



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Die Entwicklung des ÖGS-Fremdsprachenunterrichts für
hörende Erwachsene von 1990 bis heute

verfasst von / submitted by

Johanna Barbara Sainitzer, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 899

Studienrichtung lt. Studienblatt /
Degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Angewandte Linguistik

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Eva Vetter

Mitbetreut von / Co-Supervisor:

Dankesworte

An dieser Stelle möchte ich mich bei meinen ForschungspartnerInnen bedanken, die ihr Wissen und ihre Erfahrungen mit mir geteilt haben. Vielen Dank für die anregenden und spannenden Gespräche!

Herzlicher Dank gebührt auch meiner Betreuerin Mag. Dr. Eva Vetter für ihren fachlichen Input und ihre Unterstützung. Danke für die konstruktive Kritik, die hilfreichen Anregungen und die vielen interessanten Stunden in den Privatissima, die meine Neugier am Forschen bestärkt und mich in meinem Forschungsprozess immer sehr motiviert und gestützt haben.

Ich möchte mich auch bei Dr. Verena Krausneker bedanken, die mich durch ihre Arbeit auf der Universität Wien erst auf die ÖGS aufmerksam gemacht hat und in ihren Lehrveranstaltungen zur ÖGS Austausch und wissenschaftliche Beschäftigung mit der Sprache ermöglicht. Auch für die Hilfe in der Themenfindung und Kontaktaufnahme mit dem Feld, sowie für hilfreiches Feedback zu meinem Text möchte ich mich bedanken.

Außerdem möchte ich mich auch bei meinem Partner Tobias bedanken, der mich mit so viel Verständnis und Geduld in meinem Arbeitsprozess unterstützt hat. Dank gilt auch meinen Eltern, die mir das Studium ermöglicht haben und mir Wissbegierde und die Liebe zur Sprache mitgegeben haben. Auch bei meinen Freundinnen möchte ich mich bedanken: Danke für die offenen Ohren, das Beruhigen meiner Nerven, die aufbauenden Worte und zu guter Letzt das Korrekturlesen.

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	6
1. Einleitung	7
1.1. Was? Wie? Wer?	9
1.2. Annahmen	10
1.3. Aufbau der Arbeit.....	10
2. Theoretische Grundlagen und Begriffe	12
2.1. Fremdsprachenunterricht im Erwachsenenalter	12
2.2. Historische Fremdsprachenforschung	13
2.3. Komponenten einer Unterrichtsmethodik	14
2.3.1. Theoretische Grundannahmen.....	15
2.3.2. Designprinzipien	16
2.3.3. Praktische Umsetzung	17
2.3.4. Institution.....	18
3. Forschungsstand	19
3.1. ÖGS-Forschungsgeschichte zum Fremdsprachenunterricht	19
3.2. Forschung zum Fremdsprachenunterricht von Gebärdensprachen weltweit.....	22
4. Empirische Studie.....	27
4.1. Datenerhebung – Das Qualitative Interview	27
4.1.1. Das ExpertInneninterview	27
4.1.2. ExpertInnen	29
4.1.3. Einverständniserklärung und ethische Aspekte.....	30
4.1.4. Leitfadenbeschreibung	31
4.1.5. Interviews auf ÖGS mit Dolmetsch	32
4.1.6. Anmerkungen und Reflexion zur Interviewführung	34
4.2. Interviewsetting und Aufnahmeverfahren.....	36
4.2.1. Anmerkungen zu den Interviews.....	37
4.2.2. Zusammenfassungen der Interviews	41
4.3. Aufbereitung und Präsentation der erhobenen Daten.....	55
4.3.1. Transkription	55
4.3.2. Anonymisierung	57
4.4. Datenanalyse – Qualitative Inhaltsanalyse.....	57
4.4.1. Bildung des Kategoriensystems	58
4.4.2. Das Kategoriensystem.....	61
4.4.3. Berücksichtigung der zeitlichen Komponente.....	65
4.4.4. Codierung	66
5. Ergebnisse	67
5.1. Anmerkungen zur Beschreibung der zeitlichen Ebene.....	67

5.2. Vermittlung	68
5.2.1. Ein- und Mehrsprachigkeit im Unterricht	68
5.2.2. Grammatik.....	70
5.2.3. Lehrmaterial	72
5.2.4. Gehörlosenkultur	76
5.2.5. Ansichten zu Sprache und Sprachlernen	77
5.2.6. Zielgruppen	79
5.3. Lehrberuf.....	80
5.3.1. Berufsbild	80
5.3.2. Professionalisierung	83
5.3.3. Kompetenzen der Lehrperson.....	84
5.4. Forschung und Zusammenarbeit	87
5.5. Institution.....	91
5.6. Gehörlosengemeinschaft	93
6. Fazit.....	96
6.1. Theoretische Grundannahmen.....	96
6.2. Designprinzipien	98
6.3. Institution.....	106
6.4. Ausblick.....	109
6.5. Schlussbemerkungen.....	111
7. Bibliographie	113
8. Anhang	120
8.1. Zusammenfassung.....	120
8.2. Anmerkung zu den Transkripten	121
8.3. Leitfaden.....	121
8.4. Einverständniserklärung.....	125

Abkürzungsverzeichnis

ASL	American Sign Language
BSL	British Sign Language
Coda	Child of deaf adult(s)
DGS	Deutsche Gebärdensprache
GERS	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen
IP	InterviewpartnerIn
LBG	Lautsprachbegleitende Gebärden
ÖGS	Österreichische Gebärdensprache
VGK	Visuell-gestische Kommunikation
ULG	Universitätslehrgang

1. Einleitung

Diese Arbeit wird sich mit der Österreichischen Gebärdensprache (ÖGS) auseinandersetzen. Es soll der Fremdsprachenunterricht ÖGS in der Erwachsenenbildung für hörende Erwachsene beforscht werden.

Im Laufe meines Studiums der Angewandten Linguistik bin ich erstmals mit der Österreichischen Gebärdensprache in Berührung gekommen. In einem einführenden Seminar zu linguistischen Aspekten der ÖGS wurden grundlegende grammatische Regeln der Sprache und auch die Lebenswelt von SprachbenutzerInnen besprochen. Angeregt durch diese erste Einführung, entschied ich die ÖGS zu erlernen und schrieb mich für einen Sprachkurs am Sprachenzentrum der Universität Wien ein. Somit rührt die Motivation zur Wahl des Themenbereichs für meine Masterarbeit aus persönlichem Interesse. Die gesammelten Eindrücke und neuen Herausforderungen, die einem begegnen, wenn man erstmals eine visuelle Sprache erlernt, regen besonders aus sprachwissenschaftlicher Sicht zum Nachdenken an. So lernt man nicht nur mit neuen Sprachregeln und -strukturen umzugehen, sondern ist auch mit einer anderen Modalität von Sprache konfrontiert, was lautsprachlich aufgewachsene Menschen meist vor eine große Aufgabe stellt (vgl. von Randow, 2016, S. 121). Das Interesse am Funktionieren einer visuellen Sprache und die Kommunikation in der Sprachgemeinschaft ist seit einigen Jahrzehnten weltweit in vielen Ländern Grund für die Erforschung von Gebärdensprachen. Um gehörlose Personen und GebärdensprachbenutzerInnen in ihrem Alltag unterstützen zu können, kann die Erforschung dazu beitragen eine Sprache zu etablieren, Rechte einzufordern und Verständnis und Akzeptanz auch in einer breiteren Öffentlichkeit zu erlangen (vgl. Adam, 2015, S. 42f). Dennoch ist die Forschungsgeschichte für viele Gebärdensprachen sowie auch für die ÖGS kurz. So wurden erste wissenschaftliche Forschungen zur ÖGS Anfang der 1990er Jahre auf den Universitäten in Klagenfurt und Graz durchgeführt, die u.a. die erste Grammatik für ÖGS (Skant, 2002) und ÖGS-Kurse auf Universitätsniveau mit sich gezogen haben (vgl. Grbić, Andree, & Grünbichler, 2004, S. 79; Schalber, 2015, S. 122). Entsprechend der kurzen Wissenschaftsgeschichte ist auch ein wissenschaftlich fundierter Fremdsprachenunterricht erst seit kurzem möglich.

In den folgenden Semestern beschäftigte ich mich weiter mit der ÖGS, besuchte Sprachkurse und fasste den Beschluss, mich im Zuge meiner Masterarbeit noch weiter in das Thema zu vertiefen. Da der Bereich der Sprachlehr- und -lernforschung als Teil meines Studiums mich ebenfalls sehr interessierte und dieser viele Forschungsmöglichkeiten bietet, schien es

nahliegend, diese zwei Interessenfelder in einem Projekt im Rahmen der Masterarbeit zu verbinden.

Der Fremdsprachenunterricht als Forschungsgegenstand erscheint im Kontext der ÖGS gerade deshalb als wichtig, da der Sprachkurs für hörend aufgewachsene Menschen oft den ersten Berührungspunkt zwischen hörender und gehörloser Welt darstellt. Sprachkurse können als eine Schnittstelle gesehen werden, in der gehörlose Menschen ihre Welt und Sprache teilen und ein neues Mittel zur Kommunikation lehren. O'Connell (2017) beschreibt die Unterrichtssituation eines Gebärdensprachkurses in seiner autoethnographischen Studie als Begegnungszone mit vielen Möglichkeiten, die es zu entdecken und nutzen gilt. Dementsprechend soll auch der Unterricht der ÖGS erforscht und beschrieben werden. Im besten Fall können so Anregungen für weitere Entwicklungsschritte gegeben werden.

Nach einer ungefähren Bestimmung des Themenfelds, mit dem ich mich gerne beschäftigen wollte, war nun eine weitere Eingrenzung im Bereich „ÖGS im Fremdsprachenunterricht“ zu treffen und eine Fragestellung zu finden. Nach einer ersten Beschäftigung mit dem Thema wurde augenscheinlich, dass dem Feld des ÖGS-Fremdsprachenunterrichts noch wenige wissenschaftliche Arbeiten zugrunde liegen.

Nach der Literaturdurchsicht und einem ersten Austausch mit Personen aus dem Feld, die wissenschaftlich arbeiten oder selbst unterrichten, wurde deutlich, dass es besonders in der bisherigen Arbeit zur ÖGS-Lehre noch keine Sammlung von Material oder einen Überblick zum bisherigen Unterrichtsgeschehen in Österreich gibt. Mehrfach haben sich Forschende mit dem Sprachunterricht für gehörlose Kinder und Erwachsene im Bildungssystem auseinandergesetzt, jedoch im Feld der Fremdsprachenlehre gibt es kaum wissenschaftliche Erkenntnisse. Dieser Forschungslücke entsprechend werde ich mich mit der bisherigen Auseinandersetzung mit der ÖGS als Fremdsprache befassen. Besonders die Anfänge wissenschaftlich fundierten ÖGS-Unterrichts, dessen Entwicklung und die heutige Situation werden in meiner Forschung betrachten.

Die Forschungsfrage, die sich aus den genannten Überlegungen ergab, lautet daher wie folgt:

Wie hat sich der ÖGS-Fremdsprachenunterricht in Österreich für hörende Erwachsene seit Anfang der 1990er Jahre bis heute entwickelt?

In dieser Arbeit soll ein Abriss über die Geschehnisse der letzten knapp 30 Jahre ÖGS-Fremdsprachenunterricht erstellt werden, der einen Überblick über Tendenzen und Entwicklungsmuster geben soll. Dieser könnte als Ausgangspunkt für weitere Forschung

dienen und zur Verbesserung und Weiterentwicklung des Unterrichts anregen, nachdem die erste Phase der ÖGS-Lehre in Österreich in einen wissenschaftlichen Kontext gerückt wurde.

Der gewählte Zeitrahmen wird als sinnvoll erachtet, da die Datenlage davor unzureichend ist, keine Anhaltspunkte für Unterrichtskriterien der Zeit vorhanden sind und die Vermutung nahe liegt, dass auf diesen Grundlagen keine zielführende Rekonstruktion des Unterrichts möglich ist. Dabei wurde das Einsetzen der wissenschaftlichen Erforschung der ÖGS berücksichtigt, das ab Beginn der 1990er Jahre auf den Universitäten Graz und Klagenfurt begann (vgl. Grbić et al., 2004; Leitner, 1992). In Anbetracht der Möglichkeiten im Rahmen einer Masterarbeit und den zur Verfügung stehenden Quellen wurde dieser Zeitrahmen festgelegt.

1.1. Was? Wie? Wer?

Die Interessensbereiche der geplanten Forschung kann man in die Fragen *Was?*, *Wie?* und *Wer?* einteilen. Das *Was?* bezieht sich auf Inhalte, die im Unterricht vermittelt werden. Das betrifft sowohl sprachliche, grammatikalische und kulturelle Inhalte als auch Einstellungen und Verständnis zur Sprache im Allgemeinen. Zu erforschen ist, wie sich diese Inhalte verändert haben und warum. Mit der Annahme, dass Sprachkurse als Schnittstelle zwischen hörender und gehörloser Lebenswelt fungieren, ist von Interesse, welcher Zugang zur ÖGS den Sprachlernenden vermittelt wurde und wird. D.h. welches Konzept von Sprache konstruiert wird, und welche Wertigkeit ihr gegenüber präsentiert wird. Auch die Lernziele, die in ÖGS-Unterricht verfolgt werden, und deren Entwicklung sollen erfragt werden.

Das *Wie?* bezieht sich auf die Art der Vermittlung und die Unterrichtsmethodik. Es soll erfragt werden, welches Vorgehen sich hier über die Zeit beschreiben lässt, und ob sich Lehrende an anderen Unterrichtsmethoden orientiert haben. In diesen Bereich fällt auch der Gebrauch von Unterrichtsmaterialien wie Arbeitsblättern, Büchern und technischer Stützung des Unterrichts durch Computer, Kameras usw.

Mit der Frage *Wer?* soll beantwortet werden, welche Personen an Organisation und Umsetzung beteiligt waren und sind. Das schließt die Lehrerinnen und Lehrer ebenso wie die Lernenden mit ein. Wer führt die Kurse durch und ist es dabei von Bedeutung ob die Lehrpersonen gehörlos oder hörend sind? In Hinblick auf die Lernenden ist besonders interessant, welche Zielgruppen es gibt und ob entsprechend angepasster Unterricht angeboten wird. Auch Institutionen, Vereine und Verbände, die eine Rolle gespielt haben, sollen hier bedacht werden.

1.2. Annahmen

Fremdsprachenunterricht jeglicher Art ist im Wandel der Zeit aus unterschiedlichen Gründen Veränderungen unterworfen (vgl. Doff, 2016; Doff & Giesler, 2012). Das ist ebenso für ÖGS-Unterricht anzunehmen, weshalb meine erste Annahme ist, dass sich der Fremdsprachenunterricht-ÖGS in Österreich seit Anfang der 1990er Jahre verändert hat.

Eine weitere Annahme ist, dass das Unterrichtsmaterial Veränderungen unterlegen ist. Das ist deshalb anzunehmen, da viele Lehrpersonen auf persönlich erstelltes Material zurückgegriffen haben (vgl. Grbić et al., 2004; Krausneker & Schalber, 2007, S. 420). Die erste Grammatik für ÖGS wurde 2002 veröffentlicht und so gab es davor für den Unterricht keine erforschten Anhaltspunkte grammatikalischer Inhalte. Eine weitere Vermutung bezüglich der Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts ist, dass technische Neuerungen Einfluss auf den ÖGS-Unterricht genommen haben. Bereits in der Arbeit von Grbić et al. (2004) wurde das Potenzial, das die sich entwickelnde Technologie bietet, erkannt und erforscht. Da die Entwicklung der Technik in den letzten 10 Jahren unaufhörlich weiter fortgeschritten ist, ist anzunehmen, dass diese Möglichkeiten auch für einen vielseitigen ÖGS-Unterricht reichlich eingesetzt wurden.

1.3. Aufbau der Arbeit

Zuerst werden theoretische Grundbegriffe und Begriffserklärungen, die dieser Arbeit zugrunde liegen erläutert. Dies soll eine Vorstellung davon geben, mit welchem Verständnis von Fremdsprachenunterricht und Erwachsenenbildung im weiteren Vorgehen gearbeitet wurde. Außerdem sollen die Grundlagen und Methoden der historischen Fremdsprachenforschung erläutert werden. Das beinhaltet auch das Modell von Richards und Rodgers (2014), das anhand der Rubriken *Theoretische Grundannahmen*, *Designprinzipien* und *Praktische Umsetzung*, zur Beschreibung von Fremdsprachenunterricht genutzt wird. Dieses Modell wurde auch zur Erstellung des Leitfadens herangezogen.

Das Kapitel 3. *Forschungsstand* gibt einen Einblick in die bisherige Forschungsarbeit zum ÖGS-Fremdsprachenunterricht geben. Alle zugänglichen Publikationen zu dem Themenbereich oder Ausschnitte aus anderen Arbeiten, die Fremdsprachenunterricht thematisieren, wurden aufbereitet, um die vorliegende Forschung in diesen Kontext einbetten zu können. Neben wissenschaftlichen Publikationen werden auch andere wichtige Veröffentlichungen zum ÖGS-Fremdsprachenunterricht erwähnt.

Anschließend werden auch Forschungsarbeiten zu anderen Gebärdensprachen vorgestellt. Das zeigt den breiteren Rahmen der Gebärdensprachdidaktik, in dessen Gestaltung sich auch die ÖGS einreihet. Durchgeführte Studien und verfolgte Interessen aus internationaler Forschung sollen aufzeigen, welche Möglichkeiten es in dem Bereich gibt und welche Strömungen in der modernen Gebärdensprachdidaktik vorhanden sind.

Im darauffolgenden Kapitel 4. *Empirische Studie* werden die angewandten Vorgehensweisen vorgestellt und besprochen. Das beinhaltet die Erläuterung und Begründung der gewählten Methoden sowie die Umsetzung dieser. Auch eine Reflexion und Anmerkungen zu den durchgeführten Interviews finden in diesem Kapitel Platz, um den Forschungsprozess und die Gedanken zu diesem möglichst transparent zu gestalten. In diesem Kapitel wird auch auf den Umgang mit den erhobenen Daten, ethische Aspekte und das weitere Vorgehen in der Datenverarbeitung erläutert. Danach werden das Erstellen des Kategoriensystems und das Analyseverfahren besprochen.

Im Kapitel 5. *Ergebnisse* werden schließlich die codierten Daten präsentiert. Dabei werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede im erhobenen Material aufgezeigt. Im Schema des aufgestellten Kategoriensystems werden die codierten Textstellen erläutert. Das Kapitel 6. *Fazit* verbindet relevante Punkte aus dem Material zur Beantwortung der Forschungsfrage und setzt die Daten mit dem vorgestellte Modell von Richards und Rodgers (2014) in Bezug. Es folgen eine Zusammenfassung der behandelten Themen und ein Ausblick für weiterführende Arbeiten zum Bereich der ÖGS-Fremdsprachenlehre.

2. Theoretische Grundlagen und Begriffe

2.1. Fremdsprachenunterricht im Erwachsenenalter

Es wird davon ausgegangen, dass man unter Fremdsprachen jene Sprachen versteht, „die auf gesteuerte Art und Weise und in künstlichen Situationen gelernt werden.“ (Jung & Günther, 2016, S. 210). Fremdsprachenunterricht versucht, unabhängig vom Zeitpunkt in der Geschichte und dem kulturellen Umfeld, für Lernende und Lehrende eine möglichst effiziente und effektive Art des Lernens zu ermöglichen (vgl. Doff, 2016, S. 321). Anders als eine Erstsprache wird eine Fremdsprache nicht von klein auf erworben oder wie eine Zweitsprache in „alltäglicher Kommunikation“ erlernt, sondern in einer Unterrichtssituation bewusst gelernt und nach einer oder mehreren Methoden gelehrt (vgl. Jung & Günther, 2016, S. 103, 141, 210). Zwischen Fremd- und Zweitsprachen wird entsprechend dahingehend unterschieden, dass Fremdsprachen außerhalb des zielsprachigen Kontexts (z.B. Englisch in Österreich) und Zweitsprachen im sprachlichen Kontext erlernt werden (z.B. Deutsch in Österreich) (vgl. Molitor, 2010, S. 276). In dieser Arbeit wird der Begriff *Fremdsprachenunterricht* verwendet und soll die Eigenschaften beider beschriebenen Termini einschließen (vgl. Molitor, 2010, S. 276), da im Falle der ÖGS nicht immer trennscharf unterschieden werden kann, ob es sich für Lernende um eine Fremd- oder Zweitsprache nach den gegebenen Definitionen handelt. Relevant im Zusammenhang dieser Arbeit ist, dass Lernende eine Lautsprache als Erstsprache erworben haben und die ÖGS im Erwachsenenalter als zusätzliche Sprache erlernen.

Auch der Begriff der Erwachsenenbildung oder Andragogik soll hier kurz erläutert werden, um den Rahmen für die gegebene Fragestellung zu klären. Die Eingrenzung des zu untersuchenden Unterrichts wird in der Fragestellung mit „für hörende Erwachsene“ festgestellt. Das hat den Grund, dass in diese Arbeit jener Sprachunterricht von Interesse ist, der außerhalb des schulischen Kontexts von Primar- und Sekundarstufe stattfindet. Das schließt institutionell abgehaltene Kurse im quartären Bildungsbereich in Sprachschulen, Volkshochschulen und Vereinen ebenso ein wie Bildungsstätten des tertiären Bereichs wie Fachhochschulen und Universitäten. Es wird in der Fragestellung deshalb speziell auf Erwachsene Bezug genommen, da eine Abgrenzung zum Schulunterricht deutlich werden soll. Das beinhaltet auch den Aspekt des Alters im Fremdsprachenlernen, da im Bereich der Erwachsenenpädagogik Einflussfaktoren wie Welt- und Handlungswissen, sowie allgemeine kognitive Fähigkeiten oder sozioökonomische Faktoren bedeutender sind als bei jungen Lernenden (vgl. Juchem-Grundmann, 2010, S. 2). Es kann außerdem angenommen werden, dass erwachsene Lernende andere Bedürfnisse im Sprachenlernen aufweisen, ein größeres Maß an Mitverantwortung und

Selbstorganisation beim Lernen haben und dadurch auch der Unterricht beeinflusst wird (vgl. Juchem-Grundmann, 2010, S. 3). Ein weiterer unterscheidender Faktor ist die heterogene Strukturierung und ungleiche institutionelle Voraussetzungen für Sprachunterricht im Erwachsenenbildungssektor (Terhart, 2005, S. 116). Das lässt sich auf unterschiedliche Institutionen und Anbieter ebenso zurückführen wie auf verschiedene Beweggründe Lernender, aufgrund derer sie einen Kurs besuchen: Etwa die berufliche Weiterbildung, persönliche Interessensvertiefung, Freizeitgestaltung oder eine Notwendigkeit z.B. zur Einbürgerung (vgl. Terhart, 2005, S. 115–119; Vogt, 2016, S. 201). Dem Erwachsenenbildungsbereich wird auch Flexibilität zugesprochen, die es ermöglicht, Anpassungen an gesellschaftliche, kulturelle oder individuelle Herausforderungen rascher als im Pflichtschulbereich zu gewährleisten (vgl. Terhart, 2005, S. 119).

Das Erwachsenenalter der TeilnehmerInnen und der Erwerb einer Lautsprache werden als entscheidender Faktoren zur Abgrenzung angenommen. Zur ersten Beschreibung des Feldes und Erfassung des Fremdsprachenunterrichts in seinen verschiedenen Entwicklungsdimensionen soll das gesamte Spektrum des Kursangebots betrachtet werden. Unterscheidende Faktoren der Lernervariablen zwischen Lernenden im tertiären und quartären Bereich wie Motivation, Vorkenntnisse im Sprachenlernen etc. (vgl. Kleppin & Reich, 2016, S. 75f) werden als unerheblich für diese Untersuchung angenommen. Für alle Zielgruppen wird in der vorliegenden Arbeit der Begriff Lernende verwendet.

2.2. Historische Fremdsprachenforschung

Ein Feld, das für diese Arbeit ebenfalls bedacht wurde, ist das der historischen Fremdsprachenforschung. Diese kann als Teilbereich der Pädagogik gesehen werden und ist gleichzeitig ein Bereich, der sich mit erziehungs- und geisteswissenschaftlichen Fragen beschäftigt (vgl. Doff & Giesler, 2012, S. 83). Als Quellen dienen in der historischen Fremdsprachenforschung Lehrpläne, Curricula aber auch dingliche Gegenstände, historische Ereignisse sowie Bild- und Tonmaterial. Die Quellen werden als *Tradition* oder *Überrest* typologisiert. Eine *Tradition* steht dabei für eine Quelle, die mit Bewusstsein für die Nachwelt übermittelt wurde, während ein *Überrest* unabsichtlich hinterlassen wurde. Diese zwei Begriffe stellen jeweils ein Ende eines Kontinuums dar, auf dem sich die verschiedenen Quellen eher dem einen oder dem anderen annähern (vgl. Doff & Giesler, 2012, S. 84). In Hinblick auf diese Typologisierung steht vor allem der bewusste Umgang mit den Quellen im Vordergrund, der bei der Interpretation berücksichtigt werden muss. Quellen lassen sich außerdem nach dem

Kriterium der Direktheit oder Indirektheit einteilen. Indirekte Quellen wie Curricula oder Lehrwerke, die nur vermuten lassen wie der Unterricht tatsächlich abgelaufen ist, stehen im Gegensatz zu direkten Quellen wie Unterrichtsmitschnitten o.ä. (vgl. Doff & Giesler, 2012, S. 84).

Im Fall dieser Masterarbeit wurde ebenfalls auf eine indirekte Quellenform zurückgegriffen, nämlich auf das qualitative Interview. Hier ist anzumerken, dass diese sich auf dem Kontinuum eher auf der Seite der Tradition befinden, da den InterviewpartnerInnen bewusst ist, dass sie Informationen zum Zweck der Forschungsarbeit preisgeben. Auch wenn die Quellenart eine andere ist als in der historischen Fremdsprachenforschung üblich, ist trotzdem festzuhalten, dass es sich um eine Forschungsarbeit der historischen Fremdsprachenforschung handelt. Doff und Geisler schreiben, dass „als Quelle [...] prinzipiell alles dienen [kann], was eine Rekonstruktion der Vergangenheit ermöglicht.“ (Doff & Giesler, 2012, S. 83). Natürlich ist zu hinterfragen, wie sehr die subjektive Einschätzung von Personen zu Ereignissen, die bis zu 25 Jahren zurückliegen, zur tatsächlichen Rekonstruktion dienen können, doch ist in Anbetracht des Forschungsfeldes keine andere Form der Quellenerhebung möglich. Diese kritische Sicht auf die eingesetzten Quellen wird im weiteren Vorgehen und der Analyse berücksichtigt. Wenn auch anhand unterschiedlichen Datenmaterials, so wird in der geplanten Arbeit dennoch ein Versuch der Rekonstruktion des Unterrichts und dessen Bedingungen in der Vergangenheit unternommen, was ebenfalls Teil der historischen Fremdsprachenforschung ist.

2.3. Komponenten einer Unterrichtsmethodik

Historiographische Arbeiten orientieren sich zur Beschreibung des Unterrichts u.a. an dem Modell von Richards und Rodgers (2014), das mit *Theoretische Grundannahmen (approach)*, *Designprinzipien (design)* und *Praktische Umsetzung (procedure)* drei grundlegende Dimensionen von Unterrichtsmethoden beschreibt. (vgl. Doff & Giesler, 2012, S. 84f; Richards & Rodgers, 2014, S. 29). Dieses Modell soll für meine Arbeit und vor allem für die Interpretation der Daten als Rahmen dienen und den bereits gestellten Fragen *Was?*, *Wie?* und *Wer?* eine wissenschaftlich theoretische Basis geben, auf der die Überlegungen genauer ausgeführt werden können.

2.3.1. Theoretische Grundannahmen

Richards und Rodgers (2014) verstehen unter *Theoretischen Grundannahmen* den Bereich einer Methode im Sprachunterricht, der sich mit grundlegenden Prinzipien und Theorien befasst. Das Zusammenspiel von Sprachtheorien und Lerntheorien wird in diesem Abschnitt behandelt (vgl. Richards & Rodgers, 2014, S. 22–29). Die erste Ebene der *Theoretischen Grundannahmen* befasst sich mit linguistischen Theorien, die Fremdsprachenunterricht zugrunde liegen können. Dabei werden folgende Sprachtheorien vorgestellt: Das *kognitive Modell* beschreibt Sprache in Form von universalen Prinzipien, Parametern und einer Universalgrammatik. Die kognitive Verarbeitung von Sprache und Grammatik im menschlichen Gehirn wird hervorgekehrt. Das *strukturalistische Modell* geht davon aus, dass Bedeutungen in Form von systematisch geordneten sprachlichen Strukturen (Wörter, Phrasen, Sätze etc.) geformt werden, die zueinander in einem bestimmten Verhältnis stehen und es so ermöglichen, sprachliche Inhalte zu vermitteln. Das *funktionale Modell* sieht Sprache als Instrument, um Bedeutung weiter zu geben, alltägliche Tätigkeiten zu ermöglichen. Es geht somit von einer kommunikativen und kompetenzorientierten Sprachennutzung aus. Im *interaktionalen Modell* wird Konversation und Ausverhandlung sprachlicher Bedeutungen zwischen SprachbenutzerInnen in den Vordergrund gestellt; Sprache entsteht und bekommt ihre Berechtigung durch soziale Interaktion. Eng damit verbunden ist das *soziokulturelle Modell*, das Sprache als kommunikatives Instrument erkennt und dabei die Existenz und Konstruktion eines sozialen Kontextes miteinbezieht. Das *Genre Modell* ist funktional orientiert und geht davon aus, dass Texte in unterschiedlichen Genres auftreten und Sprache im größeren Zusammenhang von Text und Diskurs steht. Das *lexikalische Modell* kehrt die Rolle von lexikalischen Einheiten, Phrasen und deren Zusammenhang in der Grammatik hervor.

Die zweite Ebene der *Theoretischen Grundannahmen* beschreibt Lerntheorien, die gemeinsam mit den Sprachtheorien eine Basis für Fremdsprachenunterricht bilden können (Richards & Rodgers, 2014, S. 25–29). Darunter wird *behavioristisches* Lernen beschrieben, welches Lernen mit dem Einüben von Gewohnheiten, sowie Verarbeitung und Reaktion auf Stimuli in wiederkehrenden Wiederholungen von Übungen ermöglicht. *Cognitive-code learning*, entwickelt in den 1960er Jahren, bezieht sich auf kognitive Verarbeitungsprozesse im Gehirn und soll durch aktives Grammatiklernen die praktische Anwendung von Sprache ermöglichen. Die *creative-construction hypothesis* hat ihren Ursprung in den 1970er Jahren, sieht Sprachlernen als kreativen Prozess, in dem Fehler die Lernenden weiterbringen und die Vermittlung kommunikativer Inhalte wichtiger ist als syntaktische Korrektheit. Das *skill learning* geht davon aus, dass Sprache in Verbindung mit ausgeführten Aktivitäten steht und

durch Einüben bestimmter sprachlicher Handlungen der Sprachgebrauch automatisiert wird. Die *interaktionale Theorie* sieht Spracherlernen im Kontext von interaktiven Prozessen und durch Aushandeln von sprachlicher Bedeutung; die Auseinandersetzung mit geübteren SprachbenutzerInnen wie native speakers wird als zentral angesehen. Die *konstruktivistische* Herangehensweise an den Spracherlernprozess sieht Lernende als aktive Beteiligte im Lernprozess, die auf Basis von vorgegebenem Sprachwissen eine individuelle Sachkenntnis und Kompetenz konstruieren. Eine Erweiterung dieses konstruktivistischen und des interaktionalen Modelles ist die *sociocultural learning theory* (oder *social constructivism*). Sprachenlernen passiert der Theorie zufolge in einem bestimmten Setting und in Interaktion mit einer versierteren Person wie native speakers; durch Techniken wie *Scaffolding* wird Spracherlernen in Teilnahme an einem angeleiteten Lernprozess ermöglicht. Eine weitere Herangehensweise nimmt die *individuellen Begabungen* und Bedürfnisse der Lernenden wahr, wobei die Lehrperson den Lernprozess auf diese Bedürfnisse abstimmt.

2.3.2. Designprinzipien

Mit *Designprinzipien* bezeichnen Richards und Rodgers den Rahmen für Unterricht, der sich mit Lernzielen, Lehrplan und Tätigkeiten im Unterricht befasst. Auch die Rollenbilder von Lernenden und Lehrenden, sowie Wichtigkeit bzw. Position des Lernmaterials im Unterricht werden hier beschrieben (vgl. Richards & Rodgers, 2014, S. 29–35). Mit Lernzielen meinen die Autoren hier die von der Lehrperson erwünschten Resultate und erworbenen Fähigkeiten der Lernenden im Unterricht. Diese können sich auf bestimmte Bereiche des Sprachenlernens wie u.a. mündliche, schriftliche oder kommunikative Kompetenzen beziehen. Produktorientiertes Lernen geht dabei speziell auf erworbenes Wissen und sprachliches Regellernen ein. Diesem wird prozessorientiertes Lernen gegenübergestellt, das einen größeren Fokus auf den Entwicklungsprozess der Lernenden im Sprachenlernen legt. Die Fähigkeit zu Lernen und sich selbst zu helfen wird mehr unterstützt als Auswendiglernen von syntaktischen Strukturen.

Der Lehrplan für Sprachunterricht kann je nach gewählter Methode verschiedene Themenbereiche und sprachliche Inhalte enthalten. Es wird zwischen zehn verschiedenen Typen unterschieden: grammatikalisch, lexikalisch, funktional, situational, inhalts-basierend, kompetenzorientiert, fertigkeitenorientiert, aufgabenorientiert, textorientiert oder ganzheitlich.

Mit Tätigkeiten und Übungen (*teaching and learning activities*) werden Lernenden gezielt Aufgaben gestellt, die das Sprachenlernen und Sprachfertigkeiten auf eine bestimmte Art

fördern sollen. Dabei kann es sich um unterschiedliche Formen in verschiedene Gruppierung von Einzelaufgaben bis hin zur Gruppenarbeit handeln, wie z.B Problemlösung zur Förderung interaktiver Fähigkeiten (*task-based*), Informationsaustausch, Rollenspiele, Imitation von Sprachinhalten, Textanalyse etc.

Rollenbilder von Lernenden und Lehrenden können ebenfalls auf unterschiedliche Art beschrieben werden und weisen je nach zugrundeliegender Methode unterschiedliche Attribute auf. Die Rolle des Lernenden kann anhand seiner Unterrichtsbeteiligung beschrieben werden. Demnach kann dieser in eine passive Rolle als Informationsempfänger bis hin zum aktiven Gestalter im Unterricht gesehen werden, der Inhalte und Interaktion initiiert. Eine lernerInnenzentrierte Herangehensweise gestattet den Lernenden Autonomie und unterstützt aktive Mitarbeit im Lernen. Bestimmt werden die Freiheiten der Lernenden von der Lehrerrolle und dem dadurch ermöglichten Spielraum. Das Maß der Kontrolle über gesetzte Lernmaßnahmen und Übungen, sowie über besprochene Lerninhalte und die Art der Interaktion bestimmen die eingenommene Rolle der Lehrperson. Entsprechend kann die Lehrerrolle von einem stark dominierenden Lehrmeister, der die Hauptinformationsquelle darstellt, bis hin zu einem freien Hilfesteller reichen, der Lernen anregt und so den individuellen Lernprozess fördert.

Materialien sind im Zusammenspiel mit den Lernzielen, dem Lehrplan und den Aktivitäten im Unterricht zu sehen und können daher unterschiedliche Funktionen erfüllen und Tätigkeiten unterstützen. So müssen Materialien verschiedene Aufgaben erfüllen können, je nachdem ob der Unterricht vorwiegend lehrerzentriert ausgerichtet ist, der Peergroup im Lernprozess mehr Bedeutung zugeordnet wird oder auf selbstständiges Arbeiten Wert gelegt wird. Auch auf das Ausbildungsniveau der Lehrkräfte kann in dem Bereich eingegangen werden, sodass Materialien die Lehrkräfte zusätzlich unterstützen oder wenig Vorgaben zur Unterrichtsgestaltung aufweisen. Form und Medienart (Lehrbuch, Arbeitszettel, Computergestütztes Material etc.) sind weitere Dimensionen, in denen Material beschrieben werden kann.

2.3.3. Praktische Umsetzung

Als *Praktische Umsetzung* wird jener Teil einer Unterrichtsmethode bezeichnet, der die tatsächliche Realisierung der Konzepte der *Theoretischen Grundannahmen* und *Designprinzipien* beinhaltet. Es geht um bestimmte Techniken der Präsentation, der Übung und des Feedbacks in der Unterrichtssituation. Es wird betrachtet wie *teaching activities* und

Übungen eingesetzt werden, um neue Informationen zu präsentieren und Bekanntes zu vertiefen. Ebenso wird die Art und Umsetzung von Feedback an die Lernenden betrachtet (vgl. Richards & Rodgers, 2014, S. 35). Die Dimension *Praktische Umsetzung* wird für diese Masterarbeit nicht von Bedeutung sein, da vom Datenmaterial der ExpertInneninterviews zu dem tatsächlichen Verhalten im Unterricht keine validen Aussagen getroffen werden können.

2.3.4. Institution

Zu nennen ist an dieser Stelle auch die Dimension, des institutionellen Rahmens einer Unterrichtsform wie sie Terhart (2005) beschreibt. Er merkt an, dass die Einbettung des Unterrichts in ein System oder eine Organisation allzu oft vernachlässigt wird. Diese äußeren Bedingungen, die nicht direkt mit der Unterrichtssituation zu tun haben, sind aber dennoch zu beachten, da sie ebenso Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung, das Erreichen von Lernzielen und Rollenverteilung haben (vgl. Terhart, 2005, S. 57). Im Zusammenhang von Unterricht und Institution geht Terhart besonders auf den schulischen Kontext ein, der sowohl mit der Umgebung des Klassenzimmers, als auch mit Lehrplänen und Anforderungen an die SchülerInnen in Zusammenhang gesetzt wird. Diese Einbettung ist für Fremdsprachenunterricht in Bereich der Erwachsenenbildung ebenso relevant. Auch die Gestaltung von Fremdsprachenkursen wird von Vorgaben für Lehrkräfte von Sprachschule oder Universität, räumlichen Gegebenheiten und einem zeitlichen Rahmen beeinflusst. Terhart spricht hier von Präformationen, die systematisches Lehren und Lernen erst ermöglichen (vgl. Terhart, 2005, S. 57–60). Das Agieren der Lehrperson wird demnach nicht nur durch eigene Fähigkeiten, Vorkenntnisse und Gewohnheiten beeinflusst, sondern auch durch äußere Bedingungen und Regelungen.

3. Forschungsstand

3.1. ÖGS-Forschungsgeschichte zum Fremdsprachenunterricht

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit ÖGS setzte in den 1990er Jahren ein (vgl. Grbić et al., 2004; Schalber, 2015). Seit dem wurde zu Grundlagenforschung linguistischer Beschaffenheit der Sprache (vgl. Hofstätter & Stalzer, 2001; Skant, 2002; Julia Krebs, 2017; J. Krebs, Wilbur, Alday, & Roehm, 2018; Lackner, 2018) soziolinguistischen und sprachpolitischen Themen (Dotter & Okorn, 2003; Krausneker, 2004; Zelger, 2013; Krausneker, 2015; Krausneker, Dotter, Jarmer, & Huber, 2019), sowie zu Bedingungen für gehörlose Menschen im Bildungs- und Arbeitsbereich publiziert (vgl. Holzinger, 2001; Krausneker & Schalber, 2007; Kramreiter, 2016; Hilzensauer, Krammer, Volpato, & Chan, 2018).

Auch das Gebiet des ÖGS-Fremdsprachenunterrichts und der Vermittlung der Sprache an hörende, lautsprachlich aufgewachsene Erwachsene bildet einen Interessensbereich der Forschung, der bisher jedoch wenig Aufmerksamkeit bekommen hat. Zu nennen ist hier die Diplomarbeit von Hofstätter (1998), die sich erstmals im Rahmen einer wissenschaftlichen Arbeit mit Vermittlung der ÖGS an hörende Erwachsene auseinandersetzte. In der Arbeit wird eine breite Darstellung der relevanten Bereiche im Fremdsprachenkontext gegeben, die sowohl einen allgemeinen Einblick in die ÖGS gibt, als auch auf Schwierigkeiten der Lernenden beim Erlernen der Sprache eingeht und Themen wie Dialekte, *native signer* oder Lautsprachbegleitende Gebärden (LBG) in Zusammenhang mit ÖGS-Fremdsprachenunterricht betrachtet. Auch auf mangelndes Unterrichtsmaterial, die laufende Entwicklung von Lexika in Videoform und neue technische Hilfsmittel für den Unterricht wird eingegangen.

Eine weitere Publikation, die sich mit ÖGS als Fremdsprache auseinandersetzt, ist die vom ITAT der Karl-Franzens-Universität Graz herausgegebene *Zeichen setzen!* (vgl. Grbić et al., 2004). Diese gibt eine Übersicht über die Arbeiten des Instituts im Bereich der Österreichischen Gebärdensprache. Das beinhaltet unter anderem den Bericht zur Mitarbeit in der europaweiten Initiative *Employment Horizon*, das durch die Europäische Kommission, Bundessozialamt und Landesstelle Steiermark finanziert wurde, und von 1996-2000 stattfand (vgl. Grbić et al., 2004, S. 17). Im Rahmen dieser internationalen Zusammenarbeit wurden mehrere Bereiche zur Integration von Gehörlosen und Förderung der Gebärdensprachen in Europa bearbeitet: Ausbildung für GebärdensprachkursleiterInnen, Lehrgänge für GebärdensprachdolmetscherInnen, Weiterbildungen, Bewusstseinsbildung und Erstellung von Lehrmaterialien (vgl. Grbić et al., 2004, S. 18–29). Die Ausbildung gehörloser Menschen zu GebärdensprachkursleiterInnen wurde in Form von theoretischen und praktischen Seminaren

zu den Themenbereichen Didaktik, Methodik, Linguistik, sowie Gebärdensprache und Gehörlosenkultur, zum Großteil in ÖGS oder mit Unterstützung von DolmetscherInnen, abgehalten. Es wurden gehörlose Vortragende von den Universitäten Hamburg, Bristol und dem Zentrum für Gebärdensprache in Kopenhagen eingeladen ihr Wissen und ihre Erfahrungen zu teilen (vgl. Grbić et al., 2004, S. 19). In Bezug auf die Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien wird angemerkt, dass Bücher und Lexika in schriftlicher Form zum Lernen einer Gebärdensprache nicht adäquat seien und zur optimalen Vermittlung von Gebärdensprachen mit visuelle Materialien gearbeitet werden müsse, um modernen und qualitativen Unterricht anbieten zu können (vgl. Grbić et al., 2004, S. 27–29).

Ein weiteres Projekt, das in der Publikation besprochen wird und mit direktem Bezug zum ÖGS-Fremdsprachenunterricht steht, befasste sich mit der Herstellung von digitalem Lehr- und Lernmaterial. Zwischen 2002-2003 wurde im Rahmen der Initiative „Neue Medien in der Lehre an Universitäten und Fachhochschulen“ ein Projekt namens „SIGN-IT – Ein Medienlernsystem für ÖGS“ durchgeführt. Besonders aus dem Mangel an geeignetem Unterrichtsmaterial für höhere Kursniveaus der Dolmetschausbildung, wurde dieses Projekt als Kooperation mit der Fachhochschule Joanneum GmbH Graz gestartet. Es sollte ein integriertes Medienlernsystem für ÖGS entwickelt werden, um die Lernprozesse zu erleichtern und zu verbessern. Um Vorstellungen und Wünschen von betroffenen Personen bzgl. Multimediaanwendungen und entsprechenden Produkten zu erfahren, wurden LehrerInnen, Lernende und DolmetscherInnen in die Datenerhebung einbezogen. Zusammenfassend ist zu sagen, dass laut der Studie direkte Kommunikation im Unterricht als unentbehrlich und sehr wichtig eingeschätzt wurde. Ideen für Alternativen und Ergänzungen zum Selbststudium, wie CD-ROM und Material im Internet, wurden von den befragten Personen ebenso positiv aufgenommen. (vgl. Grbić et al., 2004, S. 63–66). Besonders der Wunsch nach mehr Unterrichtsmaterial und einem ausführlichen Online-Wörterbuch oder Lern-CDs für das Selbststudium wurde deutlich.

In der Reihe der Veröffentlichungen des Zentrums für Gebärdensprache und Hörbehindertenkommunikation der Universität Klagenfurt wurde 2006 ein Curriculum für die Ausbildung gehörloser Menschen zur GebärdensprachlehrerIn veröffentlicht. Darin befinden sich Ausführungen zu bereits vergangenen Ausbildungslehrgängen in Graz und Klagenfurt, sowie die Planung und inhaltliche Gestaltung für den Universitätslehrgang (ULG) *GebärdensprachlehrerIn*. Zur Entwicklung einer derartigen Ausbildung wurde folgendes angeführt:

„Ziel des Projektes ist, über einen Universitätslehrgang geeignete GebärdensprachbenutzerInnen zu LehrerInnen für die Österreichische Gebärdensprache (ÖGS) auszubilden und damit die Kurse in ÖGS bezüglich ihrer inhaltlichen und formalen Standards Kursen in anderen Fremdsprachen anzugleichen.“
(Dotter et al., 2006, S. 2)

Die Ermittlung der Sachlage zeigte eine bis dahin mangelnde Ausbildungsmöglichkeit für gehörlose Menschen im Bereich der ÖGS-Lehre. Dies stand jedoch einem großen Interesse von Seiten der Hörenden an ÖGS-Kursen gegenüber. Insofern sollte versucht werden der Nachfrage entgegenzukommen und die Ausbildung nicht nur zur Etablierung der ÖGS im Erwachsenenbildungsbereich zu nutzen, sondern in weiterer Folge auch zu ermöglichen, ÖGS als Unterrichtsfach im Pflichtschulsystem und zur sprachlichen Bildung gehörloser Kinder und Erwachsener einzuführen (vgl. Dotter et al., 2006, S. 2–6).

Im Zuge des Forschungsprojekts *Sprache Macht Wissen* (Krausneker & Schalber, 2007) wurden Bildungsmöglichkeiten gehörloser und hörbehinderter Kinder und Erwachsener in ÖGS im österreichischen Bildungssystem erhoben. Ein Kapitel wurde dabei Forschungsarbeit zur ÖGS auf der Universität Wien und ÖGS-Sprachkurseangebote in Wien für hörende Erwachsene gewidmet (vgl. Krausneker & Schalber, 2007, S. 416–424). Es wurde festgehalten, dass das Interesse an der ÖGS und die Nachfrage nach Kursen zum damaligen Zeitpunkt stetig stieg. Am Sprachenzentrum der Universität Wien werden seit 2002 ÖGS-Kurse angeboten. Die Qualität dieser Kurse mit ausgebildeten ÖGS-LehrerInnen wird hervorgehoben und der Bedarf an weiterer Unterrichtsmaterial und Grammatikforschung aufgezeigt (vgl. Krausneker & Schalber, 2007, S. 416f). Neben den Kursen des Sprachenzentrums wurden zu der damaligen Zeit auch von anderen Institutionen ÖGS-Kurse angeboten, wobei diese als uneinheitlich in Gestaltung und Umsetzung beschrieben werden und es auch hier an Kursmaterial mangelte (vgl. Krausneker & Schalber, 2007, S. 424).

Eine weitere ausschlaggebende Publikation im Bereich des ÖGS-Fremdsprachenunterrichts, die allerdings nicht aus dem Bereich der Forschung stammt, ist das *Shake Hands* Buch (Marsh, 2011). Dieses eigens für die ÖGS entwickelte Lehr- und Übungsbuch beinhaltet ebenso ein Lehrerhandbuch und eine DVD mit Lerninhalten wie Vokabeln, Kurzgeschichten und Spielen zur ÖGS für Sprachlernende. Dieses Buch findet deshalb hier Erwähnung, da es als erstes, publiziertes Lehr- und Lernbuch seiner Art für die ÖGS im Kontext der Entwicklung des ÖGS-Fremdsprachenunterrichts einen bedeutenden Schritt beschreibt.

An den vorhandenen Forschungsarbeiten zum Fremdsprachenunterricht von österreichischer Gebärdensprache lässt sich eine deutlich praktische Herangehensweise an das Thema erkennen, die die wissenschaftliche Stützung und Verbesserung bereits laufender Kurse als Anliegen hat.

Die gestellten Fragen und Projekte scheinen aus konkreten Defiziten in der laufenden Arbeit im ÖGS-Unterricht heraus entstanden zu sein. So sind die Ausbildung gehörloser Personen als FremdsprachenlehrerInnen auf universitärem Niveau, sowie eine qualitative sprachliche Ausbildung sachkundiger DolmetscherInnen maßgebliche Anliegen in den Publikationen. Ebenso sind Herausforderungen für hörende Erwachsene beim Sprachlernen einer visuellen Sprache und der Mangel an geeignetem Unterrichtsmaterial für moderne Sprachkurse auf verschiedenen Kursniveaus Thema. Am Institut für Translationswissenschaft an der Universität Graz und in den dort abgehaltenen Sprachkursen für angehende DolmetscherInnen ist der Bedarf an Material besonders für fortgeschrittene Kurse zu der damaligen Zeit ersichtlich (vgl. Grbić et al., 2004, S. 27f). Anzumerken ist, dass die besprochenen Texte schon vor längerer Zeit publiziert wurden und dem ÖGS-Fremdsprachenunterricht für hörende Erwachsene seit mehreren Jahren keine weiteren Forschungsarbeiten gewidmet wurden.

3.2. Forschung zum Fremdsprachenunterricht von Gebärdensprachen weltweit

Eine Gebärdensprache, die in der Sprachwissenschaft bereits seit den 1960er Jahren erforscht wird, ist **American Sign Language (ASL)** (vgl. Stokoe, 1980; Stokoe, Casterline, & Cronenberg, 1965; Grbić et al., 2004, S. 75). Neben der Grundlagenforschung der sprachlichen Strukturen finden wir auch eine Vielzahl an Artikeln zur Beforschung des ASL-Fremdsprachenunterrichts (vgl. O'Connell, 2017, S. 855; Rosen, 2018). Bereits ab 1977 gab es das *National Symposion of Sign Language reasearch and teaching* (NSSLRT), das in den folgenden Jahren zu Themen des ASL-Unterrichts publizierte (Stokoe & National Symposium on Sign Language Research and Teaching, 1977). Dabei waren Umsetzung und Nutzen von Methoden aus dem lautsprachlichen Fremdsprachenunterricht und deren Wirksamkeit im ASL-Unterricht erste Themengebiete von Interesse.

Auch die Überprüfungsmöglichkeiten von Sprachkenntnissen einer Gebärdensprache, sowie das Erlernen von Vokabeln und grammatikalischen Strukturen bei hörenden Lernenden wurden in den 1970er und 1980er Jahren untersucht (vgl. McKee & McKee, 1992, S. 131). Es wurde auch zur Produktion von phonologischen Parametern der ASL, Nutzung des Körpers im Raum und visueller Wahrnehmung bei hörenden Lernenden geforscht, wobei der Fokus dabei die Herausforderungen für hörende Menschen mit Erstsprache Englisch beim Erlernen der ASL waren (vgl. McKee & McKee, 1992; Wilcox & Wilcox, 1997; Kemp, 1998).

Kemp (1998) schreibt von einem steigenden Interesse an der ASL und merkt an, dass zu ASL Mythen und irrtümliche Vorstellungen in der Wahrnehmung der Öffentlichkeit verankert sind.

Er geht auf Erwartungen der Lernenden ein und merkt an, dass durch fälschliche Vorannahmen zu der Sprache der Lernprozesse oftmals erheblich erschwert und verlangsamt wird. Da ASL eine komplexe Sprache ist, die viel Übung und Auseinandersetzung braucht, seien Lernende mit falschen Erwartungen schnell frustriert und gäben das Lernen eher auf. Es wird von dem Bedarf an Aufklärung über die Sprache und deren Eigenschaften gesprochen, um das Lernen der ASL mit einer passenden Einstellung beginnen zu können.

Quinto-Pozos (2011) geht in seiner Studie zu ASL ebenfalls auf die Unterschiede zwischen dem Englischen und ASL ein, bearbeitet aber auch die Frage der technologischen Möglichkeiten und Kulturvermittlung im ASL-Unterricht. Er schreibt weiter, dass auch 2011 das Interesse an Fremdsprachkursen weiter groß sei, besonders nachdem ASL auf vielen Schulen und Universitäten für offizielle Studienanforderungen angerechnet werde (vgl. Quinto-Pozos, 2011, S. 151). Er merkt an, dass der Unterricht der ASL eng mit den soziokulturellen Umständen und der Geschichte der Gehörlosencommunity verbunden ist:

„Certainly, other foreign languages also include the teaching of culture, but perhaps not to the extent that ASL instructors incorporate cultural material beginning with introductory level-courses. [...] Thus, the history of a linguistic and cultural minority has played a large part in the teaching of ASL. This fact cannot be overlooked when considering the methods of ASL instruction that may be most effective.”
(Quinto-Pozos, 2011, S. 139–140)

Es wird hier auf den Minderheitenstatus der Sprache und Kultur von Gehörlosen Bezug genommen, wodurch Vermittlung der eigenen Kultur an Mitglieder einer anderen Kulturgemeinschaft zu einem essentiellen Element des Fremdsprachenunterrichts wird.

Neben der Erforschung der ASL gibt es außerdem eine, im Vergleich zu anderen Gebärdensprachmaterialien, große Auswahl an Unterlagen und Kursbüchern für den Fremdsprachenunterricht, die sich im Laufe der Zeit in verschiedenen methodischen und didaktischen Strömungen des Fremdsprachenunterrichts entwickelt haben (vgl. Rosen, 2015).

Eine weitere Gebärdensprache, zu der umfassend wissenschaftlich gearbeitet wird, ist die **Deutsche Gebärdensprache (DGS)**. Im *Handbuch deutsche Gebärdensprache* (Eichmann, Hansen, & Heßmann, 2012) wird ein ganzes Kapitel dem Lehren und Lernen der DGS gewidmet, wobei auf bestehende Lernkonzepte und Curricula ebenso eingegangen wird wie auf didaktische Aspekte in der Vermittlung einer Gebärdensprache und deren Handhabung im deutschen Kontext.

Eine aktuelle Studie zu der DGS stammt von Stella von Randow (2016a) und beschäftigt sich mit der LernerInnenperspektive auf Constructed Action (CA) im Fremdsprachenunterricht. Es wird aus Sicht der Lernenden erfragt, wie im Unterricht mit dem linguistischen Element der

CA umgegangen wird bzw. wie die Lernenden diesen Umgang wahrnehmen. Es wurde festgestellt, dass die CA als implizites Wissen im Unterricht vermittelt wird, die Lernenden aber meist kein explizites Konzept oder keine konkrete Beschreibung dieser sprachlichen Ausdrucksweise geben können. Dies wirft wiederum die Frage auf, wie wichtig die explizite Vermittlung von sprachimmanenten Eigenschaften im Fremdsprachenunterricht für hörende Erwachsene ist, um die Sprache, mit einer anderen Modalität und grammatischen Strukturen als ihrer Erstsprache, vollständig erlernen zu können (vgl. von Randow, 2016b).

Weitere Studien gibt es unter anderem zur **Gebärdensprache in Vietnam** (Woodward & Nguyen, 2011), wobei die Ausbildungslage Gehörloser im Land präsentiert und Bezug auf angebotenen Fremdsprachenunterricht genommen wird. Der Mangel an Unterrichtsmaterialien und ausgebildeten gehörlosen LehrerInnen wird angeführt, sowie ein Projekt (*Certificate Program in Sign Language Analysis/Sign Language Teaching*) besprochen, dass diese Mängel zumindest zum Teil beheben soll. Im Zuge des Projektes lernen gehörlose Personen ihre Sprache linguistisch zu verstehen und zu beschreiben, Wörterbücher und Lehrbücher zu entwickeln und in weiterer Folge an hörende Lernende weiterzugeben. Anzumerken ist hier, dass ausschließlich gehörlose Personen ausgewählt wurden Gebärdensprache zu lehren, mit dem Argument, dass sie die Entwicklung ihrer eigenen Sprache bestimmen sollen (vgl. Woodward & Nguyen, 2011, S. 7). Es wird auf Chancen und Ausbildungsmöglichkeiten für gehörlose Personen und die LehrerInnenausbildung eingegangen. Spezielle Unterrichtspraktiken oder Inhalte werden nicht besprochen. Der Unterricht für hörende LernerInnen an Schulen und Universitäten steht in Vietnamesischer Gebärdensprache 2011 erst am Anfang.

Auch zur **Polnischen Gebärdensprache (PJM)** gibt es einen Artikel von Majkowski und Grancarek (*Teaching Polish Sign Language as a foreign language to people who can hear*, 2016), wobei hier allgemein über die polnische Gebärdensprache, bilingualen Unterricht für Gehörlose, Zusammenleben von hörenden und gehörlosen Menschen und kaum auf Fremdsprachenunterricht für Hörende eingegangen wird.

Zur **Australischen Gebärdensprache (Auslan)** gibt es eine Studie, die sich mit den Anforderungen an Sprachkurse für hörende Eltern mit gehörlosen Kindern beschäftigt. In der Studie von Napier, Leigh und Nann (2007) wurden mit der *action research* Methode und anhand von drei Fokusgruppen bestehend aus ExpertInnen, Eltern und Gehörlosen die wichtigsten Merkmale für zielgerichtetes Lernen von Eltern gehörloser Kinder

herausgearbeitet. Mit diesen Ergebnissen wurden ein mehrjähriger Lehrplan und Material für die Kurse erstellt sowie Buchübersetzungen entwickelt.

O’Connell (2017) schreibt zu **Irischer Gebärdensprache (ISL)** und dem Klassenzimmer als *contact zone* der hörenden und gehörlosen Welt. In seiner Studie führt er eine autoethnographische Tagebuchstudie durch und merkt außerdem an, dass es verblüffend wenig Literatur und Forschung zur LehrerInnenperspektive für Gebärdensprachen gibt (vgl. O’Connell, 2017, S. 855f).

In einem Artikel von Langer (2012) zur **Tschechischen Gebärdensprache (ČZJ)** werden Möglichkeiten von technischen Hilfsmitteln zum Sprachenlernen besprochen. Es wird angemerkt, dass entsprechende multi-media Plattformen effektiv für Lernen von Gebärden zum Selbststudium genutzt werden können. Grammatikalische Inhalte und Konversation werden bisher hingegen nur in direkter Konversation mit Gehörlosen oder im Unterricht vermittelt und geübt.

„Practical skills in sign language, in fact facilitate the understanding of its theoretical bases. Both components, theoretical knowledge and practical skills, it is necessary to develop simultaneously and in harmony. Another prerequisite for the successful learning of sign language is knowledge of the specifics of culture and communication norms of natural users, namely the deaf people (or the Deaf).“ (Langer, 2012, S. 637)

Hier wird zudem aufgezeigt, dass zum vollständigen Erwerb von Gebärdensprachen Kenntnisse von Vokabeln, Grammatik und Gehörlosenkultur die Grundlage bilden. Dieses Lernen soll auf Grundlage von qualitativ hochwertigem Unterricht und damit in linguistischer wie pädagogischer Hinsicht ausgebildeter gehörloser LehrerInnen stattfinden.

Auch Gameiro, Cardoso und Rybarczyk (2014) setzen sich im Rahmen der **Portugiesischen Gebärdensprache (LGP)** mit technischen Hilfsmitteln zum Sprachenlernen auseinander. In dem Artikel beschreiben sie die Entwicklung und Testung des Prototyps von *Kinect-Sign*, einem Lernspiel für Hörende zum Erlernen der Gebärdensprache. Der Prototyp besteht aus zwei Modulen, wobei sich Lernende im ersten Modul Wissen aneignen können, das im zweiten Modul getestet wird. Basierend auf dem von Microsoft entwickeltem *Kinect*, ist das Spiel mit einer Tiefen-Kamera und einem *Sign language recognition*-Algorithmus ausgestattet und erkennt so Gebärden der NutzerInnen. Nach der Durchführung der ersten Testphase mit verschiedenen Lernenden sollte an der Weiterentwicklung gearbeitet werden.

Eine weitere internationale Entwicklung ermöglichte das *European Center of Modern Languages* des Europarats. Im Rahmen des Projektes *ProSign* im Programmzyklus *Lernen durch Sprachen* wurde ein Referenzrahmen für Gebärdensprachen erstellt (Leeson, van den

Bogaerde, Rathmann, & Haug, 2016). Ähnlich dem Referenzrahmen für Lautsprachen (Trim et al., 2001) wurden zwischen 2013-2015 in europaweiten Workshops, Versammlungen und Arbeitsgruppen Daten erarbeitet und gesammelt, um Deskriptoren zur Beschreibung von Lernzielen zu formulieren. Dieser Beschreibungen sollen „als Bezugspunkte für Lehrende, LehrerInnenausbilderInnen und CurriculumsplanerInnen von Gebärdensprachen im tertiären Bildungsbereich“ für Unterricht und Unterrichtsgestaltung dienen (Leeson et al., 2016, S. 6).

Es lässt sich erkennen, dass die Forschung zu Fremdsprachenunterricht für Gebärdensprachen sehr unterschiedlich Ausprägungen hat. Während in manchen Ländern wie Vietnam oder Polen erst begonnen wurde, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen und erste Materialien für den Unterricht zu gestalten, sind andere Länder wie Amerika oder Deutschland in der Entwicklung so weit, dass sie sich mit diversen Komponenten des Unterrichts auseinandersetzen und bereits verschiedene Aspekte des Unterrichts untersuchen konnten. In diesen fortgeschrittenen Studien werden Bereiche wie die Erstellung von zielgruppenspezifischen Kursen, Gehörlosenkultur und dessen Integration in den Unterricht, ebenso wie das immer weiter aufkommende Vermögen der Technik für den Unterricht bearbeitet. Wo anfangs noch grundsätzliche Überlegungen zu Methodik und Didaktik von Gebärdensprachen und besonders der Adaption von bereits vorhandenem Material für Lautsprachen wichtig waren, wurde nach und nach der Fokus auf die Erfahrungen von Lernenden und Lehrenden gerichtet, um den Unterricht entsprechend anpassen zu können. Besonders in Studien der letzten 10 Jahre wurde auch dem kulturellen Vermitteln im Sprachunterricht mehr Aufmerksamkeit gewidmet.

In der Forschung scheint, neben der Untersuchung der Sprachstrukturen, die grundsätzliche Erstellung von Lehrmaterialien und Unterlagen für den Unterricht maßgeblich zu sein. Auch neue technische Möglichkeiten werden auf ihre Effektivität beim Erlernen einer visuellen Sprache untersucht und weiterentwickelt. Der Vorteil, besonders in Hinsicht auf das Beschreiben und Speichern von Gebärdensprachen, wird allgemein erkannt und genutzt.

4. Empirische Studie

4.1. Datenerhebung – Das Qualitative Interview

Zum ÖGS-Fremdsprachenunterricht liegt bisher wenig Forschung vor (Kapitel 3. *Forschungsstand*). Es sind außerdem keine Quellen im Sinne der historischen Fremdsprachenforschung nach Doff & Giesler (2012) wie z.B. Curricula oder Lehrmaterialien (vgl. Doff & Giesler, 2012, S. 83–85) bekannt, die eine Rekonstruktion vergangenen Unterrichts ermöglichen könnten. Deshalb stützt sich die Rekonstruktion der Geschichte des ÖGS-Fremdsprachenunterrichts in der vorliegenden Arbeit auf Aussagen von Personen, die über Erfahrungen und Wissen in diesem Bereich verfügen. Mit diesen ForschungspartnerInnen wurden qualitative Interviews durchgeführt.

Trautmann (2012, vgl. S. 231) nennt das qualitative Interview als passende Methode, um ein Feld zu beforschen, zu dem es noch nicht viel Wissen gibt und sich so explorativ anzunähern. Er nennt außerdem das Beforschen mit qualitativen Interviews als sinnvoll, „wenn Informationen über Prozesse[n] und Sachverhalte[n] nicht oder nur schwer anders zu beschaffen sind.“ (Trautmann, 2012, S. 231). Da es auch in der vorliegenden Arbeit um die Beschreibung eines Entwicklungsprozesses geht, ist dies ein weiteres Argument auf Interviews zurückzugreifen. Um Informationen zu dem Themenbereich zu erhalten und die Fragestellung beantworten zu können, wird davon ausgegangen, dass qualitative Interviews mit Personen aus dem Feld eine geeignete Methode der Datenerhebung darstellen.

4.1.1. Das ExpertInneninterview

Zur Datenerhebung für diese Forschung wurden qualitative, halbstrukturierte Interviews mit Leitfaden durchgeführt. Ein Leitfaden kann die Struktur für die Interviews vorgeben und sollte ermöglichen, dass in den Interviews die relevanten Themenbereiche besprochen werden und so zur besseren Vergleichbarkeit der Daten beitragen (vgl. Misoch, 2015, S. 65f). Auf den verwendeten Leitfaden wird weiter unten genauer eingegangen.

Da der Begriff des Leitfadeninterviews als Überbegriff gesehen werden kann, wird kurz darauf eingegangen, welche Form von leitfadengestütztem Interview für diese Forschung angewandt wurde (vgl. Misoch, 2015, S. 65). Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden ExpertInneninterviews durchgeführt, die sich dadurch auszeichnen, dass sie nicht wie andere Interviewformen methodisch oder inhaltlich bestimmt sind, sondern durch die interviewte Personengruppe definiert werden (vgl. Misoch, 2015, S. 120). Den ExpertInnenstatus erlangen

Personen dadurch, dass sie einen speziellen Bildungsweg durchlaufen haben oder eine bestimmte Tätigkeit oder Funktion, oft eingebettet im institutionellen Rahmen, innehaben (vgl. Misoch, 2015, S. 120). Das Sonderwissen dieser ExpertInnen muss sich vom Alltagswissen abgrenzen lassen, da der ExpertInnenbegriff ansonsten so weit gefasst wird, dass jeder Mensch als ExpertIn für etwas angesehen werden kann und der Status der ExpertInnen dadurch nivelliert wird (vgl. Misoch, 2015, S. 120). Auch Bogner, Littig und Menz gehen auf die Kritik am Begriff des Experten oder der Expertin ein und sagen dazu, dass in unserer heutigen Wissensgesellschaft der Begriff der ExpertInnen immer wichtiger geworden ist. Der ExpertInnenstatus tritt außerdem vermehrt auf, da sich in vielen Bereichen des professionellen Lebens Sonderwissen entwickelt hat (vgl. Bogner, Littig, & Menz, 2014, S. 9–10). Sie argumentieren, dass dem Begriff der ExpertInnen genauer auf den Grund gegangen und nicht nur vom sogenannten Sonderwissen abhängig gemacht werden soll. Ausschlaggebend ist neben dem erworbenen Wissen auch die gesellschaftliche Funktion. ExpertInnen sind demnach nicht nur ein Konstrukt des Forschers, der einer Person für die Forschung passende Eigenschaften zuerkennt, sondern sind immer auch Konstrukt der Gesellschaft, die bestimmten Personen einen ExpertInnenstatus zuschreibt (vgl. Bogner et al., 2014, S. 10–12). Der ExpertInnenbegriff „definiert sich immer über das spezifische Forschungsinteresse und die soziale Repräsentativität des Experten gleichzeitig [...]“. (Bogner et al., 2014, S. 11). Zusätzlich zu dem Wissens- und Machtaspekt kommt ein weiterer wichtiger Punkt hinzu: ein Experte hat eine praxisrelevante und handlungsorientierte Position inne, die sich auf Handlungsweise und Verhalten anderer auswirkt (vgl. Bogner et al., 2014, S. 12–14). Die vorliegende Arbeit stützt sich auf einen ExpertInnenbegriff, der Wissens- und Machtaspekte integriert, wobei unter Wissen auch Handlungs- und Erfahrungswissen gemeint sind. Mit dieser Vorstellung von ExpertInnen wird auf die Merkmale und Definition der ExpertInnen für die vorliegenden Arbeit weiter unten noch eingegangen.

Bei der Erhebung und Analyse von qualitativen Daten in Interviewform ist zu beachten, dass es sich um Rekonstruktion von subjektiven Sichtweisen handelt, die nicht als absolute Wahrheit hingenommen werden kann (vgl. Helfferich, 2011, S. 21–24; Trautmann, 2012, S. 219–221, 231; Misoch, 2015, S. 2). Es ist zu bedenken, dass die „soziale Wirklichkeit im Prinzip als immer schon gedeutete und interaktiv hergestellte Konstruktion [zu] verstehen [ist]“. (Trautmann, 2012, S. 219) Auch bei ExpertInneninterviews, bei denen das Sonderwissen zum Feld im Vordergrund steht (vgl. Trautmann, 2012, S. 221), ist ebenfalls bewusst zu halten, dass ExpertInnen Ereignisse und Sachverhalte aus einer subjektiven Sicht heraus schildern.

4.1.2. ExpertInnen

Die InterviewpartnerInnen (IP) wurden so ausgewählt, dass sie als Expertinnen und Experten für das Feld des ÖGS-Fremdsprachenunterrichts in Österreich bezeichnet werden können. Die Kriterien für den ExpertInnenstatus wurden wie folgt festgelegt:

- Ausbildung und mehrjährige berufliche Tätigkeit als (gehörlose) Lehrkraft von ÖGS-Kursen für hörende Personen
- wissenschaftliche Arbeit im Bereich der ÖGS-Lehre

Zumindest eines der beiden Kriterien soll erfüllt werden, um als ExpertIn für das untersuchte Feld ausgewählt zu werden.

Das vorrangige Kriterium zur Auswahl geeigneter ExpertInnen ist die Tätigkeit als ÖGS-LehrerIn. Das wird daher als relevant erachtet, da angenommen wird, dass Lehrerinnen und Lehrer durch die gemachten Erfahrungen in Bezug auf Unterricht für hörende Erwachsene und somit in Bezug auf das untersuchte Handlungsfeld bedeutsame Angaben machen können. Es wird angenommen, dass sie Auskunft über ihr eigenes Verhalten, Unterrichtsgestaltung, verwendete Lehrmaterialien, Einsatz von technischen Hilfsmitteln und die Anforderungen für Lehrende und Lernende geben können. Das Attribut gehörlos ist im Zusammenhang mit LehrerInnen in Klammern gesetzt, da angenommen wird, dass sowohl gehörlose als auch hörende Personen das Kriterium einer ausgebildeten Lehrkraft mit mehrjähriger Berufserfahrung erfüllen können.

Auf eine abgelegte Ausbildung wurde in der Auswahl der ExpertInnen deshalb Wert gelegt, da angenommen wird, dass sich Personen mit einer abgeschlossenen Ausbildung als ÖGS-Lehrkraft in dem Bereich ausführlich vertieft haben und weitreichendes, langfristiges Interesse an der Lehrtätigkeit aufweisen. Es wird angenommen, dass Personen, die eine Ausbildung abgeschlossen haben, eine gewisse Ernsthaftigkeit in Bezug auf ihren Beruf mitbringen und daran interessiert sind, qualitätsvollen Unterricht ab zu halten. Außerdem wird von LehrerInnen mit einer Ausbildung erwartet, dass sie Aussagen zu der absolvierten Ausbildung und Erfahrungen in dem Zusammenhang treffen können.

Eine mehrjährige berufliche Tätigkeit ist von Bedeutung, da die Annahme besteht, dass LehrerInnen, die über den befragten Zeitraum als LehrerInnen aktiv waren, befähigt sind, über vergangene Entwicklungsschritte Aussagen treffen und zur Beantwortung der Forschungsfrage nützliche Informationen geben können. Es wird bei der Auswahl der ExpertInnen darauf

insofern geachtet, dass diese ihre Erfahrungen über einen möglichst langen Zeitraum machen konnten.

Das zweite angeführte Kriterium zur Auswahl der ExpertInnen bezieht sich auf die wissenschaftliche Beschäftigung und Arbeit mit der ÖGS. Da bekannt ist, dass an österreichischen Universitäten eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der ÖGS stattfindet und in dem Zusammenhang auch ÖGS-Kurse abgehalten werden, ist anzunehmen, dass Personen in dem Arbeitsbereich zur Entwicklung des ÖGS-Unterrichts hilfreiche Informationen haben. Es wird angenommen, dass diese Personen, wenn sie auch nicht im Unterricht als LehrerIn tätig sind, Informationen über Abläufe, Organisation und Entwicklungen außerhalb des Klassenzimmers besitzen.

Diese aufgestellten Anhaltspunkte zur Auswahl geeigneter InterviewpartnerInnen sollen ermöglichen, für die Fragestellung relevantes Wissen und Informationen zu erheben. Die Kriterien sollen sicherstellen, dass die ExpertInnen zu Unterricht, Unterrichtsgestaltung und -bedingungen in Vergangenheit und Gegenwart Aussagen treffen können. Ebenso wird davon ausgegangen, dass ExpertInnen, ausgewählt nach den aufgestellten Kriterien, aus einer fachkundigen Sicht Hintergründe und Sichtweisen bisheriger Prozesse beschreiben können.

4.1.3. Einverständniserklärung und ethische Aspekte

Alle beteiligten ForschungspartnerInnen haben in Form einer Einverständniserklärung ihre Zustimmung zur Weiterbearbeitung der erhobenen Daten für die Forschungszwecke dieser Masterarbeit gegeben. Das Einverständnis wurde nach dem geführten Interview in Papierform vorgelegt und von den InterviewpartnerInnen unterschrieben. Wurden die Interviews über Videochat geführt, wurden die Einverständniserklärungen elektronisch übermittelt. Die Vorlage der Einverständniserklärung befindet sich im Anhang.

Erhebt man zu Forschungszwecken Daten, ist ein respektvoller Umgang mit ForschungspartnerInnen und umsichtiges Vorgehen mit den erhobenen Daten zu wahren. Soweit es das Forschungsvorhaben zulässt und dies von den IP erwünscht ist, kann man diese über das Forschungsvorhaben sowie Forschungsergebnisse informieren. In jedem Fall ist die Zustimmung zur Verwendung der erhobenen Daten in Form einer Einverständniserklärung zu sichern (vgl. Singleton, Martin, & Morgan, 2015). Auch nach der Erhebungsphase ist auf einen geordneten Rückzug aus dem Feld zu achten. Das bedeutet unter anderem den Kontakt mit ForschungspartnerInnen nicht abrupt abbrechen zu lassen und die Möglichkeit einer weiteren

Kontaktaufnahme zu gewährleisten. Zu diesem Zweck wurden Kontaktdaten der Forscherin an IP weitergegeben und die Möglichkeit ausgesprochen, mit Fragen und anderen Anliegen jederzeit in Kontakt treten zu können.

4.1.4. Leitfadenbeschreibung

Der Leitfaden für ein Interview kann in unterschiedlichen Graden der Strukturiertheit gestaltet werden (vgl. Misoch, 2015, S. 66). Für diese Forschung wurde ein detaillierter Leitfaden mit ausformulierten Fragen gewählt. Auch der Verlauf des Interviews und die zu besprechenden Themen und Handlungen (Einverständniserklärung unterzeichnen etc.) wurden vorab niedergeschrieben. Das diente vor allem als Gedächtnisstütze und Gerüst und hat außerdem den Grund, dass ich als Forschende noch wenig Erfahrung mit Interviewführung habe und der Leitfaden so auch als Hilfestellung dienen sollte. Eine Version des Leitfadens befindet sich im Anhang der Arbeit.

Es wurde notiert, welche Aspekte der Forschung den IP mitgeteilt und welche Punkte im Interview abgearbeitet werden sollen. In der Eingangsphase wurden die IP dazu aufgefordert von ihrem beruflichen Werdegang zu erzählen. Diese Frage sollte vor allem zum erleichterten Einstieg ins Gespräch dienen und wurde in Transkription und Analyse auch aus Gründen der Anonymisierung nicht miteinbezogen.

In der Hauptphase des Interviews wurden die für die Fragestellung wichtigsten Themenblöcke bedacht. Der erste Themenblock befasst sich mit den Unterrichtsinhalten und geht darauf ein welche grammatikalischen Inhalte vermittelt werden und wurden und wie dies geschehen ist. Auch auf die Einstellung zur Sprache und deren Vermittlung soll eingegangen werden (vgl. Richards & Rodgers, 2014, S. 22–29; Doff, 2016). In der Frage nach Lernstrategien geht es um die Dimension der Lernhilfen. Ebenso gibt es Fragen nach Lernzielen und dem Umgang mit Fehlern im Unterricht, die auf die Dimension der Zielerreichung abzielt. Im Leitfaden wird auch auf die Verwendung von Deutsch und kontrastiven Methoden eingegangen, sowie auf die Stellung der Gehörlosenkultur und deren Einbindung in den Unterricht.

Der zweite Themenblock der Hauptphase setzt sich mit Fragen nach dem Unterrichtsmaterial auseinander. Zuerst wird nach den eigens verwendeten Unterrichtsmaterialien und deren Vor- und Nachteilen gefragt, um so auf die wichtigsten Aspekte eines Lehrbuches für Gebärdensprache zu sprechen zu kommen. In diesem Teil wird auch auf die Rolle der Technologie und deren Einfluss auf den Unterricht eingegangen.

Der dritte Themenblock befasst sich mit den beteiligten Personen und besonders mit der Rolle der Lehrperson. Es wird nach den wichtigsten Aufgaben der Lehrkraft gefragt und wie sich diese über die Jahre verändert haben. Außerdem wird auch nach der Rolle des Hörstatus gefragt und inwiefern hörende und gehörlose Personen als LehrerInnen aktiv waren und sind. Auch auf den Umgang mit den TeilnehmerInnen der Kurse und auf Kurse für bestimmte Zielgruppen wird eingegangen.

In der Abschlussphase wird eine Ausleitung aus der Interviewsituation angekündigt, die durch eine abschließende Frage nach weiteren Anmerkungen der IP oder nicht besprochenen Punkten im Laufe des Interviews eingeleitet wird.

Die Basisform des vorgestellten Leitfadens enthält alle Themenblöcke und Kernfragen, die bei allen Interviews bearbeitet werden sollten. Davon ausgehend wurden die Leitfäden je nach spezieller Tätigkeit der IPs im Bereich der ÖGS-Lehre an das jeweilige Interview angepasst, um so in jedem Gespräch die bestmöglichen Daten zu erhalten (vgl. Gläser & Laudel, 2010, S. 150–153). Gläser und Laudel (2010) gehen davon aus, dass in einem ExpertInneninterview nicht die Standardisierung der Gesprächssituation durch den Leitfaden, sondern der natürliche Gesprächsfluss im Vordergrund stehen soll, um bestmögliche Daten zu erhalten. Durch Anpassung des Leitfadens an die jeweiligen IP ist dies eher ermöglicht, als durch streng fixierte Fragen, die sogar den gegenteiligen Effekt hervorrufen können (vgl. Gläser & Laudel, 2010, S. 151).

In Bezug auf die Abänderungen bedeutet das demnach, dass bei IPs, die als LehrerInnen tätig sind, mehr Fokus auf die Gestaltung des Unterrichts und zusätzliche Fragen zur LehrerInnenrolle gestellt wurden. Waren die Personen im wissenschaftlichen Bereich tätig, wurde zusätzlich auf institutionelle Themen eingegangen.

4.1.5. Interviews auf ÖGS mit Dolmetsch

Insgesamt haben sich acht ExpertInnen aus dem beforschten Feld für ein Interview bereit erklärt. Fünf dieser Personen sind gehörlos, weshalb die betreffenden Interviews auf ÖGS und Deutsch geführt und simultan gedolmetscht wurden. Bei diesen Interviews war eine Dolmetscherin anwesend, die das Gespräch übertragen hat. Die Interviews wurden deshalb in ÖGS geführt und gedolmetscht, da die InterviewpartnerInnen die Möglichkeit haben sollten, sich in ihrer Erstsprache ausdrücken zu können (vgl. Trautmann, 2012, S. 230). Außerdem sollte so von Seiten des Forschungsvorhabens den ExpertInnen und Ihrer Sprache gegenüber Wertschätzung

und Respekt ausgedrückt werden. Den IPs sollte ermöglicht werden, sich in ihrem professionellen Feld ohne Sprachbarriere mitteilen zu können, was zusätzlich eine positive Auswirkung auf die Erhebungssituation und so auch auf die Qualität der Daten haben sollte.

Da das Sprachniveau der Verfasserin in der ÖGS nicht hoch genug ist, um ein wissenschaftliches Interview führen zu können, war es demnach notwendig DolmetscherInnen zu engagieren, um qualitativ hochwertige Daten zu erhalten. Auch wenn Trautmann (2012) anmerkt, dass durch Übersetzung Nuancen der Inhalte verloren gehen können, war das Heranziehen von DolmetscherInnen für die Interviews in der gegebenen Situation unumgänglich. Zusätzlich waren die Daten durch Übertragen von DolmetscherInnen direkt in deutscher Sprache vorhanden und mussten nicht in einem extra Schritt übersetzt werden. Das wäre notwendig gewesen, wenn die Interviews in ÖGS geführt worden wären, da eine Transkription der ÖGS nur schwer möglich ist und für die Arbeit nicht zweckdienlich gewesen wäre. Eine nachträgliche Übersetzung ins Deutsche zur Weiterverarbeitung der Daten wäre in jedem Fall notwendig gewesen.

Die Organisation der DolmetscherInnen erfolgte über den *Österreichischen Gebärdensprach-DolmetscherInnen- und ÜbersetzerInnen-Verband* (ÖGSDV) indem per E-Mail Anfragen für die jeweiligen Interviewtermine ausgeschrieben wurden. Schriftlich wurden Zeit, Ort und Umstände des Interviews (z.B. Videochat-Gespräch) vereinbart. Die genauen Rahmenbedingungen wurden von Seiten der Verfasserin mit der dolmetschenden Person und den IPs vereinbart und koordiniert. In einem Fall hat ein/e IP selbstständig eine Dolmetscherin vorgeschlagen, da er/sie mit dieser bereits öfter zusammengearbeitet hat.

Bei den Interviews mit Dolmetsch ist vor allem für die Analyse zu beachten, dass durch das direkte Übertragen längere Pausen im Gesprächsfluss entstehen und das Gespräch somit versetzt stattfindet. Diese Pausen sind allerdings nicht wie in einem einsprachigen Gespräch dem Willen der SprecherInnen zuzuordnen, sondern entstehen durch das zeitgleiche Dolmetschen. Diese versetzte Gesprächssituation hatte auch Auswirkungen auf die Gesprächsführung der Interviewerin. Da durch die Dolmetschung ungewöhnliche Pausen entstehen, in denen Blickkontakt mit den InterviewpartnerInnen gegeben war und es besonders bei den ersten Interviews wie ein gegenseitiges Anschweigen empfunden wurde, hat die Interviewerin, wie in den Aufnahmen ersichtlich wurde, unbewusst versucht diese Pausen zu füllen. Das hat sich so ausgewirkt, dass nicht nur die vorbereiteten Fragen aus dem Leitfaden gestellt wurden, sondern die Fragen noch weiter ausgeschmückt und präzisiert wurde. Um das Anliegen zu verdeutlichen wurden immer wieder Beispiele vonseiten der Interviewerin

gegeben, was die IPs eventuell in Ihrer Antwort beeinflusst hat. Bei der Analyse der Daten ist das zu berücksichtigen.

4.1.6. Anmerkungen und Reflexion zur Interviewführung

Bei einer Interviewführung ist zu bedenken, dass es nicht nur darum gehen soll, Informationen von den IPs zu erhalten, sondern dass es ebenfalls eine große Rolle spielt *wie* diese Daten, im Sinne der Gesprächsführung, erhoben werden (vgl. Mann, 2011, S. 11). Insofern sollten sich auch Interviewer oder Interviewerin dessen bewusst sein, dass der gesamte Prozess des Gesprächs Einfluss auf die erhobenen Daten haben kann.

Die Gesprächssituation eines Interviews ist asymmetrisch, was bedeutet, dass von InterviewerIn und InterviewpartnerInnen bestimmte Rollen eingenommen werden (vgl. Trautmann, 2012, S. 222). Als InterviewerIn soll man dementsprechend auch bei einem leitfadengestützten Interview Acht geben, dass man bestimmte Antworten nicht provoziert und das Gespräch in eine Richtung lenkt, je nachdem was man sich erwartet (vgl. Trautmann, 2012, S. 222). Trotz der asymmetrischen Interviewsituation, die sich von Alltagsgesprächen unterscheidet, sind Interviews ko-konstruierte Gespräche, in denen die Interviewenden als GesprächspartnerInnen ebenso in der Analyse beachtet werden müssen, wie die interviewte Person (vgl. Mann, 2011, S. 9f), denn das Interview ist ein Prozess der wechselseitigen Kommunikation. Interviewende Person und interviewte Person erzeugen gemeinsam ein Produkt das als „Interview“ bezeichnet wird (Helfferich, 2011, S. 12).

Als Interviewerin legte ich den Fokus bei der Vorbereitung der Interviews besonders auf die Formulierung der Fragen und Zwischenfragen, da der Leitfaden als Stütze dienen sollte. Die Fragen sollten sowohl für die Fragestellung relevant sein, als an den theoretischen Rahmen angepasst werden. Der Leitfaden und die Fragen wurden so erstellt, dass die wichtigsten Themenbereiche angesprochen wurden, ohne den IPs den theoretischen Rahmen explizit erklären zu müssen. Zusätzlich zu dieser inhaltlichen Komponente wurden auch die Formulierungen der Fragen so gewählt, dass IPs in ihren Antworten so wenig wie möglich davon beeinflusst oder gelenkt wurden und möglichst unbefangen antworten konnten. Insofern war auch eine gewisse Art von Zurückhaltung im Gesprächsverlauf zu bedenken, um das Gespräch nicht in eine bestimmte Richtung zu lenken. Es galt somit für mich, den Leitfaden für die Interviews gut vorzubereiten und für den Fall der Fälle auch ohne diesen das Interview weiterführen zu können. Auch die sogenannten Aufrechterhaltungsfragen oder Steuerungsfragen wurden im Vorfeld zurechtlegt, damit der Gesprächsfluss so gut wie möglich

erhalten werden konnte (vgl. Helfferich, 2011, S. 102–106). Trotzdem ist anzumerken, dass der Leitfaden und die formulierten Fragen als Richtlinie und Orientierung dienen und es aufgrund des Gesprächsflusses dazu kommen kann, dass davon in Reihenfolge und Formulierung abgewichen wird.

Zu der tatsächlichen Umsetzung der Interviews möchte ich als Interviewerin außerdem anmerken, dass es immer wieder zu Abweichungen vom Leitfaden gekommen ist. Das hatte vor allem damit zu tun, dass es sich um eine ungewohnte Gesprächssituation handelte und es unangenehm war, auf die vorbereiteten Zettel zu schauen und sich so aus der Situation abzukoppeln. Außerdem war es immer wieder notwendig für den Gesprächsfluss die vorgesehene Reihenfolge der Themen oder Fragen abzuändern und so die Natürlichkeit der Gesprächssituation zu erhalten. Starres Festhalten an der Reihenfolge hätte immer wieder zu einem unnatürlichen Abbruch des Themas geführt oder das Gespräch zum Stocken kommen lassen. Allen IPs bis auf einem/er wurde die einleitende Frage zum beruflichen Werdegang am Anfang gestellt. Je nachdem welcher Schwerpunkt von den IPs in dieser ersten Antwort gelegt wurde, wurde auch das folgende Thema aufgegriffen. Das geschah vor allem, um den Gesprächsfluss aufrecht zu erhalten, den IPs das Gefühl eines gemeinsamen Gesprächs zu geben und die Interviewsituation so angenehm wie möglich zu gestalten. Dementsprechend sind die Themenbereiche in den einzelnen Interviews nicht streng nach dem Leitfaden bearbeitet worden.

In Situationen, in denen ein Thema nicht im Gesprächsfluss zu einem Abschluss gefunden hat oder die IPs zu sehr auf ein nicht relevantes Thema eingegangen sind, wurde eingegriffen und auf das ursprüngliche Thema aufmerksam gemacht. Dennoch waren solche Situationen für mich als unerfahrene Interviewerin heikel und es war ungewohnt das Gespräch in diesen Situationen stark zu lenken. Dabei kam es manchmal zu einem relativ abrupten Wechsel im Gespräch. Da die IPs aber allgemein sehr aufmerksam und kooperativ reagiert haben, waren solche Situationen selten und es wurde rasch zu einer produktiven Gesprächssituation zurückgefunden.

Bei den gedolmetschten Interviews kam außerdem öfter als bei den Interviews, die auf Deutsch geführt wurden, zu Ausverhandlungen von Begriffen, Sachverhalten oder Fragen. So wurde von IPs immer wieder zu dem genauen Inhalt der Frage nachgefragt oder um eine Präzisierung gebeten. Auch das könnte mit der Übertragung zusammenhängen und wie bereits angesprochen, die Nuancen betreffen, die bei Dolmetsch verlorengehen können. In diesem Zusammenhang ist zu bedenken, dass ich als Interviewerin noch unerfahren in der

Interviewführung war und Frage nicht immer präzise und eindeutig formuliert wurden. Gerade bei einer Übertragung kann sich das stärker auf das Gegenüber und die transportierte Bedeutung auswirken. Dazu ist zu sagen, dass die vorbereiteten Fragen im Gespräch, wie bereits angedeutet, teilweise umformuliert wurden und nicht im genauen Wortlaut wiedergegeben wurden, um ein kohärentes Gespräch aufrecht zu erhalten. Das hat in manchen Fällen dazu geführt, dass die Fragen unpräzise gestellt waren und in weiterer Folge umschrieben werden mussten.

4.2. Interviewsetting und Aufnahmeverfahren

Fünf der acht Interviews wurden face-to-face durchgeführt, wobei Interviewerin und IP sich in dem Fall gegenübergesessen sind. Drei Interviews wurden per Videotelefonie mit dem Programm Skype geführt. Bei diesen Interviews wurde besonders darauf geachtet, dass Hintergrundgeräusche und Störfaktoren aus der Umgebung möglichst ausgeschlossen werden konnten. Eines der Interviews über Videochat wurde mit gehörloser/m IP durchgeführt. Die Dolmetscherin war dabei vor Ort bei IP, um nicht zu sehr von den technischen Gegebenheiten abhängig zu sein und eine möglichst reibungsfreie Unterhaltung zu gewährleisten.

Drei Interviews wurden in Lautsprache Deutsch geführt und fünf mit Dolmetsch auf ÖGS und Deutsch. Bei den fünf Interviews, bei denen eine DolmetscherIn anwesend war, wurde darauf geachtet, dass die Sicht für DolmetscherIn und InterviewpartnerIn gut war und dadurch keine Einschränkungen in der Kommunikation auftreten konnten. Interviewende und IP saßen sich gegenüber, während die Dolmetscherin neben der Interviewerin Platz nahm.

Alle geführten Interviews wurden audioaufgezeichnet. Die Aufnahmen der Interviews wurde in Form von Audioaufzeichnung mit zwei separaten Aufnahmegeräten gemacht bzw. bei Interviews in ÖGS videoaufgezeichnet. Das hat den Vorteil, dass man eine zusätzliche Aufnahme hat und die Daten nicht verloren gehen, sollte ein Gerät ausfallen. Bei Interviews in ÖGS wurde zusätzlich zu der Tonaufnahme eine Videoaufnahme gemacht, da es sich bei der ÖGS um eine visuelle Sprache handelt, und so bei Unsicherheiten in der Audioaufnahme auf ein Video zurückgegriffen werden kann. Auch wenn die in ÖGS geführten Interviews auf Deutsch gedolmetscht wurden, besteht durch eine Videoaufnahme die Möglichkeit im Nachhinein noch Zugriff auf Passagen zu haben, die für die Analyse nicht eindeutig aus der Transkription herauszulesen sind. Die Videoaufnahme wird somit als Rückversicherung gemacht und dient zur Unterstützung, nicht aber als primären Analysequelle.

4.2.1. Anmerkungen zu den Interviews

Code: AIP

Dauer des Interviews: 01:07:30

Anmerkungen zum Interview: Das Interview wurde über Videochat und auf Deutsch geführt. Verständigung durch Bild und Ton war ohne Probleme gegeben. Das Gespräch wurde mit einem externen Audioaufnahmegerät sowie mit einem computerinternen Bildmitschnitt des Bildschirms der Interviewerin aufgezeichnet. Aufgrund der unterschiedlichen Aufnahmetechniken sind die Redebeiträge der beiden Gesprächsbeteiligten unterschiedlich gut in der Qualität. Bei der Transkription wurde neben der primär verwendeten Audiodatei die Bildaufnahme für schwer verständliche Stellen herangezogen.

Code: BIP

Dauer des Interviews: 00:56:30

Anmerkungen zum Interview: Das Interview wurde über Videochat und auf Deutsch geführt. Verbindung durch das Kommunikationstool war ohne Einschränkung und in guter Qualität gegeben und hat das Gespräch nicht negativ beeinflusst. Die Aufnahmen wurde mit einem externen Tonaufnahmegerät und in Form eines Videomitschnitts des Bildschirms gemacht. Zur Transkription wurde die Tonaufnahme herangezogen. Die Tonqualität der Redebeiträge der beiden GesprächspartnerInnen ist aufgrund der Aufnahme über die Computerlautsprecher unterschiedlich gut, allerdings ohne Probleme verständlich.

Code: CIP

Dauer des Interviews: 01:14:38

Anmerkungen zum Interview: Das Interview wurde face-to-face mit einem/er gehörlosen IP und Unterstützung einer Dolmetscherin in ÖGS und Deutsch geführt. Das Interview fand im Büro von CIP statt. Aufnahmen erfolgten in Form einer Audio- und einer Videoaufnahme, wobei die Kamera so positioniert war, dass CIP zur Gänze zu sehen ist. Die Dolmetscherin ist nur teilweise am Bildrand zu erkennen; die Interviewerin ist nicht zu sehen. Im Hintergrund hört man immer wieder Wummern und Geräusche vom Straßenlärm. Zur Transkription wurde die Tonaufnahme hergenommen. Für Situationen, die in der Tonaufnahme nicht ersichtlich waren (z.B. Bewegung im Raum, Deuten auf Objekte) wurde die Bildaufnahme herangezogen.

Vor Beginn des Interviews fand eine Aushandlung der Gesprächssituation mit der Dolmetscherin und CIP statt. Dadurch ist der Übergang zu der tatsächlichen Interviewsituation

fließend gewesen und die einleitende Frage nach dem beruflichen Werdegang wurde nicht gestellt. Aufgrund der gedolmetschten Gesprächssituation entstanden außerdem häufig Pausen von einigen Sekunden, die der simultanen Übertragung zuzuordnen sind und nicht als absichtlich gesetzte Pausen von CIP zu deuten sind. Diese versetzte Konversation hat außerdem Auswirkungen auf die Gesprächsführung der Interviewerin gehabt, da dies eine ungewohnte Situation und das erste Interview mit Dolmetsch war. Dies hatte zur Folge, dass die Fragen des Leitfadens zusätzlich unbewusst ausgeschmückt und erläutert wurden, um die verzögerte Reaktion des Gegenübers durch die Übertragung der Inhalte zu überbrücken. Auch die Pausen von CIP, in denen die Dolmetscherin die deutsche Übertragung wiedergegeben hat, waren ungewohnt und machten Anschlussfragen und direkte Anknüpfung an die gegebenen Antworten schwieriger als in einsprachigen Gesprächssituationen.

Code: DIP

Dauer des Interviews: 01:14:50

Anmerkungen zum Interview: Das Interview fand in einem face-to-face Gespräch in den Büroräumlichkeiten von DIP statt und wurde auf Deutsch durchgeführt. Das Gespräch wurde in Form einer Tonaufnahme aufgezeichnet, wobei das Mikrofon zwischen den Beteiligten am Tisch lag und somit die Redebeiträge beider GesprächspartnerInnen in guter Qualität vorhanden sind. Die Transkription basiert auf dieser Tonaufnahme.

Code: EIP

Dauer des Interviews: 01:25:54

Anmerkungen zum Interview: Das Interview wurde face-to-face mit einem/er gehörlosen IP und Unterstützung einer Dolmetscherin in ÖGS und Deutsch geführt. Das Interview fand im Büro von EIP statt. Das Gespräch wurde mit einer Ton- und einer Videoaufnahme festgehalten. Das Mikrofon war mittig auf dem Tisch platziert und die Kamera so positioniert, dass man den Oberkörper von EIP sieht. Dolmetscherin und Interviewerin sind am Bild nicht zu sehen. In der Tonaufnahme, die zur Transkription hergenommen wurde, ist teilweise starkes Klopfen zu hören, das durch Bewegung am Tisch und Berührung der Tischplatte entstanden ist. Die Wörter und Phrasen, die EIP auf Deutsch äußert sind im Transkript festgehalten.

Durch das Dolmetschen entstanden häufig Pausen von einigen Sekunden, was eine leicht versetzte Konversation zur Folge hat. Diese Pausen sind demnach nicht als Pausen der Gesprächsführung zu interpretieren, sondern auf die simultane Übertragung zurückzuführen.

Code: FIP

Dauer des Interviews: 01:01:36

Anmerkungen zum Interview: Das Interview wurde face-to-face in einem Besprechungsraum der Universität und mit Unterstützung einer Dolmetscherin auf Deutsch und ÖGS geführt. Die Aufnahme des Interviews erfolgte in Form von Ton- und Videoaufnahme. Das Tonaufnahmegerät lag dabei in der Mitte des Tisches, sodass die Redebeiträge von Interviewerin und Dolmetscherin jeweils gut zu hören sind. Die Kamera zur Videoaufnahme wurde so aufgestellt, dass der Oberkörper von FIP zu sehen ist. Die Interviewerin ist am Bildrand teilweise zu erkennen; die Dolmetscherin ist nicht im Bild. Die Transkription basiert auf der Tonaufnahme. Gebärden und Bewegung im Raum von FIP, die für das Verständnis und die Interpretation der Äußerung wichtig sind, wurden aus der Videoaufnahme genommen und im Transkript vermerkt.

Code: GIP

Dauer des Interviews: 00:59:41

Anmerkungen zum Interview: Das Interview wurde face-to-face in einem Besprechungsraum der Universität mit Hilfe einer Dolmetscherin auf ÖGS und Deutsch durchgeführt. Das Gespräch wurde in Form von Ton- und Videoaufnahmen festgehalten. Dabei war das Audioaufnahmegerät mittig am Tisch platziert und die Kamera so aufgestellt, dass der Oberkörper von GIP gut zu sehen ist. Interviewerin und Dolmetscherin sind nicht im Bild. An manchen Stellen sieht man die Hände der Dolmetscherin am Bildrand. Das Transkript wurde auf Grundlage der Tonaufnahme gemacht.

Zu einige Fragen der Interviewerin wurden von GIP Rückfragen gestellt und um Erklärung gebeten. Daraufhin wurden die Fragen umformuliert oder erläutert, sodass sie von GIP beantwortet werden konnten. Das führte zu leichter Verunsicherung der Interviewerin und zu einem Abweichen vom Leitfaden. Gegen Ende des Interviews geht GIP näher auf Thematiken ein, die für die Fragestellung nicht relevant sind und daher auch im Transkript nicht berücksichtigt wurden.

Code: HIP

Dauer des Interviews: 00:47:40

Anmerkungen zum Interview: Das Interview wurde über Videochat und mit Hilfe einer Dolmetscherin auf ÖGS und Deutsch geführt. Die Dolmetscherin war vor Ort bei HIP. So war die Regelung der technischen Gegebenheiten einfacher, da nur eine Verbindung für den Chat hergestellt und nicht über drei verschiedene Computer kommuniziert werden musste. Dennoch sind am Anfang technische Probleme aufgetreten, da der Ton nicht übertragen wurde. Das Problem wurde nach kurzer Zeit behoben und das Interview konnte beginnen. Das Gespräch wurde über ein externes Audioaufnahmegerät und einen Videomitschnitt des Bildschirms aufgezeichnet. Ausgehend von der Audioaufnahme wurde das Transkript angefertigt. Bei der Aufnahme des Audiogeräts wurden die ersten 7 Minuten nicht aufgezeichnet. Diese sind durch den Videomitschnitt erfasst und transkribiert. Die Qualität der Tonaufnahme, besonders der Redebeiträge der Dolmetscherin, ist nicht gut. Mehrfach wurde bei unverständlichen Stellen der Videomitschnitt zur Transkription herangezogen.

Zum Gesprächsverlauf ist zu sagen, dass HIP knappe und kurze Antworten gegeben hat, wodurch die Interviewerin die Fragen umformuliert oder detaillierter stellen musste und so auch vom Leitfaden immer wieder abgewichen ist, um entsprechende Informationen zu bekommen. Außerdem ist anzumerken, dass die Dolmetscherin einen anderen Dialekt verwendet hat als HIP und dadurch immer wieder Gebärden wiederholt und ausverhandelt wurden. Das hat im Gespräch zu einer Verunsicherung der beteiligten Personen geführt und zumindest von Seiten der Interviewerin auch zu vorsichtiger formulierten Sätzen. Durch die Ausverhandlungen zwischen HIP und der Dolmetscherin kam es außerdem zu längeren Pausen und Sequenzen, die im Transkript als Pausen oder *nicht relevante* Stellen vermerkt sind.

4.2.2. Zusammenfassungen der Interviews

In den folgenden Zusammenfassungen sind nur jene Interviewabschnitte enthalten, die auch im Transkript zu finden und somit für die Analyse relevant sind. Informationen, die Rückschlüsse auf die interviewte Person ziehen lassen, wurden in den Zusammenfassungen ausgespart.

Interview AIP

[Auslassung] Es unterrichten heute und damals aus Prinzip nur gehörlose LehrerInnen (Fl. 8-11). Die Lernunterlagen haben sich besonders stark entwickelt seit Mitte der 1990er Jahre, vor allem zum Selbststudium für Lernende (Fl. 26-43). Videos auf VHS waren früher vorhanden, aber mühsam zu handhaben (Fl. 45-51) und in Büchern waren vorwiegend Glossen zu finden (Fl. 51-57). Das selbstentwickelte Kursbuch von damals wird auch heute noch verwendet (Fl. 57-62). Im eigenen Sprachlernen früher wurde situationsbezogen und beispielhaft geübt (Fl. 62-77). Die Themen im Kurs orientieren sich heute am Kursbuch, das verschiedene Bereiche abdeckt (Fl. 78-87). Zu Lernzielen und Material wird auf die gehörlosen LehrerInnen und Lehrer verwiesen (Fl. 88-96). In der ersten Stunde unterstützt eine Dolmetscherin damals wie heute; ansonsten hat Deutsch keine Verwendung im Kurs (Fl. 99-108). Gehörlosenkultur kommt im Kurs nicht im Detail vor; dafür gibt es Theoriekurse, die heute auch mehr angeboten werden als früher (Fl. 109-124). Es besteht großes Interesse von verschiedenen Personengruppen an den Sprachkursen; vorgezogen werden Studierende für die Kurse (Fl. 125-142). Es finden auch extern Workshops o.ä. statt, die Nachfrage ist oft größer als die Kapazitäten (Fl. 144-154).

[Auslassung] Verschiedene Varianten und Dialekte sind immer wieder Thema und können für Lernende problematisch sein (Fl. 170-184). Die Entwicklung der Technologie hat sich positiv ausgewirkt z.B. durch Nachvollziehbarkeit, Interaktivität, zusammenhängende Texte statt Glossen, Aufbauen eines Korpus (Fl. 187-209). Im Unterricht wird der regionale Dialekt unterrichtet (Fl. 212-216) - Erforschung der ÖGS, Anerkennung der Sprache und mehr Präsenz in der Öffentlichkeit haben bei der Entwicklung mitgespielt (Fl. 217-223). (Gehörlose) Personen mit Erstsprache ÖGS sind ideal als LehrerInnen (native signer) (Fl. 224-239), Hörende unterrichten nur Theorie (Fl. 244). Erkenntnisse aus der Forschung fließen nur langsam in Unterrichtsmaterial ein (Fl. 252) und Überarbeitung des Materials und Untermauerung mit Videos steht schon lange an (Fl. 253-264). Die technische Umsetzung erschwert den Prozess. Das Buch zur ÖGS Grammatik wird von den Lernenden genutzt. Ob im Unterricht oder zu Hause ist nicht klar (Fl. 279-287). Grammatikunterricht wird in separaten Lehrveranstaltungen durchgenommen und im Sprachkurs geübt (Fl. 288-292).

Projektarbeit und Forschung soll Nutzen für Menschen bringen und für den Unterricht verwendet werden (Fl. 298-313). Ein gutes Lehrbuch soll Gebärden in Form von Videos nachvollziehbar machen, Grammatikerklärungen mit Videobeispielen und Phrasen für Konversation zur spontanen Unterhaltung enthalten (Fl. 314-332). Die Anfänge sind schon da, es ist schon besser als früher, aber das bisherige Material ist noch ausbaufähig (Fl. 340-348). Durch die Technik wird es leichter, aber es gibt andere Hürden dadurch (Fl. 348-359). [Auslassung] Ein Wunsch für die zukünftige Entwicklung ist mehr ÖGS-Material in Videoform, auch in Kombination mit Vokabeln, Grammatik und Übersetzungen, verstärkte Ausrichtung auf Interaktivität und Konversationsübung sowie Material zum Selbststudium (Fl. 411-431).

Interview BIP

UN-Konvention und professionelle Ausbildung für gehörlose LehrerInnen waren wichtige Schritte für die Entwicklung des ÖGS-Unterrichts (Fl. 1-8). Wahrnehmung gehörloser Menschen in der Öffentlichkeit hat sich seit den 1990er Jahren gewandelt (Fl. 9-15). Eine gehörlose Lehrerin hat den Unterricht an der Institution vorangetrieben und geprägt (Fl. 15-24). Am Anfang unterrichtete sie ohne Material oder Unterlagen und hat später auch andere Gehörlose als LehrerInnen eingeschult (Fl. 26-32). Erstmals natürliche Gebärdensprache zu unterrichten war ungewöhnlich, mutig und ein positives Beispiel für andere gehörlose LehrerInnen. Auch die universitäre Ausbildung war ein wichtiger Schritt (Fl. 35-47). [Auslassung] Davor und im Laufe der folgenden Jahre hat es in verschiedenen Bundesländern Kurse und Angebot zur Ausbildung für ÖGS- LehrerInnen gegeben (Fl. 57-71). Eine gehörlose Lehrerin hat mit KollegInnen ein Kursbuch und weitere Materialien erstellt, auch Videos auf VHS, die später auf DVD und dann in digitale Form umgewandelt wurden (Fl. 73-83). Das Kursbuch wurde vor allem im Design seit Beginn nicht adaptiert, da die Ressourcen fehlen (Fl. 87-96). Das Buch funktioniert gut, besonders wegen der stark visuellen Ausrichtung und wenig deutschen Texten (Fl. 97-108). Deutsch als Text kommt im Unterricht wenig vor; die Deutschkenntnisse der gehörlosen LehrerInnen sind heute besser als früher (Fl. 117-134). Es gibt wenig Material und für neue Unterlagen sind die LehrerInnen meist selbst verantwortlich (Fl. 134-137). Anfang der 1990er konnte man nur im Kontakt mit Gehörlosen Gebärdensprache lernen (Fl. 142-145). Heute gibt es mehr Material, aber dennoch ist der Kontakt mit Gehörlosen in der Region zum ÖGS-Lernen sehr wichtig, weil Gehörlose untereinander anders gebärden als man es in Videos sieht, besonders wenn diese auf deutschen Texten basieren (Fl. 148-176).

Videos sind gut zum Vokabellernen, aber die direkte Konversation ist wichtiger (Fl. 183-189). Grammatik war Anfang der 1990er Jahre kein Thema im Unterricht, aber 1993/94 gab es die ersten Theoriekurse zu Grammatik von Hörenden (Fl. 191-197). Weiteren Input zu Grammatik gab es an anderen Institutionen, im internationalen Austausch und von wissenschaftlichen Zeitschriften (Fl. 198-225). Am Kursbeginn unterstützen DolmetscherInnen die Vermittlung von Theorie und Gehörlosenkultur. Haben die Lernenden ein besseres Sprachniveau, fließt Gehörlosenkultur im Sprachunterricht ein (Fl. 235-269). Seit 15-20 Jahren gibt es zusätzliche Lehrveranstaltungen zu Grammatik und Gehörlosenkultur am Institut (Fl. 270). Es ist grundlegend von gehörlosen LehrerInnen und in Kontakt mit Gehörlosen zu lernen (Fl. 275-295). Am Institut haben immer nur gehörlose LehrerInnen unterrichtet (Fl. 294-303). Zu erreichende Lernziele orientieren sich hauptsächlich am Kursbuch (Fl. 304-317). Aus der Projektarbeit und Forschung werden Materialien erstellt, die vor allem für Gehörlosenbildung und Öffentlichkeitsarbeit genutzt werden, und nur punktuell oder auf Anfrage in den Standardkurs eingebunden werden. (Fl. 318-336). Das öffentliche Bild der ÖGS hat sich stark gewandelt. Wichtig dafür waren u.a. Aufklärung und Präsenz der ÖGS im öffentlichen Raum, gute ÖGS-LehrerInnen, gute DolmetscherInnen, UN-Konvention, Mitarbeit Gehörloser, öffnen der Gehörlosengemeinschaft und neue Medien (Fl. 345-374). Neue Technologie ist praktisch, erleichtert und beschleunigt einige Aspekte des Lernens, vor allem zum Vokabellernen und zur Vernetzung, ist aber mit Vorsicht zu genießen (Fl. 379-417). Die Hauptzielgruppe der Kurse sind Studierende und die Nachfrage ist auch von außen sehr groß (z.B. Angehörige von Gehörlosen) (Fl. 417-433). Ein wichtiges Thema für die Zukunft ist die Erstellung von weiterem Lehrmaterial, sodass LehrerInnen eine größere Auswahl haben (Fl. 438-452).

Interview CIP

CIP unterrichtet seit mehr als 15 Jahren (Fl. 1-4). ÖGS-Unterricht hat ungefähr ab 1990 begonnen. Damals war es aber eher LBG, man hat sich an der deutschen Satzstellung orientiert. Den Gehörlosen war nicht bewusst, dass es eine eigene Grammatik gibt und man hat die Gebärden an das Deutsche angeglichen, damit die Hörenden es besser verstehen. (Fl. 5-12). LBG wurde als intellektuelle und noble Variante empfunden, was aus heutiger Sicht sehr bedenklich ist (Fl. 13-18). Gehörlose, die Ende der 80er Jahre, Anfang der 1990er unterrichtet haben, haben keine Ausbildung gehabt, haben sich an der deutschen Sprache orientiert und Unterlagen aus Deutschland organisiert, die ebenfalls auf LBG und Vokabel fokussiert waren (Fl. 23-42). Ende der 1990er Jahre hat der professionelle ÖGS-Unterricht begonnen, mit

universitären Ausbildungen und den ersten Materialien (Fl. 43-49). Seit damals hat sich einiges weiterentwickelt und professionalisiert, aber einige Jahre hat sich nichts verändert und besonders bei den vorhandenen Materialien gibt es noch Verbesserungsmöglichkeiten (Fl. 49-56). Hoffentlich wird E-Learning weiter ausgebaut und bringt mehr Möglichkeiten zum selbstständigen Üben (Fl. 57-65). Die ersten Kurse haben noch nicht ÖGS-Kurse geheißen, es war kein Bewusstsein für den Unterschied von LBG und Gebärdensprache da. Man wollte den Hörenden etwas zur Kommunikation mit Gehörlosen beibringen und Gebärden als nicht primitiv darstellen. Darum die Anlehnung ans Deutsche, was ein großer Fehler war (Fl. 65-78). Die Forschung hat das Verständnis der ÖGS möglicherweise beeinflusst, aber besonders die Gehörlosen selbst haben dazu beigetragen (Fl. 79-85).

Die Unterrichtsgestaltung orientiert sich am Buch, aber mit der bisherigen Unterrichtserfahrung benötigt CIP keine genaue Stundenvorbereitung mehr. Der Unterricht wird an die Gruppe angepasst (Fl. 93-106). In Bezug auf Grammatik, werden am Anfang Deutsch und ÖGS gegenübergestellt und die Unterschiede besprochen. Alltagsvokabel sind wichtig und aus der Kommunikation entwickelt sich die Sprachkenntnis (Fl. 124-131). Bei Gegenüberstellung der Sprachen muss man aufpassen, dass die Hörenden nicht bei der deutschen Satzstellung bleiben. Man muss bildhaftes Denken forcieren und zur Bildbeschreibung übergehen, die ein wichtiges Thema ist. Hier muss noch mehr Material entwickelt werden (Fl. 131-138). Kommunikation ist das Hauptziel des Unterrichts; dafür wird die nötige Grammatik bereitgestellt (Fl. 138-155). Fehler werden situationsabhängig ausgebessert (Fl. 155-161). Zu grammatischen Regeln fehlt noch Forschung; auch ein Verschriftungssystem wäre hilfreich (Fl. 163-178). Lernziele orientieren sich am Kursbuch. Ob dieses dem GERS entspricht ist nicht klar. Die Umarbeitung des GERS für Gebärdensprachen ist nicht einfach und es wird dazu viel diskutiert, auch europaweit. Ein problematisches Thema ist auch die Beurteilung in Prüfungssituationen (Fl. 184-234). Der aktive Austausch mit Gehörlosen wird als wirksame Lernstrategie wahrgenommen. Die Theorie und der Kurs selbst bieten eine Grundlage zum Lernen (Fl. 235-257). Vor 30 oder 50 Jahren hat man ohne Kurse nur im Kontakt mit Gehörlosen lernen können (Fl. 258-265). Sprache und Kultur gehören zusammen. Gehörlosenkultur ist ein sehr wichtiger Bestandteil des Unterrichts, ist aber erst später im Unterricht dazugekommen. (Fl. 264-275). Vermittelt wird sie durch Literaturvorschläge und Erzählen im Unterricht, wobei man einfühlsam sein muss bei der Vermittlung (Fl. 278-307). Die Technologie muss für die ÖGS genutzt werden und ist ein wichtiges Thema. Es gibt Videos, Apps, Spiele und Avatare zum Lernen; weitere Entwicklung werden bei Grammatik und Kommunikation in Videoform erwünscht (Fl. 309-324, 353). Finanzierung von Forschung und Materialentwicklung fehlt;

wertvoll wäre dafür Zusammenarbeit zwischen Hörenden und Gehörlosen (Fl. 325-344). Zusammenarbeit unter KollegInnen und Teamarbeit bringt mehr Fortschritt als eigenständiges Arbeiten (Fl. 349-357). Bei einem internationalen Kongress wurde wichtiger Input zu Aufmerksamkeit für Unterrichtsinhalte und-methoden gegeben (Fl. 358-372).

Eine ÖGS-Lehrperson soll vor allem ÖGS-kompetent sein, idealerweise native signer, und gute Deutschkenntnisse haben, wobei Deutschkompetenz bei ÖGS-LehrerInnen ein Diskussionspunkt ist (Fl. 373-396). Es ist ein Streitthema, ob Hörende unterrichten sollen. Besser ist es, wenn Lehrende nicht hören: Für Lernende kann es ein Lerneffekt sein, wenn die Lehrperson nicht hört (Fl. 398-430). Es sollten Gehörlose unterrichten, aber nur gehörlos zu sein reicht nicht aus. Wenn eine hörende Person qualifiziert ist, sollte sie auch unterrichten (Fl. 432-441). Der Umgang zwischen LehrerIn und Lernenden war immer respektvoll (Fl. 442-455). Leute, die einen Kurs besuchen, sind oft aus dem Sozialbereich, Gesundheitsbereich oder Angehörige und Freunde von Gehörlosen. Spezialkurse sind nicht zielführend, da alle ein Grundwissen zur Kommunikation erwerben sollen und spezielle Vokabel später dazu gelernt werden können (Fl. 456-483). Abschluss des Gesprächs. Das wichtigste ist eine qualifizierte Ausbildung für ÖGS-LehrerInnen; am besten wäre in Zukunft ein richtiges Studium mit Bachelorabschluss. Voraussetzung dafür ist auch ÖGS als Unterrichtsfach an den Pflichtschulen. Momentan herrscht eine Übergangsphase zur Professionalisierung der ÖGS (Fl. 485-503).

Interview DIP

Der erste universitäre ÖGS-Kurs wurde 1990/91 angeboten. Davor gab es andere Kurse von Verbänden und Organisationen (Fl. 1-5). 1995/96 fanden Projekte zur Ausbildung von ÖGS-LehrerInnen und Weiterbildung für DolmetscherInnen statt (Fl. 6-13). Die ersten Kurse an der Institution wurden von einer Coda (Child of deaf adult(s)) abgehalten, von rund 50 Lernenden besucht, wobei die Lehrerin einzelne Gebärden gezeigt und mitgesprochen hat. Es wurde LBG unterrichtet, aber damals hat man geglaubt, es sei Gebärdensprache (Fl. 15-27). Nach Recherche und Austausch wurde klar, dass eine andere Version unterrichtet wurde, als die Gehörlosen untereinander verwenden (Fl. 28-38). Nach zwei Jahren ist eine gehörlose Lehrerin dazugekommen, die eine sogenannte verlängerte, schöne Form der Gebärdensprache unterrichtet hat, damit Gehörlose besser Deutsch lernen können. Auch diese Form war LBG mit Artikeln und Präpositionen aus dem Deutschen. Es wurde mit Texten gearbeitet und Wort für Wort übersetzt. (Fl. 41-53). TeilnehmerInnen der Kurse waren aus dem Sozialbereich oder

MitarbeiterInnen von Gehörlosenschulen, die mit Gehörlosen kommunizieren lernen wollten. Dass LBG unterrichtet wurde, war nicht bewusst (Fl. 54-59). Mit Blick auf die Erforschung anderer Gebärdensprachen und durch Hinzuziehen einer weiteren Coda, die auf grammatikalische Strukturen aufmerksam gemacht hat, wurde der Anfang für modernen ÖGS-Unterricht gemacht (Fl. 60- 71). Auch die Zusammenarbeit mit gehörlosen KollegInnen hat zum bewussten Abgrenzen von LBG und ÖGS beigetragen. Der Übergang von LBG zu natürlicher Gebärdensprache war schrittweise, da in Kommunikation mit Hörenden und im Unterricht unbewusst auf LBG-haftes Gebärden zurückgegriffen wurde (Fl. 72-89). Professionelle Ausbildung und Weiterbildungsmöglichkeit für Gehörlose hat dazu beigetragen, dass diese ein anderes Selbstverständnis, Selbstvertrauen und Bewusstsein für die Sprache entwickelt haben. Der Status von LBG war damals immer noch höher. Stolz für die eigene Sprache hat sich seitdem entwickelt und so wurde auch im Unterricht langsam immer mehr ÖGS unterrichtet. Ermutigung gab es auch von internationaler wissenschaftlicher Literatur (Fl. 92-120). Seit ungefähr 2000 werden in Anfängerkursen keine Texte, sondern nur bildhaftes Material verwendet (Fl. 121-128). Deutschland hat eine Vorbildfunktion in Forschung und Unterricht gehabt (Fl. 129-147). Wissenschaftliche Arbeit und Auseinandersetzung mit der natürlichen Gebärdensprache haben sich ergänzt und zum Bewusstsein für die Sprache beigetragen (Fl. 148-158).

Grundvokabel sind wichtig, aber das reicht nicht aus. Die Studierenden werden früh mit Videomaterial konfrontiert, sollen produzieren, imitieren und analysieren. Die ersten zwei Lernjahre wird ohne Texte und nur mit bildhaftem Material gearbeitet. (Fl. 160-175). Generieren von Bildern, räumliches Denken und Verwendung des Raums wird anfangs durch visuell-gestische Kommunikation (VGK) gefördert (Fl. 176-190). [Auslassung] Es soll ein Gefühl für die Sprache und anderes Wahrnehmen der Welt, auch mit entsprechendem Material, vermittelt werden (Fl. 205-215). Kontrastive Arbeit mit ÖGS und Deutsch wird in manchen Bereichen verwendet. Es ist aber eine große Herausforderung solchen Unterricht, auch ohne Gebrauchsschrift für ÖGS, gut zu gestalten (Fl. 216-230). Manche ÖGS-LehrerInnen sind wahrscheinlich noch in einer LBG-ähnlichen Variante verhaftet. Das könnte mit fehlendem Selbstbewusstsein zur Sprache und Unsicherheit zusammenhängen. Metasprachliches Denken und abstrahieren der Sprache wird bei Gehörlosen aufgrund des mangelhaften Bildungsangebots in Schulen nicht ausreichend gefördert (Fl. 231-251). Muttersprachliche Personen sind nicht automatisch gute SprachlehrerInnen. Das gilt für alle Sprachen. Man muss sich auch mit der Vermittlung der Sprache auseinandersetzen. (Fl. 253-265). Hörende Lehrpersonen waren anfangs willkommen, ab ungefähr 2003 wurde von der

Gehörlosengemeinschaft massiv Kritik geübt. Hörende Lehrpersonen können manchmal besser auf Bedürfnisse hörender Lernender eingehen. Zusammenarbeit von hörenden und gehörlosen LehrerInnen ist optimal (Fl. 266.-287).

Es herrscht an der Institution reger Austausch zwischen allen unterrichtenden KollegInnen bzgl. der Unterrichtspraxis (Fl. 291-305). Es wird kein Kursbuch verwendet, sondern ein eigenes Skriptum und es werden Literaturempfehlungen ausgegeben. Das Material wurde selbst hergestellt mit Anregungen aus Büchern und Unterlagen zur ÖGS und anderer GS wie BSL (British Sign Language), ASL, DGS zusammengestellt (Fl. 307-339). Materialien werden an die Gruppe angepasst (Fl. 340-349). Es gibt eine eigene Lehrveranstaltung zu Gehörlosenkultur, aber diese soll auch im Sprachunterricht einfließen. Gehörlosenkultur war immer wichtig und wurde immer schon vermittelt; früher auch durch Gastvorträge. Anfangs (1990-93) vielleicht nicht, aber danach auf jeden Fall (Fl. 352-381). Grammatik wird anfangs in Lautsprache erklärt, damit es keine Missverständnisse gibt. Dieses Vorgehen hat sich bewährt. In höheren Kursen wird Grammatik auf ÖGS vermittelt. Grammatisches Regelwerk ist als Grundlage notwendig (Fl. 382-412). Eigene Forschung und Ergebnisse anderer Studien fließen in die Unterrichtsgestaltung ein (Fl. 413-424). Beobachten der Sprache unter Gehörlosen ist wichtig zum Sprachenlernen, weil es noch wenig authentisches Material für den Unterricht gibt (Fl. 425-445).

Es wird der regionale Dialekt unterrichtet (Fl. 445-457). Kommunikativer Unterricht ist vorrangig. Fehler werden situationsabhängig ausgebessert (Fl. 458-482). Technologische Entwicklung ist ein großer Vorteil für die Sprache. Heute ist Filmen usw. viel einfacher als früher (Fl. 483-498). Online-Wörterbücher sind mit Vorsicht zu genießen. Die Ansätze sind gut, aber oft fehlt die Kontextabhängigkeit wodurch ein Wort für Wort Denken gefördert wird. Die Lernenden bekommen meist selbstproduzierte Videos (Fl. 498-524). Es ist wichtig nicht nur die Sprache, sondern die Kultur und das Verständnis für die Menschen dahinter zu vermitteln (Fl. 526-553). Einstellung der Gehörlosengemeinschaft zu ihrer Sprache, Professionalisierung der Berufe, Forschung und Dolmetscherarbeit beeinflussen sich gegenseitig positiv (Fl. 554-576).

Wichtige Erkenntnisse und Grundlegendes für den Unterricht waren und sind: Bewusstsein zum Unterschied zwischen LBG und ÖGS, die Arbeit an passendem Unterrichtsmaterial, Entwicklung einer geeigneten Methodik und Didaktik, Professionalisierung, die gestärkte Gehörlosengemeinschaft, Aufwertung der ÖGS in der Öffentlichkeit und die enge Zusammenarbeit hörender und gehörloser KollegInnen (Fl. 384-605). Für die Zukunft ist

wichtig, dass gute Zusammenarbeit aller Beteiligten mit gegenseitigem Respekt möglich ist, und dass gemeinsame Ziele für das große Ganze verfolgt werden (Fl. 606-620).

Interview EIP

Vor 30 Jahren gab es noch keine Anerkennung und Respekt für die ÖGS. Persönliche Erfahrungen durch Diskriminierung in der hörenden Welt haben das Selbstbild und die Einstellung zur Sprache geprägt (Fl. 1-19). Anfangs war Verunsicherung durch bestehendes Interesse von Hörenden an der Sprache gegeben. Kenntnis der Grammatik, bewusster Umgang mit Sprachstruktur und methodisch-didaktisches Wissen fehlten am Anfang der Unterrichtskarriere (Fl. 20-42). Ein EU-weites wissenschaftliches Projekt hat sich mit Vermittlung von Gebärdensprachen, Erstellen von Material usw. beschäftigt (Fl. 43-52). Der Mangel an ausreichend passendem Unterrichtsmaterial besteht bis heute. Es gibt heute schon mehr Angebot, aber es steckt auch viel Eigeninitiative dahinter (Fl. 53-68). Der internationale Austausch, auch mit Deutschland, hat Input für den eigenen Unterricht gegeben (Fl. 69-85). Vereinzelt besteht noch Kontakt und Austausch mit KollegInnen im Ausland. Auch österreichweit gibt es Austausch mit KollegInnen (Fl. 86-100). [Auslassung] Für gutes Lehrmaterial ist es wichtig, eine klare Grammatik zu haben. Die Basis ist schon erforscht, aber es gibt noch Lücken zur Sprachstruktur. Für die eigene Forschung fehlen oft die Ressourcen. Es werden zur Veranschaulichung auch Grammatikbücher und Unterlagen von der DGS hergenommen (Fl. 108-132). Visuelle Materialien sind wichtig. Textmaterial ist oft eine Barriere für gehörlose LehrerInnen. Für die Zukunft wäre ein Buch mit zusätzlichem Videomaterial gut, aber die Umsetzung ist aufwendig und langwierig (Fl. 133-145). Gehörlosen- und Gebärdensprachgeschichte sollen ebenfalls in Unterrichtsmaterialien vertreten sein, da Sprache und Kultur untrennbar zusammenhängen. Der pädagogische Aspekt bei Gebärdensprachunterricht wird oft vergessen, ist aber sehr wichtig; Die Bedürfnisse hörender Lernender sollen Lehrenden dadurch bewusst werden können (Fl. 146-175). Früher wurde mit Overheadprojektoren, Klarsichtfolien und kopiertem Bildmaterial gearbeitet. Die Arbeit mit VHS-Kassetten und Fernsehern war umständlich (Fl. 176-189). Problematisch war früher, dass ÖGS als vollwertige Sprache nicht ernstgenommen wurde. In dieser Hinsicht hat sich viel verändert. Heute gibt es Akzeptanz und Bewusstsein dafür, dass ÖGS eine eigenständige Sprache ist. Nicht nur bei der Öffentlichkeit, sondern auch bei gehörlosen Personen selbst (Fl. 189-204). Für eine ÖGS-Lehrperson ist es wichtig in ÖGS und Deutsch kompetent zu sein, Verständnis und Bewusstsein für beide Kulturen zu haben, um auf Lernende eingehen zu können, und zumindest ein Basiswissen zu Pädagogik und Vermittlung von Sprachen zu haben

(Fl. 205-231). Der Aspekt und das Bewusstsein wie eine Gebärdensprache gut und nachhaltig vermittelt werden kann, fehlt heute oft noch. Es reicht nicht aus, die Grammatik nur zu zeigen, man muss sie auch aufbereiten. Auch Geduld und Freude am Unterrichten sind wichtig (Fl. 231-243). Wenn eine Person als LehrerIn kompetent ist, ist es egal ob sie hörend oder gehörlos ist. Trotzdem ist es ein heikles Thema, da es für Gehörlose schwierig ist, gute Arbeit zu finden. Als ÖGS-LehrerIn kann eine gehörlose Person ihre bereits bestehenden Kompetenzen ausbauen (Fl. 244-274). Bei Anfängerkursen ist es wichtig, grundlegenden Umgang mit Gehörlosen, Einsetzen des ganzen Körpers und Abbau von Hemmungen zu vermitteln. Im zweiten Schritt werden Sprachkenntnisse vermittelt (Fl. 275-308). Zur Vermittlung wird nur ÖGS benutzt. Wenn etwas nicht verstanden wird, werden das Fingeralphabet oder im Ausnahmefall Lautsprache und Schriftsprache Deutsch benutzt (Fl. 309-325). Die Abgrenzung vom Deutschen wird gezeigt. Anfangs und bei Grammatikerklärungen werden Deutsch und ÖGS zur Veranschaulichung gegenübergestellt; von dem wird aber später Abstand genommen, um das visuelle Denken zu fördern und sich vom Deutschen zu lösen (Fl. 326-350). Früher wurde mehr mit deutschen Texten gearbeitet. Die eigene Erfahrung hat aber gezeigt, dass die Vermittlung besser ohne deutschsprachigem Ausgangsmaterial funktioniert (Fl. 351-371). Früher war man sich der ÖGS Grammatik nicht bewusst. Man hat nur auf der Wortebene unterrichtet. Man hat z.B. Klassifikatoren gezeigt, hat aber dazu nichts erklärt, weil es nicht bekannt war. Manchmal hat es Nachfragen gegeben, was für Lehrende schwierig war, weil sie selbst nicht gewusst haben, warum manches so ist wie es ist (Fl. 372-393). Früher war der Austausch mit KollegInnen in Österreich auch noch nicht so gegeben, weil es wenige gegeben hat. Der Austausch mit Deutschland und das internationale wissenschaftliche Projekt waren Anstoß zur weiteren Entwicklung. Auch Forschung und Material aus Amerika wurde rezipiert (Fl. 394-411). Zum Sprachlernen sind das Analysieren der Sprache sowie die eigene Produktion wichtig. Problematisch ist das fehlende Material für Gebärdensprachen. Im Internet gibt es viele gute Videos, aber auch viel Schlechtes. Bestimmte Videos werden empfohlen aber auch der persönliche Kontakt mit Gehörlosen (Fl. 418-451). Der Austausch mit KollegInnen ist wichtig (Fl. 452-462). Fehler werden je nach Schweregrad ausgebessert. Es soll aufmerksam gemacht und erklärt werden, aber nicht vorwurfsvoll reagiert werden (Fl. 463-504). Dem Curriculum und GERS wird ungefähr gefolgt. Da es keine eigenen Vorgaben für ÖGS gibt, sondern nur für Lautsprachen, passt es nicht immer hundertprozentig überein (Fl. 505-531). Dass Bewusstsein, dass ÖGS eine vollwertige Sprache ist, hat sich auf manche Lehrende so ausgewirkt, dass sie mehr Selbstvertrauen haben. Manche sind noch unsicher in der Vermittlung. Das kann aber auch mit der fehlenden Erfahrung als LehrerIn zusammenhängen (Fl. 532-570). Es wächst

momentan auch das Bewusstsein für die Wichtigkeit der pädagogischen Kompetenz bei ÖGS-LehrerInnen (Fl. 571-586). Gehörlosenkultur war schon immer Teil des Unterrichts. Im Laufe der Zeit ist dieser Teil größer geworden (Fl. 590-616). Früher ist man mehr vom Deutschen ausgegangen und war der Versuch größer direkte Übersetzungen zu finden (Fl. 617-625). Sehr wichtig für die Arbeit war immer der Austausch mit KollegInnen. In Zukunft wäre es schön, wenn noch mehr Leute in dem Bereich arbeiten würden. Ein wichtiges Erlebnis war das internationale wissenschaftliche Projekt mit vielen Erfahrungen. Bei Zusammenarbeit von Hörenden und Gehörlosen sind besonders die gegenseitige Akzeptanz und Respekt vor Sprache und Person wichtig (Fl. 626-654).

Interview FIP

Mit gehörlosen KollegInnen wurde Unterrichtsmaterial für Gebärdensprachunterricht entwickelt (Fl. 1-5). Ein internationales wissenschaftliches Projekt war gut, wurde aber leider nur einmal angeboten (Fl. 6-17). In der Ausbildung zur ÖGS-Lehrperson waren Grammatik und Fachwörter neue Inhalte (Fl. 17-28). Aus Material zur ASL konnten Eindrücke zu Methodik und Didaktik gesammelt werden, welche für eigenen Unterricht umgesetzt wurden (Fl. 29-37). In der LehrerInnen-Ausbildung waren sprachliche und sprachwissenschaftliche Grundlagen der Fokus. Umgang mit Studierenden wurde damals nicht besprochen, weil alles noch so neu war und erst der Beginn eines Prozesses (Fl. 37-55). Durch die Erfahrungen mit ASL und dessen Grammatik wurde persönlich nie LBG unterrichtet. Grammatik war von Anfang an dabei; durch die Ausbildung wurde es mehr und spezifischer (Fl. 56-72). Früher wurde der Grammatikunterricht von anderen Leuten kritisiert und als streng bezeichnet. Später wurde klar, dass die deutsche und die ÖGS-Grammatik unterschiedliche sind und Leute haben sich entschuldigt (Fl. 73-82). Früher hat man Vokabel und Grammatik unterrichtet, aber etwas hat gefehlt. Man konnte gewisse Phänomene der ÖGS noch nicht beschreiben und es wurde nach und nach klar, dass man gewisse Aspekte wie Handformen, Ausführungsstelle usw. gezielt aufbereiten und unterrichten muss (Fl. 82-101). Am Anfang war auch Unsicherheit da, wie man die Grammatik vermitteln soll. Durch mehr und mehr Forschungserkenntnisse war es später klar, welche Regeln es gibt und wie man diese unterrichten kann. Auf lexikalischer Ebene (Dialekte) gibt es noch Uneinigkeiten, weil die ÖGS noch so jung ist (Fl. 102-112). FIP unterrichtet nicht kontrastiv. Deutsch kommt manchmal passiv in Texten vor, spielt im Unterricht aber sonst keine Rolle und soll nicht verwendet werden (Fl. 112-133). Studierende sollen selbst Sprache produzieren und so lernen (Fl. 134-150). 1997/98 wollten viele nur Gebärden lernen und die Grammatik weglassen. In den nächsten Jahren hat sich das stark

verändert und es war klar und bewusst, dass die Grammatik dazugehört und gelernt werden muss (Fl. 151-157). Kommunikation und formale Aspekte sind wichtig und es wechselt im Unterricht der Fokus (Fl. 158-169). Grammatik wird aufbauend durchgenommen. Bei spezieller Grammatik der GS wie allgemeine visuelle Kompetenz, Klassifikatoren, Inkorporation, Lokalisation usw. tun sich Lernende oft schwer, weshalb diese Punkte viel geübt werden müssen (Fl. 170-196). Das Üben der visuellen Kompetenz war immer Teil des Unterrichts und wurde auch nie von Lernenden hinterfragt. Manchmal werden einzelne Gebärden hinterfragt, aber im Laufe der Unterrichtserfahrung kann man sicher damit umgehen (Fl. 198-216). Als LehrerIn ist es wichtig sprachkompetent und in Grammatik und Vokabeln sicher zu sein. Dann kann man die Sprache auch vermitteln. Es hilft auch Ähnlichkeiten in anderen (Gebärden-)Sprachen zu zeigen (Fl. 216-234). Die Erforschung der ÖGS hat vor allem zur persönlichen Sicherheit mit der Sprache beigetragen, wodurch die Studierenden den Stoff besser annehmen können (Fl. 236-251). Für die Entwicklung des Unterrichtsmaterials wurde methodisch und didaktisch viel von ASL gelernt und für ÖGS umgesetzt. Visuelle Wahrnehmung ist besonders wichtig. Diese soll mit dem Lehrmaterial geübt werden können (Fl. 253-277). Früher mussten die Lernenden alles selbst mitschreiben. Später wurden Videos und DVDs für die Kurse genutzt und es gibt auch verschiedene Apps mit Vokabeln. Dadurch können die Studierenden zu Hause in Ruhe nachschauen und lernen (Fl. 278-293). Im Unterricht selbst werden keine technischen Hilfsmittel benutzt und auch nichts aufgeschrieben. Bei Fortgeschrittenen werden manchmal Videos gezeigt. Die Aufnahmen sind für das Selbststudium zu Hause gedacht (Fl. 293-316). Für ÖGS-LehrerInnen ist wichtig, dass sie sprachkompetent sind, fair mit den Studierenden umgehen und geduldig sind (Fl. 318-326). Es gibt sehr wenige Hörende, die ÖGS unterrichten, der Großteil der LehrerInnen ist gehörlos. FIP empfindet es nicht als großes Thema (Fl. 327-335). Lernende gehen selbstständig eher zu gehörlosen LehrerInnen und haben kein Problem damit. In der ersten Stunde war früher immer eine Dolmetscherin dabei. Später war keine Dolmetscherin mehr anwesend, was besser funktioniert (Fl. 336-348). Als LehrerIn soll man Freude an der Sprache vermitteln und nicht zu steif sein. Lernende sollen selbst viel produzieren und Geschichten erzählen, damit sie in ÖGS denken lernen und das Deutsche dabei nicht berücksichtigen (Fl. 349-369). Gehörlosenkultur ist immer schon Teil des Unterrichts. An der Universität gibt es auch eine eigene Lehrveranstaltung zu dem Thema, deshalb ist es im Sprachkurs nicht so sehr im Fokus (Fl. 370-383). Innerhalb der Gehörlosencommunity hat sich viel verändert: die erste Generation hat die Sprache genutzt, der Unterschied zu LBG und Deutsch, Gehörlosenkultur und -geschichte waren aber nicht bewusst. In der zweiten Generation (ca. 1990er) hat man schon mehr gewusst, politische Rechte eingefordert und sich

stark gemacht. Heute ist die dritte Generation im Entstehen, die viel über Technologie kommuniziert, sich weniger trifft und kleiner wird. Ob diese dritte Welle Auswirkungen auf den Fremdsprachenunterricht hat, wird man erst sehen (Fl. 383-403). Wünsche für die Zukunft sind mehr konstruktiver Austausch zwischen ÖGS-LehrerInnen, mehr kompetente und ausgebildete ÖGS-LehrerInnen, Arbeit und Weiterentwicklung zu Didaktik, Methodik und Lehrmaterial. Österreich ist immer etwas hinten nach in der Entwicklung (Fl. 404-433). FIP hat persönlich aufgestellte Lehrziele für die Lernenden. Es gibt aber auch den GERS für Laut- und Gebärdensprachen mit Vorgaben (Fl. 433-447). Wichtige Entwicklungsschritte waren das Unterrichtsmaterial zu ASL, die Auseinandersetzung mit anderen Sprachen, die Entwicklung der neuen Technologien und der internationale Austausch.

Interview GIP

Der Unterricht besteht aus der Gebärdensprache und der Gehörlosenkultur. Das Eintauchen in die gehörlose Welt und die visuelle Wahrnehmung ist am Anfang schwierig für Hörende. Eine Mischung aus Vokabeln und Kultur funktioniert gut (Fl. 1-12). Im Unterricht soll die reale Sprache gezeigt werden, keine Phantasiesprache. Der Umgang mit Gehörlosen gehört auch dazu (Fl. 13-21). Im Unterricht soll barrierefreies Denken vermittelt werden und sensibilisiert werden; auch die Scheu vor visueller Kommunikation soll in lockerer Atmosphäre abgebaut werden (Fl. 21-34). Kommunikation und der Umgang mit gehörlosen Personen durch visuelle Sprache stehen im Vordergrund (Fl. 35-44). Gehörlosenkultur ist durch eine gehörlose Lehrperson im Unterricht enthalten und wird im Gespräch durch Erzählungen und Erfahrungen gehörloser Personen und Fragen der TeilnehmerInnen vermittelt (Fl. 45-61). Die Sprache und die praktische Anwendung sind im Vordergrund. Grammatik kommt zuerst indirekt vor und wird erst später erklärt. Viele Themen werden nicht explizit eingeleitet oder erklärt, sondern fließen automatisch mit ein. Dadurch entstehen dann Fragen und die Lernenden begreifen die Sprache auf ihrem eigenen Weg (Fl. 62-98). Am Anfang der Lehrerfahrung hat GIP kontrastiv gearbeitet, was bei Studierenden oft zu Verwirrung geführt hat. Durch Nachfragen bei KollegInnen und die eigene Erfahrung wird versucht jetzt nur ÖGS Grammatik zu unterrichten und Deutsch ganz wegzulassen. Das funktioniert besser (Fl. 99-120). Da ÖGS nicht in der Schule unterrichtet wird, sind viele gehörlose Menschen auch heute noch nicht sicher, was genau ihre Sprache ist. Die Sprache wird fließend beherrscht, aber sie vom Deutschen klar zu trennen war auch aus eigener Erfahrung schwierig, weil man das nie gelernt hat (Fl. 124-141). Es wäre gut, schon ab dem Kindergarten bilingualen Unterricht zu haben, damit man sich seiner

verschiedenen Sprachen bewusst werden und selbst entscheiden kann (Fl. 142-146). Als Unterrichtsmaterial dienen selbst hergestellte Materialien, das Buch Shake Hands und der europäische Referenzrahmen zur Orientierung. Viel Material muss selbst produziert werden, weil es noch nicht genügend gibt. Zusätzlich kommt Material von anderen KollegInnen dazu. Auch Austausch zu Methodik und Didaktik findet statt. (Fl. 147-167). Zur Orientierung der Lernziele dient der Referenzrahmen und die Erfahrungen von anderen KollegInnen (Fl. 168-174). Einige technische Unterlagen (Videos, Plattformen etc.) sind heute nicht mehr modern und man braucht aktuellere Dinge. Da es kein Wörterbuch zur Standard ÖGS gibt, ist es für Lernende oft frustrierend und verwirrend Dialekte und persönliche Stile einzuordnen. Auch was man im Internet findet, ist oft anders als im Kurs verwendete Varianten (Fl. 175-197) [Auslassung] Vorteile der Nutzung von Online-Ressourcen sind, Flexibilität, Zeit- und Ortsunabhängigkeit, freies Üben und Ausprobieren ohne Gruppendruck und eine kostengünstige Alternative zu einem regulären Kurs. Es ist gut für Anfänger, zum Ausprobieren und zum Lernen von Grundlagen. Später sollten Lernende einen Kurs besuchen oder die direkte Kommunikation mit Gehörlosen ausprobieren, um die Sprache vollständig zu erlernen (Fl. 248-271). Nachteile sind die fehlende Selbstkontrolle, das Fehlen von Feedback und einer Möglichkeit Fragen zu stellen. Wenn man in der Community ist oder gehörlose Freunde hat, lernt man die Sprache noch besser (Fl. 272-283). Als ÖGS-LehrerIn ist wichtig authentisch zu sein, Kompetenz zu haben, Motivation bei den Lernenden zu wecken und freundlich auf sie einzugehen (Fl. 283-297). Eine hörende Person, die ÖGS erst später erworben hat, kann die Sprache und die Kultur nicht so vermitteln, wie eine gehörlose Person, die damit aufgewachsen ist. Besonders die Gehörlosenkultur und Erfahrungen als Gehörloser sind sehr speziell. Es ist besser, wenn eine gehörlose Person unterrichtet, aber sie muss kompetent und professionell sein. Nur ÖGS als Muttersprache reicht nicht aus (Fl. 299-322). Es gibt aber zu wenig Bildungsangebot für gehörlose ÖGS-LehrerInnen (Fl. 323-328). Ein Wunsch für die Zukunft ist ÖGS als Schulfach und die Aufbereitung der Gehörlosengeschichte mit allen schlechten und schönen Dingen. (Fl. 328-342). Selbstreflexion und Nachdenken über die eigene Sprache war sehr wichtig in der persönlichen Entwicklung als LehrerIn. Auch im Austausch mit Studierenden kann man sehr viel Neues lernen (Fl. 345-382). Laut eigener Erfahrung sind Kursgestaltung und Prüfungen in den verschiedenen Schulen, die ÖGS anbieten, sehr unterschiedlich (Fl. 383-388).

Interview HIP

Anfang der 1990er Jahre wurden die ersten Kurse für Eltern mit schwerhörigen und gehörlosen Kindern und LogopädInnen abgehalten (Fl. 1-13). Es wurde ohne Unterrichtsmaterial unterrichtet. Alle Materialien wurden selbst gestaltet; besonders wurde auf bildhafte Unterlagen Wert gelegt. Nach Austausch mit KollegInnen aus Deutschland, wo schon mehr Arbeit in dem Bereich passiert ist, wurden Eindrücke, Materialien und Erfahrungen auch im ÖGS-Unterricht eingebracht (Fl. 14-25). Man hat im Unterricht Konversation betrieben, um Kommunikation mit Gehörlosen zu ermöglichen. Anfangs waren die Vokabeln wichtig und viel später wurde auch Grammatik unterrichtet. Mimik, Klassifikatoren usw. waren automatisch dabei, wurden aber explizit als solche noch nicht benannt und unterrichtet, weil das Wissen darüber noch nicht vorhanden war. In einem internationalen wissenschaftlichen Projekt wurde viel über Grammatik vermittelt (Fl. 26-50). Ergebnisse aus der Forschung werden in den Unterricht miteinbezogen (Fl. 51-60). In Anfängerkursen wird zuerst viel an Mimik und Körperausdruck gearbeitet, dann kommen Vokabeln dazu und dann wird auch mit Videoaufnahmen gearbeitet (Fl. 62-70). Anfang der 1990er haben die gehörlosen LehrerInnen hauptsächlich Vokabeln unterrichtet und die Grammatik vom Deutschen hergenommen, also LBG unterrichtet. Das war aber nicht bewusst. Gehörlose haben sich an die Hörenden angepasst. Mit mehr Bewusstsein und Sprachidentität im Laufe der Zeit konnten Gehörlose immer besser unterrichten (Fl. 73-85). Grammatik wird in einer externen Lehrveranstaltung unterrichtet (Fl. 74-99). Durch Forschung, internationalen Austausch und Vergleich sind die grammatischen Strukturen immer bewusster geworden (Fl. 100-107). Grammatik ist auch wichtig, aber wichtiger ist, dass man kommunizieren kann (Fl. 108-113). Im Unterricht wird Deutsch nicht verwendet und nicht zur Orientierung herangezogen; auch nicht für kontrastiven Unterricht. Früher hat man deutsche Sätze übersetzt. Dabei wird man verleitet in Sprachstrukturen des Deutschen zu bleiben (Fl. 114-130). Es gibt vorgegebene Lernziele, aber österreichweit gibt es keinen Standard (Fl. 131-140). Gehörlosenkultur ist schon lange im Unterricht dabei (Fl. 141-145). Heute sind Gehörlose selbstsicherer mit ihrer Sprache und können sie dadurch auch besser vermitteln (Fl. 146-154). Früher mussten die Lernenden alles selbst mitschreiben, weil es keine Materialien gab. Als dann VHS-Kassetten und später im Internet Nachschlagewerke verfügbar waren, war das Üben zu Hause einfacher (Fl. 154-164). 1993/94 wurde an der Institution erstmals ein Kursbuch entwickelt. Später ist ein weiteres Buch gemacht worden, das schon besser und überlegter ausgearbeitet wurde (Fl. 165-176). Für weiteres Lehrmaterial wäre es gut mehr Videos zu haben und auch natürliche, spontane Sprache zwischen Gehörlosen zeigen zu können. Daran wird gerade mit KollegInnen gearbeitet (Fl. 178-192). Die Technik hat sehr viele Vorteile, besonders

zum selbstständigen Üben. Mitschreiben auf Deutsch ist nicht die richtige Art zu Üben und verleitet dazu sich am Deutschen zu orientieren. Der Austausch mit Gehörlosen ist zum Lernen wichtig (Fl. 193-208). Deutschland ist ein Vorbild in didaktischen und pädagogischen Dingen gewesen, von dem einiges übernommen und für die ÖGS adaptiert wurde (Fl. 208-215). Es hat einmal eine Coda gegeben, die ausnahmsweise unterrichten durfte, weil ÖGS ihre Muttersprache war. Es sollten aber nur gehörlose Personen unterrichten. Wenn hörende LehrerInnen unterrichten wird das eher kritisiert (Fl. 216-233). Die Gruppen der Lernenden sind bunt gemischt und Leute kommen meist aus Interesse und Leute, die in sozialen Berufen arbeiten wollen. In den 1990er Jahren hat es spezielle Kurse für Eltern gegeben. Heute ist das Interesse in dem Bereich zurückgegangen und es gibt solche speziellen Kurse nicht mehr (Fl. 234-253). Früher gab es ganz wenig Kurse, zwischen 1993-99 ist die Nachfrage immer größer geworden. Für die Zukunft wäre es gut noch mehr Material zu entwickeln, das österreichweit anwendbar ist. Mehr Werbung für ÖGS und ein größeres Angebot an Kursen wäre gut (Fl. 254-275).

4.3. Aufbereitung und Präsentation der erhobenen Daten

4.3.1. Transkription

Zur ersten Durchsicht der Daten wurde zu jedem Interview ein Gesprächsinventar erstellt, das einen groben Überblick über Themen und Gesprächsverlauf geben sollte (vgl. Deppermann, 2008, S. 31–35). Diese Gesprächsinventare dienten vor allem zur Orientierung und Stütze der weiteren Arbeit mit dem Material und wurden nicht in der Analyse miteinbezogen. Anhand der Gesprächsinventare wurde auch deutlich, welche Stellen der Interviews für die Analyse relevant sind und somit transkribiert werden sollten. Diese zur Beantwortung der Fragestellung relevanten Passagen wurden transkribiert. Zur Transkription wurden das Transkriptionssystem HIAT (Rehbein, Schmidt, Meyer, Watzke, & Herkenrath, 2004) und die Computersoftware Exmaralda (exmaralda.org) verwendet. Von einer kompletten Transkription des gesamten Materials, wie es stellenweise empfohlen wird (Hussy, Schreier, & Echterhoff, 2010, S. 236), wurde abgesehen, da es für das angewandte Analyseverfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nicht notwendig scheint. Auch Abschweifungen der Interviewpartnerinnen zu alltäglichen oder nicht themenrelevanten Erzählungen wurden nicht transkribiert.

Jedes Transkript wurde mit einem Transkriptionskopf eingeleitet, der die nötigen Informationen und Anmerkungen zum Interview enthält, wie u.a. involvierte Personen und deren für das Interview wichtige Eigenschaften, Ort und Zeitpunkt des Interviews. Auch Informationen zu

Projekt, Dateinamen und Aufnahmemedien wurden angeführt (vgl. Dittmar, 2009, S. 96). Jede der beteiligten Personen ist im Transkript mit einer sogenannten Spur in Form einer eigenen Zeile aufgeführt (vgl. Rehbein et al., 2004, S. 7). Außerdem ist jedes Transkript mit einer Kommentarzeile [c] versehen, in der gegebenenfalls Anmerkungen zum Geschehen im Raum oder zum Transkript selbst niedergeschrieben wurden. Von allen Interviews wurde ein Grobtranskript angefertigt (vgl. Dittmar, 2009, S. 87–89). Dieses soll „leicht lesbar, überschaubar und einen möglichst geringen Grad an Kodierung aufweisen“ (Dittmar, 2009, S. 87).

Für den vorliegenden Forschungszweck wurde eine detaillierte Transkription in Form eines Feintranskripts, das u.a. prosodische, paraverbale und nonverbale Vermerke enthält (vgl. Dittmar, 2009, S. 88), nicht als notwendig erachtet. Besonders bei den gedolmetschten Interviews können Phänomene wie Intonation, Pausensetzung oder der Stimmverlauf nicht eindeutig für den oder die IP angenommen werden. Auch in Anbetracht der vorgesehenen Analysemethode wurde ein Feintranskript nicht als Mehrwert für das Ergebnis eingestuft.

Das Transkribieren erfolgte in der deutschen Standardorthographie und nicht wie bei HIAT üblich in literarischer Umschrift (vgl. Rehbein et al., 2004, S. 11). Auch Dialekte oder Verkürzungen von einzelnen Wörtern (z.B. bissl, aufm etc.) wurden in deutscher Standardorthographie verschriftet (z.B. bisschen, auf dem). Das hat den Grund der besseren Lesbarkeit und der Annahme, dass für die Form der Inhaltsanalyse eine detaillierte und auf Aussprache bezogene Verschriftung keinen zusätzlichen Erkenntnisgewinn bringt (vgl. Gläser & Laudel, 2010, S. 193f). Nur sehr spezielle Abweichungen der Standardsprache, die für Analyse und Bedeutung der Aussage relevant erschienen, wurden im Schriftbild festgehalten (vgl. Rehbein et al., 2004, S. 11f). Mit Orientierung an Gläser und Laudel (2010) gelten für die vorliegenden Transkripte folgende Regeln:

- Auffällige Intonation oder Betonungen werden notiert, wenn es für das Verständnis notwendig ist.
- Besonderer Ausdruck (zögernd, lachend etc.) sowie non-verbale Elemente (Lachen, Räuspern, Husten etc.) werden nur verschriftet, wenn sie Auswirkung auf die Bedeutung der Aussage haben
- Pausen werden grob in Form von Punkten oder in doppelten Klammern verschriftet (z.B. · , ((2s)))
- Abbrüche und Wortwiederholungen werden verschriftet
- unverständliche oder schwerverständliche Passagen werden durch Einklammern gekennzeichnet

- Nicht hörbare Handlungen (Aufstehen, Ausverhandeln einer Gebärde etc.) werden in der Kommentarzeile oder im Pausenvermerk festgehalten, sofern diese für das Verständnis wichtig sind
- Gebärden werden in Form von Glossen in das Transkript eingefügt, wenn es für das Verständnis notwendig ist

4.3.2. Anonymisierung

Jedem und jeder der IP wurde zur Anonymisierung ein Code zugeteilt. Dieser ist unabhängig von der einzelnen Person zusammengesetzt worden und dient zur Wiedererkennung während der Forschungsarbeit (vgl. Gläser & Laudel, 2010, S. 194f). Alle erhobenen Daten, Transkripte und Dokumente wurden mit dem jeweiligen Code versehen. Ebenso wurden auf Grund der Anonymisierung jegliche Namen, Orte oder andere Referenzpunkte aus den Daten entfernt. Als Platzhalter in der Transkription wurden eckige Klammern mit allgemeinen Bezeichnungen [Name], [Bundesland] geschrieben. Auch Geschlechtsbezeichnungen wurden ausgespart, da dieses Merkmal für die Datenerhebung und -auswertung sowie für die professionelle Sicht der ExpertInnen nicht relevant ist.

4.4. Datenanalyse – Qualitative Inhaltsanalyse

Für die Analyse der transkribierten Daten wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) angewandt. Eine Inhaltsanalyse beschäftigt sich grundsätzlich mit der systematischen, regel- und theoriegeleiteten Analyse von fixierter Kommunikation, die auf diese Art Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation ziehen will (vgl. Mayring, 2015, S. 11–13). Unterscheidungsmerkmale qualitativer und quantitativer Arbeiten lassen sich in der Form der Fragestellung, den erwarteten Ergebnissen und der Herangehensweise und dem Umgang mit den Daten erkennen. Qualitative Arbeit versucht beforschte Prozesse, Zusammenhänge und Gegenstände nachzuvollziehen und in ihrer komplexen Gesamtheit zu verstehen (vgl. Mayring, 2015, S. 11–13). „Das Forschungsziel qualitativer Forschung besteht darin, die Prozesse zu rekonstruieren, durch die die soziale Wirklichkeit in ihrer sinnhaften Strukturierung hergestellt wird.“ (Lamnek, 2010, S. 30) Diese Annahme unterstreicht unter anderem auch, dass in qualitativer Arbeit wenige Einzelfälle mit all ihren Facetten und Bestandteilen erforscht werden, was im Gegensatz zu quantitativer Arbeit steht, die Bestandteile des Ganzen isoliert betrachtet und dafür eine Vielzahl an Objekten auf eine oder wenige Eigenschaften hin untersucht (vgl. Dörnyei, 2007, S. 37–39; Mayring, 2015, S. 19–20).

Auch das induktive Arbeiten aus dem Material heraus bringt Mayring mit der qualitativen Arbeit in Verbindung.

Die angenommene Fragestellung möchte dargebotenen Informationen der ExpertInnen und deren Sichtweise auf bestimmte Vorgänge beleuchten. Anders als bei anderen möglichen Fragestellungen sind Gesprächsprozess oder die emotionale Verfassung der Beteiligten in dieser Untersuchung nicht relevant (vgl. Bogner et al., 2014, S. 73). Bogner, Littig und Menz gehen davon aus, dass die qualitative Inhaltsanalyse zur Informationsgenerierung von ExpertInneninterviews geeignet ist (vgl. Bogner et al., 2014, S. 72). Durch die erhaltenen Informationen von mehreren IPs versucht man soziale Sachverhalte zu rekonstruieren und daraus Schlüsse zu ziehen (vgl. Gläser & Laudel, 2010, S. 47). „Im Vordergrund steht [...] der Versuch, über die systematische Analyse und den Vergleich der Informationen, die die Experten geliefert haben, Kausalabhängigkeiten aufzudecken.“ (Bogner et al., 2014, S. 73) Dabei steht nicht der Einzeltext im Vordergrund, sondern die Gesamtheit der gesammelten Daten und die Gemeinsamkeiten und Abweichungen, die sich aus den erhaltenen Informationen aus der Sicht der ExpertInnen ableiten lassen (vgl. Bogner et al., 2014, S. 78). Zur Beantwortung der vorliegenden Fragestellung wird diese Vorgehensweise als sinnvoll erachtet, da die Inhaltsanalyse es ermöglicht, die erhobenen Daten auf Basis von Kategorien systematisch zu gliedern und zu ordnen, um die Entwicklung des ÖGS Unterrichts zielgerichtet beschreiben zu können. Wie es auch bei Mayring angemerkt ist, „die qualitative Inhaltsanalyse keine feststehende Technik [ist], sondern von vielen Festlegungen und Entscheidungen des grundsätzlichen Vorgehens und einzelner Analyseschritte durchwachsen [...]“ (Mayring, 2015, S. 52). In diesem Sinne soll nun das Vorgehen der vorliegenden Analyse beschrieben werden.

4.4.1. Bildung des Kategoriensystems

Als Grundlage für die Auswertung wurde zunächst ein Kategoriensystem erstellt. Ein solches ist zur qualitativen Inhaltsanalyse notwendig und macht die vorgenommene Analyse auch für Dritte nachvollziehbar (vgl. Mayring, 2015, S. 51–52). Für diesen Zweck wurden Kategorien induktiv aus dem Material heraus erstellt. „Es [induktives Vorgehen] strebt nach einer möglichst naturalistischen, gegenstandsnahen Abbildung des Materials ohne Verzerrung durch Vorannahmen des Forschers, eine Erfassung des Gegenstandes in der Sprache des Materials.“ (Mayring, 2015, S. 86) Bogner, Littig und Menz schreiben, dass bei der qualitativen Inhaltsanalyse meist von deduktiven Kategoriensystemen ausgegangen wird, die in Hinblick auf die Fachliteratur erstellt werden (vgl. Bogner et al., 2014, S. 74). Dennoch wird es in Bezug

auf die Fragestellung und in Anbetracht des Vorhabens einen Überblick über ein wenig beforschtes Feld abzubilden, als zielführend erachtet, induktiv vorzugehen. Das wurde der deduktiven Erstellung eines Kategoriensystems darum vorgezogen, da man auf diese Weise die Themen und Inhalte aufgreifen kann, die in den Daten auftreten. Da der angewandte Leitfaden für die Interviews auf Grundlage der besprochenen Theorie zu Sprachvermittlung und Gestaltung von Fremdsprachenunterricht erstellt worden ist, finden die wichtigsten Themen aus der Theorie somit auf diesem Weg Eingang in die Daten. Zusätzliche Inhalte und Themen, die von IPs aufgebracht und im Vorfeld nicht aus der Theorie ersichtlich waren, können durch ein induktiv erstelltes Kategoriensystem ebenfalls aufgegriffen werden.

Der Analyse mit deduktiv erstellten Kategoriensystemen wird nachgesagt, dass vorgefertigte Annahmen auf das Material projiziert werde und neu aufkommende Aspekte dadurch nicht bedacht werden können (vgl. Mayring, 2015, S. 59). Dem setzt Mayring entgegen, dass ein theoriegeleite Herangehensweise an die Analyse prinzipiell ein anderes Vorgehen erfordert als am Material orientierte Kategorien. Er argumentiert weiter, dass beide Vorgehen in Bezug auf unterschiedliche Typen von Fragestellung und Forschungsbereichen zum Einsatz kommen. Theoriegeleitetes Vorgehen sei demnach stark mit bisheriger und bereits durchgeführter Forschung in Verbindung (vgl. Mayring, 2015, S. 59f), während induktive Arbeit dafür geeignet ist neue Forschungsbereiche zu erschließen (vgl. Dörnyei, 2007, S. 39). Es wird somit angenommen, dass in Anbetracht des Untersuchungsgegenstandes durch ein induktiv erarbeitetes Kategoriensystems geeignete Bedingungen gegeben sind, um die Fragestellung bestmöglich zu beantworten.

Zur Erstellung der Kategorien wurden zunächst die erstellten Gesprächsinventare durchgesehen und aufkommende Themengebiete notiert. Zur Auswahl und Formulierung der Kategorien diene die Fragestellung als Ausgangspunkt, da es zur Bildung eines Kategoriensystems wichtig ist, die Fragestellung immer wieder heranzuziehen, damit das aufgestellte Kategoriensystem diese in weiterer Folge auch tatsächlich beantworten kann (vgl. Mayring, 2015, S. 86).

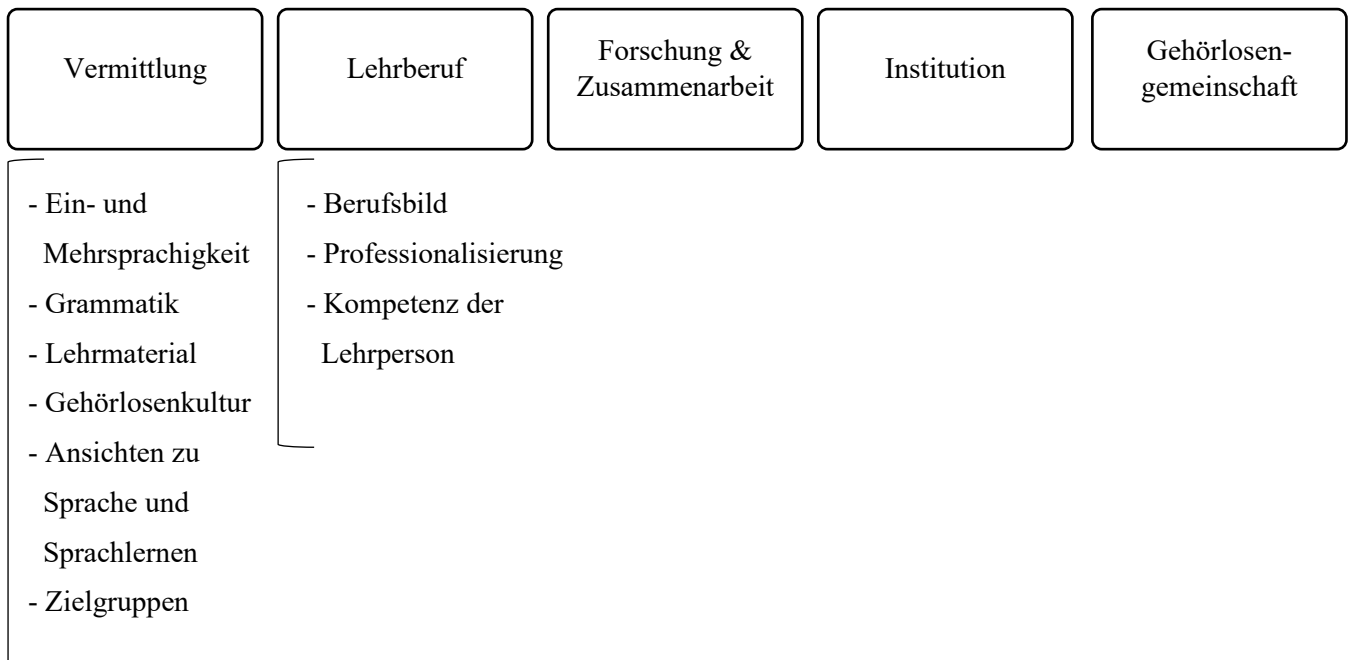
In einem weiteren Schritt wurden die analyserelevanten, transkribierten Daten der acht Interviews zusammengefasst (sh. Kapitel 4.2.2. *Zusammenfassungen der Interviews*). Aus den Zusammenfassungen wurden weitere Themen gefiltert. Auf diese Art wurden im Verlauf der mehrmaligen Durchsicht der Daten eine Vielzahl an Themengebieten unterschiedlicher Abstraktionsniveaus gesammelt. Diese gesammelten Themen wurden bei Überschneidungen o.ä. gebündelt und zusammengefasst (vgl. Mayring, 2015, S. 71, 85).

Diese erste Auflistung an Themenbereichen wurde im Austausch mit StudienkollegInnen und meiner Betreuerin Dr. Vetter weiterbearbeitet, verdichtet und auf ein einheitliches Abstraktionsniveau gebracht. Das Abstraktionsniveau der fünf Hauptkategorien bezieht sich auf Themenbereiche den Fremdsprachenunterricht betreffend, die sich nach Durchsicht des Materials herauskristallisiert haben. Es ist anzumerken, dass diese Themenbereiche weit gefasst sind, damit die Vielzahl der erwähnten Facetten des Unterrichts aufgegriffen werden und die Analyse der Daten so umfassend wie möglich gestaltet werden kann. Die Unterkategorien beschreiben wiederum Teilaspekte der Hauptkategorie und ermöglichen es diese genauer zu beschreiben.

Als Codiereinheit und somit kleinstmöglicher Textteil zur Analyse wurden alle bedeutungstragenden Textpassagen angenommen. Die Kontexteinheit als größtmöglicher Teil ist das jeweilige Interview mit dem/der ExpertIn. Die Auswertungseinheit besteht aus dem gesamten transkribierten Material aller acht geführten Interviews (vgl. Mayring, 2015, S. 61).

Im Laufe der Codierung wurde das Kategoriensystem entsprechend der vorliegenden Daten angepasst und weiter komprimiert, sodass das folgende Kategoriensystem zur endgültigen Beschreibung der Daten herangezogen wurde.

4.4.2. Das Kategoriensystem



Das Kategoriensystem enthält insgesamt fünf Hauptkategorien. Die zwei Hauptkategorien *Vermittlung* und *Lehrberuf*, die sich auf die Unterrichtssituation und die Position der Lehrperson beziehen, bilden die zwei zentralen Bestandteile. Sie enthalten jeweils Unterkategorien, die sich ausführlicher mit verschiedenen Elementen des Unterrichts und der Rolle der Lehrperson auseinandersetzen. Diese Unterkategorien wurden formuliert, um den vielfältigen Themen, die in Bezug auf Vermittlung und den Lehrberuf angesprochen wurden, den entsprechenden Raum zu geben. Die drei weiteren Hauptkategorien sind *Forschung und Zusammenarbeit*, *Institution* und *Gehörlosengemeinschaft*. Sie befassen sich mit Bereichen, die den Unterricht nicht direkt betreffen, sondern in einem größeren Zusammenhang stehen und Einfluss auf die Lehrperson und den Unterricht haben. Im Folgenden sollen die Kategorien näher beschrieben werden.

Die Hauptkategorie *Vermittlung* ist die erste und gleichzeitig umfassendste Kategorie. Sie beinhaltet die Unterkategorien *Ein- und Mehrsprachigkeit im Unterricht*, *Grammatik der ÖGS*, *Gehörlosenkultur*, *Lehrmaterialien*, *Einstellungen zur Sprache* und *Zielgruppen*. Diese Hauptkategorie bildet das Kernstück der Analyse und befasst sich mit der Entwicklung von Inhalten und Umsetzung des Unterrichts. In dieser Kategorie werden Themen behandelt, die direkt in der Interaktion zwischen Lehrperson und Lernenden von Bedeutung sind. Es werden

sowohl Inhalte des Unterrichts behandelt als auch die Herangehensweise und Aufbereitung dieser Inhalte.

Die Unterkategorie *Ein- und Mehrsprachigkeit* beschäftigt sich mit den im Unterricht vermittelten bzw. eingesetzten Sprachen. Das betrifft alle Sprachen, die im Unterricht heute von Bedeutung sind oder früher waren. Hier wird abgezeichnet in welchem Verhältnis ÖGS und Deutsch im Unterricht stehen und welche Funktionen das Deutsche früher gehabt hat und heute einnimmt. In dieser Kategorie soll auch das Thema LBG aufgegriffen werden. Der Umgang mit Dialekten und Registern wird ebenfalls hier behandelt.

Die Unterkategorie *Grammatik der ÖGS* beschäftigt sich mit den Strukturen und sprachlichen Regeln, die im Unterricht vermittelt werden. Das beinhaltet konkrete syntaktische Phänomene und deren Vermittlung im Laufe der Zeit. Es soll besprochen werden welches Regelwerk vermittelt wird, wie dies geschieht und wie sich die Herangehensweise an Grammatik im Laufe der Zeit entwickelt hat.

Die Unterkategorie *Lehrmaterial* beschäftigt sich mit Unterlagen und Materialien für Lehrende und Lernende, die im Unterricht oder zum Selbststudium verwendet werden. Das beinhaltet gedruckte Unterlagen wie Bücher oder Grammatiken ebenso wie digitale Hilfsmittel in Form von Internetseiten, Lernplattformen und Apps. In dieser Unterkategorie wird auch auf die technischen Entwicklungen, sowie auf Vor- und Nachteile und deren Wichtigkeit in der Sprachvermittlung eingegangen.

Die Unterkategorie *Gehörlosenkultur* befasst sich mit der Vermittlung von kulturellen Aspekten der Sprachgemeinschaft im Sprachunterricht. Es wird auf vermittelte Inhalte eingegangen, die das Thema Gehörlosenkultur umfasst. Auch hier wird die Wichtigkeit des Themas im Verlauf der Zeit, die Herangehensweise und Art der Vermittlung betrachtet.

In der Unterkategorie *Ansichten zu Sprache und Sprachlernen* soll die Herangehensweise zur ÖGS im Sinne der bei Richards und Rodgers (2014) beschriebenen *Theoretischen Grundannahmen* betrachtet werden. Es beinhaltet somit das grundlegende Verständnis von Sprache und deren Funktionen, die von Lehrenden an Lernende weitergegeben werden sollen. Auch auf die Art von Lernstrategien, die an Lernende herangetragen werden, wird eingegangen.

Die Unterkategorie *Zielgruppen* beschäftigt sich damit an welche Zielgruppen das Wissen vermittelt wird bzw. wer ÖGS-Fremdsprachenunterricht in Anspruch nimmt oder genommen hat. Diese Unterkategorie wird der Kategorie *Vermittlung* zugewiesen, da die Zielgruppen diejenigen sind, die Vermittlung der ÖGS in Anspruch nehmen und davon profitieren.

Die zweite Hauptkategorie *Lehrberuf* umfasst die Unterkategorien *Berufsbild*, *Kompetenzen* und *Professionalisierung*. Sie beschäftigt sich mit der Rolle der Lehrperson und umfasst Themen, die sowohl mit der Ausbildung und Weiterbildung zu tun haben als auch mit den Vorstellungen zu Fähigkeiten und Kenntnissen, die ÖGS-LehrerInnen mitbringen sollen. Diese Hauptkategorie beschreibt die Lehrperson als zentrale Figur und wurde daher als eigene Rubrik angenommen. In den Befragungen zum Verlauf des Fremdsprachenunterrichts hat sich die Entwicklung der Lehrperson als bedeutendes Thema herauskristallisiert, sodass dies entsprechend im Kategoriensystem berücksichtigt wurde. Im Hinblick auf die befragten ExpertInnen dieses Projekts war es naheliegend, dass Themen zum LehrerInnendasein verstärkt aufgetreten sind und sich daher im Material abzeichnen.

Die Unterkategorie *Berufsbild* beschäftigt sich mit der Entwicklung eines Berufsstandes und damit verbundenen Anforderungen und Vorstellungen im Laufe der Jahre. Hier wird besprochen, welche Eigenschaften und Qualifikationen eine Person mitbringen soll, um guten Unterricht abhalten zu können. Auch das Thema von hörenden und gehörlosen LehrerInnen wird hier aufgegriffen.

Die Unterkategorie *Professionalisierung* setzt sich mit der Ausbildung von ÖGS-LehrerInnen und deren Entstehung auseinander. Es werden Möglichkeiten und Angebote dieses Berufsfeldes für Aus- und Weiterbildungen ebenso beleuchtet wie zukünftige Vorhaben und Anliegen in diesem Bereich.

Die Unterkategorie *Kompetenzen der Lehrperson* beschäftigt sich mit den sprachlichen und pädagogisch-didaktischen Fähigkeiten von ÖGS-LehrerInnen, sowie deren Entwicklung und Stellenwert im Beruf. Bei sprachlichen Kompetenzen ist im Fokus, welche sprachlichen Fertigkeiten Lehrpersonen mitbringen, wie sich diese entwickelt haben und wie sich das in weiterer Folge auf den Berufsstand auswirkt. Mit pädagogisch-didaktische Kompetenzen werden Art und Einstellungen zur Aufbereitung und gezielte Vermitteln von Sprache behandelt. Es werden das konkrete Unterrichtssetting sowie Umgang mit Studierenden und die persönliche Entwicklung der Lehrperson in diesem Bereich bearbeitet.

In der Hauptkategorie *Forschung und Zusammenarbeit* werden die Bereiche der wissenschaftlichen Arbeit zur ÖGS und die Relevanz fachlichen Austausches im Zusammenhang mit ÖGS-Fremdsprachenunterricht gesetzt. Diese beiden Themen weisen im Datenmaterial einen hohen Stellenwert auf und werden in dieser Kategorie zusammengefasst,

da sich einige Verbindungen und Überschneidungen der Themenbereiche im Material erkennen lassen. Diese Bereiche sind nicht unmittelbar in der Umsetzung von Sprachunterricht zwischen LehrerIn und Lernenden präsent, haben aber dennoch wesentlichen Einfluss auf das Vorgehen der Lehrperson und somit auf die Umsetzung des Unterrichts.

Der Bereich der Forschung soll auf wissenschaftliche Erkenntnisse zu sprachlichen Strukturen der ÖGS und deren Einfluss auf den Fremdsprachenunterricht eingehen. Anders als die Unterkategorie zu *Grammatik der ÖGS* in der Hauptkategorie *Vermittlung*, soll hier die Wirkung wissenschaftlicher Erkenntnisse außerhalb des Klassenzimmers und der Vermittlungskomponente betrachtet werden. Es geht um die Wirkung der Erkenntnisse bei LehrerInnen und Lehrern und auf das Sprachverständnis der SprachbenutzerInnen unabhängig von der Vermittlung. Hier geht es somit um die Grundlagenforschung und nicht um deren Vermittlung oder Umgang der Lernenden mit den Inhalten. Die Erforschung und Festigung der Sprache in einem wissenschaftlichen und objektiven Rahmen, unabhängig von deren Vermittlung, steht im Vordergrund. Das ist deshalb relevant, weil Erkenntnisse aus der Forschung wesentlichen Einfluss auf den Fremdsprachenunterricht aufweisen.

Der Bereich der Zusammenarbeit befasst sich mit unterschiedlichen Formen und Ausprägungen der Kooperation, die sich auf den Unterricht auswirken können: Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Arbeitsbereichen, Institutionen, gehörlosen und hörenden Menschen, sowie KollegInnen und Einzelpersonen. Neben der österreichweiten Zusammenarbeit wird auch die Rolle des internationalen Austausches und deren Auswirkungen auf die Arbeit in Österreich behandelt. In diesem Abschnitt soll auch die europaweite Zusammenarbeit in Form von Konferenzen, Weiterbildungen und Entwicklungen betrachtet werden.

Die Hauptkategorie *Institution* beschreibt die Rahmenbedingungen, unter denen ÖGS-Fremdsprachenunterricht stattfindet und stattgefunden hat. Das beinhaltet die unterschiedlichen Institutionen, die ÖGS-Unterricht anbieten, sowie die Art der Vorgaben von Institutionen und deren Auswirkungen auf den Unterricht. Mit Vorgaben sind auch Lernziele gemeint, die sich in Form von Curricula oder dem GERS auf die Unterrichtsgestaltung auswirken. Auch staatliche und rechtliche Richtlinien werden hier miteingeschlossen. Ebenso werden Netzwerke und Organisationen, die auf den ÖGS-Fremdsprachenunterricht im Laufe der Entwicklung eingewirkt haben, behandelt.

Die Hauptkategorie *Gehörlosengemeinschaft* beschäftigt sich mit der Entwicklung der Gehörlosengemeinschaft und bestimmten Faktoren, die auf den Fremdsprachenunterricht Auswirkungen gehabt haben. Auch wenn die Entwicklung der Community parallel zu der des Sprachunterrichts stattgefunden hat, werden in den Daten einige Aspekte aufgezeigt, die sich auf die Vermittlung der Sprache auswirken. Darunter fallen die Entwicklung des Sprachverständnisses und des Selbstbewusstseins der Gehörlosengemeinschaft, die laut den Daten einen entscheidenden Baustein in der Entwicklung darstellt. Ebenso wird die Wahrnehmung der Sprache und Gemeinschaft in der hörenden Öffentlichkeit besprochen. Zuletzt findet das Thema Bildungsmöglichkeiten für Gehörlose in Österreich Platz, das vor allem Auswirkungen auf den Lehrberuf aufweist.

4.4.3. Berücksichtigung der zeitlichen Komponente

Die zeitliche Dimension soll innerhalb der Kategorien anhand von Zeitadverbien, Zeitformen der verwendeten Verben und gezielt genannten Jahreszahlen und Daten betrachtet werden. In der Ergebnispräsentation wird auf die von den IPs gegebenen Anhaltspunkte in dem angenommenen Zeitrahmen und auf die Art der Beschreibung der Zeitspanne Bezug genommen. Es wird somit beleuchtet wie die vergangene Zeit beschrieben wird und wie Ereignisse oder Erlebnisse in der Zeitleiste verankert werden. Das scheint nötig, um der Beschreibung einer Entwicklung in einem so großen Zeitraum gerecht zu werden. Hierbei ist abermals zu bedenken, dass infrage stehende Themen und Ereignisse bis zu 25 Jahre zurückliegen und insofern vage oder undeutliche Aussagen auftreten können, die der subjektiven Erinnerung und Sicht der IPs zuzuschreiben sind.

Es sei aber auch nochmals festgehalten, dass der exakten Verankerung im Zeitrahmen nicht so viel Bedeutung beigemessen werden kann. Natürlich sind manche Ereignisse genau zu bestimmen, dennoch geht es in dieser Arbeit nicht um die Erarbeitung einer genauen Timeline, sondern um das Festhalten von Tendenzen der Entwicklung und die Beschreibung dieser Entwicklung durch beteiligte Personen. Soweit es möglich war, wurde sich an Daten und Fakten orientiert, jedoch hätte man diese Arbeit auch ohne Interviews durchführen können. Wie bereits in der Einleitung angemerkt, sollen in Anbetracht des sehr umfassenden Forschungsbereiches Tendenzen und Muster beschrieben werden, die nicht immer an feste Ereignisse oder mit konkreten Jahreszahlen verknüpft werden können. Durch die Interviews wurde eine breitere Sicht auf die Entwicklung gegeben und es wurde Einsicht in Prozesse und deren Begründungen oder Beweggründe gewonnen.

4.4.4. Codierung

Auf Grundlage des vorgestellten Kategoriensystems wurden die transkribierten Daten codiert. Zum Codieren des Materials ist zu sagen, dass die Textstellen aus den transkribierten Daten in eine Excel-Tabelle eingefügt und den Kategorien mit Zahlen zugeordnet wurden. Dabei wurde jede codierte Textstelle zumindest einer Kategorie und höchstens drei Kategorien zugeteilt. Zur Erarbeitung der Ergebnisse wurden die codierten Textstellen einer Kategorie gefiltert und konnten so übersichtlich und geordnet durchgesehen werden. Auch in diesem Schritt wurden Textstellen nochmals anders codiert, falls es für sinnvoll erachtet wurde.

5. Ergebnisse

5.1. Anmerkungen zur Beschreibung der zeitlichen Ebene

Allgemein ist in den Daten auffällig, dass wenig auf konkrete Jahreszahlen eingegangen wurde. Wenn dies der Fall war, dann waren die geschilderten Erlebnisse Fixpunkte wie Konferenzen, Bucherscheinungen, Kursbeginne oder Einstieg ins Arbeitsleben, die auch im Nachhinein datiert werden können. In den Daten wurde ersichtlich, dass meist sehr grobe Zeiteinteilungen gemacht oder benannt wurden und nur wenigen Ereignissen eine konkrete Jahreszahl zugeordnet wurde. Diese zeitlichen Beschreibungen wurden an Zeitadverbien und Gebrauch von Verbformen bestimmt. So kristallisieren sich in den Daten, neben den Jahreszahlen, folgende Ebenen der Entwicklung heraus:

- Vergangenheit (damals, früher, am Anfang etc.)
- „Zwischenraum“ (im Laufe der Zeit, weiterentwickelt, später, nach und nach etc.)
- Gegenwart (jetzt, heute, momentan etc.)
- Zukunft (Wünsche etc.)

Die Ebene der *Vergangenheit* wird mit Ereignissen in den 1990er Jahren und frühen 2000er Jahren in Verbindung gesetzt. Anzumerken ist auch, dass das *früher* mit dem Beginn der Karriere der jeweiligen Person in dem Feld zusammenhängt. Der „Zwischenraum“ bezeichnet weitere Entwicklung nach der *Vergangenheit* ohne genaue Angaben von Zeitpunkten. Die *Gegenwart* steht für momentane und kürzlich erlebte Ereignisse und die nähere Vergangenheit im Rahmen von einige Jahren. Die Ebene der *Zukunft* wird durch Wünsche und Vorhaben für weitere Entwicklungen festgelegt.

Am stärksten und fast ausschließlich wird in den Daten mit dem Kontrast der Ebenen *Vergangenheit* und *Gegenwart* gearbeitet. Es wird auf entsprechende Unterschiede in diesen Zeitebenen eingegangen, wobei diese mit *früher* und *heute* häufig gegenübergestellt werden. Das ist wohl auch darauf zurückzuführen, dass die Abgrenzung genauer Ereignisse über einen solch langen Zeitraum schwer fällt und die Rede von einem Entwicklungsprozess ist, in dem Abläufe oft graduell und fließend passieren. Dieser Kontrast von früher und heute tritt in den Daten deutlich hervor und der Kategorie des „Zwischenraums“ wird in den Erzählungen weniger Aufmerksamkeit geschenkt. In der Ergebnispräsentation wird auf die Entwicklungsbereiche in den beschriebenen Zeitebenen Bezug genommen.

5.2. Vermittlung

5.2.1. Ein- und Mehrsprachigkeit im Unterricht

In den vorliegenden Daten lässt sich eine starke Position bezüglich der ÖGS als einziger Unterrichtssprache im heutigen ÖGS-Fremdsprachenunterricht erkennen. Es solle natürliche Gebärdensprache gezeigt und vermittelt werden, die der realen Verwendung der Sprache gehörloser Menschen entspricht. Die Daten zeigen eine deutliche Abgrenzung von der deutschen Sprache und LBG und betonen, dass ÖGS und visuell-gestische Kommunikation als Hauptkommunikationsmittel während des Unterrichts eingesetzt werden sollen.

Diese deutlich ÖGS-orientierte Herangehensweise wird dem Unterricht Anfang der 1990er Jahre und davor entgegengesetzt, der zwar als Gebärdensprachunterricht bezeichnet wurde, zum größten Teil jedoch sogenanntes LBG beinhaltete. Dieser Unterricht hätte sich an der Grammatik der deutschen Lautsprache orientierte und vermittelte den Lernenden einzelne Gebärden für jedes deutsche Wort. In dieser Form des Unterrichts sei es üblich gewesen, laut auf Deutsch mitzusprechen, gleichzeitig die gelernten manuellen Gebärden mitzumachen und anhand von schriftlichen Texten und deutschen Vokabellisten Wort für Wort zu übersetzt.

Als Begründung für den Unterricht in LBG wurden verschiedene Argumente angeführt: darunter fehlende Kenntnis und Bewusstsein über das Sprachsystem der ÖGS, fehlendes Selbstbewusstsein der SprachbenutzerInnen und damit einhergehende Anpassung Gehörloser an die hörende Mehrheit und deren Sprache. Es sei damals als notwendig erachtet worden, Gehörlosen die deutsche Grammatik so umfassend wie möglich näher zu bringen. So wurde dies als Möglichkeit gesehen, Gehörlose durch Hörende LBG-NutzerInnen nicht nur in schriftlicher Form, sondern auch durch Gebärden an das Deutsche heran zu führen. Das wurde zusätzlich vom niedrigen Ansehen natürlicher Gebärdensprache in der Gesellschaft verstärkt. Aus den Daten geht hervor, dass die beschriebene Form des LBG-Unterrichts aus heutiger Sicht stark kritisiert wird und mit natürlicher Gebärdensprache nichts zu tun gehabt hätte. In den Interviews wird dieser Prozess von LBG zu ÖGS als graduell und schrittweise beschrieben, wobei Gehörlose in Kontakt mit hörenden LernerInnen und in der Vermittlung der Sprache immer wieder in eine LBG-artige Variante gerutscht seien. In den Daten wird vermutet, dass es auch heute noch Lehrende gibt, die angelehnt an LBG unterrichten.

Im Gegensatz zu LBG-Unterricht der frühen 1990er Jahre wird allerdings auch in den Daten ersichtlich, dass Unterricht mit gehörlosen LehrerInnen Anfang und Mitte der 1990er Jahre bereits ähnlich wie heute an natürliche Gebärdensprache orientiert war. Diese Art des

Unterrichts wird besonders mit Einzelpersonen und deren Vorkenntnissen anderer Gebärdensprachen und deren Unterricht für Hörende in Verbindung gebracht.

Die Abgrenzung zur deutschen Sprache im heutigen Unterricht wird in den Daten unterschiedlich begründet: Zum einen soll zum Zweck der Übung auf Deutsch im Klassenraum verzichtet werden. Zum anderen wird argumentiert, dass es aufgrund der unterschiedlichen Sprachstruktur von ÖGS und Deutsch von Vorteil ist, wenn Lernende sich auf die Zielsprache konzentrieren, ohne sich an der deutschen Lautsprache zu orientieren. Bezieht man Deutsch in den Unterricht ein, komme es zu Missverständnissen und Irrtümern und Lernenden falle es schwer, Struktur und Grammatik der Zielsprache korrekt auszuführen. Betont wird in den Daten mehrfach das Lösen von der deutschen Sprache, um für das Bildhafte der ÖGS offen zu sein. In den Daten lässt sich verzeichnen, dass Lehrende aus persönlicher Unterrichtserfahrung heraus deutsche Sätze und Texte in schriftlicher Form als Grundlage für den Unterricht im Laufe der Jahre immer mehr eingeschränkt haben und heute, besonders im Anfängerunterricht, zur Gänze darauf verzichtet wird. Die Beschreibung des Unterrichts legt nahe, dass im Unterricht früher mehr deutsche Sätze übersetzt wurden oder mehr eingebunden wurden.

Im Material scheint ebenso auf, dass das Deutsche in verschiedenen Formen passiv Teil des Unterrichts sei. Aufgrund einer fehlenden Gebrauchsschrift der ÖGS würde deutsche Schriftsprache in Textform, für Erläuterungen und wenn notwendig beim Klären von Unverständlichkeiten zum Einsatz kommt. Weiters trete Deutsch in Form von Texten in Materialien und Büchern auf. Aktiv würden deutschsprachige Materialien vorzugshalber nur in höheren Kursniveaus eingesetzt. Es wird angemerkt, dass es für hörende Lernende aus Gewohnheit zumeist einfacher scheint, mit Texten zu arbeiten. Dennoch wird versucht auf Texte und schriftliches Deutsch soweit es geht zu verzichten.

Ein weiterer Einsatzbereich des Deutschen im ÖGS-Fremdsprachenunterricht ist die kontrastive Arbeit mit ÖGS und Deutsch. In diesem Punkt zeigen sich im Material unterschiedliche Standpunkte. Die bestimmende Position ist, dass es nicht von Vorteil wäre ÖGS und Deutsch direkt und großflächig gegenüberzustellen. Besonders die initiale Reaktion auf diese Frage war mehrheitlich ablehnend. Dennoch ist in den Daten auch ersichtlich, dass für Grammatikerklärungen und zum Verständnis gebärdensprachlicher Konzepte punktuell ein Vergleich mit dem Deutschen oder anderen Sprachen eingesetzt würde. Insofern lässt dies vermuten, dass es als die optimale Vorgehensweise angesehen wird, ohne Stütze der deutschen Grammatik zu unterrichten; Die reale Umsetzung im Unterricht es aber dennoch hin und wieder empfiehlt kontrastiv zu arbeiten.

Einen anderen Stellenwert hätten kontrastive Methoden im Bereich der Gehörlosenbildung und in Schulen, wo sie vermehrt eingesetzt würden. Im Fremdsprachenunterricht werde solches Vorgehen allerdings vermieden, da mit der deutschen Grammatik vor Augen der Einstieg in die Modalität der ÖGS erschwert wird.

Aus den Interviews geht hervor, dass an Institutionen, an denen externe Lehrveranstaltungen zu Grammatik angeboten werden, diese Inhalte auf Deutsch vermittelt werden. Das würde der Ansicht entsprechen, dass grammatikalische Inhalte einer neu erlernten Sprache initial leichter in der eigenen Muttersprache verarbeitet und erlernt werden können.

Aus den Daten geht hervor, dass es an verschiedenen Institutionen üblich sei, der gehörlosen Lehrperson in der ersten Unterrichtseinheit ein/e DolmetscherIn zur Seite zu stellen. Das diene besonders zur unmissverständlichen Kommunikation am Anfang und zur Überwindung jeglicher Bedenken von Seiten der Lernenden. Allerdings ist im Material auch ersichtlich, dass diese Praxis mit DolmetscherInnen nicht mehr überall stattfindet, da auf diese Art die Distanz zwischen LehrerIn und Lernenden im ersten Kontakt nicht so groß wäre.

Das Thema des Dialekts tritt in den Interviews als Randbemerkung auf. Es wird angemerkt, dass im Unterricht die jeweils regionale Variante vermittelt werde. Als problematischer Aspekt wird angebracht, dass Lernende im Internet und anderen Medien außerhalb des Unterrichts unterschiedliche Varianten sehen würden, die im Unterricht erläutert werden müssten. Unterschiedliche Varianten, vorrangig auf lexikalischer Ebene, seien für Lernende gerade am Anfang schwer zu unterscheiden und führen zu Verwirrung. Es wird in den Daten auch angemerkt, dass die verschiedenen Varianten, Register und Stile einzelner SprachbenutzerInnen Teil einer vielfältigen Sprachrealität sind und Lernende darauf aufmerksam gemacht und sensibilisiert werden sollten.

5.2.2. Grammatik

Von der lexikalischen Ebene hin zur Grammatik

Aus den Interviews geht deutlich hervor, dass im Unterricht für Gebärdensprache zu Beginn der 1990er Jahre, ein starker Fokus auf der lexikalischen Ebene zu beschreiben war. Damals beinhaltete sogenannter Gebärdensprachunterricht meist LBG. Es wird berichtet, dass das Wissen zu grammatikalischen Phänomenen, besonders nicht-manueller Komponenten nicht vorhanden war und in weiterer Folge einzelne Gebärden in Verbindung mit deutscher Grammatik unterrichtet wurden. Durch das Fehlen nicht-manueller Komponenten, und somit

wichtiger Aspekte der Sprache, in Ausdrücken von Lernenden und der Orientierung an der deutschen Grammatik, sei freie Kommunikation zwischen Lernenden und Gehörlosen nur schwer möglich gewesen.

Aus den Daten geht hervor, dass Anfang der 1990er Jahre Grammatik der ÖGS, wie sie heute wahrgenommen wird, keine Relevanz gehabt hat. Das wurde mit einem fehlenden Wissen zu grammatikalischen Strukturen der verwendeten Sprache in Verbindung gebracht. Auch mit der Orientierung an natürlicher Gebärdensprache im Unterricht, sei Grammatik nicht explizit vermittelt worden. Es zeigt sich in den Interviews, dass grammatikalische Strukturen, wie z.B. Klassifikatoren, im Unterricht von Lehrenden gezeigt wurden, diese aber nicht benannt und somit auch nicht erklärt werden konnten.

Aus den Daten wird deutlich, dass es eine starke Veränderung der Stellung von Grammatik im Sprachunterricht gegeben hat. Immer noch sei es heute ein Anliegen Vokabular gut zu vermitteln, trotzdem ist zu verzeichnen, dass Phänomene, die grammatikalische Inhalte ausdrücken, erheblich mehr im Fokus des Unterrichts stehen. Das wird in den Interviews dadurch begründet, dass die sprachlichen Konzepte benannt wurden und Klarheit zu grammatischen Strukturen geschaffen wurde. Das Bewusstmachen der Grammatik und der Eigenschaften der Sprache, die zum vollständigen Erlernen unumgänglich sind, habe Einfluss auf die Vermittlung eben jener Aspekte gehabt. Dadurch habe sich in weiterer Folge auch ein didaktisches Vorgehen konzipieren lassen, sodass Grammatik heute aufbauend und Schritt für Schritt unterrichtet werden könne.

Die Umsetzung von gezieltem Grammatikunterricht sei in den 1990er Jahren aber auch auf Unverständnis und Kritik gestoßen. Ein Einflussfaktor auf Grammatikunterricht war unter anderem die Ausbildung für ÖGS-LehrerInnen Mitte der 1990er Jahre. Durch diese wurden grundlegende grammatikalische Strukturen an SprachbenutzerInnen vermittelt und unbewusste Sprachkompetenz bewusst gemacht. Durch die klare Formulierung einer Grammatik in der Forschung und dessen Vermittlung in der LehrerInnenbildung konnten grammatikalische Strukturen benannt und in weiterer Folge im Unterricht vermittelt werden.

In den Interviews wurden folgende Punkte der ÖGS-Grammatik als besonders bedeutend in der heutigen Vermittlung beschrieben: der Einsatz des ganzen Körpers zur Kommunikation, die visuelle Kompetenz, sowie das räumliche und bildhafte Denken. Besonders in Hinblick auf Lernende mit einer Lautsprache als Erstsprache sei es von Bedeutung, diese zu bildhaftem Denken hinzuführen und ein Wort-für-Wort-Übersetzen zu unterbinden. Es wird ebenfalls beschrieben, dass die ÖGS und deren Grammatik ein Umdenken der Lernenden erfordert.

Den Interviews ist zu entnehmen, dass manche Institutionen separate Lehrveranstaltungen zu Grammatik der ÖGS anbieten. Diese würden zusätzlich zu den Sprachkursen und von hörenden MitarbeiterInnen auf Deutsch abgehalten. Hier wird das Argument gebracht, dass es bei Vermittlung neuer Grammatik in der Erstsprache der Lernenden zu weniger Missverständnissen komme und gute Erfahrungen mit diesem Vorgehen gemacht wurden. Themen in solchen Lehrveranstaltungen seien allgemeine Einführungen in die Grammatik oder spezielle grammatikalische Phänomene wie Klassifikatoren, Verben etc. In den sogenannten Sprachkursen werde das erworbene Wissen zur Grammatik in praktischer Übung umgesetzt und gefestigt.

5.2.3. Lehrmaterial

Allgemeines zu Material

In den Daten wird das Thema der Lehrmaterialien als besonders zentral erachtet. In diesem Bereich habe sich im Laufe der Jahre eine enorme Entwicklung beobachten lassen. Es wird in den Daten deutlich hervorgehoben, dass der Mangel an ausreichendem Unterrichtsmaterial immer noch vorhanden ist und weiter tatkräftig an Unterlagen gearbeitet werden müsse.

Zu Beginn der 1990er Jahre war kein Material für den Fremdsprachenunterricht verfügbar. Erste Materialien für LBG/Gebärdensprachenunterricht waren Vokabelsammlungen und Listen, die sich unter anderem an Unterlagen aus Deutschland orientierten, die ebenfalls für LBG-Unterricht genutzt wurden. Erste Unterlagen für ÖGS-Unterricht in seiner heutigen Form wurden von den Lehrkräften erstellt und für den persönlichen Gebrauch genutzt. Zum Vokabellernen gab es Glossen oder Abbildungen mit Pfeilen etc. Auch in Projekten zu nationaler und internationaler Zusammenarbeit wurden Materialien erstellt und ausgetauscht. Hier wurde auch angemerkt, dass in Bezug auf Material die Orientierung an ausländischen Büchern zum Unterricht anderer Gebärdensprachen groß war und ist. Materialien zur ASL, BSL, DGS wurden betrachtet, adaptiert und als Vorbilder hergenommen.

Erste Bücher und umfassendere Unterlagen wurden von Lehrkräften für das jeweilige Institut oder den eigenen Unterricht erstellt. Das erste österreichweit vertriebene Lehrbuch für den Unterricht samt Lehrerhandbuch und Lern-DVD war das Shake Hands Buch (2011). In dem Buch seien methodische und didaktische Grundlagen für Unterricht erstmals für ÖGS-Unterricht herausgearbeitet worden. In das Buch seien Eindrücke und Erfahrungen aus anderen Gebärdensprachen eingeflossen und es sei nach dem GERS aufgebaut.

Eigenschaften guten Lehrmaterials wird in den Daten mit folgenden Punkten in Verbindung gebracht: Visuelle Auslegung der Materialien, klare Grammatik, Vielfalt behandelter Themenbereiche, Schulung visueller Kompetenz, Übungen für den Unterricht, eine Kombination aus deutschen Texten und Videos in ÖGS, Gehörlosenkultur und -geschichte.

In Bezug auf Materialien würden mehr Auswahl und Austausch gewünscht, da in der Zusammenarbeit und im Austausch von Materialien eine Erleichterung für die einzelne Lehrperson gesehen wird. Lehrkräfte wären zumeist auch heute noch angehalten, selbstständig Material für ihren Unterricht zu gestalten und es werde viel Eigeninitiative erwartet. Die Produktion von Unterrichtsmaterial sei ein sehr aufwendiger und langwieriger Prozess. Erschwerend komme hinzu, dass vorhandene Material teilweise bereits veraltet sind und deren Überarbeitung aufwändig und mühsam sei. Überarbeitung und Adaption von Materialien seien ebenfalls von Zeit und Geldmangel betroffen und würden deshalb vielfach nicht umgesetzt. Besonders in Anbetracht, dass Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien als sehr aufwendig und langwierig beschrieben wird, wird betont, dass hier die Zusammenarbeit besonders gefragt ist, um aus professioneller Sicht und für die Sprache voran zu kommen.

Neben den Inhalten für Lernende wird in den Daten auch der Wunsch nach einer Aufarbeitung des Materials für gehörlose LehrerInnen erkennbar. Hier sei vor allem daran zu denken, dass deutsche Texte oftmals eine Barriere darstellen und so der visuelle Aspekt der Materialien zusätzlich betont werden solle. Ein wichtiger Punkt sei außerdem, dass pädagogische Erläuterungen für LehrerInnen enthalten sind. Weiters wird in den Daten erwähnt, dass die Modalität für gutes Material, das Lernende und Lehrende gleichermaßen anspricht, noch nicht eindeutig geklärt oder umgesetzt werden konnte. Auch hier wird eine Kombination aus deutschen Texten und Videos in ÖGS vorgeschlagen, aber als verbesserungswürdig erachtet.

Als Ziele und Wunsch für die weitere Entwicklung von Materialien wurde der Wunsch nach vielfältigerem Kursmaterial geäußert. Das betrifft sowohl thematische und gestalterische Vielfalt, als auch Material für verschiedene Zielgruppen. Es wurde der Wunsch nach mehr videogestütztem Material geäußert, das sich auch auf Grammatik und Phrasen zur Konversation bezieht, sowie Material zum Üben von Konversation und Interaktivität. Außerdem solle dieses großflächig in Österreich vertrieben und verwendet werden können, um das Lernen österreichweit einheitlicher zu machen.

Entwicklung technischer Hilfsmittel

In den Daten besteht Übereinkunft, dass moderne Technik und damit verbunden Möglichkeiten viele Vorteile für eine visuelle Sprache bieten und somit ein wichtiges Format für die Zukunft des ÖGS-Unterrichts sei. In diesem Bereich müsse weitergearbeitet und ausgebaut werden. Auch in anderen Bereichen der gehörlosen Welt neben dem Fremdsprachenunterricht sei die Technologie ein wichtiges Thema.

Als frühe technische Hilfsmittel für den Unterricht Mitte der 1900er Jahre werden im Material Overhead-Projektoren mit Klarsichtfolien, Fernseher und VHS-Kassetten, sowie unhandliche Kameraapparate zum Abfilmen von Gebärden angeführt. Der nächste Entwicklungsschritt wäre die Produktion von CD-ROMs und DVDs gewesen und die computergestützte Digitalisierung der Materialien. Bereits hier wäre die Erstellung und Nutzung von Videomaterial deutlich vereinfacht und erleichtert worden. Besonders der Vorteil der Darstellung von Gebärdensprache in ihrer natürlichen Form wurde an dieser Stelle in den Interviews aufgebracht. Neben bisher schriftlichen Texten und Darstellungen der Sprache war dies ein großer Vorteil zur leichteren Nachvollziehbarkeit der ÖGS. Als zentrale Entwicklung werde auch die Nutzung von Online-Ressourcen in Form von Lexika, Nachschlagewerken und ähnlichen Internetseiten gesehen. Als eine der jüngsten Neuerungen werden eine spezielle Lernplattform (*Lingvano*), Handy-Apps zur Nutzung auf mobilen Geräten, sowie Avatare erwähnt, die es ermöglichen Gebärdensprache ohne Abfilmen von Personen zu visualisieren.

Nutzungsmöglichkeiten technischer Hilfsmittel werden in zwei Bereichen im Material ersichtlich: Einerseits die Nutzung im Unterricht und andererseits Nutzung zum selbstständigen Üben Lernender. Im Klassenzimmer selbst würde Technik in Form von Power-Point-Präsentationen und Videomaterial, abgespielt über einen Beamer, eine der häufigsten Anwendungen sein. Jedoch lässt sich zu dieser Unterrichtsgestaltung in den Interviews auch herauslesen, dass im Unterricht teilweise versucht wird, auf technische Hilfsmittel völlig zu verzichten und Gebärdensprache in ihrer unmittelbaren Form zu üben. In diesem Fall würde Technik nur zum Selbststudium empfohlen.

In den Interviews kommt deutlich heraus, dass der Bereich des Selbststudiums von technischen Neuerungen am meisten profitiert habe. Videos, Lexika und Lernplattformen würden das Lernen zu Hause merklich erleichtern und Lernenden auch ohne persönlichen Kontakt ermöglichen, rezeptive Kompetenzen zu üben und zu verbessern. Ausbau und Entwicklung von Nachschlagemöglichkeiten von Vokabeln hätte besonders in der ersten Phase der Entwicklung auch eine Entlastung für den Unterricht bedeutet. Lernende hätten so die Möglichkeit gehabt in

der Unterrichtssituation selbst mehr Konzentration auf die Lehrperson zu richten und hätten die Unterrichtsinhalte nicht selbstständig und zeitgleich mitschreiben müssen. Auch für die Zukunft verspricht der Bereich des Selbststudiums viele Möglichkeiten.

Im Bereich des Selbststudiums ist der letzte Entwicklungsschritt von einzelnen Videos und Lexika hin zu einer in sich schlüssigen ausgebauten Lernplattform. In den Interviews wird diesbezüglich die Lernplattform *Lingvano* erwähnt. Sie biete einen aufbauenden Online-Kurs, der gezielt Lerninhalte zur Wiener Variante der ÖGS vermittele. Vorteile einer solchen Plattformen seien die Zeit- und Ortsunabhängigkeit und die Möglichkeit die ÖGS kennenzulernen, ohne viel Geld investieren zu müssen. Problematisch seien die Selbstkontrolle und der interaktive Charakter der Sprachnutzung, die nicht über Lernplattformen vermittelt werden können. Um die ÖGS vollständig erlernen zu können, sei es daher unbedingt notwendig in Kontakt mit Gehörlosen zu treten und die Sprache in direkter Kommunikation zu üben.

Neben vielen Vorteilen des eigenständigen Lernens mit Videos aus dem Internet, kommen im Material aber auch einige Punkte auf, die als problematisch erachtet werden. Zum einen sei die Sorge, dass sich Lernende aufgrund des großen Angebots im Internet, das nicht durchwegs qualitative Inhalte biete, etwas Falsches einlernen könnten. Insofern werden bestimmte Seiten oder Videos im Unterricht empfohlen und selbst produzierte Videos zur Verfügung gestellt. Es wird auch erwähnt, dass authentisches und qualitatives Material noch wenig vorhanden sei und diesem Bedarf dringend nachgekommen werden sollte. In der Fülle an Angebot im Internet sei es für Lernende anfangs schwierig die verschiedenen gezeigten Dialekte oder sogar Gebärdensprachen auseinanderzuhalten. Es sei somit immer wieder vorgekommen, dass Lernende im Internet Dinge sehen, die im Unterricht mit der Lehrperson besprochen werden und aber auch von den jeweiligen Vorstellungen der Lehrenden abweichen und erläutert werden müssen. Technische Möglichkeiten zum Selbststudium seien eine gute Unterstützung zum Vokabellernen und Üben der passiven Sprachkompetenzen, jedoch nicht zum vollständigen Erlernen der Sprache geeignet.

Ebenfalls problematisch in Bezug auf technische Hilfsmittel sei das schnelle Voranschreiten technischer Möglichkeiten. Einige Seiten oder Formate seien heute nicht mehr zeitgemäß und können aus rein technischen Gründen nicht mehr ohne Probleme genutzt werden oder müssten ständig erneuert und überarbeitet werden, was wiederum finanzielle und zeitliche Ressourcen benötige. Ebenso seien Plattformen und Seiten bereits veraltet und würden so das Publikum nicht genügend ansprechen. Auch die Herangehensweise an die Inhalte sei heute eine andere. Die ersten Online-Lexika beschäftigten sich mit Vokabel und einzelnen Gebärden, die oft ohne

kontextuelle Einbettung abgefilmt wurden. Heute möchte man den Fokus mehr auf zusammenhängende Texte als auf einzelne Gebärden legen. Der Wunsch nach mehr Videomaterial mit spontan erzählten Geschichten und Unterhaltungen ist im Material deutlich zu erkennen. Ebenso werden linguistische Inhalte und Erläuterungen in Videoform auf ÖGS statt wie bisher in deutschsprachiger schriftlicher Form gewünscht. Es wurde im Material aber auch deutlich, dass ebensolche Videomaterialien bereits in Arbeit sind und das Interaktion und der kommunikative Aspekt von Videomaterial dabei beachtet werden sollen.

5.2.4. Gehörlosenkultur

Anliegen und Art der Vermittlung

Aus den Interviews geht eine dominante Haltung zu Gehörlosenkultur als Vermittlungsthema hervor: Sprachvermittlung und die Vermittlung der Gehörlosenkultur können nicht getrennt werden. Dabei gibt es vielfältige Assoziationen mit Gehörlosenkultur und was darunter verstanden werden kann, ist breit gefächert: Umgang mit Gehörlosen im Alltag als Praxis, Haltung zur Kommunikation mit Gehörlosen und Abbau von Hemmungen und Vorurteilen, Einblick in den Alltag gehörloser Menschen, sowie Gebärdensprach- und Gehörlosengeschichte. Die Argumentation, dass die Gehörlosenkultur ein wichtiger Teil der Vermittlung der Sprache sei, wird durch Annahmen über die Lernenden gestützt: Sie seien sich oft nicht bewusst, wie gehörlose Menschen leben und welche Herausforderungen in deren Alltag auftreten. Insofern wäre es wichtig im Zuge von Sprachkursen darüber aufzuklären, zu sensibilisieren und Verständnis für Menschen in deren Lebenslage zu ermöglichen.

Bezüglich der Art der Vermittlung zeigt sich in den Interviews eine durchwegs biographische Perspektive, die auch stark autobiographisch gefärbt ist. Es tritt auch die Ansicht auf, dass man als gehörlose Lehrkraft die Gehörlosenkultur bereits im Unterricht vertreten würde. Auch in Form von Empfehlungen für Literatur und Veranstaltungen der Gehörlosengemeinschaft könnten sich Lernende weiter in kulturelle Themen vertiefen.

In den Interviews wurde auch angemerkt, dass es zur Vermittlung kultureller Aspekte Einfühlungsvermögen und Verständnis sowohl für gehörlose als auch hörende Kultur bedarf. So könne Vermittlung von Kultur bzgl. mancher Themen wie Gehörlosenwitze auch heikel sein und benötige daher eine sensible Art der Vermittlung, um Missverständnissen vorzubeugen.

Im Material scheint auf, dass es an universitären Institutionen neben den ÖGS-Sprachkursen separate Lehrveranstaltungen gibt, in denen Gehörlosenkultur vermittelt wird. In diesen Fällen

würde Gehörlosenkultur im Sprachunterricht nicht detailliert oder nur in höheren Kursniveaus mit der gehörlosen Lehrperson durchgenommen. Einsetzen externer Lehrveranstaltungen zum Thema der Gehörlosenkultur werde Mitte der 1990er Jahre angesetzt.

Neben der starken Position zur Wichtigkeit der Kulturvermittlung geht aus den Daten auch hervor, dass das Bewusstsein für die Kultur und somit deren Rolle im Unterricht nicht immer so präsent wie heute gegeben war. Das wachsende Selbstbewusstsein zu Sprache und Kultur der Gehörlosen außerhalb des Unterrichts habe sich nach und nach auch im Unterricht bemerkbar gemacht. Anzumerken ist, dass auf die erste Frage nach Gehörlosenkultur eine starke Reaktion aufgetreten ist, dass Gehörlosenkultur schon immer Teil des Unterrichts war. Im Verlauf der Erläuterungen wurden diese Aussagen relativiert und angemerkt, dass es in den 1990er Jahren weniger zentral war, Kultur zu vermitteln als heute. Dadurch wird auch deutlich, welch wichtigen Stellenwert Gehörlosenkultur heute aus Sicht von Lehrkräften besitzt.

5.2.5. Ansichten zu Sprache und Sprachlernen

In den Daten ist deutlich herauszulesen, dass ÖGS heute als vollwertige natürliche Sprache vermittelt wird. Es wurde auch deutlich, dass Anfang der 1990er Jahre ein anderes Bild der Sprache vorherrschend war: Die ÖGS, die damals noch nicht so benannt wurde, sei lediglich als Umgangssprache unter Gehörlosen gesehen worden und nicht als natürliche Sprache. Entsprechend wären Hörende in einer Form des Gebärdens unterrichtet worden, die an die deutsche Grammatik angelehnt war (LBG) und als schöne und verlängerte Variante angesehen wurde. Hier spielt das Prestige der ÖGS in der österreichischen Gesellschaft und innerhalb der Gehörlosengemeinschaft mit ein. Mit zusätzlichem Wissen zur ÖGS und durch die Abgrenzung von LBG und der deutschen Sprache konnte das gewonnene Selbstbewusstsein in der Sprachvermittlung umgesetzt werden. So geht aus den Interviews hervor, dass Lehrende zu ÖGS und deren Unterschieden zu Lautsprachen heute gefestigtes Selbstverständnis aufweisen und dies auch in der Vermittlung der Sprache miteinspielt. Diese allgemeine Aufwertung der ÖGS in Österreich würde sich auch im Unterricht für hörende Erwachsene bemerkbar machen, indem Rechtfertigungen oder Entschuldigungen für die Sprache und ihre Modalitäten heute nicht mehr nötig wären.

Aus den Daten ist zu lesen, dass der kommunikative Aspekt der Sprache und die kommunikative Kompetenz zum Austausch mit SprachbenutzerInnen im Vordergrund stehen. Austausch zu alltäglichen Themen und Situationen solle durch Sprachenlernen ermöglicht werden und das Gelernte in der Kommunikation geübt und gefestigt werden.

Grammatikalisches Wissen der Sprache gelte als grundlegende Basis für erfolgreichen Spracherwerb, diene jedoch vorrangig dem Zweck, fließende Kommunikation zu ermöglichen.

Neben dem kommunikativen Aspekt habe der formale Aspekt der Sprache über die Jahre hinweg an Bedeutung zugenommen. Das hängt besonders mit dem Mehrwissen zu Sprachstrukturen und Grammatik zusammen, die heute mehr eingebunden und explizit vermittelt werden. Die Gewichtung in den Unterrichtseinheiten kann unterschiedlich ausfallen, wobei es auf den jeweilig gewünschten Lerneffekt ankommt. Je nach Vermittlungsziel einer Übung oder Einheit werde mehr auf formale Korrektheit oder Ausdrucksfertigkeiten geachtet.

Lernstrategien

Zum Thema der Lernstrategien ist in den Daten die Ansicht des Lernens im direkten Kontakt mit gehörlosen Menschen vorherrschend. Es geht aus den Daten hervor, dass vor einer Professionalisierung des Unterrichts und Systematisierung von Kursen der Kontakt zur Sprachgemeinschaft die einzige Möglichkeit gewesen sei, die Sprache zu erlernen. Auch zu Beginn der 1990er Jahre wären in Kursen aufgrund mangelnden Materials und Übungsmöglichkeiten Kontakt mit Gehörlosen eine wesentliche Vorgehensweise zum Sprachenlernen gewesen. Aus diesen Erfahrungen heraus würde die Vernetzung mit Gehörlosen in der Region, Vereinen, Gehörlosenzentren auch heute dringend empfohlen, um sich den verschiedenen Dialekten, Stilen und der Sprache in ihrer Vielfalt auszusetzen. Besonders dem aktiven Lernen im Austausch mit Gehörlosen und dem selbständigen Produzieren von Sprache zum Üben und Lernen würde empfohlen und als effektive und wirkungsvolle Lernmöglichkeit gesehen. Anhand solch kommunikativer Situationen sei es auch möglich Grammatik zu vertiefen und zu üben.

Das Analysieren der Sprache wird in den Daten ebenfalls als wichtiger Teil der Sprachkompetenz erachtet. Lernen auf diese Art sei allerdings problematisch, da nicht ausreichend qualitatives authentisches Videomaterial von ÖGS Texten zur Verfügung stünde. Im Internet gäbe es teilweise gute Videos, vieles könne aber nicht zum Üben empfohlen werden. Auch das sei vielfach ein Grund Lernenden den Kontakt mit Gehörlosen oder das Beobachten von Unterhaltungen zu befürworten. Es wird in den Interviews auch angemerkt, dass das Einbinden Lernender in die Community und ein erleichterter Zugang noch verstärkt werden sollten, um einen Austausch zu ermöglichen und Lernende auch längerfristig einzubinden.

Der Einsatz von Medien wie Videos, Lernplattformen oder DVDs werde zum Selbststudium empfohlen. Diese werden zum Vokabellernen und Schulen der visuellen Wahrnehmung als hilfreich erachtet. Trotzdem wird auch angemerkt, dass Lernplattformen oder Online-Lexika

nicht zum vollständigen Erwerb der ÖGS ausreichen. Der Kontakt mit Gehörlosen oder das Besuchen eines Kurses ist daher unumgänglich. In höheren Kurslevels erfolge vermehrt Medieneinsatz in Form von Videos zum Üben passiver Sprachkompetenzen und dem Analysieren und Imitieren von Sprache. Auch das Abfilmen der Lernenden und Korrigieren der Videoaufnahmen sei eine gute Lernmöglichkeit. Trotz vieler Möglichkeiten für Lernende im Internet gebärdensprachliche Unterlagen zu finden, werde auch darauf hingewiesen, dass selbstständiges Lernen mit neuen Medien und Ressourcen aus dem Internet in Bezug auf Selbstkontrolle und qualitativ minderwertiges Material bedacht werden müsse. Lehrkräfte würden entsprechend als angemessen empfundene Materialien empfehlen und zu Vorsicht aufrufen.

5.2.6. Zielgruppen

Aus den Interviews geht hervor, dass das Interesse an ÖGS-Sprachkursen besonders bei Leuten besteht, die im persönlichen und beruflichen Alltag mit Gehörlosen in Berührung kommen. Als großer Bereich von InteressentInnen werden Leute in sozialen Berufen oder Berufsausbildungen wie PädagogInnen oder SozialarbeiterInnen genannt, sowie Menschen im Gesundheitsbereich. Neben Leuten mit beruflicher Motivation seien Eltern und Angehörige gehörloser Kinder oder Erwachsener ebenfalls in den Kursen stark vertreten. An Bildungseinrichtungen und Universitäten werden Studierende als vorrangige Kursbesucher genannt. Das Interesse an universitären Kursen von Außenstehenden sei ebenfalls groß.

Das allgemeine Interesse an Kursen, sowohl in Sprachschulen als auch in digitaler Form wird durchwegs als groß beschrieben. Die Nachfrage sei oft größer als die vorhandenen Kapazitäten von LehrerInnen und Institutionen. In den Interviews geht hervor, dass zwischen 1993 und 2000 ein deutlicher Anstieg an Interesse und Nachfragen gegeben war. Hierzu wird angemerkt, dass die Leute zuerst auf die Sprache aufmerksam wurden oder erstmals davon erfahren haben und dann Kurse besuchen wollten. Das Interesse an Kursen wird in den Daten widersprüchlich beschrieben: es wird gesagt, dass das Interesse an den ersten angebotenen Kursen gering war und es Zeit gebraucht hat, bis die Kurse gefüllt waren und zustande kommen konnten. An anderer Stelle wurde berichtet, dass das Interesse von Anfang an groß und Kurse sehr voll waren.

Kursangebot

Zum Kursangebot für verschiedene Zielgruppen wird im Material ersichtlich, dass es keine Kurse mit speziellen Lerninhalten für eine der genannten Zielgruppen gibt. Hier wird einerseits angemerkt, dass es von Vorteil wäre, für Eltern mit gehörlosen Kindern einen eigenen Kurs anzubieten. Im Material wird aber auch der Standpunkt vertreten, dass spezielle Kurse für eine Zielgruppe nicht als zielführend erachtet werden, da Grundlagenwissen zu Kommunikation und Sprache an alle KursteilnehmerInnen vermittelt werden sollten. Hier wird angegeben, dass erwünschtes zusätzliches Wissen auf lexikalischer Basis dennoch vermittelt werden kann, es aber keinen eigenen Kurs dazu braucht. Speziell zugeschnittene und angepasste Workshops oder Kurzurse zu einem Thema oder für eine Zielgruppe auf Anfrage punktuell erstellt und abgehalten, würden aber nicht regulär angeboten. Hierfür fehlen oft die personellen Ressourcen. Es wird auch angemerkt, dass an verschiedenen Bildungseinrichtungen und Fachhochschulen ÖGS unterrichtet wird.

5.3. Lehrberuf

5.3.1. Berufsbild

Die Festigung des Bildes einer selbstständigen gehörlosen Lehrkraft mit fachlicher Ausbildung wird im Laufe der Entwicklung immer manifest. Die Ansicht, was qualifizierte ÖGS-LehrerInnen ausmacht, hat sich von der rein muttersprachlichen Kompetenz hin zu einem breiten fachlichen Spektrum entwickelt, dass neben hoher sprachlicher Kompetenz auch pädagogisch-didaktische Qualifikationen beinhaltet. In dem Bereich sei noch Raum für mehr fachliche Tiefe in Ausbildung und Ausübung möglich und nötig. Die Haltung, dass Kompetenz und Ausbildung für gute LehrerInnen und guten Unterricht grundlegend seien, tritt deutlich in den Daten hervor. Es ist allerdings auch ersichtlich, dass es klare Ausschlusskriterien zur Ausübung des Berufes wie fachgerechte Ausbildung noch nicht flächendeckend gibt. So gäbe es in Österreich auch ÖGS-LehrerInnen, die ohne Ausbildung unterrichten, was jedoch von der jeweiligen Institution abhängig ist und kritisch betrachtet wird.

Aus den Daten ist eine durchwegs positive Sichtweise auf den Lehrberuf im Bereich des Fremdsprachenunterrichts ÖGS zu erkennen. So wäre es neben fachlichen Kompetenzen wichtig, Freude an der Sprache zu vermitteln, authentisch und locker zu agieren und mit Geduld und Humor an Lernende heranzutreten. Offenheit gegenüber Menschen und Kulturen wird als wichtiger Faktor im Lehrberuf eingeschätzt. Von ÖGS-LehrerInnen würde viel

Eigenengagement in Bezug auf Lehrmaterialerstellung erwartet. Das hängt mit dem bisher wenig entwickelten Unterrichtsunterlagen zusammen. Als Eigenschaft einer guten ÖGS-Lehrkraft würde es empfunden, den eigenen Unterricht, Materialien und Methodik ständig weiterzuentwickeln und besser machen zu wollen. Es wäre auch wünschenswert, wenn LehrerInnen an einer generellen, österreichweiten Entwicklung von Material, Didaktik und Methodik interessiert wären und sich in Arbeitsgruppen oder Vereinen zu dem Thema engagieren würden. Dieses zusätzliche Engagement sei allerdings wenig vorhanden.

Auch zur persönlichen Entwicklung als Lehrkraft lässt sich aus den Daten erkennen, dass es von gehörlosen LehrerInnen in den 1990er Jahren als ungewohnt empfunden wurde, die Sprache und Kultur zu unterrichten, die sie als gehörlose Personen in der hörenden Welt oft mit negativen Erfahrungen in Verbindung brachten. Diesbezüglich wären viele Zweifel und Unsicherheit dagewesen. Durch Ausbildung und Wissensansammlung, Lehrerfahrung und Selbstreflexion hätten sich LehrerInnen persönlich weiterentwickeln und Sicherheit und Zuversicht gewinnen können.

Gehörlose und hörende LehrerInnen

Es lässt sich in den Daten erkennen, dass sprachliche und pädagogische Kompetenzen sowie Ausbildung von Lehrkräften als grundlegendste Kriterien für ÖGS-LehrerInnen gelten. Diese Kriterien haben im Laufe der Jahre immer mehr an Bedeutung gewonnen. Insofern werde eingeräumt, dass die Kompetenzen und Fähigkeiten der Lehrperson prinzipiell wichtiger sind, als deren Hörstatus. Dennoch lässt sich erkennen, dass gehörlose Personen als Normfall für den Unterricht von Gebärdensprache angesehen werden: native signer, Muttersprachler oder Menschen, die mit ÖGS aufgewachsen sind, würden als ideale Lehrkräfte für den ÖGS-Fremdsprachenunterricht angesehen. Zwei Hauptargumente untermauern diese Aussagen: Auf der einen Seite die sprachliche Kompetenz und das Sprachgefühl muttersprachlicher Personen und zum anderen eingeschränkte berufliche Möglichkeiten für Gehörlose.

Das Lernen bei native signern wird als bessere Möglichkeit empfunden Sprache in ihrer Gesamtheit zu lernen. Hier wird der Vergleich mit anderen Fremdsprachen, Unterricht mit native speakern und deren positive Auswirkungen auf das Lernerfahren gebracht. Im Vergleich dazu würde im Unterricht hörender Lehrender die Vermittlung nicht-manuelle Komponenten und der direkte Umgang mit Gehörlosen als Übungsmöglichkeit nicht genug ausgeprägt sein. Codas würden eine Ausnahme bilden.

Neben der muttersprachlichen Kompetenz lautet das zweite Argument, dass der Lehrberuf ein Berufsfeld mit guten Berufschancen für Gehörlose sei, die nicht überall so leicht Fuß fassen

könnten wie Hörende. Entsprechend solle dieses Berufsfeld den Gehörlosen vorbehalten bleiben. Es wird auch gesagt, dass die Grundvoraussetzungen der Sprachkompetenz bei Gehörlosen für den Beruf schon gegeben sei und man diese ausbauen müsse.

Aus den Daten geht hervor, dass unter den ersten Lehrenden sowohl gehörlose als auch hörende Personen und Cudas waren. In dem Zeitraum, indem die ÖGS noch nicht als vollwertige Sprache erkannt und größtenteils LBG unterrichtet wurde, hätten viele hörende Lehrende unterrichtet. Es sei auch vorgekommen, dass zu der Zeit gehörlose Personen mit Unterstützung von Hörenden unterrichtet haben. An anderen Institutionen sei es hingegen bereits Anfang der 1990er Jahre üblich gewesen gehörlose LehrerInnen anzustellen, die Sprachunterricht eigenständig durchgeführt hätten. Hier wäre das Prinzip gehörloser LehrerInnen von Anfang an vertreten worden.

Das Bild einer selbstständigen gehörlosen Lehrkraft wurde nach und nach etabliert und durch Ausbildungsmöglichkeiten für Gehörlose gefestigt. Zu Beginn dieser Entwicklung sei man vonseiten Gehörloser froh um die Unterstützung hörender LehrerInnen gewesen. Mit der Stärkung des Sprachbewusstseins und der Etablierung gehörloser LehrerInnen sei Anfang der 2000er Jahre von Seiten der Gehörlosengemeinschaft die Ansicht aufgetreten, dass nur muttersprachliche gehörlose Lehrkräfte unterrichten sollten und Kritik an hörenden LehrerInnen wurde geübt. Als Argument für hörende Lehrkräfte wird in den Daten angebracht, dass die Kompetenzen als Lehrperson im sprachlichen und pädagogisch-didaktischen Bereich gegeben sein müssten. Außerdem sei es als lautsprachlich aufgewachsene Person mitunter leichter, sich in die Position der Lernenden hineinzusetzen und so Schwierigkeiten und Hürden im Lernen zu erkennen und zu umgehen. Solange Kompetenzen und eine Verankerung in der Gehörlosengemeinschaft gegeben sind, sollte es auch für Hörende legitim sein ÖGS zu unterrichten.

Eine Angelegenheit, die von diesem Thema ebenfalls beeinflusst wird, sei der bis heute bestehende ÖGS-LehrerInnen Mangel, wonach es nicht genügend ausgebildete gehörlose LehrerInnen gäbe, um den bestehenden Bedarf abdecken zu können. Insofern werde die Arbeit hörender LehrerInnen als notwendig betrachtet, um ÖGS-Unterricht österreichweit anbieten zu können.

Es ist auffällig, dass in den Daten zwei Wahrnehmungen des Themas hörender LehrerInnen vertreten ist: Auf der einen Seite wird angemerkt, dass es hierzu Diskussion und Uneinigkeiten im Feld gebe und das Thema als heikel bezeichnet wird. Auf der anderen Seite wird gesagt, dass das Thema hörender Lehrender keine Rolle spiele und es immer schon klar gewesen sei,

dass dieses Berufsfeld gehörlosen Personen vorbehalten sei. Diese Diskrepanz könnte auf die unterschiedlichen Erfahrungen und Einflüsse der Personen zurückzuführen sein.

5.3.2. Professionalisierung

Im Material kommt deutlich hervor, dass eine professionelle Ausbildung für ÖGS-LehrerInnen in der Vergangenheit als wesentlicher Entwicklungsschritt wahrgenommen wird. Auch für die Zukunft werde Weiterentwicklung von Ausbildungsmöglichkeiten ein wichtiges Instrument zur Etablierung des ÖGS Unterrichts in der Erwachsenenbildung aber auch im Pflichtschulsystem sein.

Besonders erwähnt wurden die Mitte der 1990er Jahre erstmals angebotenen universitären Ausbildungsmöglichkeiten an den Universitäten Graz und Klagenfurt. Im Zuge des *Horizon* Projektes (sh. Kapitel 3. *Forschungsstand*) wurde 1996 die erste Ausbildungsmöglichkeit für gehörlose Menschen zur Gebärdensprachkursleiterin abgehalten. An der Universität Klagenfurt wäre ein Gebärdensprachlehrausbildung (GSLA) angeboten worden. Es wird in den Daten ersichtlich, dass die Ausbildung in Graz mit einem theoretischen Blickwinkel auf das Fachgebiet ausgestattet gewesen wäre, während die Ausbildung in Klagenfurt vorwiegend praktische Ansätze für die TeilnehmerInnen geboten habe. Der erste ULG *GebärdensprachlehrerIn* der Universität Klagenfurt habe 2007-2010, der zweite 2014-2017 stattgefunden. Für die Finanzierung dieser Lehrgänge wären Universität und Ministerium aufgekommen, sowie die TeilnehmerInnen, die einen gewissen Selbstbehalt beitragen mussten. Die Organisation würde für jeden dieser Lehrgänge gesondert stattfinden und beinhalte Koordination verschiedene ReferentInnen aus dem In- und Ausland.

Als besonderer Schwerpunkt und Neuheit der ersten universitären Ausbildungen lässt sich die Vermittlung sprachlicher Strukturen der ÖGS im Material herauslesen. Grammatikalische Aspekte sowie Fachvokabular wären zentrale Elemente der Ausbildungen gewesen. Auch methodisch-didaktische Herangehensweisen und die Gehörlosenkultur wären Teil des Curriculums gewesen. Es ist jedoch erkennbar, dass besonders der linguistische Teil der Ausbildung für TeilnehmerInnen im Vordergrund gestanden ist und wesentliche neue Einsichten gebracht hat. In den Daten wird außerdem erwähnt, dass außeruniversitäre Angebote zur Ausbildung als ÖGS-LehrerIn an Institutionen in Österreich ebenfalls bestünden, die in Form von berufsbegleitenden oder punktuell stattfindenden Kursen und Seminaren abgehalten würden. Vor dem Angebot der Universitäten Mitte der 1990er Jahre, hätte es keine Ausbildungsmöglichkeit für ÖGS-LehrerInnen gegeben.

Im Material ist ebenfalls ersichtlich, dass die Möglichkeit zur Weiterbildung teilweise auch im Ausland gesucht wurde und Erfahrungen und Praktiken vom Unterricht anderer Gebärdensprachen in die berufliche Praxis in Österreich eingeflossen sind.

Ein deutliches Bild wird in den Daten vom Mangel ausgebildeter gehörloser LehrerInnen gemacht. Um die bestehende Nachfrage in Österreich qualitativ hochwertig abdecken zu können, würden momentan ausgebildete Lehrkräfte fehlen. Ebenso wird das Angebot an Ausbildungslehrgängen für gehörlose Menschen als zu klein beschrieben. Eine Folge daraus wäre, dass so Personen ohne Ausbildung unterrichten würden, was als problematisch eingestuft werde, da so die Qualität der Kurse nicht gesichert werden könne. Ein weiterer Punkt, der im Zuge des Mangels an gehörlosen LehrerInnen aufgebracht wird, ist, dass in Folge dessen mehr hörende Personen unterrichten würden, was kritisch betrachtet wird. In diesem Fall wird angebracht, dass es besser sei Hörende würden unterrichten, als gar keinen Unterricht zu haben.

Als Wunsch für die kommenden Entwicklungen wird in den Interviews eine Steigerung der Ausbildungsmöglichkeiten aufgezeigt. Außerdem wäre ein Hochschulstudium mit Bachelorabschluss für ÖGS-LehrerInnen, das anderen Studiengängen von Fremdsprach in der Tiefe der Ausbildung gleichkommt, ein Ziel für die Zukunft, um qualitativen ÖGS-Unterricht anbieten zu können. Dieses Ziel sei ein langwieriger Prozess und bedürfe allgemein bessere Bildungschancen für Gehörlose in Österreich.

5.3.3. Kompetenzen der Lehrperson

Sprachliche Kompetenz

In den Daten wird deutlich, dass ÖGS-Sprachkompetenz als grundlegendes Kriterium für das Lehrerdasein erachtet wird. Hier werde besonders Kenntnis von Grammatik und Vokabeln der ÖGS hervorgehoben. Flächendeckend sei die Kompetenz von ÖGS-LehrerInnen in beiden Bereichen allerdings nicht immer ausreichend ausgebaut.

In den Interviews geht deutlicher hervor, dass grammatikalisches Wissen für ÖGS-Lehrkräfte vor den ersten Ausbildungen Mitte der 1990er Jahre unbekannt war. Trotz ausgezeichneter Sprachkenntnisse auf muttersprachlichem Niveau waren die grammatikalischen Strukturen der ÖGS bis zu ihrer Erforschung nicht bekannt. Das war für Lehrende insofern eine Herausforderung, als man auf Fragen von Lernenden eine Antwort aus seinem eigenen Sprachwissen finden musste, ohne sich auf belegte Kenntnisse stützen zu können. Besonders die Fähigkeit des Reflektierens über Grammatik, des Analysierens und Abstrahierens von

Sprachstrukturen sei bei gehörlosen Personen aufgrund ihrer fehlenden muttersprachlichen Schulbildung bisher wenig gefördert worden. Dieser Aspekt werde in der Ausbildung zur ÖGS-Lehrkraft behandelt und verlangen außerdem eine starke persönliche Auseinandersetzung des Individuums mit der Materie. Dieser Bereich des metasprachlichen Wissens und Abstraktionsfähigkeit sei außerdem wichtig für die Vermittlung und das Weitergeben von Sprache und in den Jahren mehr und mehr in den Fokus der LehrerInnenbildung gerückt.

Die Benennung sprachlicher Konzepte der ÖGS wäre für das bessere Verständnis wichtig gewesen. Somit seien das bewusste Abgrenzen von der deutschen Sprache und die klarere Vermittlung der ÖGS ermöglicht worden. Es wurde im Material auch ersichtlich, dass Lehrenden nach und nach erst bewusst wurde, welche sprachlichen Inhalte sie unterrichten. So wäre auch deutlich geworden, dass viele der wissenschaftlichen Beschreibungen auch bis dahin schon Teil des Unterrichts gewesen wäre, nur wäre man sich der Bezeichnungen und expliziten Erklärungen nicht bewusst gewesen. Bewusstsein für die sprachlichen Elemente und Bewusstsein für die ÖGS als eigenständige Sprache, haben die Arbeit des Unterrichts unterstützt und gestärkt. Die Umsetzung dieser Erkenntnisse im Unterricht sei ein sukzessiver Prozess gewesen.

LehrerInnen, die bereits seit Anfang der 1990er Jahre unterrichten, beschreiben, dass das Bewusstsein zu sprachlichen Phänomenen auch erst während des Unterrichtens oder Jahre nach den ersten Berufsjahren gekommen sei. Durch wissenschaftliche Erkenntnisse konnten unbewusst bekannte Phänomene der Sprache beschrieben, benannt und gezielt unterrichtet werden. Für gehörlose LehrerInnen ist das Unterrichten der ÖGS oft die erste tiefere Auseinandersetzung mit der eigenen Muttersprache und sprachlichen Konzepten der Grammatik. LehrerInnen müssten über die ÖGS nachdenken und Sprachgefühl entwickeln, um eine gute Vermittlung gewährleisten zu können.

In Bezug auf die Verbesserung sprachlicher Kompetenzen von LehrerInnen wurde im Material auch angemerkt, dass die Stärkung sprachlicher Identität und Bewusstseinsbildung für sprachliche Strukturen den Aufbau von Sprachkompetenz bei Lernenden begünstigt hat und dadurch auch die Vermittlung von Sprache verbessert werden konnte.

Neben einer umfassenden ÖGS-Kompetenz werden auch Kenntnisse des schriftlichen Deutsch als Faktor der LehrerInnenkompetenz angesehen. Grundlegende rezeptive und produktive Kompetenzen der Schriftsprache Deutsch werden als ein Auswahlkriterium zur Ausbildung für ÖGS-LehrerInnen angesprochen. Auch wenn aufgrund der verbesserten allgemeinen Bildung Gehörloser heute die Schriftsprachkenntnisse gestiegen seien, seien diese sprachlichen

Anforderungen in der Vergangenheit dennoch ein Stolperstein für manche Ausbildungssuchenden gewesen. Gute schriftliche Deutschkenntnisse von ÖGS-LehrerInnen oder zumindest Grundverständnis von geschriebener Sprache wären wünschenswert. Dass mangelnde Kenntnisse allerdings ein Ausscheidungskriterium in der Ausbildung seien, werde auch skeptisch betrachtet.

Pädagogisch-didaktische Kompetenz

Aus dem Material geht hervor, dass didaktische Konzepte oder pädagogische Herangehensweisen im ÖGS-Unterricht Anfang der 1990er Jahre noch nicht entwickelt waren. Im Rahmen des LBG-Unterrichts wurden im Versuch Kommunikation mit Gehörlosen zu ermöglichen einzelne Vokabel zu deutschen Sätzen zugefügt. Das passierte in relativ großen Gruppen und im Setting von Frontalunterricht. Die ersten Bemühungen natürliche Gebärdensprache zu unterrichten, wären ohne Ausbildung, Erfahrung oder Materialgrundlagen ein Erproben von verschiedenen Methoden und Herangehensweisen gewesen. LehrerInnen hätten selbstständig und in Zusammenarbeit mit den engsten MitarbeiterInnen ÖGS nach eigenen Vorstellungen unterrichtet. Ein ebenfalls im Material erkennbarer Trend ist die Inspiration der eigenen Methodiken durch Unterlagen und Material andere Gebärdensprachen, wie DGS, ASL, BSL.

Immer wieder wird im Material auf die persönliche Entwicklung als Lehrender und Sammeln von Lehrerfahrung hingewiesen. Steigerung von pädagogisch-didaktischen Kompetenzen wären unter anderem durch langjährige Lehrerfahrung und Routine, den fachlichen Austausch mit KollegInnen und Beschäftigung mit Methodiken anderer Gebärdensprachen ermöglicht worden. Im Laufe langjähriger Lehrerfahrung wäre Lehrenden auch bewusster geworden, dass pädagogisch-didaktischen Kompetenzen in der Ausbildung und im Unterricht verstärkt gefördert werden sollten. Dieser Bereich sei im Laufe der Jahre zwar wichtiger geworden, heute aber immer noch nicht genug für die Lehrerausbildung ausgebaut. In diesem Bereich sei es wichtig auf die Voraussetzungen und Bedürfnisse hörender Lernender einzugehen und diese in den Unterricht aufzunehmen. Diese Aspekte seien besonders in den 1990er Jahren neben den neuen sprachlichen Erkenntnissen und der Grammatikbeschreibung nicht im Fokus gewesen.

Mehr und mehr hätte man auf die didaktische Aufbereitung nicht-manueller Komponenten Wert gelegt und die Art der Vermittlung an die Bedürfnisse hörender Fremdsprachenlernender angepasst. So ist auch angemerkt worden, dass es in Anfängerkursen heute vor der Vermittlung sprachlicher Elemente üblich sei, visuell-gestische Kommunikation (VGK) zu unterrichten, die auf die Körpersprache, Mimik und Gestik eingeht und den Lernenden Gespür und Ausdruck

des Körpers vermitteln. Das solle das bildhafte Denken und die visuelle Wahrnehmung noch vor dem Erlernen von Gebärden und Grammatik schulen.

In den Daten kann darauf geschlossen werden, dass durch vermehrtes Wissen zu sprachlichen Strukturen wie Lokalisation oder Constructed Action und durch neue Erkenntnisse auch die Umsetzung der Vermittlung entsprechend angepasst wurde.

5.4. Forschung und Zusammenarbeit

Zusammenarbeit

Der wissenschaftliche und fachliche Austausch wird im Material als wichtiger Faktor für die Entwicklung und produktive Arbeit im Bereich des ÖGS-Fremdsprachenunterrichts beschrieben. Darunter werden in den Interviews unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit genannt: zwischen Hörenden und Gehörlosen, zwischen jungen und erfahrenen KollegInnen, Leuten aus der Wissenschaft und der Praxis, sowie internationaler fachlicher Austausch zu unterrichtsrelevanten Themen. In dieser Hinsicht wird die Ansicht vertreten, dass gemeinsame Arbeit für den ÖGS-Unterricht als großes Ganzes einen größeren Mehrwert bringt, als isolierte Arbeit für Einzelperson oder Institutionen. Österreichweite Zusammenarbeit wird als besonders wichtig und nötig eingeschätzt, da das Forschungs- und Arbeitsfeld in Österreich klein sei. In den Daten wird es positiv bewertet, dass es heute im Gegensatz zu Beginn der 1990er Jahre immer mehr Personen gibt, die im Bereich des ÖGS-Unterrichts arbeiten und somit auch ein vermehrt fachlicher Austausch ermöglicht werde.

In den Daten ist erkennbar, dass zu Beginn der Etablierung der Gebärdensprache in der Wissenschaft in den 1990er Jahren, der Wunsch nach Austausch und die Motivation zur Schaffung einer gemeinsamen Grundlage groß war und Bemühungen bis dahin zur Gänze fehlende Materialien und Unterrichtsgrundlagen zu schaffen, besonders ausgeprägt waren. In Form von Vorträgen oder Lehrveranstaltungen wäre Wissen ausgetauscht und weitergegeben worden. In den Daten lässt sich herauslesen, dass besonders in den 1990er Jahren neuer Input oder der Anstoß für neue Entwicklungen an Institutionen oft mit einer Einzelperson verknüpft werden, die als Antrieb und zur Etablierung der Unterrichtsgestaltung oder zur Erstellung von Material beigetragen hätte.

In den Interviews wird besonders die Zusammenarbeit in Bezug auf Lehrmaterial und Unterlagen für den Unterricht als wichtig beschrieben. Begründungen sind hier, die bisher wenigen vorhandenen Materialien und der enorme Arbeitsaufwand, der mit der Entwicklung

solcher einhergeht. Es geht aus den Daten hervor, dass es besonders unter einzelnen LehrerInnen Austausch von Materialien gibt und gegeben hat, dass es aber auch nicht immer gern gesehen wird, wenn die eigenen Materialien anderwärtig eingesetzt werden. Der enorme Arbeitsaufwand bei Entwicklung von Material oder Erarbeitung von Methodiken könne durch Zusammenarbeit und Austausch minimiert werden, sodass alle davon profitieren können.

Die Zusammenarbeit wird in den Daten als wichtige Triebfeder, jedoch auch als große Herausforderung erkannt. Es sei in der Vergangenheit nicht immer problemlos gewesen österreichweit und institutionenübergreifend zu arbeiten bzw. hätten sich auch konkurrierende Stellen herausgebildet, die eine produktive Zusammenarbeit verschiedener Institutionen in Österreich beeinträchtigt hätten. Auch die Zusammenarbeit zwischen Hörenden und Gehörlosen sei nicht immer einwandfrei, da Aufgabenbereiche und Zuständigkeiten nicht genug kommuniziert oder abgesprochen werden würden, was zur Folge hätte, dass die Arbeit gar nicht oder nur schleppend gemacht würde. Dabei wird Zusammenarbeit von Gehörlosen und Hörenden gerade im Bereich der Sprachvermittlung als sehr wirksam und wünschenswert erachtet. In diesem Zusammenhang sei die gegenseitige Akzeptanz und der Respekt den Menschen und deren Sprache und Kultur gegenüber besonders wichtig.

Ein zukünftiger Wunsch nach vermehrter Zusammenarbeit und regelmäßigerem Austausch von österreichischen Fachleuten ist in den Daten zu erkennen. Das bezieht sich auf Erstellung von Material und Entwicklung von Unterrichtsmethodik. Es wäre erwünscht, mehr Arbeitsgruppen oder Wissensaustausch österreichweit zu ermöglichen, um das Feld in seiner Gesamtheit weiterzubringen. Durch konstruktive Kritik und Wettbewerb könnte der Arbeitsbereich einen positiven Anstoß erfahren.

Forschung und wissenschaftliche Arbeit zur ÖGS

Im Material wird ersichtlich, dass die linguistische Beschreibung von Gebärdensprachen Einfluss auf das Verständnis der ÖGS-Sprachstrukturen gehabt habe und so in weiterer Folge zur Festigung der ÖGS als vollwertige Sprache beigetragen habe. Forschungsergebnisse hätten Einfluss auf die Wahrnehmung der ÖGS als Sprache und so auch indirekt Einfluss auf den Sprachunterricht gehabt.

In Österreich hätte die wissenschaftliche Arbeit zur ÖGS in den 1990er Jahren eingesetzt, wobei 2002 eine ÖGS Grammatik veröffentlicht wurde. Angeregt von Ergebnissen internationaler Forschung zu Gebärdensprachen weltweit, hätte man sich in Österreich an diesen Erkenntnissen orientiert, um auch die ÖGS und grundlegende Konzepte visueller Sprachen zu verstehen. Man hätte sich für die eigene Arbeit und Forschung inspirieren lassen und auch verglichen, ob

Beschreibungen anderer Gebärdensprachen für die ÖGS verifizierbar gewesen wären. Diese Einblicke in wissenschaftlichen Umgang mit Gebärdensprachen hätte es auch unterstützt im Unterricht Abstand von LBG zu nehmen und sich rein gebärdensprachlichen Sprachstrukturen zu widmen. Zu Forschungserkenntnissen aus dem Ausland sei die Fachzeitschrift *Das Zeichen* eine wichtige Quelle für Informationen zu Gebärdensprachen und der neuesten Forschung gewesen. Dennoch wird in den Interviews beim Thema Erforschung auch darauf hingewiesen, dass die Entwicklung der Community ein weiterer wichtiger Bestandteil gewesen wäre, der neben der Forschung zur Aufwertung der Sprache in den letzten Jahrzehnten beigetragen hätte.

In den Daten ist erkennbar, dass Forschungsergebnisse zur ÖGS und anderen Gebärdensprachen Ende der 1990er Jahre und Anfang 2000 als Grundlage für den Unterricht sehr willkommen waren. Bevor jene Grundlagen aus der Forschung bekannt waren, sei man auf die eigene Sprachintuition und den Austausch mit anderen SprachbenutzerInnen angewiesen gewesen, um sprachliche Phänomene aufzubereiten und vermitteln zu können. Insofern hätte die wissenschaftliche Beschäftigung mit der Sprache den Unterricht gestützt und das erworbene Wissen den Lehrkräften eine fundierte Basis für den Unterricht gegeben. Auch die Argumentation bei Fragen oder Unklarheiten wäre durch belegte Fakten und klar definierte Sprachregeln erleichtert worden. Es ist in den Daten ersichtlich, dass die Vermittlung mit der Stützung auf wissenschaftlichen Erkenntnissen aus Sicht der Lehrkräfte aufgebessert wurde.

Forschungserkenntnisse konnten nach und nach in den Unterricht und in Materialien einfließen. Der Einfluss aktueller Forschung auf den Unterricht heute sei allerdings kaum gegeben, da die Umsetzung neuester Erkenntnisse Zeit brauche und nicht ohne weiters in die Materialien eingearbeitet werden könne. Bezugnahme auf neueste Erkenntnisse sei heute eher punktuell oder auf Nachfrage gegeben. Ansonsten würde man mit den bereits bekannten Erkenntnissen und Grundlagen zurechtkommen.

In den Daten werden auch einige Themenbereiche angesprochen, von denen der Fremdsprachenunterricht profitieren könnte, die aber nicht als der eigene Zuständigkeits- oder Arbeitsbereich im Fremdsprachenunterricht erachtet werden. Dazu gehören weitere Grundlagenforschung zur ÖGS, die noch nicht vollständig beschrieben ist, Klärung von Vokabel und dialektalen Ausdrücken bzw. die Entwicklung einer Standardvariante, Gebrauchsschrift für ÖGS oder Gebärdensprachen allgemein. Es werde in den Daten aber auch ersichtlich, dass das Arbeitsfeld der ÖGS jung sei und man noch am Anfang ihrer Erforschung stehe.

Internationale Zusammenarbeit

In den Daten werden Einflüsse und Vorbildfunktionen von ausländischen Gebärdensprachen und deren Erforschung als wichtige Einflussfaktoren für den Unterricht in Österreich bezeichnet. Im Feld der Gebärdensprache gäbe es einige Länder und Gebärdensprachen, die in ihrer Entwicklung voraus seien und dadurch Möglichkeiten und Wege aufgezeigt hätten, die auch für die ÖGS erstrebenswert empfunden wurden. Erwähnt werden in diesem Zusammenhang Deutschland, Amerika und skandinavische Länder. Aus den Daten geht hervor, dass enge fachliche Zusammenarbeit besonders mit Deutschland gegeben sei und der Umgang mit der DGS bereits in den 1990er Jahren als Vorbild gedient habe. Auch heute würde man sich noch an den deutschen Entwicklungsschritten orientieren. Im internationalen Vergleich sei Österreich immer etwas hinten nach.

Forschungserkenntnisse zur meisterforschten Gebärdensprache ASL hätten besonders als Inspirationsquelle gedient. Neben der Forschung zu Sprachstrukturen wären auch Unterrichtsmaterialien, Bücher und Methodiken von anderen Gebärdensprachen wie ASL, DGS oder BSL als wichtige Quellen hergenommen worden. Eine Herausforderung dabei wäre die Übertragung von englischer Terminologie ins Deutsche gewesen.

Auch Erfahrungen, die Lehrkräfte im Zuge von Projekten und Weiterbildungen persönlich in anderen Ländern gesammelt haben, wären dann für ÖGS umgesetzt und adaptiert worden (ASL, DGS, Dänische Gebärdensprache (DTS)). Unterrichtsmethodik aus dem Ausland wie Unterricht ohne Lautsprache wären nach und nach auch in Österreich umgesetzt worden. Es geht aus den Daten hervor, dass diese Erfahrungen besonders auf den persönlichen Unterrichtsstil Auswirkungen gehabt hätten.

Im Material wird ersichtlich, dass europaweiter Austausch und Zusammenarbeit in Form von EU-Projekten, Kongressen und Konferenzen als besonders wichtig und förderlich angesehen wird. Als besonders Positives Beispiel für Entwicklung für das österreichische Feld wird das *Horizon* Projekt genannt. Dieses habe erstmals intensive österreichweite und europaweite Zusammenarbeit ermöglicht und, gestützt durch KollegInnen aus dem Ausland, erste wichtige Schritte in Richtung einer Professionalisierung gesetzt. Im Material wird aber auch bedauert, dass es kein solches Projekt mehr gegeben hat. Auch Kongresse in Europa würden fachlichen Austausch bringen und ermöglichen von Erfahrungen anderer KollegInnen zu lernen. Im Austausch würde auch aufgezeigt, dass europaweit ähnliche Problematiken wie fehlendes Unterrichtsmaterial oder Bewertungsformen für Gebärdensprachen bestünden. Durch Zusammenarbeit könnte man solche Probleme eher lösen bzw. könnten mehrere Länder

profitieren. So wäre das EU-Projekt *ProSign* eines der aktuellen Beispiele für europäische Zusammenarbeit, das auf Europaebene einen Referenzrahmen für Gebärdensprachen entwickelt habe.

5.5. Institution

Kursangebot und Sprachschulen

Aus den Daten geht hervor, dass das Angebot für ÖGS Kurse an unterschiedlichen Institutionen vorhanden ist. Gehörlosenvereine, Landesverbände, Gehörlosenorganisationen und -zentren haben schon vor 1990 Kurse für Hörende angeboten. Der erste universitäre Kurs an der Universität Graz hätte 1990/91 stattgefunden. Aus den Interviews geht hervor, dass an Universitäten, an denen ÖGS in einer Form in das Lehrveranstaltungsangebot eingebunden ist, neben den Sprachkursen auch separate Lehrveranstaltungen mit Grammatik- oder Kulturschwerpunkten abgehalten werden. Diese würden zumeist auf Deutsch und von hörenden Vortragenden gehalten werden. Diese Form der Lehrveranstaltungen hätte es erstmals Mitte der 1990er Jahre gegeben. In den Sprachkursen, zumeist mit gehörlosen Lehrpersonen, würde das Gelernte praktisch geübt und umgesetzt. Zu weiteren Kursangeboten ist im Material ersichtlich, dass ÖGS-Fremdsprachenkurse auch im Hochschulbereich auf Fachhochschulen und pädagogischen Hochschulen angeboten würden. Weiters fänden wir auch im Bereich der Erwachsenenbildung an Volkshochschulen, dem BFI, Gehörlosenorganisationen und Sprachschulen wie dem Sprachenzentrum der Universität Wien ÖGS-Kurse im Angebot. Aus den Daten geht hervor, dass Förderung und Unterstützung für die ÖGS-Kurse oder Projekte zum Thema ÖGS-Unterricht von Universitäten und den entsprechenden Instituten, Gehörlosenorganisationen, Bundesministerien, dem Bundessozialamt und der EU geboten wurde. Jedoch wären die Gebärdensprachforschung und der Unterricht ein finanziell wenig unterstützter Bereich.

Aus den Interviewdaten geht auch hervor, dass das Personal an Universitäten sehr ausgelastet ist. Die Aufgabenbereiche der MitarbeiterInnen, seien es das Abhalten von Kursen, Forschung oder administrative und organisatorische Arbeiten, würden die personellen Ressourcen ausreizen, wodurch manche Bereiche vernachlässigt werden müssten. Die finanziellen Ressourcen, um weitere MitarbeiterInnen einzustellen, wären knapp oder nicht vorhanden. Insofern behelfe man sich mit dem was man hat, hat aber wenig Ressourcen für Neues.

Die UN-Konvention und die Anerkennung der Sprache als Minderheitensprache in Österreich werden als außenstehende Einflüsse und rechtlicher Rahmen genannt, der die Entwicklung aber scheinbar nur marginal beeinträchtigt hat. Diese wurden zwar erwähnt, aber nicht näher darauf eingegangen. Diese sprachenpolitischen Bereiche scheinen weitschichtigen Einfluss zu haben, aber für die Entwicklung des Unterrichts konkret nicht relevant zu sein.

Im Material ist erkennbar, dass Bedingungen für Kurse und deren Organisation an unterschiedlichen Institutionen in Österreich verschieden ausgeprägt sind. Das betrifft unter anderem die Länge der Einheiten, die Prüfungsmodalitäten, wenn es überhaupt Prüfungen an der Institution gibt, Materialien, sowie Lernziele und zu erreichende Standards. Es wäre laut der Interviewdaten aber auch ein Wunsch, dass zumindest an Hochschulen in Bezug auf Materialien und Lernziele in Zukunft eine einheitlichere Linie zu verfolgen, um Übergang von einer zu anderen Universität ermöglichen zu können.

Curricula und Referenzrahmen

Auf die Frage nach Curricula und von Institutionen festgesetzte Lern- und Lehrziele gehen aus den Daten unterschiedliche Herangehensweisen hervor. Größtenteils gibt es keine klare Aussage, ob es ein offizielles Curriculum für die ÖGS an der jeweiligen Institution gibt. Zumeist hätte man den GERS für Lautsprachen als allgemeinen Anhaltspunkt hergenommen oder andere, für Lautsprachen vorgesehene, Curricula befolgt. In den Interviews wird auch erwähnt, dass Lehrkräfte sich an den vom Institut vorgegebenen Materialien und Unterlagen orientieren, die nach dem GERS oder eigenen Vorstellungen des ÖGS-Unterrichts gestaltet wurden. Es wird aber erkennbar, dass es keine österreichweite Lösung oder Vorgaben von Lernzielen gibt, und dass Lehrerinnen und Lehrer aus ihrer persönlichen Erfahrung schöpfen, um grobe Lernziele zu erreichen und Lerninhalte entsprechend an die Gruppe anzupassen. Demnach wird sehr individuell gestaltet, was vermittelt wird und wann. Vor der Veröffentlichung des GERS hätten sich die Unterrichtsinhalte und Lernziele an selbst aufgestellte Themenbereiche und Material anderer Gebärdensprachen orientierte, die nach eigenem Empfinden angepasst wurden.

Aus dem Material geht auch hervor, dass bisher der GERS für Lautsprachen als Hauptorientierung für die Erfüllung von Lernzielen und die Gestaltung des Unterrichts gedient hat. Hierzu wird im Material aber auch angemerkt, dass die Vorgaben, die für Lautsprachen entwickelt wurden, nicht immer als zureichend empfunden werden und demnach frei interpretiert und an den ÖGS-Unterricht angepasst werden. In den Interviews wurde aber auch von europaweiten Anstrengungen gesprochen im Rahmen des EU-Projektes *ProSign* einen

GERS für Gebärdensprachen zu entwickeln. Die Stufenbezeichnungen (A1-C2) seien dieselben wie für Lautsprachen jedoch an die Modalität und Bedürfnisse von Gebärdensprachen angepasst. Der Umgang mit dem GERS und dessen Umsetzung im Unterricht sei für ÖGS-Lehrkräfte nicht immer einfach, sodass in Bezug darauf noch einige offene Fragen stehen.

5.6. Gehörlosengemeinschaft

Die Gehörlosengemeinschaft wird in den Interviews insofern in Bezug zum ÖGS-Fremdsprachenunterricht gesetzt, als sie als Ausgangspunkt von Sprache und Kultur angesehen wird. Es werden in den Daten Zusammenhänge zwischen der Entwicklung der Gehörlosengemeinschaft, dem Vorgehen der LehrerInnen im Unterricht und der Entwicklung des Unterrichts hergestellt. Als wesentlicher Aspekt wird die Verankerung der (gehörlosen) LehrerInnen in der Gehörlosengemeinschaft und deren Kultur dargestellt. Folgende Bereiche aus dem Leben der Community hätten Einfluss auf den Unterricht und lassen sich aus den Daten herauslesen:

ÖGS in der hörenden Öffentlichkeit

Auch der Bereich der öffentlichen Wahrnehmung und die Sicht der Hörenden auf die ÖGS und ihre Sprachgemeinschaft wird in den Daten thematisiert. So habe die hörende Öffentlichkeit wenig Kenntnis über und Verständnis für gehörlose Menschen, ihre Kultur und ihre Sprache gehabt. Im Material wird deutlich, dass Anfang der 1990er Jahre die ÖGS nicht als vollwertiges Sprachsystem wahrgenommen worden ist und man sie *Gebärdensprache*, *Zeichensprache* oder mit stark abwertenden Bezeichnungen wie *Affensprache* benannt hätte. Anerkennung für die Sprache und ihre NutzerInnen war nicht gegeben. Gehörlose hätten sich oft geschämt ihre Sprache in der Öffentlichkeit unter Hörenden zu verwenden. Durch viele einschüchternde Erfahrungen und Diskriminierung in der hörenden Welt, sei es für Gehörlose besonders zu Beginn der Etablierung des ÖGS-Unterrichts in den 1990er Jahren schwer gewesen selbstbewusst zu ihrer Sprache zu stehen. Ebenso wird berichtet, dass sich die Einstellung und Akzeptanz der Sprache in den vergangenen 25 Jahren stark verändert hat und eine generelle Aufwertung der Sprache sowohl in der hörenden Öffentlichkeit, aber auch unter Gehörlosen stattgefunden hat. Als Beweggründe werden in den Interviews unter anderem die Erweiterung des Wissens bezüglich der Sprache, Stärkung der Gehörlosengemeinschaft, sowie Thematisierung der Sprache in Öffentlichkeit und Wissenschaft genannt. Das Bild gehörloser Menschen hätte sich von reinen Empfängern von Informationen hin zu aktiven Mitgliedern der

Gesellschaft verändert, die einen wertvollen Beitrag leisten möchten und können. Auch der Zugang zur Gehörlosengemeinschaft habe sich geöffnet.

Sprachbewusstsein und Selbstbewusstsein der Gehörlosengemeinschaft

In den Daten wird den Begriffen *Bewusstsein* und *Sprachbewusstsein* eine bedeutende Rolle beigemessen. Wachsendes Selbstbewusstsein gehörloser Personen gegenüber ihrer Sprache und Kultur hat sich für individuelle Lehrpersonen, aber auch für das gesamte Feld positiv ausgewirkt und die Vermittlung der ÖGS gestärkt. Die Lehrperson wird in den Daten als Vertreter der Community dargestellt, der in Sprache und Kultur stark verankert ist und diese weitergibt.

Gehörlose selbst hätten vor der Erforschung der ÖGS kein Bewusstsein für die Eigenständigkeit und Grammatik ihrer Sprache gehabt. Neben der unter Gehörlosen genutzten Sprache, gab es das sogenannte LBG, das als höherstehende Variante gesehen wurde. Das „saubere“ Gebärden anhand der deutschen Grammatik sollten auch Gehörlose, zumindest im öffentlichen Leben, benutzen. Man hätte zwischen ÖGS und LBG insofern unterschieden, als das eine die höherstehende Variante und das andere die unter Gehörlosen gebräuchliche Variante der Kommunikation gewesen sei. Erst nach und nach wäre SprachbenutzerInnen bewusst geworden, dass ÖGS eine eigenständige Sprache sei und LBG lediglich eine Variante der deutschen Lautsprache in Form von Gebärden. Die klare Trennung von ÖGS und LBG sei allerdings ein wesentlicher Schritt für die Gehörlosengemeinschaft gewesen und hätte zur Stärkung ebendieser beigetragen.

Die Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Literatur und der Austausch mit Fachleuten seien erste Anhaltspunkte gewesen, um das Wissen zu ÖGS auszubauen. Für das Unterrichten der natürlichen Gebärdensprache sei vielfach ein Umdenken gehörloser Personen bzgl. der ÖGS und ihrer Stellung als natürliche Sprache notwendig gewesen. Besonders Hörenden gegenüber hätte Selbstbewusstsein zu Sprache und Kultur erst aufgebaut werden müssen. Es scheint, mit der Stärkung des Selbstbewusstseins der Gehörlosengemeinschaft wurde auch die starke (sprachliche) Anpassung an die hörende Welt abgeschwächt.

In den Daten wird die Entwicklung der Gehörlosengemeinschaft in drei Generationen beschrieben: die erste Generation habe wenig bis gar kein Bewusstsein für die Sprache gehabt, Gehörlose wären ausschließlich oral unterrichtet worden, die Anpassung an die hörende Welt sei groß und LBG-Unterricht vorherrschend gewesen. Die zweite Generation setzte ungefähr ab Beginn der 1990er Jahre ein, wobei immer mehr Bewusstsein und Stolz für Sprache und Kultur entwickelt worden wären und das Einfordern von Rechten für gehörlose Menschen

begann. Die dritte Generation sei nun im Entstehen, in der Technologien wie Videotelefonie stark zum Verhalten beitragen, die Community kleiner würde und weniger persönlichen Kontakt pflegte. Die Entwicklungen der Gehörlosengemeinschaft spiegelt sich auch in der Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts wider.

Bildung Gehörloser

Weitere Faktoren, die in den Daten mit der Entwicklung des Unterrichts in Verbindung gesetzt werden, sind Bildungs- und Berufsmöglichkeiten Gehörloser in Österreich. Bildungschancen seien zu Beginn der 1990er Jahre stark eingeschränkt gewesen, was sich unter anderem so auswirkte, dass Gehörlose vielfach in handwerklichen Berufen angesiedelt gewesen wären. In der ÖGS-LehrerInnenausbildung sei die nicht geförderte sprachliche Kompetenz Gehörloser bemerkbar geworden. TeilnehmerInnen hätten oft erst im Rahmen der Ausbildung eine tiefere Auseinandersetzung mit Sprache erlebt. Allgemein würde sich auch eine Steigerung der schriftlichen Deutschkenntnisse Gehörloser bemerkbar machen. Kenntnisse der ÖGS und allgemeines Sprachverständnis sowie Sprachverarbeitung würden bei Gehörlosen allerdings nicht ausreichend gefördert. Das wird auch mit der Tradition des oralen Unterrichts für Gehörlose begründet und eine dadurch fehlende Möglichkeit, die eigene Sprache auszubauen, kennenzulernen und Sicherheit damit zu gewinnen. Dem Bereich des metasprachlichen Denkens würde man im Zuge der LehrerInnenausbildung darum besondere Aufmerksamkeit schenken. Es wird in den Daten eine starke Forderung nach sprachlicher Bildung für gehörlose Menschen ausgesprochen, um Sprachkenntnisse und abstraktes Denken in der Muttersprache zu fördern und Sprachkompetenz gehörloser Menschen ausbauen zu können. Außerdem werden allgemein höhere Bildungsmöglichkeiten für Gehörlose gefordert, um in Bezug auf ÖGS eine Professionalisierung und Qualitätssicherung im Lehrberuf ermöglichen zu können.

6. Fazit

In diesem Kapitel werden die gesammelten Erkenntnisse aus den geführten ExpertInneninterviews in Bezug auf das Modell von Richards/Rodgers (2014) und Terhart (2005) erläutert (sh. Kapitel 2. *Theoretische Grundlagen und Begriffe*).

6.1. Theoretische Grundannahmen

Sprachtheorie - Von lexikalischem Lernen zu Kommunikation und kulturellem Lernen

Das Ermöglichen von alltäglicher, fließender Kommunikation und das Verständnis der Gehörlosenkultur sind grundlegende Anliegen in heutigen ÖGS-Sprachkursen. Es lässt sich erkennen, dass der kommunikative Aspekt der Sprache auch zu Zeiten des LBG-Unterrichts wichtig war, jedoch wurde auf anderem Weg und mit inadäquaten didaktischen Ansätzen versucht diese Kommunikation zu ermöglichen. Zudem scheint es, dass damals hauptsächlich eine Möglichkeit der Kommunikation im Vordergrund stand, während nach und nach Aspekte des zwischenmenschlichen Austausches und der Kultur wichtiger wurden.

Im Rahmen von LBG-Unterricht sollte Austausch durch Vermittlung einzelner Gebärden, die deutschen Wörtern zugeordnet wurden, ermöglicht werden. Durch Abgrenzung von LBG hin zu natürlicher Gebärdensprache konnte sich außerdem ein erweitertes Sprachverständnis etablieren, das von rein lexikalischer Ebene mit Fokus auf manuelle Komponenten und isoliertes Gebärdenslernen, immer weiter ein ganzheitliches Sprachverständnis anstrebt, das mimische und gestische Elemente miteinbezieht und Sprachproduktion in den Kontext der Interaktion setzt. Die Lernziele wurde somit erweitert: vom Lernen einzelner Gebärden und manueller Komponenten hin zu einer umfassenden Sprachkenntnis, die lexikalische wie syntaktische Bestandteile der Sprache aufgreift und kommunikative Kompetenzen und Interaktion auf Textebene in den Fokus rückt.

Auch in der Beschreibung des Lehrmaterials erkennen wir diese Entwicklung von einzelnen Gebärden hin zu Sprache als Gesamtbild, wobei erst Glossen-Sammlungen und Listen und später Videomaterial mit einzelnen Vokabeln entstanden. Immer mehr wird nun die Tendenz zu Satzproduktion, Erzählungen und zusammenhängenden Texten gefördert. Auch der Wunsch nach weiterem Videomaterial mit authentischen Unterhaltungen Gehörloser setzt diesen Trend fort. Unterstützt wurde diese Entwicklung ebenso durch die Technik, die es möglich machte, nicht nur Glossen zu schreiben und Bilder zu zeichnen, sondern die Sprache in all ihren Dimensionen und Zusammenhängen zu sehen, zu beschreiben und festzuhalten.

Die Gesamtentwicklung lässt sich somit vom lexikalischen Lernen hin zur ganzheitlichen Vermittlung der Sprache samt nicht-manuellen Komponenten und kommunikativen Aspekten beschreiben, was viele Schnittstellen mit dem funktionalen Modell der Sprachtheorie aufweist.

Verstärkung kultureller Aspekte im Unterricht

Auch die vermehrte Vermittlung kultureller Aspekte und deren wachsende Wichtigkeit lassen sich beschreiben. Dies lässt sich parallel zu der Entwicklung der Gehörlosengemeinschaft beobachten. ExpertInnen beschreiben, dass diese ihre Identität immer mehr festigt und gleichzeitig auch die Vermittlung der Gehörlosenkultur im Unterricht mehr Platz einnimmt. Entsprechend werden auf Universitäten erste Lehrveranstaltungen zu Gehörlosenkultur bereits Anfang und Mitte der 1990er Jahre angeboten. Seitdem ist stetiges Wachsen des Bewusstseins der Gehörlosenkultur und deren Wichtigkeit in der Sprachvermittlung ersichtlich. In den ersten Ausbildungen für ÖGS-LehrerInnen wird der Bereich als Teil des Unterrichts dargestellt. Heute nimmt Kulturvermittlung für die befragten ExpertInnen einen äußerst wichtigen Teil des Unterrichts ein und es ist klar, dass Kulturvermittlung mit Sprachvermittlung einhergeht. Die internationale Entwicklung von anderen Gebärdensprachdidaktik hin zu einem verstärkten kulturellen Lernen lassen sich somit auch in Österreich beobachten.

Insofern kann man hier eine Entwicklung, ausgehend von einer funktionalen Herangehensweise an die ÖGS hin zu einem soziokulturell geprägten Sprachverständnis, beschreiben, das Sprachgebrauch stark mit Interaktion und einem sozialen und kulturellen Kontext in Verbindung bringt.

Lerntheorie - Kommunikation als wichtiger Schwerpunkt

In den vermittelten Lernstrategien und Herangehensweisen an die ÖGS steht der Austausch mit Gehörlosen und SprachbenutzerInnen als wichtiges Instrument im Zentrum. Das Lernen in Kontakt mit Gehörlosen wird als bedeutendes Anliegen des Unterrichts identifiziert, das seit Anfang der 1990er Jahre durchgehend verfolgt wird.

Vor der Etablierung von ÖGS-Kursen und Materialien war Sprachlernen direkt mit dem Kontakt zu Gehörlosen gekoppelt, da die Sprache für Lernende anders nicht zugänglich war. Wir erkennen, dass dieser kommunikative Aspekt bis heute verfolgt und durch methodisch-didaktische Grundlagen zusätzlich gefestigt wird. Auch der Austausch mit Menschen in der Sprachgemeinschaft ist immer noch grundlegender Faktor in der Herangehensweise an Sprachvermittlung. In Bezug auf befürwortete Lernstrategien ist auffällig, dass Kontakt zu Gehörlosen auch deshalb empfohlen wird, da es an genügend hochwertigem und authentischem

Videomaterial noch fehlt. Der Mangel an Material ist somit ein zusätzliches Argument, die Sprache in Kontakt mit SprachbenutzerInnen zu lernen.

Der Austausch mit Mitgliedern der Sprachgemeinschaft wird aktiv gefördert, was vorwiegend Züge der interaktionalen und konstruktivistischen Lerntheorien aufweist. Der Austausch mit fortgeschritteneren SprachbenutzerInnen soll die Lernenden dabei aktiv in das eigene Sprachlernen einbeziehen und dieses anregen. Auch Aspekte der *creativ-construction hypothesis* (vgl. Richards & Rodgers, 2014, S. 26) lassen sich erkennen. Es geht dabei um kreativen Ausdruck mithilfe der erlernten Sprache, wobei Austausch und Kommunikation wichtiger erachtet werden als grammatikalische Korrektheit.

In Bezug auf Sprachtheorie und Lerntheorie lässt sich erkennen, dass der ÖGS-Unterricht, wie er von den ExpertInnen beschrieben wurde, im kommunikativen Ansatz verhaftet war und ist. Die grundlegenden Ansichten, nämlich, dass Sprache zum Zweck der Kommunikation erlernt wird und den Austausch zwischen Menschen ermöglichen soll, haben sich nicht verändert. Auch heute ist der kommunikative Aspekt in den gewählten Methoden stark vertreten und verbindet sich zusätzlich mit einer soziokulturellen Herangehensweise, der die kulturelle Seite der Sprachwelt stark miteinbezieht.

6.2. Designprinzipien

In der Dimension *Designprinzipien* beschreiben Richards und Rodgers (2014) Elemente einer Unterrichtsmethode, die Lernziele, Rolle von Lehrenden und Lernenden, sowie Übungen und Lehrmaterial beschreiben. Für den Unterricht der ÖGS ist anzumerken, dass im Zuge der Ausformulierung von Lernzielen und der Erstellung von Lehrmaterial außerdem grundlegende linguistische Fragen zur Beschaffenheit der Sprache bearbeitet werden mussten. Eigenschaften und Charakteristika der Sprache mussten neben der Erarbeitung einer geeigneten Methodik thematisiert werden.

Vor den 1990er Jahren lässt sich methodisches Vorgehen nach Vorstellungen und eigenem Ermessen der Lehrperson beschreiben. Mit dem Einsetzen strukturierter ÖGS-Kurse wurde auch auf die Erarbeitung und Anwendung von Vermittlungsmethoden Wert gelegt. Mehr und mehr wurde sich an Unterrichtsformen und Vorgehen aus anderen Lautsprachen und Gebärdensprachen orientiert und für die ÖGS umgesetzt. Die Sprache wurde durch Kommunikation und Praxis gezeigt und nach bestem Wissen erklärt. Das reine Vorführen der Sprache wurde von überlegten Herangehensweisen und gezielter Vermittlung abgelöst. Heute

wird mehr Wert auf ein pädagogisch-didaktisches Herangehen an den Sprachunterricht gelegt. Dies wird stark mit der Ausbildung und Kenntnis der Lehrperson in Verbindung gesetzt. Die Qualität des Unterrichts und der Sprachvermittlung soll so gefestigt und ausgebaut werden.

Es lässt sich erkennen, dass Unterrichtsinhalte für ÖGS-Fremdsprachenunterricht und die Herangehensweise an diese bis heute eine große Entwicklung durchgemacht haben. Diese Entwicklung ist besonders durch linguistische Erkenntnisse, Einsicht in andere Gebärdensprachdidaktiken und das gestärkte Selbstbild gehörloser LehrerInnen beeinflusst worden. Grammatikalische Strukturen und sprachliche Phänomene der ÖGS mussten erst beschrieben und erläutert werden, bevor man sie als solche weitergeben konnte. Dabei wurden bereits erarbeitete Grammatiken und Unterlagen zum Unterricht anderer Gebärdensprachen zur Orientierung herangezogen. Auch die Benennung der Sprache hat sich gewandelt, was ebenfalls auf erweitertes Verständnis für die Sprache hindeutet. Wir finden unter der Bezeichnung *Gebärdensprache* einen sehr allgemeinen Begriff, der sich im Laufe der 1990er Jahre zu *Österreichischer Gebärdensprache* verändert hat.

Schaffung von Grundlagen

Anfang der 1990er Jahre lässt sich ein von einzelnen Gebärden geleiteter Unterricht beschreiben, der sich zudem an der Deutschen Grammatik orientierte. Aus heutiger Sicht erkennt man, dass dies LBG-Unterricht war und nicht wie damals vielfach angenommen die Sprache, die tatsächlich unter Gehörlosen benutzt wurde. Die stark lexikalisch fokussierte Vermittlung und das Herunterbrechen und Beschränken auf manuelle Komponenten und einzelne Gebärden ermöglichte aber keine reibungslose Kommunikation zwischen gehörlosen SprachbenutzerInnen und hörenden Lernenden. Nicht-manuelle Elemente und dadurch transportierte sprachliche Informationen fehlten in der Vermittlung. Diese immer offenkundiger werdende Diskrepanz führte zu einer tieferen Auseinandersetzung mit der Sprache von Seiten hörender und gehörloser SprachbenutzerInnen.

Im Gegensatz zu dieser Unklarheit bezüglich der Sprache wurde in den Interviews ebenso berichtet, dass bereits Anfang der 1990er Jahre ÖGS in ihrer natürlichen Form mit gehörlosen LehrerInnen vermittelt wurde. ExpertInnen verbinden diese Umsetzung von Unterricht mit einzelnen Lehrpersonen und innovativen Herangehensweisen, woraus sich schließen lässt, dass deren Vorgehen nicht als Norm für die damalige Zeit angenommen werden kann. Durch persönliche Erfahrungen und Kenntnisse von Unterrichtsmethodik für andere Gebärdensprachen konnten LehrerInnen diese in ihrem eigenen Unterricht umsetzen. Aufgrund der damals noch nicht beschriebenen Sprachstrukturen der ÖGS ist anzunehmen,

dass Unterrichtsstandards und -inhalte zu Beginn der 1990er Jahre sehr unterschiedlich waren. Außerdem ist zu bedenken, dass in den Daten keine konkreten Jahreszahlen zum tatsächlichen Einsetzen des Unterrichts, orientiert an natürlicher Gebärdensprache, genannt wurden. In den unterschiedlichen Aussagen zu LBG- und ÖGS-Unterricht wird ersichtlich, dass eine Gleichzeitigkeit beider Formen stattgefunden hat und dass es noch keine österreichweite Übereinkunft gegeben hat, was unter Gebärdensprache zu verstehen ist und wie der Unterricht ablaufen sollte. Es ist daher anzunehmen, dass der beschriebene Prozess, gestützt durch die Sprachgemeinschaft und linguistisches Wissen, kontinuierlich und sukzessive zu Beginn der 1990er Jahre eingesetzt hat und abhängig von der Institution und Lehrperson eher LBG oder natürliche ÖGS unterrichtet wurde.

Davor wurden syntaktische Strukturen ohne konkrete Benennung gezeigt und beigebracht. Im Zuge des *Horizon* Projektes (sh. Kapitel 3. *Forschungsstand*), das eine Ausbildung für GebärdensprachkursleiterInnen beinhaltete, wurden linguistische Erkenntnisse zur ÖGS erstmals an Lehrende für deren Praxis weitergegeben. Diese Erkenntnisse bezogen sich auf Grammatik und Fachvokabular und dienten Lehrenden als willkommenes Werkzeug für den Unterricht. Weitere Forschung sowie die Veröffentlichung der ersten ÖGS-Grammatik (Skant, 2002) gaben gefestigte Grundlagen zur Vermittlung, was LehrerInnen als Stütze den Unterricht erleichtert hat. Klare Strukturen und Regeln konnten wahrgenommen und weitergegeben werden. Auf die weitere linguistische Arbeit und Erforschung sprachlicher Grundlagen wird in den Daten nur sporadisch eingegangen bzw. angemerkt, dass weiterführende Forschung noch fehlt. Wir können aber auch aus den Daten schließen, dass für die grundlegende Vermittlung der ÖGS ausreichend Wissen besteht, um die Sprache gut erlernen zu können.

Anzumerken ist, dass in den Interviews ab Mitte der 2000er Jahre wenig Einfluss der Grundlagenforschung auf den Unterricht beschrieben wird. Es ist aus den vorhandenen Daten nicht herauszulesen, inwiefern Forschung der letzten Jahre in den Unterricht tatsächlich eingeflossen ist. Es lässt sich aber feststellen, dass dies kaum bis gar keine Erwähnung findet und daher vermutlich als weniger wesentlich erachtet wird. Die erste Arbeit an Unterrichtsentwicklung und Erforschung sprachlicher Grundlagen in den 1990er Jahren scheint ein so einschneidendes Ereignis gewesen zu sein, dass weitere Entwicklungen weniger in den Vordergrund drängen. Als vielversprechende Arbeit wird das laufende Projekt SignNonmanuals¹ von ExpertInnen erwähnt, im Zuge dessen ein ÖGS-Korpus aufgebaut wird, mit dem syntaktische Strukturen nicht-manueller Marker untersucht werden.

¹ (Lackner, 2019)

Von LBG zu ÖGS

Anhand dieser Ausführungen lässt sich eine Entwicklung von LBG-Unterricht - der oft unwissend und unreflektiert durchgeführt wurde, um eine Art der visuellen Kommunikation zwischen Gehörlosen und Hörenden zu ermöglichen - hin zu Unterricht natürlicher Gebärdensprache beschreiben. Diese Entwicklung wurde durch die Abgrenzung von LBG und ÖGS und der Erkenntnis, dass ÖGS ein eigenes Sprachsystem ist, eingeleitet. Die über Jahrzehnte aufgedrängte Anpassung Gehörloser an die hörende Welt in Form von oraler Erziehung an Schulen und die Diskriminierung gehörloser Menschen (Dotter & Okorn, 2003) kann als ein Faktor gesehen werden, der zum Bestehen des LBG-Unterrichts beigetragen hat. Diese Herangehensweise an Vermittlung visueller Kommunikation wird von ExpertInnen heute scharf kritisiert.

Wir sehen, dass das Lösen von LBG, der deutschen Sprachstruktur und die damit verbundene Erkenntnis und Stärkung der ÖGS es möglich gemacht hat, ÖGS in ihrer vollständigen Form als Grundlage für Sprachunterricht anzunehmen. Sukzessive wendete man sich im Sprachunterricht von der deutschen Grammatik ab. So konnte die ÖGS, wie sie unter Gehörlosen genutzt wird, auch im Unterricht vermittelt werden. Dieser Übergang war durch anfängliche Unsicherheit gehörloser Lehrender und das in Österreich weitverbreitete negative Bild von Gebärdensprachen beeinflusst. Die Unsicherheit mit der eigenen Sprache gegenüber Hörenden und in der Öffentlichkeit musste sich erst zu Sicherheit entwickeln. Heute wird ÖGS im Unterricht als vollwertiges Sprachsystem, mit dem sich die menschliche Lebens- und Gefühlswelt umfassend beschreiben lässt, an Lernende vermittelt.

Lernziele

Aus der Erforschung und Erläuterung sprachlicher Grundlagen wurde auch eine Beschreibung von Lernzielen ermöglicht. Die Vermittlung von visuellem Denken und dem bildhaften Charakter der Sprache werden als grundlegende Bausteine der ÖGS erkannt und sind für Lehrende heute ein wesentlicher Bestandteil in der Sprachvermittlung. Visuelle Wahrnehmung und das Erlernen von nicht-manuellen Elementen bekommen mehr Aufmerksamkeit und werden Lernenden z.B. in Form von visuell-gestischer Kommunikation (VGK) nähergebracht. Dieser verstärkte Fokus hängt auch mit der Erkenntnis zusammen, dass lautsprachlich aufgewachsene Lernende in diesen Bereichen vermehrt Schwierigkeiten aufweisen.

Ein weiterer wichtiger Anhaltspunkt für die Gestaltung des Unterrichts ist der GERS. Dieser wurde 2001 (Trim et al., 2001) für Lautsprachen und 2016 (Leeson et al., 2016) für Gebärdensprachen veröffentlicht und in den Daten als Stütze und Orientierung für den

Unterricht beschrieben. Davor wurde nach eigenem Ermessen, Lehrwerken anderer Gebärdensprachen und selbst erstellten Unterlagen festgelegt, welche Inhalte wann und wie vermittelt werden sollten. Anzumerken ist auch, dass das 2011 erschienene Buch *Shake Hands* ebenfalls auf den Beschreibungen des GERS aufgebaut wurde. Dies wird im Material als wichtiges Anliegen verdeutlicht und hebt die Berechtigung des Buches mit internationalen Standards hervor.

Materialien und Unterrichtsunterlagen

Die Lösung von LBG und weitere Orientierung an natürlicher Gebärdensprache lässt sich auch in den Materialien erkennen. So wurde im LBG-Unterricht vermehrt mit deutschen Texten und Vokabellisten gearbeitet. Mit der Erkenntnis der Wichtigkeit visueller Materialien wurde dieser Aspekt auch mehr und mehr in Form von Bildern und später Videos umgesetzt. Nach einzelnen gebärdeten Vokabeln und nach deutschen Textvorlagen gestalteten ÖGS-Texten, ist heute der Wunsch von ExpertInnen nach authentischer und spontan gebärdeter Sprache in Videoform groß. Videos mit authentischen sprachlichen Inhalten für Fremdsprachenunterricht befinden sich in Produktion.

Materialien wie Bücher, Spiele oder andere Unterrichtsunterlagen waren für ÖGS-Unterricht Anfang der 1990er Jahre nicht vorhanden. Diese mussten von Unterrichtenden nach eigenen Vorstellungen gestaltet und produziert werden. Als nächstes wurden Bücher und Unterlagen für enge KollegInnen und die eigenen Institutionen gestaltet bzw. wurden Materialien privat und aus persönlichem Kontakt heraus ausgetauscht, was auch bis heute praktiziert wird. Lehrpersonen wurden besonders am Anfang ihrer Karrieren und vor der Entwicklung eigener Materialien von Lehrbüchern anderer Gebärdensprachen inspiriert und gestalteten ihren Unterricht nach entsprechenden Vorbildern.

Das Shake Hands Team des Sprachenzentrums Wien, bestehend aus gehörlosen LehrerInnen, brachte 2008 erstmals eine Lern-DVD mit Vokabeln heraus (Sprachenzentrum, 2008). Das *Shake Hands* Buch, das 2011 veröffentlicht wurde, war das erste publizierte Lehr- und Übungsbuch, das samt Lehrerhandbuch und zusätzlicher Lern-DVD für österreichweiten ÖGS-Unterricht nach methodischen und didaktischen Grundlagen gestaltet wurde (Marsh, 2011). Mittlerweile wurden aus der Serie Bücher für alle Niveaustufen nach dem GERS (A1/2, B1/2, C1/2) erstellt. Dieses erste Lehrbuch seiner Art für ÖGS wurde von den ExpertInnen sehr positiv aufgenommen und als vorbildhafter Beitrag erachtet. Der Wunsch nach mehr solcher Lehrbücher für den Unterricht und einer Auswahl an unterschiedlichen Herangehensweisen an die Sprachvermittlung, ist ebenfalls groß. Das zeigt, dass der Bedarf an Unterrichtsmaterialien

noch nicht abgedeckt ist und die Entwicklung in diesem Bereich noch viel Platz für weitere Gestaltung in der Zukunft lässt.

Technik und Internet

Technische Hilfsmittel wie Kameras, VHS-Kassetten und Fernseher zum Abspielen wurden seit Beginn der untersuchten Periode genutzt. Der visuelle Charakter der Sprache hätte es verlangt auf Bildmaterial in Videoform, sowie in Form von Bildern und projizierten Bildern per Overhead zurückzugreifen. Sobald es möglich war wurden Videos gemacht, damals noch auf sehr umständliche Art. Ab Mitte der 1990er Jahre wurden VHS-Kassetten und später CD-ROMs und DVDs für Lernende produziert. Später wurden die Inhalte digitalisiert und auf diese Weise verbreitet. Manche heute genutzten Ausstattungen, wie die Nutzung eines Avatars, sind erst mit der technischen Kenntnis möglich geworden. Der dauernde Fortschritt technischer Geräte und die dadurch erleichterte Handhabung von Bildmaterial sind dem Unterricht sehr entgegengekommen und haben sich laut ExpertInnen größtenteils positiv ausgewirkt. Gleichsam wird die schnelle Entwicklung der Technik aber auch kritisch betrachtet: Mühsam erstellte Materialien und Videos veralten dadurch rasch und sind oft nicht so lange nutzbar wie erhofft oder nicht anhaltend attraktiv für Lernende. Es ist aber auch aus dem Datenmaterial ersichtlich, dass die ständige Arbeit, die zur Modernisierung von bestehenden Materialien nötig wäre, aufgrund von Ressourcenknappheit nicht immer geleistet werden kann.

Aus der beschriebenen Entwicklung technischer Hilfsmittel lässt sich erkennen, dass der Fortschritt der Technik im Laufe der letzten 20 Jahre stark für den Unterricht eingesetzt wurde, diese rasche Entwicklung aber auch zu Problemen führt. Dennoch sehen wir in diesem Bereich, dass sich Österreich im internationalen Trend zum vermehrten Einsatz der Technik in der Gebärdensprachdidaktik einreicht.

Die ersten Lexika in Videoform wie LedaSila wurden vorrangig für das Selbststudium und das eigenständige Lernen zu Hause entwickelt. Bereits seit Beginn des Unterrichts war die Nachfrage nach solchen Unterlagen groß. Und auch hier ist die Entwicklung von lexikalischer Basis und einzelnen Vokabeln hin zu zusammenhängenden Texten ersichtlich. Der Wunsch mehr Interaktion und Kommunikation in digitalen Unterlagen umzusetzen, deutet auf den Ausbau zu einer umfassenden kommunikativ ausgerichteten Vermittlung der ÖGS hin.

Die Lernplattform *Lingvano*, die 2018 erstmals zugänglich gemacht wurde, ist der aktuellste Entwicklungsschritt in Bezug auf selbständiges Lernen. Durch den neuesten Stand der Technik, werden viele Bedürfnisse moderner Lernender im 21. Jahrhundert abgedeckt. Auch hier wird

ein umfassendes Spracherleben präsentiert, dass die Bereiche Grammatik, Kommunikation und Übung auf methodische Art und Weise vereint.

Es lässt sich somit festhalten, dass Unterrichtsmaterial für die Kurssituation mit einer Lehrperson unterstützend wirkt, der Fokus jedoch auf der direkten Kommunikation mit der Lehrperson bestehen bleibt. Andere Anforderungen werden an Materialien für das Lernen zu Hause ohne LehrerIn gestellt. Hier liegt der Fokus auf videobasiertem Material, das – teilweise unterstützt durch deutsche Textbeschreibungen – für sich nachvollziehbar und informativ sein soll.

ÖGS-Lehrerinnen und Lehrer

Aus den Daten lässt sich ableiten, dass mit der Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts auch die Schaffung eines Berufsbildes einhergeht. Dieses Berufsbild stützt sich immer mehr auf sprachliche und pädagogisch-didaktischen Kompetenzen.

Aus den Schilderungen der ExpertInnen lässt sich erkennen, dass der Lehrperson in der Unterrichtssituation eine zentrale Rolle zugewiesen wird. Diese soll das Wissen zu Sprache und Kultur zeigen und vermitteln. So wird argumentiert, dass nur mit Unterlagen zum Selbststudium oder digitalen Medien die Sprache nicht zur Gänze erlernt werden könne, da der kommunikative und interaktive Charakter hierbei fehlt. Besonders nicht-manuelle Komponenten wie Mimik oder Bewegung im Raum könnten vollständig nur mithilfe einer sprachkompetenten Lehrkraft vermittelt werden. Daraus lässt sich schließen, dass der Lehrperson in der Unterrichtssituation ein großes Maß an Einfluss auf Inhalte und Umsetzung des Gelernten zugeschrieben wird und sie stark auf die Lernsituation eingreift.

Verschiedene Aspekte des Lehrberufs haben sich in der Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts verändert. Die grundsätzlichen Voraussetzungen und Eigenschaften, die eine Lehrkraft mitbringen soll, sind davon kaum betroffen. Die wichtigsten Schlagworte, die ExpertInnen zur Beschreibung von ÖGS-LehrerInnen nutzen, sind dabei *kompetent*, *authentisch*, *freundlich* und *offen*. Hingegen in Bezug auf die Ausbildungstiefe und die Ansicht zum Hörstatus von Lehrenden lassen sich in den Schilderungen Veränderungen wahrnehmen.

Die Ansicht, dass ÖGS von gehörlosen Personen vermittelt werden soll, scheint von Anfang der 1990er Jahre zu bestehen und auch umgesetzt zu werden. LBG wurde zu seiner Zeit hingegen vermehrt von Hörenden unterrichtet. Mehr und mehr wurde der Unterrichtsbereich für gehörlose Lehrerinnen in Vermittlung natürlicher Gebärdensprache etabliert. Auch Ausbildungen wurden nur für gehörlose Interessenten angeboten. Besonders zu Beginn der

2000er Jahre, nachdem es durch Ausbildungen vermehrt ermöglicht wurde, dass Gehörlose selbstständig unterrichten, wurde der Wunsch nach ausschließlich gehörlosen LehrerInnen stärker und das Bild einer gehörlosen Lehrperson als Ideal immer deutlicher. Es lässt sich somit sagen, dass eine Festigung des Lehrerbildes einer gehörlosen Lehrperson im Laufe der Jahre stattgefunden hat. Diese Entwicklung lässt sich mit einer gestärkten Gehörlosengemeinschaft und ausgebautem Wissen und Kompetenzen Gehörloser in Verbindung setzen. Der Wunsch nach mehr ausgebildeten gehörlosen LehrerInnen ist weiterhin groß. Heute werden Hörende, die unterrichten, von der Gehörlosengemeinschaft eher kritisch betrachtet. Dennoch werden qualifizierte Lehrpersonen, unabhängig von ihrem Hörstatus, als LehrerInnen größtenteils anerkannt. Die unterschiedlichen Wahrnehmungen dieses Themenbereichs zeigen jedoch, dass dies kein unproblematisches Thema ist und nicht alle ExpertInnen in dieser Hinsicht übereinstimmen.

Die Lernenden

Früher wie heute besuchen Menschen ÖGS-Kurse, die in sozialen Berufen, im medizinischen Bereich und dem Betreuungsbereich tätig sind oder Angehörige Gehörloser und Menschen, die mit Gehörlosen in Kontakt kommen. Das Interesse an Kursen ist immer noch groß. In der Hinsicht hat sich nicht viel verändert, außer, dass das Angebot heute mehr und vielseitiger zugänglich ist. Dennoch wird von ExpertInnen noch mehr Angebot gewünscht und auch eine breitenwirksamere Werbung für die Sprache. Die inhaltliche Ausrichtung von Kursen auf bestimmte Zielgruppen sei heute großflächig nicht gegeben. Soweit bekannt, sollen ÖGS-Kurse auf verschiedenen Institutionen grundlegende Sprachkenntnisse vermitteln, haben aber keine besondere inhaltliche Ausrichtung auf eine spezielle Zielgruppe. In Bezug auf die Sinnhaftigkeit und Effektivität von Kursen, ausgerichtet auf bestimmte Zielgruppen, lassen sich geteilte Meinungen beobachten.

Auf die Rolle der Lernenden im Unterricht, wie sie sich verhalten und stark sie in die Unterrichtsgestaltung und Entscheidungsfindung einbezogen werden, lassen sich aus den vorliegenden Daten wenig Schlüsse ziehen. Es wird nur darauf eingegangen, dass Lernende immer wieder nach Vokabeln aus ihrem Arbeits- oder Interessensbereich fragen und diese dann punktuell im Unterricht eingebunden werden. Somit ist zumindest in kleinem Maß eine Mitverantwortung für gebrachte Inhalte zu verzeichnen.

6.3. Institution

In seiner Beschreibung der Institution setzt Terhart (2005) die Unterrichtsgestaltung in Zusammenhang mit Organisation und Bedingungen von Unterricht in Bildungseinrichtungen. Neben diesen Punkten werden die Begriffe Zusammenarbeit und Gehörlosengemeinschaft ebenfalls der institutionellen Dimension zugeschrieben.

Organisation und Bedingungen von Unterricht

In Bezug auf die Organisation und Administration in verschiedenen Institutionen ist zu sagen, dass hier unterschiedliche Bedingungen für ÖGS-Sprachkurse bestehen. So lässt sich aus den Daten ableiten, dass die Unterrichtseinheiten je nach Sprachkursanbieter unterschiedlich lang sind, die eingesetzten Unterrichtsmaterialien variieren und die Beurteilungsmodalitäten abweichen. Besonders auffällig ist, dass im Rahmen universitärer Kurse zusätzlich zu den Sprachkursen Lehrveranstaltungen zu Kultur und Sprachstruktur angeboten werden. Das beinhaltet die Präsentation von zusätzlichem Inhalt und zumeist auch das Vortragen in der deutschen Sprache. Inwiefern sich diese unterschiedlichen Arten der Unterrichtsgestaltung und Intensität auf das Lernen auswirken, ist mit den vorhandenen Daten nicht festzustellen.

Die Vorgaben von Schulen, nach denen Lehrende sich richten, werden in den Daten in Bezug auf Curricula und Lehrmaterial thematisiert. Aus den Daten ist ersichtlich, dass der GERS häufig als Anhaltspunkt für Lernziele und Unterrichtsgestaltung hergenommen wird. Nicht immer eindeutig ist jedoch, ob sich auf den GERS für Lautsprachen oder für Gebärdensprachen bezogen wird. Dennoch werden Lernziele und Vorgaben für die Kurse von den jeweiligen Institutionen vorgegeben, woraus abzuleiten ist, dass diese österreichweit nicht einheitlich sind.

Aus den Daten ist außerdem ersichtlich, dass in Organisation und Konzipierung der angebotenen Kurse sowohl gehörlose als auch hörende Personen involviert sind. Auf die Einbindung gehörloser Personen wurde laut ExpertInnen von Beginn der Etablierung von ÖGS-Kursen Wert gelegt, wobei das Anliegen zur Förderung Gehörloser in diesem Arbeitsfeld im Laufe der Jahre immer vehementer verfolgt wurde.

Hier ist auch anzumerken, dass sprachenpolitische Themen und Beschlüsse, wie die Anerkennung der ÖGS als Minderheitensprache in Österreich (Krausneker, 2013), in den Daten kaum angesprochen werden. Dieser institutionelle Bereich, der sich mit Verwaltung und Vorgaben auf staatlicher Ebene beschäftigt, wird von den ExpertInnen kaum bedacht. Das könnte damit zusammenhängen, dass derartige Beschlüsse keinen direkten Bezug zur Unterrichtsgestaltung darstellen und nicht direkt mit der eigenen Arbeit im Unterricht verknüpft

werden. Auch die Fragestellung in den Interviews, die sich größtenteils mit den Unterrichtsinhalten und dem unmittelbaren Geschehen im Unterricht befasst hat, könnte beeinflusst haben, dass die Themen wenig aufgekommen sind. Der Bogen von Unterrichtsdetails zu weitreichenden politischen Themen ist groß und konnte im Rahmen der abgehaltenen Interviews nicht vollständig abgedeckt werden.

Zusammenwirken als Stärke

Als sehr wichtiger Einflussfaktor in der Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts kristallisiert sich in den Daten die Zusammenarbeit heraus. Der Gedanke, dass man gemeinsam mehr schaffen kann als allein, wird deutlich und hat in der Vergangenheit Vieles ermöglicht. Das ist sowohl österreichweit als auch im internationalen Rahmen ein wichtiges Thema. Die Zusammenarbeit wird von ExpertInnen in unterschiedlichen Formen beschrieben und als besonders große Chance, vor allem auch für zukünftige Arbeit, wahrgenommen. Das lässt sich besonders an den Schilderungen zu internationalen Konferenzen und Projekte erkennen, die durchwegs positiv bewertet werden und als inspirierende und beflügelnde Erlebnisse dargestellt werden.

Besonders stark wird der Zusammenarbeit österreichweit in der Entstehungszeit erster Kurse und Ausbildungsmöglichkeiten beschrieben. In den 1990er Jahren ist durch das Aufkommen dieses jungen Bereichs ertragreiche und intensive Zusammenarbeiten möglich gewesen. Besonders in Bezug auf größere Vorhaben wie Ausbildungen und Gestaltung von Lehrmaterial wird in den Daten besonders auf die unterstützende Atmosphäre hingewiesen. Nach dieser Phase lässt sich bemerken, dass die österreichweite Zusammenarbeit nicht mehr so zentral herausgestrichen wird. Es wird weiter von Austausch zu Methodik und Unterricht berichtet, jedoch nicht in der Intensität, die in der Anfangszeit vorhanden war. Auch die europaweite Zusammenarbeit wird heute als weniger eng beschrieben, als zu Zeiten des *Horizon* Projektes. Die Zusammenarbeit und der Austausch mit KollegInnen im nahen Umfeld wird jedoch als durchgehend stark und bedeutend dargestellt.

Etablierung des ÖGS-Lehrberufs

Die Schaffung eines Berufsbildes für Gehörlose mit der Möglichkeit zur Ausbildung bedeutet auch eine Verankerung im institutionellen Gefüge. Die Ausbildungsmöglichkeiten für gehörlose LehrerInnen und die damit einhergehende Professionalisierung des Lehrberufs sind mitunter die bedeutendsten Elemente in der Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts. Denn Professionalisierung im ÖGS-Fremdsprachenbereich steht in Zusammenhang mit einer höheren Bildung für Gehörlose und einem anerkannten Berufsfeld für gehörlose Menschen. Gut

ausgebildete Lehrkräfte stehen für hochwertigen Unterricht, der zu einer Etablierung und Stärkung der ÖGS als Fremdsprache beitragen kann. Die ersten Ausbildungsangebote für Gehörlose werden von ExpertInnen als bedeutender Schritt in der Entwicklung angemerkt. Als wichtigste Anhaltspunkte werden das *Horizon* Projekt und die ULGs auf der Universität Klagenfurt 2007 und 2014 im Prozess der Professionalisierung genannt. Trotzdem ist auch hier für die Zukunft anzumerken, dass es noch an Ausbildungsmöglichkeiten fehlt und mehr Angebot gefordert wird.

Die Gehörlosengemeinschaft und Gehörlosenkultur

Der Aspekt der Gehörlosengemeinschaft und deren Entwicklung im Laufe der Zeit ist in den Daten sehr stark hervorgekommen. Dass dieser Faktor, der nicht primär mit dem Unterricht zu tun hat, von ExpertInnen so stark hervorgekehrt wird, wurde zu Beginn der Forschungsarbeit nicht erwartet. Entwicklungsschritte und Neuerungen im Fremdsprachenunterricht wurden von ExpertInnen mehrfach mit der Entwicklung der Sprachgemeinschaft in Verbindung gebracht und als Begründung oder Voraussetzung für Aspekte im Unterricht genannt. Darunter die Schulbildung Gehörloser, die sich auf den Lehrberuf und die Kompetenzen auswirkt oder das gestärkte Selbstvertrauen der Community, das einzelne Lehrpersonen selbstsicherer und selbstständiger unterrichten lässt. Die Entwicklung der Gehörlosengemeinschaft hin zu einer mehr und mehr selbstbestimmten Minderheit in Österreich zeichnet sich im Verhalten der LehrerInnen und im Umgang mit der ÖGS als eigenständiges Sprachsystem und wichtiger Bestandteil der Kultur ab. Dies lässt vermuten, dass die kulturelle Identität für die Gehörlosengemeinschaft in Österreich sehr wichtig ist und erklärt in weiterer Folge die zentrale Rolle, die der Kulturvermittlung im Fremdsprachenunterricht zugewiesen wird. Die Ansicht, dass Sprache in der Kultur der Sprachgemeinschaft verwurzelt ist, wird hier deutlich dargestellt. Der Sprachunterricht dient entsprechend auch als Sensibilisierung und Heranführen Hörender an die Kultur und Umgangsformen der Gehörlosengemeinschaft. Wie wichtig der kulturelle Hintergrund für den Lehrberuf ist, lässt sich an dem Argument erkennen, dass von Lehrerinnen und Lehrern erwartet wird, dass es sich um eine gehörlose Person handelt oder zumindest ein starker Bezug zur Community besteht, um authentischen Unterricht umsetzen zu können. Die Gehörlosengemeinschaft wirkt als die Basis, aus der heraus Sprach- und Kulturvermittlung passiert.

Die Stärkung der Sprache und die Festigung der gehörlosen Sprachgemeinschaft haben sich gemeinsam entwickelt und auch Auswirkungen auf den Fremdsprachenunterricht gehabt. Die

Entwicklung innerhalb der Gehörlosencommunity war unverkennbar ein wichtiger Faktor, um die ÖGS und Gehörlosenkultur im Fremdsprachenunterricht gestärkt weitergeben zu können.

Entstehung eines Bewusstseins

Das Wort *Bewusstsein* hat in der Erhebung ebenfalls eine unerwartet zentrale Rolle gespielt. Dieser Begriff wurde in Bezug auf verschiedene Bereiche aufgebracht, wobei den unterschiedlichen Facetten von Bewusstsein und Bewusstmachung im Entwicklungsprozess des ÖGS-Unterrichts vor allem positive Auswirkungen zugeschrieben werden. In den Daten werden folgende Arten des Bewusstseins erkennbar: Bewusstsein für die linguistische Beschaffenheit der Sprache und Wahrnehmung der ÖGS als vollwertige Sprache, wodurch die bewusste Abgrenzung zum Deutschen ermöglicht wurde; Bewusstsein für die sprachliche und kulturelle Identität; Bewusstsein der Öffentlichkeit für die ÖGS und gehörlose Menschen. All diese Aspekte haben sich im Laufe der Jahre mehr und mehr herauskristallisiert, sind bewusster geworden und haben das Handeln der Menschen beeinflusst. Bewusstsein und somit vermehrte Kenntnis und Verständnis für Sprache und Kultur haben somit auch den Fremdsprachenunterricht beeinflusst.

6.4. Ausblick

Im Rahmen dieser Untersuchung zum ÖGS-Fremdsprachenunterricht haben sich einige Themenbereiche aufgetan, die weitere Forschungsarbeiten anregen können. Nach dem gegebenen Überblick über den Bereich und seine Entwicklung, werden hier nun einige weiterführende Fragen angeführt, die im Laufe der Forschung entstanden sind.

Ein Bereich, der zu weiterer Vertiefung einlädt, ist die Auseinandersetzung mit der tatsächlichen Unterrichtsrealisierung, die bei Richards und Rodgers die Dimension *Praktische Umsetzung* umfasst. Diesem Bereich des Unterrichts, der die beschriebenen methodischen und didaktischen Überlegungen in ihrer Ausführung beinhaltet, konnte mit den Daten der vorliegenden Arbeit nicht beschrieben werden. Von Interesse wären hier die Rollenverteilung von Lehrenden und Lernenden in der Unterrichtssituation. Welche Formen und Muster der Interaktion (vgl. Richards & Rodgers, 2014, S. 36) sind im Umgang der Beteiligten zu beobachten? Welche Kommunikationsstrategien werden bei Unklarheiten verwendet? Wie stark kontrolliert die Lehrperson Lernprozess und -inhalte? Welches Gruppenverhalten lässt sich unter den Lernenden beobachten? Auch wenn durch die ExpertInneninterviews, vermehrt zum Verhalten der Lehrperson, Einblicke gewährt wurden, müsste man den Unterricht durch Beobachtung erschließen, um näher auf den Umgang der Beteiligten eingehen zu können.

Auch die LernerInnenperspektive in ÖGS-Kursen einzufangen wäre ein vielversprechendes Unterfangen. Hier könnte man auf Erfahrungen und Erwartungen Lernender eingehen. Es wäre auch interessant die Wahrnehmungen einer beobachteten Unterrichtssituation von Lernenden und Lehrenden gegenüberzustellen, um daraus Schlüsse auf eventuelle Kommunikationsbarrieren oder Schwierigkeiten ziehen zu können und diese in weiterer Folge zu beheben.

Auch der institutionelle Rahmen, in den der ÖGS-Unterricht eingebettet ist, könnte näher untersucht werden. Hier wäre es interessant auf unterschiedliche Formen der Kursgestaltung in verschiedenen Institutionen einzugehen und deren Beschaffenheit näher zu untersuchen. Da sich in dieser Masterarbeit ein relativ heterogenes Feld der unterschiedlichen Anbieter und deren Vorgaben gezeigt hat, wäre es auch interessant die Situation und verschiedenen Bedingungen zu untersuchen. Welche zeitlichen und räumlichen Bedingungen sind für den Unterricht gegeben? Welche Qualifikationen werden von den LehrerInnen verlangt? Mit welchem Unterrichtsmaterial wird gearbeitet? Wie wirken sich institutionelle Unterschiede auf das Lernen aus?

Ein weiterer interessanter Bereich, der viel Potenzial für weitere Forschung zeigt, ist der des Lehrberufs der ÖGS-LehrerInnen. Die Einsichten, die durch die geführten Interviews gewonnen werden konnten, zeigen, dass sowohl zum Ausbildungsbereich weitere Untersuchungen durchgeführt werden könnten. Wie auch O'Connel (2017) anmerkte, sind in Bezug auf die Lehrersicht im Gebärdensprachunterricht noch viele Fragen offen, die es zu beantworten gilt. Auch zum persönlichen beruflichen Werdegang von LehrerInnen im Sinne der Bildungsgangtheorie (Meyer, 2005) könnte man forschen. Das scheint besonders interessant, da im Laufe der Datenerhebung aufgefallen ist, dass sich die Bildungswege der befragten Personen als besonders vielseitig abgezeichnet haben.

Weiters würde sich auch eine Lehrmittel-Untersuchung von zugänglichen Lehr- und Lernmaterialien für ÖGS anbieten. Diese könnte man auf ihre Inhalte, methodisch und didaktischen Herangehensweisen untersuchen oder in Betracht der Materialien für den Unterricht und zum Selbststudium. Besonders in dieser Hinsicht wurde in den Daten klar unterschieden. Deshalb scheint es interessant evt. Unterschiede herauszuarbeiten und zu beschreiben. Auch ein Vergleich zu Materialien anderer Gebärdensprachen könnte angestellt werden, um die österreichische Herangehensweise in einen internationalen Vergleich stellen zu können.

6.5. Schlussbemerkungen

Was den ÖGS-Fremdsprachenunterricht in seiner Entwicklung stetig begleitet, ist die gleichzeitige Entwicklung der Sprachgemeinschaft und das Streben nach Kommunikation. Von verschiedenen Faktoren beeinflusst und auf unterschiedliche Weise umgesetzt, sind das zwei Konstanten, die sich in der Entwicklung stets beobachten lassen. Ein großer Bereich, der sich verändert hat, ist das Wissen um sprachliche Strukturen und der Umgang mit der Sprache sowohl in der Gehörlosengemeinschaft als auch in der breiten Öffentlichkeit. Durch starke Bemühungen der Community, Ansammlung von Wissen und Erforschung konnte die ÖGS als natürliche Sprache ihren Platz finden und in weiterer Folge auch als Fremdsprache in pädagogisch-didaktischen Methoden vermittelt werden. Das Selbstverständnis der ÖGS als Sprache, Selbstständigkeit und das wachsende Bewusstsein der Gehörlosengemeinschaft haben sich so auch auf den Sprachunterricht ausgewirkt.

Ein weiterer Teil des Unterrichts, der große Veränderungen durchgemacht hat, ist der des Lehrmaterials. Unterlagen und Bücher wurden aus dem Nichts entwickelt, um für Unterricht der ÖGS eine Grundlage zu bieten, die auch im Austausch mit andere KollegInnen erarbeitet und erweitert werden können. Das 2011 erschienene Shake Hands Lehr- und Übungsbuch ist dabei das erste österreichweit publizierte Buch für ÖGS-Unterricht. Innerhalb des Materials hat sich der Bereich der technisch unterstützten Hilfsmittel wie Aufzeichnungsmöglichkeiten mit Kameras, CD-ROMs und später DVDs und digital gespeicherten Datensätzen sehr zum Positiven verändert. Hier ist als momentan letzter Entwicklungsschritt die Entwicklung der Lernplattform *Lingvano* für ÖGS in der Wiener Variante hervorzuheben, die die Vorteile digitaler Möglichkeiten bündelt und mit einem gezielten Vorgehen und aufbauenden Modulen einen digitalen Sprachkurs bietet.

In Bezug auf die Lehrperson und deren Entwicklung lässt sich das Entstehen eines Berufsbildes erkennen, das durch Ausbildungsmöglichkeiten für gehörlose Menschen gefestigt wurde. Neben hörenden Menschen, die vereinzelt auch heute ÖGS unterrichten, ist das Bild einer ÖGS-LehrerIn aber das einer gehörlosen Person. Diese Ansicht wurde seit Beginn der Ausbildungsmöglichkeiten und eines strukturierten ÖGS-Kursangebots großflächig vertreten. Von Bedeutung ist hierbei der Aspekt der muttersprachlichen Kompetenz sowie der Berufsmöglichkeiten für Gehörlose. Durch eine gehörlose Lehrperson soll auch die Verankerung in der Gehörlosenkultur und dadurch deren Vermittlung gewährleistet werden. Hörende Lehrende müssten in den angesprochenen Belangen nachweisen können, dass sie entsprechende Qualifikationen und Verbindungen zur Gehörlosengemeinschaft haben. Dennoch

wird der Unterricht durch Hörende von gehörlosen LehrerInnen kritisch betrachtet. Dieser Bereich erweist sich in den Daten als durchwachsen, woraus man schließen kann, dass es sich um ein polarisierendes Thema handelt. Eng mit der Professionalisierung gehörloser LehrerInnen ist das Bildungsniveau Gehörloser in Österreich verknüpft. Diese ist zwar verbessert worden, weist aber immer noch große Defizite im Bereich muttersprachlicher Bildung für Gehörlose auf.

Moderner ÖGS-Unterricht ist ein junges Feld und dementsprechend sind noch viele Ideen und Möglichkeiten im Bereich der Fremdsprachenvermittlung offen. Das sieht man vor allem auch an den zahlreichen Themen, die von den ExpertInnen als Wünsche für die Zukunft angesprochen werden. Der beschriebene Zeitraum vom Beginn der 1990er Jahre bis heute stellt erst den Anfang eines Entwicklungsprozesses des ÖGS-Fremdsprachenunterricht dar, der eng mit der Entwicklung der Gehörlosengemeinschaft und der linguistischen Erforschung der ÖGS verbunden ist. Ähnlich wie Zahnräder haben sich diese Bereiche durchaus selbstständig entwickelt, jedoch immer ineinandergegriffen und gegenseitig beeinflusst und unterstützt. Dementsprechend steht der ÖGS-Fremdsprachenunterricht im größeren Kontext der Auseinandersetzung mit der Sprache und Sprachgemeinschaft und wird von diesen im besten Sinne beeinflusst und geprägt.

7. Bibliographie

- Adam, R. (2015). Dissemination and Transfer of Knowledge to the Deaf Community. In E. Orfanidou, B. Woll, & G. Morgan (Hrsg.), *Research Methods in Sign Language Studies: A Practical Guide*. Chichester [u.a.]: Wiley Blackwell.
- Bogner, A., Littig, B., & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, Wiesbaden.
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren: Eine Einführung* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dittmar, N. (2009). *Transkription: Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Doff, S. (2016). Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick. In *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. Auflage, S. 320–325). Tübingen: A. Francke Verlag.
- Doff, S., & Giesler, T. (2012). Historische Fremdsprachenforschung. In S. Doff (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen—Methoden—Anwendung* (S. 82–98). Tübingen: Narr.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford [u.a.]: Oxford Univ. Press.
- Dotter, F., Bergmeister, E., Bornholdt, S., Hausch, C., Hilzensauer, M., Hopfgartner, A., ... Unterberger, N. (2006). Curriculum für einen Universitätslehrgang „GebärdensprachlehrerIn“ mit Online-Modulen für schriftliches Deutsch. *Veröffentlichungen des Zentrums für Gebärdensprache und Hörbehindertenkommunikation, Alpen-Adria-Univ Klagenfurt*, 10, 141.
- Dotter, F., & Okorn, I. (2003). Austria's hidden conflict: Hearing culture versus deaf culture. In L. F. Monaghan (Hrsg.), *Many Ways to Be Deaf: International Variation in Deaf Communities* (S. 49–66). Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Eichmann, H., Hansen, M., & Heßmann, J. (Hrsg.). (2012). *Handbuch deutsche Gebärdensprache: Sprachwissenschaftliche und anwendungsbezogene Perspektiven*. Seedorf: Signum Verl.
- Exmaralda.org – Werkzeuge für mündliche Korpora. (o. J.). Abgerufen 6. Dezember 2018, von <https://exmaralda.org/de/>

- Gameiro, J., Cardoso, T., & Rybarczyk, Y. (2014). Kinect-Sign, Teaching Sign Language to “Listeners” through a Game. *Procedia Technology*, 17, 384–391.
<https://doi.org/10.1016/j.protcy.2014.10.199>
- Gläser, J., & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse: Als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4.Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grbić, N., Andree, B., & Grünbichler, S. (2004). *Zeichen setzen*. Graz: Selbstverl. Inst. für Theoret. u. Angewandte Translationswissenschaft (ITAT), Karl-Franzens-Univ. Graz.
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten* (4. Aufl.). Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften,.
- Hilzensauer, M., Krammer, K., Volpato, L., & Chan, M. (2018). „Deaf Learning“: Using a Visual Method to Teach Written Language to the Deaf. In M. Carmo (Hrsg.), *Education and New Developments* (S. 597–601). Lisboa: InScience Press.
- Hofstätter, K. (1998). *Gerichteter L2-Erwerb von Gebärdensprache im Erwachsenenalter: Versuch einer Systematisierung*. Graz: Univ., Dipl.-Arb.
- Hofstätter, K., & Stalzer, C. (2001). Sag niemals nie: Zur Semantik der Negation in der Österreichischen Gebärdensprache. *Grazer Linguistische Studien*, 2001(Ausg. 56), 1–13.
- Holzinger, D. (2001). *Österreichische Gebärdensprache (ÖGS)—Studien zu linguistischen Aspekten und ihrem Einsatz im Bildungsbereich*. Graz: Inst. für Sprachwiss. d. Univ. Graz.
- Hussy, W., Schreier, M., & Echterhoff, G. (2010). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (2. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Juchem-Grundmann, C. (2010). Andragogik. In C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze—Methoden—Grundbegriffe* (S. 2–4). Stuttgart [u.a.]: Metzler.
- Jung, B., & Günther, H. (2016). *Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache* (3. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Kemp, M. (1998). Why is Learning American Sign Language a Challenge? *American Annals of the Deaf*, 143(3), 255–259.

- Kleppin, K., & Reich, A. (2016). Sprachen lernen und lehren an Hochschulen. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 74–79). Tübingen: A. Francke Verlag.
- Kramreiter, S. (2016). *Bilingualer inklusiver Unterricht bei hörbeeinträchtigten und hörenden Schülern—Ein innovatives Unterrichtskonzept: Dokumentation einer wissenschaftlichen Untersuchung in einer inklusiven/integrativen Klasse in Wien*. Heidelberg: Median-Verlag von Killisch-Horn GmbH.
- Krausneker, V. (2004). *Viele Blumen schreibt man „Blümer“: Soziolinguistische Aspekte des bilingualen Wiener Grundschul-Modells mit österreichischer Gebärdensprache und Deutsch*. Seedorf [u.a.]: Signum-Verl.
- Krausneker, V. (2013). Österreichische Gebärdensprache ist anerkannt. In R. De Cillia & E. Vetter (Hrsg.), *Sprachenpolitik in Österreich: Bestandsaufnahme 2011*. Frankfurt am Main, Wien [u.a.].
- Krausneker, V. (2015). Ideologies and Attitudes toward Sign Languages: An Approximation. *Sign Language Studies*, 15(4), 411–431.
- Krausneker, V., Dotter, F., Jarmer, H., & Huber, L. (2019). Austrian Sign Language: Recognition Achieved but Discrimination Continues. In M. De Meulder, J. J. Murray, & R. L. McKee (Hrsg.), *The Legal Recognition of Sign Languages. Advocacy and Outcomes Around the World. Multilingual Matters* (S. 209–223). Multilingual Matters.
- Krausneker, V., & Schalber, K. (2007). *Sprache Macht Wissen: Zur Situation gehörloser und hörbehinderter SchülerInnen, Studierender & ihrer LehrerInnen, sowie zur Österreichischen Gebärdensprache in Schule und Universität Wien ; Abschlussbericht des Forschungsprojekts 2006/2007* (Fassung 2: 24. Nov. 2007). Wien: Innovationszentrum d. Univ. Wien verein Österr. Sprachen-Kompetenz-Zentrum.
- Krebs, J. (2017). The syntax and the processing of argument relations in Austrian Sign Language (ÖGS). *Sign Language & Linguistics*, 20(2).

- Krebs, J., Wilbur, R. B., Alday, P. M., & Roehm, D. (2018). The Impact of Transitional Movements and Non-Manual Markings on the Disambiguation of Locally Ambiguous Argument Structures in Austrian Sign Language (ÖGS). *Language and Speech, Vol. 62*(4), 652–680.
- Lackner, A. (2018). *Functions of head and body movements in Austrian sign language*. Berlin: de Gruyter Mouton.
- Lackner, A. (2019). SignNonmanuals. Abgerufen 5. September 2019, von <http://signnonmanuals.aau.at/home>
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Langer, J. (2012). Modern Trends in the Teaching the Vocabulary of Czech Sign Language. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 55*, 635–644.
- Leeson, L., van den Bogaerde, B., Rathmann, C., & Haug, T. (2016). *Gebärdensprachen und der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen* (European Center of Modern Languages des Europarates, Hrsg.). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Leitner, R. (1992). *Toponyme in der ÖGS und in der LIS: ein Vergleich*. Diplomarbeit Graz.
- Majkowski, G., & Garncarek, M. (2016). Teaching Polish sign language as a foreign language to people who can hear. *Językoznawstwo, 10/1*, 27–33.
- Mann, S. (2011). A Critical Review of Qualitative Interviews in Applied Linguistics. *Applied Linguistics, 32*(1), 6–24.
- Marsh, G. (2011). *Lern- und Übungsbuch für Sprachlerner/Innen der Österreichischen Gebärdensprache: (ÖGS) A1 & A2* (Shake Hands, Hrsg.). Wien: Shake Hands.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse* (12., überarb. Aufl.). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- McKee, R. L., & McKee, D. (1992). What's So Hard About Learning ASL?: Students' & Teachers' Perceptions. *Sign Language Studies, 1075*(1), 129–157.
- Meyer, M. A. (2005). Die Bildungsgangforschung als Rahmen für die Weiterentwicklung der allgemeinen Didaktik. In B. Schenk (Hrsg.), *Bausteine einer Bildungsgangtheorie*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Misoch, S. (2015). *Qualitative Interviews* (1. Aufl.). Berlin München Boston: De Gruyter Oldenbourg.

- Molitor, E. (2010). Spracherwerb und Spracherwerbstheorien. In C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik* (S. 276–280). Stuttgart [u.a.]: Metzler.
- Napier, J., Leigh, G., & Nann, S. (2007). Teaching Sign Language to Hearing Parents of Deaf Children: An Action Research Process. *Deafness & Education International*, 9/2, 83–100.
- O’Connell, N. P. (2017). Teaching Irish Sign Language in Contact Zones: An Autoethnography. *The Qualitative Report*, 22/3, 849–867.
- ÖGSDV – Österreichischer Gebärdensprach-DolmetscherInnen- und -ÜbersetzerInnen-Verband. (2018). Abgerufen 14. Dezember 2018, von ÖGSDV – Österreichischer Gebärdensprach-DolmetscherInnen- und -ÜbersetzerInnen-Verband website: <http://www.oegsdv.at/>
- Quinto-Pozos, D. (2011). Teaching American Sign Language to Hearing Adult Learners. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 137–158.
- Rehbein, J., Schmidt, T., Meyer, B., Watzke, F., & Herkenrath, A. (2004). Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT. *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit, Folge B*(56).
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3. Aufl.). Cambridge [u.a.]: Cambridge Univ. Press.
- Rosen, R. S. (2015). Sign Language Teaching, Curriculum Models of. In G. Gertz & P. Boudreault (Hrsg.), *The SAGE Deaf Studies Encyclopedia* (S. 847–851). SAGE Publications.
- Rosen, R. S. (2018). Longitudinal L3 Acquisition of American Sign Language Motion Verbs: A Case Study of Changes and Persistencies in Prior Language Influence. *Sign Language Studies*, 18(2), 266–299.
- Schalber, K. (2015). Austrian Sign Language. In *Sign Languages of the World. A Comparative Handbook* (S. 105–127). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Singleton, J. L., Martin, A. J., & Morgan, G. (2015). Ethics, Deaf-Friendly Research, and Good Practice When Studying Sign Languages. In *Research Methods in Sign Language Studies: A Practical Guide* (S. 7–20). Chichester [u.a.]: Wiley Blackwell.
- Skant, A. (2002). *Grammatik der österreichischen Gebärdensprache*. Klagenfurt: Forschungszentrum für Gebärdensprache u. Hörgeschädigtenkommunikation.
- Sprachenzentrum, W., Team Shake Hands. (2008). *Gebärden-Lexika: Anfänger I & II*.

- Stokoe, W. C. (1980). Sign Language Structure. *Annual Review of Anthropology*, 9, 365–390.
- Stokoe, W. C., Casterline, D. C., & Cronenberg, C. G. (1965). *A dictionary of American sign language on linguistic principles*. Washington, D.C.: Gallaudet Press.
- Stokoe, W. C., & National Symposium on Sign Language Research and Teaching (Hrsg.). (1977). *Proceedings of the First National Symposium on Sign Language Research and Teaching: Hyatt Regency, Chicago, May 30 - June 3, 1977*. Silver Spring: National Association of the Deaf.
- Terhart, E. (2005). *Lehr-Lern-Methoden* (4., erg. Aufl.). Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl.
- Trautmann, M. (2012). Führen und Auswerten qualitativer Interviews. In S. Doff (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen—Methoden—Anwendung* (S. 218–246). Tübingen: Narr.
- Trim, J. L. M., Quetz, J., Schieß, R., Schneider, G., Goethe-Institut Inter Nationes, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, & Österreich (Hrsg.). (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen ; [Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2]* (Nachdr.). Berlin: Langenscheidt.
- Vogt, K. (2016). Sprachen lernen und lehren an Hochschulen. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 200–205). Tübingen: A. Francke Verlag.
- von Randow, S. (2016a). Sprachlernerfahrungen erwachsener Hörender L2-/M2-Lerner_innen bezüglich Constructed Action in Deutscher Gebärdensprache. Teil I: Ausgangslage und Methode. *Das Zeichen*, März/102, 116–127.
- von Randow, S. (2016b). Sprachlernerfahrungen erwachsener Hörender L2-/M2-Lerner_innen bezüglich Constructed Action in Deutscher Gebärdensprache. Teil II: Analysen und Diskussion. *Das Zeichen*, Nov./103, 316–328.
- Wilcox, S., & Wilcox, P. P. (1997). *Learning To See: American Sign Language as a Second Language*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Woodward, J., & Nguyen, T. H. (2011). Teaching Sign Language and Deaf Studies at University Level to Hearing People in Vietnam. *Japanese Journal of Sign Language Studies*, 20, 5–10.

Zelger, J. (2013). *Die verfassungsrechtliche Anerkennung der Gebärdensprache: Die ÖGS als eigenständige Sprache*. Saarbrücken: AV Akademikerverlag.

8. Anhang

8.1. Zusammenfassung

Dieser Masterarbeit liegt die Frage nach dem bisherigen Verlauf des ÖGS-Fremdsprachenunterrichts für hörende Erwachsene in Österreich zugrunde. Zur Beantwortung der Fragestellung wurden Interviews mit ExpertInnen geführt und mit qualitativer Inhaltsanalyse anhand eines induktiv erstellten Kategoriensystems ausgewertet. Somit ergab sich ein Überblick über die bisherigen Entwicklungsschritte und laufenden Prozesse in den Bereichen der Professionalisierung der LehrerInnenbildung, Unterrichtsdidaktik, Arbeit an Lehr- und Lernmaterial, sowie Forschung und institutionelle Entwicklungen.

Die Gestaltung von Lehrmitteln für ÖGS-Unterricht hat eine besonders große Entwicklung durchgemacht. Nachdem Anfang der 1990er keine Unterlagen vorhanden waren, wurden diese von LehrerInnen selbst produziert und 2011 erschien mit *Shake Hands* das erste publizierte Lehrwerk für ÖGS. Auch die technischen Ressourcen und Möglichkeiten online wurden besonders für selbstständiges Lernen stark ausgebaut und führten zur Erstellung von Lexika, Nachschlagewerken und der Lernplattform *Lingvano*. Der Bereich der LehrerInnenbildung wurde durch die ersten Ausbildungsmöglichkeiten für gehörlose Lehrpersonen Mitte der 1990er Jahre stark positiv beeinflusst. Als weitere bedeutende Einflussfaktoren gelten fachliche Zusammenarbeit, Stärkung der Gehörlosengemeinschaft, sowie wissenschaftliche Erforschung der Sprache, die seitdem wichtige linguistische Grundlagen der ÖGS beschreiben konnte. Eben diese Aspekte in der Entwicklung haben dazu beigetragen, dass ÖGS als Fremdsprache immer mehr etabliert werden konnte und der Unterricht heute, nach der Abgrenzung von LBG und der deutschen Sprache, auf kommunikative und interaktive Kompetenzen in natürlicher ÖGS aufbaut.

8.2. Anmerkung zu den Transkripten

Da die erstellten Transkripte sehr umfangreich sind und sie daher den Rahmen dieser gedruckten Masterarbeit sprengen würden, wurde davon abgesehen sie im Anhang einzufügen. Sollte Interesse daran bestehen Einsicht in die Transkripte zu nehmen, ist es möglich in Kontakt zu treten, sodass diese elektronisch übermittelt werden können.

Kontaktadresse: sprachlehr-lernforschung@univie.ac.at

8.3. Leitfaden

Leitfaden für ExpertInneninterviews

Danke für Ihre Bereitschaft mit mir zu sprechen.

Sie als Experte/in in Ihrem Feld sind für meine Forschung sehr wertvoll und ich freue mich, dass Sie Ihr Wissen mit mir teilen möchten.

Mein Name ist Johanna Sainitzer und ich studiere Angewandte Sprachwissenschaft auf der Uni Wien. Im Laufe meines Studiums bin ich mit der ÖGS, den sprachlichen Eigenschaften und sprachpolitischen Umständen in Berührung gekommen. Seit zwei Jahren lerne ich selbst ÖGS und auch in meiner Masterarbeit möchte ich mich mit der Sprache auseinandersetzen.

Meine Fragestellung:

Ich beschäftige mich konkreter mit ÖGS-Fremdsprachenunterricht für hörende Erwachsene und die Entwicklung dieses Unterrichts seit Anfang der 1990er Jahre, nach Einsetzen der wissenschaftlichen Arbeit mit der Sprache. In unserem Interview werde ich auf verschiedene Bereiche dieses Themenfelds, die mich interessieren, eingehen.

Das Interview wird ungefähr eine Stunde dauern.

Zu Forschungszwecken werde ich unser Gespräch aufzeichnen. Vorrangig wird der Ton aufgenommen, zur Absicherung gibt es auch noch eine zweite Aufnahme, die auch den Bildschirm mit filmt. Das dient zur Rückversicherung, sollte das Aufnahmegerät ein Problem haben oder bei der Bearbeitung eine Stelle auftreten, die samt Bild analysiert werden sollte.

Am Ende unseres Gesprächs werde ich Sie bitten, eine Einverständniserklärung zu unterschreiben, in der festgehalten wird, dass die besprochenen Inhalte zu Forschungszwecken von mir genutzt werden dürfen.

Eingangsphase

Zur Person:

Können Sie zu Anfang kurz Ihren beruflichen Werdegang im Bereich der ÖGS-Lehre schildern?

Welche Aufgabe und Tätigkeit haben Sie im Bereich des ÖGS-Unterrichts heute?

Seit wann gehen Sie dieser Tätigkeit nach?

Hauptphase

Was waren Ihre ersten Erfahrungen mit ÖGS-Unterricht für hörende Erwachsene?

Wie würden sie den Unterricht in Ihrer Anfangszeit ganz allgemein beschreiben?

1. Thema: Unterrichtsinhalte (Grammatikalische Inhalte, Gehörlosenkultur etc.)

Welche Inhalte werden im ÖGS-Unterricht vermittelt und werden Ihrer Erfahrung nach Schwerpunkte gesetzt? (Grammatik, Konversation, Vokabel...)

Wie haben sich diese verändert?

Welche Lernziele für die Lernenden werden im ÖGS-Unterricht verfolgt? (Produktorientiert – Prozessorientiert, Sprachfluss – Korrektheit)

Wie haben sich diese Lernziele über die Jahre hinweg verändert?

Gibt es Curricula oder Lehrpläne, die Inhalte und Lernziele festlegen?

Ist es im Unterricht wichtig zu vermitteln, dass ÖGS ein (funktionales) Mittel der Kommunikation ist oder geht es um die formalen Aspekte der Sprache wie zB grammatikalische Regeln?

Welche grammatikalischen Inhalte werden heute im ÖGS-Unterricht vermittelt?

Wie unterscheidet sich das zu früher bzw. zur Anfangszeit Ihrer Tätigkeit?

Wie wird im Unterricht mit dem Deutschen umgegangen? (als Stütze zum Lernen (kontrastiv) oder soll darauf weitgehend verzichtet werden)

Wie hat sich dieser Umgang entwickelt?

Welche sprachlichen und grammatikalischen Phänomene, die für die ÖGS charakteristisch sind (und sich vom Deutschen unterscheiden), werden heute und wurden früher unterrichtet? (zB. Satzbau, Mimik und Mundbild, Klassifikatoren, ...)

Wie ist/war die Wertigkeit solcher sprachspezifischen Themen?

Wenn es um Lernstrategien und das Anregen von Lernen geht, was würden Sie den Studierenden empfehlen, wie man die ÖGS gut erlernt? (Analysieren der Sprache - eigenen Produktion und Erfahrung)

Wie wird mit Fehlern bei der Sprachproduktion im Unterricht umgegangen? Wird alles ausgebessert oder wird auf Flüssigkeit geschaut?

Wird im Unterricht die Gehörlosenkultur vermittelt?

War das immer schon Teil des Unterrichts?

Wie wird sie vermittelt?

Wie hat sich das verändert?

Gibt es bestimmte Grundsätze, nach denen der Unterricht am Institut gestaltet wird?

Was möchten Sie als LehrerIn den Lernenden über die ÖGS gerne vermitteln? Was sind Ihre größten Anliegen bei der Vermittlung der ÖGS?

Heute ist klar, dass die ÖGS eine vollwertige Sprache ist. Wenn Sie sich zurückerinnern an den Beginn der Erforschung, wie wurde damals damit umgegangen? Bzw. hat das im Unterricht eine Rolle gespielt?

2. Thema: Lehrmaterial

Welche Art von Lehrmaterialien verwenden Sie für den ÖGS-Fremdsprachenunterricht?

Was würden Sie daran ändern oder ergänzen?

Welche verwenden sie nicht und warum?

Was muss Ihrer Meinung nach ein gelungenes Lehrbuch für ÖGS beinhalten?

Wie würden Sie die Entwicklung von Unterlagen und Büchern über die letzten 30 Jahre beschreiben?

Welche Lexika/Nachschlagewerke gibt es?

Wurden/werden diese im Unterricht benutzt oder empfohlen?

Welchen Einfluss hat die Entwicklung der Technologie auf den ÖGS-Unterricht genommen?

Gibt es spezielle Programme oder Geräte, die Sie als besonders wichtig einschätzen?

Wie werden solche Geräte in den Unterricht einbauen?

3. Thema: Beteiligte Personen und Bedingungen

Wenn Sie an Ihren Beruf als ÖGS-LehrerIn denken. Was sind Ihrer Meinung nach die zentralen Aufgaben eines/r ÖGS-Lehrer/in?

Würden Sie sagen, hat sich das verändert?

Inwiefern spielt der Hörstatus unterrichtender Personen eine Rolle?

Wie hat sich das über die Zeit entwickelt?

Wie empfinden Sie die Rollenverteilung von LehrerInnen und Lernenden im ÖGS-Unterricht?

Haben sich diese im Laufe der Zeit verändert?

Welche Personengruppen besuchen Ihrer Erfahrung nach ÖGS-Kurse?

Welche Motivationen einen ÖGS-Kurs zu besuchen sind Ihnen bekannt?

Gibt es spezielle Kurse für bestimmte Zielgruppen?

In welche Institutionen sehen Sie ÖGS-Unterricht eingebettet?

Rückblickend gesehen - Welche Faktoren, Ereignisse, Voraussetzungen haben die Entwicklung des ÖGS-Unterrichts in den letzten 30 Jahren geprägt?

Gibt es für Sie bestimmte „Meilensteine“, die dem ÖGS-Unterricht beeinflusst haben?

Welche Maßnahmen, Unterstützer haben den ÖGS-Unterricht vorangetrieben?

Wer hat sich dafür eingesetzt, dass ÖGS-Unterricht stattfinden kann?

Wann war das?

Wie viele Lehrerinnen und Lehrer unterrichten ÖGS am Institut?

Wer ist sonst noch an der Unterrichtsorganisation oder -gestaltung beteiligt? Gibt es bestimmte Arbeitsgruppen?

Abschlussphase:

Was würden Sie sich für die Zukunft des ÖGS-Unterricht in Österreich wünschen?

Alles in allem – haben Sie den Eindruck, dass wir noch Punkte, die aus Ihrer Sicht relevant sind für die Untersuchung, vergessen haben? Hätten Sie noch etwas zu ergänzen?“

Einverständniserklärung unterzeichnen. Damit wird vereinbart, dass ich die hier besprochenen Daten für meine Forschungsarbeit verwenden darf. Diese werden vertraulich behandelt und nur mit meinen Betreuerinnen geteilt und zu Forschungszwecken genutzt.

Das gegebene Einverständnis kann auch jederzeit zurückgezogen werden.

Sondierungsfragen:

Können Sie das genauer beschreiben?

Können Sie da ein Beispiel nennen?

Welche Erfahrungen haben Sie konkret damit gemacht?

8.4. Einverständniserklärung

EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG

Worum geht es?

Ich führe im Rahmen meiner Masterarbeit am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien ein Forschungsprojekt zum Fremdsprachenunterricht ÖGS durch. In diesem Projekt untersuche ich die Entwicklung der ÖGS-Lehre in Österreich ab Einsetzen der wissenschaftlichen Beschäftigung mit der Sprache Anfang der 1990er Jahre. Im Zentrum des Projektes stehen folgende Fragen:

- Wie hat sich der ÖGS-Fremdsprachenunterricht seit Anfang der 1990er Jahre bis heute entwickelt?
- Wie haben sich in dem angegebenen Zeitraum Unterrichtsmaterialien und Hilfsmittel entwickelt?
- Wie hat sich die Rolle der Lehrperson entwickelt?

Vorgehen und Ziele

Um diese Fragen beantworten zu können, werden ExpertInneninterviews mit Personen durchgeführt, die beruflich im Feld des ÖGS-Fremdsprachenunterrichts involviert sind. Die Studie soll dazu beitragen, die bisher durchgemachten Entwicklungen des Fremdsprachenunterrichts zu sammeln und in einen wissenschaftlichen Kontext zu setzen.

Datenerhebung & Datenschutz

Es werden nur Informationen erfragt, gesammelt und ausgewertet, die für das Projekt und dessen Fragestellung von Bedeutung sind. Die Teilnahme an diesem Forschungsprojekt ist freiwillig. Für die Teilnehmenden entstehen daraus keinerlei Nachteile. Die Ton- und Videoaufnahmen werden nur vom Projektteam eingesehen und dienen der völlig anonym gehaltenen Auswertung. Dem/der Unterzeichnenden wird die Einhaltung der Vorschriften des Datenschutzes (gem. Datenschutzgesetz 2000) garantiert, insbesondere, dass die Aufnahmen der Interviews sowie alle weiteren persönlichen Daten und Informationen

- absolut vertraulich behandelt und nicht an Dritte weitergegeben werden,
- anonymisiert ausgewertet werden,
- anonymisiert aufbewahrt werden.

Kontakt: Johanna Sainitzer, BA (a1202980@unet.univie.ac.at, Tel.: 06 xxxxx 38)

Einverständniserklärung

Mit Ihrer Unterschrift erklären Sie sich einverstanden damit, dass ich die oben erwähnten Daten erhebe und diese unter Beachtung der oben ausgeführten Vorschriften des Datenschutzes auswerte.

Ort, Datum:.....

Unterschrift:.....