



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„South African Sign Language – Zwischen Gesetz und  
Realität“

Verfasserin

Nicole Sauer

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 390

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Afrikanistik

Betreuerin / Betreuer: Univ. Prof. Dr. Walter Schicho



## **Inhaltsverzeichnis**

<b>Vorwort</b> .....	5
<b>Abkürzungsverzeichnis</b> .....	6
<b>1. Einleitung</b> .....	8
1.1. Forschungsstand .....	8
1.2. Arbeitstitel und Fragestellungen .....	8
1.3. Ziele und Hypothesen .....	9
1.4. Methodisches Vorgehen, Material und Grundproblematik .....	9
1.5. Aufbau der Arbeit .....	10
<b>2. Sprachplanung und -politik</b> .....	10
2.1. Definition .....	10
2.1.1. <i>Dimensionen der Sprachplanung</i> .....	11
2.1.2. <i>Prozesse der Sprachplanung</i> .....	13
2.1.3. <i>Bereiche der Sprachpolitik (soziale Gruppierungen)</i> .....	13
2.1.4. <i>Ideologie und Macht</i> .....	14
2.2. Sprachplanung/ -politik in Bezug auf Gebärdensprachen .....	15
2.2.1. <i>Exkursion: Gebärdensprachen und Gehörlosenkultur</i> .....	15
2.2.2. <i>Sprachplanung und -politik</i> .....	19
2.3. Linguistic (Human) Rights, Minderheitenrechte und Rechte für Menschen mit Behinderungen .....	23
2.4. Sprachpolitik international .....	35
2.4.1. <i>Lautsprachen</i> .....	35
2.4.2. <i>Gebärdensprachen</i> .....	39
2.5. Sprachpolitik in Südafrika .....	46
<b>3. Situation von SASL in Südafrika</b> .....	52
3.1. historische Entwicklung .....	52
3.2. aktueller Status von SASL .....	55

3.3. SASL im Bildungssektor .....	58
<b>4. Qualitative Forschung</b> .....	62
4.1. Erfahrungsberichte.....	62
4.2. Expertenberichte .....	67
<b>5. SASL zwischen Gesetz und Realität</b> .....	71
5.1. Diskrepanz .....	71
5.2. Gründe.....	72
5.3. Lösungsansätze .....	74
<b>6. Zusammenfassung und Fazit</b> .....	76
<b>7. Danksagung</b> .....	77
<b>8. Bibliographie</b> .....	77
8.1. Literatur.....	77
8.2. Internetliteratur .....	85
8.3. Interviews.....	88
8.3.1. <i>Experten</i> .....	88
8.3.2. <i>Betroffene</i> .....	88
<b>9. Anhang</b> .....	88
9.1. Zusammenfassung (Abstract) .....	88
9.2. Summary (Abstract).....	89
9.3. Lebenslauf.....	90

## **Vorwort**

Das Thema meiner Diplomarbeit setzt sich aus Bereichen zusammen, die schon lange im Mittelpunkt meines Interesses stehen. Das ist einerseits der Bereich der Sprachwissenschaft mit besonderem Fokus auf Afrika und andererseits die Sprache der Gehörlosen – Gebärdensprache.

Seit ich 2009 mein Auslandssemester in Südafrika absolviert habe, beschäftige ich mich gerne mit diesem Land und seinen Eigenheiten. Natürlich ist Südafrika allein schon aus geschichtlichen Gründen sehr interessant und die Vielfalt an Sprachen und die derzeitige Sprachpolitik machen es noch faszinierender. So kommt es, dass ich meine Arbeit unbedingt über eine Sprache aus Südafrika schreiben wollte.

Da ich außerdem ausgewählte Lehrveranstaltungen zur Gebärdensprachforschung besucht habe, wollte ich diesen Themenbereich mit meinem Studium der Afrikanistik und meiner Vorliebe für Südafrika verbinden.

Als ich in Südafrika war, war ich teilweise sehr betroffen über die noch immer anhaltenden Auswirkungen der Apartheid, auch sprachlicher Natur. Ich fand es sehr inspirierend zu sehen, wie die Menschen dort für ihre Rechte kämpfen.

Das weckte dann schließlich auch mein Interesse darüber, wie denn die Verhältnisse für Gehörlose aussehen, wie gut sie Zugang zu Informationen erhalten, ob ihre Sprache anerkannt ist, wie es mit den Gesetzen bezüglich der Gebärdensprache und den Rechten der Gehörlosen als Sprachminderheit aussieht etc.

Ich habe mich dann in meiner Freizeit lange Zeit darum bemüht, Kontakte zu knüpfen, um mehr Informationen und auch persönliche Meinungen zu erhalten und einen weiteren Forschungsaufenthalt in Südafrika organisieren zu können, was mir schließlich auch gelang und ich im November/ Dezember 2012 dann realisieren konnte.

## Abkürzungsverzeichnis

AEMR	Allgemeine Erklärung der Menschenrechte
ANC	African National Congress (Afrikanischer Nationalkongress)
ASL	American Sign Language
Auslan	Australian Sign Language
BSL	British Sign Language
CRPD	Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Convention on the Rights of Persons with Disabilities)
DeafSA	Deaf Federation of South Africa
DGS	Deutsche Gebärdensprache
EU	Europäische Union
FET	Further Education and Training
GET	General Education and Training
HamNoSys	Hamburger Notationssystem
HRs	Menschenrechte (Human Rights)
KSL	Kenyan Sign Language
LBG	Lautsprachbegleitende Gebärden
LOLT	Language of Learning and Teaching
LHRs	Sprachliche Menschenrechte (Linguistic Human Rights)
LRs	Sprachenrechte (Language Rights/ Linguistic Rights)
LSE	Lengua de Señas Española (Spanische Gebärdensprache)
LSU	Lengua de Señas Uruguaya (Uruguayische Gebärdensprache)
NLS	National Language Service
NZSL	New Zealand Sign Language
ÖGS	Österreichische Gebärdensprache
PanSALB	Pan South African Language Board
QuebecSL	Quebec Sign Language
SABC	South African Broadcasting Corporation
SANCD	South African Council for the Deaf
SASL	South African Sign Language
SASLRP	South African Sign Language Research Programme
SEE-II	Signed Exact English
SLED	Sign Language Education and Development

STS	Svenskt Teckenspråk (Schwedische Gebärdensprache)
UN	Die Vereinten Nationen (The United Nations)
UNESCO	Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)
WFD	Weltverband der Gehörlosen (World Federation of the Deaf)

# 1. Einleitung

In Südafrika haben ca. 70 % der gehörlosen Bevölkerung keinen Job und zwei von drei Gehörlosen sind funktionelle Analphabeten.<sup>1</sup>

Dabei wurde die Sprache der südafrikanischen *Deaf Community* sogar in der Verfassung verankert, womit Südafrika eine Vorreiterrolle innerhalb Afrikas innehat.

*South African Sign Language* (SASL) wird nicht nur in der Verfassung aufgeführt, es wird auch im *South African Schools Act* und in der *Language in Education Policy* des *Department of Education* erwähnt. Darin wird den Gehörlosen das Recht eingeräumt, in Gebärdensprache unterrichtet zu werden. Die Realität sieht dennoch anders aus.

## 1.1. Forschungsstand

Mehrere Studien und Erfahrungsberichte belegen, dass SASL im Bildungssektor nicht implementiert ist, trotz, wie oben bereits erwähnt, Verankerung in der Verfassung etc.

In mehreren wissenschaftlichen Texten ist man sich einig, dass sich das erst ändert, wenn SASL zur 12. offiziellen Sprache Südafrikas ernannt wird. Dann müsste es nämlich nach der *Language in Education Policy* als *Language of Learning and Teaching* (LOLT) in öffentlichen Schulen angewandt werden. Obwohl der *South African Schools Act* von 1996 besagt, dass SASL im Bildungssektor den Status einer offiziellen Sprache hat, scheint dies nicht ausreichend zu sein. Zudem ist laut einigen Erfahrungsberichten das Lehrpersonal nicht ausreichend ausgebildet.<sup>2</sup>

Es gilt weitere Gründe für diese Diskrepanz zusammenzutragen und Lösungsansätze zu finden.

## 1.2. Arbeitstitel und Fragestellungen

Mein Arbeitstitel lautet „South African Sign Language – Zwischen Gesetz und Realität“.

Fragestellungen, die ich beantworten möchte, sind „Wie sieht die Sprachpolitik international und im Vergleich dazu in Südafrika aus?“, „Welche Rechte haben Gehörlose als Sprachminderheit?“, „Welche geschichtliche Entwicklung der Gebärdensprache in Südafrika gab es?“, „Wie ist die derzeitige Situation von SASL in Südafrika (Status und Anerkennung, gesetzlich, im Bildungssektor, gesellschaftlich)?“, „Gibt es eine Diskrepanz zwischen den

---

<sup>1</sup> vgl. Storbeck 2010: 502.

<sup>2</sup> vgl. Batchelor 2010: 499.



Gesetzen und ihrer Implementierung“, wenn ja, „Welche Gründe gibt es für die nicht gelungene Implementierung?“, „Welche Lösungsansätze gibt es?“.

### **1.3. Ziele und Hypothesen**

Meine Hypothese geht von der Annahme aus, dass SASL deshalb nicht im Bildungssektor implementiert ist, da es nicht direkt als LOLT benannt wird. Außerdem vermute ich, dass es nicht genügend Hilfestellungen und Informationen gibt für hörende Familien mit gehörlosen Kindern, sie deshalb kein SASL lernen und SASL daher vom Kind erst im Alter von ca. sechs Jahren in der Schule erlernt wird. Außerdem nehme ich an, dass SASL von Eltern und Lehrern nicht ausreichend anerkannt ist und das Lehrpersonal zudem mangelhaft ausgebildet ist. Dies alles führt dazu, dass Gehörlose SASL oft nicht gut genug erlernen und daraus folgend schlussendlich nicht denselben Bildungsgrad wie Hörende erreichen können. Dies soll in meiner Arbeit belegt und einige Lösungsansätze vorgeschlagen werden.

### **1.4. Methodisches Vorgehen, Material und Grundproblematik**

Methodisch gesehen bin ich durch Literaturrecherche an meine Fragestellung herangegangen. An Literatur habe ich, neben wissenschaftlichen Publikationen, Dokumente und Berichte von internationalen sowie südafrikanischen Organisationen, Gesetzestexte und Erfahrungsberichte verwendet.

Über die südafrikanische Sprachpolitik an sich existieren sehr viele wissenschaftliche Publikationen, die auch national geprägt sind. Darüber hinaus steht zudem das Thema Gebärdensprache immer mehr im Fokus, da es international zunehmend an Relevanz gewinnt. Speziell über die Diskrepanz zwischen den südafrikanischen Gesetzen in Bezug auf SASL und ihrer Implementierung ist die Auswahl an Literatur noch bescheiden. Deshalb habe ich auch qualitative Forschung betrieben, wobei ich semi-strukturierte Interviews mit verschiedenen Personen (Experten und Betroffene) geführt habe. Zuerst wollte ich sechs Interviews führen, drei mit Experten und drei mit Betroffenen, zu jeweils zwei Terminen, um etwaige offen gebliebene Fragen oder im Verlauf der Interviews neu auftauchende Fragen noch klären zu können. Im Endeffekt hatten meine Interviewpartner jedoch weniger Zeit als geplant und konnten jeweils nur einen Termin für ein Interview opfern. Dafür war es mir möglich, weitere Interviewpartner zu finden, sodass ich insgesamt elf Personen befragte. Von den elf Interviewten waren fünf Experten und sechs Betroffene, wobei ich mich bemüht habe,

eine möglichst einheitliche Informantengruppe aus derselben sozialen Schicht auszuwählen. So habe ich mich darauf konzentriert eine Gruppe zu finden, die relativ gut Bescheid weiß über die relevanten Verhältnisse in Südafrika und einen guten Zugang zu Informationen hat. Anhand dessen habe ich gesehen, wie sich der Zugang zu Informationen darstellt, wenn man die Möglichkeit zu eben diesem hat, welche Einrichtungen und Möglichkeiten es gibt, welche davon genutzt werden, welche Einrichtungen überhaupt nicht funktionieren und welche Wünsche offen bleiben.

Zu den Interviews, deren Verlauf und diversen weiteren Problemen berichte ich mehr in Kapitel 4.

Darüber hinaus möchte ich anmerken, dass ich in meiner Arbeit auf die Verwendung beider Geschlechtsformen verzichte, um den Lesefluss nicht zu beeinträchtigen. Selbstverständlich bezieht die männliche Geschlechtsform (z.B. Dolmetscher) die weibliche hier aber mit ein.

### **1.5. Aufbau der Arbeit**

Ich werde zunächst in Kapitel 2 allgemeine Definitionen zu Sprachplanung und -politik liefern. Dann werde ich den Bezug zu Gebärdensprachen herstellen, wobei ich Gehörlosenkultur und -geschichte mit einschließe. Schließlich werde ich auf diverse Rechte, wie Sprachenrechte, Minderheitenrechte und Rechte für Menschen mit Behinderungen, basierend auf den Menschenrechten, eingehen. Daraufhin wende ich mich der internationalen Sprachpolitik zu und im Anschluss daran der Sprachpolitik Südafrikas im Vergleich dazu.

Danach werde ich in Kapitel 3 die geschichtliche Entwicklung von Gehörlosenkultur und Gebärdensprache in Südafrika sowie ihrer aktuellen Lage dort näher erläutern. In Kapitel 4 komme ich darüber hinaus auf meine qualitative Forschung, also die Durchführung der Interviews und ihrer Ergebnisse, zu sprechen und schlussendlich beschäftige ich mich in Kapitel 5 mit der vermuteten Diskrepanz zwischen Gesetz und Realität und biete diverse Lösungsvorschläge an. Kapitel 7 enthält eine Zusammenfassung und ein abschließendes Fazit.

## **2. Sprachplanung und -politik**

### **2.1. Definition**

Sprachplanung als Tätigkeit gibt es sicherlich bereits seit Jahrhunderten. Der Begriff Sprachplanung als ein wissenschaftliches Gebiet tauchte jedoch erstmalig, aber noch ohne

genaue Definition, nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges auf, als viele Staaten wieder aufgebaut werden mussten. Für gewöhnlich wird Einar Haugen die Einführung des Begriffs „*language planning*“ zugeschrieben; er gebrauchte ihn erstmals 1959, als es um die Sprachnormierung<sup>3</sup> in Norwegen ging. Der Versuch Sprachplanung genau zu definieren und einen tatsächlichen Plan dafür zu erstellen, wurde Ende der 1960er Jahre unternommen, als Sprachplanung bei vielen afrikanischen und asiatischen Ländern im Fokus stand, nachdem diese ihre Unabhängigkeit von den Kolonialmächten erlangt hatten.<sup>4</sup>

Laut Cooper bezieht sich **Sprachplanung** auf „deliberate efforts to influence the behaviour of others with respect to the acquisition, structure, and functional allocations of their language codes“<sup>5</sup>, mit anderen Worten auf alle Aktivitäten, die geplant darauf abzielen, den Sprachgebrauch einer Sprachgemeinschaft zu ändern – oder auch eine Änderung zu verhindern, wie Kaplan und Baldauf mit anmerken<sup>6</sup> □ sprich in irgendeiner Weise zu beeinflussen. Haugen schreibt, „Planning implies an attempt to guide the development of a language in a direction desired by the planners. It means not only predicting the future on the basis of available knowledge concerning the past, but a deliberate effort to influence it“<sup>7</sup>. Sprachplanung gilt also als absichtlich ausgeführte und zukunftsorientierte Handlung.

**Sprachpolitik** wird nach Spolsky definiert als “an officially mandated set of rules for language use and form within a nation-state”<sup>8</sup>. Sprachpolitik macht also einen Teil der Sprachplanung aus und bezeichnet deren Ziele, die Veränderungen und Regulierungen, die erreicht und umgesetzt werden sollen, sowie die zugrunde liegenden Gesetze.

„[...] the existence of such an explicit policy does not guarantee that it will be implemented [...]“<sup>9</sup>, fügt Spolsky noch hinzu und das ist auch im Fall von Südafrika zutreffend, wie ich später noch ausführen werde.

### 2.1.1. Dimensionen der Sprachplanung

Sprachplanung lässt sich nach Deumert in vier Dimensionen unterteilen: Statusplanung, Korpusplanung, Prestigeplanung und Akquisitionssplanung.<sup>10</sup> Viele Linguisten teilen

---

<sup>3</sup> Sprachnormierung bezeichnet geplante Prozesse zur Einführung von internen Normen bei einer Sprache, die von einer Sprachgemeinschaft gesprochen wird, innerhalb derer es mehr als eine Varietät dieser Sprache gibt. Beispiele hierfür sind die Einführung einer einheitlichen Orthografie, Grammatik, einheitliches Vokabular etc. Sprachnormierung macht einen wichtigen Teil der Sprachplanung aus.

<sup>4</sup> vgl. Deumert 2000a: 371, Hornberger 2006: 25ff, Jernudd/Nekvapil 2012: 17ff, Spolsky 2012: 3ff u.a.

<sup>5</sup> Cooper zitiert nach Paulston/Heidemann 2006: 292.

<sup>6</sup> Kaplan/Baldauf 1997: 3.

<sup>7</sup> Haugen zitiert nach Jernudd/Nekvapil 2012: 24.

<sup>8</sup> Spolsky 2012: 3.

<sup>9</sup> Spolsky 2004: 11.

Sprachplanung lediglich in die ersten beiden Dimensionen auf, einige nehmen Akquisitionsplanung noch hinzu. Eher selten habe ich den Begriff Prestigeplanung gefunden. Da Deumert diese Aufteilung für mich jedoch sehr schlüssig darstellt und Prestige- und Akquisitionsplanung meiner Meinung nach für die Sprachpolitik Südafrikas und vor allem auch für Gebärdensprachen eine wichtige Rolle spielen, möchte ich sie in meiner Arbeit übernehmen.

**Statusplanung** zielt darauf ab, einer oder mehreren Sprachen oder Sprachvarietäten innerhalb eines Staates verschiedene Funktionen zuzuweisen, z.B. als offizielle Sprache(n)<sup>11</sup>.<sup>12</sup>

**Korpusplanung** bezieht sich auf die Regulierung interner Strukturen einer Sprache. Dazu gehört z.B. Sprachnormierung, Erstellen einer einheitlichen Orthografie, terminologische Modernisierung<sup>13</sup> etc.<sup>14</sup>

Diese beiden Bereiche sind eng miteinander verbunden. Das eine bedingt meist das andere; so sollte eine offizielle Sprache unbedingt eine einheitliche Norm erhalten und andersherum braucht die Sprache meist eine konkrete Funktion, um dafür standardisiert zu werden.

**Prestigeplanung** „is directed towards creating a favourable psychological background which is crucial for the long-term success of language planning activities“<sup>15</sup>. Das soll bedeuten, dass z.B. eine sprachliche Varietät, die gesellschaftlich nicht akzeptiert ist, auf Dauer nur schwer zum offiziellen Standard werden und als dieser akzeptiert werden kann. Wenn diese Varietät einen schlechten Stellenwert in der Gesellschaft hat, als inferior angesehen wird, und es eine andere mit einem höheren gesellschaftlichen Status gibt, wird die Sprachplanung, die erstere zum offiziellen und überall verbreiteten Standard machen möchte, vermutlich nicht erfolgreich sein, wenn man nicht versucht diesen Stellenwert zu verbessern.

**Akquisitionsplanung** hat das Ziel, „to spread and promote the learning of a language“<sup>16</sup>. Eines der bekanntesten Beispiele hierfür sind die Unternehmungen der Maori in Neuseeland. Nachdem Maori als bedrohte Sprache<sup>17</sup> klassifiziert wurde, wurden u.a. Straßenschilder von

---

<sup>10</sup> Deumert 2000a: 372ff.

<sup>11</sup> Eine Sprache wird dann als offiziell bezeichnet, wenn sie gebraucht wird „as legally appropriate language for all politically and culturally representative purposes on a nationwide basis. In many cases, the official function of a language is specified constitutionally“ (Stewart zitiert nach Deumert 2000a: 373).

<sup>12</sup> vgl. Deumert 2000a: 373.

<sup>13</sup> Terminologische Modernisierung bedeutet, dass Begriffe in eine Sprache eingeführt werden, die es vorher in dieser noch nicht gab, z.B. aufgrund neuer Fortschritte und Erkenntnisse in der Technik.

<sup>14</sup> vgl. Kaplan/Baldauf 1997: 38.

<sup>15</sup> Haarmann zitiert nach Deumert 2000a: 374.

<sup>16</sup> Deumert 2000a: 374.

<sup>17</sup> Eine Sprache gilt dann als bedrohte Sprache, wenn sie immer weniger Muttersprachler aufweist und diese hauptsächlich in den älteren Generationen zu finden sind, sodass befürchtet werden muss, dass sie ausstirbt, sobald es keine Muttersprachler mehr gibt.

Englisch in Maori umbenannt und Schulen wurden eingerichtet, in denen ältere Maori-Muttersprachler als freiwillige Betreuer den jüngeren Generationen der Maori-Gemeinschaft die Maori-Sprache beibrachten.<sup>18</sup>

Zu dieser Dimension gehört die Auswahl der Sprachen im Bildungssektor generell, also z.B. welche Unterrichtssprache in einer Schule verwendet wird.

### 2.1.2. Prozesse der Sprachplanung

Deumert beschreibt nach Haugen vier Stufen der Sprachplanung: Selektion, Kodifizierung, Implementierung und Elaboration.

**Selektion** wird hier definiert als die Wahl der Sprache oder Sprachvarietät für eine bestimmte Funktion innerhalb einer Gesellschaft, z.B. als offizielle Sprache.

Beim Prozess der **Kodifizierung** wird eine linguistische Norm erschaffen, worunter die Entwicklung eines Schriftsystems, die Festlegung grammatischer Normen und die Bestimmung von angemessenem Vokabular fallen.

**Implementierung** bezeichnet die tatsächliche Umsetzung von Selektion und Kodifizierung in der Realität, z.B. die Produktion von Zeitungen und Büchern in der kodifizierten Norm.

**Elaboration** „involves the terminological and stylistic development of a codified language to meet the continuing communicative demands of modern life and technology“<sup>19</sup>, also z.B. die Einführung neuer Begriffe und deren Verbreitung.<sup>20</sup>

Kaplan und Baldauf haben diese vier Stufen den beiden Dimensionen Statusplanung (Selektion und Implementierung) und Korpusplanung (Kodifizierung und Elaboration) zugeordnet.<sup>21</sup> Nach Deumerts Modell, bei dem Prestige- und Akquisitionenplanung als Dimensionen extra benannt werden, liegen diese darüber hinaus zusammen mit der Statusplanung den Prozessen der Selektion und Implementierung zugrunde.<sup>22</sup>

### 2.1.3. Bereiche der Sprachpolitik (soziale Gruppierungen)

Studien über Sprachplanung und -politik betrachten meistens die Sprachpolitik ganzer Nationen/ Staaten, jedoch gibt es Sprachplanung auch in wesentlich kleineren Gruppierungen, die meiner Meinung nach nicht auszulassen sind. Angefangen bei der Familie, über Schule, Religion, Arbeitsplatz, kommunale Regierungseinheiten, lokale, nationale, internationale

---

<sup>18</sup> vgl. Deumert 2000a: 374f, Kaplan/Baldauf 1997: 64, Paulston/Heidemann 2006: 303, u.a.

<sup>19</sup> Deumert 2000a: 379.

<sup>20</sup> Deumert 2000a: 375ff, siehe auch Kaplan/Baldauf 1997: 30ff.

<sup>21</sup> Kaplan/Baldauf 1997: 30ff.

<sup>22</sup> Deumert 2000a: 380.

Organisationen etc. bis hin zum Staat/ zur Nation; das sind alles beachtenswerte Bereiche, die sich gegenseitig beeinflussen und z.B. einen Beitrag zur Sprachpolitik eines Staates und deren erfolgreicher oder nicht erfolgreicher Implementierung leisten können.<sup>23</sup>

#### **2.1.4. Ideologie und Macht**

Die Tatsache, dass „[...] language policy arbitrarily gives importance to language in the organization of human societies“<sup>24</sup> und „[...] language-planning activities often form part of a wider social engineering and are employed to achieve non-linguistic goals, such as socioeconomic modernisation or national integration“<sup>25</sup>, macht deutlich, dass Sprachplanung und -politik große Auswirkungen auf mehrere Bereiche der Organisation und damit auch des Lebens von menschlichen Gesellschaften hat. Sprachplanung hat immer wieder zu soziokulturellen und anderen Ungleichheiten geführt und wird u.a. oft auch verbunden mit Verwestlichung.<sup>26</sup>

„Language policy is a form of disciplinary power. Its success depends in part upon the ability of the state to structure into the institutions of society the differentiation of individuals into ‘insiders’ and ‘outsiders’ [...]. To a large degree, this occurs through the close association between language and nationalism. By making language a mechanism for the expression of nationalism, the state can manipulate feelings of security and belonging [...] the state uses language policy to discipline and control its workers by establishing language-based limitations on education, employment, and political participation. This is one sense in which language policy is inherently ideological.“<sup>27</sup>

Es gibt viele Ansichten darüber, welche Sprachpolitik bzw. welche Sprachordnung für einzelne Nationen positiv und vorteilhaft ist/ wäre. Diese beeinflussen somit natürlich auch die Entscheidung über die Ziele der Sprachplanung.

Deumert und auch Reagan stellen mit Bezugnahme auf Cobarrubias vier unterschiedliche Ansichten (Cobarrubias nennt sie „Ideologien“<sup>28</sup>) vor: linguistische Assimilation, linguistischer Pluralismus, Vernakularisierung und Internationalisierung.

---

<sup>23</sup> vgl. Spolsky 2004: 42ff.

<sup>24</sup> Tollefson zitiert nach Ricento 2000: 20.

<sup>25</sup> Deumert 2000a: 387.

<sup>26</sup> Ricento 2000: 20.

<sup>27</sup> Tollefson zitiert nach Reagan 2001a: 157.

<sup>28</sup> Cobarrubias 1983: 63.

**Linguistische Assimilation** ist geprägt von der Vorstellung, dass jeder Mensch innerhalb einer Gesellschaft dieselbe Sprache sprechen und in ihr funktionieren soll. Das ist ein sehr populäres Modell und z.B. in Europa weit verbreitet.

**Linguistischer Pluralismus** hingegen erlaubt mehreren Sprachen einer Gesellschaft gleichermaßen in dieser zu existieren. Sie haben dort dieselben Rechte, was Sprachgebrauch, -pflege, und -erhaltung angeht.

**Vernakularisierung** wählt eine oder mehrere indigene Sprachen<sup>29</sup> für die Funktion als Hauptkommunikationsmittel, z.B. offizielle Sprache(n), aus. Um der Funktion gerecht zu werden, sind meistens Prozesse der Kodifizierung und Elaboration involviert, Lehrbücher müssen produziert, Lehrpläne erstellt werden etc.

**Internationalisierung** bezieht sich auf die Auswahl einer Lingua franca<sup>30</sup> als offizielle Sprache oder Unterrichtssprache. Diese Theorie trifft in vielen postkolonialen Ländern zu, in denen die frühere Kolonialsprache (z.B. Englisch) noch häufig die offizielle Sprache ist. Internationalisierung basiert auf der Vorstellung von Modernisierung durch Verwestlichung und geht eng mit linguistischer Assimilation einher.

Erwähnenswert ist zudem, dass diese vier „Ideologien“ in einer Nation nicht zwangsweise allein vertreten sein müssen, sie können auch gemeinsam auftreten, wie z.B. im frankophonen Afrika, in dem sowohl Assimilation als auch Internationalisierung zu finden sind.<sup>31</sup>

## **2.2. Sprachplanung/ -politik in Bezug auf Gebärdensprachen**

Viele Menschen wissen immer noch relativ wenig über Gebärdensprachen und Gehörlosenkultur, weshalb ich mich entschlossen habe, im Folgenden zuerst einige Fakten über sie darzulegen.

### **2.2.1. Exkursion: Gebärdensprachen und Gehörlosenkultur**

Es gibt zwei unterschiedliche Ansätze, Gehörlosigkeit zu definieren: Der dominante Ansatz sieht Gehörlosigkeit als medizinischen Zustand an, bei dem Gehörlosigkeit definiert wird als eine Hörschädigung, bei der die betroffene Person entweder gar nichts oder akustische Reize nur mit Hilfsmitteln, wie z.B. einem Hörgerät oder Cochlea-Implantat – jedoch auch dann die

---

<sup>29</sup> Eine indigene Sprache bezeichnet die Sprache von „Ureinwohnern“ einer Region oder eines Landes, mit der sie sich und ihre Kultur identifizieren.

<sup>30</sup> Eine Lingua franca oder auch Verkehrssprache ist eine Sprache, die den Sprechern zweier oder mehrerer verschiedener Sprachgemeinschaften zur gemeinsamen Verständigung und Kommunikation untereinander dient.

<sup>31</sup> vgl. Deumert 2000a: 387ff, Reagan 2001a: 159ff.

gesprochene Sprache nicht ausreichend – wahrnehmen kann.<sup>32</sup> Dieser Ansatz vertritt also eine pathologische oder medizinische Sichtweise der Gehörlosigkeit, bei der es um ein *Defizit* gegenüber der mehrheitlich hörenden Welt geht, das zu beheben versucht wird „[...] to attempt to assist the deaf individual to become as ‘like a hearing person’ as possible“<sup>33</sup>.

Man beachte, dass schon allein der Begriff ‚Gehörlosigkeit‘ ein klares Defizit (das Nicht-Vorhandensein des Gehörs) ausdrückt.

Der andere Ansatz – im Gegensatz zum medizinischen eher anthropologischer Natur – geht von einer soziokulturellen Sichtweise der Gehörlosigkeit aus, bei dem Gehörlosigkeit als kultureller Zustand angesehen wird. Denn im Gegensatz zu den meisten Hörenden sehen Gehörlosengemeinschaften Gehörlosigkeit nicht als medizinische Beeinträchtigung und Behinderung an sondern eher als Charakteristik, die sie ausmacht, und als Teil ihrer kulturellen und sozialen Identität. In diesem Fall kann man sagen, dass „[...] the appropriate comparison group for deaf people is not individuals with disabilities but individuals who are members of other dominated and oppressed cultural and linguistic groups.“<sup>34</sup> Im Englischen wird die linguistische/ kulturelle Identität als gehörlose Person sogar durch ihre Schreibweise ausgedrückt: ‚*Deaf*‘ mit einem Großbuchstaben beschreibt die kulturelle Identität und Zugehörigkeit zu einer Gehörlosengemeinschaft, ‚*deaf*‘ mit einem Kleinbuchstaben bezeichnet den pathologischen Zustand.<sup>35</sup> Die Identität der Gehörlosen und ihre Zugehörigkeit zur Gehörlosengemeinschaft definieren sich über die Verwendung der Gebärdensprache, weshalb Gehörlose auch als Sprachgemeinschaft angesehen werden wollen. „Deaf people see themselves as equal to any other cultural minority group with their own language.“<sup>36</sup> Ihre Anerkennung als sprachliche Minderheit<sup>37</sup> hat innerhalb der letzten drei Jahrzehnte international stark zugenommen.

Die meisten der gehörlos auf die Welt kommenden Kinder haben hörende und nicht-gebärdende Eltern; nur 10 % haben gehörlose Eltern und somit das Glück von Geburt an mit Gebärdensprache konfrontiert zu werden. Bei vielen Kindern der restlichen 90 % kommt es somit zu einer Verzögerung im Sprachkontakt, weil sie die Lautsprache nicht wahrnehmen

---

<sup>32</sup> vgl. Krausneker 1998: 9.

<sup>33</sup> Reagan 2010: 3.

<sup>34</sup> ebd.: 3f.

<sup>35</sup> vgl. Deumert 2000b: 413.

<sup>36</sup> Morgan 2008: 6.

<sup>37</sup> Sprachliche Minderheiten identifizieren sich durch den Gebrauch einer Sprache, die eine andere ist, als die der Mehrheit der Bevölkerung einer Gesellschaft. Der Unterschied muss allerdings nicht allein – oder in diversen Fällen auch gar nicht – auf der numerischen Anzahl beruhen, denn hierbei spiegelt sich meistens das Machtverhältnis zwischen den Gruppen wider.



können und mit Gebärdensprache – ihrem primären Kommunikationsmittel – sehr spät z.B. im Kindergarten oder sogar erst in der Schule in Kontakt kommen. Das kann zu Kommunikations- und Entwicklungsdefiziten führen.<sup>38</sup> Das bestätigt auch Skutnabb-Kangas mit der folgenden Aussage:

„Many studies on Deaf students (Branson & Miller, 2002; Jokinen, 2000; Lane, 1992; etc.) show that assimilationist submersion education, where students are taught orally only and sign languages have no place in the curriculum, often causes mental harm, including serious prevention or delay of cognitive growth potential.”<sup>39</sup>

Über Gebärdensprachen ist zu sagen, dass sie natürliche Sprachen sind und linkshemisphärisch<sup>40</sup> verarbeitet werden, wie gesprochene Sprachen auch. Sie sind eigenständige visuell-gestische Sprachen und nicht, wie viele Menschen glauben, Pantomimen-ähnliche Gebärdensysteme, die universal verstanden werden und nur konkrete und ikonische Inhalte darstellen können. Mit Gebärdensprachen lassen sich auch abstrakte Dinge darstellen und sie haben die gleiche Ausdrucksweite und linguistische Komplexität wie gesprochene Sprachen. Es gibt nicht *eine* universelle Gebärdensprache sondern mehrere nationale sowie regionale Varianten und Dialekte.<sup>41</sup>

Bei Gebärdensprachen handelt es sich nicht um Wort-für-Wort-Übersetzungen oder „unvollständige oder ‘gebrochene’ Formen der gesprochenen Sprachen, sondern [sie] haben *eine ihnen eigene linguistische Struktur*, die von der Struktur der gesprochenen Sprachen ihrer Umgebung unabhängig ist“ (Hervorhebungen von Boyes Braem)<sup>42</sup>.

Die Geschichte der Gehörlosenbildung ist geprägt durch die Bestimmung Hörender. Der spanische Mönch Pedro Ponce de León war der erste Mensch, von dem berichtet wurde, dass er gehörlose Kinder unterrichtet hat, und somit bereits im 16. Jahrhundert bewies, dass Gehörlose nicht mental beeinträchtigt sind, wie man früher annahm.

Der Abbé Charles-Michel de l’Epée gründete 1760 in Paris die erste Gehörlosenschule und entwickelte zusammen mit seinem Nachfolger Abbé Roch-Ambroise Sicard für den Unterricht von Gehörlosen erstmals ein Gebärdensystem auf der Grundlage der Grammatik der Lautsprache (in dem Fall Französisch), das außerdem mit dem Sprechen von Lautsprache (hier logischerweise ebenfalls Französisch) kombiniert war. Dieses System, auch ‚Französische‘ oder ‚kombinierte Methode‘ genannt, wurde im 18. Jahrhundert dann generell

---

<sup>38</sup> vgl. Krausneker 1998: 10.

<sup>39</sup> Skutnabb-Kangas 2006: 279.

<sup>40</sup> Linkshemisphärisch befindet sich das Sprachzentrum und rechtshemisphärisch die visuelle Wahrnehmung.

<sup>41</sup> vgl. Boyes Braem 1995: 14f, Deumert 2000b: 407ff, Krausneker 1998: 9ff, Morgan 2008: 6ff, u.a.

<sup>42</sup> Boyes Braem 1995: 14.

verwendet, um Gehörlose zu unterrichten und weitete sich bis 1880 auf den Gebrauch diverser Formen manueller Gebärdensysteme und Gebärdensprache aus.

Aus Epées Schule gingen viele gehörlose Lehrer hervor, die das System in ganz Europa verbreiteten. Zwei Schüler, Laurent Clerc und Thomas Gallaudet, gründeten sogar 1864 die Gallaudet University in Washington, D.C., die heute immer noch die weltweit einzige Universität für Gehörlose ist.

Parallel zu diesen Entwicklungen gab es damals eine ‚orale Bewegung‘, die von dem Deutschen Samuel Heinicke ausging, der jegliche Form von Gebärdensprache verurteilte und Lippenlesen<sup>43</sup> und Sprechen anpries. Die Oralisten vertraten die Ansicht, dass Gebärdensprachen keine ‚echten‘ Sprachen seien, Lautsprachen nur unvollständig zu ersetzen versuchten und angeblich den Erwerb einer Lautsprache hemmen würden. Man war der Meinung, dass Gehörlose außerdem durch die Verwendung von Gebärdensprache nicht in die Gesellschaft integriert werden könnten und somit marginalisiert werden würden.

Im 19. Jahrhundert setzte sich die ‚orale‘ oder auch genannt ‚Deutsche Methode‘ schließlich durch und so wurde 1880 beim zweiten Internationalen Taubstummlehrerkongress in Mailand bestimmt, dass ab diesem Zeitpunkt in der Gehörlosenbildung strikter Oralismus vorherrschen und Gebärdensprachen aus den Schulen verbannt werden müssen.

Der Oralismus hatte zur Folge, dass in Gehörlosenschulen hauptsächlich, wie bei der oralen Methode üblich, die Lautbeherrschung geübt wurde. Da Gehörlose dabei aber versuchen, Laute nachzuahmen, die sie noch nie gehört haben und auch ihre eigenen Versuche nicht hören können, waren eine wirkliche Beherrschung der Lautsprache und Bildung in ihr kaum möglich.

Daher kam es bei Gehörlosen zu erheblichen Mängeln und Rückständen an Wissen und das Bildungsniveau sank enorm, was in den 1960er Jahren zu Analphabetenraten von über 30 Prozent bei gehörlosen Erwachsenen führte, weshalb schließlich Zweifel am Oralismus auftauchten.

„Es lässt sich feststellen, dass in der oralistischen Literatur Assimilation mit Integration verwechselt wird.“<sup>44</sup>, wie Krausneker passend ausdrückt.

---

<sup>43</sup> Beim Lippenlesen muss konstanter Blickkontakt gegeben sein, wobei selbst ein geübter Lippenleser bei höchsten Anstrengungen maximal 30 Prozent des Gesprochenen verstehen kann und das auch nur bei optimalen Bedingungen, also gute Lichtverhältnisse, kein Bart beim Gesprächspartner etc.

<sup>44</sup> Krausneker 1998: 15.

Erst in den 1970er Jahren änderten sich die Sichtweisen. Mit ausschlaggebend dafür waren die wissenschaftlichen Untersuchungen über Gebärdensprache von William C. Stokoe 1960, die belegen, dass Gebärdensprachen vollwertige Sprachen sind.

Jedoch ging man trotzdem nicht dazu über nach ‚manueller Methode‘ in natürlichen Gebärdensprachen zu unterrichten, sondern bediente sich wieder der ‚kombinierten Methode‘ und verwendete meistens Lautsprachbegleitende Gebärden (LBG), bei denen Gebärden der jeweiligen Gebärdensprache parallel und gleichbedeutend zu den einzelnen Wörtern der Lautsprache und unter Verwendung der lautsprachlichen Grammatik benutzt werden. Sie stellen also keine natürliche Gebärdensprache dar sondern nur ein künstliches System. Das bekannteste Beispiel hierfür ist das in den USA verwendete Signing Exact English (SEE-II). Für Gehörlose sind LBG jedoch meist unangenehm und verwirrend, da zwar die Gebärden der jeweiligen natürlichen Gebärdensprache verwendet werden, nicht jedoch deren linguistische Struktur. „It is important to note that manual sign codes<sup>45</sup> are just that: codes to represent language, not language in and of themselves [...]. The actual educational value of such manual sign codes is somewhat debatable“<sup>46</sup>.

Mittlerweile wurden die Behauptungen der oralen Bewegung mithilfe vieler empirischer Untersuchungen komplett widerlegt. Es wurde eindeutig bewiesen, dass die Verwendung von Gebärdensprache in jeglicher Hinsicht zu besseren Kompetenzen führt, sogar bei einem Zweitspracherwerb einer Lautsprache. „Es geht also nicht um einen Verzicht auf Kompetenzen in der Lautsprache, es geht um ein angemessenes Medium für befriedigende und funktionierende menschliche Kommunikation, die sowohl informativen als auch emotiven Zwecken dient.“<sup>47</sup>

So geht man heutzutage mehr und mehr dazu über, im Unterricht natürliche Gebärdensprachen zu verwenden, wobei LBG meistens immer noch dazu genutzt werden, eine Lautsprache zu lehren.<sup>48</sup>

### **2.2.2. Sprachplanung und -politik**

Wie auch bei den Lautsprachen gibt es für die Sprachplanung bei Gebärdensprachen die vier Dimensionen Statusplanung, Korpusplanung, Prestigeplanung und Akquisitionsplanung.

---

<sup>45</sup> *Manual sign codes* sind LBG, die für das Lehren Gehörloser einer Lautsprache oder das Unterrichten in Gehörlosenschulen generell entwickelt werden.

<sup>46</sup> Reagan 2006: 331.

<sup>47</sup> Krausneker 1998: 17.

<sup>48</sup> Für die Geschichte der Gehörlosenbildung und weiterer Fakten über Gebärdensprachen vgl. Boyes Braem 1995, Deumert 2000b: 417ff, Krausneker 1998: 11ff, Ladd 2008, Lane 1990, Reagan 2010: 5f, u.a.

Statusplanung ist dabei international die wohl sichtbarste Form der Sprachplanung, was Gebärdensprachen angeht. Dazu gehören die Bestrebungen der Gehörlosen zu bewirken, dass ihre Gebärdensprachen in diversen Ländern offiziell anerkannt werden. Das dient zum einen als symbolische Anerkennung, dass Gebärdensprachen die indigenen Sprachen<sup>49</sup> der Gehörlosen sind, zum anderen der Sicherung diverser sprachlicher Rechte im medizinischen sowie legalen Bereich, wie z.B. die Bereitstellung von Gebärdensprachdolmetschern bei Gerichtsverhandlungen etc., und zudem der Absicherung, dass Gebärdensprache auch im Bildungssektor verwendet wird.

Diese offizielle Anerkennung kommt jedoch von Land zu Land verschieden zur Geltung. Es ist außerdem anzumerken, dass die Verankerung im Bildungssektor und diverse andere Rechte auch meistens vorher schon in irgendeiner Weise in der Gesetzgebung für Menschen mit Behinderungen gegeben ist. Somit kann die medizinische Sichtweise doch nicht ganz außer Acht gelassen werden, selbst wenn man die kulturelle Perspektive stark befürwortet und hier eine soziokulturelle Anerkennung fordert.

Zudem ist zu sagen, dass bei dieser Stufe der Selektion pro Land für gewöhnlich nur eine Gebärdensprache anerkannt wird, was, wie auch bei Lautsprachen, zur Folge haben kann, dass andere Dialekte und regionale Gebärdensprachen zu Gunsten der dominanten anerkannten Gebärdensprache benachteiligt oder sogar ausgelöscht werden.

Ein wichtiger Aspekt der Statusplanung ist auch der wachsende Fokus auf Sprachenrechte der Sprecher von Gebärdensprachen.

Korpusplanung lässt sich laut Reagan bei Gebärdensprachen in fünf Kategorien aufteilen: Lexikografie<sup>50</sup>, „[...] lexical creation and expansion, textbook production, the creation of manual sign codes, and the development of orthographic systems for representing sign languages“<sup>51</sup>. Die Entwicklung von LBG bleibt dabei trotzdem fragwürdig, da sie „however well-intentioned, rest on the pervasive belief that sign languages are essentially ‘incomplete’ systems and amenable to modification for educational purposes. They ignore the fact that individual signs, like words, are inseparable parts of a larger grammatical system“<sup>52</sup>.

Die Erstellung von Notationssystemen hat in den letzten Jahren aufgrund der Fortschritte im Bereich der Informatik erheblich zugenommen, allerdings beschränkt sich ihre Verwendung

---

<sup>49</sup> Da 90 % aller gehörlosen Kinder hörende Eltern haben, gibt es kontroverse Meinungen dazu, ob man Gebärdensprache als ihre Muttersprache bezeichnen kann, deswegen verwende ich hier den Begriff ‚indigene Sprachen‘, da die Gehörlosengemeinschaft als kulturelle und linguistische Minderheit angesehen werden will.

<sup>50</sup> Lexikografie betrifft das Erstellen von Wörterbüchern

<sup>51</sup> Reagan 2010: 162.

<sup>52</sup> Padden/Humphries zitiert nach Reagan 2006: 338.

hauptsächlich auf die linguistische Charakterisierung und Beschreibung von Gebärdensprachen in Wörter- und Lehrbüchern.

Darüber hinaus gilt es im Sinne der Kodifizierung eine einheitliche Norm zu schaffen, was sich bei manchen Gebärdensprachen schwierig gestaltet, da sie eine breit gefächerte lexikalische Diversität aufweisen.

Diese Aktivitäten sind, wie in Kapitel 3.1.2 angeführt, Prozesse der Implementierung, Elaboration und, wie gerade schon erwähnt, der Kodifizierung.

Bei der Akquisitionsplanung gibt es zwei Bereiche: der eine beinhaltet, dass gehörlose Kinder die Gebärdensprache der regionalen Gehörlosengemeinschaft lernen und der andere bezieht sich auf Hörende, die eine Gebärdensprache erlernen. Logischerweise ist für Gehörlose ersterer der wichtigere Bereich.

„The right of the deaf child to an education in which sign language is employed is a common concern, and one that is increasingly (although by no means universally) recognized around the world.”<sup>53</sup>

Seit kurzem wird der Fokus dabei auf eine bilinguale/ bikulturelle Erziehungsmethode gerichtet und in einzelnen Ländern bereits erprobt. Diese Methode macht Sinn, da sich Gehörlose in einer mehrheitlich hörenden Gesellschaft zwangsläufig in einer bilingualen oder sogar multilingualen Situation befinden und allein schon deshalb gezwungen sind, eine Fremdsprache zu lernen, um eine Schriftsprache lesen zu können. Es gibt zwar auch Notationssysteme, die man als Verschriftlichung von Gebärdensprachen auslegen kann, diese werden aber kaum genutzt, um Literatur und Informationen zu übersetzen, sondern eher um, wie weiter oben erläutert, linguistische Merkmale einer Gebärdensprache zu beschreiben, die zum Erlernen der selbigen benutzt werden können.

Durch die Entwicklung von geeigneten Lehrbüchern und anderen Lehrmethoden sowie z.B. die Einführung als Fremdsprache in den Schul-Lehrplan, können Hörende die Gebärdensprache leichter erlernen.

Die Prestigeplanung spielt für Gebärdensprachen auch eine wichtige Rolle, da die Gehörlosen, wie ich in Kapitel 3.2.1 beschrieben habe, jahrhundertlang mit falschen Vorstellungen und negativen, inferiorisierenden Annahmen über Gebärdensprache zu kämpfen hatten. Obwohl diese heute alle widerlegt sind, bestehen sie an vielen Orten jedoch immer noch – und das gilt es zu ändern.

---

<sup>53</sup> Reagan 2010: 170.

Der Akquisitions- und Prestigeplanung liegen also die Stufen der Selektion und der Implementierung zugrunde.

Wie man sieht, können sich die einzelnen Stufen und Dimensionen überschneiden.

Auch die vier Ideologien nach Cobarrubias können im Fall von Gebärdensprachen angetroffen werden.

Linguistische Assimilation findet man hier in zwei Formen:

Zum einen gibt es den Ansatz, die Verwendung der offiziellen Lautsprache durchzusetzen, z.B. durch die Einführung und Implementierung von LBG anstelle einer natürlichen Gebärdensprache.

Zum anderen findet man in einer Gesellschaft mit mehreren Gebärdensprachen den Ansatz, diese zu einer einzigen Norm zu vereinen. Diesen Ansatz sieht man häufig in Entwicklungsländern, in denen Gehörlosengemeinschaften historisch gesehen entmachteter und auf verschiedene Gebiete verteilt wurden.

Pluralismus bedeutet hier, dass innerhalb einer Gesellschaft die Anerkennung und Förderung der Vielfalt der Gebärdensprachen angestrebt wird.

Mit Vernakularisierung ist in diesem Fall gemeint, dass für eine vorhandene natürliche Gebärdensprache neue Gebärden entwickelt werden, die in die linguistische Struktur dieser passen. Sprich, im Sinne einer lexikalischen Modernisierung werden nicht von Hörenden künstliche Gebärden sondern von den Gehörlosen selbst bedeutungsvolle eigene Gebärden kreiert, die für das linguistische System der Gebärdensprache angemessen sind.

Reagan merkt an, „In practice, of course, such developments parallel each other, and both are likely to involve a number of very similar processes [...]“<sup>54</sup>, z.B. lexikalische Entlehnung<sup>55</sup>.

Auch die Ideologie der Internationalisierung ist im Bereich der Gebärdensprachen vorhanden und bezeichnet hier die verbreitete Anwendung und Dominanz von *American Sign Language* (ASL) im internationalen Dialog von Gehörlosengemeinschaften. ASL als Verkehrssprache verwundert nicht allzu sehr, da hier allein schon die meisten Sprecher zu verzeichnen sind und das Vokabular am weitesten entwickelt ist. Außerdem ist die Gallaudet University, an der in ASL unterrichtet wird, die weltweit erste Instanz für höhere Bildung und immer noch einzige Universität für Gehörlose.

---

<sup>54</sup> Reagan 2001a: 163.

<sup>55</sup> Bei der lexikalischen Entlehnung werden in diesem Fall fremde Gebärden in die jeweilige Gebärdensprache eingeführt, die aus einer anderen Gebärdensprache stammen.

Es gibt auch eine internationale Gebärdensprache – Gestuno, die unter der Leitung der *World Federation of the Deaf* (WFD – Weltverband der Gehörlosen) entwickelt wurde. Gestuno ist jedoch eine künstliche Sprache, die bisher keinen großen Anklang fand.<sup>56</sup>

Bleibt abschließend zu sagen, „language-planning activities involving sign languages offer examples of group empowerment<sup>57</sup> as well as of continued domination and oppression. We see this, for instance, in the nature and objectives of attempts to have sign languages ‘recognised’ – and, of course, in how such ‘recognition’ differs from the selection of a language as ‘official’. Perhaps most clearly, we can see this fundamental tension in the development of manual sign codes for use in Deaf education.”<sup>58</sup>

### **2.3. Linguistic (Human) Rights, Minderheitenrechte und Rechte für Menschen mit Behinderungen**

Da Gehörlose eine kulturelle und sprachliche Minderheit darstellen, aber auch mehrfach in der *UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (CRPD – Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen) erwähnt werden, werde ich im Folgenden Gesetze, Übereinkommen etc. aus allen in der Überschrift angeführten Bereichen behandeln und mich nicht nur auf die Sprachen- und Minderheitenrechte konzentrieren.

Ein weiterer Grund dafür ist, „[...] because resources in many societies tend to be more readily available for disabled groups than they are for cultural and linguistic minorities [...]. Thus, in the case of the Deaf it is often politically and financially expedient to accept the status and labels of disability, even while advocating recognition of the Deaf as a non-disabled cultural and linguistic community.”<sup>59</sup>

Zudem berücksichtigt die oben genannte Konvention den kulturellen Ansatz von Behinderung auf der Basis von Menschenrechten und Behinderung als sozialem Konstrukt und darüber hinaus haben Repräsentanten des WFD bei ihrer Formulierung mitgearbeitet.

Wenn es um Sprachen- und Minderheitenrechte geht, muss zuerst gesagt werden, dass der Begriff ‚Muttersprache‘, der nachfolgend in diversen Artikeln auftaucht, leider ein gewisses

---

<sup>56</sup> Sprachplanung und -politik in Bezug auf Gebärdensprachen vgl. Reagan 2001a: 151ff, Reagan 2006: 332ff, Reagan 2010: 156ff.

<sup>57</sup> *Empowerment*: „Die Betroffenen sind für den ganzen Entwicklungsprozess und somit auch für das Ergebnis verantwortlich. Sie werden befähigt ihre selbstgesteckten Ziele selbstständig zu erreichen, dabei werden ihnen Ressourcen zugänglich gemacht.“ (Wögerbauer 2009: 46).

<sup>58</sup> Reagan 2006: 339f.

<sup>59</sup> Reagan 2001a: 169.

politisches Konfliktpotential mit sich trägt, wenn es um Gehörlose geht, da, wie bereits erwähnt, 90 Prozent aller Gehörlosen hörende Eltern haben und der Begriff deshalb nicht eindeutig festzumachen ist.

In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts tauchte international mehr und mehr das Thema Sprachenrechte auf, als es um die Minderheitenbevölkerungen von besiegten feindlichen Staaten ging. Es wurden Gesetze verabschiedet und Verträge abgeschlossen, die ihnen die Anerkennung von begrenzten sprachlichen Rechten garantieren sollte. Meistens waren sie auf die besiegten Territorien beschränkt und wurden auch nicht immer umgesetzt. Sie lieferten allerdings wichtige Modelle für spätere legale Formulierungen von Sprachenrechten und auch Minderheitenrechten, die im Übrigen wie folgt definiert werden:

„Minority rights may be described as the cultural, linguistic, and wider social and political rights attributable to minority-group members, usually, but not exclusively, within the context of nation-states. This definition is, in turn, based on the usual distinction between so-called minority and majority groups employed in the sociological and political literature; a distinction that is based not on numerical size, but on clearly observable differences among groups in relation to power, status, and entitlement.”<sup>60</sup>

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurden diese ersten Versuche der Formulierung diverser Rechte durch Initiativen der Vereinten Nationen und diverser Organisationen weiterentwickelt, angefangen mit der Charta der Vereinten Nationen, die zum Respekt gegenüber Menschenrechten ausruft und grundlegende Freiheiten, Gleichheit und das Unterlassen von Diskriminierung proklamiert.

1948 besagt die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR) in

Article 1:

„All human beings are born free and equal in dignity and rights.”

und in Article 2:

„Everyone is entitled to all the rights and freedoms set forth in this Declaration, without distinction of any kind, such as race, colour, sex, language, religion, political or other opinion, national or social origin, property, birth or other status.”

---

<sup>60</sup> May 2006: 255.



Alle Menschen, sprich auch Gehörlose, sollen also die gleichen Rechte haben und Sprache wird zusätzlich angeführt als einer der Bereiche, in dem Diskriminierung unterlassen werden muss.

1960 (1962 in Kraft getreten) wurde von der UNESCO die *Convention against Discrimination in Education* (Übereinkommen gegen Diskriminierung im Unterrichtswesen) verabschiedet, in der Minderheiten das Recht eingeräumt wird, in ihrer eigenen Sprache unterrichtet zu werden, solange sie das nicht daran hindert, auch die Kultur und Sprache der Gemeinschaft als Ganzes zu verstehen, und solange das auf freiwilliger Basis und mit eigenen Mitteln geschieht:

Article 5:

„(c) It is essential to recognize the right of members of national minorities to carry on their own educational activities, including the maintenance of schools and, depending on the educational policy of each State, the use or the teaching of their own language, provided however:

- (i) That this right is not exercised in a manner which prevents the members of these minorities from understanding the culture and language of the community as a whole and from participating in its activities, or which prejudices national sovereignty;
- (ii) That the standard of education is not lower than the general standard laid down or approved by the competent authorities; and
- (iii) That attendance at such schools is optional.”

Der *International Covenant on Civil and Political Rights* (Internationaler Pakt über bürgerliche und politische Rechte) von 1966 (1976 in Kraft getreten) gibt jedem das Recht, bei einer strafrechtlichen Anklage in einer Sprache darüber verständigt zu werden, die er/ sie versteht und des Weiteren einen Dolmetscher gestellt zu bekommen, falls er/ sie die Sprache im Gericht nicht verstehen oder sprechen kann:

Article 14:

„3. In the determination of any criminal charge against him, everyone shall be entitled to the following minimum guarantees, in full equality:

- (a) To be informed promptly and in detail in a language which he understands of the nature and cause of the charge against him;

(f) To have the free assistance of an interpreter if he cannot understand or speak the language used in court;”

Man beachte, dass Artikel 14.3(a) nicht von der Muttersprache spricht, sondern tatsächlich nur von einer Sprache, die das Individuum *verstehen* kann, was sich als problematisch herausstellt, wenn die Entscheidung durch Richter oder Polizisten getroffen wird.

Der *Covenant on Civil and Political Rights* besagt außerdem, dass ethnische und sprachliche Minderheiten das Recht haben, ihre eigene Sprache zu benutzen:

Article 27:

„In those States in which ethnic, religious or linguistic minorities exist, persons belonging to such minorities shall not be denied the right, in community with the other members of their group, to enjoy their own culture, to profess and practise their own religion, or to use their own language.”

Die *Convention on the Rights of the Child* (Übereinkommen über die Rechte des Kindes) von 1989 (1990 in Kraft getreten) orientiert sich, was die gerechte Behandlung von Kindern betrifft, an den oben aufgelisteten Rechten, und fügt noch hinzu, dass die Massenmedien ihre Aufmerksamkeit den sprachlichen Bedürfnissen von Kindern zuwenden sollen, die einer Minderheitengruppe angehören (Hervorhebungen – auf die ich weiter unten zu sprechen komme – von mir):

Article 17:

„States Parties recognize the important function performed by the mass media and **shall** ensure that the child has access to information and material from a diversity of national and international sources, especially those aimed at the promotion of his or her social, spiritual and moral well-being and physical and mental health.

To this end, States Parties **shall**:

(d) **Encourage** the mass media to have particular regard to the linguistic needs of the child who belongs to a minority group or who is indigenous;”

In der *UN Declaration on the Rights of Persons Belonging to National or Ethnic Religious and Linguistic Minorities*, die 1992 von der UN-Menschenrechtskommission verabschiedet

wurde, steht geschrieben, dass die kulturelle und linguistische Identität von Minderheiten gefördert werden soll und dass Personen, die Minderheiten angehören, wenn möglich, in ihrer Muttersprache unterrichtet werden sollen (Hervorhebungen – auf die ich weiter unten zu sprechen komme – von mir):

Article 1:

„1. States **shall protect** the existence and the national or ethnic, cultural, religious and linguistic identity of minorities within their respective territories and **shall encourage** conditions for the promotion of that identity.”

Article 4:

„3. States **should** take **appropriate** measures so that, **wherever possible**, persons belonging to minorities may have **adequate** opportunities to learn their mother tongue **or** to have instruction in their mother tongue.”

Seit dem Jahr 1990 gibt es immer mehr internationale Übereinkommen und Verträge, die die Rechte von kulturellen und sprachlichen Minderheiten sichern und auch individuelle sprachliche Rechte gewährleisten sollen. Diese Rechte sind ein wichtiger Faktor in Bezug auf Sprachplanung und -politik geworden und haben sicher viele nationale Sprachpolitiken weltweit beeinflusst. Die Signatarstaaten sind zudem an die völkerrechtlichen Verträge gebunden und haben sich verpflichtet, diese Rechte zu gewährleisten.

Man beachte allerdings die vagen Formulierungen, die in den bereits zitierten Artikeln von mir hervorgehoben wurden. Sie bieten Möglichkeiten, die Gesetze zu umgehen.

Die Gesetzesartikel, die die Verwendung von Sprachen im Bildungssektor regulieren sollen, haben viele solcher Lücken. Natürlich müssen immer die lokalen Gegebenheiten berücksichtigt werden, was es schwierig macht verbindliche Formulierungen zu verfassen, aber so können Staaten, die der jeweiligen Umsetzung abgeneigt sind, die Bedingungen minimalistisch erfüllen und sich dann damit rechtfertigen, dass die angegebenen Bereitstellungen nicht ‚angemessen‘ waren, dass die Anzahl der Sprecher nicht ‚ausreichend‘ war etc.

„This means that minority languages and sometimes even their speakers *might*, ‘as far as possible’ and ‘within the framework of [the State’s] education systems,’ get some vaguely defined rights, ‘appropriate measures,’ or ‘adequate opportunities,’ but only ‘if there is

*sufficient demand*’ and *‘substantial numbers’* or *‘pupils who so wish in a number considered sufficient’* or *‘if the number of users of a regional or minority language justifies it.’*” (Hervorhebungen von Skutnabb-Kangas)<sup>61</sup>

Die Minderheiten sind also, was ihre Rechte angeht, in gewisser Weise dem Wohlwollen des Staates und seiner Repräsentanten ausgeliefert.

Ein Beispiel einer etwas utopischeren Erklärung ist die 1996 verabschiedete *Universal Declaration of Linguistic Rights*, die Folgendes fordert:

Article 24:

„All language communities have the right to decide to what extent their language is to be present, as a vehicular language and as an object of study, at all levels of education within their territory: preschool, primary, secondary, technical and vocational, university, and adult education.”

Article 25:

„All language communities are entitled to have at their disposal all the human and material resources necessary to ensure that their language is present to the extent they desire at all levels of education within their territory: properly trained teachers, appropriate teaching methods, text books, finance, buildings and equipment, traditional and innovative technology.”

Diese Forderungen sind jedoch unrealistisch, da meistens allein schon die ökonomischen Bedingungen dafür nicht gegeben sind. Für jede dieser Sprachen müsste entsprechendes Lehrmaterial entwickelt werden und die Umsetzung dieser Forderung wäre mit enormen Kosten verbunden. Nur wenige Sprachgemeinschaften haben weltweit das Glück, dass sie diese Rechte erfüllt sehen.

In den 1990er Jahren entstand auch der Begriff *‘linguistic human rights’* – sprachliche Menschenrechte. Sie grenzen sich folgendermaßen von den Sprachenrechten ab:

„Linguistic human rights (LHRs) combine language rights (LRs) with human rights (HRs). LHRs are those (and only those) LRs that, first, are necessary to fulfill people’s basic needs

---

<sup>61</sup> Skutnabb-Kangas 2006: 276.

and for them to live a dignified life, and, second, that therefore are so basic, so fundamental, that no state (or individual or group) is supposed to violate them.”<sup>62</sup>

Außerdem ist zu sagen, dass „Since the groups who do not enjoy full linguistic human rights today – regardless of how these are defined – are mostly minorities, minority rights overlap substantially with linguistic rights.”<sup>63</sup>

Sprachliche Menschenrechte beinhalten für das Individuum das Recht, sich mit seiner Muttersprache zu identifizieren und dabei von anderen respektiert zu werden, die Muttersprache lernen zu dürfen und in ihr eine Grundausbildung zu erhalten sowie sie bei offiziellen Stellen vertreten zu sehen und verwenden zu dürfen in politischen und kulturellen Angelegenheiten, Ausübung einer Religion, in Gemeinschaften (siehe Rechte für die Gemeinschaft im Folgenden).

Es muss dem Individuum außerdem gewährt werden, mindestens eine offizielle Sprache des Landes, in dem es lebt, zu erlernen.

„Educational LHRs include both the right to have the basic education mainly through the medium of the mother tongue, *and* the right to learn the official/ dominant language well.” (Hervorhebung von Skutnabb-Kangas)<sup>64</sup>

Diese beiden Rechte widersprechen sich nicht. Es gibt viele Studien, die beweisen, dass eine Zweitsprache besser erlernt werden kann, wenn man vorher in seiner Muttersprache unterrichtet wurde und diese sehr gut beherrscht. Je größer die Kompetenzen in der Muttersprache sind, desto kompetenter kann man in einer Zweitsprache werden.

Für die Gemeinschaft bedeuten LHRs, dass Minderheitengruppen existieren und ihre Sprache entwickeln dürfen. Es ist ihr Recht, Schulen und andere Institutionen einzurichten, in denen sie in ihrer Sprache unterrichten dürfen. Sie müssen außerdem in politischen Angelegenheiten repräsentiert werden und haben das Recht auf „autonomy to administer matters internal to groups, at least in the fields of culture, education, religion, information, and social affairs, with the financial means, through taxation or grants, to fulfil these functions.”<sup>65</sup>

Das Konzept der sprachlichen Menschenrechte wurde entwickelt, da Menschen oft durch Bestimmungen über die Verwendung oder Nicht-Verwendung ihrer Sprache bzw. das Aufzwingen einer anderen Sprache benachteiligt und um ihre Menschenrechte gebracht werden. Zu letzteren gehören „[...] fair political representation, a fair trial, access to

---

<sup>62</sup> Skutnabb-Kangas 2006: 273.

<sup>63</sup> Phillipson/Rannut/Skutnabb-Kangas 1995: 3.

<sup>64</sup> Skutnabb-Kangas 2006: 280.

<sup>65</sup> Phillipson/Rannut/Skutnabb-Kangas 1995: 2.

education, access to information and freedom of speech, and maintenance of their cultural heritage”<sup>66</sup>.

1991 hat sich auch der WFD zu Wort gemeldet mit seinem „*Call for the recognition of sign languages*“<sup>67</sup>, in dem dazu aufgerufen wird, Gebärdensprachen als die ‚indigenen‘<sup>68</sup> Sprachen des jeweiligen Landes und als Erstsprachen der Gehörlosen anzuerkennen. Voraussetzungen sollen geschaffen werden, die den gehörlosen Kindern erlauben, so früh wie möglich mit ihrer Erstsprache – der Gebärdensprache – in Kontakt zu kommen, sowie in ihr Schulbildung in einem bilingualen Kontext zu erhalten und den Zugang zu Gebärdensprachen auch für Verwandte, Freunde von Gehörlosen und Berufstätige, die mit Gehörlosen arbeiten, sowie für Menschen mit allen möglichen Hörschädigungen zu öffnen. Des Weiteren wird empfohlen, einen erweiterten Rahmen für Gebärdensprachdolmetscher und ihre Ausbildung zu erstellen, öffentliche Medien durch Gebärdensprache zugänglich zu machen und Mitspracherecht in allen Regierungsangelegenheiten zu erhalten, die Gehörlose und Gebärdensprachen betreffen, sowie in die Forschung über letztere primär mit eingebunden zu werden.

Dieser Aufruf stellt zumindest eine wichtige Stellungnahme in Bezug auf die Rechte von Gehörlosen dar.

Die 2006 verabschiedete und 2008 in Kraft getretene CRPD stellt einen völkerrechtlichen Vertrag dar, der basierend auf den allgemeinen Menschenrechten diverse Rechte für Menschen mit Behinderungen konkretisiert. Die Rechte der Gehörlosen sind in dieser Konvention stark vertreten (Gebärdensprachen und Gehörlose werden insgesamt acht Mal direkt angeführt), da, wie bereits erwähnt, Repräsentanten des WFD an ihrer Ausarbeitung mitwirkten.

Article 2 - Definitions:

„‘**Language**’ includes spoken and signed languages and other forms of non spoken languages;”

Mit dieser Definition wird in der CRPD rechtlich anerkannt, dass Gebärdensprachen vollwertige Sprachen sind. Obwohl es viele wissenschaftliche Studien gibt, die das ohnehin

---

<sup>66</sup> Phillipson/Rannut/Skutnabb-Kangas 1995: 2.

<sup>67</sup> vgl. Reagan 2001a: 178ff.

<sup>68</sup> Die Bezeichnung der Gebärdensprachen als ‚indigene‘ Sprachen der Gehörlosen stammt vom WFD selbst.

beweisen, müssen Gehörlose auch heute immer noch um die Anerkennung ihrer Sprachen kämpfen, womit sich diese Definition als besonders wichtig erweist.

Darüber hinaus ist zu sagen, dass, obwohl die Konvention ein Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen ist, also allein schon in ihrer Bezeichnung auf ein Defizit hinweist, hebt sie mit dieser Definition das Defizit von gehörlosen Menschen auf: „Die Innovation dieser Definition und der unmissverständlichen Akzeptanz von Gebärdensprachen als gleichwertige Sprachsysteme liegt darin, dass sie im Grunde das am Defizit orientierte Verständnis von Hörschädigung obsolet macht, da Hörgeschädigte, durch Kommunikation mittels Gebärdensprachen und visuellen Adaptionen keine Behinderung mehr hätten. Sie bedienen sich mit der Gebärdensprache keinem Hilfsmittel sondern einem alternativen Sprachsystem.“<sup>69</sup>

#### Article 9 - Accessibility:

„1. To enable persons with disabilities to live independently and participate fully in all aspects of life, States Parties shall take appropriate measures to ensure to persons with disabilities access, on an equal basis with others, to the physical environment, to transportation, to information and communications, including information and communications technologies and systems, and to other facilities and services open or provided to the public, both in urban and in rural areas. These measures, which shall include the identification and elimination of obstacles and barriers to accessibility, shall apply to, inter alia:

- a) Buildings, roads, transportation and other indoor and outdoor facilities, including schools, housing, medical facilities and workplaces;
- b) Information, communications and other services, including electronic services and emergency services.

2. States Parties shall also take appropriate measures:

(e) To provide forms of live assistance and intermediaries, including guides, readers and professional sign language interpreters, to facilitate accessibility to buildings and other facilities open to the public;”

Die Signatarstaaten verpflichten sich demnach also, den öffentlichen Raum so zu gestalten, dass auch Gehörlose ihn ohne Hindernisse nutzen können. Dies betrifft z.B. medizinische Einrichtungen, den Arbeitsplatz, Schulen, Informations- und Kommunikationsmedien etc., die

---

<sup>69</sup> Wögerbauer 2009: 55.

auditive Durchsagen visualisieren müssen (so auch das öffentlich-rechtliche Fernsehen), ebenso wie Alarmanlagen, Feuermelder usw.

Zudem besteht hier das Recht auf staatlich bezahlte und geprüfte Gebärdensprachdolmetscher. Dieser Berufsstand muss allerdings erst eingerichtet werden.

Article 21 - Freedom of expression and opinion, and access to information:

„States Parties shall take all appropriate measures to ensure that persons with disabilities can exercise the right to freedom of expression and opinion, including the freedom to seek, receive and impart information and ideas on an equal basis with others and through all forms of communication of their choice, as defined in article 2 of the present Convention, including by:

- (b) Accepting and facilitating the use of sign languages, Braille, augmentative and alternative communication, and all other accessible means, modes and formats of communication of their choice by persons with disabilities in official interactions;
- (e) Recognizing and promoting the use of sign languages.”

Hier wird ausdrücklich festgelegt, dass Gebärdensprachen von den Signatarstaaten anerkannt werden müssen. Außerdem muss ihr Gebrauch gefördert werden, zudem müssen Mittel bereitgestellt werden, um diesen zu ermöglichen, um sich frei ausdrücken zu können und uneingeschränkten Zugang zu Informationen zu erhalten.

Article 24 – Education:

„3. States Parties shall enable persons with disabilities to learn life and social development skills to facilitate their full and equal participation in education and as member of the community. To this end, States Parties shall take appropriate measures, including:

- (b) Facilitating the learning of sign language and the promotion of the linguistic identity of the deaf community;
- (c) Ensuring that the education of persons, and in particular children, who are blind, deaf or deafblind, is delivered in the most appropriate languages and modes and means of communication for the individual, and in environments which maximize academic and social development.”



Hier wird explizit die linguistische Identität der Gehörlosengemeinschaft angesprochen, was bedeutet, dass sie als kulturelle und sprachliche Minderheit akzeptiert und gefördert werden soll. Das kommt auch in jeder Hinsicht dem gehörlosen Kind zugute, da es in einer Umgebung aufwachsen kann, in der seine Sprache offiziell anerkannt ist und ihre Verwendung somit Vorbildfunktion hat. Auch Eltern werden dann vielleicht schneller zur Verwendung von Gebärdensprachen übergehen. Außerdem sollen Einrichtungen geschaffen werden, damit Gebärdensprache gelernt werden kann und Unterricht in der *angemessensten* Sprache soll gewährleistet werden. Letzteres (von mir hervorgehoben) wäre nach den neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen entweder Unterricht in Gebärdensprache oder bilingualer Unterricht in Gebärdensprache und einer der offiziellen Lautsprachen. Leider bietet diese Formulierung aber wieder eine relativ große Interpretationsweite.

Article 24 – Education:

„4. In order to help ensure the realization of this right, States Parties shall take appropriate measures to employ teachers, including teachers with disabilities, who are qualified in sign language and/or Braille, and to train professionals and staff who work at all levels of education. Such training shall incorporate disability awareness and the use of appropriate augmentative and alternative modes, means and formats of communication, educational techniques and materials to support persons with disabilities.”

Dieser Artikel verlangt in Gebärdensprache ausgebildetes Lehrpersonal für den Unterricht. Zudem sollen auch gehörlose Lehrer oder Lehrer mit anderen Behinderungen eingestellt werden, was die Möglichkeit zu höherer Bildung auch für Gehörlose voraussetzt, und es soll ein Training ausgeführt werden, das zur Benutzung von alternativen Kommunikations- und Bildungsmedien befähigt.

Für die Entwicklung und Bildung von gehörlosen Kindern ist Artikel 24 sehr wichtig, weshalb es wirklich zu wünschen wäre, dass die Signatarstaaten dieses Recht möglichst zügig umsetzen.

Article 30 – Participation in cultural life, recreation, leisure and sport:

„1. States Parties recognize the right of persons with disabilities to take part on an equal basis with others in cultural life [...]”

In diesem Artikel werden die Signatarstaaten dazu verpflichtet, das kulturelle Leben so zu gestalten, dass auch Gehörlose es in angemessener Weise auskosten können. Natürlich bietet die Formulierung wieder viel Freiraum, dazu gehört aber sicher, dass Informationsmedien, wie z.B. das Fernsehen, so dargestellt werden, dass auch Gehörlose daraus einen Nutzen ziehen können. Das würde dann zumindest die Untertitelung der Nachrichten bedeuten, im besten Fall die Einblendung eines Kästchens mit Gebärdensprachdolmetscher, der simultan übersetzt, sowie die Untertitelung für Unterhaltungssendungen. Das mag einem Laien übertrieben vorkommen, aber man muss bedenken, dass „das Fernsehen das einzige Medium [ist], durch das gehörlose Menschen barrierefrei Information und Unterhaltung bekommen.“<sup>70</sup> Da das Fernsehen visuell unterstützte Informationen liefert, muss man sich nicht ausschließlich auf das Verstehen des fremdsprachlichen Textes verlassen, um alles auffassen zu können.

Article 30 – Participation in cultural life, recreation, leisure and sport:

„4. Persons with disabilities shall be entitled, on an equal basis with others, to recognition and support of their specific cultural and linguistic identity, including sign languages and deaf culture.“

Hier wird nochmals die Anerkennung von Gebärdensprachen und Gehörlosenkultur gefordert und den Gehörlosen als sprachlicher und kultureller Minderheitengruppe Unterstützung zugesagt.

Die Signatarstaaten verpflichten sich dazu, gesellschaftliche, ökonomische und politische Bedingungen zu schaffen, die die Umsetzung der in der CRPD enthaltenen Rechte erlauben. Diese Rechte müssen zu jeder Zeit gegeben und einklagbar sein.

Abschließend ist zu sagen, dass die CRPD zwar keine neuen Rechte aufstellt, da sie auf den bereits existierenden UN-Konventionen basiert, sie aber trotzdem innovativen und revolutionären Charakter dahingehend hat, dass sie Gehörlose direkt thematisiert, als Sprachminderheit anerkennt und als diese in die Gesellschaft inkludiert. So gesehen hat sie für die Gehörlosengemeinschaft eine ungleich größere Bedeutung als viele andere völkerrechtliche Verträge, in denen Rechte von Minderheiten konkretisiert werden. Letztere bieten eine zu große Interpretationsweite vor allem in Bezug auf Gehörlose als Sprachminderheit (allein schon wegen des Begriffs „Muttersprache“, wie weiter oben bereits

---

<sup>70</sup> Krausneker 2006: 148.

erklärt), was zu viele legale Möglichkeiten bietet, eine für Gehörlose (aber auch für andere Minderheiten) inakzeptable Umsetzung zu rechtfertigen.

## **2.4. Sprachpolitik international**

### **2.4.1. Lautsprachen**

In den 1820er Jahren begann man in Europa, die Vorstellung ‚ein Land – eine Sprache‘ zu idealisieren. Man sah Sprachenvielfalt als ein Hindernis für die politische und ökonomische Entwicklung eines Landes sowie der Prägung einer nationalen Identität an. Im Gegensatz dazu setzte man linguistische Homogenität mit Modernisierung und fortschrittlicher sozio-politischer Entwicklung im Sinne von *Nation-Building* gleich. Es gab also ein Streben nach Vereinheitlichung und dementsprechend kam es zu Prozessen der linguistischen Assimilation. Diese Bevorzugung mancher Sprachen oder Sprachvarietäten (zu einem Großteil standardisierte europäische Sprachen) schaffte erst die Bedingungen dafür, dass viele (indigene) Sprachen in ihrer Verwendung eingeschränkt wurden, als minderwertig galten, und keinen oder nur mehr geringen Einfluss auf politische, ökonomische und auch soziale Bereiche hatten.<sup>71</sup> In extremer Weise fanden diese Prozesse bei der Kolonisation in der neuzeitlichen Epoche des Imperialismus statt.

Bis zum heutigen Tag sieht man die Auswirkungen auf die ehemaligen Kolonialstaaten, in denen die aufgezwungenen Kolonialsprachen meistens immer noch den – im Vergleich zu den anderen Sprachen – höchsten Status im Bildungswesen, in der Politik und Wirtschaft sowie auch im technologischen Bereich haben.

Seit den 1980er Jahren fällt deshalb der Blick international immer mehr auf die Rechte von kulturellen und sprachlichen Minderheiten. Es sind an vielen Universitäten Institute eingerichtet worden, die sich speziell damit befassen, z.B. in Ottawa, Kanada, und Leuven, Belgien. Die Auswirkungen der Rechte für Sprachminderheiten sind in Europa zum Thema ausgedehnter internationaler Forschung und diverser Projekte geworden.<sup>72</sup>

Weitere Bereiche, die mehr und mehr im Fokus stehen, umfassen die Migration von riesigen Zahlen an Menschen weltweit und die zunehmende Herausforderung für regionale und nationale Sprachen sich gegenüber supranationalen Sprachen, wie vor allem Englisch, zu behaupten bzw. die Herausforderung für Sprachpolitiker mit den Prozessen und Auswirkungen der Globalisierung umzugehen.

---

<sup>71</sup> vgl. Ricento 2000: 11ff.

<sup>72</sup> vgl. Lambert 1999: 7.

Nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion entstanden in Ost- und Westeuropa nationale und supranationale Identitäten, was, zusammen mit den Konsequenzen der Kolonisation und dem Eindringen westlicher Technologien und kultureller Aspekte in die Entwicklungsländer, Auswirkungen auf viele Sprachen hatte, was ihren Status und ihre Funktionen innerhalb der Gesellschaft angeht.<sup>73</sup>

Ein weiteres Gebiet, das zentrale Wichtigkeit erlangte und immer noch hat, betrifft als Konsequenz dieser Ereignisse den sogenannten Sprachtod<sup>74</sup>. „Of the estimated 6,000 languages spoken today, 95% of the world’s population speak 100 languages, with 5% speaking the remaining thousands of languages [...]“<sup>75</sup>, was zur Folge hat, dass viele Sprachen moribund<sup>76</sup> sind. In Australien sind das z.B. 90 Prozent der indigenen Sprachen<sup>77</sup>.

Aus diesem Grund stellen Minderheitenrechte heutzutage ein solch wichtiges Thema dar; sie wurden formuliert, um der Marginalisierung dieser vielen Sprachen entgegenzuwirken.

Was hierbei allerdings ein Problem darstellt, ist, wie bereits erwähnt, die gewaltige Zunahme an internationaler Migration. Das führt dazu, dass eigentlich immer mehr Sprachen pro Land berücksichtigt werden müssten, was Minderheitenrechte und Sprachpolitik angeht. Immigranten werden hier aber oft nicht mit einbezogen, so laut House z.B. in der EU: „[...] immigrant languages do not have a recognised status in the EU [...]“<sup>78</sup>. Das stellt im wissenschaftlichen Diskurs ein immer wichtigeres Thema dar.

Lambert kategorisiert Länder in drei Gruppen: linguistisch homogene Gesellschaften, dyadische oder triadische Gesellschaften und ‚Mosaikgesellschaften‘.<sup>79</sup>

Zu ersteren gehören viele Länder in Westeuropa (z.B. Deutschland, Italien, Frankreich, Monaco) und in Lateinamerika (z.B. Argentinien, Brasilien, Chile, El Salvador, Honduras), die USA, Japan, Turkmenistan, Usbekistan, Indonesien, Malaysia, Australien, Ägypten, Äthiopien, Laos, Thailand, die Mongolei, Aserbaidschan, Ukraine, Nordkorea, Iran u.a., die nur eine offizielle oder nationale Sprache haben. In diesen Ländern findet die Ideologie der Assimilation ihre Anwendung.

---

<sup>73</sup> vgl. Ricento 2000: 17.

<sup>74</sup> Von Sprachtod spricht man, sobald die jeweilige Sprache keine Muttersprachler mehr hat, also sterben genau genommen die Sprecher der Sprache und nicht die Sprache selbst.

<sup>75</sup> Mühlhäusler zitiert nach Ricento 2000: 17.

<sup>76</sup> Der Begriff „moribund“ bedeutet „todgeweiht“ und wird dann verwendet, wenn eine Sprache hauptsächlich noch Sprecher im Alter über 50 Jahren hat und kaum noch Sprecher in den Altersgruppen darunter.

<sup>77</sup> vgl. Ricento 2000: 17.

<sup>78</sup> House 2008: 66.

<sup>79</sup> vgl. Lambert 1999: 5ff.

Dyadische Gesellschaften umfassen Länder mit zwei offiziellen oder nationalen Sprachen, für triadische Gesellschaften gilt das gleiche mit drei Sprachen.

In dieser Gruppe findet man z.B. Belgien, Kanada, Zypern, Peru, Paraguay, Puerto Rico, die Philippinen, Neuseeland, Algerien, Burundi, Simbabwe, Afghanistan, Sri Lanka, die Schweiz<sup>80</sup> etc.

Unter ‚Mosaikgesellschaften‘ versteht Lambert Länder mit mehr als drei offiziellen oder nationalen Sprachen. Hierzu gehören u.a. Nigeria, Indien, Eritrea, Angola, Demokratische Republik Kongo und Südafrika, die die Ideologie des Pluralismus verkörpern.

Die drei Gruppen unterscheiden sich in ihren primären Interessen, was Sprachplanung angeht. Die homogenen Gesellschaften fokussieren eher auf die Korpusplanung, also auf die Kodifizierung und Elaboration der offiziellen/ nationalen Sprache. So wurde in der Türkei unter Atatürk (Mustafa Kemal) die türkische Sprache purifiziert<sup>81</sup> und modernisiert und die Verwendung des lateinischen Alphabets eingeführt (davor war es das arabische), in Norwegen gab es eine Debatte darüber, welche von den beiden Varianten – Bokmål oder Nynorsk – als Norm der norwegischen Schriftsprache verwendet werden soll und in China gab es 1958 eine Schriftreform, die die chinesischen Zeichen vereinfachte.<sup>82</sup>

Industriestaaten konzentrieren sich zudem oft auch auf die Akquisitionsplanung und versuchen, ihre Sprache supranational zu verbreiten. Ein klassisches Beispiel für die Ausdehnung der linguistischen Vormachtstellung sind die Kolonialsprachen, aber auch die Verbreitung von Russisch in Osteuropa zählt dazu sowie später die Versuche, es durch Deutsch zu ersetzen. Ebenso fallen die Unternehmungen Japans, Japanisch während des Zweiten Weltkriegs in Südostasien zu verbreiten, vor allem in Indonesien, in diese Kategorie. Homogene Länder tendieren außerdem eher dazu in Fremdsprachunterricht zu investieren als pluralistische Mosaikgesellschaften. Letztere kümmern sich weniger um diesen Aspekt sondern mehr um ihre interne Sprachenvielfalt (unter dem Einwand, dass Kolonialsprachen mittlerweile in allen Funktionen zu dieser internen Sprachenvielfalt gehören). So muss man in vielen europäischen Ländern mindestens zwei Fremdsprachen lernen. In den meisten Teilen der USA hingegen legt man auf Fremdsprachunterricht keinen großen Wert. Viele Amerikaner beherrschen keine andere Sprache als Englisch. Vielleicht liegt es daran, dass es

---

<sup>80</sup> Die Schweiz hat seit 1996 mit dem Rätoromanischen eigentlich vier Amtssprachen. Allerdings genießt es nur eingeschränkte Rechte, weshalb ich die Schweiz hier trotzdem noch dazu nehmen werde

<sup>81</sup> Bei der linguistischen Purifikation einer Sprache werden Einflüsse anderer Sprachen entfernt und durch traditionelle Begriffe ersetzt.

<sup>82</sup> vgl. Reagan 2001a: 149.

als unnötig erachtet wird, weil, wie Phillipson sagt, „[...] we cannot escape viewing the global spread of English in political (or ideological) terms.“<sup>83</sup>

Bei dyadischen/ triadischen Ländern liegt der Fokus darauf, wie die zwei/ drei Sprachen im Regierungsbereich, im Bildungssystem und anderen öffentlichen Bereichen angewandt werden sollen und implementiert werden. Bei Ländern, wie z.B. der Schweiz und Belgien, basieren die Gesetze auf Gleichstellung. Auch im Bildungsbereich gibt es oft parallele sprachspezifische Bildungssysteme, die sowohl für die Grundausbildung als auch die sekundäre Bildung gelten. Es gibt jedoch auch instabile Länder, bei denen die Sprachverteilung u.U. mit ein Faktor für politische Prozesse ist, die zu einer Teilung des Landes führen können. So war es 1947 bei Indien (Indien – Pakistan) und später dann auch bei Pakistan (Pakistan – Bangladesch).<sup>84</sup>

Entwickelte Länder wie Belgien und die Schweiz legen darüber hinaus auch Wert auf den Fremdsprachunterricht.

Bei Mosaikgesellschaften kommt neben der Statusplanung und der Frage, welche Sprachen welche offiziellen oder andere Funktionen erhalten, auch der Korpusplanung, der Prestigeplanung und der Akquisitionsplanung eine hohe Gewichtung zu. Viele indigene Sprachen müssen erst standardisiert und modernisiert werden, Orthografien und Lehrmaterialien müssen entwickelt und produziert werden, ihr Ansehen muss teilweise verbessert werden und Literatur in ihnen muss verbreitet werden. Hier kommen also alle Prozesse der Sprachplanung – Selektion, Kodifizierung, Implementierung und Elaboration – zur Anwendung.

Ein Beispiel für die Akquisitionsplanung für pluralistische Gesellschaften ist die drei-Sprachen-Formel in der Sekundärbildung in Indien. Hierbei werden jeweils Englisch, Hindi und die lokale Sprache gelehrt. In Gebieten, in denen Hindi die lokale Sprache ist, wird eine weitere indische oder europäische Sprache unterrichtet.<sup>85</sup>

Entwicklungsländer, die eine große Sprachenvielfalt aufweisen, wurden, wie bereits erwähnt, während der neuzeitlichen Kolonisation als inferior angesehen und die Sprachenvielfalt als entwicklungshemmend. Deshalb wurden sie meistens Opfer linguistischer Assimilation durch die Kolonialmächte, was bei vielen auch gleichzeitig eine Internationalisierung bedeutete, z.B. im frankophonen oder anglophonen Afrika. Nach der Dekolonisation behielten viele Länder die Ideologie der Internationalisierung bei, obwohl sie sich oft gern vollständig von

---

<sup>83</sup> Phillipson 2000: 118.

<sup>84</sup> vgl. Lambert 1999: 11.

<sup>85</sup> vgl. Schiffman 1999: 440.

den Zwängen der Kolonisation befreien wollten, aber meistens zuerst vor dem Problem standen, dass die indigenen Sprachen nicht ausreichend kodifiziert und elaboriert waren oder immer noch sind, sodass sie auf nationaler Ebene dann doch eingeschränkt bleiben und man hier weiterhin die Kolonialsprache akzeptieren muss. Die Forderung von indigenen Gruppen, ihre Sprachen zumindest gleichermaßen anzuerkennen oder die Kolonialsprache durch eine indigene Lingua franca zu ersetzen, wird jedoch immer lauter.<sup>86</sup> Deshalb ist die Korpusplanung hier so wichtig.

Durch diese Entwicklungen kommt es in pluralistischen Gesellschaften mittlerweile oft neben der Internationalisierung zur Vernakularisierung und auch indigene Sprachen haben offizielle Funktionen erhalten. Beispiele dafür sind Indien, Südafrika und Tansania. In letzterem ist Swahili die offizielle Sprache. Swahili stellt eine indigene Lingua franca dar und ist schon lange Verkehrssprache in Ostafrika.

Abschließend ist zu sagen, dass Sprachpolitik international ein sehr komplexes und umfassendes Thema darstellt. Ich habe versucht mehrere allgemeine und einige aktuell im Fokus stehende Bereiche dieses Themas anzuschneiden.

#### **2.4.2. Gebärdensprachen**

In Kapitel 2.2.1. und 2.3. habe ich bereits einiges angeführt, was für die Sprachpolitik von Gebärdensprachen relevant ist. Um es noch einmal in Erinnerung zu rufen: Gehörlose mussten lange Zeit gegen oralistische Ansichten und für die Anerkennung ihrer Gebärdensprachen kämpfen. Letzteres nimmt eine zentrale Stellung innerhalb der internationalen Sprachpolitik für Gebärdensprachen ein. 1988 und 1999 wurden die EU-Mitgliedsländer erstmals vom Europäischen Parlament durch zwei Resolutionen ersucht, die national existierenden Gebärdensprachen anzuerkennen und rechtlich zu verankern. In den Resolutionen werden Gebärdensprachen als vollwertige Sprachen anerkannt.

Gebärdensprachen wurden jedoch in der EU bis in die frühen 1990er Jahre nicht als Minderheitensprachen angesehen. Mittlerweise hat sich das zumindest teilweise geändert, aber sie werden immer noch nicht überall zu diesem Bereich gezählt.<sup>87</sup>

Noch im Jahr 1998 schrieb Fernando Albanese, *Director of Environment and Local Authorities* im *Secretariat General* des Europarats einen Brief an Mag. Dr. Verena Krausneker, Gebärdensprachlinguistin an der Universität Wien, in dem er aussagt, „[...] dass Gebärdensprachen keinen historischen Charakter hätten, dass sie ausschließlich mit einer

---

<sup>86</sup> vgl. Hartshorne 1995: 306f.

<sup>87</sup> vgl. Krausneker 2006: 121f.

Behinderung, nicht jedoch mit einer sprachlichen oder kulturellen Gruppe zu tun hätten, dass die VerwenderInnen verstreut auf dem gesamten Staatsgebiet lebten und dass man Gebärdensprache als Kommunikationsmittel zwischen allen Sprachen verwenden könnte [...]“<sup>88</sup>. Auch diese Ansichten aus dem Europarat haben sich allerdings geändert und so wurde von ebendiesem 2001 die „*Recommendation 1492 – Rights of national minorities*“ erlassen, die besagt, dass

„12. The Assembly therefore recommends that the Committee of Ministers:

xiii. give the various sign languages utilised in Europe a protection similar to that afforded by the European Charter for Regional or Minority Languages, possibly by means of the adoption of a recommendation to member states;”

Hier werden die Gebärdensprachen also erstmals zum Bereich der Minderheitensprachen gezählt. 2003 baut schließlich die abermals vom Europarat erlassene „*Recommendation 1598 – Protection of sign languages in the member states of the Council of Europe*“ darauf auf und gibt Folgendes bekannt:

„3. The Assembly recognises sign languages as the expression of Europe’s cultural wealth. They are a feature of Europe’s linguistic and cultural heritage.

4. The Assembly also recognises sign languages as a complete and natural means of communication for deaf people.

5. The Assembly takes the view that official recognition of these languages will help deaf people to become integrated into society and gain access to justice, education and employment.“

Gebärdensprachen werden hier also als natürliche Sprachen und als Teil des europäischen Sprach- und Kulturerbes anerkannt. Diese Anerkennung im Minderheitenbereich stellt einen Meilenstein für die Rechte von Gehörlosen und Gebärdensprachen dar.<sup>89</sup> Innerhalb der EU wurden Gebärdensprachen dann in sehr unterschiedlicher Weise anerkannt, von der verfassungsrechtlichen Verankerung bis zur Erwähnung in einzelnen Unterrichtsgesetzen.

---

<sup>88</sup> Krausneker 2006: 122.

<sup>89</sup> Siehe Kapitel 2.3. für mehr Informationen zu Minderheitenrechten und diverser anderer Rechte, die für Gehörlose und Gebärdensprachen von Bedeutung sind.



Da die Anerkennung von Gebärdensprachen, wie bereits erklärt, einen zentralen Aspekt der internationalen Sprachpolitik darstellt und auch die sichtbarste Form internationaler Sprachplanung (Status- und Akquisitionsplanung) ist, habe ich im Folgenden eine von Mag. Dr. Verena Krausneker erstellte Tabelle übernommen, die den Status verschiedener Gebärdensprachen zeigt:

<b>Innerhalb der EU</b>		
Belgien: Wallonien & Brüssel	22. Oktober 2003	Dekret zur Anerkennung der Gebärdensprache der französischsprachigen Gehörlosen
Dänemark	1991	Dansk Tegnsprog durch das Curriculum anerkannt
Deutschland	1. Mai 2002	DGS Rahmen des Behindertengleichstellungsgesetzes anerkannt
Finnland	1995	Artikel 14 der Verfassung anerkennt „Gebärdensprache“. Zusätzlich : Schulgesetz
Frankreich	19. Dezember 1990	Gesetz gewährt „Wahlfreiheit“ (zwischen Französisch und „Gebärdensprache“) im Bildungsbereich.
Griechenland	2000	Gesetz 2817 (Sonderpädagogik) verankert Griechische Gebärdensprache im schulischen Bereich
Großbritannien	18. März 2003	Aussendung mit der Feststellung, man anerkenne BSL als Sprache der Gehörlosen
Irland	Education Act 1998	fordert, dass gehörlose Kinder in Irish Sign Language unterrichtet werden sollen
Litauen	1991	Gesetz zur sozialen Integration Behinderter: Gebärdensprache ist die Muttersprache der Gehörlosen
Niederlande	1996	Anerkennung der Niederlande Gebarentaal beschlossen, Umsetzung nicht erfolgt
Österreich	1. September 2005	ÖGS in Artikel 8, Abs. 3 der Verfassung anerkannt
Portugal	1997	Portugiesische Gebärdensprache in Art. 74, Abs. 2, Ziffer h der Verfassung verankert
Schweden	1980	Im Bildungswesen fix verankert
Slowenien		Recht gehörloser Menschen, Slowenische Gebärdensprache zu

		verwenden
Spanien	September 2005	Entwurf für die Anerkennung der LSE
Tschechische Republik	11. Juni 1998	Gesetz 155/998, §4 anerkennt Tschechische Gebärdensprache
Slowakische Republik	26. Juni 1995	Anerkennt per Gesetz „Gebärdensprache der Gehörlosen“
<b>Außer-EU</b>		
Argentinien	2002	Ley # 6992 zieht die Anerkennung der Lengua de Señas Argentina in Erwägung
Brasilien		24. April 2002 Gesetz Nr. 10.436 anerkennt Libras
Island	1999	Lehrplan stellt fest, dass die Erstsprache gehörloser Kinder Gebärdensprache sei
Kanada		Provinzweise unterschiedliche Regelungen für ASL und QuebecSL getroffen
Kolumbien	1996	Gesetz anerkennt kolumbianische Gebärdensprache
Neuseeland		NZSL wird möglicherweise im Frühjahr 2006 anerkannt
Norwegen	1997	Norsk Tegnsprog ist (als Unterrichtsprache und Fach) in Artikel 2-6 des neuen Bildungsakts genannt
Schweiz	27. Mai 1994	die Anerkennung der „Gebärdensprache“ beschlossen
Südafrika	1996	„Gebärdensprache“ in der Verfassung (109, 1996, Kapitel I, Ziffer 6). Auch der Südafrikanische Schools Act anerkennt SASL seit 1996 für Bildungszwecke
Thailand	1999	thailändische Gebärdensprache als „Nationalsprache der Gehörlosen in Thailand“ durch eine Bildungsresolution des zuständigen Ministers anerkannt
Uganda	1995	„Gebärdensprache“ in der Verfassung verankert
USA		staatenweise lokale Gesetze, die ASL anerkennen. Americans With Disabilities Act sichert das grundsätzliche Recht auf ASL im gesamten öffentlichen Sektor und in der Arbeitswelt

## Tabelle: Überblick über rechtlichen Status von Gebärdensprachen weltweit<sup>90</sup>

Zu der Tabelle ist anzumerken, dass NZSL (*New Zealand Sign Language*) tatsächlich im April 2006 offiziell von der neuseeländischen Regierung anerkannt wurde<sup>91</sup>, ebenso wie die LSE (*Lengua de Señas Española*) in Spanien im Oktober 2007<sup>92</sup>. Zudem ist die offizielle Anerkennung der LSU (*Lengua de Señas Uruguaya*) in Uruguay im Juli 2001<sup>93</sup> und die Anerkennung von KSL (*Kenyan Sign Language*) in der kenianischen Verfassung von 2010<sup>94</sup> der Tabelle noch hinzuzufügen. Es ist nicht auszuschließen, dass in weiteren Ländern Gebärdensprachen offiziell oder in irgendeiner anderen Form anerkannt wurden, jedoch habe ich dafür keine wissenschaftlich akzeptierbaren Belege gefunden.

Interessant ist noch, dass laut Krausneker die *Svenskt Teckenspråk* (STS – Schwedische Gebärdensprache) in Schweden nicht nur eine fixe zentrale Stellung im Bildungswesen für Gehörlose inne hat, sondern dass auch Eltern gehörloser Kinder das Recht haben, STS durch einen kostenlosen Sprachkurs im Ausmaß von 240 Stunden über vier Jahre hinweg zu lernen.<sup>95</sup> Eine gesetzliche Regelung in diesem Ausmaß ist bemerkenswert und bei keinem der anderen hier erwähnten Länder der Fall. In anderen Ländern werden für Eltern gehörloser Kinder teilweise (keinesfalls flächendeckend) kostenlose Sprachkurse an den Gehörlosenschulen angeboten, in die ihre Kinder gehen. Das ist z.B. der Fall bei manchen Gehörlosenschulen in den USA und in Südafrika.

Diese Länder sind, was die Akquisitionsplanung und Statusplanung in Bezug auf Gebärdensprachen betrifft, weit fortgeschritten. Die Bildung und Erziehung in Gebärdensprache ist aber leider noch nicht weltweit gegeben. In vielen Ländern gibt es immer noch oralistische Ansichten und man versucht weiterhin, gehörlose Kinder nach der oralen oder zumindest kombinierten Methode zu erziehen. Dabei werden gegen viele internationale Gesetze, wie diverse Menschenrechte, Minderheitenrechte und Rechte für Menschen mit Behinderungen, wie ich sie in Kapitel 2.3. aufgezählt habe, verstoßen. Es bleibt zu hoffen, dass sich das in naher Zukunft ändert.

---

<sup>90</sup> Krausneker 2006: 128ff.

<sup>91</sup> Ministry of Social Development: New Zealand Sign Language Act 2006.

<sup>92</sup> Carlos, Juan I, Rey de España: Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas.

<sup>93</sup> Asamblea General: Ley Nº 17.378, Reconocese a todos los efectos a la Lengua de Señas Uruguaya como la lengua natural de las personas sordas y de sus comunidades en todo el territorio de la República.

<sup>94</sup> National Council for Law Reporting: The Constitution of Kenya, 2010.

<sup>95</sup> vgl. Krausneker 2006: 125.

Ein Recht, das relativ verbreitet gewährt wird, ist die Verwendung von Gebärdensprachdolmetschern in Gerichtsverfahren. Jedoch auch dieses Recht ist bei Weitem nicht universell gegeben.

Mit zur Akquisitionsplanung gehören die aktuellen Diskussionen in den USA darüber, ob ASL im sekundären und tertiären Bildungsbereich als Fremdsprache angeboten werden soll.<sup>96</sup> Was die Korpusplanung angeht, ist die lexikalische Expansion bei ASL am größten, es kann die modernsten Inhalte darstellen, hat im Vergleich zu anderen Gebärdensprachen also die größte Ausdrucksweite vorzuweisen und wird kontinuierlich elaboriert. Die Gallaudet University und das *National Technical Institute of the Deaf* tragen dazu ihren Teil bei. Sie helfen bei der Entwicklung neuer Begriffe.

Neue Begriffe werden geschaffen durch die Zusammensetzung bereits vorhandener Gebärden oder die Entlehnung aus anderen Gebärdensprachen. Ein Beispiel für die Zusammensetzung von Gebärden ist die Verwendung zweier Gebärden mit der Bedeutung „(COFFEE + SIT)“ in *Israeli Sign Language*, die zusammengesetzt die Bedeutung „CAFÉ“ erhalten.<sup>97</sup>

Was die Entlehnung von Begriffen betrifft, so wird meistens ASL als Quelle herangezogen, aber auch ASL entlehnt aus anderen Gebärdensprachen, z.B. wenn es um fremde Ortsbezeichnungen geht.<sup>98</sup>

Prozesse der Implementierung betreffend, entstehen international immer mehr Wörterbücher, die allerdings meistens alphabetisch nach der Lautsprache geordnet sind. Früher waren diese Wörterbücher oft nicht mehr als bloße Zeichnungen, obwohl bei der Unterscheidung von Gebärden die Handform, Ausführungsstelle, Art der Bewegung und etwaige Veränderung der Handform eine zentrale Rolle spielen und darüber hinaus auch Gesichtsausdruck, Blick, Haltung bzw. Bewegung des Kopfes und/ oder des ganzen Oberkörpers sowie das Mundbild auch relevant sein können. Dazu kommt noch, dass „In many instances, these ‘dictionaries’ did not even rely on native informants as sources, but rather were based on hearing professionals’ ideas about how particular words ought to be signed.”<sup>99</sup> Die Benutzung dieser Wörterbücher bleibt also fragwürdig. Es gibt mittlerweile aber auch bessere Wörterbücher, die auf genauerer Forschung beruhen. Seit 1989 sind zudem einige dabei, die nach Handformen organisiert sind. Sie existieren u.a. für die Gebärdensprachen ASL, Auslan

---

<sup>96</sup> vgl. Reagan 2001a: 168.

<sup>97</sup> Reagan 2006: 335.

<sup>98</sup> ebd.

<sup>99</sup> Reagan 2006: 334.

(*Australian Sign Language*) und BSL. Zwischenzeitlich wurde sogar ein multimediales Wörterbuch für ASL entwickelt, das Computertechnologie zu Hilfe nimmt.

Die Entwicklung von LBG ist international gebräuchlich, allerdings passiert das trotzdem vermehrt in den USA, wo sie im Bildungswesen implementiert sind. Das bekannteste amerikanische System ist SEE-II, in Großbritannien findet man eher das Paget-Gorman-System.<sup>100</sup>

In den USA ist die Benutzung von LBG hauptsächlich informeller Natur, „[...] no formal policy by any state or national agency recognizes such codes or mandates their use.“<sup>101</sup>

Viele Schulen halten das aber in ihrem Lehrplan fest.

Zur Kodifizierung von Gebärdensprachen gehört auch die Entwicklung von Notationssystemen, auch wenn diese, wie bereits beschrieben, hauptsächlich in Lehr- und Wörterbüchern ihre Anwendung finden. Das erste Notationssystem wurde von William C. Stokoe entworfen. Es basiert auf dem lateinischen Alphabet, ist phonemisch<sup>102</sup> und wird Stokoe-Notation genannt. Andere bekannte Systeme sind *SignWriting* und HamNoSys (Hamburger Notationssystem). Letzteres ist auch alphabetisch und wurde an der Universität Hamburg in Anlehnung an die Stokoe-Notation entwickelt; 1984 entstand die erste Version.<sup>103</sup> Dieses System ist mittlerweile supranational verbreitet.

Manche Gebärdensprachen weisen eine große lexikalische Diversität auf, dazu gehören SASL, ASL und Arabische Gebärdensprache. Bei SASL gibt es sogar seit längerem Diskussionen darüber, ob es eine Sprache oder mehrere Sprachen darstellt. „[...] On average, six variants per word were found and the range went as high as eleven variants [...]“<sup>104</sup>

Nach der Assimilationsideologie finden derzeit Bemühungen statt, daraus eine Norm zu schaffen.

Auch bei der Arabischen Gebärdensprache ist das Ziel, eine einheitliche Gebärdensprache zu schaffen. Aber in diesem Fall kann man sie dann nicht einmal mehr als Gebärdensprache bezeichnen, denn sie soll außerdem dem gesprochenen Arabisch entsprechen, also zu LBG gemacht werden.<sup>105</sup> Sie wird also in doppeltem Maße assimiliert und entgegen aller wissenschaftlichen Studien den Vorstellungen von oralistisch geprägten Hörenden angepasst.

---

<sup>100</sup> vgl. Reagan 2006: 331

<sup>101</sup> Reagan 2001a: 156.

<sup>102</sup> Als Phonem bezeichnet man die kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit einer Sprache.

<sup>103</sup> vgl. Hanke 2004: 1.

<sup>104</sup> Penn/Reagan zitiert nach Reagan 2006: 330.

<sup>105</sup> vgl. Reagan 2010: 168.

Im Gegensatz dazu wird die große Anzahl an regionalen Varianten bei ASL eher gefördert, hier wird also der pluralistische Ansatz angewendet.

Internationalisierung gibt es, wie bereits erwähnt, in Form der Dominanz des ASL in der internationalen Gehörlosengemeinschaft, u.a. beim WFD. „Perhaps one of the greatest risks is that posed by ASL for other sign languages. Just as English poses a threat to other languages around the world, so too does ASL potentially threaten other sign languages.“<sup>106</sup>

## 2.5. Sprachpolitik in Südafrika

1950 wurde die südafrikanische Bevölkerung nach ihrer Hautfarbe (in ‚Weiße‘, ‚Schwarze‘, ‚Farbige‘ und Asiaten gruppiert) von der Apartheid-Regierung durch den *Group Areas Act* auf verschiedene Territorien aufgeteilt, von denen später einige zu den sogenannten ‚Homelands‘ wurden. Letztere wurden hauptsächlich von der ‚schwarzen‘ Bevölkerung bewohnt, wurden innerhalb dieser noch nach ethnischen Gruppen aufgeteilt und autonom verwaltet; sie standen allerdings immer noch unter der Kontrolle der Bantu Administration, die von ‚Weißen‘ geleitet wurde. Mit Bantu bezeichnete man damals alle indigenen afrikanischen Bevölkerungsgruppen. Afrikaans und Englisch waren offizielle Sprachen auf nationaler Ebene, in den *Homelands* stellten aber die indigenen Sprachen die jeweilige offizielle Sprache dar.

Mit den eben beschriebenen Maßnahmen der Segregation sollte die Apartheidpolitik legalisiert werden. Ziel war es, die *Homelands* unabhängig zu machen und somit aus Südafrika auszugliedern, sodass die ‚Schwarzen‘ de facto ausgebürgert waren, innerhalb Südafrikas keine Rechte mehr hatten und nicht mit Hilfe ihrer zahlenmäßigen Überlegenheit Südafrika dominieren, teilweise aber trotzdem als billige Arbeitskräfte weiter in Südafrika arbeiten konnten und dort in *Townships* untergebracht wurden. 1953 wurde der *Bantu Education Act* verabschiedet, der der ‚schwarzen‘ Bevölkerung in den *Homelands* Schulunterricht in den Muttersprachen gewährte. Das wurde durch die gerade erst eingenommene Position der UNESCO gerechtfertigt:

„It is axiomatic that the best medium for teaching a child is his mother tongue. [...] Educationally, he learns more quickly through it than through an unfamiliar linguistic medium.“<sup>107</sup>

---

<sup>106</sup> Reagan 2010: 161.

<sup>107</sup> United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) 1953: 11.

Oberflächlich gesehen war die südafrikanische Sprachpolitik damit also auf dem neuesten Stand der wissenschaftlichen Erkenntnisse, jedoch wurde hiermit ein ganz anderes Ziel verfolgt. Die ‚schwarze‘ Bevölkerung erhielt nun zwar Unterricht in der jeweiligen Muttersprache, allerdings in Form einer unzureichenden, geringeren Bildung als der der ‚Farbigen‘, Asiaten und vor allem der ‚weißen‘ Afrikaans- oder Englisch-sprechenden Bevölkerung, die die qualitativ beste Ausbildung erhielt und die Kontrolle über den Rest der Bevölkerung ausübte.

Auch kontrollierte politische Einstellungen sollten im Unterricht gelehrt werden und eine ‚Retribalisierung‘ wurde angestrebt sowie eine Ausgrenzung durch mangelnde Afrikaans- und Englischkenntnisse, da bis zur Sekundarstufe (achte Klasse) nur in den Muttersprachen unterrichtet wurde. Der damalige *Minister of Native Affairs* Dr. Hendrik F. Verwoerd erklärte bereits vor seinem Entwurf der „*Bantu Education*“ Folgendes:

„When I have control of Native education I will reform it so that Natives will be taught from childhood to realise that equality with Europeans is not for them. People who believe in equality are not desirable teachers for the Natives. Education must train and teach people in accordance with their opportunities in life, according to the sphere in which they live.“<sup>108</sup>

Hier wird klar deutlich, dass sich die europäische Bevölkerung als überlegen gegenüber der ‚schwarzen‘, oder wie Verwoerd sagt, ‚eingeborenen‘ Bevölkerung sieht, und dass letztere so erzogen werden soll, dass sie den ihr von ‚Weißen‘ zugeteilten Aufgaben gewachsen ist, ihnen jedoch in Regierungsangelegenheiten und anderen entscheidungstragenden Bereichen nicht in die Quere kommt. Um es noch einmal mit Verwoerds Worten auszudrücken:

„There is no place for [the Bantu] in the European community above the level of certain forms of labour. [...] for that reason it is of no avail for him to receive a training which has as its main aim absorption in the European community.“<sup>109</sup>

Der Umsetzung des *Bantu Education Act* und der Segregation folgten viele Proteste und Boykott-Aktionen, und nachdem dann mit Afrikaans eine Unterrichtssprache eingeführt werden sollte, die die ‚schwarzen‘ Schüler nicht beherrschten und deshalb ihre Chance auf einen Abschluss schwinden sahen, gipfelten diese Proteste in den katastrophalen Ereignissen des im Jahr 1976 stattfindenden Schüleraufstands in Soweto<sup>110</sup>.

---

<sup>108</sup> Verwoerd zitiert nach Tabata 1959: 3f.

<sup>109</sup> Verwoerd zitiert nach Tabata 1959: 4.

<sup>110</sup> Die Polizei eröffnete das Feuer, um den Aufstand niederzuschlagen, wobei 575 Schüler starben und mehrere Tausend verletzt wurden. Das Foto des tödlich verletzten Hector Pieterse ging damals um die Welt und führte daraufhin vermehrt zu internationalen Protesten.

Der internationale Druck auf Südafrika wurde daraufhin immer stärker und schwächte dessen Wirtschaft enorm. All diese Ereignisse führten schließlich zu Verhandlungen mit dem *African National Congress* (ANC)<sup>111</sup> und schlussendlich zu einer neuen demokratischen Verfassung im Jahr 1994.

Nachdem Afrikaans im Laufe der Zeit immer mehr als „Sprache des Unterdrückers“<sup>112</sup> wahrgenommen wurde und Englisch als die Sprache des Widerstands gegen die Apartheid galt, wurde letzteres nun als Sprache der Befreiung angesehen. Bei den Verhandlungen wurde deshalb in Betracht gezogen, es zur einzigen offiziellen Sprache Südafrikas zu ernennen. Im Endeffekt wurden daraus jedoch elf offizielle Sprachen, da die Wahl von Englisch als einziger offizieller Sprache ein Drittel der Bevölkerung, welches keine Englisch-Kenntnisse besitzt, benachteiligt hätte. Somit findet in Südafrika seitdem die Ideologie des Pluralismus ihre Anwendung.

Nach der südafrikanischen Verfassung von 1996 sind also nun folgende Sprachen offiziell anerkannt:

Chapter 1 Section 6 – Languages:

„(1) The official languages of the Republic are Sepedi, Sesotho, Setswana, siSwati, Tshivenda, Xitsonga, Afrikaans, English, isiNdebele, isiXhosa and isiZulu.“

Und in Anbetracht der geschichtlichen Ereignisse steht außerdem im Anschluss Folgendes:

„(2) Recognising the historically diminished use and status of the indigenous languages of our people, the state must take practical and positive measures to elevate the status and advance the use of these languages.

[...]

(4) [...] all official languages must enjoy parity of esteem and must be treated equitably.“

Hier spielt Prestigeplanung für die indigenen Sprachen also eine wichtige Rolle.

Erwähnenswert ist an dieser Stelle noch der 1989 getroffene Vorschlag des südafrikanischen Linguisten Neville Alexander, aus isiNdebele, siSwati, isiXhosa und isiZulu eine einheitliche

---

<sup>111</sup> Der ANC war die führende Partei gegen die Apartheid und arbeitete aufgrund seines gesetzlichen Verbots auch im Untergrund kontinuierlich gegen das in Südafrika vorherrschende System an. Nelson Mandela und der jetzige Präsident Südafrikas, Jacob Zuma, sind Politiker des ANC.

<sup>112</sup> Alexander 2003: 14.



Norm, Standard Nguni, zu schaffen sowie Sepedi, Sesotho und Setswana in Standard Sotho zu vereinheitlichen, da es sich seiner Meinung nach bei beiden Gruppen um dialektale Varianten handelt. Er gibt dabei die Meinung von Jacob Nhlapo wieder, der denselben Vorschlag bereits 1940 gemacht hatte.<sup>113</sup> Jedoch waren 1989 die Sprachvarianten aufgrund der jüngsten Geschichte so mit den Identitäten der jeweiligen ethnischen Gruppen verwoben, dass das undenkbar erschien und die Wahl darauf fiel, alle elf Sprachen und Varianten als offizielle Sprachen verfassungsrechtlich zu verankern.

Man beachte allerdings, dass Amtsdrukschriften nicht in allen offiziellen Sprachen zur Verfügung stehen müssen, was nach dem eben zitierten Chapter 1 Section 6(4), dass alle Sprachen gleich behandelt werden müssen, paradox erscheint. Hier spiegelt sich das wider, was Alexander vorgeschlagen hat. Demnach müssen amtliche Dokumente gleichzeitig in Afrikaans, Englisch, Tshivenda und Xitsonga erscheinen sowie in einer der Sprachen aus der Nguni-Sprachgruppe und einer aus der Sotho-Sprachgruppe, wobei die Wahl der letzten beiden innerhalb der beiden Sprachgruppen rotieren muss.<sup>114</sup>

Des Weiteren wurde ein Ausschuss eingerichtet – das *Pan South African Language Board* (PanSALB) – dessen Aufgaben, wie in der Verfassung festgehalten, folgende sind:

Chapter 1 Section 5:

„A Pan South African Language Board established by national legislation must-

(a) promote, and create conditions for, the development and use of-

- (i) all official languages;
- (ii) the Khoi, Nama and San languages; and
- (iii) sign language; and

(b) promote and ensure respect for-

- (i) all languages commonly used by communities in South Africa, including German, Greek, Gujarati, Hindi, Portuguese, Tamil, Telegu and Urdu; and
- (ii) Arabic, Hebrew, Sanskrit and other languages used for religious purposes in South Africa.”

---

<sup>113</sup> vgl. Deumert 2000a: 399f.

<sup>114</sup> vgl. Department of Arts and Culture 2003: 14.

Es werden also auch die anderen in Südafrika vertretenen Sprachgemeinschaften und zudem religiöse Sprachen berücksichtigt; sie sollen mit Hilfe des PanSALB gefördert und respektiert werden.

Der nationale Lehrplan Südafrikas sieht vor, die Mehrsprachigkeit des Landes zu fördern. Deshalb sollen Schüler hohe Sprachfertigkeiten in mindestens zwei Sprachen erlangen. Dies erfolgt schrittweise:

- „ - All learners learn their home language<sup>115</sup> and at least one additional official language.
- Learners become competent in their additional language, while their home language is maintained and developed.“<sup>116</sup>

Viele Eltern möchten aber nicht, dass ihre Kinder in der von ihnen zu Hause gesprochenen Sprache unterrichtet werden. Sie bevorzugen stattdessen Englisch als Unterrichtssprache, da sie der Meinung sind, dass die zu Hause gesprochene Sprache eben dort angemessen erlernt wird und die Schule den Schülern etwas Neues beibringen sollte. Zudem wird Englisch angesehen „as the language of aspiration“<sup>117</sup> und darüber hinaus als sicherer Weg zum Erfolg. Diese Haltung lässt sich auch auf die vom Apartheid-Regime verfolgte Sprachpolitik zurückführen, die auf dem Unterricht in Muttersprache basierte. „Today, still, one of the most difficult tasks that confront progressive educationalists in South Africa is the rehabilitation of mother tongue education not only as a valid educational strategy but as the most likely strategy to redress the educational imbalances that we have inherited from the past.“<sup>118</sup>

Ein Versuch durch Prestigeplanung das Ansehen der indigenen Sprachen anzuheben, war das Erscheinen von *'Let's get talking'* in einer südafrikanischen Zeitung – eine regelmäßig erscheinende Seite mit einfachen Dialogen zum Erlernen einer der indigenen Sprachen.<sup>119</sup>

Es gibt zudem positive Entwicklungen in Bezug auf die Umsetzung der schrittweisen Sprachaneignung im Schulunterricht. So hat der *Minister of Education* der Western Cape Province eine Arbeitsgruppe zusammengestellt, deren Aufgabe es ist, einen Plan zu erstellen für die erfolgreiche Umsetzung von sieben Jahren Unterricht in der Muttersprache und dem schrittweisen Erlernen von zwei weiteren Sprachen. In diesem Fall sind das die drei offiziellen Sprachen der Provinz: Afrikaans, Englisch und isiXhosa. Laut Alexander ist das

---

<sup>115</sup> „home language“ bezieht sich hierbei auf die zu Hause am häufigsten gesprochene Sprache.

<sup>116</sup> Department of Education 2001: 20.

<sup>117</sup> Murray 2002: 438.

<sup>118</sup> Alexander 2003: 14.

<sup>119</sup> vgl. Deumert 2000a: 402f.

für ganz Afrika, oder zumindest Afrika südlich der Sahara, revolutionär, weil es kaum irgendwo anders Unterricht in der indigenen Muttersprache über die 3.-4. Klasse hinaus gibt.<sup>120</sup>

In Südafrika wurden einige Institutionen zur Sprachplanung eingerichtet. Zu den wichtigsten gehören das bereits erwähnte PanSALB und der *National Language Service* (NLS). PanSALB stellt einen permanent tätigen Ausschuss dar, der eine beratende Funktion gegenüber der nationalen und provinziellen Regierung einnimmt, was Sprachgebrauch und Sprachpolitik angeht. Er ist in allen neun Provinzen Südafrikas vertreten und soll die Sprachenvielfalt Südafrikas fördern. Der NLS ist eine staatliche Institution und Abteilung im *Department of Arts and Culture*. Auch er konzentriert sich auf die Förderung der Multilingualität Südafrikas, koordiniert aber eher praktische Aspekte diesbezüglich, also die Implementierung der Sprachpolitik, wozu z.B. der Bereich des Dolmetschens, die Einführung neuer Sprachtechnologien etc. zählen.

Es gibt außerdem 14 *„National Language Bodies“*, die sich um die Korpusplanung der entsprechenden Sprachen kümmern und weitere Einheiten an Universitäten, die sich ebenso mit Aspekten der Korpusplanung beschäftigen.<sup>121</sup>

Trotz all dieser Vorkehrungen ist anzumerken, dass es schwierig bleibt, die sprachliche Vielfalt Südafrikas gelungen umzusetzen. Obwohl laut der südafrikanischen Verfassung, wie bereits weiter oben zitiert, alle Sprachen gleiche Wertschätzung erhalten sollen, und des Weiteren verfassungsrechtlich Folgendes verankert ist, geht die Tendenz im öffentlichen Dienst Richtung Einsprachigkeit:

Chapter 1 Section 6:

„(3) (a) The national government and provincial governments may use any particular official languages for the purposes of government, taking into account usage, practicality, expense, regional circumstances and the balance of the needs and preferences of the population as a whole or in the province concerned; but the national government and each provincial government must use at least two official languages.“

Bleibt zu sagen, „[...] social change within this broad vision is not easy to achieve in the short term, especially within a troubled local economy and global economic pressures.“<sup>122</sup> Wenn

---

<sup>120</sup> vgl. Alexander 2003: 17.

<sup>121</sup> vgl. ebd.: 16f.

man es jedoch schafft, mit Hilfe des Bildungssystems multilinguale Sprachfertigkeiten zu erreichen, wie am Beispiel der Western Cape Province, und die Sprachenvielfalt zu implementieren, anstatt den Weg der linguistischen Assimilation zu gehen, kann man das Ziel der nationalen Einheit, die die Sprachenvielfalt verkörpert, durchaus erreichen.

### **3. Situation von SASL in Südafrika**

#### **3.1. historische Entwicklung**

Im Jahr 1863 wurde die erste Gehörlosenschule – das Grimley Institute – in Südafrika gebaut. Sie wurde in Kapstadt von katholischen Nonnen des irischen Dominikanerordens gegründet. Die Nonnen unterrichteten die gehörlosen Schüler in *Irish Sign Language*. Als dann 1880 beim weiter oben bereits erwähnten zweiten Internationalen Taubstummenlehrerkongress in Mailand beschlossen wurde, dass Gebärdensprache bzw. die manuelle/ kombinierte Methode nicht mehr verwendet werden dürfe, wurde auch in dieser Schule in Kapstadt der Unterricht im Sinne des Oralismus ausgeführt. Die Überreste von *Irish Sign Language* können im Sprachgebrauch der Gehörlosen in der Gegend um Kapstadt, dem Western Cape, allerdings auch heute immer noch gefunden werden.<sup>123</sup>

Laut Akach wurden in Südafrika im Laufe der Zeit ca. 44 Schulen für Gehörlose eingerichtet, in denen nach 1880 nach der oralen Methode unterrichtet wurde.<sup>124</sup> Bis zur Verabschiedung des *Group Areas Act* 1948 waren die Schüler in diesen Schulen ethnisch gemischt, wobei der Unterricht von Anfang an für Europäer und Nicht-Europäer getrennt stattfand und ‚Schwarze‘ in allen Schulen die Minderheit darstellten<sup>125</sup>. Dann wurden sie, wie der Rest der Bevölkerung, ihrer Hautfarbe entsprechend auf verschiedene Territorien aufgeteilt. Das Grimley Institute zog nach Hout Bay und nahm nur noch ‚weiße‘ Schüler an. Auf dem gesamten Schulgelände war ab diesem Zeitpunkt das Gebärden verboten.

In den Gehörlosenschulen wurde dann in der Lautsprache des jeweiligen Gebietes unterrichtet. So kam es, dass Gehörlose in Südafrika schließlich je nach Territorium in Sesotho oder isiZulu, Tshivenda, Afrikaans etc. unterrichtet wurden.

---

<sup>122</sup> Mesthrie 2002: 24.

<sup>123</sup> vgl. Akach (u.a.) 2009: 335f.

<sup>124</sup> vgl. Akach 2010: 66.

<sup>125</sup> Das Grimley Institute nahm nicht eher als im Jahr 1927 den ersten ‚schwarzen‘ Schüler auf (vgl. Akach [u.a.] 2009: 335).

Ironischerweise genoss dabei die ‚schwarze‘ gehörlose Bevölkerung eine höhere Schulbildung als die ‚weiße‘. Letztere wurde streng oral erzogen, um nach der damals vorherrschenden Meinung besser integriert werden zu können. Lautsprache galt als prestigeträchtiger und Gebärdensprachen waren zu dieser Zeit, wie bereits ausgeführt, nicht als eigenständige Sprachen anerkannt. Die erste Schule für ‚schwarze‘ Gehörlose – Kutlwanong – wurde 1941 errichtet.<sup>126</sup> Nach der territorialen Aufteilung war das Gebärden in Schulen für ‚schwarze‘ Gehörlose nicht mehr verboten, hielt man es damals doch für eine minderwertige Form der Kommunikation. Daher hatten die Schüler dort mehr Freiheiten und wurden in Kutlwanong mit Hilfe des Paget-Gorman-Systems, das auf die Lautsprache der jeweiligen Gegend angewendet wurde, zumindest nach der kombinierten Methode unterrichtet. Es bleibt anzumerken, dass die hierbei verwendeten Gebärden keiner natürlichen Gebärdensprache entnommen sondern eigens für das Paget-Gorman System kreiert wurden. Allerdings bezogen die Lehrer auch Gebärden aus der lokalen Gebärdensprache in das System mit ein. Letzteres verbreitete sich auch an anderen Schulen für ‚schwarze‘ Gehörlose. Mit der Zeit nahmen die Schüler die Handformen des Paget-Gorman-Systems in ihren natürlichen Sprachschatz an Gebärden auf, ohne dabei die dazugehörigen Laute zu bilden. Es kam also zu einer lexikalischen Erweiterung ihrer natürlichen Gebärdensprache.<sup>127</sup>

Im Jahr 1983 wurde in Durban eine Schule für indische Gehörlose eröffnet – die V.N. Naik School. Der Direktor dieser Schule bemerkte nicht, dass die Schüler dort bereits eine natürliche Gebärdensprache verwendeten und begab sich in die USA, um eine „echte“ Gebärdensprache für den Schulunterricht nach Durban zu „holen“, da er der Meinung war, so etwas gebe es in Südafrika nicht. „It is important to note that the principal was not an American ‘exporting’ ASL to South Africa, but rather a South African ‘importing’ ASL into South Africa.“<sup>128</sup>

Es ist außerdem hinzuzufügen, dass es sich hierbei gar nicht um ASL handelte, sondern, wie damals üblich, um SEE-II, also eine Form von LBG. Wie bereits erklärt, werden bei dieser Form aber die Gebärden von ASL verwendet, um die englische Lautsprache wiederzugeben. Das führte letztendlich dazu, dass auch an dieser Schule die Gebärden – diesmal ASL-Gebärden – in den Sprachschatz der gehörlosen Schüler aufgenommen wurden. In diesem Fall kam es zu einer enormen lexikalischen Erweiterung. Die Schulabgänger, die sich mit

---

<sup>126</sup> vgl. Akach (u.a.) 2009: 336.

<sup>127</sup> vgl. Akach 2010: 67.

<sup>128</sup> ebd.

dem Ende der Apartheid im ganzen Land verteilten, verbreiteten die ASL-Gebärden großflächig. Die zugrundeliegende Grammatik blieb dabei die der lokalen Gebärdensprache. Die territoriale Ausbreitung des ASL-Vokabulars in Südafrika wurde zusätzlich dadurch gefördert, dass einige Gehörlose in die USA gingen, um an der Gallaudet University zu studieren, und dann mit dem neu erlangten Wortschatz zurückkamen.

1987 wurde vom *Human Sciences Research Council* das *South African Sign Language Research Programme* (SASLRP) ins Leben gerufen, dessen Aufgabe es war, ein Wörterbuch zum aktuellen Gebärdensprachgebrauch in Südafrika zu erstellen. Die Recherche hierfür wurde von einem Team von Hörenden und Gehörlosen durchgeführt und ergab, wie bereits in Kapitel 2.4.2. erläutert, ein Wörterbuch mit vielen (bis zu elf) lexikalischen Variationen pro Wort. Es wurde veröffentlicht als das „*Dictionary of Southern African Signs*“.<sup>129</sup>

Aufgrund dieser Ergebnisse und der Aufteilung durch den *Group Areas Act* nahmen Gebärdensprachforscher in den 1990er Jahren an, dass es in Südafrika den damaligen Territorien entsprechend elf verschiedene Gebärdensprachen geben müsse, also z.B. *Sotho Sign Language*, *Zulu Sign Language* usw. Auch bei der 1994 gegründeten *Deaf Federation of South Africa* (DeafSA)<sup>130</sup> sah man das nicht anders. Das änderte sich jedoch, als Philemon Akach, damaliger *Sign Language and Interpreting Development Director* von DeafSA, beschloss, statt der üblichen elf Dolmetscher nur zwei zu einer 1996 stattfindenden Sitzung zu bestellen. Bei den beiden Dolmetschern handelte es sich um hörende Kinder gehörloser Eltern, die bei Konferenzen immer mit Hilfe von LBG zu den jeweiligen Lautsprachen übersetzten, sich zu Hause mit ihren Eltern aber (ohne ihr eigenes Wissen) in einer natürlichen Gebärdensprache unterhielten. Diese verwendeten sie auch in diesem Fall, als sie abwechselnd übersetzten. Dabei stellte sich zur Überraschung aller heraus, dass es kaum Missverständnisse gab und sie einheitlich verstanden wurden. „This act, in its spontaneity and simplicity, marked the beginning of recognising and later codifying sign language in South Africa, not as previously thought into 11 separate languages, but as one language – what would later emerge as South African Sign Language (SASL).“<sup>131</sup>

---

<sup>129</sup> vgl. Ganiso 2012: 38.

<sup>130</sup> DeafSA wurde genau genommen schon 1929 unter dem Namen *South African Council for the Deaf* (SANCD) gegründet, jedoch wurden hier sämtliche Entscheidungen von Hörenden für Gehörlose getroffen und nachdem sich der WFD deshalb weigerte den SANCD als Mitglied aufzunehmen, änderte man Aufbau, Struktur und Haltung der Organisation. „Its new name, the Deaf Federation of South Africa, signaled that it had changed from an organization *for* the Deaf to one *of* the Deaf“ (Hervorhebung von Druchen) (Druchen 2010: 496).

<sup>131</sup> Akach 2010: 69.

Daraufhin wurde DeafSA umstrukturiert und es wurden Maßnahmen getroffen, dass SASL weiter vereinheitlicht, als Erstsprache der südafrikanischen Gehörlosenbevölkerung angenommen und im Bildungssystem verankert werden konnte.

### 3.2. aktueller Status von SASL

Offizielle Einrichtungen und Organisationen sprechen heute nur noch von einer einzigen südafrikanischen Gebärdensprache, innerhalb derer es viele lexikalische Variationen gibt.

Sie ist seit 1996 verfassungsrechtlich in Südafrika verankert, wobei auch hier der Singular verwendet wurde:

Chapter 1 Section 5:

„A Pan South African Language Board established by national legislation must-

(a) promote, and create conditions for, the development and use of-

[...]

(iii) sign language [...].”

Sie stellt zudem einen Bereich dar, dem sich das PanSALB widmen muss. Sie soll gefördert und weiterentwickelt werden. 2003 wurde zudem eigens für SASL eine Einheit innerhalb des PanSALB eingerichtet.<sup>132</sup>

Obwohl Gehörlose zur Zeit der Apartheid aufgeteilt waren, ist in Südafrika ein immer stärkeres Gefühl der Zugehörigkeit zu einer einzigen Gemeinschaft – der südafrikanischen *Deaf Community* – entstanden. Das wurde und wird dadurch gefördert, dass immer mehr lokale aber auch nationale Konferenzen und Veranstaltungen in den Bereichen Gehörlosenbildung, -sport und -kultur stattfinden und es viele Initiativen für öffentliche Diskussionen gibt.

Auch diverse Programme im Fernsehen werden mittlerweile durch Gebärdensprachdolmetscher übersetzt. Die *South African Broadcasting Corporation* (SABC) hält in ihren 2004 umgesetzten Richtlinien zum Sprachgebrauch Folgendes fest:

„Broadcasting of programmes in South African Sign Language, as a recognised South African

---

<sup>132</sup> vgl. Druchen 2010: 497.

language, is one of the means of meeting the needs of people with hearing disabilities. While the broadcasting of Sign Language interpretation facilitates access to programming by the deaf and hard of hearing, it also creates knowledge and understanding of South Africa's substantial deaf and hard of hearing community, and so contributes to nation building.”<sup>133</sup>

Dabei soll die Anzahl an Programmen, die simultan gebärdet werden, schrittweise erhöht werden. Angefangen wurde bei der Übersetzung ausgewählter Nachrichten, z.B. von nationaler Wichtigkeit.

Die zunehmende öffentliche Präsenz von SASL stellt einen wichtigen Faktor der Prestigeplanung dar. Gerade bei Gebärdensprachen kommt letzterem eine enorme Bedeutung zu. Das wird allein schon durch die weiter oben bereits beschriebene Geschichte der Gehörlosenbildung ersichtlich, im Verlauf derer Gebärdensprachen immer wieder unterdrückt wurden. Auch in Südafrika wurde Gebärdensprache marginalisiert und ihr Ansehen musste bzw. muss immer noch gefördert werden. „[...] whereas spoken languages have a high status, many (Deaf and hearing) people still do not think of signed languages as real (fully fledged) languages [...]”<sup>134</sup> Man beachte, dass hier auch Gehörlose mit dazu gezählt werden und es gerade deshalb so wichtig ist, Prestigeplanung zu betreiben und die Identitätsbildung der Gehörlosengemeinschaft zu stärken.

Wie bei allen Gebärdensprachen gibt es bei SASL große Unterschiede in der Sprachbeherrschung der gehörlosen Bevölkerung. Meistens hängt das eng damit zusammen, wann man als Kind der Sprache zum ersten Mal ausgesetzt wurde. In Südafrika ist aber noch ein anderes interessantes Phänomen zu beobachten: Es gibt dort viele sogenannte ‚*Home Signers*‘. „‘Home sign systems‘ are the gestural communication systems invented by deaf people and their hearing families who lack access to the spoken language of their hearing environment and are not brought into contact with the conventional signed language of their country’s Deaf community [...]”<sup>135</sup> Bis 1996 waren gehörlose ‚schwarze‘ Kinder in Südafrika nicht dazu verpflichtet, in die Schule zu gehen, weshalb eine große Anzahl von ihnen das auch nicht tat. Zum Teil kamen diese Kinder auf andere Weise mit SASL in Kontakt, es werden jedoch immer wieder gehörlose Menschen entdeckt, die isoliert leben und bei denen das nicht der Fall war. Ihre einzige Form der Kommunikation bestand dann aus dem eben erwähnten ‚*Home sign system*‘, um sich mit der Familie zu verständigen. Solche

---

<sup>133</sup> South African Broadcasting Corporation (SABC) [o. J.]: 32.

<sup>134</sup> Vermeerbergen zitiert nach Akach (u.a.) 2009: 337.

<sup>135</sup> Goldin-Meadow zitiert nach Akach (u.a.) 2009: 341.



Personen werden schließlich von der Gehörlosengemeinschaft aufgenommen, unterstützt und in SASL unterrichtet.

Darüber hinaus kann nicht ausgeschlossen werden, dass es z.B. in einem der Townships eine isolierte Gruppe von gehörlosen Menschen gibt, die ihre eigene Gebärdensprache entwickelt haben.

Schätzungen zu Folge gibt es momentan laut DeafSA 600.000<sup>136</sup> gehörlose Menschen in Südafrika und weitere 1,4 Millionen, die schwerhörig sind.<sup>137</sup> Laut Heap wird SASL von ca. 1,6 Millionen Menschen in Südafrika gesprochen<sup>138</sup>, wodurch es rein numerisch keine Minderheitensprache mehr ist, sondern tatsächlich eine höhere Sprecheranzahl vorzuweisen hat, als drei der offiziellen Sprachen<sup>139</sup>: IsiNdebele (711.821), SiSwati (1.194.430) und Tshivenda (1.021.757). Somit wäre eine Anerkennung als 12. offizielle Sprache Südafrikas gerechtfertigt. Dies wurde aber immer noch nicht durchgesetzt, trotz vermehrter Versuche seitens der DeafSA und diverser Treffen mit dem dafür zuständigen *Joint Committee on Constitutional Review* und dem südafrikanischen Parlament. DeafSA, die die Gehörlosen auf nationaler Ebene vertritt, wird sich laut Druchen aber auch weiterhin darum bemühen.<sup>140</sup>

Auch der WFD befürwortet die Anerkennung von SASL als 12. offizielle Sprache. In einem Brief an den Präsidenten von DeafSA schrieb der Präsident des WFD:

„The WFD could support these efforts with what needs to be taken into consideration and what possible costs there might be. We should always remember that laws and services promoting sign language and its position are in reality less costly than if Deaf people suffer from linguistic discrimination and lack of equal participation in society. In addition, the positive developments also create work opportunities and, consequently, income for society at large.“<sup>141</sup>

Abgesehen von diesen Bemühungen gibt es derzeit Forschungsprojekte an mehreren Universitäten, u.a. an der University of the Western Cape und der Stellenbosch University, Online-Avatare zu entwickeln, die geschriebenen Text in SASL umwandeln sollen und mit

---

<sup>136</sup> Gemäß der Volkszählung 2001 der Statistics South Africa waren es ‚nur‘ 313.585 (vgl. Statistics South Africa 2004: 34).

<sup>137</sup> vgl. The Deaf Federation of South Africa [o. J.]: 38.

<sup>138</sup> vgl. Heap 2003: [o. S.].

<sup>139</sup> Gemäß der Volkszählung 2001 der Statistics South Africa (vgl. Statistics South Africa 2004: 11).

<sup>140</sup> vgl. Druchen 2010: 498.

<sup>141</sup> ebd.

Hilfe von Gesichtserkennung und dem Erkennen von Bewegungen etc. gegebenenfalls auch umgekehrt. Das soll die Kommunikation dort erleichtern, wo sie am nötigsten gebraucht wird, wie z.B. in Krankenhäusern, Polizeistationen usw.<sup>142</sup>

### 3.3. SASL im Bildungssektor

In der südafrikanischen Verfassung steht Folgendes geschrieben:

Chapter 2 – Bill of Rights, Section 29 – Education:

„(2) Everyone has the right to receive education in the official language or languages of their choice in public educational institutions *where that education is reasonably practicable.*” (Hervorhebung von mir)

Diese Aussage beinhaltet demnach auch SASL. Zu beachten ist jedoch der von mir hervorgehobene Teil, der dieses Recht an bestimmte Bedingungen knüpft, welche in der *Language in Education Policy* von 1996 erläutert werden:

„5.4.3. It is reasonably practicable to provide education in a particular *language of learning and teaching* if at least 40 in Grades 1 to 6 or 35 in Grades 7 to 12 learners in a particular grade request it in a particular school.” (Hervorhebung von mir)

Diese Erklärung stellt eine starke Einschränkung dar, durch die der Schüler keineswegs mehr allein die Wahl seiner Unterrichtssprache treffen kann, sondern je nach Stufe mind. 34-39 weitere Schüler braucht, um dies zu tun und sein Recht gewährt zu bekommen.

Zudem gibt es noch eine weitere Einschränkung, die ich wiederum hervorgehoben habe. Denn der Begriff ‚*Language of Learning and Teaching*‘ (LOLT) beinhaltet laut der *Language in Education Policy* nur offizielle Sprachen.

Der 1996 verabschiedete *South African Schools Act* hebt diese Einschränkung jedoch teilweise wieder auf:

„6. Language Policy of public schools:

---

<sup>142</sup> Für weitere Informationen zu den Online-Avataren siehe SASL-MT Project [o. J.] und University of the Western Cape [o. J.].

(4) A recognised Sign Language has the status of an official language for purposes of learning at a public school.”

Somit erhält SASL zumindest im Bildungssektor den Status einer offiziellen Sprache und kann bei ausreichender Anzahl an Schülern rechtlich als Unterrichtssprache durchgesetzt werden. Das ist interessant zu wissen, denn Schulen in Südafrika können ihre eigene Sprachpolitik festlegen und ihre LOLT selbst bestimmen.

In Südafrika gibt es laut DeafSA 47 Gehörlosenschulen.<sup>143</sup> Manche von ihnen unterrichten in SASL, andere nach der kombinierten und einige sogar immer noch nach der oralen Methode. Nur 12 von den 47 Schulen bieten auch die 12. Klasse an, deren Abschluss benötigt wird, um an Universitäten zugelassen werden zu können.

Manche Schulen (es wird derzeit versucht, das auf alle Schulen Südafrikas zu erweitern), die hauptsächlich von hörenden Kindern besucht werden, bieten die Möglichkeit, gehörlose Kinder zu inkludieren und offerieren SASL als Schulfach. SASL ist allerdings rechtlich nicht als offizielles Schulfach anerkannt, weshalb die Abschlussprüfung auch nicht in SASL absolviert werden kann. 2009 gab es den Fall eines gehörlosen Schülers, Kyle Springate, der durch seine gesamte Schullaufbahn hindurch SASL als Schulfach wählte und dann erfahren musste, dass er darin keine Abschlussprüfung machen konnte. Nachdem ihm dann ein Fach fehlte, wäre die Wahrscheinlichkeit, an einer Universität angenommen zu werden, gering gewesen. Er zog dann gegen das *Department of Education* vor Gericht und nach einem langen Prozess wurde ihm schließlich erlaubt, SASL als Prüfungsfach zu nehmen. Daraufhin wurde beantragt, dass SASL generell als offizielles Schulfach anerkannt werden soll, was allerdings bis jetzt noch nicht passiert ist.<sup>144</sup>

Auch das *Integrated National Disability Strategy White Paper* von 1997 empfiehlt mit der *Recommendation 9b* Folgendes (Hervorhebung vom *Office of the Deputy President*):

„Education: *Sign Language*

It is recommended that the Department of Education, in consultation with the Department of Arts, Culture, Science and Technology, the Deaf Federation of South Africa (DEAFSA) and other stakeholders, facilitate a process for the development of a comprehensive education

---

<sup>143</sup> vgl. The Deaf Federation of South Africa [o. J.]: 39.

<sup>144</sup> vgl. Zille 2009; Ganiso 2012: 29f.

policy to promote and protect equal education opportunities for children with communication disabilities and to protect their language medium.”

Es ist anzumerken, dass gehörlose Kinder nur im Vergleich mit hörenden Kindern, deren Lautsprache hier offenbar als Maßstab gilt, eine Kommunikationsbehinderung haben.

Durch Gebärdensprache sind sie voll kommunikationsfähig und dahingehend in keiner Weise beeinträchtigt. Nichtsdestotrotz wird auch hier die Forderung nach einer angemesseneren Bildungspolitik für Gehörlose laut, bei der die Gebärdensprache gesichert werden soll.

Laut Druchen besagt das *Education White Paper 6*, das 2001 vom *Department of Education* veröffentlicht wurde, dass:

„[...] in order to achieve equal education for all, barriers to the education of learners should be removed and that specific needs of learners must be addressed within an inclusive education system. Furthermore, it also spells out that the Ministry of Education should consult with organizations for people with disabilities.”<sup>145</sup>

Nachdem die gesprochene Sprache eine Barriere für gehörlose Kinder darstellt und SASL für letztere den Zugang zu gleichberechtigten Bildungsmöglichkeiten öffnet, bleibt es unverständlich, warum das *Department of Education* diese Barrieren immer noch nicht aus dem Weg geschafft hat.

Eine Organisation, die sich mit der Korpusplanung von SASL beschäftigt ist die gemeinnützige Gesellschaft *Sign Language Education and Development* (SLED). Sie entwickelt neue Lehrmaterialien sowie Ressourcen für den Unterricht in SASL, um hochwertigere Lehrmethoden und effektiveres Lernen gewährleisten zu können.<sup>146</sup>

Im Hinblick auf höhere Bildung und Weiterbildung gibt es einige positive Entwicklungen in Südafrika. SASL wird seit 1999 in der Tertiärbildung der University of the Free State als Hauptfach angeboten. Dasselbe gilt für die University of the Witwatersrand seit 2001. Dolmetscher, „trained both at postgraduate level and by means of short courses at the University of the Free State“<sup>147</sup> bieten Übersetzungsdienste in unterschiedlichen Bereichen an. Dazu gehören Konferenzen, Lehrveranstaltungen an der University of the Free State, Nachrichten im Fernsehen etc.

Zudem werden von DeafSA Fortbildungen für SASL-Lehrer angeboten.

---

<sup>145</sup> Druchen 2010: 497.

<sup>146</sup> Für weitere Informationen siehe <http://www.sled.org.za/>.

<sup>147</sup> Akach 2010: 69.

Ein Punkt, der nicht direkt ins Bildungssystem einzugliedern ist, aber für die Bildung von gehörlosen Kindern große Auswirkungen hat und von enormer Wichtigkeit ist, sind Frühförderungsprogramme. Hi Hopes stellt ein solches Programm dar, das auf dem amerikanischen Modell des SKI HI Institute in Utah basiert. Es gehört zum *Centre for Deaf Studies* an der University of the Witwatersrand, an dem u.a. auch SASL-Lehrer ausgebildet werden. Hi Hopes schickt Berater zu den Familien gehörloser Kinder und erklärt ihnen die Möglichkeiten, die sie haben in medizinischer Hinsicht und auch auf das Erlernen von Gebärdensprache bezogen. Sie bieten ihnen mehrere Kontaktstellen, z.B. in Krankenhäusern oder an Gehörlosenschulen. Die Berater werden außerdem von gehörlosen Mentoren begleitet, die als Vorbild fungieren und den Familien diverse Ängste nehmen sollen. Hi Hopes ist bis jetzt nur in drei Provinzen Südafrikas aktiv – Gauteng, KwaZulu Natal und Western Cape – will seinen Tätigkeitbereich in den nächsten Jahren aber weiter ausdehnen.<sup>148</sup> Auch von DeafSA gibt es ähnliche Hilfestellungen. Sie bietet Beratung durch Sozialarbeiter und gehörlose Mentoren, Grundfertigkeiten in SASL für hörende Eltern gehörloser Kinder, Kontakt zu medizinischen Spezialisten sowie zu Gehörlosenschulen. DeafSA hat Büros in allen Provinzen, allerdings kann das immer noch die Überbrückung großer Distanzen voraussetzen, um eine angemessene Beratung zu erhalten, was für Menschen, die in ärmeren Verhältnissen leben immer noch ein großes Hindernis darstellt.<sup>149</sup>

---

<sup>148</sup> Für weitere Informationen siehe <http://www.hihopes.co.za/>.

<sup>149</sup> vgl. The Deaf Federation of South Africa [o. J.].a.

## **4. Qualitative Forschung**

Wie bereits in Kapitel 1.4. erwähnt habe ich insgesamt elf Personen befragt, die alle aus derselben sozialen Schicht stammen. Alle Interviewpartner wollten, dass ihre Namen anonymisiert werden, um nicht erkannt zu werden. Nachdem ich ihnen erklärt habe, worum es in meiner Arbeit geht, liefen die Interviews generell in entspannter Atmosphäre ab.

### **4.1. Erfahrungsberichte**

Sechs meiner elf Interviewpartner sind gehörlos und zählen somit zu den vom Thema direkt Betroffenen. Sie arbeiten zudem alle im Bereich mit Gehörlosen und SASL. Ihre Familien sind hörend, nur eine meiner Interviewpartnerinnen hat eine gehörlose Schwester.

Zwei der Interviews fanden mit Dolmetschern statt. Bei einem dieser beiden war zudem anfangs eine Fotografin dabei, die die Dolmetscherin bei ihrer Arbeit fotografieren sollte. Das machte meine gehörlose Interviewpartnerin sichtlich nervös, da sie für die Fotos unnatürlich nahe bei der Dolmetscherin sitzen musste. Sie stellte mir zunächst viele Fragen, bis sich ihre Nervosität schließlich legte, als die Fotografin wieder wegging, und ich das Interview in ruhigerer Atmosphäre weiterführen konnte. Das andere Interview mit Dolmetscher verlief von Anfang an sehr angenehm und problemlos.

Bei den restlichen vier Interviewpartnern gab es größere Schwierigkeiten. Zunächst einmal war ein Gespräch nur mit drei weiteren Interviewpartnern geplant, aufgeteilt auf ein Einzelinterview und ein Gruppeninterview mit zwei Personen. Auch diese beiden Interviews sollten mit Dolmetschern stattfinden. Beide Dolmetscher tauchten jedoch nicht auf. Bei dem Gruppeninterview stellte sich dann heraus, dass einer der beiden Gehörlosen nach oraler Methode erzogen worden war und deshalb trotzdem versuchen wollte, mit mir zu sprechen und selbst für seine gehörlose Kollegin zu übersetzen. Zur Sicherheit zog er allerdings eine weitere gehörlose Person hinzu, die auch nach oraler Methode erzogen worden war. Auch sie sollte beim Übersetzen helfen und antwortete zudem selbst auf meine Fragen. Somit hatte ich im Endeffekt ein Gruppeninterview mit drei Betroffenen. Beide der übersetzenden Gehörlosen tragen eine Hörhilfe, mit der sie auditive Reize wahrnehmen können. Zudem haben sie sich aufs Lippenlesen konzentriert. Das war auch bei meinem Einzelinterview ohne Dolmetscher der Fall. Es gab zwar immer wieder Verständigungsprobleme, aber es wurde einfach so lange nachgefragt, bis Fragen und Antworten klar waren. Das führte logischerweise zu längeren Interviewzeiten als geplant, aber ich hatte den Eindruck, dass

meine Interviewpartner sogar Gefallen daran fanden, sich mit mir auszutauschen und die Interviews liefen daher in recht freudiger und lockerer Stimmung ab.

O’Leary und Prinsloo wurden gehörlos geboren, Vock verlor ihr Hörvermögen als Säugling, Mgetshana im Alter von drei bis vier Jahren, Primes im Alter von sieben und Phiwokwakhe im Alter von neun bis zehn Jahren.

Prinsloo und Vock wurden in eine Schule für Hörende geschickt und mussten dem Unterricht durch Lippenlesen folgen sowie durch ausgedehnte Sprachtherapie Sprechen lernen. Sie mussten sehr hart arbeiten, um den Schulabschluss zu erreichen und kamen mit Gebärdensprache überhaupt nicht in Kontakt. O’Leary lernte erst mit 29 Jahren SASL und Vock sogar erst im Alter von 46-47 Jahren.

Mgetshana, Prinsloo und Primes erzählten, dass ihre Familien große Schwierigkeiten hatten, in Südafrika Informationen über Gehörlosigkeit und über alles, was damit zusammenhängt, zu bekommen. Prinsloo, die auch eine gehörlose Schwester hat, fuhr mit ihrer Familie in die USA, um dort beraten zu werden. Auch Primes Familie wandte sich an Kontakte in den USA, um Zugang zu Informationen zu erhalten. Mgetshanas Familie suchte in Südafrika sehr lang, bis sie jemanden fand, der ihnen weiterhelfen konnte.

Phiwokwakhes Familie traf zufällig einen Minister, der von einer Gehörlosenschule wusste. Prinsloo, Primes, Phiwokwakhe und Mgetshana wurden an Gehörlosenschulen aufgenommen, die alle hauptsächlich nach oraler Methode unterrichteten, teilweise nach kombinierter. Prinsloo, Primes und Phiwokwakhe wurden gezwungen Sprechen zu lernen. In Phiwokwakhes Fall wurde überhaupt nicht gebärdet, es wurden auch keine LBG verwendet und die Lehrer rieten den Schüler davon ab zu gebärden. Primes und Prinsloo wurden von manchen Lehrern auch durch die kombinierte Methode gelehrt, die meisten Lehrer kommunizierten allerdings nur durch Lautsprache.

Sie empfanden es alle als schwierig, dem Unterricht zu folgen. Gebärdensprache lernten sie durch ihre Mitschüler.

Mgetshana kam zuerst an eine Schule, an der nach der kombinierten Methode unterrichtet wurde, später wechselte sie zu einer anderen Schule, an der das Gebärden verboten war, was für sie eine große Barriere darstellte: „[...] you would have to rely strongly on lip reading. I found it very hard because it was difficult for me to rely on peers to tell me what is being said.”

Mgetshana und Phiwokwakhe waren nach ihrem Schulabschluss damit konfrontiert, dass sie an tertiären Bildungseinrichtungen abgelehnt wurden, da sie mit ihrem Abschluss nicht die

vorausgesetzten Qualifikationen hatten. Sie mussten zuerst diverse Extra-Kurse absolvieren. Primes, die die nötigen Qualifikationen vorzuweisen hatte und Lehrerin werden wollte, wurde trotzdem zuerst abgelehnt mit der Begründung, „that the deaf couldn't teach the deaf“.

Primes und Mgetshana schrieben sich schließlich an der University of the Witwatersrand ein und erhielten für ihr gesamtes Studium jeweils einen Dolmetscher.

Phiwokwakhe versuchte an mehreren Universitäten angenommen zu werden, wurde aber überall abgelehnt und musste sich erst durch DeafSA Unterstützung holen, um schließlich an einer Universität angenommen zu werden.

Auch Prinsloo wurde abgelehnt und ging dann in die USA, um zu studieren.

Lediglich Mgetshanas Familie besuchte einen Kurs und eignete sich Grundfertigkeiten in SASL an, die Familien aller anderen taten das nicht. Phiwokwakhes Familie entwickelte aber einige ‚*Home signs*‘, was auch bei Mgetshanas Familie zusätzlich zu den SASL-Kenntnissen der Fall war.

Alle Betroffenen gaben jedoch an, dass ihre Familien eine positive Haltung gegenüber Gebärdensprache haben und ihre Kinder früher oder später als Personen akzeptiert haben, die sich stark mit ihrer Gehörlosigkeit und der Gehörlosengemeinschaft identifizieren, auch wenn sie es teilweise nicht verstehen.

Alle meine Interviewpartner waren sich einig, dass es eine Diskrepanz zwischen den Gesetzen zur SASL-Verwendung und -Anerkennung und deren Umsetzung gibt, und dass auch die aktuelle Situation in Südafrika problematisch ist für gehörlose Kinder, auch wenn sie sich im Vergleich zu früher gebessert hat. Phiwokwakhe schätzt: „Maybe 14 percent of the teachers at the moment can sign, maybe in the past it was only one or two percent who could sign. So that's a huge difference. But then it's stupid because 14 percent still are very little but there is a bit of improvement.“

Mgetshana erklärt, dass die Situation heute trotzdem oft noch folgendermaßen aussieht:

„[...] the language of instruction should be South African Sign Language. However, that is not happening. So the Deaf learners in the schools for the deaf are still struggling and still suffering, you know, they are still failing. And the teachers are saying, well, ok, since you can't follow an academic program because you can't, you know, pass the academic program, you need to move on to skills program. And then they are told how to weld and do woodwork. But it's to the false of the educators who do not know the language. [...] And if you have a skills program qualification, you can't attend university.“



Die anderen stimmen mit diesen beiden Meinungen überein. Obwohl der *South African Schools Act* von 1996 besagt, dass SASL als LOLT verwendet werden kann, hat die Regierung gleichzeitig keine Maßnahmen getroffen, Lehrer dementsprechend auszubilden, sodass das auch umgesetzt werden kann. Viele Lehrer unterrichten immer noch nach der kombinierten Methode oder sogar nach der oralen. Einige Lehrer können sich zwar in SASL unterhalten, aber nicht darin unterrichten. Sie sind nicht kompetent genug, die Inhalte von Schulfächern wie Mathematik oder Technischen Fächern in dieser Sprache darzustellen.

Prinsloo kritisiert: „They have no criteria for teachers of the Deaf, so anyone could teach the Deaf.“ Primes fordert: „There need to be requirements to be able to teach at a school for the Deaf. There should be a law – you cannot teach the Deaf until you have a qualification.“ Das ist es auch, was alle Betroffenen fordern – in SASL ausgebildete Lehrer und Vorschriften, die das bedingen. Des Weiteren wünschen sie sich mehr gehörloses Lehrpersonal in den Gehörlosenschulen, da die Kinder Vorbilder haben sollten, zu denen sie aufschauen können und an denen sie sich orientieren können.

Was den Zugang zu Informationen angeht, so sind sich alle einig darüber, dass er sich im Vergleich zu früher verbessert hat – man kann sich jetzt z.B. an DeafSA wenden – jedoch ist er immer noch nicht ausreichend gegeben.

Abgesehen davon stellen alle fest, dass hörende Eltern gehörloser Kinder sich heutzutage immer weniger bemühen, Informationen darüber zu erhalten, wie ihre Kinder am besten erzogen werden sollen. Sie wünschen sich einfach, dass ihre Kinder geheilt werden sollen und „normal“ mit ihnen kommunizieren können. Medizinisches Personal erzählt ihnen, dass die Kinder geheilt sind, wenn man ihnen ein Cochlea Implantat einsetzt. Prinsloo verurteilt dieses Verhalten: „The attitude of cure is like a bad disease.“ Gehörlose Kinder können damit immer noch keine klar definierte Lautsprache wahrnehmen und in manchen Fällen hat es sogar gar keinen Effekt. Wenn es dann nicht funktioniert oder von vornherein nicht machbar ist, geben die Eltern den Gehörlosenschulen die Verantwortung und wollen möglichst wenig mit einbezogen werden. Sie kommunizieren kaum mit ihren Kindern und erwarten, dass die Schule das vorhandene Sprachdefizit aufhebt und den Kindern die Unterstützung gibt, die sie brauchen. Vock stellt fest, dass „most parents want the school to fix the problem, not to be involved in helping and supporting, it’s a school’s problem.“ Mgetshana kritisiert dieses Verhalten: „[...] that’s not right because the parents have a shared responsibility. It cannot just be the teachers’ responsibility [...].“ Vock stimmt dem zu und sagt, dass den Kindern

damit einige Informationen fehlen. Wenn sie aus der Schule nach Hause kommen und keine Hilfe bei Hausaufgaben haben und sich nicht mitteilen und nachfragen können, keine beiläufigen Informationen erhalten, geben sie auch später schneller auf, wenn es z.B. um den Schulabschluss geht. Die funktionelle Analphabetenrate ist sehr hoch.

Alle Betroffenen vertreten die Meinung, dass die Gehörlosengemeinschaft in Südafrika mittlerweile einen starken Zusammenhalt hat und dass sie weiter dafür kämpfen, die Verhältnisse zu verbessern. Sie glauben auch, dass sich im Allgemeinen die Haltungen der Menschen gegenüber Gebärdensprache verbessert haben, da sie immer mehr in den Fokus der Aufmerksamkeit gerät. Oft werden sie von Leuten angesprochen, die sie beim Gebärden gesehen haben und meinen, sie wollen das auch gern lernen. O'Leary merkt allerdings an, dass diese Menschen meistens gleichzeitig denken, SASL sei nicht schwierig zu erlernen und dann müssen sie feststellen, dass es doch nicht einfach ist, so wie auch bei anderen Sprachen nicht.

Alle Betroffenen stimmen auch in dem Punkt überein, dass es mehr Dolmetscher geben muss. Es sollen die Konditionen eingerichtet werden, die dafür Voraussetzung sind und der Staat soll das subventionieren. Dolmetscher werden gebraucht, um in vielen Bereichen einen besseren Zugang zu Informationen und Hilfe zu gewährleisten.

Vock übt darüber hinaus Kritik am *Department of Education*: „I think the Department of Education still has the attitude of ‘deaf and dumb’. They’re not really interested in supporting Deaf education.“ O'Leary erzählt, dass mittlerweile zwar ein Lehrplan für SASL in Entwicklung ist und 2013 getestet werden soll, aber merkt auch an, dass der Weg bis dahin sehr lang und schwierig war.

Meine Interviewpartner geben des Weiteren an, dass es nicht genügend wissenschaftliche Studien über SASL gibt. Es steht noch nicht genug über die linguistische Struktur von SASL fest und es ist auch noch nicht standardisiert. Zudem sind Lehrmaterialien nicht ausreichend gegeben. Sie müssen dringend entwickelt und produziert werden. Es müssen mehr Forschungsprogramme eingerichtet werden.

Alle fordern darüber hinaus, dass SASL als offizielles Schulfach anerkannt wird und als 12. offizielle Sprache. Phiwokwakhe sagt dazu: „[...] if it is recognized as an official language we can use that as a tool to enforce our policies to say that [teachers] need to learn it, so that they can be able to be professionals and teach in SASL.“ Und Mgetshana meint überdies: „That will enable Deaf people to have access to communication everywhere. We want the news on

television to be signed, all of it to be signed. You know, and often it's not provided. So that means we don't have access to information. We need the recognition."

O'Leary sagt abschließend:

„What we need first of all is sign language to be recognized as a subject. That's priority. Then [SASL] needs to be accepted as an official language, 'cause then it can be at home language level. Then the curriculum can say you need these criteria to be accredited before becoming a teacher for the Deaf. Teachers need to understand what it means to be bilingual teachers. Sign language is used for the understanding of other languages. Then the attitudes can change. If we [the Deaf] do nothing, then we're just as responsible for the barriers being put up. Then we can't expect anything to change. If you keep pushing on the wall, it will fall down one day."

#### **4.2. Expertenberichte**

Fünf der elf Befragten sind hörend und Experten, was mein Thema angeht. Auch sie arbeiten alle im Bereich mit Gehörlosen und SASL. Eine der Befragten zeigte starke Emotionen zu meinem Thema und echauffierte sich dementsprechend über die in Südafrika gegebenen und nicht gegebenen Bedingungen und Verhältnisse. Die anderen Interviews verliefen hingegen sehr ruhig.

Alle Experten sind sich darüber einig, dass es in Südafrika eine große Diskrepanz zwischen den verabschiedeten Gesetzen in Bezug auf die Verwendung und Anerkennung von SASL und der Implementierung dieser Gesetze gibt. Ashton zufolge gibt es in Südafrika nur drei Gehörlosenschulen, an denen seit kurzem tatsächlich ein Lehrplan eingeführt wurde, der SASL als LOLT festlegt – St Vincent School for the Deaf in Johannesburg (Gauteng), De la Bat School for the Deaf in Worcester (Western Cape), und eine weitere Schule in der Provinz Free State. An einigen weiteren Gehörlosenschulen kann man SASL zumindest als Schulfach wählen, ohne es jedoch als Abschlussprüfungsfach bestimmen zu können. Robinson und van Buyten bestätigen das. Van Buyten erzählt zudem, dass sie an einer weiteren Gehörlosenschule und einer der ersten inklusiven Schulen Südafrikas zu Besuch war und erfahren musste, dass den Schülern das Gebärden dort verboten ist. Sie berichtet außerdem, dass die Kinder an der inklusiven Schule sogar bestraft werden, wenn sie SASL benutzen.

Ashton geht sogar soweit, Folgendes zu behaupten: „I think we've wasted, you know, 17 years that could have gone...sources could have gone into Deaf education, training could

have happened. That's not much different from during Apartheid from the perspective of Deaf people.”

Van Buyten ist derselben Ansicht. Um das zu verdeutlichen, las sie mir ein Dokument einer Gehörlosenschule vor, deren Namen ich hier nicht nennen darf, um meiner Interviewpartnerin etwaige Probleme zu ersparen:

„The deaf have a lot of social and emotional problems which are handled by therapists, psychologists and social workers. [...] The deaf have language poverty as a result of their deafness. Most deaf learners are not in the same intellectual level of learning as hearing learners of the same group. A person with a language problem has learning problems. Almost all deaf have language problems. Deaf people have a backlog in language as a result of deafness. They can't read fast and they do not have inside when they read. That means they've got a very limited vocabulary. [...] Language poverty causes a lack of ability to argue and to think. Deaf people cannot argue. They cannot write argumentative writing pieces because they've got a language poverty. They also have an impaired communication ability. [...] The deaf have sign language as a mother tongue and the structure is very different from average languages. [...] They write in a way they talk with very weak sentence constructions. [...] Deaf learners cannot give a critical interpretation of a dialogue. [...] Poetry is symbolic. The deaf find this very difficult, because they have a very badly developed abstract thinking.”

Dieses Dokument, das van Buyten mir auch vorlegte, gehört zur Erklärung über die Sprachpolitik der besagten Schule, in der nach oraler Methode erzogen wird. Es war vor ein paar Jahren noch aktuell, es besteht jedoch die Möglichkeit, dass die Sprachpolitik dieser Schule mittlerweile geändert wurde. In jedem Fall entstand es aber erst, nachdem die südafrikanische Verfassung und der *South African Schools Act* von 1996 sowie andere Institutionen und Dokumente SASL rechtlich bereits verankert und als natürliche vollwertige sowie im Bildungssystem als offizielle Sprache anerkannt haben.

Die Experten bemängeln alle, dass an Schulen, an denen SASL in irgendeiner Weise verwendet wird, die Lehrer nicht ausreichend ausgebildet sind. Oft sind sie zwar als Lehrer kompetent, dafür aber nicht in SASL, womit die Inhalte des Unterrichts den Schülern auch nicht richtig vermittelt werden können. Diese Lehrer haben zudem selten Kenntnisse über die Gehörlosenkultur und verstehen ihre Schüler nicht.

In manchen Fällen ist es aber auch so, dass Personen eingestellt werden, die zwar SASL beherrschen, jedoch keine Lehrausbildung besitzen, also pädagogisch eigentlich nicht vertretbar sind.

Ebenfalls kritisiert wurde von van Buyten, Dunn und Ashton, dass sich an den meisten Schulen kein oder nur wenig Lehrpersonal befindet, das gehörlos ist. Die Ausnahme stellt die eben bereits erwähnte St Vincent School for the Deaf dar. Die Direktorin dieser Schule ist selbst gehörlos und dort gibt es deshalb nicht nur einige gehörlose Lehrer, die für die Kinder wichtige Vorbilder darstellen, sondern auch weiteres gehörloses Personal (z.B. Reinigungskräfte).

Ashton, Edgecomb, van Buyten und Dunn stellen darüber hinaus fest, dass SASL immer noch nicht standardisiert ist, und dass es nur wenige wissenschaftliche Untersuchungen über die Struktur der Sprache sowie andere linguistische Details gibt. Zudem wurden bis jetzt noch nicht genügend Lehrmaterialien für den Unterricht in SASL entwickelt. Sie waren sich darüber einig, dass auch Gehörlose selbst in dieser Hinsicht nicht ausreichend aktiv waren bis jetzt, da ihre Prioritäten seit Jahren bei der Anerkennung von SASL als 12. offizielle Sprache und als offizielles Schulfach liegen – und das bisher nicht bzw. nur teilweise erfolgreich.

Van Buyten und Ashton erwähnten beide den von mir weiter oben beschriebenen Fall von Kyle Springate und meinten, dass jetzt nun endlich auch für alle anderen Gehörlosen ein Lehrplan vom *Department of Education* entwickelt wurde, der SASL als offizielles Schul- und Prüfungsfach anerkennt. Er wird 2013 erstmals an der St Vincent School for the Deaf getestet.

Ashton fügte außerdem hinzu, dass es nun auch Vorgaben für das Lehrpersonal geben wird, die vorsehen, dass ausgebildete Lehrer, die an Gehörlosenschulen eingestellt werden, auch in SASL kompetent sein müssen und eine gewisse Anzahl an absolvierten SASL-Stunden vorzuweisen haben. In den nächsten fünf Jahren sollten der Lehrplan und die Vorgaben dann umgesetzt werden.

Ashton kritisiert allerdings, dass der einzige Grund für diese Entwicklungen ist, dass sie im Zuge von Springates Fall per Gerichtsbeschluss angeordnet wurden.

Auf die Frage, ob die südafrikanische Bevölkerung SASL befürwortet und anerkennt, antworteten alle einheitlich, dass sie der Meinung sind, die Haltungen gegenüber SASL hätten sich in den letzten Jahren stark verbessert und dass es immer mehr befürwortet wird. Sie führen das darauf zurück, dass SASL an einigen wenigen Universitäten nun als Hauptfach angeboten wird und SASL-Dolmetscher z.B. bei manchen Nachrichtensendungen und

Sportveranstaltungen im Fernsehen zu sehen sind. SASL steht deshalb mehr im Fokus der Aufmerksamkeit. Ashton, Dunn, Edgecomb und van Buyten vertreten jedoch auch die Ansicht, dass ein Großteil der Bevölkerung trotzdem kaum etwas über SASL weiß, da sie zwar die Dolmetscher ab und zu im Fernsehen sehen, aber ansonsten nicht genügend Informationen zu SASL existieren.

Ashton, Robinson und van Buyten erklären zudem, dass auch für hörende Eltern gehörloser Kinder der Informationszugang immer noch erschwert ist und viele immer noch der Meinung sind, dass ihre gehörlosen Kinder eher Lautsprache lernen sollten, damit sie in der Lage sind mit ihnen zu kommunizieren und ein „normales“ Leben zu führen. Bei vielen bestehe gar nicht erst das Interesse daran Gebärdensprache zu lernen, selbst wenn es von manchen Schulen für die Familien gehörloser Kinder kostenlos angeboten wird. Bei anderen, wie van Buyten hinzufügt, spielen die Verhältnisse, in denen sie leben eine große Rolle:

„We have to be realistic. There is still a big discrepancy between black and white in South Africa. The majority of black people are still very poor. [...] It's easy to say all parents must do training and the school provides. I mean I know, MC Kharbai in Lenasia, they provide training for the parents. But the parents don't come. If you have to choose between feeding your family and learning to sign, what are you going to choose? I would choose feeding my family. 'Cause that's the right thing to do. You see, so it's complex.“

Robinson merkt zusätzlich an, dass sobald sich die Familien aber erst einmal mit SASL befassen und es lernen, „[...] they get into it and develop the language and experience the culture. It becomes a very positive thing that they are very proud of and they love. But it's not sort of a natural first option for families [...].“

Robinson, van Buyten und Ashton stellen zudem fest, dass gehörlose Kinder in Südafrika meistens viel zu spät mit Gebärdensprache in Kontakt kommen. Viele sind bereits im Alter von sechs Jahren und dann ist es schwierig, noch gute Sprachfertigkeiten aufzubauen. Darüber hinaus waren sich alle Experten darin einig, dass auch der Informationszugang für Gehörlose sehr eingeschränkt ist, selbst an den Gehörlosenschulen. Viele bieten gar keinen Abschluss der 12. Klasse an, womit dann auch der Zugang zu höherer Bildung meist nicht gegeben ist.

Ferner übt van Buyten starke Kritik an PanSALB, das ihrer Meinung nach seine Aufgaben nicht ausreichend wahrnimmt und auch nicht kontaktierbar ist: „I've tried to contact them several times, I've tried to access their website several times [...]. There's no information on

SASL on the PanSALB website and it's been saying the same thing for the past three years: 'website under construction'. Does that seem to you like a functioning body?''

Schlussendlich waren sich alle Experten in dem Punkt einig, dass SASL als 12. offizielle Sprache anerkannt werden muss. Edgcomb meint dazu abschließend:

„[As long as SASL is] not acknowledged and recognized at a very macro level – the top in the constitution – then the implementation of education in South African Sign Language also doesn't happen, because then people say it's an in-between-language which it's not.”

## 5. SASL zwischen Gesetz und Realität

### 5.1. Diskrepanz

Trotz der Verankerung von SASL in der südafrikanischen Verfassung und seiner Anerkennung als offizielle Sprache im Bildungssystem durch den *South African Schools Act* von 1996, wird SASL nicht in allen Gehörlosenschulen unterrichtet und in den wenigsten als LOLT verwendet. Wie bereits in meiner Einleitung erwähnt, sind zwei von drei Gehörlosen funktionelle Analphabeten und 70 Prozent aller gehörlosen Menschen sind arbeitslos.

Gehörlose Kinder kommen meistens bereits mit einem Sprachdefizit in die Schule, weil ihre Gehörlosigkeit oft erst spät entdeckt wird und sie vor dem Schuleintritt keinen Zugang zu Gebärdensprache hatten. Aber an Gehörlosenschulen ist die Mehrheit der Lehrer hörend und nur ca. 14 Prozent aller Lehrer ist in SASL kompetent genug, um darin unterrichten zu können, obwohl zahlreiche Studien belegen, dass Gebärdensprache die einzige Sprache darstellt, in der gehörlose Kinder als Erstsprache volle Kompetenz erlangen können. Gerade deshalb müssen sie in Gebärdensprache gelehrt werden, um sich Wissen aneignen, Sachverhalte verstehen und Sprechfertigkeiten in weiteren Sprachen erhalten zu können. SASL wird in der überarbeiteten Fassung des nationalen Lehrplans, wie weiter oben zitiert, sogar in das *Language Learning Area Statement* inkludiert, in der Realität wird es aber nicht umgesetzt.

Selbst an Schulen, die SASL tatsächlich als Schulfach anbieten, können gehörlose Schüler es dann trotzdem nicht als Prüfungsfach wählen und somit nicht – oder nur auf Umwegen und mit ungleich größerem Aufwand als bei hörenden Schülern – ihr *General Education and Training* (GET) Zertifikat mit dem Abschluss der neunten Klasse oder ihr *Further Education and Training* (FET) Zertifikat mit dem Abschluss der zwölften Klasse erhalten. Letzteres ist

die Voraussetzung für eine Zulassung an tertiären Bildungseinrichtungen, was die schwindend geringe Anzahl an inskribierten Gehörlosen an eben diesen erklärt.<sup>150</sup>

Im inklusiven Bildungsbereich gibt es zudem für SASL-Dolmetscher keine vorgeschriebene Ausbildung, oft übersetzen hörende Kinder gehörloser Eltern.

SASL-Dolmetscher werden zudem an inklusiven Schulen nicht bereitgestellt.

Trotz der weiter oben beschriebenen Gesetze und der Tatsache, dass es an manchen Schulen SASL-Kurse gibt, wurden bisher kaum Lehrmaterialien entwickelt. Die Qualität des Unterrichts wird nicht kontrolliert.

Auch die seit Jahren stattfindenden Bemühungen von DeafSA haben an all diesen Diskrepanzen nichts geändert. 2003 fand hierfür ein in allen neun Provinzen gleichzeitig ablaufender Protestmarsch statt, bei dem ein Memorandum an den *Minister of Education* übergeben wurde, das u.a. Folgendes besagt:

„The purpose of this memorandum is further to demand

- That South African Sign Language (SASL) be recognized and implemented as an official language subject in the education of Deaf learners in the General Education and Training (GET) and Further Education and Training (FET);
- That SASL be fully implemented as the official medium of instruction for Deaf learners in all special schools for the Deaf;
- That all educators of the Deaf receive compulsory in-service training in SASL;
- That SASL teaching and learning materials be developed;”<sup>151</sup>

Trotzdem und trotz all der in meiner Arbeit vorgestellten Dokumente, Empfehlungen und Gesetze wurde vom *Department of Education* bis vor kurzem nichts in dieser Hinsicht unternommen.

## 5.2. Gründe

Der Grund dafür, dass bei Kindern in Südafrika oft erst spät die Gehörlosigkeit festgestellt wird, ist, dass es kein gesetzlich vorgeschriebenes Neugeborenen-Hörscreening gibt.<sup>152</sup> Das Sprachdefizit lässt sich dadurch erklären, dass die Mehrheit gehörloser Kinder hörende Eltern

---

<sup>150</sup> Im Sommersemester 2012 war an der University of the Witwatersrand z.B. nur eine einzige gehörlose Person eingeschrieben.

<sup>151</sup> DeafSA 2003: 1.

<sup>152</sup> vgl. Meyer/Swanepoel 2011: 665.



hat und dass der Zugang zu Informationen und Beratung für Eltern gehörloser Kinder immer noch erschwert ist. Die Frühförderungsprogramme von Hi Hopes und DeafSA stellen zwar eine enorme Verbesserung dar, sind in Südafrika jedoch nicht flächendeckend verteilt und daher ist es nicht gegeben, dass alle Bevölkerungsschichten sie in Anspruch nehmen können. Gehörlose Kinder werden deshalb oft erst in der Schule mit Gebärdensprache konfrontiert. Aber auch das ist nicht gegeben, weil an diversen Schulen immer noch nach oraler Methode unterrichtet wird. Auch von den Eltern kommt zu wenig Unterstützung. Das liegt beides an mangelndem Bewusstsein und mangelnder Aufklärung darüber, welche Folgen das für gehörlose Kinder hat sowie an mangelndem Verständnis für ihre Bedürfnisse. Auch diverse Ängste spielen eine Rolle, ob das gehörlose Kind integriert werden kann, wenn es keine „normale“ Sprache spricht und wie man dann innerhalb der Familie kommunizieren soll. Auch hier liegt mangelnde Aufklärung über Gebärdensprachen zugrunde und zudem der in Südafrika weitverbreitete medizinische Fokus auf Gehörlosigkeit als Defizit, das mit Hilfe verschiedener Hörhilfen „geheilt“ werden soll.

Man darf auch nicht außer Acht lassen, dass es in Südafrika eine große Kluft zwischen ‚arm‘ und ‚reich‘ gibt, und Menschen aus ärmeren Verhältnissen oft nur eingeschränkte Möglichkeiten haben, ein gehörloses Kind angemessen zu unterstützen.

Zudem führt das aus den eben aufgezählten Gründen bestehende Sprachdefizit dazu, dass oft große Teile des Lehrplans weggelassen werden und somit nur eine unzulängliche Ausbildung erreicht werden kann.

Weitere Gründe dafür, dass so viele Gehörlose funktionelle Analphabeten sind, liegen an dem Mangel an Lehrmaterialien und an der Fragwürdigkeit der Qualität der wenigen, die existieren, sowie an der ungenügenden Ausbildung des Lehrpersonals.

Die Nicht-Anerkennung von SASL als offizielles Schul- und Prüfungsfach trägt sein Übriges dazu bei, dass die Schule nur erschwert abgeschlossen werden kann. Darüber hinaus gibt es nur 12 Gehörlosenschulen, die auch die 12. Klasse anbieten, deren Abschluss, wie bereits erwähnt, Voraussetzung für die Annahme an Universitäten ist. Diese 12 Schulen befinden sich obendrein in nur drei Provinzen, womit viele gehörlose Kinder von vornherein von einem Hochschulzugang ausgeschlossen sind.

Auch der Engpass an Gebärdensprachdolmetschern trägt seinen Teil dazu bei, dass Gehörlose in vielen Bereichen, wie z.B. im medizinischen, ihre fundamentalsten Rechte nicht gegeben sehen.

Der Hauptgrund für die Diskrepanz zwischen Gesetz und Realität liegt jedoch bei den ausführenden Institutionen der Regierung. Der *Minister of Arts and Culture* Paul Mashatile hat im Juni 2012 den Vorstand des PanSALB aufgelöst, da er seinen Verpflichtungen nicht nachkam. Mashatile sagt dazu: „This is the first step toward, ensuring a PANSALB that truly meets its mandate. Language rights, are enshrined in our country's constitution. Everything must be done to ensure its development and protection. The importance of multilingualism to South African society cannot be overstated.“<sup>153</sup>

Auch das *Department of Education* kommt seinen Funktionen nicht ausreichend nach, was, wie man sehen kann, enorme Verzögerungen auf die Implementierung der festgelegten Sprachpolitik hat. Erst aufgrund des Falls von Kyle Springate und einer richterlichen Anordnung ist das *Department of Education* aktiv geworden und entwickelt gerade einen Lehrplan für SASL zusammen mit DeafSA und der *South African Qualification Authority*. Es hat auch die Macht, mehr Dolmetscher zu stellen und Vorgaben zu erlassen, die die Ausbildung eben dieser für den Bildungsbereich festlegen.

### 5.3. Lösungsansätze

Lösungsansätze fangen an bei einem obligatorischen Neugeborenen-Hörscreening und der Einrichtung eines besseren Netzwerks der vorhandenen Frühförderungsprogramme.

Es müssen mehr Informationen zur allgemeinen Verfügung gestellt werden, die die Bereiche Gehörlosigkeit, Gebärdensprache und Gehörlosenkultur abdecken, und z.B. an Gemeindezentren, diverse Behörden oder auch religiöse und medizinische Einrichtungen verteilt werden. Diese Informationen sollten Gehörlosigkeit nicht nur aus einer rein medizinischen Sichtweise darstellen, sondern vor allem auch aus soziokultureller Sicht, um den Fokus von der verbreiteten Annahme, Gehörlosigkeit sei ein Defizit, das „geheilt“ werden muss, wegzulenken und auf die Bedürfnisse des gehörlosen Kindes zu richten, die vor allem durch das Erlernen von Gebärdensprache definiert sind.

SASL muss von der Regierung als 12. offizielle Sprache anerkannt werden, damit es gesetzlich geschützt und der Zugang zu Informationen überall gegeben ist. Dann sind alle Unklarheiten über die offizielle Anerkennung von SASL im Bildungssystem beseitigt und es kann als ‚*Home language*‘, als LOLT unterrichtet werden.

---

<sup>153</sup> Mashatile zitiert nach Ministry of Arts and Culture 2012.

Die Einrichtung von mehr Gehörlosenschulen, die die 12. Klasse anbieten, muss gefördert werden und SASL muss als offizielles Schulfach und Prüfungsfach für das GET sowie das FET Zertifikat anerkannt werden. Ein neuer Lehrplan diesbezüglich ist bereits in Arbeit. Der Lehrplan muss außerdem bestimmte Anforderungen an die Ausbildung des Lehrpersonals stellen. Ausgebildete Lehrer, die an Gehörlosenschulen unterrichten wollen, sollten eine festgelegte Anzahl an SASL-Stunden absolviert haben sowie Schulungen über die soziolinguistische Identität von Gehörlosen und ihrer engen Verbindung zur Gehörlosengemeinschaft erhalten haben, um bestmöglich auf die Bedürfnisse gehörloser Schüler eingehen zu können. Darüber hinaus muss eine ständige Fortbildung gegeben sein. Die Gehörlosenschulen sollten mit mehr Lehrmaterialien ausgestattet werden und diese sollten alle zuerst einer qualitativen Kontrolle unterzogen werden. Um die Entwicklung von angemessenem Lehrmaterial und hochwertigeren Lehrmethoden gewährleisten zu können, sollten Einrichtungen wie das *Department of Arts and Culture*, das *Department of Science and Technology*, das *Department of Education*, PanSALB, DeafSA und SLED eng zusammenarbeiten. An mehr Universitäten sollten Einheiten gegründet werden, die sich auf den Forschungsbereich SASL konzentrieren und weitere wissenschaftlich fundierte Informationen über die inneren Strukturen von SASL liefern können. Bei der Standardisierung und Elaboration von SASL sowie der Entwicklung von Lehrmaterial müssen diese Einheiten auch mit einbezogen werden.

Auf diesen Ressourcen basierend sollte dann eine Arbeitsgruppe eingerichtet werden, die einen strategischen Plan für die Gehörlosenbildung in Südafrika entwickelt, inklusive der Bestimmung diverser Probleme sowie Lösungsansätze.

An Gehörlosenschulen sollten generell mehr gehörlose Personen – gehörlose Lehrer, Assistenten etc. – angestellt werden, die als Vorbilder für die gehörlosen Schüler dienen. Vorbilder sind sehr wichtig für die Motivation und Identitätsbildung der Kinder sowie die Entwicklung eines Selbstbewusstseins. Für die Familienangehörigen werden an manchen Schulen bereits Kurse angeboten, um SASL-Grundfertigkeiten zu erlangen. Das kann noch weiter ausgebaut werden. Dementsprechend könnten stattdessen auch – abhängig von den verschiedenen Gegebenheiten – Videoband- oder DVD-Instruktionen bzw. Lehrbücher zum Erlernen von Grundkompetenzen in SASL entwickelt und angeboten werden, falls die Eltern der gehörlosen Kinder keine Zeit oder Möglichkeit für das Besuchen festgesetzter Kurse haben.

Darüber hinaus müssen mehr Gebärdensprachdolmetscher auf nationaler sowie provinzieller Ebene gestellt werden. Das *Department of Higher Education* muss die fortlaufende und qualitativ hochwertige Ausbildung für Dolmetscher finanzieren. Ausbildungsmöglichkeiten sollten an mehr Universitäten angeboten werden, als es jetzt der Fall ist. Im Sinne von Empowerment sind sie für Gehörlose in diversen Bereichen von großer Bedeutung, z.B. als Verhandlungsdolmetscher etc.

Tertiäre Bildungseinrichtungen müssen zudem die Einstellung von mehr Gebärdensprachdolmetschern finanzieren, um die Möglichkeit dieses Bildungswegs gewährleisten zu können.

Schulen sollten Bildungsmethoden anwenden, die nach neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen am besten auf gehörlose Schüler abgestimmt sind. Schulen und Eltern sollten eng zusammenarbeiten, um das Kind bestmöglich zu unterstützen.

Auch die Entwicklung der von mir weiter oben kurz beschriebenen Online-Avatare sollte fortgesetzt werden. Sie bergen großes Innovationspotenzial und können für Gehörlose zusätzliche Barrieren aus dem Weg schaffen.

Die SABC hat bereits einen Plan aufgestellt, nachdem schrittweise immer mehr Programme für Gehörlose übersetzt werden sollen. Diesen Plan gilt es weiter zu verfolgen. Zudem könnte man regelmäßig, z.B. wöchentlich, eine kurze Sendung einführen, die in SASL unterrichtet. Das käme nicht nur den Familienangehörigen gehörloser Menschen zu Gute, sondern würde auch im Sinne der Prestigeplanung, das Ansehen von SASL anheben, und die Aufmerksamkeit weiterer Menschen auf SASL lenken.

## **6. Zusammenfassung und Fazit**

Mit meiner Arbeit habe ich einen Überblick über allgemeine sowie aktuelle Aspekte der Sprachplanung und Sprachpolitik gegeben sowie eine Einführung in den Themenbereich Gebärdensprache und Gehörlosenkultur, bevor ich mich der Geschichte und den aktuellen Geschehnissen in Südafrika zugewandt habe. Im Fokus standen hier SASL und seine gesetzliche Verankerung. Die Diskussion darüber, inwiefern diese implementiert wurde oder noch implementiert werden muss, spielt dabei seit Jahren eine tragende Rolle.

„It is not easy to be systematic and objective about language study. Popular linguistic debate regularly deteriorates into invective and polemic. Language belongs to everyone; so most people feel they have a right to hold an opinion about it. And when opinions differ, emotions

can run high. Arguments can flare as easily over minor points of usage as over major policies of linguistic planning and education.“<sup>154</sup>

Diese Aussage ist sehr treffend für die Situation von SASL in Südafrika. Bleibt zu hoffen, dass die Rechte der Gehörlosen, die auf dem Papier schon lange existieren, endlich auch in der Realität umgesetzt werden und dass SASL die offizielle Anerkennung, die es schon lange verdient, bald erhält.

## **7. Danksagung**

Meinen besonderen Dank richte ich an Univ. Prof. Dr. Walter Schicho für seine kontinuierliche Unterstützung sowie die Denkanstöße und beratende Begleitung, die er mir während des Entstehungsprozesses meiner Diplomarbeit zukommen ließ.

Ich danke auch meiner Familie, die mir immer zur Seite stand, insbesondere meinem Vater Gaston Sauer, der auch das Korrekturlesen übernahm, und meiner Mutter Christiane Sauer, die abgesehen vom Korrekturlesen alles dafür getan hat, mir anstrengende Zeiten zu erleichtern.

Darüber hinaus gilt mein Dank Emrah Hayirli, der mich in schwierigen Stunden immer wieder aufbaute, unterstützte und mir Halt gab.

Zudem danke ich meinem Freundeskreis, der immer für mich da war, sowie meinen Interviewpartnern, ohne die ein großer Teil meiner Arbeit nicht zustande gekommen wäre.

## **8. Bibliographie**

### **8.1. Literatur**

Adoyo, Peter O. (2002): Emergent Approaches Towards Sign Bilingualism in Deaf Education in Kenya. In: Stichproben. Wiener Zeitschrift für kritische Afrikastudien 2 (3): 83-96.

Akach, Philemon A. O. (2010): Application of South African Sign Language (SASL) in a Bilingual-Bicultural Approach in Education of the Deaf. Doctoral Thesis, University of Free State.

Akach, Philemon A. O. (u. a.) (2009): What is South African Sign Language? What is the

---

<sup>154</sup> Crystal 1987: 2.

- South African Deaf Community? In: Brock-Utne, Birgit; Skattum, Ingse (eds.): Languages and Education in Africa. A Comparative and Transdisciplinary Analysis. Didcot: Symposium Books, 333-347.
- Alexander, Neville (2003): Language Education Policy, National and Sub-National Identities in South Africa. Strasbourg: Council of Europe.
- Andersson, Yerker (1994): Deaf People as a Linguistic Minority. In: Ahlgren, Inger; Hyldenstam, Kenneth (eds.): Bilingualism in Deaf Education. Hamburg: Signum-Verlag, 9-13.
- Batchelor, Michelle (2010): The Teacher Experience. Deaf Education at Sizwile School: Challenges and Strengths. In: American Annals of the Deaf 155 (4): 498-500.
- Beukes, Anne-Marie (2008): Language Policy Implementation in South Africa: How Kempton Park's great expectations are dashed in Tshwane. In: Stellenbosch Papers in Linguistics 38: 1-26.
- Boyes Braem, Penny (1995): Einführung in die Gebärdensprache und ihre Erforschung. Hamburg: Signum-Verlag. (Internationale Arbeiten zur Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser. 11.)
- Bratt Paulston, Christina; Heidemann, Kai (2006): Language Policies and the Education of Linguistic Minorities. In: Ricento, Thomas (ed.): An Introduction to Language Policy. Theory and Method. Malden: Blackwell Publishing, 292-309.
- Brentari, Diane (ed.) (2010): Sign Languages. New York: Cambridge University Press.
- Cobarrubias, Juan (1983): Ethical Issues in Status Planning. In: Fishman, Joshua; Cobarrubias, Juan (eds.): Progress in Language Planning. Berlin: de Gruyter, 41-86.
- Corson, David (1989): Language Policy across the Curriculum. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters Ltd. (The Language and Education Library. 1.)
- Crystal, David (1987): The Cambridge Encyclopedia of Language. Cambridge: Cambridge University Press.
- DeafSA (2003): South African Sign Language and the Education and Training of Deaf Learners. Memorandum prepared for handing over to the National and Provincial Department of Education on 7 February 2003. [o. O.]: DeafSA.
- DeafSA (2009): Policy on the Provision and Regulation of South African Sign Language Interpreters. Richmond: DeafSA.
- Department of Basic Education (2010): The Status of the Language of Learning and

- Teaching (LOLT) in South African Public Schools. A Quantitative Overview.  
Pretoria: Department of Basic Education.
- Department of Education (1996): South African Schools Act, number 84 of 1996. Cape Town: Government Printer.
- Department of Education (1997): Language in Education Policy of 14 July 1997 published in terms of section 2(4)(m) of the National Education Policy Act, no. 27 of 1996. Government Gazette, 18546: 19 December 1997. Pretoria: Government Printer.
- Department of Education (2001): Revised National Curriculum Statement Grades R-9 (Schools). Pretoria: Department of Education.
- Deumert, Ana (2000a): Language Planning and Policy. In: Mesthrie, Rajend (u.a.) (eds.): *Introducing Sociolinguistics*. 2. Auflage. Edinburgh: Edinburgh University Press, 371-406.
- Deumert, Ana (2000b): The Sociolinguistics of Sign Language. In: Mesthrie, Rajend (u.a.) (eds.): *Introducing Sociolinguistics*. 2. Auflage. Edinburgh: Edinburgh University Press, 407-439.
- Druchen, Bruno P. N. (2010): Challenges and Resolutions for the Deaf Education Sector in South Africa. In: *American Annals of the Deaf* 155 (4): 496-498.
- Dyson, Alan; Forlin, Chris (1999): An International Perspective on Inclusion. In: Engelbrecht, Petra (u.a.) (eds.): *Inclusive Education in Action in South Africa*. Hatfield: Van Schaik, 24-42.
- Extra, Guus; Gorter, Durk (2008): The Constellation of Languages in Europe. An Inclusive Approach. In: Extra, Guus; Gorter, Durk (eds.): *Multilingual Europe. Facts and Policies*. Berlin: Mouton de Gruyter, 3-60.
- Extra, Guus; Yagmar, Kutlay (2008): Immigrant Minority Languages in Europe. Cross-National and Cross-Linguistic Perspectives. In: Extra, Guus; Gorter, Durk (eds.): *Multilingual Europe. Facts and Policies*. Berlin: Mouton de Gruyter, 315-336.
- Fishman, Joshua A. (2006): Language Policy and Language Shift. In: Ricento, Thomas (ed.): *An Introduction to Language Policy. Theory and Method*. Malden: Blackwell Publishing, 311-327.
- Fishman, Joshua A. (ed.) (1999): *Handbook of Language & Ethnic Identity*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Government of the Republic of South Africa (1996): Constitution of the Republic of South Africa. Act 108 of 1996. Pretoria: Government Printer.

- Ganiso, Mirriam N. (2012): Sign Language in South Africa. Language Planning and Policy Challenges. Master Thesis, Rhodes University.
- Hanke, Thomas (2004): HamNoSys – Representing Sign Language Data in Language Resources and Language Processing Contexts. In: Streiter, Oliver; Vettori, Chiara (eds): LREC 2004, Workshop Proceedings. Representation and Processing of Sign Languages. Paris: ELRA, 1-6.
- Hartshorne, Ken (1995): Language Policy in African Education. A Background to the Future. In: Mesthrie, Rajend (ed.): Language and Social History. Studies in South African Sociolinguistics. Claremont, South Africa: David Philip Publishers, 306-318.
- Heugh, Kathleen (2002): Recovering Multilingualism. Recent Language-Policy Developments. In: Mesthrie, Rajend (ed.): Language in South Africa. Cambridge: Cambridge University Press, 449-475.
- Hornberger, Nancy H. (2006): Frameworks and Models in Language Policy and Planning. In: Ricento, Thomas (ed.): An Introduction to Language Policy. Theory and Method. Malden: Blackwell Publishing, 24-41.
- House, Juliane (2008): English as Lingua Franca in Europe Today. In: Extra, Guus; Gorter, Durk (eds.): Multilingual Europe. Facts and Policies. Berlin: Mouton de Gruyter, 63-86.
- Hyltenstam, Kenneth (1994): Factors Influencing the Social Role and Status of Minority Languages. In: Ahlgren, Inger; Hyltenstam, Kenneth (eds.): Bilingualism in Deaf Education. Hamburg: Signum-Verlag, 297-310.
- Jernudd, Björn; Nekvapil, Jiří (2012): History of the Field. A Sketch. In: Spolsky, Bernard: The Cambridge Handbook of Language Policy. Cambridge (u. a.): Cambridge University Press, 16-36.
- Kaplan, Robert B.; Baldauf, Richard B. Jr (1997): Language Planning. From Practice to Theory. Clevedon (u.a.): Multilingual Matters Ltd. (Multilingual Matters. 108.)
- Kaschula, Russell H. (1999): South Africa's Language Policy in Relation to the OAU's Language Plan of Action for Africa. In: International Journal of the Sociology of Language 136: 63-75.
- Kibbee, Douglas A. (ed.) (1996): Language, Legislation and Linguistic Rights. Selected Proceedings of the Language Legislation and Linguistic Rights Conference, the University of Illinois at Urbana-Champaign, March, 1996. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.



- Krausneker, Verena (1998): *Gebärdensprachen in der Minderheitensprachenpolitik der Europäischen Union*. Diplomarbeit, Universität Wien.
- Krausneker, Verena (2006): *Taubstumm bis Gebärdensprachig. Die Österreichische Gebärdensprachgemeinschaft aus Soziolinguistischer Perspektive*. Klagenfurt: Drava Verlag.
- Krausneker, Verena (2008): *The Protection and Promotion of Sign Languages and the Rights of their Users in Council of Europe Member States. Needs Analysis*. Strasbourg: Council of Europe.
- Ladd, Paddy (2008): *Was ist Deafhood? Gehörlosenkultur im Aufbruch*. Seedorf: Signum-Verlag.
- Lambert, Richard D. (1999): *A Scaffolding for Language Policy*. In: *International Journal of the Sociology of Language* 137: 3-25.
- Lane, Harlan (1990): *Mit der Seele hören*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- May, Stephen (2006): *Language Policy and Minority Rights*. In: Ricento, Thomas (ed.): *An Introduction to Language Policy. Theory and Method*. Malden: Blackwell Publishing, 255-272.
- Magongwa, Lucas (2010): *Deaf Education in South Africa*. In: *American Annals of the Deaf* 155 (4): 493-496.
- McIlroy, Guy (2010a): *The Learner Experience. Reflections on Being a Graduate of the Education Program in South Africa*. In: *American Annals of the Deaf* 155 (4): 500-502.
- McIlroy, Guy (2010b): *The Postgraduate Deaf Experience*. In: *American Annals of the Deaf* 155 (4): 503-504.
- McIlroy, Guy; Storbeck, Claudine (2011): *Development of Deaf Identity. An Ethnographic Study*. In: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 16 (4): 494-511.
- McLean, Daryl (1999): *Neocolonizing the Mind? Emergent Trends in Language Policy for South African Education*. In: *International Journal of the Sociology of Language* 136: 7-26.
- Mesthrie, Rajend (2002): *South Africa. A Sociolinguistic Overview*. In: Mesthrie, Rajend (ed.): *Language in South Africa*. Cambridge: Cambridge University Press, 11-26.
- Meyer, Miriam E.; Swanepoel, De Wet (2011): *Newborn Hearing Screening in the Private Health Care Sector. A National Survey*. In: *South African Medical Journal* 101: 665-667.

- Morgan, Ruth (ed.) (2008): *Deaf me Normal. Deaf South Africans Tell their Life Stories*. Pretoria: Unisa Press. (Hidden Histories Series.)
- Murray, Sarah (2002): *Language Issues in South African Education. An Overview*. In: Mesthrie, Rajend (ed.): *Language in South Africa*. Cambridge: Cambridge University Press, 434-448.
- National Council for Law Reporting (2010): *Laws of Kenya. The Constitution of Kenya*. 2010. [o. O.]: National Council for Law Reporting.
- Obondo, Margaret A. (1994): *The Medium of Instruction and Bilingual Education in Africa*. In: Ahlgren, Inger; Hyltenstam, Kenneth (eds.): *Bilingualism in Deaf Education*. Hamburg: Signum-Verlag, 275-295.
- Padden, Carol A. (2011): *Sign Language Geography*. In: Mathur, Gaurav; Napoli, Donna J. (eds.): *Deaf around the World. The Impact of Language*. New York: Oxford University Press, 19-37.
- Pagliaro, Claudia M.; Ansell, Ellen (2002): *Story Problems in the Deaf Education Classroom. Frequency and Mode of Presentation*. In: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 7 (2): 107-119.
- Parkin, Ingrid (2010): *Factors Affecting Deaf Education in South Africa*. In: *American Annals of the Deaf* 155 (4): 490-493.
- Penn, Claire; Reagan, Timothy (1990): *How Do You Sign "Apartheid"? The Politics of South African Sign Language*. In: *Language Problems & Language Planning* 14 (2): 91-103.
- Pennycook, Alastair (2000a): *English, Politics, Ideology. From Colonial Celebration to Postcolonial Performativity*. In: Ricento, Thomas (ed.): *Ideology, Politics and Language Policies. Focus on English*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 107-119. (Impact. Studies in Language and Society. 6.)
- Pennycook, Alastair (2000b): *Language, Ideology and Hindsight. Lessons from Colonial Language Policies*. In: Ricento, Thomas (ed.): *Ideology, Politics and Language Policies. Focus on English*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 49-65. (Impact. Studies in Language and Society. 6.)
- Phillipson, Robert (2000): *English in the New World Order. Variations on a Theme of Linguistic Imperialism and "World" English*. In: Ricento, Thomas (ed.): *Ideology, Politics and Language Policies. Focus on English*. Amsterdam, Philadelphia: John

- Benjamins Publishing Company, 87-106. (Impact. Studies in Language and Society. 6.)
- Phillipson, Robert; Rannut, Mart; Skutnabb-Kangas, Tove (1995): Introduction. In: Skutnabb-Kangas, Tove; Phillipson, Robert (eds.): Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1-22. (Contributions to the Sociology of Language. 67.)
- Plaza Pust, Carolina (2004): The Path toward Bilingualism. Problems and Perspectives with Regard to the Inclusion of Sign Language in Deaf Education. In: Van Herreweghe, Mieke; Vermeerbergen, Myriam (eds.): To the Lexicon and Beyond. Washington: Gallaudet University Press, 141-170.
- Reagan, Timothy (2001a): Language Planning and Policy. In: Lucas, Ceil (ed.): The Sociolinguistics of Sign Languages. Cambridge: Cambridge University Press, 145-180.
- Reagan, Timothy (2001b): The Promotion of Linguistic Diversity in Multilingual Settings. Policy and Reality in Post-Apartheid South Africa. In: Language Problems & Language Planning 25 (1): 51-72.
- Reagan, Timothy (2002): Language Planning and Language Policy. Past, Present and Future. In: Mesthrie, Rajend (ed.): Language in South Africa. Cambridge: Cambridge University Press, 419-433.
- Reagan, Timothy (2006): Language Policy and Sign Languages. In: Ricento, Thomas (ed.): An Introduction to Language Policy. Theory and Method. Malden: Blackwell Publishing, 329-345.
- Reagan, Timothy (2008): South African Sign Language and Language-in-Education Policy in South Africa. In: Stellenbosch Papers in Linguistics 38: 165-190.
- Reagan, Timothy (2010): Language Policy and Planning for Sign Languages. Washington, DC: Gallaudet University Press. (The Sociolinguistics in Deaf Community Series. 16.)
- Reagan, Timothy (u. a.) (2006): From Policy to Practice. Sign Language Developments in Post-Apartheid South Africa. In: Language Policy 5: 187-208.
- Ricento, Thomas (2000): Historical and Theoretical Perspectives in Language Policy and Planning. In: Ricento, Thomas (ed.): Ideology, Politics and Language Policies. Focus on English. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 9-24. (Impact. Studies in Language and Society. 6.)
- Ricento, Thomas (2006): Language Policy: Theory and Practice. An Introduction. In: Ricento,

- Thomas (ed.): *An Introduction to Language Policy. Theory and Method*. Malden: Blackwell Publishing, 10-29.
- Rinne, Mary G. (1996): Potential Barriers to Implementing a Bilingual/Bicultural Program for Deaf Children. In: *Sign Language Studies* 93: 327-356.
- Sacks, Oliver (1991): *Seeing Voices. A Journey into the World of the Deaf*. London, Basingstoke, Oxford: Picador.
- Schiffman, Harold F. (1999): South and Southeast Asia. In: Fishman, Joshua A. (ed.): *Language & Ethnic Identity*. Oxford (u. a.): Oxford University Press, 431-443.
- Schmidt, Ronald Sr (2006): Political Theory and Language Policy. In: Ricento, Thomas (ed.): *An Introduction to Language Policy. Theory and Method*. Malden: Blackwell Publishing, 95-110.
- Simmons, Robert M. T. (1994): The Role of Educational Systems and Deaf Culture in the Development of Sign Language in South Africa. In: Erting, Carol J. (u.a.) (eds.): *The Deaf Way. Perspectives from the International Conference on Deaf Culture*. Washington, DC: Gallaudet University Press, 78-84.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1999): Education of Minorities. In: Fishman, Joshua A. (ed.): *Language & Ethnic Identity*. Oxford (u. a.): Oxford University Press, 42-59.
- Skutnabb-Kangas, Tove (2006): Language Policy and Linguistic Human Rights. In: Ricento, Thomas (ed.): *An Introduction to Language Policy. Theory and Method*. Malden: Blackwell Publishing, 273-291.
- Smit, A. L.; Henderson, Murdock (2010): Mental Health and the Deaf Community. In: *American Annals of the Deaf* 155 (4): 517-518.
- Sonntag, Selma K. (2000): Ideology and Policy in the Politics of the English Language in North India. In: Ricento, Thomas (ed.): *Ideology, Politics and Language Policies. Focus on English*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 133-149. (Impact. Studies in Language and Society. 6.)
- Spolsky, Bernard (2004): *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spolsky, Bernard (2012): What is Language Policy? In: Spolsky, Bernard: *The Cambridge Handbook of Language Policy*. Cambridge (u. a.): Cambridge University Press, 3-15.
- Storbeck, Claudine (2010): Postgraduate Study for Deaf South Africans. In: *American Annals of the Deaf* 155 (4): 502-503.
- Storbeck, Claudine; Calvert-Evers, Jennifer (2008): Towards Integrated Practices in Early

- Detection of and Intervention for Deaf and Hard of Hearing Children. In: American Annals of the Deaf 153 (3): 314-321.
- Tabata, Isaac B. (1959): Education for Barbarism. Cumberwood: Apdusa Views.
- Van Herreweghe, Mieke; Vermeerbergen, Myriam (2009): The Deaf Community in Flanders and South Africa. An Ethnographic Analysis. In: Miyares, Leonel Ruiz (ed.): Actas. XI Simposio Internacional de Comunicación Social. Santiago de Cuba: Centro de Lingüística Aplicada.
- Van Herreweghe, Mieke; Vermeerbergen, Myriam (2010): Deaf Perspectives on Communicative Practices in South Africa. Institutional Language Policies in Educational Settings. In: Text & Talk 30 (2): 125-144.
- Wiley, Terrence G. (2000): Continuity and Change in the Function of Language Ideologies in the United States. In: Ricento, Thomas (ed.): Ideology, Politics and Language Policies. Focus on English. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 67-85. (Impact. Studies in Language and Society. 6.)
- Wögerbauer, Theresa (2009): Wenn blinde Theorie auf taube Ohren trifft. Zur Inklusion von Menschen mit Behinderungen in die Entwicklungszusammenarbeit. Diplomarbeit, Universität Wien.
- Woodford, Doreen (ed.) (2000): Deafness. A Guide for Parents, Teachers and Community Workers. Paris: UNESCO.

## **8.2. Internetliteratur**

- Asamblea General (2001): Ley N° 17.378, Reconocese a todos los efectos a la Lengua de Señas Uruguaya como la lengua natural de las personas sordas y de sus comunidades en todo el territorio de la República.  
<http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=17378&Anchor>, 18.01.2013.
- Carlos, Juan I, Rey de España (2007): Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas.  
<http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/24/pdfs/A43251-43259.pdf>, 18.01.2013.
- Council of Europe (2001): Recommendation 1492. Rights of national minorities.  
<http://assembly.coe.int/documents/adoptedtext/TA01/EREC1492.htm>, 19.01.2013.
- Council of Europe (2003): Recommendation 1598. Protection of sign languages in the

- member states of the Council of Europe.  
<http://assembly.coe.int/documents/adoptedtext/ta03/erec1598.htm>, 19.01.2013.
- Department of Arts and Culture (2003): National Language Policy Framework.  
[http://www.dac.gov.za/policies/LPD\\_Language%20Policy%20Framework\\_English%200\\_2\\_.pdf](http://www.dac.gov.za/policies/LPD_Language%20Policy%20Framework_English%200_2_.pdf), 31.01.2013.
- Department of Arts and Culture (2012): Minister Mashatile dissolves board of Pan South African Languages Board.  
[http://www.dac.gov.za/media\\_releases/2012/15-06-2012.html](http://www.dac.gov.za/media_releases/2012/15-06-2012.html), 26.01.2013.
- Department of Education (2001): Education White Paper 6. Special Needs Education.  
<http://www.info.gov.za/whitepapers/2001/educ6.pdf>, 26.01.2013.
- Lotriet, Annelie (2001): Sign Language Interpreting in South Africa. Meeting the Challenges. In: Carr, Silvana E. (u.a.) (eds.): The Critical Link 2: Interpreters in the Community. [o. S.].  
[http://criticallink.org/wp-content/uploads/2011/09/CL2\\_Lotriet.pdf](http://criticallink.org/wp-content/uploads/2011/09/CL2_Lotriet.pdf), 18.01.2013.
- Ministry of Social Development (2006): New Zealand Sign Language Act 2006.  
<http://www.legislation.govt.nz/act/public/2006/0018/latest/DLM372754.html>, 18.01.2013.
- Office of the Deputy President (1997): Integrated National Disability Strategy White Paper.  
<http://www.info.gov.za/whitepapers/1997/disability.htm>, 26.01.2013.
- SASL-MT Project [o. J.]: SASL-MT Project Page. <http://www.cs.sun.ac.za/~lvzjil/SASL/>, 31.01.2013.
- SLED [o. J.]: Sign Language Education & Development. <http://www.sled.org.za/>, 31.01.2013.
- South African Broadcasting Corporation (SABC) [o. J.]: Language.  
<http://vcnstatic.sabc.co.za/VCMStaticProdStage/CORPORATE/SABC%20Corporate/Document/About%20SABC/Legislative%20&%20Regulatory%20Organs/language.pdf>, 26.01.2013.
- Statistics South Africa (2004): Census 2011. Primary Tables South Africa. Census '96 and 2001 Compared. <http://www.statssa.gov.za/census01/html/RSAPrimary.pdf>, 26.01.2013.
- The Deaf Federation of South Africa ([o. J.]a): Early Identification, Intervention and Support Services to Deaf Children and their Families.  
[http://www.deafsa.co.za/resources/early\\_id.pdf](http://www.deafsa.co.za/resources/early_id.pdf), 31.01.2013.

- The Deaf Federation of South Africa ([o. J.]b): Organizational Profile. In: South African Disability Alliance (SADA): The Collective Voice of the Disability Sector in Collaboration, 33-41. <http://www.statssa.gov.za/census01/html/RSAPrimary.pdf>, 26.01.2013.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (1953): The Use of Vernacular Languages in Education. <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000028/002897eb.pdf>, 31.01.2013.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (1960): Convention against Discrimination in Education. <http://www2.ohchr.org/english/law/education.htm>, 19.01.2013.
- United Nations General Assembly (1948): Universal Declaration of Human Rights. <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=eng>, 19.01.2013.
- United Nations General Assembly (1966): International Covenant on Civil and Political Rights. <http://www2.ohchr.org/english/law/ccpr.htm>, 19.01.2013.
- United Nations General Assembly (1989): Convention on the Rights of the Child. <http://www2.ohchr.org/english/law/crc.htm>, 19.01.2013.
- United Nations General Assembly (1992): Declaration on the Rights of Persons Belonging to National or Ethnic Religious and Linguistic Minorities. <http://www2.ohchr.org/english/law/minorities.htm>, 19.01.2013.
- United Nations High Commissioner for Human Rights (2006): Convention on the Rights of Persons with Disabilities. <http://www2.ohchr.org/english/law/disabilities-convention.htm>, 19.01.2013.
- University of the Western Cape [o. J.]: Research on SASL. [http://www.uwc.ac.za/index.php?module=cms&action=showfulltext&id=gen11Srv7Nme54\\_3716\\_1210050474&sectionid=gen11Srv7Nme54\\_3492\\_1210050466](http://www.uwc.ac.za/index.php?module=cms&action=showfulltext&id=gen11Srv7Nme54_3716_1210050474&sectionid=gen11Srv7Nme54_3492_1210050466), 31.01.2013.
- University of the Witwatersrand [o. J.]: Hi Hopes. <http://www.hihopes.co.za/>, 31.01.2013.
- World Conference of Linguistic Rights (1996): Universal Declaration of Linguistic Rights. <http://www.linguistic-declaration.org/index-gb.htm>, 19.01.2013.
- Zille, Helen (2009): The DA supports declaration of sign language as official matric subject. <http://www.da.org.za/newsroom.htm?action=view-news-item&id=6867>, 26.01.2013.

## **8.3. Interviews**

### **8.3.1. Experten**

Ashton, Olivia (Name anonymisiert). Persönliches Interview am 23.11.2012. Johannesburg.

Buyten, Amy van (Name anonymisiert). Persönliches Interview am 27.11.2012.

Johannesburg.

Dunn, Hina (Name anonymisiert). Persönliches Interview am 27.11.2012. Johannesburg.

Edgecomb, Mason (Name anonymisiert). Persönliches Interview am 29.11.2012.

Johannesburg.

Robinson, Skye (Name anonymisiert). Persönliches Interview am 30.11.2012. Johannesburg.

### **8.3.2. Betroffene**

Mgetshana, Nomali (Name anonymisiert). Persönliches Interview mit Dolmetscher am

27.11.2012. Johannesburg.

O’Leary, Jake; Prinsloo, Phoebe ; Vock, Emily (Namen anonymisiert). Persönliches Interview

am 27.11.2012. Johannesburg.

Phiwokwakhe, Adam (Name anonymisiert). Persönliches Interview mit Dolmetscher am

29.11.2012. Johannesburg.

Primes, Cornelia (Name anonymisiert). Persönliches Interview am 30.11.2012. Johannesburg.

## **9. Anhang**

### **9.1. Zusammenfassung (Abstract)**

In Südafrika haben ca. 70 % der gehörlosen Bevölkerung keinen Job und zwei von drei Gehörlosen sind funktionelle Analphabeten. Dabei wurde die Sprache der südafrikanischen *Deaf Community* sogar in der Verfassung verankert, womit Südafrika eine Vorreiterrolle innerhalb Afrikas innehat.

Zudem wird *South African Sign Language* (SASL) nicht nur in der Verfassung aufgeführt, es wird auch im *South African Schools Act* und in der *Language in Education Policy* des *Department of Education* erwähnt. Darin wird den Gehörlosen das Recht eingeräumt, in Gebärdensprache unterrichtet zu werden. Die Realität sieht dennoch anders aus.

Mehrere Studien und Erfahrungsberichte belegen, dass SASL im Bildungssektor trotzdem nicht implementiert ist.



Meine Arbeit befasst sich zuerst in einem allgemeinen Teil mit Sprachpolitik und Sprachplanung in Bezug auf Lautsprachen sowie Gebärdensprachen, um die Definitionen dieser zu klären, und wendet sich dann internationalen Aspekten dieses Themas zu.

Schließlich wird in meiner Arbeit der Frage nachgegangen, wie die Gesetzeslage bezüglich SASL aussieht und inwiefern sie in Südafrika in der Realität umgesetzt wurde bzw. ob sie überhaupt implementiert wurde.

Um das herauszufinden habe ich neben ausgedehnter Literaturrecherche auch qualitative Forschung betrieben. Dabei habe ich in Johannesburg, Südafrika, Interviews mit elf Personen geführt – fünf davon sind Experten in dem von mir untersuchten Bereich und die restlichen sechs sind Gehörlose, die von dem Thema selbst betroffen sind.

Anhand dieser Quellen konnte ich schließlich erkennen, wie die Situation in Südafrika genau aussieht, und habe festgestellt, dass eine Diskrepanz zwischen den vorhandenen Gesetzen und deren Implementierung tatsächlich besteht. Ich habe mich dann darauf konzentriert, diese zu beschreiben und Gründe dafür zu finden, warum diese Kluft trotz der andauernden Versuche der südafrikanischen *Deaf Community*, die bestehende Situation zu verändern, immer noch so groß ist.

Der letzte Teil meiner Arbeit widmet sich verschiedenen Lösungsansätzen, die eine Veränderung der aktuellen Lage bewirken könnten, sodass die Rechte der Gehörlosen, die auf dem Papier schon lange existieren, hoffentlich bald auch in der Realität umgesetzt werden und SASL die offizielle Anerkennung, die es schon lange verdient, endlich erhält.

## **9.2. Summary (Abstract)**

In South Africa approximately 70 % of the Deaf population has no job and two out of three Deaf are functionally illiterate. You find this situation although the language of the South African Deaf community is established in the Constitution of South Africa whereby South Africa has a pioneering role within the whole of Africa.

Moreover South African Sign Language (SASL) is not only stated in the Constitution, but it is also mentioned in the South African Schools Act and in the Language in Education Policy of the Department of Education. Therein it is granted that Deaf people have the right to be educated in sign language. The reality looks nevertheless different.

Several studies and experience reports prove that SASL is not implemented in the education sector.

At first my thesis deals in a general part with language policy and language planning concerning spoken languages as well as sign languages to clarify the definition of those, then it turns to international aspects of this topic.

Subsequently in my thesis I go further into the question of what the legal framework concerning SASL looks like and to what extent it was implemented in South Africa in reality resp. if it was implemented at all.

Therefore I have done qualitative research in addition to extensive literature research. I conducted interviews with eleven persons in Johannesburg, South Africa – five of them are specialists in the field I'm examining and the rest of them are Deaf persons who are concerned with the topic themselves.

On the basis of these sources I was able to make out what the situation in South Africa looks like exactly, and I noticed that actually there is a discrepancy between the existing laws and their implementation. In the following I have concentrated on describing that mismatch and on figuring out why the gap is still that big although the South African Deaf community is trying to change things for years already.

The last part of my thesis has its focus on different approaches to improve the actual situation so that an eventual change can happen which finally leads to the official recognition of SASL as it should have taken place already years ago and to the actual implementation of Deaf people's rights so that they no longer exist solely on paper.

### **9.3. Lebenslauf**

#### Persönliche Daten:

Name: Nicole Sauer

#### Schulbildung/ Ausbildung:

1992 – 1996	Grundschule Mühlhausen
1996 – 2005	Hegaugymnasium Singen, Abschluss Abitur
Seit Oktober 2006	Afrikanistik-Studium an der Universität Wien
2007/2008	Studium der Pädagogik an der Universität Wien

#### Auslandsaufenthalte:

Sept. – Nov. '02 Internationaler Austausch in Ontario, Kanada

22.09.05 – 22.05.06	Work & Travel in Neuseeland
09.01.09 – 20.07.09	Auslandssemester an der University of Pretoria, Südafrika
15.11.12 – 04.12.12	Forschungsaufenthalt in Johannesburg, Südafrika

Sonstiges:

2004 – 2005	Nachhilfeunterricht in Französisch
2004 – 2011	jährlich im Sommer 3-7 Wochen Sales Assistant bei Alcan Singen, Alcan Specialty Sheet
Juni '08 – Dezember '10	Mitarbeit bei der Organisation von Veranstaltungen sowie anderer Tätigkeiten für das Mali-Projekt und allgemeine Büroarbeiten für Hilde Heindl (Psychotherapeutin und 1. Vorsitzende des Mali-Projektes)
April – September 2010	Postservice im Flüchtlingsbereich – „Ute Bock“

Fremdsprachen:

Deutsch	Muttersprache
Englisch	Fließend (in Wort und Schrift)
Französisch	Sehr gut (in Wort und Schrift)
Latein	Grundkenntnisse
Afrikaans, Bambara, Wolof, Zulu	Grundkenntnisse (in Wort und Schrift)

Sonstige Kenntnisse:

Computer	EDV-Kenntnisse
Seit Mai 2004	Führerschein der Klasse A, B, L und M