



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Sprachlernerfahrungen und Sprachlernstrategien von
gehörlosen Erwachsenen im DaZ Bereich“

verfasst von / submitted by

Philine Heim, BA

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

Wien, 2021 / Vienna 2021

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

UA 066 814

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

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm

Danke...

- ... an Alle, die mich durch mein Masterstudium begleitet und unterstützt haben. Ihr habt dazu beigetragen, dass meine Arbeit in dieser Form entstehen konnte.
- ... liebe ForschungspartnerInnen, dass ihr euch für die Interviews zur Verfügung gestellt habt und mir auf sehr offene und ehrliche Weise Einblicke in eure Sprachlernerfahrungen und Sprachernstrategien gewährt habt.
- ... liebe Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm, für Ihre durchgehende Betreuung, Unterstützung und Ihre motivierenden Worte! Vielen Dank für das wertvolle, methodische und fachliche Feedback und das geduldige Beantworten meiner Fragen.
- ... liebe Julia, für dein kritisches Lesen, die vielen Denkanstöße und das ausbessern meiner Fehler.
- ... liebe Fiona, für die vielen Gespräche, in denen du dir geduldig meine Begeisterung, aber auch mein Gejammer angehört hast. Du bist mir mein ganzes Studium hinweg mit einem offenen Ohr zur Seite gestanden und hast mir viele motivierende Tipps und Ratschläge gegeben. Danke für den wertvollen Austausch und das Korrekturlesen.
- ... lieber Bruno, für deine konstante Unterstützung, Ablenkung, Hilfe und Motivation und deine Geduld in dieser anstrengenden Phase.

INHALT

1	EINLEITUNG.....	1
1.1	Zielsetzung und Forschungsfragen	2
1.2	Gang der Untersuchung	3
2	THEORETISCHE VERORTUNG.....	4
2.1	Grundlegendes zu Gehörlosigkeit und Gebärdensprachen	4
2.1.1	Gebärdensprache	5
2.1.2	LBG und LUG.....	6
2.1.3	ÖGS als Bildungssprache	6
2.2	Spracherwerb und Zweisprachigkeit bei gehörlosen Personen ²	7
2.2.1	Erstspracherwerb und angeborene Spracherwerbsprozesse	8
2.2.2	Spracherwerb der Lautsprache	10
2.2.3	Spracherwerb Gebärdensprache.....	10
2.2.4	Lautsprachentwicklung gehörloser Personen	12
2.2.5	Bedeutung einer Erstsprache	13
2.2.6	Verzögerter Erstspracherwerb.....	15
2.2.7	Bilingualismus und Mehrsprachigkeit	16
2.2.8	Zweitspracherwerb bei Gehörlosen: Erwerb der Literalität	18
2.2.9	Deutsch als L3	20
2.3	Bildungssituation gehörloser Personen (in Österreich)	20
2.3.1	Historischer Kontext	21
2.3.2	Aktuelle Praxis	23
2.3.3	Schulische Integration von gehörlosen Kindern.....	26
2.3.4	Angebote für gehörlose Erwachsene.....	28
2.4	Sprachlernerfahrungen und Lernstrategien	30
2.4.1	Sprachlernerfahrung.....	30
2.4.2	Sprachlernstrategie	32
2.4.3	Sprachlerntheorie für gehörlose LernerInnen	36
3	FORSCHUNGSDESIGN UND FORSCHUNGSMETHODEN	38
3.1	Forschungsfrage	38
3.1.1	Forschungsdesign.....	39
3.1.2	Gütekriterien	40
3.1.3	Ethische Überlegungen	41
3.2	Datenerhebung	42
3.2.1	Das narrative Interview.....	42
3.2.2	Das leitfadengestützte Interview.....	43
3.2.3	Kontext der Datenerhebung	43

3.2.4	Interviewleitfaden	44
3.2.5	Sampling und Pilotierung	45
3.2.6	InterviewpartnerInnen.....	46
3.2.7	Reflexion der Positionierungen und Kommunikation in der Datenerhebung	48
3.3	Datenaufbereitung.....	49
3.4	Datenanalyse	50
3.4.1	Qualitative Inhaltsanalyse und Codierung	50
3.4.2	Prototypische Auswertungsbeispiele	51
3.4.3	Problematische Auswertungsbeispiele	52
4	ANALYSE.....	53
4.1	Fallzusammenfassungen.....	54
4.1.1	Mustafa - Der Kurz und Bündige	55
4.1.2	Mahmoud – Der Überforderte ohne Zeit.....	55
4.1.3	Samir – Der Strebsame	56
4.1.4	Ivana – Die Übersetzerin.....	56
4.1.5	John – Der Alltagslerner	57
4.1.6	Amir – Der Bemühte.....	57
4.1.7	Lailah – Die positiv Denkende	58
4.2	Sprachlernerfahrungen.....	58
4.2.1	Sprachlernerfahrungen in Bezug auf die L1	59
4.2.2	Sprachlernerfahrungen in Bezug auf weitere Sprachen.....	61
4.2.3	Zeitpunkt des Gebärdenspracherwerbs.....	64
4.3	Sprachlernstrategien	65
4.3.1	Metakognitive Strategien.....	66
4.3.2	Affektive Strategien	69
4.3.3	Soziale Strategien	70
4.3.4	Gedächtnisstrategien	72
4.3.5	Allgemeine kognitive Strategien	74
4.4	Lernendenautonomie	78
4.4.1	Selbständiges Lernen.....	78
4.4.2	Gewünschte Unterstützung	79
4.5	Weitere wesentliche Faktoren für das Deutsch lernen.....	81
5	CONCLUSIO.....	86
5.1	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	86
5.2	Offene Fragen und Ausblick	92
5.3	Schlussbetrachtungen und abschließende Gedanken.....	92
	LITERATUR	94
	ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS.....	100

ABBILDUNGSVERZEICHNIS	100
TABELLENVERZEICHNIS	100
ANHANG	101
A Materialien zur Datenerhebung und -aufbereitung.....	101
A.1 Übersicht: ForschungspartnerInnen und Interviews.....	101
A.2 Informationsblatt und Einwilligungserklärung.....	102
A.3 Interviewleitfaden	103
A.4 Transkriptionsleitfaden	106
A.5 Codierleitfaden.....	108
B Datenmaterial und Analyse.....	121
B.1 Übersicht über verwendete Dokumente und Codes in MAXQDA	121
B.2 Anzahl der Codings.....	123
B.3 Zusammenfassende Fallübersichten.....	124
B.4 Codierte Interviewtranskripte.....	130
B.4.1 Interview mit B1 (Mustafa).....	130
B.4.2 Interview mit B2 (Mahmoud)	134
B.4.3 Interview mit B3 (Samir)	140
B.4.4 Interview mit B4 (Ivana).....	147
B.4.5 Interview mit B5 (John).....	152
B.4.6 Interview mit B6 (Amir)	157
B.4.7 Interview mit B7 (Lailah).....	163
ABSTRACT	169

1 EINLEITUNG

Ich bräuchte eine Person, die mir hilft beim Lernen. Aber wer? Ich wäre motiviert, ich möchte Deutsch lernen, aber wer hilft mir? (B2:92)

Dieses Zitat aus einem der geführten Interviews soll die Relevanz des gewählten Themas für diese Arbeit unterstreichen. Beim Unterrichten von gehörlosen Erwachsenen stieß ich immer wieder auf das Problem, wie ich die verschiedenen Erst- und Zweitsprachen (Gebärdensprachen und Schriftsprachen) am Besten als Ressource zum Deutsch lernen nutzen könnte. Wie in den meisten DaZ-Kursen stammten die Lernenden aus vielen unterschiedlichen Ländern und brachten diverse Bildungshintergründe und Sprachlernerfahrungen mit. In ihrer Heimat war es häufig vorrangig eine Arbeit zu haben, weshalb sie nie oder nur kurz die Schule besuchten und somit noch nie eine Fremdsprache bzw. manchmal nicht einmal die nationale Gebärdens- oder Lautsprache gelernt haben. Als Folge dessen wurden einige erst in Österreich alphabetisiert und können als lernungsgewohnt betrachtet werden. So auch der Befragte aus dem oben angeführten Zitat. Ich habe oft beobachtet, dass eine gewisse Motivation bei den Lernenden vorhanden war, diese aber häufig gehemmt wurde, da für die gewünschte Unterstützung nicht ausreichend Ressourcen vorhanden waren. Weiters konnte beobachtet werden, dass viele Lernende Schwierigkeiten beim selbständigen Lernen haben, da ihnen die nötigen Strategien dazu fehlen.

Die Lernenden in DaZ-Kursen für gehörlose Erwachsene bringen durchaus Lernerfahrungen in den Unterricht mit, diese wurden jedoch häufig in anderen Bereichen des Lebens erworben, weshalb sie diese nicht auf das Lernen übertragen können. Zu den fehlenden Lernstrategien kommt meist eine geringe Geschwindigkeit beim Lesen und Schreiben. Die Personen in der Zielgruppe, welche Lesen können, haben häufig keine ausgeprägte Lesekompetenz und lesen daher sehr langsam, verlesen sich oft und haben Schwierigkeiten mit langen und zusammengesetzten Wörtern. Durch die hohe Konzentration auf das Lesen an sich verringert sich die Kapazität für die Aufgabe selbst, die Grammatik oder die Wörter, die neu gelernt werden sollen (vgl. Janisch 2015, 95f.).

Ein weiteres Problem neben der Lernungsgewohntheit stellt das fehlende Wissen über die eigene Erstsprache (in den meisten Fällen ihre nationale Gebärdensprache) dar. Da die Gebärdensprache sich auf dem visuellen Kanal befindet und nur schwer verschriftlicht werden kann, wurde auf das Lesen und Schreiben meist keinen Wert gelegt. Hinzu kommt, dass in den wenigsten Ländern die Gebärdensprache ein eigenes Fach ist, wie äquivalent in Österreich Deutsch für hörende Kinder angeboten wird. Daher wissen die Lernenden nicht, wie eine Sprache funktioniert und können sich somit auf keine Metasprache oder auf Vergleichswerte in anderen Sprachen beziehen. Daraus lässt sich der Schluss ziehen, dass sie andere Bedürfnisse im Unterricht haben als Lerngewohnte.

1.1 Zielsetzung und Forschungsfragen

Studien der Spracherwerbs- und Sprachlernforschung zeigen, dass mehrsprachige Lernende anders an Sprachlernerfahrungen herangehen als monolinguale Lernende (vgl. Hufeisen 2017, 505). Mittlerweile weiß man, dass Sprachen lernen häufig nicht nur auf einer Sprache beruht und sich der Sprachlernprozess bei jeder weiteren Sprache verändert. Schon beim Lernen einer dritten Sprache findet das „auf der Basis von zwei und nicht nur einer vorhandenen Sprache“ statt (ebd., 509). Aus diesem Grund sollte Mehrsprachigkeit, entgegen der aktuellen politischen Tendenz, als Ressource für das Sprachen lernen genützt werden (vgl. Wurzenrainer/Laimer 2018, 3). In den DaZ-Kursen für gehörlose Erwachsene befinden sich gehörlose Personen aus aller Welt, welche verschiedenste Formen von Schulbildung genossen haben. Je nach Schulform wurde lautsprachlich oder gebärdensprachlich unterrichtet und eine oder mehrere Sprachen gelernt. Dabei wurden abhängig von den LehrerInnen verschiedene Sprachlernstrategien vermittelt. Die Gehörlosen bringen somit viele verschiedene und wesentliche Faktoren in den Deutschunterricht mit, welche für einen Lernerfolg von Bedeutung sind. Dabei fällt es vielen schwer, selbständig zu lernen, da ihnen das nötige Werkzeug und Wissen dazu fehlt.

Aus diesem Grund möchte ich in meiner Masterarbeit herausfinden, welche Bedürfnisse gehörlose Erwachsene in einem Deutschkurs beim Deutschlernen haben und auf welche Lernstrategien und Sprachlernerfahrungen sie dabei zurückgreifen. Ziel der Arbeit soll es sein, ein Bewusstsein für die Lernschwierigkeiten und Bedürfnisse von gehörlosen Erwachsenen in Österreich zu schaffen und erste Überlegungen anzustellen, inwiefern durch die Vermittlung von Sprachlernstrategien die Lernendenautonomie gefördert werden kann. Dadurch sollen lernungsgewohnte Gehörlose zum selbständigen Lernen ermutigt und die Möglichkeit geschaffen werden, sich im Alltag leichter mit Texten auseinandersetzen zu können.

Die Forschungsfragen dieser Arbeit lauten daher:

- *Welche Lernstrategien wenden die gehörlosen Lernenden an?*
- *Inwiefern hängen die Lernstrategien mit den Sprachlernerfahrungen zusammen?*

Diese Forschungsfragen sollen eine verständliche Analyse und Beantwortung gewährleisten und die Komplexität des Datenmaterials reduzieren. Obwohl diese qualitative Untersuchung sich eines kleinen und relativ homogenen Samples bedient, ergibt sich eine große Datenmenge von Wahrnehmungen und Einschätzungen, welche im Rahmen dieser Arbeit nicht alle bis ins Detail analytisch ausgeleuchtet werden können. Die in Abschnitt 3.1.2 dargestellten Gütekriterien sollen sicherstellen, dass die Untersuchung der Daten und die daraus abgeleiteten Ergebnisse, die Folge guter wissenschaftlicher Praxis sind und nicht nur die Position der Forscherin widerspiegeln. Im Folgenden wird nun der Aufbau der Arbeit und somit der Ablauf der Untersuchung dargestellt.

1.2 Gang der Untersuchung

In diesem Abschnitt soll, zur besseren Orientierung, ein kurzer Überblick über den Aufbau der vorliegenden Arbeit erfolgen. Das erste Kapitel enthält die Einführung in das Forschungsthema und gibt Auskunft über Ziele, Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen. Der anschließende Hauptteil gliedert sich in drei große Kapitel, die theoretische Verortung (Kapitel 2), Forschungsdesign und Forschungsmethoden (Kapitel 3) und Ergebnisse der Analyse (Kapitel 4).

Das Kapitel 2 „theoretische Verortung“ beschäftigt sich mit den zentralen Begriffen der Untersuchung. Zunächst wird Grundlegendes zu Gehörlosigkeit und Gebärdensprachen (2.1) erläutert. Um Missverständnisse aus dem Weg zu räumen, wird daher der Unterschied zwischen Gebärdensprache, lautsprachbegleitenden Gebärden (LBG) und lautsprachunterstützenden Gebärden (LUG) dargestellt, sowie die Potenziale der Gebärdensprache als Bildungssprache aufgezeigt. Des Weiteren wird erläutert, wie der Spracherwerb bei gehörlosen Personen verläuft und die Zweisprachigkeit der gehörlosen Personen aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet (2.2). Um ein besseres Verständnis für den Untersuchungskontext zu bekommen wird außerdem die Bildungssituation gehörloser Personen (2.3) vorgestellt. Im Anschluss werden gängige Definitionen und Kategorisierungen zu Sprachlernerfahrungen und Lernstrategien (2.4) präsentiert.

Im Kapitel 3 „Forschungsdesign und Forschungsmethoden“ werden zunächst die Forschungsfrage, das Forschungsdesign, Gütekriterien und ethische Überlegungen vorgestellt. Im Anschluss werden die Wahl und Vorgehensweise bei der Datenerhebung, Datenaufbereitung und Datenanalyse erläutert und begründet.

Bei dem Kapitel 4 „Analyse“ handelt es sich um den Kern der Forschungsarbeit. Hier werden die erhobenen Daten in Bezug auf die Forschungsfragen kategorisiert, zusammengefasst und in Beziehung zueinander gesetzt. In Form von Fallzusammenfassungen (4.1) werden die ForschungspartnerInnen zunächst vorgestellt. Die anschließenden Abschnitte behandeln jeweils einen Teilaspekt der Forschungsfrage. Dabei werden als erstes die Sprachlernerfahrungen der Befragten dargestellt (4.2). Im Anschluss werden die Sprachlernstrategien präsentiert, welche von den ForschungspartnerInnen bereits eingesetzt werden (4.3). Der folgende Abschnitt behandelt dann die Lernendenautonomie der Befragten (4.4).

Kapitel 5 dient zur Beantwortung der Forschungsfragen anhand der Analyseergebnisse. Dabei sollen die wichtigsten Erkenntnisse in aller Kürze zusammengefasst werden und mit dem theoretischen Umfeld in Verbindung gesetzt werden. Am Ende dieser Arbeit (6) wird der Untersuchungsprozess reflektiert und offene Fragen diskutiert. In einem Ausblick soll abschließend auf verbliebene Desiderata und mögliche zukünftige Forschungsprojekte verwiesen werden.

2 THEORETISCHE VERORTUNG

Das folgende Kapitel gibt einen Überblick über die relevanten Themen, die im Zusammenhang mit dieser Untersuchung stehen. Es soll zur Einbettung der Forschungsfrage dienen und beinhaltet die Diskussion der Begriffe und Themen *Gehörlosigkeit und Gebärdensprachen* (siehe 2.1), *Spracherwerb und Mehrsprachigkeit bei gehörlosen Personen* (siehe 2.2), *Bildungssituation gehörloser Personen* (siehe 2.3) und *Sprachlernerfahrungen und Lernstrategien* (siehe 2.4). Aus diesen behandelten Themenfeldern ergibt sich der Rahmen für die darauffolgende qualitative Untersuchung, deren Ziel es ist, die derzeit bestehende Forschungslücke zu Sprachlernstrategien bei gehörlosen Erwachsenen zu füllen.

2.1 Grundlegendes zu Gehörlosigkeit und Gebärdensprachen¹

Bevor näher auf die Themen der Forschungsfrage eingegangen wird, sollen zunächst die Begriffe Gehörlosigkeit und Gebärdensprache allgemein erläutert werden. Der Begriff „Gehörlosigkeit“ ist ein Sammelbegriff für hochgradige Schwerhörigkeit, hochgradige Hörschädigung, Resthörigkeit und Taubheit. In Österreich geht man von ca. 10.000 gehörlosen Menschen und etwa 450.000 Menschen mit einer Hörbeeinträchtigung aus. Die genaue Zahl ist jedoch schwer erfassbar, weshalb es auch keine klare Abgrenzung zu Alters- und Lärmschwerhörigen bzw. Mehrfachbeeinträchtigten oder schwerhörigen Personen gibt (vgl. WITAF 2020, 1). Eine genaue Differenzierung der verschiedenen Hörbeeinträchtigungen und deren Ursachen ist für diese Arbeit unerheblich, weshalb im Folgenden unter der Bezeichnung „gehörlos“ alle Personen mitgedacht werden, welche die Gebärdensprache als ihre bevorzugte Sprache betrachten.

Die Sichtweise Gehörlose als sprachliche Minderheit zu betrachten wird vor allem von Gehörlosenvereinen und LinguistInnen vertreten und steht der Sichtweise der MedizinerInnen gegenüber. Diese fokussieren sich hauptsächlich auf die Behinderung und auf die Abweichung von der Norm. Das Defizit des Nicht-Hören-Könnens steht für sie im Zentrum und soll behoben werden. Die Sprache und die Kultur der Gehörlosen wird dabei außer Acht gelassen (vgl. Krausneker/Schalber 2007, 92). Man spricht hierbei von einer *medizinisch-defizitären Sichtweise* der Gehörlosigkeit. Dem gegenüber steht die *Differenz Sichtweise*, welche Gehörlosigkeit wertfrei als Unterschied zur Norm ansieht (vgl. ebd.). Im Fokus liegen die Fähigkeiten der gehörlosen Menschen und sie werden als kulturelle und linguistische Gemeinschaft angesehen (vgl. Baker 2006, 372f). VertreterInnen der defizit-orientierten Sichtweise sehen die

¹ Dieses Thema wurde bereits im Sommersemester 2020 von der Autorin in der Seminararbeit „Einbezug von Gebärdensprache(n) in didaktische Mehrsprachigkeitskonzepte“ in ähnlicher Form behandelt.

Gebärdensprache oft als Bedrohung für den Lautspracherwerb an, weshalb Eltern oft abgeraten wird, die Gebärdensprache zu erlernen und ihnen empfohlen wird nur lautsprachlich mit ihrem gehörlosen Kind zu kommunizieren (vgl. Krausneker 2006, 39). Diverse linguistische Forschungsergebnisse konnten jedoch schon längst belegen, dass der Erwerb der Gebärdensprache den Lautspracherwerb keinesfalls behindert, sondern sogar unterstützt (siehe Kapitel 2.2) (Petitto 2000, Baker 2006, Chamberlaine et al. 2000, u.a.). Bevor näher auf den Spracherwerb bei gehörlosen Personen eingegangen wird, soll im folgenden Unterkapitel die Gebärdensprache näher erläutert werden.

2.1.1 Gebärdensprache

Eine Vielzahl linguistischer Forschungen haben bereits bestätigt, dass alle existierenden Gebärdensprachen – und damit auch die österreichische Gebärdensprache – echte, natürliche und vollwertige Sprachen sind. (vgl. Stokoe 1960, Klima/Bellugi 1979, Boyes-Braem 1995, u.a.). Genauso wie in den Lautsprachen gibt es neben der nationalen Gebärdensprache auch regionale Dialekte, Jugendsprache, Umgangssprache und veraltetes Gebärden. Zudem sind die Gebärdensprachen stets stark mit ihren Kulturen verknüpft. So spricht man in Österreich von der ÖGS (österreichische Gebärdensprache), obwohl diese auch mehrere Dialekte beinhaltet. Vergleicht man die verschiedenen Gebärdensprachen, kann man feststellen, dass sich die Sprachverwandtschaften von der der Lautsprachen unterscheiden. So werden in Deutschland und Österreich zum Beispiel zwei verschiedene Gebärdensprachen verwendet (ÖGS und DGS), wohingegen die Französische Gebärdensprache (LSF) und die amerikanische Gebärdensprache (ASL) viele Gemeinsamkeiten aufweisen. Während in den Lautsprachen der auditive Kanal verwendet wird, bedienen sich die Gebärdensprachen visuell-gestischer Ausdrucksmittel. Die Gebärdensprache besteht aus manuellen und non-manuellen Komponenten. Zu den non-manuellen Teilen zählen zum Beispiel die Mimik, das Mundbild und die Körperbewegung. Gebärdensprachen haben eine eigene Grammatik und Syntax, mit Hilfe derer komplexe und abstrakte Inhalte, ebenso wie in den Lautsprachen, ausgedrückt werden können (vgl. Boyes-Braem 1995, 14f). Weiters ist zu betonen, dass das grammatische System von Gebärdensprachen unabhängig von der Lautsprachgrammatik in den jeweiligen Ländern ist. ÖGS ist also keine visuelle Abbildung der deutschen Grammatik. ÖGS ist eine Sprache mit einer Verbletzstellung (SOV), wohingegen im deutschen die syntaktische Reihenfolge das finite Verb an zweiter Stelle platziert (SVO) (vgl. ebd.).

Personen, die sowohl eine Lautsprache als auch eine Gebärdensprache beherrschen, sind nicht nur als bilingual, sondern auch als bimodal zu bezeichnen, da sie sowohl auditiv-orale als auch visuell-räumliche Sprachmodalitäten einsetzen (vgl. Hänel-Faulhaber 2014, 210). Der

Erwerb einer Lautsprache stellt gehörlose Personen vor eine große Herausforderung, da lediglich ca. 35 % des Gesagten über das Lippenlesen verstanden werden kann und es schwer ist, eine Sprache zu erwerben, welche man selbst nicht oder nicht gut hören kann. Mit der Gebärdensprache hingegen sind alle Inhalte barrierefrei zugänglich (vgl. Drolsbaugh 1999, 49).

2.1.2 LBG und LUG

In den Gehörlosenschulen herrscht jedoch meist die Verwendung von Lautsprachbegleitenden Gebärden (LBG) vor (siehe Kapitel 2.3). Von LBG spricht man, wenn eine Lautsprache (wie zum Beispiel Deutsch) Wort für Wort gebärdet wird und man somit die Syntax und die Grammatik der gesprochenen Sprache beibehält. Es handelt sich um ein künstliches Hilfsmittel, mithilfe dessen weder ÖGS noch ihr Regelwerk unterrichtet wird (vgl. ÖGLB 2017, 4). Die Lautsprachunterstützenden Gebärden (LUG) sind ebenfalls ein Hilfsmittel und keine vollwertige Sprache. Dabei werden vereinzelte Wörter während dem Sprechen mitgebärdet, damit dem Kontext gefolgt werden kann. Der Einsatz von LUG und LBG zur Vermittlung und Visualisierung grammatikalischer Eigenheiten des Deutschen können durchaus sinnvoll sein. Um Bildungsinhalte zu vermitteln, sind sie allerdings nicht geeignet, da sie keine natürliche Sprache ersetzen können (vgl. Krausneker/Schalber 2007, 172).

2.1.3 ÖGS als Bildungssprache

ÖGS hat sich, wie alle anderen (natürlichen) Sprachen, über die Jahre entwickelt und ist keine erfundene Sprache. Sie weist alle Merkmale auf, um als Bildungssprache fungieren zu können und sollte daher als Unterrichtssprache für gehörlose Personen eingesetzt werden. Unterricht und Kommunikation in Gebärdensprache wäre ein wichtiger Schritt für einen barrierefreien und verständlichen Unterricht (Pinter 1992, BortschTischmann 1996, Krausneker 2004, u.a.).

Dass die Gebärdensprachen vollwertige natürliche Sprachen und den Lautsprachen ebenbürtig sind, sowie eingangs erläuterte Aspekte, kann immer (noch) nicht als Allgemeinwissen vorausgesetzt werden. Aus diesem Grund wurde darauf am Anfang der Arbeit näher eingegangen, da sämtliche Überlegungen dieser Arbeit auf diesem Verständnis von Gebärdensprachen aufbauen.

2.2 Spracherwerb und Zweisprachigkeit bei gehörlosen Personen²

Während hörende Kinder ihre Erstsprache³ meist ungesteuert von Geburt an erwerben, ist das bei einer Hörbeeinträchtigung nur schwer möglich. Die Lautsprache kann nicht vollständig über das Ohr aufgenommen werden und somit nicht als erworbene Erstsprache betrachtet werden (vgl. Krausneker/Schalber 2007, 19). Aus diesem Grund muss gesprochenes bzw. geschriebenes Deutsch bei gehörlosen Personen als Zweitsprache angesehen werden, da sie die Lautsprache nicht natürlich erwerben können und sie sollte deshalb ebenso gelehrt werden (vgl. Knight/Swanwick 2002, 1). Gehörlose Personen haben einen barrierefreien Zugang zu der ÖGS, weshalb diese als L1 (Erstsprache) ungesteuert erworben werden kann. Um Deutsch zu lernen benötigt es zusätzliche Anstrengung und spezielle Vermittlungsmethoden. ÖGS als L1 kann jedoch als Zugang zu Deutsch als L2 (Zweitsprache) verwendet werden (vgl. Krausneker/ Schalber 2007, 19).

ÖGS als L1 ist jedoch keine Selbstverständlichkeit, da 90 % der gehörlosen Kinder hörende Eltern haben und nicht automatisch die Gebärdensprache erwerben können, sofern die Eltern nicht die Gebärdensprache beherrschen. Somit kommt es oft zu einem späten Erwerb der Erstsprache. Der Erwerb einer Zweit- oder Fremdsprache unterscheidet sich von dem Erwerb der Erstsprache in einem wesentlichen Faktor. Während beim Zweit- bzw. Fremdspracherwerb auf die zuvor schon erworbene Erstsprache aufgebaut werden kann, ist dies beim verzögerten Erstspracherwerb nicht möglich, da noch keine linguistischen Strukturen im Gehirn vorhanden sind (vgl. Emmorey 2002, 216f). So kommt es zum Beispiel, dass Kinder mit Englisch als L1, welche nach Erwerb der L1 ihr Gehör verloren und im Alter von 11 Jahren ASL erlernt haben, eine höhere Gebärdensprachkompetenz aufweisen als gleichaltrige Kinder, die gehörlos geboren wurden (vgl. ebd.).

Global gesehen ist die alltägliche Verwendung und eine gute Sprachkompetenz von mindestens zwei Sprachen durch Einzelpersonen in den meisten Gesellschaften die Norm. Dies trifft auch für gehörlose Personen zu, da sie unabhängig von der (Gebärden- oder Laut-) Sprache ihrer Eltern in zwei Welten aufwachsen und lernen müssen, in beiden sprachlich zurechtzukommen (vgl. Krausneker 2006, 47f). Dabei handelt es sich jedoch um keinen simultanen Bilingualismus, da der Gebärdenspracherwerb meist dem Lautspracherwerb voraus geht (vgl. Voltera, 1990 zit. n. Krausneker, 2006, 48). Bei Schuleintritt werden die Kinder allerdings oft gezwungen, zu ihrer Zweitsprache zu wechseln und die Entwicklung und Förderung ihrer

² Dieses Thema wurde in ähnlicher Form von der Autorin im Sommersemester 2019 in der Seminararbeit „Sprachliche Förderung von Kindern mit Hörbeeinträchtigung im Elementarbereich“ bereits behandelt.

³ Erstsprache vs. Muttersprache: Ich verwende in meiner Arbeit den in der Forschung üblichen Begriff Erstsprache, anstatt des gängigen umgangssprachlichen Synonyms Muttersprache. Es bezeichnet den erstmaligen Erwerb einer natürlichen Sprache und es ist dabei unwesentlich, von wem der Sprachinput ausgeht (Mutter, Vater, andere Bezugsperson).

Erstsprache wird häufig vernachlässigt. Dies führt nicht nur zu unzureichenden Sprachkompetenzen, sondern hat auch kognitive Auswirkungen (vgl. Krausneker, 2006, 49).

Die Schriftsprache (also die geschriebene Repräsentation einer Lautsprache) stellt für eine gehörlose Person den direktesten Weg zu einer Lautsprachkompetenz dar. Lippenlesen und lernen, welche Mundform welchem Buchstaben der Lautsprache entspricht, ist hingegen keine Sprachkompetenz und lassen auch nicht das Erschließen von Inhalten und Grammatikwissen zu. Daraus ergibt sich, dass Lesen- und Schreibenlernen von größter Relevanz im L2- Erwerb einer gehörlosen Person sind (vgl. ebd., 54).

2.2.1 Erstspracherwerb und angeborene Spracherwerbsprozesse

Da sich diese Arbeit mit der Frage beschäftigt, wie gehörlose Erwachsene Deutsch lernen, soll zunächst darauf eingegangen werden, wie der Erstspracherwerb abläuft und warum dieser, frühkindlich oder verzögert, wesentlich für die psychosoziale und kognitive Entwicklung ist. Zunächst soll der Ablauf des frühkindlichen Gebärdenspracherwerbs und Lautspracherwerbs gegenübergestellt werden. Im Anschluss wird die Bedeutung einer Erstsprache diskutiert und auf den verzögerten Erstspracherwerb und seine Folgen näher eingegangen.

Das Sprechen ist eine Fertigkeit, die jeder gesunde Mensch im Laufe seiner Entwicklung durch seine Umgebung erlernt bzw. erlernen kann. Für eine normale Sprachentwicklung sind leistungsfähige Sinnesorgane und eine Umwelt, welche Sprache benutzt, unabdingbar. Durch die Sprache erlangt das Kind ein Mittel zur Kommunikation, aber auch gesellschaftliche Erfahrungen (vgl. Lindner 1992, 24). Der Spracherwerb ist Teil der kindlichen Gesamtentwicklung. Die eigentliche Sprachentwicklung beginnt etwa nach dem ersten Lebensjahr und ist sehr unterschiedlich und individuell (vgl. Hugenschmidt/Leppert 1993, 56).

Dennoch durchlaufen die Kinder unabhängig vom Lautsprachtyp dieselben grammatischen Meilensteine ungefähr im selben Alter. Inhaltswörter (Nomen, Adjektive, Verben) werden früher erlernt als Funktionswörter, wie Artikel, Pronomen, Präpositionen und Konjunktionen. Die Basis der Grammatik haben die meisten Kinder mit ca. drei Jahren erworben. Da sich die Erwerbsschritte sehr stark ähneln, gehen verschiedene Ansätze davon aus, dass bestimmte Regelfindungsprozesse angeboren sind (vgl. Eichmann/Hansen/Hessmann 2012, 293).

Zum Spracherwerb gibt es zwei völlig unterschiedliche Denkrichtungen, wobei keine hundertprozentig widerlegt bzw. bestätigt werden kann, denn beide Theorien haben in bestimmten Bereichen ihre Berechtigung. Bei den unterschiedlichen Ansätzen geht es um die Frage, inwieweit Sprache angeboren ist und inwieweit sie von der Umwelt und den zwischenmenschlichen Interaktionen beeinflusst wird. Dabei kann man zwischen den zwei extremen Positionen des Nativismus und der Position der Epigenese unterscheiden.

Nativistische Position

„Die nativistische Position geht davon aus, daß wesentliche strukturelle Aspekte der Sprachen angeboren sind, daß Sprache anatomisch autonom repräsentiert ist und auch autonom von anderen Fertigkeiten funktioniert.“ (Szagun 2001, 12)

VertreterInnen dieser Position gehen davon aus, dass Sprache nicht erworben wird, sondern Teil unserer biologischen Ausstattung ist. Die Sprache, speziell die Grammatik, wird als mentales Organ gesehen. Der Mensch hat demzufolge ein angeborenes Wissen über sprachliche Strukturen. Die Umwelt hat kaum einen Einfluss, außer beispielsweise bei der Wahl der Sprache (vgl. ebd., 53ff). Noam Chomsky (*1928) gilt als bekanntester Vertreter des nativistischen Ansatzes und postuliert, dass sich Sprache aus angeborenem sprachlichem Wissen heraus entwickelt. Ein Argument dafür, dass die Grammatik angeboren sein soll, ist, dass der Grammatikerwerb bei allen Kindern gleich und innerhalb einer sensiblen Phase verläuft. Außerdem sind die VertreterInnen dieses Ansatzes der Meinung, dass der Erwerb der Sprache allein durch äußere Einflüsse nicht möglich ist, da Kinder beispielsweise beim Grammatikerwerb keine Rückmeldung von ihren erwachsenen GesprächspartnerInnen bekommen, ob ihr gesprochener Satz grammatikalisch korrekt war oder nicht. Daraus ziehen sie den Schluss, dass die Kinder durch die Erwachsenensprache keine Sprache mit all ihren Regeln erlernen können (vgl. ebd., 61).

Epigenese von Sprache

Der nativistischen Position steht die Position der Epigenese gegenüber. Sie geht davon aus,

„daß Sprache als Resultat dynamischer Interaktionen zwischen genetisch enkodierten Informationen, neuronalen Veränderungen und äußerer Umwelt entsteht. [...] Sprachliche Entwicklung wird in enger Kopplung mit anderen kognitiven Bereichen wie Imitation, Symbolbildung, Kategorisierung und Gedächtnis sowie neuronalen Veränderungen in verschiedenen Hirnregionen betrachtet.“ (ebd., 12f)

Laut epigenetischer Position sind sprachliche Strukturen somit nicht genetisch vorbestimmt. Der bekannteste Vertreter des epigenetischen Ansatzes ist Jean Piaget (1896-1980) mit seinem Stufenmodell zur kindlichen Entwicklung. Er vertrat die Meinung, dass sowohl die Gene als auch die Umwelt eine Rolle bei der Entwicklung spielen und dass jeder Entwicklungsschritt auf den vorhergehenden aufbaut (vgl. ebd., 15).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der genaue Vorgang des Spracherwerbs bis heute noch durch keine Theorie vollständig bewiesen werden konnte. Beide zuvor angeführten Ansätze haben jedoch ihre Berechtigung in bestimmten Aspekten und die Sprachentwicklung ist wahrscheinlich ein Produkt aus beiden.

2.2.2 *Spracherwerb der Lautsprache*

Das erste Lebensjahr spielt eine wichtige Rolle in der auditorischen und sprachlichen Entwicklung der Kinder, da sie in dieser Zeit lernen „die subtilen akustischen Hinweise zu erkennen und zu deuten [...] die in prosodischen Veränderungen wie Pausen, Verschiebungen des Tonhöhenverlaufs oder speziellen Betonungen und Veränderungen“ (Graser 2007, 45) sichtbar werden.

Neugeborene äußern zunächst nur Reflexschreie, bevor im zweiten Lebensmonat die Lallperiode beginnt. Mit dem Lallen trainieren sie die motorische Geschicklichkeit des Mund- und Gaumenbereiches, sowie die Atemsteuerung. Das Lallen bietet dem Kind außerdem einen Höreindruck, wodurch die Hörentwicklung intensiviert wird. Das Kind kann seine eigene Stimme wahrnehmen und bekommt ein sogenanntes „auditives Feedback“ bzw. „auditive Rückkoppelung“ (vgl. ebd., 47ff).

Das Lallen hört sich international ident an, weshalb es ein Hinweis dafür ist, dass die Sprachentwicklung teilweise angeboren sein könnte. Auch hörbeeinträchtigte Kinder durchlaufen diese erste Lallperiode. Ihre Lautsprachentwicklung geht jedoch nicht über diese Periode hinaus (vgl. Wirth 2000, 199). Mit ungefähr sechs Monaten beginnt die zweite Lallperiode. Hier werden die Lalllaute auf die benötigten Laute in der Erstsprache reduziert, die Kinder reagieren erstmals auf ihren Namen und ein Sprachverständnis wird aufgebaut (vgl. ebd., 134ff).

Diese zweite Lallperiode dauert bis zum Ende des ersten Lebensjahres. Daran schließt die Phase der echten Kindersprache an und die eigentliche Sprachentwicklung beginnt. Das Kind fängt an eigene Wörter zu erfinden, Einwortäußerungen, Zweiwortäußerungen, Drei- oder Mehrwortäußerungen und komplexe Strukturen zu verwenden (vgl. ebd.). Mit ungefähr 18 Monaten bilden die Kinder langsam Mehrwortsätze und entwickeln eine produktive Sprache. Im Alter von zwei Jahren verwenden sie schon Satzverbindungen wie „und“, und mit drei Jahren verfügen sie über einen Wortschatz von ungefähr 2.000 Wörtern. Mit vier Jahren sprechen die Kinder fließend (vgl. Szagun 1998, 116). Die „innere Sprache“, das Denken, ist ebenfalls ein Teil der Sprachentwicklung, weshalb die Sprachentwicklung auch die geistige und intellektuelle Entwicklung des Kindes beeinflusst (vgl. Wirth 2000, 196). Welche Folgen ein verzögerter Erstspracherwerb mit sich zieht, wird in Kapitel 2.2.6 beschrieben.

2.2.3 *Spracherwerb Gebärdensprache*

Gebärdensprachen sind, wie schon in Kapitel 2.1.1 erläutert, natürlich entstandene Sprachen. Sie sind keine erfundenen Gesten- bzw. Zeichensysteme, sondern vollständige linguistische Sprachsysteme und den Lautsprachen in jeder Hinsicht ebenbürtig (vgl. Boyes-Braem 1995, 14). Lautsprachen und Gebärdensprachen unterscheiden sich jedoch in ihrer Modalität. Lautsprachen sind akustische Ereignisse, die mit dem Sprechapparat produziert werden und Gebärdensprachen sind visuelle Ereignisse, die durch sichtbare Körperbewegungen produziert

werden. Trotzdem werden auch beim Erwerb der Gebärdensprache vergleichbare Entwicklungsschritte durchlaufen. Eine Studie von Petitto (2000) belegt, dass gehörlose Kinder eine Gebärdensprache genauso wie hörende Kinder die Lautsprache erwerben können. Es wurde festgestellt, dass es zu keinen zeitlichen Verzögerungen oder Mängeln kam oder der sprachliche Inhalt bzw. Reifegrad der Aussagen den Äußerungen der hörenden Kinder nachstanden. (vgl. Petitto 2000, 43). Gehörlose Kinder durchlaufen sämtliche Sprachentwicklungsstufen zur selben Zeit wie hörende Kinder bei der Lautsprachentwicklung. Angefangen bei der Geburt bis zum Alter von drei Jahren durchlaufen die Kinder die folgenden Phasen:

- Lautliche/ manuelle Lallphase (im Alter von 7-10 Monaten)
- Ein-Wort-Phase/ Eine-Gebärde-Phase (11-14 Monate)
- Kombination von zwei Wörtern/zwei Gebärden (16-22 Monate) (vgl. ebd.)

Boyes-Braem (1992) stellt ebenfalls fest, dass die Kombination zweier Gebärden dieselbe Palette semantischer Beziehungen aufzeigt wie die Zwei-Wort-Kombinationen hörender Kinder. Sowohl gehörlose Kinder als auch hörende Kinder verwenden nichtlinguistische Gesten, bedeutungsvolle Kombinationen von zwei Gebärden treten jedoch nur in der entsprechenden Spracherwerbsphase auf, wenn die Kinder gebärdensprachlichem Input ausgesetzt waren, das Hörvermögen spielt dabei keine Rolle (vgl. Boyes-Braem 1995, 164f).

Die Ähnlichkeiten der Spracherwerbsprozesse zweier Sprachen, welche unterschiedliche Wahrnehmungs- und Produktionsmodalitäten verwenden (visuell-manuell vs. auditiv-oral), zeigen, dass es sprachliche Universalien gibt und bestätigen die nativistische Position.

Lediglich zehn Prozent aller gehörlosen Kinder haben auch gehörlose Eltern, weshalb die Gebärdensprache von vielen Kindern erst bei Schuleintritt erworben wird (vgl. Boyes-Braem 1995, 139). Untersuchungen zeigen, dass ein verzögerter Erstspracherwerb zu Einschränkungen in der Sprachkompetenz führt, welches sich auch auf das Erlernen weiterer Sprachen negativ auswirkt. Kindern mit Förderbedarf im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation sollte man daher so früh wie möglich die Gebärdensprache anbieten. „Durchlaufen Gehörlose jedoch einen natürlichen und ungestörten Erstspracherwerb über die Gebärdensprache, können sie im Rückgriff auf ihr voll ausgebildetes Sprachverständnis weitere Sprachen lernen“ (Eichmann/Hansen/Hessmann 2012, 310). Dieser Aspekt ist besonders interessant in Hinblick auf die Forschungsfrage, da davon ausgegangen wird, dass die InterviewpartnerInnen unterschiedliche Erstspracherwerbsprozesse durchlaufen haben und daher auch unterschiedliche Sprachlernstrategien beim Deutschlernen anwenden. Nachdem der gebärdensprachliche und der lautsprachliche Erwerbsprozess gegenübergestellt wurden, soll im nächsten Abschnitt vollständigshalber auf die Lautsprachentwicklung bei gehörlosen Personen eingegangen werden, obwohl die Lautsprachkompetenz bei den ForschungspartnerInnen dieser Arbeit keine Rolle spielt.

2.2.4 Lautsprachentwicklung gehörloser Personen

Der Lautsprachentwicklungsverlauf von gehörlosen Personen hängt von einer Vielzahl von Einflussfaktoren ab. Während ein hörendes Kind durch einen Rückkopplungskreis unterstützt wird und sowohl Fremd- als auch Eigensignale über das Gehör wahrnehmen kann, bleibt dies einem gehörlosen Kind verborgen. Dadurch können kein Vergleich, keine Korrektur und keine auditive Selbstangleichung der Laute stattfinden. Dies wirkt sich nicht nur auf das Sprechen aus, sondern auch auf andere Leistungen, die mit dem Spracherwerb zusammenhängen.

„Dazu zählt ein zielgerichtetes kommunikatives Verhalten, die Nutzung der emotionalen Anteile der Lautsprache, die Orientierung in der Umwelt mittels der akustischen Komponenten, die Nutzung der zeitlichen Gliederung von Abläufen, die Grundlagen für die akustisch gegliederte und differenzierte Nachahmung und die Verfahren für eine immer bessere Selbstangleichung an ein akustisches, kommunikativ hochwirksames Vorbild.“ (Lindner 1992, 19)

Es müssen also zusätzlich zur Fertigkeit des Sprechens weitere Komponenten kompensiert werden. Alle sensomotorischen Leistungen, welche nicht auf auditiver Informationsübertragung basieren, erfolgen bei hörbeeinträchtigten Kindern in derselben Folge wie bei hörenden Kindern.

„Je nach Ausmass des Hörverlustes fehlt die Nachahmung gewisser Laute. Hörgeschädigte Kinder beginnen zur selben Zeit wie die hörenden mit semiotischen Leistungen, also mit verzögerter Nachahmung und Symbolspiel.“ (Affolter 1995, 182)

Sprache ist Voraussetzung für eine normale Entwicklung der geistigen Fähigkeiten. Ohne Sprache ist es zwar möglich auf der anschaulich-bildhaften Ebene zu denken, jedoch nicht auf der abstrakt-logischen Ebene (vgl. Lindner 1992, 25).

Studien sprechen dafür, dass eine frühe Diagnose und eine frühe Versorgung mit technischen Hilfsmitteln (Hörgerät oder Cochlea-Implantat) wichtig für eine altersgemäße Lautsprachentwicklung sind. Der frühe Einsatz von Fördermaßnahmen spielt ebenfalls eine wichtige Rolle und die Frühförderung sollte möglichst zeitnah nach der Diagnosestellung eingeleitet werden. Trotz günstigen Voraussetzungen belegen Entwicklungsstudien, dass etwa 50% der Kinder deutlich unter dem Sprachentwicklungsniveau hörender Kinder bleiben (vgl. Hintermair/Sarimski 2014, 31).

2.2.5 Bedeutung einer Erstsprache

Im vorhergegangenen Kapitel konnte aufgezeigt werden, dass gehörlose Personen keine Lautsprache über ihr Gehör aufnehmen können und daher nur eine Gebärdensprache von Gehörlosen barrierefrei erworben werden kann. Gebärdensprachen sind die einzige Möglichkeit für gehörlose Personen, erstsprachliche Strukturen im Gehirn zu formen. Um im Gehirn ein vollständiges regelgeleitetes morphologisches Sprachsystem zu konstruieren, benötigt es für den Erstspracherwerb die Möglichkeit einer kompletten Wahrnehmung des sprachlichen Inputs. Daher ist es für gehörlose Menschen nicht möglich eine Lautsprache auf natürliche Art und Weise zu erwerben und die Lautsprache kann deshalb auch nicht als eine mögliche erste Erwerbssprache angesehen werden. Mit Hilfe der erworbenen Gebärdensprache als Erstsprache kann die Lautsprache jedoch als Zweitsprache erlernt werden (vgl. Krausneker 2004, 21). Kinder erwerben Sprache durch Kommunikation. Diese Interaktion ist wesentlich für die kognitive und soziale Entwicklung (vgl. Bouvet 1999, 71ff). Dadurch, dass Mütter und Väter schon von Geburt an mit ihren Babys kommunizieren, bekommen diese einen Sprachinput, bevor sie selbst aktiv zu sprechen beginnen. Einem in Lautsprache sozialisierten gehörlosen Kind fehlt dieser passive Sprachinput, welchen hörende Kinder von Geburt an wahrnehmen können. Sie können Sprache durch Kommunikation in der Familie somit nicht erwerben (vgl. ebd.).

Im nächsten Abschnitt soll geklärt werden, welche Folgen es hat, wenn solche erstsprachlichen Strukturen nicht ausgebildet werden können.

Prillwitz (1982) hat den Zusammenhang und die Auswirkungen eines mangelhaften Erstspracherwerbs und die folgenden kognitiven Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten erforscht (vgl. Prillwitz 1982, 72f):

- aktive Wahrnehmung und Erkenntnis der Umwelt,
- alle geistigen Aktivitäten, die zu Denken und Problemlösen gehören,
- die Filterung von Regeln, nach denen die Realität strukturiert ist (physikalische Umwelt, soziale Beziehungen, emotionale Befindlichkeiten und weitere (sozio-) psychische und physische Phänomene,
- sowie die (speicherbaren) Ergebnisse dieser Erkenntnisprozesse.

Für eine erfolgreiche kognitive Entwicklung und um die oben genannten Fertigkeiten zu erwerben, ist eine erstsprachliche Kommunikation unabdingbar. Für Prillwitz steht der „Mechanismus der kognitiven Entwicklung“ einen aktiven „Anpassungsprozess des Kindes an die Umwelt“ dar (ebd., 73). Ein Kind bildet zunächst durch Erfahrungen geistige und motorische Muster aus. Diese werden mit jeder neuen Information bzw. mit jedem neuen Objekt, Reiz oder jeder neuen Situation kontrolliert und wenn nötig angepasst oder verändert und somit neue Muster entwickelt. Bei diesem Ablauf findet noch keine verbale Aktivität des Kindes statt.

Dennoch eignet sich ein Kind von seiner Geburt an ein passives sprachliches Wissen durch den sprachlichen Input an. Im Anschluss daran fängt das Kind an, die Umwelt kommunikativ zu erforschen (vgl. ebd., 81). Mit Hilfe von Fragen an seine Eltern oder andere Bezugspersonen kann es seinen Wissenshorizont erweitern. Die Fragen werden mit zunehmendem Alter komplexer. Das Kind entdeckt durch sein erworbenes Weltwissen in seiner Umwelt kognitive Gegensätzlichkeiten, welche allein durch die Beobachtung nicht erklärbar sind. In diesem kognitiven Entwicklungsstadium kann das Kind nach den dahinterstehenden Zusammenhängen fragen (vgl. ebd., 90). Durch die Kommunikation mit den Eltern lernt das Kind über die Zusammenhänge und entwickelt sich somit kognitiv weiter. Für Prillwitz dient dieser sprachliche Austausch zwischen Kind und Eltern und die Erforschung der Umwelt als Grundlage für schulische Lernprozesse (vgl. ebd., 89).

Gehen wir nun davon aus, dass auf Grund der Gehörlosigkeit eines Kindes kein Erstspracherwerb stattfindet, weil die Familie, in der das Kind aufwächst, nur lautsprachlich kommuniziert, kommt es sehr wahrscheinlich zu Einschränkungen der eben dargestellten kognitiven Entwicklung. Das gehörlose Kind kann entdeckte kognitive Widersprüche in seiner Umwelt nicht mit Hilfe des sprachlichen Austausches mit seinen Eltern ergründen. Außerdem ist eine sprachliche Be- und Verarbeitung von Erfahrungen auf Grund der sprachlichen Barriere nur bedingt möglich.

Auch Krausneker (2004) kommt zu dem Schluss, dass der Zugang zu einer natürlichen visuellen Sprache essenziell für eine altersadäquate kognitive Entwicklung ist und für einen Lernerfolg vor der Einschulung stattfinden muss (vgl. Krausneker 2004, 22).

Wisch (1990) vergleicht mehrere Studien, welche sich mit dem Vergleich der kognitiven Entwicklung von gehörlosen Kindern aus gehörlosen bzw. hörenden Familien beschäftigten. Dabei konnten bei den Kindern aus gehörlosen Familien bessere mathematische Leistungen, ein höherer IQ-Durchschnitt, ein größerer Wortschatz, bessere Lese- und Schreibkompetenz sowie eine bessere psychosoziale Entwicklung festgestellt werden. Wisch nennt zwei Gründe für die positivere Entwicklung gebärdensprachlich aufgewachsener Kinder gegenüber lautsprachlich erzogenen Kindern. Zum einen ist es die „altersgemäße, befriedigende und funktionierende Kommunikation“ und zum anderen die „bessere Akzeptanz“ des Kindes durch die gehörlosen Eltern (vgl. Wisch 1990, 216). Es lässt sich also zeigen, dass der Erstspracherwerb enormen Einfluss auf die kognitive und sozioemotionale Entwicklung eines Kindes hat. Das nächste Kapitel beschäftigt sich damit, welche Folgen es hat, wenn es zu einem verzögerten Erstspracherwerb kommt.

2.2.6 *Verzögerter Erstspracherwerb*

Die Fähigkeit, aus einer limitierten Menge sprachlichen Inputs die gesamte Grammatik einer Erstsprache zu entwickeln (siehe Kapitel 2.2.1), ist auf die sogenannte sensitive bzw. kritische Phase des Spracherwerbs begrenzt (vgl. Lillo-Martin 1991,4). Der problemlose und ungesteuerte Spracherwerb kann nur so lange erfolgen bis die neurale Plastizität des Gehirns verloren geht. Danach ist das Sprachenlernen nicht mehr so einfach und erfordert gegebenenfalls eine Struktur wie es zum Beispiel im Sprachunterricht der Fall ist (vgl. Emmorey 2002, 205). Damit ein gehörloses Kind die Gebärdensprache als Erstsprache erwerben kann, muss es also in dieser Phase gebärdensprachlichem Input ausgesetzt sein. Auch wenn der sprachliche Input fehlerhaft und unsystematisch ist, kann das Kind die Sprache vollständig erwerben, da die Spracherwerbsfähigkeit in dieser Zeit so stark ausgeprägt ist (vgl. Emmorey 2002, 206ff; Boyes-Braem 1995, 179ff). Emmorey (2002, 209ff) gibt dafür ein Beispiel von einem Jungen und seinen gehörlosen Eltern. Die Eltern sprechen, erst seitdem sie ca. 15 Jahre alt sind, ASL. Die Gebärdensprache ist das primäre Kommunikationsmittel in der Familie und der Junge ist dadurch seit der Geburt der ASL ausgesetzt. Da die Eltern erst später die Gebärdensprache erlernt haben, schleichen sich immer wieder kleine Fehler in ihrer Sprachverwendung ein und es kommt zu Widersprüchlichkeiten in ihrem Input. Für den Jungen bedeutet das, dass er zwar mit einem richtigem ASL-Gebrauch aufwächst, aber die fehlerfreien Konstruktionen mischen sich immer wieder mit fehlerhaften. Durch den Input, den der Junge in seiner sensitiven Spracherwerbsphase bekommt, ist es ihm möglich, dass er zwischen dem natürlichen Sprachsystem der ASL und den fehlerhaften Konstruktionen unterscheiden kann und sich daraus selbst ein komplettes morphologisches System konstruiert. Mit sieben Jahren gelang es ihm seine Eltern in Hinsicht auf die gebärdensprachliche Kompetenz zu übertreffen. Zum Beispiel macht er Gebrauch von Topikalisierungen, welche im System der ASL üblich sind, welche die Eltern in ihrem Sprachgebrauch jedoch nicht verwenden. Weiters kommt hinzu, dass er nicht nur die fehlerhaften Aussagen der Eltern nicht wiederholt, sondern seine sprachlichen Vorbilder sogar überholt, indem er Strukturen der Sprache beherrscht, die diese gar nicht verwenden. Dieses Beispiel zeigt deutlich das Zeitfenster für den sensiblen Spracherwerb, das bei seinen Eltern im Alter von 15 Jahren schon geschlossen war.

Newport (1990,1991 zit. n. Emmorey 2002, 211ff) führt ebenfalls eine Studie zu den Auswirkungen des Erwerbsalters auf die Gebärdensprachkompetenz durch. Sie untersucht die sprachlichen und kognitiven Kompetenzen von Testpersonen, die ASL als Erstsprache in unterschiedlichem Alter erworben haben. Die ProbandInnen haben alle die gleiche Schule absolviert, lebten in derselben Gegend und hatten mindestens 30 Jahre ASL-Erfahrung. Es stellte sich heraus, dass die gehörlosen Personen, die ASL mit zwölf Jahren oder später erworben hatten, sich zwar ein ordentliches Sprachsystem aufgebaut hatten, jedoch trotzdem Nachteile auf rein sprachlicher Ebene gegenüber den Personen aufweisen, die ASL von

Geburt bzw. von frühester Kindheit an ausgesetzt waren. Das grammatische Verständnis war geringer ausgeprägt, die Sprachverarbeitung war nicht so mühelos und sie gebärdeten oft mit Akzent. Interessant war jedoch der Vergleich der kognitiven Fähigkeiten zwischen den zwei Vergleichsgruppen. Während in der Jugend, also kurz nach dem verzögerten Erstspracherwerb, leichte Einschränkungen gegenüber dem frühkindlichen Spracherwerb festgestellt wurden, waren diese bei den erwachsenen Gehörlosen nicht mehr beobachtbar und sind im Laufe der Entwicklung verschwunden (vgl. ebd.). Das heißt, dass die in Kapitel 2.2.5 beschriebenen kognitiven Folgen, welche durch einen mangelnden erstsprachlichen Input entstehen können, bei gehörlosen Personen zu Beginn beobachtbar sind, jedoch durch den späten Erwerb erstsprachlicher Strukturen bewältigt werden können. Nichtsdestotrotz ist es sinnvoll, die Sprache so früh wie möglich zu erwerben, um die Nachteile auf sprachlicher Ebene zu verhindern.

Abschließend ist festzuhalten, dass diese Unterschiede zwischen den Früh- und SpäterwerberInnen der Gebärdensprache weniger bedeutend sind, als die Unterschiede in der kognitiven Entwicklung zwischen lautsprachlich sozialisierten gehörlosen Personen und Gehörlosen, die in gebärdensprachlich kommunizierenden Familien aufgewachsen sind.

Inwiefern sich der verzögerte Erstspracherwerb vom Zweitspracherwerb unterscheidet, was unter Bilingualismus bei gehörlosen Personen verstanden wird und was unter dem Begriff Mehrsprachigkeit verstanden wird, wird im nächsten Kapitel erläutert.

2.2.7 Bilingualismus und Mehrsprachigkeit

Die zunehmende Globalisierung hat nicht nur auf die Wirtschaft, sondern auch auf die Sprachen einen enormen Einfluss. Durch die steigende Mobilität und dadurch, dass sich die Wege verschiedenster Menschen mit unterschiedlichen Hintergründen und Sprachenrepertoires⁴ – ein Begriff aus der Soziolinguistik – kreuzen, unterliegen sowohl Städte als auch Sprachen einem ständigen Wandel (vgl. Pennycook/Otsuji 2015, VII). Das Beherrschen von zwei oder mehreren Sprachen wird somit in der Gesellschaft zur Norm.

Dabei gibt es verschiedene Wege, wie man eine Kompetenz in zwei Sprachen erlangt. Es können zwei Erstsprachen von Geburt an erworben werden oder eine Zweitsprache später noch erlernt werden. Weiters kann man unterscheiden, ob eine Zweitsprache informell (auf der Straße, durch fremde Sprachgemeinschaften, etc.) oder formal im Rahmen von

⁴ „Das Repertoire wird als ein Ganzes begriffen, dass jene Sprachen, Dialekte, Stile, Register, Codes, kurzum alle Routinen umfasst, die die Interaktion im Alltag charakterisieren. Es umfasst also die Gesamtheit der sprachlichen Mittel, die Sprecher_innen einer Sprechgemeinschaft zur Verfügung stehen, um (soziale) Bedeutung zu vermitteln. Gumperz zufolge obliegt es zwar den einzelnen Sprecher_innen, eine Entscheidung in Bezug auf den Einsatz sprachlicher Mittel zu treffen, aber diese Wahlfreiheit ist sowohl grammatikalischen als auch sozialen Zwängen unterworfen.“ (Busch 2012, 13f)

Sprachunterricht gelernt wird (vgl. Baker 1998, 635). Da es kein „Gehörlosenland“ gibt, in welchem die Gebärdensprache die nationale Sprache ist, leben Gehörlose auf der ganzen Welt in hörenden Gesellschaften und sind durchgehend mit der jeweiligen Lautsprache des Landes konfrontiert – zumindest in geschriebener Form. Die meisten gehörlosen Menschen haben deshalb mit einer Gebärdensprache als L1 und einer geschriebenen Lautsprache als L2 eine besondere Form von Bilingualismus. Hierbei muss berücksichtigt werden, dass die Zweitsprache nur in gesteuerter Form und vorwiegend über den visuellen bzw. schriftlichen Kanal erworben werden kann. Gogolin (1988) führt den Begriff der „lebensweltlichen Zweisprachigkeit“ ein und bezeichnete damit die Situation von Kindern ethnischer Minderheiten, welche während ihres Primärspracherwerbs Kontakt mit zwei Sprachen haben (vgl. Krausneker 2006, 47). Dieser Begriff bezeichnet auch die Situation von heimischen gehörlosen Kindern ohne Migrationsgeschichte, da sie in zwei Welten aufwachsen und sich gleichzeitig in beiden sprachlich zurechtfinden müssen (vgl. ebd.). Betrachtet man das „Schwellenmodell der bilingualen Kompetenz“ (siehe Abb. 1) können die meisten gehörlosen Menschen als semibilingual eingestuft werden. Durch den Schuleintritt werden die gehörlosen Kinder oft gezwungen, zur Zweitsprache zu wechseln, mit gleichzeitiger Vernachlässigung der Förderung ihrer Erstsprache. Wie oben bereits ausführlich dargestellt zieht dies eine negative Auswirkung auf die sprachliche und kognitive Entwicklung mit sich (vgl. ebd., 49). Einige Gehörlose erlangen einen Dominanz-Bilingualismus und nur sehr wenige einen additiven.

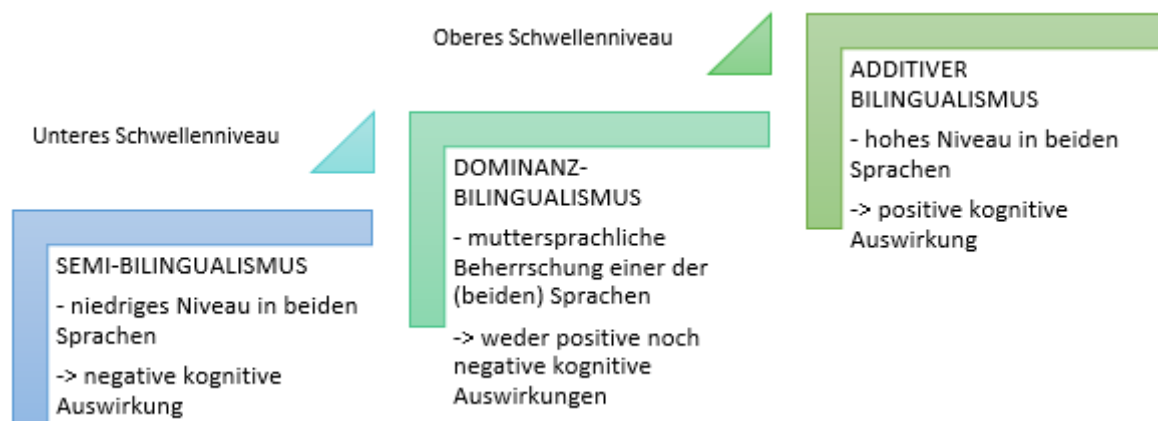


Abb. 1: Schwellenmodell der bilingualen Kompetenz (Inhalt nach Boeckmann 1997, zit. n. Krausneker 2006, 50, eigene grafische Darstellung)

Um herauszufinden, was die Ursachen dafür sind, dass viele gehörlose Menschen funktionale AnalphabetInnen bleiben und nicht zielsprachengemessen in der nationalen Sprache kommunizieren können, soll das in den vorhergehenden Kapiteln beschriebene Wissen über Gebärdenspracherwerb herangezogen werden. Zudem sollen die Rolle und Relevanz von Gebärdensprache in der Entwicklung von Lese- und Schreibkompetenzen näher betrachtet werden.

2.2.8 Zweitspracherwerb bei Gehörlosen: Erwerb der Literalität

Deutschkompetenz spielt für gehörlose Menschen eine wichtige Rolle im Hinblick auf die gesellschaftliche Teilnahme und auf Aufstiegschancen. Bei Minderheiten, welche aus einem anderen Land zuwandern, wird die Sprachkompetenz häufig sofort thematisiert und als Faktor ihrer Integration betrachtet. Bei gehörlosen Menschen verläuft dies häufig weniger direkt. Meist steht die Zuschreibung als „Behinderte/r“ im Vordergrund. Dabei ist gerade die Deutschkompetenz wesentlich für eine Partizipation an der Mehrheitsgesellschaft (vgl. Krausneker 2006, 34).

Österreichische Forschungen, welche sich mit den unzähligen amerikanischen Studien decken, zeigen, dass die Schriftsprachkompetenzen gehörloser LernerInnen nach Abschluss einer zehnjährigen Schulbildung nicht altersgemäß sind. Forschungen aus Deutschland und den Niederlanden konnten auch darlegen, dass Gehörlose meist einen geringeren Wortschatz aufweisen, welcher ebenso die Lesekompetenz einschränkt (vgl. ebd.). Es kann auf Grund der vielen Untersuchungen davon ausgegangen werden, dass funktionaler Analphabetismus unter gehörlosen Personen weit verbreitet ist.

Wenn man die Forschungsgeschichte zu Lese- und Schreibkompetenz gehörloser Kinder betrachtet, kann man feststellen, dass die Gebärdensprachkompetenz lange Zeit außer Acht gelassen bzw. sogar als hinderlich und störend angesehen wurden. Chamberlain et al. (2000) konnten in umfangreichen Studien mit großen TeilnehmerInnenzahlen das Gegenteil beweisen. ASL wurde dabei von allen getesteten Kindern als Ressource zum Lesenlernen genutzt und wirkte sich positiv auf die Leseleistung aus (vgl. Chamberlaine/Morford/Mayberry 2000, 256). Padden und Ramsey (2000) konnten ebenfalls feststellen, dass Kinder, die die bekannten gebärdensprachlichen Strukturen mit gelesenen Strukturen verbinden können, erfolgreicher beim Lesen sind. Sie konnten zudem drei Faktoren definieren, welche sich negativ auf die Lesefähigkeit gehörloser Kinder auswirken. Dazu zählt das Alter, in dem die Gehörlosigkeit entdeckt worden ist (besonders wenn sie spät entdeckt wurde), zusätzliche Behinderungen und hörende Eltern, welche keine bzw. geringe Gebärdensprachkompetenzen aufweisen (vgl. Padden/Ramsey 2000, 167 zit.n. Krausneker 2006, 52).

Es lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass die Schriftsprachkompetenzen gehörloser Jugendlicher weltweit unter dem Durchschnitt hörender liegen und dass die Gebärdensprache auch beim Lernen einer Lautsprache eine wesentliche Rolle spielt. Aus diesem Grund sollte der Zugang zu einer Gebärdensprache für gehörlose Menschen von Geburt an gewährleistet sein, unabhängig von der Familiensprache (vgl. ebd., 53).

Im Folgenden soll ein kurzer Aufriss dargelegt werden, wie gehörlose Menschen mit Hilfe der Gebärdensprache Lesen lernen. Für Gehörlose sind Buchstaben etwas völlig Abstraktes, da sie die seltsamen bunten Linien, die sie mit Schuleintritt lernen sollen, nicht mit bisher bekannten, lautlichen Erscheinungsformen ihrer Sprache verbinden können. Weiters werden diese Symbole linear angeordnet – ein Konzept, das in Gebärdensprachen nicht üblich ist. Daraus lässt sich schließen, dass das Lesenlernen für gehörlose Personen eine wesentlich höhere kognitive Herausforderung bedeutet als für hörende Menschen (vgl. Krausneker 2004, 183). Um Buchstaben zu lernen kann das Fingeralphabet zur Unterstützung herangezogen werden. Ebenso wie hörende Menschen zunächst einzelne Phoneme des zu entschlüsselnden Wortes lesen, buchstabieren die Gehörlosen Buchstabe für Buchstabe mit dem Fingeralphabet. Dieser Prozess kann also als äquivalent zum „Lautlesen“ bei hörenden Personen, bevor sie das „Zusammenlauten“ können, angesehen werden. Nachdem die Lernenden ein Wort buchstabiert haben, kann der Lehrende den Inhalt des Wortes gebärden. Auf die Worte folgen Wortketten und schlussendlich Sätze, die oft wiederholt werden müssen und anschließend auch in ÖGS übertragen werden. So können die Lernenden die einzelnen Buchstaben mit interessantem Inhalt verknüpfen (vgl. ebd., 185f).

Wenn Gehörlose Lesen lernen, kommt es also früh zu einer Übersetzungsleistung, da die Wörter stets in ÖGS oder LBG gebärdet werden. Dabei spielt der Wortschatz in der Erstsprache ebenfalls eine Rolle, da die Lernenden das Wort nur in Gebärdensprache übersetzen und begreifen können, wenn es ihnen zuvor schon einmal erklärt wurde. Dabei ist zu bedenken, dass die Strategie des lauten Vorlesens, um zu hören, was das gelesene Wort bedeutet, von gehörlosen Lernenden nicht angewendet werden kann. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass sie sich Buchstabenkombinationen merken und nicht nur einzelne Buchstaben. Für das Vermitteln und Lernen von Lesestrategien ist es hilfreich, wenn die Lehrkraft den Inhalt des Wortes gebärdet, das Wort mittels Fingeralphabet buchstabiert und anschließend auf die geschriebene Repräsentation verweist. Dabei kann die Reihenfolge auch variieren und sich auch öfters wiederholen. Damit kann erreicht werden, dass sich die Zusammenhänge zwischen Buchstaben und Inhalten festigen (vgl. ebd., 189). Um deutsche Texte vorlesen (nicht übersetzen) zu können, benötigt es das sprachliche Hilfsmittel der LBG (siehe Kapitel 2.1.2). Hierfür müssen die Lernenden, zum Beispiel, zusätzlich Gebärden für die Artikel lernen, da es diese in der ÖGS nicht gibt. Durch das Medium der LBG können so Spezifika der deutschen Sprache sichtbar, unterrichtet und besprochen werden. Die Sprache, in der über den Inhalt und Verständnis des Inhalts gesprochen wird, ist aber die ÖGS (vgl. ebd., 190).

2.2.9 Deutsch als L3⁵

Gehörlose Menschen mit Migrationshintergrund finden wenig Beachtung im Bildungsdiskurs Österreichs. Gehörlose Kinder mit Migrationshintergrund haben einen außerordentlich hohen Nachteil im Vergleich zu ein- bzw. zweisprachlichen gebärdensprachlich-lautsprachlich gehörlosen Kindern und sind zusätzlichen Schwierigkeiten und Belastungen ausgesetzt, welche einen negativen Einfluss auf die sprachliche Entwicklung haben. In der Familie wird dabei häufig eine andere Sprache als die deutsche Lautsprache gesprochen (vgl. Große 2005, 75). Forschungen in Deutschland konnten bestätigen, dass Familien mit Migrationshintergrund meist lautsprachliche Kommunikationsformen verwenden und manuelle Kommunikationsformen meist nur in Form von Familiengebärden bzw. sogenannten Hausgebärden vorkommen (vgl. ebd.). Obwohl es aus Österreich keine Vergleichsstudien gibt, kann aufgrund von demographischen Übereinstimmungen davon ausgegangen werden, dass die Ergebnisse auch in Österreich eine gewisse Gültigkeit haben. Auf Grund von mangelnden Ressourcen und fehlenden Kompetenzen der PädagogInnen werden die verbalen Erstsprachen oder auch Gebärdensprachen im Förderprozess, im Gegensatz zu den allgemeinen Prinzipien der Mehrsprachigkeit, nicht berücksichtigt. Das führt dazu, dass die Kinder innerhalb einer benachteiligten Gruppe weiteren Benachteiligungen exponiert sind, weshalb im Unterricht besondere Rücksicht auf diese Kinder zu nehmen ist. Wissenschaftlich wurde dieses Thema in Österreich bis jetzt noch nicht behandelt, ebenso wenig wie es sich bei erwachsenen Gehörlosen mit Migrationshintergrund verhält. Nachdem nun der Spracherwerb ausführlich behandelt wurde, soll im nächsten Kapitel ein Überblick gegeben werden, wie sich gehörlose Personen weiterbilden können und inwiefern ihre Sprachkompetenz durch Bildungsinstitutionen gefördert wird.

2.3 Bildungssituation gehörloser Personen (in Österreich)⁶

In diesem Kapitel wird, um die derzeitige Bildungssituation von gehörlosen Personen in Österreich verstehen zu können, zunächst der historische Kontext dargestellt und anschließend auf die aktuelle Praxis eingegangen. Aktuelle Schätzungen zu Folge kommen lediglich 2% von weltweit 34 Millionen gehörlosen Kindern in ihrer Kindheit in Kontakt mit einer Gebärdensprache (vgl. Murray/Hall/Snoddon 2019, 711). Die meisten gehörlosen Kinder erleben daher einen Sprachentzug während der kritischen Phase des Spracherwerbs in ihren ersten fünf Lebensjahren. Die Folgen davon wurden bereits in Kapitel 1.2.5 ausführlich beschrieben. Es gibt nur

⁵ L3 wird hier verwendet, um einen Unterschied zu den ersten beiden besprochenen Gruppen darzustellen. Es beinhaltet jedoch nicht zwingend die Beherrschung von zwei weiteren Sprachen und macht keine Aussage über die zeitliche Abfolge des Sprachlernprozesses oder persönlichen Vorzugsstellungen einzelner Sprachen.

⁶ Dieses Thema wurde bereits im Sommersemester 2020 von der Autorin in der Seminararbeit „Einbezug von Gebärdensprache(n) in didaktische Mehrsprachigkeitskonzepte“ in ähnlicher Form behandelt.

wenig Information darüber, wie viele Kinder Zugang zu einem bilingualen Unterrichtsetting haben. Die WFD (World Federation of the Deaf) schätzt, dass ungefähr 80% der gehörlosen Kinder auf der Welt gar keinen Zugang zu Bildung haben. Von den restlichen 20%, welche Zugang zu Bildung haben, werden nur ganz wenige bilingual mit ihrer nationalen Gebärdensprache und Lautsprache unterrichtet (vgl. ebd., 713). Da ein internationaler Vergleich den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, wird im Folgenden besonders auf die Bildungssituation in Österreich eingegangen.

2.3.1 Historischer Kontext

Die Frage, welche Methode sich für die Erziehung und Bildung von gehörlosen SchülerInnen am besten eignet, beschäftigt die Gehörlosenpädagogik schon seit Jahrhunderten. Dabei wurden die Vor- und Nachteile des lautsprachlichen bzw. des gebärdensprachorientierten Ansatzes immer wieder diskutiert eine Auseinandersetzung, die als ‚Methodenstreit‘ in die Geschichte einging. Diese Debatte wird seit über 200 Jahren bis heute im Zusammenhang mit der schulischen Integration von gehörlosen SchülerInnen geführt (vgl. Hollweg 1999, 52). Die verschiedenen Ansätze sollen im Folgenden dargestellt werden.

Abbé de L’Epee entwickelte Mitte des 18. Jahrhunderts die sogenannte französische Methode und gründete 1760 die erste Schule für Gehörlose in Paris. Er war der Erste, der in den Unterricht eine Gebärdensprache miteinbezog. L’Epee war davon überzeugt, dass die Gebärdensprache als Muttersprache der Gehörlosen anzusehen ist, weshalb er das Fingeralphabet, Gebärden und die Schriftsprache für den Unterricht verwendete (vgl. Löwe 1983, 18). Außerdem bildete er zwanzig LehrerInnen aus Europa und den USA aus, wodurch es zu einer Verbreitung seiner Methode, also der Kombination aus gebärdensprachlichem und schriftsprachlichem Unterricht, kam. Die Gründer der österreichischen Gehörlosenschule Stork und May waren ebenso Schüler de l’Epees (vgl. Krausneker 2006, 68f).

Ihm gegenüber stand Samuel Heinicke, ein Vertreter der oralen (deutschen) Methode. Er gründete 1778 die erste Schule für Gehörlose in Leipzig. Sein Unterricht konzentrierte sich auf Artikulation und Absehraining (vgl. ebd.). Für Heinicke war die artikulierte Lautsprache das Unterscheidungsmerkmal zwischen Mensch und Tier (vgl. Löwe 1983, 16), da, laut seiner These, erst durch das Sprechen-Können eine „wahre Menschwerdung“ (Krausneker 2006, 69) möglich ist.

Die Wiener Gehörlosenschule (gegründet 1779) wies in ihren Anfängen durch ihre Gründer einen starken Bezug zur französischen Methode auf. Als May 1792 jedoch die Leitung übernahm, spielte die lautsprachliche Methode stetig eine größere Rolle, dessen Verwendung mit der erleichterten sozialen Interaktion mit hörenden Mitmenschen begründet wurde (vgl. Löwe 1983, 20f).

1880 fand der „Zweite internationale Taubstummten – Lehrer - Kongress“, auch bekannt als der Mailänder Kongress, statt und der Methodenstreit kam zu einem vorläufigen Ende. Bei dem Kongress trafen sich ausgewählte Gehörlosen-LehrerInnen aus ganz Europa, um über die Verwendung von Gebärdensprache im Unterricht abzustimmen. Schon in der Zeit vor dem Kongress hatte sich die Meinung von hörenden LehrerInnen an Gehörlosenschulen durchgesetzt, dass die Gebärdensprachen hinderlich für den Spracherwerb seien. Die Gebärdensprachen wurden als nicht vollwertig und somit minderwertig angesehen. Sie sollten daher aus dem Unterricht verbannt werden und gänzlich durch eine Lautsprache ersetzt werden (vgl. Krausneker 2006, 69ff). Gehörlose PädagogInnen wurden entlassen und Kinder, welche in der Schule Gebärdensprache verwendeten, wurden dafür bestraft. Die Folge war eine fast vollständige Ausbreitung des „Oralismus“ (vgl. ebd., 71ff).

VertreterInnen des Oralismus sind der Ansicht, dass Gebärdensprachen nicht als echte Sprachen angesehen werden können und daher nicht als Bildungssprachen geeignet sind. Zudem sind sie der Meinung, dass die Gebärdensprachverwendung den Lautspracherwerb hemmt und die Integration in die hörende Gesellschaft verhindert (vgl. Krausneker 2006, 69ff.). Die Ansichten der Oralisten bringen erhebliche Konsequenzen für den Unterricht an den Gehörlosenschulen mit. Da das Hauptziel die Beherrschung der Lautsprache ist, wird der Großteil der Unterrichtszeit für das Erlernen dieser, im speziellen der artikulatorischen Beherrschung der Sprache, verwendet. Dies führt wiederum dazu, dass die Vermittlung von Wissen vernachlässigt wird und die gehörlosen SchülerInnen ein niedrigeres Bildungsniveau als ihre hörenden AltersgenossInnen haben (vgl. ebd.).

Da der erhoffte Erfolg jedoch bei den meisten gehörlosen Kindern ausblieb und mit empirischen Erhebungen die schlechten Ergebnisse bestätigt werden konnten, kommt es seit Anfang der 1980er Jahren langsam zu einem Umdenken in Richtung der Gebärdensprachen (vgl. Wisch 1990, 145). Die Konsequenzen des Mailänder Kongresses sind bis heute spürbar, da die Bildungssituation gehörloser SchülerInnen immer noch in vielen Ländern schlechter ist als die der Hörenden (vgl. Krausneker/Schalber 2007, 11).

Nach fast 100 Jahren dieser monolingualen Phase wird erst in den 1970er/80er Jahren die oralistische Gehörlosenpädagogik aufgebrochen. Der Ansatz der *total communication* setzte sich durch, in der jegliche Art von Kommunikation erlaubt und ebenso Gebärden und Gesten miteingeschlossen waren. Unterrichtsziel war weiterhin das Erlernen der Lautsprache. Die Gebärdensprache kam auch hier meist nicht zum Einsatz, sondern lediglich lautsprachbegleitende Gebärden (LBG). Auch heute ist diese Form des Unterrichts noch in vielen Ländern üblich (vgl. Krausneker 2006, 77).

Die Gehörlosen- bzw. Gebärdensprachgemeinschaft kämpft schon seit Jahrzehnten für eine Implementation der Gebärdensprache als Unterrichtssprache und plädiert für ein bilinguales Unterrichtsmodell. Dabei soll zunächst die nationale Gebärdensprache als Erstsprache ausgebaut und im Anschluss eine gute Zweitsprachkompetenz in der Lautsprache erworben werden (vgl. WFD 2003, 324). Laut Krausneker (2006, 79ff.) sind diese Forderungen durch wissenschaftliche Forschungsergebnisse legitimiert. In einigen Ländern bzw. Städten, wie zum Beispiel Schweden, Dänemark und Hamburg, werden bilinguale Unterrichtskonzepte schon seit Jahren angewendet und wissenschaftlich dokumentiert. Trotzdem wurde das bilinguale Paradigma noch nicht überall umgesetzt (vgl. Krausneker 2006, 80). In vielen Ländern, darunter auch Österreich, herrscht hundert Jahre nach dem Mailänder Kongress immer noch der Oralismus vor, obwohl die soeben beschriebenen wissenschaftlichen Erkenntnisse bekannt sind. Pädagogische und politische EntscheidungsträgerInnen in Österreich weigern sich sprachwissenschaftliche Forschungsergebnisse und Fakten umzusetzen. Positive bilinguale Bildungskonzepte, welche seit Jahrzehnten umgesetzt werden und Erfolge erzielen (z.B. in den USA), reichen als Anreiz nicht aus, das vorherrschende System zu überdenken und Gebärdensprache in den Lehrplänen zu verankern (vgl. Krausneker 2006, 79).

Nach diesem kurzen historischen Aufriss soll nun im folgenden Kapitel auf die aktuelle pädagogische Praxis der Gehörlosenbildung in Österreich, sowie deren bildungspolitischen Rahmenbedingungen eingegangen werden.

2.3.2 Aktuelle Praxis

Um die aktuelle gehörlosenpädagogische Praxis aufzuzeigen, werden in diesem Kapitel die bildungspolitischen Rahmenbedingungen der Gehörlosenbildung und derzeit vorhandene Bildungsangebote in Österreich dargelegt. Zunächst wird deshalb auf nationale und internationale Gesetze eingegangen, sowie Leitlinien und Vereinbarungen erläutert, welche die Grenzen und Möglichkeiten der Beschulung gehörloser Kinder abstecken.

Hierbei soll der Fokus vor allem auf den gesetzlichen Grundlagen liegen, die die Bildungslandschaft von Menschen mit Beeinträchtigungen wesentlich beeinflusst haben. Österreich hat sich mit der Ratifizierung verpflichtet, die folgenden drei (zum Teil internationalen) Vereinbarungen umzusetzen, welche nun im Hinblick auf die Schulentwicklung und Bedeutung für Menschen mit Beeinträchtigungen erläutert werden sollen:

- **Salamanca-Erklärung der UNESCO**

Die Salamanca Erklärung aus dem Jahr 1994 fordert, dass sich die regulären Schulen auch für Kinder mit besonderem Erziehungs- und Bildungsbedarf öffnen. Darin enthalten sind klare Anregungen für die Praxis und es findet sich der Begriff der ‚inclusive schools‘ wieder. Auf Grund von fehlendem Bewusstsein wurde der Begriff von der

österreichischen UNESCO-Kommission allerdings mit ‚Integration‘ in das Deutsche übersetzt (vgl. Biewer 2010, 125ff).

- Bundes-Behindertengleichstellungsgesetz

Dieses Gesetz trat 2006 in Österreich in Kraft. Ziel des Gesetzes ist es, Diskriminierungen von Menschen mit Behinderungen zu beseitigen und zu verhindern, damit eine gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, wie zum Beispiel durch Hilfestellungen oder Barrierefreiheit, möglich ist (vgl. ebd., 136).

- UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung

Ziel dieser 2008 ratifizierten Konvention ist es, dass alle Menschen Zugang zu den allgemeinen Grundrechten erhalten und somit Partizipation hergestellt werden kann. In Artikel 24 der Konvention geht es um Erziehung und Bildung und die Vertragsstaaten verpflichten sich dazu, ein inklusives Schulsystem sowie lebenslanges Lernen zu gewährleisten (vgl. ebd., 139).

Seit 1988 ist die Durchführung von integrativen Schulversuchen durch die 11. Novelle des SchOG (Schulorganisationsgesetz) offiziell erlaubt. Im Zuge der 15. SchOG-Novelle 1993 besteht eine Gleichwertigkeit zwischen Sonderschulwesen und Integration und die Integration in der Volksschule ist durch die Gesetze gesichert. Eltern von gehörlosen Kindern können sich nun für eine Beschulungsart entscheiden. 1996 wird mit der 17. SchOG-Novelle die Integration auf die Sekundarstufe 1 ausgeweitet (vgl. Feyerer 2009, 74).

Der Aufgabenbereich der Sonderpädagogik wird mit dem Lehrplan für das Berufsvorbereitungsjahr an Sonderschulen (BVJ) 2001 auf das 9. Schuljahr erweitert (vgl. ebd., 75). 2008 wurde ein neuer Lehrplan für die Allgemeine Sonderschule gültig, welcher sich in vielen Bereichen mehr an den Volks- und Hauptschullehrplänen orientiert (vgl. ebd.). Die hier aufgezeigten Gesetze und Vereinbarungen schaffen das Bild von integrativen/inklusiven Schulen und Gesellschaft. Im nachfolgenden soll beschrieben werden, wie die Theorie in die Praxis umgesetzt wurde, im speziellen Hinblick auf die Zielgruppe der gehörlosen Kinder.

In Österreich entstand ab den 1960er Jahren parallel zum regulären Schulwesen ein Sonderschulwesen für die Primar- und Sekundarstufe (vgl. Biewer 2010, 42). Anfang der 1970er kam es zur Forderung nach Integration in allgemeinen Schulen, da Unzufriedenheit an den bisherigen Strukturen geäußert wurde. Verschiedene Modellversuche und gesetzliche Veränderungen traten in Kraft, während das Sonderschulsystem weiterhin bestand (vgl. ebd., 208ff). Seit ca. 1988 gibt es für gehörlose Kinder Integrationsklassen in Volksschulen in Wien. Der Unterricht erfolgte lautsprachorientiert (vgl. Kramreiter 2012, 76). 2000 entstand die erste bilinguale Klasse (ÖGS-Deutsch) mit gehörlosen Kindern in Wien (vgl. Krausneker 2004, 301).

Diese kurze Zusammenfassung der Integrationsentwicklung zeigt, dass sich seit den 1970er Jahren einiges geändert hat. Wie die Umsetzung der Gesetze aussieht soll der nächste Abschnitt zeigen.

Nachdem William Stokoe in den 1950er Jahren bewiesen hatte, dass es sich bei der Gebärdensprache um eine vollwertige und natürliche Sprache handelt, erlangte die Gehörlosengemeinschaft neues Selbstbewusstsein und begann für ihre Rechte (Anerkennung der Gebärdensprache, Gleichstellungsgesetz, usw.) einzutreten (vgl. Ladd 2008, 142ff.).

2005 wurde die österreichische Gebärdensprache als eigenständige Sprache in der österreichischen Verfassung (§8 Abs. 3) anerkannt. Da es jedoch keine genaueren gesetzlichen Regelungen gibt, sind auch kaum Änderungen in der Unterrichtspraxis zu verzeichnen. 2007 wurde von Krausneker und Schalber eine groß angelegte Studie durchgeführt, welche die Chancenungleichheit in Bezug auf Bildung für gehörlose SchülerInnen aufzeigte (vgl. Krausneker/Schalber 2007). Gründe für diese Ungleichheit sind einerseits die Wahl der Unterrichtssprache und haben zum anderen mit der Akzeptanz der Hörbehinderung zu tun.

„Die Verwendung der ÖGS als Bildungssprache ist nicht verankert. Dies zeigt sich im Unterricht mit gehörlosen/hörbehinderten Kindern, sowohl in Gehörlosenschulen als auch in integrativen Schulsettings, und auch in der LehrerInnenausbildung sowie in den (personellen/materiellen) Ressourcen, die an Schulen zur Verfügung stehen.“ (ebd., 3)

Die Studie zeigte zudem, dass nur wenige Schulen ein bilinguales Konzept mit Deutsch und ÖGS verfolgen und die Beschulung von gehörlosen SchülerInnen meist ohne Verwendung von ÖGS erfolgt (vgl. ebd., 75). Die Situation hat sich in den darauffolgenden Jahren nicht wesentlich verändert, was man unschwer an einem politischen Statement des ÖGLB (Österreichischer Gehörlosenbund) von 2017 erkennen kann:

„Die wesentlichen Bereiche Frühförderung, Schule, Hochschulen und Lebenslanges Lernen sind alle von einem gravierenden Problem gekennzeichnet: Die Österreichische Gebärdensprache (ÖGS) wird nicht ausreichend eingesetzt, gelehrt und politisch unterstützt.“ (ÖGLB 2017, 2)

Nach wie vor herrscht ein eklatanter Mangel an gebärdensprachkompetenten PädagogInnen und DolmetscherInnen, weshalb gehörlose SchülerInnen großen sozialen und kommunikativen Barrieren ausgesetzt sind (vgl. ebd., 3). Die Wortschatzkompetenz eines gehörlosen Kindes kann bei Eintritt in die Schule mit der eines zweijährigen hörenden Kindes verglichen werden. Bis zum Pflichtschulabschluss (mit 15 Jahren) erreicht ein gehörloses Kind den Sprachschatz eines achtjährigen hörenden Kindes. Von den ca. 10.000 gehörlosen Menschen in Österreich sind 74 Prozent als funktionelle AnalphabetInnen anzusehen. Lediglich drei Prozent besitzen einen Maturaabschluss und nur ein Prozent verfügt über einen Universitätsabschluss (vgl. ebd.).

Damit dieser Rückstand ausgeglichen bzw. aufgeholt werden kann, wäre die Teilhabe am Unterricht ohne Benachteiligungen und Einschränkungen notwendig. Um dieses Ziel zu erreichen, ist die Einführung von ÖGS als Unterrichtssprache unabdingbar. Derzeit wird ÖGS nur in vereinzelt Fächern und nicht systematisch eingesetzt (vgl. ebd., 4).

Ein möglicher Grund dafür ist die Situation in der derzeitigen LehrerInnenausbildung. Aktuell können LehrerInnen an Gehörlosenschulen unterrichten, ohne die österreichische Gebärdensprache zu beherrschen. Die Gebärdensprachkompetenz muss erst in berufsbegleitenden Kursen erworben werden. Der Kurs umfasst lediglich 70 Stunden und die erworbenen Kenntnisse müssen in keiner Prüfung nachgewiesen werden (vgl. Krausneker/Schalber 2007, 223). Laut Krausneker und Schalber (2007) gibt es nur wenige LehrerInnen, die genügend Gebärdensprachkompetenz haben, um in dieser Sprache zu unterrichten (Krausneker/Schalber 2007, 137). Die restlichen Lehrkräfte haben ein sehr divergierendes Sprachniveau. Ihre ÖGS-Kompetenzen reichen von mittelmäßigen ÖGS-Kenntnissen, über LBG bis hin zu keinen Kenntnissen. Dabei haben viele kein Bewusstsein für ihre mangelnde Sprachkompetenz (vgl. ebd., 138). Gehörlose ÖGS-kompetente Erwachsene, welche als sprachliche Ressource genutzt werden könnten, werden oft nur als HilfslehrerInnen oder AssistentInnen angestellt. Das liegt vor allem daran, dass gehörlose Personen aufgrund ihrer körperlich-motorischen Eignung vom Studium an der pädagogischen Hochschule ausgeschlossen sind (vgl. Schwarz, 2010). Dennoch ist es bereits einer handvoll Gehörloser gelungen, das Studium mit Ausnahmegenehmigungen zu absolvieren. Seit dem Wintersemester 2018/19 gibt es zudem an der KPH Wien/Krems den Hochschullehrgang „Inklusive Gebärdensprachpädagogik“, welcher sich an Lehramtsstudierende bzw. LehramtsabsolventInnen richtet (vgl. Gebärdensprache 2018,1). In diesem Lehrgang sollen die Studierenden innerhalb von vier Semestern das Gebärdensprachniveau B2 erreichen und „vertiefendes Wissen bezüglich der Kommunikationssituation, Lebensumwelt und Mehrsprachigkeit gebärdensprachiger Kinder und Jugendlicher“ (KPH 2021, 1) erlangen.

Um den Überblick über die Bildungssituation von gehörlosen Personen noch zu vervollständigen, werden im Anschluss gängige Unterrichtsmodelle für gehörlose Kinder aufgeführt.

2.3.3 Schulische Integration von gehörlosen Kindern

In Österreich bestehen grundsätzlich zwei verschiedene Schulsettings für gehörlose Kinder. Sie können entweder eine der sechs Sonderschulen für Gehörlose besuchen oder mittels Einzel- oder Gruppenintegration in die Regelschule gehen. Ein Maturaabschluss kann jedoch nur erreicht werden, wenn sie in einer Regelschule integrativ unterrichtet werden, da Gehörlosenschulen diesen Abschluss nicht vorsehen. Zudem unterscheiden sich die Bildungsangebote stark zwischen den einzelnen Bundesländern (vgl. Krausneker/ Schalber 2007, 42f).

Bei der Integration von gehörlosen Kindern kann zwischen den Varianten

- bilinguale Integration,
- Gruppenintegration in einer Integrationsklasse
- und Einzelintegration in einer Klasse mit hörenden Kindern

unterschieden werden. Das Ausmaß, in welchem dem Kind im integrativen Setting ein/e StützlehrerIn zur Verfügung steht, hängt vom Bundesland ab. Diese StützlehrerInnen, sowie die IntegrationslehrerInnen, haben selten ÖGS-Kompetenz und oft keine zielgruppenspezifische Ausbildung. Gerade wenn der Unterricht vorwiegend auf die hörenden Kinder der Klasse ausgerichtet ist, wie es zum Beispiel bei einer Integration vorkommt, ist es notwendig, dass das gehörlose Kind die Unterrichtsinhalte versteht. Dabei sollte unbedingt auf die Verwendung der ÖGS zur Wissensvermittlung zurückgegriffen werden. Auch in den Sonderschulen für Gehörlose hat die ÖGS nicht den Status einer Unterrichtssprache (vgl. Krausneker/Schalber 2007, 425). Die wenigsten Kinder werden bilingual mit ÖGS und Deutsch unterrichtet, für die meisten werden lautsprachliche Unterrichtskonzepte angewendet (vgl. ebd., 42-75). Zum Zeitpunkt der Entstehung der Studie „Sprache Macht Wissen“ von Krausneker/Schalber (2007)⁷ gibt es in Österreich drei bilinguale Bildungsangebote mit Deutsch und ÖGS.

Dieser kurze Aufriss über die Bildungsangebote für gehörlose SchülerInnen zeigt, dass immer noch lautsprachliche Unterrichtskonzepte überwiegen. Laut Krausneker und Schalber (2007) fehlen „dem Gehörlosenschulwesen in Österreich in Bezug auf pädagogische Konzepte, verwendete Termini, der LehrerInnenausbildung und der Unterrichtssprache gemeinsame, einheitliche Grundlagen und zeitgemäße Ansätze, sowie sinnvolle, optimale Strukturen“ (Krausneker/Schalber 2017, 75).

Leider kann auf Grund von fehlenden Studien kein aktuellerer Einblick in die Bildungsangebote für gehörlose SchülerInnen gegeben werden und eine ausführliche Analyse der verschiedenen Schulhomepages und Befragung der Schulen würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Es wird von der Autorin davon ausgegangen, dass sich die Situation in der Zwischenzeit nur minimal verändert hat.

⁷ Seit dieser Studie sind keine weiteren Forschungen zur Gehörlosenbildung in Österreich durchgeführt worden. 2011 wurde eine Dissertation von Kramreiter zu diesem Thema verfasst, diese bietet jedoch keinen vergleichbaren Überblick.

2.3.4 Angebote für gehörlose Erwachsene

Da sich diese Arbeit mit gehörlosen Erwachsenen beschäftigt, sollen nun einige Bildungsangebote für diese Zielgruppe vorgestellt werden. Dabei wurden Institutionen ausgewählt, welche Deutschkurse auf Basis der ÖGS anbieten. Nachfolgend werden die bekanntesten Institutionen aufgezählt und kein Anspruch auf Vollständigkeit gestellt.

equalizent in Wien

Das 2004 gegründete Qualifikationszentrum für Gehörlosigkeit, Schwerhörigkeit, Gebärdensprache und Diversity Management ist das größte und wohl bekannteste Institut in Österreich. Es bietet verschiedene Schulungen für gehörlose Menschen in ÖGS an, gibt Gebärdensprachkurse für hörende Personen, organisiert jährlich den Diversity Ball und hat mit der Ausstellung „HANDS UP – Erlebnis Stille“ ein einzigartiges Angebot für Besucher geschaffen, die erleben wollen, wie es ist gehörlos zu sein. Equalizent hat sich zum Ziel gesetzt die Gesellschaft durch ihre Arbeit zu verbessern und unterstützt gehörlose Personen und Menschen mit anderen Behinderungen eine Arbeit zu finden. Zudem berät equalizent Firmen im Bereich des Diversity Managements. Bei equalizent arbeiten gehörlose und hörende Personen zusammen und alle MitarbeiterInnen sprechen die österreichische Gebärdensprache, so dass ein barrierefreier Zugang für gehörlose Personen gegeben ist. Für gehörlose Personen bietet equalizent fünf verschiedene Deutschkurse an. Deutsch in Gebärdensprache für AnfängerInnen kann als Semesterkurs (15 Termine, 3 Stunden pro Woche), als Webinar oder Intensivkurs absolviert werden. Dasselbe gilt für die Fortsetzungskurse Deutsch in Gebärdensprache für Fortgeschrittene 1 und 2.

Für Gehörlose aus dem Ausland ist der Kurs „Zwei in Einem-AnfängerInnen ohne Vorkenntnisse“ interessant, da in 290 Übungseinheiten sowohl die ÖGS als auch Deutsch vermittelt wird. Zusätzlich gibt der Kurs Informationen zur österreichischen Kultur, Landeskunde und speziell zu den Gehörlosengemeinschaften. Soziale Kompetenz ist ebenso ein Schwerpunkt des Kurses. Für gehörlose MigrantInnen mit geringen Vorkenntnissen gibt es den Kurs „Zwei in Einem- AnfängerInnen mit Vorkenntnissen“ (vgl. equalizent 2020).

Job.com in Linz

Job.com ist ein Bildungsprojekt des Instituts für Sinnes- und Sprachneurologie der Barmherzigen Brüder Linz. Es ist das Ziel von Job.com, gehörlose bzw. hörbeeinträchtigte Menschen in ihrer eigenen Sprache auf die Arbeitswelt vorzubereiten. Darum ist die Österreichische Gebärdensprache auch Unterrichtssprache bei Job.com (vgl. Job.com 2020).

Das Projekt verfolgt nicht nur das Ziel den TeilnehmerInnen die Möglichkeit zu geben, ihre Deutsch- und Gebärdensprachkompetenz zu verbessern. Ein wichtiger konzeptioneller Bestandteil ist auch die Verbesserung der Kommunikation am Arbeitsplatz und im Arbeitsalltag,

sowie das Verständnis für Firmenhierarchien und die Verbesserung der Umgangsformen und Verhaltensweise mit – in den meisten Fällen hörenden – KollegInnen sowie Vorgesetzten. Das übergeordnete Ziel des Projekts liegt darin, durch die Stärkung verschiedener Teilkompetenzen, wie zum Beispiel der Schriftsprach- und Kulturkompetenz, eine Verbesserung der innerbetrieblichen Kommunikationssituation zu schaffen.

Das Unterrichtsangebot beinhaltet Deutsch, Bewerbungsarbeit, Persönlichkeitsentwicklung, Allgemeinbildung, Österreichische Gebärdensprache, Mathematik und verschiedene andere Kurse je nach aktuellem Bedarf. Die Kurse finden in einem Ausmaß von ca. vier Stunden pro Woche statt. Dabei kann zwischen einem Gruppensetting oder einem Einzeltraining gewählt werden (vgl. ebd.).

KommBi in Innsbruck

KommBi setzt sich aus den Wörtern „Kommunikation“ und „Bildung“ zusammen und ist ein Bildungs- und Kommunikationszentrum für Gehörlose, Schwerhörige und CI-TrägerInnen in Tirol. Das Zentrum hat ebenfalls, wie job.com, das Ziel die Situation der KundInnen am Arbeitsplatz zu verbessern und bei der beruflichen Integration behilflich zu sein. Dafür bietet KommBi Kurse in vier verschiedenen Bereichen an: Individualschulungen, Wochenend- und Abendkurse, Sensibilisierung am Arbeitsplatz und Gebärdensprachkurse. Die MitarbeiterInnen sind sowohl gehörlose als auch hörende Personen und alle gebärdensprachkompetent. Deutsch als Fremdsprache wird als Individualschulung und als Wochenend- und Abendkurs angeboten. Dabei wird der Inhalt des Kurses an die Bedürfnisse der KursteilnehmerInnen angepasst. Von den Grundlagen der Grammatik, über das Schreiben von Bildgeschichten bis hin zur richtigen Aussprache von französischen und englischen Wörtern wird in den Kursen je nach Wunsch alles abgedeckt (vgl. KommBi 2020).

Durch die verschiedenen Angebote wird sichtbar, dass Deutsch nicht nur bei Gehörlosen gefragt ist, welche nicht in Österreich aufgewachsen sind, sondern auch ein großer Bedarf an Deutschkursen für gehörlose Erwachsene aus Österreich besteht. Besonders in der Arbeitswelt ist die Kommunikation und das Zurechtfinden in der hörenden Welt enorm wichtig und gerade in diesen Bereichen scheint es einen enormen Aufholbedarf zu geben.

Nach der ausführlichen Behandlung der Themen Gehörlosigkeit, Gebärdensprache und Bildungssituation von gehörlosen Menschen soll in weiterer Folge theoretisch auf den zweiten Aspekt der Forschungsfrage, die Sprachlernerfahrungen und Lernstrategien, eingegangen werden.

2.4 Sprachlernerfahrungen und Lernstrategien

In diesem Kapitel sollen die Begriffe Lernerfahrung und Lernstrategie theoretisch bearbeitet werden. Dazu wird zunächst auf die Lernerfahrung und die Umweltfaktoren der Lernerfahrung eingegangen und anschließend verschiedene Kategorien von Lernstrategien vorgestellt.

2.4.1 Sprachlernerfahrung

Die Sprachlernerfahrung ist ein Konzept, das zahlreiche Faktoren beinhaltet, die den/die Lernenden und seine/ihre Kenntnisse in der Zielsprache beeinflussen. Dazu gehören Lernstrategien, Ansichten über das Lernen, Wissen über Lerntypen und Lehrmethoden, die ein/e LernerIn in seiner Lernkarriere erlebt hat. Außerdem beinhaltet der Begriff der Erfahrung jeden Kontakt, der mit der zweiten Sprache und der dazugehörigen Kultur gemacht wurde, wodurch die Erfahrung individuell wird. Erfahrungen beeinflussen nicht nur unsere Handlungen und Entscheidungen, sondern bestimmen auch das zukünftige Verhalten in bestimmten Situationen. Sprachlernerfahrungen beeinflussen unser Urteil über erfolgreiches oder erfolgloses Sprachenlernen und dessen Ergebnisse (vgl. Bailey et al. 1996, 14). Sucht man nach einer Definition für den Begriff der Lernerfahrung, stößt man in der Literatur auf viele verschiedene Varianten. The Glossary of Education Reform definiert den Begriff mit folgender breiter Beschreibung:

“Learning experience refers to any interaction, course, program, or other experience in which learning takes place, whether it occurs in traditional academic settings (schools, classrooms) or nontraditional settings (outside-of-school locations, outdoor environments), or whether it includes traditional educational interactions (students learning from teachers and professors) or nontraditional interactions (students learning through games and interactive software applications).” (Partnership 2014, o.S.)

Gómez und Escandón (2017) versuchten eine genauere Definition für das Konzept der Lernerfahrung zu finden. Sie argumentieren, dass die Charakterisierung der Lernerfahrung bisher entweder mit bestimmten Datenpunkten verknüpft war, wie z. B. der Anzahl der Jahre, in denen Lernende die Sprache gelernt haben, der Exposition gegenüber der Zielkultur und der Erreichung eines bestimmten Niveaus in der L2 oder einem bestimmten Prozess, den der/die Lernende durchlaufen hat, wie das Lernen von grammatikalischen Strukturen (vgl. Gómez/Escandón 2017, 38). Das würde bedeuten, dass bestimmte Prozesse für alle Lernenden die gleichen Auswirkungen haben, wenn nur diese Faktoren berücksichtigt werden und laut Gómez und Escandón deshalb nicht für eine Definition ausreichen (vgl. ebd.). Ein alternativer Ansatz zur Auswirkung von Erfahrungen auf die Zielsprache wurde von Escandón (2012) entwickelt, der darauf hinweist, dass Lernerfahrungen eine Wechselwirkung von Spannung und Entspannung beinhalten, welche schlussendlich zur Internalisierung der L2 führt.

Weiters sind Lernerfahrungen nicht nur wesentlich für die Sprachverbesserung, sondern auch wichtig für das psychologische Wachstum der Lernenden (vgl. Gómez/Escandón 2017, 39). Unterschiedliche Lernerfahrungen, egal ob positiv oder negativ, und die individuellen Merkmale der Lernenden führen zu einzigartigen Lernergebnissen. Jede/r Lernende einer Sprache entscheidet selbst, welche Lernerfahrungen relevant sind und beeinflusst dadurch ihre/seine Sprachentwicklung.

Wie bereits erwähnt, gibt es viele Faktoren, welche den Lernprozess und das Verständnis von Lernerfahrungen beeinflussen, dazu gehören unter anderem die sozialen und kulturellen Erfahrungen, welche mit der L2 verbunden sind. In der Zweitsprachenforschung sind diese Faktoren von großer Bedeutung, da, wie Brown (vgl. 1980, 129) feststellt, das Erlernen der Zweitsprache in der Regel das Erlernen der Kultur der Zielsprache umfasst. Dazu zählen Ideen, Bräuche, Fähigkeiten und Künste, die eine Gruppe von Menschen darstellen und als charakteristisch für sie angesehen werden (vgl. Brown 1980, 123).

Zu dem Begriff der Kultur sagt Brown folgendes:

“Culture is a way of life. Culture is the context within which we exist, think, feel, and relate to others. It is the ‘glue’ that binds a group of people together.” (Brown 1980, 122)

Sprache ist ein wesentlicher Teil der Kultur, daher können die Einstellungen zu einer Kultur, sowie der Glaube an diese Kultur das Sprachenlernen stark beeinflussen. Aus diesem Grund hat jeder Kontakt zwischen den Lernenden und der Kultur, einschließlich der Kommunikation mit Mitgliedern dieser Kultur, auf die Erfahrung des Sprachenlernens eine Auswirkung (vgl. Wilkins 1974, 50). Neben dem Faktor der Kultur müssen aber auch soziale Faktoren berücksichtigt werden, wie z.B. die Beziehung zu Lehrenden oder Mitlernenden. Insbesondere in einem Schulsystem, in dem das Lernen in Gruppen stattfindet, spielen diese Variablen eine wichtige Rolle und wirken sich auf die Assoziationen der Lernenden mit der zu erlernenden Sprache aus. Dazu zählen auch die verschiedenen Lehrmethoden und die spezifischen Kommunikationssituationen, die die Lernenden bis jetzt erlebt haben (vgl. ebd., 50ff). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Lernerfahrung von vielen verschiedenen Komponenten wie Kultur, sozialen Interaktionen, Lehrern und Lehrmethoden geprägt wird, die gemeinsam zu einer individuellen Wahrnehmung dieses Konzepts bei den Lernenden führen (vgl. Gómez/Escandón 2017, 38).

2.4.2 Sprachlernstrategie

In der Fachliteratur findet man viele Versuche den Begriff Lernstrategie zu definieren. Dabei stellt sich immer wieder die Frage, ob Strategien bewusst oder unbewusst angewandt werden (vgl. Bimmel 2012, 4). Die Antwort darauf ist jedoch besonders im Hinblick auf die Didaktik wesentlich. Zudem gibt es viele verschiedene Begriffe, welche mehr oder weniger das gleiche Konzept beinhalten, wie zum Beispiel Lernverfahren, Lerntaktiken oder Lerntechniken. Diese Vielzahl an Begriffen erschwert es eine passende Definition für diese Arbeit zu finden. Grundsätzlich kann jedoch festgehalten werden, dass es darum geht, „wie (Deutschlernende) beim Lernen der Fremdsprache vorgehen“ (ebd., 3). Feldmeier (2010) versteht unter Lernstrategien „Verfahren, die von Lernenden bewusst eingesetzt werden, um Ziele zu erreichen“ (Feldmeier 2010, 93). Westhoff (2001) formuliert folgende Definition: „Eine Lernstrategie ist ein Handlungsplan, um ein Lernziel zu erreichen“ (Westhoff 2001, 687 zit. n. Bimmel, 2012, 4). Meist handelt es sich um unbeobachtbare Vorgänge, die im Kopf der Lernenden ablaufen, wie zum Beispiel das Übertragen der L1- Kenntnisse. Es gibt aber auch Handlungen, welche beobachtet werden können, wie das Wortschatzlernen mit Hilfe von Karteikarten. Pläne sind normalerweise bewusst, weshalb laut Westhoffs Definition Lernstrategien ebenso bewusst sind. Die Definition unterscheidet zudem implizit zwischen einer Lernstrategie und der Ausführung einer strategischen Lernhandlung. Das bedeutet, dass der Fokus entweder darauf liegt, dass gelernt wird Lernstrategien zu generieren, oder strategische Lernhandlungen richtig auszuführen, oder beides gleichermaßen (vgl. Bimmel 2012, 4).

In dieser Arbeit wird beides unter Lernstrategien verstanden. Lernstrategien können laut Westhoff als Bedingungs-Handlungs-Paare beschrieben werden. („Wenn es mein Lernziel ist, XYZ zu erreichen, dann führe ich die strategische Lernhandlung so-und-so aus.“) Der Lernende nimmt zwei Rollen ein: zum einen die des mentalen Managers/der mentalen Managerin kognitiver Prozesse (das Lernen planen, einrichten, beobachten, steuern, auswerten und reflektieren) und zum anderen die des/der Ausführenden strategischer Lernhandlungen (z.B. Wortbedeutungen aus dem Kontext ableiten, sich Notizen machen, ein Assoziogramm erstellen usw.).

In der Fachliteratur finden sich verschiedene Klassifizierungsversuche von Lernstrategien. In dieser Arbeit soll nun die Einteilung in fünf Kategorien nach Vanhaegendorn (2002) in den folgenden Unterkapiteln vorgestellt werden (vgl. Vanhaegendorn 2002, 16ff), wobei in Anlehnung an Bimmel (2006) unter dem Begriff der kognitiven Strategien, die Subkategorie der Sprachverarbeitungsstrategien ergänzt werden (Bimmel 2006, 362ff).

2.4.2.1 *Metakognitive Strategien*

Metakognitive Strategien sind wesentlich für das sprachliche Lernen, da sie zum einen der Kontrolle und zum anderen der Steuerung des eigenen Sprachlernprozesses dienen (vgl. Schramm 2010, 99). Zu den metakognitiven Strategien zählen folgende Subkategorien (vgl. Vanhaegendorn 2002, 17f):

- *Hinhören:* Um Satzstrukturen, richtige Aussprache und Betonung usw. zu lernen, ist ein genaues und aufmerksames Zuhören erforderlich. Für gehörlose Personen fällt diese Strategie weg, weshalb es spannend ist, mit welchen anderen Strategien diese kompensiert werden kann.
- *Bewusst nach Anwendungsmöglichkeiten suchen und sie nutzen:* Beim Erlernen von neuem Wortschatz ist es hilfreich, wenn man diesen in einen Kontext setzt. Zum Beispiel kann man bei einem Zoospaziergang die Tiernamen lernen oder auf einem Markt das Vokabular für Obst und Gemüse festigen. Diese Strategie ist in vielen Fremdsprachenlehrbüchern vorhanden.
- *Selbstkorrekturen:* Die eigenen gesagten bzw. im Fall gehörloser Lernender geschriebenen Fehler zu korrigieren ist eine wesentliche Strategie, um nicht stets auf die Hilfe anderer angewiesen zu sein.
- *Selbstüberwachung:* Bei dieser Strategie handelt es sich um die bewusste Anwendung von Regeln und Norm. Dies ist aber auch abhängig davon, ob ein/e LernerIn extrovertiert oder introvertiert ist. Extrovertierte LernerInnen neigen eher dazu einfach „darauf los“ zu reden, während introvertierte LernerInnen genau auf ihre Sprachwahl achten.
- *Selbsteinschätzung von Lernfortschritten und Selbstbewertung:* Der/die Lernende schätzt selbst, eventuell im Vergleich zu anderen KursteilnehmerInnen, die eigene Sprachentwicklung ein.
- *Selektive Wahrnehmung:* Der/die LernerIn lernt, je nach Interesse, bestimmte sprachliche Daten schneller als andere. Zum Beispiel werden Sportbegeisterte den Wortschatz rund um Sport erlernen.

2.4.2.2 *Affektive Strategien*

In einem ganzheitlichen Deutschunterricht dürfen neben den (meta)kognitiven Strategien die affektiven Strategien nicht fehlen. Ziel soll es sein, Ängste und Stress abzubauen und sich selbst zu ermutigen. Im Folgenden werden die affektiven Strategien vorgestellt:

- *Angst reduzieren:* Angst blockiert und verhindert den Lernprozess, dessen sollten sich die LernerInnen bewusst sein und Maßnahmen setzen, um Angst zu reduzieren. Dafür könnten autogenes Training, Supervision, Gespräche mit positiven Menschen und fröhliche Gedanken helfen.
- *Selbstermutigung:* Bei dieser Strategie, geht es darum, sich selbst Mut zu machen und sich selbst nicht zu unterschätzen.
- *Selbstbelohnung:* Wir neigen dazu, uns viel zu oft Vorwürfe zu machen und loben uns viel zu selten selbst. Eine Selbstbelohnung, wie zum Beispiel eine Reise in das Land der Zielsprache, kann sich jedoch motivierend auf das Sprachenlernen auswirken.

2.4.2.3 Soziale Strategien

Zu den sozialen Strategien gehören die Lernstrategien, die Mitlernende, kompetente ErstsprachlerInnen oder allgemein andere Personen in das Sprachenlernen miteinbeziehen.

- *Nachfragen:* Das Erfragen von Bedeutungen von Wörtern oder lexikalischen Einheiten hilft den Lernprozess zu beschleunigen. Ebenso die Versicherung, ob ein Satz richtig gesagt/geschrieben wurde und das Annehmen von Korrekturen.
- *Kontaktsuche zu SprecherInnen der Zielsprache:* Eine häufige Kommunikation mit Native Speakern ist enorm wichtig. LernerInnen im Ausland sollten sich daher nicht nur unter Landsleuten austauschen, sondern auch den Kontakt zu Einheimischen suchen. Dasselbe gilt für gehörlose Personen, auch wenn andere gehörlose Personen die gemeinsame Kultur besser verstehen und die Kommunikation in Gebärdensprache leichter ist, sollte versucht werden, mit hörenden Personen in Kontakt zu treten, um Deutsch zu üben.
- *Auf kulturelle Besonderheiten achten:* Kulturelle Feste und Feiern eignen sich besonders, um die Sprache als Fenster zu einer neuen Kulturwelt zu sehen. Diese Strategie ist eng mit der zuvor genannten verknüpft.

2.4.2.4 Gedächtnisstrategien

Gedächtnisstrategien dienen dazu, sprachliche Mittel aus dem Arbeits- in das Langzeitgedächtnis zu überführen und dafür zu sorgen, dass diese nicht vergessen werden und man sich wieder daran erinnern kann (vgl. Schramm 2010, 97).

- *Gruppieren*: Es erleichtert das Lernen, wenn man zum Beispiel den Wortschatz in sogenannten Wortfeldern (bestimmten Gruppen/ Bereichen) lernt. Auch syntaktische und weitere grammatische Phänomene lassen sich in Kategorien einteilen.
- *Sich etwas lebhaft vorstellen*: Wenn man sich einen gelesenen Text lebhaft vorstellt, lässt sich der neue Wortschatz besser einprägen. Als Beispiel kann man sich beim Lesen eines Kochrezeptes die einzelnen Arbeitsschritte vorstellen. Dabei können Phantasie und unterstützende Hand bzw. Körperbewegungen helfen. Da die ÖGS sehr bildhaft ist, ist diese Strategie automatisch gegeben, wenn ein Text gebärdet wird.
- *Reime und Rhythmus nutzen*: Gedichte und Reime sind für den Lernprozess hilfreich. Dabei können zum Beispiel Verben mit derselben Endung gemeinsam gelernt und gemerkt werden (z. B.: reagieren, importieren, reparieren, usw.) Grammatische Regeln können in Gedichte oder Lieder verpackt werden, damit man sie sich leichter merken kann. Diese Strategie ist besonders bei Kindern beliebt.
- *Bilder und Laute verwenden*: Wortigel herstellen, Eselsbrücken verwenden, Lautverwandtschaften nutzen usw.
- *Regelmäßig und geplant wiederholen*: zum Beispiel mit Hilfe einer Vokabelkartei

2.4.2.5 Allgemeine kognitive Strategien

Unter die allgemeinen kognitiven Strategien fallen auch die Phonetik-, Lexik- und Grammatikstrategien, was Bimmel/Rampillon (2000) als Sprachverarbeitungsstrategien bezeichnen. Darunter fallen Strategien, die Regelmäßigkeiten ermitteln, Sprachvergleiche ziehen, oder Satzmuster gebrauchen (vgl. Schramm 2010, 98).

- *Bedeutung erraten aufgrund des Kontextes*: Bei dieser Lernstrategie werden Zusammenhänge zwischen verschiedenen Textteilen hergestellt, um so den gesamten Sinn zu erfassen und Verständigungslücken mittels des Kontextes zu beseitigen. Mit dieser Methode kann man zum einem einen Text verstehen, zum anderen aber auch passiv neuen Wortschatz erwerben. Für diese Strategie ist häufig ein gewisser Grad an Weltwissen notwendig, um vorauszusagen, welche Informationen der Text wahrscheinlich enthält. Gehörlose Lernende haben, wie vorab ausgeführt, oft eine schlechte Schulbildung und können deshalb nicht auf so ein Wissen zurückgreifen. Zudem unterscheidet sich das europäische Weltwissen zum Beispiel von dem arabischen (vgl. Janisch 2015, 97).

- *Gebrauch von einfachen (unspezifische) Ausdrücken und von Gesten:* Statt spezifischen und komplizierten Ausdrücken werden eher allgemeine Wörter verwendet, wie zum Beispiel „gehen“ statt spazieren, laufen, fahren. Fällt einem keines dieser Wörter ein, kann man Gesten und Mimik einsetzen, um sich zu verständigen.
- *Umschreibung von unbekannten Wörtern*
- *Gebrauch von Allzweckwörtern*, wie zum Beispiel „Dingsda“
- *Eigene Wortprägungen* zum Beispiel Vegetarianer statt Vegetarier
- *Wörtliche Übersetzungen aus der Erstsprache*
- *Zeitgewinnungsstrategien* wie z.B. „ähm“ oder „mmh“
- *Hilfsappelle:* Darunter fällt die fragende Intonation, Pausen oder Nachfragen „wie nennt man...?“

Abschließend ist festzuhalten, dass alle vorliegenden Klassifikationen das generelle Problem haben, dass eine eindeutige Zuordnung nicht immer möglich ist, da die Funktion auch immer von der Intention der LernerInnen abhängt. So kann die Strategie einer Textzusammenfassung während des Lesens zum Beispiel sowohl eine kognitive als auch eine metakognitive Funktion übernehmen. Da sie sprachliches Material bearbeitet und umwälzt, hat sie Eigenschaften einer kognitiven Strategie. Durch das Herausarbeiten von Hauptinformationen kann sie aber auch als metakognitive Strategie zur weiteren Bearbeitung des sprachlichen Inputs verstanden werden (vgl. Neuner-Anfindsen 2005, 128).

2.4.3 Sprachlerntheorie für gehörlose LernerInnen

Zu dem Thema, welche Sprachlernstrategien gehörlose Personen anwenden, gibt es noch keine Studien, jedoch gibt es schon mehrere Aussagen, darüber, wie gehörlose Personen lernen. Dabei lassen sich drei wesentliche Punkte hervorheben (vgl. Moores 2010, 452):

1. Gehörlose Lernende sind visuelle LernerInnen und verarbeiten Information anders als hörende Lernende.
2. Das gehörlose Gehirn/Gedächtnis unterscheidet sich von dem der Hörenden.
3. Eine natürliche Sprache, wie zum Beispiel die Gebärdensprache, sollte das Hauptkommunikationsmittel zur Wissensvermittlung darstellen.

Obwohl gehörlose Personen Informationen hauptsächlich visuell erlangen, verarbeiten und speichern und dadurch das Gehirn etwas anders strukturiert ist als das von hörenden

Personen, erfolgt die Sprachverarbeitung von Laut- und Gebärdensprachen sehr ähnlich. Eine Studie von Campbell, MacSweeney und Waters (2008) konnte folgendes belegen:

“[...] that sign languages are structured and processed in a manner similar to that for spoken languages, that is, both sign and spoken languages appear to depend on the same cortical substrate. Therefore, they may be considered functionally equivalent in terms of their cognitive and linguistic bases. Sign, which can use space to encode language, may employ more right hemisphere processing, but the fundamentals are the same.” (Moore 2010, 452)

Diese Erkenntnisse sind in einem Unterrichtsetting mit gehörlosen Lernenden zu beachten und die Materialien sollten an ihre Bedürfnisse angepasst werden. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Anforderungen und das Niveau gesenkt werden soll. Es stellt sich immer wieder die Frage, wie herkömmliche Modelle, welche für hörende oder bilinguale Lernende entwickelt wurden, beim Spracherwerb gehörloser Personen eingesetzt werden können. Cummins (1979) prägte die Interdependenzhypothese, welche besagt, „dass Kinder ein hohes Kompetenzniveau in ihrer Zweitsprache erreichen können, wenn die Entwicklung ihrer Erstsprache gefördert wird“ (Krausneker 2006, 56). Es gibt viele Studien, die aufzeigen, dass gehörlose Kinder gehörloser Eltern in der Schule erfolgreicher sind als gehörlose Kinder hörender Eltern. Das lässt sich auf den visuellen Sprachinput vor dem Schuleintritt zurückführen. Das entspricht der Interdependenzhypothese, da eine intakte Erstsprache (z.B. ÖGS) den Zweitspracherwerb erleichtert und das Entwickeln von Lernstrategien fördert (vgl. ebd.). Auch wenn die Interdependenztheorie für das Sprachenlernen bei Gehörlosen seine Gültigkeit zeigt, gibt es kein konkretes Modell des Sprachlernens für gehörlose Kinder.

„We need a model of sign bilingual literacy development, which reflects the second language learning situation of deaf children, and which specifically addresses how sign language might serve as the mediating function between inner language and written language.“ (Swanwick 2003, 19 zit. n. Krausneker 2006, 59)

Krausneker (2006) formuliert basierend auf dieser theoretischen Grundlage drei Thesen für einen adäquaten Sprachunterricht für gehörlose LernerInnen (vgl. Krausneker 2006, 60ff):

- I. *Relevanz der unterschiedlichen Vorerfahrungen hörender und gehörloser bilingualer LernerInnen:* Wenn hörende Personen aus dem Ausland nach Österreich ziehen und Deutsch lernen, haben sie schon vor dem Deutschkursbeginn ständigen auditiven Input. Beim Lesen und Schreiben lernen sie dann, die neuen Grapheme mit bekannten Phonemen zu verknüpfen. Bei gehörlosen Personen ist dies nicht der Fall, da sie die nationale Schriftsprache nur didaktisiert erlernen können. Aber auch die Kulturtechniken Lesen und Schreiben müssen erlernt werden, da die meisten Personen keine oder kaum Schriftkompetenzen verfügen, da ihre Erstsprache (die Gebärdensprache) keine

geschriebene Sprache ist. Diese individuellen sprachlichen Umstände müssen in der Konzeption des Sprachunterrichts mitbedacht werden.

- II. *Früh natürlich erworbene Erstsprache, leichter erlernte Zweitsprache:* Die Voraussetzung einer soliden Erstsprache für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb ist die Basis für alle bilingualen Bildungsmodelle. Auch für gehörlose Lernende ist die Erstsprachkompetenz ein wichtiger Faktor. Dabei soll nicht nur dafür gesorgt werden, dass die gehörlosen Kinder bereits vor der Einschulung Zugang zu einer Gebärdensprache erhalten, sondern die Gebärdensprache auch für das Lernen der L2 verwendet wird.
- III. *Verschiedenartige Zweisprachigkeit bei gehörlosen und hörenden Menschen:* Gehörlose Zweisprachigkeit (siehe Kapitel 2.2.7) bezieht sich meist auf eine Gebärdensprache und die schriftliche Repräsentation einer Lautsprache. Bei einem Vergleich zwischen hörenden und gehörlosen SchülerInnen in Hinblick auf deren Lese- und Schreibkompetenzen, sollte man beachten, dass man nicht die Sprachkompetenzen bilingualer Personen mit monolingualen Kompetenzen vergleicht, sondern auch hörende Personen heranzieht, deren L2 in ihrer grammatischen Struktur ebenfalls stark von der L1 abweicht. Der sprachliche Input sollte darauf basieren, dass gehörlose Kinder zuerst Gebärdensprachkompetenz und dann Schrift- und Lautsprachkompetenz erwerben bzw. erlernen.

3 FORSCHUNGSDESIGN UND FORSCHUNGSMETHODEN

Nach der theoretischen Einbettung des Themas sollen in diesem Kapitel die methodische Herangehensweise und das Forschungsdesign im Detail vorgestellt werden. Ziel dieses Kapitels ist es, den Ablauf der Studie zu erläutern und die Auswahl der Methoden zu begründen. Dabei wird zunächst der Fokus auf die Forschungsfrage gelegt (3.1), die dann zur Beschreibung des Forschungsdesigns führt, welches auch die Darstellung und Diskussion der Gütekriterien und der ethischen Überlegungen beinhaltet. Im Anschluss werden die Methoden der Datenerhebung (3.2), der Datenaufbereitung (3.3) und der Datenanalyse (3.4) erläutert und reflektiert.

3.1 Forschungsfrage

Der Theorieteil dieser Arbeit behandelt die relevanten Themenbereiche für die vorliegende Forschung. Der Fokus liegt dabei auf der Bildungssituation sowie dem Spracherwerb gehörloser Personen und auf Sprachlernstrategien im Allgemeinen. Es konnte aufgezeigt werden, dass es häufig zu einem verzögerten Erstspracherwerb bei gehörlosen Personen kommt und dass dieser sich negativ auf das Lernen weiterer Sprachen auswirkt. Weiters wird in den Schulen immer noch zu wenig Gebärdensprache eingesetzt, obwohl mehrfach durch Studien belegt

werden konnte, dass dies förderlich für den Unterricht gehörloser Lernender wäre. In den wenigsten Ländern ist die Gebärdensprache ein eigenes Fach, wie äquivalent in Österreich Deutsch für hörende Kinder angeboten wird. Daher wissen die Lernenden meist nicht, wie eine Sprache funktioniert und können sich somit auf keine Metasprache oder auf Vergleichswerte in anderen Sprachen beziehen. Die Forschungsfrage dieser Arbeit setzt sich aus diesen im Theorieteil behandelten Themen zusammen und lautet wie folgt:

- Welche Lernstrategien wenden gehörlose Erwachsene beim Erlernen der schriftlichen Kompetenzen in Deutsch als Zweitsprache an?

Daraus lässt sich noch eine vertiefende Forschungsfrage ableiten:

- Inwiefern hängen diese Lernstrategien mit den Sprachlernerfahrungen zusammen?

Die Antworten auf diese Fragen sollen mit Hilfe einer sprachbiografischen Datenerhebung gefunden werden. Bevor die angewendete Forschungsmethode des leitfadengestützten narrativen Interviews erläutert wird, soll an dieser Stelle kurz auf die Gütekriterien und die ethischen Überlegungen, welche dieser Arbeit zu Grunde liegen, eingegangen werden.

3.1.1 Forschungsdesign

Der Forschungsprozess lässt sich in vier Phasen unterteilen, welche der Abbildung entnommen werden können und im Anschluss näher erläutert werden.

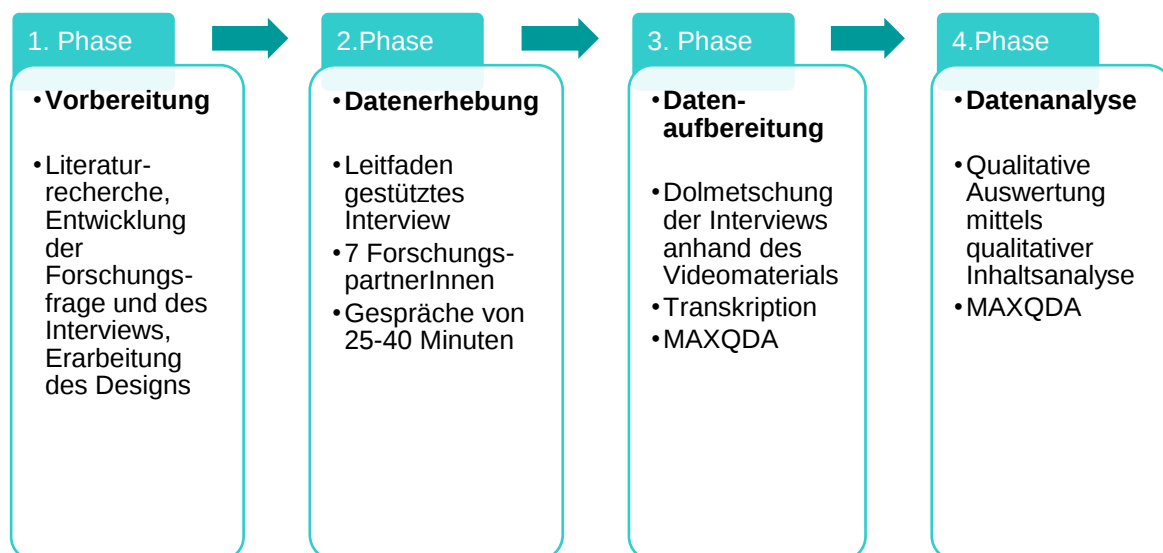


Abb. 2 Darstellung des Forschungsdesigns

In der Vorbereitungsphase wurde die Forschungsfrage formuliert und es wurden theoretische und methodische Inhalte mittels Literaturrecherche eingearbeitet. Zudem wurde das Forschungsdesign erstellt. Dabei entstand ein Konzept für die Datenerhebung, die

Datenaufbereitung und die Datenanalyse. Für die Datenerhebung wurden sieben narrative-leitfadengestützte Interviews (siehe Kapitel 3.2) durchgeführt. Vor der Erhebung wurden die ForschungspartnerInnen über die Verwendung der gewonnenen Daten aufgeklärt und, da die Interviews online stattfanden, mündlich eine Einverständniserklärung eingeholt. Die Interviews wurden über Zoom durchgeführt und direkt mit dem Programm aufgenommen. Die Videos wurden anschließend von der Autorin aus der Gebärdensprache in das Deutsche gedolmetscht und transkribiert. Mit Hilfe des Programms MAXQDA konnten die gewonnenen Audiodateien, unter der Berücksichtigung der Transkriptionsregeln nach Kuckartz (2014), anschließend aufbereitet werden. Im Anschluss wurden die Transkripte nochmals mit den Videos abgeglichen, um vor allem auch non-manuelle Marker zu berücksichtigen. Im nächsten Schritt folgte eine Auswertung der Daten mit der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2015). Dafür wurden die Daten zunächst kategorisiert und im Anschluss miteinander in Beziehung gesetzt.

3.1.2 Gütekriterien

Um Allgemeingültigkeit in der qualitativen Forschung zu erreichen, ist es notwendig Gütekriterien für die Forschungsarbeit in diesem Bereich offenzulegen und zu reflektieren. Während bei den quantitativen Ansätzen klar definierte und standardisierte Kriterien existieren, fehlt so ein allgemein gültiger Kriterienkatalog in der qualitativen Forschung (vgl. Schmelter 2014, 42). Quantitative Studien nehmen meist eine distanzierte Außenperspektive ein, während qualitative Forschungen versuchen die Innenperspektive der Teilnehmenden zu erfassen (vgl. Caspari 2016, 17). Aus diesem Grund müssen für die qualitative Forschung andere Gütekriterien beachtet werden als bei quantitativen Studien (vgl. Flick 1987/1995, Schmelter 2014, Steinke 1999 u.a.).

Für jede qualitative Methode können spezifische Gütekriterien aufgestellt werden. Laut Mayring (2002) unterliegen sie jedoch fünf Grundsätzen, die im Folgenden auf die vorliegende Arbeit bezogen werden (vgl. Mayring 2002, 19ff).

- 1. Subjekt als Ausgangspunkt:** Im Zentrum stehen die Menschen, sie müssen Anfang und Ziel der Forschung sein. Der theoretische Teil dieser Arbeit bezieht sich auf die Lebensrealität der befragten Personen, welche in leitfadengestützten narrativen Interviews über ihre Sprachenrepertoires und Sprachlernstrategien sprechen. Ziel ist es herauszufinden, welche Strategien beim Deutschlernen besonders hilfreich für gehörlose Personen sind und wie diese didaktisch gefördert werden können.
- 2. Genaue Deskription des Gegenstandsbereichs im Vorfeld:** Dieser Grundsatz wird mit dem ersten Kapitel abgedeckt, in welchem relevante Themen mit Hilfe von bereits

bestehenden Forschungen und vorhandener Literatur dargestellt und dadurch kontextuell eingebettet werden.

3. **Interpretationen des Forschenden sind unumgänglich:** Bei der Analyse von Interviews ist zu beachten, dass sie stets eine Form von Interpretation beinhaltet. Verbale und nonverbale Aussagen der interviewten Person können von unterschiedlichen Personen verschieden wahrgenommen und gedeutet werden. Dieser Vorgang muss deshalb bewusst gemacht und argumentativ begründet werden.
4. **Natürliches Umfeld der Untersuchungen:** Menschen verhalten sich nicht natürlich, wenn sie wissen, dass sie beobachtet werden. Dadurch kommt es zu Verzerrungen der Ergebnisse. Aus diesem Grund sollte für die Untersuchung ein möglichst natürliches alltägliches Umfeld geschaffen werden. Die Interviews fanden aufgrund von COVID-19 über Zoom statt, somit waren die ForschungspartnerInnen in ihren eigenen Wohnungen und von ihrem alltäglichen Umfeld umgeben.
5. **Begründung der Verallgemeinerung:** Da es sich in dieser Arbeit um eine kleine Stichprobe handelt, ist es wichtig, dass die hervorgehenden Verallgemeinerungen begründet werden und nicht automatisch auf alle gehörlosen Personen, welche nicht in Österreich geboren wurden, übertragen werden.

3.1.3 Ethische Überlegungen

Da für diese Arbeit ein empirisches Forschungsdesign gewählt wurde, bei dem Personen und ihre Erfahrungen im Zentrum stehen, ist es an dieser Stelle notwendig Überlegungen zur Forschungsethik anzustellen. Jede Forschung, welche Datenerhebungen von Personen beinhaltet, steht vor dem Dilemma, Verantwortungen und Ansprüche gegenüber den ForschungspartnerInnen einerseits und der „scientific community“ andererseits zu haben (vgl. Legutke/Schramm 2016, 109). Die an der Forschung teilnehmenden Personen haben ein Anrecht darauf, dass ihre Daten geschützt und ihre Privatsphäre respektiert wird. Um dies zu gewährleisten und die TeilnehmerInnen darüber zu informieren, inwiefern ihre Daten genutzt werden, wird ihnen vor dem Interview ein Infoblatt und eine Einwilligungserklärung (siehe Anhang A.2) in Gebärdensprache übersetzt und um eine mündliche Einwilligung gebeten.

Das Infoblatt erklärt das Thema und das Ziel der Masterarbeit, den Vorgang der Datenerhebung und die Versicherung einer Pseudonymisierung⁸ der InterviewpartnerInnen. Dabei gilt es zu beachten, wie viel Information man im Vorfeld über das Forschungsprojekt preisgibt, ohne

⁸ Im Gegensatz zur Anonymisierung sind den Forschenden bei der Pseudonymisierung die Namen der ForschungspartnerInnen bekannt, sie werden aber im Zuge der Datenaufbereitung pseudonymisiert (vgl. Legutke/Schramm 2016, 113; Settineri 2014, 61).

die ForschungspartnerInnen dadurch zu beeinflussen (vgl. Mackey/Gass 2005, 27f). Aus diesem Grund wurde versucht, nur einen groben Überblick über das Forschungsvorhaben zu geben. Da Deutsch nicht als Erstsprache der interviewten Personen angesehen werden kann, wurde darauf geachtet, dass das Infoblatt und die Einwilligungserklärung in die österreichische Gebärdensprache übersetzt werden. Durch die mündliche Zusage der Einwilligungserklärung bestätigten die InterviewpartnerInnen ihre Freiwilligkeit und dass sie von Seiten der Forscherin weder beeinflusst noch unter Druck gesetzt wurden. Für eine positive Forschungsbeziehung ist es hilfreich, wenn die beteiligten Personen das Gefühl haben, dass die Beteiligung gewinnbringend ist (vgl. Legutke/Schramm 2016, 109). Eine Bezahlung für den Zeitaufwand der ForschungspartnerInnen ist aus Ressourcengründen nicht möglich, jedoch wurde ihnen ein kleines Dankeschön per Post gesendet und versprochen, ihnen das Ergebnis der Untersuchung zukommen zu lassen.

3.2 Datenerhebung

Um die in Kapitel 3.1 angeführten Forschungsfragen zu beantworten, wird mit der Methode des narrativen und des leitfadengestützten Interviews gearbeitet. Sieben ForschungspartnerInnen wurden aufgefordert, frei über ihre Sprach- und Sprachlernerfahrungen zu sprechen. Das freie Erzählen ist ein wichtiger Bestandteil der Forschung, da dadurch Aspekte aufkommen können, welche zuvor nicht bedacht wurden. Um dennoch konkrete Antworten auf die Fragestellungen zu erhalten, wurden zusätzlich einige Leitfragen formuliert. Es handelt sich hierbei also um eine Mischform eines narrativen und eines leitfadengestützten Interviews. Beide Interviewformen sollen im Folgenden erläutert werden.

3.2.1 *Das narrative Interview*

Fritz Schütze entwickelte in den 1970er Jahren das narrative Interview, welches sich besonders in der Biographieforschung etabliert hat (vgl. Lindow 2018, 67). Das narrative Interview stellt ein maximal offenes, stärker monologisch geprägtes, erzählgenerierendes Interview dar, welches die Befragte oder den Befragten durch eine vorformulierte (teil-) biographischen Erzählaufforderung dazu bringt, eine längere selbstgestaltete Stegreiferzählung zu produzieren (vgl. Riemer 2016, 165). Im biographischen narrativen Interview stehen die Befragten mit ihren sprachlichen Handlungen, sowie ihren Interpretationsleistungen im Mittelpunkt. Dabei folgen die InterviewerInnen lediglich dem Gesagten, zeigen, dass sie aufmerksam sind und unterbrechen nicht. Diese Eingangserzählung endet meist mit einer „Erzählkoda“ (Schütze 1983, 285). Im Anschluss daran werden Fragen zu der Erzählung gestellt, um das „tangentielle Erzählpotenzial“ (ebd.) auszuschöpfen. Zum Schluss besteht die Möglichkeit, den Erzählrahmen der Beforschten zu verlassen und exmanente Fragen zu stellen (vgl. ebd.). Narrative Interviews fordern von den Befragten eine hohe Verbalisierungs- und Reflexionskompetenz, die häufig

aufgrund der Sprachkompetenz oder des Bildungshintergrunds nicht vorausgesetzt werden kann. Aus diesem Grund werden in der Praxis oft Mischformen von Leitfadeninterviews und narrativen Interviews eingesetzt, wie es auch bei dieser Arbeit der Fall ist (vgl. Riemer 2016, 166).

3.2.2 Das leitfadengestützte Interview

Das Leitfadeninterview zählt zu den meistgenutzten Erhebungsverfahren in der Forschungspraxis. Dabei werden die Forschungsfragen vorab in Stichworten notiert und (offene) Fragen dazu formuliert (vgl. Riemer 2016, 163). Durch diese Vorstrukturierung kann sichergestellt werden, dass für die Forschung relevante Themen angesprochen werden. Um die Antworten jedoch nicht zu stark zu beeinflussen oder in eine Richtung zu drängen, sollen die Fragen möglichst offen formuliert werden. Damit erhalten die Befragten die Möglichkeit selbst Sinnzusammenhänge auszuarbeiten und können eigene Schwerpunkte setzen (vgl. ebd.). Der Leitfaden sollte nicht zu lange sein und hauptsächlich als Gedankenstütze dienen. Dabei müssen die Fragen nicht in einer bestimmten Reihenfolge abgefragt und die Formulierungen nicht strikt befolgt werden damit ein harmonischer Gesprächsfluss entsteht. Es ist wichtig, dass die Befragten zu ausführlichen Antworten ermutigt werden und Platz für offene Erzählungen gegeben wird. Ein gutes Interview zu führen ist eine Kunst und es ist damit zu rechnen, dass Fehler passieren können (vgl. ebd.).

3.2.3 Kontext der Datenerhebung

Aufgrund von diversen COVID-19 Bestimmungen und um die ForschungspartnerInnen sowie die Autorin zu schützen wurden die Interviews online über Zoom durchgeführt. Durch den natürlichen Charakter von online durchgeführten Gesprächen und dadurch, dass die Befragten in ihrem gewohnten Umfeld bleiben können bzw. sich den Ort selbst aussuchen können, wird leichter eine vertraute Atmosphäre geschaffen und die Befragten sind weniger Stress ausgesetzt (vgl. Misoch 2015, 180f). Ein weiterer Vorteil ist die zeitliche Flexibilität, die sich für die Interviewerin und die ForschungspartnerInnen ergibt. An dieser Stelle müssen auch die negativen Seiten eines online durchgeführten Interviews erwähnt werden. Technische Probleme können zu Unterbrechungen oder Verzögerungen führen, welche nicht nur den Interviewfluss, sondern auch die Datenqualität beeinträchtigen können (vgl. ebd., 182). Bei der vorliegenden Untersuchung traten solche Probleme zum Glück nur einmal auf, als der Akku eines Interviewpartners ausging. Dies konnte jedoch schnell behoben werden und das Interview ungehindert fortgesetzt werden. Somit kam es in dieser Hinsicht zu keinem negativen Einfluss auf die Datenerhebung.

3.2.4 Interviewleitfaden

Wie bereits mehrfach erwähnt, erfolgte die Erhebung der forschungsrelevanten Daten mittels leitfadengestützten narrativen Interviews. Der Leitfaden (siehe A.3) dient dabei einerseits als roter Faden bzw. Gedächtnisstütze für die Interviewerin und andererseits der Vergleichbarkeit der Interviews. Er beinhaltet Hauptfragen in Form von Ehrzählaufforderungen und Detailfragen. Außerdem enthält er einen Erwartungshorizont in Form von Checklisten, eine methodische Verortung und allgemeine Gesprächsaufrechterhaltungsstrategien, welche bei Bedarf eingesetzt werden können (vgl. Witzel 2000, Art.8). Auf der ersten Seite befinden sich wichtige Punkte zum Ablauf, welche vor dem Interview zu beachten sind (z.B. Vorstellung der Arbeit, Erklärung des Ablaufs, Hinweis auf Datenschutz, etc.), sowie die ersten drei kleinen Eisbrecherfragen zu Alter, Geburtsort und Erstsprache. Die Antwort auf die Frage nach dem Geburtsort liefert bereits biografische Daten und lässt sprachbiografische Daten erahnen. Bei der Frage nach der Erstsprache der Befragten wurde bewusst der Begriff „Muttersprache“ gewählt, obwohl er in Fachkreisen nicht mehr Usus ist, aber von Laien meist besser verstanden wird. Dabei ist es spannend, ob von den Befragten eine Schriftsprache oder eine Gebärdensprache genannt wird. Dies könnte auch schon darauf hinweisen, ob sie in einer gehörlosen oder hörenden Familie aufgewachsen sind.

Nachdem die besprochenen Fragen dem Einstieg in das Interview dienten, folgte die Aufforderung zur Erzählung ihrer Sprachlernerfahrung und die weiteren Haupt- und Ergänzungsfragen (Spalte 2), welche auf Seite zwei und drei, in Form einer Tabelle, mit den dazugehörigen Erwartungshorizonten, methodischer Verortung und Gesprächsstrategien beschrieben sind. Bei der Formulierung der elf Hauptfragen wurde darauf geachtet, dass sie möglichst neutral und offen sind, um Antworten, welche als sozial erwünscht angesehen werden und Beeinflussung auszuschließen. Weiters wurde darauf geachtet, dass die Fragen an das Sprachniveau der Befragten angepasst wurde. Die Hauptfragen wurden in ähnlicher Form allen ForschungspartnerInnen gestellt. Bei Bedarf wurden im Gespräch zusätzlich spontan nachgefragt oder Aufrechterhaltungsfragen eingesetzt. Am Ende jedes Interviews wurde den ForschungspartnerInnen die Möglichkeit gegeben, Inhalte zu ergänzen und sie erhielten somit das letzte Wort.

Da die Qualität der qualitativen Daten stark von der Interviewführung abhängt, wurde in Anlehnung an Hug und Poscheschnik (2010) während des Interviews so gut es ging auf folgende Punkte geachtet:

- Sicherstellung der Verständlichkeit,
- ungestörte Atmosphäre,
- funktionierende Technik,
- flexible Interviewführung,

- geduldig sein und
- bei Bedarf, Verwendung von gesprächssteuernden Maßnahmen (vgl. Hug/Poscheschnik 2010, 105).

Auf die Kommunikativität der Interviewerin wird in Kapitel 3.2.7 separat eingegangen. Nach der Erstellung der Leitfragen folgte die Pilotierung und das Sampling, welche im nächsten Kapitel vorgestellt werden.

3.2.5 Sampling und Pilotierung

Für die Forschung wurden gehörlose Personen befragt, welche in den letzten zehn Jahren nach Österreich gezogen sind und hier einen Deutschkurs besucht haben oder besuchen. Die Anzahl der Befragten wurde dem Rahmen des Forschungsprojektes angepasst und bereits vorab auf 6-8 InterviewpartnerInnen festgelegt. Diese Vorgehensweise bei der Akquise der InterviewpartnerInnen wird in der Fachliteratur als „criterion sampling“ (Dörnyei 2007, 128) bezeichnet. Hierbei werden zunächst Auswahlkriterien festgelegt, nach welchen die ProbandInnen ausgewählt werden (vgl. ebd.). Die Kriterien ergeben sich in der vorliegenden Arbeit aus der Forschungsfrage und der Datenerhebungsmethode. Die ProbandInnen sollen daher 1. gehörlos sein, 2. nicht aus Österreich stammen und 3. einen Deutschkurs besuchen bzw. besucht haben. Es wurden dann Personen, die diese Kriterien erfüllen, kontaktiert. Der Zugang zu dem Forschungsfeld ergab sich dadurch, dass die Autorin selbst Gebärdensprachdolmetscherin ist und deshalb Kontakt zu diversen Institutionen für gehörlose Personen und den gehörlosen Personen selbst hat. Die Kontaktaufnahme erfolgte über verschiedene Kanäle. Zum einen wurden Institute angeschrieben und zum anderen wurden gehörlose Personen, die die Autorin aus ihrem beruflichen Umfeld kennt, direkt angesprochen. Dabei zeigten hauptsächlich die direkten Anfragen Erfolg. Insgesamt wurden elf Personen kontaktiert, davon waren sieben Personen bereit, sich interviewen zu lassen. Bevor die Befragungen durchgeführt wurden, wurde eine Pilotierung vorgenommen, um den Leitfaden, Fragetechniken und Interviewführung zu testen.

Da die gesamte Zielgruppe der als ForschungspartnerInnen in Frage kommenden Personen relativ gering ist und die Befürchtung bestand, dass sich nicht genügend Personen für ein Interview bereit erklären würden, wurde auf eine klassische Pilotierung verzichtet und alle Daten in die Untersuchung miteinbezogen. Die Reflexion nach den Befragungen und zunehmende Erfahrung der Interviewerin führten schrittweise zu einer Verbesserung des Gesprächsverhalten und des Interviewverlaufs.

3.2.6 InterviewpartnerInnen

In diesem Unterkapitel sollen die am Ende der Interviews erhobenen soziodemographischen Daten der InterviewpartnerInnen dargestellt werden. Es wurde darauf geachtet, dass keine Identifizierung durch Dritte ermöglicht wird. Insgesamt wurden sieben gehörlose Personen, davon zwei Frauen und fünf Männer, befragt. Die Befragten waren zwischen 20 und 45 Jahre alt und lernten zwischen drei und acht Jahren Deutsch. Alle haben bereits mindestens einen Deutschkurs in Österreich besucht bzw. Deutsch in der Schule oder im Zuge einer Ausbildung gelernt. Die Befragten beherrschen zwischen vier und neun Sprachen, wobei sowohl Schriftsprachen als auch verschiedene Gebärdensprachen gezählt wurden. Zur besseren Übersicht werden die erhobenen Daten im Folgenden tabellarisch dargestellt.

BEFRAGTE	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7
GESCHLECHT	männlich	männlich	männlich	weiblich	männlich	männlich	weiblich
ALTER	34	32	20	24	41	45	21
GEBOREN IN	Iran	Irak	Afghanistan	Kroatien	Südafrika	Iran	Syrien
DEUTSCHLERN- ERFAHRUNG IN JAHREN	5	5	7	8	3	2.5	6
ERSTSPRACHE	Farsi/ Persisch LS+GS	Arabisch LS+GS	Hausgebärden	kroatische LS	Afrikaans LS+GS	Persisch LS	Kurdisch + Arabische LS
WEITERE SPRACHEN	Englisch, Deutsch, IS, ÖGS	ÖGS, Deutsch	Afghanische GS, Arabisch, Englisch, Deutsch, ÖGS, IS, pakistanische GS, indische GS, ASL	Englisch, Deutsch, ÖGS, IS	Englisch, Deutsch, ÖGS	Iranische GS, Deutsch, ÖGS	Deutsch, ÖGS, Eng- lisch

Tabelle 1: InterviewpartnerInnen

3.2.7 Reflexion der Positionierungen und Kommunikation in der Datenerhebung

Das Verhältnis und die Interaktion zwischen Forschenden und ProbandInnen kann das Ergebnis bis zu einem gewissen Grad beeinflussen (vgl. Lamnek 2010, 20), weshalb an dieser Stelle eine Reflexion der Kommunikation während der Datenerhebung notwendig ist, um dem Gütekriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit gerecht zu werden. Dabei sollen die Selbstpositionierung der Forscherin im Forschungskontext, sowie die Umstände und Besonderheiten der Kommunikation möglichst transparent dargestellt werden. Allgemein fanden alle Interviews in einem ruhigen und weitgehend störungsfreien Raum statt, da die ForschungspartnerInnen sich extra dafür Zeit nahmen und sich einen ruhigen Ort in ihrer Wohnung aussuchten.

Dadurch, dass die Forscherin als Dolmetscherin tätig ist, bzw. früher in einem der Institute (siehe Kapitel 2.3.4) unterrichtet hat, kannte sie fünf der ForschungspartnerInnen bereits vor der Datenerhebung und hatte teilweise ein freundschaftliches Verhältnis zu ihnen. Zum einen kann dies ein gewisses Vertrauen schaffen und förderlich sein, da die Interviewsituation dadurch entspannter und authentischer verläuft. Zum anderen kann diese Beziehung auch problematisch betrachtet werden. Da die Forscherin den meisten Personen als Lehrperson bzw. Dolmetscherin und somit Ansprechpartnerin bezüglich der deutschen Sprache bekannt war, benötigte es für das Interview eine neue Verteilung der Rollen, da nun das Wissen und Erlebte der ForschungspartnerInnen gefragt war. Viele ForschungspartnerInnen hatten vor der Befragung die Befürchtung, dass ihr Deutsch abgeprüft wird und sie eventuell eine Frage nicht richtig beantworten können. Dies ließ sich aber im Vorgespräch schnell aufklären. Weiters muss beachtet werden, dass alle Interviews in ÖGS geführt wurden und dies sowohl für die ForschungspartnerInnen als auch für die Forscherin eine Fremdsprache ist. Das benötigt eine hohe Konzentration für alle Beteiligten. Ab und zu gab es dadurch Verständnisfragen oder einzelne Gebärden mussten umschrieben werden, da sie dem Gegenüber nicht bekannt waren, dies stellte aber weiters kein Problem dar.

Das Pilotinterview half der Forscherin, sich in der Rolle der Interviewerin zu erproben und den Fragestil abzuwandeln. Der Leitfaden diente der Forscherin für die Vergleichbarkeit der Gespräche, wobei manchmal auch vertiefende Fragen oder Verständnisfragen gestellt wurden. Im Laufe der Untersuchung ist ein deutlicher Erfahrungszuwachs bei der Interviewerin ersichtlich, da mit jedem Interview neue Erkenntnisse gewonnen wurden, die für das nächste Interview hilfreich waren. Da das Pilotinterview sehr kurz ausfiel, bat die Interviewerin die weiteren ForschungspartnerInnen möglichst ausführlich zu erzählen und betonte dies auch öfters. Weiters wurden einige Fragen stärker umschrieben und mit Beispielen ergänzt, damit sie für die ForschungspartnerInnen besser verständlich wurden. Die Befragten waren im Großen und Ganzen sehr erzählfreudig und auskunftsbereit. Das zeigt sich vor allem durch die längeren

narrativen Sequenzen, welche vor allem, wenn es um die Sprachlernerfahrungen ging, sehr persönlich und emotional ausfielen.

3.3 Datenaufbereitung

Ein wesentlicher Teil des qualitativen Forschens ist die Datenaufbereitung. Da in dieser Arbeit gehörlose Personen im Mittelpunkt stehen und die Interviews in Gebärdensprache geführt wurden, ergibt sich eine besondere Situation. Die gefilmten Interviews können nicht so einfach transkribiert werden, wie es bei gesprochenen Interviewmitschnitten der Fall ist. Für die Transkription werden die Videodateien der Interviews zunächst aus der Gebärdensprache in die Lautsprache gedolmetscht und anschließend nach festgelegten Notationsregeln transkribiert. Der Autorin ist bewusst, dass es sich bei einer Dolmetschung immer um eine Interpretation der Dolmetscherin/des Dolmetschers handelt. Die Forscherin bemüht sich aber im Sinne der Berufs- und Ehrenordnung für Gebärdensprachdolmetscher (vgl. ÖGSDV, o.a.) nach bestem Wissen und Gewissen zu dolmetschen. Da für dieses Forschungsvorhaben nicht die Auswahl der Worte von Bedeutung, sondern der Inhalt tragend ist, wird dies in Kauf genommen.

Der Sinn und Zweck einer Transkription ist zum einen die schriftliche Dokumentation für das Auswertungsverfahren und dient zum anderen der Einsicht für die LeserInnen der wissenschaftlichen Auswertung (vgl. Dresing/Pehl 2010, 723). Die gebärdensprachlichen Videos könnten auch direkt verschriftlicht werden, auf Grund der zeitlichen Ressourcen fiel die Entscheidung jedoch auf die lautsprachliche Dolmetschung als Zwischenschritt. Ziel der Übertragung des Gesprochenen in die Schriftsprache ist die Zugänglichkeit der mündlichen Daten für die Auswertung in schriftlicher Form. Dabei können non-verbale Äußerungen wie Lachen, Weinen, Husten, längere Pausen usw. ebenso festgehalten werden. Die Transkripte orientieren sich an den Regeln von Kuckartz et al. (2008) mit Ausnahmen von einigen Modifikationen, welche im Anhang näher beschrieben werden (siehe A.4).

Für die Transkription wurde das Programm MAXQDA verwendet. Mit Hilfe dieses Programms kann die Audiodatei bzw. Videodatei mittels Tastatur abgespielt, angehalten und Passagen verlangsamt vorgespielt werden. Durch das Setzen von automatischen Zeitmarkern, wird das erneute Auffinden von bestimmten Sequenzen erleichtert. Nach der Erstellung der ersten Rohfassung des Transkripts wurde dieses nochmals kontrolliert und überarbeitet (siehe Anhang). Die Daten waren somit für die Analyse, welche im nächsten Kapitel erfolgt, aufbereitet.

3.4 Datenanalyse

3.4.1 Qualitative Inhaltsanalyse und Codierung

Nicht nur die passende Erhebungs- und Aufbereitungsmethode sind entscheidend bei der Durchführung eines Forschungsvorhabens, sondern auch die Wahl einer geeigneten Datenauswertungsmethode. Da bei der vorliegenden Arbeit der Fokus auf inhaltlicher Ebene liegt, wurde als Auswertungsmethode die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) gewählt. Für die praktische Vorgehensweise stützt sich diese Arbeit jedoch hauptsächlich auf das Lehrbuch von Kuckartz (2018) „Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung“, da sich darin „eine anwendungsbezogene Anleitung“ (Kuckartz 2018, 5) befindet und die qualitative Inhaltsanalyse somit erlern- und anwendbar wird. Die Datenanalyse erfolgt ebenso wie die Datenaufbereitung mit dem Programm MAXQDA. Der Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse lässt sich in fünf Schritte gliedern, welche im Folgenden dargestellt werden (vgl. ebd., 45f):

1. *Initiierende Textarbeit:* Zu Beginn werden die Transkripte gelesen und es kommt zu einer ersten intensiven Auseinandersetzung mit dem Inhalt der Lektüre (vgl. ebd., 55). Dabei werden wichtige Abschnitte markiert und Notizen zu Inhalt, Struktur und Ablauf aufgeschrieben und Fallzusammenfassungen erstellt (siehe B.3).
2. *Kategorienbildung:* Im Anschluss an die Textarbeit folgt die Kategorienbildung. Kuckartz versteht unter einer Kategorie übergeordnete Einheiten, innerhalb derer sich Codes mit ähnlichen Charakteristika zusammenfassen lassen. Mayring unterscheidet hierbei zwischen einer deduktiven und einer induktiven Vorgehensweise (vgl. Mayring 2010, 83). Für die deduktive Kategorienbildung dienen die theoretischen Vorüberlegungen als Ausgangslage, während die induktiven Kategorien direkt aus dem gewonnenen Material hervorgehen (vgl. ebd.).
3. *Codierung:* Als nächstes werden die verschiedenen Textstellen mit den Kategorien verknüpft bzw. zugeordnet.
4. *Auswertung und Ergebnisdarstellung:* Zum Schluss werden die erhaltenen Daten ausgewertet und zusammengefasst. Die Ergebnisse werden in Kapitel 4 dargestellt und in Kapitel 5 mit dem theoretischen Teil der Arbeit in Beziehung gesetzt.

In der „Initiierenden Textarbeit“ zu Beginn wurden also zunächst die Daten im Hinblick auf die Forschungsfrage gesichtet, zentrale Begriffe bzw. Abschnitte gekennzeichnet und erste Gedanken in Memos festgehalten. Zum Schluss wurden Fallzusammenfassungen erstellt, welche sich auf die Forschungsfrage beziehen (siehe B.3). Dabei lag das Augenmerk besonders auf den Sprachlernerfahrungen, die die Befragten bis jetzt gemacht haben, den

Sprachlernstrategien, die sie bereits anwenden und den Wünschen, die sie für die Zukunft haben, um besser selbständig Deutsch lernen zu können.

Im nächsten Schritt wurde mit Hilfe des Theorieteils und der Forschungsfrage Kategorien gebildet und der Codierleitfaden (siehe A.5) erstellt, anhand dessen das Material anschließend codiert wurde. Laut Kuckartz (2018) versteht man unter einer Kategorie „das Ergebnis einer Klassifizierung von Einheiten“ (Kuckartz 2018, 31). Bei der Kategorienbildung kann deduktiv oder induktiv vorgegangen werden (vgl. Mayring 2010, 83). Bei der deduktiven Vorgehensweise werden die Kategorien theoriegeleitet entwickelt, während bei der induktiven Kategoriendefinition die Kategorien direkt aus den vorhandenen Daten gebildet werden (vgl. ebd.). Da ebenso Mischformen möglich sind, wurde in der vorliegenden Arbeit eine deduktiv-induktive Vorgehensweise gewählt.

Für diese Untersuchung wurden zuerst deduktiv drei Hauptkategorien „Sprachlernerfahrungen“, „Sprachlernstrategien“ und „LernerInnenautonomie“ formuliert und ein Codierleitfaden (siehe A.5) mit dazugehörigen Subkategorien und Codes, welche aus der Theorie abgeleitet wurden, erstellt. Nach einem ersten groben Codierdurchlauf mit einem Teil des Datenmaterials wurden der Codierleitfaden um die induktive Kategorie „Relevante Textstellen“ erweitert. Darin wurden interessante, aber nicht den anderen Kategorien zuordenbare Textstellen aufbewahrt. Zum Schluss wurden die finalen Kategorien, Subkategorien und Codes beschrieben und jeweils mit einem Ankerbeispiel zur besseren Veranschaulichung, versehen. Da die Beispiele aus dem eigenen Datenkorpus stammen, konnte nicht zu jedem Code ein Beispiel gefunden werden. Diese Codes wurden aber dennoch nicht gelöscht, da sie für die Analyse trotzdem wesentlich sind. Der entstandene überarbeitete Codierleitfaden wurde dann für das detaillierte Codieren herangezogen.

Beim Codierprozess traten immer wieder Probleme auf, weil bestimmte Textabschnitte nicht eindeutig einem Code zugeordnet werden konnten, da sie z.B. zu mehreren Codes passten oder widersprüchlich waren. Um den Umgang mit solchen Textstellen transparent präsentieren zu können, werden im Folgenden prototypische Auswertungsbeispiele dargestellt und erläutert.

3.4.2 Prototypische Auswertungsbeispiele

An dieser Stelle sollen zwei prototypische Auswertungsbeispiele präsentiert und beschrieben werden. Dafür werden zwei unterschiedliche Codes aus verschiedenen Kategorien ausgewählt und mittels Definitionen und Ankerbeispielen näher erläutert.

Als erster Code wurde der Code „negative Sprachlernerfahrung“ aus der Subkategorie „Sprachlernerfahrungen mit der L1“, die wiederum zur Kategorie „Sprachlernerfahrungen“ gehört, gewählt. Der Code beinhaltet Sprachlernerfahrungen, welche negativ behaftet sind. Die Befragte beschreibt in dieser Textstelle ihre Erfahrung in der Volksschule und wie psychisch belastend der Unterricht für sie gewesen ist.

Ich bin dort in die hörende Schule gegangen und aufgewachsen, da gab es keine Gebärdensprache, nur Gestik und Lautsprache. Ich habe kaum etwas verstanden, das war sehr schwierig für mich. Die Lehrer waren aber sehr streng und oft habe ich etwas nicht verstanden. Und das war für mich auch sehr belastend, also psychisch. (B7: 26)⁹

Als zweites Beispiel wurde der Code „Nachfragen“ aus der Kategorie „Sprachlernstrategien“ und der Subkategorie „Soziale Strategien“ ausgewählt. Zu den sozialen Strategien gehören die Lernstrategien, die Mitlernende, kompetente ErstsprachlerInnen oder allgemein andere Personen in das Sprachenlernen miteinbeziehen. Das Erfragen von Bedeutungen von Wörtern oder lexikalischen Einheiten hilft den Lernprozess zu beschleunigen. Ebenso die Versicherung, ob ein Satz richtig gesagt/geschrieben wurde und das Annehmen von Korrekturen (vgl. Vanhaegendorn 2002, 19). Dem Code wurden dementsprechend Aussagen zugeordnet, in denen die Befragten beschreiben, dass sie nachfragen, wenn sie ein deutsches Wort wissen möchten:

Ja (...) oder was ich auch mache, ich frage einfach Freunde. Frage: „Was bedeutet das?“ (B1: 21)

Da sich aber nicht alle Aussagen so eindeutig einem Code zuordnen lassen, sollen im nächsten Abschnitt problematische Auswertungsbeispiele reflektiert werden.

3.4.3 Problematische Auswertungsbeispiele

An dieser Stelle sollen nun Auswertungsbeispiele dargestellt werden, die sich bei der Codierung als problematisch erwiesen. Die folgende Darstellung soll zum einen zeigen, weshalb eine Textstelle problematisch ist und zum anderen, wie damit umgegangen wurde.

Beispielsweise wurden Äußerungen, die inhaltlich relevant waren, aber sich nicht direkt in eine der Hauptkategorien einordnen ließen, unter der Kategorie „Relevante Textstellen“ zusammengefasst, welche dann nochmals nach inhaltlichen Aspekten untergliedert wurden. Folgendes Beispiel aus der Unterkategorie „Kommunikationsstrategie“ soll zur Veranschaulichung dienen.

⁹ Zitate aus den Transkripten (siehe B.4) werden immer mit dem Kürzel der Befragten (B1-B7) und der jeweiligen Absatznummer des Interviews belegt, um ein leichtes Auffinden und Kontextualisieren zu ermöglichen.

Ich gehe zur Sozialberatung und frage die Dolmetscherin dort, was in dem Brief steht und bitte sie, dass sie mir den Inhalt erklärt. (B1, 31)

Das ist die Antwort auf die Frage, wie ein Brief gelesen wird. Ziel war es dabei herauszufinden, welche Lernstrategien dabei von den Lernenden angewendet werden. Da der Befragte lediglich sagt, dass er sich den Brief erklären lässt, ist nicht klar, ob dies zu der sozialen Strategie „Nachfragen“ zählt. Da durch den Kontext aber davon ausgegangen werden kann, dass er nicht nur einzelne Wörter nachfragt, sondern sich den ganzen Brief erklären lässt und anschließend diese neuen Wörter im Brief nicht lernt, wurde diese Aussage dem Code „Kommunikationsstrategien“ in der Kategorie „Relevante Textstellen“ zugeordnet.

Bei anderen Stellen, welche nicht eindeutig einem Code zugeordnet werden konnten, wurden Mehrfachcodierungen vorgenommen, wie es bei folgender Aussage der Fall war:

Ja, das habe ich früher in der Ausbildung auch schon gelernt, wie so ein Formular aussieht beim Arzt. Also im Kurs haben sie das unterrichtet. Und auch mein Vater hilft mir oft. Adresse, Name, so kleine Sachen, das weiß ich, wenn ich etwas nicht verstehe, dann frage ich vielleicht Freunde oder mir hilft mein Vater genau. Ich muss halt noch mehr Deutsch üben damit das besser wird, wenn die Fragen in die Tiefe gehen, dann verstehe ich das nicht. (B3, 57)

Diesem Zitat wurde den zwei Codes „Selbsteinschätzung“ und „Nachfragen“ zugeordnet. Schwierigkeiten, wie die soeben beschriebenen, sind bei der Arbeit mit qualitativen Daten kaum vermeidbar. Abschließend kann jedoch gesagt werden, dass sich die Mehrheit des Datenmaterials mit Hilfe des entwickelten Codierleitfadens ohne Probleme bearbeiten ließ.

4 ANALYSE

In diesem Kapitel werden nun die Ergebnisse der Analyse der Daten, welche mittels zuvor beschriebener Methode erhoben wurden, dargestellt. Die Gliederung dieses Kapitels ergibt sich aus der Forschungsfrage und die einzelnen Abschnitte dienen dazu, die verschiedenen Aspekte der Forschungsfrage näher zu betrachten. Zu Beginn (Kapitel 4.1) werden die Fallzusammenfassungen dargestellt, in denen die befragten Personen kurz vorgestellt werden. Diese sollen zur besseren Orientierung und als Vorbereitung auf die darauffolgenden Kapitel dienen. In Kapitel 4.2 stehen die Sprachlernerfahrungen der Befragten im Mittelpunkt. Hier soll gezeigt werden, welche Erfahrungen die ForschungspartnerInnen in ihrer Schulbildung, aber auch außerhalb gemacht haben. Zudem wird der Zeitpunkt ihres Gebärdenspracherwerbs näher beleuchtet. Der Abschnitt 4.3 beschäftigt sich mit den Sprachlernstrategien, die die befragten Personen beim Deutschlernen anwenden. Dabei wird insbesondere auf die im Theorieteil vorgestellten Strategien zurückgegriffen und dargelegt, welche Strategien besonders häufig zum Einsatz kommen und welche nicht bekannt sind bzw. nicht genannt wurden. Kapitel 4.4 beschäftigt sich mit der Lernendenautonomie. Hier soll beschrieben werden, welche Strategien und Materialien bewusst eingesetzt werden, um selbstständig Deutsch zu lernen. Im Anschluss

daran sollen weitere interessante Erkenntnisse aufgezeigt werden und die Wünsche und Anregungen der Befragten einen Platz finden.

Angesichts der großen Datenmenge und des beschränkten Umfangs der vorliegenden Arbeit können nicht alle aufgetauchten Aspekte im Detail beschrieben werden. Es wurde jedoch versucht, ein möglichst umfangreiches Bild der erhobenen Daten zu liefern. Aus diesem Grund wurden jene Aspekte, die häufig genannt wurden oder die für das Erkenntnisinteresse von besonderer Bedeutung sind, umfangreicher dargestellt und andere Aspekte nur kurz umrissen. Themen und Gesichtspunkte, die in dieser Arbeit nicht berücksichtigt wurden, werden im Ausblick näher beleuchtet (siehe Kapitel 5.2).

Bei den verwendeten Beispielen in diesem Kapitel wurde zudem darauf geachtet, dass die Befragten relativ gleichmäßig zu Wort kommen, sofern es der Inhalt der verschiedenen Interviews zugelassen hat. Für eine genaue kontextuelle Verortung der Beispiele ist im Anhang (siehe B.4) das gesamte codierte Datenmaterial verfügbar und die exemplarischen Zitate werden entsprechend gekennzeichnet, sodass diese für eine intensivere Beschäftigung schnell aufgefunden werden können.¹⁰

4.1 Fallzusammenfassungen

Bevor mit der Analyse des gewonnenen Datenmaterials begonnen wird, soll anhand von Fallzusammenfassungen ein Überblick über die ForschungspartnerInnen gegeben werden. Zur Vorbereitung auf das Codieren wurde zu jeder Person eine kurze tabellarische Fallzusammenfassung mit zentralen Zitaten erstellt (siehe B.3). In diesem Kapitel wird in aller Kürze auf die wichtigsten Aussagen in Bezug auf Sprachlernerfahrung, Sprachlernstrategien und Wünsche eingegangen, um ein Bild von den ForschungspartnerInnen zu bekommen. Dies dient dazu, dass Aussagen bei der anschließenden Analyse der Kategorien besser eingeordnet werden können. Zudem sollen die Befragten als Individuen wahrgenommen werden, da es sich um ihre persönlichen Erlebnisse und Zugänge zum Forschungsthema handelt. Die Fallzusammenfassungen sollen außerdem der Nachvollziehbarkeit dienen, welche Lernerfahrungen und Strategien hinter welchen Ergebnissen der Analyse stehen. Hierbei soll noch darauf hingewiesen werden, dass es sich jeweils nur um einen kleinen Ausschnitt aus der Lernbiografie handelt. Für jede/n ForschungspartnerIn wurde ein Pseudonym und eine zusammenfassende Beschreibung gewählt. Die Beschreibungen beziehen sich allein auf die Interviews und sollen nicht als Urteil über die Gesamtpersönlichkeit der ForschungspartnerInnen verstanden werden.

¹⁰ Dazu wird in Klammern am Ende eines Zitates zuerst das Interviewkürzel der Forschungspartnerin/des Forschungspartners (B1-B7) angegeben und anschließend die Nummer des betreffenden Absatzes z.B. (B2: 33).

4.1.1 *Mustafa - Der Kurz-und-Bündige*

Mustafa ist im Iran geboren und hat zwei gehörlose Geschwister, mit denen er auch von Geburt an gebärdet hat. Seine Eltern sind beide hörend und mit ihnen hat er lautsprachlich kommuniziert. Er hat eine Gehörlosenschule besucht, in der er die iranische Gebärdensprache, Persisch (Laut- und Schriftsprache) und später Englisch gelernt hat. Seit fünf Jahren lebt er in Österreich und hat hier in einem Kurs ÖGS und Deutsch gelernt. Mittlerweile hat er eine Anstellung und macht nebenher eine Ausbildung.

Mustafa geht kaum auf seine Sprachlernerfahrungen ein und berichtet weder von positiven noch von negativen Erlebnissen. Beim Deutschlernen wendet er hauptsächlich die soziale Strategie „Nachfragen“ oder die allgemein kognitive Strategie der wörtlichen Übersetzung an. Hierbei wendet er sich bei Fragen an Freunde, LehrerInnen und DolmetscherInnen. Für die Übersetzung verwendet er meistens sein Handy, dabei hat er schon im Gefühl, ob eine Übersetzung richtig ist oder nicht und fragt im Zweifelsfall bei Freunden nach. Neue Wörter wiederholt und merkt er sich, indem er sie mehrfach aufschreibt. Um seinen Wortschatz zu erweitern, greift er auf Bücher, Internetseiten, seine Ausbildung und tägliche Erlebnisse zurück. Er betont, dass Deutsch anstrengend ist und er noch lange nicht fertig mit dem Deutschlernen ist.

Für die Zukunft wünscht sich Mustafa ein Deutschkursangebot für Gehörlose, das in Niveaustufen gegliedert ist und bei dem die Stufen aufeinander aufbauen.

4.1.2 *Mahmoud – Der Überforderte ohne Zeit*

Mahmoud ist mit der irakischen Gebärdensprache aufgewachsen, da seine Geschwister ebenfalls gehörlos sind. Bis auf seinen Vater konnten alle in seiner Familie die Gebärdensprache. Obwohl er kurze Zeit eine Schule besucht hat, diese aber auf Grund des Krieges wieder frühzeitig verlassen musste, sagt er, dass er nie eine Sprache gelernt hat. Erst als er nach Österreich kam, hat sich dies geändert und er hat zum ersten Mal eine Sprache gelernt. Er hat bereits mit 12 Jahren zu arbeiten begonnen und sich von einem Job zum nächsten gehangelt. Als 2006 der Krieg ausbrach, flüchtete die Familie zunächst für vier Jahre nach Syrien. Da sich die Situation dort auch verschlechterte, zogen sie für ein Jahr zurück in den Irak. Mahmoud versuchte sein Glück als nächstes in der Türkei. Als er aber dort keine Arbeit fand und immer wieder mit Kommunikationsproblemen konfrontiert war, entschied er sich nach Europa zu flüchten. Ungefähr einen Monat dauerte seine beschwerliche Flucht nach Österreich. Dabei verständigte er sich mit fremden Personen meist mit Hilfe von Pantomimen und Gesten.

In Österreich lernte er dann ÖGS und ein wenig Deutsch. Er bemerkt selbst, dass ihm das Lernen sehr schwerfällt, da er sich neue Wörter nicht merken kann und immer wieder vergisst. Er weiß, dass sein Deutsch nicht gut ist und verlässt sich sehr auf Bilder oder andere Personen. Je nach Kontext wendet er sich an seine Freunde, meistens erhält er aber durch eine Sozialarbeiterin Unterstützung. Vor allem für die alltägliche, schriftliche Kommunikation in der

Arbeit wünscht er sich eine bessere Deutschkompetenz. Um zu Hause allein zu lernen, ist er momentan zu überfordert und es fehlt ihm die nötige Zeit dafür. Mahmoud wünscht sich eine intensive Betreuung für zwei bis drei Monate, in denen eine Person gemeinsam mit ihm Deutsch lernt und ihm Strategien beibringt, wie er weiter selbstständig lernen kann.

4.1.3 *Samir – Der Strebsame*

Samirs Familie ist hörend und obwohl der Vater schon seit der Geburt einen Verdacht hatte, wurde die Gehörlosigkeit von Samir erst mit drei Jahren bestätigt. Der Vater begann dann eigene Hausgebärden zu erfinden, um mit seinem Sohn kommunizieren zu können. Mit fünf Jahren kam Samir in eine Gehörlosenschule und lernte dort die afghanische Gebärdensprache. Die Schulzeit hat Samir sehr mühsam in Erinnerung, da er dafür jeden Tag vier Stunden auf dem Fahrrad zurücklegen musste. Seine LehrerInnen waren sehr streng und bestraften die SchülerInnen häufig mit Ohrfeigen und anderen Grausamkeiten. Samirs Vater war sehr bemüht, dass sein Sohn eine gute Ausbildung und somit eine gute Zukunft erhielt. Samir lernte in Afghanistan fleißig Englisch, weil er wusste, dass er das in Europa gut gebrauchen kann. Samir musste seine Eltern lange dazu überreden, dass er nach Europa flüchten darf, was ihm 2014 endlich gelang. Seit sechs Jahren lernt er nun die ÖGS und Deutsch und macht mittlerweile eine Lehre. Er spricht viele Gebärdensprachen und ist in Österreich gut vernetzt. Er verwendet häufig die soziale Strategie des Nachfragens oder kann den Inhalt durch den Kontext erschließen. Oft übersetzt er Texte in seine Erstsprache, aber manchmal auch ins Englische. Ab und zu sucht er auch im Internet nach Bildern, um sich einen Inhalt zu erschließen. Um sich neuen Wortschatz zu merken, schaut er sich die Unterlagen wiederholt an. Er ist sehr fleißig und lernt auch viel zu Hause. Um besser zu Hause lernen zu können, wünscht er sich einen neuen Computer und gute Lernmaterialien. Ihm ist es ein Anliegen, sein Deutsch zu verbessern, damit er sich in Österreich gut integrieren kann und er sich somit ein Fundament für eine bessere Zukunft legt.

4.1.4 *Ivana – Die Übersetzerin*

Ivana ist lautsprachlich in Kroatien aufgewachsen und hat erst im Teenageralter die österreichische Gebärdensprache gelernt. In der Schule musste sie sehr viel Lippen lesen und beschreibt dies als sehr anstrengend. Außerdem sagt sie, dass dadurch viele Inhalte an ihr vorbeigegangen sind. Die Gebärdensprache war im Kindergarten verboten und sie musste viele Logopädiestunden nehmen. Es gelang ihr trotzdem, ihre Erstsprache gut zu erlernen, sodass sie ihre weiteren Sprachen darauf aufbauen kann. Die meistverwendete Strategie beim Deutschlernen ist daher auch die wörtliche Übersetzung aus und in die Erstsprache. Auf Grund der Ähnlichkeiten des Deutschen zum Englischen greift sie beim Lernen auch oft auf ihre L2 zurück. Als weitere Ressource beim Lernen hat sie ihren Lebenspartner, der in Österreich

geboren ist und den sie jederzeit fragen kann. Sie betont immer wieder, wie wichtig es ist, selbst zu üben und ist sich dessen bewusst, dass sie nicht vorankommt, wenn sie nichts macht. Da Ivana momentan zwei Jobs hat, bleibt ihr nicht viel Zeit, um zu lernen. Sie hat sich jedoch vorgenommen, dass sie in Zukunft wieder mehr mit Büchern und Untertiteln lernen wird.

4.1.5 John – Der Alltagslerner

John ist in einer hörenden Familie in Südafrika zweisprachig aufgewachsen. In der Gehörlosenschule lernte er Afrikaans und Englisch. Gebärdensprache war damals verboten, aber in der Pause haben die Kinder miteinander gebärdet. Er hatte viele Logopädiestunden und musste seine Aussprache trainieren. Im Unterricht standen die LehrerInnen oft hinter den SchülerInnen, damit diese ihre Lippen nicht ablesen konnten. Obwohl er Englisch nie mochte, sieht er die Ähnlichkeiten zu Afrikaans und Deutsch und kann sein Englischwissen für das Deutschlernen nutzen. John kam mit 38 Jahren nach Österreich und lernt seitdem Deutsch und ÖGS. Er hat nie einen Deutschkurs besucht und lernt vor allem durch seinen Alltag mit seiner Frau oder durch die Arbeit. Daraus ergibt sich auch, dass er meistens die soziale Strategie des Nachfragens anwendet. Weiters übersetzt er oft wörtlich, je nach Ergebnis verwendet er hierbei seine L1 Afrikaans oder seine L2 Englisch. Ansonsten holt er sich häufig Unterstützung von seinen ArbeitskollegInnen oder seiner Frau. Seinen Wortschatz erweitert er sich im Alltag stetig. Zusätzlich lernt er zu Hause mit Hilfe von Büchern und dem Internet selbstständig Deutsch und wendet dabei Methoden an, welche er in seiner derzeitigen Ausbildung gelernt hat.

4.1.6 Amir – Der Bemühte

Amir ist im Iran in eine Gehörlosenschule gegangen und berichtet davon, dass viele seiner MitschülerInnen gehörlos oder schwerhörig waren, die meisten LehrerInnen aber lautsprachlich unterrichtet haben. Zwei LehrerInnen, die schon länger an dieser Schule tätig waren, lernten die Gebärdensprache von den SchülerInnen und verwendeten sie auch im Unterricht, sprachen langsam und schrieben viel auf die Tafel. Die restlichen LehrerInnen waren sehr streng und es gab viele Sprech- und Schreibübungen. Wenn sie etwas nicht verstanden halfen ihnen die schwerhörigen MitschülerInnen, die sowohl den/die LehrerIn verstanden, als auch die Gebärdensprache beherrschten. In der Schule wurde auch Arabisch und Englisch unterrichtet. Amir beschreibt beide Fächer jedoch als sehr anstrengend und sagt, dass er alles vergessen hat. Im Alltag verwendet er oft das Handy, um Wörter zu übersetzen oder er fragt nach bzw. holt sich Hilfe von DolmetscherInnen oder SozialarbeiterInnen. Neue Wörter merkt sich Amir, indem er sie über mehrere Tage wiederholt. Er weiß, dass seine Deutschkompetenz noch verbesserungswürdig ist und wünscht sich mehr Materialien und Unterstützung. Im Kurs ist er oft überfordert, da die Mitlernenden schon ein höheres Deutschniveau besitzen. Er würde

gerne mit einfachen Wörtern beginnen und sich dann langsam die Niveaustufen hocharbeiten. Seine Lebenssituation und Covid19 belasten ihn momentan sehr, weshalb er sich derzeit wenig auf das Deutschlernen konzentrieren kann. Er hätte gerne mehr Kontakt zu ÖGS- und Deutsch- Native Speakern, um die Sprachen im Alltag anwenden zu können, auf Grund der aktuellen Lage ist dies jedoch nur schwer möglich. Als Ansporn zum Lernen wünscht er sich regelmäßige Prüfungen, damit er zu Hause etwas macht und die gelernten Wörter nicht wieder sofort vergisst.

4.1.7 Lailah – Die positiv Denkende

Lailah ist in einer hörenden Familie aufgewachsen und verständigt sich mit ihren Eltern lautsprachlich mit viel Gestik und Mimik. In der Schule musste sie Lippen lesen und fühlte sich oft einsam auf Grund der Kommunikationsprobleme. Auch zu Hause kam es oft zu Missverständnissen und Lailah wurde immer frustrierter. Als sie mit 14 Jahren nach Österreich kam, hatte sie zum ersten Mal Kontakt zu einer Gebärdensprache und lernte diese sehr schnell. Sie verwendet viele soziale Strategien und technische Hilfsmittel, um Deutsch zu lernen. Sie freut sich, dass sie sich endlich ausdrücken kann und verstanden wird. Sie ist sehr wissbegierig und möchte alles auf einmal lernen. Sie steht kurz vor ihrer Lehrabschlussprüfung und möchte anschließend den Führerschein machen. Sie ist mit dem Bild aufgewachsen, dass Gehörlose nicht Auto fahren können und hat sich sehr gefreut, als sie in Österreich gesehen hat, dass es sehr wohl möglich ist, als gehörlose Person einen Führerschein zu besitzen. In der Lehre konzentriert sie sich mehr auf den Inhalt und weniger auf die Sprache, da sie durchgehend Begleitung von DolmetscherInnen hat. Sie spricht sich oft selbst Mut zu und reduziert somit ihre Angst vor den bevorstehenden Prüfungen. Lailah hat ein großes Netz an Personen, die sie unterstützen und auf die sie zurückgreifen kann. Deutsch ist derzeit für sie zweitrangig. Wichtig ist für sie, dass sie kommunizieren kann und dass sie durch die Gebärdensprache neue Sachen lernen kann.

4.2 Sprachlernerfahrungen

In diesem Abschnitt werden Aussagen zusammengetragen, die sich mit den Sprachlernerfahrungen der ForschungspartnerInnen auseinandersetzen. Unter einer Sprachlernerfahrung wird jede Interaktion gezählt, egal ob in einem Kurs, einer Ausbildung oder einer anderen Erfahrung, in der gelernt wird. Dabei kann es sich um klassische Settings handeln, in denen SchülerInnen von LehrerInnen lernen, aber auch andere Interaktionen sind möglich, bei denen gelernt wird, wie zum Beispiel durch Spiele oder Applikationen (vgl. Partnership 2014, o.S.). Unterschiedliche Lernerfahrungen, egal ob positiv oder negativ, und die individuellen Merkmale eines Lernenden führen zu einzigartigen Lernergebnissen. Jeder Lernende einer Sprache entscheidet selbst, welche Lernerfahrungen relevant sind und beeinflusst dadurch

ihre/seine Sprachentwicklung. Weiters sind soziale und kulturelle Erfahrungen von großer Bedeutung, da, wie Brown (vgl. 1980, 129) feststellt, das Erlernen der Zweitsprache in der Regel das Erlernen der Kultur der Zielsprache umfasst. Die Gliederung richtet sich nach den für die Analyse verwendeten Kategorien und Codes, die auch in MAXQDA eingesetzt wurden. Unter die Kategorie „Sprachlernerfahrungen“ fallen somit positive und negative Erfahrungen beim Erlernen der Erstsprache aber auch Erfahrungen, die das Erlernen weiterer Sprachen betreffen. Zudem soll der Zeitpunkt des Gebärdenspracherwerbs näher beleuchtet werden, da diese Faktoren, wie bereits in der Theorie erwähnt, Auswirkungen auf die weitere psychische und kognitive Entwicklung haben kann und somit auch das Lernen weiterer Sprachen beeinflusst.

4.2.1 Sprachlernerfahrungen in Bezug auf die L1

Zunächst sollen die Sprachlernerfahrungen betrachtet werden, die die befragten Personen mit ihrer Erstsprache gemacht haben. Zum einen kann es sich dabei um Erfahrungen handeln, die sie bereits Zuhause im Kreis ihrer Familie gemacht haben, zum anderen kann es sich dabei um Sprachlernerfahrungen handeln, welche sie im Laufe ihrer Schulbildung erlebt haben. Dabei liegt das Augenmerk auf auffallend positiven bzw. negativen Erlebnissen und Erinnerungen.

Code: Positive Erfahrungen

Unter diesen Code fallen alle Aussagen zum Thema Sprachlernerfahrungen, welche von den Befragten als positiv wahrgenommen wurden. Die meisten ForschungspartnerInnen erzählten neutral von ihrer Schullaufbahn und erwähnten nichts Positives, so dass es zu dieser Kategorie zugeordnet hätte werden können. Lediglich ein Befragter äußert sich zu seiner Schulzeit folgendermaßen:

Es gab viele Lehrer dort und vielleicht konnte die Hälfte oder sagen wir 10- 15 Personen konnten ein wenig Gebärdensprache und haben auch viel Pantomime gemacht. Zwei Lehrer, die schon lange an der Schule gearbeitet haben, haben sich viel von den Gehörlosen abgeschaut und beherrschten die Sprache recht gut. Voll gebärden konnten sie aber nicht. Aber sie waren bemüht, haben viel auf die Tafel geschrieben und langsam gesprochen. Wir hatten viele Schreibübungen und sie haben uns gesagt, ob es richtig oder falsch ist. Wir konnten sie verstehen. Es war kein Problem. Alles gut! (B6:18)

Aus diesem Abschnitt ist ersichtlich, dass die LehrerInnen nur basale Kenntnisse der Gebärdensprache hatten. Dadurch, dass sie aber bemüht waren, langsam sprachen und viele Gesten zur Unterstützung einsetzten, gab sich der Befragte damit zufrieden und hat diesen Unterricht positiv in Erinnerung. Von demselben Befragten stammt auch dieses Zitat:

Ah das hab ich ganz vergessen. Es gab einen Lehrer, der war sehr streng und hat uns immer extra lange Wörter gegeben und lange Geschichten erzählt, die wir nicht verstanden haben. In der Klasse gab es Gehörlose und Schwerhörige und die Schwerhörigen haben uns dann oft gebärdet, was der Lehrer sagt. Das war ein Glück! So konnten alle den Lehrer verstehen. (B6:20)

Dieser Lehrer verwendete keine Gebärdensprache im Unterricht und war sehr streng. Die gehörlosen Kinder in der Klasse hatten häufiger Schwierigkeiten, dem Unterricht zu folgen. In der Klasse gab es aber auch schwerhörige Kinder, die sowohl die Sprache des Lehrers als auch die Gebärdensprache beherrschten und somit als VermittlerInnen fungieren konnten. Da es für den Befragten der Normalfall ist, dass die LehrerInnen keine Gebärdensprache können, sieht er es als Glücksfall, dass die MitschülerInnen damals für ihn gedolmetscht haben.

Code: Negative Erfahrungen

Wesentlich häufiger wurde von negativen oder negativ behafteten Erfahrungen in Bezug auf das Lernen der Erstsprache genannt. Einige der Befragten berichteten, dass sie in der Schule geschlagen wurden (vgl. B3:6; B4: 12). Dafür gab es verschiedene Gründe, wie zum Beispiel das Vergessen von Wörtern, wie es hier beschrieben wird:

Schreiben lernen war aber sehr schwer. Wie war das (...) aja von rechts nach links. Zuerst haben wir die Zahlen aufgeschrieben, das war sehr schwer. Neue Wörter wurden dann zuerst mit dem Fingeralphabet buchstabiert und wir mussten sie dann aufschreiben. Meine Lehrer waren sehr streng und wir wurden oft bestraft. Wir mussten sehr viel aushalten. Wenn wir etwas vergessen haben, bekamen wir eine Ohrfeige oder wurden an den Ohren langgezogen. (B3, 6)

Oder auch wenn man den LehrerInnen widersprach, wurde man bestraft.

Ich habe viel geweint, aber ich habe es ausgehalten, weil ich lernen wollte. Ich habe mich nicht getraut, den Lehrern zu widersprechen. Keiner von den Schülern hat sich getraut. Viel geschlagen. Wenn man etwas sagte, wurde man rausgeworfen. Wenn draußen Winter war, musste man ohne Kleidung raus. Bis zur nächsten Pause, dann durfte man wieder rein. Ich musste viel aushalten. Wenn ich etwas falsch schrieb, wurde ich geschlagen. (B3:8)

Das Verwenden der Gebärdensprache im Unterricht wurde in einigen Schulen ebenfalls nicht geduldet und den SchülerInnen wurde auf die Finger geschlagen oder sie mussten sich auf die Hände sitzen, damit sie diese nicht verwenden konnten (vgl. B4:12; B7:39).

Nein, gar keine. Es wurde nur gesprochen, aber das hat sehr schlecht funktioniert. Für mich war das sehr schwierig, dort zu kommunizieren ohne Gebärdensprache, aber jetzt hier in Österreich gibt es das. Jetzt habe ich gehört, dass es dort mittlerweile auch Gebärdensprache gibt, aber für mich ist es zu spät, früher war es noch verboten, gleich wie in Österreich, wo man auf die Hände sitzen musste, damit man sie nicht verwendet, so war es damals auch in Syrien. (B7:39)

Die Befragte berichtet außerdem davon, dass nur lautsprachlich unterrichtet wurde und es dadurch für sie sehr schwierig war mit ihren MitschülerInnen oder LehrerInnen zu kommunizieren. Damit ist sie nicht die Einzige. Auch andere berichten davon, wie der Inhalt des Unterrichts an ihnen vorbeiging (vgl. B4: 12; B6:8; B7:26).

In der zweiten Klasse bin ich dann in eine andere Schule gekommen. Dort hatte ich auch sehr viel Sprechübungen und musste sehr viel schreiben, aber es war leider auch ohne Gebärdensprache. Ich musste da sehr viel Bücher abschreiben Und dann nach acht Jahren kam ich in die Hochschule oder Gymnasium. Und da war ich die einzige Gehörlose in der Klasse und ich habe dort immer halt auf die Lippen geschaut und die Lippen abgelesen, weil ich ja nichts gehört habe, ich habe nur vielleicht ein Auto oder solche Geräusche gehört, aber Sprache konnte ich nie verstehen und ich musste das aushalten, vier Jahre lang. (B4:13)

Neben den vielen Logopädiestunden und Sprechübungen, die die Befragten mitmachen mussten, ließen sich die LehrerInnen noch andere Sachen einfallen, wie sie das Gehör der SchülerInnen testen konnten.

Wir mussten viel lernen, wie man hört. Ich bin zum Beispiel auf einem Ohr schwerhörig und in der Schule war das dann oft so, dass der Lehrer hinter mir gestanden ist und etwas gesprochen hat und ich musste das dann aufschreiben oder musste ihm antworten, ohne dass ich die Lippen ablesen durfte. (B5:16)

Viele der ForschungspartnerInnen beschreiben, dass die Schuljahre besonders schwer für sie waren, da sie sich isoliert und einsam fühlten und mit niemanden kommunizieren konnten. Es fiel ihnen schwer, dem Unterricht zu folgen, da dieser ohne Gebärdensprache stattfand. Neben den bereits genannten negativen Gründen kamen häufig Probleme außerhalb der Schule hinzu. Zum Beispiel wird von einem mühsamen Schulweg berichtet (vier Stunden mit dem Fahrrad täglich) (vgl. B3: 6) oder der frühzeitige Schulabbruch durch den Krieg (vgl. B2: 16, B3:6, B7:26).

4.2.2 Sprachlernerfahrungen in Bezug auf weitere Sprachen

Nachdem nun die Sprachlernerfahrungen mit der Erstsprache dargestellt wurden, sollen in diesem Abschnitt die Erfahrungen mit dem Lernen von weiteren Sprachen gezeigt werden. Hier kam es zu einer Doppelcodierung, da in dieser Kategorie ebenfalls zwischen positiven und negativen Aspekten unterschieden wurde. Aufgrund der chronologischen Reihenfolge und den verschiedenen Sprachen, war es jedoch kein Problem, diese Codes zu unterscheiden. Weiters wurden die Codes „soziale Interaktion“ und „kulturelle Erfahrungen“ bei der Analyse angewendet, da diese Faktoren einen wesentlichen Einfluss auf den Zweitspracherwerb haben.

Code: Positive Erfahrungen

Bei den positiven Sprachlernerfahrungen, die nicht die Erstsprache betreffen, werden vor allem Gründe für eine Lernmotivation genannt. Sei es das Ziel, irgendwann nach Europa zu kommen und dafür Englisch zu können (vgl. B3:25), eine neue Lehrerin (vgl. B6:46), oder der Zugang zu neuem Wissen (vgl. B7:37). Aber auch der Lernerfolg hat eine positive Auswirkung auf die Befragten (vgl. B3:63; B7:29).

Also die Grammatik ist immer noch schwer, aber/ Ja, also ich war eben zwei Jahre in der Gehörlosenschule in <Stadt>und habe da sehr viel gelernt und sehr viele Erfahrungen gesammelt und viele Sachen habe ich davor nicht gewusst. (B7:29)

Von einem Forschungspartner wurde auch beschrieben, wie erleichtert er war, dass er Englisch konnte und somit eine Sprache fand, mit der er in Österreich kommunizieren kann.

Bis ich dann einmal nachgefragt habe, ob er auch Englisch schreiben kann und er mit "Ja" geantwortet hat. Dann war ich sehr erleichtert. Er hat mir gesagt, dass er leider keine arabische

Schriftsprache kann, aber mit Englisch klappte es ganz gut. Internationale Gebärden verstand ich auch sehr gut und Pantomime, so ging es dann dahin. (B3:9)

Die positiven Sprachlernerfahrungen beziehen sich hauptsächlich auf Unterricht, der in Gebärdensprache stattfand oder in die Gebärdensprache gedolmetscht wurde.

Code: Negative Erfahrungen

Mehrere Befragte (vgl. B2, B3, B6) berichten davon, Schwierigkeiten beim Deutschlernen zu haben, da sie neue Wörter immer wieder vergessen bzw. Wissen immer wieder auf- und dann sofort wieder abbauen.

Ich habe nie eine Sprache gelernt. Es war Krieg und es gab viele Probleme. Erst als ich nach Österreich gekommen bin, habe ich das erste Mal eine Sprache gelernt. Deutsch. Von Englisch habe ich keine Ahnung. Das war sehr schwierig für mich, weil ich ständig Wissen aufgebaut habe und dann wieder vergessen habe, dann wieder neu aufgebaut und wieder vergessen. (B2: 6)

Ein Forschungspartner berichtet von seinen Sprachlernerfahrungen in Englisch und darüber, dass er dieses Fach nie mochte auf Grund der strengen Lehrer.

Ich hasse Englisch! ((lacht)) Die Lehrer ((schüttelt Kopf)) waren sehr streng, deswegen habe ich es auch sehr gehasst und auch eigentlich kein Interesse dafür gezeigt. Aber Englisch ist eben sehr ähnlich/ Ich glaube wir waren ein wenig hinten nach mit dem Englischstoff, aber sonst ist es eigentlich sehr ähnlich wie in der hörenden Schule. Es war halt so, dass wir oft Vokabeln gelernt haben. Also das Wort auf der einen Seite aufschreiben mussten und daneben die Bedeutung des Wortes. Und dann haben wir auch die verschiedenen Zeiten gelernt, Vergangenheit, Zukunft usw. Erst später bei der Matura mussten wir dann auch Texte schreiben. Aber das war nicht so einfach für mich, weil ich Englisch hasse ((lacht)). (B5:20)

Eine zweite Person berichtet ebenfalls von seinen Sprachlernerfahrungen mit dem Englischunterricht und betont dabei, dass gehörlose Personen beim Lernen den hörenden Personen unterlegen sind.

Ja, also es gibt Englisch. Aber die Bücher auf Englisch sind sehr schwer. Gehörlose können kein Englisch. Aber wir hatten auch 2 Jahre Arabisch. Das ist jedoch alles an mir vorbeigegangen. Unsere Lehrer hatten auch spezielle Bücher für Gehörlose, da gab es keine schweren Wörter, sondern mehr kurze, einfache Wörter. Die Gehörlosen haben auch Probleme beim Schreiben. Sätze und Texte sind sehr schwer, aber kurze, leichte Wörter, das geht. Das braucht viel Übung. Hörende können lange Aufsätze schreiben und Texte verstehen. Bei Gehörlosen ist das anders. (B6:26)

Außerdem ist er der Meinung, dass Arabisch als Fremdsprache für Gehörlose aus dem Iran sinnlos ist, da sie sowieso bei den Prüfungen durchfallen (vgl. B6:28). Eine Person erlebte in der neuen Schule in Österreich dasselbe wie in ihrer alten Schule in Syrien, bis sie schlussendlich in eine Gehörlosenschule wechseln konnte.

Jeder hat ein Zimmer und dort ging ich dann auch ein Jahr in die hörende Schule in <Ort> und das war halt wieder genau dasselbe. Alle haben kommuniziert und ich bin nur dagesessen. Habe zugeschaut, habe versucht die Lippen abzulesen und habe da mit der Zeit auch ein wenig gelernt, aber ich habe irgendwie, ich hatte auch keine Unterstützung. Alle haben sie Deutsch gesprochen und ich habe nichts verstanden. (B7:28)

Die negativen Erfahrungen beziehen sich vor allem auf den Englischunterricht bzw. auf Unterricht, welcher ohne Gebärdensprache stattfand. Obwohl die Betroffenen den Englischunterricht negativ in Erinnerung haben, sind sie dankbar über ihre Englischkompetenz, da sie heute sehr nützlich für sie ist, wie man später in dem Kapitel der Lernstrategien sehen wird.

Code: Soziale Interaktion

Soziale Faktoren müssen beim Sprachenlernen ebenfalls berücksichtigt werden. Dazu zählen z.B. die Beziehung zu Lehrenden oder Mitlernenden. Insbesondere in einem Schulsystem, in dem das Lernen in Gruppen stattfindet, spielen diese Variablen eine wichtige Rolle und wirken sich auf die Assoziationen der Lernenden mit der zweiten Sprache aus. (vgl. Wilkins 1974, 50ff). Von den ForschungspartnerInnen wurden keine sozialen Interaktionen beim Sprachenlernen genannt. Lediglich diese Aussage lässt sich dem Code zuordnen:

Und mir wurde erklärt, dass es da Unterschiede zwischen Österreich und Deutschland gibt. Und auch, dass es in Österreich Dialekte gibt. Zum Beispiel wenn ich Frage "Wie geht es dir?" Antworten sie mit "Guat" oder statt "Ja", "Joouo" oder "Oida" (I: ((lacht))). Das ist sehr interessant, die verschiedenen Dialekte. (B4, 30)

Die Befragte beschreibt eine soziale Interaktion, in welcher ihr die österreichischen Dialekte erklärt wurden und so ihr Interesse an der deutschen Sprache weiter geweckt wurden.

Code: Kulturelle Erfahrungen

Sprache ist ein wesentlicher Teil der Kultur. Daher können die Einstellungen zu einer Kultur, sowie der Glaube an diese Kultur das Sprachenlernen stark beeinflussen. Aus diesem Grund hat jeder Kontakt zwischen den Lernenden und der Kultur auf die Erfahrung des Sprachenlernens eine Auswirkung (vgl. Wilkins 1974, 50). Ein Forschungspartner beschreibt, wie er erst in Österreich gelernt hat, dass hier Deutsch geschrieben und gesprochen wird. In Afghanistan in der Schule hat er gelernt, dass in ganz Europa Englisch gesprochen wird (vgl. B3:9). Andere berichten, dass sie erst im Unterricht etwas über die österreichische Kultur gelernt haben (vgl. B2:32; B7:29).

Zum Beispiel über die Gesetze in Österreich, die Kultur auch die hörende und die Gehörlosenkultur, die Unterschiede, das habe ich alles gelernt und ich war immer sehr interessiert und ich habe dann auch <Name des Instituts> und die Gehörlosenambulanz kennengelernt und ich habe das nicht gewusst, dass es für Gehörlose so viel Unterstützung gibt, dass es Dolmetscher gibt, dass es einen Behindertenausweis gibt, dass es auch Vorteile gibt, das habe ich alles nicht gewusst. Und auch z.B. dass eine gehörlose Person einen Führerschein machen kann, das hat mich sehr gefreut. Als Kind habe ich schon immer geträumt, dass ich irgendwann mal Auto fahren kann, aber mir wurde gesagt, gehörlose Personen können das nicht machen, weil sie die Hupe nicht hören und wenn hörende Personen hupen, dann höre ich das nicht, aber in Österreich gibt es das. In Österreich können Gehörlose einen Führerschein machen. Ich habe gesehen das Gehörlose Auto fahren, ich war sehr überrascht und ich habe mich danach sehr gefreut, weil ich eben unbedingt auch Auto fahren möchte, also das hat mich wirklich sehr gefreut! (B7:29)

Besonders die Beachtung und das Respektieren der österreichischen Gesetze ist für einige ForschungspartnerInnen wichtig, da sie in Österreich angenommen werden wollen und versuchen, sich so gut wie möglich der österreichischen Kultur anzupassen.

Ich weiß, dass es wichtig ist, die Gesetze einzuhalten, wenn man in Österreich lebt. Gesetze sind wichtig zu wissen, was man in dem Land darf und was nicht, indem man lebt. Ich respektiere das Gesetz in Österreich und ich weiß, dass es hier anders ist als in Afghanistan. Ich weiß auch, dass viele Österreicher ein falsches Bild von Afghanen haben. Aber das stimmt nicht, es gib gute und schlechte. Ich akzeptiere das Gesetz. So ist es einfach in Österreich und ich bin dankbar, dass ich hier sein darf. (B3: 77)

4.2.3 Zeitpunkt des Gebärdenspracherwerbs

Der Zugang zu einer natürlichen visuellen Sprache ist essenziell für eine altersadäquate kognitive Entwicklung und muss für einen Lernerfolg vor der Einschulung stattfinden (vgl. Krausneker 2004, 22). Aktuelle Schätzungen zufolge kommen lediglich 2% von weltweit 34 Millionen gehörlosen Kindern in ihrer Kindheit in Kontakt mit einer Gebärdensprache (vgl. Murray/Hall/Snoddon 2019, 711). Aus diesem Grund wurden Aussagen zum Zeitpunkt des Gebärdenspracherwerbs im Folgenden betrachtet.

Code: Früher Gebärdenspracherwerb

Es konnten keine eindeutigen Aussagen für einen frühen Gebärdenspracherwerb gefunden werden. Lediglich drei Forschungspartner gaben an, dass sie sowohl lautsprachlich als auch gebärdensprachlich aufgewachsen sind (vgl. B1, B2, B5). Dabei ist der genaue Zeitpunkt nicht rekonstruierbar, da von der Interviewerin nicht direkt nachgefragt wurde. Alle Befragten, bis auf einen, geben an, dass ihre Eltern hörend sind und sie lautsprachlich mit ihnen kommunizieren bzw. dabei viel Gestik und Mimik verwenden. Zwei Forschungspartner haben je zwei gehörlose Geschwister, mit denen sie in Gebärdensprache kommunizieren.

Ich habe mit ihnen lautsprachlich kommuniziert. Aber mit meinen Geschwistern, die sind auch beide gehörlos, habe ich gebärdet. Mit Mama und Papa habe ich in Lautsprache kommuniziert. (B1: 1)

Da die Interviewerin nicht nachgefragt hat, ob die Geschwister älter oder jünger sind, kann nicht eindeutig gesagt werden, dass es sich dabei um einen Gebärdenspracherwerb von der Geburt an handelt. Der Gebärdenspracherwerb begann jedoch auf jeden Fall vor dem Schuleintritt.

Code: Später Gebärdenspracherwerb

Eindeutiger waren die Berichte im Zusammenhang mit einem späten Gebärdenspracherwerb. So berichtet ein Forschungspartner, dass er erst mit fünf Jahren eine Gebärdensprache gelernt hat. Davor hat er sich mit seinem Vater mittels Hausgebärden verständigt.

Die afghanische Gebärdensprache. Aber erst als ich 5 oder 6 war. Die Jahre davor hatte ich keine Ahnung davon. Mein Vater hat Gebärden erfunden, zum Beispiel für Wasser oder Trinken hat er die Gebärde gemacht ((zeigt Gebärde)). Das war sehr schwer für mich. (B3:6)

Eine Befragte wuchs lautsprachlich mit einem CI auf und hat die Gebärdensprache erst im Teenageralter gelernt, als sie zufällig eine gehörlose Person kennenlernte, die ihr Interesse weckte. Sie hat sich zunächst in IS verständigt, bis sie dann in Österreich die ÖGS lernte (vgl. B4:14). Ähnlich verlief es bei einer weiteren Befragten. Diese wuchs ebenfalls lautsprachlich auf und kommunizierte mit ihren Eltern mit Hilfe von Gestiken, Mimik und Lippen ablesen.

I: Das heißt als Baby und Kleinkind hast du dann Lippen gelesen?

B7: Ja und sehr viel Pantomime und Gestik und wenn ich das Wort nicht gewusst habe, dann gab es irgendwie so Bilder so Logos/ z.B. Hat mein Vater, wenn ich nicht gewusst habe, welche Person/ hat er die Person irgendwie beschrieben wie sie aussieht, dann wusste ich, wen er meint. (B7:19-20)

Sie beschreibt außerdem, dass ihre Familie Bilder verwendet hat, um mit ihr zu kommunizieren. Erst als sie mit 15 Jahren in Österreich in die Gehörlosenschule ging, kam sie zum ersten Mal mit einer Gebärdensprache in Berührung.

4.3 Sprachlernstrategien

Dieser Kategorie werden Codes zugeordnet, die Sprachlernstrategien behandeln, die beim Deutschlernen eingesetzt werden. Bei einer Sprachlernstrategie geht es darum, „wie (Deutschlernende) beim Lernen der Fremdsprache vorgehen“ (Bimmel 2012, 4). Dabei wird sowohl berücksichtigt, welche Sprachlernstrategien generiert werden als auch welche strategischen Lernhandlungen ausgeführt werden (vgl. ebd.). Die Subkategorien und Codes wurden aus der Theorie gewonnen und induktiv mit dem Code „Bilder suchen“ in der Subkategorie „Allgemeine kognitive Strategien“ ergänzt. Zudem wurden die Codes „Zeitgewinnungsstrategien“ und „Hilfsappelle“ gelöscht, da diese nicht genannt wurden und, da die Interviews nicht auf Deutsch geführt wurden, auch nicht messbar waren. In der Gebärdensprache konnten Zeitgewinnungsstrategien wie „äh“ oder Hilfsappelle wie „wie sagt man?“ beobachtet werden. Zudem sind dies Strategien, welche eher in der mündlichen Kommunikation angewendet werden und in der schriftlichen Kommunikation kaum Anwendung finden.

4.3.1 Metakognitive Strategien

Unter metakognitiven Lernstrategien werden Strategien verstanden, die zum einen der Kontrolle und zum anderen der Steuerung des eigenen Sprachlernprozesses dienen (vgl. Schramm 2010, 99).

Code: Bewusst nach Anwendungsmöglichkeiten suchen und sie nutzen

In diesem Code werden Aussagen erfasst, in denen neuer Wortschatz bewusst in einen Kontext gesetzt wird. Zum Beispiel wenn bei einem Zoospaziergang die Tiernamen gelernt werden oder auf einem Markt das Vokabular für Obst und Gemüse gefestigt wird (vgl. Vanhaegendorn 2002, 17). Als Anwendungsgebiete wurden zum Beispiel die Untertitel beim Fernsehen genannt (vgl. B4; B5)

Aber am Wochenende schaue ich immer TV und Netflix mit Untertitel und lerne dazu. Und dann frage ich meinen Freund zum Beispiel "was heißt das? Gegangen?" und er sagt mir, das ist eine Vergangenheitsform von "gehen". (B4:74)

Mit der Kombination der sozialen Strategie des Nachfragens und der allgemein kognitiven Strategie des Kontexts kann die Befragte durch die Untertitel ständig neue Wörter lernen. Ein Befragter berichtet davon, wie er am Anfang Facebook nutzte, um Kontakt zu deutschsprachigen Personen aufzusuchen, mit denen er die neu gelernten Dialoge anwenden konnte.

z.B. auf Facebook/ habe ich ihnen eine Freundschaftsanfrage geschickt und habe dann einfach mal geschrieben. "Hallo, wie geht's?" und einen Smiley dazu. Ich habe versucht, so Sätze zu schreiben, die ich halt gerade gelernt habe und dann versucht so mit ihnen zu schreiben, wenn dann aber eine Antwort kam, die etwas schwieriger war, dann habe ich es nicht verstanden, aber mit der Zeit wurde es dann immer besser und so habe ich auch neue Freunde kennengelernt. (B3:73)

Auch Hobbies wie Kochen und Backen wurden genannt, bei denen mit Hilfe von Kochbüchern und praktischer Anwendung neue Wörter gelernt wurden (vgl. B4:40; B7:49).

Code: Selbstkorrekturen

Diesem Code werden Aussagen zugeordnet, in denen beschrieben wird, wie geschriebene Fehler selbst korrigiert werden (vgl. Vanhaegendorn 2002, 17). Diese Strategie wurden von den ForschungspartnerInnen nicht genannt. Um die Anwendung dieser Strategie festzustellen, würde sich vermutlich eine Unterrichtsbeobachtung besser eignen bzw. hätten hierfür andere Fragen gestellt werden müssen.

Code: Selbstüberwachung

Bei der Selbstüberwachung achtet der/die Lernende auf die bewusste Anwendung von Regeln und Normen (vgl. Vanhaegendorn 2002, 17). Dies ist aber auch abhängig davon, ob ein

Lerner extrovertiert oder introvertiert ist. Extrovertierte Lerner neigen eher dazu, einfach „drauflos“ zu reden, während introvertierte Lerner genau auf ihre Sprachwahl achten. Da gehörlose Lernende nicht lautsprachlich in Deutsch kommunizieren, muss diese Aussage etwas angepasst werden. Bei der schriftlichen Kommunikation hat man meistens mehr Zeit zu überlegen, was man wie schreibt. Aber auch hier kann darauf geachtet werden, ob man einfach ohne lange Überlegungen beginnt zu schreiben oder sein Geschriebenes selbst überwacht, wie es bei diesem Befragten der Fall ist.

Als Erstes schaue ich auch, ob ich eine Übersetzung finde, aber dann habe ich schon das Gefühl, das passt irgendwie nicht oder so. Das ist nicht das richtige Wort. (B1: 30)

Erst nachdem er sich nach dem richtigen Wort erkundigt hat und sicher ist, dass er einen korrekten deutschen Satz geschrieben hat, schickt er diese Nachricht ab.

Code: Selbsteinschätzung

Der/die Lernende schätzt selbst, eventuell mit dem Vergleich der anderen KursteilnehmerInnen, seine Sprachentwicklung ein (vgl. Vanhaegendorn 2002, 18). Der Code der Selbsteinschätzung ist der mit Abstand häufigste genannte der Befragten. Dabei äußerten die ForschungspartnerInnen zu verschiedenen Themen ihre Selbsteinschätzung. Alle gaben an, dass kurze Wörter kein Problem für sie darstellen, sie diese schnell lernen und sich diese merken können.

Ja so kurze Sachen gehen. "Zu spät kommen" oder "3 Uhr", aber Sätze verstehe ich nicht. Oder du hast mir geschickt „Super“ das habe ich verstanden. Also einfache Wörter verstehe ich, aber ein Text? Keine Chance. (B2:72)

Im Gegenteil zu einzelnen Wörtern wurde von vielen auch angemerkt, dass (lange) Sätze und Texte unmöglich zu verstehen sind.

Also einzelne Wörter sind okay, aber Sätze oder ein Text überfordern mich. Einfache Wörter verstehe ich, zum Beispiel: haben, U-Bahn, langsam, zu spät, Unfall, so Sachen kann ich verstehen. Aber Sätze sind unmöglich. (B2:40)

Dies führt bei vielen wiederum zu Überforderung.

Aber bis jetzt sind es nur sehr leichte Worte. Lange Wörter sind sehr schwer. Das schaffe ich nicht. Auch bei einer Zeitung, wenn ich so viele Wörter auf einmal sehe, dann gebe ich auf. (B6:46)

Parallel zum Lesen verhält sich die Einschätzung auch zum Verfassen von eigenen Sätzen und Texten.

Also selber schreiben ist für mich schwierig, aber wenn ich etwas sehe oder wenn ich irgendwie die Form sehe, dann kann ich das verstehen, aber wenn es ein neues Wort ist, verstehe ich es nicht. Aber manchmal kenne ich die Worte schon, dann kann ich es verstehen, aber selber schreiben ist oft/ das ist sehr schwierig. (B7:51)

Besonders schwierig beim Lernen der deutschen Sprache werden die Artikel und Pronomen empfunden. Aber auch die Fälle und die Satzstellung wurden genannt.

Die Grammatik ist schwer für mich, ich hasse es. Für mich ist Deutsch sehr schwer. Ich schreibe oft so, wie in der ÖGS und dann sagt man mir, dass die Satzstellung falsch ist. Das ist recht mühsam, sich das zu merken, das ist sehr, sehr schwer und die ganzen Artikel, die hasse ich! Die verwende ich eigentlich nie, wenn ich schreibe. ((lacht)) Ich muss dann auch dafür selber üben. (B4: 19)

Die Grammatik wird von allen als sehr schwer eingestuft. Jedoch sind die Kenntnisse meist genügend, um sich schriftlich zu verständigen, vor allem unter gehörlosen Personen. Wenn Texte an Hörende verfasst werden, herrscht meist eine große Unsicherheit bzw. wird dafür Unterstützung gebraucht. Allgemein wird beschrieben, dass die Deutschkenntnisse für die Kommunikation ausreichend sind.

Also Deutsch lesen oder kommunizieren kann ich oder einfache Sachen schreiben kann ich, aber wenn ich etwas Offizielles schreiben muss, ist es nicht so einfach und mir fallen die richtigen Worte nicht ein. (B5:46)

Ein großes Problem stellt vor allem bei den Lernungsgewohnten die Vergesslichkeit dar. Neue Wörter und Inhalte können nur schwer im Gedächtnis behalten werden und führen dadurch auch zu Frustration.

Wenn ich ehrlich zu mir bin, weiß ich, dass mein Deutsch nicht gut ist. Ich müsste viel üben, aber das braucht Zeit. Und wenn ich nicht übe, dann vergesse ich wieder alles, wie soll ich das etwas aufbauen? Wie? (I: Mhm) Vor allem neben der Arbeit, das klappt nicht. (B2: 58)

Viele Einschätzungen betreffen auch das lebenslange Lernen. Immer wieder wird betont, dass noch viel geübt werden muss und man mit dem Lernen noch lange nicht fertig ist. Dennoch bemerken die ForschungspartnerInnen eine stetige Verbesserung.

Jetzt ist es schon besser. Früher hatte ich keine Ahnung. Ich muss viel üben, übersetzen und merken. Langsam ist es schon besser. Ich kann noch nicht alles, aber immer ein wenig mehr. (B6:38)

In der heutigen Zeit wird die Technik sehr stark in die Kommunikation eingebunden und diverse technische Hilfsmittel in das Deutschlernen eingebunden. Wörter können schnell am Handy zu jeder Zeit und überall übersetzt werden und es ist nicht notwendig, dass man warten muss, bis man es zu Hause im Wörterbuch nachschlagen kann. Für die ForschungspartnerInnen erweist sich dies als sehr praktisch - nur eine Person sieht diesen Fortschritt auch etwas kritisch:

Das Handy ist gut, es hilft mir. Aber auch nicht so gut, weil ich dadurch faul werde. Dadurch kann ich einfach auf Iranisch¹¹ schreiben, übersetzen und schicken und muss selbst nicht überlegen. Aber ich weiß, es wäre besser, wenn ich es ohne Handy könnte. Damit ich dann irgendwann auch Lippen lesen kann, wenn jemand langsam spricht. (B6:60)

¹¹ Der Autorin ist bewusst, dass die Sprache „Iranisch“ an sich nicht existiert und der Sprecher vermutlich Persisch meinte. Da er aber nicht die Gebärde für Persisch verwendet hat, wurde die Gebärde wörtlich übersetzt, weil es sich auch um eine andere iranische Sprache handeln könnte.

Er bringt somit auch den Punkt auf, dass es nicht nur für die schriftliche Kommunikation wesentlich ist, sondern eine gute Deutschkompetenz auch beim Lippenlesen und der Kommunikation mit Personen außerhalb der Gebärdensprachcommunity von Vorteil ist.

Code: Selektive Wahrnehmung

Der Lerner lernt, je nach Interesse, bestimmte sprachliche Daten schneller als andere. Z.B. wird ein Sportbegeisterter den Wortschatz rund um Sport erlernen (vgl. Vanhaegendorn 2002, 18). Bei diesem Code war auffallend, dass vor allem alltägliche Wörter schneller gelernt wurden und dabei auch häufig eine Unterscheidung der Wörter vorgenommen wurde, welche wichtig für die Zukunft sind und welche nicht.

Aber wenn es irgendetwas Wichtiges ist, irgendwas, das mehr in die Tiefe geht dann lerne ich es. Wenn es etwas ist, das ich nicht so oft brauche oder für die Zukunft nicht so wichtig ist, dann lass ich es. (B3, 71)

Auch bei der Auswahl von Textsorten wird von den Befragten auf das Interesse geachtet und Artikel dementsprechend selektiert.

Also in der U-Bahn lese ich die Zeitung nie, aber online manchmal. Z.B. Politik interessiert mich überhaupt nicht, das schaue ich mir nicht an. Ich schaue mir eigentlich nur das Wetter an oder wenn vielleicht eine lustige Hundegeschichte vorkommt, lese ich die. (B4:44)

4.3.2 Affektive Strategien

Unter affektiven Strategien sind Strategien gemeint, welche mit Stress und Ängsten zu tun haben, aber auch Selbstermutigung und -belohnung fallen unter diese Kategorie. Diese Strategien haben den Zweck, den eigenen emotionalen Zustand zu überwachen und möglicherweise negative Gefühle beim Lernen abzubauen (vgl. Schramm 2010, 100). Die innere Haltung und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten können großen Einfluss auf das Lernen haben.

Code: Angst reduzieren

Angst blockiert und verhindert den Lernprozess. In diesem Code werden daher Aussagen zusammengetragen, welche Strategien zur Reduzierung von Angst beinhalten, wie zum Beispiel Gespräche mit positiven Menschen und fröhliche Gedanken (vgl. Vanhaegendorn 2002, 18). Diese Strategie wurde von den meisten Befragten nicht erwähnt. Lediglich eine Befragte sprach sich selbst gut zu, um ihre Angst und den Stress zu reduzieren, welcher auf Grund der vielen bevorstehenden Prüfungen aufgekommen ist.

Ja genau und ich muss Schritt-für-Schritt, ich kann nicht alles gleichzeitig machen, sondern ich muss geduldig sein und Schritt-für-Schritt die Sachen lernen. Zuerst die Lehrabschlussprüfung und dann erst im nächsten Schritt den Führerschein und dann im nächsten Schritt weiß ich noch nicht, was ich dann in Zukunft noch lernen werde. Es wird sich dann noch erst herausstellen. (B7:105)

Code: Selbstermutigung

Bei dieser Strategie geht es darum, sich selbst Mut zu machen und sich selbst nicht zu unterschätzen (vgl. Vanhaegendorn 2002, 19). Auch diese Strategie wurde nur von derselben Person erwähnt, die auch eine Strategie zur Angstreduktion angewendet hat. In dem Interview äußerte sie öfters Sätze wie „ich weiß, dass ich das schaffen kann“ und „Schritt-für-Schritt, dann klappt das“. Wie man auch in diesem Zitat erkennen kann:

Und hoffe, dass es dann klappt und dann hoffe ich, dass ich danach einen guten Job finde. Ich freue mich selbst, dass es auch mit der Kommunikation immer besser klappt, dass ich auch viel mehr lernen kann, ich lasse jetzt auch mein altes Leben hinter mir und versuche, dass ich immer positiv denke. Auch wenn ich an die Zukunft denke, einfach ein Schritt nach dem anderen und wenn es einmal nicht klappt, dann mache ich halt Plan B und mache dort meine Schritte weiter. (B7: 37)

Diese Forschungspartnerin hat ein gutes Umfeld, das sie unterstützt und ihr immer wieder positiv zuspricht. Sie verinnerlicht sich diese Sätze und macht sich damit Mut.

Der **Code der „Selbstbelohnung“** wurde von den ForschungspartnerInnen nicht genannt. Dies könnte aber auch daran liegen, dass es nicht dezidiert erfragt wurde.

4.3.3 Soziale Strategien

Soziale Strategien betreffen die „sozialen Verhaltensweisen“ (Bimmel/Rampillon 2000: 64) der Lernenden. Zu den sozialen Strategien gehören die Lernstrategien, die Mitlernende, kompetente ErstsprachlerInnen oder allgemein andere Personen in das Sprachenlernen miteinbeziehen. Die zwischenmenschliche Kommunikation ist ein wichtiger Bestandteil des Sprachenlernens und soziale Strategien daher unerlässlich für den Spracherwerb (vgl. Oxford 1990, 144). Die Befragten erzählen von unterschiedlichen Vorgehensweisen, die sie beim Deutschlernen anwenden. Vor allem die Strategie des Nachfragens wird dabei sehr häufig erwähnt, aber auch der Kontakt zu ErstsprachlerInnen wird eingesetzt, um das Deutsch zu verbessern. Der **Code „auf kulturelle Besonderheiten achten“** wurde von niemanden erwähnt und findet in der Ergebnisdarstellung deshalb keine Beachtung.

Code: Nachfragen

Neben der Selbsteinschätzung ist das Nachfragen der zweithäufigste Code, der von den ForschungspartnerInnen genannt wurde. Das Erfragen von Bedeutungen von Wörtern oder lexikalischen Einheiten hilft den Lernprozess zu beschleunigen. Ebenso die Versicherung, ob ein Satz richtig gesagt/geschrieben wurde und das Annehmen von Korrekturen (vgl. Vanhaegendorn 2002, 19). Abhängig von der Situation werden unterschiedliche Personen gefragt. Wenn beim Besuch eines Restaurants die Speisekarte nicht verstanden wird, geben alle Befragten an, bei ihren Freunden bzw. bei ihrer/ihrer PartnerIn nachzufragen.

Wenn ich zum Beispiel mit Freunden unterwegs bin, dann können die mir helfen. Das ist dann kein Problem, dann können die mir sagen, was drinnen ist und ich kann etwas auswählen. Aber alleine geht das nicht. (B2:48)

Nur selten wird beim Fachpersonal direkt nachgefragt (vgl. B4:30). Wenn es um das Verstehen von Briefen oder E-Mails geht, werden oft die Familienmitglieder zu Rate gezogen. Viele der Befragten gehen damit auch zur Sozialberatung und lassen sich den Brief in Gebärdensprache übersetzen. Bei Arztbesuchen werden die Formulare, soweit es geht, selbständig ausgefüllt. Alle geben an, dass ihnen wiederkehrende Felder, wie zum Beispiel Name, Adresse, Telefonnummer, Versicherungsnummer bekannt sind. Bei unverständlichen Fragen bitten sie die/den begleitende/n DolmetscherIn die Frage zu gebärden und anschließend die Antwort zu buchstabieren, damit sie die Antwort hinschreiben können (vgl. B1:20; B3:59; B7: 71).

Ja, also zum Beispiel Name weiß ich schon, aber wenn irgendetwas Neues kommt, dann frage ich die Dolmetscherin und die buchstabiert mir das und ich schreibe es dann. (B7:71)

Eine Person gibt an, dass sie ohne DolmetscherIn zur Ärztin/ zum Arzt geht und bei Fragen direkt bei dieser/diesem nachfragt (vgl. B5:40). In Ausbildungssituationen wiederum wird direkt bei der Lehrperson oder bei den anderen Lernenden nachgefragt (vgl. B1:24). Häufig wird also bei der/dem GesprächspartnerIn direkt nachgefragt oder bei der Person, die gerade anwesend ist. In seltenen Fällen werden aber auch Freunde per Videotelefonie angerufen und mittels Gebärdensprache nach Wörtern gefragt, damit diese ihnen die deutsche Übersetzung mitteilen.

Ich rufe dann meistens Freunde an und frage sie. Als erstes schaue ich auch, ob ich eine Übersetzung finde, aber dann habe ich schon das Gefühl, das passt irgendwie nicht oder so. Das ist nicht das richtige Wort. Dann rufe ich einen Freund an und frage ihn, ob das richtig ist. Und der sagt mir dann "Nein" oder "Ja" oder wie auch immer. (B1: 30)

Code: Kontaktsuche nach Native Speakern

Eine häufige Kommunikation mit Native Speakern ist enorm wichtig. LernerInnen im Ausland sollten sich daher nicht nur unter Landsleuten austauschen, sondern auch den Kontakt zu Einheimischen aufsuchen. Dasselbe gilt für gehörlose Personen, auch wenn andere gehörlose Personen die gemeinsame Kultur besser verstehen und die Kommunikation in Gebärdensprache leichter ist, sollte versucht werden mit hörenden Personen in Kontakt zu treten, um Deutsch zu üben (vgl. Vanhaegendorn 2002, 19f). Unter diesem Code wurden daher Textstellen zugeordnet, in denen die Befragten berichten, wie sie Kontakt zu deutschsprachigen Hörenden aufnehmen. Am häufigsten wird dabei der Kontakt zu ArbeitskollegInnen beschrieben.

Ja genau. Als ich das erste Mal nach Österreich gekommen bin und mit dieser Arbeit angefangen habe, wussten meine Kollegen schon, dass ich auch Englisch kann und dann haben sie oft Englisch mit mir gesprochen, aber ich habe sie gebeten, dass Sie bitte Deutsch mit mir sprechen. Sie haben mich dann eben auch gefragt warum und dann habe ich gesagt „Ich möchte Deutsch lernen ich wohne jetzt hier. Ich muss das irgendwann können“ aber es war nicht so einfach zu lernen und die Kollegen sind jetzt bemüht, mit mir Deutsch zu reden. Manchmal wenn ich etwas nicht verstehe, dann sagen sie es halt auf Englisch und so läuft es eigentlich sehr gut. (B5:70)

Wie man in diesem Zitat gut sehen kann, wurde aktiv Kontakt aufgenommen und die ArbeitskollegInnen wurden gebeten, dass sie Deutsch sprechen, obwohl alle Beteiligten Englisch sprechen können und dies der einfachere Weg wäre. Da der Gehörlose jedoch das Ziel hat, sich in Österreich gut zu integrieren und Deutsch für seinen Alltag braucht, ist er bemüht, mit seinen ArbeitskollegInnen Deutsch zu sprechen und so durch den Arbeitsalltag seine Sprachkompetenz zu verbessern.

Bei den metakognitiven Strategien unter dem Code „Anwendungsmöglichkeiten suchen und anwenden“ wurde bereits eine Situation geschildert, in der ein Befragter über Facebook Kontakt zu deutschsprachigen Personen aufnimmt, um seine neu gelernten Sätze anzuwenden. Bei dieser Textstelle kam es zu einer Doppelcodierung, da es sowohl unter Anwendungsmöglichkeiten als auch unter die Kontaktsuche zu ErstsprachlerInnen fällt.

Eine Befragte hat zudem eine enge Beziehung zu einer gebärdensprachkompetenten Person aus Österreich aufgebaut, die ihre Ansprechperson ist, wenn es um ÖGS, Deutsch oder andere wissens- bzw. kulturbezogene Themen handelt. Da sie mit ihrer Familie oft Kommunikationsprobleme hat und sich oft nicht verstanden fühlt ist diese Person für sie wie eine Ersatzmutter.

Ich habe auch sowas wie eine Ersatzmutter, die frage ich auch sehr oft. Früher war es sehr schwierig für mich zu kommunizieren und die Ersatzmutter hat mir dann auch immer geholfen und hat mir auch immer Sachen korrigiert und so weiter.
Und eben, weil es für mich oft schwierig ist, mit meiner Familie zu kommunizieren, habe ich da eine "Ersatzmutter", die Gebärdensprache kann. Die kenne ich jetzt schon fast 6 Jahre lang, fünfeinhalb Jahre und ich sage immer, das ist meine Ersatzmutter und ich bin ihr sehr dankbar! Sie gibt mir oft Infos, sie hat einfach viel Wissen und ich kann sie immer fragen. (B7:76-77)

4.3.4 Gedächtnisstrategien

Gedächtnisstrategien sind dazu da, sprachliche Mittel aus dem Arbeits- in das Langzeitgedächtnis zu überführen und dafür zu sorgen, dass diese nicht vergessen werden und man sich daran wieder erinnern kann (vgl. Schramm 2010, 97). Die beliebteste Gedächtnisstrategien bei den ForschungspartnerInnen ist die Wiederholung.

Code: Wiederholung

Unter diesen Code fallen Aussagen, die das regelmäßige und geplante Wiederholen beschreiben. Für das Wiederholen von neuen Vokabeln werden von den Befragten verschiedene Methoden beschrieben, die über mehrere Tage (vgl. B6:74) bis zu mehreren Wochen (B3:63) durchgeführt werden. Einige schauen sich die geschriebenen Wörter so lange an, bis sie sich die neuen Wörter merken können.

Ich habe sie mir immer wieder angeschaut, ich habe mir das Wort immer wieder angeschaut. Ich habe mir am Anfang immer drei Buchstaben zusammen gemerkt. Und später dann fünf. Aber Wörter mit ä oder ö waren sehr kompliziert, aber mit der Zeit wurde es immer besser. (B3:65)

Weiters wird hier die Strategie beschrieben, sich vorerst nur ein Teil des Wortes merken und anschließend sich langsam dem ganzen Wort anzunähern. Neben dem wiederholten Lesen und Anschauen wird auch häufig davon berichtet, dass Wörter aufgeschrieben werden. Eine Strategie hierbei ist es, ein neues Wort zehn Mal zu wiederholen.

Ich nehme mir oft ein Papier und schreibe einfach ein Wort zehn Mal. Das gleiche Wort, schreibe ich mir immer wieder auf, bis ich es mir merke. Und dann nehme ich ein neues Wort und schreibe das einfach immer wieder auf, bis ich es mir merke. (B1:37)

Andere kombinieren diese zwei Strategien, in dem sie sich ein Wort anschauen, den Zettel beiseitelegen und versuchen das Wort zu wiederholen.

Ich selbst. Ich schau mir ein Wort an, dann gebe ich den Zettel weg und versuche es noch einmal zu schreiben und dann vergleiche ich. Und sehe ob es richtig ist oder nicht. Ich kontrolliere mich selbst. (B6:76)

Obwohl die Person sich selbst korrigiert, wurde es nicht dem Code „Selbstkorrekturen“ zugeordnet, da das Ziel das Merken der Wörter durch Wiederholung ist. Die Personen, die lautsprachlich aufgewachsen sind, geben neben den zuvor genannten Methoden an, dass sie sich Wörter selbst immer wieder vorsagen, bis sie sich die neue Vokabel merken können.

Ja, und ich sag es mir auch oft selber vor und wiederhole das dafür öfters z.B. Katze, Katze, Katze oder Hund, Hund, Hund. Das übe ich so lange, bis ich es mir merke. Ich habe schon mein ganzes Leben viel gelernt, ich bin es schon gewöhnt. (B4:60)

Code: Gruppieren

Es erleichtert das Lernen, wenn man zum Beispiel den Wortschatz in sogenannten Wortfeldern (bestimmten Gruppen/ Bereichen) lernt. Auch syntaktische und weitere grammatische Phänomene lassen sich in Kategorien einteilen (vgl. Vanhaegendorn 2002, 20). Diese Strategie wurde nur von einem Forschungspartner genannt.

Ja, da sehe ich z.B. schon, dass das Wort Tag drinnen steckt. Das kenne ich schon, dann muss ich mir nur noch „Mon“ merken, das ist eigentlich ganz einfach, wenn ich schon einen Teil kenne und dann eben dasselbe bei Dienstag, da muss ich mir dann nur noch „Diens“ merken. Als ich das dann einmal verstanden habe, dann wurde es schon einfacher. (B3:67)

In dem Beispiel beschreibt er, wie er sich Wochentage merken kann, indem er sie gruppiert und die Regelmäßigkeit bemerkt, dass sich bei vielen das Wort „Tag“ versteckt. Er erleichtert sich somit den Lernprozess, weil er sich dadurch nur noch einen Teil des Wortes merken muss.

Code: Sich etwas lebhaft vorstellen

Wenn man sich einen gelesenen Text lebhaft vorstellt, lässt sich der neue Wortschatz besser einprägen. Als Beispiel kann man sich beim Lesen eines Kochrezeptes die einzelnen Arbeitsschritte vorstellen. Dabei können Phantasie und unterstützende Hand- bzw. Körperbewegungen helfen. Da die ÖGS sehr bildhaft ist, ist diese Strategie automatisch gegeben, wenn ein Text gebärdet wird (vgl. Vanhaegendorn 2002, 21). Dieser Code wurde von keiner/keinem der ForschungspartnerInnen dezidiert genannt. Es wird aber davon ausgegangen, dass Texte,

Sätze und Wörter sehr oft automatisch in die Gebärdensprache (im Kopf) übersetzt werden. Zudem besuchen oder haben die Befragten Kurse besucht, in denen stets zuerst die Gebärde gezeigt wurde und anschließend das neue deutsche Wort. Daraus kann sich schließen lassen, dass diese Strategie so sehr zum Alltag und zur Normalität gehört, dass sie für die Befragten nicht erwähnenswert schien bzw. ihnen in diesem Moment nicht in den Sinn kam.

Code: Bilder verwenden

In diesen Code fallen Aussagen, die beschreiben, wie für das Speichern von neuen Wörtern im Gedächtnis Bilder verwendet werden. Darunter fallen unter anderem auch Methoden wie Wortigel herstellen, Eselsbrücken verwenden und Lautverwandtschaften nutzen.

Die ForschungspartnerInnen erwähnen oft, dass sie im Internet Bilder suchen und die dazugehörigen Wörter üben. Eine Befragte beschwert sich, dass die meisten Kochbücher zu kompliziert geschrieben sind und sie nicht bei jedem zweiten Wort auf ihren Partner angewiesen sein will. Aus diesem Grund hat sie sich ein Kochbuch mit vielen Bildern besorgt.

Ich verwende meistens ein anderes Buch mit mehr Bildern, das ist für mich sehr angenehm. Ich kann dir ja ein Buch zeigen. (B4:38)

In dem Buch sind alle Zutaten abgebildet und das deutsche Wort wird daneben angeführt. Die Schritt-für-Schritt Anleitung wurde ebenfalls fotografisch festgehalten und mit einfachen deutschen Sätzen versehen. Die Befragte befindet dieses Buch als sehr angenehm und beschreibt, wie sie sich damit die Wörter leichter merken kann.

4.3.5 Allgemeine kognitive Strategien

Unter die allgemeinen kognitiven Strategien fallen auch die Phonetik-, Lexik- und Grammatikstrategien, was Bimmel und Rampillon (2000) als Sprachverarbeitungsstrategien bezeichnen. Darunter fallen Strategien, die Regelmäßigkeiten ermitteln, Sprachvergleiche ziehen, oder Satzmuster gebrauchen (vgl. Schramm 2010, 98).

Code: Wörtliche Übersetzungen aus der Erstsprache

Unter diesem Code werden alle Anwendungen, in denen Wörter in die Erstsprache oder vice versa übersetzt werden, festgehalten. Alle Befragten geben an, dass sie öfters ihr Handy verwenden, um Wörter in ihre oder aus ihrer Erstsprache zu übersetzen. Dies geschieht mehrmals am Tag im Alltag, wenn sie irgendwo ein Wort nicht verstehen, aber auch als Hilfe beim Kommunizieren mit anderen Mitmenschen z.B. per SMS.

Wenn ich einen Text geschickt bekomme, und ich ihn dann nicht verstehe, dann kopiere ich das oft. Da kopiere ich Wörter in eine App, damit die mir das übersetzt. Also kurze Wörter kopiere

ich dann meistens oder ich übersetze ins Englische den ganzen Text mit Google, dann kann ich das auch lesen, aber manchmal versteht das Google auch nicht. (B3:61)

Viele bekunden, dass die Ergebnisse von der Übersetzung Deutsch-Erstsprache oder umgekehrt nicht zufriedenstellend sind und helfen sich in dem sie ihre L2 Englisch anwenden (vgl. B3, B5, B6).

Hm. Das ist meistens falsch. Englisch ist meistens besser. Also was ich auch mache ist, dass ich zuerst vom Deutschen ins Englische übersetze und dann ins Iranische. (I: Ah) Wenn etwas ähnlich ist, dann verstehe ich es sofort, aber sonst ist es ein Problem und ich muss Englisch verwenden. (B6: 36)

Die meisten übersetzen überwiegend einzelne Wörter. Zwei der ForschungspartnerInnen erzählen, dass sie häufig auch ganze Texte mit dem Handy scannen und diese dann automatisch übersetzen lassen. Das Ergebnis ist meist nicht zu 100% zufriedenstellend, aber durch den Kontext können sie sich dann den Inhalt erschließen (vgl. B4:34; B6:44). Alle geben an, die Wörter im Internet bzw. am Handy nachzuschauen. Nur eine Befragte sagt, dass sie auch manchmal ein Wörterbuch zur Hand nimmt (vgl. B4:66).

Ein Befragter gibt an, dass er in die Gebärdensprache übersetzt.

Dann kopiere ich es mir und schau mir die Gebärde an. Also wenn ich in einem Text alles verstehe, außer ein Wort, dann kopiere ich das und schau mir die Gebärde an. (B2:74)

Hierfür verwendet er die App „Spreadthesign“. Spreadthesign ist ein Online-Wörterbuch für verschiedene Gebärdensprachen der Welt (vgl. Spreadthesign, 2021). In der App gibt es auch die Österreichische Gebärdensprache. Da es in Österreich nicht nur eine Gebärdensprache gibt, sondern viele verschiedenen Dialekte, bekundet der Befragte, dass es manchmal auch zu Problemen kommt, weil die angezeigte Gebärde nicht aus seinem Bundesland kommt.

Einige ForschungspartnerInnen verwenden die Übersetzung auch zum Lernen. Dabei kommen die Übersetzungen in den Lernbüchern vor (vgl. B4: 68) oder sie verwenden die Übersetzung in die Erstsprache, um sich ein Vokabelheft zu gestalten (vgl. B1:27; B5:58)

Ja genau. Ich habe zum Beispiel ein Wort und dann gebe ich das Wort in Afrikaans dazu und schreibe dann aber auch in Deutsch nochmal dazu was das bedeutet ähm genau. Ich habe das Wort auf Afrikaans und schreibe dann daneben die Bedeutung in einem Satz dazu. (B5: 58)

Code: Bedeutung erraten aufgrund des Kontexts

Bei dieser Lernstrategie werden Zusammenhänge zwischen verschiedenen Textteilen hergestellt, um so den gesamten Sinn zu erfassen und Verständigungslücken mittels Kontextes zu beseitigen. Mit dieser Methode kann man zu einem einen Text verstehen, zum anderen aber auch passiv neuen Wortschatz erwerben. Für diese Strategie ist häufig ein gewisser Grad an Weltwissen notwendig, um vorauszusagen, welche Informationen der Text wahrscheinlich enthält. Die gehörlosen Lernenden haben oft eine schlechte Schulbildung und können deshalb nicht auf so ein Wissen zurückgreifen. Zudem unterscheidet sich das europäische Weltwissen

zum Beispiel von dem arabischen (vgl. Janisch 2015, 97). Zu diesem Code gehören aber nicht nur Textstellen, die sich mit dem Erraten von Textteilen aufgrund des Kontextes befassen, sondern auch allgemeine Strategien zum Erraten eines Wortes durch den Kontext.

Alle Befragten geben an, dass sie sich den Kontext meist visuell durch Bilder erschließen können. Als Beispiele nennen sie Zeitungsartikel, Warnhinweise mit Bildern in der U-Bahn, Werbeplakate und Verkehrsschilder.

Ja, oft ist das Bild selbsterklärend oder man sieht ja auch gleich ob das etwas Lustiges oder etwas Trauriges ist. Zum Beispiel wenn man arme, traurige Kinder sieht, dann weiß ich schon, dass das etwas mit Spenden zu tun hat. Oder wenn bei der Werbung ein Logo dabei ist. Zum Beispiel von McDonald's, das versteht man gleich. Oder wenn da ein fauler Mann abgebildet ist und eine Adresse von einer Webseite oder eine App. Kann ich mir denken, dass es darum geht, dass man Essen bestellen kann. (B4:28)

Die Logos wurden auch im Zusammenhang mit E-Mails und Briefen genannt und helfen den ForschungspartnerInnen, den Inhalt zuzuordnen und zu verstehen (vgl. B7:75). Manchmal ist auch die Situation, in der sich die Befragten befinden, hilfreich und sie können den Inhalt des Wortes auf Grund dessen erschließen. Dieser Befragte bevorzugt auf Grund seiner niedrigen Deutschkompetenz Gastronomiebetriebe mit Bildern.

Ich habe es gern, wenn irgendwo Bilder hängen. Wenn bei einem Restaurant in der Karte keine Bilder sind, dann mag ich dort nichts bestellen. Dann gehe ich lieber zu einem anderen Restaurant. Wenn es Bilder an der Wand oder in der Karte gibt, dann bin ich zufrieden, weil ich Deutsch nicht verstehe. (B2:46)

Manchmal wurden bestimmte Themen auch schon mit FreundInnen besprochen und diese halfen dann bei der Erschließung von Zeitungsartikeln (vgl. B3:52; B5: 35). Wenn bei Untertiteln einmal ein Wort nicht verstanden wird, kann dies auch durch den Kontext ausgeglichen werden (vgl. B4: 76).

Oft führen auch markante Stichwörter dazu, dass der Inhalt verstanden werden kann. Diese Befragte berichtet zum Beispiel davon, dass, wenn sie auf einen Brief zu einem Prüfungsergebnis wartet, ihr wenig Wörter reichen, um einen Kontext herzustellen.

/ Zum Beispiel, wenn ich darauf warte, ob ich etwas bestanden habe und dann das Wort "Gratulation" lese, weiß ich schon, dass ich es geschafft habe. (B4: 34)

Bei Briefen versuchen die meisten, sich den Inhalt selbst zu erschließen. Erst in einem zweiten Schritt wird dann Hilfe eingefordert, indem andere Personen nach einzelnen Worten gefragt werden oder DolmetscherInnen bzw. SozialarbeiterInnen gebeten werden den Brief zu übersetzen.

Ja stimmt, das ist sehr schwierig. Ja, ich schaue mir das an und schaue mir die einzelnen Wörter an und dann überlege ich mir, was der Inhalt sein könnte, wenn der Brief sehr schwierig ist, oder ich das gar nicht verstehe, dann frage ich Dolmetscher oder meinen Vater, was da drinnen steht, damit sie mir das erklären. (B3: 49)

Zwei Befragte (B1, B7) sehen, das Erschließen durch den Kontext aber auch kritisch.

Also, manchmal verstehe ich es nicht. Manchmal sehe ich die Bilder dazu und denk mir okay, das könnte es sein, dass da ein Problem ist, dass irgendetwas passiert ist. Z.B. damals mit dem Anschlag habe ich das halt dann von Facebook mitbekommen oder von Freunden. Manchmal ist es aber auch so, wenn ich z.B. selber irgendwie die Bilder ansehe, dann denke ich mir etwas und das ist dann aber vielleicht falsch. Ja, genau, also, wenn ich mir das ansehe, dann ist es oft so, dass ich mir dann eine Geschichte ausdenke und dann komme ich später darauf, dass es eigentlich falsch ist (B7:65)

Beide beschreiben, dass sie sich manchmal einen Inhalt auf Grund der Bilder und bekannten Wörter ausdenken und später zum Beispiel durch Gespräche draufkommen, dass ihre angenommene Geschichte falsch ist.

Code: Bilder suchen

Dieser Code wurde induktiv in den Codierleitfaden eingefügt, da die ForschungspartnerInnen häufig beschreiben, dass sie, um neue Wörter zu lernen, im Internet nach Bildern suchen.

Besonders wenn das Wort für ein Gericht in einem Restaurant nicht bekannt ist, suchen sie die Bilder auf Google, um auszuwählen, was sie essen möchten (vgl. B1:13; B3:47; B4:32; B7:61)

Oh ja, stimmt, das ist anstrengend. Ich verwende meistens Google, gib das Wort ein und schaue mir dann das Foto an und dann weiß ich "ahhh, das ist es". Und dann weiß ich schon, ob mir das schmeckt oder nicht. (B1:13)

Manchmal werden aber auch die Beschriftungen von den Bildern als Hilfe verwendet, um neue Wörter zu lernen (vgl. B3:71). Außerdem dienen sie zur Ergänzung, wenn die Übersetzung nicht zufriedenstellend war.

Also kurze Wörter kopiere ich dann meistens oder ich übersetze ins Englische den ganzen Text mit Google, dann kann ich das auch lesen, aber manchmal versteht das Google auch nicht. Manchmal google ich auch Bilder. ich schaue mir Bilder an. (B3:61-62)

Code: Gebrauch von unspezifischen Ausdrücken und Gesten

Statt spezifischen und komplizierten Ausdrücken werden bei diesem Code eher allgemeine Wörter verwendet, wie zum Beispiel „gehen“ statt spazieren, laufen, fahren. Fällt einem keines dieser Wörter ein, kann man Gesten und Mimik einsetzen, um sich zu verständigen. Ein Befragter beschreibt, dass er in der Kommunikation mit seinen ArbeitskollegInnen (vgl. B2: 88) aber auch mit anderen Hörenden immer Pantomime einsetzt.

I: Das heißt, du hast hauptsächlich gehörlose Personen getroffen und mit ihnen mit internationalen Gebärden kommuniziert. ((B2: nickt)) Wie hast du mit hörenden Personen kommuniziert?

B2: Mit Pantomime. Das mache ich auch jetzt noch mit hörenden Personen. (B2: 21-22)

Andere berichten, dass wenn sie ohne DolmetscherIn zur Ärztin/ zum Arzt gehen, ihre Stimme verwenden und dazu mit Hilfe von Gesten ihr Gesagtes unterstützen.

Nur wenn ich z.B. beim Hausarzt/ kann ich sagen, ich habe Halsschmerzen ((zeigt auf den Hals)) und der sagt mir dann halt "Ja, trink viel" und verschreibt mir irgendwas, das ist einfach. (B4:48)

Auch umgekehrt wurde beschrieben, dass Ärztinnen und Ärzte manchmal mehr Mimik und Gestik einsetzen, damit das Gesagte von der gehörlosen Person verstanden werden kann.

Ich gehe meistens allein zum Arzt und gebärde dann auch immer dazu, wenn ich spreche, damit der Arzt weiß, dass ich gehörlos bin und dann ist es auch oft so, dass der Arzt dann ähm irgendwie mir das zeigt was das bedeutet oder auf irgendwelche Bilder im Raum deutet. (B5:40)

Code: Umschreibung von Wörtern

Unter diesen Code fallen Aussagen, in denen als Lernstrategie unbekannte Wörter umschrieben werden. Da das Interview nicht auf Deutsch geführt wurde, konnte diese Strategie hauptsächlich in der ÖGS beobachtet werden. Nur an einer Stelle berichtet eine Befragte von einem Amtsbrief, in dem sich viele für sie unbekannte Wörter befanden.

Zum Beispiel, als es um meine Staatsbürgerschaft ging und da stand „Gelöbnis“, das habe ich zuerst nicht verstanden, jetzt weiß ich das es sowas wie "schwören" heißt. (B4:36)

Dabei umschreibt sie das Wort nicht direkt, aber verwendet ein Synonym zur Beschreibung des Wortes.

Codes: Gebrauch von Allzweckwörtern und Eigene Wortprägungen

Diese beiden Codes wurden von keiner/keinem ForschungspartnerIn erwähnt. Auch hier wird davon ausgegangen, dass diese vorkommen können, aber auf Grund der gewählten Befragung nicht im Gespräch aufgetaucht sind.

4.4 Lernendenautonomie

Nach Bimmel und Rampillon (2000) ist das Grundprinzip des autonomen Lernens u.a. „die Fähigkeit, das eigene Lernen zu planen und zu reflektieren.“ (Bimmel/ Rampillon 2000, 5) Unter diese Kategorie fallen daher Codes, welche sich mit dem selbständigen Lernen befassen, aber auch welche Unterstützung noch gebraucht wird, um das eigene Lernverhalten besser planen und reflektieren zu können.

4.4.1 Selbständiges Lernen

Da die Lernstrategien für das selbständige Lernen bereits ausführlich in den verschiedenen Subkategorien der Lernstrategien analysiert wurden, soll sich dieser Abschnitt den verwendeten Materialien beim selbständigen Lernen widmen.

Code: Lernmaterial

Unter diesem Abschnitt sollen Aussagen zu Materialien, welche die ForschungspartnerInnen besonders hilfreich finden, gesammelt werden. Die meisten ForschungspartnerInnen greifen dabei auf Lernbücher zurück, welche nach den Niveaus des europäischen Referenzrahmens für Sprachen in verschiedene Niveaustufen eingeteilt sind (vgl. B4:48; B5: 74). Dabei wurde nicht nach den speziellen Büchern gefragt, da es den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Für Grammatikübungen und Recherchen wird auch häufig das Internet herangezogen (vgl. B3:37; B5: 76). Auch Unterrichtsmaterialien werden zu Hause zum selbstständigen Lernen verwendet und Gelerntes damit eigenständig wiederholt (vgl. B6:86).

Ja meine Lehrerin bei <Name des Instituts> hat mir eh ein Buch gegeben, da kann ich zuerst Wörter lernen, dann die Artikel und dann Sätze üben. Auch bekomme ich immer wieder Arbeitsblätter zum Üben. (B6:90)

Bei dieser Aussage ist zu sehen, dass der Befragte zwar allein zu Hause übt, sich bei den Lernunterlagen jedoch auf seinen Deutschkurs verlässt. Für viele der ForschungspartnerInnen ist es nicht einfach, selbst zu lernen, weshalb die Subkategorie „gewünschte Unterstützung“ für die Codierung erstellt wurde und im nächsten Abschnitt die Ergebnisse dargestellt werden.

4.4.2 Gewünschte Unterstützung

In dieser Kategorie fallen alle genannten Unterstützungsformen, die den Befragten beim autonomen Lernen helfen würden. Dabei wird zwischen Materialien, Kursangeboten und sonstigen gewünschten Ressourcen unterschieden.

Code: Materialien

Dieser Code beinhaltet Wünsche in Bezug auf Lernmaterial, dass den ForschungspartnerInnen beim eigenständigen Lernen helfen könnte. Einige Befragten beschreiben, dass sie mit den vorhandenen Büchern überfordert sind und wünschen sich Bücher mit ganz einfachen Wörtern, in denen bei der Basis angefangen wird und sich der Inhalt nur langsam steigert (vgl. B3:75). Zudem sind Tipps zu Internetseiten gewünscht, auf denen Deutsch gelernt werden kann (vgl. B4:72). Ein Forschungspartner erklärt, dass er keine passende Lernunterlagen zu Hause hat und deshalb nicht selbständig lernen kann (vgl. B6:87). Die gewünschten Bücher sollen vor allem alltagsbezogen und kommunikationsorientiert sein.

B6: Aber ganz wichtig wären gute Bücher zum Lernen. Mit so Sachen, was man beim Arzt braucht oder wie man Essen bestellt.

I: Mhm. Das heißt Dinge, die für die alltägliche Kommunikation wichtig sind.

B6: Ja genau. Das was man täglich braucht. Ich verstehe den Inhalt vom Unterricht zwar, aber dann brauche ich es nie und vergesse es wieder. (B6:92-94)

Code: Kursangebote

Obwohl es in Österreich Kursangebote für gehörlose Erwachsene gibt (siehe Kapitel 2.3.4), sind nicht alle Personen mit dem Format der Kurse zufrieden. Zum Beispiel werden nicht an allen Standorten Gruppen in Niveaustufen eingeteilt und der Unterricht baut nicht auf den Sprachniveaus A1-C2 auf, wie es bei den meisten Kursangeboten für hörende Personen mit Migrationshintergrund der Fall ist.

Ja, da in Österreich (...) Es gibt ja die Niveaus A1, A2, B1, B2 usw., aber für Gehörlose gibt es sowas nicht und ich finde genau sowas bräuchte es. Es bräuchte hörende Gebärdensprachlehrer, die gebärdensprachkompetent sind und die dann so Deutsch unterrichten könnten und das halt einfach aufbauen wäre gut für die Zukunft. (B1:41)

Dieser Forschungspartner hat zudem den Wunsch, dass die Kurse anerkannt werden und er somit nach Abschluss eines Niveaus eine Bestätigung erhält. Er vergleicht weiters die Situation mit Deutschland und fühlt sich in Österreich benachteiligt.

Also am Schluss möchte ich nur sagen, das habe ich schon gesagt, das mit dem A1, A2. Ich hoffe, dass du da irgendwie eine Lösung findest, dass du das irgendwie machen kannst, weil zum Beispiel in Deutschland da gibt es ja schon so etwas. Aber da in Österreich (...) also ein Freund, der in Deutschland ist, hat mir gesagt, dass die jetzt schon mit B1 fertig sind, aber ich? Wo gibt es sowas? Und zum Beispiel mit der Gebärdensprache ist es kein Problem. Ich kann mich super verständigen, habe das sofort gelernt, aber das Deutsch schreiben ist einfach schwer und das wäre wichtig, dass es da noch ein besseres Angebot gibt. (B1: 43)

Auch eine zweite Person, die dasselbe Institut besucht, kritisiert das derzeitige Unterrichtsformat.

Ja Deutsch ist für mich bis jetzt sehr schwer. Ich bin zwar bei <Name des Instituts>, aber ich sage ihnen immer wieder, dass ich noch mehr Deutsch üben will. Die anderen Gehörlosen können schon mehr, aber ich bin neu nach Österreich gekommen. Im Unterricht verstehe ich dann meistens vieles nicht, weil die anderen schon ein höheres Niveau haben. Wenn so viele Wörter sind, dann bin ich ganz verwirrt, weil ich die nicht verstehe. Das ist ein Problem. Ich möchte Deutsch lernen. Schritt für Schritt. Ich hätte gerne so Bücher. Buch Nummer 1,2. Zuerst Wörter üben, dann kurze Sätze. Das muss man einfach viel üben. (B6:46)

Durch die gemischte Gruppe fühlt er sich überfordert und die Progression im Unterricht ist ihm zu schnell. Ihm ist bewusst, dass das Lernen einer neuen Sprache Zeit braucht, aber die neuen Inhalte verwirren ihn oft, weil seine Deutschkompetenz dafür noch nicht reicht.

Code: sonstige Ressourcen

Diesem Code werden Aussagen zugeordnet, die auf Maßnahmen und Förderungen des autonomen Lernens abzielen, aber in keiner der oben genannten Kategorien eingeordnet werden können. Eine Person wünscht sich für das selbständige Lernen einen neuen Computer (vgl. B3:75). Einige ForschungspartnerInnen wünschen sich mehr und intensiveren Deutschunterricht. Zum einen im Kursformat (vgl. B6: 50; 60), aber auch in Form von persönlicher Nachhilfe, wie diese Aussage zeigt:

Ja. Am Anfang bräuchte ich jemanden der zwei bis drei Monate mit mir gemeinsam lernt und wenn es dann langsam besser wird, dann könnte ich es alleine versuchen. Aber am Anfang ohne Hilfe ist es zu schwer. (B2:96)

Als Lernmotivation wünscht sich ein Forschungspartner regelmäßige Prüfungen, um einerseits das selbständige Lernen zu fördern, aber auch andererseits, um sich gelernte Inhalte länger merken zu können.

Ganz wichtig finde ich auch Prüfungen. Wenn der Unterricht fertig ist. Also dass man so alle zwei Wochen eine Prüfung hat. Das ist dann so wie ein Befehl. Dann muss man lernen. Sonst macht man Zuhause nichts. Das wäre besser. (B6: 90)

Weiters ist der Wunsch nach mehr sozialen Kontakten da. Aufgrund der Covid-19- Pandemie ist es derzeit schwierig, andere gehörlose Personen zu treffen oder Kontakt zu Native Speakern aufzubauen.

Außerdem kann ich momentan keine anderen Gehörlosen treffen, ich bräuchte wieder einen Sport oder wie in <Stadt in Österreich> ein Gehörlosenverein, wo sich immer wieder Gehörlose treffen und ich mich austauschen könnte. Und dann könnte ich mit den neuen Freunden auch SMS schicken und mein Deutsch üben. Das ist ein Problem. (B6:88)

4.5 Weitere wesentliche Faktoren für das Deutsch lernen

Unter dieser Kategorie befinden sich relevante Textstellen, welche sich keiner bereits angeführter Kategorie zuordnen lassen oder den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Diese Passagen wurden teilweise schon in anderen Kategorien bzw. in den Fallzusammenfassungen thematisiert. Die Fluchterfahrung wurde in den Fallzusammenfassungen kurz erwähnt, da sie für das Forschungsinteresse jedoch unwesentlich ist, wird nicht näher darauf eingegangen.

Häufig wurden statt Lernstrategien Kommunikationsstrategien genannt. Da dieser Code sehr häufig vorkommt, soll er an dieser Stelle kurz dargestellt werden, obwohl er zur Beantwortung der Forschungsfrage nur geringfügig beiträgt.

Code: Kommunikationsstrategien

Unter diesem Code werden alle Aussagen festgehalten, die eine Situation beschreiben, in welcher andere Strategien außer Deutsch zu verwenden angewendet werden, um zu kommunizieren. Aus den Interviews wurde deutlich ersichtlich, dass gehörlose Personen nicht unbedingt auf Deutsch angewiesen sind, um erfolgreich zu kommunizieren. Durch die Unterstützung von DolmetscherInnen können viele Alltagssituation in ÖGS gemeistert werden. Dabei ist es von Person zu Person unterschiedlich, in welchen Situationen und wie oft sie DolmetscherInnen in Anspruch nehmen. Die Befragten sind sich jedoch einig, dass bei wichtigen Terminen (z.B. Arzt, Gericht, Ämter,) DolmetscherInnen herangezogen werden (vgl. B1:18; B4: 48; B6:53; B7:63). Ein Forschungspartner gibt auch an, dass er seine ärztlichen Untersuchungen immer in der Gehörlosenambulanz macht (vgl. B6:52). Dort sind die Angestellten, Ärztinnen/Ärzte und PflegerInnen alle gebärdensprachkompetent und für ihn somit barrierefrei

zugänglich. Ein Befragter sagt, dass er immer allein zur/zum Ärztin/Arzt geht und dazu gebärdet „damit der Arzt weiß, dass ich gehörlos bin“ (B5:40).

Bei unverständlichen Briefen oder E-Mails wenden sich die meisten an die Sozialberatung für Gehörlose. Dort sind DolmetscherInnen und gebärdensprachkompetente MitarbeiterInnen angestellt, die ihnen den Inhalt in Gebärdensprache erklären können und ihnen bei den weiteren Schritten behilflich sind (vgl. B1:14; B2:50; B6:44; B6:55). Ein Befragter erzählt auch von einer Kontaktperson, die er jederzeit kontaktieren kann.

Wenn ich einen Brief bekomme oder ein Notfall eintrifft und ich ins Spital muss, irgendeine Operation habe, dann habe ich eine Kontaktperson, eine liebe Frau, die mir hilft und alles in Gebärdensprache erklärt. Ich kann ihr dann zum Beispiel ein Foto von dem Formular schicken und sie sagt mir was ich ankreuzen muss. Und dann kann ich dem Arzt das ausgefüllte Formular geben. Oder beim Zahnarzt, da rufe ich sie per Videocall im Warteraum an und sie hilft mir beim Ausfüllen. (B2: 52)

Ein Forschungspartner erzählt, dass er nie Nachrichten schreibt, wenn dann nur ganz kurze, sondern nach Möglichkeit videotelefoniert (vgl. B5:50). Eine weitere Kommunikationsstrategie, die beim Schreiben von E-Mails genannt wurde, ist folgende:

Ich schreibe dann immer dazu "ich bin gehörlos" und dann wissen die schon, dass Gehörlose nicht so gut Deutsch schreiben können (B4: 56)

Um eventuell Vorurteile zu verhindern und den eigenen Druck zu minimieren, wird transparent gemacht, dass das E-Mail von einer gehörlosen Person stammt. Zum Verfassen und Kommunizieren mittels E-Mail sagt ein anderer Befragter dies:

Wenn ich eine E-Mail schreibe, verwende ich auch meistens einzelne Wörter und hoffe, dass mein Gegenüber das verstehen kann. Es muss auch nicht immer hundertprozentig richtig sein, aber er sollte es verstehen können, das wäre wichtig. (B3: 75-76)

Das wichtigste ist eine erfolgreiche Kommunikation. Grammatik, Satzstellung usw. sind nebensächlich. Eine Befragte hat für sich eine technische Lösung gefunden, wie sie leicht schriftlich kommunizieren kann, ohne dass sie sich alle Wörter und Regeln der deutschen Sprache merken muss.

Ja, genau, da sind oben die Wörter und dann kann ich schnell schreiben, weil ich nur den Anfang tippen muss und mein Handy gibt dann schon einen Vorschlag. Mit einem anderen Handy geht das vielleicht nicht oder ohne Handy wäre es dann schwierig. Da bräuchte ich dann andere Hilfe, da müsste ich mir dann etwas anderes überlegen. Wenn ich auf dem Papier schreiben muss, ist es sehr schwierig, aber mit dem Handy ist das sehr angenehm, da klappt das eigentlich ganz gut. (B7:97)

Sie verwendet die Autokorrekturvorschläge ihres Handys, um Nachrichten zu verfassen. Dadurch muss sie sich nur jeweils den Anfang eines Wortes merken und hoffen, dass das richtige Wort vorgeschlagen wird. Zudem hat sie sich Vorlagen gespeichert mit Nachrichten, die sie oft verwendet, wie zum Beispiel „Wie geht es dir?“ oder „Was machst du?“ (vgl. B7:95). Viele Situationen im Alltag sind für Gehörlose noch nicht barrierefrei. So werden zum Beispiel an Bahnhöfen oder in öffentlichen Verkehrsmitteln noch nicht alle Durchsagen in

Gebärdensprache oder schriftlich zur Verfügung gestellt. Manchmal gibt es einen schriftlichen Hinweis, der nicht verstanden wird, dann wird eine Strategie, wie die hier beschriebene angewendet:

Das verstehe ich, das verstehe ich. Ja ein wenig verstehe ich das genau aber z.B., wenn ich im Bus bin, dann höre ich die Durchsage nicht. Aber wenn dann alle Personen aussteigen, dann steige ich einfach mit aus. Kopiere das quasi, was die anderen machen und dann erfahre ich vielleicht später, dass der Bus kaputt war oder sonst irgendwas und dann kommt der nächste Bus, dann verstehe ich es. Ja, also ich gehe da halt sehr nach dem Kontext. (B7:59)

Ähnlich zu den Kommunikationsstrategien verhält es sich mit anderen **Unterstützungsangeboten**, welche in Anspruch genommen werden und den ForschungspartnerInnen im Alltag behilflich sind. Die Angebote sollen nun der Vollständigkeit halber kurz erwähnt werden, sind für die Forschung an sich jedoch nebensächlich. Zur weiteren Unterstützung im Alltag wird die Hilfe von Kontaktpersonen, Familienmitgliedern, ArbeitskollegInnen, DometscherInnen, SozialarbeiterInnen und Jobcoaches genannt.

Code: Probleme

In diesem Code sollen Aussagen gesammelt werden, die Probleme im Alltag der Gehörlosen beschreiben bzw. Probleme, welche sich negativ auf das Sprachenlernen auswirken. Für eine Person ist es ein großes Problem, dass sie sich nichts merken kann. Immer wieder fallen in dem Interview Aussagen wie „Ich vergesse es.“ und „Mein Hirn ist kaputt.“ (vgl. B2:82,84,90). Mit dem Problem des Vergessens ist er nicht der Einzige (vgl. B7:87). In der Arbeit wird sehr oft schriftlich kommuniziert, dies stellt ein Problem dar, da sich einige der Befragten auf Grund der fehlenden Deutschkompetenz nicht so ausdrücken können, wie sie es gerne würden (vgl. B2: 86). Sie sind dann oft auf die Hilfe von anderen angewiesen, welche aber nicht immer anwesend sind und können daher nicht immer sofort kommunizieren. Dies führt zu Frustration, da die Motivation zum Lernen gegeben ist, aber das Gelernte stets nur im Kurzzeitgedächtnis bleibt.

Aber manchmal hat er frei oder ist krank, was mache ich dann? Dann muss ich bis zum nächsten Tag warten. Das ist schade. Es wäre besser, wenn ich gleich kommunizieren könnte. Ich möchte Deutsch schreiben können. (B2:88)

Oft hindern auch persönliche Probleme den Lernfortschritt oder das fehlende geeignete Material, um selbständig zu lernen.

Meine Familie ist in Deutschland und die Situation ist gerade nicht einfach für mich. Da ist Deutsch momentan zweitrangig. Von <Name des Instituts> bekomme ich zwar ein paar Aufgaben aber das war's. Ich bin alleine zu Hause und mir ist oft fad. Ich würde gerne Deutsch lernen, aber ich wüsste nicht wo anfangen. Die Bücher sind für mich zu schwierig. (B6:86)

Der Befragte ist überfordert und weiß nicht wo er überhaupt beginnen soll. Die Bücher, die mit dem Niveau A1 beginnen, sind oft zu schwierig, da sich darin bereits viele Sätze befinden und sich der Forschungspartner dadurch überfordert fühlt. Er bräuchte einfache Bücher, um zuerst

seinen Wortschatz aufzubauen. Eine Befragte macht auf ein weiteres grundlegendes Problem beim Deutschlernen aufmerksam.

Es ist halt ein Unterschied, wenn eine hörende Person nach Österreich zieht, hört sie die Sprache jeden Tag und lernt deshalb viel schneller, ich kann es nicht hören. Gehörlose Personen müssen sich viel mehr bemühen und anstrengen. (B4:72)

Wenn eine hörende Person in ein neues Land mit einer anderen Sprache zieht, ist sie ständig mit der neuen Sprache umgeben. Überall im Alltag werden passiv Sprachfetzen, Gespräche, Musik und andere sprachlichen Phänomene aufgeschnappt. Gehörlose Personen müssen sich dagegen aktiv mit der Sprache auseinandersetzen und es dauert daher länger, bis ein Sprachgefühl aufgebaut werden kann. Zudem können sie mit den zuvor beschriebenen Kommunikationsstrategien das Deutsche oftmals umgehen und sich mit Hilfe der Gebärdensprache verständigen. Auf Grund der Arbeit oder anderen Verpflichtungen wird auch häufig die fehlende Zeit (**Code: Zeitfaktor**) genannt, weshalb der Deutschlernprozess gerade pausiert wird bzw. nur schleppend vorangeht.

Code: Deutsch spezifische Schwierigkeiten

Unter diesen Code fallen Bemerkungen, die spezifische Schwierigkeiten beim Deutschlernen beschreiben. Für viele der Befragten sind die Artikel besonders schwierig zu erlernen (vgl. B3:9; B4:19; B5:12; B6:80). Als weitere Schwierigkeiten werden auch die vier Fälle und die Pronomen genannt (vgl. B3:9; B5:12). Außerdem wurden die Satzstellung, zusammengesetzte Wörter und die Groß- und Kleinschreibung als außerordentlich mühsam zu erlernen beschrieben.

Ja, am Anfang war das oft so, dass ich etwas gesehen habe und gar nicht verstanden habe. Zum Beispiel, wenn ich irgendwo Straßenbahn gelesen habe, dachte ich das bedeutet Straße, weil ich das Wort Straße schon kannte. Ich habe nicht gewusst, dass der zweite Teil des Wortes die Bedeutung komplett verändert. Im Kroatischen gibt es das nicht. Im Kroatischen heißt es zum Beispiel 'tramway'. Ich war oft verwirrt, weil zwei zusammengesetzte Wörter einen komplett neuen Inhalt ergeben. Am Anfang war es für mich auch schwer, welche Wörter groß geschrieben, welche klein geschrieben werden. Zum Beispiel "die Straßenbahn" muss man großschreiben. Im Kroatischen ist es gleich wie im Englischen, da ist am Anfang des Satzes ein Großbuchstabe und dann werden alle Wörter klein geschrieben. Im Deutschen ist es ständig groß, klein, groß, klein. Für mich ist wichtig, dass ich das Wort weiß. Ich schreibe alles klein und die anderen verstehen es trotzdem. (B4:26)

Ein weiteres großes Problem ist, dass man so viele Dinge auf einmal beachten muss. Angefangen von der neuen Schreibrichtung über die Groß- und Kleinschreibung bis hin zu den Kleinigkeiten wie Umlaute.

Jetzt muss ich von links nach rechts schreiben und das ist auch sehr schwer, das muss ich auch zuerst üben. Auch das mit der Groß- und Kleinschreibung, das musste ich sehr viel üben. Auch dass ich auf der Linie eine Gerade schreibe, das klappt immer noch nicht so gut. Das ist sehr, sehr schwierig. Da passiert es mir immer noch manchmal, dass ich dann schief schreibe. Oder ich vergesse dann einen Buchstaben oder einen Umlaut. Es sind ein bisschen viele Sachen, die man sich da merken muss. Aber das muss ich lernen, wenn ich weiter in Österreich sein will. (B3:67-68)

Code: L2 als Hilfe

Bei den Lernstrategien wurde nur das Übersetzen aus der Erstsprache angeführt. Viele der ForschungspartnerInnen verwenden aber auch oft ihre L2, um ein besseres Übersetzungsergebnis zu erhalten, wie bereits in dem Code „Übersetzen aus der Erstsprache“ kurz erwähnt wurde. Aber auch die Wortähnlichkeiten werden zur Hilfe gezogen und die Wörter werden somit leichter erlernt (vgl. B3:67; B4:60)

Das ist schwer zu sagen, wie ich eigentlich lerne. Z.B. im Englischen heißt es cat und im Deutschen Katze, das ist schon sehr ähnlich und dann merke ich mir das schnell oder z.B. dog und Hund ist recht unterschiedlich, das kann man sich nicht so einfach merken oder (...) (B4:60)

Manchmal wird die L2 Englisch auch in touristischen Gegenden verwendet, um sich zum Beispiel eine Menükarte zu erschließen (vgl. B5:28).

Code: Ausblick

An dieser Stelle sollen Wünsche bzw. Meinungen, die für die Zukunft von Bedeutung sind, einen Platz finden. Viele Befragte haben den Wunsch, ihr Deutsch zu verbessern und sehen auch die Wichtigkeit einer guten Deutschkompetenz für die Zukunft.

Ja, für die Zukunft möchte oder wünsche ich mir, dass ich gut Deutsch kann, weil ich das für die Zukunft und für mein Leben und meine Arbeit brauche und es sehr wichtig ist für die Kommunikation. Und auch, dass ich in Österreich angenommen werde ist auch wichtig. (B3:77)

Durch die höhere Deutschkompetenz sollen auch Barrieren abgebaut werden (vgl. B7:103) und Notfälle oder andere alltägliche Situationen gemeistert werden.

Deutsch ist wichtig, das brauche ich zum Leben. Damit ich Briefe wegen der Miete lesen kann, wenn mir etwas passiert und ich ins Spital muss, für das wäre Deutsch wichtig. (B2:94)

Außerdem wurde auch die Sorge angesprochen, was nach der Ausbildung passiert und wie anschließend weiter gelernt werden kann.

Ja, in der Ausbildung dort macht man das so. Also darum mache ich das jetzt so, aber wie das in Zukunft aussieht das weiß ich nicht, aber wenn ich etwas vergessen habe, dann kann ich dort nachschauen zum Beispiel. Ja aber schau mal, wie das dann in Zukunft weitergeht. (B5:60)

Allen ForschungspartnerInnen ist bewusst, wie wichtig Deutsch für ihr zukünftiges Leben in Österreich ist und sie sind motiviert die Sprache zu lernen. Als Ansporn wird auch immer wieder das Finden eines passenden Arbeitsplatzes beschrieben.

Ja, ich würde mich gerne ein Jahr intensiv mit Deutsch beschäftigen. Und wenn ich dann in der Prüfung gut bin, dann bin ich "frei". Ja (...) Ich möchte ein höheres Deutschniveau haben, damit ich mir dann eine Ausbildung oder Arbeit suchen kann (B6: 96)

5 CONCLUSIO

Grund für die Entstehung dieser Arbeit ist die Beobachtung, dass gehörlose Erwachsene enorme Schwierigkeiten haben (selbständig) Deutsch zu lernen. Dies lässt sich vor allem damit erklären, dass viele keine ausreichende Schulbildung bzw. Schulbildung in ihrer bevorzugten Sprache erhalten haben. Somit können sie nur bis zu einem gewissen Maß auf ihre Sprachlernerfahrungen zurückgreifen und bereits gelernte Sprachlernstrategien zum Lernen der neuen Sprache einsetzen. Die vorliegende Forschungsarbeit verfolgte daher das Ziel, herauszufinden, auf welche Sprachlernerfahrungen die Lernenden aufbauen können, welche Sprachlernstrategien sie bereits verwenden und welche noch weiter ausgebaut werden können, damit sie in späterer Folge erfolgreich autonom lernen können. Ziel der Arbeit war es außerdem, ein Bewusstsein für die Lernschwierigkeiten und Bedürfnisse von gehörlosen Erwachsenen in Österreich zu schaffen.

In Kapitel 2 wurden daher theoretische Begriffe und Konzepte erläutert, welche später als Grundlage für die Analyse dienten. Anschließend wurde im Methodenkapitel (3) die Wahl der Untersuchungsmethode vorgestellt und begründet. Die Wahl fiel dabei auf eine qualitative Untersuchung eines kleinen Samples. Die Erhebungs-, Aufbereitungs-, und das Analyseverfahren orientierte sich am Erkenntnisinteresse und berücksichtigte die vorhandenen Ressourcen. Rückwirkend kann die gewählte Methode als angemessen und zielführend für den Rahmen dieser Arbeit angesehen werden. Insgesamt wurden sieben leitfadengestützte Interviews in Gebärdensprache geführt, welche gedolmetscht und transkribiert wurden und anschließend mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet wurden. Hierfür wurde das Computerprogramm MAXQDA verwendet, das sich als sehr arbeitserleichternd und hilfreich erwies. Die Ergebnisse wurden schließlich in Kapitel 4 präsentiert. Im nächsten Abschnitt sollen die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst und in Hinblick auf die Forschungsfragen diskutiert werden.

5.1 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Nach der ausführlichen Darstellung der Ergebnisse in Kapitel 4, soll in diesem Kapitel nun ein Überblick über diese gegeben und die wichtigsten Erkenntnisse in Hinblick auf das Erkenntnisinteresse und die Forschungsfragen diskutiert werden. Hierfür wird das Theoriekapitel berücksichtigt und die Analyseergebnisse mit den vorgestellten Studien und Forschungsansätzen in Beziehung gesetzt. An dieser Stelle ist es wichtig zu betonen, dass aufgrund des kleinen Samples dieser Untersuchung die Ergebnisse keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit erheben.

Ziel dieser Arbeit war es folgende Fragen zu beantworten:

- *Welche Lernstrategien wenden gehörlose Erwachsene beim Erlernen der schriftlichen Kompetenzen in Deutsch als Zweitsprache an?*
- *Inwiefern hängen diese Lernstrategien mit den Sprachlernerfahrungen zusammen?*

Um diese Fragen zu beantworten wurden die Aspekte Sprachlernerfahrungen und Sprachlernstrategien näher beleuchtet. Aus den Interviews ergaben sich des weiteren der Bereich der Lernendenautonomie. Anhand der Analyseergebnisse und mit Hilfe von Detailfragen sollen diese Themen nun bearbeitet werden.

Welche Sprachlernerfahrungen bringen gehörlose Erwachsene, die nicht in Österreich aufgewachsen sind, mit?

Die WHO schätzt, dass weltweit 80% der gehörlosen Kinder keinen Zugang zu Bildung haben. Dies trifft glücklicherweise nicht auf die sieben Befragten zu. Alle besuchten eine Schule. Einige wurden jedoch, auf Grund des Krieges in ihrem Heimatland, frühzeitig aus der Schule genommen. Andere hingegen konnten weiterführende Ausbildungen nach dem Pflichtschulabschluss absolvieren. Vier der Befragten erhielten Unterricht in der nationalen Gebärdensprache. Die Gebärdensprachkompetenz der LehrerInnen wurde in der Befragung nicht erhoben, variierte laut den Erzählungen aber stark.

Die drei Personen, die lautsprachlich unterrichtet worden sind, berichten davon, dass sie dem Unterricht oft nicht folgen konnten, sich einsam und isoliert fühlten und das Lippenlesen als sehr anstrengend empfunden haben.

Allgemein wird von vielen negativen Erfahrungen aus der Schulzeit berichtet. Hauptgrund dafür sind vor allem die strengen LehrerInnen, die teilweise auch körperliche Gewalt angewendet haben oder die SchülerInnen zum Lippenlesen und „Hören“ gezwungen haben. Viele haben auch die vielen Sprechübungen und Logopädiestunden ermüdend und belastend in Erinnerung. Der Unterricht der Zweitsprache Englisch wurde ebenfalls häufig negativ erwähnt. Auch hierfür wurden die strengen LehrerInnen als Grund genannt. Einige gaben aber auch die Überforderung mit der neuen Sprache an. Die Befragten sehen mittlerweile den Nutzen und die Vorteile ihrer Zweitsprachkompetenz.

Durch die Interviews stellte sich heraus, dass Unterricht, welcher in Gebärdensprache stattfand oder in die Gebärdensprache gedolmetscht wurde, mehrheitlich als positiv empfunden wurde. Während sich die negativen Erfahrungen hauptsächlich auf den Fremdsprachenunterricht und den Unterricht ohne Gebärdensprache beziehen.

Im nächsten Abschnitt sollen die Sprachlernstrategien vorgestellt werden, welche von den gehörlosen Lernenden beim Lernen der deutschen Schriftsprache angewendet werden. Im Anschluss sollen dann die Sprachlernerfahrungen mit den Sprachlernstrategien in Beziehung gesetzt werden.

Welche Sprachlernstrategien wenden gehörlose Erwachsene beim Erlernen der deutschen Schriftsprache an?

Die Gehörlosenkultur zählt zu den kollektivistischen Kulturen. Die gehörlosen Personen sind untereinander stark vernetzt. Dies ist vor allem durch die zahlreichen Vereinigungen auf „lokalen, regionalen, nationalen und internationaler Ebene“ (Ladd 2008, 159) sichtbar. Ein typisches Merkmal für kollektive Kulturen ist, dass die eigenen Bedürfnisse und Ziele zugunsten der Gruppe zurückgestellt werden. Dementsprechend hat die Verbundenheit einen hohen Stellenwert (vgl. Triandis 1995, 2). Es herrscht eine starke gemeinschaftliche Verpflichtung zwischen den Angehörigen dieser Kultur (vgl. Oysermann/Coon/Kremmelmeier 2002, 5), wodurch sich Werte wie Hilfsbereitschaft, Treue und ein starkes Gemeinschaftsgefühl entwickeln (vgl. Mindeß 2002, 517). Aus diesem Grund ist es nicht verwunderlich, dass die ForschungspartnerInnen beim Deutschlernen mehrheitlich auf soziale Lernstrategien zurückgreifen. Um den Lernprozess zu beschleunigen, werden unbekannte Bedeutungen von Wörtern oder lexikalischen Einheiten häufig nachgefragt. Abhängig von der Situation werden dabei unterschiedliche Personen zur Rate gezogen. Dabei handelt es sich meistens um Freunde aus der Gehörlosengemeinschaft, gebärdensprachkompetente LehrerInnen, Familienmitglieder, DolmetscherInnen oder es werden Institutionen mit gebärdensprachigem Personal aufgesucht, um Auskunft zu erlangen.

Neben den sozialen Strategien werden aber auch häufig allgemein kognitive Lernstrategien angewendet. Vor allem die wörtliche Übersetzung aus der Erstsprache (manchmal auch aus der Zweitsprache) erweist sich als sehr hilfreich für das Lernen. Durch die vielen technischen Möglichkeiten heutzutage ist es möglich in Sekundenschnelle, zu jeder Zeit und überall eine Übersetzung zu bekommen. Dabei können einzelne Wörter gesucht werden, aber auch ganze Texte abfotografiert und übersetzt werden. Dies machen sich die Befragten zunutze. Seit 2006 gibt es zudem ein internationales online-Wörterbuch für verschiedene Gebärdensprachen (vgl. Spreadthesign, 2021). Somit ist es erstmals möglich auch in die Gebärdensprache zu übersetzen.

Eine weitere Strategie, die die Befragten häufig anwenden, ist das Erraten eines Textinhaltes oder Wortes aufgrund des Kontexts. Da gehörlose Lernende über kein auditives Gedächtnis verfügen, sondern visuelle Lernende sind (vgl. Kläser/Rohde 2015, 229), sind besonders

Bilder hilfreich, um einen Kontext zu erschließen. Als Beispiele werden hier Bilder in Zeitungsartikeln, Piktogramme in der U-Bahn oder Logos in E-Mails oder auf Werbeplakaten genannt. Aber auch Untertitel können mit Hilfe des Kontexts verstanden werden. Gespräche, die im Vorfeld mit FreundInnen stattgefunden haben, können dazu führen, dass ein Zeitungsartikel schneller begriffen wird. Umgekehrt kann es auch dazu führen, dass erschlossene Inhalte und Zusammenhänge sich als falsch erweisen. Lassen sich die Inhalte (z.B. von Briefen) mit den einzelnen schon bekannten Wörtern nicht erfassen, wird wiederum die Strategie des Nachfragens angewendet und Hilfe von Familienmitgliedern, DolmetscherInnen oder SozialarbeiterInnen in Anspruch genommen.

Aufgrund des visuellen Lerntyps verwenden viele ForschungspartnerInnen die Google Bildersuche, um neue Wörter zu lernen oder nachzuschauen. Vor allem Wörter, die ihnen im Alltag begegnen, z.B. Namen von Gerichten in Restaurants, werden damit schnell gefunden. Manchmal dient die Bildersuche aber auch dazu, schlechte Übersetzungen zu überprüfen.

Bei den metakognitiven Strategien machen die ForschungspartnerInnen besonders Gebrauch von der Lernstrategie der Selbsteinschätzung. Ohne dass sie direkt danach gefragt wurden, gaben die Befragten immer wieder Schätzungen zu ihrer Deutschkompetenz ab. Dabei lässt sich zusammenfassen, dass kurze Wörter kein Problem darstellen und schnell gelernt werden. Lange Sätze und Texte führen dahingegen immer wieder zu Problemen und Überforderung. Dabei spielt es keine Rolle, ob diese selbst produziert oder rezipiert werden. Für die tägliche schriftliche Kommunikation ist die Deutschkompetenz meist ausreichend und die korrekte Grammatik nebensächlich, solange die/der GesprächspartnerIn den Inhalt versteht. Vor allem die Artikel, Pronomen, Fälle und die Satzstruktur werden als besonders schwer zum Erlernen genannt. Alle ForschungspartnerInnen stellen fest, dass noch ausgiebig gelernt werden muss und dies noch viel Zeit in Anspruch nehmen wird.

Um neue Wörter und Inhalte aus dem Arbeitsgedächtnis in das Langzeitgedächtnis zu überführen, wird meistens die Gedächtnisstrategie des Wiederholens angewendet. Die Befragten wiederholen die Wörter dabei mehrere Tage bis hin zu mehreren Monaten. Um die Wörter zu wiederholen wird das Wort so lange angesehen, bis sie sich es merken können. Hierbei wird, vor allem bei langen Wörtern, häufig zuerst nur ein Teil des Wortes fixiert und sich nach und nach dem ganzen Wort angenähert. Neben dem mehrfachen Lesen werden die Wörter auch wiederholt aufgeschrieben. Die lautsprachlich aufgewachsenen Personen verwenden zusätzlich die Methode des mehrmaligen Vorsprechens des Wortes.

Affektive Lernstrategien wurden von den Befragten kaum genannt, was jedoch aber vor allem an dem verwendeten Leitfragen des Interviews geschuldet ist. Lediglich eine Befragte äußert sich zu Strategien, um ihre Angst zu reduzieren und sich selbst zu ermutigen. Dabei wiederholt sie immer wieder Sätze wie „ich kann das schaffen“ und „Schritt-für-Schritt, dann klappt das“ (B7: 29, 37, 61,105).

Nachdem nun die Sprachlernerfahrungen und angewendeten Lernstrategien dargestellt wurden, sollen diese im nächsten Schritt in Beziehung zu einander gesetzt werden.

Inwiefern hängen die angewendeten Sprachlernstrategien mit den Sprachlernerfahrungen zusammen?

Aus den Interviews wurde klar ersichtlich, dass diejenigen, die bereits viele und vor allem positive Sprachlernerfahrungen gesammelt haben, weniger Schwierigkeiten beim Erlernen des Deutschen haben. Sie können ohne Probleme selbständig lernen und kommen stetig mit dem Lernstoff voran.

Viele der Befragten sind jedoch lernungsgewohnt.

„(L)ernungsgewohnt [...] (b)ezieht sich auf Menschen, die über ein gering ausgebildetes oder ungeeignetes Repertoire an Lernstrategien verfügen. Ihre fehlende oder wenig ausgeprägte Erfahrung [...] mit Lernprozessen führt zu beobachtbare(n) Schwierigkeiten [...], deren Ursachen in einer nicht ausreichenden oder oft weit zurückliegenden Schulbildung liegen.“ (Feldmeier 2010, 36)

Ihnen fällt es schwer auf Sprachlernstrategien zurückzugreifen, da die Schulbildung einerseits zu lange zurückliegt und andererseits das Repertoire an Lernstrategien nicht genügend ausgebildet wurden. Beim autonomen Lernen fühlen sie sich oft überfordert und hilflos, da sie nicht wissen, wie sie vorgehen sollen. Neue Wörter können nur schwer im Gedächtnis behalten werden und werden schnell wieder vergessen. Das liegt zum einen daran, dass ihnen die passenden Lernmethoden fehlen, zum anderen ist ihr Gehirn nicht gewohnt diese Lernprozesse zu verarbeiten. So beschreibt ein Forschungspartner dies passend damit, dass er das Gefühl hat, ständig Wissen aufzubauen und dann sofort wieder abzubauen. Und obwohl die Lernenden motiviert sind, Deutsch zu lernen, führt dieser Umstand immer wieder zu Frustration.

An dieser Stelle soll auch der Zeitpunkt des Gebärdenspracherwerbs thematisiert werden. In Kapitel 2.2 wurde ausführlich erläutert, welche Folgen ein später Erstspracherwerb mit sich zieht. Der Zugang zu einer natürlichen visuellen Sprache ist für eine altersadäquate kognitive Entwicklung und für einen Lernerfolg essenziell (vgl. Krausneker 2004, 22). Kinder aus gehörlosen Familien oder mit Zugang zu einer Gebärdensprache, im frühen Kindesalter, weisen einen höheren IQ-Durchschnitt, einen größeren Wortschatz, bessere Lese- und

Schreibkompetenz sowie eine bessere psychosoziale Entwicklung auf (vgl. Wisch 1990, 216). Dass der Erstspracherwerb enormen Einfluss auf die kognitiven und sozioemotionalen Entwicklung hat, konnte auch in dieser Untersuchung festgestellt werden. Eine Person beschreibt, wie psychisch belastend, der lautsprachliche Unterricht war. Sie konnte sich ihrer Familie und ihrem Umfeld lange nicht mitteilen und brachte dies mit aggressiven Ausfällen zum Ausdruck. Sie fühlte sich sehr isoliert und einsam bis sie die österreichische Gebärdensprache lernte. Die Gebärdensprache beherrscht sie, nach mittlerweile sechs Jahren in Österreich, tadellos. Ihre Deutschkompetenz ist jedoch immer noch sehr gering, da sie Schwierigkeiten hat, sich Wörter zu merken. Das Problem des Vergessens, konnte auch bei anderen Befragten, welche die Gebärdensprache zu einem späteren Zeitpunkt erlernt haben, festgestellt werden.

Wie sieht es mit der Lernendenautonomie bei gehörlosen Erwachsenen aus? Und wie kann sie besser gefördert werden?

In den Interviews stellte sich schnell heraus, dass Lerngewohnte keine Probleme beim selbstständigen Lernen haben und dabei auf verschiedene Lernmaterialien, wie Bücher, Internetseiten u.a. zurückgreifen. Lernungewohnte beschreiben dagegen oft, dass sie sich überfordert fühlen und nicht wissen, wo sie beginnen sollen. Ihnen fehlen die passenden Lernstrategien, Lernmaterialien und eine geeignete Form der Unterstützung.

Häufig sind sie zwar im Besitz von Lernunterlagen, können diese aber nicht verwenden, da sie nicht an ihr Sprachniveau angepasst sind und meist eine sehr schnelle Progression haben. Sobald sie zu viel Text sehen, fühlen sie sich überfordert und geben auf. Es bräuchte daher geeignetes Material, dass bei der Basis beginnt, sich nur langsam steigert und visuell ansprechend gestaltet ist. Der Inhalt sollte dabei alltagsbezogen und kommunikationsorientiert sein.

Neben den neuen Lernmaterialien wünschen sich die ForschungspartnerInnen zudem ein anderes Kursangebot. Angelehnt an die Kurse der Hörenden, hätten sie gerne getrennte Niveaustufen von A1-C2 mit Abschlussprüfungen und Zertifikaten zum Nachweis. Derzeit befinden sich in den Gruppen meist Lernende mit unterschiedlichen Niveaus. Gerade bei den Personen, die neu in Österreich sind, führt das schnell zu Überforderung und Frustration.

Ein weiterer Wunsch der Befragten ist eine intensive eins-zu-eins Betreuung. Mit Hilfe dieser sollen Lernstrategien erlernt werden und ein selbstständiges Lernen ermöglicht werden.

5.2 Offene Fragen und Ausblick

Das Ziel der Untersuchung war es, ganz bewusst die subjektiven Sprachlernerfahrungen und Sprachlernstrategien von gehörlosen Erwachsenen in den Mittelpunkt zu rücken. Da im Rahmen dieser Forschungsarbeit lediglich sieben Interviews geführt wurden, kann kein Anspruch auf Allgemeingültigkeit erhoben werden. Diese Arbeit soll aber dennoch als ein bescheidener Beitrag zum Diskurs rund um die Bildungssituation von gehörlosen Personen im DaZ Bereich angesehen werden. Für ein tieferes Verständnis und um zusätzliche Sichtweisen zu erhalten, wäre es denkbar, in Zukunft eine Untersuchung mit einem größeren Sample oder eine Triangulation der Daten durchzuführen, um weitere Aspekte berücksichtigen zu können.

Wünschenswert wäre, dass die Entwicklung entsprechender Lernmaterialien vorangetrieben wird, um gehörlosen Personen in ihrem selbständigen Lernen zu fördern. Besonders im Bereich der Lehr/Lernmaterialien in Bezug auf Sprachlernstrategien sind noch wesentliche Grundlagenarbeiten zu leisten. Die Vermittlung von diesen Strategien sehe ich als eine der Hauptaufgaben in der Erwachsenenbildung für Gehörlose. Da die Textkompetenz unabdingbar für gehörlose Personen in Hinblick auf einen barrierefreien Zugang ist, sollte dabei auf einen dauerhaften und lebensweltbezogenen Input geachtet werden. Um den Lernprozess des Lesens und Schreibens zu unterstützen, sollte auf eine ansprechende visuelle Gestaltung der Texte geachtet werden, um so den bevorzugten Sprachlernstrategien der Gehörlosen entgegenzukommen.

Zudem wäre es wichtig, ein passendes Kursangebot zu entwerfen, in denen die Lernenden nach ihren Sprachniveaus differenziert werden, um nicht dem Gefühl der ständigen Überforderung ausgesetzt zu sein. Für die Arbeitssuche wäre es außerdem hilfreich, wenn die TeilnehmerInnen eines Kurses anerkannte Nachweise zu ihren absolvierten Sprachniveaus erhalten.

5.3 Schlussbetrachtungen und abschließende Gedanken

Die deutsche Schriftsprache ist ein wesentlicher Bestandteil im Alltag von gehörlosen Erwachsenen, die sich dafür entschieden haben in Österreich zu leben. Beim Lernen der Sprache stoßen sie jedoch immer wieder auf Barrieren. Zum einen fehlt ihnen das passende Ausbildungsangebot und zum anderen haben sie Schwierigkeiten beim autonomen Lernen. Neben der erlebten Schulbildung ist hierfür auch der Zeitpunkt des Gebärdenspracherwerbs ein wesentlicher Faktor. Die Lernenden sind motiviert die deutsche Sprache zu erlernen, da sie die Notwendigkeit für ihr aktuelles Leben, aber auch für den Beruf und die Zukunft sehen. Vielerorts fehlt es aber an adäquaten Lernmaterialien.

Die Erstellung von visuell ansprechenden Material und die Vermittlung von Sprachlernstrategien in passenden Kursangeboten könnten einen ersten Schritt darstellen, um die Lernendenautonomie der gehörlosen Erwachsenen zu fördern. Mit einer höheren Schrift- und Lesekompetenz sinkt die Abhängigkeit von anderen Personen und viele Barrieren können dadurch abgebaut werden. Gleichzeitig steigt somit die Lebensqualität der Betroffenen Personen. Eine neue Sprache bedeutet einen enormen Wissenszuwachs und Zugang zu vielen neuen Bereichen.

Nachdem die vorliegende Masterarbeit mit einem Zitat eines Forschungspartners eingeleitet wurde, ist es nur fair, dass das letzte Wort einer anderen Forschungspartnerin zugeteilt wird. Auch wenn es viele Hürden beim Erlernen der deutschen Sprache für gehörlose Erwachsene gibt, sollen folgende ermutigende und positive Worte diese Arbeit abschließen:

Ich freue mich selbst, dass es auch mit der Kommunikation immer besser funktioniert, dass ich auch viel mehr lernen kann, ich lasse jetzt auch mein altes Leben hinter mir und versuche, dass ich immer positiv denke. Auch wenn ich an die Zukunft denke, einfach ein Schritt nach dem anderen und wenn es einmal nicht klappt, dann mache ich halt Plan B und mache dort meine Schritte weiter. (B7:37)

LITERATUR

- Affolter, Félicie (1995): Wahrnehmung. Wirklichkeit und Sprache. Villingen-Schwenningen: Neckar Verlag.
- Bailey, Kathleen et al. (1996): The language learner's autobiography: Examining the "apprenticeship of observation". In: Freeman, Donald/Richards, Jack C. (Hrsg.): Teacher Learning in Language Teaching. Cambridge: CUP, 11-29.
- Baker, Colin (2006): Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Clevedon, u.a.: Multilingual Matters.
- Baker, Colin et al. (1998) Encyclopedia of bilingualism and bilingual education. Clevedon u.a.: Multilingual Matters.
- Biewer, Gottfried (2010): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bimmel, Peter (2006): Lernstrategien: Pläne (mentalen) Handelns. In: Jung, Udo O.H. (Hrsg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt a. M. u.a.: Lang, 362-369.
- Bimmel, Peter (2012): Lernstrategien. Bausteine der Lernerautonomie. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. 3-10.
- Bimmel, Peter/ Rampillon, Ute (2000): Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23. München, Berlin: Langenscheidt.
- Bortsch, Erich/ Tischmann, Olaf (1996): Unsere ersten Erfahrungen. Ein Bericht zum zweisprachigen Unterricht in Graz, Österreich. In: Das Zeichen, 322-332.
- Bouvet, Danielle (1999): The Path to Language. Clevedon: Multilingual Matters.
- Boyes-Braem, Penny (1995): Einführung in die Gebärdensprache und ihre Erforschung. 3. Aufl. Hamburg: Signum Verlag.
- Brown, Douglas H. (1980): Principles of Language Teaching. New Jersey: Prentice-Hall.
- Busch, Brigitte (2012): Das sprachliche Repertoire oder Niemand ist einsprachig. Klagenfurt: Drava.
- Campbell, Ruth/ MacSweeney, Mairéad/ Waters, Dafydd (2008): Sign Language in the Brain. A Review. In: Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 13, 1-20.
- Caspari, Daniela (2016): Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In: Caspari, Daniela/ Klippel, Friederike/ Legutke, Michael K./ Schramm, Karen (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 7-21.
- Chamberlaine, Charlene/ Morford, Jill P./ Mayberry, Rachel I. (2000): Language acquisition by eye. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Zoltán (2007) Research Methods in Applied Linguistics. Oxford: University.
- Dresing, Thorsten/ Pehl, Thorsten (2010): Transkription. In: Mey, Günther/ Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: Vs Verlag, 723-733.
- Drolsbaugh, Mark (1999): Endlich Gehörlos! Autobiographie. Seedorf: Signum.

- Eichmann, Hanna/Hansen, Martje/Hessmann, Jens (2012): Handbuch deutsche Gebärdensprache. Sprachwissenschaftliche und anwendungsbezogene Perspektiven. Seedorf: Signum Verlag.
- Emmorey, Karen (2002): Language, Cognition, and the brain: Insights from sign language research. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.
- Equalizent (2020): equalizent. Online unter: <https://www.equalizent.com/> (12.11. 2020).
- Feldmeier, Alexis (2010): Von A bis Z - Praxishandbuch Alphabetisierung. Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene. Stuttgart: Klett-Verlag.
- Feyerer, Ewald (2009): Qualität in der Sonderpädagogik: Rahmenbedingungen für eine verbesserte Erziehung, Bildung und Unterrichtung von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In: Specht, Werner (Hrsg.): Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, in Nationaler Bildungsbericht Österreich. Band 2. Graz: Leykam.
- Flick, Uwe (1987): Methodenangemessene Gütekriterien in der qualitativ-interpretativen Forschung. In: Bergold, Jarg B./Flick, Uwe (Hrsg.): Einsichten. Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.
- Flick, Uwe (1995): Qualitative Forschung: Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek: Rowohlt.
- Gebärdenvelt (2018): Neuer Hochschullehrgang "Inklusive Gebärdensprachpädagogik" an der KPH Wien/Krems. Online unter: <http://www.gebaerdenwelt.tv/artikel/familie/2018/02/27/20180227244051313.html> (4.1.2021)
- Gómez, Diana R./Escandón, Arturo(2017): Validating Learning Profiles as an Alternative Approach to the study of the Effects of Learning Experiences. In: Electronic Journal of Foreign Language Teaching. 14. Januar 2017, 37-52.
- Graser, Peter (2007): Sprachentwicklungsstörungen bei Kindern mit Cochlear Implantat. Heidelberg: Winter.
- Große, Klaus Dieter (2005): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien an Schulen für Hörbehinderte. In: Jann, Peter A. (Hrsg.): Kommunikation und Behinderung. Festschrift zum 80. Geburtstag von Univ.-Prof. Dr. phil. Heribert Jussen. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag, 71-80.
- Hänel-Faulhaber, Barbara (2014): Bimodal-bilingualer Spracherwerb (Gebärdensprache/Lautsprache). In: Solveig,Chilla/Haberzettl, Stefanie (Hrsg.): Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Mehrsprachigkeit. München: Urban & Fischer, 209-213.
- Hintermair, Manfred/Sarimski, Klaus (2014): Frühförderung hörgeschädigter Kinder. Stand der Forschung, empirische Analysen und pädagogische Konsequenzen. Heidelberg: Median Verlag.
- Hollweg, Uta (1999): Integration hochgradig hörbeeinträchtigter Kinder in Grundschulklassen. Neuwied; Berlin: Luchterhand.
- Hufeisen, Britta (2017): Lernforschung Deutsch als zweite (und weitere) Sprache. In: Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache (4., korrigierte

- Aufl. ed., Deutschunterricht in Theorie und Praxis ;9). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 507-517
- Hug, Theo/ Poscheschnik, Gerald (2010): Empirisch forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium. Konstanz u.a.: UVK, Wien.
- Hugenschmidt, Beate/ Leppert, Johanna (1993): Heilpädagogische Sprachförderung im Vorschulalter. Eine Einführung. Freiburg: Lambertus Verlag.
- Janisch, Elisabeth (2015): Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr? In: Hofer, Christian/Unger-Ullmann, Daniela (Hrsg.): Sprachenlernen mit Erwachsenen. Graz: Leykam, 95-108.
- Job.com (2020): Job.com. Barmherzige Brüder Linz. Online unter: https://www.barmherzige-brueder.at/dl/qKnMJmoJnokJqx4KJKJmMJMOO/Job.com_Folder_ISSN_Barmherzige_Brueder_Linz.pdf (12.11.2020).
- Kläser, Lena/Rohde, Andreas (2015): Fremdsprachunterricht für gehörlose Schülerinnen und Schüler am Beispiel des Unterrichtsfaches Englisch. In: Bongartz, Christiane M./Rohde, Andreas (Hrsg.): Inklusion im Englischunterricht. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, 209-235.
- Klima, Edward/Bellugi, Ursula (1979). The Signs of Language. Cambridge: Harvard University Press.
- Knight, Pamela/ Swanwick, Ruth (2002): Working with Deaf Pupils. Sign Bilingual Policy into Practice. London: David Fulton Publishers Ltd.
- KommBi (2020): KommBi. Online unter: <http://www.gehoerlos-tirol.at/kommbi/index.html> (12.11.2020).
- KPH (2021) Inklusive Gebärdensprachpädagogik. Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems. Online unter: <https://www.kphvie.ac.at/testseite/hochschullehrgaenge-im-ueberblickold/inklusive-gebaerdensprach.html> (4.1.2021).
- Kramreiter, Silvia (2012): „Sprachintegration“. Integrative Beschulung gehörloser und hörender SchülerInnen in Österreich - Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung einer Integrationsklasse in Wien. In: Das Zeichen. Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser, 76-89.
- Krausneker, Verena (2004): Viele Blumen schreibt man "Blümer". Soziolinguistische Aspekte des bilingualen Wiener Grundschul-Modells mit Österreichischer Gebärdensprache und Deutsch. Hamburg: Signum Verlag.
- Krausneker, Verena (2006): Taubstumm bis Gebärdensprachig. Die österreichische Gebärdensprachgemeinschaft aus soziolinguistischer Perspektive. Bozen: Alpha&Beta.
- Krausneker, Verena/Schalber, Katharina (2007): Sprache Macht Wissen. Zur Situation gehörloser und hörbehinderter SchülerInnen, Studierender & ihrer LehrerInnen, sowie zur Österreichischen Gebärdensprache in Schule und Universität Wien. Abschlussbericht des Forschungsprojekts 2006/2007. Online unter: www.univie.ac.at/oegsprojekt/files/SpracheMachtWissen_Nov.pdf (20.10.2020).
- Kuckartz, Udo (2014) Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Kuckartz, Udo (2018) Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, Udo/Dresing, Thorsten/Rädiker, Stefan/Stefer, Claus (2008): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. Wiesbaden: VS Verlag.
- Ladd, Paddy (2008): Was ist Deafhood? Gehörlosenkultur im Aufbruch. Seedorf: Signum Verlag.
- Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch. Mit Online-Materialien. 5. Aufl., Weinheim u.a.: Beltz.
- Legutke, Michael K./Schramm, Karen (2016): Forschungsethik. In: Caspari, Daniela/ Klippel, Friederike/Legutke, Michale K./Schramm, Karen (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke, 108-117.
- Lillo-Martin, Diane C. (1991): Universal Grammar and American Sign Language, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Lindner, Gerhart (1992): Pädagogische Audiologie/Ein Lehrbuch zur Hörerziehung. 4.Aufl. Berlin: Ullstein Mosby.
- Lindow, Ina (2018): Narrative Interviews. Stegreiferzählungen als Datengrundlage empirischer Forschung. In: Boelmann, Jan M. (Hrsg.): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 67-80.
- Löwe, Armin (1983): Gehörlosenpädagogik. In: Solaravá, Svetluse (Hrsg.): Geschichte der Sonderpädagogik. Stuttgart; Berlin; Köln; Mainz: Kohlhammer, 12-48.
- Mackey, Alison/Gass, Susan M. (2005): Second Language Research: Methodology and Design. New York: Routledge.
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Misoch, Sabina (2015): Qualitative Interviews. Oldenbourg: De Gruyter.
- Mindess, Anna (2002): Was zwischen den Gebärdensprachen steht. Wie lassen sich Charakteristika einer Gehörlosenkultur bestimmen? In: Das Zeichen. Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser. 62. 516-521.
- Moore, Donald F. (2010): Epistemologies, Deafness, Learning, and Teaching. In: American Annals of the Deaf, 447-455.
- Murray, Joseph J./ Hall, Wyatt C./ Snoddon, Kristin (2019): Education and health of children with hearing loss: the necessity of signed languages. In: Bull World Health Organ, 97. 711-716.
- Neuner-Anfindsen, Stefanie (2005): Fremdsprachenlernen und Lernerautonomie. Sprachlernbewusstsein, Lernprozessorganisation und Lernstrategien zum

- Wortschatzlernen in Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Oxford, Rebecca L. (1990): Language learning strategies: what every teacher should know. New York: Newbury House Pub.
- Oyserman, Daphna/ Coon, Heather M./ Kemmelmeier, Markus (2002): Rethinking Individualism and Collectivism: Evaluation of Theoretical Assumptions and Meta- Analyses. In: Psychological Bulletin. 128/1. 3-72.
- ÖGLB (2017): Stellungnahme zu Entwurf 1532/SN-299/ME XXV. GP. Online unter: https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/SNME/SNME.../imfname_633757.pdf (30.10.2020).
- ÖGSDV (o.a.): Berufs-und Ehrenordnung. ÖGSDV-Österr.Gebärdensprach-DolmetscherInnen-und ÜbersetzerInnen-Verband. Online unter: <http://www.oegsdv.at/webwas-ist-der-oegsdv/berufs-und-ehrenordnung/> (25.09.2020).
- Partnership (2014): Great Schools. The Glossary of Education Reform. Online unter: <https://www.edglossary.org/learning-experience/> (18.11.2020).
- Pennycook, Alastair/Otsuji, Emi (2015): Metrolingualism: language in the city. London: Routledge.
- Petitto, Laura Ann (2000): The Acquisition of Natural Signed Languages: Lessons in the Nature of Human Language and Its Biological Foundations. In: Chamberlain et al. (Hrsg.) Language acquisition by eye. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 41-50.
- Pinter, Magret (1992): Klagenfurter Unterrichtsprojekt: Bilinguale Förderung hörgeschädigter Kinder in der Gehörlosenschule. Bericht über das 1. Schulversuchsjahr. In: Das Zeichen, 145-150.
- Prillwitz, Siegmund (1982): Zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation und Sprache mit Bezug auf die Gehörlosenproblematik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Riemer, Claudia (2016): Befragung. In: Caspari, Daniela/ Klippel, Friederike/Legutke, Michale K./Schramm, Karen (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 155-172.
- Schmelter, Lars (2014): Gütekriterien. In: Settinieri, Julia (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd-und Zweitsprache: Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 33-45.
- Schramm, Karen (2010): Sprachlernstrategien. In: Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. (2., korrigierte Aufl. ed., Deutschunterricht in Theorie und Praxis ;9). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 95-106.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, 13. (3) 283-293.
- Schwarz, Christof (2010): Diskriminierung an den PH: Kein Lehrerjob für Gehörlose. In: *Die Presse*, 11.10.2010. Online unter: http://diepresse.com/home/bildung/schule/601025/Diskriminierung_Kein-Lehrerjobfuer-Gehoerlose. (8.2.2021).
- Settinieri, Julia (Hrsg.)(2014): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd-und Zweitsprache: Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

- Spreadthesign (2021) Spreadthesign. Online unter: [https://www.spreadthesign.com/de.at/search/\(10.02.21\)](https://www.spreadthesign.com/de.at/search/(10.02.21))
- Steinke, Ines (1999). Kriterien qualitativer Forschung: Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. Weinheim: Juventa.
- Stokoe, William (1969): Sign Language Structure. Studies in Linguistics Occasional Papers 8. Buffalo: University of Buffalo Press.
- Szagun, Gisela (1998): Spracherwerb beim hörenden Kind: Von den ersten Worten zur Grammatik. In: Leonhardt, Anette (Hrsg.): Ausbildung des Hörens - Erlernen des Sprechens. Frühe Hilfen für hörgeschädigte Kinder., Herausgeber: Anette Leonhardt. Neuwied-Berlin: Beltz, 99-117.
- Szagun, Gisela (2001): Wie Sprache entsteht. Spracherwerb bei Kindern mit normalem und beeinträchtigtem Hören. Weinheim; Basel: Beltz Verlag.
- Triandis, Harry C. (1995): Individualism & Collectivism. Boulder [u.a.]: Westview Press.
- Vanhaegendorn, Koen (2002): Fremdsprachdidaktik in Theorie und Praxis. Deutsch als Fremdsprache. Lage: Hans Jacobs Verlag.
- WFD (2003): Eine Grundsatzerklärung des Weltverbands der Gehörlosen. In: Das Zeichen, 322-325.
- Wilkins, David A. (1974): Second-language learning and teaching. London: Arnold.
- Wirth, Günter (2000): Sprachstörungen, Sprechstörungen, Kindliche Hörstörungen. Lehrbuch für Ärzte, Logopäden und Sprachheilpädagogen. Köln: Dt. Ärzte Verlag.
- Wisch, Fritz H. (1990): Lautsprache und Gebärdensprache. Die Wende zur Zweisprachigkeit in Erziehung und Bildung Gehörloser. Hamburg: Signum Verlag.
- WITAF (2020): Gehörlosigkeit. Online unter: <https://www.witaf.at/gehoerlosigkeit> (30.10.2020).
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung 1, Art. 22.
- Wurzenrainer, Martin/Laimer, Thomas (2018): Mehrsprachigkeit im Bildungsunterricht mit MigrantInnen – eine Ressource und keine Komplikation! In: Magazin Erwachsenenbildung. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 33, 2018. Wien. Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-33/meb18-33.pdf>. Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

Abb.	Abbildung
ASL	American Sign Language
bzw.	beziehungsweise
DGS	Deutsche Gebärdensprache
L1	Erstsprache
L2	Zweitsprache
LBG	Lautsprachbegleitende Gebärden
LSF	Langue des signes française (französische Gebärdensprache)
LUG	Lautsprachunterstützende Gebärden
ÖGS	Österreichische Gebärdensprache
SOV	Subjekt-Objekt-Verb
SVO	Subjekt-Verb-Objekt
usw.	und so weiter
z.B.	zum Beispiel

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 1: Schwellenmodell der bilingualen Kompetenz (Inhalt nach Boeckmann 1997, zit.n. Krausneker 2006, 50, eigene grafische Darstellung)	17
Abb. 2: Darstellung des Forschungsdesigns.....	39

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: InterviewpartnerInnen	47
--	----

ANHANG

A Materialien zur Datenerhebung und -aufbereitung

A.1 Übersicht: ForschungspartnerInnen und Interviews

Kürzel der ForschungspartnerIn	Pseudonym	Datum der Befragung	Dauer des Interviews
B1	Mustafa	19.11.2020	00:13:37
B2	Mahmoud	24.11.2020	00:23:24
B3	Samir	10.12.2020	00:40:21
B4	Ivana	11.12.2020	00:35:24
B5	John	22.12.2020	00:21:58
B6	Amir	11.01.2021	00:36:06
B7	Lailah	11.01.2021	00:35:10

A.2 Informationsblatt und Einwilligungserklärung

Informationsblatt: Interviewstudie für Masterarbeit

Projekt: Masterarbeit (Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache)

Thema: Sprachlernerfahrungen und Sprachlernstrategien von gehörlosen Menschen beim DaZ-Lernen

Institution: Universität Wien, Institut für Germanistik, Fachbereich DaF/Z

Forscherin: Philine Heim, BA (philine.heim@hotmail.com)

Betreuerin: Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm

Zeitraum: September bis Februar 2020/21

Wien, _____ 2020

Liebe/r _____!

Im Rahmen meiner Masterarbeit beschäftige ich mich mit dem Thema Sprachlernerfahrungen und Sprachlernstrategien beim Lernen von Deutsch als Zweitsprache.

Im Zentrum stehen dabei gehörlose Menschen, die nicht in Österreich aufgewachsen sind und hier Deutsch gelernt haben.

Das Ziel ist es, mittels qualitativer Interviews zu untersuchen, welche Sprachlernerfahrungen bereits gemacht wurden und welche Strategien angewendet werden, um Deutsch zu lernen.

Deshalb möchte ich mit dir gerne ein leitfadengestütztes Interview mit einer Dauer von etwa 30 bis 45 Minuten online über Zoom durchführen.

Alle Interviews werden aufgezeichnet und später transkribiert und qualitativ ausgewertet. Die Videos werden niemanden gezeigt und bei der Transkription werden selbstverständlich Pseudonyme verwendet.

Ich möchte dich hiermit bitten, mit deiner Unterschrift der Einwilligungserklärung, einer Aufzeichnung, Transkription und Weiterverwendung der mittels Interviews erhobenen Daten zuzustimmen.

Bei Fragen zum Projekt kannst du mich gerne jederzeit kontaktieren.

Vielen Dank für deine Bereitschaft!

Philine Heim

EINWILLIGUNGSERKLÄRUNG

zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Interviewdaten

Ich, _____, bestätige hiermit, dass ich mit der Teilnahme am Interview, der Aufzeichnung und Transkription des Interviews und der anschließenden Verwendung für wissenschaftliche Zwecke im Rahmen des Masterarbeitsprojektes von Philine Heim im Studium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien einverstanden bin.

Ich wurde darüber informiert, dass alle meine Daten vertraulich behandelt und nicht an Dritte weitergegeben werden. Alle Namen werden von Beginn an durch Pseudonyme ersetzt. Mir ist bekannt, dass ich mein Einverständnis jederzeit schriftlich zurückziehen kann.

☐ Ich möchte über die Ergebnisse der Untersuchung informiert werden.

Ort, Datum

Unterschrift der/des Interviewten

A.3 Interviewleitfaden

1. Einführung:

- Begrüßung und Dank für die Teilnahmebereitschaft
- kurze Vorstellung der Untersuchung
- Vorgehen und Dauer (ca. 30 Minuten) erklären
- Zur Vertraulichkeit und Datenschutz hinweisen
 - Erzählungen sind wichtig!
 - Es gibt keine falschen Antworten!
 - Vertraulichkeit und Datenschutz erklären: Aufnahme, vertrauliche Behandlung der Daten (nur im Rahmen des Projektes), Kürzel bzw. Pseudonym ersetzt Namen, Zustimmung jederzeit widerrufbar, Transkription erwähnen (Informationsblatt) > Einverständnis einholen
 - Zeit für Fragen

Start der Aufnahme

2. Allgemeine Fragen:

- Wie alt bist du?
- Wo wurdest du geboren?
- Was ist deine Muttersprache?

Theoretische Verortung	Konkrete Frage	Erwartungshorizont <i>Nachfragen nur, wenn nicht von selbst angesprochen (bei Bedarf)</i>	Aufrechterhaltungs-/ Steuerungsfragen <i>(bei Bedarf)</i>
Sprachlernerfahrungen	1) Bitte erzähl mir, welche Sprachen du in deinem Leben wann, wo und wie gelernt hast?	- Sprache in der Familie - Schulbildung - Reisen - Fluchterfahrungen - Umzug nach Österreich – Deutschkurs - Formell/informell - Kurse/allein	• Nonverbal • Kannst du dazu noch etwas mehr erzählen? • Hast du dazu ein Beispiel? • Wie ist das mit...?
Leseverständnis A1 Gedächtnisstrategien Allgemeine kognitive Strategien	2) Wenn du zum Beispiel Plakate oder Schilder auf der Straße verstehen möchtest, was machst du dann?	-Weltwissen verwenden -Lesestrategientransfer -Kenntnisse aus der L1/L2/usw. anwenden -Wörter analysieren/ Einzelteile zerlegen -Regelmäßigkeiten entdecken -wiederkehrende formelhafte Wendungen erkennen -(W)Fragen an den Text formulieren -nichtsprachliche Textinformation verwenden -Internet verwenden	
Leseverständnis A1 Affektive Strategien Soziale Strategien Gedächtnisstrategien Allgemeine kognitive Strategien	3) Was machst du, wenn du in einem Restaurant die Speisekarte lesen möchtest?	siehe Frage 2 + - Wortschatz zum Thema sammeln - Leseerwartung formulieren - Globales Lesen - Bedeutung aus dem Kontext erschließen - Selbst ermutigen - Annahmen stellen - KellnerIn/Begleitperson fragen	
Leseverständnis A2 Affektive Strategien Soziale Strategien Gedächtnisstrategien Allgemeine kognitive Strategien	4) Was machst du, wenn du einen Brief verstehen möchtest?	siehe Frage 2 und 3	

Leseverständnis A2 Affektive Strategien Soziale Strategien Gedächtnisstrategien Allgemeine kognitive Strategien	5) Was hilft dir beim Verstehen eines deutschen Textes? Zum Beispiel bei einem Zeitungsartikel?	siehe Frage 2 und 3	
Schreibkompetenz A1 Gedächtnisstrategien Allgemeine kognitive Strategien	6) Was hilft dir, wenn du ein Formular ausfüllen musst?	-Mustertexte, Textbausteine -Nachschlagwerk verwenden -Transfer- und Kompensationsstrategie -außersprachliche Mittel als Kompensation verwenden	
Schreibkompetenz A2 Soziale Strategien Gedächtnisstrategien Allgemeine kognitive Strategien	7) Was machst du, wenn du eine SMS oder ein E-Mail auf Deutsch schreiben möchtest?	siehe Frage 6 + -das eigene Schreiben planen -verschiedene Versionen von Mustertexten/Textbausteinen -kulturelle Gewohnheiten kennenlernen	
Metakognitive Strategien Gedächtnisstrategien Allgemeine kognitive Strategien	8) Wie merkst du dir neue Vokabeln/Wörter?	-Vokabelkartei -Wiederholung -Vokabelheft -Beispielsätze -Bilder -Gegenstände beschriften -Bewusst nach Anwendung suchen	
Soziale Strategien Gedächtnisstrategien Allgemeine kognitive Strategien	9) Was machst du, wenn dir ein Wort nicht mehr einfällt?	-Übersetzen mit Hilfsmittel -jemanden Fragen, wenn ich die Gebärde weiß -umschreiben	
LernerInnenautonomie	10) Wie verbesserst du dein Deutsch außerhalb des Kurses?	-lesen -untertitel -mit Hörenden schreiben	
LernerInnenautonomie	11) Was würde dir helfen selbständig Deutsch zu lernen?	-Arbeitsmaterial -Sprachtandem -visuelles Lehrbuch	

A.4 Transkriptionsleitfaden

Für diese Arbeit ist nur der Inhalt der Aussagen relevant, weshalb ein einfaches und schnell erlernbares Transkriptionssystem ausgewählt wurde, welches im Anschluss erläutert. Die folgenden Regeln orientieren sich an dem Transkriptionssystem von Kuckartz et al. (2008, 27f):

1. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Die Dolmetscherin bemüht sich bei der Dolmetschung Hochdeutsch zu sprechen und vorhandene Dialekte werden nicht mit transkribiert. Da es sich um eine Dolmetschung handelt, wird wörtlich, aber sinnerfassend gedolmetscht und nichts zusammengefasst.
2. Die Sprache und Interpunktion werden leicht geglättet, d. h. an das Schriftdeutsch angenähert. Grammatikalische und syntaktische Fehler wurden nur dann korrigiert, wenn sie offensichtlich ein Produkt der Dolmetschung waren.
3. Alle Angaben, die einen Rückschluss auf eine befragte Person erlauben, werden anonymisiert.
4. Deutliche, längere Pausen werden durch Auslassungspunkte (...) markiert.
5. Besonders betonte Begriffe werden durch Unterstreichungen gekennzeichnet. Die Betonung ergibt sich in der Dolmetschung durch die Mimik der InterviewpartnerInnen, da diese der Lautsprachmelodie im Deutschen gleichgesetzt werden kann.
6. Zustimmungende bzw. bestätigende Lautäußerungen der Interviewerin (Mhm, Aha etc.) werden nicht mit transkribiert, sofern sie den Redefluss der befragten Person nicht unterbrechen. Diese ergeben sich zum Beispiel daraus, dass ein Kopfnicken mit „mhm“ gedolmetscht wird.
7. Einwürfe der jeweils anderen Person werden in Klammern gesetzt.
8. Lautäußerungen der befragten Person, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa lachen oder seufzen), werden in Klammern notiert.
9. Kurze Unterbrechungen und Redestopps vor Neuformulierungen eines Gedankens mit einem „/“ gekennzeichnet
10. In „(())“ wurden nonverbale Handlungen festgehalten.
11. Die interviewende Person wird durch ein „I“, die befragte Person durch ein „B“, gefolgt von ihrer Kennnummer, gekennzeichnet (etwa „B4“).

Zu besserer Verständlichkeit werden die verschiedenen Konventionen mit Hilfe einer Tabelle und Beispielen im Folgenden dargestellt.

Darstellung im Text	Beispiel
(...)	Pause
<u>Beispiel</u>	Betonung
()	unverständliche Gebärde
((lacht)), ((schaut aufs Handy))	nonverbales und paraverbales Verhalten kurze Kommentare
[Handy klingelt]	vom Interview unabhängige Ereignisse
<Name des Instituts>	Anonymisierung
Ähm, Äh, etc.	Verzögerungssignal
Da habe ich/ er hat mir	Wortabbruch (und Selbstkorrektur) bzw. Satzabbruch
Da habe ich mir gedacht „Okay. Passt!“	Markierung von direkter Rede und expliziten Gedanken in den Aussagen

A.5 Codierleitfaden

1. Kategorie: Sprachlernerfahrungen

Unter einer Sprachlernerfahrung wird jede Interaktion gezählt, egal ob in einem Kurs, einer Ausbildung oder eine andere Erfahrung, in der gelernt wird. Dabei kann es sich um klassische Settings handeln, in denen SchülerInnen von LehrerInnen lernen, aber auch andere Interaktionen sind möglich, bei denen gelernt wird, wie zum Beispiel durch Spiele oder Applikationen (vgl. Partnership 2014, o.S.). Unterschiedliche Lernerfahrungen, egal ob positiv oder negativ, und die individuellen Merkmale eines Lernenden führen zu einzigartigen Lernergebnissen. Jede/r Lernende einer Sprache entscheidet selbst, welche Lernerfahrungen relevant sind und beeinflusst dadurch ihre/seine Sprachentwicklung. Weiters sind soziale und kulturelle Erfahrungen von großer Bedeutung, da, wie Brown (vgl. 1980, 129) feststellt, das Erlernen der Zweitsprache in der Regel das Erlernen der Kultur der Zielsprache umfasst.

Subkategorie	Name des Codes	Beschreibung	Ankerbeispiele
Sprachlernerfahrungen in Bezug auf die L1 Diese Kategorie umfasst alle Lernerfahrungen, die die Befragten mit ihrer Erstsprache gemacht haben.	Positive Erfahrungen	Darunter fallen alle Aussagen zum Thema Sprachlernerfahrungen, welche von den Befragten als positiv wahrgenommen wurden.	Aber sie waren bemüht, haben viel auf die Tafel geschrieben und langsam gesprochen. Wir hatten viele Schreibübungen und sie haben uns gesagt, ob es richtig oder falsch ist. Wir konnten sie verstehen. Es war kein Problem alles gut. (B6: 18)
	Negativ behaftete Erfahrungen	Darunter fallen alle Aussagen zum Thema Sprachlernerfahrungen, welche von den Befragten als negativ wahrgenommen wurden.	Ich bin dort in die hörende Schule gegangen und aufgewachsen, da gab es keine Gebärdensprache, nur Gestik und Lautsprache. Ich habe kaum etwas verstanden, das war sehr schwierig für mich. Die Lehrer waren aber sehr streng und oft habe ich etwas nicht verstanden. Und das war für mich auch sehr belastend, also psychisch. (B7: 26)

Zeitpunkt des Gebärdenspracherwerbs In diese Kategorie fallen Aussagen, die den Zeitpunkt des Gebärdenspracherwerbs beinhalten.	Früher Gebärdenspracherwerb	Diesem Code werden Schilderungen zugeordnet, die einen frühen Gebärdenspracherwerb beschreiben.	
	Später Gebärdenspracherwerb	Diesem Code werden Schilderungen zugeordnet, die einen späten Gebärdenspracherwerb beschreiben.	Die afghanische Gebärdensprache. Aber erst als ich 5 oder 6 war. Die Jahre davor hatte ich keine Ahnung davon. Mein Vater hat gebärden erfunden, zum Beispiel für Wasser oder Trinken hat er die Gebärde gemacht ((zeigt Gebärde)). (B3: 6)
Sprachlernerfahrungen in Bezug auf weitere Sprachen Diese Kategorie umfasst alle Lernerfahrungen, die die Befragten mit anderen Sprachen als ihrer L1 gemacht haben, einschließlich ihrer derzeitigen Erfahrung mit DaZ.	Positive Erfahrungen	Darunter fallen alle Aussagen zum Thema Sprachlernerfahrungen, welche von den Befragten als positiv wahrgenommen wurden und sich nicht auf die L1 beziehen.	
	Negativ behaftete Erfahrungen	Darunter fallen alle Aussagen zum Thema Sprachlernerfahrungen, welche von den Befragten als negativ wahrgenommen wurden und sich nicht auf die L1 beziehen	Ich hasse Englisch! ((lacht)) Die Lehrer ((schüttelt Kopf)) waren sehr streng, deswegen habe ich es auch sehr gehasst und auch eigentlich kein Interesse dafür gezeigt. (B5: 20)

	Soziale Interaktionen	Soziale Faktoren müssen beim Sprachenlernen ebenfalls berücksichtigt werden. Dazu zählen z.B. die Beziehung zu Lehrenden oder Mitlernenden. Insbesondere in einem Schulsystem, in dem das Lernen in Gruppen stattfindet, spielen diese Variablen eine wichtige Rolle und wirken sich auf die Assoziationen der Lernenden mit der zweiten Sprache aus. (vgl. Wilkins 1974, 50ff).	Und mir wurde erklärt, dass es da Unterschiede zwischen Österreich und Deutschland gibt. Und auch, dass es in Österreich Dialekte gibt. Zum Beispiel wenn ich Frage "Wie geht es dir?" Antworten sie mit "Guat" oder statt "Ja", "Joooo" oder "Oida" (l: lacht). Das ist sehr interessant, die verschiedenen Dialekte. (B4: 30)
	Kulturelle Erfahrungen	Sprache ist ein wesentlicher Teil der Kultur, daher können die Einstellungen zu einer Kultur, sowie der Glaube an diese Kultur das Sprachenlernen stark beeinflussen. Aus diesem Grund hat jeder Kontakt zwischen den Lernenden und der Kultur auf die Erfahrung des Sprachenlernens eine Auswirkung (vgl. Wilkins 1974, 50).	Und auch, dass ich in Österreich angenommen werde und da ist auch wichtig ist. Ich weiß, dass es wichtig ist die Gesetze einzuhalten, wenn man in Österreich lebt. Gesetze sind wichtig zu wissen, was man in dem Land darf und was nicht, indem man lebt. Ich respektiere das Gesetz in Österreich und ich weiß, dass es hier anders ist wie in Afghanistan. (B3: 77)

2. Kategorie: Sprachlernstrategien

Dieser Kategorie werden Codes zugeordnet, die Sprachlernstrategien behandeln, die beim Deutschlernen eingesetzt werden. Bei einer Sprachlernstrategie geht es darum, „wie (Deutschlernende) beim Lernen der Fremdsprache vorgehen“ (Bimmel 2012, S. 4). Dabei wird sowohl berücksichtigt welche Sprachlernstrategien generiert werden als auch welche strategischen Lernhandlungen ausgeführt werden (vgl. ebd.).

Subkategorie	Name des Codes	Beschreibung	Ankerbeispiele
Metakognitive Strategien Unter metakognitiven Lernstrategien werden Strategien verstanden, die zum einen der Kontrolle und zum anderen der Steuerung des eigenen Sprachlernprozesses dienen (vgl. Schramm 2010, 99).	Bewusst nach Anwendungsmöglichkeiten suchen und sie nutzen	In diesem Code werden Aussagen erfasst, in denen neuer Wortschatz bewusst in einen Kontext gesetzt wird. Zum Beispiel wenn bei einem Zoospaziergang die Tiernamen gelernt werden oder auf einem Markt das Vokabular für Obst und Gemüse gefestigt wird (vgl. Vanhaegendorn 2002, 17).	Das war mir dann auch nicht peinlich, sondern ich habe dann z.B. auf Facebook/ habe ich ihnen eine Freundschaftsanfrage geschickt und habe dann einfach mal geschrieben. "Hallo, wie geht's?" und einen Smiley dazu. Ich habe versucht so Sätze zu schreiben, die ich halt gerade gelernt habe und dann versucht so mit ihnen zu schreiben, wenn dann aber eine Antwort kam, die etwas schwieriger war, dann habe ich es nicht verstanden, aber mit der Zeit wurde es dann immer besser und so habe ich auch neue Freunde kennengelernt. (B3: 73)
	Selbstkorrekturen	Diesem Code werden Aussagen zugeordnet, in denen beschrieben wird, wie geschriebene Fehler selbst korrigiert werden (vgl. Vanhaegendorn 2002, 17).	Ich selbst. Ich schau mir ein Wort an, dann gebe ich den Zettel weg und versuche es noch einmal zu schreiben und dann vergleiche ich. Und sehe ob es richtig ist oder nicht. Ich kontrolliere mich selbst. (B6: 76)

	Selbstüberwachung	Der/die Lernende achtet auf die bewusste Anwendung von Regeln und Normen (vgl. Vanhaegendorn 2002, 17)	Als erstes schaue ich auch, ob ich eine Übersetzung finde, aber dann habe ich schon das Gefühl, das passt irgendwie nicht oder so. Das ist nicht das richtige Wort. (B1:30)
	Selbsteinschätzung von Lernfortschritten und Selbstbewertung	Der/die Lernende schätzt selbst, eventuell mit dem Vergleich der anderen KursteilnehmerInnen, seine Sprachentwicklung ein (vgl. Vanhaegendorn 2002, 18).	Dort habe ich dann ÖGS, die Gebärdensprache gelernt und auch ein wenig die deutsche Schriftsprache. Aber da bin ich noch nicht fertig. Das ist sehr, sehr anstrengend (B1: 12)
	Selektive Wahrnehmung	Der Lerner lernt, je nach Interesse, bestimmte sprachliche Daten schneller als andere. Zum Beispiel wird ein Sportbegeisterter den Wortschatz rund um Sport erlernen (vgl. Vanhaegendorn 2002, 18).	Vor allem so alltägliche Sachen, wie "Hallo! Wie gehts?" Das kann ich mir schon gut merken, wenn es immer wieder wiederholt wird. Aber andere Wörter sind viel Arbeit. (B6: 78)

Affektive Strategien Unter affektive Strategien sind Strategien gefasst, welche mit Stress und Ängsten zu tun haben, aber auch Selbstermutigung und -belohnung fallen unter diese Kategorie.	Angst reduzieren	Angst blockiert und verhindert den Lernprozess. In diesem Code werden daher Aussagen zusammengetragen, welche Strategien zur Reduzierung von Angst beinhalten, wie zum Beispiel Gespräche mit positiven Menschen und fröhliche Gedanken (vgl. Vanhaegendorn 2002, 18).	Ich freue mich selbst, dass es auch mit der Kommunikation immer besser klappt, dass ich auch viel mehr lernen kann, ich lasse jetzt auch mein altes Leben hinter mir und versuche, dass ich immer positiv denke. Auch wenn ich an die Zukunft denke, einfach ein Schritt nach dem anderen und wenn es einmal nicht klappt, dann mache ich halt Plan B und mache dort meine Schritte weiter. (B7: 37)
	Selbstermutigung	Bei dieser Strategie geht es darum sich selbst Mut zu machen und sich selbst nicht zu unterschätzen (vgl. Vanhaegendorn 2002, 19).	Ja, ich denke für die Zukunft ist wichtig. Dass ich die Prüfungen schaffe, dass es auch keine Barrieren gibt. Dass ich dann auch für den Führerschein lerne. Hoffentlich vergesse ich nicht alles, sondern kann mir alles merken und dann kann ich auch die Prüfung bestehen. Ich habe viele Leute, die mir helfen. (B7: 103)
	Selbstbelohnung	Wir neigen dazu uns viel zu oft Vorwürfe zu machen und loben uns viel zu selten selbst. Eine Selbstbelohnung, wie zum Beispiel eine Reise in das Land der Zielsprache, kann sich jedoch motivierend auf das Sprachenlernen auswirken (vgl. Vanhaegendorn 2002, 19).	

Soziale Strategien Zu den sozialen Strategien gehören die Lernstrategien, die Mitlernende, kompetente ErstsprachlerInnen oder allgemein andere Personen in das Sprachenlernen miteinbeziehen.	Nachfragen	Das Erfragen von Bedeutungen von Wörtern oder lexikalischen Einheiten hilft den Lernprozess zu beschleunigen. Ebenso die Versicherung, ob ein Satz richtig gesagt/geschrieben wurde und das Annehmen von Korrekturen (vgl. Vanhaegendorn 2002, 19).	Ja (...) oder was ich auch mache, ich frage einfach Freunde. Frage: „Was bedeutet das?“ (B1: 21)
	Kontaktsuche nach SprecherInnen der Zielsprache	Eine häufige Kommunikation mit Native Speakern ist enorm wichtig. LernerInnen im Ausland sollten sich daher nicht nur unter Landsleuten austauschen, sondern auch den Kontakt zu Einheimischen aufsuchen. Dasselbe gilt für gehörlose Personen. Auch wenn andere gehörlose Personen die gemeinsame Kultur besser verstehen und die Kommunikation in Gebärdensprache leichter ist, sollte versucht werden mit hörenden Personen in Kontakt zu treten, um Deutsch zu üben (vgl. Vanhaegendorn 2002, 19f).	Und eben, weil es für mich oft schwierig ist, mit meiner Familie zu kommunizieren, habe ich da eine "Ersatzmutter", die Gebärdensprache kann. Die kenne ich jetzt schon fast 6 Jahre lang, fünfeinhalb Jahre und ich sage immer, das ist meine Ersatzmutter und ich bin ihr sehr dankbar! Sie gibt mir oft Infos, sie hat einfach viel Wissen und ich kann sie immer fragen. (B7: 77)
	Auf kulturelle Besonderheiten achten	Kulturelle Feste und Feiern eignen sich besonders, um die Sprache als Fenster zu einer neuen Kulturwelt zu sehen. Diese Strategie ist eng mit der zuvor genannten verknüpft (vgl. Vanhaegendorn 2002, 20).	

Gedächtnisstrategien Gedächtnisstrategien sind dazu da, sprachliche Mittel aus dem Arbeits- in das Langzeitgedächtnis zu überführen und dafür zu sorgen, dass diese nicht vergessen werden und man sich daran wieder erinnern kann (vgl. Schramm 2010, 97).	Gruppieren	Es erleichtert das Lernen, wenn man zum Beispiel den Wortschatz in sogenannten Wortfeldern (bestimmten Gruppen/ Bereichen) lernt. Auch syntaktische und weitere grammatische Phänomene lassen sich in Kategorien einteilen (vgl. Vanhaegendorn 2002, 20).	Ja, da sehe, ich z.B. Schon, dass das Wort Tag drinnen steckt. Das kenne ich schon, dann muss ich mir nur noch Mon merken, das ist eigentlich ganz einfach, wenn ich schon einen Teil kenne und dann eben dasselbe bei Dienstag, da muss ich mir dann nur noch Diens merken. Als ich das dann einmal verstanden habe, dann wurde es schon einfacher. (B3:67)
	Sich etwas lebhaft vorstellen	Wenn man sich einen gelesenen Text lebhaft vorstellt, lässt sich der neue Wortschatz besser einprägen. Als Beispiel kann man sich beim Lesen eines Kochrezeptes die einzelnen Arbeitsschritte vorstellen. Dabei können Phantasie und unterstützende Hand bzw. Körperbewegungen helfen. Da die ÖGS sehr bildhaft ist, ist diese Strategie automatisch gegeben, wenn ein Text gebärdet wird (vgl. Vanhaegendorn 2002, 21).	
	Bilder verwenden	Wortigel herstellen, Eselsbrücken verwenden, Lautverwandtschaften nutzen usw.	Ich verwende meistens ein anderes Buch mit mehr Bildern, das ist für mich sehr angenehm. (B:38)

	Wiederholung	Regelmäßig und geplant wiederholen zum Beispiel mit Hilfe einer Vokabelkartei	Ich nehme mir oft ein Papier und schreibe einfach ein Wort zehn Mal, das gleiche Wort, schreibe ich mir immer wieder auf, bis ich es mir merke. Und dann nehme ich ein neues Wort und schreibe das einfach immer wieder auf, bis ich es mir merke. (B1: 55)
Allgemeine kognitive Strategien Unter die allgemeinen kognitiven Strategien fallen auch die Phonetik-, Lexik- und Grammatikstrategien, was Bimmel/Rampillon (2000) als Sprachverarbeitungsstrategien bezeichnen. Darunter fallen Strategien, die Regelmäßigkeiten ermitteln, Sprachvergleiche ziehen, oder Satzmuster gebrauchen (vgl. Schramm 2010, 98).	Bedeutung erraten aufgrund des Kontextes	Bei dieser Lernstrategie werden Zusammenhänge zwischen verschiedenen Textteilen hergestellt, um so den gesamten Sinn zu erfassen und Verständigungslücken mittels Kontextes zu beseitigen. Mit dieser Methode kann man zum einem einen Text verstehen, zum anderen aber auch passiv neuen Wortschatz erwerben. Für diese Strategie ist häufig ein gewisser Grad an Weltwissen notwendig, um vorauszusagen, welche Informationen der Text wahrscheinlich enthält. Die gehörlosen Lernenden haben oft eine schlechte Schulbildung und können deshalb nicht auf so ein Wissen zurückgreifen. Zudem unterscheidet sich das europäische Weltwissen zum Beispiel von dem arabischen (vgl. Janisch 2015, 97).	Ja die Zeitung in der U-Bahn. Ich schau mir eigentlich nur die Bilder an und kann mir dann den Inhalt ein wenig zusammenreimen. (B2: 60)

	Gebrauch von einfachen (unspezifischen) Ausdrücken und Gesten	Statt spezifischen und komplizierten Ausdrücken werden eher allgemeine Wörter verwendet, wie zum Beispiel „gehen“ statt spazieren, laufen, fahren. Fällt einem keines dieser Wörter ein, kann man Gesten und Mimik einsetzen, um sich zu verständigen.	Nur wenn ich z.B. beim Hausarzt/ kann ich sagen, ich habe Halsschmerzen ((zeigt auf den Hals)) und der sagt mir dann halt "Ja, trink viel" und verschreibt mir irgendwas, das ist einfach. (B4:48)
	Umschreibung von unbekannten Wörtern	Aussagen in denen unbekannte Wörter umschrieben werden.	Zum Beispiel, als es um meine Staatsbürgerschaft ging und da stand "Gelöbnis" das habe ich zuerst nicht verstanden, jetzt weiß ich das es sowas wie "schwören" heißt. (B4: 36)
	Gebrauch von Allzweckwörtern	In diesen Code fallen Äußerungen, die beschreiben wie Allzweckwörter wie zum Beispiel „Dingsda“ verwendet werden.	
	Eigene Wortprägungen	Dazu gehören Bemerkungen, die eigene Wortprägungen beschreiben.	
	Wörtliche Übersetzungen aus der Erstsprache	Unter diesem Code versteht man die Strategie, bei der man Wörter aus oder in die Erstsprache übersetzt, um neue deutsche Wörter zu lernen.	Meistens schreibe ich mir ein Wort auf, auf ein Papier und daneben die persische Übersetzung. So merke ich mir das. (B1:26)

3. Kategorie: Lernendenautonomie

Nach Bimmel und Rampillon (2000) ist das Grundprinzip des autonomen Lernens u.a. „die Fähigkeit, das eigene Lernen zu planen und zu reflektieren.“ (Bimmel, Rampillon 2000, 5) Unter diese Kategorie fallen daher Codes, welche sich mit dem selbständigen Lernen befassen, aber auch welche Unterstützung noch gebraucht wird, um das eigene Lernverhalten besser planen und reflektieren zu können.

Subkategorie	Name des Codes	Beschreibung	Ankerbeispiele
Selbständiges Lernen Dieser Kategorie werden alle Aussagen zugeordnet, die die bis jetzt angewendeten Lernstrategien und -Materialien beinhalten.	Lernmaterial	Darunter werden Lernmaterialien genannt, welche bereits eingesetzt werden, um autonom zu lernen.	Bücher. Bücher bestellen. Von Niveau A1, A2, B1 und so weiter. So übe ich. Ich habe auch schon Bücher bekommen und damit kann ich gut selbst lernen, das mach ich eigentlich auch. (B5: 74)
	Material	Dieser Code beinhaltet Wünsche in Bezug auf Lernmaterial, das beim eigenständigen Lernen helfen könnte.	Aber ganz wichtig wären gute Bücher zum Lernen. Mit so Sachen, was man beim Arzt braucht oder wie man Essen bestellt. (B6: 92)
Gewünschte Unterstützung In dieser Kategorie fallen alle genannten Unterstützungsformen, die den Befragten beim autonomen Lernen helfen würden.	Kursangebote	DaZ Kursangebote für gehörlose Erwachsene sind in Österreich oft zeitlich beschränkt. Dieser Code erfasst gewünschte Kursangebote.	Es gibt ja die Niveaus A1, A2, B1, B2 usw., aber für Gehörlose gibt es sowas nicht und ich finde genau sowas bräuchte es. Es bräuchte hörende Gebärdensprachlehrer, die Gebärdensprachkompetent sind und die dann so Deutsch unterrichten könnten und das halt einfach aufbauen wäre gut für die Zukunft. (B1: 59)
	Sonstige Ressourcen	Diesem Code werden Aussagen zugeordnet, die auf das autonome Lernen abzielen, aber in keiner der oben genannten Kategorien eingeordnet werden kann.	Am Anfang bräuchte ich jemand der 2-3 Monate mit mir gemeinsam lernt und wenn es dann langsam besser wird, dann könnte ich es alleine versuchen. Aber am Anfang ohne Hilfe ist es zu schwer (B2: 96)

4. Relevante Textstellen

Unter dieser Kategorie befinden sich relevante Textstellen, welche sich keiner bereits angeführter Kategorie zuordnen lassen oder den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Diese Passagen werden in der Analyse nur geringfügig berücksichtigt.

Code	Beschreibung	Ankerbeispiel
Fluchterfahrung	Unter diesen Code werden Aussagen gefasst, in denen die Befragten ihre Fluchterfahrung schildern.	Und dann wurden wir von der Polizei verhaftet an der Grenze, glaube ich, wir sind dann weiter gegangen ein- zwei Wochen, ich weiß es leider nicht und sind dann in <kleiner Ort in Österreich> angekommen. Dort haben wir dann in einem Haus für Flüchtlinge gelebt, da waren viele Flüchtlinge von verschiedenen Ländern. (B7: 28)
Kommunikationsstrategien	Zu Kommunikationsstrategie gehören alle Strategien, die zu einer erfolgreichen Kommunikation in Österreich führen, bei der die Befragten aber nicht auf Deutsch zurückgreifen.	Ich habe immer eine Dolmetscherin dabei. Wenn ich hineingehe, zur Sicherheit, und dann frage ich sie halt, was das bedeutet und wenn ich ein Wort nicht kenne. Und die hilft mir dann manchmal auch beim Schreiben. Das ist schön, dass es Dolmetscherinnen gibt. (B1: 18)
Zeitfaktor	Die Befragten beschreiben oft, dass sie keine Zeit zum Deutschlernen haben.	Ich habe solche Karten auch Zuhause, aber ich nehme mir nicht die Zeit dafür bzw. habe ich keine Zeit dafür. (B2: 84)
Probleme	Unter diesem Code sammeln sich Aussagen, welche Barrieren im Alltag auf Grund der geringen Deutschkenntnisse beschreiben.	Aber manchmal hat er frei oder ist krank, was mache ich dann? Dann muss ich bis zum nächsten Tag warten. Das ist schade. Es wäre besser, wenn ich gleich kommunizieren könnte. Ich möchte deutsch schreiben können. (B2: 88)
Unterstützung	Hierunter fallen Äußerungen, welche Unterstützungsangebote beschreiben, die von den Befragten bereits angenommen werden.	Ich arbeite. Dort lerne ich auch Deutsch und muss zum Beispiel auch Dokumente schreiben und es lernen. Manchmal frage ich dann auch nach Unterstützung. Meine Kollegen helfen mir eigentlich immer. (B5:68)

Deutsch spezifische Schwierigkeiten	In diesen Code gehören Bemerkungen, die spezifische Schwierigkeiten beim Deutschlernen beschreiben.	Zum Beispiel "die Straßenbahn" muss man groß schreiben. Im Kroatischen ist es gleich wie im Englischen, da ist am Anfang des Satzes ein Großbuchstabe und dann werden alle Wörter klein geschrieben. Im Deutschen ist es ständig groß, klein, groß, klein. Für mich ist wichtig, dass ich das Wort weiß. Ich schreibe alles klein und die anderen verstehen es trotzdem. (B4: 26)
L2 als Hilfe	Manchmal wird nicht wörtlich in die L1 übersetzt, sondern eine L2 zur Hilfe genommen bzw. Wortähnlichkeiten abgeleitet.	Z.B. im Englischen heißt es Cat und im Deutschen Katze, das ist schon sehr ähnlich und dann merke ich mir das schnell oder z.B. Dog und Hund ist recht unterschiedlich, das kann man sich nicht so einfach merken oder (...) (B4: 60)
Ausblick	Hierunter fallen Wünsche/Meinungen, die für die Zukunft für Bedeutung sind.	Ja, für die Zukunft möchte oder wünsche ich mir, dass ich gut Deutsch kann, weil ich das für die Zukunft und für mein Leben und meine Arbeit brauche und es sehr wichtig ist für die Kommunikation. Und auch, dass ich in Österreich angenommen werde und da ist auch wichtig ist. (B3:77)

B Datenmaterial und Analyse

B.1 Übersicht über verwendete Dokumente und Codes in MAXQDA

Im folgenden Screenshot aus MAXQDA werden die Dokumente, welche für die Analyse verwendet wurden, dargestellt. Die Videoaufnahmen wurden direkt in MAXQDA transkribiert. Die Dateinamen wurden mit dem Kürzel der Befragten versehen und am rechten Rand ist die Anzahl der Codings ersichtlich.

Dokumente		306
B7		45
B6		41
B5		40
B4		49
B3		56
B2		47
B1		28

Zur besseren Verständlichkeit der codierten Interviewtranskripte zeigen die folgenden Screenshots den erstellten Code-Baum aus MAXQDA. Auf der linken Seite sieht man die einzelnen Subkategorien und Codes und die Zahl rechts zeigt die Menge der Codings an.

Kategorie „Sprachlernerfahrungen“

Codesystem		306
Sprachlernerfahrungen L1		0
Negative Erfahrungen		11
Positive Erfahrungen		2
Zeitpunkt des GSerwerbs		0
Früher GSerwerb		4
Später GSerwerb		6
Sprachlernerfahrungen L+		0
Positive Erfahrungen		7
Negative Erfahrungen		7
Soziale Interaktion		0
Kulturelle Erfahrungen		6

Kategorie „Sprachlernstrategien“

▼  Metakognitive Strategien	0
 Anwendungsmöglichkeiten	5
 Selbstkorrekturen	0
 Selbstüberwachung	1
 Selbsteinschätzung	44
 Selektive Wahrnehmung	5
▼  Affektive Strategien	0
 Angst reduzieren	1
 Selbstermutigung	3
 Selbstbelohnung	0
▼  Soziale Strategien	0
 Nachfragen	34
 Kontaktsuche nach native Speakern	5
 auf kulturelle Besonderheiten achten	0
▼  Gedächtnisstrategien	0
 Gruppieren	1
 Sich etwas lebhaft vorstellen	0
 Bilder verwenden	2
 Wiederholung	9
▼  Allgemeine kognitive Strategien	0
 Bilder suchen	6
 Kontext	20
 Gebrauch von unspezifischen Ausdrücken und Gesten	6
 Umschreibung von unbekannten Wörtern	1
 Gebrauch von Allzweckwörtern	0
 Eigene Wortprägungen	0
 Wörtliche Übersetzung	27

Kategorie „Lernendenautonomie“

▼  Selbstständiges Lernen	0
 Lernmaterial	6
▼  Gewünschte Unterstützung	0
 sonstige Ressourcen	8
 Kursangebote	3
 Material	5

Kategorie „Relevante Textstellen“

▼  Relevante Textstellen	0
 Ausblick	7
 L2 als Hilfe	9
 Deutsch spezifische Schwi...	6
 Unterstützung	8
 Probleme	10
 Zeitfaktor	5
 Fluchterfahrung	3
 Kommunikationsstrategien	23

B.2 Anzahl der Codings

Diese Darstellung zeigt die Anzahl der verschiedenen Codings und deren Häufigkeit in den jeweiligen Interviews. Zum Beispiel sieht man in der ersten Spalte (B7) zwei Codings, die dem Code „Negative Erfahrungen“ zugeordnet wurden. Für die Auswertung spielt die Anzahl nur eine geringfügige Rolle, da es relevanter ist, welche Codes in den Interviews zumindest einmal vorkommen.

Codesystem	B7	B6	B5	B4	B3	B2	B1
▼ Sprachlernerfahrungen L1							
Negative Erfahrungen	2	1	1	2	4	1	
Positive Erfahrungen		2					
▼ Zeitpunkt des GSerwerbs							
Früher GSerwerb			1			1	2
Später GSerwerb	1			2	3		
▼ Sprachlernerfahrungen L+							
Positive Erfahrungen	2	1		1	3		
Negative Erfahrungen	1	2	1		2	1	
Soziale Interaktion							
Kulturelle Erfahrungen	1	1		1	2	1	
▼ Metakognitive Strategien							
Anwendungsmöglichkeiten	1		1	2	1		
Selbstkorrekturen							
Selbstüberwachung							1
Selbsteinschätzung	5	6	4	7	6	10	6
Selektive Wahrnehmung		1	1	2	1		
▼ Affektive Strategien							
Angst reduzieren	1						
Selbstermutigung	3						
Selbstbelohnung							
▼ Soziale Strategien							
Nachfragen	6		7	5	6	3	7
Kontaktsuche nach native Speakern	1		2		1	1	
auf kulturelle Besonderheiten achten							
▼ Gedächtnisstrategien							
Gruppieren					1		
Sich etwas lebhaft vorstellen							
Bilder verwenden				2			
Wiederholung	1	2		2	3		1
▼ Allgemeine kognitive Strategien							
Bilder suchen	1			1	3		1
Kontext	5	2	2	3	3	4	1
Gebrauch von unspezifischen Ausdr			1	2		3	
Umschreibung von unbekannten Wt				1			
Gebrauch von Allzweckwörtern							
Eigene Wortprägungen							
Wörtliche Übersetzung		5	6	7	3	1	5
▼ Selbstständiges Lernen							
Lernmaterial		2	2	1	1		
▼ Gewünschte Unterstützung							
sonstige Ressourcen		4			1	3	
Kursangebote		1					2
Material		2	1	1	1		
▼ Relevante Textstellen							
Ausblick	2	2	1		1	1	
L2 als Hilfe		1	3	1	4		
Deutsch spezifische Schwierigkeiten		1	1	2	2		
Unterstützung	1		2		1	4	
Probleme	3	1		1		5	
Zeitfaktor	1			1		3	
Fluchterfahrung	1				1	1	
Kommunikationsstrategien	6	4	3	2	2	4	2

B.3 Zusammenfassende Fallübersichten

In dieser Übersicht werden die einzelnen Fälle (B1-B7) in aller Kürze zusammengefasst. Für jede/n ForschungspartnerIn gibt es eine knappe Übersicht in Bezug auf das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit und eine Reihe von zentralen Aussagen zur Illustration. Laut Kuckartz (2018) ist es außerdem Usus, jeder Fallzusammenfassung eine treffende Kurzbezeichnung zu geben (vgl. Kuckartz 2018, 59). Weiters ist zu beachten, dass es sich bei den Zusammenfassungen um Interpretationen der Forscherin handeln. Es wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben.

	Sprachlernerfahrung	Strategien	Autonomie	Wünsche
	B1 geht kaum auf seine Sprachlernerfahrungen ein und berichtet weder von positiven noch negativen Erlebnissen. Er wendet hauptsächlich soziale Strategien an und einige allgemein kognitive Strategien. Um selbständig zu lernen, verwendet er Gedächtnisstrategien und wünscht sich für die Zukunft ein besseres Deutschlernprogramm in Österreich.			
Mustafa - Der Kurz und Bündige (B1)	Ich bin im Iran geboren und da bin ich dann auch natürlich in den Kindergarten und in die Schule gegangen. Bis 2015. Und da habe ich nur eine Gebärdensprache und eine Schriftsprache gelernt und Lautsprache. Aber die Schrift- und Lautsprache waren nur okay. Schriftsprache war etwas schwierig und auch internationale Gebärden habe ich nur ganz wenig gekonnt. Dann bin ich nach Österreich gekommen. Dort habe ich dann ÖGS, die Gebärdensprache gelernt und auch ein wenig die deutsche Schriftsprache. Aber da bin ich noch nicht fertig. Das ist sehr, sehr anstrengend und auch ein wenig International Sign habe ich da noch gelernt. (B1, Pos. 12)	Manchmal in der Ausbildung sind z.B. Wörter, die ich nicht verstehe, dann frage ich die Lehrer oder Freunde oder ich übersetze sie mit dem Handy. Aber meistens frage ich halt nach. (B1, Pos. 41)	Ich nehme mir oft ein Papier und schreibe einfach ein Wort zehn Mal, das gleiche Wort, schreibe ich mir immer wieder auf, bis ich es mir merke. Und dann nehme ich ein neues Wort und schreibe das einfach immer wieder auf, bis ich es mir merke. (B1, Pos. 55)	Es gibt ja die Niveaus A1, A2, B1, B2 usw., aber für Gehörlose gibt es sowas nicht und ich finde genau sowas bräuchte es. Es bräuchte hörende Gebärdensprachlehrer, die Gebärdensprachkompetent sind und die dann so Deutsch unterrichten könnten und das halt einfach aufbauen wäre gut für die Zukunft. (B1, Pos. 59)

	Sprachlernerfahrung	Strategien	Autonomie	Wünsche
	Das Leben von B2 war nicht immer einfach und er musste wegen des Kriegs, frühzeitig die Schule abbrechen. Er ist dadurch lernunerfahren und hat Probleme, sich neue Wörter zu merken. Er verlässt sich sehr auf Bilder und andere Personen. Um selbstständig zu lernen, hat er keine Zeit und fühlt sich überfordert. Er wünscht sich eine persönliche Nachhilfe, die mit ihm intensiv Deutsch lernt.			
Mahmoud - Der Überforderte ohne Zeit (B2)	Ich habe nie eine Sprache gelernt. Es war Krieg und es gab viele Probleme. Erst als ich nach Österreich gekommen bin, habe ich das erste Mal eine Sprache gelernt. Deutsch. Von Englisch habe ich keine Ahnung. Das war sehr schwierig für mich, weil ich ständig Wissen aufgebaut habe und dann wieder vergessen habe, dann wieder neu aufgebaut und wieder vergessen. Mein Deutsch ist auch nicht gut. Ich kann die Basis. Wenn mir jemand schreibt kann ich das verstehen. Antworten ist meistens etwas schwierig, da mach ich noch viele Fehler. (B2, Pos. 6)	Ja, wenn es eine Party ist mit vielen Personen, dann helfen wir uns meistens gegenseitig mit dem Deutschen. Wenn ich einen Brief bekomme oder ein Notfall eintrifft und ich ins Spital muss, irgendeine Operation habe, dann habe ich eine Kontaktperson, eine liebe Frau, die mir hilft und alles in Gebärdensprache erklärt. Ich kann ihr dann zum Beispiel ein Foto von dem Formular schicken und sie sagt mir was ich ankreuzen muss. Und dann kann ich dem Arzt das ausgefüllte Formular geben. Oder beim Zahnarzt, da rufe ich sie per Videocall im Warteraum an und sie hilft mir beim Ausfüllen. (B2, Pos. 52)	Ja genau im Kurs habe ich Deutsch gelernt und geübt, aber dann zuhause nicht. Ich war müde und konnte nicht mehr lernen. Mein Hirn ist kaputt. (B2, Pos. 90)	Am Anfang bräuchte ich jemand der 2-3 Monate mit mir gemeinsam lernt und wenn es dann langsam besser wird, dann könnte ich es allein versuchen. Aber am Anfang ohne Hilfe ist es zu schwer. (B2, Pos. 96)

	Sprachlernerfahrung	Strategien	Autonomie	Wünsche
	B3 hat erst spät die Gebärdensprache erworben, hatte aber immer ein sehr unterstützendes Umfeld. Bei seinen ersten Lernerfahrungen hatte er sehr strenge LehrerInnen, die öfters gewalttätig wurden. Er wendet viele soziale Strategien an, ist jedoch auch sehr selbständig und behilft sich allgemein kognitiven Strategien. Er ist sehr fleißig und lernt auch viel zu Hause. Um besser lernen zu können, wünscht er sich einen Computer und gute Lernmaterialien.			
Samir - Der Strebsame (B3)	Zuerst haben wir die Zahlen aufgeschrieben, das war sehr schwer. Neue Wörter wurden dann zuerst mit dem Fingeralphabet buchstabiert und wir mussten sie dann aufschreiben. Meine Lehrer waren sehr streng und wir wurden oft bestraft. Wir mussten sehr viel aushalten. Wenn wir etwas vergessen haben, bekamen wir eine Ohrfeige oder wurden an den Ohren langgezogen. (B3, Pos. 6)	Ich schaue im Handy nach. Ich übersetze vom Englischen ins Deutsche. Oder schau auf Google, ob es Bilder gibt und dort vielleicht irgendwo eine Beschriftung dabeisteht. Oder ich frage jemanden Dolmetscherinnen oder eine Person vom <Name des Instituts>. Aber wenn es irgendetwas Wichtiges ist irgendwas, dass mehr in die Tiefe geht dann lerne ich es. Wenn es etwas ist, dass ich nicht so oft brauche oder für die Zukunft nicht so wichtig ist, dann lass ich es. (B3, Pos. 71)	Ja, ganz am Anfang. Damals habe ich sehr viel gelernt und auch sehr viel Material bekommen und das hat mich auch interessiert. Ich habe mir das auch zu Hause oft durchgelesen und angeschaut und ich wollte das unbedingt können und habe dann auch meinen Vater immer die Sachen per E-Mail oder WhatsApp geschickt, mein Vater hat sich das auch angeschaut und hat das dann korrigiert. (B3, Pos. 73)	Ich brauche einen guten Computer. Das wäre das Beste! Und Bücher. Als ich aufgewachsen bin, habe ich es geliebt neue Wörter zu lernen. Ja, das wäre echt das Beste. Sätze sind schwer, aber Bücher mit einzelnen Worten wäre super. (B3, Pos. 75)

	Sprachlernerfahrung	Strategien	Autonomie	Wünsche
	B4 ist lautsprachlich aufgewachsen und hat erst sehr spät die Gebärdensprache gelernt. In der Schule musste sie sehr viel Lippen lesen und hat viele Unterrichtsinhalte dadurch nicht mitbekommen. Trotzdem konnte sie ihre Erstsprache gut erlernen und ihre weiteren Sprachen darauf aufbauen. Sie übersetzt daher viel in Ihre Erstsprache und verwendet auch einige soziale Strategien. Sie lernt viel mit Büchern und Untertiteln zu Hause und wünscht sich mehr Zeit, um zu lernen.			
Ivana - Die Übersetzerin (B4)	In der zweiten Klasse bin ich dann in eine andere Schule gekommen. Dort hatte ich auch sehr viel Sprechübungen und musste sehr viel schreiben, aber es war leider auch ohne Gebärdensprache. Ich musste da sehr viel Bücher abschreiben Und dann nach 8 Jahren kam ich in die Hochschule oder Gymnasium. Und da war ich die einzige Gehörlose in der Klasse und ich habe dort immer halt auf die Lippen geschaut und die Lippen abgelesen, weil ich ja nichts gehört habe, ich habe nur vielleicht ein Auto oder solche Geräusche gehört, aber Sprache konnte ich nie verstehen und ich musste das halt aushalten vier Jahre lang. (B4, Pos. 13)	Ja, und ich sag es mir auch oft selbst vor und wiederhole das dafür öfters z.B. Katze, Katze, Katze oder Hund, Hund, Hund. Das übe ich so lange, bis ich es mir merke. Ich habe schon mein ganzes Leben viel gelernt, ich bin es schon gewöhnt. Das ist schwer zu sagen, wie ich eigentlich lerne. Z.B. im Englischen heißt es Cat und im Deutschen Katze, das ist schon sehr ähnlich und dann merke ich mir das schnell oder z.B. Dog und Hund ist recht unterschiedlich, das kann man sich nicht so einfach merken oder (...) (B4, Pos. 60)	Bücher oder auch Internetseiten, aber man muss halt einfach selbst üben. Man ist halt selbst schuld, wenn man keine Ahnung hat, wenn man nichts macht. Wenn ich etwas nicht verstehe, muss ich halt nachschauen und ins/ oder vom kroatischen Übersetzen. (B4, Pos. 72)	Im Moment merke ich, dass ich mit dem Deutschlernen gerade ein wenig Pause mache. Ich bin durchgehend mit meiner Arbeit beschäftigt und habe keine Zeit zu lernen (B4, Pos. 74)

	Sprachlernerfahrung	Strategien	Autonomie	Wünsche
	B5 ist gleichermaßen mit Gebärdensprache und Lautsprache aufgewachsen, hat Englisch als Fremdsprache in der Schule gelernt und kann dieses Vorwissen für das Deutschlernen verwenden. Er bekommt Hilfe von seiner Frau und übersetzt ansonsten vieles. Er lernt hauptsächlich im Alltag und erweitert so täglich seinen Wortschatz.			
John - Der Alltagsler- (B5)	Wir mussten viel lernen, wie man hört. Ich bin zum Beispiel auf einem Ohr schwerhörig und in der Schule war das dann oft so, dass der Lehrer hinter mir gestanden ist und etwas gesprochen hat und ich musste das dann aufschreiben oder musste ihm antworten, ohne dass ich die Lippen ablesen durfte. (B5, Pos. 16)	Ich habe es super! Ich kann das eigentlich immer meiner Frau geben oder meinem Sohn. Und frage sie, ob sie mir helfen. Also Deutsch lesen oder kommunizieren kann ich oder einfache Sachen schreiben kann ich, aber wenn ich etwas Offizielles schreiben muss ist es nicht so einfach und mir fallen die richtigen Worte nicht ein. (B5, Pos. 46)	Ich arbeite. Dort lerne ich auch Deutsch und muss zum Beispiel auch Dokumente schreiben und es lernen. (B5, Pos. 68)	Bücher. Bücher bestellen. Von Niveau A1, A2, B1 und so weiter. So übe ich. Ich habe auch schon Bücher bekommen und damit kann ich gut selbst lernen, das mach ich eigentlich auch. (B5, Pos. 74)
	B6 erzählt im Großen und Ganzen positiv von seiner Schulzeit im Iran. Er verwendet hauptsächlich soziale Strategien, um Deutsch zu lernen und verwendet häufig ein Übersetzungsprogramm. Im Selbststudium ist er häufig überfordert und wünscht sich mehr Materialien, die an seine Bedürfnisse angepasst sind.			
Amir - Der Bemühte (B6)	2 Lehrer, die schon lange an der Schule gearbeitet haben, haben sich viel von den Gehörlosen abgeschaut und beherrschten die Sprache recht gut. Voll gebärden konnten sie aber nicht. Aber sie waren bemüht, haben viel auf die Tafel geschrieben und langsam gesprochen. Wir hatten viele Schreibübungen und sie haben uns gesagt, ob es richtig oder falsch ist. Wir konnten sie verstehen. Es war kein Problem, alles gut. (B6, Pos. 18)	Ich schau mir ein Wort an, dann gebe ich den Zettel weg und versuche es noch einmal zu schreiben und dann vergleiche ich. Und sehe ob es richtig ist oder nicht. Ich kontrolliere mich selbst. (B6, Pos. 76)	Ich würde gerne Deutsch lernen, aber ich wüsste nicht wo anfangen. Die Bücher sind für mich zu schwierig. Ich denke es wäre gut für mich, wenn ich zuerst die einzelnen Wörter lerne bis ich sie kann und dann anfangen Sätze zu schreiben. Andersherum ist es schwierig. (B6, Pos. 86)	Ja meine Lehrerin bei <Name des Instituts> hat mir eh ein Buch gegeben, da kann ich zuerst Wörter lernen, dann die Artikel und dann Sätze üben. Auch bekomme ich immer wieder Arbeitsblätter zum Üben. Ganz wichtig finde ich auch Prüfungen. Wenn der Unterricht fertig ist. Also dass man so alle zwei Wochen eine Prüfung hat. Das ist dann sowie ein Befehl. Dann muss man lernen. Sonst macht man Zuhause nichts. Das wäre besser. (B6, Pos. 90)

	Sprachlernerfahrung	Strategien	Autonomie	Wünsche
	B7 hatte eine schwere Kindheit und fühlte sich auf Grund der Kommunikationsbarrieren oft einsam und nicht verstanden. In Österreich hatte sie zum ersten Mal Zugang zu Gebärdensprache und lernte sehr schnell. Sie verwendet viele soziale Strategien und technische Hilfsmittel, um Deutsch zu lernen. Sie verwendet aber auch affektive Strategien und spricht sich selbst Mut zu, dass sie in naher Zukunft alle Prüfungen, die ihr bevorstehen, schaffen kann.			
Lailah - Die positiv Denkende (B7)	Ich bin dort in die hörende Schule gegangen und aufgewachsen, da gab es keine Gebärdensprache, nur Gestik und Lautsprache. Ich habe kaum etwas verstanden, das war sehr schwierig für mich. Die Lehrer waren aber sehr streng und oft habe ich etwas nicht verstanden. Und das war für mich auch sehr belastend, also psychisch. Ich hatte irgendwie kaum Freunde, hatte keine gehörlosen Kontaktpersonen, es waren alle hörend und ich wollte immer kommunizieren, ich wollte plaudern mit den Anderen, aber das war sehr schwer. (B7, Pos. 26)	Ich frage dann meistens/ ich frage jemanden, ob er mir helfen kann oder ich habe auch so SMS-Vorlagen im Handy gespeichert. Z.B. "Was machst du?", den Satz habe ich mir gespeichert am Handy und dann kann ich den einfach immer wieder verwenden oder z.B., wenn ich etwas schreibe "Hallo" so kleine Sachen oder "Wie geht es dir?", das kann ich schreiben. Und wenn ich das dann am Handy schreibe, dann hilft mir das Handy. Ja, verstehst du wie ich meine, wenn ich z.B. Mit "H" anfangen, dann kommt oben schon ein Vorschlag und dann kann ich das verwenden. (B7, Pos. 95)	Ich lerne eigentlich kaum Deutsch. Sondern mehr so Schönschrift für die Tortenverzierung, das übe ich, so Sachen übe ich zu Hause, aber sonst lerne ich recht wenig, aber es funktioniert trotzdem gut in der Schule. Ja, aber zu Hause lerne ich wenig. (B7, Pos. 101)	Ja, ich denke für die Zukunft ist wichtig. Dass ich die Prüfungen schaffe, dass es auch keine Barrieren gibt. Dass ich dann auch für den Führerschein lerne. Hoffentlich vergesse ich nicht alles, sondern kann mir alles merken und dann kann ich auch die Prüfung bestehen. Ich habe viele Leute, die mir helfen. (B7, Pos. 103)

B.4 Codierte Interviewtranskripte

B.4.1 Interview mit B1 (Mustafa)

	1	I: Na gut. Am Anfang gibt's ein paar einfache Fragen. Wie alt bist du?
		B1: Ich bin 34.
		I: Wo bist du geboren?
		B1: Ich bin im Iran geboren.
..Früher GSeinwerb	[	I: Und was ist deine Muttersprache? Oder was war deine erste Sprache, die du gelernt hast?
		B1: Persisch, aber auch Farsi.
		I: Das heißt Lautsprache oder Gebärdensprache?
		B1: Beides, aber mehr Gebärdensprache. Also Lautsprache kann ich nicht sehr gut, aber ein wenig, ja.
		I: Und mit deinen Eltern hast du da gebärdet oder hast du da gesprochen?
..Früher GSeinwerb	[	B1: Ich habe mit ihnen lautsprachlich kommuniziert. Aber mit meinen Geschwistern, die sind auch beide gehörlos, habe ich gebärdet. Mit Mama und Papa habe ich in Lautsprache kommuniziert.
		I: O.k. Gut, dann kommen wir zur ersten großen Frage: Bitte erzähl mir mal, welche Sprachen du in deinem Leben, von deiner Geburt bis jetzt, gelernt hast. Wann, wie, wo? Welche verschiedenen Sprachen hast du gelernt?
..Selbsteinschätzung	]	B1: Ja, also im Iran (...) Ich bin im Iran geboren und da bin ich dann auch natürlich in den Kindergarten und in die Schule gegangen. Bis 2015. Und da habe ich nur eine Gebärdensprache und eine Schriftsprache gelernt und Lautsprache. Aber die Schrift- und Lautsprache waren nur okay. Schriftsprache war etwas schwierig und auch internationale Gebärden habe ich nur ganz wenig gekonnt. Dann bin ich nach Österreich gekommen. Dort habe ich dann ÖGS, die Gebärdensprache gelernt und auch ein wenig die deutsche Schriftsprache. Aber da bin ich noch nicht fertig. Das ist sehr, sehr anstrengend und auch ein wenig International Sign habe ich da noch gelernt.
		I: Du hast vorher gesagt, du warst im Kindergarten und in der Schule, was hast du da für eine Sprache gelernt?
		B1: Dort habe ich auch Farsi gelernt und ich war da in einer gehörlosen Schule.
		I: Und hast du da auch eine andere Sprache gelernt, wie zum Beispiel Englisch oder so?
		B1: Ja. Englisch habe ich auch gelernt. Muss ich alles erzählen?
		I: Ja, bitte erzähl mir alles. Alles. Alle Sprachen, die du gelernt hast, wann, wo, in einem Kurs, in einer Schule oder alleine, Gebärdensprache oder Lautsprache. (...) Bitte erzähl mir, welche Sprachen du gelernt hast.
		B1: Ja, also. Mmm lass mich überlegen. (...) Ich glaube, als ich zehn oder elf Jahre alt war, ungefähr (...) also bis ich zehn oder elf Jahre alt war, habe ich nur Persisch gelernt. Und dann, mit elf Jahren, hat es dann angefangen, dass ich auch Englisch in der Schule gelernt habe. Das war Pflicht. Also eigentlich nur die zwei. Persisch und Englisch bis zum Abschluss. Also bis ich abgeschlossen habe und auch im Studium habe ich nur Englisch und Persisch gehabt.
	2	I: Mhm. Gut. Das heißt, du hast eigentlich die meiste Zeit in Kursen und

..Wörtliche Übersetzung

..Nachfragen

..Nachfragen

..Bilder suchen

..Kommunikationsstrategien

..Selbsteinschätzung

..Kontext

..Selbsteinschätzung

..Kommunikationsstrategien

Schulen gelernt, also selber hast du nicht wirklich Sprachen gelernt, sondern hast immer ein Lehrer gehabt, die dir das Unterrichtet?

3 B1: Ja, genau.

4 I: Gut, dann kommen wir zum Thema Deutsch. Wenn du z.B. die Straße entlang gehst und du siehst da ein Plakat mit einem deutschen Inhalt, was machst du dann? Wie liest du das? Wie kannst du das verstehen?

5 B1: Ich nehme meistens einen Translator von Deutsch zu Persisch und so kann ich das dann lesen. Ja (...) oder was ich auch mache, ich frage einfach Freunde. Frage „Was bedeutet das?“

6 I: Und wie übersetzt du das? Mit dem Handy oder wie machst du das?

7 B1: Soll ich dir das zeigen?

8 I: Ja, bitte zeig mir das. (...) Ah okay, also mit Google Translate.

9 B1: Ja, genau. So übersetze ich das.

10 I: Wenn du z.B. in einem Restaurant bist und du willst Essen bestellen. Siehst dir die Karte an und dann, wie schaffst du es da, dass du den Inhalt versteht?

11 B1: Ja, da frage ich eigentlich auch meistens Freunde.

12 I: Und was machst du, wenn du allein bist?

13 B1: Oh ja, stimmt, das ist anstrengend. Ich verwende meistens Google, gib das Wort ein und schaue mir dann das Foto an und dann weiß ich "ahhh, das ist es". Und dann weiß ich schon, ob mir das schmeckt oder nicht.

14 I: Und wenn du zum Beispiel einen Brief bekommst, wie liest du den?

B1: Ich gehe zur Sozialberatung und frage die Dolmetscherin dort, was in dem Brief steht und bitte sie, dass sie mir den Inhalt erklärt.

15 I: Und wenn du zum Beispiel eine Zeitung vor dir hast, mit verschiedenen Zeitungsartikeln, wie kannst du das verstehen?

16 B1: Das mache ich eigentlich kaum. Weil eben, solange Texte sind einfach zu schwierig für mich. Ich schaue manchmal dann, welche Wörter ich kenne. Vielleicht verstehe ich dann den Kontext oder mit dem Bild. Vielleicht denke ich mir dann auch was ganz Falsches aus. Also das weiß ich nicht.

17 I: Und wenn du z.B. zum Arzt gehst und da liegt ein Formular, das du ausfüllen musst, wie machst du das?

18 B1: Ich habe immer eine Dolmetscherin dabei. Wenn ich hineingehe, zur Sicherheit, und dann frage ich sie halt, was das bedeutet und wenn ich ein Wort nicht kenne. Und die hilft mir dann manchmal auch beim Schreiben. Das ist schön, dass es Dolmetscherinnen gibt. ((Lacht))

19 I: Aber wenn zum Beispiel in dem Formular so Sachen sind, die immer wieder vorkommen, merkst du die dir oder brauchst du da auch eine Dolmetscherin, z.

..Selbsteinschätzung		20	B. bei Name, Adresse usw.
..Nachfragen			
..Selbsteinschätzung			
..Nachfragen		21	I: Und wenn du z.B. selber ein SMS oder WhatsApp oder E-Mail schickst, auf Deutsch oder schreiben musst, was machst du dann?
..Selbsteinschätzung		22	B1: Also ich schreibe schon manchmal auf Deutsch. Aber die Grammatik ist sicher falsch. Wenn das eine fremde Person lesen würde, würde sie den Inhalt sicher nicht verstehen. Aber meine Freunde kennen mich und die wissen, was ich dann sagen will und was das bedeutet. Ja.
		23	I: Und wie lernst du neue deutsche Vokabeln und Wörter, was machst du da?
..Nachfragen		24	B1: Hmm manchmal (...) warte ich überlege. Manchmal in der Ausbildung sind z.B. Wörter, die ich nicht verstehe, dann frage ich die Lehrer oder Freunde oder ich übersetze sie mit dem Handy. Aber meistens frage ich halt nach.
..Wörtliche Übersetzung		25	I: Und verwendest du z.B. schreibst du dir auf Karten die Vokabeln auf und gibst's dann auf der anderen Seite die Übersetzung oder ein Bild? Oder nimmst ein Bild und beschriftest da die Wörter oder mmm klebst du zum Beispiel zu Hause auf deine Möbelstücke die Wörter auf? Oder wie lernst du sonst noch Vokabeln? Oder merkst du dir das einfach?
		26	B1: Ja, stimmt ja, früher haben Freunde mir auch empfohlen, dass ich einfach zu Hause z.B. "der Kasten" hinschreibe und das auf den Kasten klebe oder "das Bett" oder so. Aber ich muss ehrlich zugeben, das habe ich bis jetzt nie gemacht. Meistens schreibe ich mir ein Wort auf, auf ein Papier und daneben die persische Übersetzung. So merke ich mir das.
..Wörtliche Übersetzung		27	I: Das bedeutet, du nimmst das deutsche Wort und daneben das persische Wort und machst dir so ein Vokabelheft. Zwei Spalten?
..Wörtliche Übersetzung		28	B1: Ja, genau. Genau, so mach ich das.
..Nachfragen		29	I: Und was machst du z.B. wenn dir ein Wort nicht einfällt? Wie kannst du das Wort dann wiederfinden? Was machst du da?
..Wörtliche Übersetzung		30	B1: Ich rufe dann meistens Freunde an und frage sie. Als erstes schaue ich auch, ob ich eine Übersetzung finde, aber dann habe ich schon das Gefühl, das passt irgendwie nicht oder so. Das ist nicht das richtige Wort. Dann rufe ich einen Freund an und frage ihn, ob das richtig ist. Und der sagt mir dann "Nein" oder "Ja" oder wie auch immer.
..Selbstüberwachung		31	I: Und dein Freund, den du da anrufst, ist der gehörlos oder hörend?
..Nachfragen		32	B1: Gehörlos.
		33	I: Das heißt, du gebärdest ihm und fragst, was das deutsche Wort ist?

..Wiederholung

34 B1: Ja genau. Genau.

35 I: Und du selbst hast ja schon Deutschkurse besucht, aber was machst du dann zu Hause? Wie kannst du zu Hause selbst Deutsch lernen? Was brauchst du da?

B1: Du meinst jetzt speziell den Deutschkurs oder allgemein Ausbildung?

36 I: Nein, es ist jetzt nicht auf den Kurs bezogen, sondern allgemein wie kannst du selbst weiter Deutsch lernen?

37 B1: Ich nehme mir oft ein Papier und schreibe einfach ein Wort zehn Mal, das gleiche Wort, schreibe ich mir immer wieder auf, bis ich es mir merke. Und dann nehme ich ein neues Wort und schreibe das einfach immer wieder auf, bis ich es mir merke.

38 I: Und woher nimmst du die Wörter?

39 B1: Puh (...) ganz verschieden aus Büchern oder was ich im Bus z.B. sehe oder im Geschäft irgendwo lese. Oder z.B. wenn jemand etwas gebärdet und ich frage "Was bedeutet das?" Diese Wörter nehme ich dann und schreibe sie einfach immer wieder

40 I: Gut. Dann sind wir jetzt auch schon bei der letzten Frage. Was denkst du, was würde dir selbst helfen und was brauchst du, dass du selber lernen kannst?

..Kursangebote

41 B1: Ja, da in Österreich (...) Es gibt ja die Niveaus A1, A2, B1, B2 usw., aber für Gehörlose gibt es sowas nicht und ich finde genau sowas bräuchte es. Es bräuchte hörende Gebärdensprachlehrer, die Gebärdensprachkompetent sind und die dann so Deutsch unterrichten könnten und das halt einfach aufbauen wäre gut für die Zukunft.

42 I: Ja, willst du vielleicht noch irgendetwas ergänzen? Ist dir noch irgendetwas eingefallen. Zum Thema Deutsch lernen, das du mir noch sagen möchtest?

..Kursangebote

43 B1: Also am Schluss möchte ich nur sagen das hab ich schon gesagt, das mit dem A1, A2. Ich hoffe, dass du da irgendwie eine Lösung findest, dass du das irgendwie machen kannst, weil zum Beispiel in Deutschland da gibt es ja schon so etwas. Aber da in Österreich (...) also ein Freund, der in Deutschland ist, hat mir gesagt, dass die jetzt schon mit B1 fertig sind, aber ich? Wo gibt es sowas? Und zum Beispiel mit der Gebärdensprache ist es kein Problem. Ich kann mich super verständigen, habe das sofort gelernt, aber das Deutsch schreiben ist einfach schwer und das wäre wichtig, dass es da noch ein besseres Angebot gibt.

44 I: Ja, danke. Danke auch fürs Zeit nehmen.

B.4.2 Interview mit B2 (Mahmoud)

	1	I: Okay zuerst eine einfache Frage. Wie alt bist du?
	2	B2: 32.
	3	I: Und wo bist du geboren?
	4	B2: Im Irak.
	5	I: Was war deine erste Sprache, die du gelernt hast damals im Irak?
..Negative Erfahrungen	6	B2: Ich habe nie eine Sprache gelernt. Es war Krieg und es gab viele Probleme. Erst als ich nach Österreich gekommen bin, habe ich das erste Mal eine Sprache gelernt. Deutsch. Von Englisch habe ich keine Ahnung. Das war sehr schwierig für mich, weil ich ständig Wissen aufgebaut habe und dann wieder vergessen habe, dann wieder neu aufgebaut und wieder vergessen. Mein Deutsch ist auch nicht gut. Ich kann die Basis. Wenn mir jemand schreibt kann ich das verstehen. Antworten ist meistens etwas schwierig, da mach ich noch viele Fehler.
..Selbsteinschätzung	7	I: Mhm. Und als du geboren wurdest wie hast du da mit deinen Eltern kommuniziert?
	8	B2: Arabisch und bisschen Pantomime, Gestiken. Arabische Lautsprache (...)
	9	I: Ja, also du kannst Arabisch sprechen?
..früher GSeverb	10	B2: Ja ein bisschen.
	11	I: Sprichst du mit deiner Familie auch in Gebärdensprache?
	12	B2: Ja auch. Also meine Familie kann gebärden, außer mein Vater, der ist der einzige der das nicht versteht. Aber meine Geschwister verstehen es, allerdings verwenden die die alte Gebärdensprache und meine Freunde verwenden alle die neue Gebärdensprache. Das ist ganz interessant, weil in der alten Gebärdensprache gebärdet man Türkei zum Beispiel so mit 2 Händen am Unterarm ((zeigt die Gebärde vor)), aber die neue ist nur mit einer Hand an der Stirn ((zeigt Gebärde)). Oder früher hat man auch Haus mit 2 Händen gebärdet ((zeigt die Gebärde)) und in der neuen Gebärdensprache mit einer Hand ((zeigt die Gebärde)). Das kommt daher, dass man jetzt beim Videotelefonieren immer das Handy in einer Hand hat und deshalb nur eine Hand frei ist zum Gebärden. Das ist der Grund, dass man jetzt mehr einhändige Gebärden verwendet.
	13	I: Aha interessant! Das heißt deine Eltern und deine Familie sind hörend?
	14	B2: Nein. Es gibt 3 Gehörlose in meiner Familie. Meine 2 Geschwister und ich.
	15	I: Ah okay. (...) Dann kommen wir jetzt zu der ersten großen Frage. Bitte erzähl mir ganz viel! In deinem Leben, also von deiner Geburt bis jetzt, welche Sprachen hast du gelernt? Schritt für Schritt, also zum Beispiel als du geboren bist wie hast du mit deinen Eltern kommuniziert? Dann im Kindergarten, in der Schule usw. Welche Sprachen hast du gelernt? Wie hast du sie gelernt? Wo hast du sie gelernt? Du kannst mir alles erzählen! Ich möchte alles wissen!
..Negative Erfahrungen	16	B2: Mhm als ich ungefähr 5 Jahre alt war oder 6 Jahre kam ich in die Schule. Bis ich 10 Jahre alt war, also 4 Jahre. Dann wurde ich rausgenommen, weil es in dem Gebiet sehr viel Probleme gab. Krieg und Soldaten überall und mein Vater hatte Angst und hat mich deshalb aus der Schule rausgenommen. Ich war dann zu Hause. Habe viel gespielt, mit meinen Freunden habe ich ein wenig kommuniziert, aber Arabisch schreiben konnte ich nicht. Mit 12 Jahren habe ich angefangen zu arbeiten und habe Gürtel gemacht. Das war ein Jahr lang meine Arbeit. Dann habe ich gekündigt und als Automechaniker gearbeitet, wieder ein Jahr. Und dann habe ich wieder gekündigt dann war ich 14 Jahre alt und habe in der Küche angefangen als Tellerwäscher und habe langsam dazu gelernt bis ich dann mit 18 in der Küche als Koch gearbeitet habe. Dort habe ich solange gearbeitet bis 2006 der Krieg begann und wir nach Syrien umgezogen sind. Dort haben wir vier Jahre gelebt, dann war dort auch Krieg und wir wussten nicht wohin. Wir sind dann wieder zurück in den Irak gezogen für ein Jahr. Ich hatte dann die Idee in die Türkei zu ziehen, aber es war sehr schwierig dort Arbeit zu finden und es gab immer wieder Kommunikationsprobleme und keine Unterstützung. Ich bin dann wieder zurück in den Irak und 2015 war eigentlich schon klar, dass ich nach Europa flüchten möchte. Ich hatte ein paar hörende Freunde, die mit mir gemeinsam in die Türkei flogen und von dort sind wir
..Fluchterfahrung		

		zuerst mit dem Schiff nach Griechenland. Das war sehr schwer. Wir sind dann über die Grenze nach Mazedonien über Hügel und Berge, das war sehr anstrengend bis zu einem Bauernhaus. Wir waren insgesamt 30 Personen aus dem Irak, die zusammen geflüchtet sind. Wir sind dann irgendwann zu einem Bauernhaus gekommen und dort waren dann insgesamt 150 Personen dort in Mazedonien. Die Hälfte, also 75, sind dann nach Serbien weg und die andere Hälfte da war ich dabei. Wir sind dann erst am nächsten Tag weitergegangen zu Fuß. Wir hatten eine Person, die uns geführt hat, die den Weg kannte und er hat gesagt wir sollen den Zugleisen weiter folgen und wir sind dann zu 75 am Abend losgegangen, das war in der Nacht um 10:00 Uhr. Dann haben wir eine Person in der ferne gesehen. Wir waren uns nicht sicher, ob es ein Polizist ist oder eine Zivilperson, da es dunkel war und wir nichts sehen konnten. Die Person hat aber mit einem roten Laser auf uns gedeutet, wir hatten Angst, dass die uns irgendwie festnimmt und sind dann so schnell es ging weiter gerannt. 45 Leute wurden festgenommen und 30 haben es geschafft und konnten flüchten. Das war in Serbien.
	17	I: In welcher Gruppe warst du dabei?
..Fluchterfahrung	18	B2: Ich war in der Gruppe, die flüchten konnte. Nach einer Woche waren wir dann in Ungarn. 3 Tage/ Aber ein Problem/Es gab keine Hotels oder ähnliches für uns, wir haben auf der Straße schlafen müssen. Wir haben uns Müll gesucht, um uns da zu zudecken, ähm, sind da ganz nah nebeneinander gelegen damit wir uns gegenseitig wärmen und schützen. (I:Mhm.) Ich wollt dann weiter nach Österreich fliehen und da waren viele Taxis aufgereiht und es sind dann immer 4 Personen in ein Taxi eingestiegen und losgefahren. Ich wollte eigentlich nach Deutschland, aber nach einem Monat war ich schon sehr müde und ich hatte auch keine Lust mehr. Und habe mir gedacht, gut dann bleibe ich in Österreich. In Wien am Hauptbahnhof wurden mir dann die Fingerabdrücke genommen. Dann musste ich mit auf die große Polizeistation im 9. Bezirk, dort wurde ich dann körperlich untersucht. Nachdem alles in Ordnung war, wurde ich nach <Stadt in Österreich> geschickt, also eigentlich etwas entfernt davon nach <Ort in Österreich>. 6 Monate lang musste ich es dort aushalten. Eigentlich wollte ich nach <Stadt in Österreich>. Weil eine Person hat mich einen Tag mit nach <Stadt in Österreich> genommen und mir gezeigt, was es dort alles gibt, Gehörlosenverein, Fußballverein und viele andere Möglichkeiten. <Stadt in Österreich> ist doch etwas klein im Gegensatz zu <Stadt in Österreich>. Mir gefällt <Stadt in Österreich> einfach besser. Seit 6. Juli bin ich in dieser Stadt bis jetzt. Und ich bin eigentlich sehr zufrieden und denke es ist der richtige Weg. Aber es war ein harter Kampf. Puh(...)
	19	I: Verstehe. Du hast ja gesagt also du hast jetzt von deinem Fluchtweg erzählt und du hast erzählt von den verschiedenen Ländern: der Türkei, Griechenland, Ungarn usw. Hast du da irgendwelche Sprachen aufgeschnappt? Oder/
..Gebrauch von unspezifische	20	B2: Nein. Ich hatte nur als Ziel, dass ich nach Europa komme. Und habe eigentlich immer mit internationalen Gebärden kommuniziert. Also wenn ich auf der Straße zufällig gehörlose Personen getroffen habe, zum Beispiel in Serbien. Da konnte ich Smalltalk führen. „Woher bist du?“ Ich habe dann erzählt, dass ich aus dem Irak komme und nach Deutschland will. Österreich kannte ich zu dem Zeitpunkt gar nicht. Zum Glück gibt es die internationalen Gebärden, so konnte ich mich verständigen. Auch am Anfang hier in Österreich, wenn ich etwas nicht verstanden habe, wurde immer zwischen International und ÖGS gewechselt. Dann konnte ich es verstehen. ((lächelt))
..Gebrauch von unspezifische	21	I: Das heißt, du hast hauptsächlich gehörlose Personen getroffen und mit ihnen mit internationalen Gebärden kommuniziert. ((B2: nickt)) Wie hast du mit hörenden Personen kommuniziert?
	22	B2: Mit Pantomime. Das mache ich auch jetzt noch mit hörenden Personen.
	23	I: Und als du dann in Österreich angekommen bist, wie hast du dann ÖGS und Deutsch gelernt?
..Selbsteinschätzung	24	B2: Oh ja Deutsch habe ich nur ein wenig gelernt. In der Schule wurde ich eigentlich immer besser und besser, aber dann habe ich vor einem Jahr bei McDonalds angefangen zu arbeiten und dann ging es wieder bergab. Ich habe das bemerkt und mich bemüht selbst Deutsch zu üben am Computer und schreiben. Das ist immer so ein bisschen ein auf und ab und wird nur langsam

		besser.
		25 I: Du hast gerade Schule gesagt. Was meinst du damit?
		26 B2: <Name des Instituts>
		27 I: <Name des Instituts> ah okay. Und wie lange warst du bei <Name des Instituts>?
		28 B2: <Name des Instituts> (...) 2016 bis jetzt. 3 Jahre. (I: 3 Jahre ((nickt))) Im Jänner habe ich meinen Asylbescheid bekommen und dann habe ich angefangen ein Praktikum in einer Küche zu machen. 6 Monate und habe nebenher einen Job gesucht. Im November habe ich dann den Job bei MacDonalds bekommen.
		29 I: Okay. Du hast erzählt du warst 3 Jahre lang bei <Name des Instituts>. Wie schaut das aus? Hattest du da täglich Kurs oder wie viele Stunden in der Woche?
		30 B2: 2,5 Stunden am Montag und am Mittwoch.
		31 I: Das bedeutet 5 Stunden in einer Woche. Mhm. Und wie kann ich mir den Unterricht vorstellen? Wie ist er aufgebaut?
..Kulturelle Erfahrungen		32 B2: Die deutsche Sprache, Kultur, für was ist Österreich berühmt, zum Beispiel Schnitzel oder Skifahren, verschiedene Spiele, (...)ja.
		33 I: Okay Danke. Dann fokussieren wir uns jetzt mehr auf das Deutsche.
		34 B2: Vielleicht fallen mir mit der Zeit noch mehr Sachen ein, dann kann ich sie dir später erzählen. Ich brauche ein wenig Zeit. Ich kann nicht alles auf einmal erzählen.
		35 I: Ja passt, kein Problem. Sowieso. Okay, also wenn du zum Beispiel auf der Straße gehst und ein Schild mit deutscher Schrift siehst. Wie liest du das?
..Selbsteinschätzung		36 B2: ((schüttelt Kopf)) Puh ja wahnsinnig schwer. Ich kann nur, mit Freunden auf dem Handy hin und herschreiben. Aber Schilderverstehen ist schwer. Ich kann vielleicht kurze einzelne Wörter verstehen, aber das meiste geht an mir vorbei, vor allem wenn es lange Sätze sind.
..Kontext		37 I: Das heißt, wenn du in der U-bahn ein Schild mit einem Bild siehst, dann kannst du es verstehen?
		38 B2: Ja genau, wenn daneben ein Bild ist, dann verstehe ich es.
		39 I: Okay.
..Selbsteinschätzung		40 B2: Also einzelne Wörter sind okay, aber Sätze oder ein Text überfordern mich. Einfache Wörter verstehe ich, zum Beispiel: haben, u-bahn, langsam, zu spät, Unfall, so Sachen kann ich verstehen. Aber Sätze sind unmöglich.
..Selbsteinschätzung		41 I: Und zum Beispiel Werbeplakate?
		42 B2: Nein, die verstehe ich nicht.
..Selbsteinschätzung		43 I: Mhm. Okay und wenn du zum Beispiel in einem Restaurant bist und dort eine Karte bekommst, wie liest du das und weißt was du bestellen möchtest?
		44 B2: ((schüttelt Kopf)) Das kann ich nicht lesen.
		45 I: Wie weißt du dann was du bestellst? Machst du die Augen zu und wählst einfach ein Gericht? Oder was machst du dann?
..Selbsteinschätzung		46 B2: Ich habe es gern, wenn irgendwo Bilder hängen. Wenn bei einem Restaurant in der Karte keine Bilder sind, dann mag ich dort nichts bestellen. Dann gehe ich lieber zu einem anderen Restaurant. Wenn es Bilder an der Wand oder in der Karte gibt, dann bin ich zufrieden, weil ich deutsch nicht verstehe.
..Kontext		
		47 I: Mhm.
..Nachfragen		48 B2: Wenn ich zum Beispiel mit Freunden unterwegs bin, dann können die mir helfen. Das ist dann kein Problem, dann können die mir sagen, was drinnen ist und ich kann etwas auswählen. Aber alleine geht das nicht.
		49 I: Fällt dir vielleicht sonst noch etwas ein? Du hast schon gesagt, dass dir Freunde helfen oder Bilder, gibt es vielleicht sonst noch etwas?

..Kommunikationsstrategien		50	B2: Wenn ich Briefe bekomme mit viel Text, dann geh ich zur Sozialberatung bzw. habe ich beim <Name eines gehörlosen Vereins> einen gehörlosen Freund, der mir hilft, der auch beim <Name des Instituts> unterrichtet.
		51	I: Okay das ist jetzt, wenn es um Briefe geht, aber ich habe gemeint im Zusammenhang mit der Menükarte, gibt es da noch etwas?
..Nachfragen		52	B2: Ja, wenn es eine Party ist mit vielen Personen, dann helfen wir uns meistens gegenseitig mit dem Deutschen. Wenn ich einen Brief bekomme oder ein Notfall eintrifft und ich ins Spital muss, irgendeine Operation habe, dann habe ich eine Kontaktperson, eine liebe Frau, die mir hilft und alles in Gebärdensprache erklärt. Ich kann ihr dann zum Beispiel ein Foto von dem Formular schicken und sie sagt mir was ich ankreuzen muss. Und dann kann ich dem Arzt das ausgefüllte Formular geben. Oder beim Zahnarzt, da rufe ich sie per Videocall im Warteraum an und sie hilft mir beim ausfüllen.
..Kommunikationsstrategien			
..Unterstützung			
		53	I: Verwendest du auch manchmal den Relayservice oder rufst du immer diese eine Person an?
..Kommunikationsstrategien		54	B2: Ich rufe immer sie an. Oder ich schicke ihr ein Foto und sie sagt mir was ich ankreuzen soll.
		55	I: Okay, du hast jetzt ja schon gesagt. Wenn du einen Brief bekommst was machst du dann? Du hast gesagt, dass /(B2:Die Person hilft mir.) die Frau dir hilft.
		56	((B2: nickt))
		57	I: Machst du manchmal was anderes?
..Selbsteinschätzung		58	B2: Nein. Ich kontaktiere immer diese Person. Wenn ich ehrlich zu mir bin, weiß ich das mein Deutsch nicht gut ist. Ich müsste viel üben, aber das braucht Zeit. Und wenn ich nicht übe, dann vergesse ich wieder alles, wie soll ich da etwas aufbauen? Wie? (I: Mhm) Vor allem neben der Arbeit, das klappt nicht.
..Zeitfaktor			
		59	I: Ich weiß das braucht viel Zeit und Übung, das ist schwierig, ich weiß. (...) Wenn du in der U-Bahn eine Zeitung siehst und den Inhalt verstehen willst wie machst du das?
..Kontext		60	B2: Ja die Zeitung in der U-Bahn. Ich schau mir eigentlich nur die Bilder an und kann mir dann den Inhalt ein wenig zusammenreimen.
..Unterstützung		61	I: Mhm. Okay du hast ja vorher schon ein wenig erzählt wie du das beim Arzt machst, wenn du ein Formular ausfüllen musst
		62	B2: Genau mit der Person.
		63	I: Hast du da manchmal auch DolmetscherInnen dabei?
..Unterstützung		64	B2: Nein nie. Bei wichtigen Sachen, wie zum Beispiel bei Gericht, dann hole ich mir eine Dolmetscherin. Aber für andere Sachen, wie Miete, Arzt, Spital, Schulden, da habe ich meine Person.
		65	I: Und zum Beispiel so Sachen, die bei jedem Formular gleich sind. Zum Beispiel Name, Adresse, usw. die füllst du selber aus oder lässt du dir da auch helfen?
..Selbsteinschätzung		66	B2: Ja so kleine Sachen kann ich schon. Name, Adresse, E-Mail, Telefonnummer weiß ich. Aber wenn etwas Neues kommt, dann kenn ich das nicht.
		67	I: Verstehe. Und wenn du selbst eine E-Mail oder SMS auf Deutsch schreibst, wie machst du das?
..Kommunikationsstrategien		68	B2: Ich frage die Person, ob sie mir hilft.
		69	I: Aber was machst du, wenn es schon Abend ist.
		70	B2: Wenn ich am Abend etwas zugeschickt bekomme, dann warte ich bis am Morgen und schicke es dann weiter.
		71	I: Aber zum Beispiel so kurze Sachen, wie zum Beispiel heute, da hast du mir geschickt, dass du zu spät kommst.
..Selbsteinschätzung		72	B2: Ja so kurze Sachen gehen. "Zu spät kommen" oder "3 Uhr", aber Sätze verstehe ich nicht. Oder du hast mir geschickt „Super“ das habe ich verstanden. Also einfache Wörter verstehe ich, aber ein Text? Keine Chance.

..Wörtliche Übersetzung

..Kontext

..Probleme

..Zeitfaktor

..Unterstützung

..Probleme

..Zeitfaktor

..Probleme

..Nachfragen

..Kontaktsuche nach

..Gebrauch von unspezifische

..Probleme

..Probleme

..sonstige Ressourcen

..Ausblick

- 73 I: Genau das meine ich, auch kleine Sachen. Und wenn du da dann ein Wort nicht verstehst/
- 74 B2: Dann kopiere ich es mir und schau mir die Gebärde an. Also wenn ich in einem Text alles verstehe, außer ein Wort, dann kopiere ich das und schau mir die Gebärde an. Wenn ich dann den Zusammenhang verstanden habe, lese ich weiter.
- 75 I: Und wo machst du das? Auf Google oder wo?
- 76 B2: ((nimmt Handy und zeigt I die App))
- 77 I: Aja 'Spread the Sign', das kenne ich.
- 78 B2: Ja da gibt es Sprachen von der ganzen Welt. Die Österreichische Gebärden sind aber nicht nur von Wien. Sondern auch von Tirol, Linz, Salzburg, Graz. Es gibt verschiedene.
- 79 I: Ja, ich kenne die App.
- 80 B2: ((gibt Handy wieder weg))
- 81 I: Okay und wie lernst du neue Wörter, neue Vokablen? Wie kannst du dir deutsche Wörter merken?
- 82 B2: Ich vergesse sie. Ich konzentriere mich jetzt ganz auf meine Arbeit. Kochen kann ich. Aber wenn mein Chef zum Beispiel sagt, dass ich auch Sachen zur Kasse bringen soll, also mit dem Tablett, ich soll das üben. Da hilft mir eine gehörlose Frau vom Jobcoaching. Momentan über Zoom, weil wir uns wegen Corona ja nicht treffen können. Sie bringt mir bei, wie ich das richtig mache. Wo das Fleisch hingehört, die Pommes usw. Das man freundlich ist gegenüber den Gästen und noch viele andere Sachen. Das habe ich momentan regelmäßig.
- 83 I: Aber wie merkst du dir zum Beispiel das Wort „Fleisch“? Liest du das Wort 10-mal oder machst du die Karteikarten mit Bildern? Wie lernst du?
- 84 B2: Ich vergesse alles. Früher bei <Name des Instituts> hatten wir so Karten mit Fleisch und Gemüse. Ich habe solche Karten auch Zuhause, aber ich nehme mir nicht die Zeit dafür bzw. habe ich keine Zeit dafür.
- 85 I: Mhm. Du hast es vorher schon kurz angeschnitten, wenn dir ein Wort nicht mehr einfällt, was machst du dann?
- 86 B2: Wenn mir ein Wort nicht mehr einfällt (...) In meiner Arbeit gibt es ein Problem, weil wir dort schriftlich miteinander kommunizieren und ich dann oft nicht antworten kann, weil mir das Wort nicht einfällt.
- 87 I: Ja genau das meine ich. Wenn ihr hin und herschreibt und dir dann ein Wort nicht einfällt. Was machst du dann?
- 88 B2: Ja oft geht es darum, ob jemand einspringen kann oder um die Schichten oder andere wichtige Dinge. Ich rufe dann immer einen hörenden Kollegen, der gut Pantomime kann und mich versteht. Der kann dann für mich vermitteln. Aber manchmal hat er frei oder ist krank, was mache ich dann? Dann muss ich bis zum nächsten Tag warten. Das ist schade. Es wäre besser, wenn ich gleich kommunizieren könnte. Ich möchte deutsch schreiben können.
- 89 I: Mhm! Und damals als du den <Name des Instituts> Kurs besucht hast. Da hattest du 5 Stunden in der Woche Deutsch und dann die restliche Zeit/ also Zuhause, wie hast du da Deutsch gelernt?
- 90 B2: Ja genau im Kurs habe ich Deutsch gelernt und geübt, aber dann zuhause nicht. Ich war müde und konnte nicht mehr lernen. Mein Hirn ist kaputt.
- 91 I: Und was glaubst du? Was brauchst du, dass du selbst Zuhause lernen kannst? Was für ein Angebot würde dir helfen? Was meinst du?
- 92 B2: Ich bräuchte eine Person, die mir hilft beim Lernen. Aber wer? Ich wäre motiviert, ich möchte Deutsch lernen, aber wer hilft mir?
- 93 I: Das bedeutet du hast selber den Wunsch, dass dich eine Person besucht und mit dir zusammen lernt?
- 94 B2: Ja genau, das möchte ich. Deutsch ist wichtig, dass brauche ich zum Leben. Damit ich Briefe wegen der Miete lesen kann, wenn mir etwas passiert

..sonstige Ressourcen			und ich ins Spital muss, für das wäre Deutsch wichtig. Ich hätte gerne jemand, der sich mit mir hinsetzt und Deutsch lernt, damit sich mein Deutsch verbessert. Das würde mich sehr freuen.
..sonstige Ressourcen			95 I: Das heißt alleine lernen ist schwierig? 96 B2: Ja. Am Anfang bräuchte ich jemand der 2-3 Monate mit mir gemeinsam lernt und wenn es dann langsam besser wird, dann könnte ich es alleine versuchen. Aber am Anfang ohne Hilfe ist es zu schwer. 97 I: Mhm. Gut, ich bin mit meinen Fragen fertig. Gibt es noch irgendetwas, das dir eingefallen ist, dass du mir noch erzählen möchtest? Im Zusammenhang mit dem Deutschlernen. Sonst wären wir jetzt fertig. Fällt dir noch was ein? 98 B2: Im Moment nicht, ich werde mal einen Schluck Tee trinken. 99 I: Okay, dann danke! (8stellt aufnahme ab))

B.4.3 Interview mit B3 (Samir)

	1	I: Okay am Anfang eine einfache Frage: Wie alt bist du?
	2	B3: Wie alt ich bin? 20.
	3	I: 20. Mhm. Wo bist du geboren?
	4	B3: Afghanistan. Ich bin in Afghanistan geboren.
	5	I: Was ist deine erste Sprache, die du gelernt hast?
..Später GSerwerb	6	B3: Die afghanische Gebärdensprache. Aber erst als ich 5 oder 6 war. Die Jahre davor hatte ich keine Ahnung davon. Mein Vater hat gebärden erfunden, zum Beispiel für Wasser oder Trinken hat er die Gebärde gemacht ((zeigt Gebärde)). Das war sehr schwer für mich. Mein Vater hat dann eine Gehörlosenschule gesucht und schlussendlich auch gefunden, aber die war nicht in der Nähe. Die war 2 Stunden mit dem Fahrrad entfernt. Aber mein Vater war arm, hatte viel zu tun, Probleme, viel Arbeit und keine Zeit dafür. Er hat dann überlegt, wie er das Problem lösen kann. Er hat dann ein sehr altes Fahrrad für mich gekauft, weil er unbedingt wollte, dass ich in die Schule gehe. Aber ich war noch sehr klein, erst fünf Jahre alt. Deshalb musste mein Vater mich hinbringen. Wir sind sehr früh aufgestanden, um 5 Uhr. Ich hatte keine Ahnung was passiert. Mein Vater hat gesagt: „Komm mit!“. Er hatte Essen und Trinken eingepackt. Ich wusste nicht, dass wir zu einer Schule fahren, nur dass ich mitkommen soll. Dann bin ich auf das Fahrrad aufgestiegen. Wir waren zu dritt. Meine Schwester, mein Vater und ich. Wir sind 2 Stunden gefahren und ich bin immer wieder eingeschlafen. Und weißt du? Die Straßen dort sind nicht asphaltiert und eben, die Straße war aus Erde und sehr holprig und hügelig. Nach 2 Stunden sind wir endlich angekommen. Ich war sehr müde. Wir gingen in die Schule und mein Vater fragte, ob ich in die Schule gehen darf. Wir haben dann alles angeschaut und sie meinten ich solle es mal probieren. Ich hatte keine Ahnung wo ich war und was eine Schule ist. Ich habe mir dann alles angeschaut und währenddessen ist mein Vater heimlich gegangen. Ich habe dann viel geweint. (I: Mhm) Ich habe gefragt, wo mein Vater ist. Als sie sagten, dass er weg war habe ich geweint und sie haben mir eine Ohrfeige gegeben. Wir wurden dort sehr oft geschlagen, wenn wir nicht still waren oder weinten. Ich konnte keine Gebärdensprache. Ich habe es dann akzeptiert, dass mein Vater nicht da war und die Lehrer fingen an mir Bilder zu zeigen. Am Anfang haben sie mir nur Bilder gezeigt. Alles was ich in der Schule gelernt habe, habe ich dann Zuhause meinem Vater beigebracht. Sobald ich neue Gebärden gelernt habe, habe ich das meinem Vater gezeigt und ihm gesagt, dass seine Gebärden falsch sind. Ich habe ihm alles erklärt und er hat es verstanden. Ich lernte gerne, aber der Schulweg war sehr mühsam. Ich bin drei Jahre mit dem Fahrrad hin und hergefahren. Nein nicht drei, sieben Jahre. Nein 6 Jahre bin ich jeden Tag mit dem Fahrrad zur Schule und zurück und habe meinem Vater alles beigebracht, was ich in der Schule gelernt habe. Mein Vater beherrschte die Gebärdensprache dann und brachte sie meinen Tanten, Onkels, Cousins und Cousinen bei, weil alle gerne mit mir plauderten. Mein Cousin merkte dann auch, dass ich nicht dumm war, dass mein Hirn ganz normal funktioniert. Andere Gehörlose haben meist eine schlechtere Bildung. Ich habe gerne gelernt, ich wollte schreiben können. Schreiben lernen war aber sehr schwer. Wie war das (...) aja von rechts nach links. Zuerst haben wir die Zahlen aufgeschrieben, das war sehr schwer. Neue Wörter wurden dann zuerst mit dem Fingeralphabet buchstabiert und wir mussten sie dann aufschreiben. Meine Lehrer waren sehr streng und wir wurden oft bestraft. Wir mussten sehr viel aushalten. Wenn wir etwas vergessen haben, bekamen wir eine Ohrfeige oder wurden an den Ohren lang gezogen. ((lacht))
..Negative Erfahrungen		
..Negative Erfahrungen		
..Negative Erfahrungen		
..Negative Erfahrungen	7	I: Wirklich!
..Negative Erfahrungen	8	B3: Ich habe viel geweint, aber ich habe es ausgehalten, weil ich lernen wollte. Ich habe mich nicht getraut den Lehrern zu widersprechen. Keiner von den Schülern hat sich getraut. Viel geschlagen. Wenn man etwas sagte, wurde man raus geworfen. Wenn draußen Winter war, musste man ohne Kleidung raus. Bis zur nächsten Pause, dann durfte man wieder rein. Ich musste viel aushalten. Wenn ich etwas falsch schrieb, wurde ich geschlagen. Nach 1-2 Jahren wurde es dann langsam besser mit dem Schreiben. Mein Vater hat mich gebeten, dass ich brav lerne. Ich habe nach der Schule Zuhause weiter gelernt. Ich wollte alles wissen und mein großes Ziel war es Zahntechniker zu werden.

..Fluchterfahrung

..Kulturelle Erfahrungen

..Negative Erfahrungen

..Positive Erfahrungen

Mein Vater hatte damals seine Lehre abgebrochen, aber ich wollte so wie er Zahntechniker werden. Aber für Gehörlose ist es schwer Arbeit zu finden. Ich konnte es nicht glauben und war sehr enttäuscht. Ich kämpfte aber weiter und habe immer mehr gelernt. Nach drei Jahren mit dem Fahrrad zur Schule fahren, war mein Vater auch körperlich sehr erschöpft. Er ist immer um 5 Uhr aufgestanden, um mich zur Schule zu bringen und ist dann zu seiner Arbeit gefahren. Das heißt 2 Stunden zu meiner Schule, dann wieder 2 Stunden zur seiner Arbeit und am Abend wieder 2 Stunden um mich abzuholen und nochmal 2 Stunden um nach Hause zu fahren. Das war sehr anstrengend und ich habe gesehen, dass es meinem Vater nicht gut ging. Er wollte mir helfen und er wollte, dass ich es schaffe. Ich habe eine jüngere Schwester und als sie im Schulalter war, musste mein Vater 3 Kinder auf dem Fahrrad mitnehmen. ((! schüttelt Kopf)) Das ging noch einmal 3 Jahre so. Nach ungefähr 5 Jahren wollte mein Vater ein Moped kaufen. Aber ein altes, kein neues, ein sehr altes. Er hat eines gefunden und sich sehr gefreut. Der Benzin war nicht billig und es war nicht einfach zu finanzieren, aber ihm war wichtig, dass ich eine gute Bildung bekomme. Als ich so 9 Jahre alt war, habe ich schon bemerkt, dass gehörlose Personen keine Arbeit bekommen, auch wenn sie eine Ausbildung hatten, bekamen sie trotzdem nichts. Sie wurden überall abgelehnt und konnten nur zum Beispiel als Tischler arbeiten. Überall gab es Barrieren und die Situation war sehr schlecht. Das hat mich sehr frustriert. Mein Vater meinte aber ich soll in der Schule bleiben und vielleicht lernen, wie man Kleidung macht. Nach der Schule ging ich dort arbeiten und dann nach Hause. Mein Vater hatte mittlerweile das Moped verkauft und ein kleines Auto gekauft. Mein Vater ging es finanziell mittlerweile besser und er konnte sich das Auto leisten. Aber dann ist etwas () passiert. Er musste das Auto verkaufen, Moped verkaufen, Haus verkaufen, wir haben alles verloren. Ich sah, dass es meinem Vater sehr schlecht ging und ich dachte mir, dass ich ihm dann mein verdientes Geld geben werde, damit er ein neues Haus bauen kann. Mein Vater wollte das aber nicht. Er fragte mich dann wie ich in Zukunft leben will. Er sagte, dass er schon alt ist, aber ich noch jung und das Geld für meine Ausbildung und meine Zukunft brauche.

- 9 Ich wusste aber schon, dass es für Gehörlose schwierig ist und wollte damals schon nach Europa flüchten. Aber mein Vater meinte, dass wir kein Geld dafür hätten. Aber ich sagte ihm, dass ich hier keine gute Arbeit finden würde. Es gibt keine Gleichberechtigung hier und ich bin auf der Stufe viel weiter unten. Ich habe 5 Jahre gekämpft, dass wir nach Europa gehen. Ich habe immer wieder bei meinen Eltern gebettelt, aber sie haben immer nein gesagt. So ging das lange hin und her bis schlussendlich 2014, da hätte ich noch 3 Jahre gebraucht für meinen Schulabschluss, den habe ich hingeschmissen. Es gab einfach zu viele Probleme mit dem Krieg, Geldprobleme usw. Ich habe dann ein Stück Land verkauft, meine Kleidung, alles was ich besessen habe und alles Geld gesammelt und wollte alleine nach Europa, mein Vater wollte das aber nicht erlauben. Er meinte, dass das zu gefährlich für mich sei, weil ich zum Beispiel die Polizei nicht hören kann. Oder wenn ich in der Nacht unterwegs bin und jemand schreit oder schießt, dann könnte ich das nicht hören. Er hatte Angst, dass ich dann gefangen genommen werde. Ein wenig später hatte ich dann die Idee, dass ich mit einem Freund und seinem Onkel gemeinsam flüchte. Ich habe sie gefragt, ob sie mir helfen würden und ob wir gemeinsam gehen. Wir waren dann insgesamt zu 5. und mein Vater hat es irgendwann akzeptiert, aber ich war noch sehr jung. Ich war damals erst 14! Der Onkel wurde dann aber noch bevor wir losstarteten festgenommen. Wir sind dann nach Österreich geflüchtet. Mein Vater wollte, dass ich woanders hingehe, aber ich wollte nach Österreich. Mein Cousin hat mir schon von Österreich erzählt und deshalb wollte ich hierher. Also ich dann in Österreich in die Schule ging, in das <Name des Instituts>, war es sehr schwer für mich am Anfang. Als ich sie zum ersten Mal gebärden sah, war ich sehr verwirrt, weil die Gebärdensprache ganz anders war. Ich habe nur geschaut und mich gefragt, wie ich mit ihnen kommunizieren kann. Ich weiß ich soll und muss lernen. Ich dachte in Österreich schreiben alle Englisch. Damals in der Schule in Afghanistan haben wir gelernt, dass in Europa die meisten Personen Englisch sprechen. Ich war überrascht, dass es in Österreich nicht so war. Das war schade. Am Anfang war es mir oft peinlich nachzufragen, wenn eine Person zu schnell gebärdet hat oder ich den Inhalt nicht verstanden habe. Bis ich dann einmal nachgefragt

..Positive Erfahrungen		habe, ob er auch Englisch schreiben kann und er mit "Ja" geantwortet hat. Dann war ich sehr erleichtert. Er hat mir gesagt, dass er leider keine arabische Schriftsprache kann, aber mit Englisch klappte es ganz gut. Internationale Gebärden verstand ich auch sehr gut und Pantomime, so ging es dann dahin. ich war insgesamt 1 Jahr und 8 Monate bei <Name des Instituts>. Sie sagten mir, dass ich sehr schnell lerne und fragten mich dann, was mein Ziel ist, was ich erreichen möchte. Ich habe ihnen mein Ziel nicht verraten, weil ich wusste, dass es nicht einfach zu erreichen war. Ich sagte, dass ich mehr Lernen möchte und die ÖGS beherrschen möchte. Sie meinten, dass ich die GS schon gut kann. Aber schreiben war sehr schwer für mich. Sätze schreiben ist unmöglich. Vor allem die Artikel oder die kleinen Wörter wie ich, sein, ihre. Ich habe es dann auch immer wieder schnell vergessen. Englisch ist da leichter. Aber ich habe mich dann so auf das Deutsche konzentriert, dass ich Englisch und arabisch langsam vergessen habe. Als ich dann meinen Aufenthaltstitel bekam habe ich mich sehr gefreut und wollte dann auch schnell Arbeit finden. Dann habe ich meine Lehre angefangen.
..Deutsch spezifische Sch		
..Selbsteinschätzung		
..Selbsteinschätzung		
	10	I: Mhm.
	11	B3: Da muss ich mich gerade durchkämpfen. Ich wollte eigentlich keine Lehre machen aber mein Vater meinte, dass das besser ist für die Zukunft. Also habe ich es akzeptiert. Aber alles ist auf Deutsch und es ist sehr schwer für mich. Aber langsam wird es besser.
	12	I: Okay danke! Wow jetzt hast du viel erzählt. Jetzt habe ich einige Fragen dazu. Wenn wir nochmal zurück gehen. Die ersten fünf Jahre nach deiner Geburt, weiß du nicht, was für eine Sprache du verwendest hast bzw. hat dein Vater mit dir in Hausgebärden kommuniziert stimmt?
	13	B3: Ja genau. Also mein Vater hatte schon vor meiner Geburt einen Traum, dass ich gehörlos werde. Aber als ich geboren wurde, sagten sie, dass alles normal ist. Und meine Eltern waren natürlich immer leise, wenn ich schlief. Aber als dann mal ein Topf runterfiel, reagierte ich nicht und bin nicht aufgewacht und mein Vater hat sich gewundert. 3 Jahre lang ist meinem Vater immer wieder etwas aufgefallen, aber er hat nichts gesagt. Er wollte nicht, dass meine Mutter traurig ist und wollte auf Nummer sicher gehen. Als ich schlief hat er neben mir mit einem Löffel auf ein Teller geschlagen und beobachtet was ich mache. Er schlug auf den Teller, aber ich schlief weiter. Meine Mutter kam ins Zimmer und fragte, was er macht und er sagte, dass er etwas isst und er ausversehen draufgeschlagen hat. Als sie wieder aus dem Raum gegangen war, hat er nochmals auf den Teller geschlagen, immer lauter und lauter aber ich reagierte nicht. Dann ist er mit mir zum Arzt gegangen und ich bekam die Diagnose und er bestätigte, dass ich gehörlos bin. Meine Mutter hat viel geweint und mein Vater war auch sehr traurig.
..Später GSerwerb	14	I: Und dann hat dein Vater angefangen selber Gebärden zu erfinden, wie du vorher erzählt hast?
	15	B3: Ja genau. Also mein Vater hat sich selbst Gebärden überlegt und später habe ich auch ein paar erfunden.
	16	I: Und dann mit 5 oder 6 Jahren bist du dann in die Schule gekommen und dort haben die Lehrer in Gebärdensprache unterrichtet stimmt?
	17	B3: Ja genau. 5 Jahre war ich. Ja am Anfang haben sie nur Bilder gezeigt und Gegenstände verwendet.
	18	I: Also sie haben dir zum Beispiel den Kugelschreiber ((nimmt Kugelschreiber in die Hand)) gezeigt und dann buchstabiert und dann gebärdet?
..Später GSerwerb	19	B3: Ja genau. Nein, sie haben zuerst den Gegenstand gezeigt und dann die Gebärde und erst viel später nach zwei Jahren haben wir mit dem Schreiben angefangen. Das heißt wir hatten die ersten zwei Jahre nur Gebärdensprache.
	20	I: Okay das heißt zuerst Gebärdensprache und dann erst Schreiben.
	21	B3: Ja genau. Und dann das Fingeralphabet. Das brauchte viel Übung. Schreiben ist sehr schwer. Und dann mit 8-9 kam ich dann in die höhere Stufe.
	22	I: Und geschrieben habt ihr auf Arabisch oder?

..Positive Erfahrungen

- 23 B3: Ja genau. Bis ich ungefähr 12 Jahre alt war und die Schule abgebrochen habe.
- 24 I: Okay gut. du hast jetzt ja schon viel erzählt und meine Frage auch schon fast beantwortet. Wann, wo, wie hast du welche Sprachen gelernt? Du hast in der Gehörlosenschule in Afghanistan die Gebärdensprache gelernt und Arabisch schreiben und später dann auch Englisch?
- 25 B3: Ja ungefähr mit 10 Jahren habe ich mit Englisch begonnen. Ich habe mich sehr stark darauf fokussiert, weil ich unbedingt nach Europa wollte, eine Arbeit wollte und Zahntechniker werden wollte. Deshalb war Englisch sehr wichtig für mich.
- 26 I: Das heißt, du hast mit 10 angefangen und 2 Jahre Englisch gelernt richtig?
- 27 B3: Ja genau. 2 Jahre. Ich habe Englisch mit dem Computer gelernt. Ich habe bezahlt, damit ich mit dem Computer lernen kann und bin extra mit dem Fahrrad dorthin gefahren.
- 28 I: Wie hat der Unterricht dann ausgesehen? Mit Gebärdensprache oder nur am Computer?
- 29 B3: Englisch? (I:mhm) Zuerst haben wir das Alphabet gelernt und dann einzelne Wörter. Danach Sätze und zum Schluss haben wir mit dem Computer gearbeitet. Aber mit der afghanischen Gebärdensprache haben wir gelernt.
- 30 I: Und dann hast du ja auch schon erzählt, dass du nach Österreich gekommen bist und hier im <Name des Instituts> ÖGS und Deutsch gelernt hast. Kannst du noch andere Sprachen?
- 31 B3: Nein, ich habe viel vergessen, weil ich mich jetzt eben nur auf Deutsch konzentriere, weil das einfach wichtig ist für die Zukunft, für das Leben hier. Arabisch kann ich noch ein wenig, aber ich habe auch schon viel vergessen. Wenn mir jemand etwas auf Arabisch schickt, dann kann ich das Lesen und verstehe es auch. Wenn ich selber etwas formulieren muss, habe ich das eigentlich schon vergessen.
- 32 I: Aber kannst du noch andere Sprachen? Hast du noch andere Sprachen gelernt? Französisch oder (...)
- 33 B3: Ja, ich kann Englisch, Arabisch, Österreichische Gebärdensprache, Pakistanisch. Lass mich überlegen. Amerikanische Gebärdensprache kann ich ein wenig.
- 34 I: Pakistanische Lautsprache oder Gebärdensprache?
- 35 B3: Pakistanische Gebärdensprache, indische Gebärdensprache, Amerikanische Gebärdensprache, International Sign. Ja und die österreichische Gebärdensprachen und ganz ein wenig die deutsche Gebärdensprache. Also insgesamt ungefähr sechs verschiedene Gebärdensprachen, aber International Sign ist ja wie eine Mischung aus allem und ist am besten.
- 36 I: Super, gut. Dann kommen jetzt Fragen, die sich mehr mit dem Thema Deutsch beschäftigen. Wenn du auf der Straße gehst und dort ein Schild siehst auf dem irgendetwas auf Deutsch geschrieben ist, wie kannst du das lesen?
- 37 B3: Ja im <Name des Instituts> haben sie mir das damals beigebracht, dass ich wenn ich ein deutsches Wort sehe z.b. Straße oder die Wiener Bezirke und die österreichischen Bundesländer. Was eine Adresse ist. Ich habe dann zu Hause immer weiter gelernt und im Internet recherchiert was das bedeutet, mein Vater hatte z.b. Keine Ahnung also musste ich das alles selber machen. Ich habe dann meinem Vater alles beigebracht. ((beide lachen))
- 38 I: Super. Und wenn du zum Beispiel auf der Straße gehst und da hängt irgendwo Werbung, wie kannst du das verstehen?
- 39 B3: Ja, ich schaue mir das an und wenn da etwas durchgestrichen ist, dann weiß ich das irgendetwas verboten ist oder hier darf ich nicht parken oder maximal 60 kmh fahren. Ja, das ist eigentlich kein Problem. Ich verstehe die Verkehrsschilder.
- 40 I: Okay gut. Wenn du z.b. In einem Restaurant bist und dort eine Speisekarte bekommst, wie liest du die?

..Lernmaterial

..Kontext

	41	[B3 Video wird unterbrochen]
	42	I: Gut. Noch einmal zurück.
	43	B3: Entschuldigung mein Akku war leer.
	44	I: Kein Problem das kann passieren.
	45	B3: Ich hoffe es nimmt noch auf?
	46	I: Ja ich habe kurz auf Pause gedrückt, hoffentlich klappt es. Gut dann noch mal zurück zu meiner Frage. Also wenn du in einem Restaurant bist und die Speisekarte ansiehst. Woher weißt du dann was du bestellen sollst?
..Wörtliche Übersetz	47	B3: Das ist sehr schwierig für mich, wenn ich etwas nicht verstehe, dann schaue ich ob es vielleicht auf Englisch gibt, oder ich gebe in Google ein. Da klicke ich dann auf Bilder dann sehe ich was es ist. Dann ist es klar für mich. Ja, das mache ich eigentlich meistens so. Also ich schaue mir die Bilder auf Google an oder wenn Freunde da sind, dann können die mir das erklären.
..L2 als Hilfe		
..Bilder suchen		
..Nachfragen	48	I: Ja und wenn du z.b. einen Brief bekommst. Wie liest du den?
..Kontext	49	B3: Ja stimmt, das ist sehr schwierig. Ja, ich schaue mir das an und schaue mir die einzelnen Wörter an und dann überlege ich mir was der Inhalt sein könnte, wenn der Brief sehr schwierig ist, oder ich das gar nicht verstehe, dann frage ich Dolmetscher oder mein Vater, was da drinnen steht, damit Sie mir das erklären. Mein Vater sagt mir dann, ob der Brief wichtig ist oder nicht, wenn nicht, dann kann ich ihn wegschmeißen, oder ich schicke es an eine Person von <Name des Vereins>, damit er mir das dann in Gebärdensprache erklärt. Oder wenn ich ihn sowieso treffe, dann zeige ich ihm dann Brief oder mein Vater hilft mir eben.
..Nachfragen		
..Unterstützung		
	50	I: Gut und wenn du z.b. In der U-Bahn fährst und eine Zeitung siehst und sie dir anschaust, wie liest du?
..Selbsteinschätzung	51	B3: Die Zeitung meinst du? (I:Ja genau). Ja, ich schaue die Zeitung an, was so passiert ist. Schaue, ob etwas wichtig ist für mich. Es ist ja oft sehr viel Deutsch und sehr viel Text, das verstehe ich nicht, aber so ein paar kleine Wörter verstehe ich. Oder z.b.wenn eine Person da ist, die mir das erklären kann, dann frage ich sie. Deutsch ist sehr schwierig.
..Nachfragen		
	52	I: Manchmal sind ja auch Bilder dabei.
	53	B3: Ja, genau, dann verstehe ich sowieso sofort, wenn die Bilder dabei sind, oder wenn irgendein wichtiges Thema ist, irgend jemand eine Wahl gewonnen hat oder sonst irgendwas, dann verstehe ich das. Ja, ich muss das halt noch sehr viel üben.
..Kontext	54	I: Vielleicht hast du mit Freunden schon über etwas gesprochen und siehst dann das Bild in der Zeitung, dann kannst du auch den Kontext erschließen.
	55	B3:Ja genau, vielleicht hat mir das schon irgend jemand erzählt, dann kann ich mich daran erinnern und dann verstehe ich das, genau.
	56	I: Und wenn du z.b. zum Arzt gehst, und da ein Formular ausfüllen musst, wie machst du das dann?
..Nachfragen	57	B3: Ja, das habe ich früher in der Ausbildung auch schon gelernt, wie so ein Formular aussieht beim Arzt. Also im Kurs haben sie das unterrichtet. Und auch mein Vater hilft mir oft. Adresse, Name, so kleine Sachen, das weiß ich, wenn ich etwas nicht verstehe, dann frage ich vielleicht Freunde oder mir hilft mein Vater genau. Ich muss halt noch mehr Deutsch üben damit das besser wird, wenn die Fragen in die Tiefe gehen, dann verstehe ich das nicht.
..Selbsteinschätzung		
..Selbsteinschätzung	58	I: Das heißt, also so einfache Sachen, die immer wiederkommen, wie Name, Adresse, Telefonnummer, die kannst du schon. (B3: die sind leicht, die kann ich) aber wenn es irgendwas kompliziertes ist, dann hilft dir dein Papa oder Freunde? (B3: ja genau) Fragst du manchmal auch Dolmetscher?
..Nachfragen	59	B3: Ja, wenn ein Dolmetscher dabei ist, dann frage ich den Dolmetscher. Ohne Dolmetscher muss ich das alleine machen.
	60	I: Und wie schreibst du SMS oder E-Mail, wie machst du das?

..Kommunikationsstrategien	61	B3: Wenn mir ein Freund etwas schickt auf Deutsch meinst du? Ganz verschieden. Ich werde öfters von fremden Nummern angerufen und dann schreibe ich "ich bin gehörlos" oder ich ignoriere es einfach. Oder wenn ich meine Dolmetscherin da habe, dann hebt sie vielleicht ab und die telefoniert dann für mich. Oder ich gebe das Telefon meinem Vater. Wenn ich einen Text geschickt bekomme, und ich ihn dann nicht verstehe, dann kopiere ich das oft. Da kopiere ich Wörter in eine App, damit die mir das übersetzt. Also kurze Wörter kopiere ich dann meistens oder ich übersetze ins Englische den ganzen Text mit Google, dann kann ich das auch lesen, aber manchmal versteht das Google auch nicht. Manchmal Google ich auch Bilder ich schaue mir Bilder an.
..Wörtliche Übersetzung	62	I: Sehr gut. Du warst ja auch lange bei <Name des Instituts> und in der Berufsschule und hast sehr viele neue deutsche Wörter gelernt, wie merkst du dir die oder wie lernst du neue Vokabeln, wie machst du das?
..L2 als Hilfe	63	B3: Ja, stimmt. Also leichte Wörter, die kann ich mir sehr gut merken. Kurze Wörter, als erstes wurden die im Kurs immer buchstabiert und dann die Gebärde gezeigt z.B. Sonntag, Montag, Dienstag, Mittwoch und so weiter, das ist sehr wichtig ist. Und die habe ich halt gelernt, das war am Anfang sehr hart und sehr viel zu lernen, sehr viel Neues auf einmal, das konnte ich mir nicht alles merken. Ich habe sie immer wieder vergessen. Mittlerweile kann ich mir neue Wörter schon besser merken. Dann haben wir die Monate gelernt Jänner bis Dezember, dir ich mir immer und immer wieder wiederholt habe und versucht habe zu merken. Drei Wochen lang bis ich sie mir gemerkt habe.
..Selbsteinschätzung	64	I: Und ja, aber wie hast du sie dir gemerkt, wie hast du das gemacht?
..Negative Erfahrungen	65	B3: Ich habe sie mir immer wieder angeschaut, ich habe mir das Wort immer wieder angeschaut. Ich habe mir am Anfang immer drei Buchstaben zusammen gemerkt. Und später dann fünf. Aber Wörter mit ä oder ö waren sehr kompliziert, aber mit der Zeit wurde es immer besser.
..Positive Erfahrungen	66	I: Und jetzt wenn du z.B. Das neue Wort 'Montag' einfach nur ein Beispiel, lernen willst, wie merkst du dir das?
..Wiederholung	67	B3: Ja, da sehe, ich z.B. Schon, dass das Wort Tag drinnen steckt. Das kenne ich schon, dann muss ich mir nur noch Mon merken, das ist eigentlich ganz einfach, wenn ich schon einen Teil kenne und dann eben dasselbe bei Dienstag, da muss ich mir dann nur noch Diens merken. Als ich das dann einmal verstanden habe, dann wurde es schon einfacher. Oder wenn z.B./ Ich kann ja Englisch und wenn ich dann sehe, dass ein Wort ähnlich ist z.B./ Oder wenn es ein Wort ist, dass ich im englischen auch nicht kenne, dann ist es sehr schwierig und ich war ja auch gewohnt, dass ich von rechts nach links schreibe und jetzt muss ich von links nach rechts schreiben und das ist auch sehr schwer, das muss ich auch zuerst üben. Auch das mit der Groß- und Kleinschreibung, das musste ich sehr viel üben. Auch dass ich auf der Linie eine Gerade schreibe, das klappt immer noch nicht so gut. Das ist sehr, sehr schwierig. Da passiert es mir immer noch manchmal, dass ich dann schief schreibe. Oder ich vergesse dann einen Buchstaben oder einen Umlaut. Es sind ein bisschen viele Sachen, die man sich da merken muss. Aber das muss ich lernen, wenn ich weiter in Österreich sein will.
..Wiederholung	68	I: Was machst du z.B. Wenn du ein Wort brauchst, ein deutsches Wort und dir fällt das einfach nicht ein, was machst du?
..Gruppieren	69	B3: Wenn mir das englische oder das deutsche Wort nicht einfällt? (...) Am Anfang als ich das Schreiben gelernt habe, hat mir mein Onkel das beigebracht, dass man Englisch in die andere Richtung schreibt. Ich habe bis dahin nur Arabisch gekonnt und war etwas verwirrt. Ja, dass das ganz anders herum ist. Mein Onkel hat mir dann eben gesagt, dass es in Europa so gemacht wird. Und das es verschiedene Länder auf der Welt gibt, die das auch so machen. Ich hatte keine Ahnung davon. Ich kannte nur Afghanistan, wie das Leben in Afghanistan ist, aber ich habe dann gelernt, dass es auf der Welt viele Länder gibt, verschiedene Sprachen und Schriften und mein Onkel war eben schon öfters in Amerika und konnte deshalb auch Englisch und hat uns da auch manchmal Kleidung mitgebracht und da standen oft auch Wörter auf Englisch drauf und für mich war das sehr interessant, aber den Inhalt habe ich nicht
..L2 als Hilfe		
..Deutsch spezifische Schwier		

..Wörtliche Übersetzung

..L2 als Hilfe

..Bildersuchen

..Nachfragen

..Selektive Wahrnehmung

..Wiederholung

..Anwendungsmöglichkeiten

..Kontaktsuche nach nat'l

..sonstige Ressource

..Material

..Kommunikationsst

..Ausblick

..Kulturelle Erfahrungen

verstanden. Mein Onkel wollte es mir dann erklären, aber er konnte nicht so gut Gebärdensprache. Deshalb habe ich es nicht verstanden. Erst später in der Schule, als wir das Fingeralphabet gelernt haben und dann habe ich es verstanden. Und dann haben wir halt auch die Grammatik und Satzstellung gelernt.

70 I: Sehr interessant. Wenn du jetzt z.B. irgendetwas schreiben möchtest z.B. willst du das Wort 'Gitarre' ((deutet hinten auf ihre Wand, wo eine Gitarre hängt)) schreiben und du willst auf Deutsch schreiben, aber du weißt nicht wie. Was machst du dann?

71 B3: Ich schaue im Handy nach. Ich übersetze vom Englischen ins Deutsche. Oder schau auf Google, ob es Bilder gibt und dort vielleicht irgendwo eine Beschriftung dabei steht. Oder ich frage jemanden Dolmetscherinnen oder eine Person vom <Name des Instituts>. Aber wenn es irgend etwas Wichtiges ist irgendwas, dass mehr in die Tiefe geht dann lerne ich es. Wenn es etwas ist, dass ich nicht so oft brauche oder für die Zukunft nicht so wichtig ist, dann lass ich es.

72 I: Also, du warst ja auch viel im Sprachkurs, aber was hast du dann zu Hause gemacht? Um Deutsch zu lernen?

73 B3: Ja, ganz am Anfang. Damals habe ich sehr viel gelernt und auch sehr viel Material bekommen und das hat mich auch interessiert. Habe mir das auch zu Hause oft durchgelesen und angeschaut und ich wollte das unbedingt können und habe dann auch meinen Vater immer die Sachen per E-Mail oder WhatsApp geschickt, mein Vater hat sich das auch angeschaut und hat das dann korrigiert und dann auch andere österreichische Freunde von mir. Das war mir dann auch nicht peinlich, sondern ich habe dann z.B. auf Facebook/ habe ich ihnen eine Freundschaftsanfrage geschickt und habe dann einfach mal geschrieben. "Hallo, wie geht's?" und einen Smiley dazu. Ich habe versucht so Sätze zu schreiben, die ich halt gerade gelernt habe und dann versucht so mit ihnen zu schreiben, wenn dann aber eine Antwort kam, die etwas schwieriger war, dann habe ich es nicht verstanden, aber mit der Zeit wurde es dann immer besser und so habe ich auch neue Freunde kennengelernt. Und so habe ich auch immer wieder neue Wörter kennengelernt, wenn meine Freunde mir etwas geantwortet haben und mir etwas geschickt haben. Beim Handy ist es ja auch ganz praktisch das wenn ich eine Nachricht bekomme, das dann das Handy automatisch etwas vorschlägt Wörter die ich dann verwenden kann.

74 I: Das stimmt und was denkst du was würde dir noch helfen, dass du besser zu Hause lernen kannst? Was bräuchtest du da noch?

75 B3: Ich brauche einen guten Computer. Das wäre das Beste! Und Bücher. Als ich aufgewachsen bin, habe ich es geliebt neue Wörter zu lernen. Ja, das wäre echt das beste. Sätze sind schwer, aber Bücher mit einzelnen Wörter wäre super. Wenn ich eine E-Mail schreibe, verwende ich auch meistens einzelne Wörter und hoffe, dass mein Gegenüber das verstehen kann. Es muss auch nicht immer hundertprozentig richtig sein, aber er sollte es verstehen können, das wäre wichtig.

76 I: Gut, danke dir. Ich bin jetzt mit meiner Fragen eigentlich schon am Ende, hast du es selber vielleicht noch irgendetwas, dass du ergänzen möchtest, dass du mir noch sagen möchtest? Ist dir noch etwas eingefallen, dass mit dem Deutschlernen oder Sprachenlernen zu tun hat?

77 B3: Ja, für die Zukunft möchte oder wünsche ich mir, dass ich gut Deutsch kann, weil ich das für die Zukunft und für mein Leben und meine Arbeit brauche und es sehr wichtig ist für die Kommunikation. Und auch, dass ich in Österreich angenommen werde und da ist auch wichtig ist. Ich weiß, dass es wichtig ist die Gesetze einzuhalten, wenn man in Österreich lebt. Gesetze sind wichtig zu wissen, was man in dem Land darf und was nicht, indem man lebt. Ich respektiere das Gesetz in Österreich und ich weiß, dass es hier anders ist wie in Afghanistan. Ich weiß auch, dass viele Österreicher ein falsches Bild von Afghanen haben. Aber das stimmt nicht, es gib gute und schlechte. Ich akzeptiere das Gesetz. So ist es einfach in Österreich und ich bin dankbar, dass ich hier sein darf.

78 I: Ja gut, danke dir und für deine Antworten, ich drücke jetzt mal auf Stopp.

B.4.4 Interview mit B4 (Ivana)

	1	I: Okay, gut als erstes wie alt bist du?
	2	B4: Wie alt ich bin? Entschuldigung, jetzt habe ich gerade vergessen, wie alt ich bin, oh mein Gott jetzt schäme ich mich! Ich bin 24. 24. Jetzt ist mir das gerade kurz nicht eingefallen. 24 bin ich. Oh mein Gott jetzt habe ich es tatsächlich vergessen.((lacht))
	3	I: Kein Problem ((lacht)) und wo bist du geboren?
	4	B4: Ich bin in <Stadt in Kroatien> geboren. In einer Stadt in Kroatien.
	5	I: Okay. Und was war deine erste Sprache?
	6	B4: Kroatisch.
..Später GSerwerb	7	I: Lautsprache?
	8	B4: Ja genau, ich habe eigentlich nie Gebärdensprache gelernt. Ich bin mit der Lautsprache aufgewachsen.
	9	I: Ah okay. Das bedeutet deine Eltern sind beide hörend.
	10	B4: Ja genau.
	11	I: Dann kommen wir jetzt zu der ersten große Frage. Erzähl mir so viel, wie dir einfällt! Welche Sprachen hast du in deinem Leben bis jetzt gelernt? Wo, wie, erzähl mir bitte alles was dir dazu einfällt!
	12	B4: Also, ich bin hörend auf die Welt gekommen und als ich ungefähr eineinhalb Jahre alt war, wurde ich schwer krank und hatte hohes Fieber. Und ich bin dann in einen hörenden Kindergarten gegangen und meine Mutter hat sich eben gewünscht, dass ich kroatisch lerne. Und die haben sehr viel Gestik und Mimik verwendet. Und dann habe ich ein kleines Hörgerät bekommen, das hat mir aber nicht geholfen und meine Mama wollte, dass ich dann in den Gehörlosenkindergarten in Zagreb komme. Da habe ich dann das Fingeralphabet gelernt und sie haben mir Bilder gezeigt, zum Beispiel eine Katze und ich musste das dann aussprechen. Ich hatte viel Logopädie Training und musste immer wieder das gleiche üben. Täglich. Als ich dann fünf Jahre alt war, hatte ich eine Operation und habe ein CI bekommen und dann musste ich sehr viel üben und Logopädiestunden nehmen. Gebärdensprache war damals verboten, wenn ich etwas Gebärden wollte, wurde mir immer auf die Hände geschlagen und meine Mama hat das immer etwas kritisiert und sie war sich unsicher, ob ich nur sprechen sollte oder auch die Gebärdensprache verwenden. Sie hat dann meinen Arzt gefragt, der meinte, dass ich nur Sprechen soll. So bin ich dann aufgewachsen, als ich dann in der ersten Klasse einer hörenden Schule war, war ich überfordert und ich habe nicht sehr viel mitbekommen.
..Negative Erfahrungen		
	13	In der zweiten Klasse bin ich dann in eine andere Schule gekommen. Dort hatte ich auch sehr viel Sprechübungen und musste sehr viel schreiben, aber es war leider auch ohne Gebärdensprache. Ich musste da sehr viel Bücher abschreiben. Und dann nach 8 Jahren kam ich in die Hochschule oder Gymnasium. Und da war ich die einzige Gehörlose in der Klasse und ich habe dort immer halt auf die Lippen geschaut und die Lippen abgelesen, weil ich ja nichts gehört habe, ich habe nur vielleicht ein Auto oder solche Geräusche gehört, aber Sprache konnte ich nie verstehen und ich musste das halt aushalten vier Jahre lang.
..Negative Erfahrungen		
..Später GSerwerb	14	Und dann habe ich einen Freund kennengelernt und der hat mein Interesse an Gebärdensprache geweckt und ich habe angefangen internationale Gebärden zu lernen. Das war aber schwierig für mich zu lernen. Meine Mama hat auch gesagt, dass ich schon einmal ein Mädchen getroffen habe, dass gebärdet hat und ich recht neugierig war. Meine Mama hat mir auch erlaubt, das Mädchen zu treffen. Und irgendwann später war ich dann mal, dass war auf einer internationalen Party und ich habe mich wahnsinnig geschämt, dass ich halt nicht Gebärden kann und ich habe dann ein wenig versucht auf Englisch und mit viel Mimik zu kommunizieren. Etwas später habe ich dann eine Person kennengelernt, meine Liebe, wegen der ich nach Österreich gezogen bin.
	15	I: Wann bist du nach Österreich gezogen?
	16	B4: 2012 glaube ich, ja. So in dem Zeitraum glaube ich, ich war gerade mit der Schule fertig. Also ja 2011 oder 2012. Ja da bin ich alleine nach Österreich gekommen und Österreich hat mir sehr gut gefallen und ich habe mir gedacht "ok hier kann ich mir vorstellen zu leben" und ich möchte auch die österreichische Gebärdensprache lernen und ich habe dann auch sehr viel selber gelernt. Oder wenn ich mit jemanden gebärdet habe, habe ich halt oft nachgefragt "was bedeutet das?" Oder ich habe dann oft auch die Wörter von Kroatisch ins Deutsche übersetzt und aufgeschrieben und dann habe ich mir gedacht, ich möchte hier auch Arbeit finden. Und dann musste ich zur einer
..Wörtliche Übersetzung		

		ärztlichen Untersuchung, damit ich einen Nachweis bekomme, dass ich offiziell gehörlos bin (...) Und dann wurde mir auch gesagt, dass ich Deutsch lernen muss und die österreichische Gebärdensprache und dann habe ich gesagt "Okay". Und später als ich Arbeit suchte, hatte ich Hilfe beim Deutsch schreiben oder ich habe auf Englisch geschrieben. Mit Englisch hat die Kommunikation gut geklappt.
17	..Positive Erfahrungen	Etwas später wurde ich dann krank und hatte eine Entzündung beim CI und bin zum Arzt gegangen. Der meinte es wäre am besten, wenn man das CI herausoperiert. Später meinte er, ich soll mir überlegen, ob ich ein neues CI haben möchte aber beim anderen Ohr. Ich habe gesagt "sicher nicht! Das ist ja sinnlos, dann muss ich alles von vorne lernen und üben." Ich hatte zur derzeit schon eine Arbeit und wollte dann auch einen Deutschkurs besuchen. Am Anfang war es recht einfach, das Abc usw. das war babyleicht. Und dann habe ich auch alleine gelernt.
18		I: Wo hast du den Deutschkurs besucht?
19	..Selbsteinschätzung	B4: Das war von meinem Partner die Mutter, die ist selber Deutschlehrerin und die hat mich unterrichtet und sie kann eben auch Gebärdensprache und sie hat mich dann in Gebärdensprache unterrichtet und sie hat mir dann halt immer die einzelnen Sachen erklärt und ich habe dann auch selber noch einiges gelernt. Die Mutter hatte aber nicht immer Zeit, weshalb ich dann einen professionellen Kurs gesucht habe. Dann wurde ich eben auf das <Name des Instituts> aufmerksam und das ging dann auch schon ein bisschen mehr in die Tiefe, vor allem was die Grammatik angeht. Die Grammatik ist schwer für mich, ich hasse es. Für mich ist Deutsch sehr schwer. Ich schreibe oft so, wie in der ÖGS und dann sagt man mir, dass die Satzstellung falsch ist. Das ist recht mühsam, sich das zu merken, das ist sehr, sehr schwer und die ganzen Artikel, die hasse ich! Die verwende ich eigentlich nie, wenn ich schreibe. ((lacht)) Ich muss dann auch dafür selber üben.
20	..Deutsch spezifische Sch	Wenn ich mit einem Gehörlosen SMS schreibe, dann ist es einfach. Die verstehen mich und ich kann gut kommunizieren, aber wenn ich mit Hörenden schreibe, muss ich mich mehr anstrengen, oder muss mal nachfragen, was bedeutet dieses Wort? Aber dann weiß ich es. Mittlerweile kann ich schon sehr gut Sätze schreiben bis auf der, die, das. Die hasse ich und kann ich immer noch nicht.
21	..Nachfragen	I: Darf ich noch mal nachfragen? Du hast vorher kurz erwähnt, dass du auch Englisch kannst. (B4: mhm) Also, du hast als erstes kroatisch gelernt, dann Englisch/
22	..Selbsteinschätzung	B4: und als drittes Deutsch.
23		I: Und kroatische Gebärdensprache hast du auch ein wenig gelernt oder gar nicht?
24		B4: Nein gar nicht. Nur internationale Gebärden. Dann österreichische Gebärdensprache und ein wenig ASL. Die 3.
25		I: Gut gehen wir jetzt mehr auf das Thema Deutsch ein. Wenn du auf der Straße gehst und du siehst ein Schild, das irgendeinem deutschen Inhalt hat, wie verstehst du? Wie liest du das?
26	..Deutsch spezifische Schwier	B4: Ja, am Anfang war das oft so, dass ich etwas gesehen habe und gar nicht verstanden habe. Zum Beispiel, wenn ich irgendwo Straßenbahn gelesen habe, dachte ich das bedeutet Straße, weil ich das Wort Straße schon kannte. Ich habe nicht gewusst, dass der zweite Teil des Wortes die Bedeutung komplett verändert. Im kroatischen gibt es das nicht. Im kroatischen heißt es zum Beispiel 'tramway'. Ich war oft verwirrt, weil zwei zusammengesetzte Wörter ein komplett neuen Inhalt ergeben. Am Anfang war es für mich auch schwer, welche Wörter groß geschrieben, welche klein geschrieben werden. Zum Beispiel "die Straßenbahn" muss man groß schreiben. Im kroatischen ist es gleich wie im Englischen, da ist am Anfang des Satzes ein Großbuchstabe und dann werden alle Wörter klein geschrieben. Im Deutschen ist es ständig groß, klein, groß, klein. Für mich ist wichtig, dass ich das Wort weiß. Ich schreibe alles klein und die anderen verstehen es trotzdem.
27		I: Ja stimmt. Und wenn du auf der Straße eine Werbung siehst mit deutschem Inhalt, wie verstehst du das?
28	..Kontext	B4: Ja, oft ist das Bild selbsterklärend oder man sieht ja auch gleich ob das etwas lustiges oder etwas trauriges ist. Zum Beispiel wenn man arme, traurige Kinder sieht, dann weiß ich schon, dass das etwas mit Spenden zu tun hat. Oder wenn bei der Werbung ein Logo dabei ist. Zum Beispiel von McDonald's,

..Kontext		29	das versteht man gleich. Oder wenn da ein fauler Mann abgebildet ist und eine Adresse von einer Webseite oder eine App. Kann ich mir denken, dass es darum geht, dass man Essen bestellen kann.
..Gebrauch von unspezifische		30	I: Sehr gut und wenn du in einem Restaurant bist und du siehst, da die Karte mit den Gerichten, wie verstehst du das?
..Nachfragen			B4: Gute Frage. Mir ist schon aufgefallen, wenn da ein Gericht steht und dann darunter die Beschreibung was alles drinnen ist, zum Beispiel Süßkartoffeln mit Huhn und Salat. So in Klammer. Das verstehe ich dann oft. Also wie soll ich das erklären? Also oft ist ja irgendwie die Gericht Beschreibung unten, dann steht da was genau die Zutaten sind und wenn ich dann da ein Wort nicht kenne, dann Frage ich/ zum Beispiel ich verwende deutsches Deutsch, wie Kartoffel, aber in Österreich verwenden sie ein anderes Wort. Dann war ich dann oft verwirrt oder für Tomaten steht manchmal ein anderes Wort, dann habe ich auch nachgefragt. Und mir wurde erklärt, dass es da Unterschiede zwischen Österreich und Deutschland gibt. Und auch das es in Österreich Dialekte gibt. Zum Beispiel wenn ich Frage "Wie geht es dir?" Antworten sie mit "Guat" oder statt "Ja", "Joooo" oder "Oida" (I: lacht). Das ist sehr interessant, die verschiedenen Dialekte.
..Kulturelle Erfahrungen		31	I: Und wenn du auf der Karte ein Wort nicht kennst, was machst du dann? Bestellst du dann einfach etwas anderes, oder wie findest du das Wort raus?
..Wörtliche Übersetzung		32	B4: Nein, ich übersetze dann meistens ins Kroatische und dann weiß ich schon, was es ist und wenn es kroatische Wort nicht gibt, dann gebe ich es auf den Google ein und schaue mir die Bilder an.
..Bilder suchen		33	I: Mhm. Wenn du selbst einen Brief bekommst, wie liest du den?
..Kontext		34	B4: Gute Frage. Wenn es sehr schwer, sehr viel Text ist und ich mir unsicher bin, was der Inhalt ist/ Zum Beispiel wenn ich darauf warte, ob ich etwas bestanden habe und dann das Wort "Gratulation " lese, weiß ich schon, dass ich es geschafft habe. Wenn es irgendein anderes Thema ist, dann frage ich manchmal jemand, ob er mir es erklären kann oder ich mache ein Foto und lasse es ins Kroatische übersetzen. Das ist dann meist nicht 100% korrekt, aber ich kann den Inhalt verstehen. Wenn ich mir dann immer noch unsicher bin, dann Frage ich jemanden, der mir helfen kann.
..Nachfragen			I: Das heißt, dass du es durch den Kontext verstehst?
..Wörtliche Übersetzung		35	B4: Ja genau. Also wenn es was wichtiges ist und viele komplizierte Wörter sind, dann muss ich halt alles nachschauen. Zum Beispiel, als es um meine Staatsbürgerschaft ging und da stand "Gelöbnis" das habe ich zuerst nicht verstanden, jetzt weiß ich das es sowas wie "schwören" heißt.
..Nachfragen		36	I:Also du übersetzt die Texte oft ins kroatische oder sonst fragst du eine Person, was der Inhalt von diesem Brief ist. (B4: Stimmt.) Und wenn du in der U-Bahn fährst und da eine Zeitung liegt. Wie liest du das? Oder wie kannst du den Inhalt verstehen?
..Umschreibung von unbekannt		37	B4: Das mache ich eigentlich nie. Aber ich suche mir oft zum Beispiel Kochbücher beim Thalia. Und die Wörter in der Zutatenliste verstehe ich, aber bei der Beschreibung der Zubereitung verstehe ich meistens nicht alles, das ist meist kompliziert. Ich frage dann manchmal meinen Partner, der mir das dann erklärt und wenn der das auch nicht versteht, dann nehme ich dieses Buch nicht. Ich verwende meistens ein anderes Buch mit mehr Bildern, das ist für mich sehr angenehm. Ich kann dir ja ein Buch zeigen.
..Selbsteinschätzung		38	I: Mit einer Schritt-für-Schritt-Anleitung meinst du?
..Nachfragen		39	B4: ((holt das Buch)) Genau das 'Figlmüller Wiener Küche kochen nach Bildern', da sieht man die Zutaten und dann die Zubereitung.((Zeigt auf die Bilder)) Ja, genau und dann das Ergebnis genau. Ja, das ist super, also das Buch ist sehr angenehm für mich.((legt das Buch wieder weg))
..Bilder verwenden		40	I: Ja, das ist wirklich super, das muss ich mir selber merken.
..Anwendungsmöglichkeiten		41	B4: Es ist sehr angenehm für das braucht man keine langen Erklärungen, sondern hat die ganzen Bilder da.
		42	I: Wenn wir noch mal zurück zum Thema Zeitung gehen. Wenn du im Zeitungsartikel einige Wörter kennst, dann kannst du vielleicht wieder den Zusammenhang erschließen? Oder wenn Bilder dabei sind, dann weißt du auch, was der Inhalt ist?
..Selektive Wahrnehmung		43	B4: Also in der U-Bahn lese ich die Zeitung nie, aber online manchmal z.B. Politik interessiert mich überhaupt nicht, das schaue ich mir nicht an. Ich schaue mir eigentlich nur das Wetter an oder wenn vielleicht eine lustige Hundegeschichte vorkommt, lese ich die.
		44	

	45	I: Wenn du zum Arzt gehst und dort ein Formular ausfüllen musst, wie machst du das?
	46	B4: Was meinst du?
	47	I: Z.B. beim Arzt gibt es oft so Formulare, wo man Name, Adresse, Telefonnummer und verschiedene Sachen ausfüllen muss. Z.B. auch ob man schon einen Herzinfarkt hatte, oder ähnliches. Wie füllst du das aus?
..Kommunikationsstrategien	48	B4: Jetzt z.B. bei einer Operation ist es sehr, sehr wichtig, da bestelle ich dann immer einen Dolmetscher. Manchmal gibt es die Formulare auch auf kroatisch, dann ist es sehr einfach für mich, aber auf deutsch ist es schwierig. Ja, deshalb bestelle ich eigentlich immer eine Dolmetscherin, wenn ich zum Arzt gehe, wenn es etwas Wichtiges ist. Ja, weil dann ist es eigentlich die schnellste Lösung für mich. Alles andere dauert einfach zu lange. Nur wenn ich z.B. beim Hausarzt/ kann ich sagen, ich habe Halsschmerzen ((zeigt auf den Hals)) und der sagt mir dann halt "Ja, trink viel" und verschreibt mir irgendwas, das ist einfach. Aber jetzt mit der Maske müssen wir hin und herschreiben.
..Gebrauch von unspeziv	49	I: Und wenn du zum Beispiel eine neue Wohnung hast und dann musst du ein Formular ausfüllen z.B. die alte Adresse, die neue Adresse usw. Oder eben beim Arzt gibt es manchmal ein Formular, oder ich weiß nicht, wo du sonst noch irgendwie ein Formular bekommst, wie füllst du das aus?
	50	B4: Wenn jemand sagt, bitte füllen Sie das aus, dann schreibe ich das und am Ende kommt dann immer die Unterschrift.
..Selbsteinschätzung	51	I: Also das bedeutet, das ist für dich ganz einfach.
	52	B4: Ja, ja, ja. Ja, Formulare wegen der Wohnung oder beim Arzt oder Bank, das ist mir recht klar. Also, das weiß ich eigentlich alles sehr gut.
	53	I: Wenn du selbst eine SMS schickst oder eine WhatsApp oder eine E-Mail schreibst, wie machst du das?
	54	B4: Mir ist die Frage nicht ganz klar, wie meinst du das?
	55	I: Wenn du spontan etwas schreiben solltest, eine deutsche E-Mail. (...) ich weiß nicht, zum Beispiel dem Chef oder der Bank oder irgendwas (...) du musst eine E-Mail schicken auf Deutsch, wie machst du das?
..Selbsteinschätzung	56	B4: Ich schreibe immer selbst und wenn mir dann zum Beispiel ein Wort nicht mehr einfällt. Jetzt fällt mir gerade nichts ein. Aber ich kann normal kommunizieren, also "hallo", "guten Tag", "sehr geehrter Herr bla bla", Ich schreibe dann immer dazu "ich bin gehörlos" und dann wissen die schon, dass Gehörlose nicht so gut Deutsch schreiben können. Und wenn ich SMS schreibe und mit ein Wort nicht einfällt, dann schaue ich auf kroatischen nach und kopiere es. Ich schreibe aber nicht alles auf kroatisch und übersetze es dann ins Deutsche, weil das Ergebnis oft schlecht ist. Es ist passiert mir schon manchmal das mir ein Wort nicht einfällt und dann schaue ich einfach auf kroatisch nach.
..Kommunikationsst		
..Wörtliche Überset		
	57	I: Also, wenn dir selber im Wort nicht einfällt und dann schaust du im Kroatischen nach oder übersetzt es. (B4: Genau) und wie lernst du neue deutsche Vokabeln, also, wie lernst du neue deutsche Wörter?
..Bilder verwenden	58	B4: Gute Frage. Zuerst die Gebärde z.B. wenn ich die Gebärde "Katze" sehe, dann übe ich das halt. Zuerst wird es buchstabiert und dann schreibe ich das Wort einfach auf. Wenn ich es nur einmal gebärdet sehe dann vergesse ich es. Ich muss das selber schreiben und dann üben. Am Anfang habe ich sehr viel geübt, wenn mir zu Hause langweilig war, dann habe ich ein Buch her genommen oder mir Bildern im Internet angeschaut und dann das geübt, aber jetzt bin ich ein bisschen faul und habe das schon länger nicht mehr gemacht. Vor allem die Artikel sollte ich üben, aber hab keine Lust.
..Wiederholung	59	I: Wenn du ein neues Wort irgendwo siehst, z.B. Und du willst es dir merken, schreibst du es dann 10 mal auf und übst oder was machst du?
..Wiederholung	60	B4: Ja, und ich sag es mir auch oft selber vor und wiederhole das dafür öfters z.B. Katze, Katze, Katze oder Hund, Hund, Hund. Das übe ich so lange, bis ich es mir merke. Ich habe schon mein ganzes Leben viel gelernt, ich bin es schon gewöhnt. Das ist schwer zu sagen, wie ich eigentlich lerne. Z.B. im Englischen heißt es Cat und im Deutschen Katze, das ist schon sehr ähnlich und dann merke ich mir das schnell oder z.B. Dog und Hund ist recht unterschiedlich, das kann man sich nicht so einfach merken oder (...)
..L2 als Hilfe	61	I: Oder House und Haus. (B4: Ja) gibt's eigentlich auch ähnliche Wörter im Kroatischen und im Deutschen? Kannst du das auch manchmal verwenden oder nur Englisch?
	62	B4: Nein. Zum Beispiel die Monate auf Kroatisch oder auf Deutsch sind ganz

		63	unterschiedlich. Aber sie sind im Serbischen sehr ähnlich.
		64	I: Kannst du auch ein wenig Serbisch in dem Fall?
		65	B4: Nur ein wenig. Die Monate weiß ich, weil sie recht ähnlich sind wie im Deutschen. Wenn ich mit meiner Cousine spreche und ich sage, das kroatische Wort für Mai, dann fragt sie nach, was das heißt, dann sage ich der fünfte Monat und sie sagt ah "may" meinst du. Das ist das gleiche wie im Deutschen.
..Wörtliche Übersetzung		66	I: Du hast es eigentlich schon gesagt. Aber wenn du z.B. ein deutsches Wort suchst und es dir nicht einfällt, was machst du dann?
		67	B4: Im Internet nachschauen oder manchmal auch in einem Wörterbuch.
..Lernmaterial		68	I: Du warst ja selber in einem Deutschkurs, hast auch gesagt, dass du zu Hause viel lernst, was machst du da? Wie lernst du zu Hause Deutsch, es ist egal, ob du jetzt faul bist oder nicht, aber wie kannst du zu Hause deutsch lernen?
..Wörtliche Übersetzung		69	B4: Es gibt ja verschiedene Niveaus A1, A2, B1 und so weiter, oder? (I:Mhm.) Dann nehme ich mir zum Beispiel das A2 Buch und mache die Übungen. Da stehen dann die Wörter auf Deutsch und auf kroatisch. Oder ich muss Aufgaben machen und kann dann die Lösung nachschauen.
		70	I: Das heißt, du lernst Zuhause mit Büchern oder manchmal auch im Internet oder verwendest du auch Apps mit denen du lernst?
..Selbsteinschätzung		71	B4: Nein, als ich damals angefangen habe, Deutsch zu lernen, gab es noch keine Apps jetzt mittlerweile gibt es welche, aber ich habe die noch nie verwendet. Am Anfang war es einfach alleine zu lernen, aber bei den höheren Niveaus ist es besser in einem Kurs zu lernen. Grammatik und Satzstellung ist immer noch schwer für mich. Aber mit Erklärungen und viel Austausch ist es mir dann klar.
..Material		72	I: Okay, gut, dann kommen wir schon zur letzten Frage. Was denkst du. Was brauchst du, dass du zu Hause alleine lernen kannst, was würde dir helfen?
..Wörtliche Übersetzung		73	B4: Bücher oder auch Internetseiten, aber man muss halt einfach selber üben. Man ist halt selber schuld, wenn man keine Ahnung hat, wenn man nichts macht. Wenn ich etwas nicht verstehe, muss ich halt nachschauen und ins/ oder vom kroatischen übersetzen. z.B. kaufe ich mir auch keine deutschen Bücher mit viel Text, weil das einfach zu schwer für mich ist. Ich frage immer meine Mama, ob sie mir kroatische Bücher kaufen kann. Das ist einfach viel angenehmer für mich. Deutsch müsste ich jedes zweite Wort nachschlagen, das ist zu mühsam. Kroatisch ist meine Muttersprache. Es ist halt ein Unterschied, wenn eine hörende Person nach Österreich zieht, hört sie die Sprache jeden Tag und lernt deshalb viel schneller, ich kann es nicht hören. Gehörlose Personen müssen sich viel mehr bemühen und anstrengen.
..Selektive Wahrnehmung		74	I: Ja, super, danke dir! Dann sind wir jetzt fertig. Möchtest du noch irgendetwas dazu ergänzen. Ist dir noch etwas eingefallen zum Thema Deutschlernen? Möchtest du mir noch irgendwas sagen?
..Probleme		75	B4: Im Moment merke ich, dass ich mit dem Deutschlernen gerade ein wenig Pause mache. Ich bin durchgehend mit meiner Arbeit beschäftigt und habe keine Zeit zu lernen. Ich arbeite momentan 45 Stunden. Bei der einen Arbeit 30 Stunden und bei der zweiten Arbeit 15 Stunden. Im Jänner werde ich bei einer Arbeit kündigen, dann werde ich wieder mehr Zeit zum Lernen haben. Ich bin momentan aber auch ein bisschen Lernmüde. Aber am Wochenende schaue ich immer TV und Netflix mit Untertitel und lerne dazu. Und dann frage ich meinen Freund zum Beispiel "was heißt das? Gegangen?" und er sagt mir, dass ist eine Vergangenheitsform von "gehen".
..Zeitfaktor		76	I: Interessant. Und bei Netflix hast du Untertitel auf Deutsch oder Kroatisch?
..Anwendungsmöglichkeit		77	B4: Deutsch. Immer deutsche Untertitel, weil ich ja auch mit meinem Freund gemeinsam sehe. Kroatisch habe ich nie. Und so übe ich, aber wenn ich selber etwas schreiben muss, ist das eine andere Sache. Wenn ich bei den Untertitel mal ein Wort nicht verstehe ist das nicht so schlimm, dann verstehe ich trotzdem durch den Kontext. (...)
..Selbsteinschätzung			I: Danke, dann stoppe ich jetzt mal die Aufnahme.
..Kontext			

B.4.5 Interview mit B5 (John)

	1	I: Okay gut. Zu Beginn gibt es ein paar einfache Fragen. Wie alt bist du?
	2	B5: 41.
	3	I: Und wo bist du geboren?
	4	B5: In Südafrika, in Kapstadt.
	5	I: Und was ist die erste Sprache, die du gelernt hast?
..Früher GSeverb	6	B5: Afrikaans.
	7	I: Mhm. Lautsprachlich oder Gebärdensprachlich?
	8	B5: Beides. Ich habe beides gelernt. Gebärdensprache und Lautsprache.
	9	I: Und wie hast du mit deinen Eltern kommuniziert?
	10	B5: Lautsprachlich und nur ganz ein wenig in Gebärdensprache. Ich bin der einzige Gehörlose in meiner Familie. Die restliche Familie ist hörend.
	11	I: Okay gut. Dann kommen wir jetzt zur ersten großen Frage: In deinem Leben, also wenn du da zurückblickst, von deiner Geburt bis jetzt, welche verschiedenen Sprachen hast du gelernt? Wo? Wie? Kannst du mir da bitte ein wenig erzählen?
..Selbsteinschätzung	12	B5: Ja, also ich bin eben in Südafrika geboren, in Kapstadt. Also in der Nähe von Kapstadt, eine Stunde mit dem Auto von dort entfernt, in <Stadt in Südafrika>. Dort bin ich in die Gehörlosenschule gegangen und da habe ich Afrikaans gelernt, das ist die Gebärde dafür ((zeigt die Gebärde)) und Englisch. Also die zwei Sprachen, die habe ich 38 Jahre lang gelernt und verwendet und dann bin ich nach Österreich gekommen und da habe ich dann angefangen Deutsch zu üben, davor hatte ich <u>keine</u> Ahnung davon. In meiner Arbeit ist die Alltagssprache Deutsch und ÖGS. Da lerne ich täglich dazu. Aber ich merke, dass ich im Deutschen vor allem Probleme mit den Artikeln habe, also „der“, „die“, „das“ ist ein großes Problem und auch die Fälle, die vier Fälle sind nicht einfach. Also das ist sehr schwierig. Ja (...)
..Deutsch spezifische Sch	13	I: Mhm. Also wenn wir jetzt noch einmal zurück gehen (...) Du hast erzählt, dass du in Südafrika in der Gehörlosenschule warst. Wie ist der Unterricht dort abgelaufen? Kannst du da vielleicht noch ein bisschen mehr dazu erzählen?
	14	B5: Puh (...) Also Afrikaans und Englisch sind sich ja sehr ähnlich, von der Grammatik her und von der Satzstruktur. Zum Beispiel gibt es im Englischen „the“ und in Afrikaans „die“ oder die unbestimmten Artikel „a“ und „an“ sind gleich. Im Afrikaans gibt es auch vier Fälle. Wie (...) Und eben auch die Satzstruktur ist sehr ähnlich. Im Deutschen ist sie <u>viel</u> komplizierter. Im Afrikaans ist das ganz anders. Pff (...) also Ich würde sagen Afrikaans ist sehr einfach.
	15	I: Und kannst du dich erinnern wie war das in der Gehörlosenschule, wie haben die Lehrer dort unterrichtet? Voll in Gebärdensprache oder Lautsprachlich?
..Negative Erfahrungen	16	B5:Nein, nein, nein, nein, nein ((lacht)) also früher war Gebärdensprache verboten ähm bis/ ich muss kurz überlegen bis ich ungefähr 15 oder 16 Jahre alt war. Da hat es dann angefangen das Lehrer auch in Gebärdensprache unterrichtet haben. Aber die Kinder haben natürlich auch heimlich miteinander gebärdet, aber in der Schule mussten wir sprechen. Wir mussten viel lernen, wie man hört. Ich bin zum Beispiel auf einem Ohr schwerhörig und in der Schule war das dann oft so, dass der Lehrer hinter mir gestanden ist und etwas gesprochen hat und ich musste das dann aufschreiben oder musste ihm Antworten, ohne dass ich die Lippen ablesen durfte. Und wir hatten auch sehr viele Logopädiestunden und mussten unsere Aussprache trainieren. Erst jetzt ist es so dass ein paar Lehrer und Lehrerin auch ein wenig Gebärdensprache können, es gibt aber auch einige die noch immer keine Gebärdensprache beherrschen. Also jetzt sind alle meine Lehrer von damals schon in Pension. Aber die neuen LehrerInnen sind alle Gebärdensprachkompetent.
	17	I: Und du hast vorher auch gesagt, dass du auch Englisch gelernt hast (B5:Ja genau Englisch auch) war das gleichzeitig oder etwas später?
	18	B5: Nein das war ein wenig später, lass mich kurz überlegen ((zählt seine Finger ab)) ähm ich muss kurz überlegen in welcher Schulstufe das war. Ich glaube, wenn man das mit dem österreichischen Schulsystem vergleicht, dann

		müsste das in der Mittelschule gewesen sein. Früher gab es ja die Apartheid und getrennte Gruppen, jetzt ist das nicht mehr so.
	19	I: Und kannst du dich vielleicht auch ein wenig an den Englischunterricht erinnern?
..Negative Erfahrungen	20	B5: Puh (...) Ich hasse Englisch! ((lacht)) Die Lehrer ((schüttelt Kopf)) waren sehr streng, deswegen habe ich es auch sehr gehasst und auch eigentlich kein Interesse dafür gezeigt. Aber Englisch ist eben sehr ähnlich/ Ich glaube wir waren ein wenig hinten nach mit dem Englischstoff, aber sonst ist eigentlich sehr ähnlich wie in der hörenden Schule. Es war halt so, dass wir oft Vokabeln gelernt haben. Also das Wort auf der einen Seite aufschreiben mussten und daneben die Bedeutung des Wortes. Und dann haben wir auch die verschiedenen Zeiten gelernt, Vergangenheit, Zukunft usw. Erst später bei der Matura mussten wir dann auch Texte schreiben. Aber das war nicht so einfach für mich, weil ich Englisch hasse ((lacht)).
	21	I: Gut dann fokussieren wir uns jetzt ein wenig mehr auf das Deutsche. Wenn du jetzt zum Beispiel auf der Straße gehst und da ein Werbeplakat siehst oder ein Schild (...) wie oder was machst du da damit du das verstehen kannst?
..Nachfragen	22	B5: Ja also als ich nach Österreich gekommen bin, hatte ich natürlich keine Ahnung. Ich habe dann meistens meine Frau gefragt und äh mit der Zeit habe ich das dann mehr und mehr gelernt vor allem wenn es halt alltägliche Wörter sind, dann weiß ich das jetzt. Wenn es etwas Neues ist, dann schau ich das im Internet nach. Also ich lerne immer noch jeden Tag und man sagt ja „LLL“ also lebenslanges lernen.
..Selbsteinschätzung		
..Wörtliche Übersetzung		
	23	I: Ja das stimmt und wenn du das Internet verwendest äh was verwendest du dann Afrikaans oder Englisch?
..L2 als Hilfe	24	B5: Ja, also die Übersetzung ist nicht immer zu 100 % richtig. Manchmal gibt es ein Wort nicht in Afrikaans dann schaue ich auf Englisch nach. Also ich verwende beide Sprachen.
	25	I: Und wenn du zum Beispiel in ein Restaurant gehst und dort eine Menükarte vor dir hast, woher weißt du dann was du bestellst wie liest du das?
..Wörtliche Übersetzung	26	B5: Ja da kann ich mich noch gut erinnern als ich das erste Mal in einem Restaurant in Österreich war. Da wusste ich nicht was das alles heißt und musste alles am Handy nachschauen. Das braucht Zeit. Bis/ oder wenn ich mit meiner Frau oder Freunden unterwegs, dann habe ich halt die gefragt was das bedeutet und sie haben es mir erklärt. Mittlerweile weiß ich das meiste schon.
..Nachfragen		
..Selbsteinschätzung		
	27	I: Mhm. Gut.
..L2 als Hilfe	28	B5: Aja und manchmal ist es ja auch so, dass in der Karte unter der Speise die Zutaten auf Englisch stehen, also in touristischen Gegenden gibt es das. Das ist sehr hilfreich für mich, weil dann kann ich das einfach lesen.
	29	I: Ja das ist natürlich praktisch und wenn du zum Beispiel einen Brief bekommst äh wie verstehst du dann Inhalt wie liest du ihn?
..Nachfragen	30	B5: Ja, ich lese ihn zuerst selbst. Wenn ich mir nicht sicher bin dann frage ich meistens meine Frau, vor allem wenn ich etwas unterschreiben muss. Dann schauen wir, ob wir den Text gleich verstanden haben. Erst dann unterschreibe ich.
	31	I: Das bedeutet, wenn du einen Brief bekommst und du kennst einige Wörter (B5: Ja) dann kannst du dir den Kontext erschließen?
..Kontext	32	B5: Ja genau!
	33	I: Mhm. Und wenn du zum Beispiel in der Straßenbahn bist oder egal wo eigentlich und du eine Zeitung liest äh wie kannst du dir den Inhalt erschließen?
..Anwendungsmöglichkeiten	34	B5: Ja am Anfang, als ich meine Ausbildung angefangen habe, habe ich das oft gemacht zum Üben oder auch eben im Fernsehen habe ich die Untertitel auf Deutsch eingestellt, dass ich halt einfach überall lerne und ich versuche so halt immer mehr und mehr zu verstehen das klappt jetzt eigentlich auch schon ganz gut, aber früher hab ich auch oft die Zeitung aufgeschlagen und dann wieder weggelegt. Aber Jetzt verstehe ich schon einiges und blättere gerne durch.
..Kontext	35	I: Und wenn du früher die Zeitung aufgeschlagen hast und da waren viele Bilder

..Kontext		36	dabei, dann konntest du den Kontext erschließen oder hast dir gedacht, dass es dieses oder jenes Thema sein könnte?
		37	B5: Ja genau. Visuell.
		38	I: Oder du hast vielleicht mit Freunden schon über ein Thema gesprochen/
		39	B5: Ja genau dann kann ich einen Kontext herstellen. Stimmt.
..Nachfragen		40	I: Und wenn du zum Arzt gehst und dort ein Formular ausfüllen musst. Wie machst du das?
..Kommunikationsstrateg		41	B5: Ja einige Sachen kenne ich natürlich schon, die fülle ich aus. Wenn ich etwas nicht weiß dann frage ich den Arzt. Ich gehe meistens allein zum Arzt und gebärde dann auch immer dazu, wenn ich spreche, damit der Arzt weiß, dass ich gehörlos bin und dann ist es auch oft so dass der Arzt dann ähm irgendwie mir das zeigt was das bedeutet oder auf irgendwelche Bilder im Raum deutet.
..Gebrauch von unspezivische		42	I: Das heißt du gehst meistens ohne Dolmetscherin zum Arzt und gebärdest dazu damit der Arzt dann sofort weiß, dass du gehörlos bist.
		43	B5: Ja genau. So zeige ich, dass ich gehörlos bin. Einige wollen das verheimlichen und sagen nichts und dann kommt es auf zu Missverständnissen.
..Nachfragen		44	I: Ja aber das Formular ist eigentlich einfach für dich. Name, Adresse, usw. weißt du und wenn eine vertiefende Frage ist/
		45	B5: frage ich nach, genau.
..Unterstützung		46	I: Okay. Und wenn du eine E-mail auf Deutsch schreiben musst, wie machst du das?
..Selbsteinschätzung		47	B5: ((lacht)) ich habe es super! Ich kann das eigentlich immer meiner Frau geben oder meinem Sohn. Und frage sie, ob sie mir helfen. Also Deutsch lesen oder kommunizieren kann ich oder einfache Sachen schreiben kann ich, aber wenn ich etwas offizielles schreiben muss ist es nicht so einfach und mir fallen die richtigen Worte nicht ein.
		48	I: Darf ich Fragen, ob deine Frau auch gehörlos ist?
		49	B5: Ja sie ist auch gehörlos, aber sie ist in Österreich geboren.
..Kommunikationsst		50	I: Ah ja okay. Das heißt du bittest meistens deine Frau um Hilfe. Wie schaut es mit SMS aus? Inoffiziell zwischen Freunden. Wie machst du das? Wie schreibst du die?
..Wörtliche Überset		51	B5: Das mache ich eigentlich nicht. Ich videotelefoniere meistens. Das ist einfacher. Wenn ich SMS schreibe, dann nur kurze Sachen. Oder ich verwende den Translator vom Englischen ins Deutsche und schicke es dann.
..L2 als Hilfe		52	I: Okay gut und wie machst du das, wenn du neue Vokabeln lernst oder neue Wörter lernst. Wie lernst du die?
..Nachfragen		53	B5: Ich frage jemanden oder ich benutze den Translator.
..Wörtliche Übersetzung		54	I: Okay ja. Aber wie merkst du dir die Wörter?
..Selektive Wahrnehmung		55	B5: Ich schreibe sie mir auf oder ich speichere sie mir irgendwo und dann kann ich dort wieder nachschauen, wenn ich irgendetwas vergessen habe, dann weiß ich wo ich nachschauen kann. Aber die alltäglichen Wörter, die weiß ich eigentlich schon, das ist eigentlich mehr so für Wörter die ich nicht so oft verwende, die speichere ich mir irgendwo oder schreibe sie mir auf und behalte sie mir dort.
		56	I: Und dann machst du dir eine Liste oder wie schaut das genau aus? Wie machst du das?
		57	B5: Wie meinst du das?
		58	I: Ja also wenn du (...) du hast ja schon gesagt die alltäglichen Wörter, die weißt du schon, aber wenn du zum Beispiel ein neues Wort hast, wie kannst du dir die merken? Schreibst du die auf in einer Liste und dann eben zum Beispiel das Wort in Afrikaans oder in Englisch dazu oder wie machst du das?
..Wörtliche Übersetzung			B5: Ja genau. Ich habe zum Beispiel ein Wort und dann gebe ich das Wort in Afrikaans dazu und schreibe dann aber auch in Deutsch nochmal dazu was das bedeutet ähm genau. Ich habe das Wort auf Afrikaans und schreibe dann daneben die Bedeutung in einem Satz dazu.

	59	I: Ah okay und schreibst du das einmal auf oder übst du das? Oder wie machst du das?
..Ausblick	60	B5: Ja in der Ausbildung dort macht man das so. Also darum mach ich das <u>jetzt</u> so, aber wie das in Zukunft aussieht das weiß ich nicht, aber wenn ich etwas vergessen habe dann kann ich dort nachschauen zum Beispiel. Ja aber schau mal wie das dann in Zukunft weitergeht.
..Wörtliche Übersetzung	61	I: Mhm und was machst du zum Beispiel wenn du ein Wort vergessen hast wie kannst du das quasi wiederfinden?
..Nachfragen	62	B5: Im Internet. Ja also ich verwende den Translator (...) also eigentlich meistens das oder ich frage jemanden. Genau, ich frage jemanden, der erklärt es mir dann in Gebärdensprache dann weiß ich es wieder. Also ich frage einfach.
	63	I: Mhm das selbst ja schon gesagt (...) entschuldige ich hab dich gar nicht gefragt. Warst du schon mal in einem Deutschkurs?
	64	B5: Nein niemals.
	65	I: Aber jetzt bist du in einer Ausbildung und dort hast du auch Deutsch als Unterrichtsfach?
	66	B5: Ja genau.
..Unterstützung	67	I: Und was machst du außerhalb der Ausbildung? Wie lernst du Deutsch?
	68	B5: Ich arbeite. Dort lerne ich auch Deutsch und muss zum Beispiel auch Dokumente schreiben und es lernen. Manchmal frage ich dann auch nach Unterstützung. Meine Kollegen helfen mir eigentlich immer.
	69	I: Mhm das heißt du lernst sehr viel im Alltag. Schnappst dort überall Wörter auf, wenn du irgendwo ein Schild siehst zum Beispiel oder irgendwo neue Wörter sind dann lernst du sie so.
..Kommunikationsstrateg	70	B5: Ja genau. Als ich das erste Mal nach Österreich gekommen bin und mit dieser Arbeit angefangen habe, wussten meine Kollegen schon dass ich auch Englisch kann und dann haben sie oft Englisch mit mir gesprochen aber ich habe sie gebeten, dass Sie bitte Deutsch mit mir sprechen. Sie haben mich dann eben auch gefragt warum und dann hab ich gesagt „Ich möchte Deutsch lernen ich wohne jetzt hier. Ich muss das irgendwann können“ aber es war nicht so einfach zu lernen und die Kollegen sind jetzt bemüht mit mir Deutsch zu reden. Manchmal wenn ich etwas nicht verstehe, dann sagen sie es halt auf Englisch und so läuft es eigentlich sehr gut.
..Kontaktsuche nach nativ	71	I: Ja und wie hast du Gebärdensprache gelernt? Hast du dafür einen Kurs besucht? Oder durch deine Frau gelernt?
..Kontaktsuche nach native Sp	72	B5: Ja, durch die Arbeit und den Alltag. Ähm hab ich einfach immer wieder nachgefragt aber die südafrikanische Gebärdensprache und die österreichische Gebärdensprache ist auch sehr ähnlich. Deutsch ist auch recht ähnlich wie Holländisch und Afrikaans ist ja eine Mischung daraus deshalb sind auch einige Sachen ähnlich.
..Material	73	I: Sehr gut. Dann sind wir jetzt schon bei der letzten Frage: Was denkst du was könnte dir helfen, damit du selber zu Hause Deutsch lernst?
..Lernmaterial	74	B5: Bücher. Bücher bestellen. Von Niveau A1, A2, B1 und so weiter. So übe ich. Ich habe auch schon Bücher bekommen und damit kann ich gut selbst lernen, das mach ich eigentlich auch.
..Lernmaterial	75	I: Und in den Büchern sind verschiedene Aufgaben, die du ausfüllen musst?
	76	B5: Ja genau. Also das sind Grammatik Übungen oder auch im Internet gibt es dann so Übungen, also eigentlich verwende ich beides Internet und Bücher.
	77	I: Super! Gut. Vielleicht zum Schluss... fällt dir noch irgendwas ein dass du noch zum Thema Deutsch lernen erzählen möchtest oder zu deiner Sprachlernerfahrung gibt es noch irgendetwas das du gerne ergänzen würdest?
	78	B5: Ich bin jetzt schon bald 4 Jahre in Österreich und übe fleißig Deutsch. Manchmal wenn ich dann mit Freunden aus Südafrika gebärde, merke ich dass mir die südafrikanische Gebärde nicht mehr einfällt ähm also in meinem Hirn ist

es dann einfach schon vergessen ist schon Weg aber wenn ich dann zum Beispiel lange wieder südafrikanische Gebärdensprache verwende dann fällt mir die österreichische Gebärdensprache nicht mehr ein und damals als wir von Südafrika nach Österreich gezogen sind, war mein Sohn im Kindergartenalter und konnte nur Afrikaans sprechen und war dann die erste Woche sehr still im Kindergarten und nach einer Woche hat sich das komplett geändert und er hat wahnsinnig viel gesprochen. Ich habe ihn dann auf Afrikaans etwas gefragt und er meinte er versteht das nicht mehr, er kann nur noch Deutsch sprechen. Mittlerweile mischen wir eigentlich alles Zuhause: Afrikaans, Deutsch, österreichische Gebärdensprache und südafrikanische Gebärdensprache. Das klappt jetzt auch sehr gut.

79 I: Wie alt war dein Kind als ihr nach Österreich gezogen seid?

80 B5: 4 Jahre.

81 I: Mit 4 Jahren. Wahnsinn! In einer Woche so schnell!

82 B5: Ja das war verrückt und davor eben haben wir ganz normal auf Afrikaans geplaudert und plötzlich sagt er, er kann nichts mehr und ich habe äh nur noch blöd aus der Wäsche geschaut und gefragt "Wie bitte?"

83 ((beide lachen))

84 I: Das kann ich mir vorstellen. Gut, wenn es sonst nichts mehr gibt, dann beende ich jetzt die Aufnahme.

B.4.6 Interview mit B6 (Amir)

..Negative Erfahrungen

- 1 I: Danke nochmal, dass du dir heute Zeit genommen hast. Als erstes eine einfache Frage: Wie alt bist du?
- 2 B6: 45 Jahre
- 3 I: 45. Mhm. Und wo bist du geboren?
- 4 B6: Im Iran. Ich bin jetzt ca. 2 1/2 Jahre in <Stadt>. Und bin dann auch bald bei <Name des Instituts> eingestiegen und gehe dort regelmäßig hin.
- 5 I: Mhm. Und was ist deine erste Sprache die du gelernt hast?
- 6 B6: Iranisch.
- 7 I: Das heißt deine Eltern sind hörend? (B6: Ja) Und sie haben lautsprachlich mit dir kommuniziert? Sprichst du auch iranisch?
- 8 B6: Nein. Im Iran und in meiner Schule gab es viele, die Gehörlos sind, so wie ich. Es gab 3 Klassen zu je 8 Personen oder 9. In jedem Fach hatten wir andere Lehrer zum Beispiel in Mathe oder Chemie. Aber es war sehr schwer, weil die Lehrer gesprochen haben. Alle Gehörlosen mussten Lippen lesen und die Lehrer sehr langsam sprechen. Sie konnten nur ganz ein wenig gebärden. Meistens haben sie auf der Tafel geschrieben.
- 9 I: Das bedeutet deine Eltern sind hörend und haben iranisch mit dir gesprochen und du musstest Lippen lesen richtig? (B6: Ja, genau.) Okay. Dann kommen wir zur ersten großen Frage: In deinem Leben welche Sprachen hast du bis jetzt gelernt? Du hast ja schon erzählt, dass du mit deinen Eltern lautsprachlich kommuniziert hast und dann in die Schule gekommen bist. Welche Sprachen wurden da dann unterrichtet?
- 10 B6: Mit 8 Jahren bin ich in den Kindergarten gekommen, da wurde viel gespielt, wir hatten viele Logopädiestunden und haben auch ein wenig Gebärdensprache gelernt. Da war ich ungefähr 2 Jahre und dann mit 9 1/2 bin ich in die 1. Klasse gekommen. Dort war ich 5 Jahre und dann kam ich in die nächst höhere Schule. Ich kenne das Wort nicht, aber ich kann dir meine Dokumente zeigen. Ich kann dir später ein Foto davon schicken. (I: Brauchst du nicht, danke.) Dort bin ich jedenfalls 3 Jahre zur Schule gegangen und hab meinen Abschluss gemacht und danach habe ich Elektronik gelernt. Man konnte zwischen Architektur, Design und Elektronik auswählen und mich hat Elektronik am meisten interessiert.
- 11 I: Das heißt in der Schule gab es die 3 Zweige und du hast Elektroniker gewählt?
- 12 B6: Ja genau. Die Ausbildung dauerte 4 Jahre, dann hab ich mein Diplom bekommen und Arbeit gesucht. Ich habe gesucht, aber es war schwer, gleich wie in Österreich. Die Situation ist nicht einfach für gehörlose. Ich habe dann noch eine Ausbildung gemacht 1 1/2 Jahre. Und war dann Elektroniker. Dann habe ich auch eine Arbeit gefunden und 11 Jahre gearbeitet. Wie sagt man das? F-a-r-b-i-k. Für Milch und Käse haben wir da Plastikverpackungen gemacht. Die Arbeit hat mir sehr gut gefallen, aber durch die chemischen Stoffe war ich häufig krank und musste oft zum Arzt. Wegen meinen gesundheitlichen Problemen habe ich dann gekündigt.
- 13 I: Und dann? Wann bist du nach Österreich gekommen?
- 14 B6: Ja ich habe da eben gekündigt. Und dann habe ich einen gehörlosen Freund getroffen, der für Hochzeiten, hmm wie soll ich das sagen. Du weißt ja zu Weihnachten gibt es Weihnachtsschmuck oder Valentinstag, da haben wir so Stickereien gemacht. Ich habe leider kein Foto mehr davon. Ich kann meinen Freund fragen, ob er mir das schickt und ich leite es weiter. 10 Jahre hab ich dort gearbeitet und dann bin ich nach Österreich gekommen. (I: Mhm.) Ich hatte ein volles Leben, mir war nie fad. Auch im Kindergarten habe ich angefangen Sport zu machen. Ich war im gehörlosen Fußballverein. (I: Wow. Super!) Ja ich war im Fußballverein seit ich 12 bin bis (...) ungefähr 35. Ich bin außerdem verheiratet und habe Kinder und seit dem hatte ich keine Zeit mehr für den Verein.
- 15 I: Wow. Das glaub ich. Und als du dann nach Österreich gekommen bist, bist du sofort zu <Name des Instituts> gekommen?
- 16 B6: Ja. Ich wollte eigentlich nach Deutschland. War aber zuerst 5 Monate in Salzburg und nach dem ich mit dem Interview fertig war, dachte ich mir, dass ich gerne in eine große Stadt würde, nach Wien. Aber ich hatte keine Dolmetscher und die Kommunikation war ein großes Problem. Dann haben sie entschieden, dass ich nach <Stadt in Österreich> soll. Dann bin ich dahin gezogen. Hier habe ich dann eine andere gehörlose Person aus dem Iran getroffen und mich sehr gefreut. Er hat mir dann Sachen in dieser Stadt gezeigt

		und mir am Anfang ein wenig geholfen. Nach dem ich dann meinen positiven Bescheid bekommen habe, konnte ich zu <Name des Instituts> gehen. Ja, genau. Da bin ich jetzt seit ungefähr einem Jahr und die Zeit ist so schnell vergangen.
	17	I: Okay. Gut. Du hast ja schon gesagt, dass du im Iran in die Schule gegangen bist und die Lehrer dort lautsprachlich unterrichtet haben. Konnten die auch ein wenig Gebärdensprache?
..Positive Erfahrungen	18	B6: Ja ein bisschen. Es gab viele Lehrer dort und vielleicht konnte die Hälfte oder sagen wir 10- 15 Personen konnten ein wenig Gebärdensprache und haben auch viel Pantomime gemacht. 2 Lehrer, die schon lange an der Schule gearbeitet haben, haben sich viel von den Gehörlosen abgeschaut und beherrschte die Sprache recht gut. Voll gebärden konnten sie aber nicht. Aber sie waren bemüht, haben viel auf die Tafel geschrieben und langsam gesprochen. Wir hatten viele Schreibübungen und sie haben uns gesagt, ob es richtig oder falsch ist. Wir konnten sie verstehen. Es war kein Problem alles gut.
	19	I: Hast du dann mit deinen Mitschülern trotzdem gebärdet?
..Positive Erfahrungen	20	B6: Ah das hab ich ganz vergessen. Es gab einen Lehrer, der war sehr streng und hat uns immer extra lange Wörter gegeben und lange Geschichten erzählt, die wir nicht verstanden haben. In der Klasse gab es Gehörlose und Schwerhörige und die Schwerhörigen haben uns dann oft gebärdet, was der Lehrer sagt. Das war ein Glück! So konnten alle den Lehrer verstehen.
	21	I: Interessant! Und in der Schule im Iran hast du schreiben gelernt, in iranisch und hast du dann auch noch andere Sprachen gelernt? Englisch, Französisch oder andere Sprachen?
	22	B6: Im Iran waren alles aus Iran. Es gab keine Mitschüler aus anderen Ländern.
	23	I: Ah, nein ich meinte, ob in der Schule auch noch andere Sprachen unterrichtet worden sind oder nicht?
	24	B6: Ich verstehe die Frage nicht.
	25	I: Zum Beispiel hier in Österreich lernen wir als erstes Deutsch in der Schule, dann Englisch und dann vielleicht noch Französisch und dann vielleicht noch Latein. Es werden uns dann mehr und mehr Sprachen unterrichtet. Wie sieht das im Iran aus?
..Negative Erfahrungen	26	B6: Ja, also es gibt Englisch. Aber die Bücher auf Englisch sind sehr schwer. Gehörlose können kein Englisch. Aber wir hatten auch 2 Jahre Arabisch. Das ist jedoch alles an mir vorbeigegangen. Unsere Lehrer hatten auch spezielle Bücher für Gehörlose, da gab es keine schweren Wörter sondern mehr kurze, einfache Wörter. Die Gehörlosen haben auch Probleme beim Schreiben. Sätze und Texte sind sehr schwer, aber kurze, leichte Wörter das geht. Das braucht viel Übung. Hörende können lange Aufsätze schreiben und Texte verstehen. Bei Gehörlosen ist das anders.
..Negative Erfahrungen	27	I: Mhm. Verstehe. Das heißt aber du hattest auch Arabischunterricht?
	28	B6: Mhm. Ja aber alle Gehörlosen hassen Arabisch. Wir kommen aus dem Iran, wir schreiben iranisch. Für was brauchen wir Arabisch? Bei den Prüfungen sind wir gehörlosen immer durchgefallen.
	29	I: Das heißt du kannst noch ein ganz kleines bisschen Arabisch?
	30	B6: Nein, ich habe keine Ahnung.
	31	I: Schon vergessen? Englisch?
..Selbsteinschätzung	32	B6: ((schüttelt Kopf)) vielleicht ganz, ganz, ganz wenig. Als ich dann nach Österreich kam, hab ich mit Deutsch angefangen. Aber es ist sehr, sehr schwer. Seit 1 Jahr versuche ich auf Deutsch zu lesen, aber es ist unmöglich. <Name des Instituts> hilft mir. Als ich ankam konnte ich gar nichts und jetzt kann ich schon die ÖGS. Das Handy hilft mir. Da kann ich Sachen übersetzen und langsam ein wenig schreiben. Auch die Kommunikation mit anderen Gehörlosen ist jetzt schon besser.
	33	I: Jetzt kommen wir genau zu dem Thema. Wenn du zum Beispiel auf der Straße gehst und ein Schild siehst, auf dem etwas auf Deutsch geschrieben ist. Wie kannst du den Inhalt verstehen?
..Wörtliche Übersetzung	34	B6: Schwer. Manchmal mache ich ein Foto und schaue dann Zuhause nach und übersetze es mit dem Handy. Dann verstehe ich es. Aber ich muss noch viel üben und viele Wörter lernen.
..Selbsteinschätzung	35	I: Und wenn du dein Handy verwendest, wie übersetzt du da? Von deutsch auf

..L2 als Hilfe	36	iranisch? (B6: Ja) Oder manchmal auch Deutsch - Gebärdensprache?
..Wörtliche Übersetzung	37	B6: Hm. Das ist meistens falsch. Englisch ist meistens besser. Also was ich auch mache ist, dass ich zuerst vom Deutschen ins Englische übersetze und dann ins Iranische. (I: Ah) Wenn etwas ähnlich ist, dann verstehe ich es sofort, aber sonst ist es ein Problem und ich muss Englisch verwenden.
..Selbsteinschätzung	38	I: Das bedeutet, wenn du auf der Straße ein Schild siehst, zum Beispiel "Achtung! Von blablabla" Wie machst du das? Wie kannst du das verstehen?
	39	B6: Jetzt ist es schon besser. Früher hatte ich keine Ahnung. Ich muss viel üben, übersetzen und merken. Langsam ist es schon besser. Ich kann noch nicht alles, aber immer ein wenig mehr.
	40	I: Mhm. Und wenn du zum Beispiel im Restaurant die Speisekarte anschaust. Woher weißt du dann was du bestellen möchtest?
	41	B6: Ich bin noch nie in ein Restaurant gegangen. Ich war nur einmal mit dem Kurs waren wir gemeinsam und ich bin mitgegangen und war ganz still. Die anderen haben mir dann erklärt welche Speisen es gibt. Und dann konnte ich ein Essen auswählen und bestellen. Aber alleine bin ich noch nie gegangen, noch nie, da habe ich Angst. Weil Deutsch für mich schwer ist und ich nicht lesen kann.
..Kontext	42	I: Mhm. Auch nicht zum Beispiel bei einem Kebabstand oder irgendein Lokal wo man von der Straße aus bestellen kann?
	43	B6: Kebab meinst du? Ja das schon. Wenn oben die großen Fotos sind, dann probiere ich schon mal was neues. Wenn ich das Essen auf dem Foto sehe. Dann schreibe ich das ab oder wenn der Mann kommt, dann zeige ich darauf was ich will. Dann bekomme ich mein Essen.
..Wörtliche Übersetzung	44	I: Das bedeutet, wenn ein Bild dabei ist, dann traust du dich auch bestellen. (B6: Richtig) Und wenn du zum Beispiel einen Brief bekommst. Wie kannst du den Inhalt verstehen?
..Kommunikationsstrategien	45	B6: Hm. Das ist kompliziert. Vor allem wenn es ein langer Text ist. Aber ich kann mit meinem Handy das scannen und dann übersetzen lassen. Ein wenig kann ich es dann verstehen, aber viele Wörter verstehe ich meistens nicht. Dann gehe ich zur Sozialberatung, dort helfen mir die Dolmetscher.
	46	I: Gut. Und Wenn du in der Straßenbahn zufällig eine Zeitung siehst und die lesen willst, wie machst du das?
..Kursangebote	47	B6: Ja Deutsch ist für mich bis jetzt sehr schwer. Ich bin zwar bei <Name des Instituts>, aber ich sage ihnen immer wieder, dass ich noch mehr Deutsch üben will. Die anderen Gehörlosen können schon mehr, aber ich bin neu nach Österreich gekommen. Im Unterricht verstehe ich dann meistens vieles nicht, weil die anderen schon ein höheres Niveau haben. Wenn so viele Wörter sind, dann bin ich ganz verwirrt, weil ich die nicht verstehe. Das ist ein Problem. Ich möchte Deutsch lernen. Schritt für Schritt. Ich hätte gerne so Bücher. Buch Nummer 1,2. Zuerst Wörter üben, dann kurze Sätze. Das muss man einfach viel üben. Vor 8 Monaten kam eine neue Lehrerin. Die hat einen guten Unterricht gemacht. Ich habe viele neue Wörter gelernt und mich sehr gefreut und dann kam Corona. Das ist ein Problem. Jetzt sitze ich alleine Zuhause und übe manchmal Wörter und schreibe kleine Sätze und dann schicke ich es an die Lehrerin. Sie korrigiert es dann und schickt mir ein Foto zurück. Aber bis jetzt sind es nur sehr leichte Worte. Lange Wörter sind sehr schwer. Das schaffe ich nicht. Auch bei einer Zeitung, wenn ich so viele Wörter auf einmal sehe, dann gebe ich auf.
..Positive Erfahrungen	48	I: Wenn zum Beispiel Bilder dabei sind kannst du dann den Kontext erraten?
..Selbsteinschätzung	49	B6: Mhm.
..Kontext	50	I: Zum Beispiel wenn der Lehrer über irgendein politisches Thema unterrichtet und du dann später ein Bild in der Zeitung siehst, kannst du dann einen Zusammenhang herstellen?
..sonstige Ressourcen	51	B6: Ja. Wir haben öfters Unterricht in dem der Inhalt von Zeitungen besprochen wird, aber ich selber kann das nicht lesen. Ich möchte lieber Deutsch lernen. Ich brauche Hilfe, damit ich das üben kann.
..Kommunikationsstrategien	52	I: Mhm. Und wenn du zum Beispiel zum Arzt gehst und dort ein Formular ausfüllen musst. Wie machst du das?
		B6: Das mache ich nie. Ich selbst? Das mache ich nie. Name, Familie, Alter, so Sachen kann ich schon schreiben. Aber andere Themen (...) Sowieso gehe ich immer zur Gehörlosenambulanz, da kann der Arzt Gebärdensprache oder ich habe Dolmetscher dabei.

..Kommunikationsstrategien	53	I: Oder zum Beispiel zu anderen Themen gibt es auch Formulare, zum Beispiel bei der Wohnung oder beim Amt. Also ein Formular mit Name, Adresse, Sozialversicherungsnummer und anderen Fragen. Wie füllst du das aus?
	54	B6: Das ist sehr schwer für mich. Manchmal helfen mir Dolmetscher.
	55	I: Und wenn du selber ein E-mail oder eine SMS schreibst, wie machst du das?
	56	B6: E-Mails schreibe ich eigentlich nie. In den zwei Jahren, in denen ich jetzt hier bin, habe ich nie eine E-Mail schreiben müssen. Ich habe zwar eine E-mail Adresse, aber die verwende ich nie. Dasselbe wie beim Brief, ich gehe zur Sozialberatung und lasse mir dort helfen. Alleine schreibe ich nie eine E-mail. Ich habe Angst, dass ich Fehler mache. Besser, wenn es jemand anderes macht, von der Sozialberatung.
..Kommunikationsstrategien	57	I: Und wie sieht es mit SMS oder WhatsApp aus?
	58	B6: Ja also mit dem Handy schreibe ich manchmal schon kurze Sachen. Zum Beispiel "Wann kommen?" oder "Möchte Fragen". Mit dem Handy kann ich ja auch übersetzen.
..Wörtliche Übersetzung	59	I: Mhm. Okay gut.
	60	B6: Das Handy ist gut, es hilft mir. Aber auch nicht so gut, weil ich dadurch faul werde. Dadurch kann ich einfach auf Iranisch schreiben, übersetzen und schicken und muss selber nicht überlegen. Aber ich weiß, es wäre besser, wenn ich es ohne Handy könnte. Damit ich dann irgendwann auch Lippen lesen kann, wenn jemand langsam spricht. Also ich bräuchte einerseits viel Deutschunterricht, aber ich müsste auch selber viel machen. Aber Deutsch ist einfach sehr schwer für mich.
..Selbsteinschätzung	61	I: Mhm ich weiß, das Deutsch schwer ist. Und wie merkst du dir neue Vokabeln?
	62	B6: Ja Vokabeln merke ich mir gut z.B. Tisch, Schnee, Sonne, Brille, Brief also die Wörter kann ich mir merken. Aber Sätze/
..sonstige Ressourcen	63	I: Aber wie merkst du dir die?
	64	B6: Zum Beispiel "Jetzt ich will schlafen" oder "Ich brauche einen Apfel" oder "Auto"
..Selbsteinschätzung	65	I: Mhm. Ja aber wenn du dir ein neues Wort merken willst, dass du nicht kennst. Zum Beispiel "P-l-a-g-i-a-t" . Das Wort kennst du zum Beispiel nicht. Wie kannst du dir das merken?
	66	B6: Ich verstehe dich nicht. P-l
..Selbsteinschätzung	67	I: Ich habe dir absichtlich ein schweres Wort gegeben. ((Buchstabiert das Wort noch ein mal))
	68	B6: Kenn ich nicht.
..Selbsteinschätzung	69	I: Nein lassen wir das. Ich erkläre es dir später. Irgendein neues Wort ((schaut sich im Raum um)) zum Beispiel ((zeigt nach hinten)) G-i-t-a-r-r-e. Wie kannst du dir das merken?
	70	B6: Hm merken. Gitarre.
..Wiederholung	71	I: Ja wie kannst du die Gebärde mit dem Wort verbinden? Schreibst du es auf und schaust das Wort so lange an bis du es dir merkst?
	72	B6: "Ich mag eine Gitarre". Stimmt das?
..Wiederholung	73	I: Hm wie kann ich das erklären. Ich meine, wenn du im Unterricht neue Wörter lernst. Wie merkst du dir die? Wenn du ein Wort zum ersten Mal siehst, hast du es dann am nächsten Tag vergessen oder kannst du dir alles sofort merken?
	74	B6: Nein. Das braucht lange. Wenn ich ein neues Wort lerne, muss ich das üben. Ich muss mir das aufschreiben und mehrere Tage üben.
..Wiederholung	75	I: Aber wie üben?
	76	B6: Ich selbst. Ich schau mir ein Wort an, dann gebe ich den Zettel weg und versuche es noch einmal zu schreiben und dann vergleiche ich. Und sehe ob es richtig ist oder nicht. Ich kontrolliere mich selbst.
..Selektive Wahrnehmung	77	I: Das heißt du schreibst ganz viel selber.
	78	B6: Ja, ich schreibe viel selber. Vor allem so alltägliche Sachen, wie "Hallo! Wie gehts?" Das kann ich mir schon gut merken, wenn es immer wieder wiederholt wird. Aber andere Wörter sind viel Arbeit. Die alltäglichen Sachen vergesse ich aber nicht so leicht. Ganz schwierig sind die Wörter "die, der, das" oder "er,sie" und wann was kommt. Das ist sehr verwirrend für mich, das kann ich mir nicht merken.
..Deutsch spezifische Schwier	79	I: Und wenn du etwas schreibst und dann fällt dir ein Wort nicht mehr ein. Was machst du dann?
	80	B6: Zum Beispiel "die, der, das" ist ein großes Problem. Ich weiß das das oft

..Deutsch spezifische Schwier		vor einem groß geschriebenen Wort ist. Zum Beispiel Katze hat am Ende ein e, da kommt "die" davor. Aber es gibt so viele Wörter und das ist so kompliziert. Das ist kompliziert für mich.
	81	I: Mhm. Aber wenn du etwas schreiben willst und du weißt ähm (...) Zum Beispiel noch einmal "Die Gitarre klingt schön" nur als Beispiel. Also du willst das schreiben, aber du weißt nicht wie das deutsche Wort für Gitarre ist. Was machst du dann?
..Wörtliche Übersetzung	82	B6: Wenn ich das Wort nicht kenne, hilft mir mein Handy.
	83	I: Ah das Handy. Okay. Das heißt du suchst das Wort auf Iranisch und übersetzt dann ins Deutsche.
	84	B6: Ja genau. Manchmal ist die Übersetzung gut und manchmal ist sie falsch.
	85	I: Mhm. Gut. Und du hast ja erzählt, dass du bei <Name des Instituts> bist. Aber was machst du zu Hause? Wie übst du da?
..Lernmaterial	86	B6: Ja ich schau mir zuhause Bücher an und Unterlagen, die wir gerade im Unterricht lernen und übe das. Aber momentan habe ich gerade private Probleme und muss oft zum Arzt gehen. Meine Familie ist in Deutschland und die Situation ist gerade nicht einfach für mich. Da ist Deutsch momentan zweitrangig. Von <Name des Instituts> bekomme ich zwar ein paar Aufgaben aber das wars. Ich bin alleine zu Hause und mir ist oft fad. Ich würde gerne Deutsch lernen, aber ich wüsste nicht wo anfangen. Die Bücher sind für mich zu schwierig. Ich denke es wäre gut für mich, wenn ich zuerst die einzelnen Wörter lerne bis ich sie kann und dann anfangen Sätze zu schreiben. Andersherum ist es schwierig.
..Probleme		I: Mhm. Wenn ich dich richtig verstanden habe, dann hast du manchmal keine Motivation zum lernen (B6: Mhm) und außerdem fehlt dir das richtige Material, damit du selber lernen könntest stimmt's? (B6: Mhm) Das heißt du hast keine Bücher mit denen du gut lernen kannst
..Ausblick	87	B6: Nein nichts. Stimmt. Außerdem kann ich momentan keine anderen Gehörlosen treffen, ich bräuchte wieder einen Sport oder wie in <Stadt in Österreich> ein Gehörlosenverein, wo sich immer wieder Gehörlose treffen und ich mich austauschen könnte. Und dann könnte ich mit den neuen Freunden auch SMS schicken und mein Deutsch üben. Das ist ein Problem.
..Material		I: Mhm. Ich komme jetzt zur letzten Frage. Wie kann man dir helfen, damit du alleine lernen kannst? Was bräuchtest du da?
..sonstige Ressourcen	88	B6: Ja meine Lehrerin bei <Name des Instituts> hat mir eh ein Buch gegeben, da kann ich zuerst Wörter lernen, dann die Artikel und dann Sätze üben. Auch bekomme ich immer wieder Arbeitsblätter zum üben. Ganz wichtig finde ich auch Prüfungen. Wenn der Unterricht fertig ist. Also das man so alle zwei Wochen eine Prüfung hat. Das ist dann sowie ein Befehl. Dann muss man lernen. Sonst macht man Zuhause nichts. Das wäre besser.
	89	I: Ja, das stimmt.
..Lernmaterial	90	B6: Aber ganz wichtig wären gute Bücher zum lernen. Mit so Sachen, was man beim Arzt braucht oder wie man Essen bestellt.
..sonstige Ressourcen		I: Mhm. Das heißt Dinge, die für die alltägliche Kommunikation wichtig sind.
	93	B6: Ja genau. Das was man täglich braucht. Ich verstehe den Inhalt vom Unterricht zwar, aber dann brauche ich es nie und vergesse es wieder.
	94	I: Darum hast du ja gesagt, dass du gerne mehr Prüfungen hättest, damit du lernen musst und es nicht so schnell vergisst.
	95	B6: Ja, ich würde mich gerne 1 Jahr intensiv mit Deutsch beschäftigen. Und wenn ich dann in der Prüfung gut bin, dann bin ich "frei". Ja (...) Ich möchte ein höheres Deutschniveau haben, damit ich mir dann eine Ausbildung oder Arbeit suchen kann.
..Ausblick	96	I: Ja gut. Dann bin ich jetzt fertig. Ist dir noch irgendetwas eingefallen zum Thema "Deutsch lernen" oder Sprachen lernen, das du noch gerne ergänzen würdest?
	97	B6: Ich glaube, ich denke schon etwas anders. Ich bin schon 45. Ich habe dir ja schon gesagt, ich denke dass Bücher wichtig sind, dass man viel übt, Prüfungen. Ich denke, es ist auch wichtig zu wissen, wie das Leben in Österreich abläuft. Gehörlosenkultur ist auch sehr wichtig. Also ich denke, dass Deutsch und Gebärdensprache sehr wichtig ist. In Linz und in Wien sind die Gebärdensprachen ja ein wenig unterschiedlich. Aber der Unterricht sollte in Gebärdensprache sein. Für Gehörlose ist außerdem eine Arbeit sehr wichtig. Also drei Sachen sind wichtig: Deutsch, Gebärdensprache und Arbeit bzw.
..Kulturelle Erfahrungen	98	

..Kulturelle Erfahrungen



99

Ausbildung. Ich habe zwar Elektroniker gelernt und ein Diplom da, aber ich müsste trotzdem in Österreich noch einmal eine Ausbildung machen und da habe ich aber ein Problem mit dem Deutschen. Auch mit Dolmetschern ist so eine Ausbildung nicht so einfach für mich. Ich bin jetzt 2 1/2 Jahre da und mir ist langweilig. Eine Ausbildung würde mir helfen, damit mein Leben besser wird. Ich Arbeit finde und wieder glücklich sein kann.

I: Ja, das stimmt. Gut ich drücke jetzt mal auf Stopp.

B.4.7 Interview mit B7 (Lailah)

	1	I: Okay, gut. Passt alles?
	2	B7: Ich muss noch kurz die Einstellungen ändern. Moment, jetzt bist du gerade ganz klein. Ich habe da etwas falsches geklickt.
	3	I: ((wartet bis alles eingestellt ist)) Okay gut. Zuerst eine einfache Frage: wie alt bist du?
	4	B7: Ich bin jetzt 21.
	5	I: Und wo bist du geboren?
	6	B7: In Syrien.
	7	I: Und was ist deine erste Sprache?
	8	B7: Ich war in einer hörenden Schule äh Kindergarten/
	9	I: Nein, ich meinte als du geboren wurdest und dann wie hast du mit deinen Eltern kommuniziert?
	10	B7: Ja, meine Eltern sind hörend, meine Familie ist hörend und ich bin der einzige Gehörlose.
	11	I: Und habt ihr dann Arabisch gesprochen?
	12	B7: Ja eine Mischung eigentlich aus drei Sprachen: kurdisch/
	13	I: Was ist das für eine Gebärde? Was bedeutet das?
	14	B7: Moment, wie sagt man das? Also Syrisch, Türkisch und Kurdisch gemischt haben wir gesprochen.
	15	I: Die Gebärde verstehe ich leider nicht, kannst du mir das erklären, was das ist?
	16	B7: Dieses Land gibt es nicht mehr. Die Flagge sieht so aus: oben ist es rot, dann weiß, dann eine Sonne, kennst du das vielleicht? ((I: schüttelt Kopf)) Aber ich kann dir sagen, wie man es buchstabiert ein Moment, ich muss kurz nachschauen. K-u-r-d-i-sch.
	17	I: Ah ja! Okay, also das heißt Arabisch, Kurdisch und was war das dritte noch mal? Türkisch?
	18	B7: Ja, aber besser nur die zwei. Türkisch eher weniger. Also meine Eltern haben eine Mischung aus den drei Sprachen gesprochen, aber eigentlich eher diese zwei Sprachen, ja, Kurdisch und Arabisch. Irgendwie sehe ich dich nicht so gut. ((stellt etwas beim Laptop ein))
..Später GSeinwerb	19	I: Kannst du mich jetzt sehen? (B7: ja.) Das heißt als Baby und Kleinkind hast du dann Lippen gelesen?
	20	B7: Ja und sehr viel Pantomime und Gestik und wenn ich das Wort nicht gewusst habe, dann gab es irgendwie so Bilder so Logos/ z.B. Hat mein Vater, wenn ich nicht gewusst habe, welche Person/ hat er die Person irgendwie beschrieben wie sie aussieht, dann wusste ich wen er meint.
	21	I: Ok gut, dann kommen wir jetzt zu ersten großen Frage: bitte, erzähl mir ganz viel! In deinem Leben, also von deiner Geburt bis jetzt, welche Sprachen hast du gelernt? Wo? Wie? Bitte erzähl mir.
	22	B7: Soll ich die kurze Fassung oder die lange Version erzählen?
	23	I: Bitte gerne die lange Fassung.
	24	B7: Und soll ich nur die wichtigen Sachen erzählen oder wie?
	25	I: Ja, du kannst dir selber überlegen, was du denkst, was wichtig ist, aber erzähl mir ruhig viel.
..Negative Erfahrungen	26	B7: Also ich bin in Syrien geboren. Ich bin dort in die hörende Schule gegangen und aufgewachsen, da gab es keine Gebärdensprache, nur Gestik und Lautsprache. Ich habe kaum etwas verstanden, das war sehr schwierig für mich. Die Lehrer waren aber sehr streng und oft habe ich etwas nicht verstanden. Und das war für mich auch sehr belastend, also psychisch. Ich hatte irgendwie kaum Freunde, hatte keine gehörlosen Kontaktpersonen, es waren alle hörend und ich wollte immer kommunizieren, ich wollte plaudern mit den Anderen, aber das war sehr schwer. Dann war mir meist langweilig oder ich habe es manchmal auch versucht, aber dann hat es nicht geklappt und ich habe es dann wieder sein gelassen. Ich war eben in der hörenden Schule bis der Krieg ausgebrochen ist, dann wurde ich rausgenommen. Dann war es mit der Schule vorbei und ich war die ganze Zeit zu Hause. Ich glaube, ich war zwölf Jahre alt oder elf Jahre alt ungefähr, ich weiß es nicht mehr genau und dann war ich eben die ganze Zeit zu Hause und es war sehr langweilig für mich, ich habe nichts verstanden, ich hatte irgendwie innerlich Probleme, mir war langweilig. Brauchte irgendwie andere Personen mit denen ich fortgehen kann, mit denen ich Spaß haben kann, mit denen ich einfach eine schöne Zeit haben kann und ich wollte auch mehr lernen, ich wollte mehr verstehen. Und ich wollte ja auch in der Zukunft eine Familie haben und ich wollte ein gutes Leben

..Fluchterfahrung	27 28	haben und ich habe immer gedacht gehörlose Personen sind irgendwie schlecht, hörende Personen sind besser, also wir sind irgendwie niedriger gestellt. Und dann hat meine Familie beschlossen, dass wir flüchten und ich habe zuerst gedacht, wir fahren in den Urlaub. Wir sind mit dem Flugzeug/ soll ich das auch erzählen? Wie wir dann nach Europa gekommen sind? I: Ja, erzähl mir ruhig. B7: Also wir sind in die Türkei geflogen und dann sind wir nach Italien, mit dem Schiff sind wir nach Italien, ich glaube ungefähr zehn Tage waren wir auf einem kleinen Schiff, dann haben wir Soldaten auf einem großen Schiff gesehen und die haben uns gerettet, weil unser Schiff bald kaputt war und dann sind wir noch einen Tag auf dem großen Schiff weitergefahren, also 10 Tage auf dem kleinen und dann auf dem großen und am nächsten Tag waren wir in Italien. Dort wurden wir abgeholt und sind mit einem Bus weitergefahren. Und dann wurden wir von der Polizei verhaftet an der Grenze, glaube ich, wir sind dann weiter gegangen ein- zwei Wochen, ich weiß es leider nicht und sind dann in <kleiner Ort in Österreich> angekommen. Dort haben wir dann in einem Haus für Flüchtlinge gelebt, da waren viele Flüchtlinge von verschiedenen Ländern. Jeder hat ein Zimmer und dort ging ich dann auch ein Jahr in die hörende Schule in <Ort> und das war halt wieder genau dasselbe. Alle haben kommuniziert und ich bin nur dagesessen. Habe zugeschaut, habe versucht die Lippen abzulesen und habe da mit der Zeit auch ein wenig gelernt, aber ich habe irgendwie, ich hatte auch keine Unterstützung. Alle haben sie Deutsch gesprochen und ich habe nichts verstanden, dann sind wir nach <Stadt in Österreich> umgezogen, weil es dort Gebärdensprache gab und mein Vater mich dann dort ins Internat geschickt hat. Aber es war zuerst auch nicht klar, ob das eine gute Idee ist und ich dann alleine im Internat bin oder nicht. Bin aber dort ins Internat und 1 Jahr später ist auch meine Familie nach <Stadt in Österreich> nachgezogen. Genau und dann haben wir in einem kleinen Haus gewohnt und ich kannte ja keine Gebärdensprache, ich war am Anfang sehr schüchtern, habe mich nicht getraut irgendetwas zu sagen, aber dann langsam, langsam habe ich immer mehr gelernt, bis es besser und besser ging und die Personen haben zu mir dann auch gesagt, dass ich sehr schnell lerne, dass ich sehr schnell verstehe, dass ich schlaue bin und und ich wusste, dass ja nicht. Ich habe dann auch ein wenig Deutschschreiben gelernt, aber das war sehr schwierig und einmal hatte ich auch eine Englisch Prüfung, da habe ich viel gelernt.
..Negative Erfahrungen	29	Und das hat super geklappt, also, da habe ich eine gute Note bekommen, aber Deutsch war schwierig. Deutsch habe ich auch schnell wieder vergessen, jetzt kann ich Deutsch schon ein wenig. Also die Grammatik ist immer noch schwer, aber/ Ja, also ich war eben zwei Jahre in der Gehörlosenschule in <Stadt> und habe da sehr viel gelernt und sehr viele Erfahrungen gesammelt und viele Sachen habe ich davor nicht gewusst. Zum Beispiel über die Gesetze in Österreich, die Kultur auch die hörende und die Gehörlosenkultur, die Unterschiede, das habe ich alles gelernt und ich war immer sehr interessiert und ich habe dann auch <Name des Instituts> und die Gehörlosenambulanz kennengelernt und ich habe das nicht gewusst, dass es für Gehörlose so viel Unterstützung gibt, dass es Dolmetscher gibt, dass es einen Behindertenausweis gibt, dass es auch Vorteile gibt, das habe ich alles nicht gewusst. Und auch z.B. dass eine gehörlose Person einen Führerschein machen kann, das hat mich sehr gefreut. Als Kind habe ich schon immer geträumt, dass ich irgendwann mal Auto fahren kann, aber mir wurde gesagt gehörlose Personen können das nicht machen, weil sie die Hupe nicht hören und wenn hörende Personen Hupen dann höre ich das nicht, aber in Österreich gibt es das. In Österreich können Gehörlose einen Führerschein machen. Ich habe gesehen das gehörlose Auto fahren, ich war sehr überrascht und ich habe mich danach sehr gefreut, weil ich eben unbedingt auch Auto fahren möchte, also das hat mich wirklich sehr gefreut! Und ich habe dann auch gleich einen Kurs besucht, wo ich die Theorie schon lernen kann, da es ja doch schwer ist und bald werde ich dann tatsächlich mit dem Führerschein anfangen und ich hoffe, dass ich das dann auch schaffe.
..Selbsteinschätzung	30 31	I: Sicher schaffst du das! Ich glaube an dich! B7: Und dann nach den drei Jahren in der Schule und habe ich mit <Name der Arbeitsassistentin> überlegt, welcher Beruf zu mir passen könnte. Sie haben mich gefragt, was meine Hobbys und Interessen sind. Ich hatte keine Ahnung.
..Positive Erfahrungen		
..Kulturelle Erfahrungen		
..Selbstermutigung		

		Da ich so spät mit dem Lernen angefangen habe, wusste ich nicht, was ich machen soll. Freunde von mir meinten ich kann gut Backen, ich soll doch mal bei einem Konditor schnuppern. Aber davor war ich einmal bei einer Schneiderin schnuppern, das hat mir überhaupt nicht gefallen. Das passt nicht für mich. Ich habe dann auch noch in einer Werkstatt geschnuppert, aber das hat mir auch nicht gefallen.
	32	Mir wurde immer gesagt, dass ich einfach überall Schnuppern kann. Dann habe ich bei <Name der Arbeitsassistent> gefragt, ob ich bei einem Konditor Schnuppern könnte. Die haben für mich dann eine Stelle zum Schnuppern gesucht und gefunden. Und die meinten dann, dass ich das super mache und es gut geklappt hat. Aber sie konnten leider keine Lehrlinge aufnehmen, deshalb mussten wir weitersuchen, bis wir dann tatsächlich etwas gefunden haben. Das hat mich sehr gefreut. Ich war dann mit der Schule fertig/
	33	I: Wann war das?
	34	B7: Also, ich war eben mit den 3 Jahren in der Schule fertig und dann habe ich eine Lehre als Konditorin angefangen.
	35	I: Als was? Ich habe es nicht gesehen, weil die Gebärde unterhalb war, das Video hat das abgeschnitten, aber es passt schon, passt schon.
	36	B7: Okay gut, also als Konditoren habe ich jetzt eine Lehre angefangen. Jetzt habe ich meinen Faden verloren. Moment.
..Positive Erfahrungen	37	Aja und eben, da habe ich dann auch mit der Berufsschule angefangen. Das erste Mal war alles neu für mich, aber auch sehr interessant und ich bin sehr motiviert und jetzt bin ich schon im dritten Lehrjahr und mit dem dritten Block bin ich schon fertig und bald habe ich dann die Lehrabschlussprüfung, genau. Und hoffe, dass es dann klappt und dann hoffe ich, dass ich danach einen guten Job finde. Ich freue mich selbst, dass es auch mit der Kommunikation immer besser klappt, dass ich auch viel mehr lernen kann, ich lasse jetzt auch mein altes Leben hinter mir und versuche, dass ich immer positiv denke. Auch wenn ich an die Zukunft denke, einfach ein Schritt nach dem anderen und wenn es einmal nicht klappt, dann mache ich halt Plan B und mache dort meine Schritte weiter.
..Selbstermutigung	38	I: Ja, super! Ich habe noch ein paar Fragen. Du hast ja gesagt, du warst in Syrien in der Schule dort wurde in Arabisch unterrichtet und die Lehrer konnten keine Gebärdensprache richtig?
..Negative Erfahrungen	39	B7: Nein, gar keine. Es wurde nur gesprochen, aber das hat sehr schlecht funktioniert. Für mich war das sehr schwierig dort zu kommunizieren ohne Gebärdensprache, aber jetzt hier in Österreich gibt es das. Jetzt habe ich gehört, dass es dort mittlerweile auch Gebärdensprache gibt, aber für mich ist es zu spät, früher war es noch verboten, gleich wie in Österreich, wo man auf die Hände sitzen musste, damit man sie nicht verwendet, so war es damals auch in Syrien.
	40	I: Okay, also in der Schule hast du Arabisch gelernt, hast du da auch noch andere Sprachen gelernt oder nur Arabisch?
	41	B7: Nein, nur arabisch.
	42	I: Und in Österreich dann in der Schule hast du Deutsch gelernt und hast du dort auch Englisch gelernt?
	43	B7: Ja, ich glaube schon, ja. Genau, also hörende Personen haben mich unterrichtet. Am Anfang in ÖGS.
	44	I: Dann warst du ja auch ab und zu bei bei <Name des Instituts> /
	45	B7: Ja genau. Ich war in der Gehörlosenschule und danach so im dritten Schuljahr bin ich dann auch zu <Name des Instituts>. Ich habe dort beim Führerschein Vorbereitungskurs mitgemacht. Damit ich mich schon vorbereiten kann für den Führerschein. Weil ich später dann wirklich für den Führerschein lernen und ihn machen möchte. Damit ich ihn dann auch wirklich schaffe.
..Ausblick	46	I: Und in der Berufsschule hast du ja auch Deutsch richtig? Im Unterricht?
	47	B7: Ja genau und wie man eben Torten richtig macht und so/
	48	I: Mhm, aber ich möchte dich jetzt ein bisschen mehr zu den Sprachen befragen. Hast du da auch Englisch?
	49	B7: Ja, normalerweise gibt es das, aber ich bin befreit. Bei mir wurde das gestrichen. Also, ich habe nicht den ganzen Stundenplan, sondern nur die wichtigen Fächer für mich. Also die praktischen Fächer und so weiter, weil es für mich mit der Sprache einfach schwer ist. Aber ich merke mir die praktischen Sachen sehr gut und tu mir da leicht.
..Anwendungsmöglichkeiten	50	I: Mhm. Dann werde ich jetzt mehr zum Thema Deutsch fragen. (...) Wenn du zum Beispiel auf der Straße gehst und dort siehst du ein Schild auf dem steht

..Selbsteinschätzung	51	irgendetwas auf Deutsch, wie verstehst du das?
		B7: Also selber schreiben ist für mich schwierig, aber wenn ich etwas sehe oder wenn ich irgendwie die Form sehe, dann kann ich das verstehen, aber wenn es ein neues Wort ist, verstehe ich es nicht. Aber manchmal kenne ich die Worte schon, dann kann ich es verstehen, aber selber schreiben ist oft/ das ist sehr schwierig, aber ich kann, wenn da irgendein Logo dabei ist/ dann merke ich mir das gleich, wie ein fotografisches Gedächtnis. Also, ich mache quasi ein Foto in meinem Kopf und so merke ich mir das.
..Kontext	52	I: Und wenn da ein deutsches Wort siehst, dass du selber nicht kennst, wie kannst du das dann lesen?
		B7: ((Überlegt)) Sag mir mal ein Beispielwort
..Selbsteinschätzung	54	I: Z.B. Steht dort Versicherung ((buchstabiert das Wort)).
		B7: Das ist ein langes Wort, das ist sehr schwierig, dass ich mir das merke. Wenn du mir das schickst, dann merke ich mir das vielleicht aber sonst ist es sehr schwierig für mich. Wenn da irgendeine Werbung auf dem Plakat ist, dann verstehe ich das manchmal nicht.
..Selbsteinschätzung	56	I: Machst du dann irgendwas, damit du es verstehst oder lässt du es dann einfach?
		B7: Ja, manchmal mache ich ein Foto. Meistens ist es mir auch egal, z.B. auch auf Facebook gibt es ja auch ganz viele Infos in Gebärdensprache. Es gibt auch eine Homepage mit Nachrichten in Gebärdensprache, das schaue ich mir an. Z.B. Jetzt in den Coronazeiten habe ich immer dort die Infos angeschaut, das oder ich habe gewartet, bis die Lehrer mir das erklären. Eben auch was die Politiker dann gesagt haben, was verboten ist und was erlaubt ist.
..Kommunikationsstrategien	58	I: Mhm. Und wenn du z.B. am Bahnhof bist und dort oben ist dann eine Anzeigetafel/
		B7: Das verstehe ich, das verstehe ich. Ja ein wenig verstehe ich das genau aber z.B. wenn ich im Bus bin, dann höre ich die Durchsage nicht. Aber wenn dann alle Personen aussteigen, dann steige ich einfach mit aus. Kopiere das quasi was die anderen machen und dann erfahre ich vielleicht später, dass der Bus kaputt war oder sonst irgendwas und dann kommt der nächste Bus, dann verstehe ich es. Ja also ich gehe da halt sehr nach dem Kontext.
..Kommunikationsstrategien	59	I: Und wenn du z.B. in einem Restaurant bist und da eine Speisekarte bekommst, wie kannst du das verstehen?
		B7: Ja, manchmal sind ja auch Fotos dabei, das ist dann ein Glück für mich und manchmal muss ich dann im Handy schauen und gebe es dann in Google ein und seh mir die Bilder an oder wenn ich z.B. mit Freunden bin, dann können die mir helfen. Oder zum Beispiel bei McDonald's ist es sehr angenehm für mich. Da muss ich nicht sprechen, da gibt es diese Kioske, wo ich einfach das eintippen kann, dass ist sehr angenehm für mich. Aber sonst ist es auch kein Problem für mich, wenn ich ein wenig kommunizieren muss, vielleicht ist es nicht immer richtig, aber ja. Aber ich kann schon, ich kann das schaffen, also immer Schritt für Schritt und dann verstehe ich immer mehr.
..Kontext	60	I: Und wenn du z.B. einen Brief bekommst, wie kannst du den Inhalt lesen?
		B7: Ja, ich gehe damit meistens zu meinem Vater. Also früher vor allem, aber jetzt mittlerweile bin ich schon ein bisschen selbständiger z.B. wenn ich von der Bank einen Brief bekomme, das verstehe ich dann, weil es immer wieder dasselbe ist. Wenn ich irgendetwas nicht verstehe, dann frage ich halt nach "Um was geht es da?" Dann verstehe ich es. Aber ich gehe jetzt zum Beispiel nie in die Gehörlosenambulanz und frage dort wegen einem Brief, also, ich frage meistens meinen Vater oder Freunde. Oder wenn ich z.B. zum Arzt gehe, oder irgendetwas wegen meinem Hörgerät, dann habe ich meine Dolmetscher dabei, dann frage ich Sie, ob sie mir einen Termin ausmachen können und das ist dann eigentlich kein Problem. Ich freue mich, dass es Dolmetscher gibt, die uns da unterstützen.
..Bilder suchen	62	I: Und wenn du z.B. die Zeitung liest, du hast es vorher ja schon kurz gesagt, aber wie verstehst du das?
		B7: Also, manchmal verstehe ich es nicht. Manchmal sehe ich die Bilder dazu und denk mir okay, das könnte es sein, dass da ein Problem ist, dass irgend etwas passiert ist. Z.B. damals mit dem Anschlag habe ich das halt dann von Facebook mitbekommen oder von Freunden. Manchmal ist aber auch so, wenn ich z.B. selber irgendwie die Bilder ansehe, dann denke ich mir etwas und das ist dann aber vielleicht falsch. Ja, genau, also, wenn ich mir das ansehe, dann ist es oft, so, dass ich mir dann eine Geschichte ausdenke und dann komme
..Nachfragen	63	
..Kontext	64	
..Nachfragen	65	
..Kontext		

..Probleme		ich später darauf, dass es eigentlich falsch ist oder vielleicht sehe ich schon irgendetwas und mein Vater erzählt mir dann später davon, das kann auch passieren. Oder mein Vater erzählt mir etwas und ich verstehe es teilweise und dann erzählen meine Freunde mir das in Gebärdensprache dann geht es mir in die Tiefe, weil die halt Gebärdensprache verwenden können und ich das besser verstehen kann. Mein Vater spricht mit mir. Da verstehe ich nicht immer alles. Die Kulturen sind auch anders, also hörende Personen denken auch anders, aber wenn mir eine gehörlose Person das erklärt, dann verstehe ich das dann besser. Es gibt natürlich auch manchmal Missverständnisse. Das klappt nicht immer perfekt, das kommt natürlich auch vor.
		66 I: Und du hast vorher schon kurz gesagt, wenn du zum Arzt gehst und dort ein Formular ausfüllen musst mit Name, Adresse, Telefonnummer und so weiter. Wie machst du das?
..Unterstützung		67 B7: Du meinst beim Arzt?
		68 I: Ja, z.B. Beim Arzt, da gibt es ja oft bei der Anmeldung ein Formular, dass du ausfüllen musst, wie machst du das?
		69 B7: Ich hole mir da die Unterstützung von den Dolmetschern.
		70 I: Und so einfache Sachen schreibst du die dann selber? Und dann wenn du etwas nicht verstehst, fragst du dann die Dolmetscherin?
..Nachfragen		71 B7: Ja, also zum Beispiel Name weiß ich schon, aber wenn irgendetwas Neues kommt, dann frage ich die Dolmetscherin und die buchstabiert mir das und ich schreibe es dann.
		72 I: Mhm. Und wenn du eine E-Mail oder eine SMS auf Deutsch schreibst, wie machst du das?
		73 B7: Zu was für einem Thema? Eine E-Mail in der Arbeit oder allgemein?
..Nachfragen		74 I: Ja, z.B. für den Chef.
..Kontext		75 B7: Ja, wenn ich eine E-Mail bekomme, die ich nicht verstehe, dann frage ich vielleicht meine Schwester. Z.B. Wenn es um den Lohn geht, oder keine Ahnung was oder vielleicht ist da auch irgendein Logo dabei oder so, dann weiß ich auch um was es geht. Aber wenn es irgendetwas Neues ist, dann frage ich meistens.
..Kontaktsuche nach native Sp		76 Ich habe auch sowas wie eine Ersatzmutter, die frage ich auch sehr oft. Früher war es sehr schwierig für mich zu kommunizieren und die Ersatzmutter hat mir dann auch immer geholfen und hat mir auch immer Sachen korrigiert und so weiter.
		77 Und eben, weil es für mich oft schwierig ist, mit meiner Familie zu kommunizieren, habe ich da eine "Ersatzmutter", die Gebärdensprache kann. Die kenne ich jetzt schon fast 6 Jahre lang, fünfeinhalb Jahre und ich sage immer, das ist mein Ersatzmutter und ich bin ihr sehr dankbar! Sie gibt mir oft Infos, sie hat einfach viel Wissen und ich kann sie immer fragen.
		78 I: Super! Das ist schön. (...) Und neue Vokabeln neue Wörter, wie merkst du dir die?
		79 B7: Was meinst du damit?
		80 I: Wenn du irgendwo ein neues Wort siehst, wie lernst du das? Wie kannst du dir das merken? Damit du es nicht vergisst.
..Selbsteinschätzung		81 B7: Also Grammatik ist sehr schwer. Kommunikation in Gebärdensprache klappt sehr gut, aber schreiben ist sehr schwierig. Ich kann nur ein wenig Deutsch.
		82 I: Ja, aber wie merkst du dir z.B. heute hast du das neue Wort "Apfel" gelernt. Du kennst die Gebärde Apfel und das deutsche Wort wäre ja A-P-F-E-L, wie merkst du dir das dann?
..Probleme		83 B7: Also, wenn das jemand spricht, dann kann ich vielleicht die Hälfte irgendwie von den Lippen ablesen und mir das dann so merken, wenn ich irgendwo das Wort lese, dann verstehe ich das, aber wenn es ein ganzer Satz ist, dann ist es ja schwierig für mich.
		84 I: Ja, okay. Aber wenn ich jetzt/ also wenn du heute zum Beispiel das Wort Apfel lernst und morgen, wie kannst du dich dann wieder daran erinnern oder wie kannst du die es merken? Verstehst du mich?
		85 B7: Das Wort meinst du?
		86 I: Ja, zum Beispiel heute hast du ein neues Wort gelernt und du willst es jetzt lernen, du willst dir das merken. Vielleicht hast du es irgendwo einmal gelesen und dann morgen wieder vergessen, aber du willst es morgen noch wissen. Verstehst du mich? Wie machst du das?
..Probleme		87 B7: Ja in der Schule haben wir zum Beispiel Englisch gelernt. Und dann bei der

..Probleme			Prüfung, habe ich kurz vor der Prüfung viel gelernt und dann habe ich die Prüfung geschafft, aber danach habe ich alles wieder vergessen. Im Deutschen ist es auch ein wenig so. Ich vergesse nicht alles, also ich weiß schon einige Sachen, die ich dann später/ an die ich mich später wieder erinnern kann, zum Beispiel I-C-H ist "ich" oder manche Wörter vergesse ich auch. Ja und dann brauche ich ein bisschen länger bis ich mich wieder dran erinnern kann.
..Wiederholung		88	I: Ja, aber machst du irgendetwas, damit du dir das merkst? Z.B. wenn du ein neues Wort lernst, dass du dir das zehnmal aufschreibst/
		89	B7: Ja, ich übe es schon, aber ich vergesse es dann trotzdem.
		90	I: Oder machst du dir z.B. so Karten, wo auf einer Seite ein Wort steht und auf der anderen Seite ein Bild. Machst du sowas?
..Selbsteinschätzung		91	B7: Ja, ich habe so Sachen zu Hause, aber es ist einfach trotzdem schwer, ich kann gut kommunizieren, ich kann gut arbeiten, das klappt dann auch mit Pantomime, aber schreiben ist einfach sehr schwer.
		92	I: Und wenn du selbst irgendetwas auf Deutsch schreibst und dann fällt dir ein Wort nicht ein, was machst du dann?
		93	B7: Meinst du ein deutsches Wort?
..Nachfragen		94	I: Ja, z.B. du willst einen Satz schreiben und dann hast du irgendein Wort vergessen, was machst du dann?
		95	B7: Ich frage dann meistens/ ich frage jemanden, ob er mir helfen kann oder ich habe auch so SMS Vorlagen im Handy gespeichert z.B. "Was machst du?", den Satz habe ich mir gespeichert am Handy und dann kann ich den einfach immer wieder verwenden oder z.B. Wenn ich etwas schreibe "Hallo" so kleine Sachen oder "Wie geht es dir?", das kann ich schreiben. Und wenn ich das dann am Handy schreibe, dann hilft mir das Handy. Ja, verstehst du wie ich meine, wenn ich z.B. Mit "H" anfangen, dann kommt oben schon ein Vorschlag und dann kann ich das verwenden.
..Kommunikationsstrategien		96	I: Du meinst jetzt am Handy oder?
		97	B7: Ja, genau, da sind oben die Wörter und dann kann ich schnell schreiben, weil ich nur den Anfang tippen muss und mein Handy gibt dann schon einen Vorschlag. Mit einem anderen Handy geht das vielleicht nicht oder ohne Handy wäre es dann schwierig. Da bräuchte ich dann andere Hilfe, da müsste ich mir dann etwas anderes überlegen. Wenn ich auf dem Papier schreiben muss, ist es sehr schwierig, aber mit dem Handy ist das sehr angenehm, da klappt das eigentlich ganz gut.
..Kommunikationsstrategien		98	I: Ja, das ist jetzt der Vorteil, dass wir jetzt die Technik haben. Früher wäre das noch ganz anders gewesen. Gut und du hast jetzt selbst schon gesagt, dass du in Österreich die Schule besucht hast, 3 Jahre und dann auch kurz bei <Name des Instituts> einen Kurs gemacht hast und jetzt in der Berufsschule bis. Dort hast du ja überall Deutsch gelernt.
		99	B7: Genau, ich habe in der Berufsschule Fachkunde, auch Lebensmittelkunde/
		100	I: Ja. Aber meine Frage ist eben in der Schule da lernst du Deutsch. Aber selber zu Hause, was machst du da, dass dein Deutsch besser wird?
..Zeitfaktor		101	B7: Ich lerne eigentlich kaum Deutsch. Sondern mehr so Schönschrift für die Tortenverzierungen, das übe ich, so Sachen übe ich zu Hause, aber sonst lerne ich recht wenig, aber es funktioniert trotzdem gut in der Schule. Ja, aber zu Hause lerne ich wenig.
		102	I: Was denkst du, was würde dir helfen, dass du zu Hause besser Deutsch lernen kannst?
..Ausblick		103	B7: Ja, ich denke für die Zukunft ist wichtig. Das ich die Prüfungen schaffe, dass es auch keine Barrieren gibt. Dass ich dann auch für den Führerschein lerne. Hoffentlich vergesse ich nicht alles, sondern kann mir alles merken und dann kann ich auch die Prüfung bestehen. Ich habe viele Leute, die mir helfen.
		104	I: Das heißt du brauchst mehr Zeit, weil du so viel zu tun hast?
..Angst reduzieren		105	B7: Ja genau und ich muss Schritt-für-Schritt, ich kann nicht alles gleichzeitig machen, sondern ich muss geduldig sein und Schritt-für-Schritt die Sachen lernen. Zuerst die Lehrabschlussprüfung und dann erst im nächsten Schritt den Führerschein und dann im nächsten Schritt weiß ich noch nicht, was ich dann in Zukunft noch lernen werde. Es wird sich dann noch erst herausstellen.
		106	I: Ja, super. Danke dir! Dann noch die letzte Frage, hast du selber noch irgend etwas, dass du ergänzen möchtest oder dass dir eingefallen ist zum Thema Deutsch lernen?
		107	B7: Lass mich kurz überlegen.(...) Eigentlich nicht.
		108	I: Okay, gut, dann danke dir.

ABSTRACT

Den Lernenden in DaZ-Kursen für gehörlose Erwachsene fehlen oft die nötigen Sprachlernstrategien, um Deutsch zu lernen und viele der KursteilnehmerInnen sind lernungsgewohnt. Häufig fehlt ihnen das Wissen über die eigene Erstsprache und es fällt ihnen schwer neues Sprachwissen aufzubauen. In den DaZ-Kursen für gehörlose Erwachsene befinden sich gehörlose Personen aus aller Welt, welche verschiedenste Formen von Schulbildung genossen haben. Je nach Schulform wurde lautsprachlich oder gebärdensprachlich unterrichtet und eine oder mehrere Sprachen gelehrt. Dabei wurden abhängig von den LehrerInnen verschiedene Sprachlernstrategien vermittelt. Die Gehörlosen bringen dadurch viele verschiedene und wesentliche Faktoren in den Deutschunterricht mit, welche für einen Lernerfolg von Bedeutung sind. Dabei fällt es vielen schwer, selbständig zu lernen, da ihnen das nötige Werkzeug und Wissen dazu fehlt.

Ziel dieser Arbeit war es mit Hilfe von Interviews herauszufinden, auf welche Sprachlernerfahrungen gehörlose Lernende aufbauen können, welche Sprachlernstrategien sie bereits verwenden und welche noch weiter ausgebaut werden können, damit sie in späterer Folge erfolgreich autonom lernen können. Außerdem sollte mit dieser Arbeit ein Bewusstsein für die Lernschwierigkeiten und Bedürfnisse von gehörlosen Erwachsenen in Österreich geschaffen werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die befragten ForschungspartnerInnen vor allem auf soziale und allgemein kognitive Strategien beim Lernen zurückgreifen. Auf Grund ihrer geringen Sprachlernerfahrung beim eigenständigen Lernen aber häufig überfordert sind und dringend passende Lernmaterialien und Kursangebote bräuchten.

The participants of German as a Second Language courses for deaf adults often lack the necessary language learning strategies to learn German and many of them are unaccustomed to studying. They often have no theoretical knowledge of their own first language and find it difficult to acquire new language skills. German as a Second Language courses for deaf adults are targeted at deaf people from all over the world who have received different forms of schooling. Depending on the school type, the language of instruction was spoken language or sign language and one or more languages were taught. At the discretion of the teachers, different language learning strategies were taught. As a result, the deaf students contribute varying and essential factors to German lessons that are important for successful language learning. Many find it difficult to study independently because they lack the necessary tools and knowledge.

Through interviews conducted with deaf adults, this thesis aims to find out which language learning experiences learners can rely on, which language learning strategies they are already using and which strategies can be further developed so that learners can successfully study independently later on. In addition, this thesis intends to raise awareness of the learning difficulties and needs of deaf adults in Austria.

The interviews showed that the research partners surveyed mainly apply social and general cognitive strategies in language learning. However, due to their lack of language learning experience in independent studying, they are often overwhelmed and in urgent need of suitable learning materials and courses.