüglich der Komplexität der Äußerungen und der Gesprächsmuster (Petitto 2000:44).

Selbst in Fällen bimodaler Zweisprachigkeit – d. h. wenn ein hörendes Kind zweisprachig in einer Gebärdensprache und einer Lautsprache sozialisiert wird – bevorzugt es nicht die Lautsprache, sondern erwirbt beide Sprachen exakt demselben zeitlichen Ablauf folgend. (a.a.O.)

Studien über die Gemeinsamkeiten im Spracherwerbsprozess zweier Sprachen, die sich unterschiedlicher Wahrnehmungs- und Produktionsmodalitäten bedienen (visuell-manuell vs. auditiv-oral), liefern wichtige Indizien zur Erforschung sprachlicher Universalien, die allen Sprachen zugrunde liegen. Petitto (2000:48) zufolge war beispielsweise schon eine wichtige Erkenntnis aus dieser vergleichenden Spracherwerbsforschung die, dass menschliche Spracherwerbsprozesse nicht an die lautliche Modalität gebunden sind – wie es zuvor von vielen angenommen wurde. Sie schlägt stattdessen vor, einen Mechanismus im Gehirn aller Babys anzunehmen, durch den wir sensibel auf bestimmte Arten von Mustern und Strukturen reagieren, die nur in natürlichen Sprachen vorkommen. Stoßen wir auf solche Strukturen, kommt der Spracherwerbsprozess in Gang, ungeachtet der Modalität, in der wir diesen Mustern begegnen. Sind Menschen diesem Input im richtigen Alter ausgesetzt (welches Alter das ist, werden wir im Folgenden diskutieren), erwerben sie die grammatikalischen Strukturen der jeweiligen Einzelsprache im Sinne eines Erstspracherwerbs, wie er zuvor beschrieben wurde.

2.2.2 Bedeutung einer Erstsprache

Im Zusammenhang dieser Arbeit wird angenommen, dass nur eine Gebärdensprache von Gehörlosen als Erstsprache erworben werden kann. Aufgrund ihrer Einschränkungen, Lautsprachen über das Gehör aufzunehmen, stellen visuell-gestische Sprachen für Gehörlose die einzige Möglichkeit dar, erstsprachliche Strukturen im Gehirn auszubilden. Erstspracherwerb erfordert die Möglichkeit der vollständigen Wahrnehmung des sprachlichen Inputs, aus dem der Mensch mithilfe der beschriebenen Spracherwerbsmechanismen im Gehirn ein komplettes regelgeleitetes morphologisches System konstruiert. Es ist für gehörlose Menschen nicht möglich, eine Lautsprache in einem natürlichen Prozess zu erwerben. Daher stellt eine Lautsprache auch keine mögliche erste Erwerbssprache für sie dar. Sie kann aber – auf der Grundlage einer natürlich

erworbenen gebärdeten Erstsprache – gesteuert als Zweitsprache erlernt werden (Krausneker 2004:21). Weitere Argumente, welche für diese Annahme sprechen, lassen sich in der Argumentation von Bouvet (1999) finden. Sie erörtert, dass Kinder Sprache durch Kommunikation erwerben, und betont die Wichtigkeit verbaler Interaktion mit einem Kind für dessen kognitive und soziale Entwicklung (Bouvet 1999:71-75). Außerdem gibt sie zu bedenken, dass Mütter mit ihren Babys schon von Geburt an permanent verbal kommunizieren. Das bedeutet, Kinder bekommen passiven Sprachinput, schon lange bevor sie aktiv beginnen zu sprechen. Wird ein gehörloses Kind nur in Lautsprache sozialisiert, fehlt in seiner Entwicklung in hohem Umfang passiver Sprachinput, dem andere Kinder seit der Geburt ausgesetzt sind. Außerdem sind sie durch die eingeschränkte – da nur lautsprachliche – Kommunikation in der Familie nicht in der Lage, Sprache durch Kommunizieren, wie Bouvet es beschreibt, zu erwerben.

Nachdem erörtert wurde, dass nur eine Gebärdensprache als Erstsprache für Gehörlose fungieren kann, kommen wir nun zu der Frage, warum es für Menschen von solch einzigartiger Bedeutung ist, erstsprachliche Strukturen ausbilden zu können, bzw. welche Folgen es hat, wenn diese Möglichkeit nicht gegeben ist.

Prillwitz (1982) hat den engen Zusammenhang zwischen Erstspracherwerb und den folgenden kognitiven Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten untersucht, sowie die Auswirkungen eines mangelhaften Spracherwerbs auf diese Bereiche (Prillwitz 1982:72f):

- o Aktive Wahrnehmung und Erkenntnis der Umwelt.
- o Alle geistigen Prozesse, die zu Denken und Problemlösen gehören.
- o Das Erkennen von Regeln, nach denen die Umwelt strukturiert ist, z. B. in folgenden Bereichen: physikalische Umwelt, soziale Beziehungen, emotionale Befindlichkeiten und weitere (sozio-)psychische Phänomene.
- o Sowie die (speicherbaren) Ergebnisse dieser Erkenntnisprozesse.

Prillwitz fasst die Aneignung dieser Fähigkeiten unter den Begriffen Kenntniserwerb bzw. kognitive Entwicklung zusammen. Wie wir sehen werden,

ist erstsprachliche Kommunikation notwendig, um so eine kognitive Entwicklung erfolgreich zu durchlaufen und die oben genannten Fertigkeiten zu erwerben.

Prillwitz (1982:73) versteht unter dem Mechanismus der kognitiven Entwicklung einen aktiven Anpassungsprozess des Kindes an die Umwelt. Das bedeutet, ein Kind bildet auf der Basis seiner bisherigen Erfahrung sowie seiner Kenntnisse und Fähigkeiten geistige oder motorische Schemata bzw. Muster aus. Diese werden an jedem neuen Erkenntnisgegenstand (sei es ein Objekt, ein Reiz, neue Information oder eine neue Situation) geprüft. Anschließend werden die Schemata an die neue Erfahrung mit dem Erkenntnisgegenstand angepasst oder verändert bzw. neue Muster werden entwickelt. Dieser Ablauf erfolgt in der frühen Kindheit und beinhaltet noch keine verbale Aktivität des Kindes. Trotzdem bekommt ein Kind schon seit seiner Geburt sprachlichen Input und eignet sich so passiv sprachliches Wissen an. Laut Prillwitz (1982:81) beginnt anschließend die „kommunikative Erforschung der Umwelt durch das Kind“. Tritt beim Kind ein kognitives Defizit auf – d. h. es versteht etwas nicht, kennt etwas nicht et cetera – kann es auf der Basis seines sich immer weiter entwickelnden sprachlichen Zeichensystems seine Eltern oder andere Bezugspersonen danach fragen. Durch die Beantwortung häuft es weiter Wissen an. (Prillwitz 1982:81-85)

Im Vorschulalter gestalten sich die Fragen der Kinder an die Eltern schon komplexer. Auf der Grundlage des schon erworbenen Weltwissens stößt das Kind unter Umständen in seiner Umwelt auf kognitive Widersprüche, die durch reines Beobachten nicht lösbar sind. In seinem kognitiven Entwicklungsstadium kann es schon – auf der Basis seines sprachlichen Wissens – nach „dahinterstehenden Zusammenhängen“ fragen (Prillwitz 1982:90). Werden diese Fragen beantwortet, eignet sich das Kind durch die Kommunikation mit den Eltern Wissen über Zusammenhänge an, die schon „komplizierte kognitive Denkstrukturen berühren“ und entwickelt sich dadurch kognitiv weiter (a.a.O.:87). Während des sprachlichen Austauschs mit den Eltern werden Erfahrungen der Kinder „auf rein sprachlicher Ebene be- und verarbeitet.“ (a.a.O.:90). Prillwitz betont mehrfach die entwicklungsfördernde Funktion der kommunikativen Erforschung der Umwelt, speziell durch verbale Fragen, sowie der daraus resultierenden sprachlichen Bearbeitung der gemachten Erfahrungen (a.a.O.:87). Der Erkenntnisprozess, welcher durch dieses Erforschen der Umwelt

und den sprachlichen Austausch darüber entsteht, bildet Prillwitz (1982:89) zufolge die Grundlage für schulische Lernprozesse. Er ist der Meinung, dass die Schule ihre Aufgabe, ohne die vorherige Vorbereitung der kognitiven Entwicklung und der Wissensvermittlung durch die Eltern, „nur ungenügend erfüllen“ kann (a.a.O.:95).

Nehmen wir nun an, es findet kein Erstspracherwerb statt, weil das Kind gehörlos ist und in der Familie nur Lautsprache verwendet wird. In solch einem Fall sind erhebliche Einschränkungen in der soeben dargestellten kognitiven Entwicklung wahrscheinlich, weil sprachlicher Austausch und eine fortschreitende Sprachentwicklung dabei eine zentrale Rolle spielen. Ggesetzt den Fall, das gehörlose Kind entdeckt kognitive Widersprüche in seiner Umgebung – wie sie oben beschrieben wurden – ist es ihm aufgrund seines sprachlichen und Wissensdefizits nicht möglich, in so einer Situation die zugrunde liegenden Zusammenhänge in sprachlichem Austausch mit den Eltern zu ergründen. Weiters kann die gesamte kommunikative Erforschung der Umwelt sowie die sprachliche Be- und Verarbeitung von Erfahrungen aufgrund des Mangels einer gemeinsamen Sprache zwischen Eltern und Kind nur höchst eingeschränkt stattfinden.

Neben Prillwitz (1982) und Bouvet (1999) schreiben auch andere AutorInnen dem Erstspracherwerb eine wichtige Rolle bei der kognitiven Entwicklung eines Kindes zu.

Krausneker (2004:21) beispielsweise kam zu dem Ergebnis,

„dass für eine adäquate kognitive Entwicklung (und einen entsprechenden Lernerfolg im Schulalter) zunächst dafür gesorgt werden muss, dass gehörlose Kinder in den Jahren vor der Einschulung Zugang erhalten zu einer natürlichen visuellen Sprache.“

Wisch (1990, zit. nach Krausneker 2006:44f) äußert sich dazu, indem er Studien vorstellt, in denen die kognitive Entwicklung von gehörlosen Kindern aus gehörlosen und hörenden Familien verglichen werden. Die Kinder aus gehörlosen Familien wiesen bessere mathematische Leistungen sowie Lese- und Schreibfähigkeiten, größeren Wortschatz und eine bessere psychosoziale Entwicklung auf und zeigten überhaupt eine „eindeutig bessere Gesamt- und

Sprachentwicklung“. Wisch sieht in der „altersgemäßen, befriedigenden und funktionierenden Kommunikation“ einen Grund für die insgesamt bessere Entwicklung der Kinder aus gehörlosen Familien. Der Erstspracherwerb hat also erheblichen Einfluss auf die kognitive und daraus resultierend auch auf die sozioemotionale Entwicklung des Menschen. Weitere Artikel, die noch genauer auf den Zusammenhang zwischen Gebärdenspracherwerb bei gehörlosen Menschen und ihrer kognitiven Entwicklung eingehen – zum Beispiel bezüglich der Entwicklung mathematischer Fähigkeiten oder einer Theory of Mind – finden sich im Sammelband von Marschark und Hauser (2008); deren Erörterung würde aber den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

Nach dieser Betrachtung der Bedeutung einer Erstsprache für die Entwicklung eines Kindes stellt sich als nächstes die Frage, welche Faktoren nun notwendig sind, um den erfolgreichen Erwerb einer Erstsprache zu sichern. Wie schon erwähnt, sollte dazu die Sprache, die erworben werden soll, für das Kind vollständig wahrnehmbar sein. Außerdem ist es wichtig, dass mit dem Kind in der Sprache kommuniziert wird, es also im Alltag dieser Sprache ausgesetzt ist. Ein weiterer Faktor, der den Erstspracherwerb beeinflusst, ist das Erwerbsalter. Der folgende Abschnitt widmet sich der Frage, in welchem Alter ein Kind genügend sprachlichen Input bekommen muss, um eine Sprache als Erstsprache erwerben zu können, und wie dieser Input beschaffen sein muss, damit der Spracherwerbsprozess funktioniert.

2.2.3 Sensitive Phase und verzögerter/später Erstspracherwerb

Wie schon in Kapitel 2.2.1 erklärt, haben Menschen die Anlage, Strukturen natürlicher Sprachen zu erkennen und diese durch genügend Input im richtigen Alter als Erstsprache zu erwerben. Chomsky und anderen zufolge (Lillo-Martin 1991:4) können Kinder dabei aus einer begrenzten Menge sprachlichen Inputs die komplette Grammatik einer Muttersprache konstruieren. Diese Fähigkeit ist jedoch auf eine Dauer während der Kindheit begrenzt, die sogenannte sensitive (bzw. kritische) Phase des Spracherwerbs. Diese Entwicklungsphase des menschlichen Gehirns, in der eine Sprache natürlich und problemlos ungesteuert erworben werden kann, ist vorüber, wenn die neurale Plastizität im Gehirn

verloren geht. Danach ist das Erlernen einer Sprache sehr viel schwieriger und erfordert unter Umständen Steuerung im Sinne von Sprachunterricht und ähnlichem. (Emmorey 2002:205)

Ist also z. B. ein gehörloses Kind während dieser Phase der neuralen Plastizität gebärdensprachlichem Input ausgesetzt, kann es problemlos die entsprechende Gebärdensprache als Erstsprache erwerben. Während dieser Zeit ist – laut Emmorey (2002:206-211) und Boyes-Braem (1992:179ff) – die Spracherwerbsfähigkeit so stark ausgeprägt, dass Kinder die Sprache vollständig erwerben können, auch wenn ihr einziger Input aus einer Form der Sprache besteht, die unsystematisch praktiziert wird und fehlerhafte Konstruktionen enthält.

Ein Beispiel dafür gibt Emmorey (2002:209ff) mit dem Fall eines gehörlosen Buben, Simon, und seiner gehörlosen Eltern, den Singleton und Newport untersucht haben. Die Eltern haben beide Amerikanische Gebärdensprache erst im Alter von 15 Jahren gelernt. Sie verwenden die Sprache als primäres Kommunikationsmittel miteinander und mit ihrem Sohn. Dieser ist ASL von Geburt an ausgesetzt. Da die Eltern ASL erst mit 15 gelernt haben, beherrschen sie nicht alle Feinheiten des Sprachsystems und produzieren mitunter Fehler. Es treten Widersprüchlichkeiten in ihrem Input auf, das bedeutet, Simon hat zwar Zugang zu korrektem ASL-Gebrauch, die richtigen Konstruktionen werden von seinen Eltern aber nicht durchgehend verwendet sondern mischen sich mit fehlerhaften. Die Sprache seiner Eltern stellt jedoch den einzigen gebärdensprachlichen Input für Simon dar. Da Simon aber während seiner sensitiven Spracherwerbsphase genügend Input bekommt, ist es ihm durch den in dieser Zeitspanne stark ausgeprägten Spracherwerbsmechanismus anscheinend möglich, in der Sprachverwendung seiner Eltern die Elemente, die dem natürlichen Sprachsystem der ASL folgen, von den fehlerhaft verwendeten Konstruktionen zu unterscheiden und daraus ein vollständiges morphologisches System zu konstruieren. Dadurch ist es ihm möglich, seine Eltern schon im Alter von sieben Jahren bezüglich des Levels ihrer gebärdensprachlichen Kompetenz zu übertreffen. „(...) Simon regularized the input of his parents, creating a highly consistent system.“ (Emmorey 2002:210).

Simons Eltern verwenden zum Beispiel Umschreibungen an Stellen, an denen das ASL-System verlangt, dass die Elemente in der Bewegung integriert werden.

Simon selbst wiederholt diese Fehler nicht, er integriert z. B. Numerus und den Aspekt der Wiederholung simultan in die Verbbewegung, wie es der richtigen Verwendung des Sprachsystems entspricht. Seine Eltern hingegen gebärden die Morpheme, die Numerus und Wiederholung anzeigen, nacheinander. Er verwendet außerdem Konstruktionen wie Topikalisierung, die im System der ASL vorhanden sind, aber im Sprachgebrauch seiner Eltern nicht vorkommen. Das spricht für das Vorhandensein einer sensitiven Phase als Zeitfenster während der Sprachentwicklung, während der die Anlage zur Aneignung sprachlicher Systeme so stark ausgeprägt ist, dass ein Kind die fehlerhaften Formen im elterlichen Sprachinput von den korrekten unterscheiden kann, um diese für den Aufbau seines Sprachsystems zu verwenden. Es wiederholt nicht nur die Fehler der Eltern nicht, sondern kann auch seine sprachlichen Vorbilder frühzeitig so weit überholen, dass er Eigenschaften der Sprache beherrscht, welche diese nicht verwenden. Da das Fenster für den optimalen Spracherwerb im Alter von 15 Jahren schon geschlossen war, konnten Simons Eltern das System der ASL nicht so gut erwerben wie ihr Sohn, der seit seiner Geburt ASL-Input ausgesetzt war.

Eine weitere Studie zu den Auswirkungen des Erwerbsalters auf die Gebärdensprachkompetenz wurde von Newport (1990, 1991, nach Emmorey 2002:211-215) durchgeführt. Dabei wurden die sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten von ProbandInnen untersucht, die in verschiedenen Altersstufen ASL als Erstsprache erworben haben. Sie hatten alle dieselbe Schule besucht, lebten in derselben Umgebung und konnten 30 Jahre ASL-Erfahrung aufweisen. Die gehörlosen ProbandInnen, die ASL erst nach ihrem zwölften Geburtstag erworben hatten, waren zwar imstande, sich ein solides Sprachsystem anzueignen; gegenüber den ProbandInnen, die ASL von Geburt an oder in frühester Kindheit ausgesetzt waren, hatten sie trotzdem einige Nachteile. Diese Nachteile waren jedoch auf rein sprachlicher Ebene angesiedelt. Das Level des grammatischen Verständnisses beispielsweise war bei den SpätlernerInnen geringer, die Sprachverarbeitung ging nicht so mühelos vonstatten wie bei den FrühlernerInnen und oftmals gebärdeten SpätlernerInnen mit Akzent. Wenn wir uns jedoch die kognitiven Fähigkeiten der beiden Gruppen im Vergleich

anschauen, gab es zwar in der Jugend – also während bzw. kurz nach dem verzögerten Erstspracherwerb – noch leichte Einschränkungen gegenüber denjenigen mit frühkindlichem Spracherwerb, diese verschwanden jedoch im Laufe der Entwicklung und sind bei den erwachsenen Gehörlosen nicht mehr beobachtbar.

Das bedeutet, die in Kapitel 2.2.2 beschriebenen kognitiven Einschränkungen, die aufgrund eines Mangels erstsprachlichen Inputs entstehen, sind bei Gehörlosen, welche eine Gebärdensprache erst nach dem Verstreichen der sensitiven Phase erlernen, zwar anfänglich noch zu beobachten, können aber durch den späten Erwerb erstsprachlicher Strukturen schlussendlich überwunden werden. Trotzdem kann es als sinnvoller betrachtet werden, so früh wie möglich eine Sprache zu erwerben. Die Benachteiligungen gegenüber denjenigen, die die Gebärdensprache schon in früher Kindheit gelernt haben, existieren jedoch nur auf sprachlicher Ebene. Die Unterschiede, die dabei zwischen Früh- und SpäterwerberInnen bestehen, sind jedenfalls nicht so gravierend wie die Unterschiede in der kognitiven Entwicklung zwischen Gehörlosen, die nur lautsprachlich sozialisiert wurden, und Kindern gebärdensprachlich kommunizierender Familien.

Morford und Mayberry (2002:113) kommen zu denselben Ergebnissen:

„When language exposure is delayed, even by as little as a few years, language processing deficits become apparent. These deficits do not prevent late learners from using ASL as their primary language, but they provide a clear illustration of why early exposure to a first language is preferable for positive long-term outcomes.“

Die Annahme, dass eine kritische bzw. sensitive Phase für den Erstspracherwerb existiert, wurde schon 1967 von Lenneberg aufgestellt (Singleton 2007:49). Unter dem Namen „Critical Period Hypothesis“ ist sie seitdem Gegenstand wissenschaftlicher Diskussion in Psycholinguistik und Kognitionswissenschaften. Die Länge dieser Periode, wie groß der Unterschied bezüglich des Sprachlernens nach dem Verstreichen dieser Phase ist und auf welche Formen des Spracherwerbs diese Hypothese angewendet werden kann, wird von WissenschaftlerInnen in unterschiedlichem Ausmaß angenommen. Für

Lenneberg beginnt die kritische Phase mit zwei Jahren und endet mit der Pubertät. Seliger (1978) ist der Meinung, dass nur phonologische Komponenten vor der Pubertät erworben werden müssen, Dillers (1981:76) Auffassung nach kann eine Sprache auch noch im Erwachsenenalter vollständig erlernt werden, jedoch für LernerInnen nach der Pubertät nur mit Akzent. Die Phonologie nimmt in der Diskussion bezüglich der Existenz einer kritischen Phase häufig eine prominente Stellung ein, auch für Scovel (1988:185f, vgl. Scovel 2000, 2006) können Menschen nach der Pubertät noch die meisten Komponenten einer Sprache gut erwerben, nur das Meistern phonologischer Aspekte auf Native-Speaker-Niveau begrenzt er auf einen Zeitraum in der Kindheit. (Singelton 2007:49)

Die „Critical Period Hypothesis“ stellt also kein einheitliches, allgemein anerkanntes Konzept dar, vielmehr existiert die Idee, die Fähigkeit zum mühelosen natürlichen Spracherwerb sei zeitlich begrenzt, in unterschiedlichen Ausformungen.

Kritik an der „Critical Period Hypothesis“ gibt es hauptsächlich vonseiten der Zweitspracherwerbsforschung, so zum Beispiel von Hyldenstam und Abrahamsson (2003b:122, zit. nach Singelton a.a.O.). Auch Ekstrand et al. (1971), Genesee (1978) und Hatch (1983) zweifeln an der Existenz einer kritischen Phase des Spracherwerbs, sind jedoch trotzdem dafür, ein Kind möglichst früh sprachlichem Input auszusetzen (Singelton 2007:52). Nach Hatch ist nicht das Alter an sich eine bedeutsame Variable zum Sprachenlernen, sondern vielmehr das Ausmaß der sprachlichen Interaktion, gemeinsam mit anderen Variablen (Hatch 1983:197).

Es ist jedoch anzumerken, dass sich diese Kritik auf die Existenz einer kritischen Phase beim Erlernen einer Zweitsprache bezieht. Warum der Erwerb einer Zweitsprache jedoch unter anderen Gesichtspunkten betrachtet werden muss als der späte Erwerb einer Erstsprache, wird im Folgenden behandelt:

2.2.4 Später Erstspracherwerb unterscheidet sich von Zweit- bzw. Fremdspracherwerb

Der späte Erwerb einer Erstsprache unterscheidet sich vom Erwerb einer Zweit- oder Fremdsprache in einem wichtigen Punkt. Während beim verzögerten

Erstspracherwerb vorher keine linguistischen Strukturen im Gehirn vorhanden waren, wurde zum Zeitpunkt des Zweit- bzw. Fremdspracherwerbs zuvor schon eine Erstsprache erworben. Darauf kann beim erneuten Spracherwerb aufgebaut werden (siehe Kapitel 2.3). „The second language learner can draw on a general knowledge of linguistic systems that was acquired with the first language.“ (Emmorey 2002:217). Beim späten Erstspracherwerb ist das Konzept des Spracherwerbs völlig unbekannt, während der/die Zweitspracherwerbende schon Wissen über den Aufbau sprachlicher Systeme mitbringt. Vor diesem Hintergrund sind die Ergebnisse einer Studie von Mayberry (nach Emmorey 2002:216) nicht verwunderlich, die Folgendes zeigen: Kinder, die Englisch als Erstsprache erworben, dann ihr Gehör verloren und schließlich im Alter von 11 Jahren ASL als Zweitsprache erlernt haben, wiesen eine höhere Gebärdensprachkompetenz auf als gehörlos geborene Kinder, die ASL im selben Alter – also verzögert – als Erstsprache erwarben.

Betrachtet man die Ergebnisse der Studien mit gehörlosen Kindern und Erwachsenen, die in diesem Kapitel vorgestellt wurden, so kann man meines Erachtens für den vorliegenden Zusammenhang eine sensitive Phase des Spracherwerbs – Emmorey (2002), Boyes-Braem (1992) u. a. (siehe oben) folgend – annehmen. Der Begriff „sensitive“ Phase wird in dieser Arbeit gegenüber dem der „kritischen“ Phase bevorzugt, da – wie in Kapitel 2.2.3 gezeigt wurde – bei dem Erwerb einer Gebärdensprache nach dem Verstreichen dieser Phase kognitive Defizite aufgeholt werden können sowie der Großteil des Sprachsystems erfolgreich erworben werden kann. Die Nachteile der späten Lerner gegenüber den frühen bestehen „nur“ im Beherrschen linguistischer Feinheiten bzw. der Leichtigkeit der Sprachverarbeitung.

2.2.5 Conclusio: (Erst-)Spracherwerb und Kognition

Begegnen Menschen zum ersten Mal natürlichem Sprachinput, kommt ein angeborener Mechanismus in Gang, mit dessen Hilfe die Strukturen der Sprache im Gehirn analysiert werden und die jeweilige Sprache als Erstsprache erworben wird – unabhängig von der Modalität des sprachlichen Inputs. Der Erwerb einer Erstsprache spielt eine wichtige Rolle für die Entwicklung kognitiver Fertigkeiten,

für das Verständnis von Zusammenhängen, die einen umgeben, für die Aneignung von Weltwissen sowie für den Erfolg schulischer Lernprozesse. Da für Gehörlose nur eine Gebärdensprache als Erstsprache in Frage kommt, sind bei denjenigen, die rein lautsprachlich sozialisiert werden, Defizite in diesen Bereichen sehr wahrscheinlich.

Es gibt eine sensitive Phase während der Kindheit, in der Sprache natürlich und problemlos erworben werden kann. Erfolgt in diesem Zeitraum kein Erstspracherwerb – wie es bei vielen Gehörlosen in lautsprachlicher Umgebung der Fall ist –, sind Probleme in der sprachlichen und kognitiven Entwicklung zu erwarten.

Es besteht aber für Gehörlose auch nach Ablauf der sensitiven Phase noch die Möglichkeit, sich eine Gebärdensprache in einem späten Erwerbsprozess als Erstsprache anzueignen. Dadurch können ein Großteil der beschriebenen Defizite überwunden werden, leichte sprachliche Schwierigkeiten – wie z. B. ein erhöhter Verbrauch kognitiver Ressourcen während der Sprachverarbeitung sowie sich daraus ergebende Verzögerungen in Verständnis und Produktion – bleiben bestehen.

Um einen problemlosen Spracherwerb und die Aneignung aller dazugehörigen kognitiven Strukturen gewährleisten zu können, ist es für Gehörlose also wichtig, so früh wie möglich eine Gebärdensprache zu erlernen. Darauf aufbauend wird der Erwerb einer Lautsprache als Zweitsprache erheblich erleichtert.

„Kinder brauchen einen gesicherten Zugang zu einer Erstsprache, die für sie vollständig wahrnehmbar ist. Über diese Erstsprache kann eine beliebige Zweitsprache sinnvoll gelehrt und gelernt werden, besonders, wenn dies – wie bei gehörlosen Kindern der Fall – nur didaktisiert und gesteuert möglich ist.“
(Krausneker 2004:21)

Die Folge sind zweisprachige gehörlose Menschen, die sich in jeder Situation – auch im akademischen Bereich – verschiedenster Möglichkeiten bedienen können, um ohne Einschränkungen zu kommunizieren, zu interagieren oder sich Wissen anzueignen.

Mit dem soeben kurz angeschnittenen Prozess des Erwerbs einer Lautsprache als Zweitsprache sowie mit der Situation, in der gehörlose Individuen bilingual

kompetent in einer Gebärdensprache als Erstsprache und einer Lautsprache als Zweitsprache sind, wird sich das folgende Kapitel beschäftigen.

2.3 Zweitspracherwerb und Bilingualismus

Gehörlose Menschen leben in hörenden Gesellschaften. Wenn sie gebärdensprachliche Kompetenzen besitzen – dies ist bei der Gruppe gehörloser Menschen, die im vorliegenden Zusammenhang untersucht werden, durch den späten Erstspracherwerb der Fall – leben sie automatisch in einer zweisprachigen Umgebung. Dieses Kapitel beschäftigt sich daher mit den Formen von Zweisprachigkeit bei Gehörlosen und den Implikationen, die sich für die Fragestellung dieser Arbeit daraus ergeben.

Zweisprachigkeit bzw. Bilingualismus bezeichnet die Sprachkompetenz in zwei verschiedenen Sprachen. Colin Baker (1993:4) gibt in „Foundations of Bilingual Education and Bilingualism“ einen ausführlichen Überblick über verschiedenste Formen des Bilingualismus und weist zu Anfang auf die grundsätzliche Unterscheidung zwischen gesellschaftlicher und individueller Zweisprachigkeit hin. Während gesellschaftlicher Bilingualismus den gleichzeitigen Gebrauch zweier Sprachen in einer Gesellschaft beschreibt (das Phänomen der gesellschaftlichen Zweisprachigkeit wird auch als Diglossie bezeichnet), beschäftigen wir uns bei der Erforschung von individueller Zweisprachigkeit mit der linguistischen Kompetenz einer Person in zwei Sprachen. Diese individuelle Form der Zweisprachigkeit wird im Folgenden genauer im Hinblick auf Gehörlose untersucht.

Dabei stellen sich vorrangig zwei Fragen: Durch welche Spracherwerbsprozesse gelangt eine Person zu Kompetenzen in zwei Sprachen? Welches Kompetenzniveau müssen SprecherInnen erreichen, um als bilingual bzw. zweisprachig zu gelten?

Während einige ForscherInnen die Meinung vertreten, nur Menschen mit Sprachkompetenzen auf Erstsprachniveau in beiden Sprachen sind wirklich bilingual (z.B. Bloomfield 1933, in Baker 1993:7), setzen andere den Maßstab

weitaus niedriger an, und bezeichnen auch Individuen als zweisprachig, die gerade einmal einige Sätze in einer Fremdsprache beherrschen (a.a.O.). Betrachtet man den täglichen Sprachgebrauch bilingualer Personen, so kann die Kompetenz in beiden Sprachen je nach Kontext stark variieren. Die Frage, bei welchem Ausmaß an Sprachkompetenz man von bilingualen Personen sprechen kann, ist also nicht so einfach zu beantworten. Es gibt in der Forschung zu Bilingualismus eine große Bandbreite an Ansichten, die irgendwo zwischen den beiden genannten Extremen angesiedelt sind.

Laut Krausneker (2006:47) kann man davon ausgehen, dass „Gute Beherrschung und alltäglicher Gebrauch von zwei oder mehreren Sprachen durch Einzelpersonen und Gesellschaften (...) – global gesehen – die Norm“ ist; in den meisten Gesellschaften auf der Welt werden mehrere Sprachen im Alltag gesprochen.

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, um zu einer Kompetenz in zwei Sprachen zu gelangen. Neben dem gleichzeitigen Erwerb zweier Erstsprachen von Geburt an können Kinder und Erwachsene auch später noch eine Zweitsprache erlernen. Eine wichtige Unterscheidung dabei besteht darin, ob die Zweitsprache informell z. B. auf der Straße, durch Einbezug in eine fremde Sprachgemeinschaft, auf dem Spielplatz et cetera erworben oder in einem formalen Setting in Form von Sprachunterricht gelernt wird. (Baker 1998:635)

Für die Beschäftigung mit Zweisprachigkeit bei Gehörlosen besonders relevant ist die Entstehung von individuellem Bilingualismus durch Zweitspracherwerb im formalen Setting Schulunterricht.

Wie im vorangegangenen Kapitel festgestellt, kommt nur eine Gebärdensprache als Erstsprache für Gehörlose in Frage. Da Gehörlose auf der ganzen Welt in hörenden Gesellschaften leben (es gibt kein „Gehörlosenland“ mit Gebärdensprache als hauptsächlichem Kommunikationsmittel), sind sie auch permanent der jeweiligen Lautsprache des Landes ausgesetzt – zumindest in geschriebener Form. Daraus ergibt sich für die meisten gehörlosen Menschen eine besondere Form von Bilingualismus, mit einer Gebärdensprache als Erstsprache (siehe Kapitel 2.2) und einer Lautsprache als Zweitsprache. Dabei ist zu beachten, dass die Zweitsprache – aufgrund der Gehörlosigkeit – nur in

gesteuerter Form und hauptsächlich über die visuell wahrnehmbare schriftliche Modalität gelernt werden kann. Daraus ergeben sich einige Implikationen für den Zweitspracherwerbsprozess, mit denen wir uns noch genauer beschäftigen werden.

Ich möchte aber zunächst einige grundlegende Theorien zu Zweitspracherwerb und Bilingualismus darlegen, die meines Erachtens gut auf diese Phänomene bei gehörlosen Menschen übertragbar sind.

2.3.1 Thesen zu Zweitspracherwerb und Bilingualismus

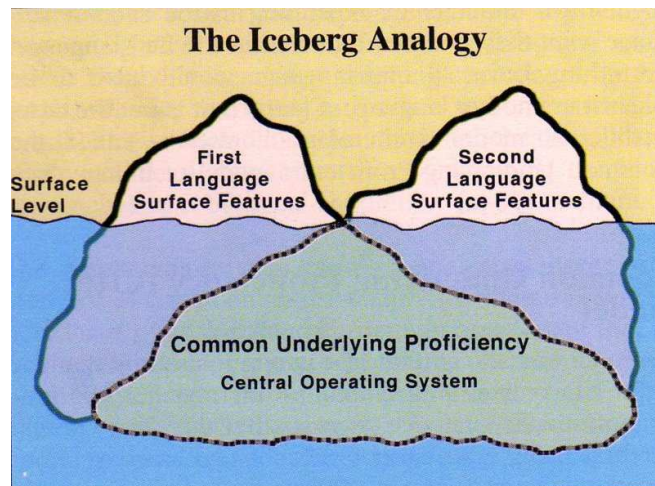
Der Erwerb zweier Sprachen – in diesem Fall einer Erstsprache und einer Zweitsprache – findet nicht unabhängig voneinander statt. Im Zweitspracherwerb kann auf schon vorhandenes sprachliches Wissen sowie auf bereits erworbene Konzepte und Skills aufgebaut werden. Dies gilt für jede Form von Zweitspracherwerb – bei Hörenden und Gehörlosen.

Jim Cummins (1979, zit. nach Krausneker 2006:56, Cummins 2000) zufolge spielt die Erstsprache eine bedeutende Rolle beim Erwerb einer weiteren Sprache. Seiner sogenannten „Interdependenzhypothese“ zufolge fördert eine hohe Kompetenz in der Erstsprache die Entwicklung der Zweitsprache. Vor allem im akademischen Bereich hält er die Erstsprache für wichtig. Wenn aber in der Schule z. B. allein die Zweitsprache Verwendung findet, hätte das negative Auswirkungen auf die Weiterentwicklung der Erstsprache, was wiederum schlecht für den Zweitspracherwerb ist. „Erst- und Zweitsprache sind also voneinander abhängig (interdependent).“ (Krausneker 2006:56)

Ein wesentlicher Faktor bei dieser gegenseitigen Abhängigkeit von Erst- und Zweitsprachentwicklung ist in Cummins' Modell² die sogenannte „Common

² In einer anhaltenden Diskussion in der Mehrsprachigkeitsforschung bezüglich des Zusammenspiels zwischen Erst- und Zweitspracherwerb wird an verschiedenen Aspekten von Cummins' Modell Kritik geübt (v. a. an seinem „Schwellenmodell der bilingualen Kompetenz“). Cummins' 1979 aufgestellten Theorien in Bezug auf L1- und L2-Erwerb werden also heute nicht mehr uneingeschränkt anerkannt. Cummins meldete sich in dieser Debatte im Jahr 1999 in einer Publikation (Cummins 1999/2001) selbst zu Wort und wehrte sich gegen eine zu strikte Interpretation seiner Aussagen. In dieser kritischen Diskussion wird jedoch vorrangig von Themenbereichen der Migrationsforschung ausgegangen, die nicht ohne Weiteres auf den Gehörlosenkontext übertragbar sind. Die Tatsache, dass Erst- und Zweitsprachkompetenz sich gegenseitig beeinflussen sowie die positiven Auswirkungen eines frühen L1-Erwerbs auf weitere

Underlying Proficiency“ (CUP). Cummins nimmt an, dass es im Gehirn von bilingualen Menschen ein System bzw. einen Speicher gibt, der den Sprachkompetenzen in beiden Sprachen zugrunde liegt, und gemeinsames bzw. geteiltes Wissen beinhaltet, welches der Mensch sich in den beiden Sprachen angeeignet hat. Cummins erklärt dieses System anhand seiner Eisberg-Analogie: (Baker 1998:81f)



(aus Baker 1998:82)

In der sprachlichen Interaktion mit anderen verwenden bilingualer Individuen ihre beiden Sprachen meistens separat. In der Grafik werden die beiden Sprachen durch die Eisberge repräsentiert, die von außen bzw. über der Oberfläche als voneinander getrennt betrachtet werden können. Unter der Wasseroberfläche haben sie jedoch eine gemeinsame Basis, die CUP, das System, in dem neu gelernte Konzepte, Skills oder das Verständnis für bestimmte Funktionsweisen von Dingen in der Umwelt gespeichert werden. Beide Sprachen tragen zu diesem Wissen bei und man kann in beiden Sprachen darauf zugreifen. „Ideas, concepts, attitudes, knowledge and skills transfer into either language.“ (Baker 1998:81). Wenn ein Kind beispielsweise lernt, wie man einen Computer benutzt, wird dieses Wissen dort gespeichert. Fähigkeiten, wie z. B. die Uhr lesen zu können oder ein Wörterbuch zu benutzen, sowie sprachlich ausgedrückte

Spracherwerbsprozesse werden dabei aber nicht infrage gestellt. Somit eignet sich die Interdependenzhypothese trotz existierender Kritik an Cummins' Gesamtwerk weiterhin, um die vorliegende Problematik zu veranschaulichen. (vgl. Tracy 2009, Romaine 1995, Boeckmann 2008 a und b, Cummins 1999/2001)

Konzepte, die in einer Sprache bereits gelernt wurden, müssen nicht in der anderen Sprache neu erworben werden. Die Person kann auf die CUP zugreifen. Somit werden der Erwerb und die Weiterentwicklung einer Sprache durch das, was in der anderen Sprache schon gelernt wurde, erheblich unterstützt. (Baker 1998:81f)

Für bimodalen Bilingualismus in einer Gebärdensprache und einer Lautsprache bei Gehörlosen kann man daher davon ausgehen, dass eine gute Kompetenz in einer Gebärdensprache die Voraussetzung für einen erfolgreichen schriftsprachlichen Zweitspracherwerb ist, da das gehörlose Kind dabei auf schon erworbene Konzepte in seiner Erstsprache zurückgreifen kann. Krausneker (2006:61) schreibt dazu:

„Die Erkenntnis, dass Kinder am besten fähig sind, eine Zweitsprache zu lernen, wenn sie eine solide Kompetenz in einer Erstsprache haben, ist heute Basis für alle bilingualen Bildungsmodelle (Cummins 1979, 1984, Snow 1990, Woodward 1982, alle zit. nach Schley 1994:4).“

Es existieren zahlreiche Studien, die belegen, dass gehörlosen Kindern mit gebärdensprachlicher Kompetenz der Schriftspracherwerb in der Schule durch ihr vorhandenes linguistisches Wissen erleichtert wird und sie höhere akademische Leistungen erbringen als Altersgenossen mit weniger oder keiner Gebärdensprachkompetenz. So stellt zum Beispiel Hoffmeister (2000, zit. nach Krausneker 2006:56) fest,

„...dass eine intakte Erstsprache (z. B. ASL) den Kindern einen Zweitspracherwerb sehr erleichtert und ihnen unter Umständen dabei hilft, Strategien für das Erlernen von Regeln dieser L2³ zu entwickeln.“

Strong und Prinz untersuchten die Sprachkompetenzen in ASL und Englisch von gehörlosen SchülerInnen und fanden heraus, dass die ASL-Kompetenz positiven Einfluss auf die Schriftsprachkompetenz in Englisch hatte.

„This supports the hypothesis that differences in academic performance between students with deaf and hearing parents discovered in previous research may indeed be largely attributable to fluency in ASL, a notion that is consistent with

³ L1 = Erstsprache, L2 = Zweitsprache

the Cummins (1981, 1989) theory of cognitive and linguistic interdependence.“
(Strong/Prinz 2000:137, zit. nach Krausneker 2006:57)

Weiters stellt Schäfke (2005, zit. nach Krausneker/Schalber 2007:113) fest, dass gehörlose Kinder, die eine bilinguale Klasse in Hamburg besuchten, mehr Kompetenzen – z. B. schriftsprachlich – aufwiesen als Kinder aus anderen Klassen.

Der Sammelband von Chamberlain und Mayberry (2000) beinhaltet viele Studien, in denen die Lese- und Schreibkompetenz gehörloser Kinder in Verbindung mit der Kompetenz in einer Gebärdensprache untersucht wurden. Eine Diskussion ihrer Ergebnisse folgt im nächsten Kapitel (2.3.2).

Aus anerkannten Modellen zu Zweitspracherwerb und Bilingualismus geht also hervor, dass Erst- und Zweitsprachkompetenzen sich gegenseitig beeinflussen. Gute Erstsprachkompetenz erleichtert den Erwerb der Zweitsprache. Dies gilt für hörende zweisprachige Menschen ebenso wie für gehörlose. Trotz dieser Gemeinsamkeiten gibt es doch einen relevanten Unterschied bezüglich des Zweitspracherwerbsprozesses bei Hörenden und Gehörlosen. Die Zweitsprache kann nur in der schriftlichen Modalität erworben werden und wurde in ihrer lautlichen Form nie gehört. Mit den Konsequenzen, die sich daraus für den Spracherwerbsprozess ergeben, werden wir uns nun beschäftigen.

2.3.2 Zweitspracherwerb bei Gehörlosen: Erwerb der geschriebenen Form einer Lautsprache

In der Vergangenheit wurde in der Gehörlosenbildung (siehe Kapitel 2.4) viel Wert darauf gelegt, Gehörlosen beizubringen, Laute von den Lippen abzulesen. Lippenlesen und Artikulationstraining stellen aber keine Entwicklung eines Sprachsystems dar, „denn Inhalte und Grammatikwissen erschließen sich dadurch nicht.“ (Krausneker 2006:54). Der Erwerb einer Lautsprache ist für Gehörlose in vollem Maße nur über ihre schriftliche Form möglich, denn „Schriftsprache kann als eigenes, sinnvolles System gedacht werden, nicht nur als eine Repräsentation der Lautsprache.“ (a.a.O.). Aufgrund der visuellen Zugänglichkeit von Schrift können Gehörlose daher – basierend auf einer soliden Erstsprachkompetenz in einer Gebärdensprache – eine zufriedenstellende

Sprachkompetenz in einer Lautsprache über die Schrift erlangen. Die Fähigkeit, einzelne Laute von den Lippen abzulesen und sich um eine gut verständliche Artikulation zu bemühen, kann durchaus als vorteilhaft und nützlich gesehen werden, um sich in der hörenden Gesellschaft zu bewegen, und soll nicht unterschätzt werden. Es muss jedoch an dieser Stelle betont werden, dass diese Fähigkeiten keine linguistischen Kompetenzen darstellen, und nur in Verbindung mit einem Erwerb der Lautsprache mittels Gebärdensprache und Schrift sinnvoll angewendet werden können.

Gehörlose Menschen, die eine Gebärdensprache als Erstsprache haben, eine Lautsprache über die schriftliche Form als Zweitsprache erwerben und sich auch unter lautsprachlich kommunizierenden Menschen bewegen, können daher als bilingual bezeichnet werden und kommunizieren unter der Verwendung von drei verschiedenen Kommunikationskanälen bzw. sprachlichen Modalitäten: Gebärdensprachlich, schriftlich und lautsprachlich. Der Lese- und Schreibkompetenz kommt hierbei eine sehr wichtige Rolle zu: Sie stellt die Verbindung der Gehörlosen zur Lautsprache und somit zur Mehrheitsgesellschaft dar.

Eine Frage, mit der sich ForscherInnen in diesem Bereich schon seit langem beschäftigen, ist folgende: Welche Faktoren fördern oder erschweren den Erwerb einer Lese- und Schreibfähigkeit bei Gehörlosen?

Chamberlain und Mayberry (2000) geben einen umfassenden Überblick über die größten Studien des 20. Jahrhunderts, die sich mit der Lesefähigkeit gehörloser Kinder beschäftigen. Die aktuellsten drei Studien, die von den Autorinnen beschrieben werden, haben den Zusammenhang zwischen der ASL-Kompetenz amerikanischer gehörloser SchülerInnen und ihrer Lesefähigkeit bzw. Englischkompetenz untersucht. Sie wurden durchgeführt von Strong und Prinz (1997), Padden und Ramsey (2000) und Hoffmeister (2000), viele vorangegangene Studien dazu kamen laut Chamberlain und Mayberry (2000) größtenteils zu ähnlichen Ergebnissen.

In den drei genannten Untersuchungen wurden zwischen 31 und 155 gehörlose SchülerInnen aus verschiedenen Schulen bezüglich ihrer ASL-Kompetenz und Lesefähigkeit getestet. Es waren sowohl Kinder aus gehörlosen Familien, deren Erstsprache ASL war, als auch Kinder aus hörenden Familien dabei – mit variierender Gebärdensprachkompetenz. Die ASL-Kompetenz wurde anhand verschiedenster Tests ermittelt, die z. B. aus Aufgaben bezüglich richtiger Satzstellung, Verbübereinstimmung, Synonym- bzw. Antonymzuordnungen und weiteren Verständnis- und Sprachproduktionsaufgaben bestanden. Die Lesefähigkeit wurde hauptsächlich mittels des Lesetests aus dem Stanford Achievement Test (SAT) beurteilt. Strong und Prince (1997) ermittelten die Englisch-Kompetenzen durch eine Reihe von Lese- und Schreibtests. Chamberlain und Mayberry (2000) liefern eine detaillierte Beschreibung der verwendeten Methoden und betonen die Zuverlässigkeit der Ergebnisse der drei Studien.

Als Ergebnis der drei Studien (und des Großteils der vorangegangenen) wird ein starker positiver Zusammenhang zwischen ASL-Kompetenz und Lesefähigkeiten bei gehörlosen Kindern festgestellt. Je höher die ASL-Kompetenz der Kinder war, desto bessere Lesefähigkeiten und Kompetenzen in Englisch wiesen sie auf. Native Speaker in ASL zeigten die besten Lesefähigkeiten bzw. Englischkenntnisse.

(Chamberlain/Mayberry 2000:233-239)

Chamberlain und Mayberry (2000) diskutieren weiters die Anwendbarkeit der Interdependenzhypothese von Cummins (siehe 2.4.1) auf gehörlose Personen. Trotz heftiger Kritik (u.a. von Mayer/Wells 1996, zit. nach Chamberlain/Mayberry 2000:241) an der Übertragbarkeit des Modells auf gehörlose Menschen sprechen sich die Autorinnen für die Anwendung der Interdependenzhypothese aus – v. a. aufgrund der Ergebnisse der beschriebenen aktuellen Untersuchungen (Chamberlain/ Mayberry 2000:240f). Diesen Schluss halte ich für gerechtfertigt, denn die starke positive Korrelation zwischen Gebärdensprachkompetenz und Lesefähigkeiten spricht sehr dafür, dass in der gebärdeten Erstsprache erworbenes Wissen, Konzepte und Skills auf die Lautsprache übertragen werden können und daher das Leseverständnis

unterstützen. Da Kinder, die bereits ASL erworben haben, auf das zurückgreifen können, was sie schon in dieser Sprache gelernt haben, wird das Verständnis von Englisch erheblich erleichtert und sie schneiden akademisch besser ab als ihre AltersgenossInnen, die wenig oder keine ASL-Kompetenz besitzen.

Trotz der Übertragbarkeit von Cummins' Modell auf den Bilingualismus Gehörloser bleibt ein wesentlicher Unterschied zur Zweisprachigkeit bei Hörenden: Hörende Kinder können zwei Sprachen gleichzeitig ungesteuert erwerben, wenn sie entsprechenden Input in ihrer Umgebung vorfinden. Diese beiden Sprachkompetenzen beeinflussen sich dann Cummins zufolge wechselseitig. In unserem Modell der Zweisprachigkeit bei Gehörlosen ist dieser simultane Bilingualismus nicht möglich. Da die Kinder die Lautsprache nicht allein durch Input erwerben können, weil sie ihn nicht über das Gehör wahrnehmen können, muss der Gebärdenspracherwerb im zeitlichen Ablauf vor dem Lautsprachlernen erfolgen. Dieser wirkt sich dann im Sinne von Cummins' Hypothese förderlich auf den Lautspracherwerb aus. Volterra (zit. nach Krausneker 2006:48) nennt den Bilingualismus bei Gehörlosen daher „sequentielle Zweisprachigkeit“.⁴

Bei dieser Art des Bilingualismus wird also Lautsprache über ihre schriftliche Form erst in der Schule didaktisiert gelernt, nachdem die gebärdete Erstsprache natürlich erworben wurde. Mahshie (1995:51ff) weist hierbei auf einen weiteren Unterschied im Zweitspracherwerb von Gehörlosen und Hörenden hin. Er bezieht sich dabei auf die Unterscheidung zwischen kontext-eingebetteter (context-embedded) und kontext-reduzierter (context-reduced) Kommunikation, die von Cummins und Swain (1986) eingeführt wurde. Unter kontext-eingebetteter Kommunikation versteht man demnach Kommunikation, die face-to-face stattfindet und in Aktivität und Interaktion eingebettet ist. Daher ist sie relativ leicht zu verstehen und erfordert kein sehr hohes Niveau sprachlicher Kompetenz, weil oft auf anwesende Personen oder Dinge Bezug genommen und

⁴ Es existiert auch simultane Zweisprachigkeit bei gehörlosen Kindern in Form von Zweisprachigkeit in zwei Gebärdensprachen. Diese unimodale Zweisprachigkeit (Modus= Gebärden vs. Sprechen) kann beispielsweise in Kanada beobachtet werden (Zweisprachig in ASL und LSQ (Langue des Signes Québécoise)). Siehe z. B: <http://www.accessmylibrary.com/article-1G1-125647884/components-bilingual-proficiency.html> [12.10.2011] oder Petitto (1997)

viel durch außersprachliche bzw. metasprachliche Mittel verständlich gemacht wird. Diese Art der Kommunikation ist normalerweise die erste sprachliche Form, in der mit Kindern kommuniziert wird. Später, in der Schule beispielsweise, kommt dann die kontext-reduzierte Form der Kommunikation hinzu. Darunter versteht man geschriebene Sprache oder Sprache, die für akademische Zwecke verwendet wird. Durch das Fehlen außersprachlicher Mittel – z. B. in einem schriftlichen Text – und aufgrund des fehlenden Kontexts sind elaboriertere sprachliche Fähigkeiten notwendig, um den Inhalt zu verstehen. Mahshie gibt zu bedenken, dass man für diese beiden Kommunikationsformen verschiedene kognitive Leistungen erbringen muss. Gehörlose SchülerInnen begegnen ihrer Zweitsprache – für sie visuell wahrnehmbar – erstmals in der Schule, in einem kontext-reduzierten Umfeld. Sie haben die Lautsprache vorher noch nie in kontext-eingebetteter Kommunikation gehört oder gesehen. Man kann annehmen, dass das den Kindern erhöhte kognitive Leistungen abverlangt. Außerdem meint Mahshie, dass der geschriebene Text für die gehörlosen Kinder zu Beginn vollkommen bedeutungslos erscheinen muss.

„Without context, such language has no perceivable meaning at all. It cannot even be described as a language from the child's point of view, since it communicates nothing in and of itself.“ (Svartholm 1993, zit. nach Mahshie 1995:53)

Anstatt die Buchstaben mit einzelnen Lauten in Verbindung zu setzen, die für gehörlose Kinder ebenso wenig Bedeutung haben, schlägt er vor, die Wörter mithilfe von Gebärdensprache in einen bedeutungsvollen Kontext zu setzen. (Mahshie 1995:53)

2.3.3 Conclusio: Zweitspracherwerb und Bilingualismus

Auf dieser Basis der Befunde, die bezüglich des Zweitspracherwerbs bei Gehörlosen in diesem Kapitel vorgestellt wurden, ist es gut vorstellbar, dass gehörlose Kinder eine Zweisprachigkeit im Sinne Cummins' erreichen – inklusive eines zugrunde liegenden gemeinsamen Wissensvorrats (CUP). In sequentieller Abfolge kann auf der Basis des schon durch die Erstsprache erworbenen Wissens eine schriftsprachliche Lautsprachkompetenz erreicht werden. Der Zweitspracherwerb kann aber nur didaktisch erfolgen, in einem Unterricht, in

dem schriftsprachliche Elemente unter Zuhilfenahme der Erstsprache der Kinder in bedeutungsvolle Kontexte gesetzt werden.

Bilingualität erweitert die Handlungsmöglichkeiten jedes Menschen (Baker 2006). Für gehörlose Menschen trifft das insofern zu, als bilinguale gehörlose Menschen die Vorteile der hörenden Gesellschaft und der Gehörlosengemeinschaft gleichermaßen nutzen können. Während es natürlich wichtig ist, sich in der Mehrheitsgesellschaft (möglichst uneingeschränkt) bewegen zu können, haben wir hingegen im vorigen Kapitel (2.2) gesehen, dass auch gebärdensprachliche Kompetenzen für Gehörlose von erheblicher Bedeutung sind, da erstsprachliche Strukturen im Gehirn Einfluss auf Kognition und Bildungserfolg haben. In den folgenden Kapiteln wird noch beschrieben, wie wichtig die Kompetenz in einer Gebärdensprache für die Identitätsentwicklung (Kapitel 2.5) und das „Social Life“ (Kapitel 2.6) von Gehörlosen ist.

Wird also gehörlosen Kindern eine bilinguale Erziehung zuteil – mit Gebärdensprache als Erstsprache und Lautsprache als Zweitsprache – ist für sie nicht nur die Gefahr überwunden, durch mangelnden Erstspracherwerb kognitive Defizite zu haben (siehe Kapitel 2.2), durch den Bilingualismus können gehörlose Menschen auch in vielen Bereichen aus einer größeren Bandbreite an Möglichkeiten wählen – sei es nun akademisch und beruflich, bezüglich ihrer sozialen Beziehungen et cetera.

Kompetenzen in zwei Sprachen bringen noch weitere Vorteile mit sich. Baker (1998:8) zufolge können bilinguale Menschen tendenziell kreativer denken oder Sprache schneller verarbeiten. Da sie für jedes Konzept, das in der Welt existiert, zwei verschiedene Bezeichnungen kennen, ist üblicherweise die Verbindung zwischen Wort und Bedeutung bei bilingualen Menschen weniger strikt verankert. Das kann unter Umständen zu einem offeneren Weltbild führen bzw. zu dem Verständnis, dass es andere Kulturen gibt, die eventuell anders denken als die eigene. Diese und weitere Vorteile werden auch bilingualen gehörlosen Menschen zuteil.

Im Hinblick auf die Frage, welche Auswirkungen der Späterwerb der Gebärdensprache auf das Leben und die Identität gehörloser Menschen hat, konnte bereits gezeigt werden, wie der Spracherwerbsprozess bei Gehörlosen aussieht und dass es von essentieller Bedeutung für eine adäquate kognitive Entwicklung ist, eine Gebärdensprache als Erstsprache möglichst früh zu erwerben. Außerdem wurde die grundsätzlich zweisprachige Situation gehörloser Menschen diskutiert und erklärt, welcher der optimale Weg ist, damit gehörlose Menschen zu bilingualen Individuen werden und gute gebärdensprachliche und laut- bzw. schriftsprachliche Kompetenzen erlangen – nämlich über den frühen Aufbau einer erstsprachlichen Kompetenz in einer Gebärdensprache und das Erlernen einer Lautsprache als Zweitsprache, vorrangig in ihrer schriftlichen Form und mithilfe der vorhandenen Gebärdensprachkompetenz. Es stellt sich an dieser Stelle die Frage, wieso so viele gehörlose Menschen auf der ganzen Welt erst im Erwachsenenalter Zugang zu einer Gebärdensprache erhalten und somit einen verzögerten Erstspracherwerb durchlaufen. Um die Implikationen der vorliegenden Fragestellung komplett zu erfassen ist es notwendig, sich mit den Faktoren zu beschäftigen, die zu dieser Situation führen. Als bedeutende Einflussfaktoren dafür, welche Sprache(n) als Kind erworben werden, können Eltern, Frühförderungseinrichtungen bzw. Kindergärten und Bildungsstätten betrachtet werden. Die Entscheidung, ob ein gehörloses Kind Zugang zu einer Gebärdensprache erhält wird von den Eltern und den Verantwortlichen dieser Institutionen gefällt, dabei bestehen von Land zu Land große Unterschiede. Im Anschluss folgt daher eine Bestandsaufnahme der Gehörlosenbildung in Österreich, in der sowohl die historische Entwicklung dieses pädagogischen Feldes als auch die aktuellen Bildungsangebote für gehörlose Menschen beschrieben werden.

2.4 Bestandsaufnahme der Gehörlosenbildung in Österreich

Die in den vorangegangenen Kapiteln behandelten Spracherwerbs- und Zweisprachigkeitsmodelle sowie die Studien, die diesbezüglich durchgeführt wurden, zeigen, dass es für die kognitive Entwicklung eines Menschen und für die Ausbildung von Fähigkeiten, die für schulische Lernprozesse gebraucht werden, dringend notwendig ist, möglichst früh eine Erstsprache zu erwerben. Diese Funktion kann bei gehörlosen Menschen nur eine Gebärdensprache erfüllen, da ein uneingeschränkter Zugang zum Sprachsystem Voraussetzung für einen natürlichen Erstspracherwerb ist. Eine früh erworbene Gebärdensprache als Erstsprache bildet daraufhin eine ideale Grundlage für den gesteuerten Erwerb einer Lautsprache als Zweitsprache.

Wächst ein gehörloses Kind heran, so sind ab einem gewissen Alter die Eltern nicht mehr die alleinigen Anbieter sprachlichen Inputs. Weitere Einflussfaktoren kommen hinzu, die mitbestimmen, ob der eben beschriebene ideale Ablauf des Spracherwerbs bei gehörlosen Kindern wirklich in der Form stattfindet, oder ob es zu einem akuten Mangel an erstsprachlichem – d. h. gebärdensprachlichem – Input kommt. Diese Faktoren bestehen vorrangig aus Frühförderungseinrichtungen, Kindergärten und Schulen. Durch den Einsatz von Gebärdensprachen im Umgang mit gehörlosen Kindern durch die PädagogInnen, die in den genannten Institutionen beschäftigt sind, kann ein sprachliches Umfeld geschaffen werden, das zu optimalen bilingualen Kompetenzen bei den gehörlosen Kindern führt. Selbst wenn ein Mangel an gebärdensprachlichem Input durch die Eltern bestünde – was nicht zu wünschen ist – wäre es durch den Beginn bilingualer Förderung vonseiten der Frühförderungseinrichtungen und Kindergärten mit der Zeit möglich (siehe „sensitive Phase“ Kapitel 2.2.3), die dadurch entstandenen Entwicklungsdefizite größtenteils auszugleichen. Im Folgenden wird sich zeigen, wie das österreichische Gehörlosenbildungssystem beschaffen ist, wie die Rahmenbedingungen aussehen und ob die beschriebenen wissenschaftlichen Erkenntnisse aus der Spracherwerbsforschung dabei umgesetzt werden. Mit dem Ziel, ein größeres Verständnis für die aktuellen Begebenheiten herzustellen,

wird zu Beginn ein Überblick über die historische Entwicklung dieses pädagogischen Zweiges gegeben.

2.4.1 Historischer Kontext der bildungspolitischen Situation der heutigen Gehörlosenpädagogik in Österreich

Es folgt eine kurze Darstellung wichtiger Ereignisse und Paradigmen in der Geschichte der Gehörlosenpädagogik, die als Basis für ein Verständnis der heutigen Bildungssituation Gehörloser in Österreich dienen soll.

Die bildungspolitische Situation des Gehörlosenschulwesens ist durch Spannungen zwischen zwei einander entgegengesetzten Ansätzen bis heute geprägt. Diese beiden Richtungen in der Gehörlosenpädagogik unterscheiden sich vor allem in der Wahl der Sprache, in der gehörlose Kinder unterrichtet werden sollen. Der folgende historische Überblick wird sich vor allem auf die Ausführungen von Krausneker (2006:67-82) stützen, die diese Entwicklungen in ihrem Buch „Taubstumm bis gebärdensprachig“ zusammenfasst. Weitere Darstellungen der Geschichte der Gehörlosenpädagogik sind auch in Lane & Fischer (1993) sowie Branson & Miller (2002) zu finden.

Abgesehen von vereinzelten früheren Versuchen nahm die institutionelle Erziehung und Bildung gehörloser Kinder Mitte des 18. Jahrhunderts in Frankreich ihren Anfang. In Paris gründete Abbé de l'Eppé die erste Schule für gehörlose Kinder. Er war der erste, der eine Gebärdensprache als Unterrichtssprache für gehörlose Kinder verwendete, da er bemerkt hatte, dass sich die Vermittlung von Wissen über das Medium Gebärdensprache viel effizienter gestaltete, als dies bei früheren Versuchen, gehörlose Kinder mittels gesprochener oder geschriebener Lautsprache zu bilden, der Fall gewesen war. Die Verwendung der jeweils nationalen Gebärdensprache als Unterrichtssprache kann als Hauptaspekt der „französischen Methode“ der Gehörlosenbildung angesehen werden, als deren Begründer de l'Eppé gilt. Im Weiteren bildete er zwanzig Lehrer aus ganz Europa und aus den Vereinigten Staaten von Amerika in seiner Unterrichtsmethode aus. Dadurch kam es zu einer weiten Verbreitung dieser Methode. Gehörlosenschulen in Europa und Nordamerika wurden

gegründet; auch die österreichischen Gehörlosenschulgründer Stork und May waren Schüler de l'Eppés. (Krausneker 2006:67ff, Wisch 1990:132)

Etwa zeitgleich entstand in Deutschland eine andere Methode zur Bildung gehörloser Kinder. Diese Methode basierte vorrangig auf dem Versuch, die Sprechfähigkeit gehörloser Kinder durch Artikulationsübungen auszubilden. Durch fortwährende Übungen des Lippenlesens wurde versucht, ein Sprachverständnis in der Lautsprache zu erreichen. Diese „deutsche Methode“ kann, so Krausneker (2006: 69), als Gegenbewegung zur französischen Methode betrachtet werden. Als Hauptvertreter dieser pädagogischen Strömung gilt Heinicke, er gründete die erste deutsche Gehörlosenschule. (a.a.O.)

Das aus dieser „deutschen Methode“ entstandene Paradigma in der Gehörlosenbildung wird als „Oralismus“ bezeichnet und beinhaltet laut Krausneker (2006:72f) folgende zentrale Aspekte: Vertreter des „Oralismus“ verstehen Gebärdensprachen nicht als echte Sprachen, nur Lautsprachen werden als Sprachen bezeichnet. Weiters seien Gebärdensprachen nicht so leistungsfähig wie Lautsprachen, eine Funktion der Gebärdensprache als Mittel zur Bildung gehörloser Menschen wird daher nicht gesehen. Zudem herrscht die Annahme, Gebärdensprachverwendung wirke bei gehörlosen Kindern hemmend auf den Lautspracherwerb und die Kompetenz in einer Gebärdensprache würde die Integration des Kindes in die hörende Gesellschaft verhindern. (Krausneker 2006: 69-74; Führung 2008:26-30)

Diese Auffassungen widersprechen jedoch laut Krausneker (2006:74) modernen wissenschaftlichen Forschungsergebnissen gleich mehrerer Disziplinen:

„Alle oben genannten Argumente der Oralisten sind von LinguistInnen, NeurologInnen und auch PädagogInnen ausführlich widerlegt worden. Die Forschungsergebnisse empirischer Untersuchungen belegen die Unzulänglichkeit dieses Ansatzes auf sprachlicher, kognitiver und emotionaler Ebene (z. B. Conrad 1979, Faber & Weber 1987 Breed & Swaans-Joha 1986 und zusammenfassend Levine 1981 oder Prillwitz 1982).“.

Für die Unterrichtspraxis in oral ausgerichteten Gehörlosenschulen ergeben sich aus den Ansichten der Oralisten erhebliche Konsequenzen. Laut Krausneker (a.a.O.) wird im „Oralismus“ als primäres Ziel der Schulbildung verstanden, dass gehörlose SchülerInnen Lautsprache beherrschen. Daher wird ein Großteil der Unterrichtszeit auf die Ausbildung dieser Lautsprachkompetenz verwendet. Womit, so Krausneker (a.a.O.), „...jedoch primär nur artikulatorische Beherrschung der Sprache gemeint ist, nicht eine umfassende Sprachkompetenz jenseits der Lautbeherrschung.“. Diese Praxis führt oft zu einer Vernachlässigung der Vermittlung von Wissen. Das hat zur Folge, dass gehörlose SchülerInnen weit hinter dem Bildungsniveau ihrer hörenden AltersgenossInnen zurückliegen. (a.a.O.)

Die schon erwähnten Spannungen zwischen den Anhängern der „deutschen“ und der „französischen“ Methode zur Bildung gehörloser Kinder erstreckten sich auf Schulen in ganz Europa und entwickelten sich zu einem heftigen „Methodenstreit“ unter den GehörlosenpädagogInnen. Im Jahre 1880 wurde schließlich in Mailand der II. Internationale Taubstummlehrerkongress abgehalten, der zum Ziel hatte, eine Lösung in der Methodenstreitfrage zu finden. Mittels einer Abstimmung sollte zwischen den beiden Bildungsmodellen entschieden werden. Zu den Rahmenbedingungen, unter denen diese Abstimmung abgehalten wurde, ist zu sagen, dass hauptsächlich oralistisch orientierte GehörlosenpädagogInnen teilnahmen, gehörlose LehrerInnen, die Lane (1994:149, zit. nach Krausneker 2006: 70) zufolge damals in Frankreich beispielsweise über die Hälfte der GehörlosenpädagogInnen ausmachten, waren von der Abstimmung ausgeschlossen. Das Ergebnis fiel zugunsten des „Oralismus“ aus. Dies hatte, so Krausneker (2006: 69f), den totalen Ausschluss der Gebärdensprache aus der Gehörlosenpädagogik zur Folge. Gebärdensprache wurde aus den Curricula gestrichen, durfte im Unterricht nicht mehr verwendet werden und wurde den Kindern vollkommen verboten.

Der „Mailänder Kongress“ wird (u. a. von Krausneker 2006:69f, Wisch 1990:133 und Lane 1994:150) als einschneidende Wende in der Gehörlosenpädagogik betrachtet. Gehörlose LehrerInnen wurden entlassen; Kinder, die in der Schule

eine Gebärdensprache verwendeten, wurden bestraft. Auch an den „Taubstummeninstituten“ in Wien wurde der „Oralismus“ eingeführt (Elischka 1999:47, 74, 97).

Der Beschluss des „Mailänder Kongresses“ leitete, so Krausneker (2006:70), eine allgemeine Wandlung in der Gehörlosenpädagogik ein, deren Fokus sich ab diesem Zeitpunkt von der Bildung Gehörloser hin zur „Heilung“ behinderter Menschen durch den Lautspracherwerb verschob. Gehörlose Menschen wurden nicht mehr als eine durch ihre Sprache determinierte Gruppe gesehen, sondern als von der hörenden Norm abweichende Individuen, „... denen mit medizinisch-therapeutischen Hilfsmitteln zu helfen war.“ (Krausneker 2006:70). Eine extrem ablehnende Haltung gegenüber Gebärdensprachen von Seiten der GehörlosenpädagogInnen prägt als weitere Folge des „Mailänder Kongresses“ die Unterrichtspraxis in Europa bis heute. (Krausneker 2006:70f)

Der „Oralismus“ führte – wie oben erwähnt – bei den meisten gehörlosen Kindern nicht zum Erfolg. Die Kinder verfügten über wenig Sachwissen, da Bildungsinhalte zugunsten von Artikulations- und Lippenlesübungen vernachlässigt wurden. Die ausschließliche Konzentration auf eine Lautsprachentwicklung führte bei den Kindern zu unzureichender Sprachkompetenz in beiden Sprachen, was sich schädlich auf ihre kognitive und soziale Entwicklung auswirkte. Krausneker (2006:75f) schildert diese Misserfolge des „Oralismus“ und zitiert dazu Wisch (1990:113ff):

„Wisch beschreibt das durch oral-auditiv ausgerichtete Erziehung entstandene sprachliche und vor allem kommunikative Defizit bei Kindern auf mehreren Ebenen – sozial, emotional, kognitiv – und zögert nicht, dies klar als „Gefahr“ für die Kinder zu bezeichnen.“

Der hier beschriebene Umstand, dass bei einem Mangel an gebärdensprachlichem Input bei gehörlosen Kindern Defizite in der kognitiven Entwicklung und bezüglich ihrer Leistungsfähigkeit im Bildungsbereich entstehen, wurde in Kapitel 2.2 anhand von Spracherwerbsmodellen bereits umfassend erörtert.

Das Paradigma des monolingual lautsprachlichen Unterrichts wurde daher in den 1970er- bis 80er-Jahren entschärft. Es folgte eine Phase, in der im Unterricht jegliche Art von Kommunikation erlaubt war. Dies schloss auch Gesten und Gebärden mit ein. Dieser Ansatz wird als „total communication“ bezeichnet. Das erklärte Bildungsziel blieb dabei weiterhin das Erlernen der Lautsprache. Unterrichtet wurde auch hierbei meistens nicht in Gebärdensprache, sondern in lautsprachbegleitenden Gebärden (LBG), welche sich nach der jeweiligen Lautsprachgrammatik richteten. Diese Form des Unterrichts ist laut Krausneker (2006:77) in vielen Ländern noch heute üblich. (Krausneker 2006:75ff; Wisch 1990:145f)

Von Seiten der Gehörlosen- bzw. Gebärdensprachgemeinschaften wird die Verwendung der Gebärdensprache als Unterrichtssprache – z. B. in der Grundsatzerklärung der World Federation of the Deaf – seit Jahrzehnten gefordert. Interessensvertretungen von Gehörlosen plädieren auf der ganzen Welt für ein bilinguales Unterrichtsmodell, welches eine gute Sprachkompetenz bei den gehörlosen Kindern sowohl in Gebärdensprache als auch in der Lautsprache zum Ziel hat. Die jeweilige nationale Gebärdensprache soll in diesem Modell als Erstsprache ausgebildet werden und zur Wissensvermittlung dienen. Auf dieser Basis kann daraufhin eine gute Zweitsprachkompetenz in der Lautsprache entwickelt werden (siehe Kapitel 2.2 und 2.3). Krausneker (2004:37) definiert anhand eines Kriterienkataloges, was unter bilinguaalem Unterricht für gehörlose SchülerInnen verstanden werden kann. Als Kriterium wird ebenda unter anderem genannt, dass die Lautsprache „gezielt als Fremd/Zweitsprache unterrichtet und gesteuert erlernt“ wird, die „Zielkompetenz der gehörlosen Kinder in der Lautsprache wird vorrangig als Lese- und Schreibkompetenz verstanden.“. (Krausneker 2006:80f)

Diese Forderung nach einem bilingualen Paradigma im Gehörlosenschulwesen ist, so Krausneker (2006:79ff), durch wissenschaftliche Forschungsergebnisse legitimiert. In einigen Ländern werden bilinguale Unterrichtskonzepte für Gehörlose bereits seit Jahren angewendet und durch wissenschaftliche Studien dokumentiert. Empirische Forschungsergebnisse zu bilinguaalem Unterricht bei Gehörlosen liegen somit vor, beispielsweise für Schweden (siehe Heiling 1995

und Mahshie 1995), Dänemark (siehe Mahshie 1995 und Lewis 1995) oder Hamburg (siehe Günther et al. 1999 und 2004). Auch Branson/Miller (2002:219, zit. nach Krausneker 2006:78) äußern sich zum bilingualen Unterrichtsansatz für Gehörlose und verweisen auf die Tatsache, dass zahlreiche Forschungsergebnisse (siehe Luetke-Stahlmann 1986; Cummins 1984) vorliegen, die besagen, dass es für SprecherInnen einer Minderheitensprache nur in einer bilingualen Umgebung möglich ist, eine Sprachkompetenz in der Mehrheitssprache zu entwickeln.

Dennoch hat sich, so Krausneker (2006:80), das bilinguale Paradigma „in der Gehörlosenpädagogik noch nicht flächendeckend durchgesetzt.“. Die Entscheidung des „Mailänder Kongresses“, Gebärdensprachen aus dem Unterricht zu verbannen und dem oralistischen Ansatz europaweit zu folgen, hat bis heute Auswirkungen auf die Unterrichtspraxis in der Gehörlosenpädagogik. Neben den eben genannten gibt es viele Länder – zu denen auch Österreich gehört – in denen der „Oralismus“ in Schulen für gehörlose Kinder nach über hundert Jahren und entgegen den oben beschriebenen wissenschaftlichen Erkenntnissen noch vorherrscht. Auch in Österreich sind die Einstellungen von GehörlosenschulleiterInnen und politischen EntscheidungsträgerInnen im Gehörlosenbildungssystem bezüglich der Unterrichtssprachproblematik oft ideologisch geprägt. Negative Einstellungen der LehrerInnen und Eltern Gehörloser zu Gebärdensprachen sind u. a. als Folge des „Mailänder Kongresses“ noch weit verbreitet. Krausneker (2006:79) schreibt dazu: „Auffallend ist – sowohl von pädagogischer als auch politischer Seite – die Verweigerung, sprachwissenschaftliche Forschungsergebnisse und Fakten zu rezipieren und umzusetzen.“. Auch die Tatsache, dass in anderen Ländern, wie z. B. in den USA, bilinguale Unterrichtskonzepte seit Jahrzehnten umgesetzt werden und Erfolge zeigen (siehe z. B. Sheridan 2001 und 2008), wird in Österreich bisher nicht als Anreiz empfunden, bilinguale Bildungskonzepte für gehörlose Menschen politisch umzusetzen und sie in Lehrplänen zu verankern.

Die aktuelle pädagogische Praxis der Gehörlosenbildung in Österreich und ihre bildungspolitischen Rahmenbedingungen werden nun im folgenden Kapitel

beschrieben und im Hinblick auf den Grad der Umsetzung wissenschaftlicher Forschungsergebnisse kritisch evaluiert. Der vorliegenden Arbeit liegt die Annahme zugrunde, dass es nicht zu unterschätzende Auswirkungen auf die Identität und das Leben gehörloser Menschen hat, ob sie eine Gebärdensprache als Erstsprache erwerben, oder sich in rein lautsprachlichem Umfeld bewegen. Bildungspolitische Rahmenbedingungen spielen dabei eine wichtige Rolle.

2.4.2 Aktuelle Praxis der Gehörlosenpädagogik in Österreich

Um eine zusammenfassende Darstellung der gehörlosenpädagogischen Praxis in Österreich zu geben, werden in diesem Kapitel die bildungspolitischen Rahmenbedingungen der Gehörlosenbildung sowie die derzeit existierenden Bildungsangebote in Österreich vor und nach dem Maturaabschluss skizziert.

2.4.2.1 Bildungspolitische Rahmenbedingungen der Gehörlosenbildung in Österreich

Um diese Rahmenbedingungen angemessen beurteilen zu können, werden diese hier zuallererst in den Kontext der vorhandenen wissenschaftlichen Erkenntnisse bezüglich Gebärdensprachen und Gehörlosenbildung gesetzt.

In den 1960er Jahren begannen in den USA die ersten wissenschaftlichen Forschungen zu Gebärdensprachen. William C. Stokoe machte mit seinem Werk „ASL – Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf“ den Anfang, Studien zu Gebärdensprachen wurden u. a. von Ursula Bellugi und Edward Klima in den siebziger Jahren fortgesetzt. Diese linguistischen Forschungen ergaben, dass Gebärdensprachen eigenständige und komplexe Sprachen mit eigener Grammatik sind, sie verfügen ebenso über all jene Eigenschaften, die man als universale sprachliche Merkmale – bis zu dem Zeitpunkt nur für Lautsprachen – postuliert hatte. Heute wird es als wissenschaftliche Tatsache betrachtet, dass Gebärdensprachen natürlich entstandene und gegenüber Lautsprachen gleichwertige linguistische Systeme sind. (Boyes-Braem 1992:10-15, Baker et al. 1998:566) (siehe Kapitel 2.1)

Aufgrund dieser Erkenntnis und der Tatsache, dass Gebärdensprachen gehörlosen Kindern im Gegensatz zu Lautsprachen vollständig zugänglich sind, sind sie für den Einsatz als Unterrichtssprachen in der Gehörlosenbildung sehr gut geeignet. Es existieren zahlreiche Studien, die den Einsatz von verschiedenen Gebärdensprachen für den Unterricht gehörloser Kinder dokumentiert und analysiert haben, u. a. Mahshie (1995), Krausneker (2004), Lewis (1995), Knight/Swanwick (2002), Kaul/Becker (1999), Ahlgren/Hyltenstam (1994) und Günther (1999, 2004).

Seit Jahrzehnten versuchen Gebärdensprachgemeinschaften auf der ganzen Welt – u. a. aufgrund dieser Erkenntnisse – die offizielle Anerkennung von Gebärdensprachen zu erreichen und verlangen den Einsatz von Gebärdensprachen als Unterrichtssprache in Gehörlosenschulen. (Krausneker 2006:80f)

Auch in Österreich wurde die Anerkennung der Österreichischen Gebärdensprache (ÖGS) von Gehörloseninteressenvertretungen und SprachwissenschaftlerInnen lange gefordert. Im Jahre 2005 wurde die ÖGS schließlich im Artikel 8 der österreichischen Verfassung als eigenständige Sprache anerkannt. Den langen Weg bis zu dieser Anerkennung beschreibt Krausneker (2006:131-145) ausführlich. Trotz der Tatsache, dass in vielen anderen Ländern innerhalb und außerhalb der EU (u. a. Schweden, Dänemark, Finnland, Irland, Norwegen, USA) die jeweils nationale Gebärdensprache zum Teil schon seit Jahren im Bildungssystem verankert ist (Krausneker 2006:128-130), existieren in Österreich noch keine weiteren gesetzlichen Regelungen bezüglich der Verwendung der ÖGS.

(Krausneker 2006:146, BMUKK/BMWF 2008:23)

Da es keine gesetzlichen Regelungen gibt, die über die reine verfassungsrechtliche Anerkennung der ÖGS hinausgehen, sind auch keine signifikanten Änderungen in der Unterrichtspraxis zu verzeichnen. Trotz der Anerkennung im Jahre 2005 wird die ÖGS, so Krausneker/Schalber (2007:235), nicht vermehrt zur Bildung gehörloser SchülerInnen verwendet. Beispielsweise haben die Zugeständnisse, die auf rechtlicher Ebene an die Forderungen der

Gebärdensprachgemeinschaft gemacht wurden, bisher zu wenig Veränderung des Status der ÖGS in für den Unterricht maßgeblichen offiziellen Dokumenten, wie dem „Lehrplan der Sonderschule für Gehörlose Kinder“⁵, geführt. Dieser Lehrplan kann jedoch als Faktor betrachtet werden, der die momentane Bildungssituation Gehörloser in Österreich wesentlich bestimmt, da sich die Unterrichtsgestaltung der Lehrenden nach den Vorgaben des Lehrplans richtet. Dieser orientiert sich – laut Krausneker/Schalber (2007:311ff) – trotz erst kürzlicher Erneuerung im Jahre 2007 nicht an aktueller wissenschaftlicher Forschung im Bereich der Gehörlosenbildung und entstand ohne Einbezug von ExpertInnen und Betroffenen. Die ÖGS hat hier zwar durch die offizielle Anerkennung als Minderheitensprache einen expliziteren Platz, wird jedoch begrifflich nicht eindeutig verwendet und mit LBG vermischt. Der fehlende Status der ÖGS als Unterrichtssprache steht – neben der schon erwähnten fehlenden Rezeption wissenschaftlicher Ergebnisse zu bilingualer Bildung – auch im Gegensatz zu Aussagen in aktuellen sprachpolitischen Dokumenten. Im Länderprofil Österreichs des „Language Education Policy Profile“ aus dem Jahr 2009, welches in Zusammenarbeit mit dem Europarat zur Evaluation der österreichischen Bildungssprachenpolitik erstellt wurde, ist bezüglich der Verwendung der Gebärdensprache im Unterricht Folgendes zu lesen:

„Wenn (...) ein Kind mit schwerer Hörstörung gesprochene Sprache nicht wahrnehmen kann, muss ‚totale Kommunikation‘ und jeder andere auf gesprochener Sprache basierende Ansatz durch Gebärdensprache ersetzt werden: Diese stellt das einzige Mittel sprachlicher Kommunikation dar, welches einem stark hörgeschädigten oder gehörlosen Kind *unmittelbar* zugänglich und daher das geeignete primäre Medium für Kommunikation, Unterricht und Bildung ist.“ (BMUKK/BMWF/ÖSZ 2009:49)

WissenschaftlerInnen und Interessensvertretungen Gehörloser geben daher als hauptsächlichen Kritikpunkt an diesem überarbeiteten Lehrplan den fehlenden Status der ÖGS als Unterrichtssprache zu bedenken, so zum Beispiel auch der Österreichische Gehörlosenbund (ÖGLB):

⁵ Lehrplan der Sonderschule für gehörlose Kinder [<http://www.cisonline.at/index.php?id=8&L=de>] [12.10.2011]

„ÖGS hat also auch in diesem Lehrplan nicht den Stellenwert als Unterrichtssprache. Sie wurde der deutschen Lautsprache nicht gleichwertig gereiht und bilingualer Unterricht wird – ebenso wie bikulturelle Erziehung – mit keinem Wort erwähnt.“ (ÖGLB 2007:1)

Neben dem anzuwendenden Lehrplan hat auch die LehrerInnenausbildung erheblichen Einfluss auf die Qualität der Bildung Gehörloser (Krausneker/Schalber 2007:304f). Krausneker und Schalber (2008:26-29) beschreiben die Ausbildungsangebote von Lehrkräften für gehörlose Kinder in Österreich. Daraus geht hervor, dass keine adäquate GehörlosenlehrerInnenausbildung vorhanden ist. Die Möglichkeit, gehörlosenspezifisches Fachwissen und ÖGS-Kompetenz zu erwerben, besteht zurzeit nur berufsbegleitend, und es mangelt an geeignetem Lehrmaterial. Zudem gibt es nur wenige gehörlose LehrerInnen mit ÖGS als Erstsprache, da es in Österreich für Gehörlose nicht ohne weiteres möglich ist, den Lehrberuf zu ergreifen. (Krausneker/Schalber 2008:25-29)

Für eine gebärdensprachlich-lautsprachliche Bilingualität, die – wie schon im vorangegangenen Kapitel (2.4.1) erwähnt – von führenden GebärdensprachforscherInnen als wesentliches Ziel der Gehörlosenbildung gesehen wird, sind ausreichende personelle Ressourcen und gehörlosenspezifisches Lehrmaterial jedoch unerlässlich (Krausneker/Schalber 2008:26-29).

In solch einem bilingualen Lehrkonzept wird zuallererst jene Sprache als Erstsprache (L1) entwickelt, die gehörlose Kinder vollständig aufnehmen können. Das bedeutet, die Erstsprache muss eine Gebärdensprache sein. Auf dieser linguistischen Basis kann dann aufgebaut werden, um die Lautsprache als Zweitsprache (L2) zu erlernen. (Krausneker 2006:81f) (siehe Kapitel 2.2 und 2.3)

Bei diesem Konzept wird, so Krausneker/Schalber (2007:479),

„... den Erkenntnissen der Spracherwerbsforschung Rechnung getragen: Die L2 kann nur über eine gefestigte L1 gut erlernt werden. Außerdem wird auf jene Aspekte der Lautsprache fokussiert, die auch für gehörlose Kinder uneingeschränkt erfahrbar sind: nämlich schriftsprachliche.“

Um diese Bilingualität bei gehörlosen Kindern erreichen zu können, ist eine ausreichende Anzahl an Lehrkräften notwendig. Auch im oben bereits zitierten Länderprofil Österreichs des „Language Education Policy Profile“ wird dies als wichtiger Faktor für den Erfolg eines bilingualen Unterrichts genannt:

„Die Ausweitung bilingualer Bildung für Gehörlose hängt entscheidend von der Aufstockung der verfügbaren LehrerInnen ab, die ÖGS und Deutsch fließend beherrschen.“ (BMUKK/BMWF/ÖSZ 2009:50)

Diese Lehrkräfte müssten im bilingualen Unterrichtskonzept ausgebildet sein und nach einem Lehrplan arbeiten, der das bilinguale Unterrichtskonzept mit einbezieht. Dazu schreiben Krausneker/Schalber (2007:313): „Bilinguale Ansätze könnten am Besten durchgeführt werden, wenn sie in Curricula verankert, in der LehrerInnenausbildung vermittelt und durch Lehrwerke ermöglicht würden.“.

So eine Durchführung entspricht jedoch nicht der aktuellen Unterrichtspraxis in Österreich. Um beispielsweise gehörlose Kinder bilingual integrativ unterrichten zu können, sind zwei Lehrkräfte pro Klasse nötig. Jedoch sind LehrerInnen meist in gemischten Klassen mit hörenden und gehörlosen Kindern allein. (Krausneker/Schalber 2008:25-27)

Die Lehrkräfte sind daher oft überfordert, weil durch ihre fehlenden Gebärdensprachkenntnisse schon die reine Informationsübertragung zu ihren SchülerInnen nicht funktioniert. Häufig sehen sich diese LehrerInnen gezwungen, auf eigene Kosten in ihrer Freizeit Gebärdensprachkurse zu besuchen, damit überhaupt Kommunikation mit ihren SchülerInnen stattfinden kann. (Krausneker/Schalber 2007:289)

Diese Problematik wird aber – wie Krausneker/Schalber (2007:87) in ihrer Studie darstellen – von der Schulleitung in den meisten Fällen nicht als solche anerkannt. In den sechs Sonderschulen für Gehörlose in Österreich wird weiterhin größtenteils auf lautsprachlichen Unterricht gesetzt – trotz einer Unterrichtssituation, die man sich durch das Fehlen einer für LehrerInnen und SchülerInnen gemeinsamen Unterrichtssprache für beide Seiten frustrierend vorstellen kann und die dadurch auch durch große Ineffizienz in der Wissensvermittlung gekennzeichnet ist (Krausneker/Schalber 2008:21-22). StützlehrerInnen, die gehörlose Kinder in Einzelintegration in Regelschulen

begleiten, müssen ebenso keine gehörlosen-spezifische Ausbildung vorweisen und nur wenige sind – durch Eigeninitiative – ÖGS-kompetent (Krausneker/Schalber 2007:256f).

LehrerInnen und ExpertInnen auf dem Gebiet der Gehörlosenbildung haben auf die Schwierigkeiten im Unterrichtsalltag hingewiesen und konzeptionelle und praktische Vorschläge zur Verbesserung der Situation gemacht. Jedoch stoßen diese Vorschläge auf Widerstand, sowohl bei Schulleitungen von Gehörlosenschulen als auch bei öffentlichen Stellen, die für Lehrplanänderungen zuständig sind. Diese sind weitgehend ideologisch gegen Gebärdensprachen eingestellt. (Krausneker/Schalber 2007:425)

Überdies begegneten Krausneker und Schalber bei der Durchführung von teilnehmenden Beobachtungen und von Interviews in diversen Gehörlosenschulen auch wiederholt LehrerInnen und Eltern, die der Gebärdensprache ablehnend gegenüberstanden und wissenschaftlichen Fakten entgegengesetzte Meinungen vertraten. So waren zum Beispiel einige LehrerInnen davon überzeugt, dass Gebärdensprachen keine vollwertigen Sprachen seien und ÖGS-Kompetenz gehörloser SchülerInnen schädlich für diese sei oder den Lautspracherwerb verhindere. (Krausneker/Schalber 2007:93-156)

Solche Ansichten – die den wissenschaftlichen Erkenntnissen zum Spracherwerb Gehörloser vollkommen widersprechen – scheinen im Bereich der österreichischen Gehörlosenbildung verbreitet zu sein. Krausneker (2006:88) schreibt dazu:

„In Österreich fehlt im Gehörlosenunterrichtswesen die Umsetzung von Erkenntnissen über Spracherwerb und Bilingualität Gehörloser und von Wissen über Gebärdensprache als solche.“ Dieses fehlende Wissen und die negativen Einstellungen zu Gebärdensprache, die – wie im vorigen Kapitel beschrieben – als Folge des „Mailänder Kongresses“ in Europa noch verbreitet sind, können u. a. als Gründe für die konstante Ablehnung bildungspolitischer Entscheidungsträger angesehen werden, die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung im Schulwesen umzusetzen. Die StudienautorInnen fassen zusammen: „Resümierend muss festgestellt werden, dass ideologisch gefärbte

Meinungen und Ansichten den pädagogischen Alltag prägen.“ (Krausneker/Schalber 2008:23).

Neben dem Lehrplan, der adäquaten Ausbildung für LehrerInnen und zielgruppenspezifischem Lehrmaterial gibt es noch ein Element, das für ein erfolgreiches Schulsystem für gehörlose Kinder unerlässlich ist – die Frühförderung: Was geschieht vor dem Schuleintritt?

Wenn man bedenkt, dass 90 % der gehörlosen Kinder in eine hörende Familie hineingeboren werden, in der die Eltern keine Gebärdensprachkenntnisse besitzen und wo die Situation, ein gehörloses Kind zu haben, komplett neu und oft traumatisch und überfordernd ist, sind durchdachte Frühfördermaßnahmen notwendig, um die Kinder optimal in ihrer Entwicklung zu unterstützen und auf den Schuleintritt vorzubereiten. In der Studie von Krausneker/Schalber (2007:299ff) beklagen LehrerInnen gehörloser SchülerInnen in Interviews, dass die Kinder oft kognitiv und sprachlich schwach entwickelt die Schule beginnen. Viele können z. B. nicht erzählen, was es zum Essen gab; sie haben einen für ihr Alter viel zu kleinen Wortschatz, auch bezüglich alltäglicher Gesprächsthemen. Diese Beobachtungen stimmen mit den Ausführungen in Kapitel 2.2 überein. Die besagten Entwicklungsrückstände sind auf einen Mangel an Sprachinput bzw. unzureichende kommunikative Verhältnisse in der Familie zurückzuführen. Krausneker/Schalber (2007:300) zufolge gibt es keine flächendeckende Frühförderung (mit ÖGS-Einsatz). Die StudienautorInnen beschreiben weiters die Informationspolitik von MedizinerInnen in Österreich hinsichtlich der Möglichkeiten von Gebärdensprachen als alles andere als optimal (a.a.O.). Die ÄrztInnen, die die Diagnosen stellen, sind häufig ideologisch gegen Gebärdensprachen eingestellt und vertreten eine defizit-orientierte Sichtweise der Gehörlosigkeit (siehe Kapitel 2.1 und 2.4.1). Daher raten sie den Eltern, früh mit Hör- und Sprechtrainings zu beginnen. Informationen über Gebärdensprachen werden meistens nicht gegeben, häufig wird sogar davon abgeraten. Die ÖGS wird oft als letzte Möglichkeit gesehen, erst dann, wenn das Lautsprachtraining nicht funktioniert hat. Die in Kapitel 2.3 beschriebene sensitive Phase für den Spracherwerb ist dann meistens schon verstrichen:

„Selbst Fachleute, die Gebärdensprache für gehörlose Kinder empfehlen, ermutigen die Eltern oft dazu, in den ersten Jahren verstärktes Gewicht auf

Hörtraining, Ablesen und Lautsprachentwicklung zu legen und Gebärden erst später dazu zunehmen, wenn die Lautsprachentwicklung des Kindes als nicht zufriedenstellend eingestuft wird. Es ist immer noch sehr selten, dass Eltern, die die Gehörlosigkeit ihres Kindes in den ersten Lebensmonaten feststellen, Gebärdensprache zu lernen beginnen und sich sofort bemühen, ihr Kind mit voll zugänglicher visueller Sprache zu umgeben. Die meisten gehörlosen Kinder werden daher zu Hause und in Kindergarten und Vorschule in den kritischen Jahren von der Geburt bis zum Alter von fünf Jahren dieser ‚reichhaltigen und interessanten Sprachumfelder‘ beraubt.“ (Erting 2007:277, zit. nach Krausneker/Schalber 2007:300f).

Im Sinne einer sprachlichen Frühförderung für gehörlose Kinder ist es jedenfalls essentiell, dass die Eltern eine Gebärdensprache erlernen und in dieser mit ihrem Kind kommunizieren (siehe Kapitel 2.2). Weil Eltern nach der Diagnose, ihr Kind ist gehörlos, aber erst einmal beginnen, eine Gebärdensprache zu lernen, ist es unbedingt notwendig, die Kinder zusätzlich in Frühförderungseinrichtungen einem reichen gebärdensprachlichen Umfeld auszusetzen, welches die Eltern auf ihrer nicht weit fortgeschrittenen Lernstufe noch nicht bieten können. Nur so kann der altersgemäße Aufbau eines Sprachsystems gewährleistet werden.

(Krausneker/Schalber 2007:300f)

Die spielerische Annäherung an die in der Mehrheitsgesellschaft verwendete Laut- bzw. Schriftsprache in der Frühförderung hätte außerdem eine Erleichterung des Schuleintritts zur Folge und wäre eine Grundlage für den gesteuerten Erwerb als Zweitsprache (siehe Kapitel 2.3).

In Schweden z. B. werden die wissenschaftlichen Erkenntnisse bezüglich des Spracherwerbs bei gehörlosen Kindern in der Gehörlosenbildung umgesetzt – Frühförderung spielt dabei eine wichtige Rolle (Ahlgren 1994:55).

Die bisher beschriebenen Faktoren und Rahmenbedingungen im Gehörlosenbildungswesen haben zur Folge, dass die meisten gehörlosen Kinder in Österreich die Österreichische Gebärdensprache nicht als Erstsprache erwerben und später auch nicht in adäquater Sprache unterrichtet werden. Der

Unterrichtsverlauf wird durch die Sprachbarriere verzögert und es kommt zu einem deutlichen Absinken des Bildungsniveaus. Das wird in der Studie von Krausneker/Schalber (2007) durchgehend beschrieben (besonders Seiten 260-270). Auch Holzinger et al. (2006) weisen in ihrer Studie zur Bildungssituation Gehörloser in Oberösterreich darauf hin, „...dass bei Kindern in Regelschulen vielfach signifikante Sprachentwicklungsrückstände bestehen.“ (zitiert nach Krausneker/Schalber 2007:266).

Nach der in diesem Kapitel erfolgten Darstellung des Umfelds, der Rahmenbedingungen und der Schwierigkeiten, in denen sich das Gehörlosenschulwesen in Österreich befindet, wird im Folgenden die konkrete gehörlosenpädagogische Praxis, die sich daraus ergibt, kurz dargestellt.

2.4.2.2 Bildungsangebote für gehörlose Menschen in Österreich bis zur Matura

Die bestehenden Bildungsangebote für Gehörlose werden von Krausneker und Schalber in ihrer Studie „Sprache Macht Wissen“ für die österreichischen Bundesländer genau beschrieben und hier im Folgenden zusammengefasst.

Grundsätzlich existieren in Österreich zwei verschiedene Schulsettings für gehörlose Kinder. Dem Besuch einer Sonderschule für Gehörlose, von denen es österreichweit sechs gibt, steht die Einzel- oder Gruppenintegration in einer Regelschule gegenüber. Die Möglichkeit, einen Maturaabschluss zu erlangen, gibt es für Gehörlose in Österreich nur, wenn sie integrativ in normalen Schulen unterrichtet werden, Gehörlosenschulen sehen diesen Abschluss nicht vor. Neben der grundsätzlichen Entscheidung zwischen Gehörlosenschule und Integration scheint auch die Ortswahl relevant zu sein, denn es gibt, so Krausneker und Schalber (2007:42), bedeutende Unterschiede zwischen den Bildungsangeboten der einzelnen Bundesländer. (Krausneker/Schalber 2007:42-43)

Die meisten gehörlosen Kinder werden integriert unterrichtet. Es gibt die Varianten bilinguale Integration, Gruppenintegration in einer Integrationsklasse oder Einzelintegration in einer Klasse mit hörenden Kindern. Wird ein gehörloses

Kind in einer hörenden Klasse unterrichtet, steht ihm je nach Bundesland in unterschiedlichsten Ausmaßen ein/e StützlehrerIn zur Verfügung, die das Kind in einigen Fächern im Unterricht begleitet. Diese StützlehrerInnen haben oft keine zielgruppenspezifische Ausbildung und selten ÖGS-Kompetenz, das Gleiche trifft auf die IntegrationslehrerInnen zu, die die Klasse unterrichten. (Krausneker/Schalber 2008:26)

Gerade in einem Unterrichtssetting, in dem der Unterricht hauptsächlich auf die hörende Mehrheit der Klasse zugeschnitten ist, wie es in der Integration der Fall ist, erscheint es als besonders wichtig, sicherzustellen, dass das gehörlose Kind die Unterrichtsinhalte versteht. Der wichtigste Faktor hierbei wäre – wie schon im vorigen Kapitel (2.4.2.1) erwähnt – die Verwendung der ÖGS zur Wissensvermittlung. Krausneker/Schalber (2007:75) schreiben jedoch:

„Bis auf wenige Ausnahmen, die ein bilinguales Konzept mit Deutsch und ÖGS durchsetzen konnten, werden SchülerInnen, die integrativ beschult werden, ohne die Verwendung von ÖGS unterrichtet und gefördert.“

In den Sonderschulen für Gehörlose hat die ÖGS ebenso wenig den Status einer Unterrichtssprache. Die Einstellung der SchulleiterInnen und LehrerInnen zur ÖGS kann als skeptisch bis ablehnend beschrieben werden. (Krausneker/Schalber 2007:425)

Trotz des Wissens um die Gebärdensprachkompetenz der meisten SchülerInnen und der Verwendung von ÖGS auf dem Schulhof wird diese Kompetenz von den LehrerInnen und der Schulleitung meist negativ bewertet. Die Spontankommunikation der gehörlosen SchülerInnen in ÖGS wird nicht etwa als Beweis dafür gesehen, dass ÖGS die adäquatere Bildungssprache für Gehörlose wäre, sondern nur als Bedrohung ihres Lautspracherwerbs wahrgenommen. (Krausneker/Schalber 2007:230)

Die überwiegende Mehrheit der Gehörlosenschulen sieht Gehörlosigkeit im medizinisch-defizitären Paradigma. Diese Ablehnung der ÖGS von Seiten der Schulleitung steht für Krausneker/Schalber (2007:42) im Gegensatz zur Tatsache, dass Gehörlosenschulen als Ort der Weitergabe der Gebärdensprache und Gehörlosenkultur bekannt waren bzw. sind. Dieses Spannungsfeld bestimmt den pädagogischen Alltag in den Gehörlosenschulen,

die starke Positionierung der Schulleitung überwiegt gegenüber der klaren sprachlichen Präferenz der Schulkinder.

„Die persönliche Einstellung einzelner SchulleiterInnen und verantwortlichen öffentlichen Stellen ist stark ideologisch geprägt, sodass schon die einfache Frage nach ÖGS im Unterricht in vielen Fällen als Bedrohung wahrgenommen wurde...“ (Krausneker/Schalber 2007:75). Somit wird auch in den Sonderschulen für Gehörlose nur ein Bruchteil der Kinder bilingual mit ÖGS und Deutsch unterrichtet, für die Mehrheit werden lautsprachliche Konzepte im Unterricht verwendet. (Krausneker/Schalber 2007:42-75)

In Österreich existieren zum Entstehungszeitpunkt der Studie von Krausneker/Schalber (2007)⁶ drei bilinguale Bildungsangebote mit Deutsch und ÖGS. Eines davon befindet sich in Kärnten. Dort gibt es ein auf Gehörlosigkeit spezialisiertes Sonderpädagogisches Zentrum (SPZ) und eine gut funktionierende bilinguale Mehrstufenklasse mit ÖGS als Unterrichtssprache, Deutsch als Zweitsprache und LBG zur Unterstützung und Vermittlung zwischen beiden Sprachen. Auch die Integration scheint in diesem Bundesland gut zu funktionieren. (Krausneker/Schalber 2007:44-49)

Das Bundesinstitut für Gehörlosenbildung (BIG) in Wien ist die größte Einrichtung zur Bildung Gehörloser in Österreich. Zu diesem Institut gehören neben dem Schulbetrieb eine mobile Frühförderung, ein Kindergarten, ein Hort und ein Internat. Einerseits werden hier hörende Kinder integrativ in Klassen mit Gehörlosen unterrichtet, andererseits besuchen einige gehörlose SchülerInnen in der Integration Klassen aus umliegenden Schulen. In zwei dieser Klassen wird der Unterricht bilingual in ÖGS und Deutsch abgehalten. Es handelt sich dabei einerseits um eine Volksschulklasse mit einer – Krausneker/Schalber (2007:67) zufolge – engagierten Lehrerin, die sowohl ÖGS-kompetent als auch mit dem bilingualen Unterrichtskonzept vertraut ist und die beiden Sprachen bewusst einsetzt.

⁶ Seit der Durchführung der Studie „Sprache Macht Wissen“ (2007) existieren keine weiteren aktuellen Forschungen bezüglich der Gehörlosenbildung in Österreich, mit Ausnahme einer Dissertation (Kramreiter 2011), welche jedoch kein Überblickswerk vergleichbar mit Krausneker/Schalber (2007) darstellt.

Besonders hervorgehoben wird von den Studienautorinnen die bilinguale Klasse an einer Kooperativen Mittelschule, in der ebenso gehörlose und hörende Kinder gemeinsam unterrichtet werden. In diesem Unterrichtssetting sind durchgehend zwei Lehrerinnen anwesend, der Unterrichtsalltag ist zweisprachig. Die fünf gehörlosen bzw. hörbehinderten Kinder in dieser Klasse können daher „...alle Unterrichtsinhalte barrierefrei wahrnehmen...“ (Krausneker/Schalber 2007:70, Hervorhebung im Original). Zwei der von Krausneker/Schalber (2007:71) interviewten Lehrerinnen betonen einen Aspekt dieser gemeinsamen Klassen von hörenden und gehörlosen SchülerInnen als besonders vorteilhaft: Der direkte Vergleich der SchülerInnen mit den hörenden KollegInnen wirke sich sehr förderlich auf ihr Selbstvertrauen aus. Der Unterricht in der bilingualen Klasse der Kooperativen Mittelschule scheint – den Autorinnen zufolge – gut zu funktionieren. (Krausneker/Schalber 2007:67-71)

Aus dieser kurzen Darstellung der Bildungsangebote für gehörlose SchülerInnen in Österreich ist zu erkennen, dass sowohl in den gehörlosenspezifischen Sonderschulen als auch in Integrationssettings lautsprachliche Unterrichtskonzepte dominieren. Wie gezeigt wurde, sind bilinguale Bildungskonzepte und die Verwendung der ÖGS im Unterricht nur sehr vereinzelt und meist durch individuelles Engagement vorhanden. Wo bilingualer Unterricht jedoch existiert, scheint er erfolgreich zu sein. Durch die Studie „Sprache Macht Wissen“ wurde jedoch auch deutlich, dass es keine offiziellen Bemühungen von Seiten der bildungspolitischen EntscheidungsträgerInnen gibt, diese Pilotprojekte bilingualer Gehörlosenbildung österreichweit umzusetzen. Krausneker und Schalber (2007:75) kommen zu dem Schluss, „...dass dem Gehörlosenschulwesen in Österreich in Bezug auf pädagogische Konzepte, verwendete Termini, der LehrerInnenausbildung und der Unterrichtssprache gemeinsame, einheitliche Grundlagen und zeitgemäße Ansätze, sowie sinnvolle, optimale Strukturen fehlen.“

2.4.2.3 Weiterführende Bildungsangebote für gehörlose Menschen nach der Matura

Welche Ausbildungsmöglichkeiten stehen einem/r Gehörlosen – nach dem erfolgreichen Ablegen der Matura in einem Integrationssetting – zur Verfügung? In der Studie „Sprache Macht Wissen“ wird dazu exemplarisch auf die Situation gehörloser Studierender an der Universität Wien eingegangen.

Krausneker/Schalber (2008) zufolge ist ein sehr zentraler Aspekt eines Studiums – nämlich der Zugang zu bzw. das Verständnis von Lehrveranstaltungen – für gehörlose Studierende in Österreich nicht ausreichend gegeben. Gehörlosen Studierenden werden pro Semester im Durchschnitt Dolmetschdienste für eine Lehrveranstaltung bezahlt. Für ihr restliches Studium sind sie auf das Wohlwollen der Lehrenden bzw. auf das Entgegenkommen ihrer Mitstudierenden angewiesen. Auch die sonstige Kommunikationssituation wird von den Studierenden als nicht zufriedenstellend empfunden. Um hier eine Verbesserung zu erreichen, müsste laut den Meinungen der befragten Studierenden vor allem das Dolmetschbudget erhöht werden. (Krausneker/Schalber 2008:29-30)

2.4.3 Conclusio: Bestandsaufnahme der Gehörlosenbildung in Österreich

Wie in diesem Kapitel gezeigt wurde, war und ist die Gehörlosenpädagogik von starken Spannungen und zum Teil ideologischen Konflikten geprägt. Diese bestehen heute hauptsächlich in Kontroversen zwischen den Forderungen des „Oralismus“ und aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen aus Linguistik und Pädagogik. Die kritische Evaluation der Gehörlosenbildung in Österreich hat ergeben, dass ebendiese Forschungsergebnisse in Österreich nicht umgesetzt werden. Durch die Beschäftigung mit dem österreichischen Gehörlosenschulwesen und mit Berichten über die Erfahrungen und Schwierigkeiten von beteiligten Personen, v. a. LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern Gehörloser und dem Vergleich mit anderen Ländern, in denen Gebärdensprache im Bildungssystem verankert ist, entsteht der Eindruck, dass das österreichische System nicht sehr erfolgreich und für die Akteure und Beteiligten in diesem System nicht sehr zufriedenstellend ist. Zufriedenheit hat jedoch in der Identitätsforschung einen wichtigen Stellenwert (siehe Kapitel 2.5

Sprachliche Identität): die persönliche Zufriedenheit, u. a. mit zwischenmenschlicher Kommunikation, ist dort eng mit persönlichem Erfolg verknüpft. Um erfolgreiche Kommunikation im Schulsystem zu gewährleisten, ist aus linguistischer Sicht vorrangig die Wahl der Unterrichtssprache entscheidend. Die Voraussetzung für die Verwendung einer Sprache als Unterrichtssprache ist früher Spracherwerb bei den SchülerInnen (siehe Kapitel 2.2) Dieser ist jedoch in Österreich bei gehörlosen Kindern – wie soeben gezeigt wurde – unzureichend vorhanden. Dies ist vor allem auf den niedrigen Stellenwert der ÖGS während des gesamten Bildungswegs zurückzuführen. Die Möglichkeit, in der Schule die kognitive und soziale Entwicklung gehörloser Kinder durch Anwendung durchdachter pädagogischer Konzepte zu unterstützen bzw. häufig durch einen Mangel an Sprachinput in den ersten Lebensjahren entstandene Defizite auszugleichen, wird von den Bildungsinstitutionen nicht wahrgenommen.

Die vorangegangenen Erörterungen hatten den Zweck zu verdeutlichen, warum diese Gruppe gehörloser Menschen, die eine Gebärdensprache im Erwachsenenalter verzögert als Erstsprache erworben hat, in dieser Form existiert: Eine Mischung aus ideologisch geprägten MedizinerInnen, ungenügendem Informationsbezug von Eltern bezüglich Gebärdensprachen, dem daraus resultierenden Mangel erstsprachlichen Inputs im Elternhaus und der darauf folgende Eintritt in ein Schulsystem, in dem ÖGS keine nennenswerte Funktion einnimmt, haben dazu geführt, dass die meisten Gehörlosen in Österreich ihre gesamte Kindheit und Jugend ohne Input in einer Sprache zubringen, die die Funktion einer Erstsprache übernehmen kann. Bei der Analyse von Interviews mit österreichischen gehörlosen Menschen werden wir persönliche Erfahrungsberichte von Personen, die genau in dieser Art aufgewachsen sind, betrachten. Da eine der aufgestellten Hypothesen sich darauf bezieht, welchen Einfluss der Gebärdenspracherwerb auf den Bildungsbereich im Leben der gehörlosen Menschen hat, wird der Zusammenhang zwischen Fähigkeiten im Bildungsbereich und einer Kompetenz in ÖGS dort ebenfalls ersichtlich werden. Neben sprachlichen, kognitiven und Entwicklungsdefiziten, die aus dem Mangel an erstsprachlichem Input resultieren, nimmt sprachlicher Austausch in einer vollständig zugänglichen

Sprache auch eine prominente Stellung bei der Entwicklung der eigenen Identität ein. Welche Änderungen sich bei den gehörlosen Menschen, deren Erfahrungsberichte in der vorliegenden Arbeit analysiert werden, bezüglich ihrer eigenen Identität durch den Gebärdenspracherwerb ergeben haben, wird Gegenstand der Analyse in Kapitel 4 sein und bildet den eigentlichen Kern dieser Untersuchung. Im folgenden Kapitel werden dazu zunächst der Begriff der Identität diskutiert, die Entwicklung einer Ich-Identität bei Gehörlosen skizziert sowie Möglichkeiten zur Gruppenidentifikation besprochen.

2.5 Sprachliche Identität

Mit dem Ziel, die Auswirkungen des späten Erstspracherwerbs auf die sprachliche Identität zu ergründen, folgt in diesem Kapitel eine Auseinandersetzung mit dem Begriff der sprachlichen Identität bzw. der Identitätsbildung im Allgemeinen.

Die Ausbildung einer eigenen Identität wird sowohl in der Sozialwissenschaft als auch in der Psychoanalyse als eine der grundlegendsten Aufgaben der menschlichen Entwicklung angesehen. Bei diesem Prozess spielt die Interaktion mit anderen Menschen, vor allem auf sprachlicher Ebene, eine essentielle Rolle. Besonders in den Identitätsbildungsmodellen von George Herbert Mead, Lothar Krappmann und Erik Erikson steht dabei die Fähigkeit zu einem umfassenden und uneingeschränkten sprachlichen Austausch im Vordergrund.

Aufgrund der prominenten Rolle der sprachlichen Interaktion in den Identitätsbildungstheorien dieser drei Autoren eignen sie sich gut, um die Auswirkungen des Gebärdenspracherwerbs auf den Identitätsbildungsprozess bei Gehörlosen zu untersuchen. Mead, Krappmann und Erikson selbst bezogen in ihren Überlegungen den besonderen Fall der Identitätsbildung gehörloser Menschen zwar nicht mit ein, Ahrbeck (1997) hat ihre Modelle jedoch genau auf ihre Anwendbarkeit auf die Ausbildung einer Identität bei gehörlosen Menschen geprüft. Ahrbeck (1997) beschäftigt sich zu Beginn ausführlich mit den theoretischen Überlegungen der drei Autoren. Im zweiten Teil seines Werks diskutiert er detailliert, ob diese Modelle auf gehörlose Menschen anwendbar sind. Wie wir sehen werden, kommt er zu dem Schluss, dass die sprachliche

Interaktion, welche von den Autoren als Voraussetzung für eine Identitätsentwicklung angesehen wird, im Falle von Gehörlosen nur als gebärdensprachliche Interaktion interpretiert werden kann. Um den Prozess der Ausbildung einer Identität im Zusammenhang mit dem Zugang zu Sprache bei Gehörlosen zu erörtern, stellt Ahrbeck (1997) daher eine ausgezeichnete Quelle dar. Aus diesem Grund basieren die folgenden Darstellungen in Kapitel 2.5.1 auf Ahrbeck (1997)⁷.

Anschließend folgt eine Beschreibung der neueren wissenschaftlichen Modelle, die sich mit der Beziehung zwischen Identität, Selbstwertgefühl und Zufriedenheit im Leben bei Gehörlosen beschäftigen. Zusammenhänge, die auch für die vorliegende Untersuchung von Relevanz sind.

2.5.1 Theorien zur Identitätsbildung

2.5.1.1 George Herbert Mead⁸

Mead gilt als Vertreter des Symbolischen Interaktionismus. Für ihn kann ein Individuum seine Identität bzw. sein „Selbst“ nur in der Interaktion mit anderen ausbilden. Eine wichtige Voraussetzung der Identitätsbildung bei Mead ist, ein reflexives Verhältnis zu sich selbst zu gewinnen. Unter einem reflexiven Verhältnis zu sich selbst versteht Mead laut Ahrbeck (1997:34), dass es dem Menschen möglich ist, „...von sich selbst Abstand zu nehmen und sich aus diesem Abstand heraus zu betrachten und über sich nachzudenken.“. Reflexives und objektives Denken ist bei Mead nur mithilfe eines Symbolsystems, also einer natürlichen Sprache möglich. Zusammenfassend postuliert Mead folgende Voraussetzungen, um eine Identität auszubilden: Ein Individuum muss mit möglichst vielen InteraktionspartnerInnen mithilfe eines Symbolsystems (Sprache) interagieren. Dabei gilt Sprache auch als Bedingung, um überhaupt mit anderen in Interaktion treten zu können, da das Individuum die Beziehungsfähigkeit, die dazu notwendig ist, erst durch Sprache erhält. Durch die Reflexion der Interaktionserfahrungen und der Beziehungen zu anderen gewinnt der Mensch eine objektivere Sicht auf sich selbst – das schon erwähnte reflexive Verhältnis zu sich. Nach Mead befähigt ihn dieses dazu, in der

⁷ Originalpublikationen siehe Mead (1934, 1973); Krappmann (1975) und Erikson (1974)

⁸ Auf der Basis von Ahrbeck (1997:33-36;91-95;193)

Interaktion zu erkennen, welche Rollenerwartungen seine InteraktionspartnerInnen an ihn haben. Er vergleicht diese mit seinen eigenen Wünschen und Bedürfnissen und versucht anschließend, eine Balance zwischen den Erwartungen der anderen und seinen eigenen Wünschen zu finden. Dieses Ausbalancieren ist in Meads Theorie des Selbst für eine erfolgreiche Identitätsbildung unentbehrlich.

In der ursprünglichen Theorie Meads wird betont, dass nur die Lautsprache als geeignetes Symbolsystem gilt, um ein reflexives Verhältnis zu sich selbst auszubilden. Zur Zeit der Entstehung seiner Theorie war man davon überzeugt, nur Lautsprachen hätten alle Eigenschaften vollständiger Sprachsysteme. In den 1960er-Jahren wurde jedoch bewiesen, dass auch Gebärdensprachen eigenständige, komplexe und den Lautsprachen gleichwertige linguistische Systeme sind (Boyes-Braem 1992: 10-15, Baker et al. 1998: 566) (siehe Kapitel 2.1 bzw. 2.4). Bei der Betrachtung von Meads Theorie in Bezug auf die prominente Rolle von Lautsprachen kann man annehmen, dass seine Argumentation darauf abzielte, nur ein vollständiges und natürliches Symbolsystem könne zur Ausbildung einer Identität führen. Für den vorliegenden Zusammenhang ist daher anzunehmen, dass Mead Gebärdensprachen unter Berücksichtigung neuerer Erkenntnisse in seine Theorie inkludiert hätte. Auch Ahrbeck (1997:93) ist dieser Meinung, er schreibt: „Die für die Entwicklung des Selbst notwendigen kommunikativen und kognitiven Leistungen können auch mit Hilfe der Gebärdensprache erbracht werden.“ Und weiter:

„Insofern ist Meads Annahme, intelligentes Verhalten setze eine lautsprachliche Symbolisierungsfähigkeit voraus und eine differenzierte Kommunikation sei nur lautsprachlich möglich, für den vorliegenden Zusammenhang kritisch zu relativieren.“

Da nun geklärt ist, dass die Sprachfähigkeit, die im Sinne Meads als Voraussetzung für eine Identitätsbildung gilt, auch auf die Fähigkeit, in Gebärdensprache zu kommunizieren, bezogen werden kann, stellt sich die Frage, unter welchen Bedingungen Gehörlose im Sinne Meads einen erfolgreichen Identitätsbildungsprozess durchlaufen können, bzw. welche Probleme dabei auftreten können.

Bei Anwendung von Meads Modell auf gehörlose Menschen ist ganz klar ersichtlich, dass es in lautsprachlicher Umgebung für diese Menschen erhebliche Barrieren gibt, die sie daran hindern, den Identitätsbildungsprozess vollständig zu durchlaufen. Ahrbeck (1997:193) schreibt dazu:

„Die Theorie Meads setzt in einem so hohen Maße sprachliche, das heißt im Umgang mit Hörenden in aller Regel lautsprachliche Fähigkeiten voraus, daß es den allermeisten Gehörlosen kaum gelingen kann, die Rollenerwartungen anderer und die eigenen Bedürfnisse befriedigend auszubalancieren.“

Auch ist es für Gehörlose schwer möglich, lautsprachlich mit ausreichend vielen InteraktionspartnerInnen so umfassend und komplex zu kommunizieren, wie es in Meads Theorie gefordert wird. Wenn Gehörlosen also Lautsprache als alleiniges Kommunikationsmittel zur Verfügung steht, kommt es zu erheblichen Erfahrungsdefiziten, die wiederum dazu führen, dass die Ausbildung eines reflexiven Verhältnisses zu sich selbst nicht möglich ist.

Mittels gebärdensprachlicher Kommunikation hingegen spricht auch im Sinne Meads nichts gegen eine vollständige Ausbildung der Identität bei Gehörlosen. Denn wenn eine ausreichende Anzahl an InteraktionspartnerInnen mit umfassender Gebärdensprachkompetenz verfügbar ist, sind genügend persönliche Beziehungen und Interaktionserfahrungen möglich, um die Rollenerwartungen der anderen zu erkennen und mit den eigenen Bedürfnissen auszubalancieren sowie ein reflexives Verhältnis zu sich selbst auszubilden.

2.5.1.2 Lothar Krappmann

Krappmann hat sein Modell zur Identitätsentwicklung auf Meads Theorie aufgebaut. Im Unterschied zu Mead stehen jedoch bei Krappmann die konkreten individuellen Bedingungen im Vordergrund, die bei einem Individuum in der Interaktion mit anderen vorhanden sein müssen, um eine Identität ausbilden zu können. Diese identitätsfördernden Bedingungen werden laut Krappmann schon frühzeitig in der familiären Interaktion herausgebildet. Dieser Prozess bedarf – ebenso wie bei Mead – einer komplexen sprachlichen Interaktion. Für die Erfüllung jeder von Krappmanns vier Bedingungen ist die vorangegangene Bedingung Voraussetzung, es kommt nur bei Erfüllung aller vier

identitätsfördernden Bedingungen zu einer erfolgreichen Identitätsentwicklung. Ahrbeck (1997:111-124) beschreibt diese wie folgt:

1. Rollendistanz

Unter Rollendistanz versteht Krappmann die Fähigkeit, Rollenerwartungen, die andere an eine Person haben, zu erkennen, darüber zu reflektieren und auf eine Weise mit ihnen umzugehen, die es ermöglicht, auch die eigenen Bedürfnisse in die Interaktion einzubringen. Als Vorbedingung für Rollendistanz muss es den Individuen möglich sein, Rollenerwartungen anderer uneingeschränkt wahrnehmen zu können. Dies ist für gehörlose Menschen oft nicht möglich, da diese Erwartungen nicht immer ausgesprochen, sondern subtil angedeutet oder parasprachlich – z. B. mittels Intonation – mitgeteilt werden. In lautsprachlicher Interaktion wird es Gehörlosen daher erheblich erschwert, Rollenerwartungen zu erfassen und Rollendistanz herzustellen.

2. „Role Taking“ und Empathie

Ahrbeck (1997:113) zufolge meint Krappmann damit

„...die Fähigkeit, sich in die Rolle des anderen hineinzusetzen, dadurch dessen Rollenerwartungen zu antizipieren und diese im Prozeß der Interaktion ständig mit dem Ziel zu überprüfen, Voraussetzungen für ein gemeinsames Handeln zu finden oder zu schaffen.“

Diese Bedingung zu erfüllen ist für gehörlose Menschen insofern problematisch, als sie aufgrund der kommunikativen Einschränkungen mit hörenden Menschen Rollenerwartungen oft nur mangelhaft oder widersprüchlich wahrnehmen können. Darüber hinaus verfügen sie über einen eingeschränkten sozialen Erfahrungsschatz, wodurch der Versuch erschwert wird, sich in andere hineinzusetzen. Als Folge davon beschreibt Krappmann zwei Möglichkeiten: Entweder das Individuum folgt ausschließlich den Erwartungen anderer oder nur seinen eigenen Bedürfnissen.

3. Ambiguitätstoleranz (und Abwehrmechanismen)

In der Interaktion kommt es oft zu Diskrepanzen zwischen den Erwartungen anderer und den eigenen Bedürfnissen. Ambiguitätstoleranz bedeutet, diese

Widersprüchlichkeiten nebeneinander auszuhalten bzw. sie so miteinander vereinen zu können, dass man dabei auf die vollständige Befriedigung eigener Bedürfnisse verzichten kann. Ist dies nicht möglich, kommen Abwehrmechanismen zum Tragen. Demnach werden entweder die eigenen Bedürfnisse oder aber die Bedeutung der Fremderwartungen geleugnet. Ahrbeck (1997:115) zufolge sieht Krappmann diese Bedingung als essentiell an. Gehörlose sind einerseits grundsätzlich vermehrt Ambiguitäten ausgesetzt, andererseits haben sie auch den Nachteil, dass sie die vorangegangenen Bedingungen in lautsprachlicher Umgebung nicht erfüllen konnten. Durch diese ungünstigen Voraussetzungen wird es Gehörlosen erschwert, in Ambiguitätssituationen zu bestehen, es kommt vermehrt zu Abwehrmechanismen.

4. Identitätsdarstellung

Eine erfolgreiche Identitätsdarstellung nach Krappmann ist gegeben, wenn „...sich das Individuum dem anderen gegenüber in seiner persönlichen Einzigartigkeit darstellen kann, ohne Teile seines Selbst verleugnen zu müssen.“ (Ahrbeck 1997:117). Bei dieser Selbstdarstellung soll der gehörlose Mensch sich mit all seinen Eigenschaften – inklusive seiner Gehörlosigkeit – nach außen vertreten können. Er muss es daher schaffen, seine Gehörlosigkeit als Unterschied zu anderen darzustellen, dabei jedoch klarzumachen, dass er sich dadurch nicht gänzlich von seiner Umwelt unterscheidet, also auch Gemeinsamkeiten existieren. Ahrbeck (1997:118) zufolge ist es dabei fraglich, ob sich ein/e Gehörlose/r in der Lautsprache exakt genug ausdrücken kann, um seiner Umwelt dies zu verdeutlichen.

Einen Ausgleich zwischen Gleichheit und Andersartigkeit zu schaffen wird auch von anderen Autoren (z. B. Breivik 2005, Leigh 2009) als wichtiges Thema im Identitätsfindungsprozess, gerade bei Gehörlosen, gesehen. Für einen gehörlosen Menschen stellt das „Nicht-Hören-Können“ einen immer wahrnehmbaren Unterschied zum mehrheitlich hörenden Teil der Gesellschaft dar. Dieses permanente Differenzgefühl führt oft zu einem Gefühl der Verbundenheit, nicht wie bei Hörenden zur Familie und zu Personen, die einem geografisch nahe stehen und z. B. im gleichen Ort beheimatet sind, sondern zu

anderen Gehörlosen in der ganzen Welt, die eher den eigenen Erfahrungshorizont und vor allem die Erfahrung einer Gebärdensprache als Erstsprache teilen. Sehr treffend formuliert das McCrone (1998:34 zit. nach Breivik 2005:2): „Deaf identities should therefore ,be concerned with *routes* rather than *roots*, as maps for the future rather than trails from the past‘.“ [Hervorhebung im Original].

Auch bei der Betrachtung von Krappmanns Modell wird klar, dass eine Identitätsentwicklung bei Gehörlosen unter Verwendung der Lautsprache nur eingeschränkt stattfinden kann. Unter der Voraussetzung gebärdensprachlicher Interaktion lassen sich jedoch alle vier identitätsfördernden Bedingungen Krappmanns problemlos erfüllen. Es kommt hierbei zu keinen zusätzlichen Einschränkungen im Vergleich zur lautsprachlichen Interaktion zwischen Hörenden.

2.5.1.3 Erik Erikson

Für Erikson besteht eine Ich-Identität einerseits in der Wahrnehmung einer Gleichheit und Kontinuität seiner Selbst in der Zeit, d. h. in einem Selbst, dessen grundlegende Eigenschaften auch unter wechselnden Umwelteinflüssen bestehen bleiben, und andererseits darin, dass auch andere diese Gleichheit und Kontinuität an einem wahrnehmen. Nach einer erfolgreichen Identitätsbildung verfügt der Mensch über die Gewissheit, „...die Zukunft bewältigen zu können und in einer überschaubaren Umwelt zu leben.“ (Ahrbeck 1997:174). In Eriksons Entwicklungstheorie führen insgesamt acht Entwicklungsphasen zur Ausbildung einer Identität. In Ahrbeck (1997:42-46; 124-192) werden diese ausführlich beschrieben. Ich möchte die Phasen hier nur nennen und anschließend eine davon zur genaueren Erläuterung herausgreifen, die mir die höchste Relevanz für diesen Kontext zu besitzen scheint. Die acht Phasen lauten: „Ur-Vertrauen gegen Ur-Misstrauen“, „Autonomie gegen Scham und Zweifel“, „Initiative gegen Schuldgefühle“, „Werksinn gegen Minderwertigkeitsgefühl“, „Identität gegen Identitätsdiffusion“, „Intimität und Distanzierung gegen Selbstbezogenheit“, „Generativität gegen Stagnierung“ sowie „Integrität gegen Verzweiflung und Ekel“.

Die fünfte Phase, „**Identität gegen Identitätsdiffusion**“ wird hier kurz erläutert (Ahrbeck 1997:174-182):

Diese Phase findet in der Adoleszenz statt. Durch die endgültige Ablösung von den Eltern müssen die sozialen Rollen neu definiert werden, ein neues Selbstverständnis muss gewonnen werden. Der junge Mensch muss alle bisherigen Lebenserfahrungen integrieren und zu einem neuen Ganzen zusammenfügen. Dies gestaltet sich häufig konfliktreich, vor allem in der Interaktion mit der Familie. Erikson sieht die erfolgreiche Bewältigung von Konflikten in der Vergangenheit bzw. die erfolgreiche Absolvierung der vorangegangenen Entwicklungsstufen als Voraussetzung für diesen Prozess an. Wenn diese Konflikte – z. B. aufgrund unzureichender Kommunikation in Familien mit hörenden Eltern und gehörlosen Kindern – nicht möglich waren oder das gehörlose Kind durch Überprotektion oder zu wenig sprachlichen Austausch nur mangelhaft auf den notwendigen Ablösungsprozess vorbereitet wurde, besteht die Gefahr einer Identitätsdiffusion. Dabei findet keine Identitätsbildung statt bzw. kommt es zu einem Identitätsverlust, es können depressionsähnliche Symptome auftreten. Das Risiko einer Identitätsdiffusion bei gehörlosen Kindern in rein lautsprachlicher Umgebung kann aufgrund der genannten kommunikativen Einschränkungen als erhöht betrachtet werden. Ahrbeck (1997:189) sagt dazu: „Die kognitive, vor allem aber die sozial-emotionale Entwicklung wird folglich erschwert.“. Weiters schreibt der Autor (a.a.O.), dass Gehörlose die Bedingungen, die Erikson für eine erfolgreiche Identitätsentwicklung postuliert, „...nur dort entwickeln [können], wo eine umfassende und unbeschwerte Kommunikation möglich ist.“. Auf Interaktionssituationen, in denen Gebärdensprache als primäres Kommunikationsmittel fungiert, trifft das zu.

Ahrbeck (1997) diskutiert die Aussagen, die Mead, Krappmann und Erikson bezüglich des Zusammenhangs zwischen umfassendem sprachlichen Austausch und einer erfolgreichen Identitätsbildung machen, und stellt immer wieder ganz klar infrage, dass gehörlosen Menschen so ein Austausch in lautsprachlicher Umgebung überhaupt möglich ist. Durch seine ausführliche

Analyse kommt er zu dem Schluss, dass unter dem von Mead, Krappmann und Erikson postulierten uneingeschränkten sprachlichen Austausch, der für die Ausbildung einer Identität erforderlich ist, für gehörlose Menschen nur gebärdensprachlicher Austausch verstanden werden kann (a.a.O.:193-203).

2.5.1.4 Zusammenfassung der Identitätstheorien

Zwischen den vorgestellten Identitätstheorien besteht eine grundlegende Gemeinsamkeit: Alle drei Modelle sehen einen umfassenden und uneingeschränkten sprachlichen Austausch als Voraussetzung für eine gelungene Identitätsentwicklung an. Die Theorien sind daher gut geeignet, die Problematik der Identitätsbildung bei Gehörlosen zu beschreiben, denn es gilt dabei zwischen zwei Gruppen, deren Verschiedenheit in ihrem Sprachgebrauch liegt, zu unterscheiden: Gehörlose Kinder, die eine Gebärdensprache als Erstsprache erwerben und in gebärdensprachlichem Umfeld aufwachsen, können – wie wir gesehen haben – ihre Identität einem normalen Ablauf folgend ausbilden. Probleme bei der Identitätsbildung treten nur bei der anderen Gruppe Gehörloser auf, die sich in rein lautsprachlicher Umgebung befinden, also in genau der Situation, die den Ausgangspunkt meiner Untersuchung darstellt. Diese sehen sich extremen Erschwernissen in ihrer Identitätsentwicklung ausgesetzt, solange sie nur eine Lautsprache zur Verfügung haben. Daher kann man logisch schlussfolgern, dass Gehörlose – den Theorien von Mead, Krappmann und Erikson folgend – ihre Identität nur dann gänzlich entwickeln können, wenn sie mit ihrer Umwelt in einer ihnen vollständig zugänglichen Sprache interagieren, also in einer Gebärdensprache.

2.5.2 Von der Entwicklung des Selbst hin zum lebenslangen Prozess des „Identity Work“

Der Forschungsbereich, der sich mit der Ausbildung der persönlichen Identität beschäftigt, erfreut sich in den letzten Jahren immer größerer Beliebtheit. Die Tatsache, dass Fragen der Identitätsbildung immer relevanter werden, kann man wohl u. a. auf geänderte gesellschaftliche Bedingungen zurückführen. In der Zeit, in der Mead, Krappmann und Erikson ihre Theorien zur Identitätsentwicklung verfasst haben, gab es – u. a. Hintermair (2008:279) zufolge – noch

das allgemeine Verständnis, dass es für jeden Menschen einen bestimmten Platz, eine Nische in der Gesellschaft gibt, eine Rolle, die er finden muss, in der er dann sein Leben lang verbleiben kann. Sicherheit und Stabilität waren präsent. Dieses Gesellschaftsverständnis korreliert auch mit den Identitätstheorien, die in dieser Zeit entstanden sind. Sie beschreiben eine hierarchische Entwicklung; das Ziel dieser Entwicklung ist ein Endzustand, den es beizubehalten gilt. Dieses Identitätskonzept hat sich jedoch in den letzten Jahrzehnten – einhergehend mit einer Veränderung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen – gewandelt. In unserer heutigen Welt existiert viel Diversität, verschiedene gesellschaftliche Gruppen leben nebeneinander und stehen den Menschen als Identifikationsmöglichkeiten zur Verfügung. Durch diesen Anstieg an Möglichkeiten ist auch der Identitätsbildungsprozess komplexer geworden. Laut Hintermair (2008:279) heißt das neue Konzept für eine Identitätsbildung in unserer Zeit „identity work“. Demnach durchlaufen wir keine zielgerichtete Entwicklung mehr, um unsere Identität zu „finden“, sondern arbeiten in einem lebenslangen Prozess daran, unsere ständig neuen Erfahrungen in unser Selbstbild zu integrieren. Flexibilität spielt dabei eine große Rolle, so Breivik (2005:203) nach Hintermair (2008:279): „[...there is] a need for a new understanding of selves and identities, as shifting, flexible, and alert to the necessities of the situation.“. Diese neue Art, eine Identität zu entwickeln, spielt im Kontext dieser Arbeit insofern eine besondere Rolle, als gehörlose Menschen durch ihre Zugehörigkeit zu meist mehreren sozialen Gruppen (Gehörlosengemeinschaft, ethnische Zugehörigkeit, Mehrheitsgesellschaft et cetera) oft noch mehr Identifikationsmöglichkeiten zur Auswahl haben als Hörende. Durch individuell sehr unterschiedliche persönliche Erfahrungen mit ihrer Gehörlosigkeit gibt es bei Gehörlosen außerdem sehr viele Möglichkeiten – Leigh (2009:viii) nennt über 10 –, ihr fehlendes Gehör in ihre Identität zu integrieren. Es folgt eine Darstellung der Versuche der letzten Jahre, diese große Auswahl an Identifizierungsmöglichkeiten, denen ein gehörloser Mensch gegenübersteht, wissenschaftlich fassbar und messbar zu gestalten und darauf aufbauend die Auswirkungen der Identitätswahl auf das Leben dieser Menschen zu untersuchen.

2.5.3 Aktuelle Forschung zur Identitätsbildung gehörloser Menschen

Einer der wichtigsten Versuche, die Identitätsbildung Gehörloser zu konzeptualisieren, wurde von Neil Glickman (1996) unternommen. Er postulierte auf der Basis von verschiedenen „cultural and racial identity development models“ vier Stufen gehörloser Identität und entwickelte ein Instrument, um diese zu messen. Mittels dieser „Deaf Identity Development Scale“ (DIDS)⁹ lassen sich Identitäten Gehörloser in folgende vier Kategorien (siehe Leigh 2008:25-26) einordnen: Die erste Stufe ist die der kulturell hörenden Identität. Hat man eine kulturell hörende Identität, wird die eigene Gehörlosigkeit im medizinisch-defizitären Paradigma (siehe Kapitel 2.1 und 2.4) betrachtet, möglichst große Anpassung an das Verhalten hörender Mitmenschen wird angestrebt. Die zweite Stufe definiert Glickman als kulturell marginal, d.h. am Rande der hörenden bzw. gehörlosen Identität angesiedelt. Der gehörlose Mensch kann sich dabei weder mit der hörenden noch mit der gehörlosen Kultur voll identifizieren. Die dritte Stufe in der DIDS ist die kulturell gehörlose (culturally Deaf¹⁰) Identität. Personen auf dieser Stufe sind Teil der Gehörlosenkultur bzw. der „Deaf-World“ (Leigh 2008:25). Sie möchten sich möglichst authentisch „gehörlos“ verhalten, Hörende bzw. oral ausgerichtete Gehörlose werden negativ gesehen. Kulturell gehörlose Mitglieder der Gehörlosenkultur werden hingegen allzu unkritisch betrachtet und idealisiert. Auf der vierten Stufe des DIDS werden die Stärken und Schwächen beider Kulturen anerkannt. Teilhabe an und Identifikation mit der hörenden und der gehörlosen Kultur finden auf dieser Stufe statt, sowohl Laut- als auch Gebärdensprache werden als Kommunikationsmittel nebeneinander respektiert und eingesetzt. Das ist die Stufe der bikulturellen Identität.

⁹ Da sich alle im Folgenden beschriebenen Modelle am DIDS von Neil Glickman orientieren, habe ich versucht, Zugang zur ursprünglichen Publikation Glickmans zu bekommen (Glickman 1996). Da sich dieses Unterfangen in österreichischen Bibliotheken als unmöglich erwies, schickte ich Glickman eine persönliche Anfrage. Er empfahl mir daraufhin Leigh (2009) als aktuellstes Werk zu Identitätsentwicklung Gehörloser. Da Leigh in ihren Publikationen ausführlich Glickmans Modell darlegt, wird in diesem Kapitel ausschließlich Leigh (2008, 2009) zitiert und nicht Glickman im Original. Persönliche Mitteilung Glickman (2011) siehe Anhang.

¹⁰ Für gehörlose Menschen, die sich zur Gehörlosengemeinschaft und -kultur zugehörig fühlen und vorrangig Gebärdensprachen benutzen, ist im Englischen die Schreibweise mit großem D „Deaf“ üblich. Ist im Gegensatz dazu vom medizinischen Zustand der Gehörlosigkeit die Rede oder sind gehörlose Menschen gemeint, die sich selbst nicht der Gehörlosengemeinschaft zuordnen bzw. eine defizit-orientierte Sichtweise vertreten, wird „deaf“ klein geschrieben.

Dieses von Glickman entwickelte theoretische Gerüst zur Erfassung gehörloser Identitäten wurde einerseits stark gelobt – „The development of the DIDS has greatly facilitated the academic study of social identity in deaf people.“ (Maxwell-McCaw/Leigh/Marcus 2011:6) – andererseits von KollegInnen kritisiert und auch weiterentwickelt. Deborah Maxwell-McCaw (2001) kritisiert an der DIDS Glickmans Annahme, die vier Stufen stellen eine Entwicklung dar, mit der bikulturellen Identität als erstrebenswerte Endstufe. Maxwell-McCaw (2001) spricht sich gegen die Vermutung aus, Identitätsentwicklung verlaufe so linear und sieht jede der Stufen als mögliche persönliche Endstufe eines Individuums (Hintermair 2008:281). Damit widerspricht sie auch Glickmans Standpunkt, Gehörlose mit primär hörender Identität leiden unter gemindertem psychosozialen Wohlbefinden (a.a.O.). Maxwell-McCaw entwarf daher auf Grundlage von „acculturation models“ aus der Migrationsforschung die „Deaf Acculturation Scale“ (DAS)¹¹, um die Akkulturation – d. h. die kulturelle Anpassung der Gehörlosen an die hörende oder gehörlose Kultur – zu testen und Glickmans theoretisches Gerüst empirisch anwendbar zu gestalten. In ihrem Modell behält sie Glickmans vier Kategorien bei. Sie entwirft Fragebögen, mit denen sie überprüft, in welchem Maß sich die Personen mit der jeweiligen Kultur identifizieren, inwieweit sie in ihren Verhaltensmustern in die jeweilige Kultur involviert sind und welchen Level an Kompetenz sie in den Kulturen besitzen. Die DAS besteht aus zwei Subkategorien: Die „Deaf Acculturation Scale“ (DASd) misst den Grad der kulturellen Anpassung an die gehörlose Kultur, die „Hearing Acculturation Scale“ (DASh) misst diesen in Bezug auf die Kultur der Hörenden. Je nachdem, wie viele Punkte eine Person in den beiden Subkategorien erhält, wird sie einem der folgenden vier – Glickmans Kategorien entsprechenden – Akkulturationstypen zugeordnet: Hörend akkulturiert, marginal akkulturiert, gehörlos akkulturiert und bikulturell. Bei der Analyse des Zusammenhangs zwischen den Akkulturationstypen und psychischer Gesundheit bzw. psychischem Wohlbefinden erwies es sich als erstrebenswert, zum gehörlos

¹¹ Für eine Beschreibung von Glickmans DIDS und Maxwell-McCaws DAS siehe Leigh (2008). Für einen Vergleich der beiden Modelle siehe Maxwell-McCaw/Leigh/Marcus (2011).

akkulturierten oder bikulturellen Typus zu gehören. Marginal akkulturiert war tendenziell negativ mit psychischer Gesundheit korreliert.

Weitere Studien zur Beziehung zwischen Akkulturation und psychosozialem Wohlbefinden bei Gehörlosen wurden u. a. von Weinberg/Sterrit (1986), Bat-Chava (2000) und Häfele (2001) durchgeführt.

Manfred Hintermair (2008) untersuchte in einer Fragebogenstudie den Zusammenhang von Akkulturation, psychischen Ressourcen, Selbstwertgefühl und Zufriedenheit im Leben. Im Grunde stellt diese Studie eine deutsche Wiederholung von Maxwell-McCaws Untersuchung dar, jedoch wurde sie um die Variable des Vorhandenseins psychischer Ressourcen erweitert. Darunter versteht Hintermair Fähigkeiten bzw. Eigenschaften wie Widerstandsfähigkeit, Neigung zum Optimismus, Selbstwirksamkeit (self efficacy) u. a. und ist der Meinung, dass das Vorhandensein dieser Ressourcen eine der essentiellen Voraussetzungen ist, um unter modernen Umständen eine Identität auszubilden (Hintermair 2008:279).

Seiner Studie liegt die Annahme zugrunde, dass die Zufriedenheit mit dem eigenen Leben und eine individuelle Selbstwertgefühlserfahrung die essentiellen Indikatoren sowohl für Lebensqualität als auch für mentale Gesundheit sind. Die sehr interessanten Ergebnisse von Hintermairs Untersuchung können in diesem Rahmen nicht ausführlich dargestellt werden. Ich möchte jedoch zwei Dinge hervorheben: Gehörlose Personen, die sowohl in Laut- als auch in Gebärdensprache sozialisiert wurden, hatten durchschnittlich mehr mentale Ressourcen zur Verfügung. Laut Hintermair (2008:297) könnte man daraus schließen, „... that sure communication conditions immunize people against mental problems and to a great extent ensure satisfactory overall psychosocial development.“.

Zusammenfassend lässt sich also auch im Kontext der neueren Konzepte zur Identitätsentwicklung Gehörloser der Sprache bzw. den verfügbaren Kommunikationsmöglichkeiten ein großer Stellenwert bei der Identitätsbildung Gehörloser zuschreiben. Weiters scheint ein enger Zusammenhang zwischen der Wahl der Identifizierung bzw. der Identitätskategorie, der Sprachverwendung und dem psychischen Wohlbefinden zu bestehen, wobei u. a. Hintermair

(2008:278) abschließend feststellt: „All in all, bicultural acculturation seems to be a secure option for psychosocial well-being.“.

2.5.4 Conclusio: Sprachliche Identität

Der Prozess einer erfolgreichen Identitätsbildung umfasst zwei Aspekte. Einerseits besteht er aus der Entwicklung einer individuellen Ich-Identität. Diese hat sich konzeptionell in den letzten Jahren von einer fortschreitenden Entwicklung, die eine abgeschlossene Endstufe zum Ziel hatte, zu einem lebenslangen, nie endenden Prozess gewandelt. Demgegenüber steht der zweite Aspekt der Identitätsbildung, welcher in der Entscheidung besteht, aus der Vielzahl an Identifizierungsmöglichkeiten, die in der Gesellschaft vorhanden sind, eine auszuwählen und somit sein „Selbst“ über die Zugehörigkeit zu einer gesellschaftlichen Gruppe zu definieren.

Mit der Beschreibung sowohl des individuellen als auch des gesellschaftlichen Aspektes hoffe ich alle Bereiche des Identitätsbildungsprozesses behandelt und somit eine Basis dafür geschaffen zu haben, zu verstehen, wie dieser Prozess bei Gehörlosen abläuft und welche Probleme dabei auftreten können.

Hier ist jedoch anzumerken, dass man bei der Betrachtung von Biografien Gehörloser auf große Erfahrungsunterschiede in allen Lebensbereichen stößt, welche z. B. auch aufgrund verschiedener Erstsprachen und unterschiedlicher Sprachkompetenzen große Auswirkungen auf den Identitätsbildungsprozess haben. Auch Leigh (2009:viii) stellt die Existenz einer „single ‘deaf experience‘“ in Frage und beschreibt in „A Lens on Deaf Identities“ die Identitätsfindung Gehörloser als sehr komplexes Feld mit einer Vielzahl an Identifizierungsmöglichkeiten und Identitätskategorien, aus denen die meisten Gehörlosen nicht nur eine auswählen, sondern im Laufe ihres Lebens mehrere annehmen oder zwischen ihnen wechseln. Aufgrund der großen Unterschiede unter Gehörlosen bezüglich ihrer Lebenserfahrung fällt es trotz gut überlegter Modelle – wie beispielsweise von Glickman und Maxwell-McCaw – schwer, Gehörlose in Identitätskategorien einzuteilen.

Nichtsdestotrotz lässt sich bei der Betrachtung der vorgestellten Modelle und Kategorisierungsversuche gehörloser Identität Folgendes feststellen: Die

Verfügbarkeit einer wahrnehmbaren Sprache bzw. die damit einhergehende Sprachfähigkeit sowie gute Kommunikationsbedingungen und ausreichend sprachliche Interaktionsmöglichkeiten sind Voraussetzung für eine erfolgreiche Identitätsbildung.

Das Kernthema dieser Arbeit – sprachliche Identität – wurde soeben erörtert. Aufgrund der Erkenntnisse, die in der Literatur zum Zusammenhang zwischen der Möglichkeit zur sprachlichen Interaktion und erfolgreicher Identitätsbildung existieren, und unter Beachtung der Befunde aus den Kapiteln 2.2 und 2.3 kann bezüglich der anschließenden Analyse in Kapitel 4 erwartet werden, dass die Auswirkungen des Späterwerbs einer Gebärdensprache auf das Leben Gehörloser recht beachtlich ausfallen. Bevor wir uns jedoch der Analyse widmen, bleibt noch ein weiterer Aspekt zu diskutieren, der für die vorliegende Fragestellung von Bedeutung ist. Neben der Bedeutung eines vollständig erfassbaren Sprachsystems für die kognitive Entwicklung und die Identitätsbildung eines Menschen hat Sprache nämlich auch eine soziale Funktion. Im letzten Kapitel des theoretischen Teils wird beschrieben, welchen enormen Stellenwert sie für den Aufbau und den Erhalt sozialer Beziehungen hat und welche Defizite im Bereich sozialer Interaktion zu erwarten sind, wenn ein Mangel an sprachlicher Interaktion – z. B. für Gehörlose in rein lautsprachlicher Umgebung – besteht.

2.6 Die soziale Funktion von Sprache

Im vorangegangenen Kapitel wurde die Wichtigkeit von sprachlicher Interaktion für die Ausbildung einer Identität dargelegt. Darüber hinaus können sprachliche Interaktionserfahrungen mit anderen Menschen auch als grundlegende Voraussetzung dafür betrachtet werden, soziale Beziehungen zu anderen aufzubauen. In Meads Theorie des symbolischen Interaktionismus spricht er von sprachlich vermittelter Intersubjektivität (Ahrbeck 1997:33-34). Demnach sind Menschen erst durch sprachliche Interaktionserfahrungen dazu in der Lage, Beziehungen zu anderen zu reflektieren und davon ausgehend ihre weitere zwischenmenschliche Interaktion zu gestalten. Watzlawick (Ahrbeck 1997:94)

unterscheidet zwischen Inhalts- und Beziehungsaspekt der Kommunikation und schreibt der Sprache eine beziehungsstiftende Funktion zu. Diesen Ansatz unterstützt auch Wunderlich (1972:117 zit. nach Ahrbeck a.a.O.): „Kommunikation ist nicht nur ein Austausch von Intentionen und ein Austausch von sprachlichen Inhalten, (das ist sie auch) zuallererst ist sie aber Herstellen von zweiseitigen Beziehungen; ...“.¹²

Sprache hat also eine soziale Funktion, durch sprachliche Interaktion wird der Aufbau und Erhalt zwischenmenschlicher Beziehungen ermöglicht. Die Bedeutung dieses Umstands für die sozialen Beziehungen gehörloser Menschen wird nun im Folgenden diskutiert.

Bei der Interaktion Gehörloser mit ihrer Umwelt gibt es die Möglichkeit der lautsprachlichen und der gebärdensprachlichen Kommunikation.

Steht Gehörlosen allein lautsprachliche Kommunikation zur Verfügung, kommt es –wie schon im vorigen Kapitel dargelegt – zu erheblichen Erschwernissen in der Interaktion mit anderen Menschen. Aufgrund des dadurch hervorgerufenen Mangels an Interaktionserfahrungen im Sinne Meads wird es Gehörlosen unter Verwendung der Lautsprache erschwert, ausreichend soziale Beziehungen aufzubauen, die für ein zufriedenstellendes „Social Life“ nötig wären.

Auch bei Voit (1982:118-122) ergeben sich für Gehörlose, die rein lautsprachlich kommunizieren, Probleme beim Aufbau sozialer Beziehungen. Sie beschreibt Bedingungen, die vorhanden sein müssen, um eine sprachliche Beziehungsfähigkeit zu ermöglichen. Darunter fallen u. a. die „Auswertung des Kontexthorizonts“ und die „Fähigkeit, parasprachliche und außersprachliche Phänomene auszuwerten“.

Kann ein/e SprecherIn den Kontexthorizont auswerten, so ist er/sie dazu in der Lage zu wissen, in welcher Situation welche Äußerung angebracht ist bzw. in welcher Situation diese wie verstanden wird. Ausgehend von dem aus Meads Theorie hervorgehenden Erfahrungsdefizit Gehörloser unter lautsprachlicher Kommunikation kann man davon ausgehen, dass die meisten dieser Gehörlosen

¹² Die Vorstellung, dass Sprache eine soziale Funktion hat und im Aufbau von menschlichen Beziehungen eine wichtige Rolle spielt, wurde in der Tradition funktionaler Sprachtheorien neben den genannten Autoren u. a. von M.A.K. Halliday (1978), Roman Jakobson (1960) und Bronislaw Malinowski (1923) vertreten. Literatur bezüglich der verschiedenen Funktionen von Sprache siehe Halliday (1975, 1978), Bühler (1934), Jakobson (1960, 1966) u. a.

über zu wenig Interaktionserfahrung verfügen, um den Kontexthorizont richtig auswerten zu können.

Laut Wunderlich (Voit 1982:120) zählen zu parasprachlichen Phänomenen die Tonhöhe, Intonation, Pausengliederung, Lautstärke, Akzentuierung, Sprachgeschwindigkeit u. a. Diese Mittel werden im Gespräch eingesetzt, um Intentionen auszudrücken, zu betonen, Emotionen beizufügen oder eine Äußerung erst eindeutig zu machen. Watzlawick (Voit 1982:121) betont, dass parasprachliche Mittel den Erfolg einer sprachlichen Beziehung wesentlich bestimmen. Ihre Bedeutung wird jedoch intuitiv und häufig unbewusst analysiert. Laut Voit (a.a.O.) ist „Die Empfindsamkeit den parasprachlichen und außersprachlichen Phänomenen gegenüber (...) daher ein besonders elementarer Faktor der kommunikativen Kompetenz.“. Gehörlose sind bei der Analyse und Beurteilung parasprachlicher Phänomene erheblich benachteiligt, solange sie nur lautsprachlich kommunizieren. Gesprächsmittel wie Intonation, Tonhöhe oder Lautstärke können ohne Gehörsinn nicht wahrgenommen werden, daher entgehen Gehörlosen in lautsprachlicher Kommunikation elementare Eindrücke, die benötigt werden, um eine sprachliche Beziehung herzustellen.

Aus den genannten Gründen ist die Bedeutung von Sprache und sprachlicher Interaktion für den Aufbau sozialer Beziehungen zu anderen Menschen keinesfalls zu unterschätzen. Voit (nach Ahrbeck 1997:94) geht sogar so weit zu sagen, ein Mensch, welcher die Sprache der Gemeinschaft, in der er lebt, nicht versteht, „erweist sich (...) notgedrungen als beziehungsgestört.“. Diese Störung kann erst überwunden werden, wenn der Betroffene das dort verwendete Kommunikationssystem erlernt. Ohne dieser Ansicht ohne Vorbehalte zuzustimmen, lässt sich doch erkennen, dass Gehörlose in einer Umgebung mit Lautsprache als einziges Kommunikationssystem beim Aufbau sozialer Beziehungen mit erheblichen Erschwernissen zu kämpfen haben. Jedoch sieht beispielsweise Hintermair (2008) u. a. in sozialen Beziehungen die Basis für eine gute Lebensqualität.

Zu den oben genannten AutorInnen kann man zusammenfassend sagen, dass bei allen ein vollständiges Sprachsystem Voraussetzung für den Aufbau sozialer

Beziehungen ist. Gehörlose BenutzerInnen der Gebärdensprache können demnach nach Mead soziale Beziehungen problemlos ausbilden, da bezüglich der sprachlichen Interaktionserfahrungen keine Einschränkungen vorliegen. Auch im Sinne von Voit und Wunderlich lassen sich unter der Verwendung der Gebärdensprache soziale Beziehungen zu anderen herstellen, da parasprachliche Mittel von Gehörlosen bei gebärdensprachlicher Kommunikation mühelos wahrgenommen werden können. Auch die Auswertung des Kontexthorizonts stellt kein Hindernis mehr dar.

Ein weiteres Konzept, welches für die Wichtigkeit einer vollständig wahrnehmbaren Sprache beim Aufbau sozialer Beziehungen spricht, ist das der kommunikativen Kompetenz. Der Begriff wurde ursprünglich von Dell Hymes eingeführt, seither aber von vielen Autoren aufgegriffen und weiterentwickelt (u. a. von Habermas (1971)). Das Konzept der Kommunikativen Kompetenz umfasst neben der reinen grammatischen Beherrschung einer Sprache (wie Chomsky sie vor Hymes postuliert hatte) auch ihre adäquate Anwendung, passend zur sozialen Situation. Die richtige Sprachform muss für den richtigen Kontext gefunden und benutzt werden. Voraussetzung dafür sind die Kenntnis sozialer Interaktionsregeln und die uneingeschränkte Wahrnehmung aller Aspekte der Gesprächssituation, die bei der richtigen Wahl des Codes eine Rolle spielen. Um sich in einer Situation kommunikativ angemessen verhalten zu können, müssen die SprecherInnen Stile bzw. Stilwechsel berücksichtigen, auf sprachliche Mittel wie Intonation achten bzw. Tonfälle – wie z.B. einen ironischen Unterton – bemerken, die Rollenverteilung der SprecherInnen im Gespräch durchschauen, Beziehungen zwischen den SprecherInnen wahrnehmen und sich selbst in das Gesprächsgeschehen und die Rollenverteilung richtig einordnen können. Aufgrund dieser Beobachtungen kann ein/e SprecherIn dann kommunikativ angemessen reagieren und sein/ihr kommunikatives Verhalten entsprechend wählen. So kann er/sie dann beispielsweise entscheiden, ob man in einer gegebenen Situation Scherze machen kann oder ernst bleiben sollte, oder wie direkt man in gewissen Situationen mit den GesprächspartnerInnen reden kann, et cetera. (Bister-Broosen 2006)

Die kommunikative Kompetenz wird von Menschen gewöhnlich während der Sozialisation erworben und ein Leben lang weiterentwickelt. Man lernt diese Fähigkeiten durch bewusste und unbewusste Wahrnehmung von unzähligen Gesprächen und erprobt sie in den eigenen Interaktionssituationen. Gespräche werden mitgehört, Reaktionen auf gewisse Themen beobachtet, man hört den Tonfall, lernt die adäquate Intonation zu den jeweiligen Gesprächstypen. Es ist klar ersichtlich, dass so eine Kompetenz von Gehörlosen in einer Lautsprache nicht erworben werden kann. Einerseits sind die meisten dieser Gesprächsdetails nur über das Gehör aufnehmbar, andererseits funktioniert lautsprachliche Kommunikation Gehörloser nicht mit mehreren Personen. Die Kommunikation mit einer einzelnen Person kann – vorrangig auf der Ebene der Informationsübertragung – funktionieren. Die Möglichkeit der Gruppeninteraktion und das Aufnehmen der gesamten Gesprächssituation – inklusive der Rollenverteilungen und des Beziehungsaspekts – ist jedoch in Lautsprache nicht gegeben. Das bestätigen auch Hintermair/Voit (1990:75), die Rösli (1989) zitieren: „Die befriedigende Teilhabe an einem **Gruppengespräch** ist auch für den lautsprachlich optimal geförderten Gehörlosen ohne Dolmetscher nahezu unmöglich.“ [Hervorhebung im Original].

Gehörlose Menschen können daher kaum in den Besitz einer vollen kommunikativen Kompetenz in Lautsprache gelangen. In gebärdensprachlichem Umfeld spricht jedoch nichts gegen eine Ausbildung kommunikativer Kompetenz inklusive aller sozialen Interaktionsregeln und Fähigkeiten zur detaillierten Gesprächsgestaltung – analog zur kommunikativen Kompetenz hörender Personen in lautsprachlicher Umgebung.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass eine Reihe verschiedenster sprachlicher Fähigkeiten und sozialer Skills notwendig sind, um in einer sprachlichen Interaktionssituation angemessen handeln zu können. Ein adäquates sprachliches Verhalten ist aber Voraussetzung für den Aufbau sozialer Beziehungen. Diese soziale Funktion von Sprache steht gehörlosen Personen jedoch nur in einem Sprachsystem zur Verfügung, in dem sie an allen Facetten einer Gesprächssituation teilhaben können. Wie wir gesehen haben ist diese Teilhabe in lautsprachlicher Interaktion nur bedingt möglich, wichtige

Komponenten kommunikativer Kompetenz können von Gehörlosen in einer Lautsprache nicht erlernt werden.

Demgegenüber steht die sprachliche Interaktion mittels einer Gebärdensprache. Durch den visuellen Charakter dieser Sprachen treten keine Erschwernisse im parasprachlichen Bereich auf, Gehörlose können sämtliche Aspekte der Gesprächssituation aufnehmen und dem Erwerb einer vollen kommunikativen Kompetenz steht nichts im Wege.

Es ist wohl legitim anzunehmen, dass die eben genannten Unterschiede zwischen lautsprachlicher und gebärdensprachlicher Interaktion für das soziale Leben von Gehörlosen einen enormen Unterschied ausmachen.

In gebärdensprachlichem Umfeld haben Gehörlose alle Vorteile einer vollständigen sprachlichen Beziehungsfähigkeit. Im Gegensatz zu lautsprachlicher Kommunikation besteht die uneingeschränkte Gelegenheit zum Aufbau sozialer Beziehungen und die Teilhabe an allen sprachlichen Interaktionssettings – auch an Gruppeninteraktion – ist gegeben.

Hat ein Mensch plötzlich die Möglichkeit, sich sozial und kommunikativ angemessen zu verhalten – eine Fähigkeit, die die meisten Mitglieder der Gesellschaft automatisch erlernen und ein Leben lang nutzen können –, kann man annehmen, dass das erhebliche Auswirkungen auf das „Social Life“ dieser Person hat. Die daraus resultierenden neuen Gestaltungsmöglichkeiten im Privatleben und der Anstieg der sozialen Kontakte führen mit hoher Wahrscheinlichkeit zu erhöhter Zufriedenheit. Hinsichtlich der vorliegenden Fragestellung kann man annehmen, dass die eben beschriebenen Veränderungen im Bereich der sozialen Interaktion durch einen späten Gebärdenspracherwerb bei gehörlosen Menschen auftreten können.

In den vorangegangenen Kapiteln wurden grundlegende Theoriegerüste und Forschungsergebnisse in den Bereichen Erst- und Zweitspracherwerb, Sprachverwendung im Bildungsbereich sowie Entwicklung notwendiger Fertigkeiten für Bildung, Identitätsentwicklung und soziale Interaktion vorgestellt. Diese theoretischen Grundlagen sind notwendig, um sich im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit mit der Frage zu beschäftigen, welche Auswirkungen der Späterwerb einer Gebärdensprache auf die Identität und das Leben gehörloser

Erwachsener hat. Wie schon in der Einleitung erläutert wurde, werden dabei hauptsächlich folgende fünf Wirkungsbereiche angenommen: Sprache und Kommunikation, Identität, Bildung, soziale Interaktion sowie soziale und kognitive Fertigkeiten. Diese Bereiche decken sich mit den bisher erfolgten theoretischen Erläuterungen, die nun nochmals zusammengefasst werden.

2.7 Zusammenfassung des theoretischen Teils

Kapitel 2 beschäftigte sich mit den Bereichen Spracherwerb, Zweisprachigkeit, bildungspolitischer Kontext, Identitätsentwicklung sowie mit der sozialen Funktion von Sprache. Dies hatte zum Ziel, eine Voraussetzung für die im Anschluss folgende Analyse schaffen. Hierbei wurden die Bereiche im Leben gehörloser Menschen abgedeckt, von denen angenommen wird, dass der Späterwerb einer Gebärdensprache darauf Einfluss nimmt. Dies soll zum Grundverständnis für die zu untersuchende Situation beitragen. Die sechs Kapitel des Theorieteils werden nun noch einmal in aller Kürze zusammengefasst.

In Kapitel 2.1 wurde dargelegt, dass Gebärdensprachen natürliche und vollwertige Sprachen sind. Des Weiteren sind sie gut geeignet, in der Gehörlosenbildung als Unterrichtssprachen eingesetzt zu werden, weil sie – im Gegensatz zu Lautsprachen – gehörlosen Kindern vollständig zugänglich sind.

Kapitel 2.2 war dem Bereich des Spracherwerbs und seiner Verbindung mit der kognitiven Entwicklung eines Menschen gewidmet. Begegnet ein Mensch zum ersten Mal Strukturen natürlicher Sprachen in Form von sprachlichem Input, wird diese Sprache mithilfe angeborener Spracherwerbsprozesse als Erstsprache erworben. Der Erwerb einer Erstsprache ist für den Menschen von großer Bedeutung; erst durch ihn ist es uns möglich, die Zusammenhänge der uns umgebenden Welt vollständig zu verstehen. Eine gut entwickelte Erstsprache ist wichtig für die Aneignung von Wissen und die Entwicklung kognitiver Fertigkeiten. Vor allem für schulischen Lernerfolg ist die Kompetenz in einer Erstsprache essentiell. In der Kindheit gibt es eine sensitive Phase für den

Spracherwerb, in der eine Erstsprache natürlich, ungesteuert und problemlos erworben werden kann. Das gilt auch für Gehörlose, sofern der sprachliche Input in einer Gebärdensprache stattfindet. Findet in diesem Zeitfenster kein Erwerb statt, kommt es zu Nachteilen in der kognitiven Entwicklung der Betroffenen. Diese können jedoch später größtenteils überwunden werden, wenn im Erwachsenenalter ein verzögerter Erstspracherwerb stattfindet. Der späte Erstspracherwerb läuft jedoch nicht so einfach und unproblematisch ab wie in der frühen Kindheit. Lautsprachlicher Input löst bei Gehörlosen keinen natürlichen Erstspracherwerb aus, auf der Basis einer gut entwickelten Gebärdensprache kann aber eine Lautsprache in gesteuerter Form als Zweitsprache erworben werden.

In Kapitel 2.3 wurde genauer auf diese Zweisprachigkeit eingegangen. Gehörlose leben grundsätzlich in hörenden Gesellschaften. Mit einer Gebärdensprache als Erstsprache und der Lautsprache der sie umgebenden Gesellschaft sind sie bilingual. Der Erwerb der beiden Sprachen kann bei Gehörlosen aber nur nacheinander erfolgen, diese besondere Form des Bilingualismus wird daher als sequentielle Zweisprachigkeit bezeichnet. Auf der Basis einer gut entwickelten Gebärdensprache als Erstsprache können gehörlose Menschen eine Lautsprache als Zweitsprache erwerben, wobei der Zweitspracherwerb durch vorhandenes Wissen aus dem Erstspracherwerb unterstützt wird. Der Zweitspracherwerb wirkt sich wiederum förderlich auf die Weiterentwicklung der Erstsprache aus. Unter dem Erwerb einer Lautsprache als Zweitsprache wird hauptsächlich der Erwerb der schriftlichen Form der Lautsprache verstanden, da diese gehörlosen Menschen uneingeschränkt zugänglich ist. Zahlreiche Studien ergaben, dass jene gehörlosen Menschen bessere Leistungen im Erlernen der Schriftsprache erbrachten, die eine Gebärdensprache auf hohem Niveau beherrschten. Der sequentielle Erwerb einer Gebärdensprache und einer Lautsprache ist also der erfolgreichste Weg, um zu einem Bilingualismus bei Gehörlosen zu gelangen. Gehörlose Menschen mit bilingualen Kompetenzen haben den Vorteil, alle Möglichkeiten in der hörenden und der gehörlosen Gemeinschaft nutzen zu können. Sie haben die

Wahl, sich mit der einen oder der anderen Gruppe zu identifizieren oder sich beiden Welten zugehörig zu fühlen.

Aus der Perspektive der vorangegangenen Erkenntnisse wurde schließlich in Kapitel 2.4 das Gehörlosenschulwesen in Österreich betrachtet. Dabei haben wir gesehen, dass die Österreichische Gebärdensprache kaum im Unterricht eingesetzt wird. Es dominiert der Unterricht in deutscher Lautsprache, obwohl diese Methode keine großen Bildungserfolge aufweisen kann. Trotz der Anerkennung der ÖGS in der österreichischen Verfassung wurden bisher keine Gesetze zur Regelung der Sprachenrechte für GebärdensprachbenutzerInnen erlassen. Der Methodenstreit in der europäischen Gehörlosenpädagogik der letzten Jahrhunderte zwischen VerfechterInnen der lautsprachlichen und der gebärdensprachlichen Unterrichtsmethode für Gehörlose hat in Österreich Spuren hinterlassen, die bis heute sichtbar sind. Die meisten EntscheidungsträgerInnen im Gehörlosenschulwesen stehen Gebärdensprachen im Allgemeinen kritisch gegenüber und wehren sich vehement gegen den Einsatz der ÖGS in der Schule – ungeachtet moderner linguistischer Forschungsergebnisse. Das führt oft dazu, dass gehörlose Menschen in Österreich erst im Erwachsenenalter Zugang zu einer Gebärdensprache erhalten und somit ihr Erstspracherwerb verzögert stattfindet.

Die Implikationen eines Mangels an gebärdensprachlicher Interaktion bei gehörlosen Menschen für die Ausbildung einer Identität wurden in Kapitel 2.5 erörtert. Betrachtet man die Identitätsentwicklung eines Menschen, so wird deutlich, dass die Sprache dabei eine essentielle Rolle spielt. Die vorgestellten Modelle zur Identitätsbildung sehen alle die Möglichkeit zu einem umfassenden und uneingeschränkten sprachlichen Austausch mit anderen als Bedingung für eine erfolgreiche Identitätsentwicklung an. Da dieser Austausch mit lautsprachlicher Kommunikation nicht stattfinden kann, ist es Gehörlosen nur mit dem Gebrauch einer Gebärdensprache möglich, ihre Ich-Identität vollständig auszubilden. Auch der Aspekt der Identitätsentwicklung, bei dem ein Mensch sich über die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe identifiziert, ist erheblich von den Kommunikationsmöglichkeiten beeinflusst. Dabei haben – wie gesagt –

jene gehörlosen Menschen, die sich bilingual und bikulturell mit der hörenden und der gehörlosen Gruppe identifizieren können, die meisten Möglichkeiten, was sich auch positiv auf ihre allgemeine Zufriedenheit auswirkt.

Die Möglichkeit zu uneingeschränkter sprachlicher Interaktion ist nicht nur Voraussetzung für eine erfolgreiche Identitätsentwicklung, sondern auch für den Aufbau sozialer Beziehungen. Der Einfluss von gebärdensprachlicher Interaktion auf das Sozialleben gehörloser Menschen wurde im letzten Kapitel des theoretischen Teils behandelt. Kommunikative Kompetenz ist notwendig, um sich in der sprachlichen Interaktion mit anderen angemessen zu verhalten. Da man dazu aber auch Aspekte der Gesprächssituation beachten muss, die für gehörlose Menschen in einer Lautsprache nicht zugänglich sind – wie z. B. Intonation, Tonfall¹³ et cetera –, können Gehörlose volle kommunikative Kompetenz nur in einer Gebärdensprache erreichen. In gebärdensprachlicher Kommunikation ist gehörlosen Menschen deswegen die uneingeschränkte Möglichkeit zum Aufbau sozialer Beziehungen gegeben, außerdem können sie an allen Interaktionssettings teilnehmen – auch an Gruppeninteraktion, die ihnen in lautsprachlicher Interaktion verwehrt bleibt. Man kann daher davon ausgehen, dass der Erwerb einer Gebärdensprache erheblichen Einfluss auf das „Social Life“ und die Zufriedenheit mit sozialen Beziehungen bei gehörlosen Menschen hat.

Das vorangegangene Kapitel beinhaltet eine Darstellung der aktuellen wissenschaftlichen Theorien und Forschungsergebnisse, zu den Themenbereichen, die in der folgenden empirischen Untersuchung eine Rolle spielen. Auf diesem theoretischen Fundament soll jetzt anhand von biografischen Erzählungen und Interviews untersucht werden, welchen Einfluss der Späterwerb der Gebärdensprache auf die sprachliche Identität und das Leben Gehörloser hat. Zu diesem Zweck werden im Anschluss die Annahmen, die bezüglich des Einflusses des Gebärdenspracherwerbs bereits aufgestellt wurden, in Form von Hypothesen in fünf Bereiche ausformuliert (Kapitel 3). Bei

¹³ Effekte sprachlicher Variation, die in Lautsprachen durch Intonation oder den Anschlag eines bestimmten Tonfalls geschaffen werden, erreicht man in Gebärdensprachen durch den Einsatz von Mimik bzw. durch Änderungen des Rhythmus der Bewegung beim Gebärden.

der Analyse werden die Aussagen der gehörlosen Menschen diesen fünf Bereichen zugeordnet und genau auf die Hypothesen bezogen. Die beiden Datenkorpora werden dabei zunächst separat analysiert und anschließend miteinander verglichen. Es wäre wünschenswert, dass die Ergebnisse, die aus der in Kapitel 4 durchgeführten Analyse gewonnen werden, die in Kapitel 3 aufgestellten Hypothesen möglichst eindeutig bestätigen oder widerlegen können.

Begonnen wird der empirische Teil zunächst mit der Beschreibung der angewandten Forschungsmethoden sowie den ausformulierten Hypothesen, die sich auf die Bereiche Sprache und Kommunikation, Identität, Bildung, soziale Interaktion sowie soziale und kognitive Fertigkeiten beziehen werden.

3. Forschungsmethoden und Hypothesen

Bevor zur eigentlichen Analyse der biografischen Erzählungen übergegangen wird, soll in diesem Kapitel die methodische Vorgehensweise, die zur Untersuchung des vorliegenden Forschungsgegenstandes angewandt wird, beschrieben werden. Daran anschließend werden die Hypothesen, die für die Analyse verwendet werden, vorgestellt.

3.1 Methodische Vorgangsweise

Im Folgenden wird gezeigt, wie die Forschungsfrage, die dieser Arbeit zugrunde liegt, sowie die daraus abgeleiteten Hypothesen entstanden sind. Zudem werden die angewandten Forschungsmethoden und das im Anschluss zu analysierende Datenmaterial beschrieben.

Die vorliegende Forschungsarbeit stellt eine qualitative Untersuchung dar, die sich mit den Auswirkungen des Späterwerbs der Gebärdensprache auf die sprachliche Identität gehörloser Menschen beschäftigt. Anhand der Analyse von sprachbiografischen Erzählungen soll untersucht werden, in welchem Ausmaß und in welchen Bereichen besagter Gebärdenspracherwerb Einfluss nimmt. Der biografische Ansatz wurde – Pavlenko (2007) zufolge – in den letzten 15 Jahren immer häufiger in der Linguistik verwendet, autobiografische Erzählungen werden zunehmend als Datenmaterial herangezogen. Der Einsatz von „narratives“ in der Forschung hat sich seit den 1960er-Jahren in den Geistes- und Sozialwissenschaften interdisziplinär verbreitet:

„With time, in what is now known as a narrative or discursive turn in the humanities and social sciences, narratives became both an object and, in the form of narrative inquiry, a legitimate means of research in history, psychology, sociology, anthropology, and education.“ (Pavlenko 2007:164).

Eben diese beiden Typen biografischer Erzählungen – publizierte Sprachautobiografien sowie „narrative inquiries“ in Form von biografischen Interviews – stellen die beiden Datenkorpora dar, die in Kapitel 4 – zunächst

separat – analysiert werden sollen. Während die Analyse publizierter Biografien den Vorteil hat, dass kein Risiko der Beeinflussung der Ergebnisse durch den/die ForscherIn besteht, bieten die Erzählungen in Interviewform die Möglichkeit, exakt auf das Forschungsinteresse zugeschnittene Informationen in Erfahrung zu bringen. Die Variation im Datenmaterial hinsichtlich der Textsorte bzw. Erhebungsmethode, aber auch des Herkunftslands der VerfasserInnen bzw. InterviewpartnerInnen kommt der Aussagekraft der Ergebnisse dieser Untersuchung zugute. In einem Vergleich der Ergebnisse der beiden Korpora in Kapitel 4.3 kann auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede eingegangen werden. Die Autobiografien standen schon in publizierter Form zur Verfügung, wohingegen die biografischen Interviews mit gehörlosen Personen, die Gebärdensprache verzögert als Erstsprache erworben haben, aus einer Pilotstudie von Verena Krausneker zu ihrem Projekt „becoming visual“ stammen. Krausneker führte dazu die Interviews mit gehörlosen/schwerhörigen Personen selbst in Österreichischer Gebärdensprache durch. Der von ihr verwendete Interviewleitfaden konnte vor den Interviews mit ihr abgesprochen und im Hinblick auf die Forschungsfrage dieser Arbeit leicht angepasst werden, wodurch sämtliche für die vorliegende Arbeit bedeutenden Informationen erfragt werden konnten. Durch die Zuerkennung eines Förderungsstipendiums der Universität Wien konnte weiters Katharina Schalber als Gebärdensprachdolmetscherin bezahlt werden. Sie übersetzte die in Form von Videos vorhandenen Daten aus der ÖGS ins Deutsche und kodierte die Interviews zunächst. Anschließend fertigte sie Transkripte einiger Abschnitte an. Diese werden im Anschluss zur Analyse herangezogen und mit den Autobiografien verglichen. Der verwendete Interviewleitfaden ist im Anhang dieser Arbeit zu finden.

Nun möchte ich kurz meine konkrete Vorgangsweise, von der Hypothesenbildung bis zur Analyse der Daten, beschreiben.

Eine erste Lektüre der biografischen Erzählungen, vor allem der Autobiografien, führte zur Identifizierung von wiederkehrenden Themen und Konzepten, die in Verbindung mit der vorliegenden Fragestellung stehen. Davon ausgehend stellte ich Hypothesen auf, mit deren Hilfe genauer auf die Frage eingegangen werden kann, in welchen Bereichen der späte Erwerb der Gebärdensprache Einfluss

zeigt. Die hauptsächlich in den Erfahrungsberichten vorhandenen Themen konnten in fünf Bereiche aufgeteilt werden. Dies führt zu der Annahme, dass der späte Gebärdenspracherwerb Auswirkungen in den Bereichen „Sprache und Kommunikation“, „Identität“, „Bildung“, „Soziale Interaktion“ sowie „Soziale und kognitive Fertigkeiten“ zeigt. Eine genauere Ausformulierung dieser Hypothesen findet sich in Kapitel 3.2. Der theoretische Teil dieser Arbeit (Kapitel 2) soll als Grundlage dafür dienen, das Datenmaterial anhand der Hypothesen zu analysieren. Darin wurden die in den Hypothesen genannten linguistischen Konzepte, wie sie derzeit in der Literatur beschrieben werden, dargestellt sowie gezeigt, von welchen aktuellen Theorien bei der Formulierung der Hypothesen ausgegangen wurde. Im Weiteren folgt nun die Analyse des Materials. Dabei werden in den Interviews und in den autobiografischen Publikationen Aussagen herangezogen, aufgrund derer es möglich ist, die aufgestellten Hypothesen zu untermauern bzw. zu bestätigen oder diese zu widerlegen. Mit einem Vergleich der beiden Korpora sowie mit Schlussfolgerungen, die aus den gewonnenen Ergebnissen gezogen werden können, möchte ich die Arbeit abschließen. Bei der Analyse wird nicht vorrangig auf die Form – dies ist keine diskursanalytische Arbeit –, sondern auf inhaltliche Aussagen eingegangen werden.

Laut Brigitta Busch, die sich in Österreich mit sprachbiografischen Ansätzen beschäftigt, gibt es – beispielsweise von konversationsanalytischer Seite – auch Kritik gegenüber sprachbiografischen Zugängen. Durch den Mangel an objektiven Tatsachen bzw. Gegebenheiten in biografischen Erzählungen wird die Eignung dieser Art der Daten für eine wissenschaftliche Analyse in Frage gestellt. Busch sagt dazu:

„In unserem Zugang geht es jedoch nicht um das Hervorholen einer individuellen ‚inneren Wahrheit‘, sondern um die Art, wie erzählt wird, um die wiederkehrenden Erzählmuster, Motive und Topoi, mittels derer sich Subjekte gegenüber anderen repräsentieren und innerhalb von Diskursen positionieren.“ (Busch 2010: 238).

Eine Menge ebensolcher Erzählmuster, Topoi und Motive sind in den biografischen Erzählungen Gehörloser zu finden, die im Anschluss analysiert werden. Daher eignet sich meines Erachtens der sprachbiografische Ansatz in

der in diesem Kapitel beschriebenen Form gut, um in einer qualitativen Forschungsarbeit wie dieser eine Antwort auf die gestellte Forschungsfrage zu erhalten.

3.2 Forschungsfrage und Hypothesen

Durch meine Beschäftigung mit Gebärdensprachforschung, dem Thema Spracherwerb bei Gehörlosen und der Lektüre zahlreicher Erfahrungsberichte gehörloser Erwachsener, die ihre Erstsprache verzögert erworben haben, habe ich Grund zu der Annahme, dass der Späterwerb der Gebärdensprache durch Gehörlose, die in rein lautsprachlicher Umgebung aufgewachsen sind, große Auswirkungen auf ihre sprachliche Identität hat und meist Veränderungen in der weiteren Lebensführung dieser Menschen nach sich zieht. Der Wunsch, diese Annahme wissenschaftlich nachvollziehbar zu überprüfen, führte mich zu meiner grundlegenden Forschungsfrage: **„Welche Auswirkungen hat der Späterwerb von Gebärdensprache auf die sprachliche Identität und das Leben gehörloser Erwachsener?“**

Davon ausgehend konnte ich fünf Bereiche identifizieren, auf die dieser Spracherwerb hauptsächlich Einfluss nimmt und die ich kurz erläutern werde. Weiters habe ich meine Annahme bezüglich der positiven oder negativen Wertung dieser Veränderungen durch die betroffenen Personen mit einbezogen.

Hypothesen:

Der Späterwerb von Gebärdensprache hat in folgenden Bereichen Auswirkungen auf das Leben gehörloser Erwachsener: Sprache und Kommunikation, Identität, Bildung, soziale Interaktion sowie soziale und kognitive Fertigkeiten.

Die Veränderungen in den eben genannten Bereichen werden von der Mehrheit der betroffenen Personen als positiv empfunden.

Sprache und Kommunikation

Die Kompetenzen in mehreren Sprachen werden von den Gehörlosen bewusst eingesetzt. Die Zufriedenheit mit zwischenmenschlicher Kommunikation steigt.

Identität

Durch den Gebärdenspracherwerb kann es zu Änderungen des Ich-Bewusstseins bzw. der Ich-Identität kommen. Der Spracherwerb hat Einfluss auf die Eigenwahrnehmung der Gruppenzugehörigkeit, das Selbstbewusstsein und auf die Zufriedenheit mit der eigenen Identität.

Bildung

Es kommt zu einer Verbesserung der Fähigkeiten im Bildungsbereich. Die Motivation im Hinblick auf Bildung steigt bei den Gehörlosen und ein erhöhter Bildungserfolg ist oft die Folge.

Soziale Interaktion

Durch den Gebärdenspracherwerb entstehen für die Gehörlosen neue Möglichkeiten sowie mehr Freiheit bezüglich der Wahl ihrer InteraktionspartnerInnen. Erstmals haben sie die Möglichkeit zur Gruppeninteraktion.

Soziale und kognitive Fertigkeiten

Der Gebärdenspracherwerb hat eine Erweiterung verschiedener Fertigkeiten zur Folge, sowohl im sozialen als auch im kognitiven Bereich.

Im Anschluss werden die biografischen Erzählungen gehörloser Menschen im Hinblick auf die soeben aufgestellten Hypothesen untersucht, um eine Antwort auf die zugrunde liegende Forschungsfrage zu erhalten.

4. Analyse biografischer Erzählungen gehörloser Menschen

Das im Folgenden analysierte Datenmaterial besteht aus zwei verschiedenen Korpora. Mit der Analyse einiger publizierter autobiografischer Erzählungen und Studien wird begonnen, daran anschließend werden biografische Interviews mit gehörlosen Menschen analysiert. Am Ende dieses Kapitels werden die Ergebnisse der Analyse beider Datenkorpora miteinander verglichen.

4.1 Biografien

Die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit ergab sich – wie bereits in der Einleitung erwähnt – aus der Lektüre einiger Autobiografien gehörloser Menschen. Ich war überrascht von der enormen Bedeutung, die diese Gehörlosen dem späten Gebärdenspracherwerb zuschrieben und fasziniert von der Art und Weise, wie sie den Moment beschrieben, in dem sie erstmals Zugang zu einer Gebärdensprache erhielten. Der Umstand, dass dieses Phänomen in sehr ähnlicher Form bei mehreren gehörlosen Menschen auftrat, die in verschiedenen Ländern lebten, unterschiedliche Lebensgeschichten aufwiesen und in keiner Weise miteinander verbunden waren, brachte mich auf die Idee, die durch den Gebärdenspracherwerb hervorgerufenen Veränderungen im Leben dieser Menschen wissenschaftlich untersuchen zu wollen. Die anschließende Analyse der Biografien im Hinblick auf die zuvor aufgestellten Hypothesen stellt – gemeinsam mit der Analyse der biografischen Interviews in Kapitel 4.2 – das Endprodukt meiner Untersuchung dar, an deren Anfang die Lektüre jener Biografien stand, die im Folgenden kurz beschrieben werden.

4.1.1 Beschreibung des Materials

Mark Drolsbaugh: Endlich Gehörlos! (1999)

Drolsbaugh wurde hörend in den USA geboren und erwarb die englische Lautsprache auf natürliche Weise. Im Alter von fünf Jahren setzte bei ihm ein gradueller Hörverlust ein, heute ist er gehörlos. Obwohl seine Eltern gehörlos sind und die Amerikanische Gebärdensprache verwenden, wurde er von seinen

Großeltern rein lautsprachlich gefördert. Auf Rat der Ärzte kommunizierten auch seine Eltern mit ihm ausschließlich lautsprachlich. In seiner Biografie beschreibt Drolsbaugh seine Unzufriedenheit mit zwischenmenschlicher Kommunikation, mit dem Zugang zu Informationen, mit seiner Identität und seinem Bildungsehrgeiz bis zu dem Zeitpunkt, an dem er schließlich mit Anfang 20 ASL erwarb. Für Drolsbaugh veränderte der späte Gebärdenspracherwerb sein Leben sehr zum Positiven. Er studierte anschließend an der Gallaudet University¹⁴ und wurde zu einem engagierten Mitglied der Gehörlosengemeinschaft.

Emmanuelle Laborit: Der Schrei der Möwe (2005)

Laborit wurde in Frankreich gehörlos geboren. Bis zu ihrem siebten Lebensjahr hatte sie keinen Zugang zu einer Gebärdensprache. Dieser Mangel an sprachlichem Input führte bei ihr zu enormen Entwicklungsdefiziten. Der Erwerb der französischen Gebärdensprache (LSF) war für Laborit von großer Bedeutung und hatte einen riesigen Schub hinsichtlich ihrer kognitiven Entwicklung zur Folge. Ihre Eltern lernten ebenfalls Gebärdensprache, die Kommunikation in der Familie verlief somit gebärdensprachlich, sie besuchte aber eine lautsprachlich orientierte Schule. Laborit ist seit ihrer Jugend stark in die Gebärdensprachgemeinschaft eingebunden. Sie bezeichnet sich heute als bilingual – mit LSF als Erstsprache und französischer Lautsprache als Zweitsprache.

Martha Sheridan: Inner Lives of Deaf Children (2001) und Deaf Adolescents (2008)

Sheridan ist gehörlos und wuchs in rein lautsprachlichem Umfeld in den USA auf. In ihrer hörenden Schule hatte sie in der ersten Klasse große Probleme, dem Unterricht zu folgen, und machte auch weiterhin keine positiven Bildungserfahrungen. Erst als sie nach ihrem Schulabschluss ASL erwarb, verbesserten sich Bildungserfolg und -motivation, sie studierte anschließend in

¹⁴ Gallaudet ist die einzige Universität auf der Welt, die ihren gesamten Unterricht in Gebärdensprache gestaltet. Gehörlose aus vielen Ländern studieren dort. Die Universität befindet sich in Washington, D.C. und fungierte für viele der Gehörlosen in der vorliegenden Untersuchung als Ort der Identitätsfindung. (<http://www.gallaudet.edu/>)

Gallaudet und ist heute dort Fakultätsmitglied. Die erste Begegnung mit gebärdenden Menschen war für Sheridan ein einschneidendes positives Erlebnis. Sie untersucht heute die Entwicklungserfahrungen von Gehörlosen und Schwerhörigen und hat dazu zwei Studien durchgeführt. Für ihre erste Studie „Inner Lives of Deaf Children“ führte sie Interviews mit sieben gehörlosen bzw. schwerhörigen Kindern im Alter von 7 bis 10 Jahren durch und analysierte diese. In der zweiten Studie „Deaf Adolescents“ interviewte sie dieselben Kinder noch einmal – sieben Jahre später – und verglich die Ergebnisse mit denen der ersten Studie. Sowohl ihre persönlichen Erfahrungen – die sie in den beiden Studien preisgibt – als auch Teile der Studien werden in der folgenden Analyse berücksichtigt.

Gina Oliva: Alone in the Mainstream (2004)

Dieses Werk stellt das erste Buch der „Deaf Lives Series“ der Gallaudet University Press dar, zu denen auch Jacobs Autobiografie (siehe unten) gehört. In Gina Olivas Buch „Alone in the Mainstream“ erzählt sie ihre eigene Lebensgeschichte als Schwerhörige in hörender Umgebung und vermischt diese Erzählungen mit den Erfahrungen anderer Gehörloser und Schwerhöriger aus den ganzen USA, die ebenfalls in einem „Mainstream-Setting“ in „normalen“ öffentlichen Schulen unterrichtet wurden. Die Methode von Oliva ist insofern bemerkenswert, als sie interviewbasierte Fallstudien mit persönlichen Erzählungen in einer qualitativen biografischen Studie vermischt. In diesem „Solitary Mainstream Project“, wie sie es nennt, sammelt sie die Erfahrungsberichte von vielen gehörlosen und schwerhörigen Personen, die ihre gesamte Schullaufbahn hindurch die einzigen gehörlosen Menschen an ihren jeweiligen Schulen waren. Oliva gibt sich selbst und den anderen, die diese Erfahrung gemacht haben, die Bezeichnung „Solitaires“. Später im Leben, nach ihren von Einsamkeit gekennzeichneten Schulerfahrungen, berichten viele der Interviewten, dass sie – ebenso wie Oliva selbst – in die Gehörlosengemeinschaft gefunden und Gebärdensprache gelernt haben, sowie von den Veränderungen, die dies nach sich zog. Die Gallaudet University ist dabei ein häufig vorkommendes Thema der Identitätsfindung, wie auch für Oliva selbst, die zum Zeitpunkt der Publikation ihres Buchs dort Professorin im „Department for

Physical Education and Recreation“ war. Im Jahr 2009 setzte sie sich schließlich zur Ruhe¹⁵. Diese biografische Studie beinhaltet die Erfahrungen vieler gehörloser Personen in Bezug auf Identitätsfindung, soziale Interaktion und ähnliche Themen, und ist daher als Datenmaterial für die vorliegende Arbeit besonders aufgrund der Menge an Informationen über die Erfahrung verschiedenster gehörloser Menschen gut geeignet.

Paul Gordon Jacobs: Neither-Nor (2007)

Jacobs ist Australier, erwarb Englisch als Erstsprache und ist seit seinem fünften Lebensjahr schwerhörig. Seine Autobiografie handelt von seinem Leben und seiner Identitätsfindung als Schwerhöriger. Er erwarb nie eine Gebärdensprache und sieht sich weder als Teil der gehörlosen noch als Teil der hörenden Welt.

Bonnie Poitras-Tucker: Der Klang vom fallenden Schnee (1999)

Poitras-Tucker wurde Ende der 1930er-Jahre in den USA geboren. Sie war von frühester Kindheit an gehörlos, machte daher keinen natürlichen Lautspracherwerb durch, lernte aber auch nie eine Gebärdensprache. Ihre Mutter übte mit ihr als Kind täglich stundenlang Sprechen und Lippenlesen, daher besitzt sie sehr gute lautsprachliche Fähigkeiten, die auf ihrem Bildungsweg sehr von Vorteil waren. Poitras-Tucker entwickelte als einzige Gehörlose in ihrem hörenden Umfeld großen Ehrgeiz und erreichte auf beruflicher Ebene enorm viel. Sie wurde erfolgreiche Anwältin (in einer Zeit vor Email-Verkehr und Mobiltelefonen mit Textnachrichten) und später auch Professorin an diversen Universitäten. Sie hat bis heute acht Bücher und über 100 Artikel im Bereich des „Disability Law“ publiziert¹⁶. Trotz dieses Erfolges spricht sie in ihrer Autobiografie von großer Unzufriedenheit mit zwischenmenschlicher Kommunikation sowie mit ihrer eigenen Identität.

Aufgrund der Tatsache, dass sich die zugrunde liegende Forschungsfrage dieser Arbeit mit den Auswirkungen des Erwerbs einer Gebärdensprache beschäftigt, können Jacobs (2007) und Poitras-Tucker (1999), die nie eine Gebärdensprache erworben haben, eigentlich nicht zur primären Untersuchungsgruppe gezählt

¹⁵ <http://gupress.gallaudet.edu/excerpts/DADScontributors.html> [20.10.2011]

¹⁶ http://apps.law.asu.edu/Apps/Faculty/Faculty.aspx?individual_id=15 [15.10.2011]

werden. Aus ihren biografischen Erzählungen lassen sich trotzdem interessante Schlüsse im Hinblick auf die vorliegende Forschungsfrage ziehen, sowie Vergleiche mit den Erfahrungen derer anstellen, die einen Gebärdensprachspäterwerb durchlebt haben. Daher werden einige Erfahrungsberichte von Jacobs (2007) und Poitras-Tucker (1999) in der folgenden Analyse mit eingebaut.

4.1.2 Analyse der Biografien

Im Anschluss wird untersucht, ob die in Kapitel 3.2 aufgestellten Hypothesen durch die in den eben dargestellten Biografien vorkommenden Erfahrungsberichte gehörloser Menschen bestätigt oder widerlegt werden können.

4.1.2.1 Hypothese: Sprache und Kommunikation

Die Kompetenzen in mehreren Sprachen werden von den Gehörlosen bewusst eingesetzt. Die Zufriedenheit mit zwischenmenschlicher Kommunikation steigt.

Oliva und Drolsbaugh weisen beide sehr gute Englischkompetenzen auf. Trotzdem beschreiben sie in ihren Biografien, dass sie vor ihrem ASL-Erwerb große Unzufriedenheit mit interpersonaler Kommunikation empfanden. Drolsbaugh litt unter Kommunikationsschwierigkeiten mit Ärzten (Drolsbaugh 1999:28) und konnte dem Ablauf von Festen und jüdischen Feierlichkeiten in seiner hörenden Familie nicht folgen. Er litt unter einem Mangel an Erklärungen seiner Bezugspersonen, der auf die Kommunikationsbarriere zurückgeführt werden kann. Zudem wurde er von seinen Großeltern unter Druck gesetzt, sich wie ein Hörender zu verhalten und seine Probleme nicht einzugestehen (Weiteres dazu siehe Hypothese: Identität). Dadurch fühlte Drolsbaugh sich dazu gezwungen, seiner Umwelt sprachliches Verständnis vorzuspielen, obwohl dieses in vielen Situationen nicht gegeben war. So erreichte er es auch, an einer renommierten hörenden Schule aufgenommen zu werden, obwohl am Probetag 95 Prozent der Kommunikation an ihm vorbeiging. „Ich wollte meinen Großvater nicht enttäuschen, und das würde auch nicht geschehen. Ich würde auf diese

Schule gehen, und wenn ich eine Rolle spielen musste, die reif für einen Oskar war.“ (Drolsbaugh 1999:42).

Der Zugang zu Informationen und Gesprächen im Schulsetting verbesserte sich schließlich durch den Einsatz einer Gebärdensprachdolmetscherin schlagartig, was bei Drolsbaugh zu einem signifikanten Anstieg der Zufriedenheit mit interpersonaler Kommunikation führte:

„Tatsächlich war ich viel zu beeindruckt von der Flut an Informationen, die ich bekam – (...). Plötzlich hatte ich sowohl Zugang zu ihren Diskussionen im Unterricht als auch zu ihren ungezwungenen Unterhaltungen und ihren Witzen. Zum ersten Mal bekam ich alles mit, was um mich herum vor sich ging und konnte die Beiträge der anderen verstehen. (...) Erst jetzt wurde mir klar, wieviel ich verpaßte. Wie hatte ich es nur so lange aushalten können?“ (a.a.O.:59).

Nach dem Schulabschluss arbeitete Drolsbaugh als Betreuer in einem Wohnheim der Pennsylvania School for the Deaf (PSD) und interagierte zum ersten Mal täglich mit ASL-Native-Speakern. Die Möglichkeiten, die die Gebärdensprache ihm bezüglich des Zugangs zu Informationen geben konnte, erkannte er dort:

„An der PSD begriff ich, daß mir die Gebärdensprache die Möglichkeit gab, alles, aber auch wirklich alles aufzunehmen, was um mich herum vorging. Keine Sprachtherapie und kein medizinischer Eingriff konnte mir annähernd diese Befriedigung verschaffen.“ (a.a.O.:90).

Diese Zufriedenheit steigerte sich später noch, als er auf der Gallaudet University erstmals gebärdensprachigen Unterricht von einer gehörlosen Dozentin bekam. Er bemerkte den großen Unterschied zwischen gedolmetschtem Unterricht, in dem er der Interaktion zwar folgen, aber nur verzögert darauf reagieren und daher häufig erst zu spät antworten konnte, und gebärdetem Unterricht, in den er voll integriert war (a.a.O.:98f). Zudem bestand an einer Universität, an der die gesamte Interaktion gebärdensprachlich verlief, die Möglichkeit, auch außerhalb des Unterrichts im Umgang mit anderen zu lernen und sich weiterzuentwickeln. „In Gallaudet lernte ich 24 Stunden lang an sieben Tagen in der Woche.“ (a.a.O.:105). Diese Erfahrung machte auch Sheridan (2001:8), als sie ihr Studium in Gallaudet begann. Oliva (2004:23) ist

ebenfalls aufgrund des ASL-Erwerbs heute zufriedener mit zwischenmenschlicher Kommunikation. Sie genießt die einfache und natürliche Kommunikation in Gebärdensprache (a.a.O.:100) und ist der Meinung, als Gehörlose/r braucht man ein gebärdensprachliches Umfeld als einen Ort, „where communication is not an issue.“ (a.a.O.:120).

Oliva, Drolsbaugh und Sheridan sind in (größtenteils) lautsprachlichem Umfeld aufgewachsen, betrachten jedoch ASL nun als ihre Erstsprache und empfinden die gebärdensprachliche Kommunikation als angenehmer und einfacher. In ihrem Alltag gebrauchen sie daher hauptsächlich ASL, nutzen jedoch ihre Kompetenzen in mehreren Sprachen, vor allem beruflich. Das Verfassen ihrer Autobiografien in Englisch beispielsweise spricht als bewusster Einsatz ihrer mehrsprachigen Kompetenzen für sich.

Laborit hat sich ebenfalls bewusst dafür entschieden, ihre Autobiografie in französischer Lautsprache selbst zu schreiben. Sie begründet diese Entscheidung folgendermaßen:

„Ich benutze darin die Sprache der Hörenden, meine Zweitsprache, um meine absolute Überzeugung zum Ausdruck zu bringen, daß die Gebärdensprache für uns Gehörlose die erste Sprache, unsere »Muttersprache« ist, die es uns ermöglicht, »sprechende« menschliche Wesen zu sein.“ (Laborit 2005:7).

Laborit bezeichnet sich heute als zweisprachig, mit LSF als Erstsprache und Französisch als Zweitsprache. In der Zeit vor ihrem Gebärdenspracherwerb litt sie unter starken Kommunikationsschwierigkeiten – auch mit ihren ersten Bezugspersonen. Sie fühlte sich abgeschnitten von Information, Wissen und Kommunikation und erinnert sich an das „(...) Gefühl, hinter einer riesigen Tür eingesperrt zu sein, die ich nicht öffnen konnte, um mich den anderen mitzuteilen.“ (a.a.O.:18). Ihre frühe Kindheit war stark von Missverständnissen mit ihren Eltern, vor allem mit ihrem Vater geprägt, mit dem sie sich nicht einmal über grundlegende Begebenheiten verständigen konnte (a.a.O.:32). Sie beschreibt das als eine „(...) Zeit, als ich mich ohne Hilfe der Sprache, ohne Kenntnis der Worte, in der Einsamkeit hinter der Mauer des Schweigens, ich weiß nicht wie arrangiert habe.“ (a.a.O.:12).

Die folgende Erzählung verdeutlicht das Ausmaß des Kommunikations- und Wissensdefizits von Laborit in ihrer Kindheit (a.a.O.:13,17): Jedes Mal, wenn ihre Mutter das Zimmer verließ, oder ihre Eltern abends ausgingen, war das für sie „(...) wie ein Abschied, wie Verlassenwerden“. Aufgrund des Mangels an grundlegender Kommunikation zwischen Eltern und Kind wusste Laborit nie, ob ihre Eltern zurückkommen würden. Die fehlende sprachliche Interaktion und das Fehlen einer Erstsprache hatten anscheinend auch Auswirkungen auf die Fähigkeit, vergangene Erfahrungen (dass die Eltern bisher immer zurückgekehrt sind) mit aktuellen zu verknüpfen und Prognosen über den Ausgang der Situation abgeben zu können. Laborit litt stark unter diesen Defiziten.

„Ich hatte kein Zeitgefühl. Mir fehlten die Worte, um es ihnen zu sagen, ich hatte keine Sprache, ich konnte meine Angst nicht ausdrücken. Es war die Hölle.“
(a.a.O.:17).

Schließlich erwarb Laborit im Alter von sieben Jahren die Französische Gebärdensprache. Ihre Eltern erlernten sie ebenfalls. Dadurch verbesserte sich für Laborit der Zugang zu Informationen sehr, auch ein hoher Anstieg der Zufriedenheit mit interpersonaler Kommunikation war zu verzeichnen (a.a.O.:59). Laborit lernte in drei Monaten die Gebärdensprache in einem Ausmaß, in dem ihre Eltern sie erst nach zwei Jahren beherrschten. Das steht auch in Übereinstimmung mit den in Kapitel 2.2 vorgestellten Ergebnissen zur sensitiven Phase des Sprachlernens. Demnach weist das Gehirn eines Kindes noch eine höhere neurale Plastizität auf als das eines Erwachsenen. Der Prozess des Spracherwerbs wird dadurch um ein Vielfaches erleichtert und erfordert weniger Zeit und Aufwand. Die Tatsache, dass Laborit im Alter von sieben Jahren die LSF in kürzester Zeit erlernt und ihre Eltern dabei schnell überholt hat, stimmt auch mit den Befunden der in Kapitel 2.2.3 vorgestellten Studie von Newport (1990, 1991) überein. Newport zufolge erwarben Gehörlose eine Gebärdensprache leichter und erreichten darin eine höhere Sprachkompetenz, je früher der Erwerb stattfand.

Aufgrund des Gebärdenspracherwerbs hat sich für Laborit auch die Motivation, französische Lautsprache zu lernen, enorm gesteigert. Die Tatsache, dass ihre Eltern sie als gehörlos voll akzeptierten und für sie LSF lernten, hat sehr dazu

beigetragen. „Ich muß weiter lernen zu sprechen, mich ebenfalls bemühen, um die Hörenden zu akzeptieren, wie meine Eltern mich akzeptieren.“ (a.a.O.:58f).

Eine wichtige Beobachtung macht Laborit (a.a.O.:138) hinsichtlich der Auswirkungen des Gebärdenspracherwerbs auf ihre Lautsprachkompetenzen. Sie beschreibt den positiven Einfluss ihrer Gebärdensprachkompetenz auf ihre schriftlichen und mündlichen Fähigkeiten in Französisch:

„Erst mit den Zeichen habe ich begonnen, weitaus besser zu sprechen. Mündliches Französisch war nicht mehr Pflicht, und daher psychologisch viel leichter zu akzeptieren. Außerdem wurden mir wichtige Informationen zugänglich: Vorstellungen, Überlegungen; das Schreiben wurde leichter und das Lesen. (...) Wenn ich einen Roman lese, assoziiere ich instinktiv das Zeichen, das dem Wort entspricht, das ich lese. Außerdem lese ich leichter von den Lippen ab, wenn jemand spricht. (...) Als man mir »gestern« und »morgen« in Gebärdensprache beigebracht und ich die Bedeutung verstanden hatte, konnte ich es leichter aussprechen und leichter schreiben!“ (a.a.O.).

Die Aussagen, die Laborit über die Beeinflussung ihrer beiden Sprachkompetenzen macht, stimmen mit Cummins' Interdependenzhypothese überein (siehe Kapitel 2.3). Laborit konnte durch die LSF z. B. endlich Zeitkonzepte wie „gestern“ und „morgen“ erfassen. Diese Konzepte wurden dann in der Common Underlying Proficiency (CUP) gespeichert und konnten anschließend auf die Zweitsprache Französisch übertragen werden. Die Verbesserung ihrer Lese- und Schreibfähigkeiten durch den Gebärdenspracherwerb steht ebenfalls im Einklang mit den Studien, die in Kapitel 2.3.1 beschrieben wurden, welche dem Gebärdenspracherwerb positiven Einfluss auf die schriftsprachlichen Kompetenzen in einer Lautsprache zuschreiben. Laborit verwendet heute hauptsächlich die Gebärdensprache im Alltag und im Umgang mit Freunden und Familie. Trotzdem möchte sie betonen, dass schriftliches Französisch in ihrem Leben eine wichtige Funktion erfüllt. Während sie Gebärdensprache eher ihren Gefühlen zuordnet, meint sie, sich in Französisch objektiver ausdrücken zu können (a.a.O.:7). Obwohl es ihr leichter gefallen wäre, ihr Buch in Gebärdensprache einem/r DolmetscherIn zu diktieren, der/die es dann verschriftlicht hätte, schrieb sie ihre Autobiografie selbst auf

Französisch. „(...) ich wollte es unbedingt. Das Geschriebene ist mir ungeheuer wichtig.“ (a.a.O.).

Jene VerfasserInnen der Biografien, die einen verzögerten Gebärdenspracherwerb durchgemacht haben, konnten also – wie gezeigt wurde – die frustrierenden Kommunikationserfahrungen und ihre Unzufriedenheit mit zwischenmenschlicher Kommunikation durch den Erwerb der Gebärdensprache überwinden. Ihre Zufriedenheit stieg eindeutig, heute setzen sie die Kompetenzen in Laut- und Gebärdensprachen bewusst ein.

Ich möchte nun die Situation der beiden gehörlosen VerfasserInnen des Samples betrachten, die nie eine Gebärdensprache erlernt haben.

Jacobs und Poitras-Tucker beschreiben in ihren Autobiografien – ebenso wie Oliva, Laborit, Drolsbaugh und Sheridan – eine extreme Unzufriedenheit mit interpersonaler Kommunikation im Allgemeinen. Beschreibungen von Situationen, in denen Kommunikation mit Hörenden sowie mit Gehörlosen wenig zufriedenstellend bis unmöglich waren, sind in den beiden Erfahrungsberichten durchgehend präsent. Weiters empfinden sie jegliche sprachliche Interaktion – während derer sie sich ausschließlich des Sprechens und Lippenlesens bedienen – als sehr anstrengend und sprechen von hohem Aufwand ihrerseits, um sprachliche Interaktion überhaupt möglich zu machen. Beide sehen Englisch als ihre Erstsprache an.

Jacobs (2007:17) bezeichnet Lippenlesen als hohe Kunst und erklärt des Öfteren, wie viele Fertigkeiten und Skills man benötigt, um diese hohe Kunst zu meistern. Um selbst sprechen zu können, ist seines Erachtens permanentes Monitoring vonnöten, außerdem muss man häufig vortäuschen, sein Gegenüber verstanden zu haben, um die Kommunikation aufrecht zu erhalten und aus dem Kontext Bedeutungen erraten zu können. „Speechreading is a multilayered intellectual exercise.“ (a.a.O.). Diese Aufgabe verbraucht – Jacobs zufolge – enorm viele intellektuelle Ressourcen und erfordert eine hohe Konzentrationsfähigkeit. Trotz des Stolzes, den er aus dem Meistern dieser Schwierigkeiten bezieht (siehe Hypothese: Identität), gibt er zu, sehr unter den

Belastungen des Aufwands zu leiden, der in seinem Leben notwendig ist, um mit anderen Menschen zu kommunizieren (a.a.O.:79).

Poitras-Tucker (1999) empfindet ebenfalls jegliche Kommunikationssituation als extrem anstrengend. Aufgrund dessen, wie viel sie leisten muss, um mit Menschen sprachlich zu interagieren, und der Tatsache, dass ihre Bemühungen nicht immer Erfolg zeigen, sieht sie „ (...) das Leben eines gehörlosen Menschen [als] eine endlose Kette von Frustrationen.“ (Poitras-Tucker 1999:11). Ihre Unzufriedenheit mit zwischenmenschlicher Kommunikation zeigt sich auch in folgender Aussage:

„Ich hasse es, jemanden am Arm zu fassen und zu fragen: «Was hat er gesagt?», weil ich genau weiß, daß niemand gerne wiederholt, was jemand anders gesagt hat. Und es behagt mir nicht, fragen zu müssen. Also tue ich es meistens nicht. Aber ich schäume vor Wut.“ (a.a.O.:133f).

Poitras-Tucker beendet ihr Buch mit Beschreibungen ihrer Unzufriedenheit bezüglich zwischenmenschlicher Kommunikation und ihrer Identität und bezeichnet ihre Situation als „selbstgeschaffene Zwickmühle“ (a.a.O.:316).

Sowohl Jacobs als auch Poitras-Tucker teilen mit den anderen Gehörlosen dieses Samples die Unzufriedenheit mit Kommunikationssituationen und dem Zugang zu Informationen.

Während bei Drolsbaugh, Laborit, Oliva und Sheridan aber durch den Gebärdenspracherwerb eine starke Verbesserung hinsichtlich dieser Aspekte des Lebens eintritt, lässt sich bei Jacobs und Poitras-Tucker kein vergleichbares Erlebnis und keine signifikante Verbesserung ihrer Kommunikationserfahrungen beobachten. Eine starke Verbindung damit, dass diese beiden keine Gebärdensprache erworben haben, lässt sich daher – zumindest in diesem Sample – vermuten.

4.1.2.2 Hypothese: Identität

Durch den Gebärdenspracherwerb kann es zu Änderungen des Ich-Bewusstseins bzw. der Ich-Identität kommen. Der Spracherwerb hat Einfluss auf die Eigenwahrnehmung der Gruppenzugehörigkeit, das Selbstbewusstsein und auf die Zufriedenheit mit der eigenen Identität.

Die VerfasserInnen der Biografien berichten ausführlich, welchen Einfluss der Gebärdenspracherwerb auf die Art hatte, wie sie sich selbst wahrnehmen und nach außen darstellen. Laborit, Drolsbaugh und Oliva beschreiben detailliert die Veränderungen ihrer Identität aufgrund des verzögerten Gebärdenspracherwerbs, den sie durchwegs sehr positiv bewerten.

Wenn Laborit von ihrer Kindheit vor dem Erwerb der LSF erzählt, beschreibt sie sich selbst als unglücklich und isoliert. Sie wusste nie genau, was um sie herum geschah, und konnte sich nicht mit ihrer Umwelt verständigen. Sie vergleicht diese Isolation mit einer durchsichtigen Betonmauer, hinter der sie gefangen war (Laborit 2005:7). Oliva (2004:22) verwendet eine ähnliche Metapher, auch sie fühlte sich vor ihrem Gebärdenspracherwerb hinter einer Glasmauer von ihrer Umwelt isoliert. Dieses unglückliche Dasein bringt Laborit damit in Zusammenhang, dass sie aufgrund des Mangels an einer ihr vollständig zugänglichen Sprache noch kein Ich-Bewusstsein ausgebildet hatte. Mead, Krappmann und Erikson setzen ebenfalls sprachlichen Austausch für die erfolgreiche Ausbildung einer Ich-Identität voraus (siehe Kapitel 2.5). Dieser war jedoch in Laborits Fall nicht ausreichend vorhanden. Erst durch den Erwerb einer Gebärdensprache fing sie an zu begreifen, dass das Konzept Identität existiert und begann, sich selbst im Unterschied zu ihrer Umwelt wahrzunehmen.

„Dann wurde mir klar, daß es Worte gab, die Personen bezeichneten. Emmanuelle, das war ich. Papa war er. Mama war sie. Marie war meine Schwester. Ich war Emmanuelle, ich war auf der Welt, ich hatte eine Definition, folglich hatte ich eine Existenz.

Jemand sein, verstehen, daß man lebt. Von nun an konnte ich ICH sagen. Vorher hatte ich SIE gesagt, wenn ich von mir sprach. Ich suchte, wo ich auf dieser Welt war, wer ich war und warum. Und ich habe mich gefunden. Ich heiße Emmanuelle Laborit.“ (Laborit 2005:5f)

Sie stellt ihre Identitätsfindung ganz klar in Abhängigkeit vom Erwerb einer ihr vollständig zugänglichen Sprache dar – im Einklang mit den Aussagen in der Literatur in Kapitel 2.5. In ihrer Autobiografie reflektiert sie darüber, wie hörende Menschen, die permanent einer Lautsprache ausgesetzt sind, automatisch eine Identität entwickeln. Ihr selbst war das erst aufgrund des Gebärdenspracherwerbs möglich:

„Sie kennen sich, identifizieren sich, sie stellen sich den anderen mit einem Symbol vor, das sie darstellt. Aber die taube¹⁷ Emmanuelle wußte nicht, daß sie ›ich‹ war, daß sie ›ich selbst‹ war. Das hat sie erst mit der Zeichensprache entdeckt, und jetzt weiß sie es. Emmanuelle kann jetzt sagen: »Ich heiße Emmanuelle.«“ (Laborit 2005:43f).

Die enorme Bedeutung, die diese durch den Spracherwerb ermöglichte Identitätsfindung für Laborit hatte, wird anhand folgender Aussagen ersichtlich:

„Ich war sieben Jahre alt. Mit einem Schlag war ich geboren und herangewachsen.(a.a.O.:7).

„Es war wie eine erneute Geburt, ein neues Leben.“ (a.a.O.:44).

„Seit meinem siebten Lebensjahr bin ich redselig und strahle. Die Gebärdensprache war meine Erleuchtung, meine Sonne (...)“ (a.a.O.:65).

Auch für Drolsbaugh hatte der Gebärdenspracherwerb enorme Auswirkungen darauf, wie er sich selbst wahrnimmt und sich anderen gegenüber präsentiert. Aufgrund der defizit-orientierten Sichtweise seiner Großeltern bezüglich Gehörlosigkeit hatte Drolsbaugh in seiner Jugend das Gefühl, seine Gehörlosigkeit verleugnen und sich wie ein Hörender verhalten zu müssen. Das

¹⁷ **Anmerkung der Autorin:** Laborit (2005) und Poitras-Tucker (1999) werden hier in der deutschen Übersetzung zitiert. Während in der jeweiligen Originalsprache (Französisch bei Laborit sowie Englisch bei Poitras-Tucker) nur jeweils ein Begriff für „gehörlos“ bzw. „Gehörlosigkeit“ und „Gebärdensprache“ bzw. „Gebärden“ existiert, gibt es im Deutschen neben den eben genannten zusätzlich die Begriffe „taub“ und „Taubheit“ sowie „Zeichensprache“ bzw. „Zeichen“. Die letzteren können jedoch negativ konnotiert wahrgenommen werden und werden von vielen Mitgliedern der Gebärdensprachgemeinschaft abgelehnt. Aufgrund des inkonsequenten Einsatzes sowohl von „taub“ (etc.) als auch von „gehörlos“ (etc.) in der deutschen Übersetzung von Laborit (2005) kann davon ausgegangen werden, dass diesem Umstand bei der Übersetzung ins Deutsche keine Beachtung geschenkt wurde. Ich habe mich als Autorin dieser Diplomarbeit bewusst dafür entschieden, ausschließlich die Begriffe „gehörlos“, „Gehörlosigkeit“ und „Gebärdensprache“ zu verwenden. Wörtliche Zitate aus Laborit (2005) und Poitras-Tucker (1999) konnte ich nicht beeinflussen, ich möchte mich aber von der Verwendung der eben genannten negativ konnotierten Begriffe in solchen Zitaten distanzieren.

Verhalten seiner Großeltern ließ ihn in seiner Kindheit spüren, Gehörlosigkeit sei ein „entsetzlicher Zustand“, den man beheben müsse (Drolsbaugh 1999:9):

„Folglich fühlte ich mich dazu verpflichtet, die nächsten Jahre meines Lebens mit dem Versuch zu verbringen, als Hörender durchzugehen. Ich verbrachte diese Jahre damit, mein Leben als jemand zu leben, der ich sein sollte, anstatt so zu leben, wie ich wirklich war.“ (a.a.O.).

Hierbei ist zu erwähnen, dass Drolsbaugh sich in einer seltenen Situation befand. Seine Eltern waren gehörlos und hatten Kontakte zur Gebärdensprachgemeinschaft. Er selbst war jedoch hörend geboren, erwarb Englisch auf natürliche Weise und verlor sein Gehör erst im Alter von fünf Jahren. Aufgrund der Tatsache, dass Drolsbaugh zu Beginn seines Hörverlusts noch über etwas Hörvermögen verfügte und daher als schwerhörig angesehen werden konnte, konzentrierten sich seine Großeltern in vollem Maße darauf, seine Lautsprachfähigkeiten zu fördern. Seine Eltern verwendeten – auf Anweisung der Großeltern und der Ärzte – mit ihm keine Gebärdensprache, sondern versuchten, mit ihm ausschließlich lautsprachlich zu kommunizieren, obwohl sie untereinander gebärdeten. Er wurde also absichtlich von der Gebärdensprache ferngehalten und konnte bis Anfang 20 nur sehr wenig gebärden, obwohl er gehörlose Eltern hatte. Bis zu seinem eigentlichen Gebärdenspracherwerb identifizierte Drolsbaugh sich nicht mit der Gehörlosengemeinschaft.

Seine Jugend war also von dem Wunsch bestimmt, hörend zu sein bzw. so gesehen zu werden, obwohl er den Unterschied zu seiner hörenden Umwelt in sich wahrnahm (a.a.O.:33). Sein Gefühl, weder zu Hörenden noch zu Gehörlosen richtig dazuzugehören, deutet darauf hin, dass Drolsbaugh zu jener Zeit der marginalen Identitätskategorie zugeordnet werden konnte (im Sinne Glickmans (1996) bzw. Maxwell-McCaws (2001), siehe Kapitel 2.5.3). Drolsbaughs häufig erwähnte Unzufriedenheit mit seiner Identität spricht ebenfalls für diese Kategorisierung.

Oliva berichtet von ähnlichen Erfahrungen in ihrer Jugend. Ihre Familie erwartete von ihr, dass sie sich verhielt, als wäre sie hörend, und so tat, als würde sie verstehen, obwohl sie bei Familienessen und ähnlichen Zusammenreffen

meistens nicht wusste, worüber gesprochen wurde. Sie fühlte sich unglücklich und allein. Als sie im Alter von 20 Jahren zum ersten Mal gebärdenden Menschen begegnete, fühlte sie sich ihnen sofort zugehörig:

„I felt incredibly drawn to them and thought ‘Oh! My people!’“

„I had never seen anyone signing in ASL before. And yet, I knew instinctively, that I had an indelible bond with them. They were like me, I was like them.“ (Oliva 2004:22).

Kurz darauf beschloss Oliva, in Gallaudet zu studieren und sich der Gehörlosengemeinschaft anzuschließen. „The decision to enter the Deaf world, made at the age of twenty, was the best decision I have ever made in my life.“ (a.a.O.). Diese Entscheidung führte bei Oliva zu einem Anstieg der Zufriedenheit mit ihrer Identität und mit ihrem Leben:

„Over the next few decades, I learned a new way of living.“ (a.a.O.)

„Within the Deaf world, my life became full, vibrant, satisfying; I could function at my full potential.“ (a.a.O.:23).

Oliva ist nicht die einzige, die ihrer ersten Begegnung mit gebärdenden Menschen einen hohen Stellenwert zuschreibt. Von vielen Gehörlosen, die in rein lautsprachlicher Umgebung aufgewachsen sind, wird der Zeitpunkt, an dem sie zum ersten Mal gebärdensprachliche Kommunikation beobachten, als Moment großer Verwunderung und Faszination erlebt. Der Großteil der Gehörlosen in dieser Untersuchung fühlte sich unmittelbar zu den gebärdenden Menschen hingezogen und hatte den Eindruck, dieser Gruppe – obwohl aus absolut fremden Personen bestehend – in gewisser Weise anzugehören. Dieses Erlebnis wird oft als lebensverändernde Erfahrung beschrieben.

Sheridan (2001:6) beschreibt so ein Zugehörigkeitsgefühl zu vollkommen Fremden, als sie erstmals einer Gruppe gebärdender SchülerInnen einer Gehörlosenschule begegnet, folgendermaßen:

„As I watched them, I felt a significant bond. I wanted to meet them; I wanted to learn to sign too.“. „I wanted to find out if we were alike. Was I deaf like them? The bond was there, and even though I didn’t know them and they didn’t know

me, there was a link that somehow I wanted to explore. I felt a side of myself that I wanted to uncover.“

Drolsbaugh wuchs – wie oben beschrieben – fast ausschließlich mit lautsprachlicher Kommunikation auf. Obwohl er gehörlose Eltern hatte, benutzte niemand mit ihm eine Gebärdensprache und er hatte das Gefühl, seine Gehörlosigkeit verleugnen zu müssen. Als seine Mutter begann, im Wohnheim einer Gehörlosenschule zu arbeiten, nahm sie Drolsbaugh als Jugendlicher des Öfteren dorthin mit. In diesem Wohnheim konnte er schließlich Menschen beobachten, die sich untereinander in Amerikanischer Gebärdensprache unterhielten und begegnete somit erstmals komplexer Kommunikation in einer ihm vollständig zugänglichen Sprache. Drolsbaughs Erstaunen und seine Faszination darüber ist aus folgenden Aussagen ersichtlich:

„Ich konnte es kaum glauben, ich befand mich dort in einer ganz und gar anderen Welt.“

„Ich finde keine passenden Worte, um auf angemessene Weise zu beschreiben, was ich empfand, als ich zum ersten Mal von einer ganzen Schule voller gehörloser Kinder umgeben war. Es war wie ein Erwachen, eine Art Wiedergeburt, und alle Ketten wurden gesprengt.“ (Drolsbaugh 1999:46).

Die Metapher der erneuten Geburt wird auch von Laborit (2005:44) für ihre ersten Erfahrungen in gebärdensprachlichem Umfeld verwendet.

Um die enorme Bedeutung, die der Zugang zu Gebärdensprache für ihn hatte, zu erklären, greift Drolsbaugh (1999:46) in seiner Biografie zu einer ungewöhnlichen Metapher: In dieser Geschichte war sein Leben in der hörenden Welt, als wäre er in einer Unterwasserwelt wie Atlantis unter einer Glasglocke geboren. Die einzigen Lebewesen außer ihm waren Fische, die außerhalb der Glasglocke im Meer umher schwammen. Getrennt durch diese Glocke konnte er das Leben der Fische – die in dieser Metapher seine hörenden Mitmenschen verkörpern – nur von außen betrachten. Um mit ihnen schwimmen zu können, musste er eine schwere und unbequeme Taucherausrüstung anziehen, jedoch würde er damit trotzdem nie so schnell und frei schwimmen können wie die Fische. Die Taucherausrüstung steht in der Metapher für die lautsprachliche

Kommunikation mit seiner hörenden Umwelt. Diese ist – Drolsbaugh zufolge – nicht natürlich und ungeachtet seiner Bemühungen werden seine Ergebnisse nie vergleichbar damit sein, so frei wie ein Fisch zu schwimmen bzw. hören zu können.

Seinen ersten Besuch in der Gehörlosenschule vergleicht er damit, sich schließlich aus der Unterwasserwelt zu befreien und an die Wasseroberfläche zu gelangen. Dort erkannte er plötzlich, dass es viele andere Menschen gab, die so waren wie er. Die Taucherausrüstung bzw. die kommunikativen Hilfsmittel wie Lippenlesen und Hörgeräte waren dort nicht mehr notwendig. Hier stieß er auf ungeahnte Möglichkeiten:

„Ihr konntet mit den euch angeborenen Beinen laufen und frei die Luft einatmen, die für euch bestimmt war. Ihr konntet ohne Schwierigkeiten Unterhaltungen führen und tiefgehende Beziehungen zu anderen eingehen. Endlich frei!“ (a.a.O.).

Diese Leichtigkeit und das Hochgefühl, endlich frei zu sein, verspürte Drolsbaugh, als er zum ersten Mal die Gehörlosenschule betrat. „(...) an der Gehörlosenschule fühlte ich mich so frei und akzeptiert wie noch nie zuvor in meinem Leben.“ (Drolsbaugh 1999:47).

Die Art und Weise, wie Drolsbaugh von diesem Erlebnis berichtet und seine Formulierungen wie „einfach“, „angeboren“, „natürlich“ und „frei“ deuten darauf hin, dass er ASL als eine völlig andere Art der Kommunikation, als ihm bisher bekannt war, wahrnahm und die Möglichkeiten, die ihm diese Sprache im Gegensatz zu Lautsprachen bieten konnte, erkannte. Im weiteren Verlauf nahm Drolsbaugh ASL als seine Erstsprache an und konnte dadurch endlich alle kognitiven und sozialen Möglichkeiten einer Erstsprache nutzen, die ihm zuvor gefehlt hatten (siehe Kapitel 2.2.2, 2.6, sowie Hypothese: Fertigkeiten).

Die Aufregung und Begeisterung, die Oliva, Drolsbaugh und Sheridan verspürten, als sie mit gebärdenden Menschen zusammenkamen, wurde auch von vielen der TeilnehmerInnen an Olivas Studie in der gleichen Situation erlebt. Um diesen Überraschungsmoment einzufangen und zu beschreiben, kreierte Oliva bei ihrer Analyse den Begriff „metdeafwow“, um das Erstaunen und das darauf folgende Zugehörigkeitsgefühl zu benennen, das viele der befragten

„Solitaires“ empfanden (Oliva 2004:107). Es folgen einige Beispiele für Erzählungen, die Oliva der Kategorie „metdeafwow“ zugeordnet hat. Die Befragten berichten von einer unmittelbaren Verbindung, die sie mit den gebärdenden Personen verspürten, sowie der Erkenntnis, dass sie mit ihren Schwierigkeiten und Erfahrungen nicht allein auf der Welt waren. Oliva selbst erkannte dies, als sie in ihrem hörenden College eine Unterhaltung zwischen gehörlosen StudentInnen aus Gallaudet beobachtete: „That day, I realized that there was a whole group of people who communicated using sign language, and a desire to be with them began to grow in my heart.“ (a.a.O.:105).

Die Erkenntnis, dass es eine Gruppe gibt, mit der sie sich identifizieren kann, machte eine andere gehörlose Studentin an einem hörenden College durch die Lektüre von Büchern der Gallaudet University Press. „It was through these books that I began to understand that there was a culture...And, that I was not alone.“ (a.a.O.:108). Eine der Befragten kam erstmals mit anderen Gehörlosen in Berührung, als sie im Alter von 13 Jahren ein Camp für Gehörlose besuchte.

„I ate, slept, and breathed with deaf people 24/7, and it was a good experience for me. I became more open and understanding and accepting of my deafness from then on. I enjoyed learning sign language; I enjoyed being able to participate fully in conversations, (...). The camp was a turning point for me, and today, 18 years later, I am still involved with the camp!“ (a.a.O.).

Den ersten Besuch einer Gehörlosenschule erlebte eine Teilnehmerin folgendermaßen: „I started to look at deaf people differently. I wanted to communicate with them as fluently as they could with each other, because I started to feel like I belonged.“ (a.a.O.:109).

Der Umstand, dass Laborit, Drolsbaugh, Sheridan, Oliva sowie viele TeilnehmerInnen aus Olivas Studie die erste Begegnung mit gebärdensprachlicher Kommunikation als so etwas Besonderes und Lebensveränderndes erlebt haben, deutet darauf hin, dass sie in diesem Moment erstmals Zugang zu einer für sie vollständig erfassbaren Sprache hatten, und somit tatsächlich – den Ausführungen zur Bedeutung einer Erstsprache folgend (siehe Kapitel 2.2.2) – zur ersten Sprache, die für diese

Menschen als Erstsprache fungieren konnte. Dieser Moment führte im Leben der Betroffenen zu Veränderungen in vielerlei Hinsicht.

Sowohl Laborit (2005:154) als auch Drolsbaugh definieren ihre Identität seit dem Gebärdenspracherwerb eindeutig über die Gebärdensprache. Drolsbaugh spricht von dem Zeitpunkt, an dem er schließlich Anfang 20 einen Job im Wohnheim einer Gehörlosenschule annahm und erstmals wirklich ASL erwarb (vorher benutzte er größtenteils Signed English, also LBG), als seiner Wiedergeburt als Gehörloser (Drolsbaugh 1999:83). „Biologisch gesehen, mag ich 22 Jahre alt gewesen sein, aber der Gehörlose Mark Drolsbaugh war gerade mal ungefähr ein bis zwei Jahre alt.“ (a.a.O.:91f). Es ist offensichtlich, dass der Gebärdenspracherwerb zu großen Veränderungen bezüglich seiner Identität geführt hat.

Der Späterwerb der ASL sowie das Zusammensein mit anderen gebärdenden Personen ermöglichte auch für Sheridan eine Identitätsfindung, in die sie ihre Gehörlosigkeit erfolgreich integrieren konnte.

„Gallaudet was a major gateway for me. It was the pot of gold at the end of my search for self, and it represented the beginning of the rest of my life. It was at Gallaudet that I discovered what it means to be deaf.“ (Sheridan 2001:7).

In Kapitel 2.5 wurde dargelegt, dass es für die Identitätsentwicklung bei Gehörlosen von Bedeutung ist, die eigene Gehörlosigkeit als unterscheidende Eigenschaft zur Mehrheit der Gesellschaft zu erkennen, sich jedoch gleichzeitig Gemeinsamkeiten mit ihr bewusst zu machen. Dieser Ausgleich zwischen Gleichheit und Andersartigkeit sowie die Fähigkeit, die eigene Gehörlosigkeit zu akzeptieren und zu verstehen, stellt einen wichtigen Bestandteil der Identitätsfindung bei Gehörlosen dar.

Laborit machte ebenfalls bei einem Besuch in Gallaudet einen großen Schritt in Richtung Identitätsfindung. Kurz nachdem sie und ihre Eltern begonnen hatten, LSF zu lernen, verbrachten sie einen Monat in Washington an der Gallaudet University. Dort sah Laborit nicht nur zum ersten Mal in ihrem Leben gebärdensprachliche Gruppeninteraktion (siehe Hypothese: soziale Interaktion),

sie erkannte auch, was es für sie bedeutet, gehörlos zu sein. Laborit (2005:57f) beschreibt dies folgendermaßen: Sie hat zwar schon vorher bemerkt, dass sie nicht hören konnte und ihre Umwelt nicht verstand. Ohne ein vollständiges Sprachsystem konnte sie diesen Unterschied zwischen ihr und den anderen, den sie immer verspürte, jedoch nicht bewusst erfassen. Als die erwachsenen Gehörlosen in Gallaudet ihr schließlich in Gebärdensprache vermittelten, dass sie gehörlos ist, ihr die Gebärde für „gehörlos“ zeigten und ihr erklärten, dass sie diese Eigenschaft mit den anderen Gehörlosen dort gemeinsam hatte, konnte Laborit erstmals begreifen, was es bedeutet, gehörlos zu sein. Sie konnte diese Eigenschaft nicht nur in ihre Identität integrieren, sondern hatte ab diesem Zeitpunkt auch eine Identitätskategorie, zu der sie sich zugehörig fühlen konnte. Sie berichtet in ihrer Autobiografie, dass sie aufgeregt zu ihren Eltern lief und ihnen sagte, dass sie gehörlos sei:

„Ich erfasse mit Bewußtsein, daß ich taub bin, ich verstehe und analysiere es, denn man hat mir eine Sprache gegeben, die mir diesen Schritt ermöglicht. Mir wird klar, daß meine Eltern ihre eigene Sprache haben, ihr Verständigungsmittel, und ich meine. Ich gehöre zu einer Gemeinschaft, ich habe eine wahre Identität. Ich habe Landsleute.“ (a.a.O.).

Diese Passage zeigt, wie sehr sich Laborits Identität durch den Erwerb einer Gebärdensprache verändert hat. Wie wir oben gesehen haben, ermöglichte er überhaupt erst die Ausbildung eines Ich-Bewusstseins. Weiters konnte sie dadurch ihre eigene Gehörlosigkeit verstehen und akzeptieren. Die Zufriedenheit mit ihrer Identität ist offensichtlich gestiegen, außerdem erkannte Laborit die grundsätzliche Funktion der Lautsprache als Verständigungsmittel ihrer Eltern, analog zu ihrem eigenen Verständigungsmittel Gebärdensprache. Durch den Erwerb der Gebärdensprache und das Verständnis ihrer Gehörlosigkeit grenzte sie sich von einer Gruppe – den Hörenden – ab und fühlte sich zu einer anderen – den Gehörlosen – zugehörig. Dieser Prozess ist ein wichtiger Bestandteil der Identitätsentwicklung – wie in den Kapiteln 2.5.2 und 2.5.3 gezeigt wurde.

Der Späterwerb der Gebärdensprache führte also sowohl bei Laborit als auch bei Sheridan und Oliva zu Veränderungen bezüglich ihrer Gruppenzugehörigkeit. Viele der „Solitaires“ aus Olivas Studie berichten, sich sofort zugehörig gefühlt zu

haben, als sie zum ersten Mal Menschen gebärden sahen. Drolsbaugh empfand ebenfalls eine unmittelbare Verbindung zu den Gehörlosen im Wohnheim der Gehörlosenschule. Im Weiteren möchte ich Drolsbaughs Aussagen kurz daraufhin untersuchen, welchen Identitätskategorien bzw. Akkulturationstypen er im Sinne der Modelle von Glickman (1996), Maxwell-McCaw (2001) und Hintermair (2008) zuzuordnen wäre.

Obwohl Drolsbaugh in seiner Kindheit versuchte, sich eine hörende Identität anzueignen (Drolsbaugh 1999:9), war der Unterschied zu den Hörenden (siehe seine Metapher der „Unterwasserwelt“) für ihn ständig präsent (a.a.O.:33, 46). Da er jedoch stark lautsprachlich gefördert wurde und seine Großeltern versuchten, ihn von der Gehörlosenkultur und von Gebärdensprache fernzuhalten, fand keine vollständige Akkulturation statt – weder an die gehörlose noch an die hörende Kultur. „Ich paßte nicht in die Welt der Hörenden und mir wurde nicht erlaubt, ein Teil der Welt der Gehörlosen zu werden. Ich gehörte nirgends richtig dazu.“ (a.a.O.:52). Aussagen wie diese sprechen dafür, dass Drolsbaugh zu dieser Zeit der marginalen Identitätskategorie angehörte bzw. marginal akkulturiert war. Wie in 2.5.3 beschrieben wurde, ist dieser Akkulturationstypus tendenziell negativ mit psychischer Gesundheit korreliert. Drolsbaughs konstante Beschreibungen seiner Unzufriedenheit vor seinem Gebärdenspracherwerb unterstützen diese Beobachtung.

Wie schon erwähnt, fühlte sich Drolsbaugh ab dem Zeitpunkt, als er ASL im Wohnheim der Gehörlosenschule erwarb, der Gehörlosengemeinschaft stark verbunden. „Trotz all meiner vorherigen Erfahrungen hatte meine Identität als Gehörloser sich bis dahin eher dürftig entwickelt.“ (a.a.O.:81). Er wechselte anschließend nach Gallaudet und befand sich erstmals dauerhaft in gebärdensprachlichem Umfeld. Von da an nahm er sich selbst als Teil der Gehörlosengemeinschaft wahr, seine gehörlosen Freunde in Gallaudet bezeichnete er als seine Familie (a.a.O.104). Obwohl man vielleicht annehmen könnte, dass Drolsbaugh zu dieser Zeit eine rein gehörlose Identität besaß, welche die dritte Stufe auf Glickmans Identitätsskala darstellt, bekennt er sich in seiner Autobiografie aber eindeutig dazu, bikulturell akkulturiert zu sein, bzw. sowohl die gehörlose als auch die hörende Welt für sich nutzen zu wollen. Im folgenden Zitat kann man erkennen, dass er die defizit-orientierte Sichtweise

seiner Großeltern überwunden hat: „Ich schäme mich nicht länger meiner Gehörlosigkeit, ich bin stolz darauf. Ich bin stolz auf das, was ich bin, stolz auf das, was ich überwunden habe und stolz auf meine Kultur.“ (a.a.O.:152). Anschließend erklärt Drolsbaugh, dass ihn die Gehörlosenkultur stärkt und dazu befähigt, das Beste aus beiden Welten zu machen (a.a.O.:153). Drolsbaugh beschreibt sein Leben nach dem Gebärdenspracherwerb weitaus positiver als davor, er scheint zufrieden und blickt hoffnungsvoll in die Zukunft. Denn wie schon in Kapitel 2.5.3 erwähnt, scheinen bikulturell akkulturierte Gehörlose – laut Hintermair (2008:278) – den höchsten Grad an psychischem und sozialem Wohlbefinden zu erreichen.

Es hat sich gezeigt, dass der Späterwerb einer Gebärdensprache bei den VerfasserInnen der Autobiografien zu Veränderungen der Ich-Identität und der Eigenwahrnehmung der Gruppenzugehörigkeit geführt hat. Im Folgenden soll nun beschrieben werden, welche Auswirkungen besagter Spracherwerb auf ihr Selbstbewusstsein sowie auf die Zufriedenheit mit der eigenen Identität hatte.

Im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit wurde bereits diskutiert (siehe Kapitel 2.5.3), dass eine Verbindung zwischen Selbstbewusstsein bzw. Selbstwertgefühl und dem Vorhandensein sicherer Kommunikationsbedingungen besteht. Bei der Analyse der Autobiografien war auffällig, dass bei den VerfasserInnen das Selbstbewusstsein eindeutig gestiegen ist, nachdem sie eine Gebärdensprache erworben hatten.

Drolsbaugh zum Beispiel hatte es geschafft, seinen Schulabschluss an einer sehr guten hörenden Schule zu machen. Dieser Abschluss hätte ihm als Sprungbrett für diverse Eliteuniversitäten dienen können (Drolsbaugh 1999:73). Trotzdem hatte er ein geringes Selbstbewusstsein und entwickelte keinen weiteren beruflichen Ehrgeiz:

„Ich war schüchtern und zurückhaltend, und ich zog es vor, mich allem anzuschließen, was die Hörenden um mich herum machten. Ich hatte eine fundierte akademische Grundlage, aber ich nutzte sie nicht. Als ich den Job im Supermarkt bekam, dachte ich das Ende meines Weges erreicht zu haben – ‚nicht schlecht für einen Gehörlosen‘.“ (a.a.O.:111).

„In der Welt der Hörenden hatte ich mich daran gewöhnt, oft nicht zu wissen, was vor sich ging, deshalb neigte ich dazu, schnell aufzugeben und das zu akzeptieren, was ich an Informationen erhielt.“ (a.a.O.:97).

Diese Einstellung änderte sich erst nach seinem späten Gebärdenspracherwerb. Drolsbaugh begann, für seine Rechte zu kämpfen und entwickelte großen Bildungsehrgeiz (siehe Hypothese: Bildung). Als er bei seinem Wechsel an die Gallaudet University darum kämpfte, dass ihm Zeugnisse aus seinem vorangegangenen Studium anerkannt wurden, und er dabei Erfolg hatte, war das ein großer Schritt für ihn (a.a.O.:98).

„Ich bemerkte, daß ich im Gegensatz zu vorangegangenen Jahren Herausforderungen annahm und mich mit ihnen auseinandersetzte. (...) Ich begann geradezu nach Herausforderungen zu suchen.“ (a.a.o.:109).

Der Erwerb einer Gebärdensprache hatte auch bei Oliva Veränderungen hinsichtlich ihres Selbstvertrauens zur Folge. Vor ihrem Späterwerb wurde Oliva von anderen und sich selbst als schüchtern betrachtet und traute sich selbst aufgrund ihrer Gehörlosigkeit nicht zu, ihren Wunschberuf – Psychologin – ausüben zu können (Oliva 2004:23, 105). Als sie schließlich ASL erwarb und in Gallaudet studierte, wurde ihr klar, dass sie überhaupt nicht schüchtern war und all ihre Ziele erreichen konnte. Sie machte die Erfahrung, dass sie Lehrerin sein konnte, ein Komitee leiten, oder einen Aerobictanzkurs (a.a.O.:23).

„Gallaudet and my new friends became a home away from home – a real home where I could be myself, and be everything I was capable of. No longer was I trapped in a world where I could not be myself.“ (a.a.O.)

Aus dieser Passage geht eindeutig hervor, dass Oliva sich mit den gehörlosen Studierenden in Gallaudet aufgrund von Gemeinsamkeiten wie Gehörlosigkeit, Sprache und ähnlichen Erfahrungen eher identifizieren konnte und wohler fühlte als mit ihrer Familie bzw. den Menschen aus ihrem Heimatort. Diese Überlegung wurde schon im Kapitel 2.5.1.2 der vorliegenden Arbeit angestellt und wird durch Olivas Erfahrungsbericht unterstützt.

Oliva entwickelte im weiteren Verlauf ihres Lebens viel Ehrgeiz, sich ihre Umgebung nach ihren Wünschen zu gestalten und war darin erfolgreich. „I was rejecting the old solitary mainstream and molding my environment to my liking.“ (a.a.O.:111).

Laborit ist ebenfalls seit ihrem Gebärdenspracherwerb sehr selbstbewusst und ehrgeizig. Sie machte ihren Schulabschluss in Französisch und spielte anschließend in einem Theaterstück die weibliche Hauptrolle. Sie wurde mit dem Molière Theaterpreis ausgezeichnet und somit als erste Gehörlose als professionelle Schauspielerin anerkannt (Laborit 2005:163ff). „Wenn ich beschließe, ein Ziel zu erreichen, gebe ich nicht auf. Nichts, oder fast nichts, kann mich aufhalten.“ (a.a.O.:144).

An dieser Stelle möchte ich den Einfluss von gebärdensprachlicher Umgebung auf das Selbstbewusstsein Gehörloser durch ein Zitat von einer der Jugendlichen, die in Sheridans Studie befragt wurden, verdeutlichen. Mary stammt aus einer Familie mit gehörlosen Eltern und Geschwistern und erwarb ASL als ihre Erstsprache. Sheridan spricht mit ihr über ihre Zukunft und ihre Karrieremöglichkeiten. Mary äußert sich wie folgt: „I would say that...really deaf people can basically do everything hearing people can do, because there are no barriers. Nothing.“ (Sheridan 2008:51). Die Ansicht, dass es für Gehörlose absolut keine Hindernisse hinsichtlich ihrer Möglichkeiten gibt, spricht sehr für einen enormen positiven Einfluss gebärdensprachlicher Kommunikation auf das Selbstbewusstsein Gehörloser – vor allem im Vergleich zu den Einstellungen, die Oliva und Drolsbaugh vor ihrem Gebärdenspracherwerb vertraten (siehe oben).

Anhand der bisherigen Beispiele und Zitate konnte man u. a. sehen, dass die VerfasserInnen der Biografien durch den Späterwerb der Gebärdensprache mit ihrer eigenen Identität nun zufriedener sind als zuvor. Sie belegen den Zugang zur Gebärdensprache mit allerhand positiven Begriffen. Sheridan spricht von einem „pot of gold“, Laborit nennt die Gebärdensprache ihre „Erleuchtung“ und

„Sonne“, Oliva meint, sie könne endlich ihr „volles Potenzial“ nutzen und Drolsbaugh fühlt sich „Endlich frei!“.

So eine Zufriedenheit mit der eigenen Identität als Gehörlose/r scheint aber nur aufzutreten, wenn die betreffende Person Zugang zu einer Gebärdensprache hat und in gebärdensprachlichem Umfeld lebt. Ein Zeugnis höchster Zufriedenheit mit der eigenen Identität stammt von einem Gehörlosen, der auch gehörlose Eltern hat und mit Gebärdensprache aufgewachsen ist:

„Never for a minute did I wonder if my life would be better if I were hearing. I was totally content with my deaf experience and, in fact, I often felt fortunate and grateful that I was a member of this special, warm and caring community known as the Deaf community.“ (Oliva 2004:141).

Drolsbaugh verbrachte viel Zeit damit, zu versuchen, seine Gehörlosigkeit zu verleugnen und als Hörender gesehen zu werden. Er beobachtet diese Versuche auch bei vielen anderen in seiner Situation, betrachtet sie jedoch als aussichtslosen Kampf, da man nicht plötzlich hören kann, und daher niemals ganz zu Hörenden dazugehören wird. Seitdem er Gebärdensprache erworben und seine eigene Gehörlosigkeit akzeptiert sowie seine gehörlose Identität in der Gebärdensprachgemeinschaft gefunden hat, ist er – wie oben gezeigt wurde – viel zufriedener mit seiner eigenen Identität. „Die Last, jemand sein zu müssen, der ich nicht war, wurde von mir genommen. Die Gebärdensprache machte mein Leben wieder erträglich.“ (Drolsbaugh 1999:47). Er plädiert daher für das Erlernen einer Gebärdensprache:

„Jedoch kann jeder gehörlose Mensch innerhalb einer gewissen Zeit eine ausreichende Gebärdensprachkompetenz erlangen. Ich schaffte es. Und allmählich wurde ich ein Teil der Welt der Gehörlosen, auf eine Art und Weise, wie ich niemals in der Welt der Hörenden sein konnte. Bis heute habe ich keinen Gehörlosen getroffen, der hören lernen und diese Fähigkeit perfekt in der Welt der Hörenden anwenden konnte, dagegen weiß ich von zahlreichen Gehörlosen, die nach Jahren des Kampfes in der Welt der Hörenden in der Welt der Gehörlosen endlich erfolgreich und glücklich geworden sind.“ (Drolsbaugh 1999:145f).

Abschließend soll hier noch auf die Identitätsfindungsprozesse jener beiden Gehörlosen in der vorliegenden Untersuchung eingegangen werden, die nie eine Gebärdensprache erworben haben. Paul Gordon Jacobs und Bonnie Poitras-Tucker haben keine Gebärdensprache erworben und betrachten – wie schon erwähnt (siehe Hypothese: Sprache und Kommunikation) – Englisch als ihre Erstsprache.

Jacobs (2007) wurde hörend geboren und erwarb Englisch auf natürliche Weise. Daher litt er unter keinem der Defizite, die entstehen, wenn ein Mensch überhaupt keinen erstsprachlichen Input erhält, wie beispielsweise bei Laborit zu beobachten war. Im Alter von fünf Jahren erlitt er einen Hörverlust und galt daraufhin als schwerhörig.

Jacobs berichtet in seiner Autobiografie, dass er sich weder zur Hörenden noch zur gehörlosen Kultur zugehörig fühlt (Jacobs 2007:91). Wie oben erwähnt (siehe Hypothese: Sprache und Kommunikation) ist es für Jacobs sehr anstrengend, mittels Lippenlesen, technischer Hilfsmittel und ständigem Monitoring seiner Sprache mit Hörenden zu kommunizieren. Trotz seiner Bemühungen gehört er nie richtig dazu. Auch mit der Gehörlosenkultur findet Jacobs wenige Gemeinsamkeiten. Obwohl er Kontakte zu einer Gehörlosen-Cricket-Mannschaft hatte und mit ihnen umher reiste, erwarb er nie richtig die Australische Gebärdensprache. Die Kultur der Gehörlosen ist ihm fremd, und da er nie die Gebärdensprache gelernt hat, kann er mit Gehörlosen ebenfalls ausschließlich lautsprachlich kommunizieren. Dies funktioniert jedoch noch weniger gut als mit Hörenden, da Gehörlose nichts davon haben, dass er lautsprachlich kommuniziert und sich rein aufs Lippenlesen verlassen müssen. Da die meisten der Gehörlosen, mit denen Jacobs zu tun hatte, aktive Mitglieder der Gebärdensprachgemeinschaft waren und hauptsächlich gebärdensprachlich kommunizierten, war der Austausch zwischen Jacobs und anderen Gehörlosen oft nicht sehr erfolgreich und blieb meist an der Oberfläche.

Die Identifizierung weder mit der einen, noch mit der anderen Kultur spricht im Sinne Glickmans (1996) bzw. Maxwell-McCaws (2001) für die Zuordnung zur marginalen Identitätskategorie. Die marginale Akkulturation ist meines Erachtens in folgender Aussage offensichtlich:

„I spend all my time in the hearing world. All my friends are hearing, but no matter how hard I try to be like them or to please them, somehow I always turn out to be different. My feelings are different, and I react differently. Many hearing people assume, that I am just like them. I'm not. Others think, that because I have hearing aids, I therefore sign and belong to the Deaf world. I don't.(...) I find signing is unnatural, and the Deaf with their different way of communicating couldn't be more unlike me. I don't share their sense of belonging, their culture or identity. To the Deaf, I'm not one of them. I'm not Deaf. **I'm neither-nor.**“ (Jacobs 2007:91) [Hervorhebung durch die Autorin].

Jacobs konnte sich also weder mit der einen noch mit der anderen Gruppe identifizieren. Auf der Suche, nach einer Bezugsgruppe bzw. nach einer Kategorie für sich selbst, erfindet er praktisch eine eigene Identitätskategorie, die er „neither-nor“, also „weder-noch“ nennt („neither-nor“ ist auch der Titel seiner Autobiografie). Jacobs definiert seine Identität stark über seine Leistungen, in der hörenden Welt zurechtzukommen und mit Hörenden kommunizieren zu können. Er betont immer wieder, dass man für diese Art der Kommunikation extrem viele mentale Ressourcen benötigt und ist stolz darauf, dass er so gut darin ist. Immer wieder hebt er die „neither-nors“ als Personen mit besonderen Fähigkeiten hervor. „I'm convinced that the psychic abilities of a neither-nor who has numerous relationships with hearing peers are far beyond that of the average person.“ (Jacobs 2007:105). „Neither-Nors communicate by using a form of emotional intelligence that is exclusively ours.“ (a.a.O.:106). Auffällig ist jedoch, dass er von keiner einzigen Begegnung mit einer Person berichtet, die auch ein „neither-nor“ ist. In seiner Erzählung beklagt er weiters immer wieder den Umstand, dass er niemanden kennt, der dieselben Erfahrungen gemacht hat wie er, dass er keinen Gehörlosen zum Vorbild hat, der es in der hörenden Welt „geschafft“ hat (a.a.O.:140). Es mangelt ihm also weiterhin an einer Bezugsgruppe, obwohl er – wenigstens für sich selbst – eine Identitätskategorie ge- bzw. erfunden hat.

Jacobs beschreibt in seiner Autobiografie auch eine Begegnung mit einem Gehörlosen, der bilingual/bikulturell war. Die Art, wie er Bilingualismus beschreibt, deutet eigentlich darauf hin, dass er die Vorteile, Teil beider Welten zu sein, erkennt: „A bilingual person is not a neither-nor, but rather an either-or.

They move freely between Deaf and hearing peers and have visas to both worlds, as it were.“ (a.a.O.:104).

Jacobs bleibt aber trotzdem bei seiner eigenen Identität, die er als „neither-nor“ bezeichnet und die wir in diesem Zusammenhang als marginal akkulturiert klassifizieren können. Sei es aufgrund dessen, dass er Englisch als Erstsprache natürlich erworben hat und stark in der hörenden Kultur verankert ist, oder weil er von den wenigen Gehörlosen, die er kennt, abgeschreckt wurde, da diese sich großteils kaum mit Hörenden verständigen konnten und wenig Wissen über die hörende Kultur besaßen – Jacobs ist mit seiner Identität recht zufrieden, obwohl er in seiner Kategorie der Einzige zu sein scheint:

„I am neither-nor. I am neither hearing nor Deaf. That's the way I like it. I am part of a new social entity made possible by a combination of favorable environmental conditions and individual willpower.“ (a.a.O.:212).

Bonnie Poitras-Tucker (1999) ist gehörlos, kann aber ebenfalls sehr gut Englisch. Sie ist beruflich sehr erfolgreich und stolz auf ihre Leistungen. Wie Jacobs empfindet sie aber jegliche Kommunikation als extrem anstrengend und aufwendig. Mit ihrer Identität ist Poitras-Tucker unzufrieden (Poitras-Tucker 1999:316). Sie wünscht sich eigentlich eine hörende Identität, wird jedoch von dieser Bezugsgruppe permanent enttäuscht (1999:317). Sie fühlt sich im Umgang mit Hörenden unterlegen und ist davon abhängig, dass sich ihr hörendes Gegenüber auf sie einstellt. Dies geschieht jedoch meistens nicht in ausreichendem Ausmaß, da sie aufgrund ihres Auftretens für die meisten Hörenden „normal“ und hörend wahrgenommen wird. Dadurch wird jedoch zu wenig auf ihre kommunikativen Bedürfnisse als Gehörlose eingegangen (a.a.O.:316f). Poitras-Tucker empfindet aber auch den Umgang mit anderen gehörlosen Menschen als anstrengend, da sie – ebenso wie Jacobs – versucht, mit ihnen rein lautsprachlich zu kommunizieren, weil sie nie Gebärdensprache gelernt hat. In der Umgebung Gehörloser fühlt sie sich folglich ebenfalls nicht wohl. „Ich hatte Akzeptanz in einer Umgebung gesucht, in der ich mich nur noch isolierter fühlte.“ (a.a.O.:92). Sie vertritt außerdem eine defizit-orientierte Sichtweise ihrer Gehörlosigkeit:

„Taubheit bedeutet Machtverlust. Taubheit macht unabhängige Menschen abhängig.“ (a.a.O.:105f).

„Meine Taubheit hinderte mich daran, am kollegialen Gedankenaustausch teilzuhaben.“ (a.a.O.:279).

„Ich bin gehörlos, ja. Aber ich denke und kommuniziere wie eine Hörende. Ich bin ein hörender Mensch mit Beschränkungen.“ (a.a.O.:315).

Poitras-Tucker kann daher eindeutig in die marginale Identitätskategorie eingeordnet werden. Sie ist mit ihrer Identität sehr unzufrieden, was mit der Annahme Maxwell-McCaws (siehe Kapitel 2.5.3) übereinstimmt, marginale Akkulturation sei negativ mit psychischer Gesundheit korreliert.

Bonnie Poitras-Tucker hat es geschafft, als Gehörlose eine erfolgreiche Anwältin zu werden. Trotzdem scheint sie bisher ihren Identitätsfindungsprozess noch nicht erfolgreich abgeschlossen zu haben, denn sie schließt ihre Autobiografie folgendermaßen ab:

„In dieser selbstgeschaffenen Zwickmühle, in der ich lebe, kann ich das gesunde Mittelmaß einfach nicht finden. Jeder Weg, den ich einschlage, führt auf ein unerträgliches Extrem zu. Gibt es noch andere Wege aus diesem Labyrinth, oder habe ich mir tatsächlich den Zugang in ein Haus ohne Ausgänge erkämpft?“ (a.a.O.:316).

Im Hinblick auf die theoretischen Überlegungen im ersten Teil dieser Arbeit sowie die Ergebnisse der Analyse der anderen gehörlosen Menschen dieses Samples, die einen Späterwerb der Gebärdensprache durchlaufen haben, ist eine starke Korrelation zwischen Poitras-Tuckers Unzufriedenheit mit interpersonaler Kommunikation und ihrer Identität und dem Mangel an gebärdensprachlicher Kommunikation in ihrem Leben zu vermuten.

Es gibt immer wieder Gehörlose, die sich – obwohl sie die Chance dazu hätten – bewusst gegen den Erwerb einer Gebärdensprache und gegen die Gehörlosengemeinschaft – aus welchen Gründen auch immer – entscheiden. Ich möchte hier abschließend eine Aussage von Drolsbaugh zu bedenken geben, der sich vor seinem Gebärdensprachspäterwerb selbst zu dieser Gruppe gezählt hat:

„Viele Gehörlose, die sich nicht der Gehörlosenkultur zugehörig fühlen, hatten mir erzählt, daß es ihnen in der Welt der Hörenden sehr gut gehe, sie mit dem Oralismus gut zurechtkamen, sie niemals gebärdeten und damit glücklich und erfolgreich waren. Ich war auch einmal wie sie. Ich war stolz auf den Status, als einziger Gehörloser die GFS absolviert zu haben, ich war stolz auf meinen Job im Supermarkt wie auch auf meine Fähigkeit, mit Hörenden ganz gut umgehen zu können – und ich wußte einfach nicht, was mir entgangen war.“ (Drolsbaugh 1999:106).

Die Entscheidung, sich in die Gehörlosengemeinschaft zu integrieren und Gebärdensprache zu lernen, scheint für einige Gehörlose – wie Jacobs und Poitras-Tucker –, die in hörender Umgebung aufgewachsen sind und recht gut zurechtkommen, schwer zu treffen zu sein. Wir können nur vermuten, wie sich ihr Leben verändern würde, wenn sie den Schritt machen würden. Jedoch können wir diejenigen betrachten – wie z. B. Drolsbaugh –, die auch einmal so gedacht haben, den Schritt aber gemacht haben, und heute immer wieder betonen: „Ich habe nicht gewusst, was mir entgeht!“.

In den untersuchten Biografien wird durchwegs von Veränderungen berichtet, die durch den späten Gebärdenspracherwerb hinsichtlich der Identität der VerfasserInnen aufgetreten sind. Alle vier Gehörlosen, die solch einen Spracherwerb erlebt haben, sprechen von Veränderungen ihrer Identität in hohem Ausmaß. Anhand der Aussagen von Laborit, Drolsbaugh, Sheridan, Oliva sowie einigen ihrer StudienteilnehmerInnen wurde weiters ersichtlich, dass der Späterwerb der Gebärdensprache Auswirkungen auf die Eigenwahrnehmung der Gruppenzugehörigkeit, das Selbstbewusstsein und die Zufriedenheit mit der Identität der Befragten hatte. Diese Veränderungen wurden von allen positiv bewertet. Alles in allem empfanden die Gehörlosen dieses Samples den verzögerten Spracherwerb als enormen Einschnitt in ihrem Leben und als große Bereicherung.

Die abschließende Betrachtung der beiden Gehörlosen, die nie Gebärdensprache erworben haben, lässt außerdem den Schluss zu, dass ein Gebärdenspracherwerb bei ihnen zu ebenso positiven Veränderungen bezüglich ihrer Identität und Zufriedenheit führen könnte wie bei denjenigen, deren Leben

durch den Erwerb einer Gebärdensprache so positiv beeinflusst wurde. Im Großen und Ganzen konnte die Hypothese anhand des vorliegenden Materials also bestätigt werden.

4.1.2.3 Hypothese: Bildung

Es kommt zu einer Verbesserung der Fähigkeiten im Bildungsbereich. Die Motivation im Hinblick auf Bildung steigt bei den Gehörlosen und ein erhöhter Bildungserfolg ist oft die Folge.

Auf die Frage nach ihren Erfahrungen mit Schule und Bildung beschreiben die VerfasserInnen der Biografien und Studien ihre Schulzeit, die sie in Regelschulen ohne den Einsatz von Gebärdensprache im Unterricht verbracht haben, als extrem anstrengend und oft frustrierend. Erzählungen darüber, einen Großteil des Lehrstoffes nicht verstanden zu haben und sich das Meiste zu Hause selbst beigebracht zu haben, sind in allen Biografien präsent. Die Schulzeit war für diese Gehörlosen keine schöne Erfahrung. Als Drolsbaugh in der Oberstufe schließlich eine Dolmetscherin zur Verfügung gestellt wurde, hat der Zugang zum Unterrichtsinhalt für ihn enorm zugenommen. Es wurde mehr von ihm verlangt und er brachte gerne mehr Leistung als vorher, seine Bildungserfahrung hat sich durch den Einsatz von Gebärdensprache somit verbessert (Drolsbaugh 1999:60). Schließlich schaffte er als erster Gehörloser seinen Abschluss an einer Schule, die unter Hörenden als anspruchsvoll bekannt war und als Sprungbrett für Eliteuniversitäten galt.

Im Gegensatz zur Unzufriedenheit dieser Gehörlosen mit ihrem lautsprachlichen Schulsetting steht eine Situation, die Sheridan (Sheridan 2001:195,202) in ihrer ersten Studie beschreibt. Pat, der eine Schule für Gehörlose besuchte und ASL-kompetent war, bezeichnete seine Klasse als seine Familie und wollte das Interview mit Sheridan mehrmals vorzeitig beenden, da er sonst den gleichzeitig stattfindenden Unterricht, den er sehr mochte, versäumte.

Laborit (2005:38) hatte vor ihrem Gebärdenspracherwerb ein Bildungsniveau bzw. einen Wissensstand, der unter dem ihrer AltersgenossInnen lag. Sie

erzählt, dass sie viele Konzepte, die Kinder im Alter von sieben Jahren normalerweise schon lange begriffen haben, erst durch den Erwerb der Französischen Gebärdensprache (LSF) verstanden hat. Davor schrieb sie beispielsweise das Wort „Mama“, ohne zu verstehen, worauf sich dieser Ausdruck bezog (a.a.O.:61). Durch den Gebärdenspracherwerb konnte sie die gelernten Konzepte in der Gebärdensprache erfassen und dann auf die Lautsprache übertragen (a.a.O.:138) – ganz im Sinne der zuvor beschriebenen Interdependenzhypothese von Cummins (siehe Hypothese: Sprache und Kommunikation sowie Kapitel 2.3). Ihre Französischkompetenz verbesserte sich und dadurch auch ihre schulischen Leistungen (a.a.O.:66). Außerdem entwickelte sie großen Wissensdurst, der durch die Kommunikation in Gebärdensprache gestillt werden konnte: „Und ich habe so viele Fragen zu stellen. So unendlich viele. Ich bin begierig, unersättlich nach Antworten, denn man kann sie mir geben!“ (a.a.O.:44).

Im weiteren Verlauf ihrer Jugend war Laborit fest entschlossen, ihren Schulabschluss zu schaffen. Als Gehörlose in einem rein lautsprachlichen Bildungsprogramm musste sie hart arbeiten, vor allem abstrakte Unterrichtsgegenstände wie Philosophie fielen ihr schwer. Laborit las und lernte sehr viel und bestand schließlich alle Prüfungen. Sie schloss die Schule mit einer guten Note ab. „Jetzt bin ich in der Lage, vom Bewußtsein zu sprechen, vom Unbewußten, von Abstraktionen, von physischer und verbaler Gewalt, von Wahrheit und Lüge.“ (a.a.O.:156). Ihren Ehrgeiz und ihre Bildungsmotivation bringt Laborit selbst stark in Verbindung mit dem Erwerb ihrer Erstsprache LSF.

Oliva empfand – ebenso wie die anderen „Solitaires“ aus ihrer Studie – die Zeit als einzige Gehörlose in einer Regelschule – ohne den Einsatz von Gebärdensprache – als frustrierend und verbindet negative Gefühle mit ihrer Schulzeit. Vor ihrem Gebärdenspracherwerb im Alter von 20 Jahren sah sie sich aufgrund ihrer Gehörlosigkeit nicht dazu in der Lage, ihren Berufswunsch – Psychologin – zu erreichen. „I felt that my hearing loss presented a huge limitation for both my personal life and my career options.“ (Oliva 2004:105).

Durch ihren ASL-Erwerb gewann sie die Erkenntnis, alles tun oder sein zu können, was sie wollte (a.a.O.: 23). Sie wechselte auf die Gallaudet University

und wurde dort später Professorin im „Department for Physical Education and Recreation“.

Sheridan besuchte ebenfalls eine rein lautsprachliche Schule. Sie bestand die erste Klasse nicht und war auch mit ihren weiteren Schulerfahrungen nicht sehr zufrieden (Sheridan 2001:4). Nach dem Schulabschluss lernte sie ASL und besuchte die Gallaudet University. Bei ihrem ersten Besuch zu Hause erzählte sie ihren Eltern, sie habe in den drei Monaten in Gallaudet mehr gelernt als in vier Jahren in ihrer hörenden High School (Sheridan 2008:2). Auch sie arbeitet heute an der Gallaudet University.

Der Befund, dass der Bildungserfolg bei den untersuchten Gehörlosen unter Einbezug von Gebärdensprache enorm angestiegen ist, spricht für die Legitimität der Forderungen von Gehörlosen- bzw. Gebärdensprachgemeinschaften und ExpertInnen (siehe Kapitel 2.4.1) nach bilinguaem Unterricht für Gehörlose und steht im Einklang mit den Ergebnissen zahlreicher Studien zu bilinguaem Unterricht mit Gehörlosen (siehe Heiling 1995, Mahshie 1995, Lewis 1995, Günther et al. 1999 und 2004).

Für den Anstieg der Bildungsmotivation bzw. des Ehrgeizes von gehörlosen Personen durch den Gebärdenspracherwerb sind die Erzählungen von Drolsbaugh in seiner Autobiografie ein gutes Beispiel. Drolsbaugh hatte zwar gehörlose Eltern, diese gebärdeten aber – auf Empfehlung der Ärzte – nicht mit ihm, sondern nur untereinander. Mit ihrem Sohn kommunizierten sie ausschließlich lautsprachlich. Er erlangte auf diese Weise zwar ein wenig Passivkompetenz in ASL, erwarb die Sprache jedoch in seiner Kindheit nicht vollständig. Zudem wurde er von seinen Großeltern stark lautsprachlich gefördert. Wie oben bereits beschrieben, absolvierte er als erster Gehörloser die GFS (Germantown Friends School), eine High School mit sehr gutem Ruf, welche ihm als Sprungbrett für diverse Eliteuniversitäten hätte dienen können. Trotzdem war er hinsichtlich seines weiteren Bildungsweges und seiner Karriere nicht sonderlich motiviert. Er begann, halbtags in einem Supermarkt zu arbeiten und war der Ansicht, sein Karriereziel erreicht zu haben, da dieser Job „für einen

Gehörlosen nicht schlecht“ sei (Drolsbaugh 1999:74). Durch einen Jobwechsel arbeitete er mit gehörlosen Kindern, deren Erstsprache ASL war. In diesem Umfeld erwarb er schließlich mit Anfang 20 vollständig eine Gebärdensprache und entwickelte – wie oben beschrieben – eine Identität als Gehörloser. Das hatte erheblichen Einfluss auf seinen Ehrgeiz und seine Motivation bezüglich Bildung. Er begann sein Studium in Gallaudet, wo er zum ersten Mal in Gebärdensprache unterrichtet wurde. Während er in seiner Schulzeit immer auf die Übersetzung des Dolmetschers warten musste und daher den Inhalt gegenüber seinen MitschülerInnen verzögert wahrgenommen hatte, konnte er in Gallaudet voll an der Interaktion im Unterricht teilhaben. Für ihn war das ein vollkommen anderes Bildungserlebnis:

„Ich bemerkte, daß ich mich im Unterschied zu meiner High-School-Zeit, in der ich immer nervös gewesen war, unglaublich entspannte. Wunder über Wunder – machte mir der Unterricht tatsächlich Spaß?“ (Drolsbaugh 1999:98).

Außerdem führte das Umfeld in Gallaudet, wo er anderen Gehörlosen begegnete, die beruflich erfolgreich waren, zu einem Anstieg seines Ehrgeizes.

„Ich hatte viele andere Gehörlose in Gallaudet gesehen, die anschließend Karriere machten, und es bedeutete mir sehr viel, diese Bezugspersonen um mich herum zu haben.“ (Drolsbaugh 1999:111). „Fortan begann ich, in Sachen Bildung und Karriere mehr von mir zu verlangen.“ (a.a.O.:112).

An sein Bakkalaureat in Gallaudet schloss Drolsbaugh dann ein Masterstudium an.

Der Erwerb einer Gebärdensprache hatte im Bereich Bildung Einfluss auf das Leben der beschriebenen Gehörlosen. Für Laborit war der Erwerb der Gebärdensprache ausschlaggebend für grundlegendste Fähigkeiten im Bildungsbereich. Auch Sheridan berichtet von einem enormen Anstieg ihres Bildungserfolgs durch den ASL-Erwerb. Weiters ist der Einfluss des Gebärdenspracherwerbs auf den Ehrgeiz und die Bildungsmotivation dieser Personen erwähnenswert. Oliva und Drolsbaugh sind dafür gute Beispiele: Durch den Erwerb von ASL entwickelten sie den Ehrgeiz, ein Studium zu absolvieren, und sind dadurch heute – wie auch Sheridan – sehr erfolgreich.

4.1.2.4 Hypothese: Soziale Interaktion

Durch den Gebärdenspracherwerb entstehen für die Gehörlosen neue Möglichkeiten sowie mehr Freiheit bezüglich der Wahl ihrer InteraktionspartnerInnen. Erstmals haben sie die Möglichkeit zur Gruppeninteraktion.

Betrachtet man die Aussagen, die die VerfasserInnen bezüglich ihrer Sozialkontakte machen, so lässt sich vor allem feststellen, dass sie alle vor dem Erwerb der Gebärdensprache unter rein lautsprachlicher Interaktion extrem unzufrieden mit den sozialen Kontakten zu anderen Menschen waren.

Drolsbaugh (1999:58) fühlte sich in seiner Schulzeit sozial isoliert, er konnte aufgrund der Kommunikationsbarriere keine engen Beziehungen zu seinen MitschülerInnen aufbauen. Auch während des Studiums an einer hörenden Universität (a.a.O.:77) führte er kein Sozialleben, seine besten Freunde waren seine beiden Dolmetscher.

Laborit konnte vor ihrem Gebärdenspracherwerb nur zu ihrer Mutter eine soziale Beziehung aufbauen, sie erlebte ihre gesamte Kindheit vor dem Erwerb der LSF als einsam und isoliert (Laborit 2005:19). Sie hatte das Gefühl, allein auf ihrem Planeten zu sein, ihre Mutter war ihre „einzige Verbindung zur Welt.“ (a.a.O.).

Das Erleben sozialer Isolation ist auch bei Oliva ein omnipräsentes Thema. Aus der Befragung in Regelschulen „gemainstreamter“ Gehörloser in ihrer Studie geht hervor, dass alle TeilnehmerInnen während ihrer Schulzeit schmerzhaft Interaktionserfahrungen durchlebt haben, die sie bis heute beeinflussen (Oliva 2004:51). Sie litten darunter, der/die einzige Gehörlose in ihrer Schule zu sein, und haben das Gefühl, in ihrer Jugend viele Interaktionserfahrungen versäumt zu haben, da sie aufgrund ihrer Gehörlosigkeit keinen Zugang zu lautsprachlicher Peer-Kommunikation hatten. Einige sprechen von ihren sozialen Interaktionserfahrungen sogar als Traumata oder als „pervasive social isolation“ (a.a.O.:74f).

Einer der befragten „Solitaires“, Tom, stammt aus einer Familie mit mehreren gehörlosen Personen, zu Hause wurde zweisprachig mit ASL und Englisch kommuniziert. Seine Grundschulerfahrungen waren aufgrund gehörloser KlassenkameradInnen und DolmetscherInnen sehr positiv. Daran anschließend wechselte Tom in eine „Junior High School“ und wurde in einem Mainstream-

Setting – mit DolmetscherInnen – unterrichtet. Dieser Schulwechsel hatte erhebliche negative Auswirkungen auf Tom, die er folgendermaßen beschreibt:

„By the time I was done with my junior high career, my self esteem was battered, my self-confidence plummeted, my identity became confused, and my outlook towards life became bleak.“ (a.a.O.:143).

Tom führt diese Veränderungen hauptsächlich auf den Mangel an gebärdensprachlicher Interaktion mit gehörlosen MitschülerInnen zurück.

Bei den gehörlosen Menschen, die erst spät Zugang zu einer Gebärdensprache bekamen, hatte der Gebärdenspracherwerb schließlich Auswirkungen auf die beschriebene Unzufriedenheit mit ihren Sozialkontakten:

„Mit anderen gebärdenden Gehörlosen und Hörenden zusammenzusein, ermöglichte es mir, völlig einbezogen zu sein, auf eine Weise, die bereichernder war, als ich es in der Vergangenheit erlebt hatte.“ (Drolsbaugh 1999:90f).

„Vermutlich schloß ich in ein bis zwei Semestern an der Gallaudet Universität mehr Freundschaften als in meinem gesamten vorherigen Leben. Ich schwebte im siebten Himmel der Gehörlosen.“ (a.a.O.:101).

Sowohl Drolsbaugh als auch Oliva erwähnen mehrmals, dass sie sich vor dem Gebärdenspracherwerb das Ausmaß dessen, was sie an sozialer Interaktion verpasst hatten, nicht vorstellen konnten. „It probably wasn't until college [at Gallaudet] that I looked back and saw the extent of how isolated I truly was.“ (Oliva 2004:86). Drolsbaugh (1999:107) entdeckte durch den Gebärdenspracherwerb plötzlich die soziale Komponente der Mitgliedschaft in einer Baseballmannschaft, nach dem ASL-Erwerb empfand er seine Mannschaft plötzlich als seine Familie. Drolsbaughs Zufriedenheit mit seinem „Social Life“ ist durch den späten Erwerb der Gebärdensprache extrem angestiegen:

„(...), ich war nicht länger der passive Zuschauer, ich hatte in der Baseballmannschaft mitgespielt, war einer Bruderschaft beigetreten und hatte die besten Freunde, die man sich nur wünschen konnte.“ (Drolsbaugh 1999:112).

Auch für Oliva und die anderen „Solitaires“ aus ihrer Studie spielt die Gebärdensprache für die Zufriedenheit mit ihrem Sozialleben eine erhebliche Rolle. Nur 8 der 60 befragten Personen aus Olivas Studie haben keine gehörlosen Freunde und Bekannten. 13 haben nur wenige gehörlose Freunde und Bekannte, die meisten davon wünschen sich aber mehr Freunde, mit denen sie gebärden können. Für die Übrigen gilt:

„The remaining thirty-nine (nearly two-thirds) of the Solitary Mainstream Project participants have left the solitary mainstream behind. They have mastered sign language and now spend a significant portion of their time with other deaf and hard of hearing people or hearing people who know sign language.“ (Oliva 2004:119).

Der Großteil der Gehörlosen aus Olivas Studie, die ihre Schulzeit als einzige/r Gehörlose/r in einem Mainstream-Setting verbracht haben, bevorzugt heute gebärdensprachliche Interaktion in ihrem sozialen Umfeld:

„That more than 80 percent of the study participants chose to learn sign language, befriending at least a few other deaf and hard of hearing individuals, and craft a social life that includes these friends, speaks volumes.“ (a.a.O.:112).

Oliva selbst ist durch ihre Anstellung an der Gallaudet University beruflich gebärdensprachlicher Interaktion ausgesetzt. In ihrem Buch beschreibt sie jedoch, dass selbst diese für sie nicht ausreicht. Sie erzählt von vielen Begebenheiten, in denen sie in der hörenden Welt an Freizeitaktivitäten teilnimmt, die ihr zwar Spaß machen, sie aber nicht ausreichend zufriedenstellen, da keine gebärdensprachliche Interaktion stattfindet. Ihr Lösungsansatz – beispielsweise bei einem Aerobic-Tanzkurs – besteht häufig darin, diese Aktivität selbst anderen Gehörlosen beizubringen und dadurch mehr Befriedigung in ihrer Ausübung zu erreichen:

„After several months, I again decided, that participating with hearing people was just not satisfying enough and embarked upon efforts to become an instructor so that I could bring this activity to the Deaf community.“ (Oliva 2004:110).

Laborit bevorzugt seit dem Gebärdenspracherwerb den Umgang mit gebärdensprachkompetenten Gehörlosen. Sie glaubt zwar – nach eigenen

Angaben – fest an den Dialog zwischen der hörenden und der gehörlosen Welt, trotzdem empfindet sie den starken Drang zu gebärdensprachlicher Interaktion im Gegensatz zu lautsprachlicher:

„Einen ganzen Monat nur mit Hörenden, das ist hart. Eine ständige Anspannung. Man fragt sich, wie lange man noch durchhält. Der Unterschied ist unweigerlich da. Man ist wirklich darauf angewiesen, sich mit Tauben zu treffen.“ (Laborit 2005:113).

Die VerfasserInnen der untersuchten Biografien zeigen also eine starke Tendenz zur Bevorzugung gebärdensprachlicher InteraktionspartnerInnen.

Ein wichtiger Punkt bei der Beschäftigung mit sozialer Interaktion ist die Möglichkeit, an Gruppeninteraktionen teilzunehmen. Die einheitliche Aussage der VerfasserInnen der Biografien ist folgende: Gruppeninteraktion wurde ihnen erst durch den Erwerb der Gebärdensprache ermöglicht. Lippenlesen ist nur in „face-to-face“-Kommunikation möglich, bei lautsprachlicher Interaktion mit einer Gruppe von Menschen fühlen sich die Gehörlosen verloren und vom Gespräch ausgeschlossen.

Drolsbaugh (1999:104f) fühlte sich in Gruppen von hörenden Freunden nicht miteinbezogen und konnte an interessanten Diskussionen nicht teilnehmen. Im folgenden Zitat ist der Wunsch spürbar, an Gesprächen vollständig beteiligt zu sein, und zwar in einem Ausmaß, das über die Wahrnehmung von 35 Prozent der Laute –was durch Lippenlesen erreichbar ist – hinausgeht. „Es reicht nicht aus, in einer Welt zu leben, zu der ich nur einen Zugang von 35 Prozent habe – ich möchte ganz dabei sein.“ (a.a.O. :112). Mit seinen gehörlosen Freunden in Gallaudet konnte er durch die gebärdensprachliche Interaktion erstmals an Gruppeninteraktion teilnehmen und führte mit ihnen nächtelange, tiefgehende Gespräche, die seine Zufriedenheit stark erhöhten: „Mit meinen gehörlosen Freunden verpaßte ich gar nichts.“ (a.a.O.).

Auch Oliva sieht den großen Unterschied zwischen lautsprachlicher und gebärdensprachlicher Gruppeninteraktion:

„I now understood well the difference between conversations were I would strain to hear, pretend to hear, or simply bow out, and the wonderful conversations that I could and would have with other signers.“ (Oliva 2004:111).

Gallaudet beschreibt sie als „group conversation heaven“ (a.a.O.:106).

Laborits Erstaunen, als sie als Kind bei einem Besuch mit ihren Eltern in Gallaudet zum ersten Mal mehrere Gehörlose in funktionierender Interaktion untereinander sah, wird im folgenden Zitat deutlich:

„»Seht nur, Papa, Mama, die Tauben sprechen!«

Es gibt zwei, drei, vier die miteinander diskutieren, dann fünf, sechs..., ich traue meinen Augen nicht! Ich sehe ihnen staunend, mit offen stehendem Mund zu und bin ganz fassungslos und verwirrt im Kopf. Eine richtige Unterhaltung unter mehreren Gehörlosen, das ist etwas, das ich noch nie erlebt habe.“ (Laborit 2005:55).

In Übereinstimmung mit den Ausführungen in Kapitel 2.6 zur Beziehungsebene der Kommunikation lässt sich weiters beobachten, dass der Erwerb der Gebärdensprache Verbesserungen der Beziehungen der Gehörlosen zu anderen Menschen, z. B. zu ihrer Familie, zur Folge hatte. Während die Beziehung zu ihrem Vater bei Laborit vor dem Erwerb der LSF nur auf sehr oberflächlicher Ebene funktionierte und sie beide darunter litten (Laborit 2005:14), hat sich diese, als beide Gebärdensprache lernten, stark verbessert. Drolsbaugh berichtet davon, wie zum ersten Mal ein Gebärdensprachdolmetscher bei einem Essen mit dem hörenden Teil seiner Familie anwesend war und die Gespräche für ihn und seine gehörlose Mutter übersetzt hat. Er bemerkte dabei, dass durch die Kommunikationsbarriere die Beziehungen zu einigen seiner Verwandten – wie z. B. zu seiner Cousine Eleanor – auf einer rein oberflächlichen Ebene geblieben waren, und er niemals ein richtiges Gespräch mit ihnen geführt hatte. Durch die Übersetzung des Dolmetschers änderte sich dies:

„Durch den Dolmetscher konnten wir unser Gespräch jedoch endlich vertiefen. Während der Diskussion über religiöse Themen war ich überrascht, daß Eleanor und ich oft die gleiche Meinung hatten. Wir waren fast wie Zwillinge, aber das bemerkte ich erst jetzt.“

„Es war wie im Traum – die Unterhaltung am Eßstisch war nicht länger langweilig.“ „Ich sah fasziniert zu. Eine völlig neue Welt hatte sich mir geöffnet. Diese Fremden am Tisch hatten sich plötzlich in sehr interessante Leute verwandelt.“

(Drolsbaugh 1999:158).

Die Erfahrungen von Laborit und Drolsbaugh bestätigen die Überlegungen aus der Literatur, welche in Kapitel 2.6 diskutiert wurden. Wie Halliday (1975), Malinowski (1923), Jakobson (1960) und andere in der Tradition funktionaler Soziolinguistik vor ihm, spricht auch Watzlawick (1974, zit. nach Ahrbeck 1997) der Sprache eine beziehungsstiftende Funktion zu, Voit (1982) und Wunderlich (1972) sehen ebenfalls im sprachlichen Austausch eine Voraussetzung für den Aufbau von Beziehungen zu Mitmenschen.

Die gehörlosen AutorInnen profitieren also von ihrem Gebärdenspracherwerb bezüglich der Wahl ihrer InteraktionspartnerInnen und der Möglichkeit zur Gruppeninteraktion. Mittels Gebärdensprache besteht für sie die Möglichkeit, erfolgreich mit einer Gruppe von Menschen zu kommunizieren. Die häufig beschriebene soziale Isolation, die in ihrer Zeit vor dem Gebärdenspracherwerb erlebt wurde, kann überwunden werden, gebärdensprachkompetente InteraktionspartnerInnen werden von den meisten bevorzugt. Der Erwerb der Gebärdensprache führte außerdem zur Verbesserung der sozialen Beziehungen dieser Menschen.

4.1.2.5 Hypothese: Soziale und kognitive Fertigkeiten

Der Gebärdenspracherwerb hat eine Erweiterung verschiedenster Fertigkeiten zur Folge, sowohl im sozialen als auch im kognitiven Bereich.

In den biografischen Erzählungen der Gehörlosen lassen sich verschiedene Beispiele dafür finden, dass die betreffenden Personen vor ihrem späten Erstspracherwerb Defizite im Bereich sozialer und kognitiver Fertigkeiten aufwiesen, die sie durch den Gebärdenspracherwerb schließlich überwinden konnten.

Oliva verbrachte ihre Schulzeit an einer hörenden Schule als einzige Gehörlose, ohne die Unterstützung von DolmetscherInnen. Sie erzählt in ihrer Autobiografie, dass ihr als Jugendliche wichtige Erfahrungen gefehlt haben, da sie aufgrund der schwierigen Kommunikationssituation keine Peer-Gruppe hatte. Soziale Fähigkeiten, die man in diesem Alter im Umgang mit Gleichaltrigen in der Gruppe erwirbt, hat sie daher nicht gelernt. Diese „social skills“ wären ihr in gebärdensprachlicher Umgebung nicht verwehrt geblieben:

„Outside, they congregate at lockers, in the cafeteria (or even drive off campus), telephone each other, go away for weekends, and so forth. At this age, socialization provides about half of the education a student needs (how to relate to others, how to work in groups, learning and using various communication styles, etc.).“ (Oliva 2004:82).

Durch ihren Gebärdenspracherwerb konnte Oliva ihre sozialen Fertigkeiten verbessern, sie wurde selbstbewusster und begann, sich mehr zuzutrauen. Von da an übernahm sie erstmals Führungspositionen und konnte sich auch vorstellen, Übungen zu leiten und Klassen zu unterrichten (a.a.O.:23). Heute ist sie an der Gallaudet University beschäftigt, ist seit fünfzehn Jahren Kursleiterin von Aerobic-Tanzkursen für Gehörlose und eine anerkannte Expertin auf dem Gebiet der Fitness bzw. Aerobic.

Drolsbaugh beschreibt sich selbst in seiner Autobiografie vor seinem Gebärdenspracherwerb als Marionette und Mitläufer, der sich immer den Entscheidungen seiner hörenden Mitmenschen blind anschloss und selbst keine Verantwortung übernahm (Drolsbaugh 1999:108). Das Einnehmen einer Führungsposition war ihm aufgrund der Kommunikationsbarriere mit seiner Umwelt in lautsprachlicher Umgebung nicht möglich, er hätte es sich auch gar nicht zugetraut (a.a.O.:91). „Ich tat, was man mir sagte, oder ahmte das nach, was andere machten. Jetzt war es an der Zeit damit aufzuhören und selber Verantwortung zu übernehmen.“ (a.a.O.:82).

Nach dem Gebärdenspracherwerb holte Drolsbaugh seine Defizite im Bereich der „social skills“ auf. In Gallaudet übernahm er eine leitende Position in einem Wohnheim für Erstsemestrige. Weiters besuchte er Schulungen – u. a. im Bereich des Konfliktmanagements – und trat einer Organisation bei. Dort war er

Sekretär, Vorstandsmitglied und im Vorstandsausschuss und trug die Verantwortung für seine Entscheidungen. Drolsbaugh führt diese Verbesserungen seiner sozialen Fertigkeiten klar auf den späten Gebärdenspracherwerb zurück:

„Genausowenig war ich es gewohnt, Risiken zu tragen und dafür Verantwortung zu übernehmen. Das sind Fertigkeiten, die man nicht im Klassenzimmer lernt und die ich im wirklichen Leben gut gebrauchen konnte, nachdem ich das College verlassen hatte.“ (a.a.O.:110).

Sowohl Drolsbaugh als auch Oliva konnten durch den späten Erwerb einer Gebärdensprache ihre Fertigkeiten im sozialen Bereich erweitern und diese im weiteren Verlauf ihres Lebens erfolgreich nutzen.

Das meines Erachtens aussagekräftigste Beispiel für Defizite in der kognitiven Entwicklung, welche durch den Erwerb einer Gebärdensprache überwunden werden konnten, stammt aus der Autobiografie von Emmanuelle Laborit.

Laborit berichtet, dass sie vor ihrem Gebärdenspracherwerb im Alter von sieben Jahren für viele Begriffe überhaupt kein Konzept in ihrem Gehirn besaß. Konzepte wie „Mutter“, „Vater“, „gestern“, „morgen“ oder „Geld“ konnte sie aufgrund des Mangels an sprachlichem Austausch in ihrer Kindheit nicht erfassen. In Kapitel 2.2.2 wurde gezeigt, dass sprachlicher Austausch mit den Bezugspersonen für die kognitive Entwicklung eines Kindes eine wichtige Rolle spielt. Kinder können – Prillwitz (1982:72f) zufolge – die Regeln, nach denen die Umwelt strukturiert ist, nur erkennen, wenn sie die Möglichkeit haben, ihre Umwelt kommunikativ zu erforschen und die gemachten Erfahrungen sprachlich zu bearbeiten. Da dies bei Laborit vor dem Gebärdenspracherwerb nicht möglich war, blieb ihr ein Großteil dieses Wissens vorenthalten: „ (...) das Funktionieren der Gesellschaft, der Welt der Hörenden, ist mir völlig unbekannt.“ (Laborit 2005:16). Besonders das Konzept „Zeit“ bereitete ihr Schwierigkeiten. Laborit erklärt, sie konnte den Unterschied zwischen Vergangenheit und Zukunft bis zum Erwerb der LSF nicht erfassen (a.a.O.:5,6,12).

„Ich glaube, damals gab es überhaupt keine Vorstellung von der Zeit in meinem Kopf. (...) Mama hat gestern gesagt..., doch ich verstand nicht, wo dieses

Gestern war, was es war. Morgen ebenso wenig. Und ich konnte auch nicht danach fragen. Ich war machtlos. Mir war überhaupt nicht bewußt, daß die Zeit verging. Da war Tageslicht und nächtliche Dunkelheit, das war alles.“ (a.a.O.:12).

Laborit lebte vor ihrem Gebärdenspracherwerb ohne Zeitgefühl, ihr war nicht bewusst, dass die Zeit verging, auch heute kann sie die Ereignisse, die vor dem Spracherwerb in ihrer Kindheit stattfanden, zeitlich nicht einordnen. Sie beschreibt ihre Erinnerungen aus dieser Zeit als „eine Reihe unzusammenhängender Bilder“ bzw. „Bildfetzen“ (a.a.O.).

Da man annehmen kann, dass ein Kind im Alter von sieben Jahren das Konzept „Zeit“ schon lange kognitiv erfasst hat, ist davon auszugehen, dass Laborit keine adäquate kognitive Entwicklung durchmachte. Dafür ist nämlich – Krausneker (2004:21) zufolge (siehe Kapitel 2.2.1) – der „Zugang zu einer natürlichen visuellen Sprache“ erforderlich.

Als sie schließlich die Französische Gebärdensprache erwarb, entwickelte sie nicht nur ein Ich-Bewusstsein (siehe Hypothese: Identität), sie konnte auch eine Vorstellung der Konzepte „Vergangenheit“, „Gegenwart“ und „Zukunft“ entwickeln und holte in ihrer kognitiven Entwicklung schnell auf:

„Mein Gehirn funktionierte in der Gegenwart. Was bedeuteten Vergangenheit und Zukunft? Als ich mit Hilfe von Zeichen verstanden hatte, daß gestern hinter mir lag und morgen vor mir, habe ich einen unglaublichen Sprung getan.“ (Laborit 2005:5).

Ein weiteres Beispiel, welches für eine Verbindung zwischen Gebärdensprachkompetenz und dem Vorhandensein eines Zeitgefühls bei Gehörlosen spricht, stammt aus Sheridans zweiter Studie (2008). Bei der Analyse der Interviews, die Sheridan mit den gehörlosen Jugendlichen durchgeführt hat, kann man einen Unterschied bezüglich der Zeitangaben von Personen mit guter bzw. ersprachiger Gebärdensprachkompetenz und der einzigen Interviewten, die kaum Gebärdensprachkompetenz aufwies und lautsprachlich erzogen wurde, feststellen. Bei den ASL-Native-Speakern Alex und Mary beispielsweise ist zu beobachten, dass sie in ihren Erzählungen genaue Zeitangaben machen und erlebte Ereignisse präzise einordnen können (Sheridan 2008:44,118). Die

gebärdensprachkompetentesten Jugendlichen aus Sheridans Sample zeichnen sich weiters dadurch aus, dass sie von selbst viel erzählen, spontan Geschichten erfinden können und Anekdoten zum Besten geben. Lisa hingegen, deren Eltern nicht ASL-kompetent waren und die eine oralistisch orientierte Schule besuchte, konnte nur wenige Gebärden und kommunizierte im Interview hauptsächlich lautsprachlich. Die Kommunikation zwischen ihr und Sheridan erwies sich – trotz anwesender Dolmetscherin – als problematisch, es traten viele Missverständnisse auf, inhaltlich gestaltete sich das Interview wenig reichhaltig. Bezüglich Lisas Zeitgefühl und ihrer Erinnerungsfähigkeit fällt auf, dass sie oft sagt, sie wüsste nicht mehr, wann das gewesen wäre, sie könne sich nicht mehr erinnern und ihr fiel nichts mehr dazu ein (Sheridan 2008:162,166).

Die Erfahrungen von Laborit sowie die Beobachtungen von Sheridan deuten darauf hin, dass ein positiver Zusammenhang besteht zwischen dem Vorhandensein erstsprachlicher Strukturen im Gehirn und kognitiven Fertigkeiten, wie zum Beispiel der Fähigkeit zur zeitlichen Einordnung von Erlebtem und insgesamt der mentalen Ordnung von Begriffen und Konzepten. Dies stimmt auch mit den Ausführungen von Prillwitz (1982) überein, die in Kapitel 2.2.2 der vorliegenden Arbeit dargelegt wurden.

Laborit beschreibt in ihrer Biografie noch weitere kognitive bzw. Wissensdefizite, die vor ihrem LSF-Erwerb bei ihr beobachtet werden konnten:

Als ihre Katze starb, hatte sie das Konzept „Tod“ noch nicht erfasst. Sie konnte sich nicht vorstellen, was es bedeutet, wenn jemand stirbt. Ihre Eltern erklärten ihr den Tod, indem sie sagten, die Katze kommt niemals wieder. Jedoch war auch der Begriff „niemals“ mental bei Laborit noch nicht repräsentiert. Solche abstrakten Begriffe konnte sie ohne ein vollständiges Sprachsystem nicht verstehen. Laborit berichtet, dass sie nur Dinge erfassen konnte, die visuell aufnehmbar waren. (Laborit 2005:27f)

Ein Umstand, unter dem Laborit in ihrer Kindheit stark gelitten hat, war der Mangel an einem gehörlosen Vorbild. Bis zu ihrem Gebärdenspracherwerb hatte

sie noch nie einen gehörlosen Erwachsenen gesehen. Aufgrund der eingeschränkten Kommunikation mit ihren Eltern und der Tatsache, dass sie ohne sprachlichen Austausch nur Schlüsse aus Dingen zog, die sie sehen konnte, existierte in Laborits Kopf die Vorstellung, dass sie als Gehörlose allein auf der Welt war. Sie hatte noch nie einen gehörlosen Erwachsenen gesehen und war deshalb der Überzeugung, dass sie selbst niemals erwachsen werden konnte.

„Und vor allem hielt ich mich für eine Ausnahme, für einmalig auf der Welt. Emmanuelle ist taub, niemand sonst ist so. Emmanuelle ist anders. Also wird Emmanuelle niemals groß werden.“ (a.a.O.). Erst als sie mit ihrem Vater im Alter von sieben Jahren schließlich andere gehörlose Menschen traf und sie beide die Gebärdensprache lernten, erkannte sie, dass sie selbst auch eine Zukunft haben würde: „Ich, die ich mich für einzigartig gehalten und wie viele gehörlose Kinder geglaubt hatte, ich müsse noch als Kind sterben, entdeckte, daß ich eine möglich Zukunft hatte, (...)“ (a.a.O.:41). Für Laborit waren also der Kontakt mit gehörlosen Erwachsenen sowie der Erwerb einer Gebärdensprache Voraussetzung dafür, sich überhaupt eine eigene Zukunft vorstellen zu können. „(...) in meinem Kopf habe ich die wunderbare Erkenntnis davongetragen, daß Emmanuelle doch groß werden konnte!“ (a.a.O.:42).

Schließlich hat Laborit mit ihren Eltern die Französische Gebärdensprache gelernt. Diese befähigte sie erstmals dazu, simpelste Aussagen zu machen, die Kinder, die von klein auf regelmäßigem, natürlichem Sprachinput ausgesetzt sind, schon viel früher erlernen. Für Laborit war das jedoch ein großer Schritt: „Ein ganzer Satz: »Mama ist zu Hause.« Mit sieben Jahren konnte ich endlich mit beiden Händen die Verbindung meiner Mutter mit dem Ort, an dem sie sich befindet, zum Ausdruck bringen!“ (Laborit 2005:42f).

Ein weiteres Beispiel für kognitive und Wissensdefizite, die ohne ausreichende sprachliche Interaktion bei gehörlosen Menschen ohne gebärdensprachliches Umfeld auftreten, findet sich in Jacobs Biografie. Jacobs geriet einmal in Lebensgefahr, da er im Meer schwamm, aber nicht wusste, dass man dort aufgrund der Brandungsrückströmung vorsichtig sein musste. Aufgrund dieser

Lücke in seiner Allgemeinbildung, die durch mangelnden sprachlichen Austausch mit seiner Umwelt zustande gekommen war, da er sich in rein lautsprachlichem Umfeld bewegte, wäre Jacobs fast ertrunken. Er wurde von Surfern gerettet. „I was twenty-two, and this was another example of common knowledge, that had escaped my deafened ears.“ (Jacobs 2007:134).

Abschließend soll noch erwähnt werden, dass auch Drolsbaugh (1999:134) sich zur kognitiven Entwicklung von gehörlosen Kindern äußert und Prillwitz (1982) (siehe Kapitel 2.2.2) zustimmt, indem er ebenfalls behauptet, gehörlose Kinder, die ohne gebärdensprachlichen Input aufwachsen, weisen Einschränkungen in ihrer kognitiven Entwicklung, Wissensdefizite und Defizite im Verständnis dessen auf, wie ihre Umwelt strukturiert ist.

Die Hypothese bezüglich der Erweiterung kognitiver und sozialer Fertigkeiten konnte meiner Meinung nach für das vorliegende Sample bestätigt werden. Im Bewusstsein, dass die beschriebenen Phänomene hinsichtlich kognitiver und sozialer Defizite bei den Personen von verschiedener Art und in unterschiedlichem Ausmaß ausgeprägt waren, lassen sich doch die Auswirkungen nicht leugnen, die der Gebärdenspracherwerb in jedem der beschriebenen Fälle hatte.

Während der Späterwerb bei Oliva und Drolsbaugh hauptsächlich Verbesserungen im Bereich ihrer „social skills“ zu Folge hatte, waren bei Laborit enorme Auswirkungen auf ihre kognitive Entwicklung zu beobachten.

Insgesamt sprechen die Ergebnisse für eine große Bedeutung und den positiven Einfluss des Gebärdenspracherwerbs auf die kognitive und soziale Entwicklung Gehörloser – im Einklang mit den Auffassungen, die in der Literatur dazu vertreten werden und im theoretischen Teil dieser Arbeit nachzulesen sind.

4.1.2.6 Conclusio: Analyse der Biografien

Die Analyse der Biografien hat ergeben, dass der Gebärdenspracherwerb bei den ErzählerInnen zu einem Anstieg der Zufriedenheit mit interpersonaler Kommunikation geführt hat. Sie verfügen durch den Gebärdenspracherwerb über einen erhöhten Zugang zu Informationen und können nun aus mehreren Sprachen je nach Situation wählen. Sie setzen diese Kompetenzen bewusst in ihrem Beruf und ihrem sozialen Umfeld ein. Bei den beiden gehörlosen Menschen, die keine Gebärdensprache erworben haben, ist eine Unzufriedenheit mit zwischenmenschlicher Kommunikation weiterhin zu beobachten.

Der Späterwerb der Gebärdensprache führte bei allen vier VerfasserInnen der Biografien sowie bei etlichen TeilnehmerInnen aus Olivas Studie zu erheblichen Veränderungen hinsichtlich ihrer Identität. Der Gebärdenspracherwerb hatte – vor allem bei Laborit – enorme Auswirkungen auf die Ich-Identität und trug maßgeblich zur Identitätsfindung der untersuchten Gehörlosen bei. Im Gegensatz zu den beiden VerfasserInnen, die keine Gebärdensprache erworben haben, sind sie aufgrund des Gebärdenspracherwerbs zufriedener mit ihrer eigenen Identität und damit, wie sie sich nach außen präsentieren. Weiters sind Auswirkungen auf die Eigenwahrnehmung der Gruppenzugehörigkeit und auf das Selbstbewusstsein zu verzeichnen, die von allen als positiv empfunden werden. Vor allem der Moment des ersten Kontaktes mit einer vollständig zugänglichen Sprache wurde allgemein mit großer Faszination und Begeisterung erlebt.

Aus den analysierten Biografien ist ersichtlich, dass der Erwerb einer Gebärdensprache eine Verbesserung der akademischen Fähigkeiten und somit erhöhten Bildungserfolg zur Folge hatte – übereinstimmend mit den Ergebnissen aktueller Forschung aus der Gehörlosenpädagogik. Die VerfasserInnen der Biografien wurden durch den Erwerb der Gebärdensprache zu (höherer) Bildung motiviert und sind heute beruflich erfolgreich. Sie alle sehen die Gebärdensprache als wichtige Voraussetzung dafür, was sie heute erreicht haben.

Durch den Gebärdenspracherwerb ergaben sich für die ErzählerInnen mehr Möglichkeiten bezüglich der Wahl ihrer InteraktionspartnerInnen. Sie sehen die Wahl zwischen lautsprachlichen und gebärdensprachlichen InteraktionspartnerInnen als Vorteil an, für den Umgang mit Freunden und in der Freizeit wird meistens Gebärdensprache bevorzugt. Durch den Späterwerb können sich die VerfasserInnen der Biografien aus ihrer zuvor erlebten sozialen Isolation befreien und erfahren erstmals befriedigende Kommunikation in einer Gruppe. Positive Auswirkungen auf ihre sozialen Beziehungen konnten ebenfalls beobachtet werden.

Die beschriebenen Erweiterungen sozialer und kognitiver Fertigkeiten in den vorliegenden biografischen Erzählungen sind unterschiedlicher Natur und reichen von der Verbesserung ihrer „social skills“ bis zu grundlegenden Bestandteilen kognitiver Entwicklung wie dem Verständnis für das Konzept „Zeit“. Trotzdem wird aber in jedem dieser Fälle von den VerfasserInnen betont, dass sie durch den späten Erstspracherwerb einen großen Sprung getan und erst durch die Gebärdensprache zu diesen Fertigkeiten befähigt wurden.

Im zweiten Teil der Analyse werden nun die biografischen Interviews mit österreichischen Gehörlosen, die ebenfalls eine Gebärdensprache verzögert erworben haben, auf die Hypothesen bezogen. Am Ende des Kapitels wird dann auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit der soeben erfolgten Analyse der publizierten Biografien eingegangen.

4.2 Biografische Interviews

4.2.1 Beschreibung des Materials

Wie schon in Kapitel 3.1 beschrieben, stammen die im Folgenden analysierten biografischen Interviews aus der Vorerhebung eines Forschungsprojekts, dessen Ziel es war, Sprachbiografien von gehörlosen Menschen zu untersuchen. Es handelt sich dabei um eine Pilotstudie von Verena Krausneker zu ihrem Projekt „becoming visual“. Die Interviews wurden alle von ihr initiiert und im Februar und März 2010 geführt. Dabei wurden drei gehörlose/schwerhörige Männer und drei gehörlose/schwerhörige Frauen aus Österreich bezüglich ihrer Sprachbiografie bzw. Sprachgeschichte in Österreichischer Gebärdensprache interviewt. Alle InterviewpartnerInnen haben schriftliche Einverständniserklärungen unterzeichnet, in denen sie zustimmten, dass ihre von Verena Krausneker anonymisierten Erzählungen für diese Diplomarbeit verwendet werden dürfen. Die ÖGS-kompetente, aber hörende Interviewerin gestaltete die Interviews narrativ, d. h., sie regte anfangs die Befragten dazu an, zu erzählen, wie sie ihre Sprachen erworben haben. Darauf folgte jeweils eine längere Erzählphase seitens der Befragten, die Interviewerin stellte dabei in unterschiedlicher Häufigkeit Zwischenfragen, die sich hauptsächlich auf die Gefühle der InterviewpartnerInnen zu ihren Sprachen oder auf die unterschiedlichen Funktionen der Sprachen bezogen. Es kam häufig vor, dass die Befragten am Ende ihre biografischen Beschreibungen noch durch Argumentationstexte (vgl. Lamnek 2005:357) ergänzten und Handlungsempfehlungen – basierend auf ihren Erfahrungen – abgaben. Alle sechs Interviews haben – trotz der unterschiedlichen Lebensgeschichten der Befragten – eine ähnliche inhaltliche Struktur und sind von wiederkehrenden Themen gekennzeichnet, welche nun im Anschluss auf die zuvor aufgestellten Hypothesen bezogen und dadurch analysiert werden sollen.

Zu diesem Zweck werden die sechs InterviewpartnerInnen kurz vorgestellt:

F1 ist schwerhörig und wurde rein lautsprachlich erzogen. Sie besuchte ein „normales“ Gymnasium und schaffte auf Anhieb ihren Maturaabschluss. Sie hatte keine großen Probleme mit der deutschen Sprache – u. a. aufgrund enormer Förderung durch die Mutter –, fühlte sich aber sozial oft isoliert und unverstanden. Sie begann ein Studium und lernte mit Anfang 20 ÖGS. Dadurch konnte sie in ihrem Studium mithilfe von GebärdensprachdolmetscherInnen den Zugang zu Informationen und Wissen verbessern, vor allem aber ist F1 jetzt zufriedener mit ihren sozialen Kontakten und kommunikativen Beziehungen. Sie bezeichnet sich heute als bilingual.

F2 ist hochgradig schwerhörig. Ihr Bildungsweg war rein lautsprachlich orientiert, sie verbindet damit schlechte Erfahrungen und hat ihrer Meinung nach auf diesem Weg nicht viel Wissen erworben. In ihrer Jugend lernte sie von einer gehörlosen Freundin ÖGS und hat im Weiteren auch Gebärdensprachkurse besucht. Für F2 hat sich ihre Erstsprache und Identität dadurch geändert. Während sie ihr Leben vor dem ÖGS-Erwerb als permanente Krise erlebt hat, ist sie heute selbstbewusster und fühlt sich zweisprachig, mit ÖGS als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache.

F3 ist mit zwei Jahren ertaubt, hat aber vorher schon eine beginnende Lautsprachentwicklung durchlaufen. Sie trägt ein Cochleaimplantat (CI.) Durch viel Übung mit der Mutter kann sie heute gut sprechen. Mit 17 Jahren lernte sie in ihrer Schule ÖGS, ihre Identität hat sich dadurch verändert. Sie sieht sich heute als bilingual, hat aber einen von Gehörlosen/GebärdensprachlerInnen dominierten Freundeskreis und empfindet die Kommunikation mit Gehörlosen als einfacher.

M1 ist gehörlos und konnte Lautsprache in keiner Form natürlich erwerben. Trotzdem hat er vonseiten der Eltern und der Schule auch keinen ÖGS-Input erhalten. In der Schule hat er schlechte Erfahrungen gemacht und litt unter einem Mangel an Sozialkontakten. Er empfand lautsprachliche Kommunikation als schwierig. Durch seinen Gebärdenspracherwerb als Erwachsener hat sich seine Identität geändert, seine Deutschkompetenz verbessert und er ist heute

allgemein zufriedener mit interpersonaler Kommunikation. Er sieht sich heute als Teil beider Welten, der gehörlosen und der hörenden.

M2 hat ebenfalls keinen Lautspracherwerb erlebt, seine Gehörlosigkeit wurde im Alter von vier Jahren erkannt. Er hat nie eine Schule besucht, in der gehörlosenspezifisches Wissen vorhanden war und war als Kind sehr unzufrieden. Das Anpassen und Tragen seines Hörgeräts sowie lautsprachfördernde Maßnahmen empfand M2 als sehr negative Einschnitte in sein Leben. Im Alter von 19 Jahren erwarb er ÖGS und bezeichnet sich seitdem als viel zufriedener. Obwohl er die Mentalität von Gehörlosen als andersartig zu seiner eigenen empfindet und sich diesbezüglich in der Gehörlosengemeinschaft nicht besonders wohlfühlt, definiert er seine Identität eindeutig über die Gebärdensprache. Er ist sehr ehrgeizig und hält Vorträge in Deutsch und ÖGS. Sein Interview ist von vielen Episoden der Selbstreflexion und der Reflexion über abstrakte Themenbereiche gekennzeichnet.

M3 wurde hörend in einem asiatischen Land geboren und erwarb die dortige Lautsprache auf natürliche Weise. Im Alter von sechs Jahren wurde er gehörlos. Er spricht über seine Kindheit vor dem ÖGS-Erwerb als sehr unglücklich und traurig. Im Alter von 13 Jahren erwarb er – nach der Übersiedlung der Familie – in Österreich ÖGS und bezeichnet diese heute als seine Erstsprache. Ein wichtiges Erlebnis für M3 war das Zusammentreffen mit gehörlosen Erwachsenen, die eine erfolgreiche berufliche Laufbahn vorweisen konnten. Daraus schöpft er bis heute einen enormen Bildungsehrgeiz. Durch den Gebärdenspracherwerb fühlt er sich wohler und selbstbewusster, er ist heute fest in die Gehörlosengemeinschaft eingebunden, hat ein Studium abgeschlossen und ein zweites begonnen.

Die auf Video aufgenommenen Interviews wurden – ermöglicht durch ein Förderungsstipendium der Universität Wien (siehe Kapitel 3.1) – von Katharina Schalber zunächst kodiert, dann wurde eine Auswahl von Stellen transkribiert und mir in anonymisierter Form zugänglich gemacht. Ich hatte keinen Einblick in

das Videomaterial, die folgenden Analysen basieren auf den abschnittsweise ins Deutsche übersetzten Texten.

4.2.2 Analyse der Interviews

Nach dieser kurzen Beschreibung der InterviewpartnerInnen möchte ich nun das Material im Hinblick auf die aufgestellten Hypothesen untersuchen. Dabei sollen Aussagen der interviewten gehörlosen Menschen gesucht werden, die bestätigen oder widerlegen können, dass der späte Erwerb der Gebärdensprache Auswirkungen in den Bereichen Sprache und Kommunikation, Identität, Bildung, soziale Interaktion sowie soziale und kognitive Fertigkeiten hat.

4.2.2.1 Hypothese: Sprache und Kommunikation

Die Kompetenzen in mehreren Sprachen werden von den Gehörlosen bewusst eingesetzt. Die Zufriedenheit mit zwischenmenschlicher Kommunikation steigt.

Im Folgenden soll untersucht werden, welche Aussagen die Interviewten in ihren Erzählungen über den Bereich Sprache und Kommunikation machen. Besonderes Augenmerk wird hierbei auf die Fragen gelegt, wie die Sprachverwendung im Alltag aussieht, welchen Einfluss der Gebärdenspracherwerb auf die vorher schon vorhandene Lautsprachkompetenz hatte und wie sich der Erwerb auf die Zufriedenheit mit ihrer Kommunikation ausgewirkt hat.

Alle sechs InterviewpartnerInnen haben den Großteil ihrer Kindheit in Österreich verbracht und waren bis zu ihrem späten Gebärdenspracherwerb auf eine (hauptsächlich auf die deutsche) Lautsprache angewiesen, um mit ihrer Umwelt zu kommunizieren. Sie alle klagten über Kommunikationsschwierigkeiten, hatten Probleme, sich verständlich zu machen, und empfanden ihren Zugang zu Informationen und Wissen als wenig zufriedenstellend. Durch den Erwerb der Österreichischen Gebärdensprache lässt sich bei allen eine gesteigerte Zufriedenheit mit zwischenmenschlicher Kommunikation sowie erhöhte Möglichkeiten, an Informationen und Wissen zu gelangen, feststellen.

M1 spricht über alltägliches Wissen, das ihm gefehlt hat, weil er sich anhand lautsprachlicher Kommunikation mit seinen Eltern nicht ausreichend austauschen konnte:

„Auf alle Fälle hätte ich mir gewünscht schon viel früher Gebärdensprache gelernt zu haben. Es wäre alles viel leichter gewesen. Mein Alltag und das Leben wären einfacher gewesen und ich hätte viel leichter Zugang zu Informationen gehabt, (...). Ich hätte schon früher mehr Wissen gehabt. Ich hätte in der Schule mehr gelernt und wäre auf das Arbeitsleben besser vorbereitet gewesen.“ (M1:8).

F2 und M3 litten vor dem ÖGS-Erwerb unter Wissensdefiziten in ihrer Kindheit und Jugend, auch bezüglich ihrer schulischen Laufbahn:

„ (...) in der Berufsschule, haben sich die Niveauunterschiede dramatisch gezeigt und ich habe erst gemerkt, was mir alles fehlt. Ich habe in der Schule Literatur gelesen, aber nichts verstanden, weil mir so viele Hintergrundinformationen gefehlt haben.“ (F2:9).

„In den Jahren davor habe ich viel nicht verstanden und immer mehr den Anschluss verloren. Durch die Gebärdensprache hat sich dies geändert und ich konnte dadurch vieles aufholen.“ (M3:11).

Die Interviewten empfanden die Zeit vor dem ÖGS-Erwerb meistens als anstrengend und frustrierend, zumindest bezüglich der Kommunikation und Wissensvermittlung:

„Eigentlich war in meinem Leben immer Krise, zumindest so lange bis ich Gebärdensprache gelernt habe. Durch sie wurde mir vieles klar, auch im Zusammenhang mit meiner Erstsprache Deutsch. Das hat mein Leben in eine positive Richtung gelenkt, die Zeit davor war furchtbar.“ (F2:10).

Die Gehörlosen verfügen nach dem Erwerb der ÖGS über ein erweitertes sprachliches Repertoire und nutzen nun die Möglichkeit, beide Sprachen im Alltag einzusetzen – abhängig von Situation und Präferenz. Die Mehrheit der Befragten bezeichnet sich als bilingual in ÖGS und Deutsch, in keinem Fall hat die ÖGS die deutsche Sprache im Alltagsgebrauch ersetzt. Die deutsche Lautsprache wird auch nach dem ÖGS-Erwerb als wichtiges

Kommunikationsmittel empfunden. Vor allem haben die Gehörlosen jetzt die Möglichkeit, zwischen mehreren Kommunikationsformen zu wählen.

„Beide Sprachen sind gleich viel Wert, ich verwende beide. Ich spreche auch viel, weil meine ganze Familie hörend ist, auch meine Verwandten oder auch einige der Freunde. Es ist für mich normal mit ihnen Hochdeutsch zu reden. Mit meinen gehörlosen Freunden gebärde ich natürlich. Ich verwende also beide Sprachen.“ (F3:2).

Die ÖGS wird von den meisten Interviewten vermehrt im Alltag und im Freundeskreis eingesetzt, während Deutsch im Umgang mit hörenden Verwandten und Freunden sowie am Arbeitsplatz unverzichtbar ist. Weiters wird oft erwähnt, dass sich die Deutschkompetenz der Gehörlosen durch den Gebärdenspracherwerb verbessert hat. Dies kann analog zu Cummins' Interdependenzhypothese gesehen werden, die (wie in Kapitel 2.3.1 beschrieben) besagt, dass sich die Kompetenz in einer Sprache positiv auf die Kompetenz in einer zweiten Sprache auswirkt. So sagt zum Beispiel M1:

„Gebärdensprache hat Deutsch auf keinen Fall ersetzt, es hat sie eher gefördert. Je besser ich Gebärdensprache beherrscht habe, desto besser wurden auch meine Kompetenzen in der deutschen Sprache.“, „Ja, durch die Erfahrungen in der Gebärdensprache wurden auch meine Deutschkompetenzen gefördert.“, „Beide Sprachen haben sich gegenseitig positiv beeinflusst.“ (M1:6).

Ein Beispiel für den förderlichen Einfluss der ÖGS auf die Kompetenz in Deutsch ist bei M2 (M2:3) zu beobachten. Nachdem er in der ÖGS gelernt hatte, seinen sprachlichen Ausdruck durch Veränderungen von Tempo und Bewegung zu steuern, war es ihm plötzlich besser möglich, seine Stimme zu kontrollieren und auch im Deutschen durch Tempo, Tonhöhen und ähnliches eine Sprachmelodie herzustellen. Auch F2 konnte ihr Deutsch durch den ÖGS-Erwerb verbessern:

„Durch Gebärdensprache kann ich die Inhalte besser erfassen und das wirkt sich auch auf das Verständnis im Deutschen aus.“ (F2:3).

Als M3 schließlich im Alter von 13 Jahren ÖGS lernte, konnte er das positiv für seine Deutschkompetenz nutzen. Zuvor hatte er zwar schon viele deutsche Vokabeln gelernt, wusste aber oft nicht, was sie bedeuten:

„Ich habe die deutschen Wörter, die ich früher schon gelernt habe, mit den neuen Gebärden verbinden können.“ (M3:3).

Ein halbes Jahr nach seiner Ankunft in Österreich und seinem ÖGS-Erwerb hatte M3 – so sagt er – seine gehörlosen MitschülerInnen, die ihr Leben in Österreich verbracht und schon jahrelang Deutsch in der Schule gelernt hatten, bezüglich ihrer Deutschkompetenz eingeholt (M3:3).

Aufgrund dieser Interviews mit gehörlosen Menschen aus Österreich kann man also zur gleichen Annahme kommen wie die bereits in Kapitel 2.3 vorgestellten Studien von Strong und Prinz (1997), Padden und Ramsey (2000) und Hoffmeister (2000) – Kompetenz in einer Gebärdensprache hat bei gehörlosen Menschen positive Auswirkungen auf ihre Kompetenz in einer Lautsprache.

Bemerkenswert ist hierbei des Weiteren die Tatsache, dass einige der InterviewpartnerInnen einen „Erstsprachwechsel“ vollzogen haben und trotz des späten Erwerbsalters die ÖGS nun als ihre Erstsprache bezeichnen. Alle sechs Interviewten verwenden die Gebärdensprache im Alltag genauso oft wie oder öfter als Deutsch und finden die Kommunikation in ÖGS angenehmer und natürlicher.

Diese Beobachtungen stimmen mit den Ausführungen bezüglich der Erstsprache bei Gehörlosen überein, die in Kapitel 2.2 dargestellt wurden und besagen, dass ein umfassender und natürlicher Erstspracherwerb bei Gehörlosen nur mit einer Gebärdensprache möglich ist. Die Wahrnehmung der gebärdensprachlichen Kommunikation als angenehmer und einfacher deutet darauf hin, dass die ÖGS bei den Betroffenen die Rolle der Erstsprache, zumindest teilweise, übernommen hat.

M1 verwendet zum Beispiel im Alltag mehr Gebärdensprache als Lautsprache. Auf Deutsch kann er sich zwar ausdrücken, hat aber Probleme damit, sein Gegenüber zu verstehen. „Beim Gebärden habe ich dieses Problem nicht, da klappt die Kommunikation in beiden Richtungen.“ (M1:7). F1 und F2 finden die Kommunikation in ÖGS angenehmer, auch wenn sie keine Probleme haben, dieselben Inhalte in Deutsch auszudrücken.

F3 ist die einzige Gehörlose aus diesem Sample, die auf einen natürlichen Lautspracherwerb in ihren ersten beiden Lebensjahren zurückgreifen kann. Daher empfindet sie zwar Deutsch als ihre Erst- und Familiensprache, bezeichnet sich heute aber trotzdem als bilingual und berichtet, dass ÖGS für die Kommunikation in ihrem Freundeskreis wichtiger ist als Deutsch.

F2 ist auch mit Deutsch aufgewachsen. Auf die Frage, welche Sprache sie heute als ihre Erstsprache bezeichnet, sagt sie:

„Ganz klar, Gebärdensprache. Ich verwende sie einfach viel mehr, auch mit den Kindern. In der Arbeit habe ich auch mehr Dolmetscher zur Verfügung. Sprechen tue ich fast nichts mehr, schreiben schon.“ (F2:5).

Auch bei M2 hat sich nach dem Gebärdenspracherwerb die ÖGS bezüglich ihrer Bedeutung für ihn nach einiger Zeit „quasi ‚über‘ Deutsch geschoben“ (M2:4).

M3s sprachliches Repertoire bestand vor dem ÖGS-Erwerb aus dem Dialekt, den seine Eltern in ihrem Heimatland sprachen, der dortigen Standardsprache und Deutsch. Als er mit Österreichischer Gebärdensprache in Berührung kam, nahm diese bald den wichtigsten Platz ein.

„Dann habe ich in der Gehörlosenschule ÖGS gelernt, die sofort meine Nummer eins wurde, also alle drei anderen Sprachen überholt hat.“, „ÖGS wurde sehr schnell zu meiner wichtigsten Sprache. Heute kann man sagen, dass die Österreichische Gebärdensprache meine Erstsprache ist.“ (M3:11).

Die Tatsache, dass die erste Gebärdensprache, mit der M3 in Berührung kam, die ihm bereits vertrauten Lautsprachen sofort hinsichtlich ihrer Wichtigkeit überholt hat, spricht einmal mehr für die in Kapitel 2.2 gewonnene Erkenntnis, dass nur eine Gebärdensprache bei gehörlosen Menschen alle Funktionen einer Erstsprache erfüllen kann.

4.2.2.2 Hypothese: Identität

Durch den Gebärdenspracherwerb kann es zu Änderungen des Ich-Bewusstseins bzw. der Ich-Identität kommen. Der Spracherwerb hat Einfluss auf die Eigenwahrnehmung der Gruppenzugehörigkeit, das Selbstbewusstsein und auf die Zufriedenheit mit der eigenen Identität.

Alle sechs Interviewten berichten ausnahmslos, dass sie heute ein anderes Bild von sich selbst haben als vor dem ÖGS-Erwerb, bzw. dass sie sich ihrem sozialen Umfeld gegenüber heute anders darstellen können als früher.

F3 und M3 haben sich früher nicht wohl damit gefühlt, anderen zu zeigen, dass sie gehörlos bzw. schwerhörig sind. Sie haben ihre Gehörlosigkeit vor ihren Mitmenschen versteckt. Das hat sich jedoch durch den Gebärdenspracherwerb verändert. F3 hat früher versucht, ihr CI (Cochleaimplantat) unter ihren Haaren zu verstecken, nun bindet sie sich ihre Haare auch zusammen.

„Dann sehen die anderen Hörenden das CI gut, aber das ist mir egal. Ich glaube, ich habe das CI früher auch immer versteckt, weil ich es nicht akzeptieren konnte, dass ich schwerhörig bin und ein CI habe. Heute ist mir das ganz egal, es stört mich nicht mehr.“ (F3:5)

M3 hat in der Schule lange vor seinen Mitschülern verborgen, dass er gehörlos ist, und sein Hörgerät nur zu Hause getragen. Später zog er nach Österreich und lernte mit 13 Jahren von den anderen gehörlosen Kindern ÖGS.

„Ich wollte in eine normale Schule gehen, weil ich auch normal sein wollte. Wenn ich jetzt auf meine Kindheit zurückschaue, empfinde ich sie nur als furchtbar und grausam. Ich habe wenig verstanden, konnte nicht kommunizieren und war sehr misstrauisch. Deswegen bin ich auch oft wütend geworden. Durch den Umzug nach Österreich hat sich mein Leben total verändert und ich bin braver geworden.“ (M3:10)

M3 beschreibt die Zeit vor seinem Gebärdenspracherwerb als sehr traurig. Er fühlte sich oft frustriert, wütend und depressiv. „Als Kind habe ich immer alles sehr negativ gesehen, ich habe für mich keine Zukunft gesehen. Ich habe mir nicht vorstellen können, dass ich es als Gehörloser schaffen werde (...)“ (M3:8).

Auch M2 verspürte den Druck, sich an die hörende Umwelt anpassen zu müssen, empfand das aber als hinderlich für die Entwicklung seiner eigenen Identität (M2:6). Ebenso war M1 unzufrieden mit seiner Identität: „Ich habe gespürt, dass etwas mit meiner Identität nicht stimmte und es viele Widersprüche gab.“ (M1:5). F2 wurde in der Schule als schwerhörig identifiziert, war aber nicht einverstanden mit der Kategorie, die andere ihr zuwiesen (F2:5). Auch F1 war nicht glücklich mit der Meinung, die andere von ihr hatten. Sie wurde als zurückhaltend und schüchtern betrachtet (F1:4) und hat sich als Schwerhörige zwischen den beiden Welten gefühlt (F1:5). Diese Unzufriedenheit mit der eigenen Zuordnung bzw. vor allem die Aussage von F1, zwischen den Welten zu stehen, kann im Rahmen der vier Identitätskategorien von Glickman (1996) bzw. Maxwell-McCaw (2001) (siehe Kapitel 2.5.3) betrachtet werden. Im Sinne Maxwell-McCaws wäre F1 dabei marginal akkulturiert gewesen, da sie sich mit keiner der beiden Gruppen – Hörende oder Gehörlose – identifizieren konnte. Wie schon erwähnt war dieser Akkulturationstypus tendenziell negativ mit psychischem Wohlbefinden korreliert.

Durch den Gebärdenspracherwerb hat sich dies geändert. Auf die Frage, wie sich F2 heute bezeichnet, antwortet sie:

„Ich bin gehörlos, das ist es. Oder ich verwende den Begriff taub, sonst nichts. Das sage ich auch den Leuten. Ich verwende aber nie den Begriff schwerhörig, obwohl er mir immer vorgesagt wurde.“ (F2:5).

M2 definiert seine Identität heute eindeutig über die Gebärdensprache, mit dem Begriff „schwerhörig“ ist er unzufrieden. „Meine Identität ist gebärdensprachig. Ich bin gebärdensprachig.“ (M2:7). Über seinen ÖGS-Erwerb berichtet er Folgendes:

„Es hat sich damals so angefühlt, als ob sich alles von heute auf morgen ändert. Meine Welt hat sich extrem erweitert durch die Gebärdensprache. Ich habe das Gefühl gehabt endlich frei zu sein.“ (M2:2).

„Heute habe ich keine Probleme mehr offen zu sagen, dass ich gehörlos bin und was dies bedeutet. Ich habe ja Menschen um mich, denen es ähnlich geht, die genauso sind wie ich.“ (F1:8).

Die Gebärdensprache spielt also eine große Rolle bei der Identitätsentwicklung dieser sechs Gehörlosen.

„Meine Gehörlosenidentität hat sich vor allem aus der Gebärdensprache heraus entwickelt. Durch Gebärdensprache konnte ich meine Identität aufbauen. Durch die Entwicklung dieser habe ich auch mehr Selbstbewusstsein bekommen. Mir wurde auch klar, was meine Ziele sind, was ich in meinem Leben machen will und was ich brauche.“, „Meine Identität hat von beiden Welten etwas, von der hörenden und der gehörlosen. Aber stärker ist der gehörlose Teil meiner Identität mit Gebärdensprachen und der Gemeinschaft.“ (M1:5).

„Neben dem Freundeskreis hat sich auch meine Identität geändert, ich habe eine neue gefunden. Ich war früher sehr schüchtern und auch brav. Heute bin ich viel lockerer und auch mutiger, (...)“ (F3:5).

Durch den Gebärdenspracherwerb ist es also bei allen Interviewten zu Veränderungen bezüglich dessen gekommen, wie sie sich selbst wahrnehmen, wie andere sie ihrer Meinung nach wahrnehmen und wie sie sich ihrem Umfeld gegenüber präsentieren. Wie im theoretischen Teil dieser Arbeit dargelegt (siehe Kapitel 2.5.1.2) sieht Krappmann (zit. nach Ahrbeck 1997) ebendiese Möglichkeit zur Darstellung der eigenen Identität als wichtigen Bestandteil der Identitätsentwicklung an. Diese Identitätsdarstellung ist erfolgreich, wenn eine Person ihrer Umgebung all ihre individuellen Eigenschaften zeigen kann, ohne persönliche Merkmale verleugnen zu müssen. Der Erwerb der Gebärdensprache hat beispielsweise F3 dabei geholfen, die eigene Gehörlosigkeit als persönliche Eigenschaft zu akzeptieren und dies den anderen offen zeigen zu können. Dies bekräftigt die in Kapitel 2.5 gewonnene Ansicht, dass der Erwerb der Gebärdensprache für eine erfolgreiche Identitätsentwicklung bei Gehörlosen von enormer Wichtigkeit ist.

Die durch den Einfluss des ÖGS-Erwerbs entstandenen identitätsbezogenen Veränderungen wurden – wie anhand der obigen Zitate offensichtlich ist – durchwegs positiv bewertet, die Zufriedenheit mit der eigenen Identität ist also gestiegen.

M2 hat schon als Kind einen Unterschied zu seiner hörenden Umwelt gespürt. Später ist er nach Wien gezogen und hat ÖGS gelernt, wodurch sich sein Leben verbessert hat (M2:6). Auch für F1 hat der Gebärdenspracherwerb zu höherer Zufriedenheit mit ihrer Identität beigetragen. Für sie ist dabei die Identifizierung mit einer Gruppe von Menschen mit ähnlichen Problemen, die ähnliche Erfahrungen gemacht haben, ein wichtiger Faktor:

„Durch den Zugang zur Gemeinschaft habe ich erkannt, dass ich nicht alleine auf der Welt war, sondern es eine Gemeinschaft von Gehörlosen gibt, die sich sehr ähnlich sind und viele Gemeinsamkeiten haben. Früher dachte ich immer, dass nur ich anders sei und habe mich oft alleine gefühlt.“ (F1:6).

Durch den Erwerb einer Gebärdensprache konnte also die eigene Identität besser entwickelt und die Zufriedenheit mit ihr verbessert werden. Der Umgang mit anderen Gehörlosen hat dabei für viele eine wichtige Rolle gespielt. Gruppen von Gehörlosen werden von den meisten Interviewten als Möglichkeiten gesehen, sich mit Menschen zu identifizieren, die Ähnliches erlebt haben und daher ähnliche Einstellungen vertreten. Durch den Kontakt zu Gehörlosengruppen bzw. der Gebärdensprachgemeinschaft kommt es daher auch oft zu einer Änderung des Zugehörigkeitsgefühls – die Betroffenen fühlen sich dann eher der Gehörlosen-/Gebärdensprachgemeinschaft zugehörig als der hörenden Umwelt. Diese Beobachtung trifft beispielsweise auf M2 zu, der sagt:

„Aber als ich Gebärdensprache dann wirklich gesehen habe, habe ich sie sofort akzeptiert. Ich habe andere Gehörlose kennen gelernt, mich angefreundet und wir sind schnell eine eingeschworene Gruppe geworden.“

„Ich habe sie sofort als „meine“ Gruppe angesehen, weil wir uns ja auch ähnlich sind. Ich habe diese Zugehörigkeit gespürt und es gab sofort eine Verbindung.“ (M2:10).

Außer F1, die sich nicht explizit dazu äußert, erklären alle Befragten, dass sie die Gesellschaft anderer Gehörloser sehr schätzen und genießen. F3 sagt z. B.: „Mit meinen gehörlosen Freunden findet viel mehr Austausch statt, Inhalte sind klarer für mich.“

„Außerdem ist das Zusammengehörigkeitsgefühl in der Gehörlosengemeinschaft viel stärker. Wir sind uns ähnlicher, weil wir gehörlos sind. Wir haben auch

ähnliche Erfahrungen gemacht, das schweißt als Gruppe zusammen und das empfinde ich auch als etwas sehr Schönes.“ (F1:4).

Die gesteigerte Zufriedenheit der Interviewten als Mitglieder einer Gruppe Gehörloser bekräftigt die Ergebnisse der in Kapitel 2.5.3 behandelten Studien von Maxwell-McCaw (2001) und Hintermair (2008), die herausfanden, dass gehörlose Menschen, die sich als Teil der Gehörlosenkultur oder bikulturell fühlen, die besten Ergebnisse hinsichtlich ihres psychischen Wohlbefindens erreichen.

Schlussendlich ist zu untersuchen, inwiefern der Gebärdenspracherwerb Einfluss auf das Selbstbewusstsein der interviewten Gehörlosen hatte. Fünf der sechs Befragten stellen klar fest, dass sich ihr Selbstbewusstsein durch den ÖGS-Erwerb gesteigert hat. F1 fühlt sich durch die Gebärdensprache und die Gehörlosengemeinschaft gestärkt (F1:11), auch F3 ist „heute viel selbstbewusster geworden“ und versteckt ihr CI – wie schon erwähnt – nicht mehr hinter ihren Haaren (F3:5). M1 spricht auch von positiven Auswirkungen des ÖGS-Erwerbs auf sein Selbstbewusstsein, seine Bedürfnisse und Ziele liegen klarer vor ihm:

„Durch Gebärdensprache konnte ich meine Identität aufbauen. Durch die Entwicklung dieser habe ich auch mehr Selbstbewusstsein bekommen. Mir wurde auch klar, was meine Ziele sind, was ich in meinem Leben machen will und was ich brauche.“ (M1:5).

M3 erlebte früher oft rassistische Angriffe, auch in der Gehörlosengemeinschaft. Heute kann er sich dagegen wehren, weil er sich ÖGS-kompetent fühlt und auf sprachlicher Ebene etwas entgegensetzen kann (M3:13). Durch die Erkenntnis, dass es auch erfolgreiche gehörlose Menschen gibt, die in ihrem Berufsleben – z. B. mithilfe von DolmetscherInnen – mit ihren hörenden ArbeitskollegInnen kommunizieren, konnte M3 ebenfalls positiver in die Zukunft blicken und kam zu dem Schluss, dass auch er eine gute Arbeitsstelle finden wird (M3:8). Während er sein früheres Ich als schwach und ängstlich bezeichnet, ist er nach eigenen Angaben stärker und selbstbewusster geworden (M3:7). Auch F2 beschreibt ihre Entwicklung in diesem Bereich folgendermaßen:

„(...) damals war ich nicht so stark und selbstbewusst.“, „Aber heute ist das anders, ich habe viel dazugelernt, gelernt zu gebärden und dadurch eine stärkere Identität und auch mehr Selbstbewusstsein bekommen.“ (F2:4).

Es wurde soeben gezeigt, dass der ÖGS-Erwerb bei jeder der interviewten Personen in fast allen Aspekten des Bereichs, der hier unter der Hypothese „Identität“ zusammengefasst wird, positive Auswirkungen hatte. Die Eigenwahrnehmung und die Zufriedenheit mit der eigenen Identität haben sich bei allen zum Positiven verändert. Wir haben weiters gesehen, dass die betroffenen Personen sich nach dem Spracherwerb meistens vermehrt mit der Gehörlosengemeinschaft identifizierten, ebenso kam es zu Verbesserungen im Bereich des Selbstbewusstseins der Gehörlosen.

4.2.2.3 Hypothese: Bildung

Es kommt zu einer Verbesserung der Fähigkeiten im Bildungsbereich. Die Motivation im Hinblick auf Bildung steigt bei den Gehörlosen und ein erhöhter Bildungserfolg ist oft die Folge.

Wie wir schon bei der Analyse des Bereichs „Sprache und Kommunikation“ gesehen haben, kam es bei den betroffenen Gehörlosen durch den ÖGS-Erwerb zu Verbesserungen der Deutschkompetenz, welche im schulischen Zusammenhang natürlich von großem Vorteil ist, da Gehörlose in Österreich fast nur lautsprachlich in Deutsch unterrichtet werden (siehe Kapitel 2.4.2).

Einige der Befragten berichten außerdem von Verbesserungen ihrer Fähigkeiten im Bildungsbereich, die sie auf den ÖGS-Erwerb zurückführen.

Beispielsweise erzählt F2 in ihrem Interview, um den schulischen Anforderungen zu genügen, musste sie in ihrer Schulzeit den Schulaufgaben sehr viel Zeit und Aufwand widmen, sie hat viel auswendig gelernt und daher wenig Freizeit gehabt (F2:6). Sie musste den Lernstoff ständig wiederholen, fühlte sich aber trotzdem schwach in Deutsch und erhielt schlechte Noten (F2:6, 9). Ihr fehlten Erklärungen und Beispiele, die ihr niemand in einer verständlichen Art und Weise gegeben hat (F2:10). F2 bereut heute, dass sie ÖGS nicht früher

erworben hat (F2:9). Durch den Gebärdenspracherwerb haben sich ihr Verständnis und ihr Wortschatz vergrößert (F2:2f). „Durch Gebärdensprache kann ich die Inhalte besser erfassen und das wirkt sich auch auf das Verständnis im Deutschen aus.“ (F2:3).

Diese Erfahrungen stützen die in Kapitel 2.4.2.1 erwähnten Studien (Mahshie 1995, Krausneker 2004, Lewis 1995, Knight/Swanwick 2002, Kaul/Becker 1999, Ahlgren/Hyldenstam 1994 und Günther 1999, 2004) in ihren Auffassungen, dass Gebärdensprachen – sowie bilingualer Unterricht – für die Verwendung in der Gehörlosenbildung sehr gut geeignet sind.

M3 berichtet ebenfalls, dass er in seiner Kindheit in der Schule den Anschluss an seine MitschülerInnen verloren hatte. Nach seinem ÖGS-Erwerb im Alter von 13 Jahren konnte er in Deutsch enorm aufholen, in seiner weiteren Schullaufbahn insgesamt recht gute Noten bekommen, hat schon einen Hochschulabschluss und studiert heute an einer Universität, um einen zweiten zu erlangen.

M1 hat in seiner Schulzeit schlechte Erfahrungen gemacht. Er möchte verhindern, dass seine Kinder in der Schule einmal dasselbe durchmachen müssen und plädiert stark für bilingualen Unterricht unter Einbezug einer Gebärdensprache. Er würde dafür notfalls extra in ein Land ziehen, in dem bilinguale Unterrichtsangebote für Gehörlose existieren (M1:9).

Im Hinblick auf Bildungsmotivation äußern sich von den sechs interviewten Gehörlosen nur M3 und F3 explizit zu den Auswirkungen des ÖGS-Erwerbs.

F3 erklärt in ihrem Interview (F3:8), dass sie früher nie die Absicht hatte, die Matura zu machen. Erst nachdem sie eine Fachschule für Gehörlose besucht und dort im Alter von 17 Jahren ÖGS erworben hatte, zog sie es in Erwägung, zusammen mit einigen gehörlosen Freunden die Matura zu machen. F3 sieht darin die Möglichkeit für bessere berufliche Chancen – beispielsweise ein höheres Gehalt.

Seit 2009 versuchen sie und einige andere Gehörlose eine Maturaklasse mit Gebärdensprachdolmetschung zu organisieren. Gesetzt den Fall, diese Klasse käme nicht zustande, spricht sich F3 jedoch explizit dagegen aus, die Matura in einer hörenden Klasse alleine zu machen. Für sie ist die Motivation, die Matura

zu machen, daran gekoppelt, die Klasse in der Gesellschaft anderer gehörloser SchülerInnen unter Verwendung der Gebärdensprache zu besuchen (F3:9).

M3 ist die einzige Person dieses Samples, die viel über Bildung und die eigene Bildungsmotivation spricht. Für ihn war der Kongress der World Federation of the Deaf in Wien im Jahre 1995 ein einschneidendes Erlebnis, das in ihm schon als Kind den Wunsch geweckt hat, zu studieren, und ihm viel Selbstbewusstsein gegeben hat. Auch für F2, M1 und M2 war dieser Kongress ein wichtiges Erlebnis, wenn auch nicht explizit bezüglich ihrer Bildungsmotivation. M3 hat dort zum ersten Mal gehörlose Menschen gesehen, die eine höhere Bildung – wie z. B. ein Universitätsstudium – abgeschlossen haben und prestigeträchtige Berufe ausübten (diese stammten aus anderen Ländern). In Österreich hatte er damals noch nie Gehörlose getroffen, die er als berufliche Vorbilder hätte heranziehen können. Vor dem Kongress war M3 noch nicht klar, dass auch Gehörlose beruflichen und akademischen Erfolg haben können. Damals hatte er schon ÖGS gelernt, der gesamte Kongress verlief in Gebärdensprache und wurde in Gebärdensprachen aus vielen Ländern gedolmetscht.

„Für mich waren all diese Menschen Vorbilder, wie etwa der gehörlose Arzt, den ich getroffen habe, oder die gehörlosen Universitätsprofessoren aus Gallaudet. Ich war wirklich beeindruckt und habe es fast nicht glauben können. Dort habe ich den Entschluss getroffen, dass ich es so wie sie auch schaffen werde. Deswegen war es auch mein größtes Ziel ein Studium zu machen.“ (M3:7f).

Durch die Aneignung der ÖGS und die Vorbildwirkung dieser gehörlosen Menschen konnte M3 einen enormen Ehrgeiz bezüglich seiner weiteren Bildung entwickeln. Er bestand sowohl die Aufnahmeprüfung für eine Fachschule als auch die Studienberechtigungsprüfung. Durch die Gehörlosengemeinschaft wurde sein Interesse für [eine Studienrichtung] geweckt, er erfuhr von einem Gehörlosen, der dieses Studium absolviert hatte. Da ihn diese Richtung interessierte und er ehrgeizig war, begann er das Studium gemeinsam mit einem gehörlosen Kollegen. Die beiden kämpften gemeinsam lange um die Zuerkennung eines ausreichenden Dolmetschbudgets und hatten schließlich Erfolg. Der Großteil der Lehrveranstaltungen wurde für sie in ÖGS gedolmetscht; sie schlossen das Studium nach drei Jahren erfolgreich ab. M3 erzählt in seinem Interview, wie sehr ihm die Dolmetschung in Gebärdensprache dabei geholfen

hat, seinen Wortschatz zu erweitern und sich akademische Skills anzueignen – wie zum Beispiel das richtige Formulieren deutscher Sätze und das Schreiben von Texten (M3:7).

M3 überlegt, wie er sich entwickelt hätte, wenn er nicht nach Österreich gezogen wäre und ÖGS erworben hätte:

„Ich wäre sicherlich einfacher gestrickt und würde in einem chinesischen Restaurant als Koch oder Tellerwäscher arbeiten, eine furchtbare Vorstellung.“ (M3:10).

M3 beherrscht heute über sechs (gesprochene bzw. gebärdete) Sprachen.

4.2.2.4 Hypothese: Soziale Interaktion

Durch den Gebärdenspracherwerb entstehen für die Gehörlosen neue Möglichkeiten sowie mehr Freiheit bezüglich der Wahl ihrer InteraktionspartnerInnen. Erstmals haben sie die Möglichkeit zur Gruppeninteraktion.

Als nächstes soll untersucht werden, wie sich die soziale Interaktion der Gehörlosen durch den Gebärdenspracherwerb verändert hat. Wie gestaltet sich die Verteilung von gebärdensprachlicher und lautsprachlicher Interaktion, welche Sprache wird im Umgang mit Arbeitskollegen bevorzugt, welche mit Freunden? Welche Änderungen treten im Bereich der Gruppenkommunikation auf?

Hinsichtlich sozialer Interaktion lässt sich zuallererst feststellen, dass alle sechs Interviewten die Gruppenkommunikation mit Hörenden ohne Verwendung von ÖGS als extrem unbefriedigend bzw. teilweise als unmöglich beschreiben. M1 sagt dazu: „Wenn ich zum Beispiel in einer hörenden Gruppe bin und kein Dolmetscher da ist, dann bekomme ich nichts mit.“ (M1:7). Dies trifft auch auf Familienfeste und andere Zusammenkünfte zu, die Kommunikation mit Hörenden funktioniert nur „face-to-face“ mit Einzelpersonen.

„Wenn ich mich mit vielen Hörenden unterhalte, wird es wirklich schwierig für mich. Es ist unmöglich alles zu verstehen. Wenn aber alle gebärden, gibt es keine Probleme. Daher ist Gebärdensprache natürlich das wichtigste für mich, da fühle ich mich frei. Ich kann alles sehen, mitverfolgen und verstehen.“ (M2:5).

F2 und F3 berichten, dass sie bei Gruppeninteraktionen unter Hörenden immer nur knappe Zusammenfassungen des Besprochenen erhielten, was für sie wenig zufriedenstellend war. F1 und F2 nutzen daher GebärdensprachdolmetscherInnen für Teambesprechungen in ihrem hörenden Arbeitsumfeld, um vollen Zugang zu den Diskussionsinhalten zu bekommen.

Gruppeninteraktion unter gebärdensprachkompetenten Personen hingegen funktioniert für alle Interviewten bestens und wird eindeutig gegenüber lautsprachlicher Gruppeninteraktion bevorzugt:

„Unter Hörenden hat die Kommunikation in der Gruppe nie funktioniert, ich habe mich nur gut unterhalten können, wenn ich mit einzelnen Personen geredet habe. Aber in einer hörenden Gruppe als einzige Gehörlose habe ich mich oft gelangweilt, es war mühsam. Im Gegensatz dazu steht die Kommunikation mit Gehörlosen, da kann man sich auch in einer Gruppe gut unterhalten, das hat mich beeindruckt.“ (F1:1).

Die Erfahrungen der hier befragten gehörlosen Menschen aus Österreich bezüglich Gruppeninteraktion bestätigen die Überlegungen von Rösli (1989, zit. nach Hintermair/Voit 1990:75), die im theoretischen Teil dieser Arbeit beschrieben wurden (Kapitel 2.6) und besagen, dass lautsprachliche Gruppeninteraktion „(...) auch für den lautsprachlich optimal geförderten Gehörlosen ohne Dolmetscher nahezu unmöglich [ist].“.

Betrachtet man die Erzählungen der sechs Gehörlosen bezüglich ihrer sprachlichen Interaktion nach dem ÖGS-Erwerb, so ist auffällig, dass sie alle die soziale Interaktion mit gebärdensprachkompetenten GesprächspartnerInnen bevorzugen. Unterhaltungen in ÖGS werden als leichter und angenehmer empfunden. F3 und M1 berichten von einer Umverteilung in ihrem Freundeskreis – sie haben immer weniger hörende Freunde und mehr gehörlose (F3:2, M1:5). Als Grund dafür wird die besser funktionierende Kommunikation genannt (F3:2). F1 empfand ihre Schulzeit – in der sie noch keine ÖGS-Kompetenzen besaß und in einem rein hörenden Umfeld lebte – als ziemlich unglücklich. „(...) dafür hat dann mit 18 Jahren der schöne Teil meines Lebens begonnen, der bis heute andauert.“ (F1:5). Nach dem Gymnasium hat sie in die Gehörlosengemeinschaft gefunden, erstmals Menschen mit ähnlichen Erfahrungen getroffen und ein

Zusammengehörigkeitsgefühl erlebt. Sie empfindet die Interaktion mit Gehörlosen als einfacher (F1:4). M3 beschreibt das Gefühl der Kommunikation in ÖGS auf ähnliche Weise: „Das ist angenehm, weil ich nicht überlegen muss, wie die Grammatik funktioniert, und locker kommunizieren kann.“ (M3:12). Das Gefühl der betroffenen Gehörlosen, Kommunikation in ÖGS sei weniger anstrengend und angenehmer als Deutsch, steht in Einklang mit dem zuvor beschriebenen Umstand, dass die meisten der Interviewten ÖGS heute als ihre Erstsprache ansehen. Diese biografischen Berichte stützen also die im theoretischen Teil dargestellte Annahme, dass Gehörlose, wenn sie im Erwachsenenalter erstmals einer gebärdeten Sprache ausgesetzt sind, diese im Sinne einer Erstsprache erwerben (siehe Kapitel 2.2).

M1 thematisiert in seinem Interview die Bedeutung von Gebärdensprache für die sozialen Kontakte Gehörloser. M1 hatte früher wenig soziale Kontakte und war mit diesem Umstand unzufrieden. Sein Entschluss, ÖGS zu lernen, hat ihm diesbezüglich sehr geholfen. Der Austausch sowohl mit hörenden als auch gehörlosen Menschen hat dazu geführt, dass seine Kompetenzen in beiden Sprachen gestiegen sind. M1 vertritt die Auffassung, dass es essentiell ist, eine Gebärdensprache zu lernen, um als Gehörloser zufriedenstellende soziale Beziehungen zu haben. Selbst volle Lautsprachkompetenz wäre dafür seines Erachtens nicht ausreichend (M1:8).

Wie auch die anderen Interviewten (außer M3, der sich nicht dazu äußert) würde M1 einen Arbeitsplatz mit gehörlosen KollegInnen bevorzugen, hätte er die Wahl. M1 spezifiziert dabei aber noch, dass der wichtige Faktor dabei die Kompetenz in ÖGS ist, nicht die Gehörlosigkeit (M1:7f). Könnten hörende KollegInnen ÖGS, hätte dies denselben positiven Effekt. Diese Ansicht kann auch für die anderen Betroffenen angenommen werden, da der Fokus auf effektiver Kommunikation am Arbeitsplatz liegt, welche in ÖGS gegeben wäre.

Wie in Kapitel 2.6 dargestellt wurde, schreiben Vertreter funktionaler Sprachtheorien (u. a. Halliday (1975) und Jakobson (1960)) der Sprache eine beziehungsstiftende Funktion zu. Watzlawick (1974), Wunderlich (1972) und Voit

(1982) betonen – wie auch Ahrbeck (1997) – ebenfalls die Bedeutung einer voll zugänglichen Sprache für den Aufbau sozialer Beziehungen. Diese Annahmen werden durch die Erzählungen der sechs InterviewpartnerInnen unterstützt, für die ÖGS eine wichtige Rolle spielt – vor allem hinsichtlich freundschaftlicher Beziehungen. Oft wird in den Erzählungen zwischen sprachlicher Interaktion im Beruf oder im universitären Bereich sowie auf Amtswegen et cetera und dem sprachlichen Umgang in der Freizeit mit Freunden und Familie unterschieden. Bezüglich der Kommunikation in den erstgenannten Bereichen, wie Arbeitswelt et cetera, ist die Kommunikation in Deutsch für einige der befragten Personen – vor allem für diejenigen mit Lautsprachentwicklung vor dem Hörverlust – relativ gut möglich und stellt kein enormes Problem dar. Jedoch stellen alle befragten Gehörlosen fest, dass für eine befriedigende Kommunikation im Freundeskreis und den Aufbau sozialer Beziehungen gebärdensprachliche Kommunikation von großer Bedeutung ist. F1 beispielsweise lernte Sprechen mit ihrer Mutter spielerisch und gebrauchte in den ersten 18 Jahren ihres Lebens nur die deutsche Lautsprache. In der Schule hatte sie akademisch keine großen Probleme, sie hat auch die Matura auf Anhieb geschafft. Trotzdem klagt sie über soziale Isolation (F1:5) und mangelnde Sozialkontakte. Seit sie ÖGS gelernt hat, ist sie damit zufriedener. Sie würde einen Arbeitsplatz mit ÖGS-Verwendung bevorzugen, sowie einen gehörlosen Partner, und hätte sich gewünscht, schon früher ÖGS gelernt zu haben. So hätte sie die Möglichkeit gehabt, als Ausgleich zu schulischen Aktivitäten ihre Freizeit mit Gehörlosen zu verbringen (F1:11). F3 wünscht sich auch einen gehörlosen oder schwerhörigen Partner, würde aber auch einen hörenden akzeptieren, wenn er ÖGS lernt (F3:9).

Die befragten Personen nutzen also durch den Gebärdenspracherwerb erstmals die Möglichkeit zufriedenstellender Gruppeninteraktion und können frei zwischen InteraktionspartnerInnen wählen, die entweder Deutsch oder ÖGS verwenden, wobei gebärdensprachliche Interaktion fast immer als angenehmer empfunden wird. Vor allem in Bezug auf die soziale Interaktion im Freundeskreis scheint die ÖGS gegenüber Deutsch für die Interviewten große Vorteile mit sich zu bringen – übereinstimmend mit den Ergebnissen aus der Literatur, die im Kapitel 2.6 beschrieben wurden.

4.2.2.5 Hypothese: Soziale und kognitive Fertigkeiten

Der Gebärdenspracherwerb hat eine Erweiterung verschiedenster Fertigkeiten zur Folge, sowohl im sozialen als auch im kognitiven Bereich.

Hinweise auf die Erweiterung solcher sozialen und kognitiven Fertigkeiten sind im vorliegenden Sample nur sehr vereinzelt vorhanden. Auf eine Erweiterung kognitiver Fertigkeiten durch den ÖGS-Erwerb könnte man aufgrund einiger Aussagen von M1 und M2 schließen, während eine Anekdote von M3 Grund zu der Annahme gibt, dass er durch den Gebärdenspracherwerb seine sozialen Fertigkeiten ausbauen konnte.

Im Theorieteil der vorliegenden Arbeit wurden in Kapitel 2.2.2 die Auswirkungen von mangelndem sprachlichen Austausch bzw. der Einfluss des Erstspracherwerbs auf die kognitive Entwicklung eines Kindes beschrieben. Dabei wurde klar, dass Kinder, die keinen ausreichenden Zugang zu einer Erstsprache erhalten, unter Einschränkungen bezüglich des Verständnisses, nach welchen Regeln ihre Umwelt strukturiert ist, leiden können. Ein Beispiel dafür gibt M1 in seinem Interview. Er erzählt, dass er als Kind, vor seinem Gebärdenspracherwerb, zwar mit seinem Vater oft in eine Bank ging, er aber nicht wusste, was eine Bank macht oder wie sie funktioniert. Ihm war das gesamte Konzept von Banken in unserer Gesellschaft nicht bekannt, und das in einem Alter, in dem die meisten hörenden Kinder/Jugendlichen eine klare Vorstellung dieses Konzepts besitzen. Dieses mangelnde Wissen kann meines Erachtens eindeutig auf die unzureichende Kommunikation zwischen M1 und seinen Bezugspersonen in der Kindheit zurückgeführt werden. Seinen Eltern war dieser Mangel an grundlegendem Wissen nicht bewusst.

„(...) es hat mich ja auch niemand informiert. Auch nicht mein Vater, was natürlich nicht seine Absicht war. Er hat einfach geglaubt, dass ich eh alles schon weiß, habe ich aber nicht.“ (M1:3).

Dieser Informationsmangel hatte später auch materielle Auswirkungen, indem M1 häufig mit seiner Kreditkarte Bargeld behoben hat, ohne zu wissen, dass dieser Vorgang hohe Spesen verursachte. Diese Erfahrungen von M1 stimmen mit der im Kapitel 2.2.2 herausgearbeiteten Ansicht überein, dass gehörlose

Kinder ohne gebärdensprachlichen Austausch mit den Eltern oder anderen Bezugspersonen unter Defiziten bezüglich ihrer voranschreitenden Erkenntnis über Prozesse und Strukturen der Umwelt leiden.

Bei der Betrachtung des Interviews mit M1 fällt weiters auf, dass er nach dem ÖGS-Erwerb und auch zum jetzigen Zeitpunkt häufig über sich selbst, über Beziehungen zwischen Menschen und über innere Abläufe bzw. Fähigkeiten reflektiert. Er diskutiert in seinem Interview z. B. den Zusammenhang zwischen emotionaler Intelligenz und Gebärdenspracherwerb (M1:8). Auch M2 reflektiert in seinem Interview über abstrakte Themenbereiche, wie z. B. den Einfluss des Erwerbs mehrerer Sprachen auf die Sichtweisen und Denkstrukturen beim Menschen (M2:4).

Besonders im Vergleich mit der mangelnden kognitiven Erfassung der Umwelt von M1 vor dem ÖGS-Erwerb (das Beispiel mit der Bank), kann die kognitive Beschäftigung mit solch abstrakten und komplexen Gegenständen, wie sie bei M1 und M2 nun nach dem Gebärdenspracherwerb zu beobachten sind, als Indiz dafür betrachtet werden, dass der Gebärdenspracherwerb bei Gehörlosen positiven Einfluss auf die kognitive Entwicklung im Sinne von Prillwitz (1982) hat (siehe Kapitel 2.2.2).

Ebenso kann der hohe Grad an Selbstreflexion, den M1 in seinem Interview wiederholt zeigt, als Hinweis darauf gesehen werden, dass der Erwerb einer ihm vollständig zugänglichen Sprache zur Verbesserung des reflexiven Verhältnisses zu sich selbst im Sinne Meads (siehe Kapitel 2.5.1.1) beigetragen hat. M1 stellt u. a. fest, dass ihm durch den ÖGS-Erwerb klar geworden ist, was seine Ziele sind, was er in seinem Leben machen will und was er braucht (M1:5). Diese Art des reflexiven Verhältnisses zur eigenen Person kann als kognitive Fertigkeit im Sinne der oben genannten Hypothese betrachtet werden.

Eine Erweiterung seiner sozialen Fertigkeiten kann im Narrativ von M3 beobachtet werden. Er erzählt in seinem Interview von Gegebenheiten, bei denen er rassistischen Angriffen ausgesetzt war. Während er sich vor seinem Gebärdenspracherwerb solchen Angriffen hilflos ausgeliefert sah und sich selbst – wie schon erwähnt – als depressiv und wütend beschrieben hat, kann er durch seine ÖGS-Kompetenz mit solchen Konflikten nun auf verbaler Ebene umgehen:

„Heute bin ich voll gebärdensprachig und habe mir viel Wissen angeeignet. Wenn also jetzt jemand kommt und versucht mich fertig zu machen, dann kann ich mit Argumenten entgegen halten. Das lässt den anderen verstummen, ich bin einfach schlagfertig.“ (M3:13).

Diese Erweiterung seiner Fertigkeiten im sozialen, d. h. zwischenmenschlichen Bereich wurde ihm also durch den Gebärdenspracherwerb ermöglicht.

4.2.2.6 Conclusio: Analyse der Interviews

Aufgrund der Analyse der Erfahrungsberichte österreichischer Gehörloser lässt sich feststellen, dass bei allen sechs Befragten die Zufriedenheit mit interpersonaler Kommunikation durch den ÖGS-Erwerb gestiegen ist, außerdem ist ein verbesserter Zugang zu Informationen und Wissen zu verzeichnen. Durch den Gebärdenspracherwerb konnten die Befragten ihr sprachliches Repertoire erweitern, positive Auswirkungen auf die Lautsprachkompetenz in Deutsch waren zu beobachten. Weiters werden alle Varietäten, die ihnen zur Verfügung stehen, bewusst eingesetzt. Hierbei nimmt die ÖGS bei allen eine Sonderstellung ein. Sie wird von den Gehörlosen als Alltagssprache und als Kommunikationsmittel im Freundeskreis überwiegend der Lautsprache vorgezogen und von vielen recht bald nach ihrem Erwerb als Erstsprache angesehen – übereinstimmend mit den Ergebnissen der Literatur aus Kapitel 2.2.

Es wurde zudem gezeigt, dass der ÖGS-Erwerb bei den Befragten zu Veränderungen hinsichtlich ihrer Identität geführt hat. In einigen Fällen wurde dies von den Interviewten selbst explizit auf den Gebärdenspracherwerb zurückgeführt und durchwegs als sehr positiv empfunden. Die InterviewpartnerInnen berichten, selbstbewusster auftreten zu können und fühlen sich wohler mit ihrer Identität als Gehörlose/GebärdensprachlerInnen. Die Gebärdensprache spielt bei der veränderten Eigendefinition eine essentielle Rolle. Oft hat der Gebärdenspracherwerb zu einer gesteigerten Identifikation mit der Gehörlosengemeinschaft geführt, es gab viele Hinweise darauf, dass die Befragten aufgrund des ÖGS-Erwerbs nun zufriedener mit ihrer Identität sind.

Durch den Gebärdenspracherwerb kam es bei den Interviewten zur selbst beobachteten Verbesserung ihrer Kompetenzen in der deutschen Lautsprache. Einige berichten außerdem, dass sie schulische Inhalte besser verstehen und erfassen konnten, bei zwei Befragten konnte ein enormer Anstieg der Motivation bezüglich höherer Bildung durch den ÖGS-Erwerb beobachtet werden.

Des Weiteren hatte der ÖGS-Erwerb bei allen befragten Personen Auswirkungen auf ihre soziale Interaktion. Durch den Gebärdenspracherwerb kann erstmals die Möglichkeit zur Gruppeninteraktion genutzt werden, die zuvor unter rein lautsprachlicher Kommunikation nicht möglich war. Die befragten Gehörlosen haben nun die Möglichkeit, frei zwischen InteraktionspartnerInnen mit lautsprachlicher oder gebärdensprachlicher Kompetenz zu wählen. Interaktion in ÖGS wird durchwegs als angenehmer empfunden und vor allem im privaten Umfeld bevorzugt. Zudem scheint die Gebärdensprache für den Aufbau und die Gestaltung von sozialen Beziehungen eine wichtige Rolle zu spielen.

Obwohl sich in den untersuchten Interviews nur wenige Beispiele zur Bekräftigung oder Widerlegung der Hypothese im Bereich sozialer und kognitiver Fertigkeiten finden ließen, konnte durch die vorhandenen Berichte von M1, M2 und M3 doch gezeigt werden, in welcher Form der ÖGS-Erwerb zu einer Erweiterung sozialer und kognitiver Fertigkeiten führen kann.

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Analysen beider Datenkorpora miteinander verglichen werden; Unterschiede und Gemeinsamkeiten, die bei der Analyse aufgetreten sind, werden herausgearbeitet.

4.3 Zusammenfassung der Analyse

Einleitend ist hierbei festzuhalten, dass das Datenmaterial, das in den beiden vorangegangenen Analysekapiteln (4.1 und 4.2) bearbeitet wurde, unterschiedlichen Textsorten angehört und daher unterschiedlich beschaffen ist. Dies hatte auch Einfluss auf die Analyse der beiden Korpora.

Da die Fragen, die den österreichischen Gehörlosen während der Interviews gestellt wurden, vorher an die Fragestellung der vorliegenden Arbeit angepasst wurden, erkennt man in den resultierenden Aussagen genauere Bezüge bzw. Beantwortungen der in Kapitel 3.2 aufgestellten Hypothesen. Die Art der Datenerhebung – das narrative Interview – elizitierte weiters Antworten bei den Interviewten, die auf spontanen Überlegungen basierten.

Die AutorInnen ihrer eigenen Autobiografien hatten hingegen mehr Zeit, über ihre Aussagen nachzudenken. Daher ist in diesem Korpus auch längere und überlegte Selbstreflexion über den ganzen Prozess des späten Spracherwerbs und dessen Auswirkungen auf ihr Leben sichtbar. Aufgrund der Tatsache, dass die Biografien weder in Zusammenhang mit dieser Untersuchung noch in Verbindung miteinander publiziert wurden, sondern als unabhängige Darstellungen des Lebens von einzelnen Gehörlosen aus verschiedenen Ländern, unterscheiden sie sich inhaltlich stärker voneinander als die Interviews mit den ÖsterreicherInnen und sind nicht auf die vorliegende Fragestellung zugeschnitten. Umso bemerkenswerter ist aber der Umstand, dass auch in der Analyse der Biografien alle Hypothesen bearbeitet werden konnten und die Erzählungen untereinander und auch mit den Aussagen der Interviewten viele Gemeinsamkeiten aufweisen.

Weiters soll darauf hingewiesen werden, dass die AutorInnen der Biografien als Sample die Besonderheit gemein haben, sehr gute lautsprachliche bzw. schriftsprachliche Fähigkeiten zu besitzen, die es ihnen ermöglicht haben, ein Buch zu schreiben. Man kann also davon ausgehen, dass diese Auswahl gehörloser Menschen die Lautsprache besonders gut gemeistert hat und einen

gewissen Bildungserfolg aufweist. Von einer zu großen Verallgemeinerung dieser Eigenschaften auf die gesamte Population gehörloser Menschen ist aber – u. a. aufgrund der Ergebnisse der im theoretischen Teil dieser Arbeit vorgestellten Studien und der Befunde bezüglich des aktuellen Gehörlosenschulwesens – abzusehen.

Die Ergebnisse der Analyse beider Datenkorpora sprechen für einen positiven Einfluss des späten Erstspracherwerbs bei Gehörlosen auf ihre Identität und ihr Leben.

Bezüglich der Auswirkungen des Spätererwerbs einer Gebärdensprache auf den Bereich Sprache und Kommunikation ist zu sagen, dass sämtliche untersuchten Personen vor dem Spracherwerb unzufrieden mit interpersonaler Kommunikation und dem Zugang zu Informationen waren. Diese Probleme wurden durch den Gebärdenspracherwerb von allen – außer den beiden AutorInnen, die keine Gebärdensprache erlernt haben – überwunden, heute empfinden sie die Kommunikation in Gebärdensprache als angenehmer und natürlicher und verwenden die Sprache im Alltag genauso oft oder öfter als Laut- bzw. Schriftsprache. Die Mehrheit der Betroffenen bezeichnet sich nun als bilingual, die Laut- bzw. Schriftsprache wurde durch die Gebärdensprache für niemanden ersetzt. Die Kompetenzen in mehreren Sprachen werden von den Gehörlosen bewusst eingesetzt und erfüllen verschiedene Funktionen. Während Laut- bzw. Schriftsprache am Arbeitsplatz und im Umgang mit Hörenden gebraucht wird sowie beispielsweise dazu, die eigene Autobiografie zu schreiben, findet die Gebärdensprache im Umgang mit Freunden und im Alltag vermehrt Verwendung. Während die meisten der österreichischen ErzählerInnen ihre Deutschkompetenz sowohl mündlich als auch schriftlich einsetzen, lässt sich bei den VerfasserInnen der Biografien, die aus den USA stammen, feststellen, dass sie Englisch nach dem Gebärdenspracherwerb fast nur noch schriftlich verwenden. Sämtliche VerfasserInnen der Biografien, die einen Späterwerb erlebt haben, sowie die meisten der Interviewten sprechen explizit davon, ihre Erstsprache daraufhin gewechselt zu haben. Ihre Lautsprachkompetenzen

haben sich durch die Gebärdensprache verbessert, Laborit stellt dafür ein besonderes Beispiel dar.

Der Gebärdenspracherwerb hat bei allen Gehörlosen dieses Samples eine große Rolle bei ihrer Identitätsentwicklung gespielt. Die Art und Weise, wie sie sich selbst wahrnehmen und sich anderen gegenüber darstellen, wurde durch den Späterwerb sowohl bei den AutorInnen als auch bei den Interviewten positiv beeinflusst. Besonders sticht dabei Laborits Erzählung heraus, da sie erst durch den Gebärdenspracherwerb ein Ich-Bewusstsein entwickeln konnte. Drolsbaugh spricht diesbezüglich von seiner Wiedergeburt als Gehörloser.

Die Gruppenzugehörigkeit hat sich bei den Gehörlosen in beiden Korpora durch den Späterwerb verändert. Es konnten viele Berichte vom positiven Effekt des Kontaktes zu Menschen mit ähnlichen Erfahrungen gefunden werden. Das Zusammentreffen mit Gehörlosen, die beruflichen Erfolg hatten, wurde auch durchwegs als wichtig erachtet. Sowohl die Interviewten als auch die AutorInnen sind heute mehrheitlich Teil der Gehörlosengemeinschaft, jedoch hat sich niemand vollkommen aus der Welt der Hörenden zurückgezogen. Bikulturalität wird häufig als Möglichkeit gesehen, das Beste aus beiden Welten für sich zu nutzen.

Weiters führte der Gebärdenspracherwerb allgemein zu einem Anstieg des Selbstvertrauens. Die enormen Auswirkungen, die der Spracherwerb auf die Zukunftsperspektiven einiger gehörloser Menschen hatte, sollen hier nochmals betont werden. M3 und Drolsbaugh hatten beide keine positive Vorstellung ihrer Zukunft und es mangelte ihnen an beruflichem bzw. Bildungsehrgeiz. Oliva hatte ebenfalls starke Zweifel, ihren Berufswunsch erreichen zu können, und Laborit war sogar der Meinung, sie müsse noch als Kind sterben. Diese negativen Auffassungen, die sie von ihrer Zukunft hatten, konnten durch den Gebärdenspracherwerb durchwegs überwunden werden.

Ein sofortiges Zugehörigkeitsgefühl beim ersten Kontakt mit gebärdenden Gehörlosen konnte bei allen AutorInnen und bei vielen der InterviewpartnerInnen festgestellt werden. In den Biografien wurde dieser Moment ausführlich dargestellt und durch sehr emotionale Beschreibungen unterstützt. In den Interviews sind diese Begegnungen nicht so „poetisch“ dargestellt – dies ist

eventuell auf die größeren Freiheiten von autobiografischer Prosa zurückzuführen –, jedoch sind auf inhaltlicher Ebene auch hier verblüffende Gemeinsamkeiten zwischen beiden Korpora festzustellen und auch die Interviewten sprechen von enormen Änderungen ihrer Identität und ihres Lebens durch den Gebärdenspracherwerb.

Die Erfahrungsberichte der beiden Gehörlosen dieses Samples, die keinen Gebärdenspracherwerb durchlebt haben, sprechen – wie wir gesehen haben – in gewisser Weise ebenfalls für die Richtigkeit der Hypothese bezüglich Identität und stellen eine gute Ergänzung zu den übrigen Erzählungen dar.

Die Erfahrungen im Bildungsbereich haben sich durch den Gebärdenspracherwerb für die AutorInnen der Biografien verbessert. Besonders für Laborit war er die Voraussetzung dafür, überhaupt schulische Leistungen erbringen zu können. Auch einige der Interviewten sprechen von Verbesserungen ihrer Bildungsfähigkeiten durch den ÖGS-Erwerb. Hinsichtlich ihrer Bildungsmotivation ergibt die Analyse der biografischen Interviews ein anderes Bild als die der Autobiografien. Dieser Unterschied lässt sich meines Erachtens auf die unterschiedlichen Rahmenbedingungen in Österreich und den USA, aus denen fast alle AutorInnen stammen, zurückführen. Im Unterschied zu österreichischen Gehörlosen haben amerikanische Gehörlose die Möglichkeit, in ihrem Land an einer Universität zu studieren, in der jegliche Kommunikation und jeglicher Unterricht gebärdensprachlich ablaufen. Weiters hatten einige der AutorInnen schon während ihrer Schulzeit DolmetscherInnen im Unterricht zur Verfügung. Nachdem sie Zugang zu einer Gebärdensprache erhalten hatten, stieg daher auch die Motivation, ein Universitätsstudium zu beginnen, da sie sicher sein konnten, in gebärdensprachlichem Umfeld zu studieren und erstmals vollen Zugang zu allen Unterrichtsinhalten zu haben. Drolsbaugh, Sheridan und Oliva studierten schließlich auch in Gallaudet, Laborit stammt zwar aus Frankreich, sieht aber ihren einmonatigen Besuch in Gallaudet ebenfalls als wichtiges Erlebnis an. In Österreich besteht für Gehörlose keine ausreichende Möglichkeit, Zugang zu schulischen oder universitären Unterrichtsinhalten in Gebärdensprache zu erhalten. Es ist daher auch nicht verwunderlich, dass sich der Effekt des Gebärdenspracherwerbs auf die Bildungsmotivation bei den

österreichischen Gehörlosen dieses Samples in Grenzen hält. Trotzdem berichtet M3 von positiven Auswirkungen des Spracherwerbs, aber auch der Begegnung mit beruflich erfolgreichen Gehörlosen aus anderen Ländern, auf seine Motivation, zu studieren. F3 möchte die Matura machen, aber nur unter Einsatz der ÖGS. In Ländern, in denen man eine Gebärdensprache im Bildungskontext verwenden kann, ist also ein größerer Einfluss des Gebärdenspracherwerbs auf die Bildungsmotivation zu erwarten.

Im Hinblick auf den Einfluss des Gebärdenspracherwerbs auf die soziale Interaktion der Gehörlosen ergaben sich aus der Analyse der beiden Datenkorpora dieselben Ergebnisse. Die Gehörlosen erhielten durch den Gebärdenspracherwerb mehr Freiheit bezüglich der Wahl ihrer InteraktionspartnerInnen. Außerdem hatten sie erstmals die Möglichkeit zu zufriedenstellender Gruppeninteraktion. Sowohl die AutorInnen als auch die Interviewten sprechen oft von sozialer Isolation, die sie in ihrer Zeit vor dem Gebärdenspracherwerb erlebt haben, und die sie durch den Späterwerb überwinden konnten. Vor allem in den Biografien wird immer wieder betont, dass ihnen erst nach dem Gebärdenspracherwerb bewusst wurde, wie viel an sozialer Interaktion sie versäumt hatten. Gebärdensprachkompetente InteraktionspartnerInnen werden von den meisten Gehörlosen dieses Samples bevorzugt, da gebärdensprachliche Interaktion – übereinstimmend mit den Ergebnissen aus der Literatur (siehe Kapitel 2.6) – gegenüber lautsprachlicher große Vorteile mitzubringen scheint. Dieser Umstand war bei der Betrachtung der Befunde von Olivas Studie besonders auffällig. Der Erwerb der Gebärdensprache führte außerdem zur Verbesserung von sozialen Beziehungen, u. a. mit den eigenen Familienmitgliedern.

Die Evidenz für eine Erweiterung der kognitiven und sozialen Fertigkeiten durch den Späterwerb der Gebärdensprache fiel spärlicher aus als erwartet. Die Aussagen, die darüber gemacht wurden, betrafen außerdem unterschiedliche Phänomene. Es war daher schwierig, einzelne Fertigkeiten festzustellen, auf die der Spracherwerb bei mehreren Personen Einfluss hatte. Die in den vorliegenden biografischen Erzählungen beschriebenen Veränderungen reichen

von der Verbesserung von „social skills“ bis zu grundlegenden Bestandteilen kognitiver Entwicklung wie dem Verständnis für das Konzept „Zeit“. In jedem dieser Fälle wird aber von den gehörlosen Menschen betont, dass erst der Gebärdenspracherwerb sie dazu befähigt hat, diese Fertigkeiten zu erlernen oder zu verbessern. Der große Einfluss, der dem Gebärdenspracherwerb hierbei von den Interviewten und den AutorInnen der Biografien zugeschrieben wird, kann also – trotz seinen unterschiedlichen Ausprägungen – nicht bestritten werden. Für den Zusammenhang der vorliegenden Arbeit werden die Berichte über die Erweiterungen bestimmter Fertigkeiten im sozialen und kognitiven Bereich daher als Hinweis darauf betrachtet, dass es durch den Mangel an erstsprachlichem Input zu Defiziten in der Entwicklung kognitiver und sozialer Fertigkeiten kommen kann. Weiters ist anzunehmen, dass solche Defizite bei Gehörlosen durch den Einsatz einer Gebärdensprache als Erstsprache vermieden werden können.

Die eben dargestellten Auswirkungen des späten Gebärdenspracherwerbs wurden – wie wir gesehen haben – von den betroffenen Personen positiv bewertet.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die in Kapitel 3.2 aufgestellten Hypothesen mittels der Analyse der Autobiografien, biografischen Studien und biografischen Interviews Gehörloser für das vorliegende Sample bestätigt werden konnten.

Welche Schlussfolgerungen sich aus diesem Befund ergeben, wird im folgenden abschließenden Kapitel diskutiert. Es wird ein Resümee gezogen und versucht, fundierte Empfehlungen für die Zukunft abzugeben.

5. Resümee und Ausblick

Die vorliegende Arbeit hat zum Ziel, den Zusammenhang zwischen sprachlicher Identität und verzögertem Gebärdenspracherwerb bei Gehörlosen zu untersuchen. Inspiriert durch Darstellungen des enormen Effekts des späten Gebärdenspracherwerbs in Biografien gehörloser AutorInnen wurde dazu folgende Fragestellung entwickelt: „Welche Auswirkungen hat der Späterwerb von Gebärdensprache auf die sprachliche Identität und das Leben gehörloser Erwachsener?“ Es wurde angenommen, dass der Späterwerb einer Gebärdensprache Auswirkungen auf folgende fünf Bereiche des Lebens Gehörloser hat: Sprache und Kommunikation, Identität, Bildung, soziale Interaktion sowie soziale und kognitive Fertigkeiten. Weiters wurde angenommen, dass die Auswirkungen auf diese Bereiche von den Gehörlosen positiv bewertet werden. Die Theorien, die in der Literatur zu den mit den Hypothesen zusammenhängenden Forschungsbereichen vertreten werden sowie Ergebnisse empirischer Forschung wurden im theoretischen Teil dieser Arbeit (Kapitel 2) diskutiert. Anhand zweier Datenkorpora wurden die aufgestellten Hypothesen anschließend im empirischen Teil auf ihre Richtigkeit geprüft. Die Daten bestanden einerseits aus biografischen Interviews mit österreichischen Gehörlosen, und andererseits aus einer Sammlung von Autobiografien und biografischen Studien Gehörloser aus den USA, Frankreich und Australien. Die Ergebnisse der Analyse beider Datenkorpora wurden schließlich im vorangegangenen Kapitel (4.3) miteinander verglichen und zusammengefasst.

Die Analyse hat im Großen und Ganzen eine Bestätigung der aufgestellten Hypothesen ergeben. Im vollen Bewusstsein dessen, dass dies eine qualitative Studie mit einem relativ kleinen Sample an untersuchten Personen ist und die Ergebnisse daher nicht ohne Weiteres auf die gesamte Population gehörloser Erwachsener übertragbar sind, kann meines Erachtens aufgrund der Ergebnisse der Analyse dem späten Gebärdenspracherwerb ein positiver Einfluss auf die sprachliche Identität und das Leben gehörloser Erwachsener zugeschrieben werden.

In beiden analysierten Datenkorpora – deren Unterschiede im vorangegangenen Kapitel dargestellt wurden – waren durchgehend Berichte über enorme Auswirkungen zu finden, die der Gebärdenspracherwerb auf das Leben dieser Menschen hatte. Aufgrund der Diversität des biografischen Hintergrundes der untersuchten Personen kann davon ausgegangen werden, dass durch den Erwerb einer Gebärdensprache ähnliche Effekte – unabhängig von geografischem oder familiärem Kontext – zu erwarten sind.

Durch die Bearbeitung der zu Beginn vorgestellten Forschungsfrage konnte also gezeigt werden, dass der Späterwerb einer Gebärdensprache enorme positive Auswirkungen auf die sprachliche Identität gehörloser Erwachsener hat. Der Gebärdenspracherwerb führte bei den untersuchten Personen zu einem Anstieg der Zufriedenheit mit der eigenen Identität und mit interpersonaler Kommunikation sowie zu erhöhtem Zugang zu Informationen. Positive Auswirkungen auf Fähigkeiten im Bildungsbereich sowie auf soziale und kognitive Fertigkeiten wurden ebenfalls als Folge des Gebärdenspracherwerbs beobachtet. Deutlich wurde außerdem der positive Effekt auf den Bereich der sozialen Interaktion, besonders wertgeschätzt wurde von allen Betroffenen die neu gewonnene Möglichkeit zur Gruppeninteraktion.

Bei allen Personen, deren Aussagen im Rahmen dieser Untersuchung analysiert wurden, ließen sich in ihren Erzählungen Hinweise auf Entwicklungsdefizite unterschiedlicher Natur feststellen, die durch den Erwerb der Gebärdensprache schließlich überwunden werden konnten. Auffällig war auch das häufige Vorkommen von negativen Berichten über die Zeit vor dem späten Erstspracherwerb sowie die Darstellung des Erwerbs einer Gebärdensprache als eine Art „Neugeburt“. Die Zeit nach dem Spracherwerb wurde von vielen als „neues Leben“ bezeichnet.

Die Schlussfolgerungen, die sich aus diesen Befunden ergeben, sind folgende:

Gehörlose Kinder und schwerhörige, deren Hörvermögen nicht ausreicht, um Lautsprache auf natürliche Weise als Erstsprache zu erwerben, sollten früh, möglichst gleich nach ihrer Geburt, dauerhaft gebärdensprachlichem Input ausgesetzt sein. Sprachförderung ist vonnöten, die zum Ziel hat, dass diese Kinder eine Gebärdensprache als Erstsprache erwerben und darauf aufbauend die jeweilige Lautsprache des Landes als Zweitsprache lernen. Nur so lassen sich Entwicklungsdefizite vermeiden und nur auf diese Weise erhalten gehörlose Menschen dieselben Chancen wie hörende: Die Möglichkeit, sich frei und selbstständig zu eigenverantwortlichen, selbstbewussten Individuen zu entwickeln und ihr Potenzial nutzen zu können, um sich nach ihren eigenen Vorstellungen zu verwirklichen. Die Tatsache, dass sie nicht hören können, bildet dafür – wie in der vorliegenden Arbeit ausführlich dargestellt wurde – kein Hindernis. Denn wie u. a. der erste gehörlose Präsident der Gallaudet University, I King Jordan, wiederholt sagte¹⁸:

„Deaf people can do anything, except hear.“

Anhand der analysierten Erzählungen wurde klar, dass der Erwerb einer Gebärdensprache eine essentielle Bedingung für die erfolgreiche Identitätsentwicklung bei gehörlosen Menschen darstellt und für das Erreichen von Zufriedenheit im Leben eine wichtige Rolle spielt. Durch die vorsätzliche Vorenthaltung von Gebärdensprache werden gehörlose Menschen in der Ausbildung ihrer Ich-Identität, in ihrem Bildungserfolg und beruflichem Ehrgeiz sowie in anderen Aspekten ihres Lebens behindert und häufig sozialer Isolation ausgesetzt. Denn wie Laborit (2005:44) es (drastisch) ausdrückt, ist man als Gehörlose/r erst durch den Erwerb einer Gebärdensprache „(...) ein kommunizierendes menschliches Wesen, dazu fähig, sich seinen Platz im Leben zu suchen.“.

Um die bestehende Situation zu verbessern und sicherzustellen, dass Gehörlosen diese Schwierigkeiten und Hindernisse in ihrer Entwicklung erspart bleiben, müssen entsprechende Rahmenbedingungen geschaffen werden, die

¹⁸http://www.gallaudet.edu/clerc_center/information_and_resources/info_to_go/transition_to_adulthood/working_and_careers/jobs_and_careers_of_dhoh_ppl.html [15.10.2011]

die Zusammenarbeit von ÄrztInnen, Eltern, Kindergärten, Frühförderungseinrichtungen und höheren Bildungsstätten erfordern. Der durchgehende Einsatz einer Gebärdensprache im Umgang mit den Kindern ist dabei unbedingt notwendig. Solche Modelle entsprechen aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen und werden in anderen Ländern bereits erfolgreich eingesetzt. Ahlgren (1994:55) schrieb dazu:

„In Sweden today deaf children are exposed to sign language from very early in life. Their hearing parents sign, their preschool teachers, both hearing and deaf, sign. They can watch sign language in childrens programs on television and later on, when they enter schools for the deaf, they are instructed in sign language. In school sign language is also an independent subject. Sign language is regarded as their mother tongue even if it is a second language for most of their parents.“

Dieses Zitat zeugt in seiner Selbstverständlichkeit meines Erachtens von einer intuitiven, logischen Perspektive auf die Thematik und verblüffte mich. Es erinnert an die Reaktionen der Menschen – welche in der Einleitung erwähnt wurden –, die ohne Vorkenntnisse und Vorurteile an die Thematik herangehen und zum ersten Mal darüber nachdenken, mit welcher Sprache gehörlose Kinder erzogen und unterrichtet werden können, und vermittelt eine einfache Aussage:

Gehörlose Menschen können nicht hören. Sie können daher Lautsprache nicht aufnehmen und natürlich erwerben. Gebärdensprachen erfüllen dieselben Funktionen wie Lautsprachen – für die kognitive Entwicklung wie im Bildungskontext. Setzen wir daher Gebärdensprachen in der Sozialisation und Bildung gehörloser Menschen von frühester Kindheit an ein, damit jeder Mensch zu einem zufriedenen und selbstbestimmten Mitglied der Gesellschaft heranwachsen kann – mit einem Freundeskreis, beruflichen Zielen, einer Sprache und einer eigenen ausbalancierten Identität!

Es wäre wünschenswert, dass die Gebärdensprachforschung weiter vorangetrieben und gefördert wird, denn wir können durch die Erfahrungen von Gehörlosen mit Gebärdensprachen mehr über die einzigartige Rolle lernen, die eine Erstsprache für die menschliche Entwicklung spielt. Verbesserungen im Bereich des Zugangs von gehörlosen Menschen zu höherer Bildung könnten außerdem dazu beitragen, dass Gehörlose selbst – wie es in anderen Ländern schon seit einiger Zeit üblich ist – als WissenschaftlerInnen einen Beitrag zur Erforschung dieses spannenden Gebietes leisten können.

6. Anhang

6.1 Abstract (Deutsch)

Die vorliegende qualitative Forschungsarbeit untersucht die Auswirkungen, die der verzögerte/späte Erwerb einer Gebärdensprache als Erstsprache bei gehörlosen Menschen auf ihre sprachliche Identität und ihr Leben hat. Dabei wird von der Annahme ausgegangen, dass sich die Veränderungen, die durch den Späterwerb entstehen, vorrangig im sprachlichen und kommunikativen Bereich, im Bildungsbereich, hinsichtlich sozialer Interaktion und der Entwicklung von sozialen und kognitiven Fertigkeiten sowie bezüglich der Ausbildung der eigenen Identität zeigen.

Anhand von biografischen Erfahrungsberichten gehörloser Menschen aus verschiedenen Ländern wird überprüft, ob und in welcher Form der Gebärdenspracherwerb in diesen Bereichen, die zu dem Zweck genau definiert werden, Einfluss ausübt. Das Analysematerial besteht aus publizierten Autobiografien und biografischen Interviews, in denen Erfahrungen gehörloser Menschen bezüglich des Späterwerbs behandelt werden.

Der erste Teil der Studie beschäftigt sich mit linguistischen Forschungsbereichen, die für die vorliegende Fragestellung relevant sind: Der Spracherwerbsprozess bei gehörlosen Menschen wird zum Thema; die prominente Funktion einer Erstsprache für den Menschen sowie Defizite, die durch einen Mangel an erstsprachlichem Input entstehen werden, dargelegt und der Unterschied zum Erwerb einer Zweitsprache deutlich gemacht. Weiters beschäftigt sich dieser Teil mit dem Einsatz von Gebärdensprachen in der Gehörlosenbildung. Theorien zur Identitätsentwicklung sowie Modelle für die Identitätskonstruktion gehörloser Menschen in der heutigen Gesellschaft werden vorgestellt. Außerdem wird die Funktion behandelt, die eine Erstsprache hinsichtlich der sozialen Interaktion gehörloser Menschen hat.

Die Analyse der biografischen Erzählungen im zweiten Teil der dieser Arbeit ergibt, dass der Späterwerb einer Gebärdensprache in den angenommenen Bereichen – vor allem bezüglich der Identitätsentwicklung und der Zufriedenheit mit der eigenen Identität – enorme Auswirkungen auf gehörlose Menschen hat. Insgesamt lässt sich dadurch feststellen, dass ein möglichst früher Zugang zu einer Gebärdensprache bei gehörlosen Menschen nicht nur Entwicklungsdefiziten entgegenwirkt, sondern sie dazu befähigt eine zufriedenstellende Identität auszubilden, Ehrgeiz und Selbstbewusstsein zu entwickeln sowie ein erfülltes Sozialleben zu führen.

6.2 Abstract (English)

A major part of the deaf population does not have access to sign language input until adulthood. The resulting late acquisition of sign language as their first language influences these people's lives in many ways. The thesis at hand examines the effects of late acquisition of sign languages with special regard to identity development. More specifically, the study is based on the assumption that late sign language acquisition in deaf adults results in changes concerning language use and communication issues, social interaction, educational interests, social and cognitive skills and the development of one's own identity.

Biographic narratives of deaf individuals from different countries are being used to test this hypothesis. The analysed data consists of published autobiographies and biographic interviews discussing deaf people's experiences with late language acquisition.

The first part of the study contains information concerning linguistic research that is considered relevant to the key question: the language acquisition process in deaf people as well as the prominent role of a first language and the occurrence of possible deficits due to a lack of first language input are presented and shown in contrast to findings about second language acquisition. Further information is given concerning the use of sign language in educational settings for deaf people. Subsequently we discuss identity development theories in respect of deaf individuals and sign language acquisition. In addition, we present modern identity construction models for deaf individuals and deal with the importance of sign language for social interaction.

The theoretical considerations are followed by the analysis of biographic narratives. The findings show a great influence of late sign language acquisition on deaf people in the assumed ways – particularly concerning identity development and the contentment with one's own identity. The outcome of the present study indicates that early sign language acquisition has the potential to not only prevent deaf individuals from suffering from developmental

shortcomings but to provide them with the opportunity of forming an identity to their liking, developing ambition and self-esteem as well as leading a fulfilling social life.

6.3 Interviewleitfaden

Interviewleitfaden für die Vorerhebung zu „becoming visual: Bilingualism and the Choice of Medium“. Verena Krausneker, 2010

Du weißt ja, dass ich ÖGS gelernt habe, im Unterricht und in der Arbeit. In meiner Familie kann niemand ÖGS. So wie bei dir: Wir sind beide mit Deutsch aufgewachsen. (= *Provokation*)

Optional:

Ich interessiere mich für deine **Sprachgeschichte**. Erzähle mir bitte wie du deine Sprachen erworben hast!

Diverse Nachfragen:

Was hat sich **geändert** seit du ÖGS kennst und kannst?

Was ist dann mit **Deutsch** passiert?

Welches **Bild** hast du von der **Ko-Existenz** der beiden Sprachen?

Nebeneinander, verdrängend, ergänzend?

Was ist heute deine **Erstsprache**/Hauptsprache?

DEAF: Wie hat sich deine **Identität** entwickelt?

Herkunftsfamilie: Spannungen, Vorwürfe an **Eltern**?

Moment, als **ÖGS das erste Mal** gesehen: Was/wie gesehen?

Was gefühlt? Was gedacht? Was ist dann passiert?

Und welche **Funktionen** haben die beiden Sprachen, wofür brauchst du welche?

Welche **Gefühle** sind heute mit den beiden Sprachen verbunden?

Wenn du **Jobwahl** hättest, gleich gut bezahlt aber einer mit, einer ohne gehörlose KollegInnen: welchen?

Partnerwahl: gehörlos oder hörend?

Rückblickend: Wünschtest du früher Zugang zu ÖGS gehabt zu haben?

Möchtest du mir noch etwas erzählen?

6.4 Persönliche Mitteilung Neil Glickman [11.01.2011]

Hello Katharina,

I'm not clear from your email below whether you have that book and chapter or not. Unfortunately, I wrote that over 15 years ago and I don't have an electronic copy. The book is easy to obtain, and it is old enough that you can get cheap used copies on line. You could go through Amazon.com.

You can also order it through my website, Neilglickman.com. Just click on the appropriate links. However, if you are interested in the topic of Deaf identity development, the book you really need to read is *A lens on Deaf Identity* by Irene Leigh. If you read that, you will find that there is more current thinking regarding Deaf identity development than what I wrote about. That book is published by Oxford University Press.]

Neil

6.5 Verwendete Abkürzungen

ASL	American Sign Language
CUP	Common Underlying Proficiency
DAS	Deaf Acculturation Scale
DGS	Deutsche Gebärdensprache
DIDS	Deaf Identity Development Scale
L1	Erstsprache
L2	Zweitsprache
LBG	Lautsprachbegleitende Gebärden
LSF	Langue de Signes Française
ÖGS	Österreichische Gebärdensprache

LEBENS LAUF

Persönliche Daten

Name: Katharina Adlassnig
Geburtsdatum: 9. April 1987
Geburtsort: Wien
Staatsbürgerschaft: Österreich

Ausbildung

2005 – 2011 Diplomstudium Sprachwissenschaft Universität Wien
Schwerpunktfach Soziolinguistik, (Interessensgebiete:
Gebärdensprachforschung, Sprach(en)politik,
Sprachminderheiten, Spracherwerbsforschung,
Sprachlehrforschung u. a.)
1997 – 2005 Bundesgymnasium 18 Wien
Abschluss mit Matura: Juni 2005
(mit Auszeichnung bestanden)
1993 – 1997 Volksschule Wien-Währing

Sprachkenntnisse

Englisch – fließend in Wort und Schrift
Französisch – fließend in Wort und Schrift
Latein – Maturaniveau
Spanisch – Grundkenntnisse
Österreichische Gebärdensprache (ÖGS) – Gutes Konversationsniveau

Berufliche und praktische Erfahrung

März 2010 bis heute Mitarbeiterin im Projekt GESTU (Gehörlos Erfolgreich
Studieren an der TU) als Tutorin für gehörlose
Studierende. Unterstützung der Studierenden in
Lehrveranstaltungen, Besprechen des Lernstoffs,
Korrektur von Aufgaben, Verfassen von
Lernunterlagen – Gesamte Kommunikation zwischen

	Tutorin und Studierenden in Österreichischer Gebärdensprache
Mai 2009	Erfolgreiches Ansuchen um ein Förderungsstipendium der Universität Wien zur Durchführung der Diplomarbeit – Zuerkennung von 1500 Euro Forschungsgeld für die Übersetzung und Transkription von in der Diplomarbeit analysiertem Interviewmaterial in Österreichischer Gebärdensprache
Februar 2006 bis heute	Administrative Assistenz bei der Firma Medexter Healthcare (u. a. eigenständige Organisation der jährlichen Teilnahme von Medexter Healthcare als Aussteller an der Healthcare IT – Messe „ConhIT“ in Berlin)
September 2009	Aufenthalt in Montpellier bei einer Gastfamilie mit täglicher Teilnahme an einem Französisch- Intensivkurs
Juli 2007	Praktikum beim Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BM.W_F, ehemals bm:bwk)
Juli 2006	Praktikum beim Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (bm:bwk)
April 2006 – Mai 2007	Abonnementenwerbertätigkeit bei der Studentenpresse/Academia Press

Sonstige Qualifikationen

Führerschein B

Gute Maschinschreibkenntnisse

Gute PC-Kenntnisse – Microsoft Office

4 Jahre Standardtanzausbildung bei Tanzschule Hochstätter

Seminar „Rhetorik und Redetechnik“

Workshop „American Sign Language“

Persönliches: Tanzen, Sport, Lesen, Musik, Ölmalerie, Filme, Reisen...

Wien, am 15.Oktober 2011

7. Literaturverzeichnis

- AHLGREN, Inger/HYLTENSTAM, Kenneth (Hg.) (1994): Bilingualism in deaf Education, Hamburg: Signum.
- AHLGREN, Inger (1994): „Sign Language as the First Language“ in: Inger AHLGREN/Kenneth HYLSTENSTAM (Hg.), Bilingualism in deaf education, Hamburg: Signum, 55-60.
- AHRBECK, Bernd (1997): Gehörlosigkeit und Identität: Probleme der Identitätsbildung Gehörloser aus der Sicht soziologischer und psychoanalytischer Theorien, 2. Aufl., Hamburg: Signum.
- BAKER, Colin (1993): Foundations of Bilingual Education and Bilingualism, Clevedon [u.a.]: Multilingual Matters.
- BAKER, Colin et al. (1998): Encyclopedia of bilingualism and bilingual education, Clevedon [u. a.]: Multilingual Matters.
- BAKER, Colin et al. (2006): Foundations of Bilingual Education and Bilingualism, Clevedon [u. a.]: Multilingual Matters.
- BAT-CHAVA, Yael (2000): Diversity of deaf identities, *American Annals of the Deaf*, Vol.145, 420-428.
- BISTER-BROOSEN, Helga (2006): „Soziolinguistik und Fremdsprachenunterricht/ Sociolinguistics and Foreign Language Teaching“ in: Ulrich AMMON et al. (Hg.), Sociolinguistics: an international handbook of the science of language and society/Soziolinguistik: ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft, Berlin [u.a.]: De Gruyter, 2376-2382.
- BLOOMFIELD, Leonard (1933): Language, New York: Holt.
- BMUKK (2007): Lehrplan der Sonderschule für gehörlose Kinder,
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15558/ris_anlagec2.pdf [16.11.2008]
- BMUKK & BMWF (2008): Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich. Länderbericht.
- BMUKK, BMWF und ÖSZ (2009): Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich. Länderprofil.
- BOECKMANN, Klaus-Börge (2008a): Drei Halbwahrheiten über Zweitsprachen. Erziehung und Unterricht, *Österreichische pädagogische Zeitschrift*, Vol. 1/2, 21-28.

- BOECKMANN, Klaus-Börge (2008b): Mehrsprachigkeit und Migration. Lässt sich sprachliche Assimilation wissenschaftlich rechtfertigen?, *Zielsprache Deutsch*, Vol. 1, 3-22.
- BOUVET, Danielle (1999): *The Path to Language*, Clevedon: Multilingual Matters.
- BOYES-BRAEM, Penny (1992): Einführung in die Gebärdensprache und ihre Erforschung, 3. Aufl., Hamburg: Signum Verlag.
- BRANSON, Jan/MILLER, Don (2002): *Damned for their Difference, The Cultural Construction of Deaf People as Disabled*. Washington: Gallaudet UP.
- BREIVIK, Jan-Kare (2005): *Deaf Identities in the Making*, Washington D.C.: Gallaudet UP.
- BUSCH, Brigitta (2010): „Wenn ich in der einen Sprache bin, habe ich immer auch die andere im Blick‘ – zum Konnex von Politik und Spracherleben.“ in: Rudolf DE CILLIA/Helmut GRUBER/Michael KRYZANOWSKI/Florian MENZ (Hg.), *Diskurs, Politik, Identität*, Tübingen: Stauffenburg, 235-244.
- BÜHLER, Karl (1934): *Sprachtheorie*, Jena: G. Fischer.
- CHAMBERLAIN, Charlene/MAYBERRY, Rachel (2000): „Theorizing about the Relation Between American Sign Language and Reading“ in: Charlene CHAMBERLAIN/Jill P. MORFORD/Rachel I. MAYBERRY (Hg.), *Language Acquisition by Eye*, Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., 221-259.
- CUMMINS, Jim (1979): Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children, *Review of Educational Research*, Vol. 49/2, 222-251.
- CUMMINS, Jim (1984): *Bilingualism and special education*, Clevedon: Multilingual Matters.
- CUMMINS, Jim/SWAIN, Merrill (1986): *Bilingualism in Education*, New York: Longman.
- CUMMINS, Jim (1999): Alternative Paradigms in Bilingual Education Research: Does Theory have a Place?, *Educational Researcher*, Vol. 28 (7), 26-32. (wieder abgedruckt in: BAKER, Colin/HORNBERGER, Nancy H. (Hg.) (2001): *An Introductory Reader to writings of Jim Cummins*, Clevedon: Multilingual Matters, 2326-2341.)

- CUMMINS, Jim (2000): *Language, Power and Pedagogy: Bilingual children in the crossfire*, Clevedon: Multilingual Matters.
- DROLSBAUGH, Mark (1999): *Endlich Gehörlos!*, Seedorf [u.a.]: Signum.
- EKSTRAND, Bruce et al. (1971): *The Psychology of Thinking*, Oxford, England: Prentice-Hall.
- ELISCHKA, Katharina (1999): *Gehörlosenbildung in Wien. Institute und Schulen in der Zeit von 1880 bis 1945*, Diplomarbeit an der Universität Wien.
- EMMOREY, Karen (2002): *Language, Cognition, and the Brain*, Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- ERIKSON, Erik H. (1974): *Dimensions of a new identity*, New York: Norton.
- ERTING, Carol (2007): *Sprach- und Lese-Schreibentwicklung bei gehörlosen Kindern. Auswirkungen einer soziokulturellen Perspektive*, *Das Zeichen*, Vol. 76, 270-287.
- FISCHER, Renate/LANE, Harlan (Hg.) (1993): *Looking Back*, Hamburg: Signum.
- FÜHRING, Christina Maria (2008): *Spracherziehung gehörloser Kinder. Eine Auseinandersetzung zum bilingualen Ansatz*, Diplomarbeit an der Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik 1080 Wien.
- GENESEE, Fred (1978): *Is there an optimal age for starting second language instruction?*, *McGill Journal of Education*, Vol. 13, 145-154.
- GLICKMAN, Neil (1996): „The development of culturally deaf identities“ in: Neil GLICKMAN/M. HARVEY (Hg.), *Culturally Affirmative psychotherapy with Deaf persons*, Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 115-153.
- GÜNTHER, Klaus B. et al. (1999): *Bilingualer Unterricht mit gehörlosen Grundschülern. Zwischenbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch*, Hamburg: Verlag hörgeschädigte Kinder.
- GÜNTHER, Klaus B./SCHÄFKE, Ilka et al. (2004): *Bilinguale Erziehung als Förderkonzept für gehörlose SchülerInnen. Abschlußbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch*, Hamburg: Signum.
- HABERMAS, Jürgen (1971): „Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz“ in: Jürgen HABERMAS/Niklas LUHMANN (Hg.), *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 101-141.
- HÄFELE, Stephanie (2001): *Identität und Selbstwert von Gehörlosen*, Diplomarbeit an der Universität Wien.

- HALLIDAY, M.A.K. (1975): Beiträge zur funktionalen Sprachbetrachtung, Hannover [u.a.]: Schroedel.
- HALLIDAY, M.A.K. (1978): „Language and social man (Part 1)“ in: M.A.K. HALLIDAY, Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning, London: Edward Arnold, 9-36.
- HATCH, Evelyn Marcussen (1983): Psycholinguistics: A Second Language Perspective, Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- HEILING, Kerstin (1995): The development of deaf children. Academic achievement levels and social processes, Hamburg: Signum.
- HINTERMAIR, Manfred/VOIT, Helga (1990): Bedeutung, Identität und Gehörlosigkeit, Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- HINTERMAIR, Manfred (2008): Self-esteem and Satisfaction With Life of Deaf and Hard-of-Hearing People – A Resource-Oriented Approach to Identity Work, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Vol. 13/2, 278-300. [first published online 29.10.2007]
- HOFFMEISTER, Robert J. (2000): „A Piece of the Puzzle: ASL and Reading Comprehension in Deaf Children“ in: Charlene CHAMBERLAIN/Jill P. MORFORD/Rachel I. MAYBERRY (Hg.), Language Acquisition by Eye, Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., 143-163.
- HOLZINGER, Daniel/FELLINGER, Johannes/STRAUß, Ulrike und Barbara HUNGER (2006): CHEERS Studie, Chancen Hörgeschädigter auf eine erfolgreiche schulische Entwicklung, http://www.bblinz.at/content/site/linz/medizin/cheers_studie/index.html?SWS=cf24d55b080a0b785bfcf9899c8b308c [14.12.2010]
- JACOBS, Paul Gordon (2007): Neither – Nor, Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- JAKOBSON, Roman (1960): „Closing Statement: Linguistics and Poetics“ in: Thomas SEBEOK (Hg.), Style in Language, Cambridge: MIT UP, 350-377.
- JAKOBSON, Roman (1966): Selected Writings, The Hague: Mouton.
- KAUL, Thomas/BECKER, Claudia (1999): Gebärdensprache in Erziehung und Unterricht, Hamburg: Verlag Hörgeschädigte Kinder.
- KNIGHT, Pamela/SWANWICK, Ruth (2002): Working with deaf pupils. Sign bilingual policy into practice, London: David Fulton.

- KRAMREITER, Silvia (2011): Integration von gehörlosen Kindern in der Grundschule mit Gebärdensprache und Lautsprache in Österreich, Dissertation an der Universität Wien.
- KRAPPMANN, Lothar (1975): Soziologische Dimensionen der Identität, Stuttgart: Klett.
- KRAUSNEKER, Verena (2004): Viele Blumen schreibt man „Blümer“. Soziolinguistische Aspekte des bilingualen Wiener Grundschul-Modells mit Österreichischer Gebärdensprache und Deutsch, Hamburg: Signum.
- KRAUSNEKER, Verena (2006): taubstumm bis gebärdensprachig. Die österreichische Gebärdensprachegemeinschaft aus soziolinguistischer Perspektive, Klagenfurt: Drava.
- 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, <http://www.univie.ac.at/oegsprojekt/> [07.11.2008]
- KRAUSNEKER, Verena/SCHALBER, Katharina (2008): „Auf Gebärdensprache angewiesen“. Der Status der Österreichischen Gebärdensprache (ÖGS) als Bildungssprache an Schulen und an der Universität Wien, *Das Zeichen*, Vol.78, 18-32.
- LABORIT, Emmanuelle (2005): Der Schrei der Möwe, Bergisch-Gladbach: Lübbe.
- LADD, Paddy (2008): Was ist Deafhood? Gehörlosenkultur im Aufbruch, Seedorf: Signum.
- LAMNEK, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung, Weinheim, Basel: Beltz .
- LANE, Harlan (1994): Die Maske der Barmherzigkeit: Unterdrückung von Sprache und Kultur der Gehörlosengemeinschaft, Hamburg: Signum Verlag.
- LEIGH, Irene W./MARCUS, Alan L./DOBOSH, Patricia K./ALLEN, Thomas E. (1998): Deaf/Hearing Cultural Identity Paradigms: Modification of the Deaf Identity Development Scale, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Vol. 3/4, 329-338.
- LEIGH, Irene (2008): „Who am I – Deaf Identity Issues“ in: Kristin A. LINDGREN/Doreen DELUCA/Donna Jo NAPOLI (Hg.), *Signs and Voices*, Washington D.C.: Gallaudet University Press, 21-29.

- LEIGH, Irene (2009): A Lens on Deaf Identities, Oxford [u.a.]: Oxford UP.
- LEWIS, Wendy (1995): Bilingual Teaching of Deaf Children in Denmark. Description of a Project 1982-1992. Denmark: Doveskolernes Materialcenter.
- LILLO-MARTIN, Diane C. (1991): Universal Grammar and American Sign Language, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- MAAS, Utz/WUNDERLICH, Dieter (1972): Pragmatik und sprachliches Handeln, Frankfurt/Main: Athenäum.
- MAHSHIE, Shawn Neal (1995): Educating Deaf Children Bilingually, Washington D.C.: Gallaudet UP.
- MALINOWSKI, Bronislaw (1923): „The Problem of Meaning in Primitive Languages“ in: Charles K. OGDEN/Ian A. RICHARDS (Hg.), The Meaning of Meaning, London: Routledge, 146-152.
- MARSCHARK, Marc/HAUSER, Peter C. (Hg.) (2008): Deaf Cognition, Oxford [u.a.]: Oxford University Press.
- MAXWELL-McCAW, Deborah (2001): Acculturation and psychological well-being in deaf and hard-of-hearing people, Ph.D. diss., George Washington University.
- MAXWELL-McCAW, Deborah/LEIGH, Irene W./MARCUS, Alan L. (2011): Social Identity in Deaf Culture: A Comparison of Ideologies, Washington D.C.: Gallaudet University. <http://codaukireland.co.uk/wp-content/uploads/2010/07/Maxwell-McCaw-D.-Social-Identity-In-Deaf-Culture.pdf> [17.01.2011]
- MAYER, Connie/WELLS, Gordon (1996): Can the linguistic interdependence theory support a bilingual-bicultural model of literacy education for deaf students?, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Vol. 1, 93-107.
- MEAD, George Herbert (1934): Mind, self & society, Chicago, Ill.: University of Chicago Press.
- MEAD, George Herbert (1973): Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- MORFORD, Jill P./MAYBERRY, Rachel I. (2002): „A Reexamination of ‘Early Exposure’ and Its Implications for Language Acquisition by Eye“ in: Charlene CHAMBERLAIN/Jill P. MORFORD/Rachel I. MAYBERRY (Hg.), *Language Acquisition by Eye*, Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., 111-128.
- NEWPORT, Elissa L. (1990): Maturational Constraints on language learning, *Cognitive Science*, Vol. 14, 11-28.
- NEWPORT, Elissa L. (1991): „Contrasting conceptions of the critical period for language“ in: S.CAREY/R. GELMAN (Hg.), *The epigenesis of mind: Essays in biology and cognition*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 111-130.
- ÖGLB (Österreichischer Gehörlosenbund) (2007): Stellungnahme zum Begutachtungsentwurf des Lehrplans der Sonderschule für gehörlose Kinder, unpublizierter Originaltext.
- OLIVA, Gina (2004): *Alone in the Mainstream*, Washington D.C.: Gallaudet UP.
- PADDEN, Carol/HUMPHRIES, Tom (1991): *Gehörlose. Eine Kultur bringt sich zur Sprache*, Hamburg: Signum Verlag.
- PADDEN, Carol/RAMSEY, Claire (2000): „American Sign Language and Reading Ability in Deaf Children“ in: Charlene CHAMBERLAIN/Jill P. MORFORD/Rachel I. MAYBERRY (Hg.), *Language Acquisition by Eye*, Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., 165-198.
- PAVLENKO, Aneta (2007): Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics, *Applied Linguistics*, Vol. 28 (2), 163-188.
- PETITTO, Laura Ann (1997): „In the beginning: On the genetic and environmental factors that make early language acquisition possible.“ in: M. GOPNIK (Hg.), *The inheritance and innateness of grammars*, England: Oxford University Press, 45-69.
- PETITTO, Laura Ann (2000): „The Acquisition of Natural Signed Languages: Lessons in the Nature of Human Language and Its Biological Foundations“ in: Charlene CHAMBERLAIN/Jill P. MORFORD/Rachel I. MAYBERRY (Hg.), *Language Acquisition by Eye*, Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., 41-50.
- POITRAS-TUCKER, Bonnie (1999): *Der Klang vom fallenden Schnee*, Bern, Wien [u.a.]: Scherz.

- PRILLWITZ, Siegmund (1982): Zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation und Sprache mit Bezug auf die Gehörlosenproblematik, Stuttgart: Kohlhammer.
- ROMAINE, Suzanne (1995): Bilingualism, Oxford: Blackwell Publishers.
- SCHÄFKE, Ilka (2005): Untersuchungen zum Erwerb der Textproduktionskompetenz bei hörgeschädigten Schülern, Hamburg: Signum Verlag.
- SHERIDAN, Martha (2001): Inner lives of deaf children, Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- SHERIDAN, Martha (2008): Deaf adolescents, Washington D.C.: Gallaudet UP.
- SINGELTON, David (2007): The Critical Period Hypothesis: Some Problems, *Interlingüística*, Vol. 17, 48-56.
- SKANT, Andrea/DOTTER, Franz et al. (2002): Grammatik der Österreichischen Gebärdensprache. Veröffentlichungen des Forschungszentrums für Gebärdensprache und Hörgeschädigtenkommunikation der Universität Klagenfurt: Band 4, http://www.uni-klu.ac.at/zgh/inhalt/379_476.htm [06.06.2011]
- SKUTNABB-KANGAS, Tove (1994): Sprachliche Menschenrechte – Vorbedingung für Zweisprachigkeit, *Das Zeichen*, Vol. 30, 461-473.
- SKUTNABB-KANGAS, Tove (2000): Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights?, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- STOKOE, William C. (1960): Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf, University of Buffalo, Occasional Paper 8 (Nachdruck 1976, Silver Spring, MD: Linstok Press).
- STRONG, Michael/PRINZ, Philip (1997): „Is American Sign Language Skill Related to English Literacy?“ in: Charlene CHAMBERLAIN/Jill P. MORFORD/Rachel I. MAYBERRY (Hg.) (2000), *Language Acquisition by Eye*, Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., 131-141.
- TRACY, Rosemarie (2009): „Multitasking: Mehrsprachigkeit jenseits des ‚Streitfalls‘“ in: Ingrid GOGOLIN/Ursula NEUMANN (Hg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 163-196.
- VOIT, Helga (1982): Sprachaufbau beim gehörlosen Kind aus der Perspektive gestörter Beziehung, Heidelberg: G. Schindele Verlag.

- WATZLAWICK, Paul/BEAVIN, Janet H./JACKSON, Don D. (1974): Menschliche Kommunikation, Bern, Wien [u.a.]: Huber Verlag.
- WEINBERG, Nancy/STERRITT, Mary (1986): Disability and identity: A study of identity patterns in adolescents with hearing impairments, *Rehabilitation Psychology*, Vol. 31, 95-102.
- WISCH, Fritz-Helmut (1990): Lautsprache und Gebärdensprache. Die Wende zur Zweisprachigkeit in Erziehung und Bildung Gehörloser, Hamburg: Signum.
- WUNDERLICH, Dieter (1972): „Sprechakte“ in: Utz MAAS/Dieter WUNDERLICH (Hg.), Pragmatik und sprachliches Handeln, Frankfurt/Main: Athenäum, 69-188.