



VEREIN ZUR UNTERSTÜTZUNG DER  
GEBÄRDENSPRACHE DER GEHÖRLOSEN

Informationsheft Nr. 47

Entwicklung der gebärdensprachlichen  
Kompetenz eines gehörlosen Kindes  
in einer bilingual geführten Schulklasse:  
Eine Longitudinalstudie

*Siv Fosshaug*

2010

# Inhalt

## Vorwort

1. Einleitende Bemerkung	1
2. Problemdefinition und Forschungsauftrag	2
2.1 Einleitung	2
2.2 Fragestellung	3
3. Vorüberlegung unter Einbezug theoretischer Grundlagen	4
3.1 Spracherwerb in der Lautsprache und in der Gebärdensprache	4
3.2. Polymorphemische Verben und klassifizierende Handformen in Gebärdensprachen	10
3.3 Narrative Aspekte	17
3.4. Referenz in klassifizierenden Handformen und narrativen Strukturen	21
4. Methode	27
4.1 Qualitative Methode und Longitudinalstudie	27
4.2 Transkription der Gebärdensprache	27
4.3 Informant und Einsammeln von Daten	33
4.4 Transkription und Coding	36
5. Analyse und Auswertung	37
5.1 Komponenten der Analyse	37
5.2 Ergebnisse und Diskussion der Analysearbeit	38
6. Zusammenfassung	65
Literaturverzeichnis	68
Verzeichnis der Anhänge	72

Herausgegeben von:



Oerlikonerstr. 98  
CH - 8057 Zürich  
Schweiz  
[www.vugs.ch](http://www.vugs.ch)

Redaktion: B. Caramore, P. Boyes Braem

© 2010  
by Verein zur Unterstützung der Gebärdensprache der Gehörlosen – VUGS

## Vorwort

Das vorliegende VUGS-Heft Nr. 47 ist das Resultat einer leicht geänderten Fassung der Arbeit, die von Siv Fosshaug im Rahmen ihrer Ausbildung zum Master an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik, Zürich, (HfH) vorgelegt wurde. In einer Longitudinalstudie hat die Autorin zwei Videoaufnahmen des gehörlosen Schülers „Tom“ studiert und seine gebärdensprachliche Entwicklung bei der Verwendung von polymorphemischen Verben analysiert. Um dies zu erreichen, hat Fosshaug den Schüler „Tom“ eine nonverbale Bilder Geschichte von Mayer, „*Frosch wo bist Du?*“ (1969) zwei Mal (Alter: 8;5 und 9;2) nacherzählen lassen. Schliesslich hat sie die erhobenen Daten verglichen mit der Nacherzählung der gleichen Bilder Geschichte durch eine erwachsene, gehörlose Versuchsperson.

Mit dieser Studie werden wichtige neue Erkenntnisse gewonnen über eine ganze Reihe von Fragen, welche die Gehörlosenpädagogik, aber auch Eltern gehörloser Kinder interessieren dürfte. Man gewinnt nicht nur einen Einblick in die Entwicklung der gebärdensprachlichen Kompetenz von „Tom“, sondern auch in seine kognitiven und erzählerischen Fortschritte in jenem Medium, – *der Gebärdensprache* – mit dem die Gehörlosen naturgemäss schon sehr früh erreichbar sind und in dem sie sich auch schon sehr früh und altersgemäss gut mitteilen können. Zudem werden interessante Vergleiche mit ähnlichen Forschungen im Ausland gemacht. Leser, die sich dafür interessieren, dass gehörlose Kinder nicht wegen des oft zu langsamen und erschwerten Erwerbs der Lautsprache zeitlich und kognitiv in Rückstand geraten, mögen hier einige Anregungen finden, was mit diesen Kindern passieren sollte, wenn man vermeiden will, dass sie sich in der hörenden Welt zu sehr isolieren, weil ihnen zu dem, was sie sagen wollen, die Wörter, die grammatische Kompetenz und die für sie so wichtigen Kommunikationspartner fehlen.

*Benno Caramore, Zürich, März 2010*

*Siv Fosshaug*

## **Entwicklung der gebärdensprachlichen Kompetenz eines gehörlosen Kindes in einer bilingual geführten Schulklases<sup>1</sup>**

Longitudinalstudie zur Entwicklung des gehörlosen Schülers „Tom“ (Alter 8;2 und 9;5)

### **1. Einleitende Bemerkungen**

Die folgenden Kapitel habe ich so gegliedert, dass zunächst eine Problemdefinition und der Forschungsauftrag (Kapitel 2) dargestellt werden. Anschliessend wird die Vorüberlegung unter Einbezug theoretischer Grundlagen, welche für meine Fragestellung aktuell ist, in Kapitel 3 beschrieben. In Kapitel 4 wird die Methode beschrieben, welche für meine Forschungsarbeit relevant ist. Die Analyse der Videoaufnahmen und die Auswertung im Zusammenhang mit meiner Fragestellung werden in Kapitel 5 dokumentiert, und anschliessend wird in Kapitel 6 eine Zusammenfassung der Forschungsarbeit gegeben.

Zu vielen Informationen bin ich über Forschungsarbeiten im Workshop zum Gebärdenspracherwerb der Kinder in Zürich (September 2006) und auch über einen Workshop in London (März 2007) zum Buch „Frosch, wo bist du?“ und das ‚Tagging-System‘ Elan gekommen. Ich konnte davon sehr für meine Diplomarbeit und die Analyse der Gebärdensprachkompetenz gehörloser Kinder profitieren. Mit Penny Boyes Braem habe ich viele wertvolle Diskussionen geführt.

---

<sup>1</sup> Der vorliegende Beitrag ist eine leicht überarbeitete Fassung der Diplomarbeit von Siv Fosshaug. Sie ist entstanden im Rahmen des Master-Studienganges an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik, Zürich, (HfH), Departement Schulische Heilpädagogik, mit dem Titel: „Wie entwickelt Tom, ein Schüler der bilingual geführten Klasse in Riehen seine Kompetenz in der Gebärdensprache im Zeitraum zwischen Mai 2005 und September 2006?“

Dabei habe ich viel gelernt. Die Gespräche haben mich für meine Arbeit motiviert und sehr unterstützt. Ein herzlicher Dank geht auch an die zwei Gebärdensprachdolmetscherinnen, die mir bei der Übersetzung der Gebärdensprache ins Deutsche geholfen haben und an meine Schreibtutorin, die mich während meiner ganzen Arbeit bei der Deutschkorrektur unterstützt hat.

## **2. Problemdefinition und Forschungsauftrag**

### **2.1 Einleitung**

Ich arbeite als gehörlose Klassenlehrerin an der Sprachheilschule Riehen und unterrichte gehörlose Schüler/innen in einer zweisprachig geführten Klasse. Die Unterrichtssprachen sind die Deutschschweizerische Gebärdensprache (DSGS) und die geschriebene und gesprochene deutsche Sprache. Dieses bilinguale Schulprojekt ist das erste Pilotprojekt dieser Art, das in den letzten zehn Jahren in der Deutschschweiz durchgeführt wurde. Es wurde nicht zuletzt durch die Initiative der Eltern der beteiligten Kinder realisiert. Die Idee für das Thema meiner Diplomarbeit entstand im Rahmen meines Unterrichts in der Gebärdensprache. Es stellte sich immer wieder die Frage, auf welchem Niveau die Kinder, abhängig von ihrem Alter, die verschiedenen Elemente der Gebärdensprachgrammatik beherrschen sollten, wenn sie eine Geschichte erzählen. Da es bisher sehr wenig Forschung zum Gebärdenspracherwerb gehörloser Kinder in der Deutschschweiz gibt, besteht ein grosser Bedarf an Informationen und wissenschaftlichen Theorien, wie gehörlose Kinder beim Erzählen einer Geschichte in der DSGS Fortschritte machen.

Für die Lautsprache gibt es eine vielfältige Forschung und genügend Literatur zum Spracherwerb des Kindes. Man weiss, welches jeweilige Niveau Kinder in den verschiedenen Altersstufen in der Lautsprache erreichen sollten. Diese Standardwerte helfen den Lehrer/innen bei der Beurteilung der Sprachkompetenz eines Kindes. Man kann auf Grund der standardisierten Richtwerte erkennen, ob ein Kind Fortschritte macht oder einen Rückstand in der Lautsprache aufweist. Für die Lehrer/innen ist dies eine grosse Hilfe. Für die Gebärdensprache

gibt es in diesem Bereich bisher leider zu wenig Forschung (Haug, 2005).

### **2.2 Fragestellung**

In der bilingualen Klasse der Sprachheilschule Riehen gibt es sechs Schüler/innen mit mehr oder weniger gut entwickelter Gebärdensprachkompetenz. Ich werde mich in meiner Diplomarbeit auf einen einzelnen Schüler konzentrieren. Ich nenne ihn Tom (Name geändert). Um meine Fragestellung zu präzisieren, habe ich den Schüler Tom genau beobachtet und meine Erkenntnisse mit bereits existierenden Forschungsergebnissen verglichen.

Nach der ersten Auseinandersetzung mit der Literatur kann ich meine ursprüngliche Fragestellung in Bezug auf die Gebärdensprachentwicklung des Kindes folgendermassen konkretisieren:

- Wie entwickelt Tom, ein Schüler der bilingual geführten Klasse in Riehen, seine Kompetenz in der Gebärdensprache im Zeitraum zwischen Mai 2005 und September 2006? (Differenzialdiagnose anhand zweier Testsituationen)
- Wie ist die Entwicklung seiner Gebärdensprachkompetenz in Bezug auf die polymorphemischen Verben mit klassifizierenden Handformen sowie die narrativen Strukturen in zwei Episoden einer Erzählung?
- Wo steht seine Entwicklung in der Gebärdensprache in Bezug auf polymorphemische Verben mit klassifizierenden Handformen, ihre Handhabung und narrative Strukturen im Vergleich zu einer erwachsenen, gehörlosen Person? (Vergleich zweier Episoden der gleichen Erzählung)

### **3. Vorüberlegung unter Einbezug theoretischer Grundlagen**

#### **3.1 Spracherwerb in der Lautsprache und in der Gebärdensprache**

##### **3.1.1 Wie Kinder die Lautsprache lernen - Sprachbaum**

Der „Sprachbaum“ (Anhang 2) verdeutlicht, dass sich die Sprache des Kindes (Krone) mit ihren drei Bereichen (Artikulation, Wortschatz, Grammatik) nur dann entwickeln kann, wenn eine Reihe grundlegender Fähigkeiten angemessen ausgebildet ist (Wurzeln: z.B. das Sehen, Hören und die Feinmotorik) und bereits ein Sprachverständnis und die Motivation zum Sprechen (Stamm) vorliegen. Der Baum entfaltet sich nur dann, wenn genügend Wärme und Licht vorhanden sind (Sonne: Akzeptanz und Liebe in der Familie) und das lebensnotwendige Wasser (die tägliche Kommunikation mit dem Kind) genügend Nährstoffe (Sprachanregungen) enthält (Wendlandt, 2000). Die Illustration „Sprachbaum“ repräsentiert den Lautspracherwerb bei hörenden Kindern. Wendlandts Informationen zum Lautspracherwerb der deutschen Sprache bildet die Basis, auf der ich meine Überlegungen zum Erwerb der DSGS aufbauen kann. Ich werde im folgenden Kapitel diskutieren, in wiefern man Wendlandts „Sprachbaum“ auf gehörlose Kinder, welche die Gebärdensprache lernen, übertragen kann.

##### **3.1.2 Der Sprachbaum, übertragen auf den Gebärdenspracherwerb beim gehörlosen Kind**

Nach meiner Meinung kann viel vom lautsprachlichen „Sprachbaum“ Wendlandts auf den Erwerb der Gebärdensprache bei gehörlosen Kindern übertragen werden. Laut Studien über gehörlose Kinder gehörloser Eltern kann man grundsätzlich behaupten, dass es grosse Ähnlichkeiten zwischen den frühen Spracherwerbsstufen der Lautsprache und denen der Gebärdensprache gibt (Woll, 1998; Volterra & Caselli, 1985). Auch Armstrong et al. (1995) bestätigt die Vergleichbarkeit der Abfolge von Entwicklungsstadien, die gehörlose und hörende Kinder während des Spracherwerbs in beiden Sprachen durchlaufen (wie diskutiert in Grieder, 2002).

##### Brabbeln

Viele Forschungen, z.B. von Deuchar (1984), Masatake (2000), Meier (2000) und Goldin-Meadow (1999) bestätigen, dass zu Beginn des ersten Lebensjahres gehörlose Babys mit Zugang zur Gebärdensprache ein Stadium des Brabbeln durchleben. Dies ist dem stimmhaften Lallen von hörenden Babys gleichzusetzen. Die Babys produzieren Gesten, die gebärdeten Sätzen oft sehr ähnlich sind. Es ist aber noch keine linguistisch analysierbare Bedeutung zu erkennen (wie diskutiert in Grieder, 2002).

##### Von der Geste /Vokalisierung zur Gebärde/zum Wort

Prinz und Prinz (1979) behaupteten unter anderem, dass die Gebärdensprache weit vor der gesprochenen Sprache erworben wird. Dies ist widerlegt worden. In Bezug auf die verschiedenen Modalitäten der Gesten bzw. Wörter erscheint die Übergangsphase von der praelinguistischen zur linguistischen Kommunikation in der gesprochenen Sprache klarer (Volterra & Caselli, 1985). Darum hatten einige Sprachforscher anfänglich als „Gebärde“ bezeichnet, was eigentlich als „Geste“ hätte klassifiziert werden sollen. Die Unterscheidung entspricht derjenigen zwischen „Vokalisierung“ und „Wort“ bei hörenden Kindern. In diesem Stadium verwenden hörende wie gehörlose Kinder sowohl die akustische als auch die gestische Modalität. Die Studie von Ackerman et al. (1990) hat gezeigt, dass Kinder, die die Gebärdensprache lernen, in den ersten zwei Lebensjahren einen grösseren Wortschatz entwickeln als Kinder, die die gesprochene Sprache lernen. Diese Differenz besteht aber nur vorübergehend. Hörende Kinder verfügen normalerweise mit 15 Monaten über einen Wortschatz von ca. 10 Wörtern und mit 20 Monaten von etwa 50 Wörtern. Studien der ASL haben erwiesen, dass Kinder beider Sprachen einen ähnlich grossen Wortschatz haben (Baker et al., 2000). Die Bildhaftigkeit (Ikonizität) der Gebärdensprache macht deren Erwerb nicht leichter und lässt diesen auch nicht früher eintreten. Forschungsergebnisse zeigen, dass Kleinkinder beim Erwerb der Gebärdensprache oder der Lautsprache sehr ähnliche Strategien und Prinzipien anwenden. Wie auch das hörende Kind, verlässt sich das gehörlose Kind auf seinen Spracherwerbsprozess und analysiert die Komponenten der Sprache. Dies ist der Fall trotz der Tatsache, dass viele der Formen höchst bildhaft erscheinen und für

einen Erwachsenen einfach zu imitieren wären (Volterra & Caselli, 1985); Baker et al., 2000).

### Erste Sätze

Im Alter von ungefähr 18 Monaten tauchen erste Kombinationen von zwei Wörtern oder zwei Gebärden, also erste Zwei-Wort-Sätze auf. Hörende Kinder mit lautsprachlicher Erziehung produzieren zwar Kombinationen von zwei Wörtern, lassen jedoch die manuellen Gebärden zunehmend weg, die sie im früheren Stadium durchaus verwendeten. Hörende und gehörlose Kinder, die hingegen mit Gebärdensprache in Kontakt sind, produzieren weiterhin Kombinationen von zwei Gebärden (Volterra & Caselli, 1985). Wie bereits erwähnt, haben gebärdende und sprechende Kinder ähnliche Strategien, um ihre erste Sprache zu erwerben. Gehörlose, die die Gebärdensprache erst in der Adoleszenz oder im Erwachsenenalter erwerben, lernen die Sprache gewöhnlich nur unvollständig. Sie wenden eine andere, ganzheitliche Lernstrategie an und passen die Formen der Gebärden an deren Bedeutung an. Kinder benutzen eine Komponenten-Analyse. Wie auch in der Lautsprache übertreffen die Kinder ihre Vorbilder, wenn sie frühzeitig mit der Sprache in Kontakt kommen (Volterra & Caselli, 1985). Becker (2006) betont, dass es keine Belege dafür gibt, dass ein früher Gebärdenspracherwerb den Lautspracherwerb negativ beeinflusst.

### Zusammenfassung

Säuglinge werden mit der Fähigkeit geboren, jede Sprache zu lernen. Welche Sprache sie schlussendlich erwerben, hängt davon ab, welche ihnen angeboten wird (Baker et al., 2000). Kombinationen von Gebärden bzw. Wörtern tauchen ungefähr im selben Alter auf. Obwohl es individuelle Unterschiede gibt, durchlaufen Vorschulkinder beim Erwerb einer gesprochenen Sprache ähnliche Schritte auf der syntaktischen und morphologischen Ebene. Es gibt Belege dafür, dass sich der Erwerb einiger syntaktischer Strukturen über die ersten 10 Lebensjahre erstreckt (Baker et al., 2000). Um die Komponenten der Gebärden wie Handform, Handstellung, Ausführungsstelle, Bewegung, Mimik, Wortschatz und Grammatik altergemäss zu entwickeln, müssen bei gehörlosen sowie hörenden Kindern grundlegende Fähigkeiten angemessen ausgebildet sein. Dazu gehören Fähigkeiten in der Sen-

somotorik, der Kognition und dem sozialemotionalen Bereich. Hörende Kinder profitieren beim Erwerb der Lautsprache vom auditiven Wahrnehmungskanal. Für den Erwerb der Gebärdensprache nutzen gehörlose Kinder das Sehen, die visuellen Informationen und die anderen Sinne mehr und anders als hörende Kinder. Die geistige Entwicklung und die Fähigkeit Sprache zu verstehen, ist eine Voraussetzung, um die Gebärdensprache altergemäss zu erlernen. Auch gehörlose Kinder brauchen tägliche Kommunikation, Information und Sprachanregung, um sich zu entfalten. Es gibt einen engen Zusammenhang zwischen täglichen, sprachlichen Inputs und der sozialemotionalen Entwicklung sowie der Motivation zum Gebärden. Gehörlose Kinder brauchen erwachsene Gehörlose als Sprachvorbilder und den Umgang mit anderen gehörlosen Kindern. Um ihre Zweisprachigkeit und die Doppelkultur zu pflegen und weiter zu entwickeln, brauchen sie auch Zugang zur Gehörlosenkultur. Der Umgang mit der Gebärdensprachschrift<sup>2</sup> unterstützt die Wahrnehmung der verschiedenen Komponenten, die die einzelnen Gebärden und die Gebärdensprachgrammatik beinhalten. Eine wichtige Voraussetzung für gehörlose Kinder bei der Entfaltung der Gebärdensprache ist, dass sie Akzeptanz und Liebe in der Familie erfahren. Jedes gehörlose Kind durchläuft eine individuelle Sprachentwicklung.

Ich bin der Ansicht, dass die Darstellung im Buch „Störungen der Sprachentwicklung“ von Grohnfeldt (1999) sowohl für die Lautsprache als auch für die Gebärdensprache Gültigkeit hat. Grohnfeldt meint, dass die Entwicklungsschwerpunkte verschiedenartig sind und nicht isoliert betrachtet werden können. Es handelt sich um eine integrative Entwicklung, in der sich die verschiedenen Bereiche überschneiden und je nach Altersstufe unterschiedlich gewichtet sind (Anhang 3: Das zugrunde liegende mehrdimensionale Entwicklungsmodell).

---

<sup>2</sup> Die Gebärdenschrift ist eine Art „Alphabet“, eine visuell dargestellte Liste von Symbolen. Das ursprüngliche englische Wort ist Sign Writing.

### **3.1.3 Zeitlicher Ablauf der Gebärdensprachentwicklung und Erwerb der Gebärdensprache**

Viele bisherige Untersuchungen zu Erwerbsprozessen und Lernstrategien, z.B. von Woll (1998) und Volterra und Erting (1990) haben gezeigt, dass gehörlose Kinder gehörloser Eltern der Gebärdensprache auf die gleiche Art und Weise begegnen wie hörende Kinder der gesprochenen Sprache. Im Buch „Sprachstörungen im Kindesalter“ von Wendlandt (2000) gibt es für die Lautsprache zwei verschiedene Darstellungen zum natürlichen Lautspracherwerb. Eine chronologische Abfolge der sprachlichen Altersstufen sowie eine Pyramide mit sprachlichen Beispielen, die beschreiben, was ein Kind in welchem Alter äussern kann (Anhang 4: Übersicht des Erwerbs der deutschen Lautsprache). Diese Übersicht über die Lautsprache kann einen Anhaltspunkt bieten, um sich in der Entwicklung der Gebärdensprache zu orientieren.

Es gibt Studien, die auf Untersuchungen mit Kindern gehörloser Eltern basieren, welche von Geburt an mit der Gebärdensprache in Kontakt waren (Baker et al., 2000). Man kann davon ausgehen, dass Kinder mit Eltern, die die Gebärdensprache nicht fließend beherrschen, diesem Muster nicht entsprechen. Eine Untersuchung zur American Sign Language (ASL) von Mayberry und Eichen (1991) hat jedoch gezeigt, dass es keinen Unterschied gibt zwischen Kindern, die von Geburt an Kontakt zur ASL hatten und denjenigen, die eine fließende ASL ab dem zweiten Lebensjahr angeboten bekamen (wie diskutiert in Baker et al., 2000). Ich denke, es wäre interessant, diese Studie unter Berücksichtigung verschiedener, wichtiger Einflussfaktoren über eine längere Zeit hinweg zu verfolgen. Im Anhang 5 folgt eine Übersicht des Erwerbs der britischen Gebärdensprache von Woll (1998).

Zwischen sechs bis zehn Jahren lernt ein Kind das Erzählen von Geschichten. Bis dahin sind die meisten Satzstrukturen erworben. Um eine Geschichte zu erzählen, muss ein Kind die Satzstrukturen kombinieren, verschiedene Rollen einnehmen und einen inhaltlichen Zusammenhang herstellen. Diese Fertigkeit entwickelt es in den letzten Phasen der Entwicklungsperiode (Woll 1998). Es wäre interessant, in

einer umfassend angelegten Studie die einzelnen Entwicklungsstufen, die für die britische Gebärdensprache (BSL) festgestellt wurden, mit der DSGS zu vergleichen. Eine Gegenüberstellung könnte Aufschluss über den Gebärdenspracherwerb eines gehörlosen Kindes in DSGS in den verschiedenen Stadien geben.

### **3.1.4 Kriterien für eine altersgemässe sprachliche Entwicklung**

Für die Lautsprache gibt es Orientierungsmöglichkeiten, um einzuschätzen, ob ein Kind über eine altersgemässe oder über eine „abweichende“, Sprachentwicklung verfügt (Wendlandt (2000)). Wie bereits erwähnt, gibt es für die DSGS leider wenig Forschung darüber, wie der Gebärdenspracherwerb verläuft. Wir wissen nicht genau, was ein Kind jeweils am Ende der ersten Lebensjahre beherrschen sollte, damit seine Sprachentwicklung als altersgemäss bezeichnet werden kann.

Allerdings kann eine Übersicht über den Gebärdenspracherwerb hilfreich sein, um sich ein besseres Bild zu machen. Ich habe mich oben bereits auf Baker et al. (2000) und seine Aussage bezogen, dass der Erwerb von Gebärden und Wörtern bei gehörlosen wie hörenden Kindern im gleichen Alter erfolgt. Es gibt selbstverständlich individuelle Unterschiede. Zudem werden die meisten syntaktischen und morphologischen Strukturen später in der Schule noch weiter ausgebaut. Für die Förderung ist es wichtig zu wissen, ob ein Kind einen Rückstand in der Gebärdensprache hat und was der Grund dafür sein könnte. Handelt es sich um eine „Sprachstörung“ oder ein Problem mit der sensomotorischen Integration (Kombination der sensomotorischen Entwicklung, der sozialemotionalen Entwicklung und der geistigen Fähigkeiten)? Oder wurde die bisherige Gebärdensprachförderung zu wenig oder zu spät an- und eingesetzt? Wir wissen wenig über Sprachstörungen in der Gebärdensprache. Meine Vermutung ist, dass es oft einen engen Zusammenhang zwischen den Sprachstörungen in der Lautsprache und denjenigen in der Gebärdensprache gibt. Die DSGS ist, wie die gesprochene Sprache, auf verschiedenen Ebenen linguistisch strukturiert. Mit einer Forschungsarbeit kann man herausfinden, ob ein Kind auffällige grammatische Fehler macht und welcher Typ Fehler es ist. Das Ergebnis einer solchen Analyse zeigt, was



gefördert werden sollte. Am Sprachbaum wird erkennbar, dass Störungen des Sprechens (des Gebärdens) und der Sprache, die in der Krone zu erkennen sind, eine Stärkung anderer Partien des Baumes erfordern. Auch die individuellen Umweltbedingungen müssen hierfür zum Teil verändert werden.

### 3.2 Polymorphemische Verben und klassifizierende Handformen in Gebärdensprachen

Wie in der Einleitung bereits erwähnt, liegt mein Fokus auf der Entwicklung der Gebärdensprachkompetenz eines Jungen in Bezug auf polymorphemische Verben mit klassifizierenden Handformen. Um für meine Forschung Klarheit über die polymorphemischen Verben mit klassifizierenden Handformen zu schaffen, braucht es eine klare Definition, denn es existieren dazu verschiedene Begriffe und Meinungen.

Padden (1988b, 1990) hat die Verben in der ASL in drei Kategorien unterteilt: einfache Verben, übereinstimmende Verben und Raumverben. Diese Gruppen unterscheiden sich in ihrer Bedeutung. Ausserdem argumentiert Padden, dass die übereinstimmenden Verben von der Person und der Anzahl beeinflusst werden, während die Markierungen der Raumverben eine lokale Bedeutung haben (Engberg-Pedersen, 1993). Boyes Braem (2003) zeigt in Anhang 7 eine Übersicht zu den drei Verbgruppen in der Deutschschweizerischen Gebärdensprache. Engberg-Pedersen (1993) schreibt, der grosse Unterschied in der dänischen Gebärdensprache bestehe zwischen den „polymorphemischen bzw. den nicht-polymorphemischen Verben“ und den „übereinstimmenden Verben“, die zur letzteren Gruppe gehören. Polymorphemische Verben können die Morpheme der Bewegung einschliessen, die in den übereinstimmenden Verben nicht erkannt werden.

„Klassifizierende Verben“ sind als eine Unterklasse der Gruppe der „Raumverben“ zu betrachten. Wie bei anderen Raumverben sind die Richtung und Art der Bewegung bei diesen Verben signifikant. Zusätzlich dient die Handform zur Repräsentation einer Gruppe (oder einer Klasse) der nominalen Referenz. Sie alle haben eine Art visueller Merkmale gemeinsam (Boyes Braem, 2003). Die Theorie der

„Klassifikatoren“ kommt aus der Forschung in den Lautsprachen. Dieser Begriff wurde in den letzten Jahren das Thema vieler Diskussionen unter den Gebärdensprachforschern. Zunächst wird eine kurze Erläuterung zum Begriff „Klassifikator“ in der Lautsprachtheorie gegeben. Dann wird auf weitere Autoren, die sich ebenfalls mit relevanten Aspekten von Klassifikatoren beschäftigt haben, eingegangen. Abschliessend richte ich meine Aufmerksamkeit auf Boyes Braems Arbeit (2003, 2004a, 2004b, 2005a, 2005b). Ihre Definitionen und Begriffe bilden die Basis für die vorliegende Arbeit. Boyes Braem hat bereits viel über die DSGS geforscht und Gebärdensprach-Lernmaterial wie die Gebärdensprachkursstufen 1-4 des SGB<sup>3</sup> entwickelt.

#### 3.2.1 Zum Begriff *Klassifikator* in der Laut- und Gebärdensprache

##### Klassifikator in der Lautsprache

In vielen Lautsprachen gibt es eine strikt vorgeschriebene und obligatorische Differenzierung männlicher und weiblicher Formen oder der „Du“-Form und der Höflichkeitsform „Sie“. In einigen Lautsprachen werden Faktoren obligatorisch angegeben, die aussagen, ob ein Gegenstand gross oder klein, schwer oder leicht, gerade oder krumm und dick oder dünn ist. Zudem werden die Oberflächenbeschaffenheit, die räumliche Orientierung und beispielsweise die Fahrzeugklasse markiert. Die gesprochene amerikanische Indianersprache Navajo benutzt solche Strukturen. In den Morphemen ihrer Verben werden viele dieser physikalischen Eigenschaften ausgedrückt. So informiert man beispielsweise über Geld, das irgendwo liegt, gleichzeitig auch darüber, welche Form und Konsistenz das Geld hat, z.B. ob es sich um Münzen, Noten oder einen Geldstapel handelt. Dabei wird dem Verb *liegt* (si) ein Morphem beigefügt (Boyes Braem, 1995).

##### Klassifikator in der Gebärdensprache

Der Begriff Klassifikator tauchte in der Gebärdensprachlinguistik das erste Mal bei Frishberg (1975) auf. Sie hält fest, dass ein Klassifikator durch die Handform und Handstellung realisiert wird und für eine Gruppe von Nomen mit den gleichen semantischen Merkmalen steht.

<sup>3</sup> SGB = Schweizerischer Gehörlosenbund. Die GS-Media, Zürich, hat vier Lern-CDs für die Gebärdensprachkurse des SGBs entwickelt.

Klassifikatoren drücken hier mit einer speziellen Handform eine Einheit von Verben der Bewegung aus. Frishberg vergleicht Klassifikatoren der Gebärdensprache nicht mit denjenigen der Lautsprache. In späteren Studien hingegen wurden sie mit anderen Sprachen, wie z.B. dem oben erwähnten Navajo verglichen. Die Anwendung der Klassifikatorgebärden ist meist produktiv. Sie sind ausserdem zerlegbar. Supalla und andere Linguisten haben diese Definition übernommen (Engberg-Pedersen, 1993).

### 3.2.2 Weitere Klassifikatorsysteme für die Gebärdensprachen

Hong (2001) erstellte für seine Masterarbeit eine Tabelle, die einen groben Überblick über diverse Einteilungen von Klassifikatoren verschiedener Autoren gibt (Anhang 6: Weitere Klassifikatorsysteme). Als Ergebnis ist zu erkennen, dass verschiedene Gebärdensprachen anscheinend sehr ähnliche Klassifikatorstrukturen aufweisen. Die meisten Autoren analysieren diese allerdings unterschiedlich. Was alle aber identisch verwenden, sind die von Supalla (1986) beschriebenen semantischen Klassifikatoren. Obwohl unterschiedliche Bezeichnungen gebraucht werden, handelt es sich um das gleiche Phänomen, nämlich eine Handform, die ein Objekt als Ganzes darstellt und durch seine Stellung und Bewegung die Lage und Position des Referenzobjektes widerspiegelt.

### 3.2.3. Polymorphemische Verben mit klassifizierenden Handformen von Boyes Braem

Boyes Braem (2003) liefert eine Übersicht über die Verben in der Deutschschweizerischen Gebärdensprache. Nach Padden (1990) teilt sie die Verben der DSGS in drei Gruppen ein: einfache Verben, Übereinstimmungsverben und Raumverben (Anhang 7: Drei Verbgruppen in der DSGS) und gibt Beispiele für die einzelnen Gruppen. Boyes Braem (2003) beschreibt, ähnlich wie Engberg-Pedersen (1993), die Raumverben genauer und unterscheidet schwache und starke polymorphemische Raumverben. Schwache polymorphemische Verben beziehen sich auf die Raumverben, in denen die räumliche Referenz an einem Platz ist. In schwachen polymorphemischen Verben gibt es keine Möglichkeit für eine Änderung der Handform. Bei starken

polymorphemischen Verben können nicht nur die räumlichen Komponenten, sondern auch die Art und Weise der Bewegung und im Besonderen die Handform (und Handstellung) modifiziert werden, um neue oder andere Bedeutungen zu markieren. In meiner Arbeit befasste ich mich mit den stark polymorphemischen Verben. Sie stehen in Zusammenhang mit Eigenschaften wie Ort sowie Art und Weise der Bewegung und der Handform. Ich werde vorwiegend Begriffe aus Boyes Braems Diskussion über die DSGS verwenden. Boyes Braem (2004a, 2004b, 2005a, 2005b) teilt die polymorphemischen Verben mit klassifizierenden Handformen in die folgenden Gruppen ein: a) *Sich-befinden-* und *Sich-bewegen-Verben* und b) *Handhabung* (HH). Boyes Braem (2004b) gibt eine Übersicht über die klassifizierenden Handformen (Anhang 8: Klassifizierende Handformen).

#### Sich-befinden- und Sich-bewegen-Verben

**Sich-befinden-Verben (Sbf)** (mit deutschen Bedeutungen wie „stehen“ und „liegen“) sind polymorphemische Verben mit klassifizierenden Handformen. Bei diesen Verben stellen die Handformen mehrere verschiedene Objektklassen dar: u.a. *grosse Fahrzeuge* wie Autobusse, Lastwagen, Züge; *zweirädrige Fahrzeuge* wie Fahrräder, Mofas; *Personen oder Tiere*. In diesem Fall verhält sich die Handform innerhalb des Verbs wie ein Ersatz, eine Proform für dieses Objekt. (z.B. für „Auto“ oder „Velo“ steht - lautsprachlich ausgedrückt - die Proform „es“, für „Person“ die Proform „sie“.) (Boyes Braem, 2004a, Linguistischer Kommentar, S. 8) (Anhang 9: Beispiele für Sich-befinden-Verben). **Sich-bewegen-Verben (Sbw)** sind auch polymorphemisch. Viele Handformen, die verwendet werden, um die Objektklassen der Sich-befinden-Verben auszudrücken, können auch für Verben verwendet werden, welche die Bewegung der Objekte anzeigen (Sich-bewegen-Verben), so z.B. in Sätzen mit dem Inhalt: „Es (das Auto, das Velo) fährt, und sie (die Person) geht zu Fuss.“ (Boyes Braem, 2004a, Linguistischer Kommentar, S. 8). Die Handstellung ist oft ein wichtiger Teil der klassifizierenden Form. Die gleiche Handform in einer anderen Handstellung kann eine andere Klasse des Objekts andeuten; z.B. repräsentiert die V-Handform eine Person, die läuft oder das Schneiden mit der Schere oder die elektrische Verbindung für die Trambahn. Andere Morpheme in dieser Verbgruppe, die zusätzliche semantische oder grammatikalische Informationen liefern

können, sind die Ausführungsstelle, die Bewegung (Richtung, Art und Weise) und die Mimik (Boyes Braem, 2004a) (Anhang 10: Beispiele für Sich-bewegen-Verben). **Klassifizierende Handformen für Tiere und Menschen:** Die räumlichen Positionen und Bewegungen von Tieren können mit einer Gruppe von Handformen mit Sich-befinden- und Sich-bewegen-Verben dargestellt werden. „Die Beschreibung typischer Körperbewegungen von Tieren kann dazu dienen, verschiedene Verhaltensweisen und Zustände von Tieren wie Angst, Interesse, Aggressivität, Müdigkeit usw. auszudrücken. Für solche Beschreibungen von Tieren (wie auch von Menschen) werden in der DSGS auch Formbeschreibungen verwendet“ (Boyes Braem, 2005a, Linguistischer Kommentar, S. 12) (Anhang 11: Beispiele für klassifizierende Handformen für Tiere). Körperteil: „Das Verhalten oder der Zustand eines Hundes wird in der DSGS beispielsweise so beschrieben, indem Schwanz/Rute, Ohren, Zunge und Blickrichtung porträtiert werden. Manche dieser Beschreibungen sind treffende physische Beschreibungen, andere sind stereotype Wiedergaben von Bewegungen, die typisch menschlichem Verhalten nachempfunden sind“ (Boyes Braem, 2005a, Linguistischer Kommentar, S. 12). Beim Menschen ist dies zum Beispiel das Blinzeln, die Augen, die Blickrichtung oder die Haare etc.. Bewegungsart: „Damit kann man zeigen, wie sich verschiedene Tiere auf dem Boden, im Wasser und in der Luft fortbewegen. Dazu werden klassifizierende Handformen für die Tiere verwendet, die sich oft auf die Form ihrer Füße beziehen. Die Bewegungskomponente der jeweiligen Sich-befinden- oder Sich-bewegen-Verben spiegelt die stereotype Art und Weise, in der sich das Tier bewegt“ (Boyes Braem, 2005a, Linguistischer Kommentar, S. 12). Für Menschen gilt dasselbe.

#### Handhabende Verben

Die Handhabung bedeutet die Benützung verschiedener klassifizierender Handformen, die sich auf andere Gegenstände, z.B. mit runder und breiter Oberfläche beziehen. Als Ausdruck der Manipulation (Handhabung) von Objekten stehen gewisse Handformen für Gruppen oder Klassen von Objekten sowie für deren Manipulation, wie z.B. eine Hand, ein Instrument, ein Werkzeug. Diese Art von Verb wird als klassifizierendes Verb bezeichnet, da die Handform eine Klasse von Objekten darstellt. Zunächst muss das Objekt anhand der entspre-

chenden Gebärden genau identifiziert werden, z.B. ein Apfel. Anschliessend wird im „handhabenden“ Verb eine Handform verwendet, welche kleine runde Objekte als entsprechende Gruppe darstellt, zu der auch „Apfel“ gehört. Dadurch unterscheiden sich die Sätze „Ich gebe ihm den Apfel.“ von „Ich gebe ihm den Bleistift.“ oder „Ich gebe ihm das Buch.“ aufgrund ihrer verschiedenen „handhabenden“ Handformen (Boyes Braem, 2004a).

#### Mimik und Bewegung bei Sbw-, Sbf- Verben und HH

Die Mimik ist in meiner Fragestellung nicht zentral. Weil polymorphemische Verben (Sich-befinden-, Sich-bewegen-Verben und Handhabung) aber aus mehreren Komponenten (Morphemen) zusammengesetzt sind, können sie mehrere und verschiedene Bedeutungen gleichzeitig ausdrücken. Darum ist ein grundlegendes Wissen über Mimik und Bewegung in Bezug auf polymorphemische Verben mit klassifizierenden Handformen nötig. Die Wahl der Handform hängt z.T. davon ab, aus welcher Distanz eine Bewegung beobachtet und beschrieben wird. Nahe Objekte müssen z.B. mit der jeweils passenden klassifizierenden Handform repräsentiert werden. Für weit entfernte Objekte wird in der DSGS für alle Objekte die Handform mit ausgestrecktem Zeigefinger und der passenden Richtung verwendet. Zusätzlich zu diesen manuell dargestellten Adjektiven bzw. Adverbien existieren spezifische Gesichtsausdrücke, die anderen Gebärden eine adjektivische oder adverbiale Bedeutung hinzufügen. Adjektivische Informationen zu einem polymorphemischen Verb, z.B. wie sich ein Objekt bewegt, werden oft durch die Art der Bewegung der Hand und einen dazugehörigen Gesichtsausdruck vermittelt. Dadurch kann zum Beispiel das Sich-befinden-Verb „fallen“ unterschiedliche Bewegungen ausdrücken, je nachdem, wie gross oder schwer das beschriebene Objekt ist und je nachdem, worauf es fällt (harter oder weicher Untergrund, Wasser, usw.). Gebärdende Personen ergänzen polymorphemische Verben fast immer mit Mundformen, die die Art der Bewegung näher beschreiben. Wenn diese Komponente weggelassen wird, fehlt dem Verb ein wichtiger Teil an Information (Boyes Braem, 2005b). Bezieht sich ein Handlungsablauf immer auf dasselbe Subjekt, so werden in der Gebärdensprache die einzelnen Sequenzen meist in einem Satz zusammengefasst. Dazu werden oft Sbf-Verben und Sbw-Verben mit klassifizierenden Handformen verwendet. Mit

den Komponenten solcher Verben werden die Grundform des Verbs (vorwärtsgehen, stoppen etc.) und grobe Richtungsangaben angezeigt, nicht aber der genaue Verlauf einer Bewegung (Boyes Braem, 2005b).

### 3.2.4 Der Erwerb der Klassifikation in der Gebärdensprache

Kantor (1980) hat eine Studie verfasst mit dem Ziel, die Daten der Entwicklungsstadien zu erheben, die gehörlose Kinder beim Erwerb der erwachsenen Form der pronominalen Klassifikatoren in ASL durchleben. Es wurden Daten über die Produktion, die Auffassungsgabe und die Nachahmung in der Gebärdensprache bei neun Kindern zwischen drei bis sieben Jahren gesammelt. Alle neun Kinder sind genetisch bedingt gehörlos und haben gehörlose Eltern. In allen Fällen wurden die Klassifikatoren viel später beherrscht als zuvor angenommen. Es wurden Beweise für Sequenzen der Entwicklung gefunden und entdeckt, dass die Erwerbsstrategien in der Gebärdensprache ähnlich sind wie diejenigen in der gesprochenen Sprache unter hörenden Kindern. Der Einsatz von Klassifikatoren ist linguistisch kompliziert und die gebärdende Person muss die richtigen syntaktischen, semantischen und phonologischen Informationen wählen, um die korrekte Funktion der Klassifikation auszudrücken. Es wurden Daten von kindlichen, spontanen Äusserungen in der Gebärdensprache, ausgewählte Videoaufnahmen mit Nachahmungen und Daten zur Auffassungsgabe gesammelt. Der Test beinhaltete nur drei Klassifikatoren: Klassifikatoren für Fahrzeuge, Zweibeiner und hohe, aufrechte Objekte.

Eine wichtige Erkenntnis dieser Studie ist, dass der Ablauf der Entwicklung von den linguistischen Fähigkeiten und nicht von der Motorik abhängig ist. **Der jüngsten Gruppe (3;0-3;11)** war es möglich zu erkennen, wann ein Klassifikator benötigt wurde. Sie konnten bestimmte Handformen für die Klassifikatoren nicht verwenden, obwohl sie dieselbe Handform in lexikalisch einfachen Gebärden einsetzen konnten. Die Kinder zeigten aber eine Auffassungsgabe bei gewissen Klassifikatoren, die sie den Testsituationen zur Nachahmung zuordnen konnten, in denen sie diese bereits verwendet hatten. **Die mittlere Gruppe (5;8-6;0)** zeigte eine semantische Erweiterung in der Kategorie der Fahrzeuge und der syntaktischen Umwelt, in welcher der Klas-

sifikator eingebettet war. Klassifikatoren für hohe, aufrechte sowie zweibeinige Objekte wurden immer noch beschränkt verwendet. **Die älteste Gruppe (6;0-7;0)** benutzte die Dreier-Handform für Fahrzeuge (Autos, Züge, Lastwagen, geparkte Autos) noch häufiger und variantenreicher im Kontext. Die Klassifikatoren für hohe, aufrechte Objekte wurden durchwegs benutzt. Der vierte Klassifikator, d.h. jener für statische Objekte, wie Brücken, wurde von den Probanden spontan verwendet. Der zweibeinige Klassifikator tauchte - noch mit Orientierungs- und Bewegungsveränderungen - nun regelmässiger auf. Die Daten zur Auffassungsgabe und der Nachahmung stützten sich auf dem Modell ab, das sich in den Beobachtungen zur Produktion abgezeichnet hat (Kantor, 1980). Ich werde im Kapitel 5.2.3 einen Vergleich machen zwischen Toms Produktion der klassifizierenden Handformen und den narrativen Strukturen mit anderen gehörlosen Kindern. Dabei beziehe ich mich auch auf Forschungen von Schick (1990), Supalla (1982), Newport und Meier (1986) und Berman et al. (1994).

### 3.3 Narrative Aspekte

Da ich für meine Forschungsarbeit eine Bildergeschichte benutze, müssen die Erzählstrukturen betrachtet werden. Obwohl narrative Strukturen in meiner Forschungsfrage nicht zentral sind, müssen theoretische Grundlagenkenntnisse über narrative Strukturen vorhanden sein. Wie schon in der Fragestellung erwähnt, wähle ich zwei Episoden aus der Erzählung des gehörlosen Schülers. Die beiden Videoaufnahmen, die ich in einer Abfolge von 16 Monaten aufgenommen habe, werde ich dann miteinander vergleichen. Ausserdem vergleiche ich die Erzählung des Schülers mit derjenigen einer erwachsenen gehörlosen Person. Die narrativen Strukturen können auch auf die Gebärdensprachgrammatik, insbesondere auch auf die polymorphemischen Verben mit klassifizierenden Handformen und ihre Handhabung einen Einfluss haben. Die Überlegungen werden stets mit Angaben aus der Literatur ergänzt. Zuerst wird der Begriff „Narrative Aspekte“ diskutiert. Danach wird auf den Erwerb der narrativen Strukturen in der Lautsprache und der Gebärdensprache eingegangen. Ausserdem werden ähnliche Studien über den Erwerb der narrativen Fähigkeiten

beschrieben. Es folgt eine Einführung in typische Narrativstile, die für die Forschung von Bedeutung sind.

### **3.3.1 Narrative Strukturen**

Herman (2006) definiert den Begriff „narrativ“ als eine Mitteilung, die Besonderes einer Handlung, eines Vorfalls oder eines Ereignisablaufes einer Erzählung beschreibt. Das Narrative ist ein wichtiger Teil der Kommunikation in allen Sprachen einschliesslich der Gebärdensprache. Es gibt verschiedene Narrativstile und eine beschränkte Anzahl von strukturierten Mustern. Im Rahmen der Entwicklung eines Kindes ist es wichtig, einen realistischen Kontext zum „Sprachgebrauch“ zu geben. Die narrativen Strukturen repräsentieren eine allgemein geschätzte akademische Errungenschaft, der bei der Bildung und der Entwicklung der Lese – und Schreibfähigkeit bei Hörenden viel Beachtung geschenkt wird. Diese Fähigkeiten werden während der ersten Schuljahre entwickelt. Vercaingne-Ménard et al. (2001) schreiben, dass Kinder über ihre eigenen Assoziationen zu einer Geschichte erste Entwicklungssprünge machen und danach erste Sequenzen selber beschreiben. Im Alter von ungefähr sechs oder sieben Jahren verwenden sie schlussendlich korrekte narrative Strukturen. Eine gut formulierte Geschichte kann mit Hilfe der Narrativgrammatik beschrieben werden. Diese besteht mindestens aus einer kompletten Episode, die ein Ereignis mit Tätigkeiten und zumindest einer Konsequenz beinhaltet.

### **3.3.2 Erwerb der narrativen Strukturen in der Lautsprache**

Herman sagt, dass die meisten Forschungen auf Untersuchungen mit hörenden englischsprachigen Kindern basieren. Es gibt wenig Wissen über narrative Strukturen bei gehörlosen Kindern (Herman, 2006). Herman (2006) und Vercaingne-Ménard et al. (2001) beschreiben den Ablauf des Erwerbs der narrativen Strukturen in der Lautsprache. Berman et al. (1994) haben eine umfassende linguistische Forschung in fünf verschiedenen, gesprochenen Sprachen (Englisch, Deutsch, Spanisch, Hebräisch und Türkisch) durchgeführt. Sie benutzten das Bilderbuch; „Frosch, wo bist du?“ von Mayer (1969), um verschiedene linguistische Elemente der Sprachen zu erforschen und zu ver-

gleichen. Sie haben unter anderem auch die Entwicklungsfähigkeit der narrativen Strukturen unterschiedlicher Altersgruppen in diesen Sprachen erforscht. Eine Bildergeschichte wie „Frosch, wo bist du?“ bietet als textfreies Testmaterial gute Voraussetzungen dafür, dass die Erzähler frei sind, die Perspektiven der Ereignisse eigenständig zu wählen. Es gibt keine einfache, „objektive“ Erzählung. (Siehe Anhänge 13 und 14 für den Überblick der Entwicklung der narrativen Strukturen in der Lautsprache.)

### **3.3.3 Erwerb der narrativen Strukturen in der Gebärdensprache**

Herman (2006) zitiert Morgan (1999, 2002), wonach es nur beschränkte Forschungen über narrative Strukturen von Erzählungen erwachsener Gebärdenden gebe. Laut Gray und Hosie (1996) haben gehörlose Kinder mit spätem Zugang zur Sprache Schwierigkeiten mit der Entwicklung der narrativen Strukturen. Es gibt nur wenige Untersuchungen, z.B. von Loew (1984), Morgan (1998) und Morgan und Woll (2003) mit Kindern im Alter von 4 bis 12 Jahren, deren Erstsprache die Gebärdensprache ist (wie diskutiert in Herman, 2006). Es folgt ein Überblick von Herman (2006) über die narrativen Strukturen der Gebärdensprache (Tabelle 1):

Alter	Entwicklung der narrativen Strukturen
3 Jahre	<ul style="list-style-type: none"> <li>Der Gebrauch der Referenz ist unklar, mit geringer Benützung des Gebärdenraumes, um die Identität oder Handlung des Charakters klarzumachen.</li> </ul>
4-6 Jahre	<ul style="list-style-type: none"> <li>Klassifikatoren für Personen und Objekte werden in Sätzen, nicht aber innerhalb des Gebärdenraumes bei Sätzen referentiell benutzt. Z.B. wurden mehrere Referenten am gleichen Ort gezeigt.</li> <li>Fehlende Einführung des Charakters; Mangel an Klarheit der Charaktere; kann nur auf einen Charakter fokussieren.</li> <li>Schwierigkeiten, die narrative Zeitvorgabe einzuhalten.</li> </ul>
7-10 Jahre	<ul style="list-style-type: none"> <li>Verbesserung in der Referenz; nach wie vor Schwierigkeiten, lange Ausführungen durchzuhalten.</li> <li>Beschreibung von Handlungen verschiedener Charakteren nacheinander in überschneidenden Gebärdenräumen; kein Hinweis, dass die Ereignisse gleichzeitig sind.</li> </ul>
11-13 Jahre	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vollständiges Beherrschen des Rollenwechsels.</li> </ul>

Tabelle 1: Übersicht über den Erwerb der narrativen Strukturen in der Gebärdensprache (Herman, 2006) Siehe auch Anhang 13.

Nach Herman (2006) wurden in einer Studie von Herman et al. (2004) Erzählungen von 75 gehörlosen, gebärdenden Kindern im Alter von 4;01 bis 11;07 Jahren gesammelt, um die Entwicklung der narrativen Inhalte, der Struktur und Grammatik der BSL zu untersuchen. Ziel war es, eine standardisierte Norm über die narrative Entwicklung zu erhalten. Die Probanden waren 41 Mädchen und 34 Knaben. Bei 30 Kindern war ihre Erstsprache die Gebärdensprache (25 DCDP<sup>4</sup> und 5 HCDP<sup>5</sup>). 43 Kinder stammten aus hörenden Familien, von denen die eine Hälfte bilingual geschult wurde und die andere Hälfte mit Total Kommunikation (TC<sup>6</sup>) aufwuchs. Zur Datenerhebung mussten die Kinder einen Dialog in der Gebärdensprache auf Video anschauen. Anschliessend erzählte jedes Kind den Ablauf nach und beantwortete sechs Fragen zum Film. Diese wurden ihm von einem Erwachsenen

<sup>4</sup> DCDP (Deaf Children of Deaf Parents) = Gehörlose Kinder gehörloser Eltern

<sup>5</sup> HCDP (Hearing Children of Deaf Parents) = Hörende Kinder gehörloser Eltern

<sup>6</sup> TC (Total Communication) = "Totale Kommunikation",

gestellt, dessen Erstsprache die Gebärdensprache ist. Die Erzählung der Kinder wurde auf Video aufgenommen und u.a. nach narrativen Strukturen analysiert. Dazu wurden folgende Aspekte genauer betrachtet:

- Beschreibung der Situation durch narrative Episoden
- Zusammenhängende Ereignisse
- Höhepunkt der Geschichte
- Konsequenz nach dem Höhepunkt
- Beurteilung der kindlichen Reaktion auf die Geschichte
- Chronologie.

Herman et al. (2004) fokussieren bei ihrer Analyse auf die Grammatik der BSL, auf räumliche Verben (inkl. Klassifikatoren), übereinstimmende Verben, Aspekt, Art und Weise sowie Referenzwechsel (Rollenwechsel). Sie kommen zu der Schlussfolgerung, dass die Fähigkeiten narrative Strukturen in BSL effizient einzusetzen, mit fortschreitendem Alter deutlich zunehmen. Erstsprachige Gebärdende zeigen stetige Fortschritte, während DCHP<sup>7</sup> mit bilingualer oder TC-Erziehung eine weniger gleichmässige Entwicklung durchlaufen. Die Resultate zeigen Zusammenhänge mit dem Geschlecht (Mädchen zeigen bessere Leistungen), dem Grad des Hörverlustes des Kindes und den Erfahrungen mit BSL. Wie bei hörenden Kindern tauchen die ersten Komponenten der narrativen Strukturen nicht immer im gleichen Alter auf. Der Aspekt der Orientierung ist bei jüngeren Kindern weniger vorhanden. Der Höhepunkt wird in fast allen Erzählungen beschrieben. Die Länge der Geschichte und die Chronologie verbessern sich schrittweise mit dem Alter (wie diskutiert in Herman, 2006).

### 3.4 Referenz in klassifizierenden Handformen und narrativen Strukturen

Morgan (1999) schreibt: Gebärdensprachen werden im Raum und um den Körper des Gebärdenden herum artikuliert. Die Konstruktionen haben ein reiches Referenzsystem, das die linguistischen, topografi-

<sup>7</sup> DCHP (Deaf Children of Hearing Parents) = Gehörlose Kinder hörender Eltern

schen und auch gegenständlichen Räume ausnutzt. Die Beschreibung von laufenden Szenen, in denen zwei oder mehrere Ereignisse gleichzeitig auftreten, verlangt eine klare Struktur. In der Erzählung ordnen die Gebärdenden den Ablauf oder benutzen eine klare Erzählform, um den Zuschauer durch den Diskurs zu führen. Dabei wird die Erzählung durch verschiedene Szenen bewegt. Eine komplette Erzählung beinhaltet die Aktivierung von Räumen und die zusammenhängende Bewegung durch diese Räume. Eine Erzählung in der Gebärdensprache hat drei überlappende referentielle Bezugssysteme. Die drei gegenständlichen Räume sind:

1. **Erzähler-Raum:** Der Erzähler beschreibt die Information mit einem klaren Blick zu seinen Zuschauern. Dies gilt besonders für das Setting der Szene, die erste Nennung der Protagonisten, die Handlungsmotivation und die geeignete Einführung. Dieser Raum wird während der ganzen Erzählung hindurch für Verständniskontrollen und Füllinformationen benutzt. Er kann mit den fixierten und veränderten referentiellen Bezugssystemen interagieren.
2. **Das fixierte referentielle Bezugssystem** wird für den Aufbau der Szene verwendet. Dies beinhaltet den topografischen Raum, die Bewegung der Referenzen durch die Klassifikation und pronominale Punkte an räumlichen Orten. Der Blick in Richtung der Hände markiert den Gebrauch der Klassifikation. Dieser Raum interagiert mit dem veränderten referentiellen Bezugssystem im Austausch.
3. **Das veränderte referentielle Bezugssystem** wird hauptsächlich im Dialog und bei der Beschreibung von Aktionen und Gedanken der Protagonisten benutzt. Die Bewegung eines veränderten referentiellen Bezugssystems wird normalerweise durch die Blickrichtung oder nicht-manuelle Markierungen begleitet, die den Orten folgen, die im topografischen Raum bzw. im fixierten referentiellen Bezugssystem aufgebaut wurden (Morgan, 1999).

Morgan schreibt weiter, dass sich die bisherige Arbeit über Referenzen in der Gebärdensprache vorwiegend auf die Analyse in der ASL konzentriert hat. Arbeiten über die BSL (Brennan, 1986) und andere

europäische Gebärdensprachen (Engberg-Pedersen, 1995 ; Pizzuto, 1990) haben die allgemeine Erkenntnis gebracht, dass morphologische Mechanismen innerhalb des umgebenden Raumes und auf dem Körper des Gebärdenden benutzt werden (wie diskutiert in Morgan, 1999). Morgan hält weiter fest, dass u.a. laut Slobin (1996) in der Literatur die Markierung der Gleichzeitigkeit von Interesse sei. Nach Bamberg (1987), Hickmann (1994) und Jisa und Kern (1997) werden bei der Beschreibung der Enkodierung, wenn der Diskurs gleichzeitig verläuft, Begriffe aus dem Vorder- und Hintergrund der Ereignisse benutzt. Normalerweise ist das Hintergrundgeschehen ein kontinuierliches Ereignis dem gegenüber ein Vordergrundereignis auftritt. Der Gebrauch der zeitlichen Markierung, um ein Durcheinander der Hintergrund- und Vordergrundereignisse zu vermeiden, wird diskutiert, um den Aufmerksamkeitsfluss für Erzähler und Zuschauer zu regeln (Tomlin, 1987). Der Gebrauch der Markierungen, um die Gleichzeitigkeit zu veranschaulichen, bezieht sich auf die Absicht des Erzählers, verschiedene laufende Ereignisse, die gleichzeitig passieren, zu beschreiben. Im Englischen ist es gebräuchlich, die bildlichen und zeitlichen Markierungen der Verb-Morphologie zu benutzen, um Hintergrund und Vordergrund zu markieren; z.B. „Als er (der Junge) schlief, kletterte der Frosch aus dem Gefäß“ (Berman et al., 1994). Silvia (1991) schlägt die Markierungen folgender Konjunktionen vor, um das Kontinuum der Gleichzeitigkeit zu bilden: „wenn“, „während“ und „als“. Die vorausgehende Beschreibung eines reichen referentiellen Systems in der BSL gibt dem Gebärdenden im Gegensatz zum lautsprachlichen Erzähler die Fähigkeit, Ereignisse in einer dramatischen und besonderen Form zu berichten (wie diskutiert in Morgan, 1999).

Morgans (1999) Studie war auf den Gebrauch des gebärdenden Raumes fokussiert, um über die Gleichzeitigkeit vorkommender Ereignisse in freien Erzählungen zu berichten. Er benutzte das Buch „Frosch, wo bist du?“ von Mayer (1969) und untersuchte den Aufbau der Szene und die Bewegung zwischen repräsentierten Räumen und zeitlichen Einrichtungen. Zusammenfassend erkannte Morgan, dass referentielle Formen in der BSL multifunktionell sind. Gebärdende benutzen die Referenz einerseits, um Protagonisten durch Diskurse zu verfolgen und andererseits, um Diskurse in Episoden, Themen und

Hierarchie zu organisieren. Die Blickrichtung kann beispielsweise für die Syntax und die Erzählung als relevant angesehen werden. Der gebärdete Raum wird auf allen Ebenen des Diskurses durchgehend verwendet. Er setzt sich aus mehreren Untersystemen zusammen. Um Referenten aufzustellen und sie im Repräsentationsraum beizubehalten, benutzen die Gebärdenden die veränderten und fixierten referentiellen Bezugssysteme. Die Herstellung der überlappenden gegenständlichen Räume dient dazu, die Gleichzeitigkeit der auftretenden Ereignisse zu enkodieren. Erwachsene Gebärdende rotieren für Diskurse mit Leichtigkeit im Gebärdenraum, um die Perspektiven der Ereignisse zu tauschen. Genauere Angaben zur Zuweisung und den Umgang mit Referenzpunkten sind im Anhang 14: Die Zuweisung von Referenzpunkten/ Loci von Boyes Braem (2005b) tabellarisch aufgelistet.

#### **3.4.1 Der Erwerb der Referenz in klassifizierenden Handformen und narrativen Strukturen**

Wird eine Charakterrolle innerhalb einer Erzählung beschrieben, so illustriert oder demonstriert man sie durch konstruierte Aussagen. Dabei werden zwei Bereiche unterschieden: die konstruierte Rede (früher *direkte Rede* genannt) und die konstruierte Handlung. In der konstruierten Rede wird der Inhalt der Äusserung eines Charakters wiedergegeben. Dabei wird in der 1. Person gesprochen. Die konstruierte Handlung dient dazu, die Handlung des Charakters darzustellen. Dies wird mittels Gebärden in einer Art Pantomime dargestellt. Man kann diese Ausdrucksform mit dem nonverbalen Verhalten bei Beschreibungen in der Lautsprache vergleichen. Ein Wechsel der Rolle bzw. Referenz wird durch ein Pausieren des Blickkontaktes zum Zuschauer, eine Änderung der Mimik sowie durch einen Wechsel der Kopf- und Körperposition (nicht obligatorisch) angedeutet (wie diskutiert in Emmorey & Reilly, 1998).

Reilly et al. (1994) fanden heraus, dass Kinder im Alter von vier Jahren zuerst den Blickkontakt benutzten, um den referentiellen Wechsel zu markieren und mit sechs Jahren in der Lage waren, referentielles Wechseln durch die Änderung der Mimik anzudeuten. Reilly et al. waren interessiert daran, wie Kinder die Integration linguistischer und

affektiver Ausdrücke lernten. Sie fanden heraus, dass junge gebärdende Kinder die Mimik etwas zufällig benutzten. Sie waren nicht in der Lage, ihre Mimik zeitlich genau mit dem geeigneten (manuellen) Diskurs zu koordinieren (wie diskutiert in Emmorey & Reilly, 1998). Emmorey und Reilly (1998) untersuchten, wie Kinder lernen, affektive Ausdrücke (von einer anderen Perspektive) zu integrieren. Es wurden die Fähigkeiten der Kinder beim Produzieren der konstruierten Rede und Handlung innerhalb eines linguistischen Diskurses verglichen. 29 Erzählungen von gehörlosen Kindern im Alter von drei bis sieben Jahren wurden analysiert. Daneben wurden zehn Erzählungen von erwachsenen Gebärdenden, deren Erstsprache die ASL war, beobachtet. Unter anderem wurde eine Episode in „Frosch. Wo bist du?“ genauer analysiert. Man konnte feststellen, dass die Erzählungen der dreijährigen Kinder allgemein nicht viel konstruierte Rede beinhalten und aus einfachen Nomen oder Verben bestanden. Fünfjährige produzierten die konstruierte Rede mit inkonsequenter Beherrschung der veränderten Mimik, und sie benutzten oft die manuelle Gebärde SAGEN, um die konstruierte Rede einzuführen. Siebenjährige Kinder konnten die nicht-manuellen Markierungen für die konstruierte Rede und den Mimikwechsel korrekt produzieren.

Kinder beherrschen die linguistischen Mechanismen der konstruierten Rede vor der konstruierten Handlung. Siebenjährigen gehörlosen Kindern war es möglich, mit dem referentiellen Wechsel die konstruierte Rede anzuzeigen. Trotzdem beherrschten sie die konstruierte Handlung nicht vollständig. Sie produzierten viele Prädikate, bei denen die Mimik unklar war. In der Handlung benutzten sie eine andere Aufteilung als Erwachsene. Man könnte behaupten, dass Kinder grössere Schwierigkeiten haben, die doppelte Perspektive der konstruierten Handlung zu manipulieren. Der Inhalt des Diskurses (die manuellen Gebärden) reflektiert die Perspektive des Erzählers. Die nicht-manuellen affektiven Ausdrücke reflektieren die Perspektive des Charakters. Zusammenfassend kann man sagen, dass, obwohl die konstruierte Rede und die konstruierte Handlung Beispiele für referentielles Wechseln in der ASL sind, sie einem unterschiedlichen Entwicklungsmuster folgen (Emmorey & Reilly, 1998).



Eine Geschichte oder sogar einzelne Aktionen können in jeder Sprache aus verschiedenen Perspektivstandpunkten heraus erzählt werden. Man unterscheidet die Perspektive des Erzählers und die des Teilnehmers der Geschichte. In der DSGS wird, wie in den meistens Gebärdensprachen, häufig die Teilnehmer-Form gewählt, was einer Art der *direkten Rede* in gesprochenen Sprachen entspricht (Tabelle 2).

Erzählerform	Teilnehmerform
<i>Ich sage meinem Mann, dass er bitte Wein kaufen soll.</i>	<i>Ich sage meinem Mann: „Bitte kaufe Wein!“</i>
Folgende Eigenschaften in der DSGS: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Das Wort ICH bezieht sich auf den Erzähler.</li> <li>• Die nicht-verbale Ausdrücke des Gebärdenden widerspiegeln diejenigen des Erzählers.</li> <li>• Der Blick des Erzählers ist oft auf den Angesprochenen gerichtet.</li> </ul>	Folgende Eigenschaften in der DSGS: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Das Wort ICH bezieht sich auf den Teilnehmer.</li> <li>• Die nicht-verbale Ausdrücke des Gebärdenden widerspiegeln diejenigen des Teilnehmers in der Geschichte.</li> <li>• Der Blick des Gebärdenden richtet sich nur selten auf den Angesprochenen.</li> </ul>

Tabelle 2: Erzählerform und Teilnehmerform (Boyes Braem, 2005a)

Mit dem Teilnehmerstil kann in der DSGS wie auch in anderen Gebärdensprachen nicht nur die direkte oder konstruierte Rede, sondern auch die konstruierte Handlung ausgedrückt werden. Aufgrund der Ähnlichkeit mit den Rollen eines Theaterstücks wird die Teilnehmerform auch als „Rollenform“ bezeichnet (Boyes Braem, 2004a). In der DSGS wird beim Erzählen einer Geschichte oft und schnell zwischen den zwei Stilen gewechselt. Die aktuelle Perspektive wird daran erkannt, wohin die erzählende Person ihren Blick richtet, d.h. wem ihr nicht-verbaler Gesichtsausdruck (Mimik) zuzuordnen ist und auf wen sich das ICH-Pronomen bezieht. (Boyes Braem, 2005a).

## 4. Methode

### 4.1. Qualitative Methode und Longitudinalstudie

Für meine Diplomarbeit habe ich eine qualitative Untersuchungsmethode gewählt, mit dem Ziel, zwei Episoden von drei Videoaufnahmen in der DSGS in Bezug auf bestimmte grammatikalische Funktionen zu analysieren. Für die systematische Beobachtung und Beurteilung der Gebärdensprachkompetenz habe ich eine nonverbale Bilder-geschichte von Mayer (1969) gewählt: „Frosch, wo bist du?“. In einer longitudinalen Studie wird das Kind über eine längere Periode begleitet, um die Daten zu verschiedenen Zeitpunkten zu sammeln. Dann werden die Ergebnisse miteinander verglichen, um die Entwicklung aufzuzeigen. Die Studie mit einem einzigen Informanten hat den Vorteil, dass viele der Variablen beständig sind (Baker et al., 2000). Anhand der zwei Videoaufnahmen vom Mai 2005 und September 2006 kann ich analysieren, wie das Kind seine Kompetenz in der Gebärdensprache in diesem Zeitraum entwickelte. Ich mache also eine Differenzialdiagnose anhand zweier Testsituationen. So kann ich die Entwicklung des Kindes in der DSGS in Bezug auf polymorphe-mische Verben mit klassifizierenden Handformen und ihre Handhabung in zwei verschiedenen Episoden der Geschichte „Frosch, wo bist du?“ analysieren (Anhang 15) Die Episoden für die Analyse der Frosch-Geschichte von Mayer, 1969). Anschliessend werde ich die gebärdensprachliche Entwicklung des Kindes in den zwei gewählten Episoden in Bezug auf polymorphe-mische Verben mit klassifizierenden Handformen und ihre Handhabung mit einer erwachsenen, gehörlosen Person vergleichen. Zusätzlich zu den Beobachtungen und Videoaufnahmen werde ich Literatur zum Thema verwenden.

### 4.2 Transkription der Gebärdensprache

Eine Transkription muss in einer lesbaren Form und auf der Basis der Merkmale, die transkribiert werden, organisiert sein, z.B. auf Papier oder Computer (Baker et al., 2000). Die Substruktur des manuellen Teils der Gebärden besteht aus vier Parametern: Handform, Handstellung, Ausführungsstelle und Bewegung. Die Gebärdensprache hat neben den manuellen Komponenten (Hand) zusätzliche nicht-manu-

elle Komponenten (Gesicht, Kopf, Oberkörper). Da die Gebärdensprache eine simultane Kommunikationsform ist, stellt es eine grosse Herausforderung dar, alle diese Komponenten zu transkribieren. Es ist schwierig, zwischen Phonologie und Morphologie zu trennen. Stokoe (1978) bezog sich bei seiner Analyse von Gebärdenformen auf die Unterschiedsmerkmale zwischen einem gesprochenen und einem gebärdeten Morphem. In der Untersuchung zu Morphemen in der gesprochenen Sprache kam man zur Erkenntnis, dass gesprochene Laute nacheinander produziert werden. Morpheme in der Gebärdensprache werden aber als Einheit produziert. Um sie zu analysieren, braucht es die Erkenntnis, dass ein Gebärdemorphem durch verschiedene Aspekte der gleichen Handlung zusammengesetzt ist; und dieser Aspektcharakter eines Gebärdemorphems ist nur darstellbar, wenn in einer gezielten Untersuchung diese verschiedenen simultanen Komponenten des Gebärdemorphems erfasst und analysiert werden. Gebärdemorpheme bilden physiologisch und/oder physisch eine simultane Einheit und werden nicht konsekutiv und isoliert produziert, wie dies bei Sprachen mit lautsprachlichem Modus (z.B. im Englischen bei /æ/, /k/ und /t/ für cat und tack) der Fall ist. Die Aspekte eines Gebärdemorphems machen nur in Zusammenhang miteinander Sinn (wie diskutiert in Engberg-Pedersen, 1993).

Stokoe (1991) fand heraus, dass eine Gebärde in Bezug auf den Handelnden, seine Aktion und dessen Ort analysiert werden könne. Das aspektuelle Modell unterstreicht die Ähnlichkeiten der drei Gesichtspunkte<sup>8</sup>. Jeder Gesichtspunkt ist eine andere Art des Betrachtens der Einheit bzw. der Gebärde. Das Modell der Komponenten bietet einen Fokus auf Minimalpaare und zeigt deren Unabhängigkeit. Stokoes Modell betont die Auffassung, dass das Gebärden eine Muskelaktivität ist. Der Handelnde und die Aktion in einer Gebärde ergänzen sich gegenseitig (wie diskutiert in Engberg-Pedersen, 1993). Weder das aspektuelle Modell noch das Modell der Komponenten ist grundlegend von der Handform losgelöst. Viele Basisformen der Gebärden können modifiziert werden, um besondere Bedeutungen auszu-

---

<sup>8</sup> Die Orientierung der Hände wurde in Stokoes erster Analyse der ASL „aspektuelles Modell der Gebärden“ genannt und nicht als ein von den Gebärden unabhängiger Parameter angesehen.

drücken. Solche Modifikationen beeinflussen die Bewegung der Basisform, deren Anordnung oder die Handstellung (Engberg-Pedersen, 1993). Nach Klima und Bellugi (1979) gilt für die ASL, dass bedeutungsvolle Modifikationen der Gebärden die Arten der Bewegung und Änderungen im Raum mit einschliessen. Diese kann man in unmodifizierten Gebärden nicht finden.

Klima und Bellugi (1979) trennen folgende fünf Arten der Formänderungen:

1. Die Intensität der Bewegung einer Gebärde ist verändert.
2. Die Gebärde ist verdoppelt.
3. Die Gebärde erlebt räumliche Änderung, z.B. der Position oder Orientierung der Hand.
4. Die Gebärde ist in eine Bewegung der Hand eingebaut oder eine zusätzliche Bewegung der Hand ist hinzugefügt.
5. Einhändige Gebärden werden zweihändig. Es wird mit beiden Händen entweder abwechselnd oder gleichzeitig gebärdet.

Liddell und Johnsen (1989) haben eine Analyse für Gebärden in ASL entwickelt, die auf der Idee basiert, dass Gebärden sequentielle Strukturen haben. Liddell und Johnsen betrachten die Bewegung als wichtigste Komponente. Sie bestimmt die Segmentierung des Gebärdenflusses. Die grössere Gewichtung der Bewegungskomponente ermöglicht die Beschreibung von sublexikalischen und morphologischen Vorgängen. Liddell und Johnsen haben mit ihrer eigenen Methode Verben analysiert. Sie sagen, dass sich eine Gebärde an verschiedenen Orten im Gebärdenraum befinden kann. Der Locus ist kein fester Punkt im Raum. Im Zusammenhang mit polymorphemischen Verben beispielsweise, drückt der Locus Punkte oder Bereiche des Gebärdenraumes aus. Die Änderung der Gebärden während einer Bewegung in Zusammenhang mit dem Locus ist für die Transkription von Bedeutung. Deshalb ist es für meine Arbeit wichtig, eine Transkription zu wählen, welche man gut für polymorphemische Verben verwenden kann. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, die Daten der DSGS zu transkribieren. Kein Transkriptionssystem hat bisher einen standardisierten Status erreicht, obwohl solch ein System natür-

lich einen effizienteren und einfacheren Datenaustausch ermöglichen würde (Baker et al., 2000). Gebärdensprachlinguisten haben mehrere unterschiedliche Notationssysteme für eine exakte phonetisch-linguistische Transkription verwendet (z.B. Stokoe-Notation und HamNo-Sys) (Boyes Braem, 2004a). Ich habe mich für die Transkription meiner Daten für die Gebärdenschrift entschieden. Zusätzlich werde ich Glossen verwenden.

#### 4.2.1 Gebärdenschrift

Die Gebärdenschrift ist eine Art „Alphabet“, eine visuell dargestellte Liste von Symbolen, mit denen man jede Gebärdensprache der Welt niederschreiben kann. Die Handform und -stellung, die Ausführungsstelle und der Ausführungsort sowie grammatikalisch wichtige Gesichtsausdrücke können mit speziellen Symbolen genau festgehalten werden“. (Boyes Braem, 2004a, Einführung, S. 3). Wie in Liddell und Johnsen (1989) betont wird, ist es wichtig, alle Komponenten der Gebärdensprache in einer Notation zu beschreiben. Mit der Gebärdenschrift kann man einzelne Gebärden und ihre Komponenten genau festhalten und ganze gebärdete Sätze und Texte niederschreiben. So können zum Beispiel Gebärden mit unterschiedlichem Anfang und Ende klar erkennbar aufgeschrieben werden. Die Entwicklung eines Schriftsystems stellt aufgrund der Verwendung des dreidimensionalen Raums sowie der speziellen Gesichtsausdrücke eine grosse Herausforderung dar. Neben verschiedenen Notationssystemen ist das Schriftsystem „SignWriting“ von Valerie Sutton am weitesten entwickelt und international momentan am meisten benutzt (Boyes Braem, 2004a). Ich werde das Programm „SignPuddle“<sup>9</sup> im Internet für die Transkription verwenden. Weitere Informationen und Erklärungen zu den Symbolen der Gebärdenschrift kann man auf den Webseiten [www.signwriting.com](http://www.signwriting.com) (20.04.2007) und [www.gebaerdenschrift.de](http://www.gebaerdenschrift.de) (20.04.2007) finden. Da solche Transkriptionen aus technischer Sicht sehr aufwendig sind, werde ich ausschliesslich die polymorphemischen Verben mit klassifizierenden Handformen, ihre Handhabung und die Formbeschreibung in den zwei verschiedenen Episoden der Erzählung auf diese Art notieren. Die anderen Gebärden

<sup>9</sup> <http://www.signbank.org/signpuddle/> (20.04.2007)

in den zwei Episoden, die keine polymorphemischen Verben mit klassifizierenden Handformen oder eine Handhabung aufweisen, werde ich mit Glossen (Wörter der gesprochenen Sprache) festhalten.

#### 4.2.2 Glossen, Transkriptionsschema und deutsche Übersetzung

Da die Gebärdenschrift nicht für alle lesbar ist, werde ich auch für die polymorphemischen Verben mit klassifizierenden Handformen und ihre Handhabung Glossen benutzen. Dies vereinfacht den Gebärdenschrift ungewohnten Lesern die Lektüre meiner Arbeit. Glossen sind einzelne Wörter der gesprochenen Sprache und geben eine allgemeine Bedeutung der Gebärden an. Glossen sagen jedoch nichts über die Form der Gebärden aus. Im Transkriptionsschema der Gebärdenschrift werden auch Zeitangaben, wichtige nicht-manuelle linguistische Signale, das Mundbild, die deutsche Übersetzung und kontextuelle Bemerkungen festgehalten. Eine auf Glossen basierende Transkription würde sich für Studien des Wortschatzes, der Pragmatik und einige Aspekte der Syntax eignen.

In meiner Masterarbeit habe ich sämtliche Äusserungen meiner Testpersonen, die für meine Analyse notwendig sind, in Sign-Writing transkribiert und in Anhang Nr. 18, 19 und 20 dargestellt. In der hier vorliegenden Textfassung, die im Vergleich mit der ursprünglichen Masterarbeit inhaltlich leicht reduziert wurde, findet man in Anhang Nr. 19, 20 und 21 jeweils nur einzelne Musterblätter der von mir erstellten Transkriptionen, welche mein transkribisches Vorgehen illustrieren.

Welches Notationssystem auch gewählt wird, es benötigt immer eine Zeile aus Glossen, welche die verwendeten Gebärden repräsentieren. Ich habe mich zum Teil an der Glossierungsart von Boyes Braem (2005b) und Baker et al. (2000) orientiert, um schliesslich eine eigene Übersicht für die Glossierung meiner Transkription zu schaffen (Anhang 16: Eine eigene Übersicht über die Glossen in meiner Transkription). Die unflektierte Grundform des deutschen Wortes wird in Grossbuchstaben geschrieben wie z.B. HUND, BAUM, LAUFEN, RUFEN. Durch diese Schriftart wird deutlich gemacht, dass Glossen lediglich „Etiketten“ und keine vollständigen Übersetzungen der Ge-

bärden sind. Glossen bieten, wie erwähnt, keine vollständige Übersetzung einzelner Gebärden oder eines gebärdeten Satzes. Grundsätzlich ist es schwierig, wenn Wörter der gesprochenen Sprache zur Beschreibung von Gebärden verwendet werden. Dies kann zu unvollständigen Übersetzungen führen, da ein einzelnes im Glossar verwendetes Wort nicht alle Bedeutungen und Anwendungsformen der dem Wort zugeordneten Gebärde umfassen kann. Andersherum kommt es vor, dass ein gesprochenes Wort eine Bedeutung hat, welche die Gebärde wiederum nicht beinhaltet. Wenn eine zusätzliche Information zu einer Gebärde erforderlich ist, wird diese in Klammer dazugeschrieben: z.B. WIR (wir zwei), WIR (wir alle).

Für polymorphemische Verben mit klassifizierenden Handformen und deren Handhabung werden zusätzlich beschreibende Informationen zur Gebärde gegeben. Die Handhabung eines Objektes (HH) wird z.B. auch in Klammern angegeben. Verben, die Klassifikatoren mit bestimmten Referenzen einbeziehen (auch multimorphemische Eigenschaften genannt), werden oft mit den lexikalischen aussage- und inhaltsdeterminierenden Bezugswörtern der gesprochenen Sprache glossiert. Die Kombination eines Klassifikators mit einer Bewegung kann beispielsweise folgendermassen glossiert werden: CI,Auto,-FAHREN-ZIGZAG, CI,Mann,-GEHEN-ZIGZAG oder CI,Fahrrad,-RADELN-ZIGZAG. (Baker et al., 2000). Nicht-manuelle linguistische Signale gehören zur Basisform von Gebärden, da sie grundlegende linguistische Informationen tragen. Auch die Komponenten der Ausspracheart gesprochener Wörter in Gebärdensequenzen sind in meiner Transkription inbegriffen, weil das Mundbild dieser gesprochenen Wörter als Teil der jeweiligen gebärdensprachlichen Aussehung betrachtet wird (siehe: Vogt-Svendsen, 1981 für die NSL<sup>10</sup>; Lucas & Walli, 1989 für die ASL; Pimiäa, 1990 für die FinSL; Schermer, 1990 für die SLN; Turner, 1995 für die BSL) (wie diskutiert in Baker et al., 2000). Auch Boyes Braem und Sutton-Spence (2001) haben zum Mundbild in der Gebärdensprache geforscht.

Schliesslich habe ich auch für eine deutsche Übersetzung des gebärdeten Diskurses gesorgt. Darin sind sämtliche Informationen des ursprünglichen, gebärdeten Textes enthalten. Es sind ebenfalls diejenigen Informationen vorhanden, die nicht durch einfache Glossen vermittelt werden können, so z.B. die Blickrichtung und die linguistisch wichtigen Gesichtsausdrücke.

### **4.3 Informant und Einsammeln von Daten**

#### **4.3.1 Sprachlicher und sozialer Hintergrund des Informanten**

Das Gehörlosenwesen ist klein und die meisten Akteure kennen einander. Deshalb müssen Studienergebnisse so veröffentlicht werden, dass die Anonymität der Beteiligten gewährleistet ist. Diese Massnahme schützt auch die Gehörlosen als Gruppe. Mein Informant (siehe Tabelle 3) ist einer von sechs Schüler/innen einer bilingualen Klasse an der Sprachheilschule in Riehen. Ich nenne ihn „Tom“. (Der Name ist geändert).

---

<sup>10</sup> NSL = Norwegische Gebärdensprache, FinSL = Finnische Gebärdensprache und SLN = Flämische Gebärdensprache.

<b>"Tom" (ein Junge)</b>	
<i>Alter:</i>	8;2 (1. Videoaufnahme), 9;5 (2. Videoaufnahme)
<i>Nationalität:</i>	CH
<i>Familie:</i>	Zuhause kommuniziert die hörende Familie mit Tom in der Deutschschweizerischen Gebärdensprache und Standarddeutsch.
<i>Vorschulischer Kontakt mit der DSGS:</i>	Tom hat vom zweiten Lebensjahr an in DSGS kommuniziert.
<i>Schuleintritt:</i>	Eintritt in eine bilinguale Klasse in Riehen: August '03, als er 6;4 Jahre alt war.
<i>Hörstatus:</i>	Hochgradige Schwerhörigkeit von Geburt an: Tom trägt zwei Hörgeräte seit sein Hörverlust im Alter von 1;6 diagnostiziert wurde.
<i>Kognition:</i>	unauffällige Leistungen
<i>Motorik:</i>	Gute Leistungen in der Grobmotorik. Leichte Auffälligkeiten in der Feinmotorik.
<i>Wahrnehmung:</i>	Gut ausgeprägtes Rhythmusgefühl.
<i>Sozialkompetenz und Kommunikation:</i>	Tom ist ein offener, kommunikativer Junge.

*Tabelle 3: Der Informant "Tom"*

#### **4.3.2 Präsentation der narrativen Erzählung und Durchführung der Videoaufnahme**

Ich habe die Erzählungen von Tom im Mai 2006 und im September 2007 aufgenommen. Die erste Videoaufnahme wurde in einem unserer Klassenzimmer am Nachmittag aufgenommen. Im Raum waren nur Tom und ich. Die Situation war entspannt. Tom kannte solche Situationen, da ich ihn und seine Klassenkameraden oft gefilmt habe. Tom sass an einem Tisch, auf dem die 24 Bilder der ausgewählten Erzählung (A5) in der richtigen Reihenfolge aufgedeckt da lagen. Er schaute die Bilder zuerst genau an. Ich habe Tom erzählt, dass ich ihn filmen werde. Er hat sich darauf gefreut, mir die Geschichte zu erzählen. Für ein Kind sind 24 Bilder viel. Deshalb habe ich die Bilder-geschichte in vier sinnvolle Etappen (Bild Nr. 1-7, 8-13, 14-19, 20-24) eingeteilt. Es waren jeweils diejenigen Bilder zu sehen, über die er gerade etwas erzählt hatte. Die anderen blieben verdeckt. Das Ziel der Durchführung war nicht, die Gedächtnisleistung zu testen, sondern die

narrativen Fähigkeiten zu prüfen. Seine Aufgabe war es, mir die Geschichte verständlich zu erzählen. Er konnte die Bilder anschauen, durfte aber nicht mit dem Finger auf die einzelnen Elemente der Bilder zeigen. Um für Tom eine aktive Kommunikationsteilnehmerin zu sein, bin ich hinter die Kamera gestanden und habe ihm vermittelt, dass ich seine Geschichte verfolge. Um Tom zu bestätigen, habe ich oft genickt und meine Mimik so eingesetzt, dass die Situation möglichst natürlich wirkte. Während der zweiten Videoaufnahme sass Tom einer anderen gehörlosen Person im Klassenzimmer gegenüber, die Tom ein bisschen kannte. Die zweite Videoaufnahme verlief sehr ähnlich wie die erste.

#### **4.3.3 Die Rolle der Forscherin und kritische Überlegungen zu mir als Forscherin**

Die Probanden tendieren dazu, ihren Redens- oder Gebärdensstil der formellen Situation oder dem Interaktionsstil in der Forschung oder sogar der intensiven Forschungssituation anzupassen. Schaeerlakenes (1989), hat beispielsweise herausgefunden, dass die Präsenz eines Forschers Kinder zu längeren Äusserungen verleitet. Die paradoxe Beobachtungssituation, wie sie oft in soziolinguistischen Studien diskutiert wird, gilt auch bei Datensammlungen in der Gebärdensprache. Aufgrund der historisch bedingten und lange andauernden Unterdrückung der Gebärdensprache sind viele Gehörlose bei der Anwesenheit hörender Personen immer noch zurückhaltend mit dem Gebärden. Jede Anwesenheit einer hörenden Person verändert die Formalität der Situation und deshalb normalerweise auch die Sprachproduktion des Gehörlosen (wie diskutiert in Baker et al., 2000). Viele Forscher haben aufgezeigt (e.g. Deuchar, 1984), dass bei der Datensammlung gebärdensprachlicher Äusserungen Gehörloser die anwesenden Personen, wie z.B. Gesprächspartner oder Kameramann möglichst auch gehörlos sein sollten, damit allenfalls mögliche Beeinflussungen hörender Personen ausgeschlossen werden können (wie diskutiert in Baker et al., 2000). Ein Vorteil in meiner Beziehung zu Tom ist, dass ich seine gehörlose Klassenlehrerin bin. Unsere Kommunikation findet in der Gebärdensprache statt. Wir benutzen also die gleiche Sprache und bewegen uns im gleichen kulturellen Kontext. Die Situation wäre anders, wenn eine hörende Person dabei wäre. Dann würde sich

Tom automatisch und unbewusst auch der hörenden Person anpassen, um sicher zu sein, dass diese Person ihn auch versteht. Tom würde dann eine andere Form der Gebärdensprache benutzen, die Gehörlose automatisch für hörende Gesprächspartner verwenden.

#### 4.4 Transkription und Coding

Es wurden zwei Episoden aus Toms Erzählungen für das detaillierte Coding und die Analyse gewählt: das Wespennest (Bilder Nr. 8-12) und der Hirsch (Bilder Nr. 13-18).

Für meine Analysearbeit habe ich ein Coding- und Transkriptionsprogramm, namens ELAN verwendet. Dieses Programm kann man im Internet herunterladen<sup>11</sup>. ELAN ermöglicht einem, die Videoaufnahme genau zu analysieren und eine unbegrenzte Anzahl von Kommentaren z.B. zu einer Videoaufnahme über ein Transkriptionsschema zu notieren. Ein Kommentar kann ein Wort, eine Glosse, ein Satz, eine Bemerkung, eine Übersetzung oder eine Beschreibung einer Besonderheit in der Videoaufnahme sein. Kommentare können über viele hierarchisch gegliederte Zeilen verteilt notiert werden. Jede beliebige Szene kann transkribiert werden und anschliessend synchron mit dem notierten Text angeschaut werden. Ich kann die Transkription nach verschiedenen grammatikalischen Funktionen, wie Sbf-Verben, Sbw-Verben und HH (Anhang 17: Transkription/ Markierung (ELAN)) gliedern. Neben den klassifizierenden Handformen habe ich auch die anderen Gebärden markiert, damit die Transkription eine vollständige Übersicht gibt. Bei der Transkription der Gebärdensprache hilft es, die Aufnahme im Zeitlupentempo anzuschauen (Baker et al., 2000).

Neben der Transkription mit dem ELAN-Programm habe ich für beide Videoaufnahmen auch ein eigenes Transkriptionsschema erarbeitet. Mein Ziel war es, darin die klassifizierenden Verben wie Sbf-Verben, Sbw-Verben und die Handhabung in der Gebärdenschrift zu notieren. In der ersten Spalte sind die klassifizierenden Handformen in der Gebärdenschrift aufgeführt. In der zweiten Spalte folgt jeweils das klassifizierende Verb (Sbf-Verb, Sbw-Verb und HH) und die Bedeutung.

<sup>11</sup> [www.mpi.nl/tools/elan.html](http://www.mpi.nl/tools/elan.html)

Auch die Zeit, die Tom für seine Äusserungen mit den klassifizierenden Handformen benötigte, wurde im Transkriptionsschema notiert (Anhang 18: Transkriptionsschema der Videoaufnahme vom Mai 2005 (Tom: 8;2) und Anhang 19: Transkriptionsschema der Videoaufnahme vom Sept. 2006 (Tom: 9;5)).

Idealerweise sollte die Transkription in der Gebärdensprache von gehörlosen und hörenden Forschern mit guten Kenntnissen in der Gebärdensprache gemeinsam vorgenommen werden (Baker et al., 2000). Um sich ganz auf meine Transkription und die deutsche Übersetzung verlassen zu können, habe ich mit Dolmetscherinnen zusammen die deutsche Übersetzung überarbeitet. Wir diskutierten viel über die verschiedenen Möglichkeiten der Übersetzung. Das Ziel der Übersetzung war es, den Inhalt und auch die grammatikalischen Fehler in den Äusserungen des Kindes zu übersetzen. Während der Transkriptions- und Analysearbeit habe ich immer wieder mit Boyes Braem über die Markierung der klassifizierenden Handformen diskutiert.

## 5. Analyse und Auswertung

### 5.1 Komponenten der Analyse

Die Analysearbeit unterteile ich in die folgenden fünf Gruppen:

- a) **Welche Hand** (dominante Hand, nicht-dominante Hand oder beide Hände) benutzt eine klassifizierende Handform und welche spezifische Handform benutzt sie? **Gruppe der Klassifikation:** Welche Gruppe der Klassifikation wird benutzt?
- b) **Referenz identifiziert:** Wird die Referenz vor der Klassifikation oder nachher identifiziert oder separiert und **wie?** Mit Gebärdens, Mundbild, Mimik oder Zeigefinger (IX) für Pronomen.
- c) **Ist die Klassifizierende Handform geeignet?** Oder ist sie eine Erfindung? Ist die klassifizierende Handform ähnlich wie die von einem Erwachsenen verwendete Handform?
- d) **Vergleich der Rolle mit der Klassifikation:** Erfolgt eine Trennung zwischen Rolle und Klassifikation?

- e) **Narrative Strukturen:** Wie ist die Geschichte aufgebaut, und wie kann der Gebärdende eine neue Szene aufbauen und wechseln? Wie ist der Erzählstil?

## 5.2 Ergebnisse und Diskussion der Analysearbeit

### 5.2.1 Polymorphemische Verben mit klassifizierenden Handformen

In der Tabelle 4 werden die Resultate für die zwei Erzählungen in zwei Hauptkategorien eingeteilt:

1. geeignete klassifizierende Handformen für die dominante Hand, beide Hände oder die nicht dominante Hand
2. ungeeignete klassifizierende Handformen für die dominante Hand, beide Hände oder die nicht dominante Hand.

Für 'geeignete Handformen' gibt es eine zusätzliche Unterkategorie für die geeigneten klassifizierenden Handformen, die phonologisch noch nicht ganz korrekt produziert werden. Die Liste der klassifizierenden Handformen wie Sbw- und Sbf-Verben und HH zeigt alle vorhandenen Handformen in dieser Sequenz der Geschichte. Aus der Tabelle wird für beide Videoaufnahmen ersichtlich, wie oft Tom die verschiedenen Gruppen der Klassifikation benutzt hat und welches geeignete oder ungeeignete klassifizierende Handformen sind. Verschiedene Diagramme basieren auf den Daten der nachfolgenden Tabelle 4 „Geeigneter und ungeeigneter Gebrauch der klassifizierenden Handformen“ für beide Videoaufnahmen.

## Verzeichnis der Anhänge

<b>Anhang 1:</b>	Definitionen	73
<b>Anhang 2:</b>	Sprachbaum	76
<b>Anhang 3:</b>	Das zugrunde liegende mehrdimensionale Entwicklungsmodell	77
<b>Anhang 4:</b>	Übersicht des Erwerbs der deutschen Lautsprache	78
<b>Anhang 5:</b>	Übersicht des Erwerbs der britischen Gebärdensprache	80
<b>Anhang 6:</b>	Weitere Klassifikatorsysteme	82
<b>Anhang 7:</b>	Drei Verbgruppen in der DSGS	84
<b>Anhang 8:</b>	Klassifizierende Handformen	85
<b>Anhang 9:</b>	Beispiele für Sich-befinden Verben (Sbf)	88
<b>Anhang 10:</b>	Beispiele für Sich-bewegen-Verben (Sbw)	88
<b>Anhang 11:</b>	Beispiele für klassifizierende Handformen für Tiere	88
<b>Anhang 12:</b>	Übersicht über den Erwerb der narrativen Strukturen in den Lautsprachen	89
<b>Anhang 13:</b>	Entwicklung narrativer Strukturen in der Lautsprache	91
<b>Anhang 14:</b>	Die Zuweisung von Referenzpunkten/ Loci	94
<b>Anhang 15:</b>	Die Episoden für die Analyse der Frosch-Geschichte von Mayer (1969)	95
<b>Anhang 16:</b>	Eine eigene Übersicht über die Glossen in meiner Transkription	97
<b>Anhang 17:</b>	Transkription / Markierung (ELAN)	98
<b>Anhang 18:</b>	Transkriptionsschema der Videoaufnahme vom Mai 2005 (Tom: 8;2)	99
<b>Anhang 19:</b>	Transkriptionsschema der Videoaufnahme vom Sept. 2006 (Tom: 9;5)	100
<b>Anhang 20:</b>	Transkriptionsschema: Videoaufnahme erwachsener gehörloser Person	101

*Tabelle 4: Gesamtübersicht: Geeigneter und ungeeigneter Gebrauch der klassifizierenden Handformen (d= dominant; nd=nondominant; 2=beide; \* = phonologisch unvollständig)*

Prozentuales Vorkommen von geeigneten und ungeeigneten klassifizierenden Handformen bei zwei verschiedenen Altersstufen

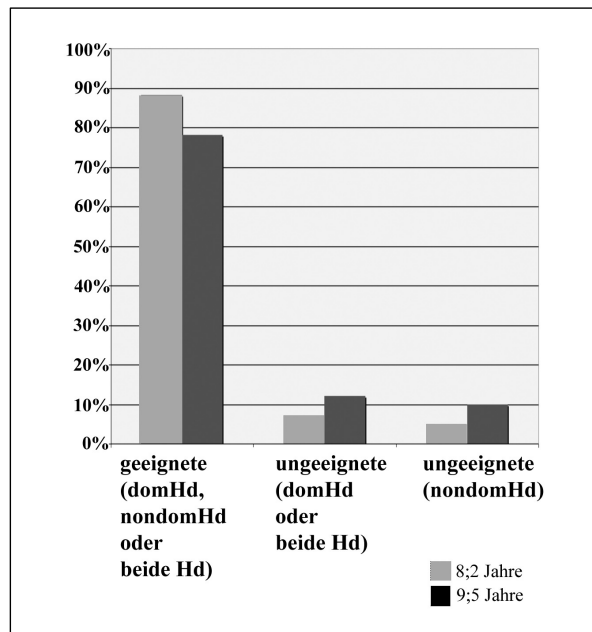


Diagramm 1: Prozentuales Vorkommen von geeigneten und ungeeigneten klassifizierenden Handformen bei zwei verschiedenen Altersstufen

Das Diagramm 1 „Prozentuales Vorkommen von geeigneten klassifizierenden Handformen bei zwei verschiedenen Altersstufen“ basiert auf der oben erwähnten Tabelle 4 „Geeigneter und ungeeigneter Gebrauch der klassifizierenden Handformen“. Das Diagramm zeigt das prozentuale Vorkommen der geeigneten und ungeeigneten klassifizierenden Handformen, die Tom in den beiden Erzählungen vom Mai 2005 und September 2006 verwendet hat.

Bei der ersten Erzählung benutzte er von insgesamt 42 klassifizierenden Handformen 37 richtige und geeignete klassifizierende Handformen für die dominante Hand oder beide Hände. Dies entspricht 88%. In der zweiten Erzählung verwendete Tom 39 richtige klassifizierende

Handformen von insgesamt 50, was 78% entspricht. Wie schon erwähnt, werden dabei auch die klassifizierenden Handformen mit phonologischen Fehlern mitgerechnet. Das bedeutet, dass die Handform und die Handstellung teilweise richtig waren. Über die klassifizierenden Handformen mit „nicht richtiger Ausführungsstelle oder Bewegung“ wird in der Tabelle 5 „klassifizierende Handformen- ungeeignete phonologische Lokalisation, Bewegungs- und Orientierungsfehler“ berichtet. Obwohl das prozentuale Vorkommen der korrekt gebrauchten klassifizierenden Handformen in der ersten Erzählung höher ist, muss dies angesichts der Versuche Toms, mehrere und weitere klassifizierende Handformen in der zweiten Erzählung zu integrieren (50 richtige klassifizierende Handformen gegenüber 42 und 23 verschiedene Typen gegenüber 17), gesehen werden.

Bei der zweiten Erzählung benutzte Tom mehr ungeeignete klassifizierende Handformen für die dominante Hand oder beide Hände als bei der ersten Erzählung. Bei der ersten Videoaufnahme machte er 7% Fehler, bei der zweiten 12% Fehler. Tom verwendete also bei der zweiten Videoaufnahme mehr ungeeignete Handformen als bei der ersten Videoaufnahme. In der zweiten Videoaufnahme machte er mit der nicht-dominanten Hand mehr Fehler als bei der ersten. In der ersten Erzählung sind es 5% Fehler und in der zweiten 10% Fehler. Mit der nicht dominanten Hand machte er Fortschritte.

Klassifizierende Handformen- ungeeignete phonologische Lokalisation, Bewegungs- und Orientierungsfehler

Wie wir schon im ersten Diagramm 1 „Prozentuales Vorkommen von geeigneten und ungeeigneten klassifizierenden Handformen bei zwei verschiedenen Altersstufen“ gesehen haben, machte Tom mehr Fehler bei der Kategorie „ungeeignete Handformen“ in der zweiten Videoaufnahme. Er hatte da 12 Fehler und bei der ersten Videoaufnahme nur 5. Wie oben erwähnt wissen wir aber, dass Tom in der zweiten Aufnahmesituation mehr richtige klassifizierende Handformen benutzte als in der ersten und es zu weniger Wiederholungen kam. Er hatte zusätzlich neue klassifizierende Handformen erworben, die er allerdings noch nicht gesichert hatte und zum aktuellen Zeitpunkt



noch damit experimentieren musste. Dies führte zu einigen Fehlern (Tabelle 5, Diagramm 2).

<b>phonologische Fehler</b>	<b>1. Erz.</b>	<b>2. Erz.</b>
ungeeignet	5	12
Handformen sind phonologisch falsch	10	3
Lokalisation/Bewegung falsch	1	4

Tabelle 5: Klassifizierende Handformen – ungeeignete phonologische Lokalisation, Bewegungs- und Orientierungsfehler

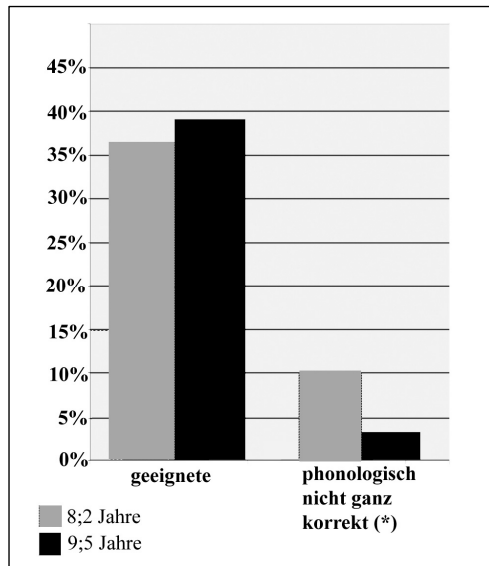


Diagramm 2: Klassifizierende Handformen – ungeeignete phonologische Lokalisation, Bewegungs- und Orientierungsfehler

Das Diagramm 2 „Klassifizierende Handformen – ungeeignete und phonologisch nicht ganz korrekte Handformen“ zeigt auch, dass Tom bei der ersten Videoaufnahme mehr phonologische Fehler in den klassifizierenden Handformen als bei der zweiten Videoaufnahme machte. Für mich deutet dies darauf hin, dass Tom gerade bei der zweiten

Videoaufnahme sicherer mit den schon bekannten klassifizierenden Handformen umging als bei der ersten Videoaufnahme. Bei der zweiten Videoaufnahme war er reif, um neue klassifizierende Handformen aufzunehmen. Das scheint mir, wie schon erwähnt, der Grund zu sein für seine Fehler bei neuen klassifizierenden Handformen. Das Gleiche gilt auch für Gebärden mit klassifizierenden Handformen, die Tom mit falscher Bewegung, falschem Ort oder falscher Orientierung benutzte. Als er z.B. das herunterfallende Wespennest vom Ast beschrieb, machte er in Bezug auf den Ort einen phonologischen Bewegungsfehler mit einem klassifizierenden Zeigefinger für ein einzelnes Objekt. Tom gebärdete ein zu schnelles, wirbelndes Herunterfallen. Man sieht wie es dazu kam, dass er bei der zweiten Videoaufnahme mehrere Fehler machte. Er probierte neue klassifizierende Handformen aus und experimentierte mit ihnen.

Klassifizierende Handformen – Anzahl und Typen geeignet

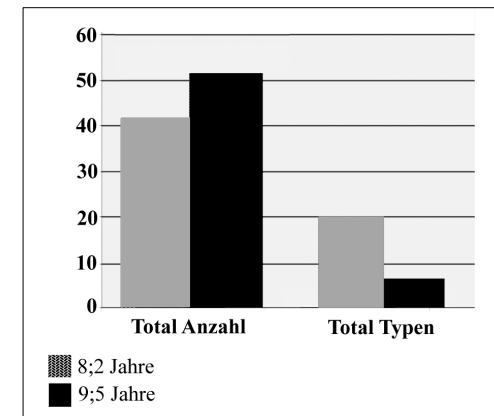


Diagramm 3: Klassifizierende Handformen – Anzahl und Typen geeignet

Das Diagramm 3 „klassifizierende Handformen – Anzahl und Typen geeignet“ zeigt die geeignete Anzahl und Typen der klassifizierenden Handformen. In der ersten Geschichte benutzte er 42 Mal klassifizierende Handformen und in der zweiten Geschichte 50 Mal. Tom verwendete allerdings im Vergleich zur ersten Videoaufnahme in der

zweiten Videoaufnahme vom September 2006 mehrere unterschiedliche klassifizierende Handformen. In der zweiten Videoaufnahme benutzte er 23 verschiedene klassifizierende Handformen, in der ersten Videoaufnahme 17 verschiedene. Tom machte also schöne Fortschritte in der Zeit von der ersten Erzählung bis zur zweiten Erzählung. Dies war ein Zeitraum von 15 Monaten. Die Säule für die totale Anzahl klassifizierender Handformen und das Total der verschiedenen klassifizierenden Handformen zeigt eine gesunde, fortschreitende Entwicklung. Er hat ein grösseres Repertoire an klassifizierenden Handformen, und es kommen weniger Wiederholungen vor. Es zeigt sich auch, dass Tom in der ersten Erzählung mehr phonologische Fehler machte als in der zweiten und das zweite Mal mit geeigneteren Handformen gebärdete. Aus diesem Grund kann man sagen, dass seine zweite Erzählung eigentlich besser ausfällt als dies im Diagramm den Anschein macht.

Klassifizierende Handformen bleiben in der passiven Hand

		passive Handform bleibt über			
		2	3	4	5
		Geb.	Geb.	Geb.	Geb.
1. Aufnahme	Wespennest	1	1		1
	Hund (Beine)			1	
	<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
	<b>Total aller Formen in der passiven Hand = 4</b>				
2. Aufnahme	Hund (Beine)	2			
	Hände des Jungen	1			
	Pfote des Hundes	1			
	Hirsch (Beine)	1		1	
	Baum	1			
<b>Total</b>		<b>6</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	
<b>Total aller Formen in der passiven Hand = 8</b>					

Tabelle 6: Klassifizierende Handformen bleiben in der passiven Hand

In der Tabelle 6, „Klassifizierende Handformen bleiben in der passiven Hand“, können wir sehen, wie viele Gebärden der eigentlich dominanten Hand als klassifizierende Handform in der passiven Hand ausgeführt wurden. Interessanterweise machte Tom grosse Fortschritte in diesem Bereich. Bei der ersten Videoaufnahme blieben die verschiedenen klassifizierenden Handformen über mehrere Gebärden hinweg in der passiven Hand, länger als bei der zweiten Videoaufnahme. Bei der ersten Videoaufnahme verwendete er über fünf Gebärden und nur ein Mal über zwei Gebärden hinweg die passive Hand. Bei der zweiten Videoaufnahme dauerte die längste Sequenz mit der passiven Hand über vier Gebärden und sechs Mal über zwei Gebärden. Tom war es bei der zweiten Videoaufnahme möglich, verschiedene Sachen in kürzerer Zeit zu erzählen als in der ersten, wo er ganz klar mehr Erzählzeit brauchte. So machte Tom z.B. bei der Situation, in der der Hund neben dem Hirsch bellt und sagt, dass der Junge herunter kommen soll, in beiden Erzählungen genau das Gleiche. In der zweiten Erzählung benutzte er allerdings die klassifizierende Handform für das Sbf-Verb für die Pfote des Hundes über zwei Gebärden hinweg. In der ersten Erzählung dauerte diese Markierung vier Gebärden lang. Tom benutzte auch Sbf-Verben mit einer klassifizierenden Handform mit der nicht dominanten Hand für die Hufe des Hirsches über mehrere Gebärden hinweg mit der dominanten Hand und verwendete die Rolle des Hirsches sowie die Direkte Rede, damit er die Gedanken des Hirsches ausdrücken konnte. In der deutschen Übersetzung wird dies wie folgt zum Ausdruck gebracht: „Der (Hirsch) schaut nach oben und fragt sich, was dort sein könnte. Er schüttelt den Kopf. Er glaubt, es ist wohl der Junge“. Um diese Äusserung in Gebärdensprache auszudrücken und zu zeigen, dass es um den Hirsch geht, hatte sich Tom entschieden, vorerst beide Hufe und dann nur ein Huf für die Sbf-Verben mit der klassifizierenden Handform zu benutzen. Beim Hund, der neben dem Hirsch zum Abgrund läuft, macht Tom in beiden Geschichten das Gleiche, d.h. er lässt den Hund zum Hirsch sprechen. In der ersten Erzählung sagt der Hund: „Lass den Jungen hinunter“ und in der zweiten Erzählung: „Komm runter, wir sind doch zusammen...“. Tom hat auch hier Sbf-Verben für die klassifizierenden Handformen der Hundepfote gewählt, um zu zeigen, dass der Hund zum Hirsch spricht. Tom benutzte in der zweiten Videoaufnahme über mehrere Gebärden hinweg acht verschiedene

klassifizierende Handformen in der passiven Hand mit der dominanten Hand. Bei der ersten Videoaufnahme waren es nur vier.

Klassifizierende Handformen (Sbw und Sbf) – geeignete und ungeeignete

In beiden Erzählungen hat Tom mehr geeignete Sich-bewegen-Verben (Sbw) als Sich-befinden-Verben (Sbf) benutzt (Tabelle 7).

Verb Typ		1. Erzählung		2. Erzählung	
		Total	davon *	Total	davon *
sbw	Anzahl	26	*2	28	*6
	Typen	7	*1	11	*5
sbf	Anzahl	13	*3	16	*5
	Typen	8	*3	10	*5

Tabellen 7: Klassifizierende Handformen (Sbw und Sbf) – Total geeignete, davon Anzahl \* ungeeignete / falsch

Wie wir auch gesehen haben, benutzte Tom bei der zweiten Videoaufnahme mehr verschiedene geeignete klassifizierende Handformen für Sbw- und Sbf-Verben als bei der ersten Videoaufnahme. Auch bei den Sbw- und Sbf-Verben machte Tom mehr Fehler bei neuen klassifizierenden Verben in der zweiten Videoaufnahme als in der ersten. Der Grund dafür ist wie erwähnt, dass er neue klassifizierende Verben anzuwenden versucht. Auch zu Wiederholungen von klassifizierenden Handformen ist es in der zweiten Aufnahme seltener gekommen als in der ersten Videoaufnahme. Einige klassifizierende Handformen wurden phonologisch falsch oder ungeeignet produziert, da sie von den zuvor verwendeten Gebärden beeinflusst wurden. Die klassifizierenden Handformen für das Sbf-Verb einer Hundepfote wurden beispielsweise in der zweiten Geschichte durch das Bellen mit der O-Handform bis zur gestreckten, abgewinkelten 5-Handform beeinflusst. Es wurde die O-Handform produziert anstatt die abgewinkelte 5-Handform. Das Gleiche gilt auch für die klassifizierende Handform für den Kopf des Hirsches. Die Handstellung der S-Handform wurde falsch produziert und ebenfalls von den zuvor verwendeten Handha-

bungsverben für das Greifen eines kleinen, langen, runden Objekts beeinflusst. Interessanterweise fehlte ein Handhabungsverb in der ersten Geschichte. Tom erzählte davon, dass das Wespennest stark zu schaukeln begann und sich langsam vom Ast löste. Es fehlte ein Sbf-Verb für die Fixierung des Nestes am Ast und dann ein Sbw-Verb für das Hinunterfallen des Wespennestes.

**Sich-bewegen-Verben (Sbw):** In beiden Videoaufnahmen hat Tom das Sbw-Verb mit der klassifizierenden Handform für die Insekten (Wespen) – verglichen mit den anderen Sbw-Verben mit klassifizierenden Handformen – oft benutzt (Diagramm 4). Tom wiederholte das Sbw-Verb für die Wespen bei der zweiten Videoaufnahme weniger.

Die Sbw-Verben mit der klassifizierenden Handform "läuft" und „hüpft“ für den Hund wurden in beiden Geschichten oft verwendet. Die Sbw-Verben für die Beine von Personen oder Tieren (gebogene Hand und V-Hand) wurden in beiden Geschichten oft eingesetzt. Das Sbw-Verb und die klassifizierende Handform für den laufenden Hirsch wurde in der ersten Erzählung zwei Mal geeignet und zwei Mal ungeeignet und in der zweiten ein Mal geeignet und drei Mal ungeeignet verwendet. Wie wir im Diagramm 4 sehen, machte Tom in der zweiten Geschichte Fehler bei der Beschreibung der Hufe des Hirsches. Die gebärdete Handform war eine S-Handform an Stelle einer abgewinkelten B-Handform. Den gleichen Fehler machte er auch in der ersten Geschichte. Bei der ersten Videoaufnahme tauchten beim Sbw-Verb mit der klassifizierenden Handform für die Pfote des Maulwurfs phonologische Fehler auf. In der zweiten Geschichte benutzte Tom keine Sbw-Verben mehr mit klassifizierenden Handformen für die Pfote des Maulwurfs, da er für den Maulwurf eine andere klassifizierende Handform einsetzen wollte. Dies ist ihm allerdings nicht gelungen. Das Gleiche gilt für den Kopf der Eule, die in den Himmel fliegt und dem Jungen droht. Tom wollte eine klassifizierende Handform für den Kopf des Maulwurfes benutzen, der schnell durch das Loch herauf gekommen war. Die gestreckte, abgewinkelte Handform ist hier aber falsch. Für seine Darstellung hätte er den Zeigefinger oder die geschlossene abgewinkelte B-Handform benutzen sollen. Dies hat er nur in der zweiten Erzählung gemacht. Es ist dies der klassifizierende Zeigefinger für ein einzelnes Objekt. Für das

Wespennest, das vom Ast herunter gefallen ist, hat er auch diese Handform verwendet. Tom probierte in der zweiten Erzählung etwas Neues aus, das ihm aber nicht wirklich gelang. Er wollte sagen, dass viele böse Wespen dem Hund hinterher fliegen. Dazu benutzte er die abgewinkelte 5-Handform, an Stelle der gestreckten 5-Handform. Er hatte mit der abgewinkelten 5-Handform gleichzeitig versucht zu sagen, dass die Wespen böse sind. In der zweiten Erzählung macht Tom einen lustigen Vergleich mit dem Bremsen des Hirsches vor dem Abgrund. Er benutzte ein Sbw-Verb mit klassifizierender Handform (B-Handform) wie bei einem bremsenden Auto (Pedal).

**Sich-befinden-Verben (Sbf):** Wie man im Diagramm 5 sieht, benutzte Tom die ähnliche Anzahl Typen der klassifizierenden Handformen für Sbw-Verben wie für Sbf-Verben. Tom verwendete manchmal die gleichen klassifizierenden Handformen wie für die Sbw-Verben und zusätzlich neue klassifizierende Handformen. Welche Handformen er benutzt, hängt auch davon ab, wie er eine Geschichte aufbaut und welche Handlung mehr Gewicht bekommt. Bei der ersten Erzählung benutzte er die falsche Handform für die Pfoten des Hundes. Er benutzte die S-Handform an Stelle der abgewinkelten B-Handform. Diese hat er in der zweiten Geschichte richtig eingesetzt, wie man in der Tabelle und im Diagramm sieht. Es ist interessant, dass Tom die klassifizierende Handform für die flache Oberfläche (B-Handform) mehr benutzte als in der ersten Geschichte. Manchmal waren die Handformen ein bisschen zu undeutlich und wurden daher als phonologische Fehler bewertet. Wie oben bei den Sbw-Verben machte Tom den gleichen Fehler für die Beschreibung des Maulwurfkopfes. Er sollte einen Zeigefinger oder eine geschlossene, abgewinkelte B-Handform an Stelle der gestreckten, abgewinkelten B-Handform benutzen. Bei der S-Handform für den Kopf des Hirsches war die Handstellung nicht richtig. Diese Beispiele zeigen uns, dass Tom versucht, neue klassifizierende Handformen in seine Erzählung einzubauen. In beiden Geschichten war es Tom nicht möglich, die richtige klassifizierende Handform für den Zweig des Baumes, wo das Wespennest hängt, einzusetzen. In beiden Geschichten probierte er zwei verschiedene klassifizierende Handformen mit Sbf-Verben für den Zweig aus, was ihm aber nicht gelang.

1. Erzählung, geeignete      1. Erzählung, ungeeignete      2. Erzählung, geeignete      2. Erzählung, ungeeignete

Diagramm 5: Sbf klassifizierende Handformen – geeignete und ungeeignete

Referent	Anzahl				
	1	2	3	4	
Person (V-Hand)	1	1	1	1	
Grosses, rundes Objekt (Wespennest)	1	1	1	1	
Tier (Hirsch)	1	1	1	1	
Tier (Hand)	1	1	1	1	
Tier (Maulwurf)	1	1	1	1	Sich-befinden-Verben
Kopf (S-Hand)	1	1	1	1	
Kopf (S-Hand)	1	1	1	1	
Abgerundet solides Objekt (S-Hand) (Bremspedal)	1	1	1	1	
Rundes ausgehöhltes Objekt (Loch)	1	1	1	1	
Flache Oberfläche (B-Hand)	1	1	1	1	
Stämmiges Objekt (Gewehr)	1	1	1	1	
Langes, rundes Objekt (As)	1	1	1	1	
(Baum)	1	1	1	1	

Diagramm 4: Sbw klassifizierende Handformen – geeignete und ungeeignete

Referent	Anzahl									
	1	2	3	4	5	6	7	8		
Insekt (Wespe)	1	1	1	1	1	1	1	1		
Person/Tier (gebog-V-Hand)	1	1	1	1	1	1	1	1		
Person/Tier (V-Hand)	1	1	1	1	1	1	1	1		
Grosses, rundes Objekt (Wespennest)	1	1	1	1	1	1	1	1		Sich-bewegen-Verben
Tier (Hirsch)	1	1	1	1	1	1	1	1		
Tier (Hund)	1	1	1	1	1	1	1	1		
Tier (Maulwurf)	1	1	1	1	1	1	1	1		
Einzel Objekt (1-Hand)	1	1	1	1	1	1	1	1		
Viele Objekte (5-Hand)	1	1	1	1	1	1	1	1		
Kopf (Maulwurf)	1	1	1	1	1	1	1	1		
Fuss (Mensch)	1	1	1	1	1	1	1	1		

**Handhabung (HH):** Wie wir in der Tabelle 4 sehen, wurden die Handhabungsverben in beiden Geschichten unterschiedlich benutzt. Sie basieren nämlich auf dem Inhalt und dem Focus der Handlung. In der ersten Geschichte benutzte Tom fünf Mal drei verschiedene und in der zweiten Geschichte sechs Mal vier verschiedene Handhabungsverben. Er zeigt hier einen Fortschritt. Er machte in beiden Geschichten die gleichen phonologischen Fehler, so z.B. das Stossen gegen den grossen Baum mit den Hundepfoten. Ein gehörloser Erwachsener würde die abgewinkelte B-Handformen und nicht die gestreckte, abgewinkelte 5-Handform oder die gespreizte C-Handform verwenden. Aber man sieht in der zweiten Videoaufnahme, dass er Fortschritte beim Ausdrücken des Stossens gemacht hat. Es tauchen weniger Wiederholungen und weniger Fehler auf. Was ich interessant finde ist, dass Tom viel weniger Fehler bei der Handhabung als bei den Sbw- und Sbf-Verben macht.

Allgemeine Bemerkung

Manchmal war es für Tom schwierig, zwischen der Rolle und den klassifizierenden Handformen zu trennen. Nehmen wir ein Beispiel zu Beginn der ersten Episode in der ersten Erzählung: Da steht der Hund am Baum. Er ist unruhig und hüpft auf dem Boden. Es gibt noch andere Beispiele aus der ersten und zweiten Erzählung, wo es etwas schwierig ist, genau zwischen der Rolle und der klassifizierenden Handform zu trennen. Die Frage ist, wo die Grenze verläuft oder ob es manchmal wirklich eine Mischung beider Darstellungsmöglichkeiten gibt.

**5.2.2 Narrative Strukturen**

Tom macht grössere Fortschritte im Umgang mit den narrativen Strukturen als bei den klassifizierenden Verben. Diese starken Fortschritte verdankt Tom seiner kognitiven und linguistischen Reifung zwischen 8;2 und 9;5 Jahren. In Tabelle 8 werden Bemerkungen über die narrativen Elemente und Strukturen der erfassten Daten gemacht.

Narrative Elemente und Struktur	Analyse der Daten	1.	2.
		Erz.	Erz.
<b>Ort</b>	Neue Szene : Ort nicht identifiziert	6	1
<b>Rollenwechsel</b>	Rollenwechsel – zu oft und unklar	5	2
<b>Stil</b>	Braucht immer die gleiche Gebärde	2	1
<b>Körper</b>	ganzer Körper benutzt (wenn nicht nötig)	10	3
<b>Referenz-Identifikation</b>	Referenzidentifikation fehlt	8	5
	Referenz gemacht, aber unklar „wer“	4	4
	Referenz gemacht, aber viel später	2	0
<b>Sequenz</b>	Sequenzierung fehlt – alles simultan	4	5
	Sequenzelement fehlt	5	1

Tabelle 8: Narrative Elemente und Struktur

Als *narrativ* wird von Herman (2006) eine Mitteilung definiert, die Besonderes einer Handlung, eines Vorfalls oder eines Ereignisablaufes einer Erzählung beschreibt. Wie wir in der Tabelle 8 sehen können, verbesserte Tom seine Fähigkeiten im Erzählen einer Geschichte bezogen auf die Faktoren Ort, Rollenwechsel, Stil und Gebrauch des Körpers.

**Ort:** In der ersten Erzählung liess Tom oft die Beschreibung eines neuen Ortes oder einer neuen Situation weg. In der ersten Geschichte wurden 6 neue Orte nicht identifiziert. Nur ein Ort ganz am Anfang wurde beschrieben. Es fehlten klare Beschreibungen oder Hinweise, dass es zu einer neuen Situation gekommen ist oder dass die Szene gewechselt hat. Es gab viele Unklarheiten während der ganzen Erzählung, und man konnte ab und zu nicht klar mitverfolgen, von welcher Situation er gerade erzählte. In der zweiten Erzählung gab Tom mehrere klare Beschreibungen für neue Situationen. Hier war verständlich, über welche Szene er gerade referierte. Dennoch fehlte einmal die Beschreibung einer neuen Szene. Er vergass, den Abgrund zu beschreiben, vor dem der Hirsch bremst. Man konnte nicht ganz verstehen, warum der Hirsch plötzlich bremste. Wie oben bei den klassifizierenden Handformen erwähnt, verglich Tom das Bremsen des Hirsches mit dem Bremsvorgang eines Autos. Meiner Meinung

nach war dies ein falscher Fokus. Er sollte seinen Fokus auf die Beschreibung des Abgrundes richten und nicht auf das Bremsen des Hirsches, der dies so tut, wie es ein Auto tun würde. Dies kann in den Zusammenhang mit dem Interesse Toms an Autos gestellt werden, wie dies bei Jungen seines Alters häufig der Fall ist. Obwohl Tom in der zweiten Erzählung häufig Beschreibungen der neuen Situationen gab, war der Ablauf der Beschreibung nicht immer richtig. Manchmal war auch allgemein betrachtet die eingesetzte Gebärdensprachgrammatik bei den Beschreibungen nicht ganz korrekt, so z.B. die Reihenfolge der Gebärden.

**Rollenwechsel:** In beiden Erzählungen hat Tom die Rollen der Charaktere im Vergleich mit der erwachsenen gebärdenden Person sehr häufig gewechselt. Trotzdem zeigt er auch hier eine deutliche Verbesserung von der ersten zur zweiten Erzählung. In der ersten Erzählung wechselte er die Rolle fünf Mal zu viel und in der zweiten Erzählung zwei Mal zu viel oder unklar. Für beide Erzählungen gilt, dass er zu viele oder anschliessend unklare Rollenwechsel für die erste Episode gemacht hat. In der zweiten Episode war kein Fehler zu sehen. Was mir bei beiden Erzählungen auffiel war, dass der Ablauf der ganzen Geschichte dem Genre eines Comic-Films ähnelt. Bei einem Comic-Film wird ab und zu sehr schnell zwischen den Rollen gewechselt. In der Gebärdensprache und auch in der Lautsprache ist es allerdings nicht üblich, die Rolle der Personen so häufig zu wechseln. Man kann in einer Rolle beim Erzählen oder bei der Charakterisierung einer Person oder Handlung länger verharren und muss sie nicht gleich wieder verändern. Für mich war auffallend, dass Tom in seiner Erzählung den Einzelbildern seiner Vorlage ein bisschen zu genau folgte. Das ist ein Nachteil bei der Benutzung von Bildergeschichten. Das Nacherzählen eines Filmes würde die Anzahl der Wechsel etwas reduzieren. Es treten dann aber eher andere Schwierigkeiten auf bei der Anlegung der Testsituation. Es stellt sich dann nämlich die Frage, ob die gebärdensprachliche Kompetenz noch verlässlich genug getestet werden kann, wenn die Anlage des filmischen Testmaterials an die Gedächtnisfähigkeit des getesteten Kindes sehr hohe Ansprüche stellt und das bewegte Bild des Films den Erzählakt des Kindes zu sehr belastet.

**Stil:** In den Erzählungen könnte Tom andere Satzformen benutzen, da die Erzählung phasenweise etwas eintönig wurde. Er hat sich beispielsweise häufig wiederholt, um auszudrücken, dass der Hund immer wieder schaut. Der Grund für die häufigen Wiederholungen waren seine vielen Rollenwechsel zwischen dem Hund und dem Jungen. Zum Teil führte er einige klassifizierende Handformen etwas zu lange aus; vor allem das Hüpfen und Bellen des Hundes am Baum. Tom konnte in der zweiten Erzählung „die Geheimnisse“ nicht für sich behalten und konnte es nicht lassen, dem Adressaten im Voraus etwas zu verraten. Als der Junge z.B. in das Loch im Boden guckte, sagte Tom, da er die Rolle des Jungen übernommen hatte: „Ich glaube, da ist der Frosch. Nein, es ist, glaube ich, ein Meerschweinchen. Oder nicht?“ Tom schaute zum Zuschauer und fügte hinzu: „Ich glaube nicht. Ich glaube, es ist der Frosch.“ Plötzlich war dann doch ein Meerschweinchen aus dem Loch aufgetaucht. Dasselbe erzählte er, als der Junge den Frosch im Loch des Baumstammes suchte. Tom übernahm die Rolle des Jungen und überlegte, ob da wohl der Frosch drin sei oder vielleicht doch eher eine Eule. Er schaute dann unsicher um sich – aber da war nichts. Und dann tauchte plötzlich die Eule auf.

**Körper:** In der ersten Erzählung verwendet Tom zu häufig den ganzen Körper. Er ist oft aufgestanden oder (z.B.) hat seinen ganzen Oberkörper in vorwärts fallender Richtung bewegt. Dies ist für die DSGS einer erwachsenen Person untypisch. In der ersten Erzählung hat er dies zehn Mal gemacht, in der zweiten nur drei Mal, was auf eine starke Verbesserung in diesem Bereich hindeutet.

**Identifikation der Referenzen:** Die Identifikation der Referenzen einer klassifizierenden Handform kann vor den klassifizierenden Handformen oder danach mit einer Gebärde, dem Mundbild, der Mimik oder dem Zeigefinger (IX) gemacht werden. Es war sehr auffällig, dass Referenzen regelmässig bei beiden Geschichten, die Tom erzählte, gefehlt haben. Es war oft unklar, über wen Tom erzählte; ob es der Hund, der Junge oder der Maulwurf war. In der ersten Geschichte sagte er nichts vom Loch und dass der Maulwurf aus dem Loch heraus kam. In der zweiten Geschichte erwähnte er das Loch und den Maulwurf. Es wurde viel klarer, was er damit meinte. Allgemein gesehen verbesserte Tom seine Kompetenz in der Benutzung der

Referenzen ein wenig. Wenn es Unklarheiten gab, war es oft im Zusammenhang mit dem Rollenwechsel. Obwohl man vermuten kann, wer gemeint ist, würde ein Erwachsener eine Referenz machen, um die Situation zu klären. Zwar fehlten viele Referenzen, doch benutzte Tom auch viele identifizierende Referenzen korrekt für die klassifizierenden Handformen: 17 richtige Referenzen in der ersten Erzählung und 20 richtige in der zweiten.

**Sequenzen:** Wie man in der Tabelle 8 sehen kann, machte Tom grosse Fortschritte in der zweiten Erzählung, da nur eine Sequenz fehlte. Beim Herunterfallen des Wespennestes probierte er etwas Neues aus. Tom benutzte klassifizierende Handformen, z.B. den Zeigefinger als einzelnes Objekt. Er vergass zuvor zu zeigen, dass es sich um das Wespennest handelt. Tom hätte die klassifizierende Handform für das Wespennest benutzen sollen, um den ersten Teil des Hinunterfallens zu zeigen, und dann erst hätte er die klassifizierende Handform für ein einzelnes Objekt verwenden sollen. Er erzählte im Zusammenhang mit dem Herunterfallen des Wespennestes, dass die Wespen böse wurden. Hierbei fehlte aber die Verwendung von Konjunktionen wie z.B. WEIL, DURCH oder WARUM. Es gab keinen klaren Zusammenhang, warum die Wespen auf den Hund böse wurden, der durch das Rütteln am Baum das Wespennest herunterfallen liess. In der ersten Erzählung fehlte fünf Mal eine Sequenz. Schliesslich war die Bewegung der klassifizierenden Handform für das Wespennest, das herunterfällt, zu unklar und zu kurz. Beim Hinunterfallen des Hundes und des Jungen in den Weiher benutzte Tom nur die Rolle des Hundes und des Jungen. Es fehlte eine klassifizierende Handform wie die V-Handform. Dasselbe gilt auch für das Ducken des Maulwurfs in seinem Loch. Es fehlte eine klassifizierende Handform für den Kopf des Maulwurfs. Kurz bevor das Wespennest auf den Boden fiel, fehlte auch eine klassifizierende Handform für den Ast, von welchem sich das Wespennest langsam löste. Es fehlte auch eine klassifizierende Handform für den grossen Ast, auf dem der Junge stand, um ins Loch des Baumes zu schauen.

In beiden Geschichten produzierte Tom mehrere Sequenzen gleichzeitig. Er machte dabei vier Fehler in der ersten und fünf in der zweiten. In der ersten Geschichte kam es zu einem solchen Fehler in der

Szene, in der der Junge rückwärts vom Ast runterfällt, nachdem er im Loch des Baumstammes nach dem Frosch gesucht hatte und die Eule ihn erschreckte. Tom zeigte ein sequentielles Problem. Er kombinierte die Rolle für Das-auf-den-Rücken-fallen mit der klassifizierenden Handform, der V-Hand. Er sollte diese beiden Komponenten trennen, zuerst die Rolle markieren und nachher die klassifizierenden Handformen einsetzen oder umgekehrt. Genau so verhält es sich auch mit der Szene, als der Junge nach vorne auf den Kopf des Hirsches fällt. Tom benutzte mehrere und verschiedene Handstellungen der klassifizierenden Handformen mit der Rolle. In der zweiten Geschichte drückte Tom die klassifizierende Handform für den Maulwurf und die Rolle des Jungen gleichzeitig aus. Er sollte aber eine segmentale Trennung zwischen beiden machen. Tom machte hier etwas sehr Interessantes. Er kombinierte die Handhabung der Pfoten des Hundes auf dem Stamm des Baumes und die Rolle des Hundes, als das Wespennest runter fiel. Für dieses Herunterfallen des Wespennestes benutzte er eine klassifizierende Handform für ein grosses, rundes Objekt. Auch die von Tom ausgeführte Bewegung war sehr interessant. Nach seiner Bewegung ist zu schliessen, dass das Wespennest über den Hund hinüber und dann auf die andere Seite hinuntergefallen ist. Ein Erwachsener würde diesen Sturz direkt zu einer Seite hin und ohne Überkreuzung beschreiben. Ich nehme an, Tom hat schlicht exakt das Bild der Vorlage kopiert, die zeigt, wie das Wespennest hinuntergefallen ist. Dabei blockierte die Handhabung der Pfoten des Hundes auf dem Baumstamm Toms freie Bewegungsmöglichkeiten für das Gebärden des fallenden Wespennestes.

#### Allgemeines Fazit

Tom benötigte 4:15 Minuten für die zwei gewählten Episoden der ersten Videoaufnahme. Für die zweite Videoaufnahme brauchte er lediglich 3:05 Minuten für die gleiche Erzählung. Das ist ein schöner Fortschritt im Bereich der narrativen Strukturen. Es zeigt sich, dass er sich viel weniger wiederholt hat und verschiedene Sachen viel präziser und schneller erklären kann.

### 5.2.3 Toms klassifizierende Handformen verglichen mit anderen gehörlosen Kindern

Ich werde Toms Produktion der klassifizierenden Verben und narrativen Strukturen nachfolgend mit anderen gehörlosen Kindern anderer Gebärdensprachen vergleichen. Kantor (1980) hat, wie in Kapitel 3.2.4 erwähnt, eine Untersuchung gehörloser Kinder gehörloser Eltern im Alter von drei bis sieben Jahren beim Erwerb der erwachsenen Form der pronominalen Klassifikatoren in der ASL durchgeführt. Die älteste Gruppe (6;0 bis 7;0) konnte z.B. Klassifikatoren im Kontext recht variantenreich benutzen. Auch von Tom wurden die Klassifikatoren für hohe, aufrechte Objekte immer wieder benutzt, und der zweibeinige Klassifikator tauchte – mit Orientierungs- und Bewegungsänderungen – regelmässig auf. Tom erfüllt die Kriterien für die Altersgruppe sechs bis sieben Jahre für die ASL.

Einige Studien zur Entwicklung der Klassifikatoren bei Kindern mit der Gebärdensprache als Erstsprache haben sich mehr auf die Gruppe der allgemeinen Klassifikatoren konzentriert als auf die Körperklassifikatoren (Kantor 1980, Schick, 1990, Supalla, 1982). Schick (1990) berichtet, dass gehörlose Kinder gehörloser Eltern im Alter von 4;6 Jahren anfangen, das gemeinsame Klassifikationssystem der ASL trotz anfänglicher Fehler anzuwenden. Die im Allgemeinen semantisch geeigneten Handformen werden jetzt selektiv eingesetzt, um die Figur zu repräsentieren. Trotzdem gibt es häufig Auslassungen der Grundhandform: z.B. die B-Handform kann eine TISCH-OBERFLÄCHE repräsentieren, wird aber bei der Satzstruktur TASSE-AUF-TISCH weggelassen. Tom benutzte in der zweiten Erzählung vermehrt solche B-Handformen. Allerdings war die Form für die OBERFLÄCHE gelegentlich immer noch unklar. Nach Kantor gibt es Schwierigkeiten bei der Auswahl geeigneter Klassifikatoren im Alter von fünf bis sechs Jahren. Komplexe syntaktische Umfelder, die im Zusammenhang mit der Verwendung von Klassifikatoren (Bewegung und Lokalisation) auftreten, bergen besondere Probleme für ein Kind, das in der Sprachentwicklung steht. Auch bei Tom ist dies der Fall. Sein Umgang mit Klassifikatoren, ihre Lokalisation und ihre Bewegungsabläufe stehen bei Tom noch in der Reifung. Schick (1990) erwähnt, dass Kinder in ihrer Entwicklung nach und nach abstrakte Klassifika-

toren erwerben, die sie schliesslich begreifen und aktiv produzieren können. Tom muss seine vorhandenen abstrakten klassifizierenden Handformen noch ausbauen und zusätzliche Handformen erwerben.

Newport und Meier (1985) behaupten, dass das Klassifikationssystem relativ spät erworben wird, d.h. im Alter zwischen drei bis acht Jahren. Die Voraussetzung dafür ist die Fähigkeit, Objekte in semantische Kategorien (z.B. Lebewesen, Objekte, Pflanzen oder Fahrzeuge) oder nach Grösse und Form (z.B. gerade, rund, gross oder klein) ordnen zu können. Berman et al. (1994) berichten über einen relativ frühen Gebrauch der Grössen- und Formspezifikatoren, was ebenfalls zur Kategorisierung von Form und Funktion gehört. Toms Leistungen sind diesbezüglich noch nicht vollständig ausgereift.

### 5.2.4 Toms narrative Strukturen verglichen mit anderen gehörlosen Kindern

Tom hat im Zeitraum zwischen den beiden Videoaufnahmen Fortschritte im Umgang mit der Referenz gemacht. Dies entspricht nach Herman et al. (2004, wie diskutiert in Herman, 2006) seiner Altersstufe. Der nächste Entwicklungsschritt sollte sein, dass er den Rollenwechsel vollständig beherrscht. Herman betont weiter, dass sich die narrativen Strukturen mit zunehmendem Alter weiter entwickeln. Kinder mit Gebärdensprache als Erstsprache zeigen eine gleichmässige Entwicklung als Kinder hörender Eltern. Bei Tom ist diese Gleichmässigkeit nur teilweise gegeben. Seine Eltern sind hörend. Er ist erst im 2. Lebensjahr mit der Gebärdensprache in Kontakt gekommen. Generell geht man aber auch davon aus, dass der Verlauf des Erwerbs der narrativen Strukturen bei hörenden und gehörlosen Kindern sehr heterogen ist. In Kapitel 3.4.1 wird die Untersuchung von Emmorey und Reilly (1998) erwähnt, in der man herausgefunden hat, dass siebenjährige Kinder die nicht-manuellen Markierungen für die konstruierte Rede und den Mimikwechsel korrekt produzieren konnten. Sie beherrschen die linguistischen Mechanismen der konstruierten Rede vor der konstruierten Handlung und sind fähig, das referentielle Wechseln zu benutzen, um die Rede anzuzeigen. Auch Reilly et al. erwähnt die unterschiedlichen Entwicklungsmuster der einzelnen Kinder. Die Rolle wird noch nicht vollständig beherrscht. Toms Lei-



stungen entsprechen auch hier den Leistungen seiner Altersgenossen. Seine Kompetenzen sind noch nicht ganz ausgereift.

### 5.2.5 Erzählung der Bildergeschichte durch die erwachsene gehörlose Person: Ergebnisse und Vergleich mit der Erzählung Toms

Der Grund, warum ich zu derselben Geschichte die Leistung einer gehörlosen, erwachsenen Person analysiere, liegt darin, dass ich einen Vergleich mit einem Erwachsenen und somit einem erstrebenswerten Standard herstellen möchte. Dies gibt mir einige zusätzliche theoretische Grundlagen und zeigt mir, was Tom noch lernen muss, um die narrativen Strukturen eines Erwachsenen zu erreichen. Die Analyse der Erzählung durch die erwachsene Person folgte den gleichen strukturellen Untersuchungsgrundlagen wie beim gehörlosen Kind, mit dem Unterschied, dass sie bei einer erwachsenen Person zur Anwendung kam. (Steiner 2000). Die Transkription der Erzählung der erwachsenen Person findet man im Anhang 20: Transkriptionsschema der Videoaufnahme von einer erwachsenen, gehörlosen Person. Die Diagramme 6 und 7 basieren auf den Daten aus der Tabelle 9 „Übersicht der klassifizierenden Handformen, die die erwachsene, gehörlose Person benutzt“. Die Ergebnisse der erwachsenen, gehörlosen Person werden nur mit der zweiten Videoaufnahme von Tom verglichen, da es darum geht, herauszufinden, was Tom noch lernen muss, um das Niveau einer erwachsenen, gehörlosen Person zu erreichen.

#### Klassifizierende Handformen: Anzahl und Typen bei einem Erwachsenen

Die erwachsene, gehörlose Person hat 50 Mal klassifizierende Handformen und 18 verschiedene klassifizierende Handformtypen benutzt. Darin sind auch verschiedene Bewegungen der klassifizierenden Handformen inbegriffen. Vergleicht man Toms Leistung in der zweiten Erzählung mit der gehörlosen erwachsenen Person, so benutzt diese viel öfter klassifizierende Handformen in den zwei Episoden der Frosch-Geschichte. Tom hingegen verwendet etwas häufiger verschiedene Typen der klassifizierenden Handformen als die erwachsene Person. Was mir auffiel, war, dass die erwachsene Person die

verschiedenen klassifizierenden Handformen in unterschiedlicheren Bewegungen und Art und Weisen benutzen konnte als Tom.

Typ	klassifizierenden Handformen, benutzt von einem erwachsenen Gehörloser	geeignete und *	* *
Sbw	Insekt (Wespe)	3	
	Person/Tier (gebog.V)	8	
	Person/Tier (V)	3	
	Person/Tier (H)	2	
	Grosses rundes Objekt (Wespenest)	1	
	Tier (Hirsch)	3	
	Tier (Hund)	6	
	Einzelnes Objekt (I)	6	1
	Lange Schnauze (H)	1	
	Viele Objekte (5)	1	
Sbf	Langes Objekt mit einem runden Objekt darauf	1	
	Rundes Objekt (Stamm des Baumes)	2	
	Person (V)	1	
	Person (gebog. V)	1	
	Tier (Hund)	2	
	Tier (Hirsch)	4	
	Flache Oberfläche (B)	4	
Stämmiges Objekt (Geweih)	1		
HH	Hände (runde-5H) schütteln grosses, rundes Objekt (Baum)	1	
<b>Total Anzahl</b>		<b>50</b>	<b>* 1</b>
<b>Total Typen (geeignet und ungeeignet)</b>			<b>18</b>

Tabelle 9: Übersicht: klassifizierende Handformen, die die erwachsene, gehörlose Person benutzt (geeignete und \* ungeeignete/phonologisch nicht ganz korrekt)

Die erwachsene, gehörlose Person benutzt nur ein Mal die passive Hand während 3 Gebärden, aber sonst jeweils nur über 2 Gebärden hinweg (Tabelle 10). Insgesamt bleiben fünf klassifizierende Handformen in der passiven Hand. Tom benutzte hier insgesamt acht. Bei der zweiten Videoaufnahme bleiben die klassifizierenden Handformen

kürzer in der passiven Hand als bei der ersten Videoaufnahme. Bei der zweiten Erzählung benutzt er zwei über vier Gebärden, eine über drei Gebärden und sechs über zwei Gebärden hinweg. Tom wird wahrscheinlich bald wissen, wie er Dinge mit klassifizierenden Handformen in der passiven Hand über mehrere Gebärden hinweg mit der dominanten Hand noch präziser und korrekter erzählen kann.

Klassifizierende Handform bleibt in der passiven Hand über	2 Gebärde	3 Gebärde
Rundes Objekt (Stamm)	1	
Tier (Hund)	1	
Tier (Hirsch)	1	1
Flache Oberfläche (Boden)	1	
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>1</b>
<b>Total über 2 -&gt; 3 Gebärde 5</b>		

Tabelle 10: Klassifizierende Handformen bleiben in der passiven Hand bei einem Erwachsenen

Wie auch Tom benutzt der gehörlose Erwachsene mehr Sich-bewegen-Verben als Sich-befinden-Verben. Die Wahl und Anzahl der klassifizierenden Verben ist abhängig vom Fokus der Geschichte, den die Erzähler/innen wählen. Tom und die erwachsene, gehörlose Person haben manchmal die gleichen klassifizierenden Handformen benutzt und manchmal auch unterschiedliche. Als Beispiel ist hier nochmals Toms Erfindung zu erwähnen, als er das Bremsen des Hirsches mit dem Bremsen des Autos vergleicht und die entsprechenden Sbw- und Sbf-Verben verwendet.

**Sich-bewegen-Verben (Sbw):** Auffallend ist, dass die erwachsene, gehörlose Person die klassifizierende Handform „gebogene V-Handform“ für die Beine von Personen oder Tieren oft benutzt, was bei Tom viel weniger häufig vorkommt. Ich denke, Tom könnte mehr zwischen verschiedenen klassifizierenden Handformen mit der gebogenen klassifizierenden V-Handform wechseln. Dann gäbe es nicht so viele Wiederholungen. Eine andere Auffälligkeit ist der Einsatz der klassifizierenden Handform (Zeigefinger) für ein einzelnes Objekt. Damit kann auch mehr Abwechslung zwischen den klassifizierenden

Handformen erreicht werden. Mit dem Zeigefinger kann man in einer Erzählung viele Sachen und Referenten klar repräsentieren. Die erwachsene Person legt im Vergleich zu Tom weniger Fokus auf das Wespennest und die Wespen, da das Wespennest und die Wespen nur einen kleinen Teil der ganzen Geschichte ausmachen. Sie benutzt nur ein Mal die klassifizierende Handform für das Wespennest. Eine H-Handform für die lange Schnauze wurde vom Erwachsenen als Klassifikator für den Maulwurf benutzt. Die anderen Handformen sind ähnlich wie die von Tom. Tom benutzte mehrere verschiedene klassifizierende Handformen für den Maulwurf, da er ihm eine viel stärkere Aufmerksamkeit schenkte als die erwachsene Person, die dafür nur eine klassifizierende Handform einsetzte.

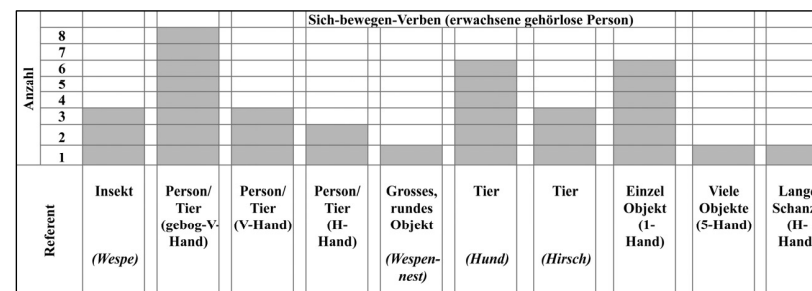


Diagramm 6: Klassifizierende Handformen (Sbw-Verben) bei einem Erwachsenen

**Sich-befinden-Verben (Sbf):** Die erwachsene Person benutzt oft die avanciertere klassifizierende Handform für die flache Oberfläche (B-Handform). Das ist etwas, was bei Tom in der zweiten Videoaufnahme phonologisch nicht immer richtig produziert wurde. Die erwachsene, gehörlose Person benutzt zwei neue klassifizierende Handformen für den Baum und den Stamm des Baumes. Die anderen sind ähnlich wie diejenigen, die Tom benutzt. Insgesamt benutzt Tom sieben andere klassifizierende Handformen als die erwachsene, gehörlose Person. Das ist abhängig vom Fokus der Geschichte. Wie schon erwähnt, legte Tom seinen primären Fokus auf das Wespennest. Die übrigen klassifizierenden Handformen sind korrekt gewählt, obwohl ei-

nige davon – wie bereits erwähnt – phonetisch falsch und ungeeignet produziert wurden, da Tom etwas Neues ausprobieren wollte.

		Sich-befinden-Verben (erwachsene gehörlose Person)								
Anzahl	4									
	3									
	2									
	1									
Referent		Langes Objekt mit einem runden Objekt da oben	Rundes Objekt <i>(Stamm des Baumes)</i>	Person (V-Hand)	Person (gebog. V-Hand)	Tier <i>(Hund)</i>	Tier <i>(Hirsch)</i>	Flache Oberfläche (B-Hand)	Stämmiges Objekt <i>(Geweiß)</i>	

Diagramm 7: Klassifizierende Handformen (Sbf-Verben) bei einem Erwachsenen

**Handhabung (HH):** Der gehörlose Erwachsene benutzt nur eine Handhabungs-Gebärde HH durch die ganze Erzählung hindurch. Es war die Handhabungsanwendung (rund 5-HF) als die Hände an einem grossen, runden Objekt (Baum) zu rütteln hatten. Tom benutzt vier verschiedene Handformen. Ich denke, die Anzahl der verwendeten Handhabungen kann variieren und ist vom Fokus und dem Gebrauch der Rolle der Erzähler/innen abhängig.

**Allgemeine Bemerkung zur erzählerischen und strukturellen Gestaltung**

Über Toms Schwierigkeit der Trennung zwischen der Rolle des Hundes oder der klassifizierenden Handform der Beine des Hundes wurde bereits diskutiert. Da ich die gleiche Gebärde bei der erwachsenen, gehörlosen Person gesehen habe, wurde mir klar, dass es sich um eine Kombination zwischen der Rolle und der klassifizierenden Handform handelt. Trotzdem frage ich mich, wann eine Kombination und wann die Trennung erforderlich ist. Da die Gebärdensprache eine simultane Sprache ist, die viele Sachen gleichzeitig ausdrücken kann, ist dies schwer zu beantworten.

Beurteilung der narrativen Strukturen

Die erwachsene, gehörlose Person erkennt, welche Inhalte in der Erzählung für den Erzählstrang wichtig sind und kann sich darauf konzentrieren. Tom fokussiert manchmal zu sehr auf die Dinge, die ihn interessieren, wie z.B. das Wespennest oder das Bremsen des Autos.

**Beschreibung neuer Handlungsorte oder neuer Szenen:** Die erwachsene Person gibt klare Beschreibungen oder gute Hinweise, dass sie die Szene, die Person oder den Ort wechselt. Damit hat Tom noch Mühe.

**Rollenwechsel:** Die erwachsene gehörlose Person kann mühelos die verschiedenen Rollen richtig wechseln. Die Geschichte ist in fünf klare Teile gegliedert. Zuerst erzählt sie nur vom Hund und dem Jungen, die in den Wald gehen, um den Frosch zu suchen. Anschliessend berichtet sie vom Jungen und dem Maulwurf. Sie fährt mit dem Hund, dem Baum und dem Wespennest weiter. Dann erzählt sie vom Jungen, dem Hirsch und dem Hund. Sie wechselt nicht einmal zwischen den Szenen, was einen sehr klaren Ablauf der Geschichte zeigt. Toms Erzählungen erinnern noch zu sehr an einen Comic-Film, in dem die Szenen immer wieder hin und her wechseln.

**Stil:** Der Stil der erwachsenen Erzählperson ist fließend, während der ganzen Erzählung. Es gibt nicht so viele Wiederholungen wie bei Tom.

**Körper:** Die erwachsene Erzählperson gebärdet im Gebärdenraum und benutzt nur den Oberkörper, was Tom noch nicht vollständig beherrscht.

**Referenz-Identifikation:** Bei der erwachsenen Erzählperson ist es sehr klar, zu wem oder zu welcher Rolle sie wechselt, was für Tom immer noch schwierig ist. Oft wurden die klassifizierenden Handformen von der erwachsenen gehörlosen Person im Voraus definiert, manchmal folgt die klassifizierende Handform erst nachher. Einmal, als es erst etwas später zur referentiellen Identifikation kam, wiederholte die Erzählerin die klassifizierende Handform. Die Gebärde selber könnte die Referenz verraten. Sie benutzt sie nur, wenn die Referenzen schon vor einer Weile klar definiert wurden.

**Sequenzen:** Bei der erwachsenen Person fehlt keine klassifizierende Handform. Sie produziert keine klassifizierende Handform isoliert oder mit einer Rolle falsch. Tom hat noch nicht ganz verstanden, was man kombinieren oder nicht kombinieren kann und in welcher Reihenfolge.

#### Allgemeines Fazit:

Die erwachsene, gehörlose Person benötigt nur 1:45 Minuten zum Erzählen beider Episoden. Tom braucht bei der zweiten Erzählung 3:05 Minuten. Das entspricht einer starken Steigerung zur ersten, in der er 4:15 Minuten benötigte.

#### **5.2.6 In welchen Bereichen kann sich Tom noch weiterentwickeln?**

Nachfolgend werden Bereiche beschrieben, die Tom noch ausbauen muss, um vom Status der zweiten Videoaufnahme aus das Niveau einer erwachsenen, gehörlosen Person zu kommen.

#### **Klassifizierende Handformen:**

- *Weniger Wiederholungen der gleichen klassifizierenden Handformen*
- *Vermehrtes korrektes Produzieren der vorhandenen klassifizierenden Handformen*
- *Ausbau der vorhandenen klassifizierenden Handformen*

#### **Narrative Strukturen:**

- *Tom sollte wichtige und weniger wichtige Dinge in einer Geschichte erkennen und trennen. Dies kann seine Wahl der klassifizierenden Handformen beeinflussen.*
- *Obwohl er sich in diesem Bereich von der ersten zur zweiten Erzählung verbesserte, sind noch bessere Beschreibungen eines neuen Ortes oder neuer Szenen nötig. Der Ablauf der Beschreibung muss besser eingehalten werden.*
- *Er sollte sich auf eine Szene konzentrieren und sie abschliessen, bevor er mit einer anderen Szene beginnt. Der Wechsel zwischen*

*zwei Szenen ist narrativ ein paar Mal durchaus korrekt ausgeführt worden, aber Szenenwechsel sollten nicht so häufig auftreten, wie in einem ComicFilm.*

- *Tom sollte Erzählungen vermehrt nur im Gebärdenraum erzählen und nicht den ganzen Körper benutzen, indem er z.B. selber aufsteht, statt das Aufstehen gebärdet.*
- *Alle Referenzen müssen identifiziert werden, entweder vor oder nachher oder mit der Gebärde selber, aber alle müssen identifiziert werden.*
- *Ab und zu fehlt eine Sequenz. Dies sollte nicht sein.*
- *Tom sollte eine Erzählung kompakter, präziser und in kürzerer Zeit erzählen. Er muss den richtigen Fokus wählen, um die richtigen klassifizierenden Handformen zu verwenden.*

## **6. Zusammenfassung**

Es war für mich sehr wertvoll, Toms Gebärdensprachkompetenz mit der Gebärdensprachkompetenz einer erwachsenen Person zu vergleichen. Es fiel mir auf, dass man für die Analyse der Erzählung eines Kindes viel mehr Zeit braucht als für eine erwachsene Person. Ein Kind ist noch auf dem Weg der Entwicklung, und die Erzählstrukturen sind z.T. noch diffus und komplex. Die Ergebnisse haben mir klar gezeigt, in welchen Bereichen sich Tom noch weiterentwickeln kann. Dies war für mich sehr aufschlussreich und hilft mir bei Toms Förderung.

Als Zusammenfassung zu meiner Diplomarbeit möchte ich hier ein paar Gedanken festhalten. In der Schweiz werden Kinder mit CI nach wie vor fast ausschliesslich lautsprachlich gefördert. Die Gebärdensprache wird erst dann eingesetzt, wenn der Erwerb der Lautsprache nicht gelingt. Viele Pädagogen sind leider nach wie vor der Annahme, dass die Gebärdensprache den Lautspracherwerb verhindert. Dies obwohl Szagun (2007) an vielen praktischen Beispielen aus den USA, Grossbritannien, Israel, den Niederlanden und Dänemark das widerlegen und sogar aufzeigen kann, dass der Erwerb der Lautsprache durch

die Gebärdensprache begünstigt wird (Baker, Broek, Coerts & Brokx 1996; Koch 2002; Johnston et al. 2005), wie diskutiert in Szagun, 2007). Szagun schreibt weiter, dass Symbole eine grundlegende Bedeutung für unsere kognitiven Leistungen haben. Symbole sind Metaphern für reale Ereignisse. Ein Symbolsystem wie die Sprache ermöglicht uns, in abstrakten Begriffen zu denken und in variablen Sätzen zahlreiche Informationen auszutauschen. Die Modalität, sei sie auditiv oder visuell, spielt dabei keine Rolle. Szagun hält fest, dass die Gefahr des zu langsamen Lautspracherwerbs bei Kindern mit CI dazu führt, dass neben der Sprachfähigkeit auch die Denkfähigkeit und die Intelligenz in Mitleidenschaft gezogen werden. Kinder mit CI, die zwei Symbolsysteme, also die Gebärden- und Lautsprache zur Verfügung haben, können viel davon profitieren. Eine solche Zweisprachigkeit stellt für Kinder kein Problem dar (2007). Zudem schreibt Johnston (2006), dass in den jüngsten Forschungen die Tatsache auftaucht, dass Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren, die einigermaßen gute Erzähler sind, ohnehin bessere sprachliche Entwicklungschancen haben, wenn sie bilingual geschult werden. Diese Schlussfolgerungen von Johnston gelten meiner Meinung nach auch für den bilingualen Unterricht in Gebärdensprache. Bezogen auf diese Aussage denke ich, dass es wichtig ist, dass Kinder wie Tom die Möglichkeit haben, die narrativen Fähigkeiten zunächst in jener Sprache zu entwickeln, die sie vollständig verstehen und produzieren können, sprich in der Gebärdensprache.

*Das macht Sinn, denn Das-Geschichten-erzählen stellt eine komplexe Anforderung dar. Der Erzähler muss sich an die Handlung erinnern und dabei den Überblick behalten, wer wem was tut. Er muss Ereignisse zueinander in Beziehung setzen und zwar so, dass der Zuhörer den Handlungsablauf aufmerksam mitverfolgen kann. Damit dies gelingt, braucht es ein Kommunikationsverständnis, eine relativ komplexe*

*Syntax, ein gutes Gedächtnis und die kognitive Koordination vieler verschiedener Informationen. Da es Spass macht, interessant ist und den Erzähler intellektuell fordert, erweist sich Das-Geschichten-erzählen als ein nützliches „assessment toll“ (Einschätzungsinstrument) für die kindliche Sprachentwicklung und trägt dazu bei, wichtige erzieherische Ziele zu realisieren. (Johnson, 2006)<sup>12</sup>.*

---

<sup>12</sup> Aus dem Englischen übersetzt von Siv Fosshaug und Bettina Goth

## Literaturliste

- Ackermann, J., Kyle, J., Woll B. & Erza, M. (1990). Lexical acquisition in sign and speech: Evidence from a longitudinal study of infants in deaf families. In C. Lucas (eds.). Sign Language Research: Theoretical issues. Washington: Gallaudet University Press.
- Baker, A.E., van den Bogaerde, B., Coerts, J. & Woll, B. (2000). *Methods and procedures in sign language acquisition studies*. <http://www.sign-lang.uni-hamburg.de/Intersign/Workshop4/Baker/Baker.html> (15.10.06)
- Becker, C. (2006). *Bilinguale Ansätze. Lautsprache / Gebärdensprache*. Unveröff. Skript, Hochschule für Heilpädagogik, Zürich.
- Berman, R. & D. Slobin. (1994). *Relating events in narrative. A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Boyes Braem, P. (1995). *Einführung in die Gebärdensprache und ihre Erforschung. Internationale Arbeiten zur Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser*. Band 11. 3. korrigierte Auflage. Signum-Verlag.
- Boyes Braem, P. & Sutton-Spence, R. (2001). *The hands are the head of the mouth: The mouth as articulator in sign languages*. Signum Verlag.
- Boyes Braem, P. (2003). *3 Verbgruppen in der DSGS*. Unveröff. Skript, Hochschule für Heilpädagogik, Zürich.
- Boyes Braem, P. (2004a). *Linguistischer Kommentar. Gebärdensprachkurse Deutschschweiz Stufe 1 [CD]*. Zürich: Schweizerischer Gehörlosenbund SGB.
- Boyes Braem, P. (2004b). *Linguistischer Kommentar. Gebärdensprachkurse Deutschschweiz Stufe 2 [CD]*. Zürich: Schweizerischer Gehörlosenbund SGB.
- Boyes Braem, P. (2005a). *Linguistischer Kommentar. Gebärdensprachkurse Deutschschweiz Stufe 3,4 [CD]*. Zürich: Schweizerischer Gehörlosenbund SGB.
- Boyes Braem, P. (2005b). *Linguistischer Kommentar. Gebärdensprachkurse Deutschschweiz Stufe 4 [CD]*. Zürich: Schweizerischer Gehörlosenbund SGB.
- Cloerkes, G. (2001). *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung*. 2. Auflage (Edition S).
- Engberg-Pedersen, E. (1993). *Space in Danish Sign Language*. Hamburg: Signum Verlag.
- Emmorey, K. & Reilly, J. (1998). *The development of quotation and reported action: Conveying perspective in ASL*. In E. Clark (ed.). Proceedings of the Twenty-ninth Annual Stanford Child Language Research Forum, 81-90, Stanford, CA: CSLI publications.
- Emmorey, K. (2003). *Perspective on classifier constructions in sign language*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.
- Frishberg, N. (1975). *Arbitrariness and iconicity: Historical change in American Sign Language*. Language 51, 696-719.
- Grieder, S. (2002). *Brabbeln und Babysprache. Erwerb und Entwicklung von Gebärdensprache und gesprochener Sprache bei hörenden und gehörlosen Kindern. Ein Vergleich*. Informationsheft, 38. Verein zur Unterstützung der Gebärdensprache der Gehörlosen, VUGS.
- Grohnfeldt, M. (1999). *Störungen der Sprachentwicklung*. 7. Auflage. Edition Marhold.
- Grosjean, F. (1992). *Der zweisprachige und bikulturelle Mensch in der hörenden und in der gehörlosen Welt*. Informationsheft, 21. Zürich. Verein zur Unterstützung der Gebärdensprache der Gehörlosen, VUGS.
- Günther, K.B. & Schäfke, I. (2004). *Bilinguale Erziehung als Förderkonzept für gehörlose Schüler/innen. Abschlussbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch*. Signum Verlag.
- Hänel, B. (2004). *Das Unterrichtsfach Gebärdensprache als zeitgemässe Antwort auf unsere mehrsprachige Gesellschaft*. Hörgeschädigte Kinder, 1, 22-24.
- Haualand, H. (2002). *I endringens tegn. Virkelighetsforståelser og argumentasjoner i døvebevegelsen*. Unipubforlag.
- Haug, T. (2005). *Review of sign language assessment instruments*. In A. Baker & B. Woll (eds.). Language Acquisition: Special Issues of Sign Language & Linguistics, 8, 1/2, 61-98.
- Herman, R. (2006). *Narrative Development in British Sign Language. ESF September 2006* Unveröff. Skript, Hochschule für Heilpädagogik, Zürich.
- Hintermair, M. (2004). *Gedanken zur Identitätsentwicklung Cochlea-implantierter Kinder gehörloser Eltern*. Schnecke 45.
- Hintermair, M. (2005). *Interaktion(en) unter der Bedingung „Hörbehinderung“*. Unveröff. Skript. Pädagogische Hochschule, Heidelberg.
- Hong, S. E. (2001). *Empirische Erhebung zu Klassifikatoren in koreanischer Gebärdensprache*. Unveröff. Master Arbeit, Universität Hamburg.
- Johnston, J. (2006). *An interview with Judith Johnston: About children and their language*. [www.ednews.org/articles/3826/1/An-Interview-with-Judith-Johnston-About-Children-and-Their-Language/Page1.html](http://www.ednews.org/articles/3826/1/An-Interview-with-Judith-Johnston-About-Children-and-Their-Language/Page1.html) (11.08.2006).
- Kantor, B. (1980). *The acquisition of classifiers in American Sign Language*. Sign Language Studies, 28, 193-208.
- Klima, E.S. & Bellugi, U. (1979). *The signs of language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Liddell, S & Johnson, R. (1989). *American Sign Language: The phonological base*. Sign Language Studies, 64, 195-277.
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* New York: Pied Piper.
- Morgan, G. (1999). *Event packaging in British Sign Language discourse*. In E. Winston (ed.). *Storytelling Conversation: Discourse in Deaf Communities*, 27-58. Washington D.C: Gallaudet University press.
- Newport, E. & Meier, R. (1986). *Acquisition of American Sign Language*. In D.I. Slobin (ed.). *The Cross-Linguistic Study of Language Acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Padden, C.A & Humpries, T.L. (1988a). *Deaf in America: Voices from a culture*. Cambridge: Harvard University Press.
- Padden, C. (1988b). *Interaction of morphology and syntax in American Sign Language*. Outstanding Dissearation in Linguistics. Series IV. New York: Garland Press.
- Padden, C. (1990). *The relationship between space and grammar in ASL verb morphology*. In C. Lucas (ed.). *Sign Language Research: Theoretical Issues*. Washington: Gallaudet Uni.Press.
- Prinz, P.M & E.A. Prinz. (1979). *Simultaneous acquisition of ASL and spoken English*. Sign Language Studies, 25, 283-296.
- Schembri, A. (2000a). *Nachdenken über Klassifikatoren in Gebärdensprachen (Teil 1)*. In. *Das Zeichnen*, 53, 470- 483.
- Schembri, A. (2000b). *Nachdenken über Klassifikatoren in Gebärdensprachen (Teil 2)*. In. *Das Zeichnen*, 54, 629-639.
- Schick, B. (1990). *The effects of morphosyntactic structure on the acquisition of classifier predicates in ASL*. In C. Lucas (ed.). *Sign Language Research: Theoretical Issues*. Washington DC: Gallaudet University Press.
- Slobin, D.I., Hoiting, N., Kuntze, M., Lindert, R., Weinberg, A., Pyers, J., Anthony, M., Biederman, Y., / Thumann, H. (2003). *A cognitive/functional perspective on the acquisition of "classifiers"*. In Karen Emmorey (ed.). *Perspectives on Classifiers Constructions in Sign Languages*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Steiner, C. (2000). *Über die Funktion des Anhebens der Augenbrauen in der Deutschschweizerischen Gebärdensprache DSGS*. VUGS, 35.
- Steward, D. (1991). *DEAF SPORT. The impact of sports within the Deaf community*. Washington D.C: Gallaudet University Press.
- Supalla, T. (1978). *Morphology of verbs of motion and location in American Sign Language*. In: F. Caccamise. (ed.). *Proceedings of the Second National Symposium on Sign Language Research and Teaching*. Silver Spring, MD: National Association of the Deaf.
- Supalla, T. (1982). *Structure and acquisition of verbs of motion and location in American Sign Language*. Unveröff. Dissertation. University of California at San Diego.
- Supalla, T. (1986). *The classifier system in American Sign Language*. In: Craig, Colette (ed.). *Noun Classes and Categorization*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Szagan, G. (2007). *Wunderwerk Cochlea-Implantat? Sprachentwicklung bei jungen Kindern mit Cochlea-Implantat*. In *Das Zeichnen*, 75, 110-121.
- Vercaingne-Ménard, A., Godard, L. & Labelle, M. (2001). *The emergence of narrative discourse in three young deaf children "*. V. Dively et al. (ed.). *Signed Languages. Discoveries from International Research*, Washington: Gallaudet University Press, 120-133.
- Volterra, V. & Caselli, M.C. (1985). *From gestures and vocalisations to signs and words*. In W. Stokoe & V. Volterra (eds.). *SLR 83 - Proceedings of the 3rd International Conference on Sign Language Research*, Rome 1983. Silver Spring, MD: Linstok Press.
- Volterra, V. & Erting, C.J. (1990). *From gesture to language in hearing and deaf children*. Berlin: Springer.
- Wendlandt, W. (2000). *Sprachstörungen Im Kindesalter. Materialien zur Früherkennung und Beratung*. 4. überarbeitete Auflage. Stuttgart: Thieme.
- Woll, B. (1998). *Development of signed and spoken languages*. In S. Gregory, P. Knights, W. McCracken, S. Powers and L. Watson (eds.). *Issues in Deaf Education*. London: David Fulton Publishers.

#### Internetseiten über SignWriting

[www.bbcig.de](http://www.bbcig.de)

[www.gebaerdenschrift.de](http://www.gebaerdenschrift.de)

[www.signwriting.com](http://www.signwriting.com)

## Verzeichnis der Anhänge

<b>Anhang 1:</b>	Definitionen	73
<b>Anhang 2:</b>	Sprachbaum	76
<b>Anhang 3:</b>	Das zugrunde liegende mehrdimensionale Entwicklungsmodell	77
<b>Anhang 4:</b>	Übersicht des Erwerbs der deutschen Lautsprache	78
<b>Anhang 5:</b>	Übersicht des Erwerbs der britischen Gebärdensprache	80
<b>Anhang 6:</b>	Weitere Klassifikatorsysteme	82
<b>Anhang 7:</b>	Drei Verbgruppen in der DSGS	84
<b>Anhang 8:</b>	Klassifizierende Handformen	85
<b>Anhang 9:</b>	Beispiele für Sich-befinden Verben (Sbf)	88
<b>Anhang 10:</b>	Beispiele für Sich-bewegen-Verben (Sbw)	88
<b>Anhang 11:</b>	Beispiele für klassifizierende Handformen für Tiere	88
<b>Anhang 12:</b>	Übersicht über den Erwerb der narrativen Strukturen in den Lautsprachen	89
<b>Anhang 13:</b>	Entwicklung narrativer Strukturen in der Lautsprache	91
<b>Anhang 14:</b>	Die Zuweisung von Referenzpunkten/ Loci	94
<b>Anhang 15:</b>	Die Episoden für die Analyse der Frosch-Geschichte von Mayer (1969)	95
<b>Anhang 16:</b>	Eine eigene Übersicht über die Glossen in meiner Transkription	97
<b>Anhang 17:</b>	Transkription / Markierung (ELAN)	98
<b>Anhang 18:</b>	Transkriptionsschema der Videoaufnahme vom Mai 2005 (Tom: 8;2)	99
<b>Anhang 19:</b>	Transkriptionsschema der Videoaufnahme vom Sept. 2006 (Tom: 9;5)	100
<b>Anhang 20:</b>	Transkriptionsschema: Videoaufnahme erwachsener gehörloser Person	101

## Anhang 1: Definitionen

Um Klarheit über die verschiedenen Begriffe zu erhalten, habe ich nach Definitionen in der Literatur gesucht. Ich hoffe, dass dies die Lektüre meiner Arbeit erleichtert und für mehr Klarheit sorgt.

### Gehörlosigkeit

Früher wurden Gehörlose ausschliesslich als behinderte Menschen betrachtet. Diese Betrachtungsweise beruht darauf, dass man aus einer audiopädagogischen Warte heraus vor allem den Hörverlust, die Prävention der Gehörlosigkeit, die medizintechnische Entwicklung, die Operationen zur Minderung der Gehörlosigkeit und das Experimentieren mit Gehörlosen in den Vordergrund stellte und alles tat, um aus Gehörlosen Hörende zu machen. Hualand schreibt weiter, dass Gehörlose mit anderen behinderten Menschen gleichgestellt und klassifiziert wurden, dabei aber ein wichtiger Aspekt übersehen wurde. Gehörlose haben eine eigene Sprache (Hualand, 2002). In den letzten Jahren hat das akademische Interesse für die Gebärdensprache und die Kultur der Gehörlosen aber beträchtlich zugenommen.

Heute gibt es verschiedene Meinungen darüber, was Gehörlosigkeit bedeutet. Die Definitionen sind abhängig von der Perspektive (medizinisch oder kulturell), die gegenüber dem Begriff eingenommen wird. Padden und Humphries (1988a) schreiben in ihrer Publikation „Deaf in America: Voices from a Culture“: „Among signed language researchers writing in English, it has become customary to distinguish between *deaf*, about a person with a hearing loss, and *Deaf*, indicating membership of a particular subculture“. In meinem Unterrichtsprojekt benutze ich den Begriff *gehörlos* aus der kulturellen Perspektive heraus, in der sich medizinisch schwerhörige und gehörlose Personen mit dem Gehörlosensein und der Kultur der Gehörlosen identifizieren. In diesem Zusammenhang spielt der Grad des Hörverlustes keine Rolle. Da die DSGS eine natürliche Sprache darstellt, ist sie mit der Kultur der Gehörlosen in der Schweiz eng verbunden.

Wie kaum eine andere Behindertengruppe suchen Gehörlose ihre Selbstbestimmung in zwei recht unterschiedlichen Welten. Sie sind in die Welt der Hörenden hineingeboren, die sie allseitig umgibt, in der sie leben und arbeiten. Es ist eine Welt, die sie nicht oder nur undifferenziert hören können, zu der sie aber gehören wollen, (...) eine Welt, die von der Lautsprache bestimmt wird, die den gehörlosen die Grenzen kommunikativer Kompetenz und Akzeptanz hart vor Augen führt. Ihre Identität suchen deshalb viele Gehörlose in der Gehörlosengemeinschaft und oft im Gehörlosenverein, der sogar mit dem Slogan wirbt: „Die Heimat des Gehörlosen ist sein Verein“. Fragen und Probleme in der gebärdensprachlichen Kommunikation spielen hier eine beachtliche Rolle (hierzu u.a. Fischer & Lane, 1993; Hintermair & Voit, 1990; Frey, 1993, zitiert nach Cloerkes, 2001, S. 155-156.).



## Deutschschweizerische Gebärdensprache

Ich richte mich nach Boyes Braem (1995) mit dem Titel „Einführung in die Gebärdensprache und ihre Erforschung“. Die DSGS ist eine eigenständige visuell-gestische Sprache, die gehörlose, schwerhörige und CODA<sup>1</sup> Personen in der Deutschschweiz innerhalb der Kultur der Gehörlosen auf natürliche Weise entwickelt haben. Somit ist die Gebärdensprache die Sprache, die das gehörlose Kind zuerst lernen kann und mit der es emotional stark verbunden ist. Die DSGS beinhaltet eigene grammatische und lexikalische Strukturen, die sich über Jahrhunderte in der alltäglichen Kommunikation im Gehörlosenwesen gebildet haben. Es gibt keine standardisierte DSGS sondern fünf regionale Dialekte der Sprache. Die DSGS unterscheidet sich von der deutschen Lautsprache in Vokabular und Grammatik.

Die DSGS ist, wie die gesprochene Sprache, auf verschiedenen Ebenen linguistisch strukturiert. Dazu gehört der kleinste bedeutungsunterscheidende Formteil (Phonologie), der kleinste Bedeutungsträger (Morphologie), der Zusammenhang zwischen Wörtern in gebundenen Äusserungen (Syntax) und das Gespräch (Diskurs). Die gesprochene Sprache wird über den oral/ akustischen Kommunikationskanal mitgeteilt, während die DSGS visuelle/ körperliche (manuelle und nicht manuelle) Ausdrucksmittel verwendet. Die manuellen Ausdrucksmittel sind in vier Parameter unterteilt: Handform, Handstellung, Ausführungsstelle und Bewegung. Änderungen dieser Parameter können auch die semantische Bedeutung der Gebärde verändern. Neben den manuellen Komponenten spielen die nicht manuellen und oralen Komponenten in der Gebärdensprachgrammatik eine wichtige Rolle. Die nicht manuellen Komponenten, wie Gesichtsausdruck, Blickrichtung, Kopfstellung und Oberkörper sowie die oralen Komponenten, wie Mundbild und Mundform können neben verschiedenen Satztypen, Adjektiven und Adverbien auch direkte und indirekte Rede ausdrücken.

## Identität und Kultur der Gehörlosen

Auf dem Weg zur Identitätsfindung, vor allem während der Pubertät, geraten gehörlose Jugendliche immer wieder in Hochn und Tiefs, die sie erfahren und durchstehen müssen. Für viele Menschen ist es schwierig zu verstehen, dass Gehörlose ein Zugehörigkeitsgefühl zur eigenen Gemeinschaft der Gehörlosen entwickeln. Dort erleben sie viele Gemeinsamkeiten und verstehen sich als Teil der gebärdensprachigen Kultur. Dies stösst bei Fachkreisen und Eltern nicht immer auf Verständnis, da es im Gegensatz steht zur herkömmlichen und vorherrschenden Praxis der Gehörlosenpädagogik, die einzig die Integration in die hörende Gesellschaft anstrebt. Eine gehörlose Person meint dazu: „Dass ich eine Nische in der gehörlosen Welt gefunden habe, hat mir bei der Interaktion in der hörenden Welt geholfen. Ich erkenne jetzt meine Stärken als gehörlose Person und kann meine Potenziale und Grenzen erkennen und reflektieren, die ich in der gehörlosen und hörenden Gesellschaften nutzen kann“ (Steward, 1991, S.39). Ein gutes Selbstbild und die Identifikation mit der Gemeinschaft

könnten gehörlosen Menschen helfen, besser mit hörenden Menschen zusammen zu leben. In diesem Zusammenhang meine ich, dass das Empowerment eine wichtige Rolle spielt. Empowerment ist „der Prozess, der Menschen ermutigt, ihre eigenen Angelegenheiten selbst in die Hand zu nehmen, ihre eigenen Kräfte und Kompetenzen zu entdecken und ernst zu nehmen und den Wert selbst erarbeiteter Lösungen schätzen zu lernen“ (Keupp, 1992, zitiert nach Hintermair, 2005, S.149). Deshalb spielt das Angebot des Gebärdensprachunterrichts in der Schule eine wichtige Rolle. So können die gehörlosen und schwerhörigen Schüler/innen beide Sprachen (Laut- und Gebärdensprache) und Kulturen (Kultur der Hörenden und Gehörlosen) kennen lernen.

## Zweisprachigkeit

Eine gute Gebärdensprachkompetenz kann, nach meiner Meinung viele alltägliche Situationen erleichtern, zu grösserer Selbständigkeit führen und damit die Lebensbewältigung optimieren. „Die Bilingualisten einerseits argumentieren, dass ein frühkindlicher Gebärdenspracherwerb die zerebralen Sprachzentren aktiviert, die kindliche Sprachkompetenz allgemein vorantreibt, und somit auch der Lautsprache zugute kommt. Zahlreiche Berichte z.B. aus Schweden bestätigen diesen Effekt“ (Hänel, 2004, S. 26). Grosjean (1992) ist der Meinung, dass eine gut verankerte Erstsprache, egal ob Lautsprache oder Gebärdensprache, den Erwerb einer anderen Sprache wesentlich fördert. Die Gebärdensprache garantiert schliesslich dem gehörlosen/schwerhörigen Kind zumindest eine gute Sprachbasis. Die Gebärdensprache sollte auch Hörenden als Wahlfach angeboten werden. Hörende und Gehörlose könnten dann besser miteinander kommunizieren. Unter Beizug des Fingeralphabetes und einigen Gebärden könnten sich auch hörende und gehörlose Kinder untereinander besser verständigen.

## Bilinguale Schulung

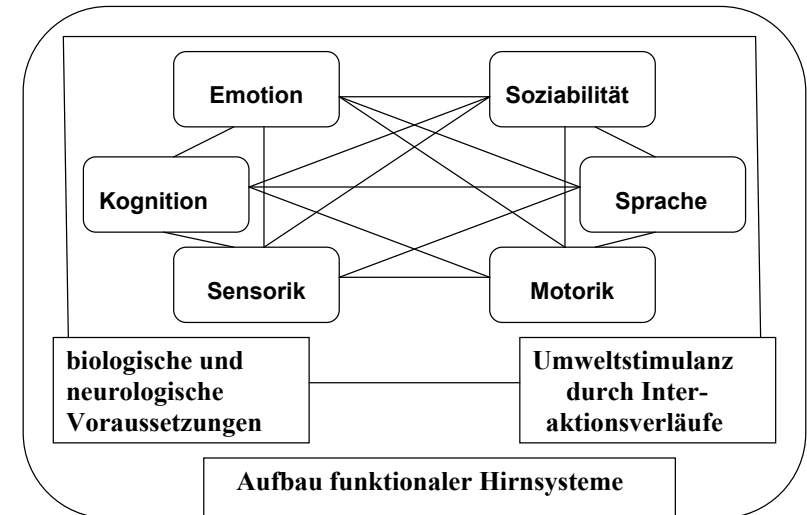
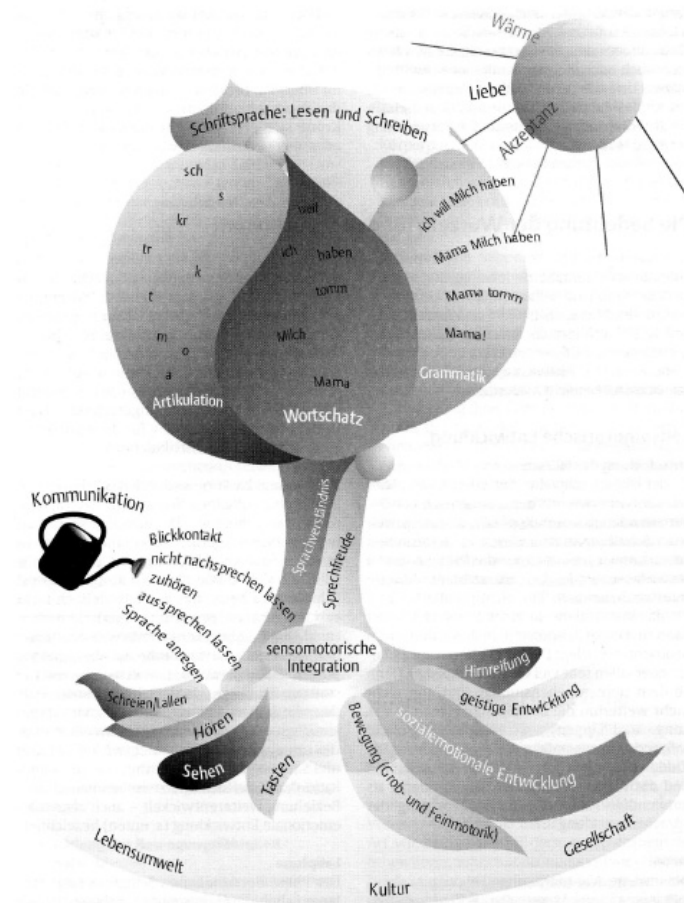
Heute erhalten die meisten Gehörlosen Unterricht nach der oralen Methode, eine Methode, welche der Gebärdensprache keine Beachtung schenkt. Seit einiger Zeit erst ist es in der Deutschschweiz möglich, dass gehörlose Kinder bilingual geschult werden. Allerdings sind es erst sehr wenige Kinder, bei denen dieses Angebot wahrgenommen wird. Riehen ist ein Schulort, wo dies umgesetzt wird. Die Philosophie der bilingualen Schulung in Riehen lautet: „eine Person – eine Sprache“. Bei der bilingualen Schulung gehörloser Schülerinnen und Schüler in Riehen geht es um die folgenden Sprachen: die DSGS und die deutsche Lautsprache. Die gehörlosen Kinder lernen die eine oder andere Sprache, je nach Situation, zu benutzen. Die „Philosophie“ des bilingualen Schulversuches in Hamburg unterscheidet sich von jener in Riehen. Dort wird die Wahl der bilingualen Förderung begründet durch die Notwendigkeit, gehörlosen Kindern Gebärdensprachkompetenz zu vermitteln und sozial-kulturelle sowie psychisch-emotionale Identitätsfunktionen einer gehörlosen erwachsenen Person als Vorbild zu vermitteln (Günther & Schäfke, 2004). Boyes Braem (2005) schreibt, dass sich bilinguale Menschen mit denjenigen identifizieren, die in ihrem täglichen Leben ebenfalls zwei oder mehr Sprachen gebrauchen. Die bilingual-bikulturelle Methode im Unterricht könnte eine Lösung für das

<sup>1</sup> CODA (Child of Deaf Adult) = Hörende Kinder gehörloser Eltern

Sprachdilemma sein und den gehörlosen Schülern zu besseren schulischen Leistungen verhelfen. Eine bilingual-bikulturelle Bildung verhilft gehörlosen Kindern zu mehr Selbstvertrauen. Jedes Kind, mit oder ohne CI, hat seine eigene Sprachentwicklungsgeschichte. Mit der bilingual-bikulturellen Methode kann es seine persönlich „bevorzugte“ Sprache (Lautsprache und/oder Gebärdensprache) wählen. Für diesen Prozess spielen gehörlose Vorbilder eine wichtige Rolle.

**Anhang 3:** Das zugrunde liegende mehrdimensionale Entwicklungsmodell (Grohnfeldt, 1999, S. 20)

**Anhang 2:** Sprachbaum (Wendlandt, 2000, S. 11)



**Anhang 4: Übersicht des Erwerbs der deutschen Lautsprache**  
(Wendlandt, 2000, S.22-23)

Alter	Sprachäußerungen	Sprachverständnis
Neugeborenes	schreit	nicht prüfbar
bis 6 Mo.	Baby „gurr“, „juchzt“, „quietscht“, lallt. Beginnend mit Kehllauten, werden eine Reihe von Lauten in allen Artikulationszonen gebildet, oft Konsonantenverbindungen wie z.B. „kr“.	nicht prüfbar
bis 10 Mo.	Das Kind lallt Silben: „ba“, „be“, es kommt auch schon zu Silbenverdoppelungen. „gaga“	Kind sucht (z.B. Kopfdrehung) Gegenstände bei Benennung.
bis 12 Mo.	Es kommt zu Lallmonologen: „babagadenama“. Erst „Mama“ oder „Papa“.	Kind reagiert auf seinen Namen und auf einfachste Aufträge, z.B.: „Gib es mir!“
12 Mo.	Das Kind spricht zwischen 2 und 10 Wörter in Kindersprache: „Balla“, „Wauwau“, „Mimi“ (Katze).	Es holt Sachen heran, wenn es aufgefordert wird.
bis 1,5 J.	Das Kind äussert sich in „Einwortsätze“. Es kann mit einem Wort feststellen, erbitten, fragen, antworten, z.B.: „Mama“, „haben“.	Einfache Aufforderungen und Fragen werden verstanden.
bis 2 J.	Der aktive Wortschatz umfasst 20 bis 50 Wörter. Neben Hauptwörtern werden auch schon Tätigkeitswörter und Eigenschaftswörter benutzt. Das Kind beginnt 2 und mehr Wörter zu Äusserungen zu verbinden: „Tür auf“, „Mama Tür auf“. Erstes Fragealter mit Hilfe der Satzmelodie: „Tür auf?“ Erste Körperteile werden bekannt.	Der passive Wortschatz ist dem aktiven bereits weit voraus.
bis 2,5 J.	Der Wortschatz nimmt rapide zu. Das Kind verwendet erste Endungen für Tätigkeitswörter und auch schon erste Partizipien der Vergangenheit, ohne sich über die Bildung der Formen bewusst zu sein. „Ich nicht schlafen“. Erste Fragewörter („was?“, „wo“) werden verwendet. Die Sprachlaute werden deutlicher, bei Anlautverbindungen („kl“, „pl“ usw.) hat das Kind noch erhebliche Schwierigkeiten. Erster Gebrauch der Ich-Form.	Das Kind kann das meiste von dem was es hört, verstehen, sofern auf einem ähnlichen Sprachniveau gesprochen wird.

Alter	Sprachäußerungen	Sprachverständnis
bis 3 J.	Die Artikulation von Anlautverbindungen wird zunehmend besser, schwierig sind jedoch 3 Anlaute als Verbindung: „Pflaume“ z.B wird noch nicht artikuliert. Die Verwendung von Personalpronomen (ich, du, er usw.) wird sicherer, erste Präpositionen (auf dem Baum) tauchen auf und auch Hilfsverben zur Bildung der Vergangenheit („ich habe geschlafen“). Die Endungen der Tätigkeitswörter stimmen immer öfter mit dem Subjekt des Satzes überein: „Ich habe geschlafen“; das Tätigkeitswort steht dabei immer öfter an der richtigen Stelle im Satz. Erste Fragen werden schon durch Umstellung von Tätigkeitswort und Subjekt gebildet: „hast du geschlafen?“ Farben werden genannt.	Es bestehen noch Schwierigkeiten beim Verständnis von Gegensätzen und feineren Abstufungen z.B. gross-klein, gross- grösser.
bis 3,5 J.	Die laute der Muttersprache werden bis auf einige schwierige Laute (z.B. „sch“) und Lautverbindungen (z.B. „pfl“) korrekt ausgesprochen. Der Wortschatz wächst weiterhin stark. Einfache Sätze werden richtig gebildet, erste bei- und nebengeordnete Sätze tauchen auf: „Mama war beim Doktor und ich habe mit Jenny gespielt“. „Die Sp(r)itze, die er mir gegeben, tat nicht weh.“ Bei untergeordneten Sätzen steht das Verb korrekt am Satzende. Das Fragealter hält weiter an und drückt sich vor allem in vielen Fragen mit „warum“ aus.	Das Kind kann, seinen Erfahrungen entsprechend, alles verstehen.
bis 4-6 J.	Das Kind spricht fließend. Die Sätze sind komplexer. Gedankengänge können variierend ausgedrückt, Geschichten nacherzählt werden. Das Kind kann bis 10 zählen und einige abstrakte Begriffe verwenden. Es telefoniert und nennt Vor- und Nachnamen.	Entsprechend der allgemeinen Entwicklung wächst das Sprachverständnis. Die Muttersprache wird gefühlsmässig beherrscht.

**Anhang 5: Übersicht des Erwerbs der britischen Gebärdensprache**  
*(Woll 1998, übersetzt von Siv Fosshaug und Bettina Goth)*

Alter	Sprachäusserung
0;0-0;9	Plappern und Gesten: Die ersten non-linguistischen grobmotorischen Gesten sind Kopien der Gebärden der Eltern. Die ersten unabhängigen Gesten treten am Ende dieser Periode auf.
0;9-1;0	Zeigen: Erste non-linguistische Zeige-Gesten auf sich selber, andere Personen und Objekte.
1;0-1;5	Pronominale Referenz, Vokabular: Das Zeigen auf Personen nimmt in diesem Stadium ab, obwohl das Zeigen auf Objekte immer noch benutzt wird. Die ersten wirklichen Gebärden treten auf. Sie werden häufig übergeneralisiert, z.B. wird die Gebärde AUTO für Auto und Bus benutzt.
1;6-1;11	Pronominale Referenz: Linguistische Zeige-Gesten auf andere Personen werden verwendet. Morphologie: Erste Verben tauchen im Lexikon auf. Das Verb wird nicht morphologisch angepasst, d.h. es besteht kein Zusammenhang zwischen Nomen und Verb. Syntax: Die ersten Zwei-Gebärden-Äusserungen treten auf. Die Verb-Gebärden stellen keinen Zusammenhang zwischen Subjekt und Objekt her. Die Gebärden-Abfolge kennzeichnet die semantischen Verhältnisse.
2;0-2;5	Pronominale Referenz: Die Gebärde DU tritt auf. Manchmal wird sie noch falsch benutzt, wie z.B DU HOLEN statt ICH HOLEN. Das Zeigen auf die dritte Person beginnt etwas später. Im Alter von 2;5 Jahren wird eine klare Benutzung des Zeigens für die erste, zweite und dritte Person realisiert. Phonologie: Die ersten maximalen, visuellen Kontraste der Handformen wie Zeigefinger, geschlossene Hand und flache Hand etc. treten auf. Es gibt wenig Forschung über Ausführungsstelle und Bewegung. Kinder können bereits komplexe Bewegungen ausführen. Über die Ausführungsstelle gibt es einige Forschungen aus den USA, die besagen, dass die ersten amerikanischen Gebärden zuerst im Zentrum des visuellen Sichtfeldes benutzt werden. Morphologie: Verben werden vermehrt übereinstimmend benutzt, meistens aber in Zitatform ohne übereinstimmendes Verb oder in der unanalysierten Grundform produziert. Häufig wird die Flexionsregel der Verben noch übergeneralisiert. Z.B. werden die einfachen Verben meistens noch anders flektiert als es Erwachsene tun. Die ersten morphologischen Unterschiede zwischen Nomen und Verben treten auf, aber der Kontrast wird falsch realisiert.

Alter	Sprachäusserung
2;6-2;11	Morphologie: Die ersten Stand- und Bewegungsverben mit klassifizierenden Handformen treten auf. Die Handformen werden noch inkorrekt realisiert. Die Verben bezeichnen bestimmte Eigenschaften morphologisch noch nicht korrekt z.B. über Mimik oder Bewegungsänderung. Die erste produktive Benutzung übereinstimmender Verben tritt auf. Nomen-Verb-Paare werden hervorragend, vielfach aber noch nicht in der Art und Weise der Erwachsenen realisiert. So wird in dieser Periode viel über Mimik, Körperposition und Bewegungsgeschwindigkeit ausgedrückt.
3;0-3;5	Morphologie: Die Beugung des räumlichen Verbs für die Bewegung und die Art und Weise tritt auf. Die Kinder können sie noch nicht kombinieren. Die klassifizierenden Verben werden zum ersten Mal richtig benutzt. Übereinstimmungsverben signalisieren die Referenz zwischen verschiedenen Objekten im Raum richtig. Die erste Benutzung einiger Zahlen und morphematischer Aspekte tritt bei räumlichen und übereinstimmenden Verben auf.
3;6-3;11	Phonologie: Lexikalische Verbindungen, die ohne charakteristische phonologische Muster artikuliert werden, treten auf. Morphologie: Räumliche und übereinstimmende Verben beinhalten nun Bewegung und Art und Weise, aber sie werden noch sequenziell statt simultan produziert. Gegen Ende dieser Periode beginnt das Kind sie zu koordinieren. Die Übereinstimmungsverben werden zunehmend auch für den abstrakten Raum benutzt. Die Angaben über die verschiedenen Referenzen eines Raumes sind noch unkoordiniert.
4;0-4;11	Phonologie: Innovative Zusammensetzungen werden realisiert, die aber weder phonologisch noch semantisch gleich sind, wie diejenigen der Erwachsenen. Morphologie: Am Anfang dieser Periode ist die Etablierung des Raumes verknüpft mit Referenzen noch nicht vorhanden. Zunehmend kann ein Kind in diesem Alter den abstrakten Raum benutzen. Nun werden korrekte und gelernte Flexionsregeln der Verben übergeneralisiert. Der Unterschied zwischen Nomen und Verben ist nun klar, aber es tauchen neben den korrekten Formen immer noch innovative Formen auf.
5;0-5;11	Morphologie: Die Mehrheit der Morphologien wird beherrscht, obwohl die meisten polymorphologischen Formen immer noch Schwierigkeiten bereiten.
8;0-8;11	Morphologie: Die Benutzung der klassifizierenden und räumlichen Verben wird weitgehend beherrscht. Es gibt aber noch einige Fehler in den komplexen Formen.
9;0-9;11	Morphologie: Die produktive Benutzung von klassifizierenden und räumlichen Verben wird beherrscht.

**Anhang 6:** Weitere Klassifikatorsysteme (Hong, 20012)

Gebärdensprach-Forscher	Klassifikatorgruppen	entsprechen Supallas „semantic classifiers“	entsprechen Supallas „limb classifiers“	entsprechen Supallas „instrument classifiers“
Brennan, 1992 (BSL)	SASS Tracing size and shape classifier Handling classifier Instrumental classifier Touch classifier Semantic classifier	Semantic classifier	(SASS= size and shape specifiers)	
Collins-Ahlgren, 1990 (Thai SL)	Whole entity handshape morphemes Surface handshape morphemes Depth, width, and shape handshape morphemes Perimeter handshape morpheme Extent handshape morphemes Instrument handshape morphemes	Whole entity handshape morphemes		
Corazza, 1990 (LIS)	Grab Surface Description Perimeter Quantity	Perimeter		
Engberg-Pedersen, 1993 (DSL)	Whole entity stems Handle stems Limb stems Extension stems	Whole entity	Limb stems	






Gebärdensprach-Forscher	Klassifikatorgruppen	entsprechen Supallas „semantic classifiers“	entsprechen Supallas „limb classifiers“	entsprechen Supallas „instrument classifiers“
Fourestier, 1998 (LSC)	Objektklassifikatoren Klassifikatoren für ganze Entitäten Massenklassifikatoren Körperteil-Klassifikatoren Handhabungsklassifikatoren Greifklassifikatoren Instrumentelle Klassifikatoren	Klassifikatoren für ganze Entitäten	Körperteilklassifikator	
Johnston, 1989 (Auslan)	Descriptive classifier Proform classifier	Proform classifier		
Liddell/Johnson, 1987, 1996 (ASL)	Whole Entity Morphemes Surface Morphemes Instrumental Morphemes Depth and Width Morphemes Extent Morphemes Perimeter-Shape Morphemes On-Surface Morphemes	Whole Entity		
Schick, 1990 (ASL)	Class Handle SASS	Class		
Shepard, Kegl, 1985 (ASL)	Shape/object classifier Handling classifier	Shape/object classifier		







<sup>2</sup> Auf eine Übersetzung ins Deutsche wurde verzichtet, da diese die Bedeutung der Begriffe ändern könnte.





**Anhang 7:** Drei Verbgruppen in der DSGS (*Boyes Braem, 2003*)

Verbgruppe	Zusätzliche Information eingebaut:	Basisform Beispiel	flektierte Form, Beispiel
einfache Verben	keine	SCHLAFEN DENKEN LERNEN LIEBEN FALLEN	keine flektierte Form
Übereinstimmungs-Verben	grammatikalische Person 1.(ich) 2.(du) 3.(er)  Singular, Plural	SAGEN FRAGEN GEBEN ANSCHAUEN EINLADEN INFORMIEREN AKZEPTIEREN	1-SAGEN-2 (Ich sage dir)  2-SAGEN-1 (Du sagst mir)  1-SAGEN-2(pl) (Ich sage euch)  1 = 1. Person, ich 2 = 2. Person, du
Raumverben	Standort einer Aktion Ursprung und Ziel einer Aktion	GEHEN-HIN	a-GEHEN-HIN-b (Ich gehe vom Laden zur Schule) a=Lokus f. Laden b=Lokus f. Schule
	Raumverben mit ‚klassifizierenden Handformen‘ Klasse eines Objekts (Handform) Art u. Weise der Bewegung (Bewegung)	SICH BEWEGEN  SICH BEFINDEN	AUTO a- SICH_BEWEGEN-b (langsam)

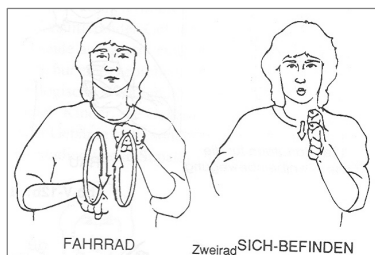
**Anhang 8:** Klassifizierende Handformen (*Boyes Braem, Linguistischer Kommentar, 2004a, S. 6-8*)

	Handform u.-Stellung	Kategorie	Beispiele
1.		grosse Fahrzeuge	Auto, Lastwagen
2.		Fahrzeug mit 2 Räder	Velo, Mofa
3.		Person (stehend, geht zu Fuss)	Person
4.		Grosse Gegenstände mit einer auffälligen, grossen waagrechten Oberfläche  (für die Beschreibung von 2 Gegenständen)	Bett, Tisch, Sofa
5.		Gegenstände mit auffällig langen Formen  (für die Beschreibung des Gegenstandes im Raum)	Tisch, Bett, Sofa

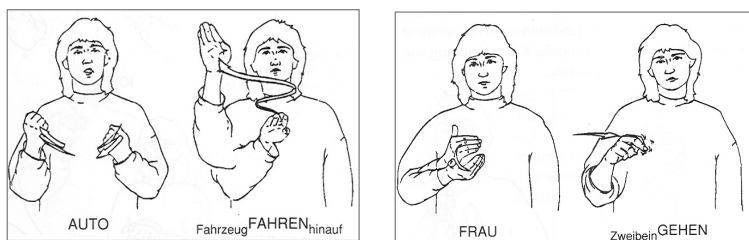
6.		Gegenstände mit auffällig hoher senkrechter Oberfläche	Buch, Papierblatt, Metallplatte
7.		Gegenstände mit auffällig langen Formen	Badewanne, Sitzbank, Handy
8.		schwer, auffällig rechteckige Gegenstände	Compter, Waschmaschine, Telefon, Fauteuil, kleiner Sofatisch, Lavabo, WC, Fernsehen
9.		Grosse Gegenstände, die normalerweise an einer Wand stehen	Kommode, Schrank
10.		handliche Gegenstände mit runder oder abgerundeter Oberfläche	Glas, Rohr, Topf, Flasche, Pfosten, grosse Kerze
11.		Glas, Rohr, Topf, Flasche, Pfosten, grosse Kerze	Baum (von der Nähe betrachtet), grosses Plakat

12.		Kleine vierbeinige Tiere und Gegenstände	Katze, Hund, Stühle mit auffälligen Beinen
13.		Kleine runde Gegenstände	Knopf, Auge, Geldstück, Loch
14.		Lange dünne Gegenstände	Bleistift, Zigarette, Bäume aus einer mittleren Distanz betrachtet
15.		Auffällig flache, rechteckige Gegenstände	Bild, Karte, Tischset

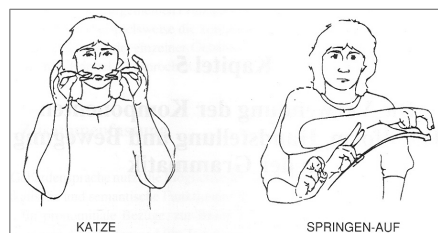
**Anhang 9:** Beispiele für Sich-befinden Verben (Sbf)  
(Boyes Braem, 1995, S. 92)



**Anhang 10:** Beispiele für Sich-bewegen Verben (Sbw)  
(Boyes Braem, 1995, S. 86, 88)



**Anhang 11:** Beispiel für klassifizierende Handformen für Tiere  
(Boyes Braem 1995 S.76)



**Anhang 12a:** Übersicht über den Erwerb der narrativen Strukturen in den Lautsprachen (Herman, 2006)

Alter	Entwicklung der narrativen Strukturen
<b>2 Jahre</b>	Beginnt von vergänglichen Ereignissen zu berichten Die narrativen Erzählungen sind stark von einer erwachsenen Person strukturierte Monologe
<b>3-4 Jahre</b>	Referiert über ein oder mehrere Ereignisse Beginnt, strukturierte Komponenten von narrativen Strukturen zu verwenden: Informationen zur örtlichen Situation („Wo“, nicht „wer“), Ereignisse, Komplikationen und Ergebnisse Zusammenhang und Sequenz können nicht übereinstimmen (Grösserer Fokus auf was sie interessiert als die Chronologie) Sehr ausdrucksvolle Verbindung „und dann“
<b>5-7 Jahre</b>	Kann aussagen „wo, wann und wer“ Versteht basale Emotionen und Absichten Beginnt, Geschichten um ein Thema zu bauen, logische Abläufe von Ereignissen Zieht Nebenhandlungen mit ein Versteht den zeitlichen Rahmen
<b>8-10 Jahre</b>	Die meisten strukturierten Komponenten werden eingesetzt Weiss, wie man einer anderen Person eine Geschichte erzählt Verwendet Anapher immer noch unvollständig Versteht mehr komplexe Emotionen (Eifersucht, Schuldgefühl)
<b>10 + Jahre</b>	Komplexe, detaillierte Geschichten sind strukturell stimmig Unterschiedlicher Gebrauch der verbindenden Glieder, wie „und“, „dann“ und „wann“. Mehr bemüht, die Aufmerksamkeit des Zuhörers auf sich zu lenken, passt sich verschiedenen Gesprächspartnern an



**Anhang 12b:** Übersicht über den Erwerb der narrativen Strukturen in den Lautsprachen (*Vercaingne-Ménard et al., 2001*)

Forscher/innen und Ergebnisse				
	Applebee (1978)	Sutton-Smith (1975)	McKeough (1984, 1987)	Peterson (1990)
2 JAHRE	Es fehlt der Zusammenhang zwischen Ereignissen	Freie Assoziation (Beschreibung der Handlung ohne Zusammenhang)		
3 JAHRE	Einteilung der Sequenzen (Aktivitäten ohne zeitliche Planung)	Der Hauptcharakter bleibt durchwegs erhalten		
4 JAHRE	Vorstufe der narrativen Strukturen (Präsenz eines zentralen Elements), logische Verknüpfungen (Ursache und Wirkung)		Präsenz narrativer Strukturen, zeitliche und kausale Verbindungen, Problem erhält keine Lösung	Zeitliche Referenz, Räumliche Lokalisation
5 JAHRE	Thematische Kette, wirklich zentrale Charaktere werden mit einer Sequenz von Ereignissen verknüpft, logische zeitliche Verbindungen	Die Handlung wird konsequent eingehalten		
6 JAHRE			Ein Problem wird sofort gelöst, Nebeneinanderstellung der Ereignisse	

**Anhang 13:** Entwicklung narrativer Strukturen in der Lautsprache (*Slobin et al., 2003*)

3 Jahre	5 Jahre
<p><b>Allgemein:</b> Sie scheitern beim Demonstrieren ihrer Kenntnisse in den narrativen Strukturen, obwohl sie eine beachtliche Kompetenz in der Lexik und Syntax ihrer Erstsprache haben.</p> <p><b>Interaktive und persönliche Erzählungen:</b> Sie schweifen oft vom Inhalt der Bilder ab.</p> <p><b>Bildlicher Ausdruck im Vergleich zur erzählenden Gewichtung:</b> Die Erzählungen sind nicht daran gebunden, die Relevanz der gesamten oder jeweiligen Handlung abzuwägen.</p> <p><b>Mangel an zeitlicher Verankerung:</b> Die Erzählungen folgen noch keinem „roten Faden“, welcher die grammatische Zeitform, den Textzusammenhang und die Stimmigkeit in Übereinstimmung bringt. Es wird eine zeitliche Verankerung vorbereitet, welche sich durchwegs vom Moment der Rede unterscheidet. Ca. ein Drittel aller Erwachsenen wählt die Vergangenheitsform. Der Rest wählt die Gegenwartsform. Jüngere Kinder verwendeten die Gegenwartsform, während ältere Kinder in der ganzen Geschichte die Vergangenheitsform wählen würden.</p> <p><b>Zusammenhang zwischen den Äußerungen:</b> Sie neigen dazu, sich auf das räumliche Setting der Bilder an Stelle des allgemeinen zeitlichen Rahmens zu konzentrieren. Diese beschriebene Bild-für-Bild Methode zeigt ebenfalls die Tendenz, Ereignisse oder Zustände aufzuzählen, die in zusammenhängenden Bilderrahmen erscheinen.</p>	<p><b>Allgemein:</b> Einige Konstruktionen der narrativen Strukturen werden generalisiert strukturiert und sind thematisch motiviert. Andere beziehen sich nur auf eines oder höchstens zwei der Elemente in der Haupthandlung. Es ist ihnen nicht möglich, ihre Erzählung um die kontinuierliche Suche nach dem Frosch zu organisieren. Bei einigen tauchen in den linguistischen Ausdrücken eine komplizierte Syntax und ein reicher Wortschatz auf. Andere hingegen produzieren jugendlich klingende Texte mit einer improvisierten Linguistik.</p> <p><b>Zeitliche Verankerung:</b> Die meisten zeigen deutliche Zeichen einer zeitlichen Organisation. Dem strukturellen Prinzip liegt die Zeit zu Grunde.</p> <p><b>Kausale Zusammenhänge – Die Entdeckung der Verkettung:</b> Sie drücken die Idee aus, dass Ereignisse in Sequenzen oder simultan auftreten. Oft werden verkettete Kausalsätze mit <i>und</i>, <i>dann</i> und <i>oder</i> benutzt.</p> <p><b>Organisation der narrativen Segmente:</b> Einige Kinder zeigen die Fähigkeit, gut strukturierte Erzählungen zu produzieren. Sie ordnen die Brocken ihrer Rede. Das Hintergrundgeschehen ist deutlich von der Vordergrundhandlung bestimmt. Fortschreitende Ereignisse werden durch eine Kombination von Teilmarkierungen verbunden, wie z.B. <i>also</i>, <i>und</i>, <i>dann</i>. Sie unterscheiden dynamische von statischen Satzaussagen und klaren zeitlichen Verankerungen der Ereignisse mit folgenden Ausdrücken: <i>als eines Tages</i>, <i>am Morgen</i>.</p>

9 Jahre	Erwachsene
<p><b>Allgemein:</b> Neunjährige Kinder sind 4. und 5. Klässler, die lesen und schreiben können. Sie haben einige Jahre offizieller Beschulung hinter sich und waren Texten mit narrativen Strukturen ausgesetzt. Beinahe alle Neunjährigen nehmen klaren Bezug auf die zwei Schlüsselszenen in der Handlung: Das Entdecken des Jungens, dass sein Frosch verschwunden ist und seine ausgedehnte Suche nach dem vermissten Haustier. Die meisten benutzen eine sequenzielle und/ oder kausale Verbindung der teilweise erarbeiteten Ereignisse. Einige verwenden, wie ein Erwachsener, während des ganzen Textes eine vollständige Organisation um eine einheitliche Handlungsstruktur herum.</p> <p><b>Eine zweifache zeitliche Struktur:</b> Sie zeigen die Fähigkeit zu recht komplizierten Hintergründen und es gibt Anzeichen für zeitliche Überleitungen.</p> <p><b>Zeitliche und kausale Zusammenhänge:</b> Es fehlt ihnen noch die vollständig entwickelte Fähigkeit, um ihre Erzählungen mit Zeitformen zu einer allgemeinen Handlungsstruktur zu organisieren, die über zeitliche und sogar kausale Verknüpfungen auf der räumlichen Ebene der zusammenhängenden Ereignisse, d.h. bei benachbarten Abschnitten hinaus geht.</p> <p><b>Lokale und globale Hintergründe:</b> Sie haben die Tendenz, auf kausale, sequenzielle und andere zeitliche Beziehungen hinzuweisen. Dies stimmt mit einer allgemeineren Entwicklung der Fähigkeit überein, die Geschehnisse der Bilder den Hintergrundereignissen zuzuordnen. Dies zeigt sich beim vermehrten Gebrauch von Relativsätzen und undefinierten Verbformen.</p>	<p><b>Allgemein:</b> Eine erwachsener Erzähler beansprucht eine vollständige Handlungsstruktur. Es wurde bewiesen, dass es kein Standardprofil bei den narrativen Strukturen gibt. Sie unterscheiden sich deutlich in bestimmten Dingen: Beim Vorgehen mit der Aufgabe, dem Aufbau der Erzählung und insbesondere der Form, sind ausdrucksstark und/oder rhetorisch.</p> <p><b>Verschiedene Haltungen und Ausdrucksweisen in den Erzählungen:</b> Erwachsene Erzählungen unterscheiden sich in jeder Sprache in mehreren Dimensionen. Erwachsene treffen sehr individuelle, ihnen nützliche Entscheide in Bezug auf das gesamte Repertoire, die linguistischen Formen und die stilistischen Möglichkeiten gemäss ihrer Erstsprache und der Erzählart ihrer Rede.</p> <p><b>Handlungsmotivation und Ausschmückung:</b> Eine der grössten Unterschiede zwischen den Erzählungen von Erwachsenen und Kindern ist, dass Erwachsene jedes Ereignis in einem ausgearbeiteten Netzwerk von Hintergrundumständen und Erzählerbewertungen einbetten. Typisch für die räumliche Ebene ist die Verbindung <i>und</i> und für die zeitliche Ebene <i>wenn</i> oder <i>während</i>.</p> <p>Sie können die Szene für den Zuhörer so gestalten, dass die Hauptfiguren Gedanken und Gefühle ausdrücken.</p>

9 Jahre	Erwachsene
<p><b>Bewertende Hinweise zum Zustand der Gedanken:</b> Diese interpretativen Kommentare kamen vereinzelt bei Neunjährigen vor. Diese weiterentwickelten, bewertenden Elemente geben ihnen einen Vorgesmack und heben sie von den mangelhaften, bildbezogeneren Beschreibungen der jüngeren Kinder ab.</p> <p><b>Stereotype Konstruktion von Übereinstimmungen der Erzählung:</b> Einige orientieren sich ziemlich fest am Verlauf klassischer Märchen, während andere eher eine weniger bewusste literarische Sprache verwenden und zum Dialogstil neigen. Sie haben ebenfalls eine Vorstellung davon, was ein passender Rahmen für ein Kinder-bilderbuch mit Anfang, Mitte und Schluss, ist.</p>	<p><b>Ausgereifte Entwicklung der Formen und Funktionen:</b> Erwachsene haben ein reicheres Repertoire an Ausdrucksmöglichkeiten zur Verfügung. Dies hängt aber nicht nur mit einem grösseren Wortschatz zusammen. Sie zeigen die Fähigkeit zur thematischen Festigkeit, indem sie sich klar auf die verschiedenen Ereignisse gegenseitig beziehen. Erwachsene verwenden Formen mit deiktischem Sinn, d.h. vom Betrachter ausgehend.</p> <p>Auf der Ebene der globalen Organisation versehen einige Erwachsene die „Abkapselung“ mit der kompletten Menge an Ereignissen.</p>

**Anhang 14:** Die Zuweisung von Referenzpunkten / Loci  
(Boyes Braem, 2005)

Plazierung einer Referenz	Bezugnahme auf eine Referenz	Verschieben einer Referenz
<p>„Lokus links“ und „Lokus rechts“ sind klar voneinander abgegrenzte, neutrale Loci für abwesende Referenten</p> <p><b>Der effektive Standort eines anwesenden Referenten</b> wird ihm als Referenzpunkt zugewiesen.</p> <p><b>Typischer Standort eines abwesenden Referenten</b> an dem er sich normalerweise befindet.</p> <p><b>Konventionalisierte Referenzpunkte</b> bzw. der Status eines Referenten wird durch die Höhe, auf welcher ein Referenzpunkt gesetzt wird, bestimmt.</p> <p><b>Inhaltsabhängige Referenzpunkte</b> werden in Erzählungen dem Inhalt der Geschichte angepasst.</p> <p>Wird ein neuer Referent mit einer semantischen Beziehung zu einem schon etablierten Referenten hinzugefügt, so wird er in der Nähe des Locus für den ersten Referenten platziert.</p> <p>Die <b>Sympathie</b> bzw. <b>Antipathie</b> einem Referenten gegenüber kann ausgedrückt werden.</p>	<p>Die <b>Pronominale Referenz</b> besagt, dass eine IX-Gebärde je nach Ausrichtung und Platzierung in Bezug auf den Locus, als Personalpronomen (IX(er)), Possessivpronomen (MEIN) oder Demonstrativpronomen (SELBST) dienen kann.</p> <p>„<b>Nicht-verankerte Gebärden</b>“, d.h. Gebärden, die nicht am Körper gebärdet werden, können im Gebiet eines Locus ausgeführt werden.</p> <p>Die Bewegung von <b>Übereinstimmungsverben</b> (z.B. SAGEN, FRAGEN) wird mit Referenzpunkten im Raum koordiniert. Dadurch kann die Übereinstimmung mit grammatikalischen Personen ausgedrückt werden (wer, wem, wen).</p> <p><b>Raumverben</b> benützen die Orientierung oder Bewegung zwischen den Loci, um den Ausgangspunkt und den Zielpunkt einer Handlung anzuzeigen, so z.B. bei GEHEN (hingehen) und vielen Sbw-, Sbf- und HH-Verben mit klassifizierenden Handformen.</p> <p>Die Blickrichtung oder die Ausrichtung des Kopfes bzw. Körpers (<b>Rolle/konstruierte Rede/Aktion</b>) kann mit schon etablierten Referenzpunkten koordiniert werden.</p>	<p><b>Infolge eines Bewegungsverbs</b>, wenn sich ein Referent bewegt und sich dadurch auch sein Referenzpunkt verändert.</p> <p><b>In neuen Episoden</b>, bei verändertem Blickwinkel, verändern sich auch die Referenzpunkte.</p> <p>Ein Referenzpunkt kann sich auch durch einen <b>Rollenwechsel</b> (Erzählerrolle/ Charakterrolle) einer erzählende Personen verschieben.</p>

**Anhang 15:** Die Episoden für die Analyse der Frosch-Geschichte von Mayer, 1969

1. Episode (Bilder Nr. 8 bis 12)



1. Szene: In den Wald

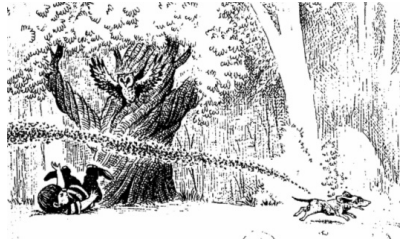
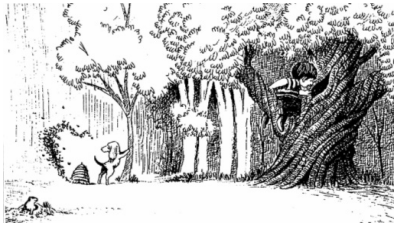


2. Szene: Der Hund und das Wespennest



3. Szene: Der Junge und der Maulwurf

4. Szene: Der Junge und die Eule



2. Episode (Bilde Nr. 13 bis 18)

5. Szene: Der Junge, der Hirsch und der Hund


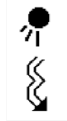



**Anhang 16:** Eine Übersicht über die Glossen in meiner Transkription

ERKLÄRUNG	SYMBOL
Glosse (eine Gebärde)	HUND
Mundbilder kombiniert mit der Gebärde	MB: Hund
Ein Mundbild dessen Bedeutung sich völlig unterscheidet von der manuellen Gebärde	HUND (MB: weiss) KOMMEN (MB: alle)
Mundform	MF: pff
Zusätzliche Informationen	WIR (zwei) WIR (alle)
„Zeigende“ Gebärden	IX (Baum)
Sich-befinden-Verben	Sfb (Baum)
Sich-bewegen-Verben	Sbw (Die Wespen fliegen)
Handhabung	HH (Der Hund rüttelt am Stamm des Baumes)
Wiederholung der Gebärden	+++

## Anhang 17: Transkription / Markierung (ELAN)

## Anhang 18: Transkriptionsschema der Videoaufnahme vom Mai 2005 (Tom: 8;2)

<p><b>Übersetzung</b> (Die ganze Erzählung, Fett geschriebene Sätze sind die Übersetzung des Kontextes der klassifizierenden Gebärden)</p>	<p>Der Junge ruft nach dem Frosch. Da kommt eine Wespe vorbei.</p>	<p>An einem Ast des Baumes hängt ein grosses Wespennest.</p>
<p><b>(5) Narrativ-Strukturen</b> -Szene -Stil</p>	<p>Es gibt eine Szene oder Erklärung des Ortes oder der Situation. Er beginnt damit, dass der Junge nach dem Frosch ruft.</p>	
<p><b>(4) Vergleich</b> : Rolle vs KL</p>		
<p><b>(3) KL, geeignet? Erfindung? Erwachsene Form?</b></p>	<p>ok</p>	<p>Eine erwachsene Person würde eher eine runde F-HF für ein langes rundes Objekt verwenden anstelle der flachen F-PH.</p> 
<p><b>(2) Referenz identifiziert? -bevor KL -nach KL -separiert</b> <b>Wie identifiziert? -Gebärde -Mundbild -Mimik -IX</b></p>	<p>Ok, er zeigt die Referenz mit dem Finger auf dem Bild und klassifiziert dann mit der Gebärde KOMMT.</p>	<p>Ok, die Referenz wurde zuerst mit den Gebärden IX-BAUM und BAUM identifiziert.</p>
<p><b>(1) Gruppe der Klassifikation (domHd, nondomHd &amp; beide Hd)</b></p>	<p>domHd / Insekt (E-III)</p>	<p>domHd / Baum (5-HF &amp; Arm) nondomHd / rundes, langes Objekt (F-HF)</p>
<p><b>Gebärden</b></p>	<p>Sbf (Eine Wespe fliegt vorbei) (03:24)</p>	<p>Sbf (Baum) * Sbf (Ast am Stamm) (03:27)</p>
<p><b>Gebärdenschrift</b></p>		

Erster Teil

## Anhang 19: Transkriptionsschema der Videoaufnahme vom September 2006 (Tom: 9;5)

Gebärdenschrift	Gebärden	(1) Gruppe der Klassifikation (domHd, nondomHd & beide Hd)	(2) Referenz identifiziert ? -bevor KL -nach KL -separiert  Wie identifiziert ? -Gebärde -Mundbild -Mimik -IX	(3) KL-geeignet? Erfindung? Erwachsene Form?	(4) Vergleich : Rolle vs KL	(5) Narrativ-Strukturen -Szene -Stil	Übersetzung (Die ganze Erzählung. Fett geschriebene Sätze sind die Übersetzung des Kontextes der klassifizierenden Gebärden)
	Sbw (Der Junge läuft im Zigzag herum) (01:57-01:59)	domHd / Person/Tier (gebog. V) (V-HF)	Keine klare Identifikation n. Man weiss nicht, ob es der Hund oder der Junge ist.	ok		Tom gibt eine Erklärung der neuen Szene und des neuen Ortes. Es gibt eine Beschreibung des Waldes mit Bäumen und Blumen. Er erklärt, dass der Junge nach seinem Frosch sucht.	<b>Er läuft herum und sucht überall.</b> Und dann sind sie im Wald.  Und der Junge ruft mehrmals nach seinem Frosch: „Frosch, Frosch, Frosch wo bist du? Wo bist du?“  Er sucht ihn.
	Sbw (Die Wespen fliegen über den Hund) (02:13-02:16)	domHd / Insekt (F-HF)	Ok, die Referenz ist mit der Gebärde selber und der Mimik identifiziert.	ok			<b>Und da sieht (der Junge) eine Kugel. Drinnen sind Wespen und sie fliegen herum.</b>

## Anhang 20: Transkriptionsschema der Videoaufnahme von einer erwachsenden, gehörlosen Person

Gebärdenschrift	Gebärden	Gruppe der Klassifikation (domHd, nondomHd & beide Hd)	Referenz identifiziert? -bevor KL -nach KL -separiert  Wie identifiziert? -Gebärde -Mundbild -Mimik -IX	Vergleich: Rolle vs KL	Narrativ-Strukturen -Szene -Stil	Übersetzung (Die ganze Erzählung. Fett geschriebene Sätze sind die Übersetzung des Kontextes der klassifizierenden Gebärden)
	Sbw (Der Junge und Hund laufen nebeneinander) (01:24)	beide Hd / Person/Tier (gebog. V) (V-HF)	Die Gebärde selber, man kennt schon den Bub und den Hund von der Geschichte vorher.			<b>Beide, laufen nebeneinander her weiter und können auf eine Wiese, wo es Bäume und auch einen Wald hatte.</b>
	Sbw (Sie laufen weiter) (01:30)	domHd / Person/Tier (gebog. V) (V-HF)	Die Gebärde selber, man kennt schon den Bub und den Hund von der Geschichte vorher.		Es gibt eine Beschreibung des Waldes mit Bäumen und Blumen.	<b>Sie gingen weiter und der kleine Junge tief in alle Himmelsrichtungen nach seinem Frosch.</b>