

[WLG]

WIENER LINGUISTISCHE GAZETTE

Das Spracherleben einer ÖGS-Sprecherin im Wiener Hochschulwesen

Eine Einzelfallanalyse

Eva-Maria Mannsberger/Sophie Mühlberger

Sonderdruck aus: *Wiener Linguistische Gazette* (WLG) 84 (2019): 55–73

Eigentümer, Herausgeber und Verleger:

Universität Wien, Institut für Sprachwissenschaft
Sensengasse 3a
1090 Wien
Österreich

Redaktion: Markus Pöchtrager (Allgemeine Sprachwissenschaft),
Mi-Cha Flubacher, Jonas Hassemer & Sabine Lehner
(Angewandte Sprachwissenschaft),
Stefan Schumacher (Allgemeine und Historische Sprachwissenschaft)

Kontakt: wlg@univie.ac.at

Homepage: <http://www.wlg.univie.ac.at>

ISSN: 2224-1876

NBN: BI,078,1063

Die *Wiener Linguistische Gazette* erscheint in loser Folge im Open-Access-Format.
Alle Ausgaben ab Nr. 72 (2005) sind online verfügbar.



Dieses Werk unterliegt der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0
(Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen)

Das Spracherleben einer ÖGS-Sprecherin im Wiener Hochschulwesen

Eine Einzelfallanalyse

*Eva-Maria Mannsberger/Sophie Mühlberger**

Wiener Linguistische Gazette (WLG)

Institut für Sprachwissenschaft

Universität Wien

Ausgabe 84 (2019): 55–73

Abstract

This paper serves to explore and depict the lived experience of sign language as well as individual language identity based on the case study of *Vicky*, a female university student and Austrian sign language user. Concerning *Vicky*'s linguistic biography, it should be mentioned that her first contact with Austrian sign language only occurred in the university context. Her first language was spoken German, since communication in family and school always took place via the verbal modality. *Vicky*'s account emphasizes that her involvement with sign language and sign language culture affected her life in a highly positive way.

Schlüsselwörter: Gebärdensprachforschung, Spracherleben, Sprachliche Identität

* Kontaktaufnahme unter: minderheitenforschung-oegs@gmail.com.

Co-Autoren: Lukas Strasser und Christian Kratzert. Vielen Dank an Mi-Cha Flubacher, Christian Bendl und Jonas Hassemer für die unterstützende Betreuung im Rahmen der Überarbeitung.

1 Einleitung

»Mit Gebärdensprache hat sich für mich einiges zum Positiven verändert!«

Zitat Interviewpartnerin Vicky¹

Die Österreichische Gebärdensprache (ÖGS) ist seit 2005 eine offiziell anerkannte Sprache (vgl. Krausneker 2006: 25) und gewinnt auch im österreichischen Hochschulwesen zunehmend Anerkennung. Es soll in diesem Beitrag beschrieben werden, wie die Situation aus der subjektiven Perspektive einer Betroffenen empfunden wird. Ziel ist es, Einblicke in das Spracherleben einer von Geburt an schwerhörigen Studentin zu gewinnen. Dabei kommen Aspekte wie Sprache und Identität sowie institutioneller Ausschluss zum Tragen. Aus der Sprachbiografie der von uns interviewten Studentin (im weiteren Verlauf *Vicky* genannt) geht hervor, dass sie erst im Rahmen ihres Studiums mit der ÖGS in Kontakt kam. Davor wurde sowohl im familiären als auch schulischen Setting stets lautsprachlich kommuniziert. Das subjektive Spracherleben an der Nahtstelle von ÖGS und anderen Sprachen, die persönliche Meinung zu etablierten Fördermaßnahmen für hörbeeinträchtigte Studierende im Wiener Hochschulwesen sowie soziale Barrieren in der schulischen bzw. akademischen Laufbahn stehen im Fokus. Daher werden die nachfolgenden Fragestellungen bearbeitet:

- Wie erlebt die Interviewte die Verwendung der ÖGS im Vergleich zu ihrem Erleben der Verwendung anderer Sprachen?
- Welche Maßnahmen zur Förderung von Studierenden aus der ÖGS-Gemeinschaft wurden im Österreichischen Hochschulwesen bereits etabliert?
- Mit welchen bürokratischen, rechtlichen, gesellschaftlichen und sprachübergreifenden Herausforderungen bzw. Besonderheiten werden betroffene Studierende als Teil der österreichischen Gehörlosengemeinschaft im Zuge des Studiums konfrontiert?

Zu Beginn der Arbeit wird der theoretische Rahmen erläutert: Abschnitt 2 erläutert im ersten Teil (2.1) das Konzept der (Gebärden-)Sprache und Identität. Darauf gibt Abschnitt 2.2 einen soziolinguistischen und rechtlichen Überblick über die ÖGS. Das durch sprachliche Repertoires erweiterte Konzept des Spracherlebens wird daraufhin in 2.3 erläutert.

¹ <https://minderheitenforsch.wixsite.com/oegs>

Abschnitt 3 beschreibt das methodische Vorgehen der Forschung; in Abschnitt 4 werden die Ergebnisse sowie das von Vicky bearbeitete Sprachenportrait dargestellt. Abschnitt 5 vereint durch eine Diskussion die Theorie mit den erhobenen Daten. Im abschließenden Fazit (Abschnitt 6) wird die Bilanz des Forschungsprojekts gezogen.

2 Gebärdensprache: soziolinguistische Dimensionen

In jedem Sprachraum sind unterschiedliche Gebärdensprachen etabliert. Aufgrund der natürlichen Genese sind Gebärdensprachen nicht zu den Kunst- oder Plansprachen zu zählen. Sie zeichnen sich durch eine jeweils spezifische linguistische Struktur aus, mit dialektalen und/oder regionalen Unterschieden. In vielen Fällen werden von gehörlosen sowie stark höreinträchtigen Personen sowohl die Lautsprache als verbal-mündliche Kompetenz als auch eine Gebärdensprache beherrscht. ÖGS-Sprecher*innen befinden sich somit in einer zweisprachigen Lebenssituation als Mitglieder zweier Sprachgemeinschaften.

2.1 (Gebärden-)Sprache und Identität

Die Reflexion der ausgewerteten Interviewinhalte legte nahe, Aspekte von (Gebärden-)Sprache und Identität in die Theorie miteinzuschließen. Adlassnig (2015) beschreibt die Bildung einer Identität als eine der Hauptaufgaben in der psychischen Entwicklung eines Menschen. Dies hat einerseits zum Ziel, eine individuelle Ich-Identität zu entwickeln, andererseits wird die Intention verfolgt, das eigene Ich einer gesellschaftlichen Gruppe anzuschließen (vgl. Adlassnig 2015: 65, 80). Auch die Überlegungen von Leigh (2008) erscheinen vor diesem Hintergrund relevant: Es wird impliziert, dass Menschen verschiedene Identitäten besitzen und diese in Abhängigkeit von der sozialen Umgebung wechseln können. Demnach begünstigt das Vorhandensein verschiedener Identitäten, im Umfeld zurechtzukommen (vgl. Leigh 2008: 21–22). In der Bildung der Identität spielt die Interaktion durch Sprache eine wesentliche Rolle (vgl. Adlassnig 2015: 65).

Auch Busch legt in ihrem Buch *Mehrsprachigkeit* (2017) mit Verweis auf Le Page und Andrée Tabouret-Keller (1985) dar, dass der Identitätswechsel als hochdynamisches Phänomen zu verstehen ist. Sie betont, dass die Sprachidentität sozial konstituiert ist (vgl. Busch 2017: 58). Laut dieser Theorien ist es für Höreinträchtige erforderlich, gebärdensprachlich kompetente Personen im unmittelbaren Umfeld zu haben. Ist das nicht der Fall, kann sich die Identitätsbildung, vor allem in der Adoleszenz, als

problematisch erweisen und unter Umständen zu einer Identitätsdiffusion führen, die Depressionen zufolge haben könnte (vgl. Adlassnig 2015: 65–74). Prinzipiell tragen gemäß Leigh (2008: 27) neben Erfahrungen und der Kultur auch historische und technologische Faktoren zur Identitätsbildung Gehörloser bei. Ähnliches wird von Vicky im (aufgezeichneten und transkribierten) Gespräch widergegeben. Als besonders interessant wird jene Form des Spracherwerbs befunden, in welcher die Gebärdensprache nach der Erstsprache erlernt wird. Dies trifft auch auf die interviewte Studentin Vicky zu. Begründet wird das rege Interesse an derartigen Fällen dadurch, dass es zu »Änderungen des Ich-Bewusstseins bzw. der Ich-Identität kommen kann. Der Spracherwerb hat Einfluss auf die Eigenwahrnehmung der Gruppenzugehörigkeit, das Selbstbewusstsein und auf die Zufriedenheit mit der eigenen Identität« (Adlassnig 2015: 115).

2.2 Die Österreichische Gebärdensprache (ÖGS) aus sprachpolitischer und rechtlicher Perspektive

In verfassungsrechtlicher Hinsicht ist die Anerkennung der Österreichischen Gebärdensprache als eigenständige Sprache ein bedeutsamer Meilenstein (vgl. Krausneker 2006: 20–22). Jurist*innen betonen dennoch die Wichtigkeit, bislang durchgesetzte Maßnahmen stets auf Kriterien der Wirksamkeit und Umsetzbarkeit zu prüfen. Auch die Festlegung der gesetzlichen Gleichstellung im Behindertengleichstellungsgesetz (BGStG) gerät nach wie vor in den Fokus öffentlicher Kritik: Expert*innen und Betroffene betonen eingehend, dass dadurch das Vorliegen einer Beeinträchtigung zu Unrecht in den Vordergrund gestellt wird. Allmählich zeichnet sich jedoch ein Paradigmenwechsel ab (vgl. Zelger 2013: 25). Erstmals nimmt der Begriff *gebärdensprachig* nicht lediglich auf den Hörstatus resp. Beeinträchtigung, sondern auf die Sprachkompetenz Bezug. Die *Österreichische Gebärdensprache* (ÖGS) wurde im Jahre 2005 als Resultat einer einstimmigen parlamentarischen Abstimmung offiziell als Minderheitensprache anerkannt. Diese Entwicklung hat vermehrt zu einer intensiven Auseinandersetzung mit der Thematik der Kommunikationsmöglichkeiten gehörloser oder hörbeeinträchtigter Personen beigetragen; aus aktueller Sicht ist an österreichischen Hochschulen ein wachsendes Angebot an Workshops und Sprachkursen, in welchen hörende Teilnehmer*innen gemeinsam mit betroffenen Personen Kenntnisse der ÖGS erwerben und ausbauen können, feststellbar. Kernanliegen vieler Gehörlosenvereine bleiben im Hinblick auf die Förderung der ÖGS unter anderem Unterricht in gebärdender Erstsprache, barrierefreier Zugang zu Hochschulen, die Finanzierung von Dolmetscher*innen im Zuge

der Ausbildung, psychosoziale Beratung sowie symbolische und faktische Gleichberechtigung (vgl. Krausneker 2006: 26–28).

Durch das BGStG wird gehörlosen Personen vor der Justiz der Behinderterstatus anerkannt. Dies hat zum Ziel, Diskriminierung von Menschen mit Behinderung zu verhindern und zu reduzieren, um eine gleichberechtigte und barrierefreie Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu ermöglichen. § 2 Abs. 1 des BGStG legt dabei fest, dass die Bestimmungen für alle Bereiche der Verwaltung durch den Bund unterliegen (vgl. BGStG 2011). Unter die Definition Diskriminierung aufgrund von Behinderung fällt jede Unterscheidung, Ausschließung oder Beschränkung aufgrund von Behinderung, »die zum Ziel oder zur Folge hat, dass das auf Gleichberechtigung mit anderen gegründete Anerkennen, Genießen oder Ausüben aller Menschenrechte und Grundfreiheiten im politischen, wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen, bürgerlichen oder jedem anderen Bereich beeinträchtigt oder vereitelt wird« (Schober et al. 2012: 219).

Der *Österreichische Gehörlosen-Bund* (ÖGLB) hat bereits im Februar 2003 einen Textvorschlag über Bestimmungen im BGStG, welche für die Lebensführung Betroffener als relevant identifiziert worden sind, erarbeitet. Darin sind Forderungen wie die Anerkennung der ÖGS als vollwertige Sprache in Österreich, das Abhalten des gesamten Unterrichts an Gehörlosenschulen in der ÖGS, die Verpflichtung eines ÖGS-Sprachkompetenz-Nachweises von Menschen, die in gehörlosenspezifischen Einrichtungen mit gehörlosen Kindern arbeiten, die Erweiterung des Lehrplans von Gehörlosenschulen durch gehörlosenspezifische Informationen und der Anspruch auf die Bereitstellung eines staatlich bezahlten Dolmetschers für studierende gehörlose und hörbeeinträchtigte Menschen, enthalten (vgl. Kneihs 1999: Art. 8 Abs. 3 RZ 1).

Dennoch gerät die Bildungssituation gehörloser und hörbeeinträchtigter Personen häufig in den Fokus öffentlicher Kritik. Seit der Novellierung der Schulgesetze im Jahre 1993 werden nach wie vor und wiederholt Diskriminierungsfälle gegenüber gehörlosen oder hörbeeinträchtigten Menschen in der schulischen sowie beruflichen Laufbahn gemeldet. Zum Teil wird bemängelt, dass das allgemeine Bildungsangebot unter Berücksichtigung der ÖGS als (Teil-)Unterrichtssprache immer noch sehr limitiert sei. Aus offizieller Sicht werden seitens des Bildungsministeriums auch keinerlei zertifizierte Qualifikationen wie etwa Grundkompetenzen der ÖGS von in Bildungseinrichtungen tätigen Pädagog*innen vorausgesetzt. In Österreich existieren derzeit Gehörlosenschulen in Wien, Linz, Graz, Salzburg, Mils und Dornbirn. Jedoch wird an keiner der genannten Schulen zweisprachiger Unterricht abgehalten. In Österreich wurde zwar vom Bildungsministerium erkannt, dass der ÖGS die Wege als

Unterrichtssprache zu ebnen sind, jedoch hat dies noch nicht offiziell Einzug in die Bildungsgesetze gefunden (vgl. Krausneker et al. 2017: 262).

In Österreich bildet der ÖGLB mit Sitz in Wien die offizielle Interessensvertretung gehörloser sowie hörbeeinträchtigter Personen. Er fungiert als Dachverband der einzelnen Landesverbände und Gehörlosenvereine. Der ÖGLB zeichnet sich zudem durch die Zusammenarbeit mit der *European Union of the Deaf* (EUD), der *World Federation of the Deaf* (WFD) und mit der *österreichischen Arbeitsgemeinschaft Behinderter* (ÖAR) in Bezug auf nationale, europäische und internationale Anliegen aus. Unbestritten bleibt die Tatsache, dass trotz öffentlicher sowie privater Formierungen diverse Minderheitenanliegen erst durch eine entsprechende Mehrheitsverantwortung umgesetzt werden können (vgl. Krausneker et al. 2017: 267). Das individuelle Spracherleben ist jeweils in ein größeres soziales Gefüge eingebettet, das zum einen die Minderheitensprachgemeinschaft und zum andern deren Position innerhalb der Mehrheitsgesellschaft beinhaltet.

2.3 Repertoire und Spracherleben

Das Spracherleben nach Busch (2017) ist eine Erweiterung des Konzepts des *sprachlichen Repertoires*. Busch verweist bei der Erläuterung des sprachlichen Repertoires auf Gumperz' Ausführungen:

Gumperz's tendency to locate the linguistic repertoire in a linguistic community rather than in the speaking subject can partly be explained by the fact that the subject, from an interactional point of view, is not a stable category, but is constantly being reconstructed (and co-constructed) in interaction with and in relation to others. (Busch 2017: 345)

Sprachliche Repertoires gemäß Gumperz sind dementsprechend in Sprachgemeinschaften zu verorten, wobei die Untersuchung individueller Repertoires durch Busch ergänzt wurde (2017: 345). In Anschluss an Buschs Repertoire-Konzept – und im Kontrast zu Gumperz – haben wir die Daten mithilfe eines qualitativen Interviews erhoben. Die Dimension des Spracherlebens befasst sich mit der Darstellung von Sprachfähigkeiten und den damit verknüpften körperlichen Erfahrungen sowie den implizit oder explizit thematisierten Diskursen und Sprachideologien.

Buschs Konzept zum Spracherleben hat zum Ziel, biografische Aspekte der Sprecher*innen in den Vordergrund zu rücken. Das Repertoire wird dabei auch als teils körperliches Phänomen begriffen. Verkörpert werden demnach insbesondere wiederholt auftretende emotionale Erfahrungen in der Interaktion. Drei Erfahrungen sprachlicher Ungleichheit werden hierbei als zentrale Erfahrungen von Mehrsprachigkeit genannt: Die Inkongruenz von Selbst- und Fremdwahrnehmung (1), Ein- oder Ausschluss aufgrund

von Sprache oder Sprechweise (2) sowie die Erfahrung von Macht oder Machtlosigkeit in der Sprachverwendung (3). Scham wird als eine Emotion genannt, die in multilingualen Situationen erfahren werden kann (Busch 2017: 340).

Bei der Anwendung von Buschs erweitertem Konzept wurde darauf geachtet, dass Sprachregimes mit jeweiligen Sprachideologien und Diskursen aufgrund ihrer Bedeutung für individuelle Repertoires in den Fragen zum Spracherleben der Probandin widergespiegelt werden: Wie stellt unsere Forschungspartnerin ihr Repertoire dar? Wie positioniert sie sich gegenüber Sprache und Sprechgewohnheiten in öffentlichen Diskursen? Des Weiteren ist zu bedenken, inwiefern die Daten aus dem Transkript mit dem Konzept des *Spracherlebens* korrelieren; die Beschränkungen einer Einzelfallstudie werden dabei offensichtlich. Dennoch ermöglicht das Gespräch mit der Forschungspartnerin eine Ko-Konstruktion ihres Repertoires. Der in der Einleitung erwähnte Aspekt *Sprache und Identität* kommt dadurch ebenfalls zum Ausdruck.

3 Methodik

Um im Rahmen dieses Forschungsprojekts möglichst detaillierte Einblicke in das individuelle Spracherleben einer ÖGS-Sprecherin zu erhalten, wurde eine Einzelfallstudie durchgeführt. Ziel war es, mit der Beantwortung der Forschungsfragen den institutionellen und gesellschaftspolitischen Handlungsbedarf aufzuzeigen. Durch die Anwendung von Buschs Konzept war die Wahl eines qualitativen, leitfadengestützten Interviews naheliegend, da dieses Konzept im Zusammenhang mit dieser Methode entwickelt wurde. An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass die Studentin vor dem Gespräch gebeten wurde, im Sprachenportrait (nach Busch 2015) alle Sprachen zu verorten, die für sie bedeutsam sind. Die Aufforderung wurde bewusst offen formuliert, um Vicky bei der Ausführung der Aufgabe nicht einzuschränken. Die entstandene Skizze wird in Abschnitt 4 abgebildet. Nachfolgend soll zunächst auf theoretisch-methodische Rahmenbedingungen qualitativer Interviewkonzeption eingegangen werden, bevor die konkrete Konzeption des Leitfadens sowie die Durchführung des Interviews dargestellt werden.

3.1 Empirische Planung und Vorgehen

Hinsichtlich des Interviews war für uns die sorgfältige Vorbereitung und Konzeption eines übersichtlichen Interviewleitfadens entscheidend. Bei der Reihenfolge der Themen haben wir uns für eine spontane Handhabung entschieden (vgl. Misoch 2015: 67). Die Durchführung eines qualitativen

Interviews geht gemäß Misoch mit einigen Überlegungen einher: Die ›Leitfadenbürokratie‹ etwa kann dazu führen, dass aufgrund einer zügigen Gesprächsführung und rigiden Orientierung am Leitfaden spontane Reaktionen des Gegenübers unterbunden werden. Der Leitfaden für die vorliegende Einzelfallstudie orientiert sich an Helfferichs Modell (2014: 567): Den Vorgaben entsprechend wurden Leitfragen zur familiären Kommunikation, schulischen Sozialisation, Situation auf der Hochschule, zum zukünftigen Berufsleben und zur ÖGS-Gemeinschaft ausgewählt. Pro Leitfrage wurden interessante Aspekte als Stichworte definiert. Zu gewissen Bereichen wurden Nachfragen formuliert, um auf relevante, von der Interviewten nicht genannte Inhalte näher eingehen zu können. Die genannte Strukturierung zeichnet Helfferichs Modell aus.

Die erwähnten Co-Autoren führten die Gesprächsführung bzw. die akustische Aufzeichnung durch. In der Interviewsituation konnte vom Interviewenden flexibel auf Länge und Informationsgehalt der unterschiedlichen Erzählungen der Interviewten reagiert werden. Falls indiziert, wurden vom Interviewer Querverbindungen zwischen angesprochenen Themen hergestellt, ohne dabei die Übersicht bzw. die Kontrolle über das Gespräch zu verlieren. Erwartungsgemäß stellte sich heraus, dass verschiedene Erzählaufforderungen in unterschiedlichem Ausmaß anregend für die Probandin und folglich die Daten je nach Thema und Affekt ausführlicher oder oberflächlicher waren. Es kann festgehalten werden, dass die leitfadengestützte Interviewkonzeption erheblich dazu beigetragen hat, dass eine hohe Dichte an verwertbaren Daten generiert wurde.

3.2 Transkription und Inhaltsanalyse

Im Anschluss an die Durchführung des Interviews wurde anhand des Audio-Mitschnitts ein Basis-Transkript mit der Software EXMARaLDA angefertigt. Die Transkription erfolgte nach den Konventionen von HIAT². In den Partiturflächen von EXMARaLDA werden die Äußerungen der Sprecher*innen zeilenweise abgebildet.

Die Analyse orientierte sich an der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). Letzterer empfiehlt dieses Vorgehen auch für die Analyse

² Die angewandten Konventionen nach HIAT sind: »((ea))« steht für hörbares Einatmen, »((aa))« für hörbares Ausatmen. Die Punkte »•« markieren jeweils Pausen im Ausmaß von Viertelsekunden. Längere Pausen (ab einer Sekunde) werden in Doppelklammern notiert. Der Ligaturbogen »_« zeigt schnelles Weiterreden ohne Pause an. Die Transkriptionszeichen ».«, »!« und »?« indizieren prosodisch fallende, betonte oder steigende Aussagenenden. Ein »:« steht für eine Dehnung innerhalb eines Wortes. Großschreibung impliziert die prosodische Betonung bzw. Hervorhebung des Gesagten.

von Einzelfallstudien, da sie auf »die Aufdeckung der für den jeweiligen Gegenstand relevanten Einzelfaktoren« (Mayring 2010: 22) abzielt. Gemäß Mayring ist die Inhaltsanalyse als Vorgehen für ein systematisches, regelgeleitetes Zusammenfassen der erhobenen Inhalte geeignet. Dadurch lassen sich von den Ergebnissen Rückschlüsse auf die Fragestellungen treffen sowie die Inhalte transparent und nachvollziehbar interpretieren (vgl. Mayring 2010: 21). Im Zuge einer aus mehreren Interpretationsschritten bestehenden Analyse werden Kategorien gebildet, die sich an der Fragestellung orientieren. Mit Hilfe dieser Kategorien werden die Inhalte strukturiert und zusammengefasst, sodass das Wesentliche enthalten ist und sich das Korpus reduziert (vgl. Mayring 2010: 65). Auf diese Weise wurde auch in der vorliegenden Studie vorgegangen. Auf der Grundlage des Basis-Transkripts konnten Analysekatgorien gebildet werden, die Teil der Diskussion sind. Die Bezeichnungen »T1« und »T2« stehen in den Referenzangaben je für Teil 1 bzw. Teil 2 des Transkripts.

4 Einblicke in das Spracherleben der Studentin

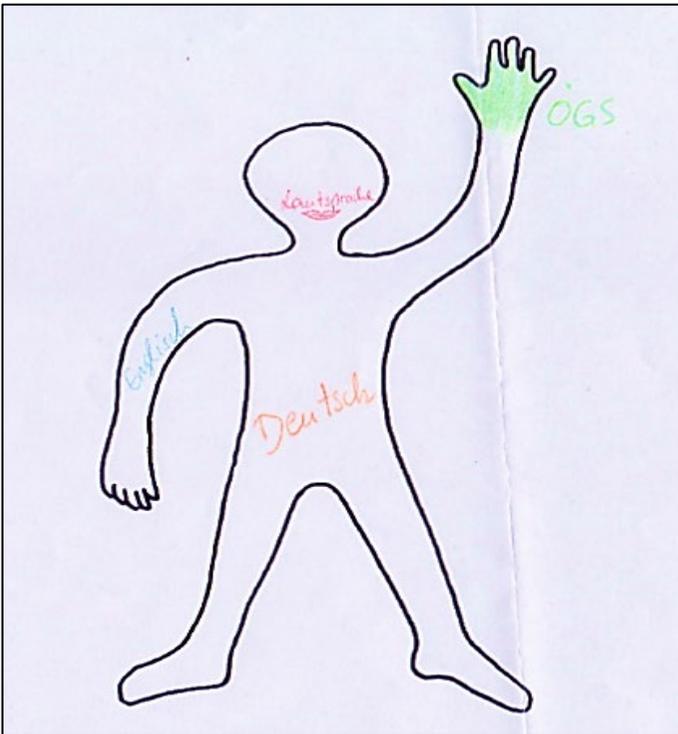


Abb. 1: Vickys Sprachenportrait (22.12.2017)

Die Interviewte füllte die Vorlage des erwähnten Sprachenportraits mit vier Sprachen aus: Deutsch, Englisch, Lautsprache und ÖGS. Sie begründet: »Deutsch ist einfach die Sprache, die, • die wir hier sprechen, ((2s)) das ist die Sprache, mit der ich aufgewachsen bin... ((1s)) Also quasi auch meine Muttersprache« (T1, Fl. 21–25). Die Sprache Englisch wurde von Vicky in einem Arm eingezeichnet. Das soll, laut der Interviewten, anzeigen, dass diese Sprache Teil der schulischen Ausbildung war, von ihr jedoch aktuell nicht mehr häufig verwendet werde. Die ÖGS wurde von der Befragten in einer Hand eingezeichnet, da mit den Händen gebärdet werde (vgl. Flächen 25–33). Dem gegenüber ist die Lautsprache beim Mund eingezeichnet, um den Unterschied zwischen Lautsprache und ÖGS darzustellen (vgl. T1, Fl. 30–33). Vicky erläutert an anderer Stelle, dass die ÖGS »eine • • eigene anerkannte Sprache in Österreich ist • das ist auch wichtig. Und nicht nur irgendein Herumgefuchtel mit den Händen. ((lacht)) Sondern es ist wirklich eine • • sehr • • • spannende Sprache auch mit eigener Grammatik und eigener Struktur und Dialekte« (T2, Fl. 101–105). Dialektale Färbungen stellen für Vicky beim Verständnis eine Herausforderung dar, da eine der ÖGS-Dolmetscher*innen auf der Universität aus der Steiermark komme und mit Grazer Dialekt gebärde. Das führe dazu, dass sie manchmal Wörter nicht verstehe und nachfragen müsse, was den simultanen Fluss des Dolmetschens störe (vgl. T2, Fl. 121–125). Die Befragte beschreibt die Varietäten in der ÖGS:

Das ist etwas was mich halt ein bisschen stört an der Gebärdensprache [...] Dass es eben keine fixen Regeln hat. Es gibt zwar schon ne Grammatik und die: Struktur u:nd Spezialgebärden und so Sachen, ((ea)) aber halt eben dass das noch se:hr ((ea)) regional ist durch die ganzen Bundesländer

(T2, Fl. 130–135)

Im Zuge dessen spricht Vicky ihren Optimismus aus, dass es noch zu einer Standardisierung der ÖGS kommen werde und es »dann irgendwann klare ((ea)) Regeln gibt wo das dann auch österreichweit nochmal gefestigt wird dass (so Gebärdensprache nützlich anzuwenden) sind« (T2, Fl. 139–143).

Vicky erzählt über ihre schulische Laufbahn, dass sie stets in der Deutschen Lautsprache unterrichtet worden sei. Das Lehrpersonal habe teilweise nicht mit ihrer Situation umzugehen gewusst oder diese »haben eben nicht gesehen, • • dass ich eben Unterstützung brauche« (T1, Fl. 67–68). Die Primarstufe absolvierte die Interviewte in einer Integrationsklasse, wo auch andere Mitschüler*innen besonderer Aufmerksamkeit bedurften. Vicky schildert:

Da hats auch • • ähm • • andere Kinder gegeben, die auch Unterstützung gebraucht haben und • • die ein bisschen schwieriger waren... ((1s)) und • • da hat das wirklich gut funktioniert. Also da waren die Lehrer auch sehr • • • ähm • • lieb und...(1s) total ((1s)) rücksichtsvoll, • • • also • • da hats überhaupt keine Probleme gegeben

(T1, Fl. 150–156)

In ihrem weiteren Schulweg entschied sich die Befragte für ein Gymnasium mit Integrationsschwerpunkt. Die Integration sei in der Schule jedoch kaum gelebt worden und letztendlich nur ein Aushängeschild gewesen. Vicky erläutert: »Das war nur ein Bild vom Direktor, ((1s)) dass die Schule für • • Integration steht. Aber ((1s)) bei den Lehrern • • ist des überhaupt nicht dann ((1s)) umgesetzt worden« (T1, Fl. 122–125). Für Vicky bedeutete das eine emotional herausfordernde Lebensphase, da ihre Hörbeeinträchtigung ein Hindernis im Erbringen der schulischen Leistungen gewesen sei und viele Lehrer*innen kein Verständnis gezeigt en. »Ich musste dann • immer ((1s)) in der Pause nach der Stunde dann von den anderen abschreiben • weil ich das in der Stunde einfach nicht zusammengebracht hab« (T1, Fl. 100–102), erklärt die Interviewte. In gewissen Unterrichtsfächern sei man ihr teils entgegengekommen, wie beispielsweise im Fach Englisch:

Eine Unterstützung • was ich bekommen hab ((1s)) ist zum Beispiel im Englischunterricht, dass wenn eine CD angespielt wurde • • • dass ich den Text dazu bekommen hab zum Mitlesen. [...] Es war trotzdem nicht so ganz gleich berechtigt • weil • • die CD wurde zwei Mal abgespielt, aber ich durfte den Text nur einmal lesen

(T1, Fl. 76–82)

Die ÖGS erlernte Vicky vor zwei Jahren im Jahr 2015. Ihre primäre Motivation sei gewesen, Menschen mit ähnlicher Lebensgeschichte kennenzulernen und rasche Fortschritte in der Sprachkompetenz zu erzielen. Auf der Suche nach »Gleichgesinnten« habe sie einen Verein für hauptsächlich Hörbeeinträchtigte gefunden, wo die ÖGS, aber auch die Deutsche Lautsprache gesprochen wird. Dort habe Vicky ihren ersten Berührungspunkt mit der ÖGS gehabt, die ihr gefallen habe und die sie daraufhin auch lernen wollte (vgl. T1, Fl. 187–193).

Zum Zeitpunkt des Interviews verfügt Vicky über das fortgeschrittene ÖGS-Niveau B1.3. Eine Stufe habe sie bereits überspringen können, da sie schnelle und große Fortschritte im Erlernen der ÖGS gemacht habe (vgl. T1, Fl. 231–234). Auf der Universität könne Vicky die Hilfe von Schrift- oder

Gebärdendolmetscher*innen³ in Anspruch nehmen. Je nach Lehrveranstaltungstyp habe der jeweilige Dolmetschmodus, wie nachfolgend erläutert wird, seine Vor- und Nachteile. Vicky zieht den Vergleich wie folgt:

Weil es is zum Beispiel eine Vorlesung is immer Schriftdolmetscher angenehmer, weil wenn der Professor durchgehend redet dann kann ich nicht die ganze Zeit den Gebärden zuschaun das is mir dann zu anstrengend. [...] Bei den Seminaren wieder sind Schriftdolmetscher ab und zu ein bissl blöd weil da gibt es dann Gruppenarbeiten oder Partnerarbeiten u:nd • wenn • dann halt ähm eine relativ schnelle Diskussion stattfindet dann kommen die nicht mit! ((ea)) Da sind die Gebärdensprachdolmetscher dann angenehm weil die können dann schneller wechseln u:nd ähm ja, da ist mehr Dynamik dann auch drinnen und da is das dann ein bisschen simultaner als bei den Schriftdolmetschern.

(T1, Fl. 244–259)

Im Allgemeinen lobt Vicky die Unterstützung durch die universitäre Organisation *GESTU*⁴, was für »gehörlos erfolgreich studieren« steht. Um eine Dolmetschhilfe in Anspruch nehmen zu können, müsse sie bei *GESTU* vor Semesterbeginn ihren Bedarf und den bevorzugten Dolmetschmodus bekannt geben. Wenn es aufgrund von Kapazitätsproblemen dazu kommt, dass kein Dolmetsch oder die Wunschart vorhanden sind, könne sie bei Rückfragen auch auf die Unterstützung von Studienkolleg*innen zählen (vgl. T1, Fl. 279–298). Fremdsprachen, wie Englisch oder Französisch, werden in Vicky's Studium nicht benötigt; Englisch kann jedoch als Lehrveranstaltung optional gewählt werden (vgl. T2, Fl. 34–38).

In ihrer Familie sei Vicky nur von Hörenden umgeben. Die Deutsche Lautsprache sei immer die Sprache innerhalb der Familie gewesen. Ihre Hörbeeinträchtigung sei bekannt gewesen, was eine zusätzliche Belastung für die alleinerziehende Mutter gewesen sei. »Meine Familie war zwar ((1s)) war zwar a schwierige Familie • aber von der Sprache her waren alle ((1s)) Deutsche Lautsprache« (T1, Fl. 42–44), erklärt Vicky und führt in einem späteren Teil des Interviews aus:

³ Zur Erklärung der Dolmetschmodi, die im Angebot der Uni Wien enthalten sind: Es stehen auf Abruf ÖGS-Simultandolmetscher*innen zur Verfügung, welche zeitgleich gesprochene Sprache in Gebärden übersetzen. Des Weiteren kommen bei Bedarf und je nach Unterrichtssituation Schriftdolmetscher*innen, die die gesprochenen Inhalte während der Lehrveranstaltung verschriftlichen, zum Einsatz.

⁴ Webseite *GESTU*: <https://teachingsupport.tuwien.ac.at/gestu/>

Es is halt auch, meine Familie:, die sind alle hörend. Da/da hatten außer mir niemand den Bedarf dazu. Und, äh: ((1s)) Meine Mama war halt eben auch alleinerziehend mit mi:r und sie hat dann auch nicht wirklich die Zeit gehabt, und auch nicht das Geld dazu ähm mit mir so/sowas [ÖGS-Kurse, Anm. d. Verf.] zu machen

(T1, 165–169)

Der Eintritt in die ÖGS-Kultur vor zwei Jahren hatte für Vicky große Bedeutung. Dort fand sie

Gleichgesinnte die auch erst später mit der Gebärdensprache auch angefangen haben die auch so wie ich aus einer Hörendenfamilie kommen und auch in eine hörende Schule gegangen sind und irgendwie einen sehr ähnlichen Hintergrund haben wie ich und das hat mir dann schon sehr gutgetan auch ((ea)) ja da hat sich dann einiges DA hat sich dann einiges verändert im Leben zum Positiven

(T1, Fl. 202–208)

Im weiteren Verlauf erzählt Vicky, dass sie im ÖGS-Kurs ihre Freundin und andere Leute kennengelernt habe und in Folge dessen nun im alltäglichen Leben in der ÖGS kommuniziere (vgl. T1, Fl. 218–224). Vickys Plan für die Zukunft sei es, an einer bilingualen Schule ÖGS und Deutsch zu unterrichten (vgl. T2, Fl. 83–85).

Auf die Nachfrage der Interviewer, wie man auf Gehörlose ohne selbst ÖGS-Kenntnisse zu haben, kommunikativ zugehen soll, schlägt Vicky vor: »Also: Buntstift und Papier funktioniert immer. Weil • • ich denke jeder Gehörlose kann lesen und schreiben. [...] Die freuen sich dann auch wenn man auf sie zukommt« (T2, Fl. 189–197). In diesem Zusammenhang vergleicht Vicky die Sprachbarriere der Gehörlosengemeinschaft mit der der Migrant*innen: »Mit dem kann man das auch vergleichen. Mit die Migranten di:e ähm dem Deutsch nicht mächtig sind« (T2, Fl. 212–214). Diese freuten sich ebenso, wenn jemand, trotz der sprachlichen Differenzen, kommunikativ auf sie zugehe (vgl. T2, Fl. 215–218).

Abschließend wird noch aus Interesse des Interviewers auf die individuelle Namensgebung der Mitglieder in der ÖGS-Community eingegangen. Vicky erklärt:

Also • • • wenn jemand in der Gehörlosenkultur neu ist, • • • dann äh stellt er sich vor mit seinem Namen und buchstabiert den Namen. Mit der Hand. [...] U:nd wenn das dann halt ein paar Leute wissen, di:e... Also man darf sich nicht selber den

Gebärdennamen geben. Sondern die andern geben einem den Gebärdennamen. [...] Ich find das total cool

(T2, Fl. 224–230)

Sie fährt fort: »Und so lange bis man einen hat, buchstabiert man seinen Namen. [...] [Der Name] hat immer entweder • • mit einer Charaktereigenschaft zu tun, oder mit n Aussehen« (T2, Fl. 238–242). Die Namensgebung kann auch als Ritual zum Ankommen in der Gehörlosenkultur gesehen werden (vgl. T2, Fl. 239–241). Da die Namensgebärden, aber auch häufiger gebräuchliche Gebärden, oft zweideutig oder sehr ähnlich sein können, ist von den ÖGS-Sprechenden kreatives Umdenken gefragt (vgl. T2, Fl. 293–301). Gegen Ende kommen die Interviewer noch einmal auf das eingangs erstellte Sprachportrait zurück. Vicky will dieses auf Nachfrage des Interviewers nicht mehr verändern. »Nein, • • das bleibt so« (T2, Fl. 155).

5 Diskussion

In den nachfolgenden Teilen werden die dargestellten Ergebnisse anhand der Theorie reflektiert und diskutiert. Diese sollen anhand von drei für das Spracherleben besonders relevanten und in der Theorie beschriebenen Aspekten beleuchtet werden: Sprache und Identität (7.1.), institutionelle Auswirkungen (7.2.) und ÖGS an der Hochschule (7.3.).

Vickys Charakterisierung der deutschen Sprache, während sie das Sprachenportrait erläutert, verrät eine Reihe zugrundeliegender Sprachideologien (vgl. Busch 2019). Das Pronomen »wir« präsupponiert eine umfassende Kommunikationsgemeinschaft, die auf ein gewisses Gebiet (»hier«) begrenzt ist. Deutsch versteht unsere Gesprächspartnerin anschließend mit den Prädikaten »mit der ich aufgewachsen bin« und »also quasi meine Muttersprache«. Somit weist sie dem Objekt deutsche Lautsprache einen intersubjektiv nachvollziehbaren Platz in der eigenen Biografie zu und knüpft schließlich an die Sprachideologie an, jeder Mensch habe *eine* Muttersprache. An dieser Stelle wird jedoch mit »quasi« ein Unbehagen, diese Sprache als die eigene Muttersprache zu bezeichnen, zum Ausdruck gebracht. Die deutsche Lautsprache ist im Sprachenporträt auch als Mund eingezeichnet, die ÖGS weist sie den Händen zu. Dazu erklärt sie explizit, dass die Lautsprache im Gegensatz zur Gebärdensprache stehe (vgl. T1, Fl. 29–33). Lautsprache und Gebärdensprache sind demnach getrennte Gegenstandsbereiche, die im persönlichen Lebenszusammenhang in *funktionaler Komplementarität* zueinanderstehen. In der Familie, die von der Interviewten als schwierig bezeichnet wird, sei, wie oben erwähnt, ausschließlich die deutsche Lautsprache verwendet worden. In dieser Schilderung setzt sie ebenso die Lautsprache der Gebärdensprache gegenüber: Die deutsche

Lautsprache wird als das gängige Kommunikationsmittel beschrieben, während die Gebärdensprache als optionale Sprache betrachtet wird.

5.1 Institutionelle Auswirkungen der Schwerhörigkeit

Zwei Erinnerungen aus dem Schulalltag beeinflussten das Spracherleben von Vicky an der Institution im besonderen Maße. Diese Erinnerungen betrafen den Umgang des Lehrpersonals mit ihrem Hörvermögen und werden von ihr als »nicht so ganz gleichberechtigt« empfunden (T1, Fl. 76–82): Im Englischunterricht wurde Vicky bei Höraufgaben – auch bei Schularbeiten – der gleiche Inhalt als Text vorgelegt, diesen durfte sie jedoch nur einmal lesen, während die Höraufgabe zweimal vorgespielt wurde. Schüler*innen, so wohl die Annahme, sollen die Fähigkeit erwerben, Sprecher*innen mit muttersprachlichem Akzent zu verstehen, entweder, weil dies eine lebensweltlich wichtige Fähigkeit darstellt oder aber aus einem idealisierten Bild von ›Sprachkompetenz‹ heraus. Die ideologischen Implikationen beider Optionen müssen hier aus Platzgründen vernachlässigt werden. Jedenfalls wird offensichtlich, dass gehörlose und in individuell geringerem Ausmaß schwerhörige Personen Situationen der Interaktion mit Muttersprachler*innen ohnehin in anderer Form bewältigen müssen. Der Mangel an allgemeinen Regelungen, wie in solchen Situationen vorzugehen ist, stellt ein institutionelles Versagen des österreichischen Schulwesens dar. In Unkenntnis ihrer Optionen, die Lehrer*innen hier möglich sind – schließlich handelt es sich bei Schularbeiten um Prüfungen, die eine Reihe von Anforderungen erfüllen müssen – lässt sich fragen, welche Funktion das gewählte Vorgehen hat. Letztendlich wird als Ersatz für Hör-Verstehen eine andere Kompetenz geprüft, Lese-Verstehen, die ohnehin Teil der Prüfung ist. Das Ideal scheint hier gewesen zu sein, die Prüfung für alle Schüler*innen möglichst gleich zu gestalten, zumindest Ablauf und Inhalte betreffend. Hörverstehen wurde jedenfalls als eine schwierigere Aufgabe als Leseverstehen erachtet, da Vicky den Text nur einmal lesen durfte, während die Hörbeispiele zwei Mal vorgespielt wurden. Der Musiklehrer habe auf Diktate als Vermittlungsmethode bestanden, wobei er sich geweigert habe, Inhalte zu wiederholen und unterbunden habe, eventuell nicht Gehörtes während der Stunde aufzuschreiben. Dies habe es für Vicky entsprechend schwieriger gemacht, dem Unterricht zu folgen (T1, Fl. 82). Andere Lehrpersonen hätten ihr aufgrund ihrer Schwerhörigkeit entsprechende ›Privilegien‹ in Form von Kompensationsstrategien (etwa Abschreiben nach Unterrichtsende) zugestanden.

Bezüglich dem universitären Kontext wägt sie ab, welche Sprache sie in Situationen des Dolmetschens als vorteilhafter erlebt. Ihre Sprachkompetenz in ÖGS sei aufgrund ihrer regelmäßigen Teilnahme an Lehrangeboten kontinuierlich zunehmend. Die deutsche Schriftsprache werde aufgrund der einfacheren Handhabung beim simultanen Dolmetschen von Vicky bevorzugt, da ihr dies prinzipiell wesentlich leichter falle: Im Gegensatz zu Gebärden könne die Aufmerksamkeit auch kurzfristig nachlassen, ohne dass die Lehrveranstaltung zu stark darunter leide. In Seminaren und bei Gruppenarbeiten hingegen gibt sie Gebärdendolmetschdiensten den Vorzug, da Diskussionen besser wiedergegeben werden könnten. Dies verdeutlicht, dass unterschiedliche Interaktionsformen nicht gleich erlebt und bewältigt werden. Vorlesungen haben etwa, obwohl mündlich, viele Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit, während Seminare und Gruppengespräche näher an alltäglich mündlichen Gesprächen sind. Es verwundert nicht, dass ein Simultandolmetschdienst hier als sinnvoller erlebt wird. Von der Mehrheit nimmt Vicky vor allem an, dass kein Bewusstsein darüber vorhanden sei, dass es die ÖGS gibt. Dementsprechend unbekannt sei auch die Tatsache, dass es sich um eine anerkannte Minderheitensprache handle. Die von ihr defensiv formulierte Charakterisierung »Herumgefuchtel mit den Händen« kontrastiert Vicky mit der Aussage, es handle sich um eine Sprache »mit eigener Grammatik, eigener Struktur und Dialekten« (T2, Fl. 88–89).

5.2 Erfahrungen als ÖGS-Sprecherin

ÖGS-Dialekte verknüpft Vicky zunächst mit Situationen, in denen unbekannte Gebärden den Prozess des Übersetzens gestört haben, da sie Nachfragen notwendig machten. Weiters bringt sie Ärger über einen Mangel an »fixen Regeln« und eine Hoffnung, es werde in Zukunft österreichweit klare Regeln geben, zum Ausdruck. Hier verbindet sich eine weit verbreitete Sprachideologie, nämlich die Vorstellung, Sprache könne nach Belieben reguliert und fixiert werden, mit eigenen Erlebnissen problematischer Kommunikation. Dies verweist auf ein generelles Problem von Sprecher*innen von Minderheitensprachen: Letztere stehen unter Standardisierungsdruck, um modernen Kommunikationsbedürfnissen zu genügen. Gleichzeitig sind es Modernisierungsprozesse, die die Minderheitensprachen erst derart an den Rand gedrängt haben (vgl. Duchêne 2008: 45). Am Ende des Interviews teilt uns unsere Gesprächspartnerin noch einer Reihe äußerst positiver – vermutlich in der ÖGS-Gemeinschaft verbreiteten – Diskurse über Gebärdensprecher*innen mit: Sie müssten einen großen

Wortschatz haben, kreativ sein und mit Doppeldeutigkeiten umgehen können.

Nach Ahrbeck (1997: 5) sollten gebärdende Personen in der Adoleszenz von anderen Menschen, die die Gebärdensprache sprechen, umgeben sein. Bei Vicky liegt eine spezielle Situation vor, da sie auch in der Lautsprache kommunizieren kann und nur teilweise gehörlos ist. Dennoch war es für sie schwierig sich zu verständigen und sie hatte bis zwei Jahre vor dem Zeitpunkt des Interviews keine gebärdenden Menschen um sich. Es kann davon ausgegangen werden, dass Vicky eine schwierige Zeit hatte, wie sie zum Thema »Gymnasium« selbst ausführt (T1, Fl. 60–63). Wie von Adlassnig (2015) beschrieben, kann das Erlernen der Gebärdensprache nach der Erstsprache die Eigenwahrnehmung der Gruppenzugehörigkeit, das Selbstbewusstsein und die Zufriedenheit mit der eigenen Identität beeinflussen. Vickys Schilderung ihrer Erfahrungen bestätigen das. Die Gebärdensprache und der damit einhergehende Eintritt in die ÖGS-Kultur haben ihr Leben zum Positiven verändert (vgl. T1, Fl. 202–208). Sehr wahrscheinlich hat sich ihre Ich-Identität durch den Spracherwerb erweitert. Durch ihre Freundin und den neuen Freundeskreis ist die ÖGS nun auch Mittel der alltäglichen Kommunikation geworden (vgl. T1, Fl. 218–224).

6 Fazit

Auf Grundlage dieser Einzelfallstudie konnten vorhandene Hürden und Probleme schwerhöriger Personen auf dem Bildungsweg illustriert werden. Die Tatsache, dass Gehörlose zu einem weitaus geringeren Anteil als die hörende Bevölkerung über Matura und Hochschulabschlüsse verfügen, ist bekannt. Dass unsere Forschungspartnerin hört und über technische Unterstützung verfügt, führt dazu, dass sie am regulären Unterricht teilnehmen kann. Dem Umstand, dass ihr geringeres Hörvermögen die Teilnahme am Unterricht erschwert, wird von institutioneller Seite jedoch nicht ausreichend Rechnung getragen. Hier zeigt sich das teils mangelhafte Bewusstsein über die Situation Schwerhöriger und einen entsprechenden Umgang mit ihnen im Bildungswesen. Diese Problemlage, verbunden mit dem Aufwachsen in einer hörenden Familie, hat deutliche Effekte auf das Spracherleben und die Identitätsbildung. Im Kontext der geschilderten Schwierigkeiten kann Vickys Erleben der ÖGS als eine zutiefst emanzipatorische Erfahrung charakterisiert werden. Der Erwerb der Gebärdensprache ist am Beginn mit der Erfahrung verbunden, dass es andere gibt, die in ähnlichen Zusammenhängen aufgewachsen sind. Die Isolation, der sie sich bis dahin ausgesetzt gefühlt hatte, konnte somit aufgebrochen werden.

Gebärdensprache verleiht ihr weiters im Kontext einer universitären Bildungsinstitution (die davon abgesehen in vielerlei Hinsicht wesentlich mehr Unterstützung bietet als die Schule) die Möglichkeit, jene Sprache und jenes Medium zu wählen, das ihr situationsbedingt die größeren Vorteile bringt. Die neu erworbene Sprache eröffnet auch Zukunftschancen, da sie hoffen kann, als Lehrerin mit ÖGS-Kenntnissen begehrte Qualifikationen zu besitzen. Gleichzeitig bleibt die deutsche Lautsprache ein Teil von Vickys Identität (siehe Leigh 2008: 21–22 zur interaktiven und situativen Ausgestaltung von Identitäten), da sie die Sprache in Vickys Familie ist und auch ein Teil ihres zukünftigen Berufes sein soll: Sie will Deutsch und ÖGS an einer bilingualen Schule unterrichten (vgl. T2, Fl. 83–85).

7 Literatur

- Adlassnig, Katharina. 2015. *Sprache – Identität – Leben: Der Späterwerb einer Gebärdensprache bei Gehörlosen*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Ahrbeck, Bernd. 1997. *Gehörlosigkeit und Identität*. Seedorf: Signum Verlag.
- Busch, Brigitta. 2010. Die Macht präbabilonischer Fantasien. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 40(4). 58–82.
- Busch, Brigitta. 2015. Expanding the notion of the linguistic repertoire: On the concept of *Spracherleben* – The lived experience of language. *Applied Linguistics* 38(3). 340–358.
- Busch, Brigitta. 2017. *Mehrsprachigkeit* (2. Aufl.). Wien: UTB.
- Busch, Brigitta. 2019. Sprachreflexion und Diskurs: Theorien und Methoden der Sprachideologieforschung. In Gerd Antos, Thomas Niehr & Jürgen Spitzmüller (Hgg.), *Handbuch Sprache im Urteil der Öffentlichkeit*, 107–139. Berlin & Boston: Mouton de Gruyter.
- Duchêne, Alexandre. 2008. *Ideologies across Nations. The Construction of Linguistic Minorities at the United Nations*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Helfferich, Cornelia. 2014. Leitfaden- und Experteninterviews. In Nina Baur & Jörg Blasius (Hgg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, 559–574. Wiesbaden: Springer VS.
- Krausneker, Verena. 2006. *Taubstumm bis gebärdensprachig: die österreichische Gebärdensprachgemeinschaft aus soziolinguistischer Perspektive*. Meran: Alpha Beta.
- Ladd, Paddy. 2003. *Understanding Deaf Culture – In Search of Deafhood*. London: Multilingual Matters.
- Le Page, Robert B., & Andree Tabouret-Keller. 1985. *Acts of Identity: Creole-Based Approaches to Language and Ethnicity*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Leigh, Irene W. 2008. Who Am I? Deaf Identity Issues. In Kristin A. Lindgren, Doreen DeLuca, & Donna Jo Napoli (Hgg.), *Signs and Voices: Deaf Culture, Identity, Language and Arts*, 21–29. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Mayring, Philipp. 2010. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Misoch, Sabina. 2015. *Qualitative Interviews*. Berlin et al.: Walter De Gruyter.

- Österreichischer Gehörlosenbund (ÖGLB). 2012. Nationaler Aktionsplan für Menschen mit Behinderungen. 2012–2020. Stellungnahme Österreichischer Gehörlosenbund.
- Schober, Christian, Selma Sprajcer, Christian Horak, Thomas Klein, Bojan Djukic, Julia Soriat, Walter Pfeil & Susanne Mayer. 2012. Evaluierung des Behindertengleichstellungsgesetzes. *Sozialpolitische Studienreihe X*. 219.
- Steixner, Paul. 2008. *Zur sozialen Situation Gehörloser zwischen Diskriminierung, Integration und Anerkennung der Gehörlosenkultur*. Innsbruck: Akademiker-Verlag.
- Zelger, Johanna. 2013. *Die verfassungsrechtliche Anerkennung der Gebärdensprache – Die ÖGS als eigenständige Sprache*. Innsbruck: Akademiker-Verlag.