

DE GRUYTER

Aline Meili

VON DER GEBÄRDENSPRACHE ZUR SCHRIFT

EINE UNTERSUCHUNG ZU TEXTEN GEHÖRLOSER
LERNENDER

LINGUISTIK – IMPULSE & TENDENZEN

DE
G

Aline Meili

Von der Gebärdensprache zur Schrift

Linguistik – Impulse & Tendenzen



Herausgegeben von
Susanne Günthner, Wolf-Andreas Liebert
und Thorsten Roelcke

Mitbegründet von Klaus-Peter Konerding

Band 104

Aline Meili

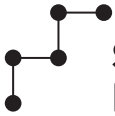
Von der Gebärdensprache zur Schrift



Eine Untersuchung zu Texten gehörloser Lernender

DE GRUYTER

Die Open-Access-Version sowie die Druckvorstufe dieser Publikation wurden vom Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung unterstützt.



**Schweizerischer
Nationalfonds**

ISBN 978-3-11-101533-0

e-ISBN (PDF) 978-3-11-101538-5

e-ISBN (EPUB) 978-3-11-101577-4

ISSN 1612-8702

DOI <https://doi.org/10.1515/9783111015385>



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz. Weitere Informationen finden Sie unter <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.

Die Creative Commons-Lizenzbedingungen für die Weiterverwendung gelten nicht für Inhalte (wie Grafiken, Abbildungen, Fotos, Auszüge usw.), die nicht im Original der Open-Access-Publikation enthalten sind. Es kann eine weitere Genehmigung des Rechteinhabers erforderlich sein. Die Verpflichtung zur Recherche und Genehmigung liegt allein bei der Partei, die das Material weiterverwendet.

Library of Congress Control Number: 2023940865

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2024 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Walter de Gruyter GmbH, Berlin/Boston
Dieses Buch ist als Open-Access-Publikation verfügbar über www.degruyter.com.

Einbandabbildung: Marcus Lindström/istockphoto

Satz: Integra Software Services Pvt. Ltd.

Druck und Bindung: CPI books GmbH, Leck

www.degruyter.com

Dank

Das vorliegende Buch stellt eine geringfügig überarbeitete Version meiner Dissertation dar, die unter der Betreuung von Prof. Dr. Christa Dürscheid von der Universität Zürich und Prof. Dr. Markus Steinbach von der Georg-August-Universität Göttingen entstand. Ein erster grosser Dank gilt meiner Hauptbetreuerin Prof. Dr. Christa Dürscheid sowie meinem Zweitbetreuer Prof. Dr. Markus Steinbach, die mir sowohl fachlich als auch persönlich stets mit Rat und Tat zur Seite standen und das interdisziplinäre Projekt überhaupt erst möglich machten. Den Herausgebenden der Reihe „Linguistik – Impulse & Tendenzen“ danke ich nachdrücklich für die Aufnahme. Herzlich gedankt sei auch Penny Boyes Braem, die mir während dieser Jahre mit fachlichem und persönlichem Rat zur Seite stand. Weiter möchte ich mich bei Carolina Plaza-Pust für ihre wertvollen Inputs und Anregungen zur Datenanalyse bedanken. Darüber hinaus bedanke ich mich bei Nadio, ohne dessen Begeisterung für linguistische Fragestellungen ich das Unterfangen gar nicht erst in Angriff genommen und wahrscheinlich sogar den Abzweiger in die Linguistik verpasst hätte. Für das Lektorieren aus fachdidaktischer Perspektive geht ein herzliches Dankeschön an Tim und an Jacqueline sowie an das ganze Team des Zentrums Lesen der Pädagogischen Hochschule FHNW für ihre Unterstützung. Herzlich danken möchte ich weiter allen involvierten Lehrpersonen, die mich bei der Datenakquise unterstützten und mit mir ihre wertvollen Erfahrungen geteilt haben. Ganz besonders möchte ich mich an dieser Stelle bei Emanuel Nay bedanken, der mein Vorhaben als gehörlose Lehrperson mitgetragen und mich in allen Phasen des Projekts unterstützt hat. Ebenso möchte ich Christa Notter herzlich danken für ihre wertvollen Inputs als gehörlose CODA und ihre stets ermutigenden Worte.

Ohne mein privates Umfeld wäre diese Arbeit nicht zustande gekommen: Allen voran danke ich meinen Eltern, die mich immer und in allen Bereichen unterstützen und meine Launen ausgehalten haben. Grosser Dank gilt auch Paulinchen, die mich tagtäglich daran erinnert, dass Fressen und Spazieren wichtiger sind als linguistische Analysen. Danke auch Marco und Selina, deren Dissertations-Bäumchen mir ein wunderbares Messinstrument für das Gedeihen der Arbeit war. Weiterer Dank gilt Helena und ihrem erfrischenden Pragmatismus, der aus jedem Elefanten wieder eine Mücke machen kann. Ebenso möchte ich mich bei all meinen Freunden für ihre Begleitung in dieser Zeit bedanken, auch wenn ich nicht alle namentlich nenne. Von Herzen danke ich schliesslich Dir, Jens: Für Dein ‚doch, doch‘ in zahlreichen Momenten des Zweifelns, Deine stets aufmunternden Worte und fürs Da-Sein.

Inhaltsverzeichnis

Dank — V

1 Einleitung — 1

- 1.1 Vorannahmen und Forschungsfragen — 1
- 1.2 Aufbau der Arbeit — 2

2 Terminologische Herausforderungen interdisziplinärer Forschung — 4

- 2.1 Gebärdensprachen im Fokus der Sprach- und Sozialwissenschaften — 5
 - 2.1.1 Die Community: Selbst- und Fremdbild im Forschungsdiskurs — 7
 - 2.1.2 Zur Rolle der linguistischen Forschung in der Sozial- und Bildungspolitik — 8
 - 2.1.3 Interdisziplinäre Synergien: Lautsprach- und Gebärdensprachlinguistik — 11
- 2.2 Grenzen und Möglichkeiten etablierter Modelle — 15
 - 2.2.1 Von konzeptioneller Mündlichkeit und medialer Schriftlichkeit — 16
 - 2.2.2 Der Begriff der ‚(Multi-)Modalität‘ und seine Verwendungsweisen — 21
 - 2.2.3 Ein Modellentwurf zum Verhältnis von Medialität und Modalität — 25

3 Literalität und Gehörlosigkeit — 31

- 3.1 Zur Praxis der schriftlichen Kommunikation Gehörloser — 31
- 3.2 (Irr-)Wege zum geschriebenen Wort — 33
 - 3.2.1 Ich spreche, also schreibe ich: Gehörlosenpädagogik im Wandel der Zeit — 34
 - 3.2.2 Die Interdependenzhypothese(n) als Grundlage moderner Gehörlosenpädagogik — 37
- 3.3 Bimodale Mehrsprachigkeit — 42
 - 3.3.1 Bimodal bilingualer Spracherwerb und seine Ausprägungen — 44
 - 3.3.2 Ein ‚Deaf Way of Writing‘ oder ‚Gehörlosendeutsch‘ — 48
 - 3.3.3 Bimodal-bilinguale Transferleistungen: Interlanguage und Translanguaging — 51
 - 3.3.4 Bimodalität macht Schule — 54
 - 3.3.4.1 Hamburger bimodaler Schulversuch — 56
 - 3.3.4.2 Berliner bimodaler Schulversuch — 60

- 3.3.4.3 Bimodale Unterrichtskonzepte in der Schweiz — **64**
- 3.4 Exkurs: Zur Rolle des Schriftsystems im Schriftspracherwerb
gehörloser Kinder — **67**
- 3.4.1 Beispiel 1: Taiwan — **69**
- 3.4.2 Beispiel 2: China — **72**

- 4 Methodik — 77**
- 4.1 Auswahl der beteiligten Schulen und Kohorten — **77**
- 4.1.1 Oberstufe für Gehörlose und Schwerhörige — **78**
- 4.1.2 Berufsfachschule für Lernende mit Hör- und
Kommunikationsbehinderung — **81**
- 4.1.3 Schule für Bildung, Kommunikation und Integration für
Gehörlose und Schwerhörige — **84**
- 4.2 Methodisches Vorgehen: Dokumentation — **86**
- 4.2.1 Rekrutierung und Kommunikation — **87**
- 4.2.2 Erfassung von Metadaten: Fragebogen und Items — **90**
- 4.2.3 Textproduktion: Schriftliche und gebärdensprachliche Daten — **96**
- 4.2.4 Linguistische Analyse: Sprachliche Auffälligkeiten und
Variation — **99**
- 4.2.4.1 Qualitative Textanalyse mit MAXQDA — **101**
- 4.2.4.2 Qualitative Videoanalyse mit ELAN — **102**

- 5 Sprachliche Phänomene in Texten gehörloser Signer — 104**
- 5.1 Satzebene: Syntaktische Phänomene — **105**
- 5.1.1 Wortstellung — **106**
- 5.1.1.1 Syntaktische Kontrastbereiche zwischen DSGS und der deutschen
Lautsprache — **107**
- 5.1.1.2 Positionen des finiten Verbs — **112**
- 5.1.1.3 Diskussion zur Verbstellung — **121**
- 5.1.2 Elliptische Strukturen — **122**
- 5.1.2.1 Tilgungen in Gebärdensprachen — **123**
- 5.1.2.2 Getilgte Pronomen — **126**
- 5.1.2.3 Zur (Nicht-)Realisierung von *es* — **132**
- 5.1.2.4 Artikelellipsen — **135**
- 5.1.2.5 Tilgung und Übergeneralisierung von Präpositionen — **138**
- 5.1.2.6 Kopula — **142**
- 5.1.3 Informationsstruktur — **144**
- 5.1.3.1 Modalitätsspezifische Topik-Markierungen in
Gebärdensprachen — **145**
- 5.1.3.2 Topik-Markierungen in der Schriftlichkeit — **149**

- 5.1.3.3 Frage-Antwort-Paare: Form und Funktion in
Gebärdensprachen — **153**
- 5.1.3.4 Frage-Antwort-Paare und ihre schriftlichen Entsprechungen — **156**
- 5.1.3.5 Fokus-Doubling — **160**
- 5.2 Textebene: Textuelle Verknüpfungen und Textstruktur — **162**
- 5.2.1 Textoberflächenstruktur: Kohäsive Mittel und
Satzverbindungen — **163**
- 5.2.2 Vom Schriftbild zum Gebärdenraum — **168**
- 5.2.3 Strukturierender Einsatz von Frage-Antwort-Paaren — **173**
- 5.3 Zusammenfassende Diskussion der Analyseergebnisse — **176**
- 5.3.1 Phänomene auf Satzebene — **177**
- 5.3.1.1 Wortstellung — **177**
- 5.3.1.2 Elliptische Strukturen — **177**
- 5.3.1.3 Informationsstruktur — **180**
- 5.3.2 Phänomene auf Textebene — **181**

- 6 **Ausblick: Didaktische Überlegungen zum bimodal bilingualen
Schrifterwerb — 183****
- 6.1 Zum Einsatz von Texten in Einfacher Sprache — **184**
- 6.2 Zum Potential cross-modalen Transfers — **188**
- 6.3 Zum Umgang mit Variation — **192**

- 7 **Schlusswort — 195****

- 8 **Bibliographie — 197****

- 9 **Anhang — 211****

- Register — 225**

1 Einleitung

In literalen Gesellschaften ist die Schrift ein zentrales Mittel zur Kommunikation und zur Informationsbeschaffung. Die Fähigkeit, lesen und schreiben zu können, bestimmt massgeblich über die Teilhabe an der Gesellschaft – sei dies auf politischer, sozialer oder kultureller Ebene. Im Schweizer Lehrplan wird ebendiesen Kompetenzen auch eine Schlüsselfunktion zugesprochen: „Über die Sprache erfüllt der Mensch sein Bedürfnis nach Wissen, Austausch und Kommunikation. Mit der Sprache erschliessen sich die Schülerinnen und Schüler die Welt“ (D-EDK 2016, S. 6). Als eines der Hauptziele steht deshalb die „Befähigung zur bewussten und verantwortungsvollen sprachlichen Kommunikation“ im Zentrum der schulischen Bildung. Diese Kommunikation soll sowohl in gesprochener als auch in geschriebener Sprache gefördert werden (ebd., S. 10). Beide im Lehrplan genannten Ausdrucksformen von Sprache beziehen sich auf das System der Lautsprache, welches sich für gehörlose und höreinträchtigte Schüler und Schülerinnen (SuS) vorwiegend über die Schrift erschliesst. Für sie ist die Produktion und Rezeption schriftlicher Texte Kernkompetenz und Herausforderung zugleich: Als schriftlose (Minderheiten-)Sprachen verfügen Gebärdensprachen über keine Gebrauchsschrift, weshalb gehörlose Personen zu den eingangs genannten Zwecken der Kommunikation und der Informationsbeschaffung die Schrift der umgebenden Lautsprache verwenden. Da sich diese jedoch in struktureller Hinsicht grundlegend von der Gebärdensprache unterscheidet, entspricht der Schriftspracherwerb für gehörlose Lernende vielmehr einem Schriftzweitspracherwerb (vgl. Wagener 2018). Die vorliegende Untersuchung nimmt sich dieser Thematik an, die trotz ihrer Relevanz v. a. in der Schweiz bislang wenig Aufmerksamkeit erfahren hat. Im Zentrum der Arbeit steht die schriftliche Ausdrucksweise gehörloser Personen, die in ihrem Alltag mittels Deutschschweizer Gebärdensprache (DSGS) kommunizieren (im Folgenden als ‚Signer‘ bezeichnet) und für die schriftliche Kommunikation die graphische Repräsentation der deutschen Lautsprache nutzen.

1.1 Vorannahmen und Forschungsfragen

Schriftliche Textproduktionen gehörloser Signer sind aus mehreren Perspektiven von Bedeutung: Aus Sicht der Bilingualismus-Forschung bieten sie einen Einblick in Prozesse des bimodal bilingualen Spracherwerbs, bei dem nicht zwei Lautsprachen, sondern eine Laut- und eine Gebärdensprache involviert sind. Damit einhergehend stellen sich aus sprachdidaktischer Perspektive auch Fragen zur erfolgreichen Vermittlung schriftsprachlicher Kompetenzen für gehörlose SuS. Die vorliegende Untersuchung hat den Anspruch, diese beiden Perspektiven zu verbinden: Die

linguistische Analyse von Texten bimodal bilingualer Sprachnutzenden soll eine Basis für weiterführende sprachdidaktische Überlegungen zum Schreibunterricht gehörloser SuS in der Deutschschweiz schaffen. Das Ziel ist deshalb in einem ersten Schritt die qualitative Beschreibung sprachlicher Merkmale, die in schriftlichen Texten gehörloser Signer auftreten. Diese Merkmale werden vor dem Hintergrund des gebärdensprachlichen Systems sowie im Hinblick auf Zweitspracherwerbsprozesse ausgewertet. Dafür werden die folgenden Arbeitsfragen fokussiert:

- (1) In welchen Bereichen lassen Auffälligkeiten in Texten gehörloser Signer feststellen?
- (2) Inwiefern unterscheiden sich diese Auffälligkeiten von Sprachproduktionen hörender Lernenden der Zielsprache Deutsch?

Darüber hinaus sollen modalitätsspezifische Fragen in der Forschung zu Laut- und Gebärdensprachen geklärt werden: Hierfür sollen eine geeignete Terminologie diskutiert und ein theoretischer Rahmen entwickelt werden. Diese Forschungsfragen und -ziele bilden die Basis für weiterführende sprachdidaktische Überlegungen im Hinblick auf den Schriftspracherwerb gehörloser SuS. Mit Fokus auf die sprachdidaktische Perspektive steht die Vermittlung der Lese- und Schreibkompetenzen im Unterricht mit bimodal bilingualen SuS im Zentrum. Dafür wird der Ist-Stand dokumentiert, um davon ausgehend mögliche Anpassungen für die Situation in der Deutschschweiz vorschlagen zu können. Diese Arbeit versteht sich somit als Beitrag zum bimodal bilingualen Forschungsdiskurs, welcher v. a. im englischsprachigen Raum (vgl. u. a. Easterbrooks/Dostal 2021), aber auch in Deutschland (vgl. u. a. Becker 2020; Plaza-Pust 2016) in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen hat. Für die Schweiz fehlen bislang entsprechende Untersuchungen – diesem Desiderat soll mit dieser Untersuchung begegnet und eine Grundlage für weiterführende Forschung in diesem Bereich gelegt werden.

1.2 Aufbau der Arbeit

Wenn über Disziplinengrenzen hinaus geforscht wird, treffen nicht nur unterschiedliche Perspektiven, sondern auch unterschiedliche Terminologien und Forschungstraditionen aufeinander. Mit dieser Herausforderung setzen sich die Ausführungen in Kapitel 2 auseinander. Als Erstes wird ein Überblick über die gebärdensprachlinguistische Forschung und ihre Eigenheiten skizziert, z. B. die Herausforderungen im Umgang mit Minderheitensprachen und ihren Nutzenden (vgl. Kapitel 2.1). Darauf aufbauend wird auf bestehende sprachwissenschaftliche Modelle eingegangen, die zwar im Hinblick auf natürliche Sprachen entwickelt wurden, die gebärdensprachli-

che Modalität jedoch zumeist (noch) unberücksichtigt lassen. Die Anwendbarkeit dieser Modelle auf die gebärdensprachliche Modalität wird im Kapitel 2.2 überprüft sowie mögliche Alternativen bzw. Lösungsvorschläge diskutiert. Das dritte Kapitel fokussiert die Komplexität des (Schrift-)Spracherwerbs, wenn aufgrund einer Hörbeeinträchtigung der Zugang zur Lautsprache und damit auch zur Schrift beschränkt ist. Hierfür werden zuerst in einem historischen Abriss die unterschiedlichen didaktischen Zugänge der Gehörlosenpädagogik dargestellt (vgl. Kapitel 3.2), um im Anschluss auf das Konzept des ‚bimodalen Bilingualismus‘ einzugehen (vgl. Kapitel 3.3). Unter ‚bimodalem Bilingualismus‘ wird eine Mehrsprachigkeit verstanden, die über die Grenzen sprachlicher Modalität(en) hinausgeht und v. a. im Zusammenhang mit gehörlosen Signern, die in ihrem Alltag sowohl in Lautsprache als auch in Gebärdensprache kommunizieren, verwendet wird. Das Konzept führt letztlich auch in die Klassenzimmer der Gehörlosenschulen im deutschsprachigen Raum (vgl. die Ausführungen im Kapitel 3.3.4) und zu einem tieferen Einblick in Prozesse und Transferleistungen beim Schriftspracherwerb gehörloser Lernender (vgl. Kapitel 3.3.1 bis 3.3.3).

In Kapitel 4 werden die an der Untersuchung beteiligten Schulen und Bildungseinrichtungen vorgestellt (vgl. Kapitel 4.1) sowie das Vorgehen bei der Datenakquise und -analyse beschrieben (vgl. Kapitel 4.2.1 bis 4.2.4). Im Rahmen der Ausführungen zur Datenanalyse werden weiter die dafür verwendeten Tools vorgestellt (vgl. Kapitel 4.2.4.1 und 4.2.4.2). Darauf folgen die Diskussion und Analyse der Daten, welches v. a. die syntaktischen Phänomene in Texten gehörloser Signer fokussiert (vgl. Kapitel 5.1). Im Besonderen werden die Bereiche Wortstellung (vgl. Kapitel 5.1.1), elliptische Strukturen (vgl. Kapitel 5.1.2) und Informationsstruktur (vgl. Kapitel 5.1.3) ausgewertet. Anschliessend wird exemplarisch anhand von ausgewählten Beispielen auf Aspekte der Textstruktur und dabei auch auf cross-modale Einflüsse eingegangen (vgl. Kapitel 5.2). Im Rahmen eines didaktischen Ausblicks werden in Kapitel 6 mögliche Implikationen für den Unterricht mit bimodal bilingualen SuS präsentiert. Diese didaktischen Überlegungen sind als weiterführende, praxisorientierte Anregungen konzipiert, die sich aus den Analyseergebnissen der Untersuchung ableiten.

2 Terminologische Herausforderungen interdisziplinärer Forschung

Die Erkenntnis, dass auch Gebärdensprachen über sprachliche Strukturen verfügen und dass diese Regularitäten analog zu lautsprachlichen Strukturen wissenschaftlich beschrieben werden können, legte den Grundstein der modernen Gebärdensprachlinguistik und -pädagogik. Belegt wurde die Vollwertigkeit gebärdeter Sprachen v. a. durch Stokoe (1960) und seine Arbeit zur Amerikanischen Gebärdensprache (*American Sign Language*, ASL). Die Anerkennung von Gebärdensprachen als natürliche Sprachen, die dieselben kommunikativen Funktionen erfüllen wie Lautsprachen, hat nebst sozialpolitischen Auswirkungen (z. B. das Recht auf eine Verdolmetschung lautsprachlich kommunizierter Information) auch Konsequenzen für die bereits etablierte linguistische Terminologie aus der Tradition der (Lautsprach-)Linguistik. Bei der Beschreibung des gebärdensprachlichen Systems mit all seinen Facetten gilt es, zwei vermeintlich gegenläufigen Ansprüchen gerecht zu werden: So muss einerseits auch in der Terminologie der Eigenständigkeit des gebärdensprachlichen Systems Rechnung getragen werden. Dafür bedarf es mitunter einiger Anpassungen, worauf im Anschluss näher eingegangen wird. Andererseits sollte bei diesem Unterfangen nicht vergessen gehen, dass gewisse Universalien menschlicher Kommunikation unabhängig von der sprachlichen Modalität zu sehen sind. Hier (unnötige) Grenzen zwischen gebärdeten und gesprochenen Sprachen zu ziehen, ist ebenso wenig zielführend.

Für einige linguistische Teildisziplinen besteht die Möglichkeit, die bereits bestehende Terminologie zu adaptieren und ggf. so zu erweitern, dass sie auch für die Beschreibung von gebärdeten Sprachen verwendet werden kann. Als Beispiele sind hier u. a. die Soziolinguistik oder auch die Gesprächslinguistik zu nennen (vgl. Baker et al. 2016). Dieses Vorgehen stößt v. a. dann an seine Grenzen, wenn man es auf jene Teilbereiche anzuwenden versucht, die sich mit den unterschiedlichen Modalitäten von Sprache(n) auseinandersetzen. Hier sind weiterführende Überlegungen und terminologische Anpassungen unter besonderer Berücksichtigung der gebärdensprachlichen Modalität nötig. In einem ersten Teil liegt der Fokus auf jenen Bereichen, in denen eine Adaption bereits existierender Begrifflichkeiten als möglich und sinnvoll erachtet wird, wie in der Soziolinguistik oder der Phonologie. Daraufhin werden sprachwissenschaftliche Ansätze und Modelle diskutiert, die vorwiegend für die Beschreibung von Lautsprachen entwickelt wurden und bei einem direkten Transfer auf Gebärdensprachen an modalitätsbedingte Grenzen stossen. In den nachkommenden Ausführungen werden zum einen Synergien zwischen der lautsprachlichen und der gebärdensprachlichen Forschung aufgezeigt sowie terminologische Adaptionen auf ihre Sinnhaftigkeit hin überprüft

und diskutiert. Zum anderen werden etablierte Modelle zur Beschreibung von Lautsprachen auf ihre Gültigkeit für die Gebärdensprachforschung überprüft, ihre Grenzen aufgezeigt sowie mögliche Lösungsvorschläge präsentiert. Ziel dieser terminologischen Betrachtungen ist die Schaffung einer im Rahmen dieser Untersuchung konsistenten und transparenten Terminologie, die eine trennscharfe Abgrenzung der sprachlichen Modalitäten erlaubt.

2.1 Gebärdensprachen im Fokus der Sprach- und Sozialwissenschaften

Die medizinische Diagnose der Gehörlosigkeit beschreibt in erster Linie eine Sinnesbehinderung: den Verlust oder das Fehlen des auditiven Wahrnehmungskanal. Diese Perspektive stellt eine primär defizit-orientierte Sichtweise auf die Gehörlosigkeit als Abweichung von der Norm dar, obwohl das Fehlen des Gehörs nicht von allen Betroffenen als Problem wahrgenommen wird. Während die technischen Möglichkeiten zum Ausgleich des Hörverlustes (z. B. durch moderne Hörgeräte) oder zur künstlichen (Wieder-)Herstellung des Gehörs mithilfe von Cochlea Implantaten (CI) von vielen hörgeschädigten Personen durchaus geschätzt werden, stossen sie auch auf Ablehnung. Die kritische Haltung der Betroffenen dürfte v. a. auf die enge Verknüpfung des medizinischen Ansatzes mit einer Abwertung oder sogar Ablehnung der Gebärdensprache (vgl. die Ausführungen zum Oralismus in Kapitel 3.2.1) und damit der Negation eines Grundbausteins ihrer Identität zurückzuführen sein. Noch immer sitzen schulische Traumata insbesondere bei älteren gehörlosen Personen in der Schweiz tief und Erinnerungen an die Schulzeit sind zugleich Erinnerungen an ein phonozentrisches Weltbild, in welchem die Gebärdensprache im besten Fall als Hilfsmittel zur Unterstützung des Lautspracherwerbs gewertet und im schlechtesten Fall als „Affensprache“ und ihre Nutzende zu Menschen zweiter Klasse degradiert wurden.

Obwohl Gehörlosigkeit oder Hörbeeinträchtigungen auf eine physische Einschränkung zurückzuführen sind, „ist [Gehörlosigkeit] doch vor allem eine Kommunikationsbehinderung ‚nach aussen‘, die sich in den Innenbeziehungen als umso intensivere Gemeinschaftserfahrung auswirkt“ und deshalb für viele Betroffene in erster Hinsicht ein kulturell-sprachliches Phänomen darstellt (Eichmann/Hansen/Hessmann 2012, S. 2). Diese intensive Gemeinschaftserfahrung zeigt sich in einer überaus dichten Organisationsstruktur bestehend aus zahlreichen Gehörlosenvereinen und -organisationen, in denen sich hörbehinderte und gehörlose Menschen national und dank den technischen Entwicklun-

gen durch das World Wide Web und die sozialen Medien auch international organisieren.¹

Das zunehmende Interesse der Sprach- und Sozialwissenschaften an Gebärdensprachen und der Gehörlosengemeinschaft zeigt sich u. a. in dem Bedürfnis nach einer differenzierteren Terminologie als Gegenpol und insbesondere als Erweiterung zu den medizinischen Begrifflichkeiten. So stellt der gehörlose Brite Paddy Ladd (2002) in Abgrenzung zu der beschriebenen defizitären Perspektive auf die Gehörlosigkeit (engl.: *deafness*) den Neologismus *deafhood* vor. Mit dieser Bezeichnung referiert er v. a. auf die mit der Gehörlosigkeit einhergehenden sozialen und kulturellen Aspekte wie etwa das Zusammengehörigkeitsgefühl einer sprachlichen Minderheit. In Abgrenzung zur medizinischen Diagnose *deafness* soll mit dem Terminus *deafhood* die Konnotation mit einem medizinisch zu behandelndem Defizit aufgehoben und stattdessen die soziale Komponente einer sprachübergreifenden, gehörlosen Identität (*deaf community*) eingebracht werden. Wie Becker und Jaeger (2019, S. 13) in ihrem Ratgeber für Lehrpersonen im Umgang mit Bimodalität im Unterricht festhalten, steht „hier ein holistisches Selbstverständnis im Vordergrund, das sich durch eine positive und bejahende Einstellung zum Taubsein mit all seinen Facetten und Werten auszeichnet“. Zu ebendiesen Facetten zählt auch die Gebärdensprache als Kommunikationsmittel und als Kulturgut. Wenn auch die Kombination von *deaf* und *hood* eine alternative Bedeutungskomponente zur Defizit-orientierten medizinischen Diagnose bietet, so vermag diese Bezeichnung dem überaus komplexen Gefüge der Gebärdensprachgemeinschaft letztlich nicht vollends gerecht zu werden. Gerade die Gebärdensprachgemeinschaft zeichnet sich v. a. durch ihre Vielfalt aus und besteht nicht ausschliesslich aus gehörlosen Personen, wie *deaf* impliziert. So müssen im Zusammenhang mit *deafhood* ebenso hörende Kinder gehörloser Eltern sowie schwerhörige und CI-tragende Personen mitgedacht werden, was einmal mehr die terminologischen Schwierigkeiten in der (sozial-)wissenschaftlichen Beschreibung gebärdensprachspezifischer Phänomene verdeutlicht. Als deutsches Pendant schlagen Becker und Jaeger (2019) ‚Taubsein‘ oder ‚Gehörlos-Sein‘ vor, was jedoch an dieselben (terminologischen) Grenzen stösst wie *deafhood*.

Was diese Beispiele einer aktiven Suche nach neuen Bezeichnungen u. a. illustrieren, ist das Bedürfnis nach terminologischen Werkzeugen für die Beschreibung der linguistischen, aber auch der sozialen und kulturellen Besonderheiten dieser Sprachgemeinschaft, die keine Sprechergemeinschaft ist. Überdies wird einmal mehr die Wichtigkeit der Distanzierung von einer primär auf das Spre-

¹ Zum Beispiel über die Organisationen „World Federation of the Deaf“ (WFD), „World Federation of the Deaf Youth Section“ (WFDYS), die „European Deaf Sports Organisation“ (EDSO) u. a.

chen und auf Sprechergemeinschaften ausgerichteten Terminologie deutlich: Eine entsprechend modifizierte Terminologie ermöglicht eine differenziertere Sichtweise auf modalitätsspezifische Besonderheiten, aber auch auf modalitätsübergreifende Gemeinsamkeiten menschlicher Sprache(n).

2.1.1 Die Community: Selbst- und Fremdbild im Forschungsdiskurs

Die Komplexität des Problems einer angemessenen Terminologie kommt mitunter auch in der Bandbreite möglicher Bezeichnungen für Gebärdensprachen und ihre Nutzenden zum Ausdruck. Während Bezeichnungen wie ‚gehörlos‘, ‚hörgeschädigt‘, ‚hörbehindert‘ oder ‚taub‘ primär auf den Hörstatus der Sprachnutzenden abzielen, lenken alternative Bezeichnungen für die Sprachgemeinschaft wie ‚Gebärdensprachgemeinschaft‘ oder ‚Gebärdensprach(be)nutzende‘ den Fokus vom Defizit auf die sprachliche Modalität, in welcher sprachliche Information vermittelt wird. Während sich im englischsprachigen Diskurs die Bezeichnungen *deaf* und *signer* etabliert haben, sind die Bezeichnungen für gebärdete Sprachen und ihre Nutzenden im deutschen Sprachraum noch immer vielfältig. Wie Becker und Jaeger (2019, S. 14) feststellen, fehlt insbesondere ein geeigneter Oberbegriff, der die Gruppe von hörgeschädigten Personen angemessen beschreibt und von allen gleichermassen akzeptiert wird. Dieses Dilemma führe mitunter zu grosser Unsicherheit darüber, welche Begriffe im Rahmen der politischen Korrektheit zulässig und welche zu unterlassen seien. Die Selbstbezeichnung von Personen, die bevorzugt in Gebärdensprache kommunizieren, reichen von ‚gehörlos‘, ‚taub‘ zu ‚Gebärdensprachbenutzer‘ bis hin zu dem Anglizismus *Deafie* (vgl. ebd.).

In der deutschsprachigen Schweiz wird von der Community ‚gehörlos‘ zumeist der Bezeichnung ‚taub‘ vorgezogen und auch die Personenbezeichnungen ‚Gebärdensprachbenutzer‘ oder ‚Signer‘ werden verwendet. Die Bezeichnung ‚Deafie‘ wird von der Deutschschweizer Gehörlosengemeinschaft dagegen nicht benutzt. Im Rahmen dieser Arbeit wird die Bezeichnung ‚Signer‘ bevorzugt, da in erster Linie Transferphänomene aus der Gebärdensprache thematisiert werden. Die Bezeichnung ‚Signer‘ ermöglicht auch auf terminologischer Ebene eine Fokussierung der Gebärdensprache, ohne den Hörstatus der Person in den Vordergrund zu stellen. Das Ziel ist die Beschreibung sprachlicher Phänomene im schriftlichen Ausdruck bimodal bilingualer Personen und nicht die Evaluation der Auswirkungen einer Hörschädigung auf die Schreibkompetenz. Ausschlaggebend ist deshalb nicht der faktische Hörverlust in Prozent, sondern die bevorzugte Kommunikationsmodalität, die für alle Studienteilnehmenden DSGS ist.

In einer (wissenschaftlichen) Arbeit an und mit einer sprachlichen und kulturellen Minderheit ist es besonders wichtig, auch im Forschungsdiskurs Bezeichnun-

gen zu verwenden, die von der Community selber benutzt und akzeptiert werden. Aus diesem Grund wurde auch im Rahmen dieser Untersuchung mit gehörlosen Fachpersonen Rücksprache gehalten, sowohl hinsichtlich der verwendeten Terminologie als auch der Methodik. So wurden bspw. die Fragen sowie die Art und Weise der Metadatenerhebung mit einer gehörlosen CODA² vorbesprochen, die ebenfalls an der Untersuchung teilgenommen hat, und die Umfrage entsprechend angepasst (für eine detaillierte Beschreibung der Datenerhebung vgl. die Ausführungen in Kapitel 4.2). Insbesondere im Hinblick auf die Nutzung der Untersuchungsergebnisse für die Unterrichtspraxis ist es wichtig, dass sich das Selbstbild der Studienteilnehmenden mit der im Forschungsdiskurs etablierten Terminologie deckt – und sich Letztere im Falle einer Diskrepanz dem Selbstbild der Community angleicht.

2.1.2 Zur Rolle der linguistischen Forschung in der Sozial- und Bildungspolitik

Die linguistische Forschung hat auf sozial- und bildungspolitischer Ebene einen wichtigen Beitrag zu leisten, indem durch die wissenschaftliche Beschreibung von Gebärdensprachen deren Gleichwertigkeit und insbesondere deren Vollwertigkeit als natürliche Sprachen legitimiert werden können. Der Umstand, dass die nationalen Gebärdensprachen in der Schweiz (DSGS, LIS-SI³, LSF-SR⁴) auf Bundesebene (noch) nicht anerkannt sind, zeigt, dass die Forschung in diesem Bereich auch auf sprachpolitischer Ebene einen wichtigen Beitrag leisten kann und soll. Auf kantonaler Ebene haben dagegen bereits einige Kantone, z. B. Genf und Zürich, die Nutzung der Gebärdensprachen in den Artikel zur Sprachenfreiheit aufgenommen. So wird in der Verfassung des Kantons Zürich (2006, S. 3) unter Artikel 12 ausdrücklich auch die Gebärdensprache aufgeführt.

Ein wichtiger Meilenstein in dieser Entwicklung hin zur politischen Anerkennung von Gebärdensprachen ist die Integration von gebärdensprachlichen Deskriptoren in den GER, der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (vgl. Keller et al. 2020). Der GER, herausgegeben vom Europarat, bildet das Fundament der Zweit- und Fremdsprachendidaktik im europäischen Sprachraum und verfolgt drei Hauptziele, (1) die Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Institutionen länderübergreifend zu fördern, (2) die Sprachstands-Zertifikate und Qualifikationen international vergleichbar zu gestalten und (3) die Sprachlehrpersonen in

2 *Deaf CODA*: Gehörlose Person mit gehörlosen Eltern und der Erstsprache DSGS.

3 LIS-SI steht für *Lingua dei Segni Italiana – Svizzera Italiana*.

4 LSF-SR steht für *Langue des Signes Française – Suisse Romande*.

der didaktisch-methodischen Konzeption von Unterrichtseinheiten zu unterstützen (vgl. Europarat 2018, S. 25). Im GER werden „Lernziele systematisch und nach ihrer Schwierigkeit und ihrem Lernbereich“ in Form von Skalen angeordnet (Keller et al. 2018, S. 242). Diese Lernziele werden als Kann-Beschreibungen⁵ formuliert und deshalb auch als ‚Deskriptoren‘ bezeichnet. Die Deskriptoren bilden das Fundament für die einheitlichen Niveaustufen von A1 bis C2 und beschreiben, welche Kompetenzen die Lernenden beherrschen müssen, um ein entsprechendes Zertifikat zu erlangen. Die erstmals im GER integrierten gebärdensprachlichen Deskriptoren wurden im Rahmen von zwei (linguistischen) Forschungsprojekten eruiert: Zum einen wurden im Rahmen des Projekts PRO-Sign (2016–2019) für die modalitäts-unabhängigen Bereiche bereits entwickelte Deskriptoren vom lautsprachlichen GER adaptiert und terminologisch angepasst, indem etwa modalitäts-neutrale Formulierungen gewählt wurden (vgl. ECML 2019). Zum anderen wurden neue Deskriptoren für jene Bereiche entwickelt, in denen eine direkte Adaption lautsprachlicher Deskriptoren problematisch schien, wie etwa für die Bereiche ‚Lesen‘ und ‚Schreiben‘. Da die Kompetenzbereiche ‚Lesen‘ und ‚Schreiben‘ auf die Rezeption und Produktion lautsprachlicher Texte referieren, wurde dieser Bereich unter dem Überbegriff ‚gebärdensprachliche Textkompetenz‘ neu definiert und die entsprechenden Deskriptoren-Skalen⁶ neu entwickelt. Die Deskriptoren für diesen modalitätsspezifischen Bereich wurden im Rahmen des SNF-Projekts „GER für Gebärdensprachen“ (2015–2019)⁷ empirisch erhoben und validiert (vgl. u. a. Keller et al. 2017a; Keller 2019). Als Ergebnis dieser beiden Projekte stehen nun in der neuen Auflage des GER (2018) erstmals Deskriptoren für Laut- und Gebärdensprachen als gleichwertige Sprachen in einem international anerkannten und von Fremdsprachen-Lehrpersonen für die Praxis angepassten Standardwerk nebeneinander (vgl. Keller et al. 2018).

Die Ergebnisse dieser beiden Forschungsprojekte zeigen, dass der linguistischen Forschung auch auf sprachpolitischer Ebene eine wichtige Funktion zukommt und diese gerade in Bezug auf die politische Anerkennung von Minderheitensprachen, zu denen die Gebärdensprachen zu rechnen sind, auch wahrgenommen werden muss. Denn die politische Aufwertung von Gebärdensprachen durch die Inklusion in einen

5 Kompetenzbeschreibungen werden stets mit dem Verb „können“ eingeleitet, bspw. „Der/die Lernende kann ...“

6 Als Deskriptoren-Skalen werden nach Kompetenzbereich angeordnete Abfolgen von Deskriptoren (Kompetenzbeschreibungen) bezeichnet, die nach Schwierigkeitsgrad angeordnet werden, sich dabei aber stets auf den gleichen Kompetenzbereich beziehen.

7 Schweizerischer Nationalfonds: *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Gebärdensprachen: Empirie-basierte Grundlagen für grammatische, pragmatische und soziolinguistische Deskriptoren in Deutschschweizer Gebärdensprache*. Projektnummer: 156592. Institution: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW). Projektlaufzeit: 01.07.2015 – 31.01.2019.

europäischen Standard hat auch Auswirkungen auf den Beruf der Gebärdensprachlehrpersonen⁸, der bis heute in der Schweiz nicht zu den eidgenössisch anerkannten Berufen zählt. Diese Aufwertung sieht auch der Europarat, die herausgebende Institution des GER, als wichtiges Ziel bei der Entwicklung international gültiger Standards für gebärdete Sprachen:

In addition, the CEFR is starting to play a role in relation to the training and qualifications of sign language teachers and interpreters and, most particularly, in the struggle for the recognition of sign languages and the qualifications of sign language professionals. The initiative to include descriptors for sign language in the CEFR therefore received vocal support from a number of associations in the community of the Deaf. (Europarat 2018, S. 49)

Die Anerkennung von Gebärdensprachen und des Berufsstands der Gebärdensprachlehrperson würde zugleich auch mehr Rechtssicherheit für die gehörlosen Lehrpersonen bedeuten.

Doch nicht nur auf bundespolitischer Ebene im Bereich der Sozial- und Sprachenpolitik kann die linguistische Forschung zum rechtlichen Status der nationalen Gebärdensprachen beitragen, auch im Schulwesen ist Grundlagenforschung zum (sprachlichen) Lernerfolg gehörloser und schwerhöriger SuS von zentraler Bedeutung. Während Gebärdensprachen lange der Heilpädagogik zugeschrieben wurden⁹, sind sie mittlerweile integraler Bestandteil des Unterrichts bimodal bilingual geförderter SuS (vgl. die Ausführungen im Kapitel 3.3.4). In Zeiten, in denen im bildungspolitischen Diskurs Konzepte wie ‚Barrierefreiheit‘ und ‚Chancengerechtigkeit‘ zunehmend an Bedeutung gewinnen, kommt auch der bimodalen Zweitspracherwerbsforschung eine richtungweisende Rolle zu. Der Bedarf an linguistischen Untersuchungen in diesem Bereich zeigt sich u. a. in aktuellen Projekten, die sich spezifisch mit den Bedürfnissen gehörloser Lernender auseinandersetzen. Als Beispiel ist hier das Projekt zu „Sprachliche[r] Bildung neu zugewanderter gehörloser und schwerhöriger Schüler/innen“ (2021–2023) an der Universität Köln zu nennen. Im Fokus dieser Untersuchung steht der (Zweit-) Sprachunterricht für die Zielgruppe der gehörlosen Lernenden. Die neu gewonnenen Erkenntnisse sollen im Anschluss für die Praxis nutzbar gemacht und in die Ausbildung angehender Lehrpersonen integriert werden (vgl. Kaul/Marx 2020). Die

⁸ Die offizielle Berufsbezeichnung für die Schweiz lautet ‚Fachperson Gebärdensprache‘ (FAGS) und ermöglicht gehörlosen Lehrpersonen das Unterrichten von Gebärdensprachkursen. Das Zielpublikum der Kurse sind meist hörende Erwachsene (Eltern gehörloser Kinder oder angehende Gebärdensprachdolmetschende). Oftmals ermöglicht die Ausbildung aber auch einen Einsatz als Klassenassistenten an Gehörlosenschulen.

⁹ Dies zeigt sich u. a. daran, dass die Dolmetsch-Ausbildung für DSGS-Deutsch an der Hochschule für Heilpädagogik (HfH) angesiedelt ist, während die übrigen Dolmetsch-Ausbildungen von der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW) angeboten werden.

Gebärdensprache(n) ebenso wie die Gruppe der gehörlosen Lernenden beschränken sich hier nicht mehr auf die Heil- und Sonderpädagogik, sondern stehen im Zentrum sprachwissenschaftlicher und didaktischer Grundlagenforschung, wie die beschriebenen Projektbeispiele zeigen. Mit der zunehmenden Akzeptanz von Gebärdensprachen als natürliche und vollwertige Sprachen steigt auch der Bedarf an didaktischer Grundlagenforschung zu bimodal bilingualen Unterrichtsmethoden.

Bezüglich der Unterrichtssituation an Schweizer Bildungseinrichtungen für gehörlose Kinder und Jugendliche lässt sich feststellen, dass die SuS zumeist von hörenden Lehrpersonen unterrichtet werden, teilweise mit Unterstützung einer gehörlosen Assistenz. Die im Rahmen dieser Untersuchung durchgeführten Hospitationen haben gezeigt, dass die Sicht auf die (schriftlichen) Sprachproduktionen der SuS noch immer stark defizitär geprägt ist. Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, dass die mehrheitlich lautsprachlich geprägten Lehrpersonen in ihrer regulären Ausbildung nur wenig mit den Prinzipien des bimodalen Zweitspracherwerbs und mit den Strukturen der Gebärdensprache in Berührung kommen. Linguistische Grundlagenforschung ist also auch hier die Basis für einen erfolgreichen und schülerzentrierten Unterricht an Gehörlosenschulen, dessen Hauptziel sein muss, auch Jugendlichen mit einer Hörbehinderung den Zugang zu (höherer) Bildung zu ermöglichen. Der Umstand, dass in der Schweiz nur eine kleine Minderheit gehörloser Personen über eine gymnasiale Matura verfügt, verweist auf grundlegende Mängel in der Beschulung gehörloser SuS im Schweizer Bildungswesen.

Um diesem status quo begegnen und entgegenwirken zu können, sind weitere sprachwissenschaftliche Untersuchungen notwendig, die einerseits die Akzeptanz der Gebärdensprachen in Politik und Gesellschaft fördern und andererseits die Situation gehörloser Lernender in einem mehrheitlich lautsprachlich geprägten Umfeld thematisieren. Als einen solchen Beitrag versteht sich die vorliegende Untersuchung, die schriftliche Texte gehörloser SuS vor dem Hintergrund des gebärdensprachlichen Systems auswertet. Durch die linguistische Analyse der (in der Unterrichtspraxis noch immer mehrheitlich negativ gewerteten) Auffälligkeiten in Texten gehörloser SuS soll einerseits eine Sensibilisierung der (hörenden) Lehrpersonen für das Zusammenwirken unterschiedlicher sprachlicher Modalitäten erreicht und andererseits eine Grundlage für weitere didaktische Entwicklungen gelegt werden.

2.1.3 Interdisziplinäre Synergien: Lautsprach- und Gebärdensprachlinguistik

Bei der sprach- und sozialwissenschaftlichen Beschreibung menschlicher Kommunikation stellt sich die Frage, inwieweit eine einheitliche Terminologie gewinnbringend oder allenfalls zu wenig spezifisch ist. Für eine konsistente, modalitätsübergreifende

Terminologie spricht die Vergleichbarkeit der beiden Sprachsysteme: Gebärden- und Lautsprachen sind beides Formen menschlicher Kommunikation und sollten unter diesem Gesichtspunkt mit einer einheitlichen Terminologie beschrieben und einander gegenübergestellt werden können. Dafür spricht auch die einheitliche Bezeichnung linguistischer Teildisziplinen, z. B. der ‚Phonologie‘, auch wenn der Wortbestandteil ‚Phon‘ sich ausschliesslich auf Lautsprachen bezieht. Allerdings besteht in der Nutzung gemeinsamer Termini v. a. in Bezug auf modalitätsspezifische Phänomene auch die Gefahr, aus einer phonozentrischen Perspektive ein visuell-räumliches (*visual-spatial*) Sprachsystem beschreiben zu wollen und dadurch modalitätsspezifische Eigenheiten zu wenig zu berücksichtigen. Diese Problematik wird im Anschluss aufgegriffen, wo etablierte sprachwissenschaftliche Modelle auf ihre modalitätsübergreifende Anwendbarkeit überprüft werden. Im Zentrum steht der Umgang mit bereits etablierten Termini und deren Adaption für die Beschreibung von Gebärdensprachen.

Zur linguistischen Beschreibung von Gebärdensprachen bieten sich grundsätzlich drei Möglichkeiten an:

- I. Die **Adaption** der bereits etablierten Terminologie zur Beschreibung von Lautsprachen und deren unterschiedlichen Repräsentationsformen,
- II. die **semantische Erweiterung** bestehender Termini im Sinne einer Bedeutungserweiterung¹⁰ oder
- III. terminologische **Neuschöpfungen**, welche unabhängig von der lautsprachlichen Forschung entwickelt werden.

Ein Rückgriff auf die bestehende und im Forschungsdiskurs etablierte Terminologie (I) ist dann sinnvoll, wenn Phänomene beschrieben werden, die weder an eine konkrete Einzelsprache gekoppelt noch modalitätsspezifisch sind und die menschliche Kommunikation im Allgemeinen betreffen. Im Bereich der Soziolinguistik kann als Beispiel die bereits etablierte Terminologie ohne Probleme auch zur Beschreibung von Gebärdensprachgemeinschaften verwendet werden, zumal in beiden Fällen die Beschreibung natürlich gewachsener Sprachsysteme und der entsprechenden Sprachgemeinschaften im Fokus stehen. So beschäftigt sich auch die Gebärdensprachlinguistik mit Phänomenen des Sprachkontaktes (vgl. Quinto-Pozos/Adam 2015), der politischen Dimension einer Minderheitensprache und deren Anerkennung (vgl. Hill 2015; Quer/de Quadros 2015) oder mit Sprachvariation (vgl. Bayley/Schembri/Lucas 2015). Ein zweiter Bereich, dessen Begrifflichkeit

¹⁰ Hier bietet sich ein Seitenblick zur diachronen Sprachwissenschaft an: Wenn ein Wort im Laufe der Zeit an Gebrauchsspezifität verliert, kann die ursprüngliche Semantik hinter neuen Konnotationen bzw. neuen Verwendungskontexten in den Hintergrund treten.

ten und Konzepte sich gut auf Gebärdensprachen übertragen lassen, ist die Syntax: Syntaktische Phänomene wie Wortstellung, elliptische Strukturen sowie Informationsstruktur im Allgemeinen sind ohne weit reichende Anpassungen auf Gebärdensprachen anwendbar (vgl. Kapitel 5). In den genannten Bereichen ist demnach eine Orientierung an der bereits etablierten Terminologie unproblematisch und auch wünschenswert, da für identische Phänomene eine einheitliche Terminologie auch sprach- und modalitätsübergreifend sinnvoll ist und so ein Vergleich über Modalitätsgrenzen hinaus möglich wird.

Eine Adaption etablierter (lautsprachlich orientierter) Termini bietet sich jedoch nicht für alle linguistischen Teilbereiche gleichermassen an. So stellt sich für die Bereiche ‚Phonetik‘ und ‚Phonologie‘ das terminologische Problem, dass die Orientierung an der gesprochenen Sprache bereits in den Bezeichnungen der Disziplinen festgeschrieben ist: Mit dem aus dem Altgriechischen entlehnten Wortbestandteil *Phon* weisen beide Termini auf die lautlichen Einheiten von Sprachen hin und beschäftigen sich mit dem menschlichen Sprechapparat bzw. mit den Segmenten von Lautsprachen. Laut- und Gebärdensprachen werden zwar modalitätsbedingt unterschiedlich perzipiert und produziert, die Prozesse bleiben aber in den Grundzügen gleich – mit dem Unterschied, dass die sprachlichen Signale über unterschiedliche Kanäle produziert und wahrgenommen werden. Insofern können beide Bezeichnungen auch für gebärdete Sprachen verwendet werden: Die Phonetik als linguistische Disziplin, welche die physischen Aspekte der Sprachproduktion fokussiert, und die Phonologie als Bereich mit sublexikalischen Komponenten im Mittelpunkt (vgl. Crasborn/van der Kooij 2016; Steinbach 2007). Der Untersuchungsgegenstand unterscheidet sich einzig in seiner Modalität: Für Gebärdensprachen beschreiben die Phonetik und die Phonologie keine lautlich bestimmten Einheiten, sondern Parameter wie z. B. die Handform, die Handstellung oder die Ausführungsstelle der Gebärde (vgl. ebd., S. 142). Das Phoneminventar gesprochener Sprachen entspricht somit den in einer Gebärdensprache gebräuchlichen Handformen, die sich wiederum von Gebärdensprache zu Gebärdensprache unterscheiden können. Während z. B. der gestreckte Mittelfinger im europäischen Kulturkontext, abgesehen von seiner isolierten Verwendung als Beleidigung, in keiner komplexen Gebärde eingesetzt wird, ist die gleiche Handform fester Bestandteil des Phoneminventars respektive des Handform-Inventars im asiatischen Raum (z. B. in der japanischen Gebärdensprache). Zur Beschreibung von Gebärdensprachen wurden die Termini ‚Phonetik‘ und ‚Phonologie‘ zwar übernommen, semantisch jedoch neu besetzt, bzw. um eine Bedeutungsdimension erweitert. Die Bezeichnungen beschränken sich nicht mehr auf den Bereich der Lautproduktion (obschon das *Phon* im Disziplinen-Namen losgelöst von seiner ursprünglichen Semantik weiterhin erhalten bleibt), sondern umfassen auch gebärdete Einheiten und deren Kombinationsmöglichkeiten.

Als dritte Möglichkeit müssen modalitätsspezifische Phänomene, welche primär oder ausschliesslich im Zusammenhang mit Gebärdensprachen auftreten, neu beschrieben werden. Als Beispiel ist die Möglichkeit zu ‚Code-Blending‘ in Gebärdensprachen zu nennen (vgl. Kapitel 3.3.1 für eine detaillierte Beschreibung des cross-modalen Phänomens). Aus der Mehrsprachigkeitsforschung sind die Termini ‚Code-Switching‘ oder ‚Code-Mixing‘ für sprachliche Äusserungen bilingualer Personen bekannt. Code-Switching kann sowohl für Wechsel zwischen unterschiedlichen Varietäten einer Einzelsprache (Bsp. (1)) als auch als für das Wechseln zwischen zwei oder mehr Sprachen verwendet werden (Bsp. (2)). Wenn ein solcher Wechsel innerhalb eines Satzes vorkommt, wird dies als ‚Code-Mixing‘ bezeichnet (Bsp. (3)).

- (1) Dann musst du mit dem Zirkel einen Halbkreis ziehen. *Chunsch druus?*¹¹
- (2) Hey, how are you? *Lange nicht gesehen.*
- (3) Kannst du *move a bit?*¹²

Solche sprachlichen Mischformen werden u. a. für bi- oder multilinguale Sprecher und Sprecherinnen beschrieben (vgl. u. a. Tracy 2008). Gleiches gilt für hörende Kinder, die mit Gebärdensprache aufwachsen und zwischen Gebärdensprache und Lautsprache hin und her wechseln (‚switchen‘). Für sie gilt die Besonderheit, dass ihnen mehrere Kanäle für die simultane Produktion sprachlicher Äusserungen zur Verfügung stehen. Während in der linearen Produktion der Lautsprache sprachliche Informationen sequentiell aufeinander folgen und sich Wörter unterschiedlicher Sprachen in ein Syntagma fügen können, kann dieses ‚Mixing‘ bei bimodal bilingualen Sprecher und Sprecherinnen gleichzeitig erfolgen.¹³ In Abgrenzung zum ‚Code-Mixing‘ und zum ‚Code-Switching‘ wird dieses Phänomen als ‚Code-Blending‘ bezeichnet:

A crucial difference between code-switching involving two spoken languages and code-switching involving a spoken and a signed language is that in the former case, elements from the two languages cannot be used simultaneously. This type of combination is referred

11 Ab der 1. Klasse wird in Deutschschweizer Klassenzimmern Standardsprache gesprochen (vgl. Lehrplan 21). Mischformen wie in Bsp. (1) sind dabei häufig anzutreffen: Die sachliche Information wird in Standardsprache vermittelt. Ein Wechsel auf die Beziehungsebene geht oft mit einem Wechsel in die Mundart einher.

12 Beispiel entnommen aus Tracy (2008, S. 119).

13 Mit der Bezeichnung ‚bimodal bilingual‘ wird die Mehrsprachigkeit in einer Gebärdensprache und einer Lautsprache beschrieben (vgl. die Ausführungen in Kapitel 3.3).

to as code-blending. Various studies have indicated that code-blending is a very common strategy in this case, while sequential code-mixing appears to be relatively rare. (Schermer/Pfau 2016, S. 316)

Eine dieser Studien ist von Emmorey et al. (2008), die u. a. zeigt, dass Code-Blends bei bimodal bilingualen Sprachnutzenden weitaus häufiger vorkommen als Code-Switches. Code-Blending ist ein für bimodal bilinguale Kommunikationssituationen häufiges Phänomen, wobei die laut- und gebärdensprachliche Modalität entweder gleichwertig verwendet werden oder aber eine der beiden Modalitäten dominieren kann. Für die Dominanz einer Modalität ist nicht nur die jeweilige Kommunikationssituation, sondern auch die Kenntnisse der Sprachnutzenden ausschlaggebend (Schermer/Pfau 2016, S. 315f.). Es ist unumgänglich, für dieses bisher wenig erforschte Gebiet der Mehrsprachigkeitsforschung auch eine entsprechend differenzierte Terminologie auszuarbeiten. Dabei ist eine Orientierung an bereits bestehenden (lautsprachlichen) Termini deshalb sinnvoll, weil so deutlich wird, dass es primär um eine differenziertere Sichtweise auf verschiedene Modalitäten von Sprache geht und nicht um die Abgrenzung zweier unterschiedlicher Disziplinen.

Zurück zur einleitenden Frage, wo die Grenzen und Möglichkeiten einer gemeinsamen Terminologie von Laut- und Gebärdensprachlinguistik liegen: Es ist unbestritten, dass eine gemeinsame terminologische Basis die Grundvoraussetzung für modalitätsübergreifende linguistische Forschung ist. Wenn von ‚linguistischer‘ Forschung die Rede ist, müssen auch Gebärdensprachen mitgedacht werden: Linguistik beschäftigt sich mit menschlicher Kommunikation im Allgemeinen – die Modalität darf dabei keine Rolle spielen. Insbesondere mit Blick auf den (Schrift-)Spracherwerb gehörloser Kinder und die damit einhergehenden didaktisch-methodischen Überlegungen ist interdisziplinäre Grundlagenforschung notwendig, die sowohl die lautsprachliche als auch die gebärdensprachliche Modalität berücksichtigt. Der Einbezug gehörloser Signer in die Diskussion um unterschiedliche Bereiche der Schriftnutzung setzt eine kritische Diskussion von Modellen und Definitionen voraus, welche bis jetzt ausschliesslich auf Lautsprachen ausgerichtet war.

2.2 Grenzen und Möglichkeiten etablierter Modelle

Das Vorgehen der Anpassung etablierter Terminologien wird dann zum Problem, wenn die Verwendung lautsprachlich geprägter Termini in einem gebärdensprachlichen Kontext falsche Konnotationen hervorruft. Das trifft u. a. auf jene linguistischen Disziplinen zu, welche sich mit Modalitäts- bzw. mit Medialitätswechsel

beschäftigen¹⁴ – und die bis dato auf die Beschreibung der unterschiedlichen Repräsentationsformen von Lautsprachen und deren Relation zueinander (z. B. gesprochene und geschriebene Sprache) ausgerichtet waren. So beschränken sich die Modelle zu unterschiedlichen Medialitäten und Modalitäten von Sprache (noch) auf Lautsprachen und die zugehörigen Schriftsysteme. Ein solches Modell ist das Disziplinen-übergreifend rezipierte Modell von Koch/Oesterreicher (1985, 1994), das Gegenstand der Ausführungen in Kapitel 2.2.1 ist. Im Fokus der Diskussion steht hier eine mögliche Adaption der etablierten Terminologie auf die unterschiedlichen Formen gebärdensprachlicher Äusserungen. Es wird gezeigt, weshalb eine solche Adaption in diesem Fall problematisch ist und wie dieser Problematik begegnet werden kann. Anschliessend werden auf unterschiedliche Definitionen von sprachlicher Modalität eingegangen und die Gültigkeit der zugrundeliegenden Konzepte im Hinblick auf die gebärdensprachliche Modalität überprüft. Unter Berücksichtigung dessen wird im Folgenden ein Modellentwurf vorgestellt, der den nachfolgenden Korpus-basierten Untersuchungen als Grundlage dient.

2.2.1 Von konzeptioneller Mündlichkeit und medialer Schriftlichkeit

Das Modell von Koch/Oesterreicher (1985, 1994) ermöglicht eine Klassifizierung (laut-)sprachlicher Produktionen nach kommunikativen Kontexten und medialer Beschaffenheit der Kommunikate. Dabei wird einerseits auf einer medialen und andererseits auf einer konzeptionellen Ebene zwischen ‚Mündlichkeit‘ und ‚Schriftlichkeit‘ unterschieden. Die mediale Ebene ist dichotomisch angelegt und unterscheidet zwischen dem phonischen und dem graphischen Code als Realisierungsformen (laut-)sprachlicher Äusserungen. Die konzeptionelle Ebene ist dagegen graduell zwischen einem Mündlichkeitspol und einem Schriftlichkeitspol angelegt. Dieses Kontinuum zwischen Mündlichkeits- und Schriftlichkeitspol ist nicht linear zu denken, sondern vielmehr „als mehrdimensionaler Raum zwischen zwei Polen“ zu verstehen (vgl. ebd., S. 21). Begründet wird diese Annahme durch die verschiedenen Kommunikationsbedingungen (z. B. physische Nähe, Planungsaufwand oder Dialogizität): Diese können mit unterschiedlicher Gewichtung und in verschiedenen Kombinationen zusammenwirken und dadurch verschiedene Kommunikationsformen konstituieren. Während ein schriftlicher Text medial immer schriftlich ist, kann er in Bezug auf seine Konzeption entweder nahe am Mündlichkeitspol (z. B. im Falle einer informellen WhatsApp-

14 Im Gegensatz dazu sind v. a. theoretische Grammatikmodelle sehr gut auf Gebärdensprachen anwendbar. Der Modell-Begriff in der Kapitelüberschrift bezieht sich deshalb im Besonderen auf Modelle, die sich mit sprachlichen Modalitäten auseinandersetzen.

Nachricht) oder nahe am Schriftlichkeitspol (wie im Falle eines wissenschaftlichen Essays) verortet werden. Selbiges gilt für eine mündliche Äusserung, die in jedem Fall medial mündlich ist, je nach Kontext jedoch entweder konzeptionell stark mündlich (ein Telefonat unter Freunden) oder konzeptionell stark schriftlich (eine Universitätsvorlesung) sein kann.

Bereits durch die mediale Zweiteilung in ‚mündlich‘ und ‚schriftlich‘ wird deutlich, dass sich das Modell in seiner ursprünglichen Form ausschliesslich zur Beschreibung gesprochener Sprachen mit einem ausgebildeten Schriftsystem eignet. Koch/Oesterreicher (1985) sprechen diesbezüglich auch von „sprechbezogen [en]“ und „schreibbezogen[en]“ Texten. Für sprachliche Äusserungen, die sich in ihrer Konzeption nahe dem Mündlichkeitspol befinden, wird von den Autoren auch der Terminus ‚Sprache der Nähe‘ verwendet, für sprachliche Äusserungen nahe dem Schriftlichkeitspol der Terminus ‚Sprache der Distanz‘ (ebd., S. 21). Diese Terminologie leitet sich aus der Kombination von für die jeweiligen Pole typischen Kommunikationsbedingungen ab. So charakterisieren z. B. Merkmale wie Dialogizität, freier Sprecherwechsel, Vertrautheit der Gesprächsbeteiligten, Spontaneität eine ‚Sprache der Nähe‘. Im Kontrast dazu werden Monologizität, Themenfixiertheit, Fremdheit der Gesprächsbeteiligten, hoher Planungsgrad u. Ä. als typische Merkmale für eine ‚Sprache der Distanz‘ genannt. Im Gegensatz zu ‚Mündlichkeit‘ und ‚Schriftlichkeit‘, die im eigentlichen Wortsinn nicht auf die gebärdensprachliche Modalität übertragbar sind, scheinen die Alternativen ‚Sprache der Nähe‘ und ‚Sprache der Distanz‘ für gebärdete Äusserungen zunächst unproblematisch. Doch auch diese Bezeichnungen sind nicht ohne Weiteres auf gebärdensprachliche Kommunikationssituationen übertragbar, wie im Folgenden erläutert wird.

Gehörlose Signer fühlen sich nicht nur durch eine gemeinsame Sprache, sondern auch durch eine gemeinsame Sinnesbeeinträchtigung und damit einhergehenden Nachteilen in einer mehrheitlich hörenden Gesellschaft verbunden. Der Status der Gebärdensprache als Sprache einer gesellschaftlichen Minderheit, die als Subkultur innerhalb einer dominanten Landeskultur existiert, prägt die Selbstwahrnehmung. Lange aus Bildungskontexten verdrängt, in Klassenzimmern und auf Pausenplätzen gar unter Strafe gestellt, entwickelte sich die Gebärdensprache in der Schweiz zu einer Sprache der Nähe, einer Sprache unter Gleichgesinnten, der allerdings in öffentlichen Kontexten kein Platz eingeräumt wurde. Hinzu kommt, dass physische Nähe vor der Videotelefonie Voraussetzung für jede gebärdensprachliche Konversation war. Der persönliche Kontakt war für eine Interaktion unabdingbar, was zwangsläufig zu einer sozialen Nähe und damit auch zu einer ‚Sprache der Nähe‘ führte. Das Konzept einer ‚Sprache der Distanz‘ war unter diesen Voraussetzungen für Gebärdensprachen (noch) nicht möglich. Eine solche wurde erst durch die technischen Neuerungen ermöglicht, die neue Kommunika-

tionskanäle über Videotelefonie (über ViTab, FaceTime, Skype, Zoom) oder Messenger-Dienste (WhatsApp oder Glide) öffneten. Durch diese Neuerungen wurde eine asynchrone, über räumliche Distanzen geführte Kommunikation und damit auch eine ‚Sprache der Distanz‘ nach Koch/Oesterreicher erst möglich.

In Bezug auf die Termini ‚Sprache der Nähe‘ / ‚Sprache der Distanz‘ stellt sich das Problem der Akzeptanz durch die Gebärdensprachgemeinschaft. Gerade bei der älteren Generation in der Schweiz ist die Selbstwahrnehmung einer in sich geschlossenen Gemeinschaft und die Wahrnehmung der Gebärdensprache als eine Sprache der Nähe und Vertrautheit noch immer dominant, wie die Erfahrungen aus dem Nationalfonds-Projekt zu Textkompetenz in DSGS zeigen (vgl. Keller et al. 2018).¹⁵ Im Projekt wurde eine sprachdidaktische Fragestellung verfolgt, weshalb eng mit gehörlosen DSGS-Lehrpersonen zusammengearbeitet wurde (vgl. auch die Ausführungen in Kapitel 2.1.2). Der thematische Fokus lag auf gebärdensprachlicher Textkompetenz und unterschiedlichen Texttypen in DSGS (vgl. ebd.; 2017a). In Workshops wurden die Gebärdensprachlehrpersonen gebeten, die für exemplarische Gebärdentexte notwendigen Kompetenzen als *Kann*-Beschreibungen zu formulieren (vgl. ebd. 2017b).¹⁶ Ziel war eine Beschreibung dessen, was Lernende können müssen, um z. B. einen Bericht, eine Argumentation oder eine Erzählung in DSGS gebärden zu können. Gerade ‚distanzsprachliche‘ Textsorten wurden allerdings von den Gebärdensprachlehrpersonen teilweise als unnatürlich und zur hörenden Kultur gehörig wahrgenommen. Dies obwohl durch die technischen Fortschritte heute auch in der DSGS-Gemeinschaft distanzsprachliche Formate wie Nachrichtensendungen verbreitet sind. Für sie war die Gebärdensprache per se eine ‚Sprache der Nähe‘. Die jüngere Generation gehörloser Gebärdensprachlehrpersonen teilte diese Ansicht nicht, was auf einen Wandel in der Selbstwahrnehmung der Schweizer Gebärdensprachgemeinschaft hindeutet. Die Wahrnehmung der Gebärdensprache als eine ‚Sprache der Nähe‘ kommt auch auf lexikalischer Ebene zum Ausdruck, z. B. in der Ähnlichkeit der DSGS-Gebärden für ‚gebärden‘ und ‚plaudern‘: In der manuellen Ausführung sind die Gebärden identisch, das einzig distinktive Merkmal ist das Mundbild.

15 „Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Gebärdensprachen – Empirie-basierte Grundlagen für grammatische, pragmatische und soziolinguistische Deskriptoren in Deutschschweizer Gebärdensprache“ (2015–2019). SNF-Projekt Nr. 156592; Projektleitung: Prof. Dr. Jörg Keller Paul. Projektteam: Petrea Sophie Bürgin, Ni Dawei, Curtis Gautschi, Patricia Hermann-Shores, Aline Meili.

16 Einhergehend mit der Kompetenzorientierung sind auch Lernziele in Form von *Kann*-Beschreibungen zu formulieren (in Analogie zum für die Schweizer Volksschulen geltenden Lehrplan).

Bedingt durch Aspekte wie die Stigmatisierung der Gebärdensprachen, aber auch durch den von Eichmann et al. (2012) beschriebenen Aspekt der Gehörlosengemeinschaft als ausserordentlich stark vernetzte Subkultur innerhalb einer Landeskultur sind auch die Termini ‚Sprache der Nähe‘ und ‚Sprache der Distanz‘ nicht ohne Weiteres auf Gebärdensprachen übertragbar. Eine mögliche Alternative zu dem von Koch/Oesterreicher (1985, 1994) geprägten Begriffspaar bietet der in der Gebärdensprachlinguistik weit verbreitete Registerbegriff. Wie die Erfahrungen in der Arbeit mit gehörlosen Gebärdensprachlehrpersonen in der Deutschschweiz gezeigt haben, sind die Bezeichnungen für ‚formelles Register‘ und ‚informelles Register‘ für die DSGS-Gemeinschaft zugänglicher. Sie werden ausserdem von den GS-Lehrpersonen selber verwendet, etwa um den Lernenden Unterschiede zwischen einer alltagssprachlichen Gebärdenführung und formellerem Sprachgebrauch zu verdeutlichen. In DSGS schlagen sich die Unterschiede zwischen formellem und informellem Register in gleicher Art und Weise nieder, wie dies auch für Lautsprachen beschrieben wird. So sind Abkürzungen oder die Ko-Artikulation bestimmter Wörter (*hamwa* anstatt *haben wir*) auch in der gebärdensprachlichen Kommunikation zu beobachten, wenn gewisse Handformen undeutlich artikuliert oder inkorporiert werden. Was für eine Nachrichtensendung auf Gebärdensprache undenkbar wäre, ist für eine Videonachricht an einen Freund durchaus akzeptabel. Auch die Körperhaltung ist analog zur Sprechweise in formellen Situationen entsprechend aufgerichtet und im Gegensatz dazu in informellen Settings eher locker. Angesichts dessen, dass die Termini ‚formelles Register‘ und ‚informelles Register‘ bereits aktiv von Gebärdensprachlehrpersonen verwendet werden und entsprechende Gebärden in DSGS existieren, bietet es sich an, diese Terminologie auch für die Beschreibung sprachlicher Phänomene zu verwenden. Die Bezeichnung ‚Register‘ bietet gegenüber den Termini ‚Sprache der Nähe‘/‚Sprache der Distanz‘ überdies den Vorteil, dass er sich wie die Bezeichnungen ‚konzeptionelle Mündlichkeit/Schriftlichkeit‘ hauptsächlich auf sprachliche Merkmale und nicht auf die Kommunikationssituation (nah vs. fern) bezieht.

Für die mediale Ebene präsentiert sich die terminologische Situation komplexer, denn eine einfache Erweiterung um eine dritte, gebärdete Modalität ist aus mehreren Gründen problematisch. Bereits in der hier gewählten Formulierung wird deutlich, dass dadurch die mediale Ebene um eine Modalität erweitert würde. Um hier eine klare definitorische Abgrenzung zu ermöglichen, bedarf es sowohl einer Klärung von ‚Modalität‘ als auch von ‚Medialität‘.

Wenn von einem instrumentalistisch-textpragmatischen Medialitätsbegriff ausgegangen wird, der eine klare Trennung zwischen Kommunikationsmedium und -form vornimmt (vgl. u. a. Dürscheid 2003a), dann ist das ‚Medium‘ das technische Hilfsmittel und das Übertragungsinstrument der kommunikativen Handlung (vgl. Stöckl/Schneider 2011, S. 15). Unter Verwendung dieser Definition

geht das Medium weitestgehend im Text oder semiotischen Produkt auf und trägt selbst nicht zur Sinnkonstitution bei. Die Medialität eines Textes bestimmt aber zu einem gewissen Teil seinen Produktions- und Rezeptionskontext sowie die kommunikative Situation, in der er gestellt wird (ebd.).

Diese Definition basiert auf Hollys (1997, S. 69f.) Verständnis von Medien, wonach „Medien konkrete materielle Hilfsmittel [sind], mit denen Zeichen verstärkt, hergestellt, gespeichert und/oder übertragen werden können“. Angesichts dieser Grunddefinition eines Mediums ergibt sich scheinbar ein Konflikt mit der Terminologie ‚medial mündlich/schriftlich‘, denn Schrift ist nach der Erklärung „nicht als Medium, sondern als Repräsentationsform eines Zeichensystems aufzufassen“ (Dürscheid 2003a, S. 39). Laut Dürscheid (ebd., S. 39) stellt dies allerdings kein Problem dar, sofern „man das Adjektiv ‚medial‘ auf das Substantiv ‚Medialität‘, nicht aber auf das Substantiv ‚Medium‘ bezieht“. Was bei Koch/Oesterreicher (1985, 1994) noch unter ‚Medien zur Realisierung sprachlicher Äusserungen‘ fiel, wird so bei Dürscheid zur ‚Medialität sprachlicher Äusserungen‘.

Vor dem Hintergrund dieser definitorischen Spezifikation sind sämtliche schriftbasierten Artefakte (sowohl Print als auch online) weiterhin als ‚medial schriftlich‘ zu fassen, wobei die Schrift nicht als ‚Medium‘, sondern als eine mögliche Repräsentationsform des lautsprachlichen Zeichensystems zu verstehen ist. Die Argumentation kann auch für die gebärdete Repräsentation von Sprache (welche analog als ‚medial gebärdet‘ bezeichnet werden könnte) geltend gemacht werden. Allerdings stellt sich hier ein weiteres Problem: Versucht man, die gebärdete Repräsentationsform (nebst mündlichen und schriftlichen sprachlichen Zeichen) in das gleiche Modell zu integrieren bzw. das Modell um eine weitere Repräsentationsform von Sprache zu erweitern (in Abbildung 1 rot markiert), würde dies nicht nur eine Erweiterung eines dichotomischen in ein trichotomisches Modell bedeuten. Es würde fälschlicherweise implizieren, dass die gesprochene, die geschriebene und die gebärdete Medialität Repräsentationsformen ein und desselben Sprachsystems sind. Mit einer gebärdeten Repräsentationsform des Deutschen können jedoch gerade nicht die nationalen Gebärdensprachen gemeint sein (wie DGS, ÖGS oder DSGS), sondern allenfalls das ‚lautsprachbegleitende Gebärden‘ (LBG), welches allerdings getrennt von natürlichen Gebärdensprachen behandelt werden muss (vgl. Becker/Jaeger 2019, S. 21). LBG orientiert sich an der Grammatik der deutschen Standardsprache und entlehnt lexikalische Gebärden aus der entsprechenden nationalen Gebärdensprache zur Unterstützung der Kommunikation, z. B. im Kontext der Beschulung non-verbal kommunizierender Kinder im Autismus-Spektrum. Dieser Unterschied sollte schon bei der graphischen Darstellung berücksichtigt werden, denn „[e]s handelt sich bei LBG nicht um eine eigenständige Sprache, sondern um eine (zusätzliche) Visualisierung von gesprochenem Deutsch“ (ebd.).

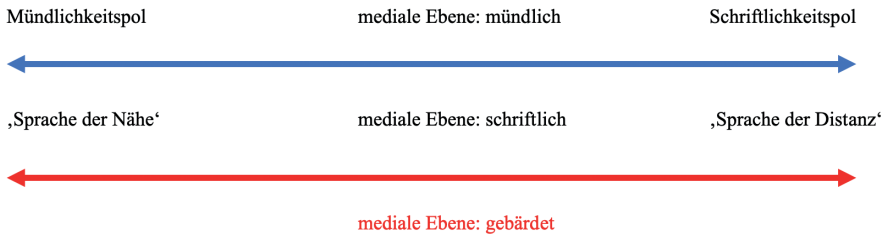


Abbildung 1: Problematische Erweiterung des Modells von Koch/Oesterreicher (1985, 1994).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die gesprochene und die geschriebene Repräsentationsform mediale Varianten des oral-akustischen (d. h. des lautsprachlichen) Sprachsystems darstellen und im Gegensatz dazu das visuell-räumliche Sprachsystem der Gebärdensprachen nur über eine mediale Variante – die gebärdete Variante – ausgedrückt werden kann. Das hier diskutierte Modell von Koch/Oesterreicher (1985, 1994) vermag zwei (unter Berücksichtigung von LBG auch drei) mediale Repräsentationsformen von Lautsprachen abzubilden, stößt allerdings bei der Beschreibung von Gebärdensprachen an modalitätsbedingte Grenzen, da bei einer Erweiterung der medialen Dimension nicht vorhandene Zusammenhänge zwischen zwei unterschiedlichen Sprachsystemen und Modalitäten suggeriert würden. Auf den Begriff der sprachlichen Modalität wird im Anschluss näher eingegangen und dabei seine mehrdeutige Verwendungsweise über die Disziplinengrenzen hinaus diskutiert.

2.2.2 Der Begriff der ‚(Multi-)Modalität‘ und seine Verwendungsweisen

Das häufig an ‚Medialität‘ gekoppelte Konzept der (sprachlichen) ‚Modalität‘ (und gerade im Zusammenhang mit den neuen Kommunikationsformen auch der ‚Multimodalität‘) wird im disziplinenübergreifenden Diskurs mehrdeutig und abhängig von der jeweiligen Perspektive unterschiedlich verwendet. Im Folgenden werden die unterschiedlichen Sichtweisen auf den Modalitätsbegriff diskutiert und die Definitionen auf ihre Gültigkeit für die Beschreibung gebärdensprachlicher Phänomene überprüft.

Durch technische Neuerungen im Bereich der Kommunikationsmedien und die damit einhergehende Verbreitung neuer Kommunikationsformen wie WhatsApp haben sich Texte und die darin kombinierbaren Formen sprachlicher Zeichen grundlegend verändert. Diese neuen Zeichenkombinationen (die Kombination von Schrift, statischen und animierten Bildern sowie Tonaufnahmen in WhatsApp) beeinflussen u. a. den textlinguistisch geprägten Forschungsdiskurs und den in diesem

Zusammenhang verwendeten Modalitätsbegriff. So wird die Kombination unterschiedlicher Zeichenmodalitäten in einem Text unter dem Oberbegriff ‚Multimodalität‘ v. a. aus pragmatischer Perspektive diskutiert (vgl. Stöckl/Schneider 2011; Stöckl 2016; Forceville 2011; Aebi/Göldi/Weder 2020). Der Terminus ‚Multimodalität‘ bezieht sich auf die Kombination unterschiedlicher Zeichenmodalitäten und deren Zusammenspiel bei der Sinnkonstruktion: „the primary research issue across all approaches¹⁷ remains the core question of just how it can be that information in different modes operates together“ (Bateman 2016, S. 37). Dabei gilt es vor allem den semantischen Mehrwert solcher Zeichenkombinationen zu extrahieren, zumal die unterschiedlichen Modi in Kombination eine zusätzliche Bedeutungsebene generieren, als sie dies in ihrer isolierten Form tun (vgl. ebd.). Der Fokus der hauptsächlich auf das lautsprachliche System ausgerichteten Forschung liegt in erster Linie auf der Kombination unterschiedlicher Modi wie sie in Texten vorkommen, die aus Text-, Ton- und Videomaterial bestehen, sowie deren Interpretation:

Many approaches thus describe themselves as pragmatic or pragma-semantic in orientation, seeking accounts of how the interpreters of multimodal artefacts and performances go about that interpretation, making reference to formal, cultural, social and contextual properties as required (ebd.).

Diesen Herangehensweisen ist eine starke Orientierung an einem phonozentrischen Verständnis von Sprache und der Konsens über einen Mangel an definitivischer Präzision der Termini ‚Medialität‘ und ‚Modalität‘ gemeinsam (vgl. Bateman 2016; Stöckl 2016; Fricke 2012). Während das Konzept der Multimodalität „als textuelles und rhetorisches Prinzip der Vielgestaltigkeit von Zeichentypen und ihrer Verknüpfung recht klar umrissen“ ist, sei das Konzept ‚mode‘ noch nicht genügend geklärt, wie u. a. Stöckl kritisiert (vgl. Stöckl 2016, S. 4). Während die eine definitivische Herangehensweise eine eindeutige Unterscheidung von Zeichenmodalitäten vermeidet, unterscheidet eine zweite Herangehensweise zwar prototypische Modalitäten¹⁸, bietet aber nach Stöckl (2016) ebenso wenig eine kategoriale Definition.

Die Gebärdensprachen sind zwar (noch) nicht Teil dieses text- und medienlinguistisch geprägten Modalitätsdiskurses, allerdings wird stellenweise die redegleitende Gestik¹⁹ einbezogen wie etwa bei dem von Fricke (2012, S. 39f.) beschriebenen Konzept einer multimodalen Lautsprache:

¹⁷ Unter „all approaches“ sind nach Bateman (2016) primär pragmatische und semiotische Herangehensweisen zu fassen.

¹⁸ Als „prototypische Modalitäten“ werden die Beispiele „Rede, Schrift, Bild, Ton, Gestik, Mimik etc.“ aufgeführt, wie sie „uns als Alltagskategorien vertraut sind“ (Stöckl 2016, S. 4).

¹⁹ ‚Gestik‘ ist nicht mit ‚Gebärde‘ gleichzusetzen, sondern als rede- und gebärdenbegleitende Kommunikation zu verstehen (vgl. Goldin-Meadow/Brentari 2017).

Der Grundgedanke ist folgender: Der Begriff der sprachlichen Multimodalität ist nicht primär an das Kriterium des Vorliegens verschiedener Sinnesmodalitäten gebunden, sondern sprachliche Multimodalität liegt erst dann vor, wenn verschiedene Modalitäten dieselben sprachlichen Funktionen erfüllen können, wie z. B. die lautsprachliche und gestische Realisierung der syntaktischen Funktion des Attributs in einer Nominalgruppe [...], oder in dieselben sprachlichen Strukturen eintreten, etwa die Substitution einer lautsprachlichen Konstituente durch eine gestische Konstituente in derselben syntaktischen Position.

Unter ‚Gestik‘ fasst Fricke (ebd., S. 40) hier „redebegleitende Gesten“, denen sie eine „systemlinguistische Relevanz“ in Bezug auf das lautsprachliche System zuspricht. Allerdings führt die inkonsistente Verwendung der Termini ‚Gesten‘ und ‚Gebärden‘ als Synonyme dazu, dass die Grenze zwischen Performanz und Sprachsystem nicht mehr trennscharf ist. An diesem Punkt knüpfen Goldin-Meadow/Brentari (2017, S. 1) an, indem sie das Konzept einer multimodalen Lautsprache in Bezug zur Gebärdensprache setzen. Auch sie argumentieren dafür, nicht nur die gesprochene Sprache (*speech*) als Gegenpart zu den Gebärdensprachen anzunehmen, sondern von einer multimodalen Einheit ‚gesprochene Sprache + Gestik‘ auszugehen: „[w]e suggest that sign should not be compared with speech alone but should be compared with speech-plus-gesture“. Weiter führen sie aus, dass Gestik ein integraler Bestandteil menschlicher Sprache im Allgemeinen sei und dass Signer ebenso wie Nutzende einer Lautsprache in ihrer Kommunikation Gestik einsetzen. Goldin-Meadow/Brentari verfolgen eine ähnliche Argumentation wie Fricke (2012), indem sie das Zusammenspiel von gesprochener Sprache und Gestik bei der Bedeutungsübertragung betonen. Dabei können „gesture and speech [...] temporally [...] as a single system“ organisiert sein (ebd., S. 10). Das Gleiche gilt für Gebärdensprache (*sign*) und Gestik (*gesture*), denn „gesture and sign form an integrated system, just as gesture and speech do“ (ebd., S. 12). Sie begründen diese Aussage damit, dass Signer gebärdenbegleitende Gesten realisieren können, die eine andere Bedeutung transportieren als die Gebärden selber: „that is, mismatches can occur within a single modality (the manual modality) and not just across two modalities“ (ebd., 14). Diese Überlegungen zum Zusammenspiel verschiedener Modalitäten zeigen, dass eine Unterscheidung zwischen Gebärden und Gesten auf definitorischer Ebene zentral ist, um zwischen Sprache und sprachbegleitenden Mitteln unterscheiden zu können – und dies unabhängig von der Modalität des Sprachsystems.

Gerade bezogen auf die unterschiedlichen Modalitäten von Sprache scheint sich das im Multimodalitäts-Diskurs verwendete Konzept von ‚Sprache‘ allerdings (noch) auf die Lautsprache und ihre Repräsentationen zu begrenzen. Dies zeigt sich u. a. bei Bateman (2016, S. 38), der die Möglichkeit einer Betrachtung der gesprochenen und geschriebenen Sprache als unterschiedliche Formen einer einzigen sprachlichen bzw. einer ‚verbalen‘ Modalität aufgreift, dabei aber die gebärdensprachliche Modalität noch nicht berücksichtigt

Achieving more analytic and definitional precision should not only promote more revealing characterizations of the basic issue of how modes combine but also help significantly with occurrences previously seen as problematic when framed more loosely in terms of multimodality. Such occurrences include alleged cases of hybridity (i. e., combinations across genres, media, *modes*), of modes cross-cutting sensory channels (e.g., are spoken language and written language a single *verbal mode*?), and of media ‚embedding‘ [...].

Was aus der von Bateman aufgeworfenen Frage „*are spoken language and written language a single verbal mode?*“ deutlich wird, ist überdies die Notwendigkeit einer klaren Trennung zwischen einer semiotisch geprägten Perspektive auf das Konzept einer (Zeichen-)Modalität einerseits und der Unterscheidung verschiedener sprachlicher bzw. kommunikativer Modalitäten andererseits. Während in Stöckls (2016, S. 6) Konzept einer Zeichenmodalität von den „zentralen Zeichenmodalitäten Sprache, Bild und Ton“ ausgegangen wird, welche „im Alltagsverständnis der Zeichenverwender zweifelsfrei als basale Modalitäten gelten können [...]“, bietet eine solche Herangehensweise im Hinblick auf die Gebärdensprache einen Nachteil: Wenn Sprache bereits als basale Modalität gilt, wird eine weitere Unterteilung in eine gebärdensprachliche und eine lautsprachliche Modalität auf terminologischer Ebene schwierig. Deshalb wird im gebärdensprachlinguistischen Diskurs auf sprachsystematischer Ebene zwischen zwei primären sprachlichen Modalitäten unterschieden: „As anyone familiar with recent linguistic research [...] must know, there are at least two language modalities, the auditory-vocal modality of spoken language and the visual-gestural modality of signed languages“ (Meier 2002, S. 1). Im deutschen Sprachraum werden diese Modalitäten als ‚lautlich-auditiv‘ und ‚gestisch-visuell‘ bezeichnet, alternativ finden sich auch die Bezeichnungen ‚oral-akustisch‘ für Lautsprachen neben ‚visuell-manuell‘ für Gebärdensprachen (vgl. u. a. Steinbach 2007). Diese Ebene einer Modalitäts-Definition wird etwa in Brentari (2019a, S. 44) als Kommunikationsmodalität (*communication modality*) bezeichnet:

Communication modality encompasses the signal, articulatory, and perceptual systems, and their potential effects on phonological form. [...] It will come to no surprise that there are several differences in signal, articulatory systems, and perceptual systems employed by signed and spoken languages.

Die binäre Unterteilung in eine lautlich-auditive und eine gestisch-visuelle Modalität von Sprache bildet auch die Grundlage für die Terminologie der bimodal ausgerichteten Bilingualismusforschung. Parallel zu der Bezeichnung L1 für das zuerst erworbene Sprachsystem und L2 für die Zweitsprache stehen die Bezeichnungen M1 und M2 für die zuerst und für die sekundär erworbene Modalität. Die Bezeichnungen M1/M2 beschreiben die Kommunikationsmodalität und unterscheiden binär zwischen Laut- und Gebärdensprachen. Die geschriebene Modalität wird jedoch nicht als M3 aufgeführt, sondern unter der lautsprachlichen Modalität subsu-

miert. Um weiter auf der semiotischen Ebene zwischen der gesprochenen (phonschen) und geschriebenen (graphischen) Repräsentation lautsprachlicher Strukturen unterscheiden zu können, wird die Bezeichnung ‚written L2‘ für den graphischen Code des lautsprachlichen Systems verwendet (Chen Pichler/Koulidobrova 2015). Eine solche Unterteilung hat den Vorteil, dass die Ebenen einer Kommunikations- und einer Zeichenmodalität trennscharf unterschieden werden können. Von einer ‚lautsprachlichen Modalität‘ im Gegensatz zu einer ‚gebärdensprachlichen Modalität‘ zu sprechen ist auch deshalb sinnvoll, weil so die grundlegende Unterscheidung von einer Kommunikation über Worte (gesprochen) bzw. über Wörter (geschrieben) und einer Kommunikation über Gebärden möglich wird. Als problematisch ist dagegen die – gerade im Bereich der Multimodalitätsforschung weit verbreitete – Tendenz zu werten, Schrift, Laut- und Gebärdensprache als Modalitätstrio zu präsentieren. Zwar ist es durchaus wünschenswert und notwendig, in Bezug auf sprachliche Modalität(en) auch die Gebärdensprachen mitzudenken. Es ist aber dahingehend problematisch, als durch eine additive Aneinanderreihung zu wenig deutlich wird, dass es sich bei Lautsprache und Schrift um Repräsentationsformen eines Systems handelt und die Gebärdensprache(n) nicht Teil ebendieses Systems sind. Im folgenden Kapitel wird ein möglicher Lösungsansatz zur Begegnung dieses interdisziplinären, terminologischen Problems in Form eines Modellentwurfs vorgestellt.

2.2.3 Ein Modellentwurf zum Verhältnis von Medialität und Modalität

Wie die vorausgehenden Überlegungen verdeutlichen, stoßen Modelle, die sprachliche Modalitäten und Medialitäten zueinander in Bezug setzen, nicht nur an modalitätsbedingte, sondern auch an sprachkulturelle Grenzen. So bergen nicht nur die Bezeichnungen ‚konzeptionell mündlich‘ / ‚konzeptionell schriftlich‘ für die Beschreibung gebärdensprachlicher Kommunikationssituationen Probleme, sondern auch ihre Alternativen ‚Sprache der Nähe‘ und ‚Sprache der Distanz‘. Ein Modell, welches beide Sprachsysteme und die entsprechenden Sprachkulturen gleichermaßen berücksichtigt, ohne zugleich eine falsche Nähe zwischen den Systemen zu suggerieren, kann deshalb nicht allein in einer Adaption der etablierten Modelle bestehen. Im Folgenden werden erste Überlegungen zu einem Modellentwurf präsentiert, welcher die Gesamtheit der natürlichen Sprachen abzubilden versucht und die damit in Verbindung stehenden Ausprägungen von Sprache zueinander in Bezug setzt.

Als Ausgangslange wird in Abbildung 2 die gegenwärtige terminologische Situation dargestellt. Die Darstellung führt die für die lautsprachliche Modalität geltende Terminologie, wie sie in Schneider/Stöckl (2011) zusammengefasst wird, und die Terminologie nach Koch/Oesterreicher (1985, 1994) zusammen. Dabei

wird deutlich, dass diese terminologischen Varianten primär auf die lautlich-auditive Modalität von Lautsprachen zutreffen und nicht ohne Anpassungen auf Gebärdensprachen übertragbar sind: Im Unterschied zu den meisten Lautsprachen verfügt z. B. die gestisch-visuelle Modalität der Gebärdensprachen einzig über eine mediale Variante, und zwar die ‚gebärdete mediale Variante‘ (in Anlehnung an die Terminologie nach Stöckl/Schneider 2011; Dürscheid 2003a).²⁰ Nach Koch/ Oesterreicher (1985, 1994) sind Gebärdensprachen also in jedem Fall ‚medial gebärdet‘ (vgl. Audeoud et al. 2016; Becker 2020). Trotzdem lassen sich dank der technischen Entwicklungen im Bereich der Videographie auch gebärdete Äußerungen fixieren. Solche fixierten, gebärdeten Kommunikate bezeichnen Keller et al. (2018) als ‚Gebärdentexte‘ und meinen damit gebärdete Videobotschaften, die Textualitätskriterien wie die Verdauerung von Information, eine vorangegangene Planung (Intentionalität) sowie Strukturmerkmale (z. B. Kohäsionsmittel) aufweisen.

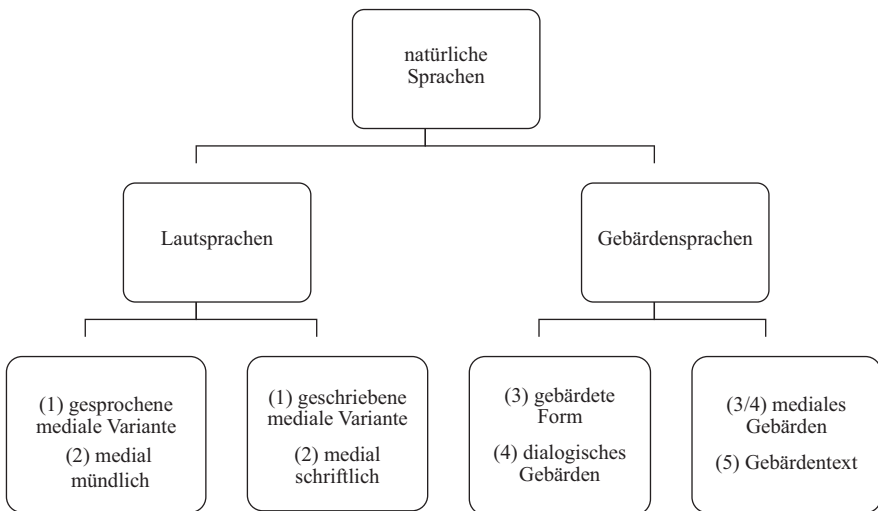


Abbildung 2: Terminologie für Lautsprachen und Gebärdensprachen im Vergleich.

In der Abbildung 2 wird die Terminologie nach (1) Schneider/Stöckl (2011) und nach (2) Koch/Oesterreicher (1985, 1994) für die lautsprachliche Modalität im linken

²⁰ Gebärdensprachen verfügen (wie viele Lautsprachen auch) über kein standardisiertes Schriftsystem. Es gibt zwar Gebärdenschriften, diese sind allerdings als Notationssysteme zu verstehen und dienen vorwiegend wissenschaftlichen Zwecken (vgl. Steinbach 2007, S. 141).

Zweig und die Terminologie nach (3) Audeoud et al. (2016), (4) Becker (2020) und (5) Keller et al. (2018) für die gebärdensprachliche Modalität im rechten Zweig abgebildet. Für die unterschiedlichen Ausdrucksformen der lautsprachlichen Modalität wählen Audeoud et al. (2016) im Rahmen ihrer Arbeiten zu bimodal-bilingualer Bildung drei alternative Termini, die nicht in die Zusammenstellung in der Abbildung 2 integriert wurden: Sie bevorzugen zum einen den Terminus ‚gesprochene Form‘ statt ‚gesprochene mediale Variante‘ / ‚medial mündlich‘ und zum anderen den Terminus ‚Schriftsprache‘ anstelle von ‚geschriebene mediale Variante‘ / ‚medial schriftlich‘. Zusätzlich führen die Autorinnen unter der lautsprachlichen Modalität als dritte Form das lautsprachbegleitende Gebärden (LBG) sowie das Lautsprach-unterstützende Gebärden (LUG) auf. Diese Sprachformen bezeichnen sie als „besondere Formen der Vermischung“, die allerdings der Grammatik der Lautsprache folgen und deshalb in ihrer grafischen Darstellung zur lautsprachlichen Modalität gezählt werden (ebd., S. 5). Aus Gründen der Einheitlichkeit wurden diese terminologischen Vorschläge von Audeoud et al. (2016) nicht in die Darstellung integriert. Zum einen wird mit dem Terminus ‚Schriftsprache‘ zumeist auch „suggeriert, dass es sich bei dem Geschriebenen um einen sprachlich elaborierten Text handelt“ (Dürscheid 2016, S. 45). Da die Abbildung 2 lediglich auf die medialen Varianten von Sprache, nicht aber auf deren Konzeption abzielt, wurde hier auf die Integration des Terminus ‚Schriftsprache‘ verzichtet. Zum anderen scheint es im Rahmen einer allgemeinen Übersicht zu den menschlichen Sprachen und ihren unterschiedlichen Formen nicht angebracht, LBG und LUG zu den ‚natürlichen Sprachen‘ zu zählen, zumal es sich dabei um Hybridformen mit heil- oder sonderpädagogischem Hintergrund handelt. In diesem Sinne sind sowohl LBG als auch LUG als mögliche Formen der Kommunikation unter erschwerten Bedingungen zu verstehen, nicht aber als natürliche Sprachen. Hinzu kommt, dass die Bezeichnungen ‚gesprochene/geschriebene mediale Variante‘ und ‚medial schriftlich/mündlich‘ gegenüber der Alternative ‚gesprochene Form‘ eine klare Abgrenzung zwischen Modalität und Medialität erlauben, da sie das ‚Medium‘ bereits im Namen führen.

Dagegen beschreibt die Bezeichnung (3) ‚gebärdete Form‘ als Entsprechung zu (2) ‚medial mündlich‘ die Art und Weise, wie eine gebärdensprachliche Botschaft transportiert wird. Im Gegensatz zu Lautsprachen mit Schriftsystemen verfügen Gebärdensprachen über keine alternative Repräsentationsform und gebärdensprachliche Kommunikate werden entsprechend immer über das gleiche Set von sprachlichen Zeichen transportiert: über Gebärden. Diese verändern ihre Modalität auch im überdauernden Medium der Filmaufnahme nicht. Im Unterschied zum Rezipienten eines schriftlichen Textes, der in einem ersten Schritt die Zeichen den einzelnen Lauten seiner Sprache (oder den einzelnen Morphemen, wie z. B. im Chinesischen) zuordnen muss, muss der Rezipient eines gebärdeten Textes einzig die

Gebärdensprache beherrschen, in welcher der (5) ‚Gebärdentext‘ gehalten ist. Während die lautsprachlichen Bezeichnungen (2) ‚medial mündlich‘ / ‚medial schriftlich‘ respektive (1) ‚gesprochene mediale Variante‘ / ‚geschriebene mediale Variante‘ unterschiedliche Repräsentationsformen ein und desselben Sprachsystems bezeichnen, bleibt die Repräsentationsform gebärdeter Botschaften stets dieselbe, unabhängig davon, ob sie in einer Face-to-Face Situation oder für ein Video produziert werden. Insofern erscheint die Bezeichnung (4) ‚dialogisches Gebärden‘, die sich mittlerweile auch in den Lehrplänen für das Unterrichtsfach Deutsche Gebärdensprache (DGS) als Gegenpart zur Bezeichnung (4) ‚mediales Gebärden‘ etabliert hat, konsistenter als der Terminus (3) ‚gebärdete Form‘ (vgl. Becker 2020, S. 460). Der Terminus ‚mediales Gebärden‘ scheint sich auf den ersten Blick in die Koch-Oesterreicher-Tradition der ‚medialen Mündlichkeit/Schriftlichkeit‘ einzufügen. Allerdings unterscheidet sich die Semantik des Adjektivs ‚medial‘ grundlegend von der traditionellen Verwendung im lautsprachlichen Kontext: Während die Termini ‚medial schriftlich/mündlich‘ auf die Medialität der sprachlichen Zeichen (Laute versus Schriftzeichen) referieren, bezeichnet das ‚mediale Gebärden‘ das Gebärden über ein Medium als Träger der sprachlichen Information, nicht aber die Medialität der Gebärden selber. Das Konzept (5) ‚Gebärdentext‘ dagegen bezeichnet das Endprodukt des medialen Gebärdens und damit die auf Video fixierten gebärdensprachlichen Kommunikate. Die Videotexte, welche dieser Untersuchung in Ergänzung zu den lautsprachlichen Texten als Grundlage dienen, werden deshalb im Sinne eines einheitlichen Forschungsdiskurses in dieser Arbeit, entsprechend der im GER verwendeten Terminologie, als ‚Gebärdentexte‘ bezeichnet (vgl. Keller et al. 2018).

Aufbauend auf den hier erläuterten Überlegungen zur Terminologie sowie den vorangehenden Überlegungen zum Modalitätsbegriff stellt die Abbildung 3 den Versuch einer vergleichenden Gegenüberstellung beider Sprachsysteme sowie einer Visualisierung der modalitätsbedingten Unterschiede dar. Die diskutierte Terminologie für die Beschreibung unterschiedlicher medialer Ausprägungen von Lautsprachen wird beibehalten, während die Termini auf konzeptioneller Ebene für das gebärdensprachliche System adaptiert werden und anstelle der Bezeichnungen ‚konzeptionell schriftlich/konzeptionell mündlich‘ auf die Varianten ‚formell gebärdet‘ und ‚informell gebärdet‘ zurückgegriffen wird.

In Bezug auf die Modalität der sprachlichen Zeichen wurden bewusst adjektivisch verwendete Partizipien (‚gesprochen‘ und ‚geschrieben‘) anstelle der Adjektive (‚mündlich‘ und ‚schriftlich‘) verwendet. Dies einerseits aus Gründen der Einheitlichkeit mit der gebärdeten Modalität und andererseits zur klaren terminologischen Abgrenzung von der konzeptionellen Ebene, für die weiterhin die Bezeichnungen ‚konzeptionell mündlich‘ und ‚konzeptionell schriftlich‘ verwendet werden. In Bezug auf das Verhältnis der in Abbildung 3 dargestellten Ebenen von Modalität ist festzuhalten, dass sich gesprochene und geschriebene Sprachen zwar hinsichtlich Produk-

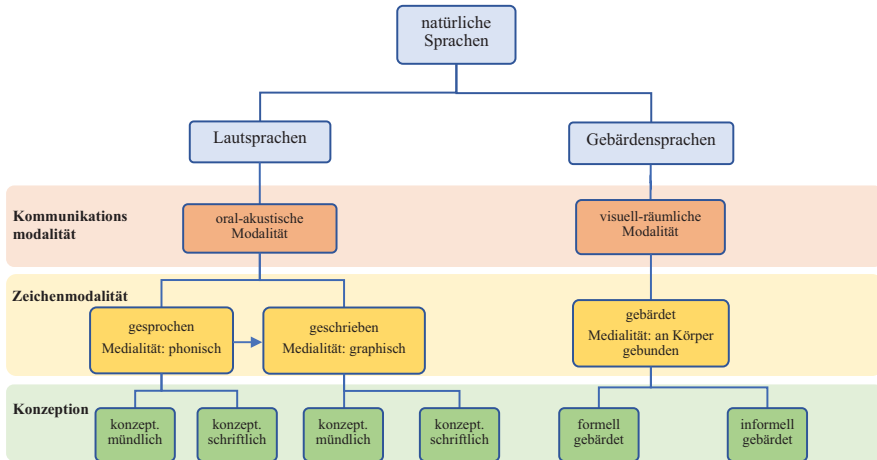


Abbildung 3: Natürliche Sprachen und ihre Formen.

tion (oral/phonisch vs. manuell/graphisch) und Rezeption (akustisch vs. visuell oder im Falle der Braille-Schrift auch taktil) unterscheiden. Gleichzeitig können sie als Repräsentationsformen einer übergeordneten lautsprachlichen Kommunikationsmodalität verstanden werden. Das Verhältnis dieser unterschiedlichen Repräsentationsformen wird in der Abbildung 3 durch einen unidirektionalen Pfeil visualisiert, der von der gesprochenen zur geschriebenen Zeichenmodalität führt. Diese Visualisierung ist in Anlehnung an die Dependenzhypothese zu verstehen, wonach gesprochene Sprache ohne Schrift existieren kann, Schrift jedoch nicht ohne gesprochene Sprache (vgl. Dürscheid 2016, S. 36). Die gewählte Darstellung soll jedoch nicht implizieren, dass die Schrift als sekundär im Sinne eines nachgestellten oder untergeordneten Systems, sondern vielmehr als eine abgeleitete Zeichenmodalität zu verstehen ist.²¹ Um kein hierarchisches Verhältnis zwischen gesprochener und geschriebener Sprache zu suggerieren, werden die gesprochene und die geschriebene Modalität auf der gleichen Ebene abgebildet. Mit der Pfeildarstellung von der gesprochenen zur geschriebenen Modalität soll dem Umstand Rechnung getragen werden, dass die Schrift nicht naturgegeben, sondern als Kulturgut zu verstehen ist (vgl. Maas 1992). Dieses Kulturgut erlaubt u. a. eine Entkopplung von Sprache und Mensch. Eine solche Lösung vom menschlichen Artikulationsapparat ist für Gebärdensprachen nicht

²¹ Die Dependenzhypothese versteht die Schrift als „sekundäres Zeichensystem“, wobei die Graphemebene der Phonemebene untergeordnet ist (vgl. Dürscheid 2016, S. 36f.). Für eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Dependenz- und der Autonomiehypothese vgl. die Ausführungen in Kapitel 3.2.2.

möglich. Zwar kann sich das Trägermedium verändern (z. B. Filmaufnahmen), die Medialität der sprachlichen Zeichen bleibt jedoch für synchrone und für asynchrone sprachliche Botschaften identisch. Zwar können gebärdete Botschaften auch über Avatare übermittelt werden – doch auch diese stellen Imitationen des menschlichen Körpers dar und die Gebärden werden weiterhin durch Armbewegungen und Handformen übermittelt, auch wenn diese animiert sind.

Zusammenfassend können zwei primäre sprachliche Modalitäten angenommen werden: die Laut- und die Gebärdensprachen. Auf der semiotischen Ebene lassen sich mit der von Lautsprachen abgeleiteten schriftlichen Modalität drei Modalitäten unterscheiden. Bei dieser Unterscheidung ist zentral, dass die drei Modalitäten nicht als Ausdrucksformen eines einzigen Systems gesehen werden, sondern die Abgrenzung zwischen gebärdensprachlicher und lautsprachlicher Kommunikationsmodalität beibehalten wird. Der Umstand, dass die Gebärdensprachgemeinschaften als Subkulturen innerhalb einer dominanten Lautsprachgemeinschaft existieren, bringt es mit sich, dass die Schrift oft als Bindeglied zwischen dem gebärdensprachlichen und dem lautsprachlichen System steht. Sie ermöglicht u. a. eine Kommunikation über die Modalitätsgrenzen hinaus. Während die ‚gesprochene mediale Variante‘ für viele hörbeeinträchtigte oder gehörlose Personen über den akustischen Kanal unzugänglich bleibt, bietet die Schrift als graphische Repräsentation einen visuellen Zugang zur lautsprachlichen Modalität und damit zu den Strukturen der umgebenden Lautsprache. Das Kulturgut ‚Schrift‘ wird von Hörenden wie auch von der Gebärdensprachgemeinschaft zu Kommunikationszwecken sowohl innerhalb der Gemeinschaft als auch über die kulturellen bzw. über die modalitätsbedingten Grenzen hinaus verwendet und steht als cross-modales Bindeglied im Zentrum dieser Untersuchung.

Wie in der Abbildung 3 dargestellt, bedeutet die Nutzung der Schrift für Signer nicht nur einen Wechsel auf der Ebene der Zeichenmodalität, sondern zusätzlich einen Wechsel des Sprachsystems. Unter welchen Voraussetzungen ein solcher Wechsel gelingen kann, ist Gegenstand der nächsten Ausführungen. Der Fokus liegt dabei insbesondere auf dem Zugang zur Schrift und damit einhergehend auf alternativen (Schriftsprach-)Erwerbsszenarien im Zusammenhang mit einer Hörbehinderung. Daraufhin werden mögliche Interferenzen und Transferphänomene als Ausdruck dieses modalitätsübergreifenden Systemwechsels diskutiert.

3 Literalität und Gehörlosigkeit

Unter dem Terminus ‚Literalität‘ (*literacy*) wird die Fähigkeit, lesen und schreiben zu können, gefasst. Das Konzept der Literalität ist kein genuin linguistisches, sondern den Sozial- und Kulturwissenschaften entlehnt und beschränkt sich ausschliesslich auf die mediale Dimension der Schriftlichkeit, wie dies im vorangehenden Kapitel diskutiert wurde (vgl. Dürscheid, 2016, S. 53f.). Im Unterschied zu ‚Schriftlichkeit‘ wird mit ‚Literalität‘ keine bestimmte Äusserungsform bezeichnet, sondern ein gesellschaftlicher Zustand bzw. eine individuelle Verfasstheit. Als komplementäres Konzept wird ‚Oralität‘ genannt, welches im gebärdensprachlinguistischen Kontext (ähnlich zu dem in Kapitel 2 diskutierten Konzept der ‚Mündlichkeit‘) in seiner Terminologie unpassend wirkt. Im Gegensatz zu ‚Literalität‘ bezeichnet ‚Oralität‘ einen Zustand, welcher „durch die Unkenntnis der Schrift charakterisiert ist“ (ebd., S. 62). Analog dazu wird weiter zwischen literalen und oralen Kulturen unterschieden, wobei Erstere schriftgeprägt sind und Letztere vor der Entwicklung der Schrift existierten oder bis heute noch unberührt von der Schriftentwicklung geblieben sind.

3.1 Zur Praxis der schriftlichen Kommunikation Gehörloser

Wie die Gebärdensprachgemeinschaft diesbezüglich zu charakterisieren ist, ist nicht nur linguistisch (v. a. ‚oral‘ kann hier falsche Konnotationen evozieren), sondern auch aus soziologischer Perspektive eine Herausforderung. Zwar sind Gebärdensprachen bis heute schriftlose Sprachen, die über verschiedene Transkriptionssysteme²² annotiert werden können, allerdings verfügen sie nicht über ein elaboriertes Schriftsystem, welches für die Alltagskommunikation geeignet wäre. Trotzdem ist die Schrift für die Gebärdensprachgemeinschaft ein essenzielles Mittel sowohl in der Beschaffung als auch im Austausch von Information. Sie dient nicht nur als Kommunikationsmedium zwischen Hörenden und Gehörlosen (wie bspw. das frühere Schreibtelefon²³), sondern kommt auch innerhalb der Gehörlosenge-

²² Z. B. das an der Universität Hamburg entwickelte Notationssystem HamNoSys, welches es ermöglicht, Parameter wie Handstellung oder Handform zu annotieren (vgl. Hanke 2004). Im Unterrichtswesen und in der Gebärdensprachlinguistik ebenfalls weit verbreitet ist ausserdem die Glossennotation, mithilfe derer insbesondere syntaktische Merkmale festgehalten werden können.

²³ Das Schreibtelefon (auch: Telescrit) ist ein Telefon-ähnliches Gerät, welches ausschliesslich Text übermitteln und empfangen kann. Dieser Text erscheint dann auf einer kleinen Anzeige am Gerät. Die Eingabe und Anzeige des Textes verlaufen synchron. Das Schreibtelefon gilt heute als veraltet.

meinschaft zum Einsatz. Früher war die schriftbasierte Kommunikation für eine gehörlose Person unausweichlich, und auch heute bleibt sie trotz Videochat-Tools oder Video-Messenger-Diensten zentral in der Alltagskommunikation. Die Schrift bietet nämlich gegenüber gebärdeten Video-Botschaften auch Vorteile wie die Anonymität der verfassenden Person²⁴ oder eine gewisse Diskretion beim Verfassen der Nachricht. Diese Diskretion betrifft in erster Linie die Sichtbarkeit des Autors oder der Autorin: Eine Textnachricht kann man problemlos im Bett liegend schreiben und senden, ohne dass dies in der Nachricht erkennbar wird. Für Videobotschaften hingegen gelten andere Konventionen, u. a. was den Auftritt²⁵ oder auch die Lichtverhältnisse betrifft. Will nicht einhändig gebärdet werden, muss ausserdem das Aufnahmegerät geeignet positioniert werden. Gerade für die (diskrete) Kommunikation im öffentlichen Raum kann dieser Umstand situationsbedingt für eine schriftliche Botschaft sprechen: Um ein Video aufnehmen zu können, muss das Aufnahmegerät entweder entsprechend positioniert oder dann mit der nicht-dominanten Hand eine Armlänge ausgestreckt gehalten werden. Dies ist jedoch zum einen in einer dichtgedrängten Menschenmenge sehr umständlich und kann zum anderen auch die Blicke neugieriger Mitmenschen auf sich ziehen. Doch nicht nur das Schreiben von Textnachrichten, auch deren Lektüre kann in gewissen Situationen Vorteile gegenüber dem Betrachten eines Videos bringen. Während eine geschriebene Textnachricht ‚überflogen‘ und nach den wichtigen Bestandteilen gefiltert werden kann, ist dies bei einer Videobotschaft nicht möglich – hier muss stets die ganze Aufnahme abgespielt werden, um die Kernbotschaft erfassen zu können.

Die Situation der (Deutsch-)Schweizer Gehörlosengemeinschaft, welche sich als Subkultur innerhalb einer Lautsprachgemeinschaft mit einem elaborierten Schriftsystem versteht, ist mit der Situation der kurdischen Minderheit in der Türkei vergleichbar, welche in der Schule Türkisch liest und schreibt, aber Kurdisch spricht (vgl. Haarmann 1991, S. 19). Doch auch diese Form der Zweisprachigkeit lässt sich nur ansatzweise als Vergleich hinzuziehen, da zwar ein Modalitätswechsel von gesprochener zu geschriebener (Laut-)Sprache vorliegt, nicht aber ein zusätzlicher Wechsel vom lautsprachlichen ins gebärdensprachliche System erbracht werden muss, wie dies für gehörlose Signer der Fall ist. Für sie wird deshalb der Schriftspracherwerb der umgebenden Lautsprache im gebärdensprachlinguistischen Diskurs als ‚bimodal bilingualer Spracherwerb‘ (*bimodal bilingual language acquisition*)

24 Vgl. die Ausführungen in Kapitel 2.2.3: Während die Lautsprache über die Schrift vom menschlichen Artikulationsapparat separiert werden kann, bleiben gebärdensprachliche Äusserungen an den Körper gebunden.

25 Darunter fällt z. B. die Körperposition, aber auch die Bekleidung (mit/ohne Oberkörperbekleidung, mit/ohne Kopfbedeckung, etc.).

bezeichnet. Als zusätzliche Erschwernis muss beachtet werden, dass bilinguale gehörlose Lernende selten von klein auf mit Gebärdensprache(n) in Kontakt kommen, zumal ein Grossteil der gehörlosen Kinder in hörenden, lautsprachlich kommunizierenden Familien aufwachsen (vgl. Plaza-Pust 2016, S. 70).

Wie Plaza-Pust (2016) feststellt, sind deshalb die gängigen Definitionen für Erst- und Zweitspracherwerb (L1 und L2), welche zumeist mit dem Alter des Sprachkontaktes korrelieren, nur beschränkt auf die Situation gehörloser Lernender anwendbar: Die Spracherwerbssituation gehörloser Kinder ist insofern atypisch, als der Spracherwerb zwar als bilingual bezeichnet werden kann, wenn gehörlose Kinder in frühem Alter sowohl mit der dominanten Laut- als auch mit der Gebärdensprache konfrontiert werden. Trotzdem bleibt der Zugang zur Lautsprache für gehörlose oder hörbeeinträchtigte Kinder unvollständig und wird erst im schulischen Kontext über den Zugang zur Schrift ermöglicht – weshalb der effektive Erwerb der Lautsprache tendenziell dem Konzept eines Zweitspracherwerbs (L2) entspricht (vgl. ebd.). Hinzu kommt, dass nicht selten eine weitere Lautsprache im Familienkontext dominiert, so dass die Kinder mit mehreren Lautsprachen konfrontiert werden. Im Zentrum der nachfolgenden Ausführungen stehen deshalb zum einen die Besonderheiten im (Schrift-)Spracherwerb gehörloser Kinder und zum anderen die sprachlichen Phänomene, welche sich aus einer solchen bimodalen Sprachkontaktsituation ergeben können. Die Brücke zu didaktischen Überlegungen bei einer bimodal bilingualen Erwerbssituation wird im Kapitel 3.3.4 geschlagen und dabei der schulische Kontext und der Umgang mit bimodaler Bilingualität im Unterrichtsalltag fokussiert.

3.2 (Irr-)Wege zum geschriebenen Wort

Die Schrift stellt für viele gehörlose und hörbeeinträchtigte Personen den einzigen Zugang zur lautsprachlichen Modalität dar und ist für sie ein wichtiges Mittel zur Kommunikation wie auch zur Informationsbeschaffung. Hinzu kommt, dass die Schrift eines der effizientesten Mittel zur Überdauerung von Information ist, „eine Technologie, die sich der Mensch geschaffen hat, um Informationen für den Wiedergebrauch zu konservieren“ (Haarmann 2002, S. 7). Trotz technischer Neuerungen wie Videoaufnahmen, die eine Verdauerung von gebärdensprachlichen Informationen erlauben, bleibt die Schrift für die europäischen Gebärdensprachgemeinschaften ein zentrales Mittel zur asynchronen Kommunikation sowie zu sozialer Partizipation (wie etwa in Bezug auf politische Entscheidungen). Der Stellenwert der Schrift wird nicht nur im Zusammenhang mit Literalität und einem erfolgreichen schulischen Werdegang betont, sondern auch deren Wichtigkeit im Austausch mit einem mehrheitlich lautsprachlich geprägten Umfeld und als Mit-

tel zur Integration und Teilhabe an der Gesellschaft hervorgehoben (vgl. Plaza-Pust 2016, S. 42). Während Einigkeit über die Wichtigkeit von Lese- und Schreibkompetenzen für das Bildungswesen und den Berufsalltag besteht, bleibt ebendiese Fähigkeit gleichzeitig auch eine Herausforderung für viele gehörlose und hörbeeinträchtigte Kinder, die im Bereich Lesen und Schreiben hinter ihren hörenden Peers zurückliegen (vgl. Lederberg/Schick/Spencer 2013). Die erfolgreiche Vermittlung dieser Kompetenzen beschäftigt nicht nur die Lehrpersonen im Gehörlosenwesen, sondern rückt auch vermehrt in den Fokus linguistischer Untersuchungen. Im Folgenden wird in einem ersten Schritt ein Überblick über die pädagogischen Überzeugungen und Lehrmethoden geboten, um in einem zweiten Schritt die linguistischen Grundannahmen einer bimodal orientierten Gehörlosenpädagogik und somit alternative Zugänge zur Schrift für gehörlose Lernende darzustellen.

3.2.1 Ich spreche, also schreibe ich: Gehörlosenpädagogik im Wandel der Zeit

Die europäische Gehörlosendidaktik²⁶ lässt sich in zwei Strömungen oder vielmehr didaktische Überzeugungen unterteilen: Auf der einen Seite steht der ‚Oralismus‘ mit einer starken Fokussierung auf dem Erlernen der dominanten Lautsprache und deren verschrifteter Form. Gebärden und Gebärdensprache bleiben vom Curriculum ausgeschlossen oder werden gar unter Strafe gestellt. Auf der anderen Seite etablierte sich schon früh eine bimodal bilingual ausgerichtete Unterrichtsweise unter Einbezug von Gebärdensystemen (wenn auch noch nicht von Gebärdensprachen), wie sie vor allem im Frankreich des 18. Jahrhunderts praktiziert wurde (vgl. die nachfolgenden Ausführungen zu Charles Michel de l'Épée). Diese didaktischen Überzeugungen unterscheiden sich vorrangig in ihrer Haltung zur Lautsprache sowie deren Dominanz im Unterricht und sind noch immer die treibende Kraft im didaktisch-methodischen Diskurs. Die Bezeichnung ‚Überzeugung‘ scheint hier deshalb passend, weil sich der Diskurs noch immer zu selten auf empirische Forschungsergebnisse stützt und eher eine Glaubensfrage im Spannungsfeld zwischen Medizin und Pädagogik zu sein scheint. Van den Bogaerde et al. (2016, S. 328) sprechen hier gar von einem „Krieg der Methoden“, der seit den Anfängen der Gehörlosenpädagogik herrsche und noch immer andauere.

²⁶ Historische Dokumentationen zu Gehörlosenschulen und den zur Anwendung kommenden Unterrichtsmethoden liegen fast ausschließlich für den europäischen Sprachraum vor und können ab dem frühen 16. Jahrhundert belegt werden.

Auch wenn sich mittlerweile eine Tendenz hin zu bilingualen Bildungskonzepten erkennen lässt, so ist die Beobachtung von Van den Bogaerde et al. noch immer gültig: Während die Schulen im deutschsprachigen Raum (Deutschland, Österreich, deutschsprachige Schweiz) stärker in Richtung einer bimodalen bilingualen Methodik bei der Ausbildung gehörloser SuS tendieren und entsprechende Konzepte erarbeiten, bleibt bspw. in Kroatien der Oralismus und damit der Fokus auf ein defizitäres Bild von Gehörlosigkeit sowie der Gebärdensprache weiterhin dominant.²⁷ Im Folgenden sollen diese zwei gegenläufigen Strömungen in ihrer Entstehung umrissen sowie historisch verortet und mit Fokus auf das Schweizer Bildungswesen diskutiert werden.

Als erster Gehörlosenpädagoge gilt Pedro Ponce de León (1520–1584), der im 16. Jahrhundert als Hauslehrer für die Bildung der gehörlosen Mitglieder einer wohlhabenden spanischen Familie verantwortlich war. Der Fokus seines Unterrichts lag auf dem Erlernen der Lautsprache, und zwar in erster Linie aus einem rechtlichen Grund: Das spanische Gesetz sah keine Rechte für Personen vor, die nicht sprechen konnten. Um das Familienerbe nicht zu gefährden, mussten somit alle Nachkommen der Velasquez-Familie der gesprochenen Sprache mächtig sein (vgl. ebd., S. 327). Rückblickend kann dies als die Geburtsstunde der oralistischen Methode bezeichnet werden.

Diese Dominanz der Lautsprache im Unterricht gehörloser Lernender bestand auch im 17. Jahrhundert fort und wurde u. a. durch den Schweizer Arzt Johann Conrad Amman (1669–1724) mit der christlichen Tradition begründet, wonach der Mensch ein Abbild Gottes sei und die Sprache allein einen wahren Menschen ausmachen (vgl. ebd., S. 328). Diese Überzeugung stützt sich insbesondere auf den Vers Römer 10, 17 „fides ex auditu“²⁸ worin nach Ansicht der Kirchenvertreter das „Taubstummensproblem“ begründet lag (vgl. Taubstummens-Pfarramt des Kantons Zürich 1961, S. 16). Dabei ist das „Taubstummensproblem“ nicht in seiner primären Bedeutung als medizinisches Problem zu verstehen, sondern als ein Dilemma, welches bei der Vermittlung des Wort Gottes an eine gehörlose Person entsteht. Das Problem ist also in erster Linie methodischer Natur – und wurde denn auch unter einem solchen Blickwinkel vom Uitikoner Pfarrer Johannes Lavater (1624–1695) und seinen Studenten bereits Mitte des 17. Jahrhunderts behandelt. So entstanden in den Jahren 1664/65 unter seinem Patronat drei Dissertationsschriften, die auch unter dem Sammelbegriff „Die Lavater’sche Taubstummenschule“ bekannt wur-

²⁷ An dieser Stelle möchte ich insbesondere Marina Milković und Tomislav Radošević von der Universität Zagreb für die angeregten Diskussionen und Einblicke in das kroatische Gehörlosenswesen im Rahmen der 42. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachwissenschaft (DGfS 2020) danken (vgl. auch Milković/Radošević/Hrastinski 2020).

²⁸ Aus dem Lateinischen: *Der Glaube entspringt dem Hören.*

den. Johannes Lavater hatte während seiner eigenen Studienzeit in Groningen von den Bildungserfolgen mit Gehörlosen in Spanien erfahren, diese wurden jedoch von seinem damaligen Lehrer als unmöglich abgetan. Trotzdem nahm sich Lavater der Thematik an und forderte gemeinsam mit seinen Doktoranden die Gründung einer „Schule für Taubstumme“: Er legte damit den Grundstein der Schweizer Gehörlosenpädagogik (vgl. ebd., S. 16f.).

Die Sorge um das Seelenheil der gehörlosen Gemeindemitglieder war somit treibende Kraft hinter den ersten Schweizer Gehörlosenschulen. Ein wichtiger Grundpfeiler im Unterricht gehörloser Kinder war, dass „die taubstummen Kinder sprachlich und geistig so [gefördert werden], dass ihnen auch der Glaube an Gott und Christus verständlich gemacht und ihren Herzen eingepägt werden konnte“ (ebd., S. 13).

Während in dieser ersten Phase der Gehörlosenpädagogik insbesondere einzelne Kinder aus zumeist wohlhabenden Familien in der gesprochenen Sprache unterrichtet wurden, entwickelte sich die europäische Gehörlosenpädagogik in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts und mit ihr zahlreiche Gehörlosenschulen sowie Curricula für den Unterricht mit gehörlosen Kindern. Die treibende Kraft hinter der Gründung dieser Schulen blieben weiterhin die christlichen Werte und der damit verbundene Wunsch, Kinder christlich zu erziehen und sie einen Beruf erlernen zu lassen. Im Zuge der europäischen Kolonialisierung und der Missionierung wurden die pädagogischen Konzepte auch über die europäischen Grenzen hinausgetragen (vgl. van den Bogaerde/Buré/Fortgens 2016, S. 328).

Nebst dieser primär oralistisch geprägten Unterrichtsmethoden, die in erster Linie auf das Sprechen und das Verstehen des gesprochenen Wortes ausgerichtet waren, entstand im Paris des 18. Jahrhunderts mit Charles-Michel de l'Épée eine erste bimodal ausgerichtete Unterrichtspraxis:

De l'Épées Unterrichtspraxis war geprägt von einem Nebeneinander von (isolierten) Gebärden und Schrift, wobei der Zugang dazu anders als bei Lavater und Amman nicht über die Lautsprache führte. Wenn auch Gebärdensprache noch nicht als eigenständige Sprache gelehrt wurde, sondern einzelne Gebärden zur Unterstützung des Schrifterwerbs eingesetzt wurden, so war de l'Épées Praxis geprägt von einem direkten Zugang zur Schrift unter Zuhilfenahme von Gebärden. Diese Methode wurde von unterschiedlichen Bildungsinstitutionen übernommen und dominierte die Gehörlosenpädagogik des 18. Jahrhunderts. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts kam diese Unterrichtspraxis durch einen didaktischen Richtungswechsel zu einem vorläufigen Ende. Ein in diesem Zusammenhang viel zi-

tiertes Ereignis ist der „Mailänder-Kongress“ von 1880.²⁹ Der im Rahmen dieses Kongresses verfasste Beschluss bedeutete eine Ablehnung der Gebärdensprache im schulischen Kontext mit der Begründung, dass diese für den Erwerb der Lautsprache hinderlich oder gar schädlich sei (vgl. Plaza-Pust 2016, S. 37). Damit wurde zugleich die orale Methode gegenüber der manuellen als überlegen erklärt, was für die kommenden hundert Jahre in der Gehörlosenpädagogik richtungsweisend blieb.

Ein erneuter Richtungswechsel im methodischen Vorgehen lag u. a. in den ausbleibenden Erfolgen der oralen Methode begründet, war aber auch der aufkommenden linguistischen Forschung zu Gebärdensprache(n) zu verdanken. Indem der Beweis erbracht werden konnte, dass auch gebärdete Sprachen mit natürlichen Sprachen und nicht mit Pantomime gleichzusetzen sind, wandelte sich der Status der Gebärdensprachen und damit auch ihr Status in der Bildung gehörloser Kinder und Jugendlicher. Wenngleich die Konzepte für einen bimodal bilingualen Unterricht an diesem Punkt anzuknüpfen versuchen und den Lernenden dadurch einen flexibleren Zugang zu Sprache (sei dies Laut- oder Gebärdensprache) und zur Schrift bieten möchten, bleibt die Umsetzung in die Praxis eine Herausforderung. Eine Herausforderung, die im Falle der Schweiz nicht zuletzt auch systemischen Ursprungs ist. So mangelt es beispielsweise an pädagogisch sowie fachdidaktisch ausgebildeten gehörlosen Lehrpersonen, die für die gehörlosen und hörbehinderten SuS eine Vorbildfunktion einnehmen könnten. Ein erfolgreicher, bimodal ausgerichteter Unterricht kann nur dann gelingen, wenn die Community einbezogen wird und gehörlose Lehrpersonen adäquat ausgebildet werden. Im Verlauf des Kapitels wird dieser Aspekt vertieft und in Bezug zum Schweizer Bildungssystem gesetzt.

3.2.2 Die Interdependenzhypothese(n) als Grundlage moderner Gehörlosenpädagogik

Durch die Integration von Gebärdensprache in ein bilinguales Bildungskonzept geht das Prinzip des Bilingualismus über Modalitätsgrenzen hinaus und wird zu einem bimodal bilingualen Konzept (vgl. Plaza-Pust 2016). Dies liegt in der Annahme begründet, dass der Schriftspracherwerb nicht zwingend über die gesprochene Sprache führen muss, eine Annahme, die dem zwischen 1900 und 1960

²⁹ Der vollständige Titel des Kongresses lautete: Zweiter internationaler Kongress der Taubstummenlehrer / *Second International Congress of Teachers of Deaf-Mutes*. In der Gebärdensprachgemeinschaft ist ‚Mailänder-Kongress 1880‘ allerdings die am häufigsten verwendete Bezeichnung (vgl. van den Bogaerde/Buré/Fortgens 2016, S. 329).

dominanten auditiv-verbalen Paradigma der Gehörlosenpädagogik entgegenläuft (vgl. Moores 2010). Ein solches Verständnis der Beziehung zwischen Sprache und Schrift widerspricht zudem den zugrunde liegenden Annahmen der u. a. auf Ferdinand de Saussure (1916) zurückzuführenden *Dependenzhypothese*, wonach die Schrift als sekundäres Zeichensystem aufgefasst und die geschriebene Sprache als von der gesprochenen Sprache abhängig verstanden wird (vgl. Dürscheid 2016, S. 36f.). Als Argumente für die Abhängigkeit der Schrift von der gesprochenen Sprache führen die Vertreter der Dependenzhypothese an, dass (1) die Schrift nichts anderes sei als eine Visualisierung von Sprache, (2) die Schrift phylo- und ontogenetisch nach der gesprochenen Sprache erworben werde, (3) Sprache ohne Schrift existiere, Schrift jedoch nicht ohne Sprache und schliesslich, dass (4) die gesprochene Sprache bei mehr Gelegenheiten eingesetzt werde als die geschriebene Sprache (vgl. ebd., S. 36).

Die genannten Argumente der Dependenzhypothese treffen allerdings auf die Gehörlosen- und Gebärdensprachgemeinschaften nicht oder nur ansatzweise zu. Sollte die Grundannahme der Dependenzhypothese zutreffen, dass das geschriebene Wort an das gesprochene Wort gebunden ist und bleibt, bliebe gehörlosen Lernenden ohne Zugang zur mündlichen Sprachverwendung auch der Zugang zur Schrift verwehrt. Die Produkte gehörloser Schreibenden sind jedoch Beweis genug, dass die Schrift auch ohne direkten Zugang zum gesprochenen Wort erworben werden kann. Auch die Annahme (2), dass die Schrift ontogenetisch nach der Sprache³⁰ erworben wird, würde implizieren, dass die Schrift ausschliesslich über die gesprochene Sprache erlernt werden kann, was der Grundannahme der oralen Methode in Gehörlosenschulen entspricht. Basierend auf ebendieser Annahme wurde das Verbot der Gebärdensprache in Bildungsinstitutionen für gehörlose und schwerhörige Kinder und Jugendliche erwirkt – ein Verbot, welches keinen Mehrwert mit sich brachte, sondern sich im Gegenteil nachteilig auf die sprachliche und psychische Entwicklung der Kinder auswirkte.

Ebenso wenig trifft das Argument (4) auf gehörlose Personen zu: Hier wird die Schrift wesentlich häufiger als Kommunikationsmittel eingesetzt als die gesprochene Sprache, und zwar sowohl im Austausch mit hörenden Personen als auch zur zeitversetzten Kommunikation mit anderen Mitgliedern der Gehörlosengemeinschaft.

Als Gegenpol zur Dependenzhypothese steht die *Autonomiehypothese* mit der Annahme einer von der gesprochenen Sprache unabhängigen geschriebenen Sprache. Der Schrift wird hier vor allem die Funktion der Fixierung menschlicher Sprache zugesprochen, wodurch die sprachlichen Strukturen der gesprochenen Sprachen

30 Die Argumentation bezieht sich hier auf die gesprochene Sprache, also ausschliesslich auf den Erwerb von Lautsprachen und den damit korrelierenden Schriftsystemen.

dem Beobachter über das Medium der Schrift zugänglich gemacht werden können. Den Vertretenden der Autonomiehypothese zufolge beziehen sich auch die damit verbundenen Lese- und Schreibkompetenzen nicht notwendigerweise auf die gesprochene Sprache und können unabhängig davon (d. h. ohne Sprechen) erworben werden. Der Schriftspracherwerb gehörloser und schwerhöriger Kinder wird auch gerne zur Unterstützung der Autonomiehypothese hinzugezogen, wonach „die geschriebene Sprache einen ausgezeichneten Zugang zur Sprache überhaupt bietet – und dies gerade für Kinder, die keine lautsprachliche Entwicklung hinter sich haben“ (Häcki Buhofer 1985, S. 76). Wenn auch das Attribut „ausgezeichnet“ in diesem Falle etwas euphemistisch anmutet, so ist das Argument in seinen Grundzügen stark: Die Schrift bietet zumindest einen möglichen Zugang zum lautsprachlichen System und ist in literalen Kulturen ein unabdingbares Instrument zur Kommunikation wie auch zur Beschaffung von Informationen.³¹

In der radikalsten Auslegung der Autonomiehypothese wird jegliche Verbindung zwischen gesprochener und geschriebener Sprache negiert (vgl. Neef/Primus 2001, S. 353), eine moderatere Form findet sich in der sog. *Interdependenzhypothese* (vgl. Glück 1987; Neef/Primus 2001). Dürscheid (2016, S. 35) hält fest, dass dies „im Kern die Auffassung ist, die von allen nicht-radikalen Autonomietheoretikern vertreten wird.“ Auch Plaza-Pust (2016, S. 75f.) verweist in ihren Ausführungen zum bimodal bilingualen Spracherwerb gehörloser Lernender auf die Interdependenzhypothese als Mittelweg, welcher den von der Dependenzhypothese postulierten sekundären Status der Schrift relativiert und einen Kompromiss zwischen der Dependenz- und der Autonomiehypothese darstellt. Während der Schriftspracherwerb prälingual gehörloser Kinder oftmals als Beweis für die Autonomiehypothese und damit für die Eigenständigkeit der gesprochenen und geschriebenen Sprache angeführt wird (vgl. Häcki Buhofer 1985, S. 76), sind für die Vertreter der Interdependenzhypothese auch die Wechselwirkungen zwischen gesprochener und geschriebener Sprache zentral. Dies eröffnet gemäss Plaza-Pust (2016, S. 76) neue Perspektiven hinsichtlich des Schriftspracherwerbs gehörloser Kinder eröffnet:

Turning to acquisition, the inter-dependence model also opens a new perspective in the controversy about the status of the written language in deaf individuals' language acquisition. In this framework, learners are expected to profit from knowledge about the correspondence rules that constrain the relation of the written language to the spoken language. What is more, the equal status attributed to the two languages and their autonomy *qua* sys-

31 Dies gilt nicht nur für den Zugang gehörloser Lernender zu lautsprachlichen Systemen, sondern trifft allgemein auf den Erwerb von Fremdsprachen zu, wobei die Schrift eine bedeutende Rolle spielen kann. Gemäss Gröschel (1979, S. 292) kann man Fremdsprachen vor allem in ihrer schriftlichen Form lernen, wobei es bei ‚toten‘ Sprachen wie Latein sogar in der Natur der Sache liegt, dass der Zugang zu den Strukturen primär über deren Verschriftung möglich ist.

tems in their own right also allows for the conception of alternative routes in their acquisition [...]. It is this potential of using alternative routes that is particularly interesting in the case of deaf children [...].

Besonders interessant für sprachdidaktische Überlegungen ist die Annahme ‚alternativer Routen‘ im Schriftspracherwerb gehörloser Kinder und Jugendlicher. Indem beiden Systemen – sowohl der Schrift als auch der entsprechenden Lautsprache – eine gewisse Autonomie, gleichzeitig aber auch eine Verbindung zugesprochen wird, wird auch die Konzeption alternativer Erwerbsszenarien, die nicht zwingend über die gesprochene Sprache führen müssen, möglich. Diese betreffen einerseits die Reihenfolge im Erlernen der unterschiedlichen Systeme und andererseits die bevorzugte Verarbeitung. Diesem Modell zufolge könnten Lernende den Zugang zur gesprochenen Sprache auch über einen vorangehenden Erwerb des jeweiligen Schriftsystems erlangen und erst später zur gesprochenen Variante kommen. Die bevorzugte Verarbeitung könnte dann sowohl phonemisch, graphemisch oder in einer Mischform geschehen. Diese alternativen Herangehensweisen wertet Plaza-Pust (2016, S. 76) als besonders wertvoll mit Blick auf den Laut- und Schriftspracherwerb gehörloser Kinder, „whose acquisition of the spoken language is bound to be delayed if not truncated owing to their hearing loss“.

Es stellt sich hier allerdings ein terminologisches Problem, wenn für diese „Variante der Autonomiehypothese in schwächerer, relativierter Form“ (Dürscheid 2016, S. 35) der Begriff der „Interdependenzhypothese“ verwendet wird. So ergeben sich hier insbesondere in Kombination mit der Bilingualismusforschung terminologische Überschneidungen mit der von Cummins (1979) formulierten Interdependenzhypothese, die sich auf die sprachlichen Ressourcen zwei- oder mehrsprachiger Kinder sowie auf das Zusammenspiel dieser Ressourcen im Erst- und Zweitspracherwerb bezieht. Im Zusammenhang mit dem sprachlichen Lernen gehörloser Kinder sind beide Interdependenzhypothesen von Bedeutung, sollten jedoch terminologisch eindeutig voneinander abgegrenzt werden können. Deshalb wird im Rahmen dieser Untersuchung im Sinne einer eindeutigen und einheitlichen Terminologie auf den Interdependenz-Begriff im Zusammenhang mit der Schrift(spracherwerbs-)forschung verzichtet und hier in Anlehnung an Dürscheid (2016, S. 35) eine moderate Alternative der Autonomiehypothese angenommen. ‚Interdependenz‘ wird im Rahmen dieser Ausführungen ausschliesslich im Zusammenhang mit der Bilingualismusforschung und der Hypothese von Cummins (1979) verwendet.

Mit dem Terminus ‚Interdependenz‘ bezieht sich Cummins (1979, 2000) in seinen Studien auf mögliche Wechselwirkungen von Kompetenzen in der Erstsprache (L1) und dem Kompetenzerwerb in einer Zweitsprache (L2). Er hat damit eine zentrale Prämisse der Bilingualismusforschung formuliert. In seiner Zusammen-

fassung unterschiedlicher Studien zu den Effekten bilingualer Bildung verweist Cummins (1992, S. 62) bereits auf bimodal-bilinguale Unterrichtsmodelle, wie sie in den USA angewandt wurden: „One area of research (and political controversy) that had emerged strongly in recent years is bilingual/bicultural education for deaf students involving (in North America) the use of American Sign Language (ASL) as a medium of instruction.“ In Bezug auf die Mehrsprachigkeitsdebatte insbesondere im schulischen Kontext und die damit einhergehenden politischen Konflikte fasst er die Ergebnisse der sprachenübergreifenden Studien wie folgt zusammen:

[...] it is clear that language shift takes place at an extremely rapid pace in many minority contexts, and strong institutional support for the L1 is necessary to resist this process. L1 support at preschool and elementary levels, even to the extent of predominantly L2 instruction throughout the grades, does not seem to impede the acquisition of conversational or academic skills in the majority language. [...] Findings of positive relationships of literacy-related skills across languages appear to have considerable generalizability. [...] Finally, considerable evidence shows that the development of competence in two languages can result in greater levels of metalinguistic awareness and the facilitation of additional language acquisition. (Cummins 1992, S. 65)

Die Interdependenzhypothese von Cummins (1979) bildet für eine Mehrheit bilingualer Unterrichtsmodelle (auch im Bereich der Gehörlosenpädagogik) das theoretische Fundament, wird aber gerade hinsichtlich einer Übertragbarkeit auf die Situation gehörloser SuS auch in Frage gestellt (vgl. Mayer/Wells 1996; Akamatsu/Mayer 1999).

Obwohl sich bei einer unmittelbaren Übertragung dieser Hypothese auf die Spracherwerbssituation gehörloser Lernender Fragen ergeben, lassen empirisch angelegte Studien auf einen positiven Zusammenhang zwischen gebärdensprachlichen (Erst-)Sprachkompetenzen und der Literalität in der Zweitsprache schließen (vgl. u. a. Hermans et al. 2008).³² Eine Form von Interdependenz im Sinne einer Wechselwirkung zwischen L1 und L2 ist also auch modalitätsübergreifend für Gebärdensprache(n) und Lautsprachen (in gesprochener oder geschriebener Form) anzunehmen – wenn auch die zugrunde liegenden Prozesse nur teilweise mit der Annahme von Cummins (1979, 2000) erklärt werden können. Die spezifi-

32 Anmerkung zur Kritik an der Übertragbarkeit auf die Situation gehörloser Lernender: Gemäss der Interdependenzhypothese nach Cummins (1979) kann etwa die Literalität in der L1 positive Auswirkungen auf den Erwerb einer L2 haben. Da die Gebärdensprachen allerdings über keinen geschriebenen Code verfügen, ist diese Annahme der Interdependenzhypothese etwa laut Mayer/Wells (1996, S. 94) nicht auf gehörlose Personen mit einer Gebärdensprache als L1 übertragbar: „Here the applicability of the linguistic interdependence model breaks down.“

schen Besonderheiten und Herausforderungen von modalitätsübergreifender Mehrsprachigkeit werden nachfolgend ausgeführt.

3.3 Bimodale Mehrsprachigkeit

Wenn in einem lautsprachlich dominierten schulischen Setting von ‚bilingualen‘ oder ‚mehrsprachigen‘ SuS die Rede ist, so sind damit Kinder oder Jugendliche gemeint, die in ihrem Alltag in zwei oder mehr Lautsprachen kommunizieren. Die Sprachwahl ist dabei häufig durch den Kommunikationskontext bestimmt: Während die eine Sprache bspw. in erster Linie im familiären Umfeld verwendet wird, kann die andere Sprache im schulischen Kontext zum Einsatz kommen. Gerade in der mehrsprachigen Schweiz ist Bilingualismus nicht nur in der Schulbildung fremdsprachiger SuS zentral.³³ In einzelnen Kantonen, die im Volksmund als ‚bilingue‘ bezeichnet werden, stellt Mehrsprachigkeit im Alltag gar die Regel dar (bspw. in den Kantonen Fribourg oder Biel, wo sowohl Französisch als auch eine deutsche Mundart gesprochen wird).³⁴ Selbiges Szenario gilt für Regionen im Kanton Graubünden, in denen nebst deutscher Mundart verschiedene romanische Dialekte gesprochen werden und in der Schule sowie in amtlichen Kontexten in Rumantsch Grischun³⁵ geschrieben wird. Gerade im Zusammenhang mit Rumantsch ist Monolingualismus die Ausnahme, zumal die Arbeitsmarktsituation die jüngere Generation in die urbanen Zentren führt, in denen eine Deutschschweizer Mundart dominiert.

Obwohl das Konzept des Bilingualismus gerade in der Schweizer Bildungslandschaft omnipräsent scheint, bleibt das allgemeine Verständnis von Bilingualismus noch immer auf das Konzept der Mehrsprachigkeit in verschiedenen Lautsprachen beschränkt. Im Zusammenhang mit Zwei- oder Mehrsprachigkeit in unterschiedlichen Modalitäten ist im linguistischen sowie auch im pädagogischen Diskurs von „bimodalem Bilingualismus“ (Plaza-Pust 2016) oder „bimodaler

33 Die Schweiz unterteilt sich in vier Sprachregionen: die deutsche, die französische, die italienische und die rätoromanische Schweiz. Die offiziellen Landessprachen sind entsprechend Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch (auch: Rumantsch).

34 Davon abzugrenzen ist allerdings die Diglossie-Situation in der Schweiz mit der gesprochenen Mundart und der geschriebenen Standardsprache: Hier von Bilingualismus zu sprechen ist in Anbetracht der Nähe von Mundart zur Standardvarietät m. E. nicht angemessen.

35 Das Rumantsch Grischun stellt eine standardisierte Vereinheitlichung der romanischen Dialekte in der Schrift dar und ist als Schriftvarietät zu verstehen. Es wurde 2001 von den Stimmberechtigten in einer Abstimmung als offizielle Amtssprache (etwa für kantonale Abstimmungsunterlagen) angenommen (vgl. Coray 2010).

Mehrsprachigkeit“ (Becker/Jaeger 2019) als Schlüssel zur geschriebenen wie auch zur gesprochenen Sprache die Rede.

Im Folgenden wird das Konzept des bimodalen Bilingualismus als Mehrsprachigkeit in zwei unterschiedlichen Kommunikationsmodalitäten erläutert und es werden die damit in Zusammenhang stehenden Untersuchungen vergleichend diskutiert. Der Fokus liegt in erster Linie auf Studien aus dem deutschen Sprachraum, soll sich aber nicht darauf beschränken. Gerade auf der Ebene der Modalität lassen sich auch sprachübergreifende Vergleiche ziehen, die nicht auf Einzelsprachen, sondern auf das Sprachsystem als Ganzes rückführbar sind. Anschliessend wird der Schwerpunkt auf den Schriftzweitspracherwerb und die damit zusammenhängenden sprachlichen Besonderheiten in schriftlichen Äusserungen bimodal bilingualer Personen gelegt.

Wenn im Folgenden von ‚Bilingualismus‘ und ‚Mehrsprachigkeit‘ die Rede ist, so ist zu betonen, dass hier die Mehrsprachigkeitsdefinition von Tracy (2008, S. 51) sowie von Becker/Jaeger (2019, S. 42) zugrunde liegt und die Begriffe nicht nur für Personen verwendet werden, die beide Sprachen auf Erstsprachniveau beherrschen. In Bezug auf die sehr unterschiedlichen (Erst-)Spracherwerbsszenarien gehörloser Kinder kann kritisiert werden, dass diese Gegebenheiten keinem ‚normalen‘ Erstspracherwerb entsprechen (vgl. die Ausführungen in Kapitel 3.3.1). Gerade weil die bimodal bilingualen Spracherwerbsszenarien so divers ausfallen, ist es umso wichtiger, realistische Sprachdaten abzubilden und dabei auch Personen einzubeziehen, deren Sprachkompetenzen in der L1/M1 resp. L2/M2 sich nicht „die Waage halten“ (Tracy 2008, S. 51). So definiert Tracy (ebd.) Mehrsprachigkeit wie folgt:

Menschen dürfen als mehrsprachig gelten, wenn sie zwei (oder mehr) sprachliche Wissenssysteme so weit erworben haben, dass sie mit monolingualen SprecherInnen in beiden Sprachen problemlos kommunizieren können. [...] Es ist unrealistisch zu erwarten, dass sich ein bilingualer Mensch in allen seinen Sprachen mit beliebigen Gesprächspartnern voller Begeisterung über alle möglichen Themen gleichermaßen flüssig und rhetorisch gewandt unterhalten kann oder unterhalten will.

Während sich Tracy (2008) hier noch ausschliesslich auf hörende bilinguale Sprecher und Sprecherinnen bezieht, weiten Becker/Jaeger (2019, S. 42) das Konzept der Mehrsprachigkeit auf gehörlose Nutzende einer Gebärdensprache aus, folgen der Definition jedoch in den Grundzügen:

Wir bezeichnen Menschen als mehrsprachig, die mindestens zwei Sprachen in ihrem Alltag lernen und verwenden. Bimodale Mehrsprachigkeit bedeutet, dass es sich um eine Mehrsprachigkeit mit einer Gebärdensprache und einer Lautsprache handelt.

Synonym zu bimodaler Mehrsprachigkeit wird auch die Bezeichnung ‚bimodaler Bilingualismus‘ verwendet, so in Becker et al. (2017, S. 61). Sie betonten, dass nicht das Muttersprachniveau Voraussetzung für das Prädikat ‚bilingual‘ sein darf: „Damit betrachten wir nicht nur Menschen, die beide Sprachen auf Muttersprachniveau beherrschen, als bilingual, sondern alle Menschen, die mit mindestens zwei Sprachen in ihrem Alltag umgehen.“ Mit Fokus auf den Umgang mit bimodaler Bilingualität im Schulalltag verweisen Becker et al. (2017) in diesem Zusammenhang auf das Konzept des *Translanguaging* in der bimodal bilingualen Bildung, worauf im Folgenden näher eingegangen wird.

3.3.1 Bimodal bilingualer Spracherwerb und seine Ausprägungen

Im Vergleich zu hörenden Kindern, die in einer lautsprachlichen Umgebung aufwachsen und eine oder mehrere Lautsprachen parallel erwerben, ist zwar nicht der Spracherwerb an sich, jedoch die Spracherwerbssituation für gehörlose Kinder je nach Kontext sehr unterschiedlich.³⁶ Der entscheidende Faktor ist die Art und Weise, wie das gehörlose Kind mit Gebärdensprache in Berührung kommt. Dabei spielen insbesondere die Eltern eine wichtige Rolle, die Baker et al. (2016, S. 52) als „source of language“ (Deutsch: ‚Sprachquelle‘) bezeichnen.

Die Mehrheit hörgeschädigter Kinder wächst mit hörenden Eltern auf, die i. d. R. bei Geburt des Kindes die Gebärdensprache (noch) nicht beherrschen, was sich nachteilig auf den Erstspracherwerb des Kindes auswirken kann. Wenn ein gehörloses Kind ausschliesslich lautsprachlichen Input erhält, so bedient es sich für die eigene Kommunikation häufig der Gesten, die es in seiner Umgebung beobachten kann. Oft kommen eigene, erfundene Gesten hinzu, was letztlich zu einer idiosynkratischen Sprachform führt, die auch als ‚Homesign‘ bezeichnet wird (vgl. Goldin-Meadow 2012). Homesign ist jedoch keine ausgebildete Gebärdensprache, zumal es nur von einem kleinen Nutzerkreis (i. d. R. der Familie) verstanden werden kann und die Grammatik, wenn nicht inexistent, dann zumindest sehr rudimentär ist. Allerdings kann sich daraus durchaus eine Gebärdensprache entwickeln, wie das Beispiel von Nicaragua zeigt: In Managua, der Hauptstadt von Nicaragua, trafen in den 1970er Jahren sog. ‚Homesigner‘ aus dem ganzen Land in einer neu gegründeten Gehörlosenschule aufeinander. Im Zeitraum einiger Jahre konnte sich darauf

³⁶ Der Erstspracherwerb einer Gebärdensprache folgt den gleichen Mustern, wie sie aus der Lautsprachforschung bekannt sind. Dies unter der Voraussetzung, dass genügend sprachlicher Input vorhanden ist (vgl. Baker/van den Bogaerde/Jansma 2016, S. 52).

hin eine ausgebildete Gebärdensprache mit elaborierter Grammatik entwickeln (vgl. Senghas 1995; Kegl/Senghas/Coppola 1999).

Um einer solchen Situation eines nicht ausreichenden sprachlichen Inputs für gehörlose Kinder und einer damit einhergehenden nachteiligen Entwicklung im (Erst-)Spracherwerb entgegenwirken zu können, wurden in der Schweiz entsprechende Förderangebote entwickelt. So bietet der Schweizerische Gehörlosenbund SGB-FSS mit der sog. ‚Familienbegleitung‘ professionelle Unterstützung für Betroffene und ihre Familien an. Das Angebot der Familienbegleitung des SGB-FSS versucht, die Nachteile gehörloser Kinder von hörenden Eltern ein Stück weit auszugleichen, indem gehörlose Fachpersonen die Familien zu Hause besuchen und mit dem Kind in DSGS kommunizieren. Mit diesem Angebot wird auf den Umstand reagiert, dass „der frühe Erwerb mindestens einer Erstsprache entscheidend [ist], da es dieses Grundgerüsts bedarf, um weitere sprachliche Systeme zu erlernen“ und sich ebendieses Grundgerüst bei gehörlosen Kindern ohne gebärdensprachlichen Input nicht ausbilden kann (Becker/Jaeger 2019, S. 46). Bis zu dieser Intervention bleibt allerdings der sprachliche Input insbesondere in den frühen Phasen des Spracherwerbs im Vergleich zu hörenden Kindern stark reduziert. Auch wenn sich die hörenden Eltern nach der Geburt des gehörlosen Kindes für eine bimodale Erziehung entscheiden und die Gebärdensprache erlernen, wird der Input dennoch weniger facettenreich ausfallen, zumal die Gebärdensprache für die Eltern eine Zweitsprache darstellt.

Bei ausgeglichenem Input von Laut- und Gebärdensprache (wie im Falle hörender CODA³⁷) verläuft der bimodal bilinguale Spracherwerb jedoch grundsätzlich nach den gleichen Mustern und Entwicklungsphasen, wie dies für den Erwerb zweier oder mehrerer Lautsprachen beschrieben wird (vgl. Baker/van den Bogaerde/Jansma 2016). Dabei müssen die Kompetenzen in den unterschiedlichen Sprachen nicht immer in gleichem Masse ausgeprägt sein und können je nach Sprachbiografie auch in unterschiedlichen Kontexten zur Anwendung kommen, denn „eine bimodale Zwei- oder Mehrsprachigkeit unterscheidet sich nicht wesentlich von einer Mehrsprachigkeit mit verschiedenen Lautsprachen“ (Becker/Jaeger 2019, S. 43).

Bilinguale Personen entwickeln zwar beide Sprachen separat, dies schliesst jedoch eine Interaktion der verschiedenen Systeme im Verlauf der bilingualen Entwicklung nicht aus. Gerade kindliche Sprachmischungen ermöglichen tiefere Einblicke in das Zusammenspiel der unterschiedlichen Sprachsysteme, vor allem wenn sich diese Systeme nicht synchron entwickeln. Im Falle einer solchen Asynchronie im Spracherwerb können bilinguale Lernende etwa auf sprachliche Ressourcen der weiter entwickelten Sprache zurückgreifen (vgl. Plaza-Pust 2011,

37 CODA: children of deaf adults.

S. 97). Diese Rückgriffe beschränken sich nicht nur auf das Lexikon. Vielmehr kann die weiter entwickelte Sprache auch für strukturelle Lücken der ‚schwächeren‘ Sprache als Platzhalter dienen. Solche sog. ‚Joker-Phänomene‘ zeigen sich u. a. in den sprachlichen Mischformen wie sie von Tracy (2008, S. 119) für die bilingual aufwachsende Hannah mit den Erstsprachen Deutsch und Englisch dokumentiert wurden (vgl. Bsp. 4 bis 6).

- (4) kannst du move a bit?
- (5) ich hab gemade you much better
- (6) sie haben gone away

Die „fortschrittlichen Elemente“ wie etwa die Hilfs- und Modalverben sowie die Verbalflexionen stammen in den Beispielen (4) bis (6) aus dem Deutschen, während die restlichen Elemente aus dem Englischen übernommen werden (ebd., S. 118f.). Diese Strategie findet sich überdies auch im Erstspracherwerb monolingualer Kinder, wobei dann der Joker nicht aus einer anderen Sprache entlehnt werden kann, sondern Füllsilben wie [nnnn] (vgl. Bsp. 7) oder [əəə] (vgl. Bsp. 8) oder semantisch verwandte Wörter wie die Präposition [*wegen*’s] anstatt der Konjunktion *weil* (vgl. Bsp. 9) an die Stelle der zielsprachlichen Wörter gesetzt werden (Beispiele aus ebd., S. 92):

- (7) [nnnn] so LAUT is\ (als Antwort auf *warum*-Frage, für: ... *weil*, das so laut ist)
- (8) ich [əəə] ein Hose maln\ (für: ich *will/kann* ...)
- (9) Erw.: Warum heisst ein Parkplatz Parkplatz?
Kind: *wegen*’s zum PARken is\

Sind unterschiedliche Modalitäten im Spiel, unterscheiden sich nicht die Mischformen selbst, allerdings ergeben sich aufgrund der Modalitätsunterschiede auch unterschiedliche Möglichkeiten in der sprachlichen Realisierung:

Durch die Bimodalität kommt es [...] zu besonderen Formen der Vermischung, die in der Kommunikation verwendet werden können. Im Gegensatz zu zwei Lautsprachen können nämlich Laut- und Gebärdensprachen teilweise gleichzeitig produziert werden (Becker/Jaeger 2019, S. 43).

Diese besondere Form cross-modaler sprachlicher Mischformen wird als ‚Code-Blending‘ bezeichnet und unterscheidet sich grundlegend von (hilfs-)sprachlichen

gualer Sprecher und Sprecherinnen bereits beschrieben wurden. Plaza-Pust (2011, S. 95f.) hebt drei besonders hervor: Zum einen lassen die bisher dokumentierten cross-modalen Kontaktphänomene darauf schliessen, dass sie verschiedene sprachliche Einheiten betreffen können (Lexik und Grammatik auf Wort- und Satzebene). Dies spricht gemäss Plaza-Pust (2011) für den Umstand, dass es unabhängig von der Modalität der involvierten Sprachen verschiedene Grade der Integration von sprachlichem Wissen gebe (vgl. auch Brentari/Padden 2001). Zum anderen reflektieren cross-modale Mischformen soziolinguistische Faktoren, wie dies auch lautsprachliche Kontaktphänomene tun.

So können Sprachmischungen je nach Kommunikationssituation unterschiedliche Funktionen übernehmen (z. B. als Ausdruck von Nähe oder Distanz). Dies deckt sich mit den Beobachtungen zu Sprachmischungen in WhatsApp-Nachrichten einer hörenden CODA: Die CODA zeigte eine Tendenz zu gebärdensprachlich geprägten Satzstrukturen, wenn sie mit gehörlosen Bekannten über WhatsApp schriftlich interagierte. Im Unterschied dazu waren in ihren Nachrichten im schriftlichen Austausch mit hörenden Adressaten keine solche Tendenzen erkennbar (vgl. Meili 2016).

Als dritten Aspekt, an welchem sich die Nähe zu lautsprachlichen Sprachkontaktphänomenen aufzeigen lässt, nennt Plaza-Pust (2011, S. 96) die Hinweise, welche cross-modale Kontakt-Phänomene für die modalitätsübergreifende Interaktion der Sprachsysteme in den Produktionen bilingualer Signer und damit auch zur Organisation mehrsprachigen Wissens liefern. Solche Kontaktphänomene können gleichermaßen Aufschluss über den Verlauf der bilingualen Entwicklung geben, wie dies Mischformen aus mehreren Lautsprachen tun.³⁹ Besonders gut lassen sich solche cross-modalen Sprachkontaktphänomene in der Schriftlichkeit aufzeigen und analysieren.

Was bimodal bilinguale Mischproduktionen in einer Face-to-Face Situation von lautsprachlichen Kontaktphänomenen abgrenzt, ist die Möglichkeit der simultanen Produktion von manuellen und gesprochenen Elementen.⁴⁰ Da bei einem Transfer in die Schriftlichkeit diese Simultaneität wieder entfällt, unterscheiden sich die sprachlichen Merkmale in Textproduktionen gehörloser Signer in gewissen Bereichen von den Produktionen fremdsprachiger (hörender) Schreibenden. So können zwar Fehler im Bereich des Wortschatzes als typisch für

³⁹ So lassen sich beispielsweise anhand des Mischverhaltens auch Rückschlüsse auf den Entwicklungsstand ziehen. Da bei mehrsprachigen Kindern meist eine Sprache dominiert (was sich im Laufe der Zeit auch ändern kann), können auftretende Lücken (seien sie lexikalisch oder strukturell) mithilfe der zweiten Sprache gefüllt werden (sog. ‚Joker-Phänomene‘). Solche Mischformen verschwinden wieder, wenn die Lücken in der schwächeren Sprache aufgeholt wurden (vgl. Tracy 2008, S. 118f.).

⁴⁰ Vgl. hierzu auch die Ausführungen zum Code-Blending in den Kapiteln 2.1.3 und 3.3.1.

Fremdsprachenlernende gelten, allerdings finden sich in den Textproduktionen gehörloser Signer auch Formen, die auf einen modalitätsübergreifenden Struktur-Transfer und somit auf eine unmittelbare Übernahme einer Gebärdensprachstruktur in die Schriftlichkeit hindeuten. Eine solche Tendenz zur wörtlichen Übersetzung gebärdensprachlicher Strukturen zeigte sich u. a. in informellen WhatsApp-Nachrichten, die für ein Schweizer Korpus zusammengetragen wurden (vgl. Meili 2016) und wurde ebenso von Schweitzer (2014, S. 79) für normgebundene Texte österreichischer SuS beschrieben. Als möglicher Transfer von gebärdensprachlichen Strukturen wurden pronominale Doppelungen, wie sie in Beispiel (13) für das Personalpronomen *du* abgebildet sind, diskutiert (vgl. Bsp. (21) aus Meili 2017a, S. 116):

(13) Du schreibst du fehler ‚besset‘.⁴¹

Pronominale Doppelungen können in verschiedenen Gebärdensprachen zur Markierung fokussierter Elemente dienen (vgl. u. a. Shimamura/Tieu 2013) und werden über indexikalische Zeigegebärden realisiert.⁴² In Beispiel (13) wird dieser gedoppelte indexikalische Verweis mit dem deutschen Personalpronomen *du* übersetzt und das Subjektpronomen wirkt durch diese Doppelung (engl. *doubling*) besonders markiert.

Während in einer Face-to-Face-Situation solche cross-modalen Mischformen nicht unmittelbar als solche erkennbar sind, zumal auch für die lautsprachliche Kommunikation die Vermittlung non-verbaler Informationen essenziell ist, erscheinen diese in der Schrift wesentlich stärker markiert. Zentral für das Verständnis dieser cross-modalen Mischformen ist somit auch ein Verständnis für das Verhältnis von gesprochener Sprache und Schrift: Während die Alphabetschrift die lautliche Dimension gesprochener Sprachen abzubilden vermag, fehlen ihr die Mittel zur Abbildung räumlich artikulierter sprachlicher Informationen, wie sie bspw. für die Flexion in DSGS zentral ist. Beim Transfer in die Schriftlichkeit stellt sich somit für Signer nebst dem Transfer in die Zweitsprache immer auch das Problem der Reduktion eines mehrdimensional ausgerichteten Sprachsystems auf eine lineare, schriftliche Sprachproduktion.

⁴¹ In dieser Whatsapp-Nachricht korrigiert eine gehörlose Person ihr hörendes Geschwister. Eine interessante Beobachtung war in diesem Zusammenhang auch, dass solche Korrekturmechanismen unter den gehörlosen Peers auch bei offensichtlich abweichender Orthographie nicht beobachtet werden konnten (vgl. Meili 2016, S. 56).

⁴² Im Beispiel des deutschen Personalpronomens *du* entspricht dies im gebärdensprachlichen System einem Verweis mit dem Indexfinger auf den entsprechenden außersprachlichen Referenten.

Trotzdem ist der Begriff „Gehörlosendeutsch“ (Fischer 1992), wie er teilweise auch von der Community selber verwendet wird, oder auch eines „Deaf Way of Writing“, wie es Blondel et al. (2011) für das Französische beschreiben, nicht unproblematisch: Als positiv kann der Versuch gewertet werden, die Auffälligkeiten in schriftlichen Produktionen gehörloser Signer als eine Varietät zu bezeichnen, anstatt sie auf defizitäre Sprachkenntnisse zu reduzieren. Als problematisch ist m. E. allerdings die Reduktion cross-modaler Ausdrucksformen auf eine Sinnesbehinderung zu werten, anstatt auf die Interaktion der involvierten sprachlichen Modalitäten zu fokussieren. Dennoch darf der Aspekt der Hörbeeinträchtigung nicht gänzlich ausgeblendet werden, da die Gehörlosigkeit für eine Mehrzahl betroffener Kinder häufig mit einer Deprivation an sprachlichem Input im Kindesalter einhergeht, zumal eine Mehrheit der gehörlosen Kinder mit hörenden Eltern aufwächst (vgl. die Ausführungen in Kapitel 3.3.1). In diesen Fällen ist es aber nicht die Gehörlosigkeit, die Einfluss auf die Sprachentwicklung nimmt, sondern die häufig damit verknüpfte sprachliche Deprivation mit negativen Auswirkungen auf den Erstspracherwerb, was wiederum Konsequenzen für den Zweitspracherwerb nach sich zieht (vgl. Brentari 2019b). Im Folgenden wird diese Interaktion der Modalitäten mit Bezug auf Theorien der Zweitspracherwerbsforschung vertieft und im Hinblick auf eine nachfolgende Fokussierung auf den schulischen Kontext auch mit dem Konzept des ‚Translanguaging‘ verknüpft.

3.3.3 Bimodal-bilinguale Transferleistungen: Interlanguage und Translanguaging

In Anlehnung an die (lautsprachlich geprägte) Bilingualismus-Forschung haben sich zu den diskutierten Bezeichnungen ‚Gehörlosendeutsch‘ und eines ‚Deaf Way of Writing‘ zur Bezeichnung cross-modaler Kontaktphänomene im Sprachgebrauch gehörloser Signer die Konzepte einer ‚Interlanguage‘ (vgl. Selinker 1969, 1972) sowie des ‚Translanguaging‘ (vgl. u. a. García 2009) gestellt. Im Folgenden werden die beiden Konzepte in ihren Grundzügen umrissen und ihre Bedeutung für die bimodale Mehrsprachigkeitsforschung aufgezeigt. Diese Ausführungen bilden ausserdem die Grundlage für die Überlegungen in Kapitel 4.2.4, wo der Fokus auf den Umgang mit sprachlicher Variation in der linguistischen Analyse von Texten gehörloser Signer gelegt wird.

Mit der englischen Bezeichnung ‚Interlanguage‘ (auf Deutsch ‚Interimsprache‘) verweist Selinker (1969, 1972) im Rahmen der Zweitspracherwerbsforschung auf die sprachliche Variation als Ausdruck individueller kognitiver Entwicklungen von Lernenden einer Zweitsprache. Selinker (1969, S. 71) definiert das Konzept einer Interimsprache wie folgt:

An „interlanguage“ [Hervorhebung im Original] may be linguistically described using as data the observable output resulting from a speaker's attempt to produce a foreign norm, i. e., both his errors and nonerrors. It is assumed that such behavior is highly structured. In comprehensive language transfer work, it seems to me that recognition of the existence of an interlanguage cannot be avoided and that it must be dealt with as a system, not as an isolated collection of errors.

Selinker (1969) betont im Besonderen den Systemcharakter sprachlicher Variation in Sprachproduktionen von L2-Lernenden⁴³ und die Notwendigkeit einer ganzheitlichen Interpretation dieser sprachlichen Strukturen im Sinne eines eigenständigen linguistischen Systems. Das Konzept der Interlanguage (IL) bezieht sich somit primär auf die an der Oberfläche sichtbare sprachliche Variation in der Zielsprache (nach Selinker (1972, S. 214) „the observable output“), die sich durch Transferprozesse zwischen der L1 und der L2 ergibt. Als „psychologically-relevant data of second-language learning“ erachtet Selinker (ebd.) zum einen (1) Äusserungen in der L1 durch die Lernenden, weiter (2) intersprachliche Äusserungen durch die Lernenden und zuletzt (3) zielsprachliche Produktionen durch L1-Sprecher und Sprecherinnen ebendieser Zielsprache. Eine Analyse der Oberflächenstruktur dieser (2) intersprachlichen Produktionen ermöglicht nach Selinker Ableitungen in Bezug auf die Strukturen und Prozesse des Zweitspracherwerbs.

In Bezug auf Letztere schlägt Selinker (ebd., S. 215) fünf zentrale Prozesse im Zweitspracherwerb vor: (1) unmittelbare sprachliche Transferleistungen (*language transfer*), (2) durch Instruktion bedingte Transferleistungen (*transfer-of-training*), (3) individuelle Zweitspracherwerbs-Strategien der Lernenden (*strategies of second-language learning*), (4) individuelle kommunikative Strategien in der Zweitsprache (*strategies of second-language communication*) und (5) Übergeneralisierung zielsprachlicher Strukturen (*overgeneralization of target language linguistic material*). Zur Illustration einer (2) durch Instruktion (*language training*) bedingten Transferleistung wird das Beispiel von L2-Lernenden der Zielsprache Englisch mit serbokroatischer Muttersprache angeführt: Obwohl auch im Serbokroatischen zwischen *er* und *sie* (*he* und *she*) unterschieden wird, scheinen die Lernenden dazu zu tendieren, im Englischen ausschliesslich das Pronomen *he* zu verwenden, auch wenn *she* angezeigt wäre. Ein direkter Transfer (1) aus der L1 lässt sich hier ausschliessen, zumal die Unterscheidung zwischen *he* und *she* in der L1 Serbokroatisch gleich ist wie in der Zielsprache Englisch. Dieses IL-Phänomen scheint darauf zurückzuführen sein, dass in den eingesetzten Lehrmitteln fast ausschliesslich Sätze mit *he* geübt werden, nicht jedoch solche mit *she*.

43 Konkret geht es im Artikel von Selinker (1969) um die Sprachproduktionen von Lernenden mit Hebräisch als L1 und Englisch als L2.

Hinsichtlich der (3) Strategien von Zweitsprachlernenden, die sich auch auf der syntaktischen Oberflächenstruktur der IL zeigen, wird die Tendenz genannt, das zielsprachliche System in seiner Komplexität zu reduzieren. Darunter fällt z. B. die Vermeidung grammatischer Formative wie Artikel, Plural- oder Zeitformen (vgl. ebd., S. 219).

Die Nennung dieser fünf zentralen Prozesse im Zweitspracherwerb nach Selinker (1972) ist weder als abschliessend noch als vollständig zu betrachten, bietet aber die Möglichkeit einer Reduktion intersprachlicher Phänomene auf fünf mögliche psycholinguistisch motivierte Ursachen. Dabei ist zu betonen, dass nur dann von einer IL die Rede sein kann, wenn es sich um den Erwerb einer Zweitsprache handelt, nicht jedoch im Falle eines (bimodal) bilingualen Erstspracherwerbs. Insbesondere die Unterteilung in die drei linguistischen Systeme der Zielsprache (TL⁴⁴), einer Interimsprache und der Erstsprache (NL⁴⁵) bildet eine theoretische Basis zur Analyse linguistischer Phänomene und Prozesse im Zweitspracherwerb. Diese Unterteilung ist aber nicht nur in Bezug auf den Erwerb mehrerer Lautsprachen relevant, sondern auch hinsichtlich eines bimodal bilingualen Spracherwerbs.

Neben der Annahme einer Interimsprache wurde insbesondere in der Mehrsprachigkeitsdidaktik das ‚Translanguaging‘ breit rezipiert und wird u. a. von Becker et al. (2017, S. 61) auch in den Diskurs um bimodale Mehrsprachigkeit eingeführt. Die Autorinnen betonen, dass das Konzept des Translanguaging die Vielfalt unterschiedlicher Formen des Bilingualismus und somit auch den bimodalen Bilingualismus berücksichtige und von einer ‚Dynamik der Mehrsprachigkeit von Menschen‘ ausgegangen werden kann: „Das Ziel bimodal-bilingualer Bildung ist vor diesem Hintergrund, SchülerInnen darauf vorzubereiten, mehrsprachig zu leben. Dabei gilt es nicht zu bewerten, welche Form des Bilingualismus die ‚bessere‘ ist“ (ebd.). Nach dem Prinzip des Translanguaging passen sich Sprachnutzende unter Verwendung verschiedener Modalitäten den anderen Gesprächsteilnehmenden an. Dies ist jedoch nicht zu verwechseln mit LBG oder einer Vermischung unterschiedlicher Sprachen im Sinne einer ‚totalen Kommunikation‘, sondern „[g]emeint ist, dass der Ansatz der bimodal-bilingualen Bildung offen ist und verschiedene Optionen ermöglicht“ (ebd.). Den Ursprung hat das mittlerweile in der Mehrsprachigkeitsdidaktik etablierte Konzept in walisischen Klassenzimmern und dem dort verbreiteten dynamischen Wechsel zwischen Walisisch und Englisch, wie im Referenzwerk von Oxford beschrieben wird:

The term ‚translanguaging‘ comes from the welsh term ‚trawsiethu‘, which was coined by Cen Williams in 1994 to refer to the way in which students and teachers alternate between

44 TL = engl. *target language*.

45 NL = engl. *native language*.

Welsh and English in the Welsh classroom. Instead of viewing the behavior of multilinguals as code-switching between named languages with distinct language competencies, translanguaging takes into account the linguistic repertoire of individuals whose assessment of the speech situation causes them to adjust their speech to meet the immediate contextual need. (McArthur/Lam-McArthur/Fontaine 2018)

Translanguaging ist mittlerweile ein in der bilingual ausgerichteten Lehre breit rezipiertes und auch akzeptiertes Konzept und wird als eine „responsible communicative practice that offers communicative and educational possibilities to all“ verstanden (García 2009, S. 148). Zentral sind die neuen Lerngelegenheiten, die sich durch die Nutzung unterschiedlicher sprachlicher Ressourcen durch die SuS ergeben, wie Canagarajah (2011, S. 8) betont: „teachers have provided safe spaces for students to adopt their multilingual repertoire for learning purposes, and teachers have themselves collaborated with students in using the repertoire as a resource“.

Während mit ‚Interimsprache‘ in erster Linie auf die sprachlichen Strukturen und deren Verortung im Zweitspracherwerbsprozess fokussiert wird, beschreibt ‚Translanguaging‘ den bewussten Umgang mit Mehrsprachigkeit. In diesem Zusammenhang werden auch didaktische Implikationen für einen erfolgreichen und somit wirksamen mehrsprachigen Unterricht eingeschlossen. Wie die Bildungseinrichtungen für gehörlose Kinder und Jugendliche mit dieser neu entdeckten Umgangsform im Zusammenhang mit bimodaler Bilingualität umgehen, ist Gegenstand der folgenden Ausführungen.

3.3.4 Bimodalität macht Schule

Während in den Anfängen der Gehörlosenpädagogik noch davon ausgegangen wurde, dass sich die Gebärdensprache nachteilig auf den (Laut-)Spracherwerb gehörloser oder schwerhöriger Kinder auswirkt und in schulischen Einrichtungen das Gebärden aus diesen Gründen untersagt blieb, ist die bilinguale bzw. bimodale Förderung heute integraler Bestandteil des pädagogischen Konzeptes vieler Gehörlosenschulen. Wie das EU-Projekt „De-Sign Bilingual“ zeigen konnte, gehört der aktive Einbezug der Gebärdensprache in einer Mehrheit der europäischen Bildungsstätten für Kinder mit einer Hörbehinderung zum Schulalltag (vgl. Audeoud et al. 2017; Becker et al. 2017; Krausneker et al. 2017).

Auch Schweizer Bildungsinstitutionen mit Ausrichtung auf gehörlose und schwerhörige Lernende orientieren sich mittlerweile mehrheitlich am Konzept der bilingualen Bimodalität und dessen methodisch-didaktischer Umsetzung. Mit diesem Vorgehen reagieren die Bildungsinstitutionen auf Ergebnisse von Studien

wie die Untersuchung von Skutnabb-Kangas und Toukoma (1976)⁴⁶, die die Wichtigkeit eines vollständigen Erstspracherwerbs für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb unterstreichen – wobei der Erfolg im Erlernen der Zweitsprache als unabhängig von der Modalität der Erstsprache zu sehen ist.

Obwohl die Vorteile eines bimodal bilingualen Unterrichts für gehörlose Kinder und Jugendliche inzwischen unbestritten sind, gestaltet sich die Umsetzung im (Schweizer) Schulalltag z. T. noch schwierig. Wie bereits dargelegt wurde, liegen zwar bilinguale Unterrichtskonzepte vor (vgl. Bachmann 2017), jedoch mangelt es in der Deutschschweiz an entsprechend ausgebildeten gehörlosen Lehrpersonen, die die SuS bimodal bilingual unterrichten können. Dieser Lehrpersonen-Mangel ist in erster Linie strukturell begründet, zumal bereits der Zugang zu höheren Schulen (z. B. Gymnasium oder Fachmittelschule) für gehörlose Personen noch immer durch sprachliche Hürden erschwert wird. Eine universitäre Ausbildung an einer pädagogischen Hochschule bleibt in der Folge ebenfalls verwehrt. Die derzeit zu beobachtende Tendenz in der Schweiz, einschlägige Bildungsinstitutionen aufzulösen und die damit einhergehenden Bemühungen um eine vollständige Integration gehörloser Kinder und Jugendlicher in Regelklassen (ohne oder nur mit beschränktem Zugang zu einer Verdolmetschung der vermittelten Inhalte) ist ebenfalls wenig zielführend. Der dadurch verwehrt Zugang zur Gebärdensprache führt in der Folge zu einem Defizit an fachlicher Information, die im schulischen Kontext ausschliesslich über die Lautsprache erfolgt. Ohne entsprechende Nachwuchsförderung kann jedoch dem Mangel an kompetenten Lehrpersonen für einen bimodal bilingual ausgerichteten Unterricht nicht begegnet werden. Auf diese strukturelle Schwachstelle verweist auch die politische Vertretung der gehörlosen und schwerhörigen Personen, der Schweizerische Gehörlosenbund SGB-FSS, über sein Publikationsorgan ‚visuell Plus‘:

Diese bilinguale Bildung – Gebärdensprache und gesprochene Sprache – für Kinder mit einer Hörbehinderung fehlt im heutigen Bildungssystem. Damit sie zustande kommt, brauch (sic!) es nicht nur ein taugliches Konzept der bilingualen Schule, sondern auch offiziell anerkannte Gebärdensprachausbildner und Fachleute mit ausgewiesener Gebärdensprachkompetenz (Burger 2017, S. 13).

⁴⁶ Das Forschungsprojekt untersuchte die Sprachentwicklung finnischer Kinder in Schweden mit L1 Finnisch und L2 Schwedisch. Dabei konnte nachgewiesen werden, dass die L2-Kompetenz mit der L1-Kompetenz korrelierte: Je besser die Kinder Finnisch beherrschten, umso besser war ihre Schwedisch-Kompetenz (vgl. Skutnabb-Kangas/Toukoma 1976). Auf dieser empirischen Grundlage entwickelte Jim Cummins (1984) seine breit rezipierten Überlegungen zum Bilingualismus und die damit in Zusammenhang stehende Interdependenzhypothese (vgl. die Ausführungen in Kapitel 3.2.2).

Bis heute beschränkt sich der Aufgabenbereich der gehörlosen Fachpersonen in den bimodal ausgerichteten Deutschschweizer Schulen noch auf die (isolierte) Vermittlung von Gebärdensprache. Dass eine solche ebenfalls positive Auswirkungen auf die Zweitsprachkompetenz hat, ist unbestritten. Nichtsdestotrotz ist ein solches Angebot als ergänzender Sprachunterricht im Sinne einer gezielten Förderung in der Erstsprache zu verstehen – nicht aber als bimodal bilinguale Unterrichtsform im eigentlichen Sinne.

Als beispielhaft für erfolgreiche bimodal bilinguale Projekte im deutschsprachigen Raum gelten der Hamburger sowie der Berliner bilinguale Schulversuch mit den Sprachen Deutsch und Deutsche Gebärdensprache (DGS) (vgl. Günther/Hennies 2011; Günther/Schäfke 2004a). Die daraus gewonnenen Erkenntnisse bezüglich der Kompetenzen Lesen und Schreiben werden in den folgenden zwei Kapiteln vorgestellt, um anschliessend den in der Schweiz verbreiteten Unterrichtsmodellen gegenübergestellt werden zu können.

3.3.4.1 Hamburger bimodaler Schulversuch

Auf Initiative einer Gruppe von Eltern, die sich für eine bimodal bilinguale Schulbildung in Deutsch und DGS für ihre gehörlosen Kinder einsetzten, startete im Schuljahr 1993/94 der erste, auf sechs Jahre angelegte bilinguale Schulversuch an der Hamburger Gehörlosenschule. Der ‚Hamburger Schulversuch‘ gilt als erster Versuch eines bimodal bilingualen Unterrichtskonzeptes im deutschsprachigen Raum und bereitete den Weg für weitere bimodal bilinguale Projekte im deutschen Sprachraum wie den Berliner Schulversuch oder die schweizerischen Adaptionen des bimodal bilingualen Ansatzes. Der Hamburger Schulversuch ist aus linguistischer Perspektive zugleich die erste Untersuchung, die der Frage nach einer möglichen Interaktion der beiden Sprachsysteme auf grammatischer Ebene nachging (vgl. Plaza-Pust 2011, S. 96). Dabei befassen sich die Studien, welche im Rahmen des Schulversuchs durchgeführt wurden, nicht direkt mit den formalen Aspekten einer Lernersprache, allerdings „können die AutorInnen in den Textproduktionen einiger SchülerInnen Hinweise für eine Vorreiterrolle der DGS feststellen, die sich in der Form von temporären Anleihen aus der DGS manifestiert“ (ebd.). Das Kernstück des Hamburger Bilingualismus-Modells bildet

der im Team von hörender und gehörloser LehrerIn gemeinsam durchgeführte Bilinguale (sic!) Unterricht in Gebärd-, Schrift- und Lautsprache und damit – unabhängig vom erreichten Entwicklungsniveau in den einzelnen Sprachmodalitäten – der Einsatz auch der Verbal-sprache⁴⁷ in der unterrichtlichen Kommunikation von Anfang an (Günther 2004, S. 7).

47 Die Bezeichnung ‚Verbalsprache‘ referiert hier auf die Lautsprache.

Darauf aufbauend wurde vor Beginn des Schulversuchs in Bezug auf den Schriftspracherwerb hypothetisch prognostiziert, dass ein Grossteil der gehörlosen SuS „im Vergleich zu traditionell oral erzogenen [SuS] ein deutlich höheres Leistungsniveau“ in der Schriftsprache erreichen sollten (ebd., S. 8). Diese Hypothese konnte für die SuS der 7. Klasse in einer Vergleichsuntersuchung bestätigt werden: „Die bilingual unterrichteten gehörlosen (sic!) besitzen [...] gegenüber den oral oder oral-manual geförderten gehörlosen SchülerInnen ein deutlich höheres schriftsprachliches Kompetenzniveau“ (ebd., S. 21). Unter der Bezeichnung ‚schriftsprachliche Kompetenz‘ werden im Kontext des Schulversuchs sowohl das rezeptive Lesen als auch das produktive Schreiben gefasst (vgl. Günther/Schäfer 2004b, S. 189). Die Entwicklung dieser Kompetenzen sei in gehörlosenpädagogischen Konzepten „traditionell eher vernachlässigt, bzw. dem Erwerb der Lautsprache untergeordnet [worden], obwohl anhand der Schriftsprache Entwicklungsprozesse explizit zu beobachten sind“ (ebd.).

Es wurden entsprechend der Schulstufen unterschiedliche Schreibenanlässe gewählt und die Untersuchungen jeweils an verschiedenen bimodal bilingual besuchten Klassen sowie an Kontrollgruppen aus Klassen ohne bimodal bilinguales Schulkonzept durchgeführt. Die Texte wurden im Anschluss auf zwei Ebenen ausgewertet: Zum einen wurde die inhaltliche Ebene mithilfe des ‚Bielefelder Geschichtenschemas‘ (vgl. Boueke 1995) und unter Zuhilfenahme von ergänzenden Elementen des ‚Zürcher Textanalyserasters‘ (vgl. Nussbaumer 1991) analysiert (vgl. Günther/Schäfer 2004b, S. 204–217). Zum anderen wurden auf sprachformaler Ebene die verwendeten kohäsiven Mittel sowie die grammatischen Strukturen untersucht (vgl. ebd., S. 218–249). Die vergleichende Auswertung der Schülertexte umfasste knapp 4 Jahre. Dabei konnten bei allen SuS des bimodal bilingualen Schulversuchs kontinuierliche Verbesserungen auf inhaltlicher Ebene festgestellt werden. Dies überrascht allerdings aus mehreren Gründen nicht, einen davon führen die Studienleitenden selber an: „Dieses Ergebnis erstaunt nicht weiter, man darf nach dieser Zeitspanne schliesslich davon ausgehen, dass sich Verbesserungen ergeben haben“ (ebd., S. 204).

Doch nicht nur die individuelle (meta-)sprachliche Entwicklung der Kinder dürfte zu dieser Verbesserung auf inhaltlicher Ebene beigetragen haben, sondern auch die Schreibaufgaben, die den SuS als Schreibenanlass vorgegeben wurden. So ist anzumerken, dass diese Texte nicht unter den gleichen Voraussetzungen verfasst wurden: Während die am Ende 3./Anfang 4. Klasse verfasste Geschichte weder didaktisch vorbereitet noch angeleitet wurde, wurden den Kindern bei der Untersuchung am Ende 5. Klasse/Anfang 6. Klasse Vorentlastungen in Form von didaktisierten Schreibenanlässen angeboten. So wurden bei der zweiten Schreibaufgabe (5./6. Klasse) die Illustrationen und die Abfolge der Bildergeschichte vor dem Schreibprozess im Klassenverband diskutiert und die Bilder standen den SuS während des Schreibens

nicht zur Verfügung. Beim ersten Schreibversuch dagegen standen die Bilder während der ganzen Schreibaufgabe zur Verfügung, wurden allerdings nicht vorgängig besprochen. Die dritte und letzte im klassenübergreifenden Vergleich beschriebene Schreibaufgabe folgte abermals einem neuen Konzept: Anstelle einer Bildergeschichte wurde hier ein kurzer Comicfilm gezeigt, dessen Inhalt die SuS nach zweimaligem Anschauen für jüngere gehörlose Lernende aufschreiben sollten. Im Anschluss wurde die Geschichte in DGS (für Gehörlose) oder mündlich (für Schwerhörige) nacherzählt.

Aus pädagogischer Perspektive ist es durchaus sinnvoll, alters- und stufengerechte Schreibanlässe zu wählen und die Aufgabenstellungen entsprechend zu modifizieren und anzuleiten. Problematisch für eine direkte, vergleichende Gegenüberstellung der hier beschriebenen Schreibprodukte scheint jedoch m. E. der variierende Einsatz didaktischer Hilfestellungen bei den einzelnen Schreibaufgaben. Dass sich gezielte Didaktisierungen vor oder während des Schreibprozesses positiv auf das Schreibprodukt auswirken, überrascht nicht. Von den in der vergleichenden Auswertung dokumentierten Fortschritten auf inhaltlicher Ebene unmittelbar auf eine verbesserte Schreibkompetenz der SuS zu schliessen, ist in der Folge nicht unproblematisch. Obwohl auch ein möglicher Einfluss des bimodal bilingual geführten Unterrichts angenommen werden kann, dürfte der Effekt des gezielt eingesetzten Scaffoldings in den höheren Klassenstufen als wesentlich stärker zu gewichten sein.⁴⁸

Der Vergleich mit den nicht bimodal bilingual geförderten SuS der Vergleichsklassen erfolgte in den Kategorien Wortmenge, Wortschatz und Textproduktionsniveau, auf die im Folgenden eingegangen wird (vgl. ebd., S. 251–261).

Wortmenge – Bezogen auf die Wortmenge schneidet die bimodal geförderte Klasse deutlich besser ab (mit durchschnittlich 381 Wörtern) als die nicht bimodal geförderten Vergleichsklassen (mit 170 Wörtern). Hier ist allerdings anzumerken, dass der hohe Durchschnittswert der bimodal geförderten SuS v. a. auf drei Ausreisser zurückzuführen sein dürfte (vgl. Günther/Schäfke 2004a, S. 253). Diese drei auffallend leistungsstarken SuS werden auch von den Autoren und Autorinnen als „Spitzengruppe“ bezeichnet (Günther/Schäfke 2004b, S. 233). Die restlichen Leistungen unterscheiden sich nicht merklich von den nicht bimodal unterrichteten Vergleichsklassen und bewegen sich zumeist im Bereich von 120 bis 250 Wörtern. Werden die drei übermässig hohen Werte der Spitzengruppe von 871, 731

⁴⁸ Als „Scaffolding“ wird die Bereitstellung eines didaktischen ‚Gerüsts‘ zur Unterstützung der individuellen Lernprozesse der SuS bezeichnet. Die Hilfestellungen werden von der Lehrperson angeboten und im Verlaufe des Lernprozesses kontinuierlich abgebaut. Die Effektstärke von Scaffolding in Bezug auf die Leistungen ist mit $d = 0.82$ als sehr hoch einzustufen (vgl. Beywl/Zierer 2018).

und 457 Wörtern herausgerechnet, so nähert sich auch der Durchschnittswert der bimodal bilingualen Klasse (198 Wörter) den Werten der Vergleichsklassen an (170 und 139 Wörter). Der Unterschied zwischen dem errechneten Klassendurchschnittswert der bilingual geführten Klasse im Vergleich zur stärksten nicht-bilingual geförderten Vergleichsklasse beträgt dann nunmehr knapp 30 Wörter anstelle der ursprünglich berechneten 211 Wörter, was sich im Bereich einer erwartbaren Streuung bewegt.

Wortschatz – Bezüglich des ebenfalls untersuchten Wortschatzes kommen die Autoren und Autorinnen zum Schluss, dass die Gruppe der gehörlosen SuS in den Texten (relativ zur Gesamtwörterzahl, die im vorangehenden Abschnitt erläutert wurde) vorwiegend „Hauptwortarten“, also Subjektive, Verben und Adjektive einsetzen, „[m]it Artikeln, Konjunktionen und Präpositionen haben sie dagegen weitaus mehr Schwierigkeiten“ (ebd., S. 254f.). Ausserdem werden die Sätze im Allgemeinen als relativ kurz beschrieben, wobei die schwerhörigen SuS ebenso wie die bilingual geführte Gehörlosenklasse die Satzkonstruktionen der gehörlosen Lernenden der nicht bilingual geführten Vergleichsklassen „an Länge und Komplexität übertreffen“ (ebd., S. 255).

Textproduktionsniveau – Als Instrument zur Auswertung der Texte und zur Ermittlung eines Textproduktionsniveaus wurde eine modifizierte Version des ‚Bielefelder Geschichtenschemas‘ verwendet. Dazu wurden die Texte sowie die gebärdensprachlichen Erzählungen in narrative Niveaustufen eingeteilt, die sich im Wesentlichen am für die Grundschule entwickelten Geschichtenschema orientieren (vgl. Boueke 1995), für gehörlose SuS allerdings entsprechend modifiziert wurden (vgl. Günther 1999; Rade 1999). Dieses Analyse-Schema ist in seiner Konzeption hierarchisch aufgebaut und ermöglicht eine Klassifizierung von Texten nach sprachlichen (z. B. die eingesetzten kohäsiven Mittel) und inhaltlichen Gesichtspunkten (z. B. Themenentfaltung). Für die Auswertung des Hamburger Schulversuchs wurde u. a. die ursprüngliche Entwicklungsorientierung des Bielefelder Schemas durch eine Orientierung nach Niveaus ersetzt. Dazu wurden die Stufen 0 bis 4 angesetzt, wobei 0 einem „prälinguistisch-isoliert[en]“ Text entspricht und die höchste Stufe 4 einen „narrativ-strukturiert[en]“ Text beschreibt (Günther 1999, S. 125f.). Basierend darauf schneidet im Hamburger Schulversuch die erste Vergleichsklasse mit schwerhörigen SuS mit einem Durchschnittswert von 3.6 am besten ab, gefolgt von der bilingual geführten Klasse mit einem Wert von 3.1 vor der zweiten Schwerhörigen-Klasse mit 3.0. Die bilingual geführte Klasse mit gehörlosen SuS belegt damit im Vergleich gemeinsam mit den beiden Vergleichsklassen mit schwerhörigen SuS die vorderen Plätze. Zwei der nicht bilingual geführten Klassen mit gehörlosen Lernenden dagegen fallen im Vergleich mit Durchschnittswerten von 2.6 und 1.9 deutlich ab (vgl. Günther/Schäfer 2004a, S. 260f.). Darauf aufbauend kann im Gegensatz zur Wortmenge für die Kategorie

der Textproduktion und die damit verknüpfte Kompetenz des kohäsiven Erzählens von einem positiven Effekt des bimodal bilingualen Ansatzes ausgegangen werden.

Nach Abschluss des vierjährigen Schulversuchs ziehen die Studienleitenden „ein sehr positives Fazit“:

So hat die Analyse der Texte gezeigt, dass die AutorInnen [Anmerkung d. Autorin: gemeint sind hier die Lernenden] auf ihrem jetzigen Entwicklungsstand z. T. sehr lange, sehr genaue und auch witzige Texte produzieren können. [...] Die Entwicklung der SchülerInnen spricht für das Gesamtkonzept, v. a. aber für das [...] schreibdidaktische Modell, dessen wesentliche Elemente aus unserer Sicht die Betonung von Schriftsprache als Kommunikationsmittel und die Wertung und Nutzung von Fehlern als sichtbare Entwicklungsschritte [...] sind. (ebd., S. 266)

Als Schwachpunkt des Schulversuches verweisen sie auf die „Entwicklung der gesprochenen Sprache unter pragmatischen Aspekten“, worunter vorwiegend die Sprech- und Kommunikationsfähigkeit sowie die audio-visuelle Perzeptionsfähigkeit in lautsprachlichen Interaktionen gefasst werden. Hier sei das Ergebnis weniger befriedigend als bei den Schreib- und Lesekompetenzen (Günther 2004, S. 18). Dass sich die audio-visuelle Perzeptionsfähigkeit, also das Hören und das Lippenlesen, durch die bilinguale Förderung nicht messbar verbessert, erstaunt allerdings wenig. Die Bezeichnung „pragmatisch“ meint hier die Fähigkeit, die Lautsprache „in oralen Alltagssituationen ausserhalb des schulischen Schonraumes adäquat einzusetzen“ (ebd., S. 22). Dieser als unbefriedigend gewertete Aspekt ist jedoch vor dem Hintergrund zeitgenössischer (sprach-)didaktischer Überzeugungen zu sehen und kann aus heutiger Sicht relativiert werden: Die Schrift als Kommunikationsmittel ist v. a. in Alltagssituationen ausreichend. Dank moderner Technologien sind gehörlose Personen auch nicht mehr auf Papier und Stift angewiesen – ein Griff zum Smartphone reicht.

3.3.4.2 Berliner bimodaler Schulversuch

Im Anschluss an den Hamburger Schulversuch folgte im Jahr 2001 an der Ernst-Adolf-Eschke-Schule in Berlin ein zweiter Schulversuch, welcher von der Humboldt Universität Berlin wissenschaftlich begleitet wurde. Das Hauptziel des zweiten bimodalen Schulversuchs war eine Bestätigung der positiven Effekte eines bimodal bilingualen Unterrichtsmodells für gehörlose und hörgeschädigte Kinder. Auch dieser Versuch richtete sich in einer ersten Phase auf Grundschulklassen (im Schweizer System: Primarschulklassen) aus. Das zugrunde liegende Konzept entspricht demjenigen des Hamburger Schulversuchs. Das entscheidende Merkmal des Berliner Schulversuchs stellt die Zusammenarbeit einer gehörlosen und einer hörenden Lehrperson im Team-Teaching dar, die 15 Wochenstunden gemeinsam unterrichteten (vgl. Günther/Hennies 2011, S. 1–5). So konnte sich der Berliner

Schulversuch „im Windschatten des umkämpften Hamburger Projektes entwickeln, frei von der Last der permanenten Auseinandersetzungen und grundsätzlichen Verteidigung des bilingualen Ansatz[es]“ (Hennies/Günther 2015, S. 96). Die Autoren beziehen sich hier auf die teils heftigen Gegenreaktionen zu bimodal bilingualen Unterrichtskonzepten, die der Hamburger Schulversuch ausgelöst hatte. Mittlerweile gilt der bimodal bilinguale Ansatz als nachweislich erfolgreich und wird insbesondere in nordischen Ländern wie Schweden oder Finnland seit längerem verfolgt. Der Berliner Schulversuch umfasste analog zu Hamburg die Primarstufe (1. bis 6. Klasse), überdies wäre eine Ausweitung der Begleitforschung auf die Sekundarstufe I geplant gewesen, die jedoch aufgrund von frühzeitigen Vertragsauflösungen nicht mehr durchgeführt werden konnte (vgl. ebd., S. 87).

Die bilinguale Versuchsklasse in Berlin setzt sich aus neun SuS zusammen und die publizierten Ergebnisse decken die ersten vier Grundschuljahre ab. Analog zu den Klassenzusammensetzungen in der Schweiz (vgl. die Ausführungen zu den Klassenzusammensetzungen dieser Untersuchung in Kapitel 4.1) wird auch diese Versuchsklasse als „äusserst heterogen“ beschrieben, mit unterschiedlichen auditiven Möglichkeiten und lautsprachlichen Kompetenzen, einer grossen Altersspanne innerhalb der Klasse sowie einem „bedeutenden Anteil“ von Kindern mit Migrationshintergrund und zusätzlichen Förderschwerpunkten (Günther/Hennies 2011, S. 9 f.). Im Vergleich zum Hamburger Untersuchungsdesign setzt die Schreibuntersuchung in Berlin bereits in der Mitte des zweiten Schuljahres an, in Hamburg wurde die erste Untersuchung erst gegen Ende des dritten Grundschuljahres durchgeführt. Als Schreibanlässe wurden analog zu den Aufgabenstellungen in Hamburg Bildergeschichten und kurze Animationsfilme gewählt. Die SuS gaben den Inhalt der Geschichten sowohl schriftlich als auch gebärdensprachlich wieder. Durch den vergleichsweisen frühen Start bereits im zweiten Schuljahr war es möglich, neben dem hauptsächlichen Untersuchungsgegenstand des Textschreibens auch das Wortschreiben zu fokussieren.⁴⁹ Wie bereits beschrieben wurde, sind in Bezug auf das Schreiben-Lernen gehörloser SuS auch alternative, nicht phonemische Zugänge zur Schrift möglich. Im Berliner Schulversuch wurde diese Hypothese im Rahmen einer Begleitstudie überprüft mit dem Fazit, dass die bilingual geförderten SuS im Unterschied zu den Vergleichsklassen überwiegend graphemisch orientiert sind und kaum Rechtschreibfehler zeigten, „während sie ähnlich wie Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, mit der morphosyntaktischen Feinstruktur [...] noch einige Probleme haben“ (Günther 2011, S. 44). Unter den Überbegriff der ‚morphosyntaktischen Feinstruktur‘ fallen im Besonde-

⁴⁹ Zentrale Zielsetzung ist aber auch im Berliner Schulversuch die Entwicklung der Textschreibkompetenz.

ren der Gebrauch von Artikeln und Flexionsendungen. Diese Art von Fehlschreibungen sind jedoch nicht vorrangig auf den gebärdensprachlichen Hintergrund der Kinder zurückzuführen, sondern vielmehr als typische sprachformale Fehler in L2-Sprachproduktionen zu betrachten, wie dies auch die Untersuchungen von Plaza-Pust (2008, 2011) und Wagener (2018) bestätigen.

Die Texte wurden analog zum Vorgehen in Hamburg mithilfe des adaptierten Textanalyserasters in Anlehnung an das Bielefelder-Modell analysiert (vgl. Günther 2011, S. 28). Durch die Verwendung des gleichen Analyse-Tools sind auch Vergleiche mit den Ergebnissen des Hamburger Schulversuchs möglich. Die Untersuchungsergebnisse zur Entwicklung des Wort- und Textschreibens bestätigen letztlich die ersten Erkenntnisse aus dem Hamburger Schulversuch:

Die Mehrheit der SchülerInnen der bilingualen Schulversuchsklasse zeigt vom zweiten bis zum vierten Schulbesuchsjahr eine deutliche, über den Alterseffekt hinausgehende Zunahme ihrer Schreibkompetenzen unter sprachformalen, lexikalisch-semantischen und textuellen Gesichtspunkten. Besonders ausgeprägt ist die Entwicklung zwischen dem dritten und dem vierten Schulbesuchsjahr. [...] Zusammenfassend belegen diese Untersuchungen, dass der Schriftspracherwerbsprozess in dem bilingualen Konzept für SchülerInnen mit unterschiedlichen Voraussetzungen ausserordentlich erfolgreich verläuft. (ebd., S. 57)

Analog zum Hamburger Versuch wurden die Texte auch hier basierend auf der Wortmenge, der Verwendung unterschiedlicher Wörter (vergleichbar mit der Kategorie *Wortschatz*) sowie dem Textproduktionsniveau analysiert. In Bezug auf das Textproduktionsniveau, welches bei der ersten Schreibuntersuchung im zweiten Schuljahr mehrheitlich bei 1 lag, konnte im Berliner Schulversuch eine kontinuierliche Steigerung festgestellt werden (ebd., S. 44). So wurden am Ende des vierten Schulbesuchsjahrs die Texte mehrheitlich im Bereich von Niveau 3 bewertet (ebd., S. 55). Das Niveau 3 wird im verwendeten Auswertungsschema als „episodisch-strukturierter“ Texttyp beschrieben, der an den „linearen“ Texttyp von Niveau 2 anknüpft, aber noch nicht „narrativ-strukturiert“ ist, wie dies Texte der Niveaustufe 4 sind. Während sich die Texte der Niveaustufe 2 noch durch sequentielle Abfolgen von Ereignissen auszeichnen, können die SuS auf Niveau 3 bereits kontrastiv vorgehen: Sie können z. B. Ereignisse vergleichend zueinander in Beziehung setzen und so temporale Ereignisfolgen zu Episoden verknüpfen (vgl. das Textanalyseraster in Günther/Schärfke 2004a, S. 198). Diese Entwicklungen interpretieren die Autoren als Beleg dafür, „dass der Schriftspracherwerbsprozess in dem bilingualen Konzept für SchülerInnen mit unterschiedlichen Voraussetzungen ausserordentlich positiv verläuft“ (Günther/Hennies 2011, S. 57).

Im Hinblick auf die Untersuchung des Schweizer Korpus ist v. a. die Auswertung der sprachlichen Kontaktphänomene in den schriftlichen Texten zentral. Plaza-Pust (2011, S. 93–117) wertete im Kontext des Schulversuchs sowohl schriftliche Texte als auch gebärdete Erzählungen von sieben SuS aus. Als Erzählanlass

diente die sog. „Froschgeschichte“ (eine Bildergeschichte mit dem Titel „Frog, where are you?“) von Mayer (1969), der für jede Datenaufnahme identisch blieb. Die Daten wurden vor dem Hintergrund vorgängig definierter relevanter Kontrastbereiche zwischen DGS und der Zielsprache Deutsch qualitativ ausgewertet. Plaza-Pust (2011, S. 100) betont, dass „[e]ine angemessene Beurteilung sprachlicher Abweichungen in den Äusserungen bilingualer LernerInnen [...] die Kenntnis der monolingualen Entwicklungsverläufe und des dabei dokumentierten Variationsspektrums voraus[setzt]“. So seien etwa neben der Interaktion zwischen den involvierten Sprachsystemen auch sprachspezifische und entwicklungsbedingte Faktoren zu beachten. Als „relevante Kontrastbereiche“ zwischen DGS und Deutsch nennt Plaza-Pust (ebd.) u. a. die Wortordnung, Prädikationen sowie den Bereich der Morphosyntax. Ihre Analyseergebnisse werden mit Fokus auf den Bereich der Syntax in den Ausführungen in Kapitel 5.1 aufgenommen und diskutiert.

Bei der Auswertung der Daten beschreibt Plaza-Pust (ebd.) zwei Arten von Variation: Diese kann sich zum einen auf einer inter-individuellen Ebene und zum anderen auf einer intra-individuellen Ebene zeigen. Inter-individuelle Variation wurde in erster Linie in Bezug auf das Tempo der Entwicklungsschritte während der Dauer der Studie festgestellt. Intra-individuelle Variation zeigte sich v. a. in den unterschiedlichen „Phasen der Reorganisation der Lernergrammatik in der Form von koexistierenden bzw. konkurrierender grammatischen Optionen“ (ebd., S. 104). Darüber hinaus habe sich gezeigt, dass das Spektrum an sprachlicher Variation auch Entlehnungen aus der DGS einschliessen könne. Sprachliche Kontaktphänomene sollten somit nach Plaza-Pust stets in ihrem Entwicklungszusammenhang betrachtet werden und nicht ausschliesslich isoliert als Resultat der Interaktion von Ziel- und Erstsprache. Als Fazit der linguistischen Untersuchungen wird schliesslich der Wunsch formuliert, dass „Fachleute, die in der Konzeption und Durchführung des kontrastiven Unterrichts involviert sind, über die systematische Natur der Sprachmischungen informiert werden“ (ebd., S. 117). Dass didaktische Massnahmen, welche diese Erkenntnisse zum (bimodalen) Schriftspracherwerb gehörloser SuS aufnehmen, positive Auswirkungen auf den Lernerfolg haben, konnte im Rahmen des Berliner Schulversuchs bestätigt werden.

Neben dem Schreiben war auch das Lesen Bestandteil des Berliner Schulversuchs. Da die Lesekompetenz nicht Teil der für diese Arbeit zentrale Fragestellung ist, werden die Ergebnisse hier in den Grundzügen kurz umrissen: Basierend auf der VERA-Deutscharbeit⁵⁰ aus dem Jahr 2005 wurden die Lesekompetenzen auch

⁵⁰ VERA steht für Vergleichsarbeiten. Die VERA-Vergleichstests wurden in Deutschland für den klassenübergreifenden Vergleich in den Fächern Deutsch und Mathematik eingesetzt. Im Rah-

bei der bilingual geführten Versuchsklasse (4. Klasse Grundschule) evaluiert und die Leistungen mit anderen nicht-bilingual geführten Klassen verglichen. In der zweiten und dritten Klasse wurden zwar ebenfalls Teiluntersuchungen durchgeführt, diese Tests sind jedoch im Gegensatz zum standardisierten VERA-Testverfahren nicht standardisiert oder validiert und ermöglichen somit weder einen klassenübergreifenden Vergleich noch lassen sie eine zuverlässige Standortbestimmung im deutschlandweiten Vergleich zu. Unter Berücksichtigung unterschiedlicher Testbedingungen (wie unterschiedliche Handhabung von Nachteilsausgleich bei der Durchführung) werden die Leistungen der bilingual geführten Klasse im Bereich Lesen wie folgt zusammengefasst:

[...] Die gesamte Klasse [erweist sich] als deutlich stärker als die meisten anderen Klassen und weit überdurchschnittlich gegenüber dem eigentlich entscheidenden Vergleichswert nicht-bilingualer gehörloser ViertklässlerInnen. Die hier dargelegten Untersuchungen bestätigen die eingangs aufgeführten Forschungshinweise, dass bilinguale SchülerInnen signifikant besser abschneiden als durchschnittliche gehörlose und hochgradig schwerhörige SchülerInnen: Sie zeigen Kompetenzen, die mit denen guter schwerhöriger SchülerInnen vergleichbar sind. (Hennies 2011, S. 79)

Im Vergleich zur bilingual geführten Klasse zeigten allerdings die nicht-bilingual geführten gehörlosen und schwerhörigen SuS „eine schwache durchschnittliche Lesekompetenz“ (ebd.). Hennies gibt ausgehend von diesen Ergebnissen zu bedenken, dass ein Grossteil der SuS an deutschen Schulen für Hörgeschädigte den im Lehrplan festgehaltenen Bildungsstandards nicht entsprechen kann. Für die deutschsprachige Schweiz existieren bis heute keine vergleichbaren Untersuchungen mit standardisierten Testverfahren, es ist allerdings von einer vergleichbaren Situation auszugehen. Im Folgenden wird die Situation an Bildungseinrichtungen in der Deutschschweiz skizziert und dabei v. a. Schulen mit bimodalen Unterrichtsmodellen fokussiert.

3.3.4.3 Bimodale Unterrichtskonzepte in der Schweiz

Kritische Stimmen beurteilen die Bildungssituation für gehörlose SuS in der Schweiz als ungenügend. So gab Roland Wagner als Vertreter des Schweizerischen Gehörlosenbundes SGB-FSS 2014 in einem Interview mit der Sonntagszeitung zu bedenken: „Die Schweiz ist bei der Ausbildung der Gehörlosen im Vergleich zu Skandinavien 20 Jahre im Rückstand.“ Weiter kritisierte Wagner im selben Interview, dass entsprechende Standards für einen konsequent bimodal bilingualen Unterricht in der Schweiz noch immer fehlten (Roland Wagner in: Widmer 2014, S. 8). Aus diesem

men des Berliner Schulversuchs wurde die VERA-Deutscharbeit für die Evaluation der Lesekompetenzen in der vierten Klasse eingesetzt (vgl. Hennies 2011, S. 61).

Anlass wurde die Aus- und Weiterbildung von Personen mit einer Hörbeeinträchtigung zu einem der vier Handlungsfelder in der Strategie des Schweizerischen Gehörlosenbundes 2016–2020 erklärt (vgl. Burger 2017, S. 12) – zweiundzwanzig Jahre nach dem ersten bimodal bilingualen Schulversuch in Deutschland.

Anlass zur zitierten Kritik aus dem Jahr 2014 gab eine Intervention von Eltern, deren Kinder zu diesem Zeitpunkt eine Schule in Zürich besuchten. Der Konflikt warf insbesondere in den Medien hohe Wellen und wurde zum Politikum um den Stand der Gebärdensprache im Bildungswesen. Die Vorwürfe betrafen den ihrer Auffassung nach „konzeptlosen“ Unterricht, einen ungenügenden Einsatz und eine fehlende Förderung von DSGS ebenso wie die aus ihrer Sicht ungenügenden Gebärdensprachkompetenzen der unterrichtenden (zumeist hörenden) Lehrpersonen (Widmer 2014, S. 8). Als positives Gegenbeispiel wurde auf das Konzept der integrativen Oberstufe SEK3 verwiesen, die ebenfalls in Zürich beheimatet ist und für viele der gehörlosen SuS die Anschlussstufe darstellt. Die zuständige Schulleitung argumentierte zu diesem Zeitpunkt, dass die Gebärdensprache an der Schule durchaus „anerkannt“, es aber nicht zwingend notwendig sei, dass alle Lehrpersonen diese „Kommunikationsform“ beherrschten (ebd.). Die Vermischung von ‚Sprache‘ und ‚Kommunikationsform‘ verweist auf ein grundlegendes Problem in Bezug auf bimodal bilinguale Unterrichtskonzepte für gehörlose SuS: Ohne eine entsprechende Anerkennung als Sprache auf politischer Ebene fehlt auch die entsprechende Grundlage für bimodal bilingualen Unterricht.

Darüber hinaus schien damals auch Uneinigkeit darüber zu herrschen, was unter ‚bimodal bilingualem Unterricht‘ zu verstehen ist. Das Argument der Schulleitung verweist auf ein grundlegendes Missverständnis diesbezüglich: Der Umstand, dass die hörenden Lehrpersonen Gebärdensprachkurse besucht haben oder diese begleitend zu ihrer Unterrichtstätigkeit besuchen, trägt noch nicht zu einem bimodalen Unterrichtskonzept bei. Zentral für ein bimodal bilinguales Unterrichtsmodell ist die Gleichbehandlung beider Schulsprachen, wie Günther & Hennies (2011, S. 1) betonen:

In einem bilingualen Konzept werden alle Sprachen gleichberechtigt behandelt, entgegen dem klassischen Vorgehen in der Hörgeschädigtenpädagogik, bei dem die Vermittlung der Lautsprache das zentrale Ziel darstellt und lautsprachbegleitende Gebärden nur zur kommunikativen Unterstützung verwendet werden.

Was sowohl für den Hamburger als auch für den Berliner Schulversuch als Schlüsselkriterium gelten kann, nämlich die gleichwertige Zusammenarbeit einer hörenden und einer gehörlosen Lehrperson, war in der Schweizer Primarschule noch nicht gegeben. Eine hörende, wenn auch gebärdensprachkompetente Lehrperson kann die Ansprüche des bimodal bilingualen Modells deshalb nicht erfüllen, weil sie der Rolle einer Identifikationsfigur für die gehörlosen SuS nicht

gerecht werden kann. Diese Rolle ist aber gemäss den Initianten des ersten deutschen Schulversuchs zentral: „Diesem Hamburger Modell zufolge stellen die LehrerInnen jeweils für die von ihnen repräsentierte Sprache sprachlich-kulturelle Integrations- und Identifikationsfiguren dar“ (ebd.).

Dass dieses Ziel auch auf den an die Primarschule anschliessenden Schulstufen aus Sicht der gehörlosen SuS noch nicht vollständig erreicht ist, zeigen die im Rahmen dieser Studie erhobenen Texte. So schreibt M. C., ein Schüler der Sekundarstufe I, in seinem Aufsatz: „Mir gefällt nicht wenn Hörenden Lehrer/in mit sprechen und Gebärdensprache aber Gebärdensprache nicht so gut. Ich möchte dass Hörenden Lehrer/in mehr lernen mit Gebärdensprache.“ Doch nicht nur die Gebärdensprachkompetenzen der hörenden Lehrpersonen beschäftigen ihn, auch die Kommunikation mit Gleichaltrigen ist seinem Empfinden nach nicht barrierefrei: „Mit Gehörlosen und Schwerhörigen Kinder sind einfach mit Gebärdensprache Kommunikation als Hörende weil mit Hörenden zusammen dann ich still und alleine.“ Dieser Schüler ist mit seiner Auffassung einer unbefriedigenden Kommunikationssituation für gehörlose Lernende nicht alleine. P. W. besucht die Berufsschule für Gehörlose in Zürich und wünscht sich, in Zukunft an der Gallaudet University in den USA studieren zu können, denn „es hat dort viele Gehörlosen auch Gebärdensprache einfach mit kommizieren (sic!) aber ASL (American Sign Language). Weil hier Schweiz gibt es nicht.“ Der Umstand, dass die Kommunikation in einer anderen Gebärdensprache als eine weniger grosse Hürde wahrgenommen wird als die Kommunikation in deutscher Lautsprache, muss im Hinblick auf die Unterrichtsstandards für gehörlose SuS in der Schweiz zu denken geben.

Zwar nimmt im Besonderen die Zürcher Sekundarschule SEK 3 eine Vorreiterrolle ein, indem sie als erste Deutschschweizer Schule ein bimodal bilinguales Unterrichtsmodell eingeführt hat (vgl. Bachmann 2017). Dennoch scheint die Gesamtsituation von der Schweizer Gehörlosengemeinschaft noch nicht als zufriedenstellend wahrgenommen zu werden, wie die aktuellen Bemühungen des SGB-FSS zeigen. So beurteilt die politische Vertretung der Schweizer Gehörlosengemeinschaft die Situation in den Schweizer Klassenzimmern wie folgt:

[...] wir [haben] immer noch ein sehr kleines Angebot an bilingualen Bildungsmöglichkeiten in der Schweiz [...] – obwohl die Vorteile des zweisprachigen Unterrichts längst wissenschaftlich bewiesen sind. Das hat zur Folge, dass Menschen mit einer Hörbehinderung ihr Potenzial nicht ausschöpfen können und häufiger von Arbeitslosigkeit betroffen sind als der Rest der Schweizer Bevölkerung. (Burger 2017, S. 12)

Als Rechtsgrundlage wird v. a. die von der Schweiz im Jahr 2014 ratifizierte UNO-Behindertenrechtskonvention (UNO-BRK) angeführt. Doch nicht nur die UNO-BRK, auch die Schweizer Gesetzgebung unterstützt ein Angebot an bimodal bilingualen Unterrichtsmodellen, indem sie etwa im Rahmen des Behindertengleichstellungsge-

setzes (BehiG) Diskriminierung aufgrund einer Behinderung untersagt (Art. 20 des BehiG, 2002). Die Rechtsgrundlage für bimodal bilingualen Unterricht in der Schweiz wäre damit zwar gegeben. Als Schwierigkeit in der Umsetzung präsentiert sich jedoch der Schweizer Föderalismus, denn 26 Kantone bedeuteten zugleich 26 verschiedene Modelle zur Umsetzung dieser Gesetzgebungen. Dieser Umstand führt letztlich zu der Erkenntnis: „Jede Schule macht es anders“ (vgl. Raschle 2017). Dabei fällt in einer durch den SGB-FSS durchgeführten Befragung auf, dass mit 38% der befragten Sonderschulen weniger als die Hälfte Gebärdensprachunterricht anbieten und dass SuS mit einer Hörbehinderung „fast ausschliesslich von hörenden Lehrkräften“ unterrichtet werden, zumal nur an 17% der Institutionen Lehrpersonen mit einer Hörbehinderung angestellt sind (ebd., S. 16). Diesbezüglich ist anzumerken, dass dieser Mangel an gehörlosen Lehrpersonen mitunter auf die für Schweizer Fachhochschulen (und damit auch für die pädagogischen Hochschulen) geltenden Zugangsregelungen zurückzuführen sein dürfte: Ohne eine gymnasiale, Fach- oder Berufsmaturität bleibt Studierenden der Zugang zu Schweizer (Fach-)Hochschulen verwehrt. Um gehörlose Lehrpersonen ausbilden und einstellen zu können, müsste erstens der Zugang zur (Fach-)Maturität barrierefrei gestaltet werden und zweitens der Beruf der Gebärdensprachlehrperson auf Bundesebene anerkannt werden. Aus der Befragung zieht Raschle (2017, S. 16) das Fazit, dass bimodal bilinguale Unterrichtsangebote an Schweizer Gehörlosenschulen noch immer die Ausnahme darstellen. Für die weitere Entwicklung der (Schweizer) Gehörlosenschulen wäre es wünschenswert, dass der heutige Ausnahmefall zum zukünftigen Regelfall wird.

3.4 Exkurs: Zur Rolle des Schriftsystems im Schriftspracherwerb gehörloser Kinder

Der Schwerpunkt der diskutierten Schulversuche ebenso wie der nachfolgenden Untersuchung liegen auf dem Schreiben in einer Alphabetschrift.⁵¹ Alphabetschriften bestehen aus „einfachen, nicht-motivierten Zeichen [...], die Lauteinheiten darstellen“ (Dürscheid 2016, S. 117). Die Grundeinheit einer Alphabetschrift ist das Graphem, die dominante Bezugsgrösse bildet das lautsprachliche Phonem. Das Alphabet wird gemeinhin als der abstrakteste, aber zugleich auch als der einfachste und der leistungsfähigste Schrifttyp beschrieben (vgl. ebd., S. 125). Alphabetschriften wie das deutsche Schriftsystem gehören zum phonographischen Schrifttyp, bei dem „die Grundformen primär auf bedeutungsunterscheidende

⁵¹ Anstelle der Bezeichnung ‚Alphabetschrift‘ findet sich auch der Terminus ‚Lautschrift‘ wie bei Schmitt (1980).

Elemente im Sprachsystem, d. h. auf Silben und Phoneme bezogen sind“ (ebd., S. 70). Das chinesische Schriftsystem dagegen gehört zum logographischen Schrifttyp und wird als morphosyllabische Schrift kategorisiert (vgl. Schlobinski 2001, S. 142). Morphosyllabische Schriften sind im Gegensatz zu Alphabetschriften „am geringsten phonetisiert“ (ebd.). Die geringe Phonetisierung ist darauf zurückzuführen, dass die graphematischen Einheiten logographischer Schrifttypen primär auf bedeutungstragende Einheiten (d. h. auf Wörter bzw. auf frei vorkommende Morpheme) im korrespondierenden Sprachsystem bezogen sind (vgl. Dürscheid 2016, S. 69). Der niedrige Phonetisierungsgrad legt die Vermutung nahe, dass der Erwerb einer morphosyllabischen Schrift für Gehörlose einfacher sein könnte als der Erwerb einer lautbasierten Alphabetschrift.

Diese Eigenheit des chinesischen Schriftsystems bildet die Grundlage der nachfolgenden Überlegungen: Da die Grapheme einer Alphabetschrift auf den Phonemen einer Lautsprache basieren, führt auch der schulisch gesteuerte Schriftspracherwerb in erster Linie über ebendiese Graphem-Phonem-Korrespondenz. Diese wird im deutschen Sprachraum v. a. in den ersten Schuljahren gefördert, u. a. durch Methoden wie dem lautorientierten Schreiben (vgl. u. a. Schröder-Lenzen 2013).⁵² Für gehörlose Lernende sind solche Methoden wenig zielführend, zumal hier die Erwerbsreihenfolge nicht zwingend vom Phonem zum Graphem führen muss, wie bereits dargelegt wurde. Der folgende Exkurs beschäftigt sich deshalb mit der Frage, wie gehörlose Personen Schriftsysteme erlernen, die anders als die im deutschen Sprachraum verwendete Alphabetschrift nicht auf Phonemen basieren. Als exemplarisch für eine morphembasierte Schrift gilt das chinesische Schriftsystem, auf dessen Vermittlung im Folgenden näher eingegangen wird. Grundlage für die Diskussion bilden zum einen Studien aus Taiwan und zum anderen Untersuchungen aus China.

52 Beim lautorientierten Schreiben wird v. a. darauf geachtet, dass die SuS in der Grundstufe (d. h. bis zur dritten Primarschulklasse) sämtliche Laute eines Wortes verschriften können. Dies kann zu Beginn noch losgelöst von orthographischen Normen und Regeln geschehen. Korrigierend eingegriffen wird in einer ersten Phase nur dann, wenn einzelne lautliche Bestandteile eines Wortes nicht verschriftet werden wie < Hud > statt < Hund > . Dieses Vorgehen ist jedoch nicht gleichzusetzen mit der umstrittenen Methode ‚Schreiben nach Gehör‘, die auf den Basler Reformpädagogen Reichen (1981) zurückgeht. Diese verzichtete gänzlich auf eine Vermittlung orthographischer Regeln und liess die SuS Wörter nach Gehör verschriften. Sie kommt allerdings in ihrer Reinform im deutschen Sprachraum nicht (mehr) zur Anwendung.

3.4.1 Beispiel 1: Taiwan

Im Rahmen einer von Liu et al. (2014a, 2014b) durchgeführten Studie wurde der Lese- und Schreibunterricht für gehörlose und schwerhörige SuS in Taiwan evaluiert. Die Studie ist qualitativ ausgerichtet und basiert auf Interviews mit ausgewählten Lehrpersonen sowie auf Unterrichtsbeobachtungen. Die Ergebnisse bieten einen Einblick in den Unterrichtsalltag sowie in das methodisch-didaktische Vorgehen bei der Vermittlung des chinesischen Schriftsystems und werden im Folgenden zusammenfassend präsentiert.

Gehörlose und schwerhörige taiwanesishe SuS werden im Laufe ihrer Schulkarriere mit drei Sprachen konfrontiert: Als erste Sprache erlernen sie die (1) gesprochene und geschriebene Form des Chinesischen (darin werden sie zumeist bereits im Vorschulalter von ihren Familien unterrichtet), in der Grundschule kommt (2) Englisch als erste Fremdsprache hinzu und als dritte Sprache die (3) Taiwanesishe Gebärdensprache (TSL). Der Zeitpunkt der Einführung in TSL ist stark von der Lehrperson abhängig; im Glücksfall einer gehörlosen Grundschullehrperson erlernen die SuS TSL bereits auf Grundschulstufe, in anderen Fällen teilweise erst in der High School (vgl. Liu/Liu/Andrews 2014a, S. 10 f.). Während die Hauptschwierigkeit im Erlernen des geschriebenen Englisch für gehörlose Kinder das komplexe und teils inkonsistente Phonem-Graphem-Verhältnis darstellt (26 Buchstaben auf 44 Phoneme), besteht die Herausforderung im Erlernen des Chinesischen vor allem in der Tonalität, was auch das Lippenlesen – ein wichtiges Instrument im Taiwanesischen Lese- und Schreibunterricht – zur besonderen Herausforderung macht (vgl. ebd., S. 11 f.).

Die vier Töne des Mandarin (1: hoch, 2: ansteigend, 3: fallend und ansteigend, 4: fallend) werden den gehörlosen und schwerhörigen Kindern deshalb über vier verschiedene Handbewegungen als visuelle Repräsentation vermittelt. Um ihnen den Zugang zur chinesischen Sprache zu erleichtern, greifen die Lehrpersonen ausserdem auf *Zhuyin Fuhao* zurück, ein System zur phonetischen Transkription der chinesischen Schriftzeichen, welches sowohl als geschriebene Symbole wie auch als Fingeralphabet eingesetzt wird:

[.] Zhuyin Fuhao is a set of simplified characters that are used to represent the initials (onset) and finals (rime) syllables of the Chinese language. [...] The Zhuyin finger alphabet is a system invented by educators that utilises a set of handshapes that correspond to the Zhuyin Fuhao (sic!) written symbols, which [...] represent the sounds of Chinese spoken language (ibd., S. 3).

Zhuyin Fuhao dient dabei als visuelles Hilfsmittel, um die Bedeutungsübertragung von Hand- zu Schriftzeichen und letztlich den Übergang zum chinesischen

Schriftsystem zu erleichtern.⁵³ Methodisch führt der Lese- und Schreibunterricht in Taiwan primär über das Sprechtraining. Ergänzend zu den Artikulationsübungen und dem Lippenlesen werden den Kindern Bilder, Zhuyin-Fuhao Symbole sowie chinesische Zeichen auf Wortebene gezeigt mit dem Ziel, durch die Kombination der unterschiedlichen visuellen Hilfsmittel einen Grundwortschatz zu legen. Dieser Grundwortschatz wird allerdings isoliert gelehrt und gelernt, um in einem weiteren Schritt von der Wort- auf die Satzebene zu kommen. Der Zugang zur Schrift erfolgt somit in erster Linie über die Lautsprache, bzw. über deren visuelle Repräsentation. Obwohl TSL die von erwachsenen Gehörlosen bevorzugte Sprache ist (sie wird von geschätzt 30.000 gehörlosen Personen in Taiwan verwendet), wird sie in der Schule als letzte Sprache vermittelt. TSL ist historisch bedingt eng mit der Japanischen sowie der Koreanischen Gebärdensprache verwandt, worin die Taiwanesischen Lehrpersonen möglicherweise einen Grund sehen könnten, diese Sprache im Schulkontext nicht explizit zu vermitteln. Da TSL im Gegensatz zu ASL ausserdem über kein Fingeralphabet verfügt, scheint die visuell-räumliche Repräsentation des Chinesischen über Zhuyin Fuhao für die (mehrheitlich hörenden) Lehrpersonen eine naheliegende Lösung. Der Einsatz von Zhuyin Fuhao zieht sich weiter und wird u. a. in der Grundschule eingesetzt, um neue Schriftzeichen einzuführen (vgl. Liu/Liu/Andrews 2014a).

Im Lese- und Schreibunterricht für gehörlose und schwerhörige Kinder greifen die im Rahmen der Studie von Liu et al. (2014b) interviewten Lehrpersonen auf die gleichen schriftbasierten Unterrichtsmaterialien zurück, wie sie auch bei hörenden Kindern zum Einsatz kommen, aber „most deaf children cannot read them [...]“ (ebd., S. 30). Die Lehrpersonen behelfen sich dann mit visuellen Hilfsmitteln, Zhuyin Fuhao (in geschriebener und gebärdeter Form) oder *Signed Chinese*. Signed Chinese vermischt TSL-Gebärden mit chinesischer Grammatik (analog zu LBG im deutschsprachigen Bildungskontext). Zhuyin Fuhao bleibt allerdings mit dem zugehörigen Fingeralphabet das am häufigsten eingesetzte Hilfsmittel im Grundschulunterricht für taiwanesische gehörlose und schwerhörige Kinder. Sobald die SuS mit nicht-wörtlichen Bedeutungsübertragungen konfrontiert werden (z. B. bei Redewendungen), wird Signed Chinese von den Lehrpersonen als ungenügend empfunden, weshalb in diesen Fällen TSL zum Einsatz kommt: „The natural language of the deaf, be it TSL, ASL, or BSL [Anmerkung d. Autorin: British Sign Language], even though it has a different grammatical structure than the written language, English or Chinese, is better equipped to teach meanings“ (ebd., S. 31). Gegen die

53 An dieser Stelle wird bewusst ‚Handzeichen‘ statt ‚Gebärde‘ verwendet, da es sich hier nicht um einen Transfer von TSL ins Chinesische handelt, sondern um die visuelle Darstellung von Schriftzeichen, die manuell (z. B. mithilfe des Zhuyin Fingeralphabets) vermittelt werden.

Vermutung, dass der Erwerb eines morphosyllabischen Schriftsystems gehörlosen Kindern einfacher fallen könnte als der Erwerb einer Alphabetschrift, spricht die folgende, (be-)wertende Aussage über die Lese- und Schreibkompetenzen gehörloser und schwerhöriger SuS in Taiwan:

Needless to say, because of their low linguistic levels, most deaf student in junior high do not pass the high school entrance exam. If the DHH [Anmerkung d. Autorin: deaf and hard of hearing] students failed the exam, they could not attend a hearing high school. In the deaf high schools, teachers reported that they frequently rewrite the Chinese poetry into a simplified text for students with low reading levels. [...] Emphasis in the deaf high school is on functional reading rather than academic reading (ebd., S. 32).

Durch dieses Zitat wird das hauptsächliche Ziel deutlich, dass die gehörlosen und schwerhörigen SuS eine „hearing high school“ besuchen sollen. Das Niveau in den „deaf high schools“ wird von den Lehrpersonen im Kontrast dazu als ungenügend wahrgenommen und Lesetexte werden entsprechend den „low reading levels“ der SuS angepasst.⁵⁴ Diese Aussage lässt ausserdem darauf schliessen, dass der Erfolg des Lese- und Schreibunterrichts nicht vom Schriftsystem, sondern von dessen methodisch-didaktischen Vermittlung abhängig ist, welche in Taiwan ausschliesslich über die Lautsprache erfolgt. Deren Vermittlung hat oberste Priorität, wozu auch das Elternhaus eingebunden wird. So sind Mütter gehörloser Kinder in Taiwan verpflichtet, ihre Kinder in den vorschulischen Unterricht (zwischen 3 und 6 Jahren) zu begleiten. Dies könne als sexistisch wahrgenommen werden, sei aber für die Mütter gehörloser Kinder in Taiwan Pflicht: „We observed groups of young mothers sitting in the back of the classroom or behind a one-way window and observing the methods used by the teacher“ (ebd., S. 24). Die Lehrpersonen betrauen die Mütter mit Zusatzmaterialien, die sie zu Hause mit den Kindern weiter üben müssen, um den Lerneffekt zu verstärken. Die Methoden müssten zwingend die gleichen bleiben, wie sie in der Schule zur Anwendung kommen: Sie bleiben also in erster Linie oral ausgerichtet. Dass sich diese orale Praxis jedoch zugunsten einer bimodal bilingualen Bildung verändern könnte, zeigt sich in einer abschliessenden, wenn auch vorsichtigen Aussage der Studienleitenden: „more definitive work is needed to define and describe the language behaviours of DHH children in Taiwan who are sign bimodal and bilingual as well as to develop pedagogical strategies to develop both of the languages“ (ebd., S. 35).

54 Zu diesem didaktisch-methodischen Vorgehen vgl. die Ausführungen in Kapitel 6.1.

3.4.2 Beispiel 2: China

Im Gegensatz zu der für den Erwerb einer Alphabetschrift zentralen phonologischen Bewusstheit (vgl. Schröder-Lenzen 2013, S. 33) erschliessen sich (hörende) chinesische Schulkinder die Schrift in erster Linie über morphologische Strategien. Deshalb wird der morphologischen Bewusstheit eine Schlüsselfunktion im Schriftspracherwerb chinesischer SuS zugesprochen und diese entsprechend betont unterrichtet (vgl. Jones 2013, S. 49). Die dafür eingesetzten Hilfsmittel unterscheiden sich von den in Taiwan verbreiteten Methoden und werden im Folgenden näher erläutert.

Als Vorstufe zu den komplexeren chinesischen Schriftzeichen wird zuerst *Pinyin* vermittelt, eine Romanisierung des Hochchinesischen, bei der die Tonalität über das Schriftbild vermittelt wird: „Pinyin is first taught prior to characters in People’s Republic of China (PRC), not in Taiwan or in Hong Kong, then it is written above new characters as part of the reading instruction requirements for the first three grades“ (ebd., S. 47). Im Laufe des Schriftspracherwerbs wird der Einsatz von Pinyin in der chinesischen Lesedidaktik kontinuierlich reduziert. Der Schwerpunkt im Anfangsunterricht liegt gemäss den Beobachtungen von Jones (2013, S. 63) auch deshalb auf Pinyin, weil die Lehrpersonen darin ein Mittel zur Verbesserung der artikulatorischen Fähigkeiten sehen: „The introduction of Pinyin prior to reading characters takes priority over learning to read characters. Since Pinyin embodies vowels and consonants, teachers used it to strengthen speech abilities among the deaf students.“ Eine Förderung dieser Sprechfähigkeiten ist für die Lehrpersonen im Hinblick auf das Hauptziel, das Erlernen der chinesischen Lautsprache, zentral. So fokussieren u. a. Wang und Andrews (2017) in ihrer didaktisch ausgerichteten Untersuchung den Einsatz von Pinyin im Schreibunterricht gehörloser Kinder im Primarschulalter und beschreiben das Vorgehen der Lehrperson wie folgt: Mit dem Ziel, das Zeichen für ‚Ente‘ einzuführen, wurde dieses den Kindern zuerst als Piktogramm präsentiert, um anschliessend mithilfe von Pinyin (yā) das logographische Schriftzeichen (鴨) einzuführen, welches die Kinder mithilfe der zugehörigen Schablone erlernen. Abbildung 4 illustriert das eingeführte Beispiel:

Diese oral orientierte Unterrichtspraxis wird durch die Regierung unterstützt, wie Lytle et al. (2005) in ihrer Darstellung zur Situation gehörloser SuS in China beschreiben: Der Schwerpunkt des Unterrichts für gehörlose Lernende liege nicht primär auf dem Schriftspracherwerb, sondern sei auf den Erwerb des gesprochenen Chinesischen ausgerichtet. Der Zugang zur Schrift erfolgt entsprechend sekundär und über die Lautsprache. Als visuelles Hilfsmittel wird hierfür auf ein Fingeralphabet zurückgegriffen, welches sich an Pinyin orientiert: die chinesische Finger-Silbenschrift (*Chinese Finger Syllabary*). Diese Form von Fingeralphabet stellt ein visuelles Hilfsmittel dar, um gehörlose SuS beim Erwerb der chinesi-

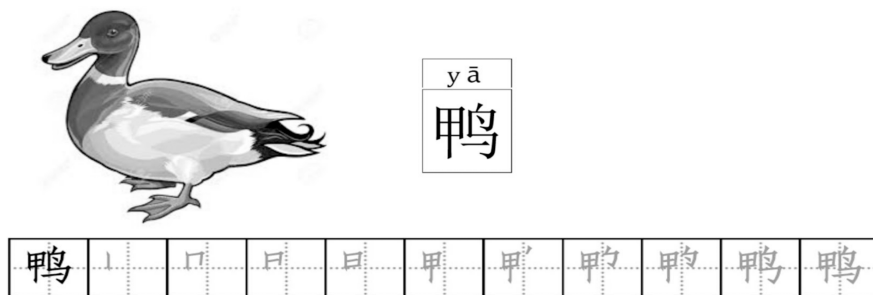


Abbildung 4: Illustration aus der Studie von Wang & Andrews (2017, S. 67) zur Verwendung von Pinyin (alphabetisch, yā) und dem logographischen chinesischen Schriftzeichen 鸭 für ‚Ente‘.

schen Lautsprache zu unterstützen (vgl. Jones 2013, S. 50 f.). Die Chinesische Finger-Silbenschrift wurde ursprünglich beidhändig ausgeführt: Die linke Hand repräsentierte die Anlaute und mit der rechten Hand wurden die Auslaute artikuliert. Mittlerweile werden die linkshändig produzierten Anlaute nicht mehr gebärdet – somit werden in der manuellen Ausführung keine Silben mehr produziert, sondern Buchstabe für Buchstabe abgebildet: „Over time, the use of the 2-hand finger Syllabary using both the initial and the final were abandoned, and the left hand dropped, eliminating the rime hand shapes, and Pinyin is spelled out letter by letter as opposed to by syllable“ (ebd., S. 51). Diese Entwicklung dürfte ebenfalls auf die von Lytle et al. (2005) beschriebene Präferenz oraler Unterrichtsmethoden zurückzuführen sein, wie Jones (2013, S. 52) weiter ausführt:

One-hand fingerspelling maps out letter to sound whereas the two-hand fingerspelling represents [...] syllables. Its representation matches that of the spoken language but does not share any formational representation with the character (vgl. Abbildung 5).

Das Schriftsprach-Erwerbsszenario gehörloser SuS in China unterscheidet sich somit nicht mehr grundlegend vom Schriftspracherwerb gehörloser Kinder, die eine Alphabetschrift erlernen. Diesen Aspekt greifen u. a. Cheung et al. (2013) in einer Studie zu Lesestrategien gehörloser und schwerhöriger SuS in China auf. Sie betonen, dass Probleme im Bereich Lesen nicht nur im Zusammenhang mit Alphabetschriften, sondern auch bei Lernenden nicht-alphabetischer Schriften wie dem chinesischen Schriftsystem auftreten (vgl. ebd., S. 312). Auch bei dieser Studie von Cheung et al. (2013) liegt das Hauptaugenmerk auf dem lautlichen Aspekt und dessen Wichtigkeit in der Leseförderung, wie etwa die Förderung der „auditory discrimination ability“, um die phonologische Bewusstheit bei

personen eine zentrale Rolle im (Schrift-)Spracherwerb gehörloser SuS zugesprochen. So sind insbesondere die Lehrpersonen überzeugt, dass CSL einen positiven Einfluss auf die Literalität gehörloser SuS habe (vgl. ebd.). Überdies verweist Yang (ebd., S. 304) auf erste Studien, die alternative Zugänge zur Schrift aufgreifen. Obwohl die Praktiken in den Klassenzimmern vorwiegend oral ausgerichtet sind und den Zugang zur Schrift über die gesprochene Sprache suchen, verwendet eine Mehrheit der Gehörlosen eine andere Strategie: Anstatt über die Phoneme des gesprochenen Chinesischen zu gehen, wählen sie eine „visual dominant encoding strategy“, wie Gaines und Piao (1985) beschreiben. Tatsächlich scheinen hörende SuS eine andere Decodierungsstrategie zu wählen als gehörlose. Das zeigen auch neuere Studien wie die empirische Untersuchung von Zhao und Wu (2021): Der Untersuchung liegt die Annahme zugrunde, dass der visuellen Verarbeitung im Unterricht für Gehörlose eine höhere Bedeutung zukommt als in der Beschulung hörender Kinder. Diese Vermutung konnte in der Studie bestätigt werden, woraus abgeleitet wird:

The findings inform us that it may be valuable to design intervention programs to train visual-graphic and visual-orthographic processing skills for Chinese deaf children. In practical teaching, many Chinese reading teachers often focus on the learning of the whole characters. Instructing deaf children to discover the rules of Chinese character configuration visually may be considered to prevent deaf individuals' reading failure. (ebd., S. 8)

Die hier beobachtbare Verschiebung von phonologischem Training mit Pinyin zu einem direkteren, visuellen Zugang zu Sprache über die chinesischen Schriftzeichen könnte somit auch für chinesische SuS einen alternativen Zugang zur Schrift und damit zur chinesischen Lautsprache darstellen. Letztere bleibt jedoch zentral in der Beschulung chinesischer gehörloser Kinder und auch der Einsatz der Gebärdensprache steht in erster Linie im Dienste des Lautspracherwerbs (vgl. u. a. Jones 2013; Yang 2008).

Die eingangs formulierte Vermutung, dass der Erwerb einer morphosyllabischen Schrift gehörlosen SuS leichter fallen könnte als der Erwerb einer lautbasierten Alphabetschrift, konnte nicht bestätigt werden. Ein erfolgreicher Schriftspracherwerb scheint weniger vom jeweiligen Schriftsystem abhängig zu sein als von den didaktischen Überzeugungen und Methoden in der Beschulung gehörloser Lernender. Als Beispiele wurden die Unterrichtspraktiken in Taiwan und China vorgestellt. Beide Länder stellen die Vermittlung der Lautsprache in den Vordergrund und die Methoden sind entsprechend oral-aural ausgerichtet. In beiden Schulsystemen steht der Erwerb der chinesischen Sprache (geschrieben und gesprochen) im Zentrum, wobei der Zugang über eine visuelle Darstellung von Lauten und über Sprechtraining erfolgt. Dementsprechend ist auch die Tonalität des gesprochenen Chinesischen für gehörlose Lernende Pflicht und wird ihnen mit manuellen Hilfsmitteln nähergebracht.

Ergänzend kommt in Taiwan TSL und in China CSL vereinzelt zum Einsatz. In beiden Ländern geschieht dies im Rahmen von unterstützender Kommunikation mit dem Ziel, die Strukturen der chinesischen Lautsprache für die gehörlosen SuS zugänglicher zu machen – Gebärdensprachunterricht in TSL oder CSL ist in den Curricula jedoch (noch) nicht vorgesehen.

Ein bimodal bilingualer Ansatz kam an einzelnen Schulen versuchsweise zum Einsatz. Dabei wurden die gehörlosen Kinder im Kindergarten und in der Primarschule in bilingualen Klassen sowohl von hörenden als auch von gehörlosen Lehrpersonen unterrichtet (vgl. Yang 2008, S. 306 ff.). Die meisten Schulen jedoch setzen weiterhin auf einen oral-auralen Zugang zu Sprache, da die Mehrheit der hörenden Lehrpersonen den Erfolg eines bimodalen Ansatzes anzweifeln, wie Yang (ebd., S. 308) beschreibt: „they continue to doubt whether the use of CSL benefits deaf student’s learning of spoken/written Chinese and their general academic knowledge, despite the evidence gathered in recent research on these issues.“

4 Methodik

Im Zentrum der Korpusanalyse steht die qualitative Beschreibung sprachlicher Merkmale in Texten gehörloser Signer. Die sprachlichen Merkmale in den schriftlichen Texten werden zum einen vor dem Hintergrund des gebärdensprachlichen Systems (DSGS) und zum anderen im Hinblick auf Zweitspracherwerbsprozesse ausgewertet. Die der Analyse zugrunde liegenden schriftlichen und gebärdensprachlichen Daten wurden in Zusammenarbeit mit drei Deutschschweizer Bildungsinstitutionen erhoben, die nachfolgend näher beschrieben werden. Die Erhebung erfolgte in drei aufeinander aufbauenden Kohorten über einen freien Schreibauftrag, der sowohl auf geschriebene Texte (Deutsch) als auch auf gebärdete Videotexte (DSGS) abzielte. Auf die an der Datenerhebung beteiligten Schulen wird im Folgenden näher eingegangen, wobei die institutionellen Rahmenbedingungen und die Zusammensetzung der Kohorten im Detail beschrieben werden. Das methodische Vorgehen, Herausforderungen bei der Datenakquise sowie die bei der Erhebung und zur Analyse eingesetzten Softwares werden anschliessend ausgeführt.

4.1 Auswahl der beteiligten Schulen und Kohorten

An der Untersuchung beteiligten sich drei Schulen aus der Deutschschweiz, die auf die Ausbildung gehörloser und hörbeeinträchtigter Lernender spezialisiert sind: Zwei der Schulen decken die letzten zwei Stufen der Grundbildung in der Schweiz ab (Sekundarstufe I und II), die dritte Institution richtet sich an gehörlose Erwachsene. Die Schulen bauen in der zeitlichen Abfolge aufeinander auf: Die Lernenden schliessen an der SEK3 ihre obligatorische Schulzeit ab und wechseln im Rahmen ihrer Berufsbildung an die einzige Berufsfachschule für Lernende mit einer Hör- und Kommunikationsbehinderung in der deutschsprachigen Schweiz, die BSFH (Sekundarstufe II). Die beiden Schulen liegen nur wenige Gehminuten in Zürich Oerlikon voneinander entfernt und stehen in engem Kontakt. So unterrichten Lehrpersonen (v. a. die gehörlosen Klassenassistenten) häufig in Teilpensen an beiden Schulen. Als dritte Bildungseinrichtung beteiligte sich DIMA an der Erhebung, eine Sprachschule für Erwachsene. Sie befindet sich ebenfalls in Zürich Oerlikon und bietet eine weiterführende Ausbildung in Deutsch und DSGS für fremdsprachige Erwachsene mit Hörbeeinträchtigung sowie Schreibberatungen an.

Im Vorfeld der Datenanalyse wurde an allen drei Schulen hospitiert, um einen Überblick über die Schulkultur, die eingesetzten Materialien, den Status der Schrift im Unterricht und den Bildungsstand der Lernenden sowie die Klassenzusammensetzungen gewinnen zu können. Die Ergebnisse der Hospitationen fliessen in die nach-

folgenden Überblicksdarstellungen der Schulen ein und werden mit dem jeweiligen Leitbild in Verbindung gesetzt.

4.1.1 Oberstufe für Gehörlose und Schwerhörige

Institutionelle Rahmenbedingungen – Die SEK3 ist als anerkannte Sonderschule in ein Oberstufenschulhaus der Stadt Zürich integriert. Das Schulkonzept basiert auf teilintegrativen und bilingualen Modellen: So hat die Schule im Jahr 2017 erfolgreich ein „Bilinguales Konzept für die Arbeit an der bilingualen Oberstufe der Sek 3“ verabschiedet (vgl. Bachmann 2017). Zu diesem Konzept gehört neben zusätzlichem Unterricht in DSGS durch eine gehörlose Lehrperson auch der Grundsatz, dass die Gebärdensprache als Schulsprache gelebt wird und von den hörenden SuS auf freiwilliger Basis gelernt werden kann. Die Bilingualität geht im Schulhaus über den Fachunterricht hinaus und wird als Schulkultur gepflegt: Dadurch, dass die SEK3 in eine Regelschule integriert ist, in welcher auch hörende Kinder mit zwei- oder mehrsprachigem Hintergrund unterrichtet werden, ist die Gebärdensprache eine von vielen Sprachen in einem multilingualen Schulalltag. Die konkrete Umsetzung des bimodal bilingualen Schulkonzeptes erfolgt durch Team-Teaching, wobei „die gebärdensprachkompetente Lehrkraft [...] für die korrekte Gebärdensprache [und] die lautsprachkompetente Lehrkraft für die korrekte Lautsprache in Schrift und Aussprache verantwortlich [ist]“ (ebd., S. 11). DSGS wird im Rahmen eines eigenständigen Schulfachs gezielt gefördert. Ergänzt wird das Fach Deutsch ausserdem durch kontrastiven Sprachunterricht, in welchem „die Strukturen und Regeln der geschriebenen, gesprochenen bzw. gebärdeten Sprache einander gegenübergestellt und für den Lernprozess fruchtbar gemacht [werden]“ (ebd., S. 13).

Im Gebärdensprachunterricht werden die Lernenden stufenübergreifend⁵⁵ in Kleingruppen unterrichtet, wobei die Klassengrösse auf sieben Lernende beschränkt bleibt. In den hospitierten Unterrichtssequenzen wurde im DSGS-Unterricht vor allem mit Videos gearbeitet, der Schrift kam eine sekundäre Rolle als Hilfsmittel zur Ergebnissicherung oder zur Fixierung von Informationen zu. So wurde die Struktur eines gebärdeten Satzes in DSGS mit Glossen notiert oder die Lernziele und Planungsschritte an der Wandtafel schriftlich festgehalten, sodass diese den Lernenden auch während der Lektion präsent blieben. Während in der fortgeschrittenen

55 Bei der hospitierten Gruppe handelte es sich um Lernende der 1. und 2. Sekundarstufe, die gemeinsam ein Projekt in DSGS bearbeiteten. Dabei wurden sog. Monitorfilme erstellt, auf denen die gehörlosen für die hörenden Jugendlichen Wortschatzgebärden produzierten, welche anschliessend auf den Monitoren im Eingangsbereich des Schulhauses zu sehen waren.

Gruppe der Schwerpunkt auf die eigene Produktion gebärdeter Äusserungen gelegt wurde, stand für die leistungsschwächeren SuS die Rezeption gebärdensprachlicher Strukturen im Vordergrund. Diese rezeptiven Fähigkeiten wurden u. a. durch die Zuordnung von Piktogrammen und entsprechenden Videosequenzen in DSGS geübt.

Zusätzlich zum Gebärdensprachunterricht wird an der SEK3 ein stufen- und fächerübergreifend ausgerichtetes Lernatelier angeboten, welches sich an den spezifischen Bedürfnissen der gehörlosen Lernenden orientiert und ebenfalls im Team-Teaching geführt wird. In der besuchten Lektion wurde die verantwortliche Deutschlehrerin (selber schwerhörig und GS-kompetent) von der gehörlosen DSGS-Lehrperson unterstützt. Im Rahmen des Lernateliers können bspw. Vorträge vorbereitet oder mathematische Probleme in DSGS besprochen werden. Die GS-kompetenten Lehrpersonen bieten hier eine auf die individuellen Bedürfnisse ausgerichtete Unterstützung, DSGS wird sowohl für Erklärungen, im Klassengespräch, im Lehrer-Schüler-Dialog oder auch für die Interaktion unter den Lernenden eingesetzt.

Während der Schrift im Rahmen des Lernateliers und des Gebärdensprachunterrichts eine sekundäre Funktion zukommt, ist sie für den ebenfalls bilingualen Deutschunterricht zentral und wird den gehörlosen SuS in erster Linie über die Gebärdensprache zugänglich gemacht. Eine mögliche Form eines solchen Zugangs zur Schrift ist das ‚bilinguale Lesen‘. Bei der bilingualen Lektüre lesen die Lernenden einen deutschen Text und fassen ihn in DSGS zusammen.⁵⁶ Dieser Zugang wird gemäss der verantwortlichen Deutschlehrperson von den Lernenden besonders geschätzt und als sehr motivierend empfunden. Wenn zusätzlich Bilder zur Unterstützung des Textverständnisses verfügbar seien, erleichterten auch diese das Verständnis, ansonsten sei der Inhalt für die gehörlosen SuS oft nur schwer zugänglich.

Während die Gebärdensprache in Form einer reflektierenden Zusammenfassung für die tiefere und verständnisorientierte Verarbeitung des Gelesenen eingesetzt wird, kommt der Schrift in der Überprüfung des Leseverständnisses eine wichtige Funktion zu. Im Gespräch gab die verantwortliche Lehrperson an, dass sie bei der Bewertung nicht oder nur wenig auf sprachsystematische Aspekte achte, sondern sich vorwiegend auf die korrekte Wiedergabe des Inhalts konzentriere. Auf freiwilliger Basis lesen die SuS nur wenig, ausser der Leseauftrag wird als Hausaufgabe aufgegeben. Der individuelle Lernprozess wird von den SuS stichwortartig in einem Tagebuch festgehalten, welches einmal pro Woche von

⁵⁶ In der hospitierten Lektion wurde „Tschick“ von Wolfgang Herrndorf (2010) gelesen. Im Unterricht wurde eine Version in einfacher Sprache verwendet.

der Lehrperson eingezogen und überprüft wird. Auch hier ist die Schrift v. a. ein Kontrollmedium zur Sicherung von Ergebnissen.

Zusammensetzung der Kohorte I – Die an der Datenerhebung beteiligte Schulklasse der SEK3 (Kohorte I) ist sehr heterogen. Die Sekundarstufe I ist für die SuS der letzte Zyklus⁵⁷ ihrer obligatorischen Volksschulzeit und bereitet sie auf den Einstieg ins Berufsleben vor. Die Tabelle 1 bietet einen Überblick über die beteiligten SuS und ihre individuellen Voraussetzungen, die über die Metadatenerhebung ermittelt wurden (für eine detaillierte Beschreibung der verwendeten Items sowie für eine Begründung der gewählten Kategorien vgl. die Ausführungen zur Metadatenerhebung in Kapitel 4.2.2).

Tabelle 1: Zusammensetzung der Kohorte I (SEK 3).

Lernende	A. M. (m)	C. B. (w)	M. C. (m)	O. I. (m)	R. B. (m)	S. C. (w)	Y. O. (m)
Alter (Jahre)	14	12	15	14	14	14	14
audiolog. Hörstatus (seit)	gehörlos (Geburt)	gehörlos (Geburt)	gehörlos (Geburt)	gehörlos (Geburt)	gehörlos (Geburt)	schwerhörig (Geburt)	gehörlos (seit 2. Aj ⁵⁸)
kultureller Hörstatus	gehörlos	schwerhörig	gehörlos	gehörlos	gehörlos	schwerhörig	gehörlos
L1	DSGS	Deutsch / DSGS	DSGS	DSGS	DSGS	Deutsch	Ukrainisch / USL ⁵⁹
Alltags-sprache	DSGS	DSGS	DSGS	DSGS	DSGS	DSGS	DSGS
DSGS seit	Geburt	Geburt	3. Aj	5. Aj	Geburt	3. Aj	13. Aj
DSGS Unterricht	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja
weitere GS	nein	ASL, DGS	ASL	DGS	nein	ASL	USL

⁵⁷ Der für alle Schweizer Volksschulen verbindliche Lehrplan 21 unterscheidet drei Zyklen: Zyklus 1 umfasst die Grundstufe bis und mit der zweiten Primarschulklasse. Zyklus 2 schliesst daran an und endet mit der 6. Primarschulklasse (3.-6. Klasse). Zyklus 3 ist gleichbedeutend mit der Sekundarstufe I (1.-3. Sekundarklasse). Sollten die SuS nach der dritten Sekundarklasse keine Anschlusslösung (Lehrstelle) finden, besteht die Möglichkeit, ein 10. Schuljahr zu absolvieren.

⁵⁸ Aj = Altersjahr.

⁵⁹ Ukrainian Sign Language.

Der Schüler Y. O. wohnt erst seit einem Jahr in der Deutschschweiz, was das Alter in der Kategorie ‚DSGS seit.‘ erklärt. Y. O. kann allerdings auf fundierte Grundkenntnisse in Ukrainischer Gebärdensprache (USL) zurückgreifen, was seinen ausserordentlich schnellen Lernprozess in DSGS erklärt (gemäss Einschätzung der DSGS-Fachperson). Unabhängig von ihrem Hörstatus und ihrer Erstsprache beantworteten alle sieben SuS die Frage nach der Sprache, in welcher sie am liebsten kommunizieren (vgl. Tabelle 1 ‚Alltagssprache‘), mit DSGS. Die Altersunterschiede (insbesondere die Lücke zwischen 12 und 14/15 Jahren) sind dadurch zu erklären, dass es sich hier um eine stufenübergreifende Klassenzusammensetzung handelt und die 12-jährige Schülerin zum Zeitpunkt der Datenerhebung gerade in die Oberstufe übergetreten war. S. C. ist im Unterschied zu den übrigen SuS stark lautsprachlich geprägt und verwendet DSGS hauptsächlich unterstützend, die Syntax ihrer gebärdensprachlichen Äusserungen ist daher ebenfalls an der deutschen Lautsprache orientiert. Da das primäre Ziel der Untersuchung eine möglichst realistische Abbildung einer regulären Klassenzusammensetzung an Schweizer Gehörlosenschulen ist, wurden auch die Texte der zwei stärker lautsprachlich geprägten SuS, die als kulturellen Hörstatus ‚schwerhörig‘ angegeben haben, in das Korpus aufgenommen. Bei der Analyse der sprachlichen Phänomene wird diesem Umstand Rechnung getragen und die Texte vor dem sprachlichen Hintergrund der SuS reflektiert.

4.1.2 Berufsfachschule für Lernende mit Hör- und Kommunikationsbehinderung

Institutionelle Rahmenbedingungen – Die Berufsschule für Lernende mit Hör- und Kommunikationsbehinderung BSFH ist die einzige interkantonale Schweizer Berufsfachschule, an der gehörlose und schwerhörige Jugendliche aus der gesamten deutschsprachigen Schweiz unterrichtet werden. Hier können verschiedene Berufsgruppen und Abschlüsse begleitet und vorbereitet werden: Vom Eidgenössischen Berufsattest (EBA) bis hin zur Berufsmaturität (BM). Der Unterricht wird in Form von Einzelunterricht oder in Kleingruppen ausschliesslich von hörenden Fachlehrpersonen geführt. Die Gebärdensprachkompetenzen der hörenden Lehrpersonen sind unterschiedlich und reichen von Basiskompetenzen bis hin zur abgeschlossenen Ausbildung als Gebärdensprachdolmetschende. Wenn die Gebärdensprachkompetenzen der hörenden Fachlehrperson für eine gebärdensprachliche Kommunikation nicht ausreichen, wird die Lehrperson zusätzlich von einer gehörlosen Kommunikationsassistentin unterstützt. Diese ist v. a. für die Überwindung sprachlicher Hürden bei der Vermittlung von Lerninhalten zuständig, selber unterrichtet sie jedoch nicht. Der Aufgabenbereich ist dabei nicht vergleichbar mit einer (neutralen) Verdolmetschung, sondern vorwiegend auf die Klärung von Inhalten ausgerichtet. Die Assis-

tenzpersonen verfügen deshalb mehrheitlich über eine didaktische Ausbildung (entweder auf Tertiärstufe als Gebärdensprachlehrperson oder auf der Sekundarstufe I).

Ursprünglich richtete sich das Angebot der Berufsfachschule v. a. auf die Bedürfnisse von Lernenden mit einer Hörbeeinträchtigung. Mittlerweile ist die BSFH ebenso für Lernende im Autismus-Spektrum, mit einer Sehbeeinträchtigung, Dyslexie und „anderen Handicaps“ zugänglich (BSFH 2019). Als Voraussetzung für eine Aufnahme an der BSFH müssen die Lernenden einen gültigen Lehrvertrag sowie eine Kostengutsprache der Schweizer Invalidenversicherung (IV) vorweisen können. Die Klassenzusammensetzungen der Berufsschule sind nicht zuletzt aufgrund dieser Öffnungen teilweise sehr heterogen. Für die Datenerhebung war deshalb zentral, dass die an der Untersuchung teilnehmenden SuS in ihrem Alltag DSGS verwenden und diese nach Einschätzung der gehörlosen Fachperson gut beherrschen.

Zusammensetzung der Kohorte II – Die Kohorte der BSFH setzt sich nicht aus einem einzelnen Klassenverband zusammen, sondern umfasst sowohl verschiedene Stufen als auch verschiedene Ausbildungslehrgänge. Dadurch wird eine realistische Abbildung der Streuung an Schweizer Gehörlosenschulen möglich, wobei weder über- noch unterdurchschnittliche Leistungen fokussiert werden sollen. Der Datensatz umfasst Texte von acht SuS von der Stufe EBA (eidgenössisches Berufsattest, 2-jährige Ausbildung) bis zur Berufsmaturität (BM). Die jeweilige Stufe ist in der Tabelle 2 in der zusätzlichen Spalte ‚Abschluss‘ angegeben und bezieht sich auf den zu erwerbenden Abschluss nach der regulären Ausbildungszeit.

Tabelle 2: Zusammensetzung der Kohorte II (BSFH).

Lernende	Y. S. (m)	D. H. (m)	D. J. (m)	P. W. (m)	D. N. (w)	J. B. (m)	K. J. (w)	P. M. (m)
Alter (Jahre)	18	17	18	17	18	26	20	18
audiolog. Hörstatus (seit)	schwerhörig (Geburt)	schwerhörig (Geburt)	gehörlos (Geburt)	gehörlos (Geburt)	gehörlos (7. AJ)	gehörlos (Geburt)	gehörlos (Geburt)	gehörlos (Geburt)
kultureller Hörstatus	schwerhörig	schwerhörig	gehörlos	gehörlos	gehörlos	gehörlos	gehörlos	gehörlos
L1	Deutsch / Italienisch	DSGS / Deutsch	DSGS	DGS	Tamil	DSGS / Deutsch	Deutsch	DSGS
Alltagssprache	Deutsch	DSGS	DSGS / Deutsch	DSGS	DSGS	DSGS	DSGS	DSGS
DSGS seit	15. AJ	Geburt	5. AJ	9. AJ	15. AJ	2. AJ	7. AJ	Geburt (CODA)

Tabelle 2 (fortgesetzt)

Lernende	Y. S. (m)	D. H. (m)	D. J. (m)	P. W. (m)	D. N. (w)	J. B. (m)	K. J. (w)	P. M. (m)
DSGS	ja	ja	nein	ja	nein	ja	ja	ja
Unterricht								
weitere GS	nein	nein	nein	DGS, ISL ⁶⁰	ISL	ASL, ISL	DGS, ASL	DGS, ASL
Abschluss	EBA (Logistik)	EBA (Logistik)	EBA (Logistik)	EBA (Logistik)	EBA (Pflege)	BM II ⁶¹ (Technik)	BM I (KV)	BM I (Technik)

Auf EBA-Stufe hat sich als eine der wenigen Klassenverbände eine Gruppe von vier Lernenden der Fachrichtung Logistik zur Teilnahme bereiterklärt. Die Schüler befanden sich zum Zeitpunkt der Erhebung im zweiten und damit letzten Lehrjahr ihrer Ausbildung. Ebenfalls auf EBA-Stufe hat eine Lernende aus dem Bereich Pflege teilgenommen sowie drei Lernende auf BM-Stufe aus den Bereichen KV⁶² und Konstrukteur.

Der Altersunterschied von J. B. zu den übrigen SuS erklärt sich dadurch, dass sich J. B. für die Berufsmaturität nach dem Modell BM II entschieden hat. Diese wird im Gegensatz zum Modell BM I (vgl. K. J. und P. M.) im Anschluss an eine abgeschlossene Berufslehre mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ) begonnen und kann sowohl vollschulisch als auch berufsbegleitend absolviert werden.

Die Schülerin D. N. wird ebenfalls in die Übersichtsdarstellung in der Tabelle 2 integriert, ihre Texte müssen jedoch unter besonderer Berücksichtigung ihrer Sprachbiographie (mit einem späten L2-Erwerb der DSGS und Tamil als Erstsprache) ausgewertet werden. D. N. ist erst im Alter von 7 Jahren ertaubt, weshalb von einem vollständigen L1-Erwerb in ihrer Erstsprache Tamil ausgegangen werden kann. Sie hat die ersten 9 Lebensjahre in Sri Lanka verbracht, bevor ihre Familie in die Deutschschweiz migriert ist. DSGS hat D. N. relativ spät als L2/M2 im Alter von 15 Jahren erworben, dies allerdings ungesteuert (d. h. sie hat keinen strukturierten Unterricht in DSGS erhalten). Sollten sich entsprechende Auffälligkeiten in ihren Texten zeigen, so müssen diese unter Berücksichtigung ihrer Sprachbiographie analysiert werden. Ein Einfluss von DSGS ist unter diesen Umständen wenig wahrscheinlich, in diesem Falle sind sprachliche Auffälligkeiten

⁶⁰ International Sign Language.

⁶¹ Die BM II wird im Gegensatz zur BM I nicht parallel zur Berufslehre absolviert, sondern im Anschluss daran entweder berufsbegleitend (wie bei J. B.) oder vollschulisch.

⁶² Kaufmännische Berufe (KV = Kaufmännischer Verein).

zu erwarten, wie sie für den Zweitspracherwerb der deutschen Lautsprache als typisch beschrieben werden.

4.1.3 Schule für Bildung, Kommunikation und Integration für Gehörlose und Schwerhörige

Institutionelle Rahmenbedingungen – Die Sprachschule DIMA ist eine nicht-staatliche Institution für die Bildung erwachsener Gehörloser und wird vom „Verein für Sprache und Integration“ getragen. Die Angebote reichen von Alphabetisierungskursen zu Schreibberatungen und werden von gehörlosen GS-Lehrpersonen sowie hörenden Gebärdensprachdolmetschenden unterrichtet. Die Zielgruppe der Angebote sind zum einen Schweizer Gehörlose, die bspw. Unterstützung beim Schreibprozess in Anspruch nehmen möchten und sich dafür an die Schreibberatung wenden. Zum anderen besuchen Gehörlose mit Migrations- oder Fluchthintergrund die Sprachschule mit dem Ziel, DSGS und die deutsche Lautsprache zu erlernen. Die Leiterin der Sprachschule war zum Erhebungszeitpunkt eine *deaf CODA*⁶³ mit langjähriger Unterrichtserfahrung sowie Erfahrung in Projekten für die Gebärdensprachforschung. Sie unterstützte das Projekt insbesondere als Beraterin für gehörlosengerechte Forschung, z. B. in der Entwicklung des Metadatenfragebogens, und trug so wesentlich zur Akzeptanz der Ergebnisse in der Deutschschweizer Gehörlosengemeinschaft bei.

Die Zusammenarbeit mit DIMA unterscheidet sich in gewissen Aspekten von der Arbeit mit der Sekundar- und der Berufsfachschule. Gerade im Hinblick auf den Unterricht von gehörlosen Personen mit Migrationshintergrund war das Interesse der Schulleitung an didaktischen Implikationen für den Zweitspracherwerb Gehörloser gross. An der Sprachschule werden auch eigene Projekte zur Materialentwicklung konzipiert und in der Praxis umgesetzt, z. B. ein Projekt zum Einsatz von ‚Einfacher Gebärdensprache‘ im Unterricht mit gehörlosen Geflüchteten. Insbesondere in Bezug auf den Schriftzweitspracherwerb zeigte die Schulleitung bereits während der Projektlaufzeit grosses Interesse an den Untersuchungsergebnissen, was zu einer engen Zusammenarbeit bereits vor Abschluss der Studie führte. Die Zwischenergebnisse wurden in internen Veranstaltungen den involvierten Lehrpersonen auf DSGS zugänglich gemacht.⁶⁴ Diese vorgängigen Zwischenberichte erwiesen sich auch für die Analyse als besonders wertvoll: So konnten die von den gehörlosen Lehrpersonen

⁶³ (Erwachsene) gehörlose Person gehörloser Eltern mit Erstsprache DSGS.

⁶⁴ Aufgrund der vom Bundesrat beschlossenen Massnahmen zur Bekämpfung der Coronapandemie 2020/21 fanden diese Disseminationen online über Videodienste (hier: Zoom) statt.

eingebrachten Anregungen und Erfahrungen in die weitere Auswertung der Texte einfließen.

Zusammensetzung der Kohorte III – Im Gegensatz zu den SuS der Kohorten I und II setzt sich die Kohorte III nicht aus Lernenden, sondern aus sechs gehörlosen DSGS-Lehrpersonen zusammen. Ausschlaggebend für diese Entscheidung waren methodische Überlegungen: Die Lernenden der Sprachschule sind primär erwachsene Gehörlose mit Migrations- oder Fluchthintergrund. Eine Rückführung der sprachlichen Phänomene auf das System der Gebärdensprache ist unter diesen Voraussetzungen schwierig. Darüber hinaus wären für die Interpretation der schriftlichen wie auch der gebärdeten Daten fundierte Kenntnisse nicht-europäischer Gebärdensprachen notwendig. Aus diesen Gründen wurde in Absprache mit der Schulleitung entschieden, den Kreis auf die gehörlosen DSGS-Lehrpersonen zu beschränken. Sämtliche Teilnehmende dieser Kohorte zeichnen sich durch eine hohe Gebärdensprachkompetenz aus und haben die Ausbildung zur Fachperson Gebärdensprache (FAGS) entweder bereits absolviert oder befanden sich zum Zeitpunkt der Erhebung noch in Ausbildung. Während insbesondere bei der Kohorte I die DSGS-Kenntnisse der SuS teilweise noch nicht gefestigt sind, kann dies als Grundvoraussetzung bei sämtlichen Teilnehmenden der DIMA-Kohorte angenommen werden.

Tabelle 3: Zusammensetzung der Kohorte III (DIMA).

Teilnehmende	C. N. (w)	C. Z. (w)	J. C. (w)	J. L. (m)	L. M. (w)	S. B. (m)
Alter (Jahre)	43	44	28	30	25	32
audiolog. Hörstatus (seit)	gehörlos (Geburt)	gehörlos (Geburt)	gehörlos (Geburt)	gehörlos (Geburt)	gehörlos (Geburt)	resthörig (2. A)
kultureller Hörstatus	gehörlos	gehörlos	gehörlos	gehörlos	gehörlos	gehörlos
L1	DSGS (CODA)	Deutsch	DSGS	LSE ⁶⁵	DSGS	Deutsch
Alltags-sprache	DSGS	DSGS / DGS	DSGS	DSGS	DSGS	DSGS

65 Spanische Gebärdensprache (Lengua de Signos Española).

Tabelle 3 (fortgesetzt)

Teilnehmende	C. N. (w)	C. Z. (w)	J. C. (w)	J. L. (m)	L. M. (w)	S. B. (m)
DGS seit	Geburt	33. AJ (vorher DGS)	Geburt	29. AJ (vorher LSE)	Geburt	7. AJ
weitere GS	DGS, LSF ⁶⁶ , ASL	DGS	LGP ⁶⁷	LSE, LSF, ASL	DGS	ISL
Abschlüsse	Berufslehre, Maturität	Berufslehre, Abitur	Berufslehre, FAGS ⁶⁸	Berufslehre, BM, FAGS	Berufslehre, FAGS	Berufslehre, FAGS

4.2 Methodisches Vorgehen: Dokumentation

Als datenbasierte Untersuchung an der Schnittstelle von Schreibforschung und Gebärdensprachlinguistik stellten sich sowohl bei der Erhebung als auch bei der Auswertung der Daten (modalitäts-)spezifische Herausforderungen, die zum einen auf die Zielgruppe(n) und zum anderen auf die zur Verfügung stehenden Ressourcen zurückzuführen sind. Im Folgenden soll auf ebendiese methodischen Herausforderungen eingegangen und die gewählten Lösungsansätze sowie mögliche Alternativen vor dem Hintergrund gebärdensprachspezifischer Literatur zur Forschungsmethodik diskutiert werden. In einem ersten Schritt wird die Datenerhebung in Zusammenarbeit mit der Gehörlosengemeinschaft fokussiert und die damit verbundenen Besonderheiten und Lösungsstrategien beschrieben. Im Fokus steht dabei das Vorgehen bei der Rekrutierung der Teilnehmenden, die Konstruktion geeigneter Fragebogen inkl. geeigneter Items und Schreibaufgaben sowie der Umgang mit der sprachlichen Variation. In einem zweiten Schritt werden die bei der Auswertung eingesetzten Analyse-Tools vorgestellt sowie die Kategorisierung der sprachlichen Daten beschrieben und begründet.

⁶⁶ Französische Gebärdensprache (Langue des Signes Française).

⁶⁷ Portugiesische Gebärdensprache (Lingua Gestual Portuguesa).

⁶⁸ Fachperson Gebärdensprache (Ausbildungslehrgang an der Hochschule für Heilpädagogik, HfH).

4.2.1 Rekrutierung und Kommunikation

Im Vorfeld der Untersuchung wurden die Schulleitungen der ausgewählten Schulstufen angefragt, ob sie eine Datenerhebung in der Institution begrüßen und unterstützen würden. Die Schulleitungen der SEK3 sowie der BSFH sind beide hörend, mit einem starken persönlichen Bezug zur Gehörlosengemeinschaft und zur DSGS. Die gehörlose Schulleiterin der Tertiärstufe (DIMA) ist neben ihrer Führungsaufgabe als Schulleiterin selber aktiv als Lehrperson im Sprachunterricht für gehörlose Erwachsene engagiert. Zudem hatte sie sich bereits im Vorfeld dieser Studie an gebärdensprachlinguistischen Untersuchungen beteiligt und war dadurch bereits vertraut mit linguistischen Forschungsmethoden.

Nach einem ersten Gespräch mit den jeweiligen Schulleitungen fanden der Austausch und die Organisation der Datenerhebungen hauptsächlich mit den involvierten Lehrpersonen sowie direkt mit den Lernenden statt. Erleichtert wurde dieses Vorgehen durch bereits bestehende persönliche Kontakte mit den im Bildungswesen tätigen gehörlosen Fachpersonen. Der Austausch mit den gehörlosen Lehrpersonen sowie mit den SuS fand in DSGS statt. Die direkte Kommunikation in DSGS hat gegenüber der schriftbasierten Kommunikation (z. B. über E-Mail) wesentliche Vorteile: Die persönlichen Treffen und der Austausch in DSGS schafften eine Vertrauensbasis und waren vor allem für die beteiligten Kinder und Jugendlichen wichtig, da diese ihre Unsicherheiten und Fragen direkt formulieren konnten. Die Anliegen und offenen Fragen wurden gemeinsam diskutiert und der Sinn und Zweck der Untersuchung erläutert. Die aus Datenschutzgründen notwendigen Dokumente (Einverständniserklärung und Datenschutzerklärung) wurden den Teilnehmenden nicht nur schriftlich ausgehändigt, sondern zusätzlich in DSGS vermittelt und bestehende Unklarheiten diskutiert. Die Teilnehmenden wurden zudem auf die Möglichkeit hingewiesen, ihr Einverständnis jederzeit widerrufen zu können. Im Folgenden wird das Vorgehen bei der Rekrutierung der Studienteilnehmenden näher erläutert. Die Reihenfolge richtet sich dabei nach Stufen und nicht nach dem Zeitpunkt der Datenerhebung.

SEK3 – Der erste Kontakt in der SEK3 erfolgte über den Schulleiter, der das bilinguale Konzept der Schule maßgeblich mitgestaltet hat (vgl. Bachmann 2017). Der direkte Kontakt zu den Lehrpersonen wurde über mehrere Hospitationen aufgebaut, wobei auch hier bereits bestehende persönliche Kontakte zum Lehrerkollegium die Erhebung positiv beeinflussten. Die Hauptansprechperson, eine gehörlose Lehrperson für DSGS, kommt einem doppelten Leistungsauftrag nach und unterrichtet sowohl an der SEK3 als auch an der BSFH. Dieser Umstand erleichterte das Vorgehen dahingehend, als die erste Erhebung an der BSFH durchgeführt wurde und dadurch auf bereits gemachte Erfahrungswerte (wie dem geeigneten Format für den Datenaustausch) zurückgegriffen werden konnte.

Die Erhebung an der SEK3 wurde als letzte Erhebung durchgeführt, da die Corona-Pandemie und die damit einhergehende Schliessung der Schulen im Frühjahr 2020 einen direkten Kontakt zu dieser Zeit unmöglich machte. Auch in diesem Zusammenhang war es von Vorteil, dass die involvierte Lehrperson über das Vorgehen bei der Erhebung bereits informiert war und die Daten nach der Öffnung der Schulen im Sommer 2020 analog zum Vorgehen an der BSFH ohne weiteren Aufwand erhoben werden konnten. Durch mehrere Besuche und ein Gespräch mit der Schulleitung konnte der Kontakt zu den Lehrpersonen und zu den SuS bereits vor den Schulschliessungen etabliert werden, was auch die spätere Kommunikation auf Distanz vereinfachte.

BSFH – Die erste Datenerhebung wurde an der BSFH durchgeführt. Die Schulleitung informierte darüber, welche Lehrpersonen gehörlose Lernende unterrichten⁶⁹. Darauf wurde der persönliche Kontakt und die Datenerhebung direkt mit den jeweiligen (zumeist hörenden) Lehrpersonen abgesprochen. Während bei Datenerhebungen in regulären Volksschulen auf ganze Klassenverbände zurückgegriffen werden kann (z. B. indem Klassensätze von Schulaufsätzen für Analysezwecke gesammelt werden können), gestaltet sich die Situation in spezialisierten Bildungseinrichtungen für gehörlose Lernende komplexer. So sind Klassenverbände in der BSFH die Ausnahme: In der Regel werden die SuS einzeln unterrichtet, v. a. wenn sie sich für einen Lehrgang mit Berufsmaturität entschieden haben. Das ist in erster Linie auf den Umstand zurückzuführen, dass die Anzahl gehörloser Lernender um ein Vielfaches kleiner ist als die Anzahl hörender SuS, die sich für eine Berufslehre entscheiden. Dadurch ist auch die Wahrscheinlichkeit, dass sich mehrere gehörlose Lernende aus dem gleichen Jahrgang für dieselbe Berufslehre und Stufe (EBA, EFZ oder BM) entscheiden, eher klein (auch wenn Lernende aus verschiedenen Kantonen ihre schulische Berufsbildung an der BSFH absolvieren).

Bei der Datenerhebung wurde darauf geachtet, Lernende aus unterschiedlichen Stufen und Berufsfeldern zu rekrutieren, um eine möglichst realistische und diversifizierte Abbildung über die unterschiedlichen Stufen zu ermöglichen. Der mehrsprachige Hintergrund der SuS wurde über einen Fragebogen erfasst, war jedoch kein Ausschlusskriterium bei der Auswahl der Teilnehmenden. Eine Beschränkung auf Lernende mit L1 Deutsch wäre in Anbetracht der Multikulturalität an Schweizer Schulen weder realistisch noch repräsentativ und würde ein verzerrtes Bild der Situation gehörloser Lernender liefern.

⁶⁹ Die BSFH ist nicht nur auf gehörlose und schwerhörige Lernende ausgerichtet, sondern ebenso auf Lernende mit einer Kommunikationsbehinderung (z. B. im Autismus-Spektrum). Bei der Datenerhebung war deshalb eine klare Trennung beider Zielgruppen (Hörbehinderung versus Kommunikationsbehinderung) wichtig.

Dank der Unterstützung einer gehörlosen Kontaktperson, die einerseits als Kommunikationsassistentin an der BSFH und andererseits als Lehrperson an der SEK3 unterrichtet, gestaltete sich der direkte Zugang zu den Lernenden problemlos. Die Lernenden waren motiviert und interessiert an der Forschung zu ‚ihrer‘ Sprache und auch der persönliche Austausch in DSGS trug wesentlich zur hohen Akzeptanz bei. Der erste Austausch und die Anfrage für eine Teilnahme an der Untersuchung lief bei allen Teilnehmenden über die involvierte (hörende) Fachlehrperson. In einem zweiten Schritt fand ein persönliches Treffen im Beisein der Fachlehrperson sowie ggf. in Anwesenheit der zuständigen gehörlosen Kommunikationsassistentin statt. Bei den Treffen wurden die Teilnehmenden über das Ziel der Studie und ihren möglichen Beitrag informiert. Nach einem ersten Einverständnis erhielten die SuS Informationen über das weitere Vorgehen, dazu wurde ihnen eine Datenschutzerklärung (vgl. Anhang 9.3) sowie eine Einverständniserklärung (vgl. Anhang 9.4) ausgehändigt. Sämtliche Informationen standen den Lernenden in DSGS zur Verfügung und auch der Austausch über die Ziele sowie die Verwendung der Daten und die damit verbundenen Datenschutzmassnahmen waren in DSGS (dieses Vorgehen gilt für sämtliche Kohorten).

DIMA – Die Datenerhebung mit der dritten Kohorte erfolgte im Anschluss an die Erhebungen an der BSFH als zweite Erhebung. Auch hier gestaltete sich die Datenakquise durch den persönlichen Kontakt zur Schulleitung problemlos. Einige der teilnehmenden Lehrpersonen waren bereits an früheren Projekten zu Gebärdensprachforschung beteiligt und brachten dadurch sowohl ein grosses Interesse an der linguistischen Forschung als auch eine hohe Motivation zur Mitwirkung in diesem Projekt mit.

DIMA bietet neben Gebärdensprachkursen für fremdsprachige Erwachsene auch Schreibberatungen für Gehörlose an, weshalb eine linguistisch-motivierte Untersuchung zum Schreiben Gehörloser auch im Hinblick auf weitere (fach-)didaktische Überlegungen einen Mehrwert bietet. Aus diesem Grund wurden bereits die Zwischenergebnisse aus der Analyse in Form einer Weiterbildung für die Lehrpersonen präsentiert. Die Präsentation erfolgte in DSGS und wurde ohne Verdolmetschung durchgeführt. So entwickelte sich ein angeregter und zielgruppenorientierter Austausch, aus dem auch viele wertvolle Anregungen für die weitere Analyse hervorgingen. Im Fokus der Diskussion stand u. a. der konkrete Anwendungsbezug für die Unterrichtspraxis und ein besseres Verständnis für die Entwicklungsschritte im Schriftzweitspracherwerb. Der Austausch über die Zwischenergebnisse vor der Veröffentlichung bot wertvolle Einblicke in den bimodal-bilingualen Unterrichtsalltag und die damit verbundenen Herausforderungen aus der Perspektive der Lehrpersonen. So konnten Anregungen und Bedürfnisse dieser Zielgruppe aufgenommen und für die weitere Analysearbeit auch im Zusammenhang mit den Kohorten I und II berücksichtigt werden.

4.2.2 Erfassung von Metadaten: Fragebogen und Items

Die Rückführung sprachlicher Phänomene auf den bimodal bilingualen Hintergrund der Schreibenden bedarf einer detaillierten Erfassung von personenbezogenen Informationen. Dazu gehört die Dokumentation des sprachlichen Hintergrunds und in Bezug auf Gebärdensprachen die Kenntnis über das Spracherwerbsszenario: Im Gegensatz zu hörenden Kindern hat die Mehrheit der gehörlosen Kinder mit hörenden Eltern keinen unmittelbaren Zugang zu Sprache. Dadurch verläuft der Erstspracherwerb in den meisten Fällen atypisch und häufig mit zeitlicher Verzögerung (vgl. Brentari 2019b). Um diese Besonderheiten im bimodal-bilingualen Spracherwerb auch bei der Analyse berücksichtigen zu können, wurden von allen Teilnehmenden personenbezogene Metadaten erhoben. Die Items des dafür entwickelten Fragebogens zielen u. a. auf das individuelle Spracherwerbsszenario sowie auf die Schulbiographie. Im Folgenden werden die Konzeption und die Entwicklung des Fragebogens beschrieben sowie die Auswahl der Items begründet.

In Anlehnung an die lautsprachlich orientierte Bilingualismus-Forschung wird auch im Zusammenhang mit Gebärdensprachen zwischen L1 und L2 unterschieden. Gerade in Bezug auf den Spracherwerb gehörloser Kinder mit hörenden Eltern ist eine solche Kategorisierung allerdings schwierig: Aufgrund des zeitlich oft versetzten Zugangs zur gebärdeten Modalität entspricht der Erwerb der Gebärdensprache selten einem klassischen Erstspracherwerb, wie Brentari (2019b) beschreibt. Ein gehörloses, gebärdensprachlich kommunizierendes Kind aufgrund solcher Abweichungen vom klassischen Spracherwerbsszenario nicht als L1 zu bezeichnen, ist dennoch nicht gerechtfertigt, zumal dieser atypische Erstspracherwerb für die Mehrheit der gehörlosen Signer die Regel darstellt. Wichtig ist allerdings eine Kenntnis vom jeweiligen (Erst-)Spracherwerbsszenario, weshalb im Fragebogen entsprechende Items zum Spracherwerb integriert wurden (die konkreten Items werden in den nachfolgenden Ausführungen diskutiert). So können die individuellen Sprachbiographien rekonstruiert und bei der Analyse der Texte berücksichtigt werden.

Als Hauptkriterium zur Teilnahme an der Untersuchung galt die Vertrautheit mit Gebärdensprache(n) und die Nutzung von DSGS als Alltagssprache. Da für DSGS noch keine standardisierten und validierten Sprachstandstests existieren⁷⁰, wurde auf eine vorgängige Erfassung des Sprachniveaus bewusst verzichtet. Zwar

⁷⁰ Ein erster Schritt zu entsprechenden Tests wurde mit der Integration von gebärdensprachlichen Deskriptoren in den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) getan (vgl. Keller et al. 2018). Darauf aufbauend gilt es, entsprechende Tests zu entwickeln, die das Sprachniveau (A1 bis C2) analog zu den Assessments für Lautsprachen (z. B. Cambridge Prüfungen, TOEFL oder Goethe Prüfungen) abbilden können.

existieren auf Gebärdensprachen ausgerichtete Assessment-Instrumente sowohl für L2 (Lernstandserfassungen) als auch für L1 (Sprachentwicklung). Diese Testverfahren sind allerdings (noch) vorwiegend auf die Evaluation rezeptiver Fähigkeiten ausgerichtet (vgl. u. a. Haug 2012 zum DGS-Verständnistest). Sie erlauben weder eine ganzheitliche Sprachstandserfassung noch eine Einteilung in Niveaustufen, wie dies die Goethe-Prüfungen für die deutsche Lautsprache leisten.⁷¹ Um dennoch sicherzustellen, dass die Studienteilnehmenden gebärdensprachkompetent und all-fällige Rückschlüsse auf deren bimodalen Sprachhintergrund in der Analyse gerechtfertigt sind, wurde die Einschätzung einer gehörlosen Fachperson hinzugezogen. Diese begleitete die Jugendlichen auch im Unterricht und konnte somit die gebärdensprachlichen Kompetenzen der SuS als alters- und stufengerecht beurteilen. Eine subjektive Selbsteinschätzung der eigenen Sprachkompetenzen wurde überdies über einen online Fragebogen von allen Teilnehmenden eingeholt (vgl. die Ausführungen zu den Abbildungen 10 und 11).

Der eingesetzte Fragebogen wurde in Anlehnung an eine bereits existierende und geprüfte Metadaten-Erhebung der interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik in Zürich (HfH) entwickelt. Der Fragebogen der HfH wurde im Rahmen des Projekts „SMILE: Automatische Gebärdenspracherkennung für Gebärdensprachtests“ bereits erfolgreich eingesetzt und beinhaltete u. a. Fragen zur (subjektiven) Einschätzung der eigenen Sprachkompetenzen in den unterschiedlichen Modalitäten (vgl. Haug/Ebling 2019). Diese Items wurden für die hier dokumentierte Untersuchung angepasst und im Hinblick auf die Fragestellung stellenweise ergänzt.

Anschliessend konnten im Austausch mit einer gehörlosen Beraterin im Fragebogen enthaltene kulturelle und sprachliche Hürden ermittelt und im Sinne einer gehörlosenfreundlichen Forschungspraxis beseitigt werden (vgl. Orfanidou 2015). So wurden beispielsweise zuvor enthaltene Fragen nach einem Hörgerät oder einem Cochlea Implantat gänzlich aus dem Fragebogen gestrichen, da solche Informationen weder eine Aussage über den tatsächlichen Hörstatus noch über die Sprachkompetenz erlauben.

Der Fragebogen wurde über einen Link zur Plattform *www.umfrageonline.ch* zugänglich gemacht. Da die beteiligten Schulen mehrheitlich auf digitale Unterrichtsformen umgestiegen sind und diese von den SuS sehr geschätzt werden, wurde auf eine Paper-Pencil-Umfrage bewusst verzichtet. Als Frageformat wurden v. a. Multiple-Choice-Items mit teilweise erweiterten Antwortmöglichkeiten gewählt.

71 Die Goethe-Prüfungen oder ‚Goethe-Zertifikate‘ orientieren sich an den Niveaustufen des GER und erlauben eine Einteilung der Sprachkompetenzen von A1 (Anfänger) bis C2 (das höchste Niveau für L2). Die Prüfungen sind standardisiert und werden zentral organisiert.

Der erste Teil des Fragebogens fokussierte auf die Erhebung personenbezogener Daten wie Geburtsjahr und Geschlecht, Nationalität(en), Geburtsort oder Zuzugsdatum in die Deutschschweiz (vgl. Anhang 9.2 für den vollständigen Fragebogen). Mit Bezug auf die soziale Zugehörigkeit wurde in Anlehnung an die Metadatenerhebung des SMILE-Projekts zwischen dem audiologischen und dem kulturellen Hörstatus unterschieden (vgl. Abbildung 6 und Abbildung 7). So kann sich etwa eine audiologisch gesehen schwerhörige Person als gehörlos identifizieren und einen stärkeren Bezug zur Gebärdensprache haben, als eine gehörlose Person, die sich stärker mit der Lautsprache identifiziert. Obwohl bei einer Mehrheit der audiologischen und der kulturellen Hörstatus übereinstimmten, erwies sich diese Unterteilung v. a. bei Personen mit einer an Taubheit grenzenden Hörbeeinträchtigung als sinnvoll.

Audiologischer Hörstatus: Ich bin ... *

- gehörlos
- stark schwerhörig (kann nicht ohne Hilfsmittel telefonieren)
- leicht schwerhörig (kann ohne Hilfsmittel telefonieren)
- anderes:

Abbildung 6: Item zur Erfassung des audiologischen Hörstatus.

Zur Unterscheidung zwischen dem audiologischen Hörstatus ‚gehörlos‘ und ‚(stark/ leicht) schwerhörig‘ wurde in Anlehnung an die von der HfH entwickelten Items das Kriterium des Telefonierens gewählt: Ist Telefonieren noch möglich (mit oder ohne Hilfsmittel), ist der audiologische Hörstatus ‚schwerhörig‘. Kann die Person dagegen nicht lautsprachlich telefonieren und ist stattdessen auf Videotelefonie oder eine Verdolmetschung über Videotelefonie angewiesen, ist der audiologische Hörstatus ‚gehörlos‘. Bei der Frage nach dem kulturellen Hörstatus fiel eine solche Differenzierung weg, da die soziale Zugehörigkeit ein subjektives Empfinden und keine messbare Grösse darstellt (vgl. Abbildung 7).

Im Anschluss an die Items zur Erfassung von personenbezogenen Daten sowie von Informationen zum audiologischen und kulturellen Hörstatus folgte der Abschnitt mit der Überschrift ‚Meine Sprachen‘. Die darunter subsumierten Items zielen auf eine möglichst differenzierte Abbildung der individuellen Sprachbiographie der Teilnehmenden (vgl. Abbildungen 8 bis 11). Dafür wurde zwischen der Erstsprache (vgl. Abbildung 8) und den persönlichen Präferenzen in der Sprachverwendung

Kultureller Hörstatus: Ich fühle mich ... *

- gehörlos
- schwerhörig
- anderes:

Abbildung 7: Item zur Erfassung des kulturellen Hörstatus.

(vgl. Abbildung 9) unterschieden. Anschliessend folgten Items zur Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenzen in Gebärdensprache (vgl. Abbildung 10) und in der deutschen Lautsprache (vgl. Abbildung 11).

Die Sprache, die ich zuerst gelernt habe ... *

- DSGS
- Deutsch
- andere Sprache(n)

Abbildung 8: Item zur Ermittlung der Erstsprache.

Für die Erfassung der Erstsprache wurde die Formulierung *Die Sprache, die ich zuerst gelernt habe ...* in Anlehnung an den Metadaten-Fragebogen der HfH beibehalten, allerdings wurden die Antwortmöglichkeiten nach Rücksprache mit der gehörlosen Expertin leicht modifiziert. So wurden die Optionen „DSGS/LBG gemischt“ und „nur LBG“⁷² nicht mehr in der Multiple-Choice-Auswahl angeboten, da es sich bei LBG um keine natürliche Sprache handelt. Diese als gleichwertige Alternative zu DSGS und Deutsch zu verwenden, sorgte bei der gehörlosen Fachperson ausserdem für Befremden. Die Ermittlung der bevorzugten Sprache erfolgte über das Item in Abbildung 9:

⁷² LBG = Lautsprachbegleitendes Gebärd. Hier wird die lautsprachliche Struktur mit Gebärd. unterlegt (vgl. die Ausführungen in den Kapiteln 2.2.1 und 2.2.3).

Die Sprache, die ich am liebsten verwende ... *

- DSGS
- Deutsch (gesprochen oder geschrieben)
- andere Sprache(n)

Abbildung 9: Item zur Ermittlung der sprachlichen Präferenzen.

Weiter wurde nach dem Zeitpunkt des Gebärdenspracherwerbs sowie nach einer subjektiven Einschätzung der eigenen Sprachkompetenzen gefragt. Zur Selbsteinschätzung wurden zwei Items eingesetzt: Das Item in der Abbildung 10 fokussiert die gebärdensprachlichen Kompetenzen in DSGS und die Auswahl in der Abbildung 11 die sprachlichen Kompetenzen in geschriebenem und gesprochenem Deutsch. Für beide Modalitäten wurde zwischen rezeptiven und produktiven Kompetenzen unterschieden.

Die DSGS ...

	sehr gut	gut	ein bisschen	nur wenig
Verstehe ich bei anderen (wenn sie sauber gebärdet ist)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kann ich selber produzieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ich kenne eine zweite Gebärdensprache neben DSGS

- Nein
- Ja. Sprache(n)

Abbildung 10: Item zur Selbsteinschätzung der GS-Kompetenz.

Meine Deutschkompetenz *

	sehr gut	gut	genügend	schlecht	sehr schlecht	Keine Antwort
Ablesen/Lippenlesen (wenn deutlich artikuliert)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lesen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schreiben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sprechen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Abbildung 11: Item zur Selbsteinschätzung der lautsprachlichen Kompetenzen.

Bei der Skala zur Selbsteinschätzung der Gebärdensprachkompetenz (vgl. Abbildung 10) ebenso wie für die Einschätzung der Deutschkompetenz (vgl. Abbildung 11) wurden die Antwortoptionen aus dem im SMILE-Projekt eingesetzten Fragebogen übernommen. Dabei sind die Prädikate ‚ein bisschen‘ und ‚nur wenig‘ als Abstufungen von ‚sehr gut‘ und ‚gut‘ in der Abbildung 10 bewusst gewählt: Zum einen handelt es sich hier um die von den meisten gehörlosen Personen bevorzugte Sprache. Hierfür eine Antwortoption ‚schlecht‘ anzubieten, scheint deshalb nicht sinnvoll. Zum anderen bieten die Alternativen ‚ein bisschen‘ und ‚nur wenig‘ den Vorteil, dass für beide Varianten eine entsprechende Gebärde in DSGS existiert (vgl. Abbildung 12).



© SGB-FSS

Abbildung 12: DSGS-Gebärde WENIG/BISSCHEN © SGB-FSS.

Die manuelle Ausführung beider Gebärden (WENIG und BISSCHEN) ist identisch, einzig die non-manuellen Komponenten unterscheiden sich geringfügig. So wird etwa die Gebärde mit der Bedeutung ‚ein bisschen‘ mit einem affirmativen Kopfnicken begleitet, während bei ‚nur wenig‘ das Kopfnicken entfällt und teilweise durch ein leichtes Kopfschütteln ersetzt wird.

In der abschliessenden Rubrik ‚Meine Schule und Ausbildung‘ folgten Items zur Schulbiographie. Hier wurde ergänzend und in Absprache mit der gehörlosen Fachperson die Frage nach dem Gebärdensprachunterricht angefügt. Diese Information ist im Besonderen in Bezug auf die älteren Teilnehmenden der Kohorte III, aber auch für einen Teil der Lernenden aus der Kohorte II relevant, die noch

nicht von bimodal bilingualen Unterrichtsmodellen profitieren konnten und deren Gebärdenspracherwerb mehrheitlich ungesteuert verlief.

Die Informationen aus der Metadatenumfrage sind in den Tabellen 1 bis 3 für die jeweiligen Kohorten aufgelistet und werden zur Analyse der Texte im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit hinzugezogen. Im Anschluss an den Fragebogen haben die SuS der Kohorten I und II sowie die Lehrpersonen der Kohorte III einen freien Schreibauftrag bearbeitet. Dieser zielte auf die Produktion eines gebärdeten und eines geschriebenen Textes und wird im folgenden Kapitel näher erläutert.

4.2.3 Textproduktion: Schriftliche und gebärdensprachliche Daten

Für die Kohorten I bis III wurde ein freier Textproduktions-Auftrag konzipiert, der die Produktion eines schriftlichen sowie eines gebärdeten Textes anleitete. Die Aufgabenstellung gestaltete sich in der Grundkonzeption für alle Kohorten gleich, die Thematik der Aufträge wurde jedoch der entsprechenden Zielgruppe angepasst. So wurden die Teilnehmenden der Kohorte III dazu aufgefordert, ihren eigenen Arbeitsalltag zu beschreiben und zu reflektieren, für die SuS der Kohorte I stand dagegen der Schulalltag im Fokus. Im Folgenden wird auf die Konzeption der Aufträge und deren Durchführung näher eingegangen sowie die Auswahl der anleitenden Fragen begründet (vgl. Anhang 9.1).

Im Auftrag wurden die Studienteilnehmenden gebeten, sowohl einen gebärdensprachlichen Text aufzuzeichnen als auch einen deutschen Text zu schreiben und sich dabei an Leitfragen zu orientieren. Dafür wurden zuerst die deutschen Texte geschrieben, um nach einer kurzen Pause die gebärdensprachlichen Texte auf Video aufzuzeichnen. Die Teilnehmenden wurden darauf hingewiesen, dass das Ziel keine direkte Übersetzung des ursprünglichen Textes, sondern eine Übertragung der darin enthaltenen Inhalte in DSGS ist. Die Kohorten I und II konnten bei der Bearbeitung der Aufträge auf die Unterstützung einer gehörlosen Lehrperson zurückgreifen, die den Auftrag entsprechend anleitete.

Die erste Datenerhebung wurde mit der Kohorte III durchgeführt. Die Arbeitsaufträge wurden auf zwei unterschiedlichen Arbeitsblättern abgegeben: Auf dem Arbeitsblatt zur freien Schreibübung war der Auftrag inkl. vorlinierter Schreibblätter abgedruckt (vgl. Abbildung 13 und Anhang 9.1.3). Auf einem zweiten Arbeitsblatt war der entsprechende Auftrag zum Gebärdentext formuliert (vgl. Abbildung 14 und Anhang 9.1.3).

Da die Gebärdensprach-Lehrpersonen der Kohorte III die Aufträge individuell bearbeiteten, wurden sämtliche Informationen (inkl. technischer Hinweise wie Format und Länge) direkt auf die Arbeitsblätter gedruckt. Bei den

1. Text schreiben
Schreibe einen Text auf Deutsch und beantworte dabei die folgenden Fragen:

- *Wie sieht ein typischer Arbeitstag für Dich aus? (Anfang – Ende)*
- *Was gefällt Dir gut an Deinem Beruf? Warum?*
- *Was gefällt Dir nicht? Warum?*
- *Was sind Deine beruflichen Ziele für die Zukunft?*

2. Formales

- a) Schreibe den Text von Hand.
- b) 1.5 bis maximal 2 Seiten.

Abbildung 13: Freier Schreibauftrag (Kohorte III).

1. Angaben zur Person unter: <https://www.umfrageonline.ch/s/metadaten>
Bitte fülle diesen Fragebogen aus. Die Angaben sind wichtig für eine korrekte Auswertung der Daten.

2. Nimm einen Video-Text auf DSGS auf. Beantworte dabei die folgenden Fragen:

- *Wie sieht ein typischer Arbeitstag für Dich aus? (Anfang – Ende)*
- *Was gefällt Dir gut an Deinem Beruf? Warum?*
- *Was gefällt Dir nicht? Warum?*
- *Was sind Deine beruflichen Ziele für die Zukunft?*

3. Formales

Format: .mp4 oder .mov
Länge: 2 bis max. 4 Minuten

Abbildung 14: Anleitung Gebärdentext (Kohorte III).

Kohorten I und II wurden diese Informationen durch die Lehrperson in DSGS mitgeteilt, die die SuS auch in technischen Belangen vor Ort unterstützen konnte.

Für eine bessere Handhabung wurde bei den Kohorten I und II als Anpassung nach der ersten Durchführung nur ein Auftragsblatt (inkl. vorlinierten Blättern) für beide Aufträge abgegeben (vgl. Abbildung 15).

Bei der Entwicklung der Aufgabenstellung dienten Schreibaufträge als Vorlage, die die SuS in ihrem Schulalltag bereits bearbeitet hatten. So konnte sichergestellt werden, dass die Art der Aufgabenstellung für die SuS nicht ungewohnt und ihnen die eingeforderte Textsorte vertraut oder zumindest bekannt war. Die Thematik

a) Schreibe einen Text zum Thema «**Mein Schultag**».

Beantworte im Text die folgenden Fragen

- Wie sieht ein typischer Schultag für dich aus? (Anfang – Ende)
- Was gefällt dir gut an der Schule? Begründe!
- Was gefällt dir nicht? Begründe!
- Wo möchtest du später einmal arbeiten?

b) Gebärde den gleichen Inhalt in DSGS auf Video.

Abbildung 15: Freier Schreib- und Gebärdenauftrag (Kohorte I).

wurde der jeweiligen Kohorte entsprechend adaptiert und an die Lebenswelt der Teilnehmenden angepasst. So schrieben die Lernenden der BSFH über einen typischen Arbeitstag in ihrem Lehrbetrieb und die SuS der Sekundarstufe I über einen typischen Schultag sowie über ihre Berufswünsche (vgl. Auftragsblätter im Anhang 9.1). Zudem wurde die Formulierung der Aufträge nach der ersten Durchführung mit der Kohorte III für die Kohorten I und II geringfügig angepasst. So wurde etwa in Absprache mit einer Lehrperson der Sekundarstufe I anstelle der ergänzenden Frage ‚warum?‘ mit der Alternative ‚begründe‘ ein klarer Handlungsauftrag formuliert. Damit soll für die Lernenden klar werden, dass eine ausführliche Begründung und keine einfache Nebensatz-Antwort erwünscht ist. Mit dieser an den Imperativ geknüpften Erwartungshaltungen waren die SuS der Sekundarstufen I und II bereits vertraut.

Mit der Auswahl der Fragen wurde versucht, unterschiedliche syntaktische Konstruktionen zu evozieren. So stand bei der Frage nach einem typischen Arbeits- oder Schultag mit der Klammerbemerkung (Anfang – Ende) eine parataktische Aneinanderreihung von Informationen im Fokus. Bei den Fragen nach den positiven und negativen Aspekten standen vor allem subordinierende Satzkonstruktionen im Zentrum, z. B. mit *weil* bzw. der DSGS-Gebärde DURCH eingeleitete Nebensätze. Bei der Handlungsanleitung zur gebärdensprachlichen Videoproduktion wurde die Formulierung so gewählt, dass eine Eins-zu-eins-Übersetzung des Textes nicht erwünscht und das Ziel eine Übertragung des Inhalts in DSGS ist. Die Leitfragen durften auch bei der Videoproduktion verwendet und z. B. vor der Kamera auf den Tisch gelegt werden. Von der Lehrperson wurde ausserdem eine kurze Pause zwischen den beiden Textproduktionen angeordnet.

Die deutschen Texte wurden von sämtlichen Kohorten handschriftlich verfasst. So konnte einerseits sichergestellt werden, dass die Texte ohne Unterstützung durch das Korrekturprogramm geschrieben wurden. Andererseits konnte auf diese Weise der Schreibprozess mit allfälligen Korrekturmechanismen (wie Streichungen oder Einschübe) für die Analyse besser sichtbar gemacht werden. Im folgenden Kapitel wird das Vorgehen bei ebendieser Analyse fokussiert. Im

Zentrum steht die Frage nach dem Umgang mit sprachlichen Auffälligkeiten und sprachlicher Variation in (Lerner-)texten und im Speziellen deren Analyse in der Schriftzweitspracherwerbsforschung.

4.2.4 Linguistische Analyse: Sprachliche Auffälligkeiten und Variation

Insbesondere in der Schreibforschung stellt die Fehleranalyse ein weit verbreitetes Instrument dar, „um Aufschluss über und Einblicke in den Schrifterwerbsprozess zu erlangen“ (Becker 2013, S. 140). So ermöglicht die Analyse von Fehlschreibungen u. a. Rückschlüsse auf den Lernprozess, indem die lexikalischen und/oder grammatischen Fehler fokussiert werden, um daraus Hypothesen über den individuellen Erwerbsprozess der Lernenden abzuleiten (vgl. Thomé/Siekmann 2012; Becker 2013). Doch nicht nur in Bezug auf den Schriftspracherwerb liefert diese Analyse wichtige Hinweise auf den individuellen Lernprozess und den aktuellen Lernstand. Ein Blick auf Sprachproduktionsfehler ermöglicht auch im Zweitspracherwerb Rückschlüsse auf bereits erworbene oder allenfalls noch nicht gefestigte Strukturen der Zielsprache (vgl. Tracy 2008). In der Kombination beider Bereiche im Rahmen der Schriftzweitspracherwerbsforschung stellt die Fehleranalyse in bisherigen Studien die am häufigsten angewendete Methode dar (vgl. u. a. Krausmann 1997; Schweitzer 2014). Dabei wird insbesondere in früheren Studien vorwiegend auf eine defizitäre Sprachverwendung fokussiert wie bei Krausmanns (1997) Analyse von Texten gehörloser Erwachsener in Deutschland. Auch bei Schweitzers (2014) fehleranalytischen Untersuchung in einer bilingualen Integrationsklasse in Wien steht eine kompetenzorientierte (Fehler-)Analyse der Sprachverwendung gehörloser SuS im Vordergrund. Hier sieht Becker (2013, S. 148) einen verbesserungswürdigen Aspekt der reinen Fehleranalyse und verweist auf den Umstand, dass bei einer quantitativen Auswertung von Fehlern in der Konsequenz die korrekt produzierten Formen unterschlagen werden:

Zwar geht man auch bei Untersuchungen des Spracherwerbs auf grammatische oder lexikalische Fehler ein, um Hypothesen über den Erwerbsprozess zu konstruieren. Ein ebenso wichtiger Aspekt ist aber die Analyse dessen, was das Kind schon kann. Die Gesamtheit der sprachlichen Äußerung ist Gegenstand der Analyse. Eine tabellarische Auswertung von Fehlschreibungen unterschlägt naturgemäß die Richtigschreibungen. Bezieht man diese jedoch mit in eine Analyse ein, kann sich ein differenzierteres Bild ergeben. Dies entspricht einem progressionsorientierten Vorgehen (was kann das Kind schon?), wohingegen eine Fehleranalyse eher ein defizitorientiertes Vorgehen darstellt (was macht das Kind falsch?).

Becker (ebd.) bezieht sich zwar hier mit den Bezeichnungen ‚Fehlschreibung‘/ ‚Richtigschreibung‘ v. a. auf das Vorgehen in der Schrifterwerbsforschung. Sie schlägt aber in ihrer Untersuchung ebenso den Bogen zum (Schrift-)Zweitspracherwerb

und nimmt die Schriftentwicklung von Schulkindern mit L1 Türkisch auf grammatischer und lexikalischer Ebene in den Blick. Trotz kritischer Auseinandersetzung mit der klassischen Fehleranalyse sieht Becker darin auch Vorteile: So bewertet sie etwa die Quantifizierbarkeit und Möglichkeit zur statistischen Auswertung der unterschiedlichen Fehlertypen als positiv: „Die Fehleranalyse ist unzweifelhaft eine wichtige methodische Bereicherung für die Schrifterwerbsforschung. Vor allem lassen sich mit ihrer Hilfe relativ große Datenmengen bewältigen [...]“ (ebd., S. 147). Dennoch kann gerade im Hinblick auf eine Analyse von Schreibprodukten in der Zweitsprache ein kognitionsorientiertes Vorgehen, bei welchem nicht allein die Fehler isoliert und nach Häufigkeit fokussiert werden, differenzierte Einblicke in individuelle Lernprozesse bieten.

Einen solchen Ansatz verfolgt u. a. Wagener (2018) in ihrer Longitudinalstudie zur Schreibentwicklung gehörloser SuS. Sie konstatiert im Forschungsdiskurs eine allgemeine Tendenz zu einer qualitativen Ausrichtung in der Analyse von Textproduktionen gehörloser Lernender. Gerade in der Forschung zum Schriftzweitspracherwerb gehörloser Kinder löse man sich vom reinen Fehlerzählen und versuche vermehrt, mögliche Erklärungsansätze in Bezug auf den Schriftspracherwerb bimodal bilingualer Kinder zu entwickeln: „Wurden in den frühen Studien noch strukturelle Fehler gezählt und mit den Normen der Zielsprache verglichen, verlagert sich das Interesse zur qualitativen Analyse von individuellen Entwicklungen in der Textproduktion“ (ebd., S. 21). Ein struktureller Vergleich mit Texten von hörenden Schreibenden würde hingegen die Diskrepanz zum zielsprachlichen Niveau nur betonen und dabei den Blick für die vorhandenen Kompetenzen verstellen (vgl. ebd., S. 22). Als Konsequenz wird in Folgestudien nicht mehr die zielsprachliche Korrektheit ins Zentrum der Untersuchungen gestellt, sondern v. a. das Auftreten von Variationen in der Sprachproduktion von Zweitsprachlernenden analysiert (vgl. ebd., S. 46).

Diesen Variationen als Ausdruck individueller kognitiver Entwicklungen von L2-Lernenden trägt u. a. das Konzept der Interimsprache Rechnung. Selinker (1969, S. 71) definiert das Prinzip von Interimsprache(n) als „observable output resulting from a speaker’s attempt to produce a foreign norm“. Er betont im Besonderen den Systemcharakter solcher Variationen in Sprachproduktionen von (hörenden) L2-Lernenden⁷³ und plädiert für eine qualitativ orientierte Auswertung von Fehlern, aber auch von zielsprachlich korrekten Produktionen.

Die Fehleranalyse bleibt somit ein wichtiges Instrument in der (bimodalen) Bilingualismusforschung und wird daher auch im Rahmen der vorliegenden Untersuchung als Instrument zur Auswertung der Textproduktionen gehörloser Sig-

73 Konkret geht es im Artikel von Selinker (1969) um die Sprachproduktionen von Lernenden mit Hebräisch als L1 und Englisch als L2.

ner eingesetzt. Allerdings weicht das Vorgehen insofern von einer klassischen Fehleranalyse ab, als die identifizierten Auffälligkeiten als Ausgangspunkt für eine qualitative Analyse der (systematischen) (lerner-)sprachlichen Variation dienen. Ziel dieser Analyse soll es sein, von einer defizitären Sichtweise auf den schriftlichen Sprachgebrauch gehörloser Signer wegzukommen und den Fokus auf die systematische Variation als Ausdruck einer Lernaltersprache zu legen. Eine solche kann differenzierte Einblicke in den bimodal bilingualen Spracherwerbsprozess ermöglichen, wie auch Plaza-Pust (2011) betont. So bezieht sie sich in ihrer Analyse zu sprachlichen Kontakt-Phänomenen in schriftlichen Texten bimodal bilingualer SuS ebenfalls auf das Konzept der lernaltersprachlichen Variation und analysiert diese unter Berücksichtigung des gebärdensprachlichen Hintergrunds der Kinder. Eine solche Rückführung auf mögliche Einflüsse der Gebärdensprache ist auch Teil dieser Untersuchung. Für die qualitative Analyse der Variation wurden die Auffälligkeiten in den Texten zuerst unter Anwendung der Software MAXQDA kategorisiert, wie im Folgenden erläutert wird.

4.2.4.1 Qualitative Textanalyse mit MAXQDA

MAXQDA Analytics Pro (2020.2.2) ist eine Analyse-Software, welche für die qualitative Inhaltsanalyse entwickelt wurde und sich im Bereich der qualitativ ausgerichteten Sozialforschung etablieren konnte (vgl. Kuckartz/Rädiker 2019). Mit MAXQDA lassen sich umfangreiche Datensätze strukturieren, den Forschungsfragen entsprechend organisieren und anhand von benutzerdefinierten Kategorien codieren. Die handschriftlichen Texte der Studienteilnehmenden wurden in einem ersten Schritt manuell transkribiert und anschliessend mithilfe von MAXQDA codiert und ausgewertet. Eine weitere Möglichkeit ist die für Mixed-Methods angelegte quantitative Auswertung der codierten Segmente sowie Gruppenvergleiche, die auch im Rahmen dieser Analyse angewendet wurden.

Für die vorliegende Untersuchung wurde die Software ausschliesslich für die Analyse der schriftlichen Texte eingesetzt, weil sich MAXQDA nur bedingt für die Transkription gebärdensprachlicher Daten eignet. Zwar können auch in MAXQDA videographierte Daten transkribiert und codiert werden, allerdings sind die Transkriptionsoptionen auf lautsprachliche Kontexte ausgerichtet. In MAXQDA ist eine mehrspurige Transkription jedoch nicht möglich.⁷⁴ Eine solche ist allerdings gerade

⁷⁴ Mit ‚mehrspurig‘ ist die Möglichkeit gemeint, im Transkript mehrere Spuren anzulegen. In Bezug auf Gebärdensprachen ist das typischerweise mindestens eine Spur für die Annotation der rechten Hand und eine Spur für die Annotation der linken Hand. Diese Spuren werden übereinander dargestellt: So können gleichzeitig ausgedrückte sprachliche Informationen übereinander annotiert werden.

für die Transkription von Gebärdensprachen essenziell, da nur so der sprachlichen Mehrdimensionalität (räumlich und zeitlich) und der Simultaneität Rechnung getragen werden kann. Für die Transkription und Analyse der DSGS-Texte wurde deshalb die Software ELAN verwendet.

Für die linguistische Analyse wurden die transkribierten Daten nach Kohorten gruppiert und ausgehend von vorgängig definierten linguistischen Kategorien codiert. Bei der Kategorienbildung wurde deduktiv vorgegangen: Eine erste Codierung der schriftlichen Texte wurde in Anlehnung an die in Vorläuferstudien definierten linguistischen Kontrastbereiche zwischen dem gebärdensprachlichen und dem lautsprachlichen System vorgenommen (vgl. u. a. Plaza-Pust 2016; Meili 2016; Wagener 2018; Günther/Schäfke 2004a). Als Hauptkategorien wurden die Satzebene sowie die Textebene gesetzt. Für die Syntax wurden diejenigen Bereiche fokussiert, in welchen ausgehend von bereits identifizierten Kontrastbereichen zwischen DSGS und der Zielsprache Deutsch Auffälligkeiten zu erwarten waren.

Auf der syntaktischen Ebene wurde ausgehend von den Ergebnissen der deutschen Schulversuche (vgl. ebd.; Hennies/Günther 2015) weiter zwischen der Anordnung (vgl. Kapitel 5.1.1 zur Wortstellung) sowie der Auslassung einzelner Konstituenten (vgl. Kapitel 5.1.2 für elliptische Formen) unterschieden. Zusätzlich wurden als dritte syntaktische Unterkategorie über die Syntax erzielte pragmatische Effekte analysiert (vgl. Kapitel 5.1.3 zur Informationsstruktur). Diese Kategorie leitet sich aus den Ergebnissen zur informellen schriftlichen Alltagskommunikation Gehörloser ab, bei denen sich in Bezug auf Topik-Strukturen bereits erste Besonderheiten gezeigt haben, die im Rahmen dieser Untersuchung weiter vertieft werden (vgl. Meili 2016). In der Kategorie der Textebene ergeben sich die Unterkategorien einerseits aus der Schreibforschung (vgl. Kapitel 5.2.1 zu Satzverbindungen) und andererseits aus aktuellen Forschungsergebnissen zur gebärdensprachlichen Textkompetenz mit Fokus auf die Struktur und auf referentielle Verweise in gebärdeten Videotexten (vgl. Keller et al. 2018; Meili/Bürgin 2019).

4.2.4.2 Qualitative Videoanalyse mit ELAN

Um die videographierten Texte in DSGS für einen Vergleich mit den deutschen Texten zugänglich zu machen, wurden diese mithilfe der Software ELAN⁷⁵ (Version 5.9) in einer für das Projekt angepassten Glosnotation transkribiert. Bei der Transkription der gebärdensprachlichen Texte wurden die Konventionen von Kel-

⁷⁵ Die Software ELAN ist ein vom Max Planck Institut für Psycholinguistik in Nijmegen entwickeltes Programm, welches insbesondere in der Gebärdensprachforschung Anwendung findet (vgl. Sloetjes/Wittenburg 2008).

ler et al. (2017a) adaptiert (vgl. Anhang 9.5). Diese Konventionen wurden bereits für die Auswertung gebärdensprachlicher Texte in DSGS eingesetzt und ermöglichen eine differenzierte und auf die Struktur der Gebärdentexte abgestimmte Annotation, die nicht nur lexikalische, sondern auch referentielle und textuelle Merkmale berücksichtigt. Die Transkription erfolgte auf mehreren Ebenen, wobei die Spuren 1-5 die manuellen (RH und LH⁷⁶) sowie non-manuellen Mittel (Mundbild, Mimik, weitere non-manuelle Mittel) dokumentieren (vgl. Abbildung 16). Die Spur 6 ‚Textstruktur‘ bezeichnet schliesslich deren Funktion bezogen auf den Gesamttext.

Da insbesondere in DSGS häufig das Mundbild zur Bedeutungsunterscheidung von manuell identisch ausgeführten Gebärden eingesetzt wird, wurde dafür eine eigene Spur angelegt. Diese Spur wurde dann verwendet, wenn die Bedeutung einer Gebärde nicht eindeutig über deren manuelle Ausführung (Spuren 1 und 2) erfasst werden konnte. Unter ‚Mimik‘ (Spur 4) wurden insbesondere die für die Topik-Markierungen relevanten mimischen Komponenten (z. B. Bewegungen der Augenbrauen) aber auch Mundformen gefasst.⁷⁷ Non-manuelle, aber nicht mimische Merkmale wie Oberkörperbewegungen wurden in der Spur 5 erfasst. Die Spuren 7 (‚deutsche Übersetzung‘) und 8 (‚Kommentar‘) wurden ergänzend eingesetzt, um Vergleiche zum schriftlichen Text derselben Person sichtbar zu machen oder um ergänzende Kommentare festhalten zu können.

	00:00:57.000	00:00:58.000	00:00:59.000	00:01:00.000	00:01:01.000	00:01:02.000
1	RH [37]	GUT SUPE	VIERTEN	PLAUD	AUSTA	SUPER
2	LH [9]	GUT SUPE			SUPER	SUPER
3	Mundbild [1]					
4	Mimik [5]					
5	non-manuelle Mittel [3]					
6	Textstruktur [14]		Strukturge		Strukturge	
7	deutsche Übersetzung [3]					
8	Kommentar [8]					

Abbildung 16: Transkriptions-Spuren in ELAN (Beispiel von Y. O., Kohorte I).

⁷⁶ RH steht für ‚rechte Hand‘, LH für ‚linke Hand‘. Die erste Spur entspricht dabei stets der dominanten Hand. Im Falle einer Linkshändigkeit wurde die Spur LH zuerst gesetzt.

⁷⁷ Beim Einsatz von Mundformen (auch: ‚Mundgestik‘) werden keine lautsprachlichen Wörter (‚Mundbilder‘) artikuliert, sondern Formen imitiert. So werden etwa begleitend zur Gebärde DÜNN die Lippen gespitzt oder in Kombination mit der Gebärde DICK die Wangen aufgeblasen.

5 Sprachliche Phänomene in Texten gehörloser Signer

Der dieser Untersuchung zugrunde liegende Datensatz setzt sich aus den drei beschriebenen Kohorten zusammen. Der Datensatz der Kohorte II ist weiter in zwei Datensets unterteilt: Set A umfasst die beschriebene Schreibübung mit den zugehörigen Gebärdentexten. Diese Daten wurden kontrolliert erhoben und die Bedingungen über die Kohorten gleich gehalten, um einen Vergleich der Texte zu ermöglichen. Das Set B der Kohorte II umfasst weitere Texte, die als schulische Arbeiten verfasst wurden (z. B. als Hausaufgaben). Dieser Datensatz wurde im Vorfeld der kontrollierten Erhebung zusammengestellt, um einen Überblick über die Schreibaktivitäten der Lernenden zu gewinnen. Darauf aufbauend konnten in Anlehnung an die im Unterricht eingesetzten Schreibaufgaben die Schreibaufträge für das Set A formuliert werden. Das Set B besteht im Gegensatz zu Set A ausschliesslich aus schriftlichen Texten, weshalb ein direkter Vergleich mit einem DSGS-Text derselben Person nicht möglich ist. Dennoch sind diese Schreibprodukte für die Analyse von Interesse, da die Schreibansätze beider Sets identisch sind.⁷⁸ Set B ist deshalb für die Forschungsfrage ebenfalls als relevant einzustufen, weshalb in der Analyse auch Token ohne direkte DSGS-Entsprechung berücksichtigt werden. Diese Beispiele werden in der Diskussion entsprechend gekennzeichnet.

Tabelle 4 bietet einen Überblick über den der Untersuchung zugrundeliegenden Datensatz und die Verteilung über die Kohorten. Aufgrund der Unterteilung in zwei Datensätze (Set A und Set B) bildet die Kohorte II die grösste Gruppe mit insgesamt acht Lernenden.

Tabelle 4: Übersicht über die Datensätze der Kohorten I bis III.

	Schulstufe	Datensätze	Texte	Textumfang
Kohorte I	Sekundarstufe I	Set A	7 Texte	25–152 Wörter 01:30–02:00 min.
Kohorte II	Sekundarstufe II	Set A	4 Texte	111–648 Wörter
		Set B	17 Texte	04:30–07:00 min.
Kohorte III	Tertiärstufe	Set A	6 Texte	250–300 Wörter 03:20–07:00 min.
Total			34 Texte	01:30–07:00 min.

⁷⁸ D. h. didaktisierte Schreibaufträge im schulischen Kontext.

Die Zeitangaben in der Spalte ‚Textumfang‘ beziehen sich auf die Videotexte, die zu Set A gehören. In der folgenden Analyse werden die Daten auf zwei Ebenen ausgewertet: Zum einen werden auf Satzebene syntaktische Phänomene analysiert. Zum anderen werden strukturelle Merkmale auf der Textebene fokussiert sowie ein zusammenfassender Überblick über die Ergebnisse der Analyse geboten.

Um in der Analyse auf mögliche cross-modale Phänomene eingehen zu können, werden jeweils in einem ersten Schritt modalitätsspezifische Besonderheiten der Gebärdensprache erläutert. In einem zweiten Schritt werden diese theoretischen Ausführungen auf die Korpusdaten angewendet. Im Bereich der Syntax wird auf die Wortstellung, auf elliptische Strukturen sowie auf die Informationsstruktur in den Texten der bimodal bilingualen Schreibenden eingegangen. Anschliessend werden auf Textebene die Textoberflächenstruktur und mit Fokus auf die gebärdeten Texte auch der Einfluss der Schrift auf die Gebärdensprache diskutiert. Abschliessend wird mit Bezug auf die Ausführungen zur Informationsstruktur die Funktion von gebärdeten Fragen noch einmal aufgegriffen und deren textstrukturierende Funktion fokussiert.

Das Ziel dieser Untersuchung ist keine reine Fehleranalyse, wie bereits ausgeführt wurde. In der Auswertung soll es vielmehr darum gehen, regelhafte Besonderheiten im Schreiben bimodal bilingualer Personen zu erkennen und zu erklären versuchen. Darauf aufbauend folgen didaktische Überlegungen zu einer möglichen Umsetzung im bimodal bilingualen Unterrichtsalltag.

5.1 Satzebene: Syntaktische Phänomene

In einem ersten Schritt werden syntaktische Merkmale analysiert, um in einem zweiten Schritt auf die Ebene der Satzbindungen und die Textstruktur einzugehen. Bei der Analyse wird deduktiv vorgegangen und ausgehend von bereits durchgeführten Studien zum bimodalen (Schrift-)Spracherwerb (vgl. u. a. Plaza-Pust 2011, 2016; Wagener 2018) sowie basierend auf den Ergebnissen der beschriebenen Schulversuche diejenigen Bereiche fokussiert, in denen cross-modale Interferenzen zu erwarten sind.

Ausgehend von bereits dokumentierten Auffälligkeiten wird zum einen die Wortstellung und zum anderen elliptische Formen fokussiert. Da sich die Grundwortstellung Subjekt-Objekt-Verb (SOV) in DSGS von der Verbzweit-Präferenz, also Subjekt-Verb-Objekt (SVO), in deutschen Aussagesätzen unterscheidet, ist hier vor allem im Bereich der Verbstellung von Interferenzen auszugehen. In Kapitel 5.1.1 werden deshalb die unterschiedlichen Positionen des finiten Verbs im Haupt- und Nebensatz sowie die jeweiligen Häufigkeitsverteilungen nach Satzarten dokumentiert und Kohorten-spezifisch ausgewertet. Weitere modalitätsspezifische Interferenzen sind in

Bezug auf elliptische Formen zu erwarten, wie dies bereits für die informelle schriftliche Alltagskommunikation bimodal bilingualer Schreibender beschrieben wurde (vgl. Meili 2017b). Nun gilt es ausgehend von der Untersuchung zur informellen Schriftlichkeit zu prüfen, ob und welche Art von Auslassungen sich in den schulischen Texten finden und ob sich ggf. Unterschiede zwischen den Kohorten zeigen.

Da für DSGS bis heute noch keine Referenzgrammatik existiert, wird als theoretischer Bezugsrahmen v. a. auf die noch immer gültige Einführung von Boyes Braem (1995) sowie auf von gehörlosen Lehrpersonen entwickelte Lehrmaterialien für DSGS verwiesen. Als Referenzstudien werden im Besonderen die Ergebnisse aus den Hamburger (Günther 1999; Günther/Schäfer 2004a) und den Berliner Schulversuchen (Günther/Hennies 2011; Hennies/Günther 2015) sowie die Ergebnisse aus einer Longitudinalstudie zur Schriftzweitsprachentwicklung gehörloser Kinder (Wagener 2018) hinzugezogen.

5.1.1 Wortstellung

Die Wortstellung wurde bereits im Rahmen der linguistischen Untersuchungen zum Berliner Schulversuch als relevanter Kontrastbereich zwischen dem gebärdensprachlichen System und dem System der deutschen Lautsprache bezeichnet (vgl. Plaza-Pust 2011, S. 100f.). Auch Wagener (2018) analysiert in ihrer Longitudinalstudie vor dem theoretischen Hintergrund der Zweitspracherwerbtheorie *Processability Theory* (PT) nach Pienemann (1998, 2005) u. a. den Wortstellungserwerb gehörloser, bimodal bilingual geförderter SuS. Sie geht in ihrer Untersuchung den Fragen nach, (1) ob sich der Erwerbsprozess des Wortstellungserwerbs im Schriftzweitspracherwerb mit den in der PT angenommenen Verarbeitungsprozessen erklären lässt und (2) ob es individuelle Variationen im Erwerbsprozess der Wortstellung gibt, die von den in der PT angenommenen Entwicklungsphasen abweichen (vgl. Wagener 2018, S. 121). Mit einzelnen individuellen Abweichungen bestätigt Wagener (ebd., S. 142) in ihrer Untersuchung, dass die gehörlosen SuS nicht nur auf die Strukturen ihrer Erstsprache zurückgreifen, sondern dass sich bei den Lernenden mitunter eine Erwerbsreihenfolge nachweisen lässt, wie sie in der PT ausgehend von den Entwicklungsphasen im Zweitspracherwerb angenommen wird.

Sowohl in den beiden Schulversuchen als auch bei Longitudinalstudie handelt es sich bei der Alltagssprache der SuS um DGS, für welche die grundlegende Wortordnung SOV gilt (vgl. Pfau 2001). Die satzfinale Position des Verbs ist für DGS obligatorisch, die Stellung der anderen Konstituenten dagegen kann variieren. Für DSGS gilt analog zu DGS eine Präferenz für Verbletzstellung in Aussagesätzen. Im Allgemeinen kann die Wortstellung in DSGS im Vergleich zur deutschen Lautsprache als variabler bezeichnet werden. Dies liegt darin begründet, dass DSGS zur Gruppe der Sprachen

gehört, „für deren Grammatik die Flexion wichtiger ist als die Wortstellung“ (Boyes Braem 1995, S. 53). Im Folgenden werden als theoretische Grundlage die relevanten syntaktischen Kontrastbereiche zwischen der deutschen Lautsprache und DSGS anhand sprachlicher Beispiele dargestellt, um im Anschluss auf die Verbstellung in den Textproduktionen bimodal bilingualer SuS eingehen zu können.

5.1.1.1 Syntaktische Kontrastbereiche zwischen DSGS und der deutschen Lautsprache

Der Fokus in diesem Kapitel liegt auf der Wortstellung und wird im Rahmen der nachfolgenden Ausführungen um die Bereiche elliptische Strukturen und Informationsstruktur ergänzt. Dadurch, dass Subjekt und Objekt in Gebärden- und Lautsprache modalitätsbedingt andersartig markiert werden, zeigen sich auch syntaktische Unterschiede zwischen der deutschen Lautsprache und DSGS: Wie das Beispiel (14) mit den Varianten a und b illustriert, kann sich in der deutschen Lautsprache u. a. durch eine Umstellung von Konstituenten ohne overt Kasusflexion auch die Satzsemantik verändern. Je nach Wortstellung ist entweder die *Mutter* in der satzinitialen Position des Subjekts und besucht ihre *Tochter* (14a) oder die *Tochter* steht in satzinitialer Position und besucht (in der Rolle des Agens) ihre *Mutter* (14b).

- (14) a. [Die Mutter] [besucht] [die Tochter].
 b. [Die Tochter] [besucht] [die Mutter].

Im Unterschied dazu ist die Wortstellung für DSGS für die gleiche Proposition sekundär, da hier die semantischen Rollen des Agens und Patiens eindeutig mittels sublexikalischer Komponenten und unter Nutzung des sog. ‚Gebärdenraums‘ markiert werden. Unter ‚Gebärdenraum‘ wird der begrenzte Bereich vor dem Oberkörper bezeichnet, in dessen Rahmen die Gebärden ausgeführt werden.⁷⁹ Wie in der Abbildung 17 deutlich wird, kann dafür der gesamte virtuelle Raum vor der gebärdenden Person genutzt werden, und zwar in seiner Höhe und Breite wie auch in seiner Tiefe.

Innerhalb dieses Gebärdenraumes können u. a. pronominale Referenzen verortet werden, indem sie „in den Raum gestellt“ werden (ebd., S. 24). Durch die lokale Verortung von aussersprachlichen Referenten im Gebärdenraum werden diese einem abstrakten Locus im Gebärdenraum zugewiesen, auf welchen während des Gebärdens immer wieder mittels Zeigegesten Bezug genommen werden kann. Sind die aussersprachlichen Referenten anwesend (z. B. 1. Pers. Sg.), wird mit-

⁷⁹ Innerhalb dieses Raumes können Gebärden auch kleiner (das lautsprachliche Flüstern) oder grösser (das lautsprachliche Rufen) ausgeführt werden.



Abbildung 17: Der Gebärdenraum (aus Boyes Braem 1995, S. 23, gezeichnet von Katja Tissi).

tels Indexfinger (abgekürzt als IX) direkt auf diese verwiesen: Für die 1. Pers. Sg. tippt sich der/die Gebärdende auf die eigene Brust (IX-1), für die 2. Pers. Sg. wird auf den Adressaten gezeigt (vgl. Abbildung 18, Verweis IX-2). Handelt es sich wie in Beispiel (14) um zwei abwesende Referenten (*Mutter / Tochter*), werden diese zuerst zwei unterschiedlichen Loci (in Abbildung 18 mit 3a und 3b bezeichnet) im Gebärdenraum zugewiesen, damit anschliessend auf diese Loci und damit auf die zugehörigen Referenten Bezug genommen werden kann.

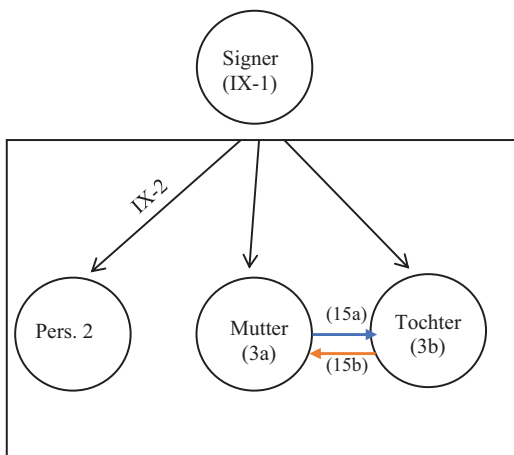


Abbildung 18: Darstellung des Gebärdenraums.

So können auch die semantischen Rollen des Agens und des Patiens im Beispiel (14) in DSGS eindeutig markiert werden: Wenn die Gebärdenführung des Verbs BESUCHEN von Referent 3a zu Referent 3b führt (blauer Pfeil in Abbildung 18) ist die Satzsemantik ‚Die Mutter besucht die Tochter‘ und entspricht der Glossierung in Beispiel (15a). Führt die Bewegung in umgekehrter Richtung von Locus 3b zu Locus 3a, entspricht dies der Bedeutung ‚Die Tochter besucht die Mutter‘ (vgl. Glossierung (15b)).

- (15) a. MUTTER IX-3a TOCHTER IX-3b 3aBESUCHEN3b (DSGS)
 ‚Die Mutter besucht die Tochter.‘ (Deutsch)
- b. MUTTER IX-3a TOCHTER IX-3b 3bBESUCHEN3a (DSGS)
 ‚Die Tochter besucht die Mutter.‘ (Deutsch)

Ein Vergleich der Beispiele (14) und (15) macht deutlich, dass durch eine Umstellung der Gebärden in DSGS noch keine Änderung in der Satzsemantik erreicht werden kann, sofern die Gebärdenführung des Verbs BESUCHEN weiterhin vom Referenzpunkt 3a (*Mutter*) zum Referenzpunkt 3b (*Tochter*) führt (als 3aBESUCHEN3b glossiert). Eine Änderung in der Satzsemantik erfolgt erst in (15b), wenn sich die Gebärdenführung von BESUCHEN ändert und neu von Referenzpunkt 3b (*Tochter*) zu Referenzpunkt 3a (*Mutter*) führt (als 3bBESUCHEN3a glossiert). Diese Eigenschaft trifft auch auf andere Gebärdensprachen zu und wird für ASL von Lillo-Martin (1986, S. 416) wie folgt beschrieben:

In American Sign Language, for a large set of verbs, subject and object are not necessarily distinguished from each other by word order or case marking. Rather, they are marked by the movement of the verb in relation to specific points in space. This spatially expressed syntactic system has been called ‚verb agreement‘ [...]

Dieses „verb agreement system“ nutzt die Assoziation von Referenten mit den zugehörigen (bzw. vorgängig im Diskurs etablierten) Loci im Gebärdenraum (ebd., S. 418). Eine bestimmte Klasse von Verben, die in DSGS als ‚Übereinstimmungsverben‘ bezeichnet wird, zeigt eine overte morphologische Flexion. Dies trifft u. a. auf das oben eingeführte Verb BESUCHEN zu, wobei der Anfang der Gebärde mit dem Locus des Subjekts zusammenfällt. Für ASL werden diese „agreeing verbs“ u. a. von Lillo-Martin (1986, S. 418) wie folgt beschrieben:

ASL has a class of verbs which takes agreement morphology, and a class which does not. [...] Agreement is signaled by changing the movement dimension of the verb root. Under this modulation, for a large set of verbs, the sign begins at the locus which the subject occupies, and terminates at the locus of the object.

Auf diese Klasse der ‚übereinstimmenden Verben‘ wird in der Diskussion elliptischer Strukturen erneut Bezug genommen und dabei die grammatischen Eigen-

schaften dieser Verbklasse genauer erläutert. Im Zusammenhang mit den Ausführungen zur Wortstellung sei an dieser Stelle v. a. auf den vorangehend beschriebenen strukturellen Unterschied zwischen der deutschen Lautsprache und dem gebärdensprachlichen System verwiesen, um daraus eine Hypothese für Texte gehörloser Signer abzuleiten: Aufgrund der beschriebenen modalitätsbedingten Unterschiede zur Markierung von Subjekt und Objekt wird für die Texte gehörloser Signer eine stärkere Variabilität in der Wortstellung erwartet.

In Bezug auf den Schriftzweitspracherwerb ist im Zusammenhang mit der Wortstellung die Position der verbalen Teile aufschlussreich, wie Plaza-Pust (2011, S. 103) in ihrer Analyse im Rahmen des Berliner Bilingualen Schulversuchs aufzeigt: „In den Daten der SchülerInnen liefern Konstruktionen mit Modal- und Hilfsverben und trennbaren Verben [...] erste Hinweise auf die Verfügbarkeit verschiedener Verbpositionen, die von finiten bzw. nicht finiten Verbs teilen besetzt werden“. Die einzelnen grammatischen Prozesse, z. B. die Subjekt-Verb-Kongruenz, bleiben dabei allerdings (wie für L2-Lernende typisch) noch entkoppelt. Aus diesem Grund wird die teilweise abweichende Verbalflexion nicht in die Analyse aufgenommen und der Fokus richtet sich im Folgenden ausschliesslich auf die Positionen des finiten Verbs.

Bei der Analyse wird weiter zwischen der Verbstellung in deklarativen Hauptsätzen (HS) und der Position des finiten Verbs in Nebensätzen (NS) unterschieden. In der deutschen Syntax kann das finite Verb drei verschiedene Positionen einnehmen, die durch den jeweiligen Satztyp bestimmt sind: Während für Imperative und Entscheidungsfragen die Verberststellung (V1) gilt, ist für Deklarativsätze wie auch für Inhaltsfragen die Verbzweitstellung (V2) grammatisch. Die Verbendstellung (VF) gilt für eingeleitete Nebensätze (vgl. Heuer/Flückiger/Gallmann 2013, S. 242 ff.). Zur Veranschaulichung des Grundmusters des deutschen Satzes und der unterschiedlichen Positionen des Verbs wird häufig das ‚Stellungsfeldermodell‘ (auch: ‚topologisches Modell‘) als „Hilfsmittel zur Beschreibung der Oberflächenstruktur von Sätzen“ hinzugezogen (Dürscheid 2012a, S. 104). Dieses ist geprägt von der sog. Satzklammer, die für das Prädikat oder für unterordnende Konjunktionen bestimmt ist. Ausgehend von dieser Satzklammer ergibt sich der in Abbildung 19 dargestellte basale Aufbau in ein Vorfeld, ein Mittelfeld sowie rechter und linker Satzklammer (vgl. Heuer/Flückiger/Gallmann 2013, S. 243).

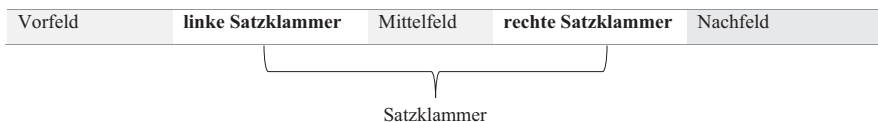


Abbildung 19: Stellungsfeldermodell zur Abbildung der Grundstruktur des deutschen Satzes (nach Heuer/Flückiger/Gallmann 2013; Dürscheid 2012a).

Ergänzend zu dieser Grundeinteilung in ein Vorfeld, ein Mittelfeld sowie eine rechte und eine linke Satzklammer wird ausserdem ein Nachfeld angenommen. Dieses kann durch umfangreiche Satzglieder, wie z. B. konjunktional eingeleitete Gliedsätze, besetzt werden (vgl. nachfolgender Satz aus ebd., S. 103).

Vorfeld	linke Satzklammer	Mittelfeld	rechte Satzklammer	Nachfeld
Er	hat	alles so	geplant,	dass nichts schief gehen konnte.

Die linke Satzklammer markiert die Grenze zwischen Vorfeld und Mittelfeld, die rechte Satzklammer dient als Grenzmarker zwischen Mittelfeld und Nachfeld (vgl. ebd., S. 88). Die drei oben genannten Stellungen der Personalform im deutschen Satz (V1, V2 und VF) lassen sich u. a. mithilfe dieses Modells abbilden. Im Folgenden werden die drei Verbstellungen mithilfe des vorgestellten Stellungsfeldermodells eingeordnet, beginnend mit der für einen einfachen deutschen Hauptsatz typischen V2-Stellung: In einem V2-Satz steht im Vorfeld genau ein Satzglied, zumeist ist dies das Subjekt. Die rechte Satzklammer bleibt bei einer einfachen Personalform (*glaube*) unbesetzt, bei analytischen Verbformen wird die rechte Satzklammer durch das Partizip (*geglaubt*) oder den Infinitiv besetzt.

Ich	glaube	an Einhörner.	geglaubt.
	habe	an Einhörner	

(Anmerkung: In dieser und den nachfolgenden Darstellungen wird das Nachfeld nicht abgebildet, wenn es nicht besetzt ist.)

Im Falle einer V1-Struktur gibt es kein Vorfeld und sämtliche Satzglieder stehen im Mittelfeld, während die übrigen Prädikatsteile (wie Partizipien oder Verbzsätze) die rechte Satzklammer besetzen (vgl. ebd., S. 91 ff.). Eine V1-Stellung ist typisch für deutsche Entscheidungsfragen sowie für Imperativsätze.

Vorfeld	Glaubst	du an Einhörner?	geglaubt?
	Hast	du früher an Einhörner	
	Glaube	niemals an Einhörner!	

Zur dritten Möglichkeit, der Verbletzstellung (VF), sind für das Deutsche eingeleitete Nebensätze zu nennen. Hier sind zwei Unterarten zu unterscheiden, die für die nachfolgende Analyse als besonders relevant einzustufen sind: Wenn (a) unterordnende Konjunktionen eingesetzt werden, besetzen diese die linke Satzklammer (im vorliegenden Korpus sind dies besonders häufig die Konjunktionen *weil* und *dass*). Auch in diesem Falle gibt es kein Vorfeld, die unterordnende Konjunktion steht in der linken Satzklammer, die restlichen Satzglieder im Mittelfeld und das finite Verb in der rechten Satzklammer.

(a) *Ich ärgere mich, ...*

Vorfeld	dass	du an Einhörner	glaubst.
---------	------	-----------------	----------

Bei der zweiten Unterart ist das Vorfeld des Nebensatzes durch ein (b.1) Relativ-, (b.2) ein Interrogativpronomen oder ein entsprechendes Adverb besetzt. Die linke Satzklammer fehlt gewöhnlich und sämtliche Prädikatsteile besetzen dann die rechte Satzklammer: Eine Satzklammer wie für V1 und V2 beschrieben wurde, gibt es hier nicht (vgl. ebd., S. 92). Als Satztyp liegt im Falle von (b.1) ein Relativsatz (Heuer/Flückiger/Gallmann 2013, S. 244) oder im Falle von (b.2) ein indirekter Fragesatz (ebd., S. 251) vor.

(b.1) *Das ist das Buch,*

das/welches	∅	du der Einhörner wegen so gerne	liest / gelesen hast.
-------------	---	---------------------------------	-----------------------

(b.2) *Ich möchte gerne wissen,*

ob / wieso / wann	∅	du an Einhörner	geglaubt hast.
-------------------	---	-----------------	----------------

Ausgehend von diesen Ausführungen zur Grundwortstellung des deutschen Satzes werden in der folgenden Korpusanalyse die unterschiedlichen Positionen des finiten Verbs in den Texten der gehörlosen Signer fokussiert. Dazu werden die unterschiedlichen Verbstellungen tabellarisch aufgeführt und Auffälligkeiten in der Wortstellung im Hinblick auf die für DSGS geltende grammatische Struktur diskutiert. Als V1 wurden im hier untersuchten Korpus (Tabellen 5 bis 9) sämtliche Satz-initialen Nennungen von Prädikaten in Haupt- und Nebensätzen codiert. Auf die spezifischen Token (z. B. ob die V1-Positionen als Ergebnis einer Vorfeldellipse zu interpretieren sind) wird jeweils in der anschließenden Diskussion eingegangen.

5.1.1.2 Positionen des finiten Verbs

Ausgehend von den vorangegangenen Ausführungen kann bei gehörlosen Signer im Sinne eines *language transfers* nach Selinker (1972) von zwei Phänomenen ausgegangen werden: Zum einen kann in Bezug auf die Verbstellung (a) eine Tendenz zu einer satzfinalen Position des verbalen Teils (VF) und zum anderen (b) eine höhere Variabilität in der Wortstellung erwartet werden. Gegen diese Hypothese spricht allerdings, dass Wagener (2018, S. 130) in ihrer Analyse keine Orientierung an der Grundstruktur der DGS (SOV), sondern ein teilweise „rigides Satzmuster SV(O)“ beschreibt, was „den Einfluss des schulischen Grammatikunterrichts spiegeln könnte“. Diese Beobachtung würde wiederum für einen *trans-*

fer-of-training nach Selinker (1972) sprechen. Ein solch stark betontes Verbzweit-Satzmuster finden auch Plaza-Pust (2008) und Schäfke (2005) in Texten gehörloser SuS aus Deutschland.

Für die in dieser Untersuchung analysierten Texte wird die Variation in der Verbstellung in drei Übersichtstabellen abgebildet (vgl. Tabellen 5–7). In den Übersichtsdarstellungen (nach Kohorten) werden die dokumentierten Verbstellungen in Haupt- sowie in Nebensätzen aufgelistet. Der Vollständigkeit halber werden in jeder Tabelle alle dokumentierten Positionen (V1 bis VF) für jeden Satztyp aufgeführt, auch wenn dadurch für einige Kohorten Kategorien mit null Token abgebildet werden. Die unterschiedlichen Positionen des konjugierten Verbs im HS und im NS sind jeweils im Verhältnis zur Gesamtzahl der Satzeinheiten⁸⁰ (Zeile 3) zu betrachten. Die ausgezählten Token haben keine statistische Aussagekraft, ermöglichen aber einen Kohorten-übergreifenden Vergleich sowie Rückschlüsse auf die Präferenzen der gehörlosen Schreibenden. Anschließend folgt eine zusammenfassende Aufstellung (vgl. Tabelle 8) sowie die Diskussion der Ergebnisse.

Kohorte I – Tabelle 5 bietet eine Übersicht über sämtliche Texte der Kohorte I und weist diese den jeweiligen SuS zu. Die Verteilung der codierten Verbpositionen über die Kohorte I ist in der Spalte ‚Token (gesamt)‘ ersichtlich. Die Spalte mit der Bezeichnung ‚Anzahl Texte‘ gibt Aufschluss darüber, wie viele Texte ausgewertet werden konnten. Für die Kohorte I war dies ein Text pro Person, in der Kohorte II ist die Textsammlung umfangreicher. Die Zeilen ‚Anzahl Wörter‘ und ‚Anzahl Satzeinheiten‘ schaffen zum einen Transparenz in Bezug auf die Gesamtlänge der Texte, zum anderen geben sie Auskunft über die Länge der Satzeinheiten.

Tabelle 5: Übersichtstabelle über die Variation in der Verbstellung der Kohorte I.

Lernende	A. M. (14, m)	C. B. (12, w)	M. C. (15, m)	O. I. (14, m)	R. B. (14, m)	S. C. (14, w)	Y. O. (14, m)	Token (gesamt)
Anzahl Texte	1	1	1	1	1	1	1	(7)
Anzahl Wörter	35	85	152	25	65	70	25	(457)

⁸⁰ Als Satzeinheit wurde entweder ein einzelner, durch einen Schlusspunkt markierter Hauptsatz (HS) oder die Kombinationen HS + HS bzw. HS + NS gewertet.

Tabelle 5 (fortgesetzt)

Lernende	A. M. (14, m)	C. B. (12, w)	M. C. (15, m)	O. I. (14, m)	R. B. (14, m)	S. C. (14, w)	Y. O. (14, m)	Token (gesamt)
Anzahl Satzeinheiten	9	13	15	8	11	7	5	(68)
V1 im HS	2	0	0	0	0	1	0	3
V2 im HS	1	8	13	0	4	5	1	32
V3 im HS	0	4	0	0	2	0	0	6
VF im HS	4	0	1	1	2	0	0	8
V1 im NS	0	0	0	0	0	0	0	0
V2 im NS	0	0	0	0	0	0	0	0
V3 im NS	0	1	1	0	0	0	0	2
VF im NS	0	1	1	0	0	3	0	5

Insbesondere für die Texte der Kohorte I war eine klare Abgrenzung von Satzeinheiten teilweise schwierig, wenn z. B. keine Satzzeichen zur Markierung des Satzendes verwendet wurden. Eine solche Tendenz zur Auslassung von Interpunktion wurde auch von Schäfke (2005, S. 282) in Texten gehörloser SuS mit DGS-Hintergrund beschrieben. In solchen Fällen wurden zur Bestimmung der Satzgrenzen die Wortabstände oder die Abschnittsmarkierungen in den handschriftlichen Texten der SuS beigezogen. Weitere Hinweise bzgl. Satzeinheiten lieferten auch die gebärdeten Texte. Im Falle einer non-verbalen Prädikation im deutschen Text wurde die entsprechende Einheit trotzdem als Satzeinheit gezählt, auch wenn diese in Bezug auf das Zielsprachliche System nicht vollständig ist. Insbesondere die Texte von O. I. und Y. O. zeigen eine starke Tendenz zu non-verbaler Prädikation: Für beide Texte konnte nur ein Verb dokumentiert werden (V2 bei Y. O. und VF bei O. I.), die übrigen Satzeinheiten werden ohne verbalen Teil realisiert, wie das Bsp. (16) zeigt.

- (16) a. Bahnhof Tram Post Wollishofen
 b. IX-1 GEHEN WOLLISHOFEN ZUG IX-wollishofen IX-1 BUS KOMMEN IX-1
 FÜNF DREI ZWEI MINUTEN c_l_BUS-FAHREN BIS WOLLISHOFEN POST
 IX-post (O. I., Kohorte I)

Solche Strukturen führen dazu, dass der Inhalt der deutschen Texte teilweise schwer zugänglich ist. Die Bedeutung erschliesst sich dann v. a. über die aufgezeichneten Gebärdentexte (vgl. Transkript in Zeile b). Für das Beispiel (16) erschliesst sich über den Gebärdentext die Bedeutung: *Vom Bahnhof Wollishofen nehme ich dann den Bus⁸¹ bis zur Station ‚Post Wollishofen‘. Anschliessend gehe ich zu Fuss die Strecke bis zur Schule.* Bei einem Blick auf die individuellen Sprachbiographien von O. I. und Y. O. zeigt sich die Gemeinsamkeit eines vergleichsweisen späten DSGS-Erwerbs. Für Y. O. kommt hinzu, dass er erst seit kurzem in der Schweiz ist und die Ukrainische Gebärdensprache als L1 erworben hat.

In Bezug auf die Häufigkeitsverteilungen ist bereits in der Kohorte I mit insgesamt 32 Token eine klare Tendenz zu V2 im HS erkennbar, eine Präferenz für VF konnte dagegen nicht bestätigt werden. Die für DSGS grammatische satzfinale Position des Verbs zeigte sich in 8 Token, von denen 4 von demselben Schüler stammen (Bsp. (17)). A. M. übernimmt hier die für DSGS typische satzfinale Position des Verbs, wie die gebärdensprachliche Entsprechung in Zeile b zeigt:

- (17) a. Oliver und Ryan Sport fussball spielen
 b. NACHMITTAG TEAM FUSSBALL SPIELEN (A. M., Kohorte I)

Die satzfinale Position (VF) im HS ist im Korpus der Kohorte I nach V2 die zweithäufigste Position für das finite Verb, gefolgt von V3 mit 6 Token und von V1 mit 3 Token. V1 im HS tritt v. a. dann auf, wenn Subjekte im Vorfeld elidiert werden (Bsp. (18)). Da die Konjunktion *und* keinen Satzgliedwert besitzt, steht diese ausserhalb des Stellungsfeldermodells und bildet im deutschen Satz kein eigentliches Feld (vgl. Heuer/Flückiger/Gallmann 2013, S. 245). Aus diesem Grund wurde die Verbposition in Beispiel (18) im zweiten Hauptsatz ‚und gehen zur Schule‘ als V1 codiert. Vom ersten zum zweiten Hauptsatz findet ausserdem ein Wechsel des Subjekts statt (von *ich* zu *wir*), weshalb diese Vorfeldellipse in der Zielsprache zusätzlich markiert erscheint (dieser Aspekt wird im folgenden Kapitel zu Beispiel (33) ausführlich diskutiert).

- (18) In während unterwegs bei Zurich HB treffe ich meine Freunde und [x] gehen
 zur Schule. (S. C., Kohorte I)

⁸¹ Im deutschen Text (Zeile a) wird als Verkehrsmittel das Tram angegeben (Schweizerhochdeutsch für ‚Strassenbahn‘), im gebärdeten Text (Zeile b) dagegen ist von einem Bus die Rede. Für die angegebene Strecke kommen beide Verkehrsmittel in Frage.

Als V3 wurden in der Kohorte I in erster Linie Formulierungen in Kombination mit dem Pronominaladverb *dann* (Bsp. (19)) sowie mit der von gewissen Schreibenden synonym verwendeten Alternative *nach* codiert (Bsp. (20)). Als Pronominaladverb ist *dann* (im Unterschied zur Konjunktion *und*) als Satzglied in das Stellungsfeldermodell eingebunden und besetzt in der deutschen Satzstruktur das Vorfeld. Folglich ist hier eine V2-Struktur wie ‚dann gehe ich schlafen‘ die zielsprachlich korrekte Variante. Die Schülerin C. B. verwendet in ihrem deutschen Text anstelle von *dann* konsequent *nach* und scheint die Wörter sowohl in Bezug auf die Semantik als auch in Bezug auf ihre grammatische Funktion gleichwertig zu behandeln.

- (19) a. Schule Fertig dann ich gehe nach Haus.
 b. SEHZEHN UHR FERTIG GEHEN HEIM (R.B., Kohorte I)
- (20) a. Ich spiele Fortnite nach umziehen nach Ich gehe Schlafen.
 b. SPIELEN COMPUTERSPIEL FERTIG c1_WASCHEN DANN c1_ZÄHNE-PUTZEN
 FERTIG c1_BETT-LIEGEN SCHLAFEN (C. B., Kohorte I)

Als gebärdensprachliche Entsprechungen setzen die SuS sowohl in Beispiel (19) als auch in Beispiel (20) die Gebärde FERTIG ein. Diese Markierung wird in DSGS häufig verwendet, wenn eine Handlung als abgeschlossen markiert werden soll, bevor zur nächsten Handlung übergegangen wird.

Nebensatzkonstruktionen werden in den Texten der Kohorte I selten verwendet, weshalb keine Aussage über die Verbposition im Nebensatz gemacht werden kann. Sofern subordinierende Satzkonstruktionen gewählt werden (zumeist mit den einleitenden Konjunktionen *dass* und *weil*), ist die zielsprachliche verbfinale Position die bevorzugte Wortstellung. Während die Verbstellung im deutschen Satz für die Kohorte I bereits als relativ gefestigt beschrieben werden kann, lassen sich in Bezug auf die morphosyntaktischen Prozesse noch Unsicherheiten feststellen, z. B. die Subjekt-Verb-Kongruenz. Diese Beobachtung deckt sich mit den Ausführungen von Plaza-Pust (2011, S. 103) für gehörlose SuS auf Primarschulstufe und ist weniger auf modalitätsspezifische Gründe als auf Zweitspracherwerbsprozesse zurückzuführen. Auch bei hörenden L2-Lernenden des Deutschen erscheinen die einzelnen grammatischen Prozesse, die mit der Bildung einfacher Satzstrukturen verbunden sind, noch entkoppelt (vgl. Karpf 1990, 1993). Die Hypothese einer vermehrten VF-Position als Interferenz zwischen DSGS und der Zielsprache Deutsch konnte für die Kohorte I ebenso wenig bestätigt werden wie die Hypothese einer flexibleren Wortstellung im Allgemeinen. Zwar scheinen die Sätze insbesondere dann markiert, wenn eine non-verbale Prädikation vorliegt

wie bei Beispiel (16). Die Abfolge der Konstituenten entspricht jedoch auch hier der deutschen Grundwortstellung.

Kohorte II – Tabelle 6 bietet eine Übersicht über die individuellen Merkmale sämtlicher Texte der Kohorte II. Die in der Tabelle abgebildeten Verbpositionen sind identisch mit Tabelle 5. In Bezug auf den Umfang ist die Anzahl an Token in der Kohorte II dahingehend zu relativieren, als im Gegensatz zur Kohorte I mehrere Texte pro Person ausgewertet werden konnten. In die Übersichtsdarstellung wurden sämtliche Texte sowohl aus dem Set A als auch aus dem Set B integriert. In der Diskussion werden die sprachlichen Beispiele aus dem Set B deshalb entsprechend gekennzeichnet. Für diese Beispiele fehlt ausserdem eine entsprechende DSGS-Transkription (d. h. keine Zeile b). Durch die grössere Anzahl an Token lassen sich auch die Tendenzen klarer skizzieren und die individuelle Auflistung ermöglicht weiterhin Transparenz bzgl. allfälliger idiosynkratischer Tendenzen.

Bei einem Vergleich der Tabellen 5 und 6 lässt sich mit dem Stufenwechsel von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II ein Anstieg im Textumfang sowie in der Satzlänge feststellen, hinzu kommt eine grössere Variabilität in den verwendeten Satzarten. Die Tendenz hin zu subordinierenden Satzkonstruktionen bringt auch eine grössere Varianz in Bezug auf die Verbstellung im Nebensatz mit sich. Dennoch scheint für die eingeleiteten Nebensätze die Regel einer satzfinalen Position des finiten Verbs zu dominieren, wobei bei den meisten SuS (mit Ausnahme von D. J. und P. M.) auch vereinzelt V2-Positionen in Nebensätzen vorkommen. Hier ist jedoch anzumerken, dass sechs Token der V2-Stellungen in Nebensätzen durch die Konjunktion *weil* eingeleitet werden (Bsp. (21)). In Kombination mit *weil* kann von einem natürlichen Sprachwandelphänomen ausgegangen werden, welches sowohl in der Unterrichtspraxis als auch in der Bildungsforschung als grammatikalisch korrekte Variante gewertet wird.

- (21) Diese Wohnung ist sehr geeignet für mich, weil der Wohnzimmer ist gross und hat ein Balkon. (J.B., Kohorte II, Set B)

Durch die grössere Datenmenge zeichnen sich bei der Kohorte II die Tendenzen der bevorzugten Verbstellungen deutlicher ab und es zeigt sich eine deutliche Tendenz zu einer gefestigten V2-Struktur im deutschen Hauptsatz.⁸² Im Vergleich zur Kohorte I (und in Relation zur Gesamtzahl der Satzeinheiten) gehen auch die non-verbalen Prädikationen bei der Kohorte II merklich zurück.

⁸² Während sich für die ausgezählten Verbpositionen im HS bei der Kohorte I ein Verhältnis von 4:1 (V2:VF) ergibt, verschiebt sich dieses bei der Kohorte II zu einem Verhältnis von 24:1 (V2:VF).

Tabelle 6: Übersichtstabelle über die Variation in der Verbstellung der Kohorte II.

Lernende	Y. S. (18, m)	D. H. (17, m)	D. J. (18, m)	P. W. (17, m)	D. N. (18, w)	J. B. (26, m)	K. J. (20, w)	P. M. (18, m)	Token (gesamt)
Anzahl Texte	2	2	2	2	3	5	4	1	(21)
Anzahl Wörter pro Text	(a) 118 (b) 268	(a) 111 (b) 150	(a) 118 (b) 316	(a) 253 (b) 150	(a) 170 (b) 259 (c) 353	(a) 194 (b) 151 (c) 327 (d) 109 (e) 176	(a) 176 (b) 319 (c) 288 (d) 338	(a) 648	(4.992)
Anzahl Satzeinheiten	(a) 17 (b) 26	(a) 15 (b) 14	(a) 10 (b) 27	(a) 12 (b) 13	(a) 7 (b) 14 (c) 18	(a) 16 (b) 14 (c) 23 (d) 7 (e) 16	(a) 14 (b) 28 (c) 18 (d) 22	(a) 60	(391)
V1 im HS	0	3	0	4	5	0	0	1	13
V2 im HS	36	14	35	15	20	61	65	46	292
V3 im HS	0	0	1	1	17	0	0	0	19
VF im HS	2	5	0	1	3	0	1	0	12
V1 im NS	0	0	1	0	0	3	1	0	5
V2 im NS	1	1	0	6	8	5	4	0	25
V3 im NS	0	0	0	0	0	0	0	0	0
VF im NS	4	1	5	5	6	18	33	32	104

Die V1-Stellungen bei der Kohorte II sind ebenso wie in der Kohorte I in erster Linie das Ergebnis von Subjektellipsen im Vorfeld (Bsp. (22)). Eine detaillierte Diskussion der elliptischen Strukturen ist Gegenstand der Ausführungen im nächsten Kapitel.

(22) Sollte die Preis des Wohnung vertiefen! (P.W., Kohorte II, Set B)

In einigen Fällen zeigen sich auch auf der Sekundarstufe II noch Auffälligkeiten im Bereich der Morpho-Syntax. Vor allem im Plural ist die Subjekt-Verb-Kongruenz teilweise noch nicht gegeben, wie die Beispiele (23) und (24) zeigen. Die V2-Position entspricht dagegen sowohl in (23) als auch in (24) den zielsprachlichen Regeln der deutschen Lautsprache.

(23) Mir gefällt die Berge, die Strasse, usw. (Y.S., Kohorte II, Set B)

(24) Einkauf-und Aktivitätsmöglichkeiten ist mit wenigen Minuten zu Fuss erreichbar. (J.B., Kohorte II, Set B)

In Beispiel (23) stellt sich zusätzlich die Schwierigkeit, dass im Falle der Konstruktion *mir gefällt/gefallen XY* die Position von Objekt und Subjekt getauscht werden und somit nicht mehr dem erlernten Schema SVO entsprechen. Der Schüler Y. S. scheint sich hier an ebendieser syntaktischen Grundstruktur zu orientieren, indem er das Prädikat in Übereinstimmung mit dem in Subjektposition stehenden Objekt *mir* bringt.

Kohorte III – Tabelle 7 bietet einen Überblick über den Umfang sowie über die codierten Verbpositionen in Texten, die von Lehrpersonen der Sprachschule DIMA verfasst wurden. Die Texte der Kohorte III zeichnen sich den Erwartungen entsprechend durch eine geringere Heterogenität und dadurch eine kleinere Streuung innerhalb der Kohorte aus. Auch für diese Kohorte liegt analog zur Kohorte I nur ein geschriebener Text pro Person vor, weshalb sich die Gesamtzahl der Token im Vergleich zur Kohorte II wieder reduziert.

In der Kohorte III sind die als V1 codierten Token im HS ebenfalls auf elidierte Subjekte im Vorfeld zurückzuführen, wie das Beispiel (25) zeigt.

(25) Bin auch sehr gerne unter den Leuten. (L.M., Kohorte II)

Die V2-Stellung im Hauptsatz (98 Token) ebenso wie VF in Nebensätzen (40 Token) sind bei der Kohorte III die dominierenden Satzstrukturen in den deutschen Texten. Im Gegensatz zu den Kohorten I und II wurden keine satzfinalen

Tabelle 7: Übersichtstabelle über die Variation in der Verbstellung der Kohorte III.

Teilnehmende	C. N. (43, w)	C. Z. (44, w)	J. C. (28, w)	J. L. (30, m)	L. M. (25, w)	S. B. (32, m)	Token (gesamt)
Anzahl Texte	1	1	1	1	1	1	(6)
Anzahl Wörter	236	227	243	245	257	181	(1.389)
Anzahl Satzeinheiten	19	21	29	15	21	15	(120)
V1 im HS	0	0	2	0	1	2	5
V2 im HS	18	17	23	16	18	6	98
V3 im HS	0	0	1	0	0	0	1
VF im HS	0	0	0	0	0	0	0
V1 im NS	0	0	0	0	0	1	1
V2 im NS	0	0	1	2	0	0	3
V3 im NS	0	0	0	0	0	0	0
VF im NS	11	4	4	9	7	5	40

Positionen des Verbs im deutschen Hauptsatz mehr codiert. Als einzige V3-Position wurde auch in dieser Kohorte eine Konstruktion mit dem Pronominaladverb *dann* gezählt (Bsp. (26)).

- (26) a. Dann Schlafzimmer **muss** ich auch noch Rollläden öffnen und Bettmachen.
 b. SCHLAF-ZIMMER cl_KURBELN cl_ROLLADEN-HOCH cl_FENSTER-AUF
 cl_BETT-MACHEN GUT+ (J. C., Kohorte II)

Es ist allerdings davon auszugehen, dass die zielsprachliche Verbstellung (V2) der Schreiberin bewusst ist, zumal sie das deutsche Subjekt (*ich*) hinter das konjugierte Verb (*muss*) stellt. Hier ist deshalb weniger von einer Unsicherheit in Bezug auf die Position des Verbs auszugehen, sondern in Bezug auf die grammatischen Eigenschaften von *dann*: Dieses Pronominaladverb scheint Kohorten-übergreifend nicht in seiner Satzgliedfunktion wahrgenommen zu werden. Dies führt in der Konsequenz zu Strukturen, die im Rahmen dieser Auszählung als V3 codiert wurden.

5.1.1.3 Diskussion zur Verbstellung

Die Tabelle 8 bietet eine Kohorten-übergreifende Übersicht über die Verteilung der codierten Verbpositionen (V1, V2, V3 und VF) in den deutschen Texten der gehörlosen Schreibenden. Die Werte in den Spalten ‚V2 im HS‘ und ‚VF im NS‘ (in der Tabelle 8 grau hinterlegt) zeigen, dass die Variation in der Verbstellung in deutschen Texten gehörloser Signer nicht so stark ausfällt, wie dies von involvierten Lehrpersonen wahrgenommen und als Ausgangshypothese formuliert wurde. Eine Präferenz für VF als Interferenz aus der Gebärdensprache konnte für keine der untersuchten Kohorten bestätigt werden.

Tabelle 8: Übersichtstabelle über die Variation in der Verbstellung über die Kohorten I bis III.

	V1 im HS	V2 im HS	V3 im HS	VF im HS	V1 im NS	V2 im NS	V3 im NS	VF im NS
Kohorte I	3	32	6	8	0	0	2	5
Kohorte II	13	292	19	12	5	25	0	104
Kohorte III	5	98	1	0	1	3	0	40
(Total)	21	422	26	20	6	28	2	149

Aus den in der Tabelle 8 dargestellten Auszählungen ergeben sich die in der Tabelle 9 aufgeführten Präferenzen in Bezug auf die Häufigkeit der Verbpositionen:

Tabelle 9: Darstellung der Verbstellung nach Häufigkeit und Kohorte.

	Verbpositionen im HS	Verbpositionen im NS
Kohorte I	V2 > VF > V3 > V1	VF > V3
Kohorte II	V2 > V3 > V1 > VF	VF > V2 > V1
Kohorte III	V2 > V1 > V3	VF > V2 > V1

Die Tatsache, dass sich bzgl. Wortstellung in den untersuchten Texten weniger Transfer der SOV-Struktur zeigt, als basierend auf der Grundwortstellung für DSGS zu erwarten wäre, könnte u. a. auf den Umstand zurückzuführen sein, dass für DSGS auch alternative Verbstellungen zulässig sind: So wird im aktualisierten online Handbuch für DSGS darauf hingewiesen, dass auch eine SVO-Struktur möglich ist, wenn „in der folgenden Aussage unmittelbar wieder auf das Objekt Bezug genommen wird“ (Tissi 2021). Obwohl die Hypothese einer Orientierung an der gebärdensprachlichen SOV-Struktur verworfen werden muss, bleibt die Verbletzstellung die zweithäufigste Position in den Texten der

Kohorte I. Bei Kohorte II ist VF im Hauptsatz dagegen mit nur 12 Token an letzter Position der Häufigkeitsverteilung und tritt in den Texten der Kohorte III nicht mehr auf.

Die Analyse der Verbstellungen zeigt, dass die Auffälligkeiten nicht primär auf Transferprozesse aus dem gebärdensprachlichen System zurückzuführen sind: Hinsichtlich der DSGS-Struktur wären mehr VF-Positionen zu erwarten gewesen, als die Auszählung ergeben hat. Ausserdem sind auch Verbstellungen zu finden, die nicht den Regeln der DSGS entsprechen, z. B. die im Korpus dokumentierte V3-Position im HS. Die Variation in der Verbstellung dürfte deshalb auch auf einen stellenweise noch nicht abgeschlossenen Zweitspracherwerb des Deutschen hindeuten, wie dies auch Wagener (2018) und Schäfke (2005) für Texte deutscher Grundschüler und -schülerinnen annehmen. Schäfke (ebd., S. 291) stellt in Bezug auf die Schriftsprachentwicklung auf Primarstufe überdies fest, dass mit zunehmender Schreib- und Schulerfahrung „ein Rückgang in den DGS-Strukturen zu bemerken“ ist. Dass dieser Einfluss ab der Sekundarstufe I fast gänzlich und bei Kohorte III fast vollständig verschwunden ist, kann als Hinweis auf einen fortgeschrittenen Erwerb der zielsprachlichen Wortstellung interpretiert werden und deckt sich mit den Phänomenen in Texten von hörenden L2-Lernenden (vgl. Plaza-Pust 2008). Im folgenden Kapitel werden die hier angesprochenen Vorfeld-Ellipsen, die zu den dokumentierten V1-Sätzen geführt haben, wieder aufgegriffen und in Bezug auf das gebärdensprachliche System diskutiert.

5.1.2 Elliptische Strukturen

Insbesondere in der informellen schriftlichen Alltagskommunikation sind elliptische Formen auch in Texten Hörender keine Seltenheit, wie u. a. die Untersuchung von Frick (2017) zu schweizerdeutschen SMS-Nachrichten zeigt. Nicht nur in Bezug auf das Schweizerdeutsche sind elliptische Formen in der informellen schriftbasierten Kommunikation üblich, auch für das Hochdeutsche dokumentiert u. a. Schnitzer (2012) solche ‚Lücken‘ etwa in Form von Subjektellipsen im Vorfeld. Erste Untersuchungen zur schriftbasierten Alltagskommunikation Gehörloser zeigen, dass sich die elliptischen Strukturen in Texten Hörender von jenen in Texten gehörloser Personen unterscheiden können (vgl. Meili 2017b). Solche Unterschiede werden für den informellen Kontext etwa in Bezug auf die Position im Syntagma beschrieben: Während für Hörende in erster Linie Vorfeldellipsen dokumentiert werden, finden sich bei gehörlosen Schreibenden auch Tilgungen im Mittelfeld. Weiter konnten für WhatsApp-Nachrichten von Schweizer Signern

auch Objektellipsen, Artikelellipsen und Auslassungen von Modalverben und Kopula beschrieben werden (vgl. Meili 2016, 2017b).

Ausgehend von diesen ersten Erkenntnissen aus dem Bereich der informellen Schriftlichkeit wird im Folgenden das formelle Schreiben gehörloser Signer fokussiert. Während in neueren Kommunikationsformen wie Chat, SMS oder WhatsApp Ellipsen auch für Hörende üblich sind, wirken solche Auslassungen in formellen Settings wie dem schulischen Kontext stärker markiert. So gaben einige Lehrpersonen an, bei der Korrektur von Schülertexten v. a. auf solche Lücken hinzuweisen, die sie gerade im Bereich der formellen Schriftlichkeit als problematisch bewerten (insbesondere auf BM-Stufe in der Kohorte II).

Um die Auslassungen in Texten gehörloser Signer mit Bezug auf das gebärdensprachliche System analysieren zu können, werden in einem ersten Schritt die strukturellen Eigenheiten ebendieses Systems fokussiert und dazu die bereits eingeführten Besonderheiten räumlich flektierender Verben vertieft. Im Zentrum der nachfolgenden Ausführungen stehen v. a. Auslassungen in gebärdeten Strukturen und in diesem Zusammenhang die modalitätsbedingten Unterschiede zwischen räumlich flektierenden Gebärdensprachen und den Flexionsmöglichkeiten in lautsprachlichen Systemen. Im Anschluss an die theoriebasierten Ausführungen folgen die Analysen zu Tilgungen von Pronomen, zur (Nicht-)Realisierung von *es*, zu Artikelellipsen, zur Tilgung und Übergeneralisierung von Präpositionen sowie zu Auslassungen deutscher Kopulae.

5.1.2.1 Tilgungen in Gebärdensprachen

Für viele dokumentierte Gebärdensprachen besteht die Möglichkeit, pronominale Formen zu tilgen resp. diese nicht overt zu realisieren. Gebärdensprachen werden deshalb in der Literatur als Pro-Drop⁸³ Sprachen klassifiziert (vgl. Pfau/Bos 2016, S. 142). Dabei gilt in den bisher dokumentierten Gebärdensprachen für Pro-Drop die Bedingung, dass die pronominalen Referenzen durch einen definierten Anfang- und Endpunkt der Gebärdenführung des Verbs zum Ausdruck kommen: „Across sign languages, an important condition for pro-drop is that the argument that is omitted is indicated by the form of the verb, more specifically, by the beginning and end point of the verb’s movement” (ebd.). Pro-Drop ist folglich für jene Klasse von Verben zulässig, die als Übereinstimmungsverben eingeführt wurden (vgl. Diskussion zu Bsp. (15), welches hier noch einmal abgebildet ist).

⁸³ Im Fliesstext werden die deutschen Bezeichnungen ‚Pro-Drop‘ und ‚Topik-Drop‘ anstelle der englischen Bezeichnungen ‚pro-drop‘ und ‚topic-drop‘ verwendet. In den Zitaten aus der Fachliteratur werden dagegen die englischen Termini nicht angepasst.

- (15) a. MUTTER IX-3a TOCHTER IX-3b 3aBESUCHEN3b (DSGS)
 ‚Die Mutter besucht die Tochter.‘ (Deutsch)

Die Beispiele (27) und (28) illustrieren den Unterschied zwischen Pro-Drop in Kombination mit einem übereinstimmenden Verb (BESUCHEN) in (27) und einem einfachen Verb ohne morphologische Modifikation (LIEBEN) in (28). Für DGS ebenso wie für DSGS ist eine Syntax möglich, wie sie in Beispiel (27) abgebildet ist, sofern die Referenten über die zugewiesenen Loci im Gebärdenraum eindeutig identifizierbar sind (Bsp. (27) und (28) stammen aus Pfau/Steinbach 2003 zit. nach Pfau/Bos 2016, S. 142):

- (27) NÄCHSTE WOCHE 2-BESUCHEN-1 KANN.
 ‚Nächste Woche kannst du (2) mich (1) besuchen.‘
- (28) *ZWEI-JAHR ZURÜCK LIEBEN.
 ‚Vor zwei Jahren warst du in mich verliebt.‘

Die Pronomen *du* (IX-2) und *ich* (IX-1) müssen bei der Verwendung eines räumlich flektierenden Verbs wie BESUCHEN in (27) nicht explizit über eine indexikalische Zeigegebärde (IX) realisiert werden, da sich die Referenzen über den Gebärdenraum ebenso wie eine modifizierte Handstellung eindeutig erschliessen. Im Gegensatz zu einfachen, d. h. nicht-flektierbaren Verben, z. B. LIEBEN (Bsp. 28), wird die Gebärdenführung bei flektierenden Übereinstimmungsverben⁸⁴ entsprechend adaptiert, was eine overte Realisierung der pronominalen Bezüge hinfällig macht. Abbildung 20 illustriert die Flexion des Übereinstimmungsverbs aus Beispiel (27).

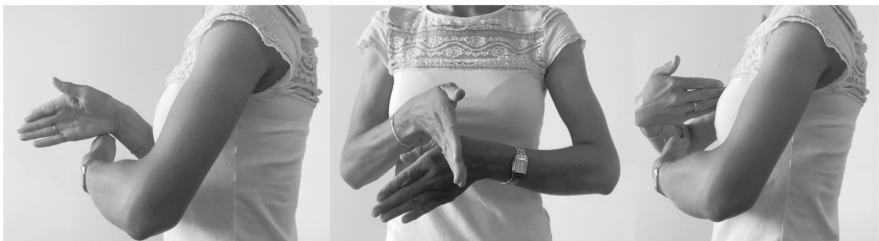


Abbildung 20: Illustration des Übereinstimmungsverbs BESUCHEN (DSGS). Von links nach rechts: Grundform; 1-BESUCHEN-2 (‚Ich besuche dich‘); 2-BESUCHEN-1 (‚Du besuchst mich‘).

⁸⁴ Für DSGS gehören in diese Verbklasse Gebärden wie ANSCHAUEN, ERKLÄREN, FRAGEN, GEBEN, INFORMIEREN, PLAGEN, SAGEN und EINLADEN (vgl. Boyes Braem 1995, S. 64).

Bei Verben, die nicht räumlich flektiert werden wie LIEBEN, ist eine Auslassung der Pronomen nicht möglich, wie das Beispiel (28) zeigt: Das Verb LIEBEN ist kein Übereinstimmungsverb und das Subjekt ebenso wie die Objekte sind in (28) nicht allein aus der Gebärdenführung ersichtlich. Ohne Kontext ist dieser Satz deshalb ungrammatisch und die Pronomen IX-1 und IX-2 müssen in diesem Fall realisiert werden.

Ein ähnlicher Zusammenhang zwischen der Morphologie des Verbs und der Möglichkeit zu Pro-Drop zeigt sich auch bei einigen Lautsprachen wie Spanisch oder Türkisch. Wenn über die flektierte Verbform die grammatische Person ebenso wie die Merkmale Singular/Plural eindeutig erschliessbar sind, muss das Pronomen nicht explizit realisiert werden. So kann etwa im spanischen Beispiel (29a) über die Verbform *amas* das Subjekt *tu* (2. Pers. Sg.) eindeutig erschlossen werden, weshalb eine Form wie in (29b) ebenfalls grammatisch ist. Da sich das Objekt im spanischen Beispiel (29c) anders als bei Gebärdensprachen nicht über die Verbalflexion erschliessen lässt, wirkt dagegen eine Auslassung von *me* stark markiert.

- (29) a. Tu me amas.
 b. Me amas.
 c. *Amas.

In gewissen Fällen ist in Gebärdensprachen auch eine Tilgung des Pronomens möglich, wenn kein räumlich flektierendes Verb involviert ist. Dies trifft dann zu, wenn das elidierte Pronomen zugleich das Topik darstellt und im gegebenen Kommunikationskontext bereits einmal expliziert wurde (sog. ‚Topik-Drop‘):

This is possible when the referent which the pronoun refers to is the topic of the conversation, that is, it is known to the addressees [.]. Consequently, this type of pronoun drop is often referred to as ‚topic-drop‘ rather than pro-drop. That is, the topic of a sentence can be deleted under identity with a topic in the preceding sentences. (Pfau/Bos 2016, S. 142)

Ergänzend zu Pro-Drop und Topik-Drop⁸⁵ beschreibt Pfau (2016, S. 166) u. a. für ASL und DGS auch Ellipsen im engeren Sinne und fasst darunter „the omission of words (or phrases) in coordinated structures“. Für ASL beschreibt er u. a. Verb-Ellipsen, die auch als ‚Gapping‘ bezeichnet werden, wie in Beispiel (30) deutlich wird (Bsp. aus Liddell 1980 zit. nach Pfau 2016, S. 166).

⁸⁵ Anmerkung zu Topik-Drop: Tilgungen von Entitäten, die im Kontext bereits eingeführt wurden und so in der semantischen Struktur zwar vorhanden sind, syntaktisch allerdings nicht realisiert werden (wie dies bei Topik-Drop der Fall ist), sind nach Hoffmann (1999, S. 72) als ‚Analepsen‘ zu betrachten.

- (30) HAVE WONDERFUL PICNIC. IX-1 BRING SALAD, JOHN [V] BEER,
SANDY [V] CHICKEN, TED [V] HAMBURGER.

Die Bezeichnung [V] markiert die Stelle im Syntagma, an der das Verb stehen würde, welches jedoch im zweiten, dritten und vierten Teilsatz elidiert wird. Für die Italienische Gebärdensprache (LIS) ist ausserdem die Möglichkeit zur Elidierung ganzer Verbalphrasen (sog. VP-Ellipsen) dokumentiert, wie das Beispiel (31) aus Cecchetto et al. (2015, S. 222) zeigt. In Beispiel (31) wird die Verbalphrase BEAN EAT im zweiten Teilsatz PIERO (FUTURE) SAME elidiert. Der Hinweis, dass er dies in naher Zukunft tun wird (im Bsp. (31) über die Gebärde FUTURE ausgedrückt), kann im zweiten Teilsatz ebenfalls elidiert werden und wird deshalb in Klammern gefasst.

- (31) GIANNI BEAN EAT FUTURE, PIERO (FUTURE) SAME.

Pfau (2016, S. 167) weist allerdings darauf hin, dass in Bezug auf elliptische Konstruktionen in Gebärdensprachen weitere Untersuchungen notwendig sind. So liefert etwa ASL Hinweise darauf, dass elliptische Konstruktionen wie in Beispiel (30) zusätzlich durch ein Kopfnicken markiert werden. Vor allem bezogen auf solche non-manuellen Markierungen ist weitere Grundlagenforschung nötig.

Im Folgenden werden ausgehend von den theoriebasierten Ausführungen zu Tilgungen in Gebärdensprachen die Auslassungen in den Texten der gehörlosen Signer diskutiert. Als relevanter Kontrastbereich zwischen dem gebärdensprachlichen System und der deutschen Lautsprache ist v. a. die Möglichkeit zu Pro-Drop in DSGS hervorzuheben. Als eine cross-modale Interferenz in den schriftlichen Texten ist daher vermehrt von elidierten Personalpronomen auszugehen, welche in der Zielsprache Deutsch markiert erscheinen können und von den Lehrpersonen entsprechend als problematisch beurteilt werden. Im nachfolgenden Kapitel wird diese Hypothese an den Korpusdaten überprüft und es werden die dokumentierten elliptischen Formen kategorisiert.

5.1.2.2 Getilgte Pronomen

Basierend auf den ersten Beschreibungen zu Tilgungen in informellen schriftlichen Produktionen gehörloser Schreibender (vgl. Meili 2017b) wurden die hier untersuchten normgebundenen Texte der Kohorten I bis III auf elliptische Formen überprüft. Eine Übersicht zu diesen elliptischen Formen bietet die Zusammenstellung in Tabelle 10. Ausgehend von der Hypothese zu vermehrten pronominalen Tilgungen aufgrund von Interferenzen zwischen L1/M1 (DSGS) und L2/M2 (Deutsch) wurden in einem ersten Schritt die elidierten Pronomen codiert. Die getilgten Pronomen

wurden zusätzlich mit Bezug auf ihre Funktion im jeweiligen Satz-Kontext (Subjekt/Objekt) unterschieden. Das deutsche Pronomen *es* wurde gesondert codiert und seinen unterschiedlichen Funktionen entsprechend kategorisiert. Weiter werden in der Tabelle 10 zwei Arten von Artikelellipsen aufgeführt: Hier wird zwischen der Tilgung bestimmter und unbestimmter Artikel unterschieden. Abschliessend sind getilgte Präpositionen und Kopulae in die Übersichtsdarstellung integriert. Tabelle 10 differenziert weiter zwischen den unterschiedlichen Kohorten und führt in der Zeile ‚Total‘ die Gesamtzahl elidierter Formen der jeweiligen Kategorie auf.

Tabelle 10: Übersicht über die elliptischen Formen in den Texten der Kohorten I bis III.

Ellipsen	Subjekt	Objekt	„es“	bestimmter Artikel	unbestimmter Artikel	Präposition	Kopula
Kohorte I	8	0	4	3	0	3	2
Kohorte II	32	5	10	30	10	8	8
Kohorte III	5	1	3	5	1	5	0
Total	45	6	17	38	11	16	10

Subjektellipsen – In Übereinstimmung mit den vorangegangenen theoriebasierten Überlegungen sind elidierte Subjektpronomen die häufigsten dokumentierten Tilgungen mit insgesamt 45 Token. Subjektpronomen werden in den untersuchten Texten vor allem dann getilgt, wenn die Referenzen vorgängig im Text eingeführt wurden, wie die Beispiele (32) und (33) aus der Kohorte I zeigen. Diese Beobachtung deckt sich mit den Ausführungen zu Topik-Drop. Die Markierung [x] in den folgenden Beispielen (dies gilt für alle Unterkapitel) steht für die Position, wo ein Element getilgt wurde. In Beispiel (32a) kommt zum getilgten Subjektpronomen *ich* im zweiten Teilsatz auch eine Variation in der Wortstellung. Die Markierung [x] wurde deshalb an die Position des Subjekts in der zielsprachlichen Variante *dann treffe ich meine Freunde im Tram* gesetzt. Der Vergleich mit dem gebärdeten Text in DSGS von C. B. in Bsp. (32b) zeigt, dass sie das Pronomen *ich* (IX-1) nur dann explizit gebärdet, wenn anschliessend Klassifikator-Konstruktionen folgen (diese sind in den Annotations-Beispielen mit dem Präfix *cl_* entsprechend markiert: *cl_BUS-FAHREN* oder *cl_BAHN-FAHREN*). Unter ‚Klassifikatoren‘ werden Handformen gefasst, die ikonisch eine aussersprachliche Entität abbilden können, indem sie z. B. ihre Form imitieren. Ein horizontal positionierter, ausgestreckter Zeigefinger kann so für eine Person stehen. Wenn ausgedrückt werden möchte, dass diese Person auf zwei Beinen steht, kann das durch eine nach unten gekippte V-Handform ausgedrückt werden (vgl. Abbildung 21, Mitte). Wenn weiter ausgedrückt werden möchte, dass sich

diese Person gehend fortbewegt, dann können die Finger in der V-Form so bewegt werden, dass eine Laufbewegung imitiert wird (vgl. u. a. Kapitel 5 in Sandler/Lillo-Martin 2006, S. 76–93).



Abbildung 21: Von links nach rechts: Klassifikator für eine Person, Klassifikator für eine stehende Person (V-Handform) und Klassifikator für eine gehende Person.

Konstruktionen mit Klassifikatoren können zwar eine prädikative Funktion übernehmen (vgl. Abbildung 21), anders als bei räumlich flektierenden Verben werden aber die Subjekte nicht eindeutig über die Gebärdenführung markiert. So bleibt in der Abbildung 21 ohne weiteren Kontext unklar, um wen es sich bei der stehenden bzw. gehenden Person handelt. Um die Referenzen dennoch eindeutig ausdrücken zu können, verwendet die Schülerin C. B. dafür im gebärdeten Text die explizite pronominale Referenz IX-1. Im Gegensatz dazu wird im Zusammenhang mit dem Übereinstimmungsverb TREFFEN+ in Beispiel (32), wo das Subjekt eindeutig durch die Gebärdenführung identifiziert wird, das indexikalische Pronomen IX-1 nicht erneut gebärdet. Dies ist mit Bezug auf das gebärdensprachliche System nicht nötig, weil hier das Subjekt eindeutig über den Gebärdenraum identifiziert werden kann.

- (32) a. Ich gehe im Bus nach Zug nach mein Freunde treffe [x] im Tram.
 b. IX-1 BUS cl_BUS-FAHREN PALM-UP cl_BUS-AUSSTEIGEN IX-1 ZUG cl_BAHN-FAHREN cl_BAHN-SITZEN IX-zürich ZÜRICH POSS-1 FREUND TREFFEN+
 (C. B., Kohorte I)

- (33) a. In während unterwegs bei Zurich HB treffe ich meine Freunde und [x] gehen zur Schule.
 b. ZÜRICH H-B TREFFEN POSS-1 FREUND ZUSAMMEN SCHULE GEHEN
 (S. C., Kohorte I)

Während C. B. in Beispiel (32a) das bereits im ersten Teilsatz eingeführte Subjektpronomen *ich* im zweiten Teilsatz *nach mein Freunde treffe im Tram* elidiert, tilgt sie in Beispiel (33a) auch das zielsprachlich obligatorische *wir* im zweiten Satz *und [x] gehen zur Schule*. Sie folgt dabei den gebärdensprachlichen Regeln, zumal beide beteiligten Entitäten *ich* und *meine Freunde* vorgängig im Text explizit eingeführt wurden. Eine abermalige Aufnahme durch das Personalpronomen *wir* ist mit Bezug auf das gebärdensprachliche System deshalb hinfällig. Solche Tilgungen von bereits eingeführten Subjekten finden sich auch in Texten der Kohorte II (Bsp. (34)) und der Kohorte III (Bsp. (35)). Die Referenzen werden in den Beispielen durch Unterstreichung hervorgehoben.

- (34) Abschaffen von Jugendlichen die scheiss gemacht, und [x] soll weg aus Stat Uster.
 (P. W., Kohorte II, Set B)
- (35) a. ich wechsele mich mit der Lehrperson ab, oder [x] bin bei der anderen Gruppe als die der Lehrperson.
 b. MANCHMAL cl_RAUM cl_RAUM-GETRENNT ZWEI IX-1 cl_PERSON cl_HIN-UND-HER ODER cl_TAUSCHEN ODER cl_PERSON MELDEN cl_PERSON-HOLEN
 (S. B., Kohorte III)

Analog zu Beispiel (32) werden auch in Beispiel (35) Klassifikator-Konstruktionen eingesetzt. S. B. beschreibt seine Funktion als Klassenassistent und setzt für sich und die Lehrperson einen Klassifikator (vertikal gestreckter Indexfinger wie in Abbildung 21, im Beispiel als cl_PERSON codiert) ein, um die Bewegungen zwischen den Klassenzimmern zu verdeutlichen (cl_HIN-UND-HER). Sollten bei den Lernenden Probleme auftreten, die S. B. nicht beantworten kann, meldet er dies der Lehrperson (cl_PERSON MELDEN) und holt sie zur Gruppe, die Unterstützung benötigt (cl_PERSON-HOLEN). Einmal im gebärdensprachlichen Diskurs eingeführt (der mit links artikulierte Klassifikator steht für *ich* und der mit der rechten Hand artikulierte Klassifikator für die Lehrperson) ist eine abermalige Nennung der Referenten nicht notwendig, wie das Transkript in (35b) zeigt: Das Pronomen IX-1 wird nur einmal zu Beginn der Äusserung explizit genannt (vgl. Unterstreichung in Bsp. (35b)). Eine solche Tilgung der 1. Person Singular erscheint zwar bezogen auf

den mündlichen Sprachgebrauch nicht ungrammatisch. Vor allem im schulischen Kontext werden jedoch elliptische Formen von den Lehrpersonen mit Verweis auf die (ziel-)sprachliche Formalität korrigiert. Tilgungen von Subjektpronomen betreffen im ausgewerteten Korpus v. a. das Personalpronomen 1. Person Singular (vgl. Bsp. (35)) und Bsp. (36)), welches unabhängig von der Position im Syntagma getilgt wird. Auffallend ist, dass *ich*-Ellipsen nur nach erstmaliger Nennung des Pronomens auftreten, wie u. a. der vorangehende Satz im Text von Y. S. in Beispiel (36) zeigt.

(36) Ich stehe auf um 7.00. Um 7.15 gehe [x] zur Arbeit.

(Y. S., Kohorte II, Set B)

(37) Wenn [x] mehr Ferien hat bekommt [x] weniger Lohn

(D. N., Kohorte II, Set B)

Weiter kann das unpersönliche Indefinitpronomen *man* in seiner Funktion als Subjekt getilgt werden (vgl. Bsp. (37)). Diese Tilgung bzw. Nicht-Realisierung dürfte primär auf den Umstand zurückzuführen sein, dass Gebärdensprachen modalitätsbedingt über keine semantisch leeren Pronomen wie *man* oder *es* verfügen und pronominale Referenzen immer an eine aussersprachliche Entität gebunden sein müssen (zu nicht realisierten *es*-Formen vgl. die Ausführungen im nächsten Kapitel).

Objektellipsen – Tilgungen von Objektpronomen treten im Korpus vorwiegend im Zusammenhang mit transitiven Verben auf (vgl. Bsp. (38) und (39)). In Beispiel (38) wird zusätzlich zum Akkusativobjekt *mich* (*die Uhr weckt mich*) auch der bestimmte Artikel *die* getilgt (vgl. die nachkommenden Ausführungen zu den Artikelellipsen). Was bei der gebärdensprachlichen Entsprechung in Beispiel (38b) deutlich wird, ist das Fehlen einer entsprechenden Struktur analog zur deutschen Formulierung *die Uhr weckt mich*.⁸⁶ Das Konzept < wecken > kann in DSGS nur dann ausgedrückt werden, wenn eine Person die andere *weckt*. Im Zusammenhang mit einem unbelebten Subjekt (hier: Uhr) kann das transitive Verb *wecken* dagegen nicht eingesetzt werden.⁸⁷ Deshalb wählt J. C. in (38b) die intransitive Variante mit IX-1 AUFWACHEN (deutsch: ‚ich wache auf‘) und AUFSTEHEN mit Pro-Drop.

⁸⁶ Anmerkung zum Unterschied Uhr/Wecker: Hier ist es tatsächlich die Uhr (eine Smartwatch), die auch die Funktion eines Weckers übernehmen kann.

⁸⁷ In DSGS ist die Gebärde WECKEN mit dem Konzept ‚wachrütteln‘ vergleichbar. D. h. es ist eine ikonische Gebärde, die das Wachrütteln einer Person darstellt und kann deshalb nicht auf unbelebte Subjekte übertragen werden.

- (38) a. Donnerstag: Um 7 Uhr weckt [x] Uhr, stehe ich auf.
 b. ZUERST IX-1 AUFWACHEN AUFSTEHEN (J. C., Kohorte III)
- (39) Es ist schwierig um zu entscheiden, ob ich [x] ablehne oder [x] annehme.
 (J. B., Kohorte II, Set B)

In Beispiel (39) sind zwei transitive Verben involviert: *etw. ablehnen* und *etw. annehmen*.⁸⁸ In der Zielsprache wirken nicht beide Ellipsen gleichermassen markiert: Während eine Tilgung bei erstmaliger Nennung des Akkusativobjekts markiert wirkt, ist die Variante *ob ich sie [die Abstimmungsvorlage] annehme oder [x] ablehne* auch in der deutschen Lautsprache möglich. In DSGS dagegen ist auch die Nennung des Objekts im Zusammenhang mit *etw. annehmen* hinfällig, weil das Topik (hier das Energiegesetz) im Text bereits eingeführt wurde. Eine abermalige Nennung ist für DSGS nur dann obligatorisch, wenn sich das Topik ändert.

Eine zweite Klasse von Verben, für welche Objekttilgungen dokumentiert werden können, sind reflexive Verben, wie in den Beispielen (40) und (41). Die Tilgungen treten sowohl im Zusammenhang mit echten (41) als auch mit unechten (40)⁸⁹ reflexiven Verben auf.

- (40) Auch wenn wir [x] schon lange kannte, hatten wir wegen Lehre/Schule, auch nicht oft abgemacht, wie damals. (D. J., Kohorte II, Set B)
- (41) Das ist zwar schlimm, aber ich frage mich auch, weshalb soll man das verleugnen und [x] sogar dafür schämen. (K. J., Kohorte II, Set B)

Da beide Beispiele aus dem Set B stammen, können keine gebärdensprachlichen Entsprechungen angeführt werden. Sie dienen in erster Linie als ergänzende Illustration von elidierten Objekten im Zusammenhang mit echten und unechten reflexiven Verben. Objektellipsen sind mit sechs dokumentierten Token deutlich weniger häufig als Subjektellipsen mit 45 Token (vgl. Tabelle 10).

Subjekt- und Objektpronomen werden im untersuchten Korpus dann elidiert, wenn sie aus dem kommunikativen Kontext eindeutig erschliessbar sind. Sie sind

⁸⁸ Der Text von J. B. ist argumentativ und diskutiert eine Abstimmungsvorlage im Zusammenhang mit einem Energiegesetz.

⁸⁹ In Beispiel (40) handelt es sich um ein unecht reflexives Verb: Das getilgte Reflexivpronomen *uns* könnte auch durch ein Nomen ersetzt werden.

deshalb als „situative Ellipsen“ zu kategorisieren, die sich von Strukturellipsen unterscheiden (vgl. Dürscheid 2003b; Zifonun et al. 1997). Letztere sind Gegenstand der Ausführungen in den nächsten Kapiteln, wo Tilgungen von Elementen mit einer vorwiegend grammatischen Funktion beschrieben werden.

5.1.2.3 Zur (Nicht-)Realisierung von *es*

Mit Bezug auf die gebärdensprachliche Modalität und dem damit verbundenen Fehlen von semantisch leeren Funktionswörtern wurden auch getilgte *es*-Formen analysiert. Die Tabelle 11 bietet eine Übersicht über die getilgten *es*-Formen und unterteilt diese weiter in die zielsprachlichen Kategorien (a) Vorfeld-*es*, (b) *es* als Personalpronomen, (c) unpersönliche Konstruktionen mit *es* und (d) *es* als Korrelat. Diese Kategorisierung orientiert sich an den Darstellungen in der Deutschschweizer Schulgrammatik und wird im Folgenden kurz erläutert (vgl. Gallmann/Sitta 2010; Heuer/Flückiger/Gallmann 2013).

Das (a) Vorfeld-*es* kann bei gewissen Konstruktionen (*Es ist ein schlimmer Unfall passiert*) als Platzhalter fungieren und wird in der Literatur deshalb auch als ‚Platzhalter-*es*‘ bezeichnet (vgl. Heuer et al. 2013, S. 205). In dieser Funktion kann das *es* nicht verschoben werden und verschwindet, sobald das Vorfeld durch ein anderes Satzglied (*Ein schlimmer Unfall ist passiert*) besetzt wird. Als (b) Personalpronomen steht *es* stellvertretend für eine Nominalphrase, z. B. *Das Kind/Es fragt mich*. Im Zusammenhang mit bestimmten Verben kann das Pronomen *es* in (c) unpersönlichen Konstruktionen auftreten und dabei entweder die Rolle des unpersönlichen Subjekts (*Es* geht mir gut) oder die Rolle des unpersönlichen Akkusativobjekts (*Er hat es auf sie abgesehen*) einnehmen. Als semantisch leeres Pronomen erfüllt *es* hier ausschliesslich eine syntaktische Funktion, wird allerdings durch eine Verschiebung der Konstituenten nicht gelöscht, wie dies etwa beim Vorfeld-*es* der Fall ist. Unpersönliche Konstruktionen mit *es* sind in den untersuchten Texten v. a. in Formulierungen mit *es* als Subjekt (*es gibt/es hat*) zu finden. In seiner Funktion als (d) Korrelat oder auch ‚Nebenplatzhalter‘ verweist *es* auf einen folgenden Nebensatz (z. B. in Form eines Konjunktionalsatzes: *Es* hat mich geärgert, *dass sie nichts gesagt hat*). Wird der Nebensatz dagegen vorangestellt, verschwindet das Korrelat-*es* wieder: *Dass sie nichts gesagt hat*, [*x*] hat mich geärgert. Basierend auf dieser funktionalen Kategorisierung der unterschiedlichen Verwendungsweisen des Pronomens *es* werden die Tilgungen in den Texten der gehörlosen Signer in der Tabelle 11 dokumentiert.

Die nicht dokumentierten Tilgungen in der Kategorie ‚Vorfeld-*es*‘ sind in erster Linie darauf zurückzuführen, dass solche Konstruktionen in den untersuchten Texten gemieden werden bzw. für das untersuchte Korpus nicht beschrieben

Tabelle 11: Übersicht über die Es-Ellipsen.

	(a) Vorfeld-es	(b) Personalpronomen	(c) Unpersönliche Konstruktionen mit „es“	(d) Korrelat-es
Kohorte I	0	0	2	1
Kohorte II	0	0	9	2
Kohorte III	0	0	3	0
(Total)	0	0	14	3

werden können. Auch in der Funktion als Personalpronomen wird *es* in den untersuchten Texten kaum verwendet, was u. a. durch die Aufgabenstellung begründet sein könnte. Gleiches gilt für die Verwendung von *es* als „dummy Element“ im Zusammenhang mit Wetterverben (*es regnet / es schneit*). Da die Aufgabenstellung auf den Schul- bzw. den Berufsalltag ausgerichtet war, konnten für dieses Korpus keine entsprechenden Strukturen dokumentiert werden und fehlen deshalb in der Übersicht in Tabelle 11.⁹⁰ Am häufigsten wird das Pronomen *es* in 14 Token im Zusammenhang mit unpersönlichen Konstruktionen getilgt (dies gilt für alle Kohorten). Die Beispiele (42) bis (44) zeigen Tilgungen im Zusammenhang mit den Verben *geben* (*es gibt* in Bsp. (43) und (44)) und *laufen* (*es läuft* in Bsp. (42)).

(42) a. In der Schule läuft [x] Perfekt.
 b. SCHULE ABLAUFEN NORMAL PERFEKT (S. C., Kohorte I)

(43) Wenn [x] arbeit gibt, dann kann ich mich viel Bewegen.
 (Y. S., Kohorte II, Set B)

(44) a. Für GS gibt [x] nichts, was ich nicht gefälle.
 _____ t
 b. GEBÄRDEN-SPRACHE LEHRERIN NICHT GEFALLEN PALM-UP NULL
 (J. C., Kohorte III)

Im Zusammenhang mit Beispiel (42) ist zu beachten, dass hier auch die jugendsprachliche Varietät hineinspielen könnte: Eine Tilgung des Pronomens in *[es] läuft* ist auch im informellen Sprachgebrauch von lautsprachlich geprägten Jugendlichen

⁹⁰ Auch für das im Vorfeld zusammengestellte WhatsApp-Korpus konnten keine Strukturen mit einem „dummy-es“ dokumentiert werden (vgl. Meili 2017b).

häufig (*Läuft bei dir? – Läuft.*).⁹¹ Da die Schülerin S. C. aufgrund ihrer Schwerhörigkeit ebenfalls einen (wenn auch stark eingeschränkten) Zugang zur deutschen Lautsprache hat, ist hier ein Einfluss der Jugendsprache nicht auszuschließen.

In Bezug auf die zielsprachliche Konstruktion *es gibt* ist eine Tilgung des Pronomens *es* als cross-modale Interferenz zwischen M1/M2 deshalb wahrscheinlich, weil analog zur deutschen Konstruktion auch die DSGS-Gebärde GIBT existiert.⁹² Das Mundbild zur Gebärde formt das konjugierte Verb (*gibt*), ein semantisch leeres Subjektpronomen wie das deutsche *es* wird dagegen nicht realisiert. Der Schüler Y. S. (Kohorte II) wendet diese Analogie als einziger Schreiber konsequent an und verzichtet in seinen Texten durchgehend auf *es* in Kombination mit *gibt* (vgl. Bsp. (43)). Das Token (44) aus der Kohorte III zeigt ebenfalls eine Tilgung in diesem Zusammenhang, allerdings wählt J. C. in der gebärdensprachlichen Entsprechung nicht die korrespondierende DSGS-Gebärde (GIBT), sondern setzt stattdessen eine Topik-Konstruktion ein. Obwohl es-Ellipsen in unpersönlichen Konstruktionen die am häufigsten dokumentierte Variante darstellen (vgl. Tabelle 11), ist die absolute Anzahl von 14 Token relativ klein. Auch die wenigen dokumentierten Tilgungen des Korrelat-es⁹³ erstaunen auf den ersten Blick. Letzteres dürfte analog zum Vorfeld-es auf eine Vermeidungsstrategie zurückzuführen sein, da v. a. die jüngeren SuS hypotaktische Strukturen tendenziell vermeiden und damit die grammatische Notwendigkeit eines Korrelat-es umgehen.

(45) Ich finde [x] schade, dass Kirche von San Gian kaputt ist.

(Y. S., Kohorte II, Set B)

Die insgesamt 17 dokumentierten Fälle elidierter *es*-Formen scheinen den Erwartungen zu widersprechen: Als Interferenz zwischen DSGS und Deutsch wäre zu erwarten, dass semantisch ‚leere‘ Formen, die eine rein syntaktische Funktion erfüllen, von gehörlosen Signern in der Schrift nicht realisiert werden. Stattdessen scheinen *es*-Formen nicht nur dort konsequent realisiert zu werden, wo sie in Bezug auf die Zielsprache Deutsch notwendig sind, sondern es finden sich auch Formen von Übergeneralisierung, wie das Beispiel (46) zeigt.

⁹¹ Die Phrase „läuft bei dir“ wurde 2014 von der Langenscheidt-Jury zum Jugendwort des Jahres gewählt (vgl. Der Spiegel 2014).

⁹² Vgl. Schweizer Gebärdenlexikon SGB-FSS: <https://signsuisse.sgb-fss.ch/de/lexikon/g/gibt/> [Stand: 26.04.2021].

⁹³ Dokumentiert für die Kohorte I (M. C.) und die Kohorte II (Y. S. und J. B.).

- (46) a. Mir gefällt es alles am Beruf, an dem ich nicht auszusetzen habe.
 b. POSS-1 BERUF NICHT GEFALLEN2 PALM-UP NULL NEIN PALM-UP
 (C. Z., Kohorte III)

C. Z. ist die einzige Schreiberin, die im Zusammenhang mit dem deutschen Verb *gefallen* es-Formen realisiert, die zielsprachlich nicht notwendig sind. Dies zeigt die Schwierigkeit in dem Gebrauch reiner Funktionswörter ohne konkreten semantischen Gehalt: C. Z. scheint die deutsche Formulierung *es gefällt mir* als Chunk⁹⁴ erlernt zu haben und realisiert deshalb das Pronomen *es* auch dann, wenn es syntaktisch nicht erforderlich ist.

Entgegen der Erwartungen werden es-Formen in hier untersuchten Datensatz vergleichsweise selten elidiert. Dies kann einerseits als Hinweis auf ein tieferes Verständnis der Verwendung des deutschen Pronomens *es* bei den untersuchten Kohorten gedeutet werden. Es kann aber ebenso auf Vermeidungsstrategien hinweisen, indem die unsicheren SuS (in erster Linie aus der Kohorte I) Konstruktionen mit *es* tendenziell umgehen.

5.1.2.4 Artikelellipsen

Während die diskutierten getilgten Subjekt- und Objektpronomina als situative Ellipsen zu bezeichnen sind, fallen fehlende Artikel in die Kategorie der Strukturellipsen (vgl. Dürscheid 2003b, S. 333; Zifonun et al. 1997, S. 434). Unter einer Strukturellipse verstehen Zifonun et al. (1997, S. 434) „ein Äusserungsergebnis elliptischer Verfahren, das um grammatische Konstruktionselemente reduziert ist“. Darunter fällt auch die „Weglassung von „Strukturwörtern“, die funktional rekonstruierbar sind“ (ebd.).

Solche Weglassungen sind für Zifonun et al. (ebd.) jedoch nur unter bestimmten Bedingungen zulässig, z. B. bei einer geeigneten Textform wie SMS-Nachrichten, die von Dürscheid (2003b, S. 332) u. a. in Bezug auf Artikeleinsparungen diskutiert werden. Dürscheid zufolge (ebd., S. 333) sind solche Einsparungen dann als Strukturellipsen zu kategorisieren, wenn der Artikel ohne Kontextwissen ergänzt werden kann und ein grammatisches Konstruktionselement darstellt. In den SMS-Nachrichten dürften Artikeleinsparungen zum einen aus ‚Spargründen‘ vorgenommen worden sein, um das damals noch geltende Limit von 160 Zeichen pro Nachricht nicht zu

⁹⁴ Als ‚Chunks‘ werden in der Zweitsprachdidaktik formelhafte Ausdrücke und Wendungen bezeichnet, die von den Lernenden als Sinneinheit erlernt und abgespeichert werden. Chunks können als einzelner Eintrag in das mentale Lexikon des/der Lernenden übernommen werden, ohne dass die grammatischen Bedingungen bekannt oder verstanden werden müssen (vgl. Handwerker 2008).

überschreiten. Zum anderen geht es auch darum, den Erwartungen an die Kommunikationsform SMS gerecht zu werden, wobei Weglassungen „schon zu einem Kontextualisierungshinweis“ geworden sind (ebd.). Während in diesem Kontext von „Artikeleinsparungen“ die Rede ist, ist in Bezug auf das Schreiben gehörloser Signer vielmehr von ‚Auslassungen‘ auszugehen. Dies aus dem Grund, weil ‚Einsparungen‘ auf eine zeichenökonomische Intention bzw. auf eine textsortenspezifische Gewohnheit schliessen lassen. Beides ist in Bezug auf schulische Texte nicht der Fall: Gerade das schulische Setting ist im Kontrast zur SMS-Kommunikation ein Bereich, in dem elliptische Strukturen wenig toleriert und von den Lehrpersonen entsprechend korrigiert werden. Die hier dokumentierten Artikelellipsen werden deshalb nicht als intendierte Einsparungen, sondern als mögliche Interferenz zwischen dem gebärdensprachlichen und dem lautsprachlichen System betrachtet. Diese Interferenz ist nicht zwingend cross-modal, zumal das Fehlen von Artikeln nicht primär durch die gebärdensprachliche Modalität bedingt sein muss. So gibt es nicht nur artikellose Lautsprachen (z. B. das Chinesische), sondern auch Gebärdensprachen, für die Artikel angenommen werden, wie z. B. MacLaughlin (1997) und Zimmer & Patschke (1990) für ASL beschreiben (für einen Überblick vgl. Neidle/Nash 2012; Abner 2021). Diesen Kontrastbereich zwischen DSGS und Deutsch ausschliesslich auf die gebärdensprachliche Kommunikationsmodalität zu beziehen, greift deshalb zu kurz. Dennoch bleiben Artikelellipsen relevant in Bezug auf den (Schrift-)Zweitspracherwerb gehörloser Signer, auch wenn Schnittstellen mit hörenden Lernenden mit einer artikellosen Erstsprache zu erwarten sind. Tabelle 12 zeigt einen Ausschnitt aus Tabelle 10 und bildet die codierten Tilgungen bestimmter und unbestimmter Artikel in den untersuchten Texten ab.

Tabelle 12: Artikelellipsen in den Texten der Kohorten I bis III.

	bestimmter Artikel	unbestimmter Artikel
Kohorte I	3	0
Kohorte II	30	10
Kohorte III	5	1
Total	38	11

Am häufigsten werden in den untersuchten Texten definite Artikel mit insgesamt 38 Token elidiert, zu Tilgungen indefiniter Artikel konnten 11 Token dokumentiert werden. Eine exemplarische Auswahl unter Berücksichtigung aller Kohorten bieten die Beispiele (47) bis (49).

- (47) a. In [x] Schule bis [x]⁹⁵ Mittag und [x] Mittagessen ist sehr fein!
 b. IX-1+ SCHULE VORMITTAG MITTAG ESSEN IX-1 IX-schule SUPER
 PERFEKT FEIN ESSEN PERFEKT (M. C., Kohorte I)
- (48) a. Bevor [x] Arbeit beginnt, wir im Kreis gemeinsamen
 b. VOR ARBEIT START IX-1 ZUERST cl_PERSONEN-KREIS (P. W., Kohorte II)
- (49) a. In [x] Küche muss ich [x] Rollläden [gemeint: Rollladen] öffnen.
 b. cl_RAUM cl_KURBELN cl_ROLLADEN-HOCH (J. C., Kohorte III)

Obwohl in Bezug auf das gebärdensprachliche System Artikelauslassungen zu erwarten sind, ist die dokumentierte Anzahl an Tilgungen im Verhältnis zur Textmenge gering. Die 30 codierten Token der Kohorte II schliessen wiederum das Set B mit ein, was die Diskrepanz zu den Kohorten I und III erklärt. Es fällt auf, dass bestimmte Artikel in diesem Korpus v. a. in Kombination mit einer Präposition getilgt werden. So etwa in den Beispielen (47) *in [der] Schule* und (49) *in [der] Küche*. Im Regelfall wird jedoch der bestimmte Artikel realisiert, auch wenn teilweise Variationen im Genus auftreten (vgl. Bsp. (50): *der Lager*). Das Beispiel (50) illustriert zudem die Tilgung eines unbestimmten Artikels (*es ist einfach [ein] langer Tag*), was im untersuchten Korpus vergleichsweise selten vorkommt. Mit Ausnahme von D. J. (Kohorte II), welcher mit insgesamt 6 Token am häufigsten indefinite Artikel tilgt, realisieren die übrigen Schreibenden auch unbestimmte Artikel in der Regel konsequent.

- (50) a. [x] Arbeit in der Lager gefällt mir, aber es ist einfach [x] langer Tag
 b. GEFALLEN POSS-1 ARBEIT GUT PALM-UP ABER MÖCHTE MEHR
 FREIZEIT AKTIVITÄT (D. J., Kohorte II)

Die Verwendung von Artikeln bleibt aber in der Selbstwahrnehmung auch bei den erfahreneren Schreibenden eine Unsicherheit, wie die Schulleiterin der DIMA-Sprachschule berichtet: Viele Gehörlose seien unsicher, ob ein Nomen maskulin, feminin oder neutrum sei, zumal eine solche Unterscheidung in DSGS nicht vorgenommen werde. Dieses Problem könne man gerade in der informellen Kommunikation gut umgehen, indem man die Artikel weglasse, was jedoch im formellen Kontext nicht angebracht sei. Diese Einschätzung als Vermeidungs-

95 Getilgte Präpositionen sind Gegenstand der Ausführungen im Kapitel 5.1.2.5.

strategie deckt sich mit bisherigen Studien zum informellen Schreiben gehörloser Personen. So konnten u. a. Beisswenger und Pütz (2001) in ihrer Untersuchung zu schriftbasierten Webchats eine hohe Auslassungsrate definierter Artikel beschreiben. Die Tendenz zur Auslassung definierter Artikel hat sich auch für das Schweizer Korpus von WhatsApp-Nachrichten gehörloser DSGS-Nutzenden bestätigt (vgl. Meili 2017b, S. 284). Diese Ellipsen einzig auf die visuell-räumliche Kommunikationsmodalität zurückzuführen greift zu kurz: Die Herausforderung trifft ebenso auf hörende Deutsch-Lernende zu, deren L1 entweder keine Artikel kennt (wie das Chinesische) oder nur zwischen bestimmten und unbestimmten Artikeln (wie das Englische) unterscheidet. Interessant ist allerdings die Diskrepanz zwischen der dokumentierten Häufigkeit in der informellen schriftlichen Kommunikation (vgl. Beisswenger/Pütz 2001; Meili 2017b) und der geringen Anzahl Token im hier analysierten Korpus. Dieser Unterschied kann als Hinweis darauf interpretiert werden, dass Artikelauslassungen auch bei gehörlosen Schreibenden vom jeweiligen kommunikativen Setting abhängig sind. In einem schulischen Schreibkontext scheint die Notwendigkeit zur Realisierung definierter und indefinierter Artikel den Lernenden stärker bewusst zu sein, was auch der Einschätzung der gehörlosen CODA (C. N., Kohorte III) entspricht. Das würde in der Konsequenz bedeuten, dass es nicht nur einen ‚Deaf Way of Writing‘ gibt: Vielmehr scheinen sich die Formen cross-modaler Interferenzen den jeweiligen kommunikativen Rahmenbedingungen entsprechend zu unterscheiden. Um diese Hypothese zu überprüfen, könnten weiterführende Untersuchungen (z. B. Vergleiche zwischen informellen und formellen Schreibprodukten) mit den gleichen Studienteilnehmenden weitere Erkenntnisse liefern.

5.1.2.5 Tilgung und Übergeneralisierung von Präpositionen

Gebärdensprachen drücken Positionen von Objekten oder Bewegungsrichtungen zumeist über klassifizierende Handformen aus. So wird die Bedeutung von *auf* in der unten dargestellten Proposition ‚Es gibt viele Bücher auf dem Büchergestell‘ über die Bewegungsführung des Verbs SICH-BEFINDEN ausgedrückt (vgl. die Pfeildarstellungen in Abbildung 22). Das Verb wird räumlich mit der Gebärde für GESTELL koordiniert (vgl. dritte Illustration in Abbildung 22), „was eine zusätzliche Gebärde für auf unnötig macht“ (Boyes Braem 1995, S. 80).

Was hier für DSGS skizziert ist, wurde im Rahmen dieser Arbeit als Klassifikator-Konstruktion eingeführt. Ausgehend von dieser strukturellen Eigenschaft gebärdeter Sprachen wurde als Hypothese angenommen, dass in den Texten bimodal bilingualer Personen deutsche Präpositionen vermehrt nicht realisiert

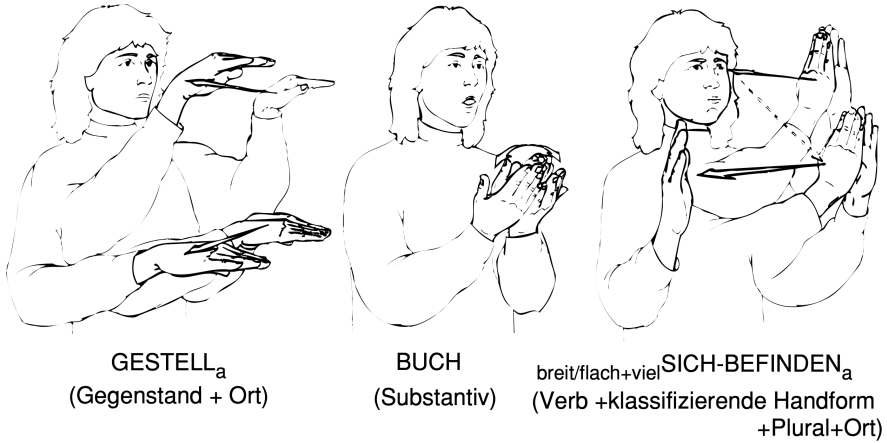


Abbildung 22: DSGS-Glossierung für den deutschen Satz: ‚Es gibt viele Bücher auf dem Büchergestell‘ (aus: Boyes Braem 1995, S. 80, gezeichnet von Katja Tissi, Schweizer Gehörlosenbund (SGB-FSS)).

werden. Diese Annahme basiert v. a. auf den mehrheitlich fehlenden (direkten) gebärdensprachlichen Entsprechungen für Präpositionen im Deutschen.

Allerdings können auch im Zusammenhang mit Präpositionen vergleichsweise wenige Tilgungen dokumentiert werden (Kohorten-übergreifend sind es 16 Token). In den untersuchten Texten werden in erster Linie Präpositionen in abstrakten Zusammenhängen elidiert, z. B. in Verbindung mit Zeit (Bsp. (51): *um 20 Uhr*), oder als Bestandteil fester Verbindungen mit einem Verb, z. B. *auf einem Beruf arbeiten* (Bsp. (52)). Auch situative Ellipsen wie in Beispiel (53) können im Zusammenhang mit Präpositionen dokumentiert werden. In der gebärdensprachlichen Entsprechung in Beispiel (53b) kommt überdies zum Ausdruck, wie C. Z. in der gebärdeten Modalität auf die Raumnutzung zurückgreift: Sie lokalisiert ihre beiden Arbeitsorte Zürich und Basel im Gebärdenraum über die Zeigegebärden *IX-zürich* und *IX-basel*, um im weiteren Verlauf des Gebärdentextes wieder auf diese Positionen verweisen zu können.⁹⁶

⁹⁶ In der Fachliteratur werden solche Positionierungen im Raum auch als ‚Loci‘ (Pl.) bzw. als ‚Locus (Sg.)‘ bezeichnet. Da im Folgenden jedoch nicht die Raumnutzung im Zentrum der Analyse steht, wurde hier bewusst auf diese Fachtermini verzichtet.

- (51) a. [x] 20:00 beginnt Next Germany Topmodel.
 b. TOPMODEL IX-topmodel SCHAUEN+ IMMER DONNERSTAG ACHT
 UHR BIS UNGEFÄHR ELF UHR FERTIG (J. C., Kohorte III)
- (52) a. Ich arbeite gerne [x] meine Job.
 b. IX-1 LIEBEN WEITERGEBEN GEBÄRDEN-SPRACHE UNTERRICHTEN PALM-
 UP (J. C., Kohorte III)
- (53) a. Die Infrastruktur in Zürich ist anders als [x] Basel.
 b. NICHT GLEICH IX-zürich UNTERSCHIEDLICH IX-basel
 (C. Z., Kohorte III)

Entgegen den Erwartungen werden die Präpositionen im untersuchten Korpus nur selten getilgt, allerdings zeigt sich bei der Verwendung der eingesetzten Präpositionen in den schriftlichen Texten ein Muster der Übergeneralisierung, welches in ähnlicher Form bereits für deutsche Lernende beschrieben wurde. So beschreibt etwa Plaza-Pust (2011, S. 110) für SuS mit DGS-Hintergrund eine Übergeneralisierung der Präposition *auf*, welche nicht nur mit lokaler Semantik verwendet, sondern auch „zur Markierung der Beziehung zwischen transitiven Verben und Objekten übergeneralisiert“ wird. Diese Übergeneralisierung führt sie u. a. auf den DGS-Kongruenzmarker PAM (*person agreement marker*), der oft auch als AUF glossiert wird, zurück (vgl. Abbildung 23). Dieser Kongruenzmarker kommt dann zum Zug, wenn die Kongruenz bei einfachen Verben expliziert werden soll: PAM wird dann „direkt nach dem Verb gebärdet und drückt so die Kongruenz mit Subjekt und Objekt aus, die einfache Verben nicht ausdrücken können, da sie nicht flektierbar sind“ (Steinbach 2007, S. 156).



Abbildung 23: Kongruenzmarker PAM/AUF (aus: Hanke, Allgemeines Gebärdenlexikon).

Eine Verwendung des Kongruenzmarkers PAM in DGS ist in Beispiel (54) abgebildet (entspricht Bsp. (12) aus Steinbach 2007, S. 156). Auch für die Deutschschweiz ist der Kongruenzmarker PAM in das aktualisierte online Handbuch für DSGS aufgenommen worden und wird dort als „Hilfsverb“ bezeichnet, welches unmittelbar auf das Verb folgt (Tissi 2021).

- (54) MUTTER IX-3a NACHBAR NEU IX-3b MAG 3aPAM3b (DGS)
 ‚Die Mutter mag den neuen Nachbarn.‘ (Deutsch)

Gemäss Plaza-Pust (2011, S. 110) kann die beschriebene Übergeneralisierung von *auf* dazu dienen, eine Lücke in der Lernersprache zu schliessen, indem die Präposition in der Funktion eines overtten Kasusmarkierers eingesetzt wird, wie das Beispiel (55)⁹⁷ zeigt:

- (55) Paul schusbe auf dem dünne Baum

In den Texten der Schweizer SuS zeigt sich ein ähnliches Phänomen, allerdings nicht mit der Präposition *auf*, sondern mit *an*:

- (56) Mir gefällt nur an diese Fitnessstudio, da ich Sport machen.
 (P.W., Kohorte II, Set B)
- (57) Regierung erklärt an ANC⁹⁸, dass die Streik und Unruhen illegal gewesen war.
 (J.B., Kohorte II, Set B)

Das gleiche Phänomen konnte bereits im Rahmen der Untersuchungen zur informellen WhatsApp-Kommunikation von DSGS-Signern beschrieben werden. Insbesondere mit übereinstimmenden Verben wurden solche lexikalischen Markierungen von Objekten mit der Präposition *an* dokumentiert (vgl. Meili 2017a, S. 114). Im Gegensatz zu Personen mit DGS-Hintergrund scheinen DSGS-Signer weniger auf die lexikalischen als auf die strukturellen Merkmale räumlich flektierender Verben zurückzugreifen und dabei die direktive Semantik über die Präposition *an* zu transportieren.

Der Umstand, dass die Schweizer SuS mit gebärdensprachlichem Hintergrund dies anders verschriften als deutsche SuS mit DGS-Hintergrund, ist überdies ein

⁹⁷ In Plaza-Pust (2011, S. 110) Beispiel (51).

⁹⁸ Hier ist der ‚African National Congress‘ gemeint. Thema des Aufsatzes ist die Apartheid in Südafrika.

Hinweis darauf, dass bei der didaktischen Aufbereitung solcher Phänomene auch die jeweilige Gebärdensprache berücksichtigt werden sollte: Eine Adaption bereits bestehender Materialien sollte deshalb nicht nur in Bezug auf die Zielsprache (in beiden Fällen die deutsche Lautsprache), sondern auch im Hinblick auf die involvierte Gebärdensprache (DSGS vs. DGS) geprüft werden. Weiterführende Überlegungen zu didaktischen Implikationen sind Bestandteil des abschliessenden Kapitels.

5.1.2.6 Kopula

Eine charakteristische Eigenschaft von deutschen Adjektiven ist, „dass sie nur zusammen mit einem Hilfsverb, einer Kopula, das Prädikat bilden können“ (Dürscheid 2012b, S. 24). Für DSGS ist dagegen keine Kopula notwendig, um einen grammatisch korrekten Satz zu bilden. Diese non-verbale Prädikation hat dann die Form einer Juxtaposition von Prädikativum und Subjekt. Das Prädikativum ist der Prädikationsbasis (dem Subjekt) in DSGS wie in DGS nachgestellt, wie das Beispiel (58) zeigt (vgl. Kutscher 2007, S. 91).

(58) IX-1 KRANK DGS / DSGS
Ich bin krank. Deutsch

Insbesondere im früheren Stadium des Zweitspracherwerbs sind Auslassungen solcher Kopula keine Seltenheit und eine alleinige Rückführung auf die Strukturen der Gebärdensprache deshalb problematisch (vgl. Plaza-Pust 2011, S. 112). Plaza-Pust (ebd., S. 105) beurteilt die Kopula-Auslassungen in den Texten von bimodal bilingualen SuS mit DGS als Alltagssprache wie folgt:

Nun wäre man zwar geneigt, die Auslassung der Kopula auf den Kontrast zwischen der DGS und dem Deutschen zurückzuführen, weil es in der DGS keine Kopulaverben gibt. Zwei Beobachtungen sprechen jedoch dagegen, diesen Kontrast als alleinigen Faktor zu berücksichtigen. Zum einen werden in dieser Phase der elementaren Wortkombinationen Elemente optional realisiert, da regelgeleitete grammatische Prozesse noch nicht verfügbar sind. Zum anderen ergibt der Vergleich mit der verfügbaren Evidenz aus anderen Erwerbssituationen, in denen Deutsch die Zielsprache ist, dass die Auslassung der Kopula auch eine Eigenschaft der frühen Lernaltersprachen ist.

Obwohl dieses Phänomen nicht eindeutig auf einen cross-modalen Einfluss zurückzuführen ist, wirft „die Fortdauer dieses Phänomens [...] die Frage nach den Faktoren auf“, welche eine solche Auslassung bedingen könnten (ebd.). Tilgungen der zielsprachlichen Kopula *sein* lassen sich auch für das Schweizer Korpus belegen, allerdings nur für die Kohorten I und II (vgl. Bsp. (59) und Bsp. (60)).

- (59) a. Mit Gehörlosen und Schwerhörigen Kinder sind einfach mit Gebärdensprache Kommunikation als Hörende, weil mit Hörenden zusammen dann [x] ich still und alleine.
 b. GEHÖRLOS SCHWERHÖRIG ZUSAMMEN AUSTAUSCH ZUSAMMEN PLAUDERN EINFACH KOMMUNIKATION ALS HÖREND IM PALM-UP STILL ALLEIN PALM-UP (M.C., Kohorte I)
- (60) Auch gefällt mir manche die Wohnungen aber der Preis [x] zu teuer!
 (P.W., Kohorte II, Set B)

Die zehn codierten Kopula-Auslassungen (vgl. Tabelle 10) betreffen alle das deutsche Hilfsverb *sein*, welches in Kombination mit Adjektiven (*still und alleine* in Bsp. (59) und *teuer* in Bsp. (60)) getilgt wird. Im Hinblick auf die Texte der deutschen SuS argumentiert Plaza-Pust (2011, S. 112) für die Koexistenz verschiedener grammatischer Optionen, „wobei es durchaus möglich ist, dass die Option der Auslassung der Kopula durch die L1 DGS verstärkt wird.“ Auch in dem hier untersuchten Korpus scheinen für jene Schreibenden, die in ihren Texten deutsche Kopulae tilgen, beide Optionen verfügbar zu sein. So finden sich sowohl bei M. C. (Kohorte I) als auch bei P. W. (Kohorte II) Beispiele, in denen die Kopula *sein* im deutschen Text realisiert wird:

- (61) a. Mittagessen ist sehr fein!
 b. MITTAG ESSEN IX-1 IX-schule PERFEKT FEIN (M. C., Kohorte I)
- (62) a. Und auch bis alles Produktion vollständig ist.
 b. DANN BIS ALLES IX-auftrag AUFTRAG IX-Auftragsliste ALLES VOLLSTÄNDIG (P. W., Kohorte II)

Der Umstand, dass in den Kohorten I und II beide Optionen vorkommen und für die Kohorte III keine Kopula-Auslassungen mehr dokumentiert werden können, unterstützt die Interpretation von Plaza-Pust (2011): Es scheint sich dabei um ein Phänomen aus einem früheren Stadium im Zweitspracherwerb zu handeln, welches auf der Primarstufe noch stärker ausgeprägt ist (vgl. Ausführungen zum Berliner Schulversuch in Günther/Hennies 2011). Mit zunehmender Schulerfahrung und einem fortgeschrittenen Zweitspracherwerb nimmt dieses Phänomen kontinuierlich ab, bis es letztlich bei den erfahrenen Schreibenden der Kohorte III ganz ausbleibt.

Die vorangehenden Ausführungen haben gezeigt, dass solche Phänomene in den Texten bimodal bilingualer Signer nur teilweise auf deren gebärdensprachlichen Hintergrund zurückzuführen sind. Solche Formen vorwiegend oder gar ausschließlich als cross-modale Transferphänomene zu klassifizieren, greift deshalb zu kurz. Vielmehr sind diese sprachlichen Ausprägungen ein Ausdruck von Lerner-sprachen und auf individuelle (Zweit-)Sprachlernprozesse rückführbar. Mit zunehmender Schulerfahrung und fortgeschrittenem Zweitspracherwerb reduzieren sich solche Phänomene, wie ein Vergleich zwischen den jüngeren Kohorten I und II sowie der Expertengruppe der Kohorte III zeigt. In Anschluss an die Auswertung dieser syntaktischen Phänomene wird im folgenden Kapitel aus pragmatischer Perspektive die Informationsstruktur in den Texten bimodal bilingualer Signer fokussiert.

5.1.3 Informationsstruktur

Zentrale Grundannahmen zur Informationsstruktur (z. B. Topik und Fokus) können analog zu Lautsprachen auch auf Gebärdensprachen angewendet werden (für einen Überblick vgl. u. a. Kimmelman/Pfau 2014). Insbesondere Topik-Konstruktionen sind bereits seit den Anfängen der Gebärdensprachforschung für unterschiedliche Gebärdensprachen wie ASL (vgl. u. a. Friedman 1976; Aarons 1996), Hong Kong Sign Language (HKSL vgl. Sze 2015), Israelische Gebärdensprache (ISL vgl. Rosenstein 2001) oder Russische sowie Niederländische Gebärdensprache (RSL und NGT vgl. Kimmelman 2015) beschrieben worden. Einige Gebärdensprachen wurden gar als Topikprominent beschrieben, mitunter ASL (vgl. McIntire 1982), Britische Gebärdensprache BSL (vgl. Deuchar 1983) oder ISL (vgl. Rosenstein 2001).

Ein vergleichender Blick auf die beschriebenen Gebärdensprachen zeigt, dass Topiks i. d. R. eine links-periphere Position im Syntagma besetzen. Weiter werden Topiks in Gebärdensprachen häufig mit non-manuellen Mitteln (z. B. angehobenen Augenbrauen) markiert und durch eine prosodische Pause vom nachfolgenden Kommentar abgesetzt (vgl. Kimmelman/Pfau 2014). Diese Topik-Kommentar-Struktur ist auch für DSGS zentral und wird u. a. in der Ausbildung von Schweizer Dolmetschenden entsprechend fokussiert vermittelt. Da allerdings im Gegensatz zu den oben genannten Gebärdensprachen wie ASL (vgl. u. a. Aarons 1996), RSL (vgl. Kimmelman 2015) oder auch NGT (vgl. ebd.) für DSGS noch keine vergleichbaren Arbeiten zur Informationsstruktur vorliegen, sind nachfolgend v. a. sprachliche Beispiele aus den oben genannten Gebärdensprachen aufgeführt. Dieses Vorgehen kann dadurch gerechtfertigt werden, dass sich zwar auch Gebärdensprachen typologisch unterscheiden, insbesondere im Bereich der Informationsstruktur aber universelle Eigenschaften aufweisen, welche die inter-sprachlichen Vergleiche legitimieren (vgl. Kimmelman/Pfau 2014). Die Beispiele aus den doku-

mentierten Gebärdensprachen werden mit Beispielen aus bereits ausgewerteten DSGS-Korpora ergänzt (vgl. Meili 2015). Vor diesem Hintergrund werden zwei in der Schriftlichkeit beobachtbare Phänomene analysiert: Zum einen werden unterschiedliche Möglichkeiten zur Markierung von Topiks und zum anderen die Struktur von Frage-Antwort-Paaren (FAP) sowie deren Nähe zu deutschen Spaltsatz-Konstruktionen diskutiert.

5.1.3.1 Modalitätsspezifische Topik-Markierungen in Gebärdensprachen

Für Gebärdensprachen besteht die Möglichkeit einer modalitätsspezifischen Topik-Markierung, die über spezifische non-manuelle Mittel erfolgen kann. Kimmelman und Pfau (2016, S. 814) beschreiben die gebärdensprachspezifischen Ressourcen zur Markierung der Informationsstruktur wie folgt: „Across sign languages, Information Structure is encoded by syntactic and prosodic⁹⁹ strategies, often in combination“. Als Illustration fügen sie dieser Aussage ein Beispiel aus NGT an (Bsp. (63)). Hier wird das Topik *Mein Bruder* durch eine prosodische Pause vom nachfolgenden prädikativen Kommentar abgesetzt (in Bsp. (63) wird diese prosodische Pause durch den vergrößerten Abstand zwischen Topik und Kommentar visualisiert), der Skopus der non-manuellen Markierung (*br*¹⁰⁰) erstreckt sich dabei ausschliesslich über das Topik (visualisiert durch die Skopus-Markierung):

(63)	<div style="text-align: right; margin-right: 20px;"><i>br</i></div>	
	POSS1 BROTHER INDEX-3a	EVENING INDEX-3a 3a-VISIT-1
	<i>Mein Bruder</i>	<i>kommt heute Abend zu Besuch.</i>

Eine solche Struktur wird nicht nur für NGT als typisch erachtet, sondern gilt als universelles Merkmal für die Mehrheit der heute beschriebenen Gebärdensprachen: „across SLs [sign languages], topic (backgrounded) information tends to occupy a left-peripheral position in the clause; also, it is often accompanied by a non-manual marker (e. g. raised eyebrows) and followed by a prosodic break“ (ebd., S. 817).

Was jedoch von Gebärdensprache zu Gebärdensprache variieren kann, sind die non-manuellen Komponenten zur Topik-Markierung (vgl. Krebs et al. 2020,

⁹⁹ Der Terminus ‚Prosodie‘ wird modalitätsübergreifend auch für Gebärdensprachen verwendet, wie hier zur Bezeichnung von Sprech- bzw. von Gebärdenpausen. Dabei handelt es sich analog zu der Verwendung der Bezeichnung ‚Phonologie‘ um eine Adaption und Erweiterung der lautsprachlichen Terminologie.

¹⁰⁰ Die Abkürzung ‚br‘ bezieht sich auf engl. *brow raise* und beschreibt das Anheben der Augenbrauen, ein universelles Mittel zur Markierung von gebärdensprachlichen Topiks.

S. 470). So wird etwa in DSGS das Topik üblicherweise durch eine Vorwärtsbewegung des Oberkörpers oder des Kopfes markiert, wie im begleitenden Kommentar zum in der Deutschschweiz eingesetzten Lehrmittel für DSGS beschrieben wird (vgl. Schweizerischer Gehörlosenbund 2005, S. 8). Diese non-manuellen Mittel werden mit den bereits für NGT beschriebenen angehobenen Augenbrauen kombiniert. Die für Gebärdensprachen universelle prosodische Pause geht wiederum mit einer Rückwärtsbewegung des Oberkörpers zurück in die Normalposition einher. Ähnliche non-manuelle Mittel werden auch für DGS beschrieben, in der Topiks ebenfalls mit einem Heben der Augenbrauen und mit einer leichten Vorwärtsbewegung des Kopfes markiert werden (vgl. Pfau/Bos 2016, S. 129). Für ASL dagegen wurden von Aarons (1994) auch seitliche Bewegungen des Oberkörpers beschrieben, wobei zur Topik-Markierung der Oberkörper auf die eine Seite und zur Einleitung des Kommentars wieder auf die andere Seite bewegt wird. Dabei bleibt die non-manuelle Topik-Markierung ungeachtet der involvierten non-manuellen Mittel in allen bisher beschriebenen Gebärdensprachen auf das Topik beschränkt und erstreckt sich nicht über den Kommentar.

Allerdings können die non-manuellen Markierungen in Bezug auf die syntaktischen Eigenheiten der Topiks variieren, wie Aarons (1994, 1996) für ASL beschreibt. In ihrer Untersuchung versuchte Aarons (1994) als Erste, eine Verbindung zwischen den unterschiedlichen Arten von Topiks und den zugehörigen non-manuellen Markierungen herzustellen: Für ASL nimmt sie drei verschiedene Topiks mit jeweils unterschiedlichen non-manuellen Markierungen an. Terminologisch trennt sie diese Topiks auf Basis ihrer unterschiedlichen Markierungen und bezeichnet sie als tm1 (topic marking 1), tm2 und tm3. Sie unterscheidet die Topiks anhand ihrer syntaktischen Eigenheiten: Während sie tm2 und tm3 als in-situ Topiks interpretiert, bezeichnet tm1 eine Konstituente, die aus ihrer ursprünglichen syntaktischen Position in die linke Satzperipherie bewegt und so topikalisiert wurde.

Tabelle 13 bietet einen Überblick über die drei Möglichkeiten nach Aarons (1994, 1996) zur non-manuellen Markierung von Topiks in ASL. Die Bezeichnungen von Aarons (1994, 1996) in der linken Spalte wurden durch die entsprechenden Bezeichnungen nach Krebs et al. (2020, S. 470) ergänzt.

Die ASL-Beispiele (64) bis (66) aus Aarons (1996, S. 66) illustrieren die unterschiedlichen Topik-Arten aus Tabelle 13. Mit der Abkürzung *t* wird auf die jeweiligen non-manuellen Markierungen (s. mittlere Spalte in Tabelle 13) Bezug genommen.

(64)	_____ t		
	MARYi,	JOHN LOVE ti	(ASL, tm1)
	Mary,	John loves.	(Englisch)

- (65) _____
 VEGETABLE JOHN LIKE CORN (ASL, tm2)
As for vegetables, *John likes corn.* (Englisch)
- (66) _____ t
 MARYi JOHN LIKE IXi (ASL, tm3)
As for Mary, *John likes her.* (Englisch)

Tabelle 13: Topiks und ihre non-manuellen Markierungen in ASL nach Aarons (1994, 1996) und Krebs et al. (2020).

Bezeichnung(en)	non-manuelle Markierung	syntaktische Eigenschaften
tm1 Topikalisierung (mit Fokus)	Angehobene Augenbrauen; weit geöffnete Augen; Kopf leicht zurück und zur Seite geneigt	topikalisiert
tm2 einfaches/ <i>plain</i> Topik	Angehobene Augenbrauen; weit geöffnete Augen; Kopf zuerst nach hinten, dann nach unten	in-situ
tm3 Linksversetzung (<i>left dislocation</i>)	Angehobene Augenbrauen; weit geöffnete Augen; rasches Kopfnicken	in-situ

Beispiel (65) wird von Aarons (ebd., S. 70f.) deshalb als in-situ interpretiert, weil es zwar in einer semantischen Relation zum Argument *CORN* (Mais) steht, jedoch kein vom Verb gefordertes Argument ist. Sie bezieht sich hierbei auf die X'-Theorie, wonach die NP, sofern sie kein Argument des Hauptverbs ist, nicht aus einer Argument-Position innerhalb der CP bewegt werden kann. *VEGETABLE* ist somit ein unbetontes in-situ Topik und nach Aarons (1994; 1996) als tm2 zu kategorisieren. Die Beispiele (64) und (66) dagegen verdeutlichen den Unterschied zwischen einer topikalisierten Konstituente mit Fokus in (64) und einer Linksversetzung in (66). In (64) liegt die Hauptbetonung auf *MARY*, weshalb auf pragmatischer Ebene die Interpretation einer kontrastiven Topikalisierung naheliegt (mögl. Bedeutung: *John liebt Mary und nicht Hanna*). Beispiel (66) dagegen „represents left dislocation in which the nominal item in topic position (*MARY*) is usually unstressed unless contrastively marked“ (Krebs et al. 2020, S. 471). Dabei darf das Element in der linken Satzperipherie weder pronominal noch betont sein. Das co-indizierte, obligatorische Pronomen *IX* am Satzende wird überdies als starkes Argument dafür gesehen, dass das Element *MARY* nicht in die linke Satzperipherie bewegt wurde, sondern an dieser Position in-

situ steht (vgl. Wilbur 2012, S. 471). Da für ASL keine mit dem Englischen *as for* vergleichbare lexikalische Topik-Markierung verfügbar ist, bleiben die non-manuellen Markierungen das einzige distinktive und auf der Oberflächenstruktur sichtbare Merkmal zwischen einer Topikalisierung mit syntaktischer Bewegung in (64) und einem in-situ Topik in (66) (vgl. Sandler/Lillo-Martin 2006, S. 409).

Die terminologische Unterscheidung zwischen einem einfachen (*plain*) Topik und einer Topikalisierung ist gemäss Wilbur (2012, S. 471) deshalb zentral, weil Letztere impliziert, dass entweder eine NP/DP oder eine PP aus ihrer Basisposition in die linke Satzperipherie bewegt wurde, um Betonung zu erhalten. Topikalisierungen wie in Beispiel (64) seien somit immer zugleich eine für Gebärdensprachen zentrale syntaktische Fokussierungsstrategie, zumal das topikalisierte Element in diesem Falle eine für den Adressaten neue Information darstellt.

Bezüglich der Elemente, welche in die linke Satzperipherie bewegt werden können, werden für ASL topikalisierte verbale Argumente, aber auch Zeit- oder Ortsangaben beschrieben (vgl. Aarons 1996). Letztere wurden ebenso für andere Gebärdensprachen beschrieben, bspw. für die Spanische Gebärdensprache (LSE) (vgl. Morales-Lopez/Reigosa-Varela/Bobillo-Garcia 2012, S. 478) und können auch in Texten von Personen mit DSGS-Hintergrund beschrieben werden. Die Arbeiten zu ASL (vgl. v. a. Aarons 1994, 1996) sind für die weiterführende Forschung zu gebärdensprachlichen Topiks richtungsweisend, neuere Untersuchungen lassen jedoch darauf schliessen, dass diese beschriebenen Muster zur Topik-Markierung und -Abgrenzung idealisiert sind: So zeigt Kimmelman (2015, 2019) in einer vergleichenden Untersuchung zu Topiks in NGT und RSL auf der Basis natürlicher gebärdensprachlicher Daten¹⁰¹, dass Topiks oft unmarkiert bleiben. Eine Verallgemeinerung bezüglich non-manueller Markierungen von Topiks scheint somit nicht zulässig. Zusammenfassend kann jedoch festgehalten werden, dass die Topik-Kommentar-Struktur für viele dokumentierte Gebärdensprachen zentral ist und dass zwischen Topik und Kommentar oftmals eine prosodische Pause steht. Im Besonderen in der Auswertung der Texte der jüngeren Kohorten zeigte sich ein Bedürfnis, diese strukturierende Pause zwischen Topik und Kommentar auch auf graphischer Ebene zu realisieren, wie im folgenden Kapitel erläutert wird.

101 Zur Erhebung natürlicher Daten dienten zwei unterschiedliche Prompts: Einerseits wurden die Teilnehmenden gebeten, einen Cartoon anzuschauen und in Gebärdensprache wiederzugeben, andererseits wurden sie dazu aufgefordert 2–3 persönliche Erlebnisse zu erzählen (vgl. Kimmelman 2015, S. 158).

5.1.3.2 Topik-Markierungen in der Schriftlichkeit

Ein bereits in der Untersuchung zur informellen Alltagskommunikation gehörloser DSGS-Signer beschriebenes Phänomen ist die Nutzung graphischer Mittel zur Markierung gebärdensprachspezifischer Satzstrukturen wie die Markierung der Grenze zwischen Topik und Kommentar. Während non-manuelle Mittel wie Oberkörperbewegungen oder das Heben der Augenbrauen sich nur schwer in der Schrift abbilden lassen, stehen insbesondere für die Darstellung der prosodischen Pause in der Alphabetschrift verschiedene graphische Mittel zur Verfügung. Bereits in der Untersuchung zum WhatsApp-Korpus gehörloser Signer wurden entsprechende Strategien zur Markierung ebendieser Pause in der Schriftlichkeit beschrieben, indem z. B. Topiks „zumeist durch ein Komma abgesetzt [...], in einigen Fällen auch mittels Doppelpunkt oder Bindestrich [...] von der nachfolgenden Proposition abgegrenzt werden“ (Meili 2017a, S. 116). Dabei wurden für den informellen Kontext vorwiegend Beispiele beschrieben, die mit der Präposition *wegen* eingeleitet wurden. *Wegen* wurde in diesen Fällen synonym zu *bezüglich* verwendet und signalisierte im informellen WhatsApp-Kontext, dass es sich um ein bereits bekanntes und im Chatverlauf eingeführtes Topik handelte. Die neue Information als Ergänzung zum eingeführten Topik folgte anschliessend im Kommentar.

Das Bedürfnis, das Topik graphisch vom nachfolgenden Kommentar abzusetzen, kann auch für die im Rahmen dieser Untersuchung analysierten, handschriftlichen Texte beschrieben werden. Als graphische Mittel zur Abbildung dieser prosodischen Pause dienen in erster Linie Doppelpunkte, aber auch Kommas oder Strichpunkte. Insbesondere bei der Kohorte I zeigt sich eine weitere Strategie, die sich die handschriftliche Textproduktion und die graphischen Mittel zur Visualisierung zunutze macht. So wird das Topik teilweise auch durch merklich vergrösserte Wortabstände oder durch eine Absatzmarkierung innerhalb des Fliesstextes vom Kommentar abgesetzt, wie die Beispiele von R. B. und C. B. (beide aus Kohorte I) in den Abbildungen 24 und 25 zeigen. Zur besseren Veranschaulichung werden die Schreibproben vergrössert abgebildet. Die eingefügten Klammern verdeutlichen den Abstand zwischen Topik und Kommentar (blau) und wurden zur Illustration der Grössenverhältnisse auch zwischen den einzelnen Wörtern eingefügt (schwarz).

In beiden Fällen geht es um die Darstellung der Lieblingsfächer sowie derjenigen Fächer, die die SuS weniger gerne mögen. R. B. drückt das Konzept ‚Lieblingsfach‘ durch die Konstruktion „mein mage schule“ und das Konzept des ‚Hassfaches‘ durch „mein Hasse schule“ aus. R. B. orientiert sich stark an der für DSGS typischen Informationsstruktur, wie ein Vergleich mit dem gebärdensprachlichen Text zeigt (vgl. Bsp. (66) bis (68) und die folgenden Ausführungen). Die gleiche Strategie wählt auch C. B. für ihren Text, indem sie auf die gebärdensprachlich geprägten Konstruktionen „mein mag Schule fach“ und „mein hasse Schule fach“ zurückgreift.

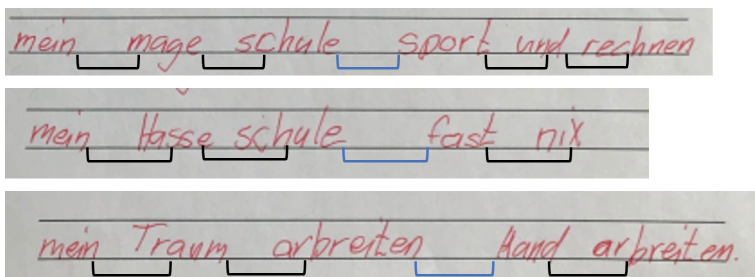


Abbildung 24: Markierung der prosodischen Pause (s. blaue Klammer) bei R. B. (Kohorte I).

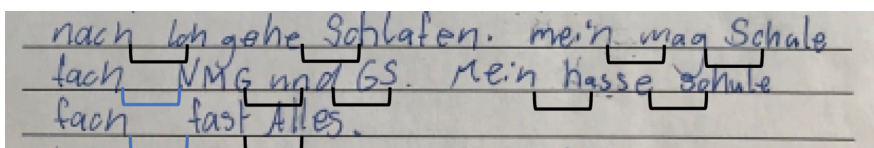


Abbildung 25: Markierung der prosodischen Pause (s. blaue Klammer) bei C. B. (Kohorte I).

Vor der Information zu den spezifischen Schulfächern (Kommentar) folgt in beiden Fällen ein merklich vergrößerter Wortabstand. In der Abbildung 25 erscheinen die Topik-Kommentar-Strukturen stärker in den Fliesstext integriert und werden innerhalb des Fliesstextes durch Satzschlusspunkte entsprechend als Satzeinheiten markiert. Dagegen wählt R. B. in seinem Text für jede Einheit eine neue Zeile und setzt nur in einem Fall eine Markierung durch einen Satzschlusspunkt. Sowohl R. B. als auch C. B. sind mit DSGS aufgewachsen und bezeichnen sie als ihre L1. Im Gegensatz zu R. B. ist C. B. aufgrund ihrer Schwerhörigkeit gemäss eigenen Angaben ausserdem gut mit der deutschen Lautsprache vertraut. Trotzdem scheint auch bei ihr die Informationsstruktur der DSGS im schriftlichen Code dominant zu sein, wie in der Schriftprobe in Abbildung 25 zu erkennen ist. Dabei sind die Abstände zwischen Topik und Kommentar nicht so markant wie bei R. B., aber noch immer merklich grösser als zwischen den einzelnen Worteinheiten im Fliesstext (vgl. die blaue Klammer als Referenz des Abstands zwischen Topik und Kommentar sowie die grössenmässig identischen schwarzen Klammern zwischen den einzelnen Wörtern).

In den transkribierten Beispielen (67) bis (71) werden die handschriftlichen Konstruktionen aus den Abbildungen 24 und 25 (Zeile a) den Videodaten in DSGS (Zeile b) gegenübergestellt, um einen direkten Vergleich zu ermöglichen. In den gebärdensprachlichen Beispielen ist der Skopus der non-manuellen Topik-Markierungen mit (t) markiert. Diese Markierungen umfassen eine leichte Vorwärtsbewegung des Ober-

körpers und/oder des Kopfes sowie angehobene Augenbrauen, wie sie bereits als typische non-manuelle Topik-Markierungen beschrieben wurden. Dies trifft auch auf Beispiel (69) zu, obwohl die Konstruktion in DSGS (Zeile b) auf der Oberfläche der Struktur einer W-Frage entspricht. Die gleichzeitig eingesetzten non-manuellen Mittel stimmen jedoch nicht den grammatischen Markern einer W-Frage überein (etwa zusammengezogene Augenbrauen), sondern sind konsistent mit den non-manuellen Topik-Markierungen (wie hochgezogene Augenbrauen). Der Skopus in Beispiel (69) wird deshalb entsprechend mit *t* gekennzeichnet.

- (67) a. mein mage schule sport und rechnen
 _____ *t*
 b. POSS-1 LIEBEN SCHULE PALM-UP ERSTE SPORT ZWEITE
 MATHEMATIK

- (68) a. mein Hasse schule fast nix
 _____ *t*
 b. POSS-1 HASSEN PALM-UP ERSTE GEOMETRIE UNSICHER PALM-UP

- (69) a. mein Traum arbreiten (sic!) Hand arbreiten
 _____ *t*
 b. POSS-1 TRAUM BERUF WAS HAND+ ARBEITEN

- (70) a. mein mag Schule fach NMG und GS.
 _____ *t*
 b. IX-1 GEFALLEN SCHULE PALM-UP M-N-G PLUS
 GEBÄRDENSPRACHE

- (71) a. mein hasse schule fach fast Alles.
 _____ w-Frage
 b. WAS IX-1 HASSEN SCHULE VIEL VERSCHIEDEN

In Beispiel (71) zeigt sich die Markierung im handschriftlichen Text (Zeile a) konsistent mit der Darstellung in den Beispielen (67a) bis (70a), allerdings gibt es hinsichtlich der non-manuellen Markierungen im gebärdeten Text (Zeile b) Abweichungen. Hier greift C. B. in ihrem gebärdensprachlichen Text auf die Frage-Antwort-Struktur zurück und kennzeichnet diese über die non-manuellen Markierungen, wie sie für W-Fragen üblich sind. Frage-Antwort-Paare sind Gegenstand der Ausführungen im nächsten Kapitel und werden deshalb an dieser Stelle nicht weiter vertieft. Obwohl (71) aufgrund der gewählten gebärdensprachlichen Struktur auch in Hinblick auf die

abweichenden non-manuellen Mittel betrachtet werden muss, zeigt sich in den Beispielen (67a) bis (71a) eine einheitliche Übertragung der prosodischen Pause zwischen Topik und Kommentar, bzw. zwischen Frage und Antwort in Beispiel (71), durch vergrösserte Wortabstände in der deutschen Verschriftung.

Weitere Strategien zur Markierung der Grenze zwischen Topik und Kommentar sind etwa die Setzung von Doppelpunkten (Bsp. (72a)) oder Strichpunkten (Bsp. (73a)), wie sie auch in Texten der Kohorten II und III zu beobachten sind. Analog zu den Beispielen (67) bis (71) ist jeweils auf der Zeile (a) das Token aus dem handschriftlichen Text abgebildet, welches dem entsprechenden Token aus dem Gebärdentext in DSGS in Zeile (b) gegenübergestellt wird, sofern ein solches vorhanden ist.

Für Beispiel (73a) existiert kein gebärdensprachliches Pendant, da dieses Beispiel aus dem Set B stammt und bereits im Vorfeld der Datenerhebung im Rahmen einer schulischen Übung verfasst wurde. Als Entsprechung wird deshalb ein rekonstruiertes Beispiel in DSGS in Zeile b angeführt, um den modalitätsübergreifenden Vergleich dennoch zu ermöglichen. Diese Entsprechung wurde in Absprache mit einer gehörlosen Fachperson rekonstruiert und entspricht somit den sprachstrukturellen Normen für DSGS, stammt aber nicht von D. N. selbst.

- (72) a. Mein Ziel: Weiter als Lehrperson (FAGS) und bin ich gute Lehrperson.
 t
 b. ZIEL WEITER GEBÄRDENSPRACHE LEHRER-PERSON PLUS IX-ich
 SUPER GEBÄRDENSPACHE LEHRER-PERSON SUPER2 (J. C., Kohorte III)
- (73) a. Ausgleiche; sind wichtig für den Menschen (D.N., Kohorte II)
 b. BALANCE WICHTIG FÜR PERSON+ (rekonstruiert)

Im untersuchten Korpus finden sich in den schriftlichen Texten Kohorten-übergreifend insgesamt 34 Token, in denen entweder durch vergrösserte Wortabstände oder über die Interpunktion (zumeist durch Doppelpunkt-Setzung) die prosodische Grenze zwischen Topik und Kommentar visualisiert wird. Die Strategie der Vergrösserung des (handschriftlichen) Wortabstands findet sich ausschliesslich in Texten der Kohorte I. Mit zunehmendem schulischem Fortschritt und zunehmender Vertrautheit mit der Schrift und ihren Möglichkeiten scheint die Strategie der Zeichensetzung zur graphischen Kennzeichnung von Topik-Kommentar-Strukturen zu dominieren, bis sie schliesslich bei der Kohorte III nur noch wenig eingesetzt wird. Tabelle 14 bietet eine Übersicht über die unterschiedlichen Strategien zur graphischen Abgrenzung von Topik und Kommentar in der Schriftlichkeit.

Die gebärdensprachlichen Entsprechungen solcher Formen im Schriftbild sind entweder Topik-Kommentar-Strukturen (Bsp. (67), (68), (70) und (72)) oder Frage-

Tabelle 14: Übersicht über die visuellen Topik-Abgrenzungen in der Schriftlichkeit.

	Topik-Abgrenzung	Graphische Mittel
Kohorte I	9 Token	Vergrösserte Wortabstände, Doppelpunkt
Kohorte II	20 Token	Doppelpunkt, Strichpunkt
Kohorte III	5 Token	Doppelpunkt, Kommasetzung

Antwort-Paare (Bsp. (69b) und (71b)). Eine detaillierte Auseinandersetzung mit möglichen Verschriftungsformen von Frage-Antwort-Paaren und einer allfälligen strukturellen Parallele zu deutschen Pseudospaltsatzkonstruktionen ist Gegenstand der nächsten Kapitel. Hinsichtlich der tendenziell zuerst vermittelten Informationen zeigt sich analog zu den Beobachtungen von Morales-Lopez et al. (2012) zu ESL und von Aarons (1996) zu ASL auf für das DSGS-Korpus eine Präferenz zur satzinitialen Nennung von Zeit- und Ortsangaben. Insbesondere Angaben zum Zeitpunkt (z. B. bei der Schilderung von Abläufen) werden im untersuchten Korpus i. d. R. zuerst genannt.

5.1.3.3 Frage-Antwort-Paare: Form und Funktion in Gebärdensprachen

Gebärdete Frage-Antwort-Kombinationen (*question-answer pairs* oder *Frage-Antwort-Paare*, im Folgenden abgekürzt als FAP) können analog zu Topik-Konstruktionen zur Fokussierung sprachlicher Information dienen. Dabei ist der Umstand zentral, dass solche Kombinationen aus Frage und Antwort von derselben Person artikuliert werden, wie Herrmann et al. (2019, S. 96) betonen:

a question-answer pair consists of a question [...] and an answer [...], both articulated by the same signer. Question-answer pairs in sign languages should therefore not be confused with the established term in conversation analysis, which refers to separate utterances complementing each other at the discourse level.

Im (Deutsch-)Schweizer Diskurs werden solche FAP meist als ‚rhetorische Fragen‘ bezeichnet und in Gebärdensprachkursen entsprechend als solche eingeführt (vgl. Schweizerischer Gehörlosenbund 2004). Die Wichtigkeit dieser Frage-Antwort-Struktur in der gebärdensprachlichen Kommunikation zeigt sich – unabhängig von der bevorzugten Bezeichnung – auch bei einem Blick auf das Curriculum der Deutschschweizer Gebärdensprachkurse: Dort bilden ‚rhetorische Fragen‘ einen Grundpfeiler der fachdidaktischen Konzeption der DSGS-Kurse und werden bereits auf der ersten Stufe im Curriculum eingeführt sowie deren Anwendung in der gebärdensprachlichen Konversation gefestigt (vgl. ebd.). Für viele dokumentierte Gebärdensprachen sind FAP ein zentrales Mittel zur Fokussierung, wobei die Frage

bereits bekannte sprachliche Information(en) aufgreift und die darauffolgende Antwort die neue Information enthält. Eine solche Interpretation von FAP als Fokussierungsstrategie schlagen u. a. Petronio (1991) und Wilbur (1994, 1996) für ASL vor. Insbesondere in Bezug auf die syntaktischen Merkmale und einer möglichen lautsprachlichen Entsprechung solcher Frage-Antwort-Strukturen existieren jedoch unterschiedliche Ansätze und Interpretationen, wie Herrmann et al. aufzeigen (2019). Im Folgenden werden die zentralen Ansätze und Interpretationen der Frage-Antwort-Struktur umrissen, um diese anschliessend auf die Korpusdaten anwenden zu können.

Eine mögliche syntaktische Interpretation von FAP ist die Pseudospaltsatz-Analyse nach Wilbur (1996, 2012). Sie argumentiert in Bezug auf ASL für einen Zusammenhang zwischen gebärdeten FAP und englischen *wh*-Clefts. Weiter beobachtet sie für ASL die Möglichkeit einer syntaktischen Bewegung in die linke Satzperipherie, die zwar mit der entsprechenden non-manuellen Markierung der gehobenen Brauen einhergeht, diese Markierung jedoch die nicht-fokussierte sprachliche Information umfasst, was sie als eine „erstaunliche Beobachtung“ (*surprising observation*) bezeichnet (ebd., S. 478). Solche Phänomene beschreibt Wilbur (2012) zum einen für Strukturen mit Modalverben oder Negation (Bsp. (74)) und zum anderen für *wh*-Clefts, d. h. für Pseudospaltsätze (Bsp. (75)). Für diese Art von Rechtsspaltung liegt die Topik-Markierung (hier: ‚brow raise‘, abgekürzt als *br*) zwar auf der in die linke Satzperipherie bewegten Phrase, der Fokus jedoch auf der Phrase in der rechten Satzperipherie.

- | | | |
|------|--|------------|
| (74) | _____ <i>br</i> | |
| a. | ELINOR DOCTOR NOT | (ASL) |
| | <i>It is not the case that Elinor is a doctor.</i> | (Englisch) |
| b. | ELINOR NOT DOCTOR | (ASL) |
| | <i>Elinor is not a doctor.</i> | (Englisch) |

Die non-manuelle Markierung der angehobenen Augenbrauen, die in ASL wie auch in DGS und DSGS typischerweise für die Topik-Markierung eingesetzt wird, findet sich nur in Beispiel (74a). Da das Negationselement NOT in (74a) keine solche non-manuelle Markierung erhält, ist es nach Wilbur (2012, S. 479) als *in situ* Element zu interpretieren. Das Beispiel (74b) ist dagegen als regulärer Deklarativsatz in ASL zu betrachten, ohne entsprechende Fokussierung der Negation. Die gleiche Argumentation wendet Wilbur (ebd.) auch auf Pseudospaltsätze an und führt als Beispiel für ASL die gebärdete Äusserung in Beispiel (75a) mit der eingangs beschriebenen charakteristischen Frage-Antwort-Struktur an. Ergänzend zum ASL-Beispiel in (75a) bildet das Beispiel (75b) ein FAP in DSGS ab (Bsp. aus

Meili 2015, S. 19). Die Frage in der linken Satzperipherie in (75b) bewirkt eine Fokussierung der Verbalphrase STRAND MEER SEHEN in der rechten Satzperipherie und wird ebenfalls mit dem non-manuellen Merkmal ‚brow raise (br)‘ markiert.

- (75) br
 a. ELLEN WORK DO++ WHAT, CLEAN STERILIZE SURGEON POSS TOOLS
What Ellen does for a living is sterilize surgeons' tools.
br
 b. ICH WOLLEN WAS, STRAND MEER SEHEN
Was ich wirklich möchte, ist den Strand und das Meer sehen.

Sowohl in ASL als auch in DSGS wird ein Teilsatz in die linke Satzperipherie bewegt und mit angehobenen Augenbrauen markiert. Die Satzteile CLEAN STERILIZE SURGEON POSS TOOLS und STRAND MEER SEHEN bleiben *in situ*, analog zum Negationselement NOT im Beispiel (74a). Was beim DSGS-Beispiel in (75b) für eine Interpretation und entsprechende Übersetzung der Phrase ICH WOLLEN WAS als Fragekonstituente eines FAPs und nicht als eine ‚echte‘ W-Frage spricht, sind die verwendeten non-manuellen Mittel: W-Fragen werden in DSGS mit zusammengezogenen Brauen markiert. Der Umstand, dass die W-Frage in (75b) mit hochgezogenen Augenbrauen markiert wird, legt eine Interpretation als FAP nahe, analog zum ASL-Beispiel in (75a). Ein Produktionsfehler kann für die Äusserung in Beispiel (75b) ausgeschlossen werden, zumal das Beispiel Teil eines Lehrmittels für DSGS-Lernende ist und von einer Gebärdensprachlehrperson gebärdet wird (vgl. Schweizerischer Gehörlosenbund 2004). Es kann deshalb davon ausgegangen werden, dass die Äusserung den für DSGS geltenden Normen entspricht. Obwohl der Teilsatz ICH WOLLEN WAS topikalisiert wurde, beinhaltet er keine neue Information und kein Fokus. Die fokussierte Information folgt im anschließenden Teilsatz: STRAND MEER SEHEN. Gemäss dieser Analyse von Wilbur (1996, 2012) stellen FAP, die sie als Pseudospaltsätze interpretiert, eine syntaktische Möglichkeit zur Fokussierung ganzer Phrasen dar.¹⁰² Für die Fokussierung von Köpfen können Pseudospaltsätze dagegen nicht eingesetzt werden, stattdessen wird dann auf das ‚Doubling‘, eine Verdoppelung der Konstituenten, zurückgegriffen (vgl. Wilbur 1994). Diese Fokussierungsstrategie der Doppelung ist jedoch in den ausgewerteten Korpusdaten vergleichsweise selten, wie in Kapitel 5.1.3.5 näher ausgeführt wird. Da für DSGS keine vergleichbaren Studien zur Frage-Antwort-

¹⁰² Neuere Studien zu FAP beziehen auch DGS-Daten in die Argumentation mit ein und fokussieren vermehrt auch polare Frage-Antwort-Paare (vgl. Herrmann/Proske/Volk 2019; mit Bezug auf Caponigro/Davidson 2011).

Struktur existieren, dienen in der nachfolgenden Analyse der Korpusdaten die hier dargelegten theoretischen Ansätze als Grundlage.

5.1.3.4 Frage-Antwort-Paare und ihre schriftlichen Entsprechungen

Ausgehend von den theoriebasierten Ausführungen zur Form und Funktion von FAP in Gebärdensprachen sowie von einer möglichen Entsprechung zu lautsprachlichen Pseudospaltsatz-Konstruktionen wird im Folgenden auf die Übertragung dieser Struktur in die Schriftlichkeit fokussiert. Im Zentrum steht zum einen die Frage nach der Übertragung der gebärdensprachlichen Struktur von FAP in das lautsprachliche System. Erste Hinweise liefern die bereits diskutierten Beispiele (69b) und (71b), die hier noch einmal aufgeführt werden:

(69) _____ t
 b. POSS-mein TRAUM BERUF WAS HAND + ARBEITEN
(R. B., Kohorte I)

(71) _____ w-Frage
 b. WAS IX-ich HASSEN SCHULE VIEL VERSCHIEDEN
(C. B., Kohorte I)

In beiden Fällen wurde das im gebärdeten Text artikulierte Fragewort WAS nicht in die Schriftlichkeit übernommen. Hier gilt es zu prüfen, ob sich im Korpus weitere Token finden, die sich an der Frage-Antwort-Struktur orientieren, und wie diese Struktur in der Schriftlichkeit abgebildet wird. Zum anderen steht die von Wilbur (1996) proklamierte Parallelität zwischen gebärdeten FAP und lautsprachlichen Pseudospaltsätzen im Zentrum. Diesbezüglich soll überprüft werden, ob sich diese strukturelle Parallele auch in den Korpus-Daten zeigt und FAP aus den DSGS-Texten in ihrer deutschen Entsprechung als Pseudospaltsatz-Konstruktionen realisiert werden.

Bei der Übertragung der Frage-Antwort-Struktur in die Schrift lässt sich eine Parallele zu den dokumentierten Strategien feststellen, die im Zusammenhang mit der Topik-Kommentar-Struktur beschrieben wurden. So zeigen sich die Tendenzen zur graphischen Markierung der prosodischen Pause bei Topik-Kommentar-Konstruktionen auch im Zusammenhang mit FAP. Dabei wird die Frage-Konstituente (Terminus nach Herrmann/Proske/Volk 2019) im handschriftlichen Text teilweise durch graphische Mittel von der nachfolgenden Proposition abgesetzt. Diese Mittel weichen von der üblichen Kommasetzung zwischen deutschen Teilsätzen ab und decken sich mit den im Kapitel 5.1.3.2 beschriebenen Strategien. Vor allem in den Texten der Kohorte I finden sich zur Visualisierung der Grenze zwi-

schen Frage- und Antwort-Konstituente vergrößerte Wortabstände und Absätze innerhalb einer Satzeinheit (Abbildung 26 und Bsp. (76a)) sowie eine entsprechende Zeichensetzung mit Doppelpunkten (Abbildung 27 und Bsp. (77a)), welche die SuS vermutlich mit Sprechpausen assoziieren. Im Gegensatz zu den Beispielen (69) und (71) zeigt sich bei (76) und (77) in der deutschen Entsprechung eine deutlichere Orientierung an der gebärdensprachlichen Frage-Antwort-Struktur, indem auch die gebärdeten Fragewörter übernommen werden.

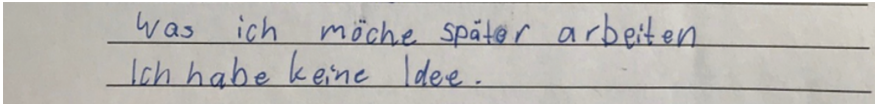


Abbildung 26: Handschriftliches Token zu Beispiel (76).

(76) a. Was ich möchte später arbeiten Ich habe keine Idee.

- br
- b. POSS-1 BERUF WAS IX-1 KEIN IDEE PALM-UP

(C. B., Kohorte I)

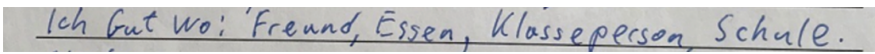


Abbildung 27: Handschriftliches Token zu Beispiel (77).

(77) a. Ich Gut wo: Freund, Essen, Klasseperson, Schule.

- br
- b. IX-1 GEFALLEN SUPER WAS PALM-UP FREUND SUPER ERSTENS
ZWEITENS LEHRER SUPER DRITTENS ESSEN GUT VIERTENS PLAU-
DERN AUSTAUSCHEN SUPER FÜNFTENS SCHULE SUPER

(Y. O., Kohorte I)

Während C. B. das W-Pronomen *was* in der deutschen Entsprechung bei Beispiel (76a) in die linke Satzperipherie bewegt und damit der Struktur der deutschen Lautsprache folgt, behält Y. O. die satzfinale Position des W-Pronomens aus der Gebärdensprache auch im deutschen Text bei (Bsp. (77a)). Diese Tendenz zur Orientierung an der gebärdensprachlichen Syntax scheint allerdings mit fortschreitender Schulerfahrung abzunehmen: In den deutschen Texten der Kohorten II (Bsp. (78)) und III (Bsp. (79)) werden als deutsche Entsprechung zu FAP vermehrt Spaltsatzkonstruktionen verwendet.

Kohorte III zeigt eine solche Verwendung einer ‚echten‘ Frage (der in diesem Kontext tatsächlich eine ‚rhetorische‘ Funktion zukommt), wobei die ursprüngliche Funktion zusätzlich durch ein Fragezeichen markiert wird. Trotz dieser Markierung scheint J. C. die Aussage als eine syntaktische Einheit zu konzipieren und setzt den Satzschlusspunkt erst nach der Antwortkonstituente *meine Muttersprache vermitteln*. Da im restlichen Text sämtliche Satzanfänge von J. C. konsequent gross geschrieben werden, kann angenommen werden, dass die Kleinschreibung nach dem fokussierenden *Warum?* bewusst ist und das Satzgefüge von der Schreiberin als Einheit und nicht als zwei getrennte Hauptsätze konzipiert ist.

(80) a. Warum? eben, wie gesagt, meine Muttersprache vermitteln.

br

b. WARUM POSS-1 MUTTERSPRACHE MÖCHTE WEITERGEBEN

(J. C., Kohorte III)

Das Beispiel (80) unterscheidet sich nicht nur hinsichtlich der deutschen Entsprechung in Zeile a, sondern auch in Bezug auf die non-manuellen Markierungen in DSGS (Zeile b). Während für die topikalisierten Fragekonstituenten (Bsp. (76) bis (79)) hochgezogene Augenbrauen als non-manuelles Merkmal beschrieben werden, stimmen die zusammengezogenen Brauen (*bf = brow frown*) in Beispiel (80b) mit den non-manuellen Markierungen echter W-Fragen überein. Diese abweichende Markierung spricht für eine Interpretation als ‚echte‘ (wenn auch rhetorisch gestellte) Frage wie etwa: *Warum ich das besonders mag? Weil ich so meine Muttersprache vermitteln kann*. Eine ähnliche Verwendung findet sich auch in der Kohorte II bei J. B. (Bsp. (81)).

(81) Was ist der Energiegesetz? Das Gesetz enthält viele Regeln über dem Verbrauch der Energie. (J. B., Kohorte II, Set B)

In Beispiel (81) wird die Frage als textstrukturierendes Element eingesetzt, um die Intention des Textes (hier ein argumentativer Text) zu verdeutlichen und die Thematik zu explizieren. Diese Thematik wird im Fliesstext konkretisiert mit: *Und folgende Text kommt Pro- oder Kontra- Argumente über das Energiegesetz*. Die Frage in (81) fokussiert im Unterschied zu Frage-Antwort-Konstruktionen nicht eine einzelne Konstituente, sondern konkretisiert einen Sachverhalt. Da das Beispiel (81) aus dem Set B stammt, kann auf keine gebärdensprachliche Entsprechung verwiesen werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass bereits bei den jüngeren SuS der Kohorte I ein Bewusstsein für syntaktische Fokussierungsstrategien erkennbar ist. Dies zeigt sich u. a. in der Verwendung von FAP in den Videotexten. Beim Transfer dieser Strategie in die Schriftlichkeit können sich cross-modale In-

terferenzen ergeben, die sich in der Kohorte I v. a. durch graphische Markierungen in den handschriftlichen Texten manifestieren. Solche Markierungen können entweder über die Interpunktion oder durch vergrößerte Wortabstände ins Schriftbild übertragen werden. Dies kann als Indiz dafür interpretiert werden, dass die SuS durchaus mit den gebärdensprachlichen Strategien zur Fokussierung vertraut sind, bei der Umsetzung in die Schriftlichkeit jedoch noch Unsicherheiten zeigen, bzw. sich noch nicht bewusst sind, wie sie den gewünschten pragmatischen Effekt in der lautsprachlichen Modalität erzielen können. Die Schrift schafft hier Abhilfe, indem auch graphische (d. h. visuelle) Möglichkeiten zur Kennzeichnung der einzelnen strukturellen Bestandteile zur Verfügung stehen. Die bimodal bilingualen Schreibenden mit längerer Schul- und Schreiberfahrung aus den Kohorten II und III dagegen wählen tendenziell nicht mehr die graphische, sondern die entsprechende syntaktische Strategie und übertragen die Frage-Antwort-Struktur in eine deutsche Pseudospaltsatz-Konstruktion. Doch nicht alle Fragekonstituenten werden bei einem Transfer in die Schrift zu Pseudospaltsätzen, wie Beispiel (80) zeigt.

Dass den FAP nicht nur im gebärdensprachlichen Diskurs, sondern auch in der Strukturierung gebärdeter Texte eine zentrale Rolle zukommt, zeigen Untersuchungen zu gebärdensprachlicher Textkompetenz (vgl. Meili/Bürgin 2019). Diese textstrukturierende Funktion von FAP wird später mit Fokus auf die Textebene vertieft. Neben FAP, die eine Fokussierung ganzer Phrasen ermöglichen, besteht für Gebärdensprachen auch die Möglichkeit zur Fokussierung von Köpfen durch ‚Doubling‘. Diese syntaktische Fokussierungsstrategie wurde bereits für die informelle Alltagskommunikation gehörloser Signer beschrieben (vgl. Meili 2016, S. 56–59) und ist Gegenstand des folgenden Kapitels: Es wird überprüft, ob diese Strategie auch für den schulischen Kontext beschrieben werden kann und welche sprachlichen Elemente betroffen sein können.

5.1.3.5 Fokus-Doubling

Die Doppelung einzelner Konstituenten, sog. ‚Doubling‘, wird als ein in Gebärdensprachen weit verbreitetes grammatisches Phänomen beschrieben, „where a sentence initial or internal element is doubled so that it occurs in sentence final position“ (Herrmann/Proske/Volk 2019, S. 101). Die Konstituente steht dann als Rahmen sowohl an satzinitialer als auch an satzfinaler Position. Durch die Wiederholung einer Konstituente kann ein „emphatic focus“ (E-Fokus) gesetzt werden. Dies ist für Gebärdensprachen v. a. im Zusammenhang mit Pronomen und W-Elementen (*wer, wann, wie, wo*, etc.) verbreitet (vgl. Lillo-Martin/de Quadros 2008). Fokus-Doubling konnte auch für die informelle schriftliche Alltagskommunikation dokumentiert werden: Im Rahmen der WhatsApp-Studie wurden als Fokussierungsstrategien zum einen pronominale Doppelungen (z. B. des Personalpronomens *du*) sowie

gedoppelte W-Pronomen und Negationselemente beschrieben (vgl. Meili 2017a). Für die normgebundene Schriftlichkeit kann Doubling dagegen nur vereinzelt nachgewiesen werden; im vorliegenden Korpus v. a. auf idiosynkratischer Ebene für die Texte von D. N. (Kohorte II). Hier ist allerdings eine Rückführung auf den gebärdensprachlichen Hintergrund von D. N. schwierig, da sich ihre Spracherwerbssituation durch einen späten DSGS-Erwerb auszeichnet und weitere Einflüsse ihrer L1 (Tamil) schwierig zu beurteilen sind. Das Beispiel (82) bildet eine Doppelung des Modalverbs *müssen* ab. Hier liegt eine Interpretation als Fokus-Doubling deshalb nahe, weil dadurch die Dringlichkeit der Massnahme (hier: Handschuhe zu tragen) betont wird. Zum abgebildeten Beispiel (82) existiert kein gebärdensprachliches Pendant.

- (82) Bevor ich intim pflge muss man muss Handschuhe an und in die Becken
Wasser fühlen. (D. N., Kohorte II, Set B)

Da Fokus-Doubling in den weiteren Korpusdaten nicht dokumentiert werden kann, ist von einem idiosynkratischen Phänomen bei D. N. auszugehen. Zwar lassen sich auch in anderen Texten vereinzelt Doppelungen feststellen, diese dürften jedoch nicht primär auf die beschriebene Fokussierungsstrategie zurückzuführen sein, sondern sind vielmehr Ausdruck weiterer Interferenzen. So findet sich etwa bei J. C. in Beispiel (83) eine doppelte Realisierung von *geben*:

- (83) a. Ich gebe gerne meine Muttersprache weitergeben.
b. IX-1 MUTTER-SPRACHE IX-1 LIEBEN WEITERGEBEN GEBÄRDEN-SPRACHE
(J. C., Kohorte III)

Bei dieser Doppelung zeigt ein Blick auf die Zeile b, dass es sich hier nicht um eine Übertragung von gebärdensprachlichem Doubling handelt. Vielmehr ist von einem (noch) nicht vollständig abgeschlossenen Zweitspracherwerb auszugehen: Während die verbale Klammer bereits erworben wurde, scheint die Regel in Bezug auf zusammengesetzte Verben noch nicht gefestigt. Die Position der verbalen Teile entspricht dabei der Struktur der Zielsprache, in der rechten Satzklammer wird jedoch das zusammengesetzte Verb noch einmal in seiner Grundform abgebildet. Diese Art von Doppelung ist entsprechend nicht als Fokus-Doubling zu klassifizieren, sondern vielmehr Ausdruck einer noch nicht vollständig gefestigten Regelanwendung in der Zweitsprache.

5.2 Textebene: Textuelle Verknüpfungen und Textstruktur

Linguistische und sprachdidaktische Untersuchungen zu Texten gehörloser Personen beschreiben mehrheitlich Phänomene an der Textoberfläche wie Wortstellung oder morpho-syntaktische Aspekte. Eine solche Fokussierung sprachlicher Merkmale ist v. a. in Bezug auf den Zweitspracherwerb sinnvoll und ermöglicht diesbezüglich wichtige Erkenntnisse, die für eine bimodal bilingual orientierte Schreibdidaktik nutzbar gemacht werden können (vgl. hierzu erste Überlegungen im abschliessenden Kapitel). Darüber hinaus ist auch ein (vergleichender) Blick auf die Textstruktur und auf die verwendeten sprachlichen Strukturierungsmittel sinnvoll: Untersuchungen zur Struktur von gebärdeten Texte zeigen, dass sich diese in gewissen Aspekten von der Struktur schriftlicher Texte unterscheiden. Die Unterschiede sind einerseits durch die sprachliche Modalität und andererseits durch das Trägermedium bedingt, wie Hansen und Heßmann (2013, S. 137) in ihren Überlegungen zu Textsorten in Deutscher Gebärdensprache aufzeigen:

[...] ein Video ähnelt zunächst mehr der „scriptio continua“ des frühen Mittelalters als einem geschriebenen Text: Um einen gebärdeten Text im Video wahrzunehmen, muss er in Gänze angeschaut werden. Ein Film kann nicht „überflogen“ werden: Es gibt keine Überschriften oder andere Markierungen, die eine schnelle Orientierung in Bezug auf den Inhalt erlauben. Eine Videoaufzeichnung spiegelt den gebärdensprachlichen Kommunikationsakt in ähnlich direkter Weise wider wie eine Tonaufnahme die Verwendung gesprochener Sprache.

Obwohl sich durch die Medialität von Videoaufzeichnungen gewisse Diskrepanzen zu schriftlichen Texten ergeben, kann auch im Zusammenhang mit gebärdeten Kommunikaten, „die für eine Verwendung analog zu Schrifttexten geplant wurden, keine situative Einbettung aufweisen und sich nicht oder nur ganz allgemein auf gemeinsame Wissens- und Erfahrungsbestände berufen“, von ‚Texten‘ gesprochen werden (ebd., S. 139).

Mit der Frage nach gebärdensprachlichen Textsorten beschäftigen sich auch Keller et al. (2018) mit Fokus auf DSGS. Sie unterscheiden dabei die folgenden sechs Texttypen: (1) Beschreiben, (2) Berichten, (3) Erzählen, (4) Erklären, (5) Argumentieren und (6) Inszenieren. Letzterer ist als ästhetisch-kreativer Texttyp mit lautsprachlichen Gedichten vergleichbar und bezeichnet Formen gebärdensprachlicher Poesie.¹⁰⁴ Diese Typologie bildet zugleich das Fundament für die ge-

104 Ein prototypisches Beispiel für den inszenierenden Texttyp sind sog. ‚Deaf Slams‘. Deaf Slam ist die Bezeichnung für Poetry Slam in Gebärdensprache. Deaf Slam ist ein Format, welches sprachübergreifend in der Gebärdensprachgemeinschaft sehr populär ist (in der Schweiz ist v. a. die Stadt Winterthur bekannt für seine Deaf Slams) und deshalb ebenfalls in die Typologie nach Keller et al. (2018) aufgenommen wurde.

bärdensprachlichen Deskriptoren im GER, die u. a. für den Bereich ‚Gebärdensprache‘ entwickelt wurden (vgl. Keller et al. 2020).

Als zentrales textuelles (Qualitäts-)Merkmal – sowohl für gebärdete als auch für mündliche und schriftliche Texte – ist Kohärenz eine wichtige Voraussetzung. Kohärenz bezeichnet grundsätzlich „de[n] Sinnzusammenhang eines Textes“ (Dürscheid 2016, S. 230). Zur Herstellung eines solchen Sinnzusammenhangs sind kohäsive Mittel entscheidend, mit denen textuelle Verknüpfungen auf der sprachlichen Ebene hergestellt werden können. Der Einsatz solch sprachlicher Mittel zur Verbindung und zur Herstellung logischer Verhältnisse zwischen einzelnen Sätzen wird von der Schreibberatung für Gehörlose (DIMA) als besondere Herausforderung wahrgenommen. Der Einsatz kohäsiver Mittel zur Kohärenzbildung steht deshalb im Fokus der Ausführungen im folgenden Kapitel. Ein Schwerpunkt der Ausführungen bildet die Analyse von Satzverbindungen in den Texten der gebärdensprachlich-orientierten Schreibenden.

Das Kapitel 5.2.2 setzt sich mit dem Aspekt der Medialität auseinander. Im Gegensatz zur gesprochenen Sprache können schriftliche ebenso wie gebärdete Texte in ihrer räumlichen Struktur wahrgenommen werden. So können schriftliche Texte in Absätze gegliedert werden, die visuell als solche erkannt werden können, ohne dass der Inhalt des Textes verstanden werden muss. Bei der Analyse der Texte hat sich gezeigt, dass sich nicht nur gebärdensprachliche Einflüsse in den schriftlichen Texten zeigen, sondern dass auch in gebärdeten Texten ein Einfluss der Schrift erkennbar ist. Dieser Einfluss wird anhand ausgewählter Beispiele diskutiert. Daraufaufgehend werden FAP erneut aufgegriffen, diesmal in ihrer Funktion als Strukturierungsmittel für gebärdensprachliche Texte.

5.2.1 Textoberflächenstruktur: Kohäsive Mittel und Satzverbindungen

Für lautsprachliche Texte ist der Einsatz von Konjunktionen oder Pronominaladverbien als Konnektive ein wichtiges Mittel zur Kohärenzbildung. So kann das logische Verhältnis der beiden Sätze in Beispiel (84) je nach Konjunktion entweder kausal (84a) oder konzessiv (84b) verstanden werden:

- (84) Ich gehe Anna besuchen. Sie ist krank.
- a. Ich gehe Anna besuchen, *weil* sie krank ist.
 - b. Ich gehe Anna besuchen, *obwohl* sie krank ist.

In einer direkten Kommunikationssituation lassen sich die inhaltlich-konzeptuellen Beziehungen zwischen Sätzen, insbesondere kausale Verhältnisse, häufig aus dem

Kontext erschliessen. Bei de-kontextualisierten Sprachprodukten, z. B. Texten, muss dieser Kontext über kohäsive Mittel expliziert werden, um das Verstehen zu erleichtern bzw. um ein Verständnis überhaupt zu ermöglichen. Eine Möglichkeit, Sinnzusammenhänge auf der sprachlichen Oberflächenstruktur eines Textes zu explizieren, stellen die besagten Konnektive dar.

Während Konnektive in schriftlichen Texten lexikalisch sind, können sie in gebärdeten Texten auch über non-manuelle Mittel wie die Blickrichtung oder eine geänderte Position des Oberkörpers ausgedrückt werden (vgl. Meili/Bürgin 2019, S. 121). Für Texte in DSGS wurde beschrieben, dass ein geringes Vorkommen von Konnektiven „nicht zwangsläufig [bedeutet], dass keine Konnektive verwendet werden, sondern lediglich, dass diese nicht lexikalisiert sind“ (ebd.). Der Einsatz von lexikalischen (d. h. manuellen) und non-manuellen Konnektiven unterscheidet sich in Abhängigkeit vom jeweiligen Texttyp: So wurde für Erklärungen und Argumentationen eine „vergleichsweise hohe Anzahl lexikalisierter Konnektive“ beschrieben (ebd.). Dies führen die Autorinnen darauf zurück, dass gerade für erklärende und argumentative Texte die Eindeutigkeit der textuellen Beziehungen eine zentrale Voraussetzung für das Textverstehen ist. Diese logisch-kausalen Beziehungen zwischen den Sätzen können über lexikalisierte Konnektoren eindeutiger angezeigt werden als etwa durch die Blickrichtung oder eine Neigung des Kopfes. Neben den genannten non-manuellen Konnektiven kann auch der Gebärdenraum eine wichtige textstrukturierende Funktion übernehmen – diese Funktion ist Teil der Ausführungen in Kapitel 5.2.2.

Im Folgenden wird die Verwendung von Konnektiven in den schriftlichen Texten der Kohorten I bis III fokussiert. In einem ersten Schritt wird in der Tabelle 15 eine Hierarchisierung der am häufigsten codierten Konnektive präsentiert, um in einem zweiten Schritt anhand ausgewählter Beispiele auf die Besonderheiten in den Textproduktionen eingehen zu können. In die Übersicht wurden ausschliesslich Texte aus dem Set A integriert. Die einheitlichen Schreibaufträge ermöglichen einen Vergleich innerhalb des Sets A auch über die Kohorten hinweg. Set B enthält zwar ebenfalls Schulaufsätze, allerdings unterschiedliche Textsorten (z. B. Bewerbungsschreiben, argumentative Texte und narrative Texte). Diese Texte wurden nicht in die nachfolgende Übersicht integriert.

Bei Kohorte I fällt auf, dass *nach* als Konnektiv aufgelistet wird, obwohl *nach* als Präposition (auf das deutsche Sprachsystem bezogen) nicht in diese Kategorie fallen dürfte. Wie bereits beschrieben, geht dies auf eine Eigenheit der Schülerin C. B. zurück, die anstelle der Konjunktion *dann* die Präposition *nach* als Konjunktion einsetzt. Die Schülerin scheint *nach* entweder als eine Abkürzung des Pronominaladverbs *danach* oder als Kurzform der Konjunktion *nachdem* aufzufassen. Zur Verdeutlichung wird an dieser Stelle noch einmal das Beispiel (20) eingefügt:

Tabelle 15: Darstellung der verwendeten Konnektive nach Häufigkeit.

	Konnektiv	Anzahl Token	Gesamtzahl Konnektive in Set A
Kohorte I	nach	7	22
	dann	5	
	und	4	
Kohorte II	und	16	43
	dann	9	
	auch	7	
	weil	5	
Kohorte III	und	13	56
	dass	8	
	auch / dann	6	
	weil / wenn	5	

- (20) a. Ich spiele Fortnite nach umziehen nach Ich gehe Schlafen.
 b. SPIELEN COMPUTERSPIEL FERTIG cl_WASCHEN DANN cl_ZÄHNE-PUTZEN
 FERTIG cl_BETT-LIEGEN SCHLAFEN (C. B., Kohorte I)

Eine mögliche lautsprachliche Entsprechung ist: *Ich spiele Fortnite, dann ziehe ich mich um und dann gehe ich schlafen.* Interessant ist, dass C. B. in der gebärdeten Version die Strukturgebärde DANN verwendet, im geschriebenen Text aber *nach* einsetzt. Dies spricht wiederum für die Interpretation, dass C. B. *nach* von *danach* ableitet.

Eine zweite Auffälligkeit bei Betrachtung der Tabelle 15 ist das späte Auftreten der Konjunktion *dass*: Diese kommt erst in Texten der Kohorte III verbreitet vor, z. B. in Strukturen wie in den Beispielen (85) und (86):¹⁰⁵

- (85) a. Meine berufliche Ziele sind, dass ich die Ausbildung als Sozialbegleiterin machen möchte
 b. POSS-1 AUCH ZIEL WAS MÖCHTE SPÄTER SOZIAL-BEGLEITER
 AUSBILDUNG (L. M., Kohorte III)

¹⁰⁵ Auf eine Angabe der non-manuellen Markierungen in den gebärdensprachlichen Beispielen wird bewusst verzichtet, weil diese hier nicht relevant sind.

- (86) a. Meine beruflichen Ziele für die Zukunft ist es, dass ich gern weiter Lehrperson bin
 b. POSS-1 ZIEL ZUSAMMENHANG ZUKUNFT BERUF THEMA LEHRER
 GLEICH ZUSAMMENHANG WEITER ARBEITEN (J. L., Kohorte III)

Beide Schreiberinnen verwenden in ihrem DSGS-Text gebärdensprachliche Organisationsstrategien: L. M. setzt in (85) eine Frage-Antwort-Struktur ein und J. L. wählt für (86) eine Topik-Struktur. Beide Strukturen werden im deutschen Text mit einer durch *dass* eingeleiteten Nebensatz-Konstruktion realisiert. Für die Kohorten I und II ist jeweils nur ein Token mit *dass* codiert: Für die Kohorte II ist die einzige Verwendung von *dass* in Beispiel (87) abgebildet, für die Kohorte I steht das Beispiel (88):

- (87) a. Ich wünsche mir dass meine Traumziel in USA dort Gallaudet University ausbilden machen
 b. POSS-1 TRAUM ZIEL MÖCHTE IX-Amerika AMERIKA IX-Amerika IX-ort
 GALLAUDET UNIVERSITY¹⁰⁶ (P.W., Kohorte II)
- (88) a. Ich möchte dass Hörenden Lehrer/in mehr lernen mit Gebärdensprache.
 b. HÖREN PERSON+ LBG IX MEHR LERNEN GEBÄRDEN MEHR LERNEN
 (M. C., Kohorte I)

Bei einem Vergleich der gebärdeten Aussagen in den Beispielen (85b) bis (88b) fällt auf, dass DSGS über keine äquivalente (lexikalisierte) Gebärde zur unterordnenden Konjunktion *dass* verfügt. Stattdessen werden entweder FAP (Bsp. (85)) oder Topik-Strukturen (Bsp. (86), (87), (88)) eingesetzt. Ähnlich wie das Pronomen *es* hat auch die Konjunktion *dass* hauptsächlich eine grammatische Funktion, und zwar die Einleitung eines subordinierten Nebensatzes. Einen semantischen Gehalt hat *dass* dagegen nicht, was den Zugang für Signer erschwert und eine mögliche Erklärung für den späten Erwerb im (Schrift-)Zweitspracherwerb gehörloser Personen sein kann.

Mit Fokus auf die Satzverbindungen ist festzustellen, dass diese in den Texten der Kohorte I vorwiegend temporal (*nach/nachdem*); *dann* als Temporaladverb) bzw. additiv (*und*) sind. Sowohl für *dann* als auch für *und* existieren lexikalische Entsprechungen in DSGS (die Gebärden DANN und PLUS), die von den SuS auch in den gebärdeten Texten eingesetzt werden. Mit zunehmender Schulerfahrung

¹⁰⁶ Die Gallaudet Universität ist die erste Universität (USA) für gehörlose und schwerhörige Studierende. Sie ist ein Ziel für viele jungen SuS, auch aus dem deutschsprachigen Raum.

treten in den Texten der Kohorten II und III auch kausale (*weil*) und konditionale Verbindungen (*wenn*) auf. Als erste subordinierende Konjunktion wird *weil* in den Texten der Kohorte II frequent eingesetzt (Bsp. (89)) und erscheint auch bereits in Texten fortgeschrittener SuS der Kohorte I (Bsp. (90)).

- (89) a. Gallaudet University ausbilden machen, weil es hat dort viele Gehörlosen auch Gebärdensprache einfach mit kommunizieren aber ASL (American Sign Language).

(br und Wechsel d. BR)

- b. GALLAUDET UNIVERSITY IX-gallaudet GEHÖRLOS IX-gallaudet DA VIEL GEHÖRLOS PERSON+ PLUS AUCH EINFACH KOMMUNIKATION MIT GEBÄRDEN-SPRACHE IX-gebärdensprache ABER NUR ASL AMERIKA GEBÄRDEN-SPRACHE (P.W., Kohorte II)

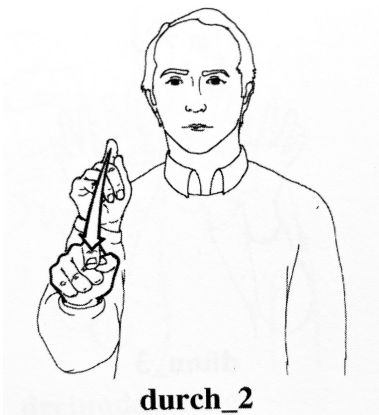
- (90) a. Mit Gehörlosen und Schwerhörigen Kinder sind einfach mit Gebärdensprache Kommunikation als Hörende weil mit Hörenden zusammen dann ich still und alleine.

- b. GEHÖRLOS SCHWERHÖRIG ZUSAMMEN AUSTAUSCH ZUSAMMEN

br

PLAUDERN EINFACH KOMMUNIKATION (Drehung) ALS HÖREND IM PALM-UP STILL ALLEIN PALM-UP (M.C., Kohorte I)

Als Entsprechung zur Konjunktion *weil* existiert die DSGS-Gebärde DURCH, über die ebenfalls kausale Verhältnisse ausgedrückt werden können (vgl. Abbildung 28 aus SGB-FSS 2005, S. 48).



durch, wegen, dadurch, weil, mittels

Abbildung 28: DSGS Gebärde DURCH (© SGB-FSS).

Entsprechende lexikalische Übertragungen wie die Verwendung von *durch* anstelle der Konjunktion *weil* konnten für das untersuchte Korpus allerdings nicht dokumentiert werden. Interessant ist auch, dass die entsprechenden Strukturen auf Deutsch mit der Konjunktion *weil* (Bsp. (89a) und Bsp. (90a)) nicht mit der (lexikalisierten) gebärdensprachlichen Alternative DURCH ausgedrückt werden. Beispielsweise drückt P. W. die kausale Bedeutung durch das Anheben beider Augenbrauen (br) und einen Wechsel der Blickrichtung (BR) aus (vgl. Skopusmarkierung in Bsp. (89b)). Ergänzend zur mimischen Markierung (br) setzt M. C. eine Drehung des Oberkörpers ein, um den Wechsel zwischen den Teilsätzen GEHÖRLOS SCHWERHÖRIG ZUSAMMEN AUSTAUSCH ZUSAMMEN PLAUDERN EINFACH KOMMUNIKATION¹⁰⁷ und HÖREND IM PALM-UP STILL ALLEIN PALM-UP¹⁰⁸ zu markieren.

Diese Erkenntnis ist auch aus sprachdidaktischer Perspektive von Bedeutung: Während Lautsprachen Verbindungen von Sätzen mehrheitlich über lexikalische Mittel markieren, stehen gebärdeten Sprachen andere kohärenzbildende Mittel zur Verfügung. Diesem Umstand sollte auch in der Analyse und Auswertung von Texten bimodal bilingualer SuS Rechnung getragen werden. Das Fehlen bzw. das Nicht-Realisieren von Konnektiven in schriftlichen Texten bimodaler Signer muss folglich kein Ausdruck eines defizitären Sprachgebrauchs sein, sondern kann auf eine Unsicherheit hindeuten, wie nicht-lexikalische sprachliche Mittel in der Schrift ausgedrückt werden können. Mit zunehmendem schulischem Fortschritt (und fortschreitendem Zweitspracherwerb) sind mit Verweis auf die Tabelle 15 zwei Entwicklungsschritte zwischen der Kohorte I und der Kohorte II erkennbar: Neben einer Erweiterung der sprachlichen Mittel (zu den temporalen und additiven Konjunktionen kommt die kausale Konjunktion *weil*) nimmt auch die Gesamtzahl der verwendeten Konnektive markant zu. Von der Kohorte I zur Kohorte II verdoppelt sich die Anzahl der verwendeten Konnektive und steigt dann von der Kohorte II zur Kohorte III vergleichsweise nur noch leicht an. Mit einem Anstieg der verwendeten lexikalischen Kohäsionsmittel verbessert sich überdies die Verständlichkeit der schriftlichen Texte.

5.2.2 Vom Schriftbild zum Gebärdenraum

Die Analyse der Texte bimodal bilingualer Signer fokussierte in erster Linie sprachliche Phänomene im schriftlichen Ausdruck, die im Hinblick auf mögliche

¹⁰⁷ ‚Unter Gehörlosen und Schwerhörigen ist die Kommunikation in Gebärdensprache (PLAUDERN) einfach.‘

¹⁰⁸ ‚Wenn ich Teil einer hörenden Gruppe bin (ausgedrückt durch die Gebärde IM), dann bin ich still und alleine.‘

cross-modale Interferenzen diskutiert wurden. Die nachfolgenden Ausführungen beschäftigen sich mit der Frage, ob cross-modale Interferenzen auch in umgekehrter Richtung, d. h. von der Schrift zur Gebärdensprache festzustellen sind. Solche Einflüsse sind v. a. für literale Gebärdensprachgemeinschaften wie die DSGS-Community anzunehmen, für welche die Schrift eine zentrale Rolle in der Kommunikation sowie zur Informationsbeschaffung einnimmt.

Da die Gebärdensprachgemeinschaften zumeist in Lautsprachgemeinschaften eingebunden sind, ist auch ein Einfluss der dominanten (Laut-)Sprache möglich, denn „die sprachliche Interaktion zwischen Mitgliedern einer Sprachgemeinschaft und der Kontakt zwischen Sprachgemeinschaften [sorgt] dafür, dass Lexikon und Grammatik einer Sprache sich kontinuierlich verändern“ (Pfau/Steinbach 2016, S. 264). Auf phonologischer Ebene kommt ebendieser cross-modale Sprachkontakt zwischen Laut- und Gebärdensprache in Form von Mundbildern und in der Verwendung eines Fingeralphabets zum Ausdruck (vgl. ebd., S. 273). Beide Phänomene sind zentrale Bestandteile von DSGS und zugleich Ausdruck lautsprachlicher Strukturen. Obwohl ursprünglich als Einfluss aus der umgebenden Lautsprache zu sehen, sind Mundbilder mittlerweile phonologischer Bestandteil vieler europäischer Gebärdensprachen. So existiert bspw. in NGT ebenso wie in DSGS eine Basisgebärde GESCHWISTER. Diese Grundgebärde kann je nach Mundbild auch eine spezifischere Bedeutung ‚Bruder‘ oder ‚Schwester‘ annehmen (vgl. Abbildung 29). Die manuelle Ausführung bleibt dabei identisch, einzig das Mundbild unterscheidet zwischen BRUDER oder SCHWESTER: Es handelt sich somit um ein Minimalpaar (vgl. ebd., S. 274).



Abbildung 29: DSGS-Gebärde für das Minimalpaar BRUDER/SCHWESTER (© SGB-FSS).

Das Fingeralphabet dagegen ist eine Möglichkeit, Grapheme und damit Elemente der Lautsprache manuell abzubilden. Es wird meistens für die Wiedergabe von

Konzepten oder Namen eingesetzt, für welche es noch keine Gebärde gibt. Diese werden dann mittels Fingeralphabet buchstabiert – was allerdings voraussetzt, dass das Gegenüber die Grapheme auch dekodieren kann. In gewissen Fällen können sich anfänglich buchstabierte Sequenzen auch zu einer eigenständigen, lexikalisierten Gebärde entwickeln:

Bei wiederholter Verwendung können buchstabierte Sequenzen durch Tilgung und Assimilation phonologisch so stark reduziert werden, dass sie sich zu einer eigenständigen Gebärde entwickeln, die den phonologischen Beschränkungen der jeweiligen Gebärdensprache genügt (vgl. Pfau/Steinbach 2016, S. 274.).

Ebenso wie Grapheme Teil des gebärdensprachlichen Systems werden können (z. B. über das Fingeralphabet), können auch Strukturmerkmale schriftlicher Texte Eingang in Gebärdentexte finden. Zwar unterscheiden sich schriftliche und gebärdete Texte v. a. in Bezug auf die Medialität: Das Medium ‚Film‘ bringt es u. a. mit sich, dass sich ein videographierter Text nicht wie ein geschriebener Text überfliegen lässt (vgl. Hansen/Hefsmann 2013). Allerdings bietet die Schrift gegenüber der gesprochenen Lautsprache auch einige Anknüpfungspunkte, die sich literale Gebärdensprachgemeinschaften aneignen und in die Gebärdensprache integrieren. Einer dieser Anknüpfungspunkte sind Grapheme, die über das bereits erwähnte Fingeralphabet visualisiert werden können, ohne dass dafür Laute oral artikuliert werden müssen. Neben den Graphemen bieten sich auch schriftliche Strukturierungsmittel zur Adaption für gebärdensprachliche Texte an. Trotz des Unterschieds in der Medialität nutzen schriftliche wie gebärdete Texte den Raum zu Strukturierungszwecken. Köller (1988, S. 157) spricht im Zusammenhang mit geschriebener Lautsprache etwa von einer „Transponierung der Sprache von der Ebene der Zeit auf die Ebene des Raumes“ und von einer „Verräumlichung“ der (Laut-)Sprache im Medium der Schrift (zit. nach Dürscheid 2016, S. 32f.). So können bspw. Themenwechsel mit Abschnittsmarkierungen im Schriftbild eingeleitet werden.

Analog zu schriftlichen Texten werden auch für Gebärdentexte textsortenspezifische Strukturierungsmittel beschrieben: Dafür finden sich die Bezeichnungen ‚gebärdensprachliche Strukturierungsmittel‘ (vgl. u. a. Keller et al. 2018) sowie der spezifischere Terminus ‚Strukturgebärden‘ (vgl. Meili/Bürgin 2019). Einige dieser textstrukturierenden Mittel sind genuine Bestandteile des gebärdensprachlichen Systems, z. B. FAP oder indexikalische Verweise. Andere dagegen imitieren schriftliche Textmarkierungen wie Absatzmarkierungen und übertragen diese in den Gebärdensraum. Die folgenden Ausführungen fokussieren Letztere und diskutieren exemplarisch Kontakthänomene in den gebärdeten Texten, die auf einen Einfluss der Schrift schliessen lassen.

Wenn im Folgenden von ‚Strukturgebärden‘ die Rede ist, dann sind damit in Anlehnung an Keller et al. (2018, S. 247) „sämtliche manuellen Mittel zur Organisa-

tion des Gebärdenraums gefasst“. Unter Anwendung solcher Mittel wird der Gebärdenraum „wie eine Seite Papier“ behandelt, indem er ebenso in Abschnitte oder grössere Einheiten unterteilt wird (ebd.). Ein Beispiel dafür sind die Absatzmarkierungen in gebärdeten Texten. Eine Möglichkeit zur Markierung von Absätzen, die in den gebärdeten Texten dieser Untersuchung angewendet wird, ist eine Adaption der in der Abbildung 30 dargestellten DSGS-Gebärde NÄCHSTE.¹⁰⁹



Abbildung 30: DSGS-Gebärde NÄCHSTE (© SGB-FSS).

Die in den DSGS-Texten eingesetzte Variante wird zumeist mit beiden Händen ausgeführt, ist in der Gebärdenführung jedoch identisch mit der in Abbildung 30 dargestellten Gebärde. Im untersuchten Korpus tritt diese Art von Strukturgebärde v. a. in den Texten der Kohorten II (P. W., D. J) und III (J. C., S. B., C. N.) zur Markierung thematischer Übergänge auf. So markiert etwa P. W. über die Strukturgebärde NÄCHSTE den Bruch zwischen den positiven und den negativen Aspekten in seiner Ausbildung (vgl. Bsp. (91)).

- (91) [...] IX-1 MEHR DA SPASS GUT (kurze Pause) NÄCHSTE WAS IX-1 SELBER
NICHT GEFALLEN (P. W., Kohorte II)

In den Gebärdentexten der Kohorte I werden zwar Konnektive auf Satzebene (UND-DANN) oder auch Aufzählungen (ERSTENS – ZWEITENS, ...) verwendet, abstraktere Strukturgebärden sind dagegen noch selten. Eine Ausnahme bildet der Gebärdentext von Y. O., welcher sich durch eine hohe Dichte an strukturierenden Elementen (z. B.

¹⁰⁹ Aus Datenschutzgründen werden in dieser Arbeit keine Jugendlichen abgebildet. Das Beispiel in Abbildung 30 ist dem Online-Gebärdenlexikon der Schweiz (www.signsuisse.sgb-fss.ch) entnommen.

Aufzählungen, aber auch genannte Strukturgebärden) auszeichnet. Diese Feststellung ist dahingehend interessant, als bei einem Blick auf die Spracherwerbsbiographie von Y. O. ein später DSGS-Erwerb auffällt (Tabelle 1). Allerdings ist DSGS für Y. O. die zweite Gebärdensprache, zuvor ist Y. O. mit USL aufgewachsen, die er nach eigenen Angaben im Alter von 2 Jahren erworben hat. Es ist also davon auszugehen, dass Y. O. hier seine Kenntnisse in USL zugutekommen und er diese metasprachlichen Organisationsstrategien erfolgreich in seine DSGS-Texte übertragen kann. Y. O. verwendet eine modifizierte Variante der beschriebenen Absatzgebärde, indem er sie nicht von oben nach unten, sondern seitwärts ausführt. Sie wird in den Beispielen (92) und (93) deshalb als Variante der Strukturgebärde NÄCHSTE mit NÄCHSTE2 glossiert und entsprechend hervorgehoben. Diese Strukturgebärde setzt auch Y. O. immer dann ein, wenn es einen Themenwechsel gibt, z. B. beim Wechsel von der Beschreibung, was ihm an der Schule besonders gut gefällt, hin zu seinen Zukunftsplänen:

- (92) ZWEITE IX-1 GEFALLEN SUPER WAS PALM-UP FREUND SUPER ERSTENS ZWEITENS LEHRER SUPER DRITTENS ESSEN GUT SUPER VIERTENS PLAUDERN AUSTAUSCHEN SUPER FÜNFTENS SCHULE SUPER ALLE-FÜNF NÄCHSTE2 THEMA SCHLECHT VERSCHIEDEN IX-1 KEIN NÄCHSTE2 ZUKUNFT ARBEITEN WO (Y. O., Kohorte I)
Was mir besonders gefällt, sind erstens die Freunde, zweitens die super Lehrer, drittens das feine Essen, viertens das Plaudern und der Austausch in Gebärdensprache und fünftens die Schule. Es gibt eigentlich nichts, was mir nicht gefällt. Was ich später mal machen möchte ...

Die gleiche, seitlich ausgeführte Gebärde setzt auch C. Z. aus der Kohorte III ein, und dies ebenfalls immer vor einem thematischen Wechsel.

- (93) VORBEREITEN BIS SOHN KOMMEN NÄCHSTE2 ZWEITENS BERUF GUT GEFALLEN SUPER PALM-UP (C. Z., Kohorte III)
*Ich bereite solange vor, bis mein Sohn heimkommt.
 Zum zweiten Punkt und dazu, was mir am Beruf besonders gut gefällt [...]*

Dass sich die als NÄCHSTE bzw. als NÄCHSTE2 glossierte Gebärde von den lexikalischen Strukturgebärden ERSTENS, ZWEITENS, DRITTENS unterscheidet, zeigt die Verwendung im Beispiel (93): Hier setzt C. Z. die Gebärde NÄCHSTE2 vor der Gebärde ZWEITENS ein. Mit ZWEITENS markiert die Schreiberin, dass sie nun zu einem zweiten inhaltlichen Aspekt übergeht. Diesen thematischen Wechsel leitet sie mit der Gebärde NÄCHSTE2 ein, was in der deutschen Entsprechung (*kursiv*) als Absatzmarkierung umgesetzt wurde.

Für die hier untersuchten DSGS-Gebärdentexte können die Gebärden NÄCHSTE und NÄCHSTE2 als alternative und strukturell gleichwertige Strukturgebärden beschrieben werden. Beide erinnern in ihrer Ausführung an die Gliederung eines schriftlichen Textes und unterteilen den Gebärdenraum in unterschiedliche, thematische Abschnitte. Der Umstand, dass solche textstrukturierenden manuellen Markierungen erst in den Texten der Kohorten II und III vermehrt auftreten, könnte u. a. mit einer zunehmenden Textkompetenz der Schreibenden zusammenhängen. Hier scheint gerade auch im Hinblick auf die Didaktik wichtig, zwischen Gebärdenkompetenz und Textkompetenz zu unterscheiden, denn „[e]ine hohe gebärdensprachliche Sprachkompetenz korreliert nicht zwangsläufig mit einer hohen gebärdensprachlichen Textkompetenz“ (Keller et al. 2018, S. 245). Weiterführende Überlegungen dazu, inwiefern sich gebärdensprachliche und lautsprachliche Textkompetenz im Rahmen eines bimodal bilingualen Unterrichts ergänzen können, sind Gegenstand der Ausführungen in Kapitel 6.2.

5.2.3 Strukturierender Einsatz von Frage-Antwort-Paaren

Im Rahmen der vorangehenden Ausführungen wurden FAP als gebärdensprachliche Fokussierungsstrategien auf Satzebene beschrieben. Dabei wurde festgestellt, dass FAP in den deutschen Texten teilweise als Pseudospaltsatzkonstruktionen realisiert werden. Es wurden aber auch Beispiele angeführt, in denen die Fragekonstituenten in ihrer ursprünglichen Form in die schriftlichen Texte übertragen und durch entsprechende Interpunktion als Fragen markiert werden. Im Folgenden wird der Fokus auf die Möglichkeit einer textstrukturierenden Funktion von gebärdeten Fragen gerichtet und dazu die Beispiele (80) und (81) noch einmal abgebildet. Das Beispiel (81) aus dem Set B wird an dieser Stelle um zwei Sätze erweitert:

(80) a. Warum? eben, wie gesagt, meine Muttersprache vermitteln.

_____bf

b. WARUM POSS-1 MUTTER-SPRACHE MÖCHTE WEITERGEBEN

(J. C., Kohorte III)

(81) Was ist der Energiegesetz?

Das Gesetz enthält viele Regeln über dem Verbrauch der Energie. Bundes möchten den Verbrauch der Energie senken. Und folgende Text kommt Pro- oder Kontra- Argumente über das Energiegesetz. (J.B., Kohorte II, Set B)

Zu Beispiel (80) wurde beschrieben, dass sich die non-manuellen Mittel (zusammengezogene Brauen) von den für die Fragekonstituenten in FAP beschriebenen Markierungen (hochgezogene Augenbrauen) unterscheiden. Darauf aufbauend wurde die Hypothese formuliert, dass es sich hier um ‚echte‘ (wenn auch rhetorisch gestellte) Fragen handelt, die entsprechend als Fragen und nicht als Pseudospaltsätze verschriftet werden. V im Beispiel (81) wird die Frage dazu eingesetzt, um den (schriftlichen) Text inhaltlich zu strukturieren. So wird die Phrase *Was ist der Energiegesetz?* im Fliesstext von J. B. als Zwischentitel gesetzt, wie der Textauszug zeigt. Im Text von J. C. leitet die Frage *Warum?* die Begründung ein, weshalb sie ihren Beruf gerne ausübt. Ein möglicher strukturierender Einsatz von Fragen in DSGS-Texten wird in der Literatur u. a. für narrative Textsorten beschrieben: Die Fragen werden meistens dazu eingesetzt, um temporale oder logisch-kausale Einheiten zu explizieren (vgl. Meili/Bürgin 2019, S. 122). Keller et al. (2018, S. 246) erklären diesbezüglich¹¹⁰:

Wie die Daten [...] belegen, ist ihre [Bezug: Fragen] Verwendung aber keineswegs auf die Satzebene beschränkt. Sie dienen auch der Strukturierung einer zusammenhängenden, gebärdeten Einheit und sie leisten dies in Abhängigkeit vom Texttyp in unterschiedlichem Maß. Für die meisten Texttypen überwiegt im Verhältnis zur absoluten Anzahl rhetorischer Fragen die Verwendung als Fokussierungsmittel; [...] Bei Texttypen dagegen, die eine komplexere inhaltliche Struktur aufweisen, wie z. B. Argumentationen, [...] werden rhetorische Fragen vermehrt zur Textstrukturierung eingesetzt [...]

Um einen solchen argumentativen Texttyp handelt es sich auch beim Beispiel (81), in dem Pro- und Kontra-Argumente gegenübergestellt werden. Anders scheint jedoch die Verwendung der Frage in Beispiel (80): Hier dient die Frage zur Fokussierung des Hauptgrundes, nicht aber zur Strukturierung des Gesamttexts. Dass J. C. dazu die non-manuellen Merkmale einer echten W-Frage einsetzt, könnte durch die Aufgabenstellung und den dabei eingesetzten Leitfragen begründet sein. Hier liegt die Vermutung nahe, dass J. C. eine Leitfrage direkt aufnimmt (vergleichbar mit einem direkten Zitat), um sie anschliessend in ihrem Text zu beantworten. Folglich kommt der Frage nur in Beispiel (81) eine textstrukturierende Funktion zu, in Beispiel (80) dagegen ist die Hauptfunktion eine Fokussierung auf Satzebene.

In den deutschen Texten finden sich keine weiteren Beispiele solcher direkten Übertragungen von (rhetorischen) Fragen in die Schriftlichkeit. Für die gebärdeten Texte zeigt sich dagegen ein anderes Bild: Hier werden Fragen Kohorten-übergreifend sowohl zu Fokussierungszwecken als auch zur Textstrukturierung eingesetzt.

¹¹⁰ Im Zitat wird die ursprüngliche Formulierung „rhetorische Fragen“ beibehalten. Wie bereits erwähnt entspricht diese Bezeichnung den als FAP beschriebenen Strukturen und ist v. a. in der Deutschschweiz verbreitet.

Um den Unterschied zwischen einer fokussierenden und einer strukturierenden Verwendung zu verdeutlichen, werden diese zwei Formen im Folgenden anhand eines Textbeispiels verglichen: In Beispiel (94) ist eine fokussierende und in Beispiel (95) eine strukturierende Frage aus dem gleichen Text von M. C. aus der Kohorte I abgebildet. Ergänzend werden auch die deutschen Entsprechungen aus dem handschriftlichen Text abgebildet (Zeile a). In (94b) betont M. C. seinen Berufswunsch (Konditor) mit einem FAP – die Fragekonstituente markiert er wie für topikalisierte Elemente typisch mit angehobenen Augenbrauen.

(94) a. Mein Berufswunsch ist Konditorei.

br

b. SPÄTER BERUF ARBEITEN WAS KONDITOR (M. C., Kohorte I)

In Beispiel (95) fällt u. a. der Umfang der gebärdeten Ausführungen auf: Diese umfassen im Gegensatz zur deutschen Entsprechung mehr als eine Satzeinheit und nennen noch weitere Aspekte wie die Einsamkeit. Weiter wirkt das Verb GEFALLEN aus der einleitenden Frage wie ein Rahmen, welcher den Anfang und das Ende der thematischen Einheit markiert. Diese thematische Einheit wird mit einer W-Frage eingeleitet, die sich überdies auch in Bezug auf die non-manuellen Markierungen von der Verwendung in Beispiel (94b) unterscheidet: Anstatt die Brauen anzuheben, zieht sie M. C. zur Markierung der Frage in Beispiel (95b) zusammen. Diese Merkmale stützen die Interpretation, dass sich die Fragen in (94b) und in (95b) hinsichtlich ihrer Funktion (fokussierend vs. strukturierend) unterscheiden.

(95) a. Mir gefällt in der Schule: Mit andere gehörlosen und schwerhörigen Kinder zusammen treffen und plaudern.

bf

b. BESTE GEFALLEN IX-schule WAS MEHR ZUSAMMEN GEHÖRLOS SCHWERHÖRIG ZUSAMMEN AUSTAUSCH ZUSAMMEN PLAUDERN EINFACH KOMMUNIKATION ALS HÖREND IM PALM-UP STILL ALLEIN PALM-UP c_l_AUSGESCHLOSSEN. IX-1 ZUSAMMEN PLAUDERN GEHÖRLOS c_l_PERSON SCHWERHÖRIG c_l_PERSON+ PERFEKT GEFALLEN IX-1.

(M. C. Kohorte I)

Dass es sich hierbei nicht um ein idiosynkratisches Phänomen handelt, zeigt sich anhand weiterer Beispiele, u. a. aus der Kohorte III. Auch L. M. verwendet Fragen sowohl zu Fokussierungs- als auch zu Strukturierungszwecken, wie die Beispiele (96b) und (97b) belegen.

(96) a. Der Kurs heisst „Bildungstreff“.

br

b. IX UNTERRICHT THEMA WAS BILDUNG-TREFF (L. M., Kohorte III)

Im Gegensatz zu Beispiel (94b) erstreckt sich der Skopus des non-manuellen Merkmals in (96b) nur über die Fragegebärde WAS, die non-manuellen Merkmale (angehobene Augenbrauen) sind jedoch identisch mit den Merkmalen in Beispiel (94b).

(97) a. An meinem Beruf gefällt es mir sehr, dass ich die Erfahrungen + “Know How mit den anderen Lehrpersonen austauschen kann. Bin auch sehr gerne unter den Leuten.

bf

b. POSS-1 BERUF IX-1 PALM-UP GEFALLEN WAS POSS-1 BERUF ANSPRUCHSVOLL IX-1 SEHEN VIEL GESICHT VERSCHIEDEN+ SCHÖN. AUCH VIEL PERSON+ UMGANG IX-1 UNTER PERSON+ NICHT ALLEIN UMGANG. UND KANN AUCH VERSCHIEDEN LEHRER-PERSON+ POSS-lehrpersonen WISSEN POSS-lehrpersonen KENNEN KNOW-HOW KANN AUSTAUSCHEN ERFAHRUNG GEBEN+ NEHMEN IX SUPER. (L. M., Kohorte III)

Die Frage in (97b) leitet im Gegensatz zu (96b) wiederum einen ganzen thematischen Abschnitt ein, in welchem L. M. erläutert, weshalb sie ihren Beruf gerne ausübt. Auch sie verwendet hierfür nicht mehr das non-manuelle Merkmal der angehobenen Augenbrauen, sondern zieht sie zusammen. Die hier dokumentierten Beispiele liefen erste Anhaltspunkte zur einem möglichen non-manuell markierten strukturellen Unterschied von Fragen in DSGS. Ob sich fokussierende und textstrukturierende Fragen im Allgemeinen durch verschiedene non-manuelle Markierungen unterscheiden, gilt es anhand weiterer Daten zu überprüfen.¹¹¹

5.3 Zusammenfassende Diskussion der Analyseergebnisse

Die sprachlichen Merkmale in den schriftlichen Texten bimodal bilingualer Signer wurden auf zwei Ebenen analysiert: Der Fokus lag zum einen auf syntaktischen Phänomenen wie der Wortstellung und elliptischen Strukturen. Ergänzend wurde aus einer pragmatischen Perspektive auf die Informationsstruktur und auf damit

¹¹¹ Die Wichtigkeit von (rhetorischen) Fragen zeigt sich auch im GER für Gebärdensprachen, wo in der Kategorie der produktiven Kompetenzen zur Gebärdens-Textstruktur der strukturierende Einsatz (rhetorischer) Fragen als Deskriptor aufgeführt wird: „[Der/die Lernende] Kann rhetorische Fragen zur Strukturierung einsetzen“ (GER 2020, S. 187).

zusammenhängende cross-modale Transferprozesse eingegangen. Zum anderen wurde in einem zweiten Teil der Schwerpunkt der Analyse von der Satzebene auf die Textebene gerichtet. Dabei wurden die textuellen Verknüpfungsmittel in den Blick genommen sowie ein möglicher Einfluss der Schrift auf gebärdete Texte diskutiert. Im Folgenden werden die Ergebnisse der einzelnen Bereiche zusammengefasst, um im Rahmen eines Fazits mögliche Implikationen für die Unterrichtspraxis in den Blick nehmen zu können.

5.3.1 Phänomene auf Satzebene

5.3.1.1 Wortstellung

Für das Schreiben bimodal bilingualer Signer wurden in Bezug auf die Wortstellung zwei Hypothesen geprüft: Erstens wurde ausgehend von den strukturellen Unterschieden zwischen der deutschen Lautsprache und der Gebärdensprache eine stärkere Variabilität in der Wortstellung angenommen. Zweitens wurde in Anlehnung an das Konzept eines *language transfers* nach Selinker (1972) von einer Tendenz zu einer satzfinalen Position des verbalen Teils (VF) ausgegangen. Zur Überprüfung der Hypothesen wurden in sämtlichen Texten die Verbstellungen sowohl im Haupt- als auch im Nebensatz codiert und ausgezählt. So konnten im Unterschied zu einer reinen Fehleranalyse sowohl die zielsprachlich korrekten als auch alternative Verbstellungen erfasst werden, wodurch eine differenzierte Abbildung der Präferenzen mit Bezug auf die Verbstellung möglich wurde. Für alle drei Kohorten konnten die Hypothesen hinsichtlich der (1) Variabilität der Wortstellung sowie einer möglichen (2) Orientierung an einer SOV-Struktur nicht bestätigt werden. Die Analyse zeigte jedoch eine Kohorten-übergreifende Unsicherheit in Bezug auf die Eigenschaften des Pronominaladverbs *dann*, welches z. T. nicht in seiner Funktion als Satzglied wahrgenommen wurde, was zu nicht-zielsprachlichen Varianten in der Verbstellung führte.

5.3.1.2 Elliptische Strukturen

Bereits in der Analyse zur Verbstellung zeigten sich Ellipsen als zentrales Merkmal in den Texten der bimodal bilingualen Signer. So waren etwa die dokumentierten Verberstellungen vorrangig auf Subjektellipsen zurückzuführen. Bei der Auswertung elliptischer Strukturen wurden ebensolche Tilgungen von Pronomen diskutiert, insbesondere das deutsche Pronomen *es*. Weiter wurden Artikelellipsen, die Tilgung sowie die Übergeneralisierung von Präpositionen und Auslassungen deutscher Kopulae untersucht. Es hat sich gezeigt, dass die diskutierten Phänomene nur teilweise auf gebärdensprachliche Strukturen zurückzuführen

sind. Vielmehr weisen die Ergebnisse darauf hin, dass die Phänomene als Formen (früher) Lerner Sprachen zu sehen sind und sich im Laufe eines fortschreitenden Zweitspracherwerbs reduzieren.

Personalpronomen – Als relevanter Kontrastbereich zwischen der deutschen Lautsprache und DSGS wurde die Möglichkeit zu Pro-Drop in DSGS beschrieben. Ausgehend von diesem strukturellen Unterschied wurde angenommen, dass ein Einfluss der Gebärdensprache vermehrt zu elidierten Personalpronomen in den deutschen Texten führt. Diese Hypothese basiert zum einen auf den modalitätsbedingten Unterschieden und zum anderen auf Einschätzungen von Lehrpersonen. Für die Analyse der elidierten Personalpronomen wurde zwischen Subjekt- und Objektellipsen unterschieden, wobei Subjektellipsen am häufigsten auftraten. Für das untersuchte Korpus konnten in erster Linie Tilgungen des Subjektpronomens *ich* dokumentiert werden, allerdings nur nach erstmaliger Nennung des Pronomens (Topik-Drop). Weiter wurde das unpersönliche Indefinitpronomen *man* in seiner Funktion als Subjekt häufig getilgt. Letzteres ist v. a. auf den Umstand zurückzuführen, dass Gebärdensprachen über keine semantisch leeren Pronomen wie *man* oder *es* verfügen und pronominale Referenzen stets an eine ausser-sprachliche Entität gekoppelt sind. Objektellipsen traten vermehrt im Zusammenhang mit transitiven und reflexiven Verben auf, waren jedoch im Vergleich zu Subjektellipsen weniger häufig. Die Hypothese einer strukturell motivierten Tilgung konnte v. a. für das Subjektpronomen *ich* (IX-1) bestätigt werden. Sowohl Subjekt- als auch Objektellipsen treten in den untersuchten Texten allerdings nur dann auf, wenn sie durch den Kontext eindeutig erschliessbar sind.

Es-Formen – Als cross-modale Interferenz zwischen DSGS und der deutschen Lautsprache wurde davon ausgegangen, dass semantisch leere Formen mit vorwiegend syntaktischer Funktion tendenziell ausgelassen werden. Diese Erwartung konnte für die untersuchten Kohorten nicht bestätigt werden. Zwar ist im Besonderen bei Tilgungen im Zusammenhang mit der deutschen Formulierung *es gibt* ein Einfluss aus der Gebärdensprache anzunehmen: In DSGS existiert ebenfalls eine Gebärde GIBT, diese wird allerdings ohne Subjektpronomen realisiert. Insofern ist ein Transfer dieses strukturellen Merkmals in der Zielsprachlichen Konstruktion *es gibt* wahrscheinlich. Allerdings konnten für das untersuchte Korpus nur wenige Tilgungen von *es*-Formen dokumentiert werden (17 Token), und dies mehrheitlich im Zusammenhang mit unpersönlichen Konstruktionen. Dieses Ergebnis kann einerseits als Hinweis auf ein tieferes Verständnis für die Funktion(en) des Pronomens *es* gewertet werden. Dies ist gerade für die Kohorte III wahrscheinlich, die sich durch vertieftes Wissen sowohl in deutscher Lautsprache als auch in DSGS auszeichnet. Andererseits kann diese Beobachtung aber auch Ausdruck von Vermeidungsstrategien sein, wobei v. a. bei der Kohorte I Konstruktionen mit *es* meist umgangen werden.

Definite und indefinite Artikel – Als Einfluss der DSGS wurden vermehrt Tilgungen von Artikeln in den deutschen Texten angenommen. Die Korpusanalyse zeigte, dass bestimmte Artikel häufiger getilgt wurden als unbestimmte. Erstere wurden v. a. in Kombination mit Präpositionen ausgelassen wie bei den Formulierungen *in Schule* oder *in Küche*. Entgegen der Hypothese wurden im untersuchten Korpus definite und indefinite Artikel vergleichsweise selten elidiert. ‚Vergleichsweise‘ deshalb, weil Studien zur informellen Alltagskommunikation Gehörloser zu einem anderen Ergebnis gekommen sind: So wurde für die Chat-Kommunikation eine hohe Auslassungsrate definierter Artikel beschrieben (vgl. Beisswenger/Pütz 2001). Dass dieses Ergebnis für das formelle Schreiben gehörloser Signer nicht bestätigt werden konnte, lässt darauf schliessen, dass sich die bimodalen Schreibenden (hier ab der Sekundarstufe I) dem Einfluss des kommunikativen Settings bewusst sind. In der Konsequenz bedeutet dies, dass es nicht nur einen ‚Deaf Way of Writing‘ gibt und sich Formen cross-modaler Interferenzen je nach kommunikativen Rahmenbedingungen unterscheiden können.

Präpositionen – Während in der deutschen Lautsprache u. a. zum Ausdruck von Positionen und Richtungen lexikalische Präpositionen eingesetzt werden können, werden räumliche Informationen in DSGS vorwiegend über Klassifikator-Konstruktionen ausgedrückt. Aufgrund dieser strukturellen Differenz wurden für die Texte von bimodal bilingualen Signern Auslassungen bzw. Nicht-Realisierungen deutscher Präpositionen angenommen. Die Hypothese konnte nicht bestätigt werden: Präpositionen wurden in den untersuchten Texten mehrheitlich realisiert. Wenn Präpositionen getilgt wurden, geschah dies vorrangig im Zusammenhang mit Zeitangaben (*um 20:00 Uhr beginnen*) oder in festen Verbindungen mit Verben (*auf einem Beruf arbeiten*). Weiter zeigte sich ein Muster der Übergeneralisierung: So wurde die Präposition *an* z. T. als Kongruenzmarker verwendet, z. B. zur Markierung von Objekten. Ein ähnliches Phänomen findet sich auch in Texten von bimodal bilingualen SuS mit DGS-Hintergrund, allerdings mit der Präposition *auf* (vgl. Plaza-Pust 2011). Der Umstand, dass das gleiche Transferphänomen von Lernenden mit DGS-Hintergrund und von Personen mit DSGS-Hintergrund unterschiedlich versprachlicht wird, ist auch aus didaktischer Perspektive von Bedeutung. Für den bimodal bilingualen Unterricht bedeutet dies, dass Materialien nicht nur in Bezug auf die Zielsprache Deutsch, sondern auch unter Berücksichtigung des zugrundeliegenden gebärdensprachlichen Systems entwickelt werden sollten.

Kopulae – In Bezug auf Auslassungen von Kopulae ist eine Rückführung auf das gebärdensprachliche System zwar naheliegend, allerdings sind solche Auslassungen auch charakteristisch für frühe Lernaltersprachen hörender L2-Lernender. Solche Tilgungen ausschliesslich als cross-modales Phänomen zu betrachten, greift deshalb zu kurz (vgl. Plaza-Pust 2011). Die Annahme, dass die Strukturen der DSGS solche Auslassungen begünstigen und ggf. verstärken können, ist jedoch legitim. Im

Rahmen dieser Analyse konnten Tilgungen von Kopulae ausschliesslich für die Kohorten I und II dokumentiert werden, wobei stets die deutsche Kopula *sein* in Kombination mit Adjektiven getilgt wurde. Mit zunehmender Schulerfahrung nahmen die Tilgungen deutscher Kopulae ab und konnten für die Kohorte III nicht mehr dokumentiert werden.

5.3.1.3 Informationsstruktur

Im Folgenden werden syntaktische Phänomene aus einer pragmatischen Perspektive diskutiert. Wie vorangehend ausgeführt wurde, konnte auf formalsprachlicher Ebene ein Einfluss der Gebärdensprache auf die deutschen Texte nur teilweise geltend gemacht werden. Im Zusammenhang mit der Informationsstruktur konnten dagegen Besonderheiten beschrieben werden, die einen cross-modalen Transfer nahelegen. Diese Phänomene wurden nicht als Abweichungen von zielsprachlichen Strukturen, sondern vielmehr als cross-modal motivierte Variation beschrieben. In der Analyse zur Informationsstruktur wurden (1) Topik-Markierungen, (2) Frage-Antwort-Paare sowie (3) ‚Fokus-Doubling‘ diskutiert.

Topik-Markierungen – Als gebärdensprachübergreifendes Merkmal zur Markierung der Grenze zwischen Topik und Kommentar gilt die prosodische Pause, ergänzend dazu werden non-manuelle Topik-Markierungen eingesetzt. Die prosodische Pause zwischen Topik und Kommentar wurde v. a. in den handschriftlichen Texten der jüngeren SuS u. a. durch vergrösserte Wortabstände ins Schriftbild übertragen. Neben dieser graphischen Strategie wurde auch die Interpunktion entsprechend eingesetzt und die Pause bspw. mit Doppelpunkten, Kommas oder Strichpunkten markiert. Während die Markierung durch Interpunktion für sämtliche Kohorten dokumentiert werden konnte, finden sich vergrösserte Wortabstände ausschliesslich in den Texten der Kohorte I.

Frage-Antwort-Paare – Im Fokus der Analyse stand die Frage, ob und wie gebärdete FAP in die schriftlichen Texte übertragen werden. Weiter wurde die von Wilbur (1996) proklamierte Parallelität zwischen FAP und Pseudospaltsätzen überprüft. Die Analyse zeigte Parallelen zwischen den Topik-Markierungen und den Markierungen im Zusammenhang mit FAP: So wurde z. T. die Grenze zwischen der Frage- und der Antwort-Konstituente ebenfalls durch vergrösserte Wortabstände oder durch Zeichensetzung markiert. Während insbesondere die Schreib-Novizen (Kohorte I) auf solche graphischen Mittel zurückgriffen, wählten die Schreibenden der Kohorten II und III vermehrt deutsche Pseudospaltsatz-Konstruktionen als Entsprechung zur gebärdeten Frage-Antwort-Struktur. Dies kann darauf hindeuten, dass sich die Schreibenden bewusst sind, dass es sich in beiden Sprachsystemen um syntaktische Fokussierungsstrategien handelt. Weiter

können diese Beispiele auch als unterstützende Argumente zur Pseudospaltsatz-Analyse angeführt werden.

Fokus-Doubling – Neben dem Einsatz gebärdeter FAP stellt das Doubling eine weitere syntaktische Fokussierungsstrategie dar. Die Fokussierung von Köpfen durch deren Verdopplung konnte u. a. für informelle Schreibenlässe beschrieben werden. Für Texte aus dem schulischen Kontext konnte diese Beobachtung jedoch nicht bestätigt werden: Im ausgewerteten Korpus wurde Doubling v. a. als idiosynkratisches Merkmal für die Texte von D. N. (Kohorte II) beschrieben. Zwar finden sich auch weitere Formen gedoppelter Elemente, wie z. B. doppelte Realisierungen verbaler Teile. Diesbezüglich wurde argumentiert, dass weniger von einem cross-modalen Transfer als von einem lernersprachlichen Phänomen auszugehen ist, welches auf einen noch nicht abgeschlossenen Regelerwerb in der Zweitsprache hindeutet. Im Gegensatz zum Doubling in informellen Schreibenlässen konnte somit für normgebundene Schreibenlässe keine entsprechende cross-modale Interferenz beschrieben werden.

5.3.2 Phänomene auf Textebene

Hier wurden zum einen die kohäsiven Mittel zur Kohärenzbildung fokussiert, wobei v. a. Satzverbindungen in den Blick genommen wurden. Zum anderen wurde der Aspekt der Medialität und diesbezüglich ein möglicher Einfluss der Schrift auf gebärdensprachliche Texte diskutiert. Abschliessend wurde das Fokussierungsmittel von FAP wieder aufgegriffen und als mögliches Strukturierungsmittel für gebärdete Texten beschrieben.

Textoberflächenstruktur – In der Diskussion zur Oberflächenstruktur wurde als erstes die Verwendung von Konnektiven fokussiert. Die Auswertung der Texte aus dem Set A zeigte vorwiegend temporale und additive Satzverbindungen in den Texten der Kohorte I. Für die Kohorten II und III kamen auch kausale und konditionale Verbindungen hinzu, was u. a. mit der zunehmenden Schulerfahrung dieser Kohorten begründet wurde. Im Zusammenhang mit der Konjunktion *weil* wurde weiter geprüft, ob sich Übertragungen der DSGS-Gebärde DURCH zeigen. Obwohl DURCH die direkte Entsprechung zur deutschen Konjunktion *weil* darstellt, konnten keine entsprechenden Interferenzen beschrieben werden. Stattdessen wurden anstelle von lexikalischen Kohäsionsmitteln vermehrt non-manuelle Markierungen, z. B. Bewegungen der Augenbrauen oder Drehungen des Oberkörpers, eingesetzt. Diese Beobachtung ist auch aus sprachdidaktischer Sicht bedeutsam: Fehlende Kohäsionsmittel in Texten bimodal bilingualer SuS sind folglich nicht zwingend Ausdruck eines defizitären Sprachgebrauchs, sondern vielmehr Ausdruck einer Unsicherheit, wie nicht-lexikalische Mittel in der Schrift realisiert werden können. Der Stufenan-

stieg von der Kohorte I zur Kohorte II ging mit einer Erweiterung der sprachlichen Mittel einher ebenso wie mit einem Anstieg in der Anzahl der verwendeten deutschen Konnektoren.

Schriftbild und Gebärdenraum – Als zweiter Schwerpunkt auf Textebene wurde der Frage nachgegangen, ob cross-modale Transferprozesse auch von der Schrift zur Gebärdensprache möglich sind. Für das untersuchte Korpus wurde dieser Transfer am Beispiel der Strukturgebärde NÄCHSTE bzw. NÄCHSTE2 illustriert, die mit einer Absatzmarkierung in schriftlichen Texten verglichen wurde. Die Gebärde NÄCHSTE/NÄCHSTE2 wurde in den DSGS-Texten v. a. eingesetzt, um einen thematischen Wechsel einzuleiten. Sie scheint sich in der Verwendung von Strukturgebärden dahingehend zu unterscheiden, als ihr keine semantische, sondern eine rein strukturierende Funktion zukommt: die Funktion einer räumlichen Abgrenzung im Gebärdentext.

Fragen als Strukturierungsmittel – Ergänzend zu ihrer Funktion als Fokussierungsmittel wurde auch die textstrukturierende Funktion von gebärdeten Fragen diskutiert. Für die schriftlichen Texte konnte nur eine Übertragung einer textstrukturierenden Frage dokumentiert werden. Die Auswertung der gebärdeten Texte ergab dagegen, dass Fragen in den Gebärdentexten nicht nur zu Fokussierungs-, sondern auch zu Strukturierungszwecken eingesetzt werden. Der Vergleich einer fokussierenden und einer strukturierenden Frage aus dem Korpus weist darauf hin, dass sich dieser funktionale Unterschied auch auf sprachlicher Ebene manifestiert, und zwar durch unterschiedliche non-manuellen Markierungen: Fragen mit fokussierender Funktion wurden durch angehobene Augenbrauen markiert, Fragen mit strukturierender Funktion durch zusammengezogene Brauen. Um eine Aussage über die allgemeine Gültigkeit dieser Beobachtung zur non-manuellen Markierung fokussierender FAP und textstrukturierender Fragen treffen zu können, bedarf es jedoch weiterführender Untersuchungen.

6 Ausblick: Didaktische Überlegungen zum bimodal bilingualen Schriffterwerb

Für die bimodal bilingualen Lernenden einen geeigneten Zugang zur Schrift aufzuzeigen, stellt für viele im Gehörlosenwesen tätigen Lehrpersonen eine Herausforderung dar. Zwar hat sich besonders im englischen Sprachraum die Forschung zu ‚Deaf Literacy‘ in den letzten Jahren etablieren können, was u. a. einen Sammelband zu Gehörlosigkeit und Literalität hervorgebracht hat: *The Oxford Handbook of Deaf Studies in Literacy* (vgl. Easterbrooks/Dostal 2021). Im Besonderen die Verbindung zwischen linguistischer oder kognitions-psychologischer Forschung und Unterrichtspraxis bleibt jedoch eine Herausforderung, die Cawthon und Easterbrooks (2021, S. 418) als „divide between research and practice“ ansprechen. Diese Trennung gelte es zu überbrücken, denn „the gateway and success stories [...] are based on our teachers. Thus, the power dynamic in research must shift in order for this resource not only to be leveraged but to be optimized in the service of quality instruction for deaf students“. Als einen ersten Schritt zu einer erfolgreichen Adaption wissenschaftlicher Untersuchungen für das Unterrichtsgeschehen nennen die Autorinnen die Entwicklung eines Bewusstseins für die Interessen und Bedürfnisse der jeweiligen Perspektive (pädagogisch-didaktisch vs. linguistisch-empirisch), um einen fruchtbaren Dialog zwischen Forschung und Praxis zu ermöglichen. Als Anstoss zu einem solchen Dialog verstehen sich auch die nachfolgenden Ausführungen, die an die linguistische Analyse anschliessen und darüber hinaus versuchen, die Ergebnisse für die (Unterrichts-)Praxis zugänglich zu machen.

In den folgenden Ausführungen werden einzelne Aspekte des Sprachunterrichts mit bimodal bilingualen SuS aufgegriffen und vor dem Hintergrund der vorangehend diskutierten linguistischen Forschung sowie (sprach-)didaktischer Überlegungen diskutiert. Die im Rahmen dieser Untersuchung beschriebenen Besonderheiten des bimodal bilingualen Schreibens bilden somit die Grundlage für erste Überlegungen zu einer möglichen Anwendung in der Unterrichtspraxis. Diese Überlegungen sind nicht als Handlungsanweisungen oder in Anlehnung an Grell (1994) gar als „Unterrichtsrezepte“, sondern vielmehr als Denkanregungen zu verstehen. Dabei sollen auch bestehende Unterrichtstraditionen hinterfragt, didaktische Überzeugungen relativiert und mögliche Alternativen aufgezeigt werden.

6.1 Zum Einsatz von Texten in Einfacher Sprache

Im sprachwissenschaftlichen Diskurs wird zwischen ‚Leichter Sprache‘ und ‚Einfacher Sprache‘ unterschieden. Zu dieser terminologischen Unterscheidung findet sich u. a. bei Maaß (2020, S. 50) die folgende Definition:

The field of comprehensibility-enhanced varieties of German is structured by the concepts of „Leichte Sprache“ and „Einfache Sprache“. „Leichte Sprache“ („Easy Language“) is the term for the variety with maximally enhanced comprehensibility. „Einfache Sprache“ is the somewhat more enriched, complex form [...]. Leichte Sprache („Easy Language“) is conceived as a firmly rule-based variety with clear outlines [...], whereas Einfache Sprache („Simple Language“) is seen as a continuum reaching from somewhat enriched forms of Easy Language to forms somewhat below average standard German or languages for special purposes (like legal or medical communication).

Nach Maaß zeichnet sich nach dieser Definition Einfache Sprache u. a. durch eine leicht höhere Komplexität aus. Insbesondere im Leseunterricht mit gehörlosen SuS werden häufig Texte in Einfacher Sprache eingesetzt. So wurde z. B. mit den Lernenden der Kohorte I der Roman ‚Tschick‘ von Wolfgang Herrndorf (2010) in der Version ‚Kurzfassung in Einfacher Sprache‘ (2013) bearbeitet. Diese Version ist im Vergleich zum Originaltext stark gekürzt (die Version in Einfacher Sprache entspricht ca. einem Viertel des ursprünglichen Textumfangs) und stellenweise didaktisiert, z. B. durch Worterklärungen.

Der herausgebende Verlag nennt auf seiner Homepage als Zielgruppe „Flüchtlinge, funktionale Analphabeten, Menschen mit Behinderungen, niedrigem Bildungsniveau oder mit Deutsch als Fremdsprache, Menschen, die nach einem Schlaganfall wieder sprechen lernen und viele mehr“ (Spas am Lesen Verlag 2021). Auffallend ist hier v. a. die Heterogenität der beschriebenen Zielgruppe, die von funktionalen Analphabeten, Leser und Leserinnen aus bildungsfernen Schichten bis zu L2-Lernenden reicht. Weiter preisen die Herausgebenden an, dass die Bücher der ungeübten Leserschaft Spas machten und man dadurch „ganz von allein Sprache und Lesefähigkeit“ trainiere. Diese Aussage sollte aus lesedidaktischer Perspektive jedoch relativiert werden: Zwar ist die Relevanz der Lesemotivation unbestritten (vgl. u. a. Guthrie/Coddington 2009; Artelt/Naumann/Schneider 2010; van Steensel/Oostdam/van Gelderen 2019). Sie alleine für ein erfolgreiches Lesen verantwortlich zu machen, greift allerdings zu kurz.

Zur Klärung bedarf es einer kurzen Definition, welche Kompetenzen beim Lesen gefordert sind: Unter „Lesefähigkeit“ oder vielmehr unter ‚Lesekompetenz‘ fällt zum einen das Wort- bzw. das Textlesen, zum anderen aber auch das Textverstehen. Beide Bereiche hängen zusammen: So zeichnen sich starke Lesende u. a. durch eine hohe Leseflüssigkeit aus, was dazu führt, dass die kognitiven Ressourcen vermehrt für das Verstehen des Textes eingesetzt werden können (vgl.

u. a. Rosebrock/Nix 2015; Gold 2018). Mit anderen Worten: Je leichter das Dekodieren der geschriebenen Wörter fällt, umso mehr kognitive Ressourcen werden für hierarchiehöhere Verstehens- und Reflexionsprozesse frei. Motivierende Texte für das Training der basalen Lesefertigkeiten einzusetzen ist sicher förderlich, allerdings kein Selbstläufer, wie die Formulierung „ganz von allein“ suggeriert. Im Lesetraining motivierende Texte einzusetzen ist deshalb sinnvoll, weil diese die Lernenden dazu anregen, das Geschriebene mehrmals zu lesen. Schlüssel zum (Lese-)Erfolg ist aber nicht der Text allein, sondern dessen wiederholtes Lesen. Die Wiederholung gilt als Schlüssel zu einem flüssigeren Lesen und ist damit auch Grundvoraussetzung für den Übergang zu hierarchiehöheren Leseprozessen und damit zum eigentlichen Textverstehen (vgl. u. a. Philipp 2013). Schliesslich stellt sich auch die Frage, ob sprachlich einfache bzw. vereinfachte Texte per se motivierender und verständlicher sind. Diese Frage wird im weiteren Argumentationsverlauf wieder aufgenommen und mit Verweis auf aktuelle (empirische) Forschungsergebnisse diskutiert.

Mit Bezug auf die gehörlose Leserschaft, die vom Verlag nicht explizit genannt wird, sollte überdies die Doppelfunktion von schriftlichen Texten berücksichtigt werden. Im Unterricht mit gehörlosen SuS dienen Texte zum einen der Informationsvermittlung (z. B. Verfassertexte im Geschichtsunterricht oder Sachtexte in den MINT-Fächern¹¹²), zum anderen sind sie aber auch oft der einzige Zugang zur Lautsprache. Bei Letzterem geht es nicht nur um das Verstehen von (fachlichen) Informationen, sondern v. a. um den Zugang zu sprachlichen Strukturen. Während hörende L2-Lernende des Deutschen in ihrem Alltag weiteren sprachlichen Input durch mündlichen Sprachgebrauch erfahren, beschränkt sich der Input bei gehörlosen Personen auf die Schrift. Ist dieser Input ausschliesslich in Einfacher Sprache gehalten, wird den gehörlosen Lernenden kein vollständiger Zugang zu den Strukturen der deutschen Lautsprache ermöglicht. Dass sich ein Input komplexer Satzkonstruktionen messbar auf die Schreibprodukte auswirkt, zeigen Untersuchungen aus der Schreibforschung: Beim sog. ‚Complex Input Primed Writing‘ werden Lernenden komplexe Satzkonstruktionen als Input gegeben, um damit durch Priming auch den Output zu beeinflussen (vgl. Chen/Meurers 2017, 2019).¹¹³ Tatsächlich bewirkt ein komplexer Input auch einen komplexeren Output: Wenn die SuS aufge-

112 Die Abkürzung MINT steht für die Fächer: Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik.

113 Priming bezeichnet in der Kognitionspsychologie die Beeinflussung durch einen ersten Reiz (Prime), welcher die Reaktion auf die darauf folgenden Reize beeinflusst (vgl. u. a. McDonough 2009 zu Priming im Zweitspracherwerb).

fordert wurden, einen Text weiterzuschreiben, der sich durch komplexe Satzstrukturen auszeichnete, waren in der Tendenz auch die Sätze der SuS komplexer.¹¹⁴ Mit anderen Worten: Kinder schreiben so, wie sie lesen.

Der gegenteilige Effekt, dass ein Input in simplifizierter Sprache auch einen weniger komplexen Output nach sich zieht (z. B. die beschriebenen teilweise rigiden Satzmuster nach dem Schema SVO), ist somit wenig überraschend. Um einen Lerneffekt in der Zielsprache erreichen zu können, sollte sich der sprachliche Input zwar an der Interimsprache der Lernenden orientieren, aber nicht dem Niveau der Lernenden angepasst werden. Vielmehr sollte er sich an der sog. Zone der nächsten Entwicklung orientieren (vgl. Vygotski 1978)¹¹⁵. Um die SuS in ihrem nächsten Entwicklungsschritt unterstützen zu können, kann der (sprachliche) Input als Wegweiser bereits die Richtung anzeigen – auch wenn das Ziel damit noch nicht erreicht ist (vgl. die Input-Hypothese nach Krashen 1986).

Dennoch ist der Einsatz von Lesetexten in Einfacher Sprache für gehörlose SuS nicht nur in der Deutschschweiz, sondern an Gehörlosenschulen im ganzen deutschsprachigen Raum verbreitet. Günther (2004, S. 19) spricht sich im Rahmen der Ausführungen zum Hamburger bimodal bilingualen Schulversuch deutlich gegen den Einsatz von sprachlich vereinfachten Texten aus. Er begründet dies damit, dass die „Realisierung eines qualitativ wie quantitativ an den Normen der Regelschulen orientierten Unterrichtsangebotes unabdingbare Voraussetzung“ für eine altersgemässe kognitive wie kommunikative Entwicklung sei. Auch Plaza-Pust (2011, S. 116f.) betont die Wichtigkeit der Konfrontation gehörloser SuS mit komplexer Sprache:

LernerInnen müssen die Chance haben, einer Vielfalt struktureller Formate ausgesetzt zu werden und diese auch zu benutzen. In Bezug auf den Erwerb der deutschen Satzstruktur bedeutet dies, dass LernerInnen früh mit komplexen Sätzen konfrontiert werden sollten, da sonst die für das Deutsche charakteristische Verbstellungsasymmetrie schwer zu lernen ist. [...] Die SchülerInnen müssen mit „normalen“ (altersangemessenen) Texten konfrontiert werden und nicht mit „Text-Fragmenten“, die ihrem angeblich limitierten Verständnis angepasst sind.

Schäfke (2005, S. 205) verweist in ihrer Untersuchung zur Textproduktionskompetenz gehörloser SuS ebenfalls auf die Tradition, für den Unterricht gehörloser und schwerhöriger Kinder auf vereinfachte Texte zurückzugreifen und beurteilt diese kritisch: „Gerade im Bereich der Hörgeschädigtenpädagogik hat der Einsatz altersgemässer Literatur aber keine Tradition“. Die stattdessen eingesetzten, ver-

¹¹⁴ In der zitierten Studie wurde mit englischen Texten gearbeitet (vgl. Chen/Meurers 2017).

¹¹⁵ Das Konzept einer ‚Zone der nächstmöglichen Entwicklung‘ basiert auf Vygotsky (1978, S. 86), der ebendiese Zone als Distanz zwischen dem aktuellen Lernniveau und einem „higher level of potential development as determined through problem solving under adult guidance and in collaboration with more capable peers“ definiert.

einfachten Lesestücke bezeichnet sie nicht nur inhaltlich, sondern auch sprachlich als problematisch:

Vereinfachte Texte werden mit dem Ziel erstellt, eine langsame Ausweitung des Wortschatzes und eine Festigung der im Unterricht [...] erarbeiteten Syntaxmodelle zu ermöglichen. Die in diesen angebotenen Sätze schreiben vor, welche Elemente zu welchem Zeitpunkt gelernt werden sollen, und bieten dadurch keine zureichende Vielfalt, damit Schüler auf verschiedenen Erwerbsniveaus anhand dieses Angebots eigene Hypothesen bilden können (ebd., S. 205 f.).

Schäfer führt hier zugleich einen Grund an, weshalb ein solches Vorgehen problembehaftet ist: Die SuS befinden sich (nicht nur in den zumeist sehr heterogen zusammengesetzten Klassen der Gehörlosenschulen) auf unterschiedlichen Erwerbsniveaus. Um allen gerecht werden zu können, wird deshalb oft eine Passung ‚nach unten‘ als Lösung gesehen. In ihrer Analyse eines solchen Textes in (vermeintlich) Einfacher Sprache zeigt Schäfer (ebd., S. 207-213), dass vereinfachte Texte nicht einfacher zu lesen sind, im Gegenteil: Durch fehlende Verknüpfungen auf Textebene wird das Verständnis oft zusätzlich erschwert. Diese Beobachtung wird u. a. auch im Rahmen aktueller Untersuchungen zum Effekt textseitiger Anpassungen bestätigt. So zeigen u. a. Leiss et al. (2017), dass durch formale Anpassungen sogar negative Effekte in Bezug auf die Verständlichkeit der Texte erzielt werden können. Schmellentin (2020, S. 350) begründet dies damit, „dass die Komplexitätsreduktion auf der sprachformalen Ebene auf Kosten der lokalen Kohäsion geht“ und die vermeintliche Vereinfachung dadurch die lokale und globale Kohärenzbildung erschwert. Eine Vereinfachung der Texte ist also nicht nur in Bezug auf den sprachlichen Input problematisch, sondern kann auch die Verständlichkeit negativ beeinflussen. Schäfers (2005, S. 211) Lösungsansatz für diese Problematik ist didaktisch motiviert: Sie plädiert für eine Lesedidaktik, „die die Schüler in die Lage versetzt, Unklarheiten und Verständnislücken zu tolerieren“.

Eine Möglichkeit, solchen Verständnislücken oder Unklarheiten zu begegnen, stellt die Gebärdensprache dar. Im Hamburger Schulversuch wurde deshalb für den Deutschunterricht gehörloser Kinder eine neue Route vorgeschlagen: Bei der Be- und Verarbeitung deutscher Texte stellte im Rahmen des Hamburger Schulversuchs in einem ersten Schritt die Gebärdensprache den sinnhaften Zugang zum Text sicher, um sich anschliessend im Unterricht ‚biliteral‘ mit der Literatur auseinandersetzen zu können. Unter der Bezeichnung ‚biliteral‘ wird die Auseinandersetzung mit und die Übertragung von lautsprachlicher Literatur in Gebärdensprache gefasst. So wurde z. B. Goethes Zauberlehrling nicht nur in seiner deutschen Fassung erarbeitet, sondern auch in eine gebärdensprachliche Version übertragen und durch die SuS entsprechend in DGS interpretiert (vgl. Günther 2004, S. 19f.). Ein solch biliteraler Zugang findet sich auch im Unterricht der Kohorte I. Die inhaltliche Zusammenfassung des Gelesenen in DGS wird von der

involvierten Lehrperson als besonders motivierend für die bimodal bilingualen SuS beschrieben. Diese bilaterale Auseinandersetzung mit Literatur scheint also nicht nur in Bezug auf ihr didaktisches Potential, sondern auch aus motivationalen Gründen vielversprechend. Gerade wenn es darum geht, den Lernenden den Zugang zu Literatur oder auch zu Fachtexten zu ermöglichen, bietet sich die Gebärdensprache im Rahmen eines Scaffoldings an (vgl. u. a. van de Pol/Volman/Beishuizen 2010). Ob eine stärkere Integration der Gebärdensprache in den Leseprozess messbare Effekte zeigt, müsste im Rahmen einer Interventionsstudie überprüft werden. Die Hinweise aus der Praxis deuten zumindest darauf hin, dass ein vermehrter Einbezug der Gebärdensprache bei der Verarbeitung von (literarischen) Texten gewinnbringend sein könnte. Im Sinne eines bimodal bilingualen Unterrichts ist es weiter wünschenswert, dass die Gebärdensprache nicht nur die Rolle einer Interpretationshilfe übernimmt, sondern aktiv in den Unterricht eingebunden wird, z. B. durch die genannte Gebärdensprachpoesie, aber auch durch andere gebärdensprachliche Textsorten. Wie eine explizite Vermittlung gebärdensprachlicher Textkompetenz(en) für den (Schrift-)Zweitsprachunterricht nutzbar gemacht werden kann, ist Gegenstand der Ausführungen im folgenden Kapitel.

6.2 Zum Potential cross-modalen Transfers

Interferenzen in Lernaltersprachen können Einblicke in Spracherwerbsprozesse gewähren und liefern wichtige Hinweise auf den individuellen Zweitspracherwerbsstand, wie im Rahmen dieser Untersuchung dargestellt wurde. Der Terminus ‚Interferenz‘ bezeichnet v. a. in der Zweitspracherwerbsforschung sprachliche Transferphänomene, die nicht den normierten zielsprachlichen Strukturen entsprechen. Der Terminus wird seine negative Konnotation nur schwer los: Ein erstmals im Jahre 1987 erschienener Ratgeber für Englisch-Lehrpersonen leitet bereits in der 18. Auflage zum Umgang mit „interference and other problems“ an (vgl. Swan/Smith 2014). Dieser Problemcharakter haftet den Interferenzen v. a. im schulischen Kontext weiter an: So kritisieren u. a. Wenk et al. (2016, S. 155) im Rahmen ihrer Untersuchungen zu bilingualen Schreibfähigkeiten deutsch-türkischer SuS, dass Interferenzen in den schriftlichen Produktionen bilingualer SuS noch immer primär fehleranalytisch als „negative[r] Transfer aus der nichtdeutschen Familiensprache“ analysiert werden. Dabei bergen Transferleistungen gerade in Bezug auf die (bilinguale) Textproduktion durchaus didaktisches Potential, im Besonderen, wenn sie auf der Prozessebene geschehen: „Demnach wären verschiedene Ressourcen, Prozesse und Kontrollmöglichkeiten relevant für das Schreiben in verschiedenen (und unterschiedlich gut beherrschten) Sprachen und interlingual übertragbar“ (ebd., S. 158).

Diese Hypothese einer interlingualen Übertragbarkeit und damit auch der Möglichkeit einer interlingualen Förderung von Schreibfähigkeiten konnte im Rahmen der von Wenk et al. (2016) durchgeführten Interventionsstudie bestätigt werden. Für die Unterrichtspraxis schlussfolgern sie:

[D]ie Ergebnisse [geben] Hinweise darauf, dass sich eine funktionale Schreibförderung auch in bilingualer Hinsicht nicht nur auf allgemeines strategisches bzw. kognitives Wissen zu Schreibverfahren, wie es in den einschlägigen Schreibprozessmodellen dargelegt wird, beziehen sollte, sondern auch ein expliziter Einbezug textspezifischen Wissens auf der Mesebene sinnvoll ist. Hierfür bieten sich Textprozeduren an, durch die den Schreibenden – anderes (sic!) als bei einem Fokus auf Oberflächenmerkmale – sprachenübergreifend verdeutlicht wird, wie sprachliche Mittel funktional eingesetzt werden können. Insbesondere in der Vermittlung von Schemata scheint ein interlinguales Potenzial zu liegen (ebd., S. 175).

Demnach plädieren sie für eine Fokussierung auf die Funktionalität von Sprache anstatt einer isolierten Betrachtung oberflächlicher Merkmale (den angesprochenen Interferenzen) eines Textes (ebd., S. 160). Eine getrennte Förderung sprachlicher Kompetenzen bilingualer SuS erachten sie als wenig zielführend und fordern stattdessen eine „verstärkte und grundsätzliche Berücksichtigung interlingualer Zusammenhänge bei der literalen Entwicklung“ (ebd., S. 175). Was Wenk et al. (2016) als ‚interlingual‘ bezeichnen, ist in Bezug auf die Situation bimodal bilingualer Signer zugleich ‚cross-modal‘, d. h. nicht nur ein sprach-, sondern auch ein modalitätsüberschreitender Transferprozess.

Der kontrastive Sprachunterricht wie er auch an der SEK 3 angeboten wird, basiert auf diesen Erkenntnissen der Bilingualismusforschung: Eine kontrastive Gegenüberstellung der involvierten Sprachsysteme spielt bei der Ausbildung metalinguistischen Wissens um die Gemeinsamkeiten sowie die Unterschiede der beiden Sprachen eine zentrale Rolle (vgl. Plaza-Pust 2011, S. 117). Durch das Gegenüberstellen zweier Sprachsysteme wird einerseits deren Gleichwertigkeit betont, andererseits werden die unterschiedlichen sprachlichen Mittel und deren Funktionen analysiert. Dass sich im Besonderen im Hinblick auf die Förderung der Textkompetenz ein solch kontrastiver und zugleich cross-modaler Zugang anbietet, legen Ergebnisse aus Studien zur Kohärenzbildung in Texten gehörloser Personen nahe: Arfé und Boscolo (2006, S. 272) zeigen, dass sich die Schwierigkeiten nicht auf die sprachformale Ebene beschränken, sondern vielmehr die Organisation von Inhalten und deren kohärente Darstellung betreffen. Dieser Bereich liesse sich mit den Lernenden auch ‚interlingual‘ (nach Wenk et al. (2016)) bzw. cross-modal erarbeiten, zumal Kohärenzbildung auch für gebärdete Texte zentral ist.

Mit einem Verweis zurück auf die einleitenden Anmerkungen zu Interferenzen und Transferprozessen wäre somit die Textkompetenz ein Bereich, in welchem solche Transferprozesse nutzbar gemacht werden können. Unter ‚Textkompetenz‘ werden nicht die formalsprachlichen Kompetenzen gefasst, sondern hauptsächlich

Organisations- und Strukturierungsstrategien. Dass die entsprechenden (gebärden-) sprachlichen Mittel zur Organisation und Strukturierung den bimodal bilingualen Lernenden zur Verfügung stehen, wurde bereits dargelegt. Nun ist es Aufgabe einer bimodal orientierten Schreibdidaktik, diese Strukturen den bimodalen Lernenden bewusst zu machen und einen Transfer entsprechend anzuleiten. Dass dieser Transfer nicht unidirektional sein muss, sondern auch von der Schrift in die Gebärdensprache stattfinden kann, wurde ebenfalls ausgeführt. Hier bietet es sich an, die individuellen Sprachkompetenzen und -präferenzen zu berücksichtigen. Die beschriebenen ‚alternativen Routen‘ im Schriftspracherwerb gehörloser Lernender spielen also auch in die Vermittlung der Textkompetenz hinein: So können sich einige SuS gewisse Strukturen besser über ihren bereits erworbenen Erfahrungsschatz gebärdensprachlicher Textsorten erschliessen (z. B. weil sie bereits in Kontakt mit gebärdensprachlichen Märchen gekommen sind), andere orientieren sich dagegen stärker an schriftlichen Texten. Während insbesondere zur Förderung der lautsprachlichen Textkompetenz umfangreiche, lehrmittelgestützte Materialsammlungen bereits ab Kindergartenstufe zur Verfügung stehen, besteht weiterhin ein Desiderat für Materialien zur Förderung gebärdensprachlicher Textkompetenz. Eine Orientierungshilfe für Lehrpersonen zu den ‚Bausteinen‘ gebärdensprachlicher Textkompetenz bieten die Kompetenzbeschreibungen gebärdensprachlicher Textkompetenz im GER für Gebärdensprachen (vgl. GER 2020, S. 184–189). Dabei fokussiert die Skala zur Gebärden-Textstruktur

auf die Fähigkeit der Sprachnutzenden / Lernenden, verschiedene Strukturen unterschiedlicher Texttypen zu erfassen und zu verstehen und ihre Beiträge adressaten- und textgerecht zu formulieren und zu strukturieren. Gebärden-Textstruktur steht in Verbindung mit den Skalen zu Kohärenz und Themenentwicklung bei den Kommunikativen Kompetenzen für Lautsprachen. Das Skalenpaar für Gebärdensprachen umfasst schematisches Wissen zu Videotexten [...] sowie zum Textaufbau und zur Textkohärenz. Weiter umfasst es das Wissen um und die Anwendung von kohäsiven Mitteln, die vorausgesetzt werden, um einen Videotext aufzubauen oder zu interpretieren (ebd., S. 184).

Dies führt zurück zur Aussage von Wenk et al. (2016, S. 175), dass im Unterricht auch sprachübergreifend verdeutlicht werden kann, wie sprachliche Mittel funktional eingesetzt werden können: „Insbesondere auf der Vermittlung von Schemata scheint ein interlinguales Potenzial zu liegen“. Dieses schematische Wissen ebenso wie die konkrete Anwendung kohäsiver Mittel werden im GER auch für Videotexte in Form von Kompetenzbeschreibungen formuliert, welche als Lernziele für den Unterricht adaptiert werden können. Dass die Skala zur gebärdensprachlichen Textkompetenz überdies „in Verbindung mit den Skalen zu Kohärenz und Themenentwicklung bei den Kommunikativen Kompetenzen für Lautsprachen“ steht, verdeutlicht einmal mehr die enge interlinguale und zugleich cross-modale Verzahnung dieser kommunikativen Kompetenzen (GER 2020, S. 184).

Insbesondere im Bereich der Textkompetenz ist es legitim, auch im eigentlichen Erstsprachunterricht (d. h. DSGS für bimodal bilinguale SuS) auf Kompetenzbeschreibungen für den Zweitsprachunterricht zurückzugreifen. An dieser Stelle sei abermals auf den Hinweis von Keller et al. (2018, S. 245) verwiesen, dass „[e]ine hohe gebärdensprachliche Sprachkompetenz nicht zwangsläufig mit einer hohen gebärdensprachlichen Textkompetenz [korreliert]“. Zur Förderung von Letzterer bieten die Kann-Beschreibungen nicht nur für den Zweitsprachunterricht einen Anhaltspunkt, sondern sind auch wegweisend für die gezielte Förderung von Textkompetenz im Rahmen des bimodal bilingualen Unterrichts gehörloser SuS. Während gewisse Kann-Beschreibungen („Kann angemessen in ein Thema einführen“) sowohl auf geschriebene als auch auf gebärdete Texte anwendbar sind, ist die sprachliche Umsetzung modalitätsspezifisch, bspw. „Kann einfache Strategien zur Strukturierung von Informationen einsetzen (z. B. Thema – Kommentar)“ (Niveau B1) oder „Kann rhetorische Fragen zur Strukturierung einsetzen“ (Niveau B2). Hier schliesst sich der Bogen zwischen der linguistischen Analyse und der Unterrichtspraxis: Die Korpusanalyse hat gezeigt, dass die bimodal bilingualen Lernenden bereits früh (d. h. ab Kohorte I) entsprechende Strategien anwenden. Allerdings übertragen sie diese Strategien wie die im ersten Deskriptor aufgeführte Topik-Kommentar-Struktur z. T. noch sehr direkt in die Schriftlichkeit. Diese Direktheit zeigt sich u. a. in der Übertragung der prosodischen Pause in Form von vergrösserten Wortabständen zwischen Topik und Kommentar. Dabei scheint es aus didaktischer Perspektive zentral, solche Formen nicht als zielsprachliche Fehler zu bewerten. Vielmehr sind die beschriebenen Strukturen Ausdruck eines cross-modalen Transferprozesses und können den Lernenden entsprechend intralingual (und im Falle bimodal bilingualer Signer cross-modal) bewusst zugänglich gemacht werden.

An dieser Stelle stellt sich die Frage nach einem angemessenen Umgang mit Variation in Texten bimodal bilingualer SuS, womit sich auch der Kreis zum Interferenzbegriff schliesst. Wie im Rahmen dieses Kapitels ausgeführt wurde, scheint Transferprozess nicht gleich Interferenzprozess. So werden etwa Interferenzen v. a. im Klassenzimmer zumeist negativ bewertet: ein Einfluss der Erstsprache auf die Zielsprache, den es – überspitzt formuliert – auszumerzen gilt (vgl. auch den zitierten Ratgeber zu ‚Interferenzen und anderen Problemen‘). Dass solche sprachübergreifenden Transferprozesse auch über didaktisches Potential verfügen können, zeigen u. a. Wenk et al. (2016). Hier scheint es mit Bezug auf die Unterrichtspraxis wichtig, über einen angemessenen Umgang mit Variation im schriftlichen Ausdruck bimodal bilingualer SuS nachzudenken. Erste Überlegungen dazu sind Gegenstand des folgenden Kapitels.

6.3 Zum Umgang mit Variation

Ein angemessener Umgang mit und eine entsprechende Bewertung von sprachlicher Variation in den Texten bimodal bilingualer SuS ist für einen bimodal ausgerichteten Unterricht zentral und für die Lehrpersonen eine Herausforderung zugleich. Im Besonderen auf Volksschulstufe (hier: Kohorte I) basiert der Grammatikunterricht auch im sog. Erstsprachunterricht (hier: Deutsch) v. a. auf der Vermittlung und Reflexion sprachlicher Normen. Der Umgang mit Abweichungen von der zielsprachlichen Norm ist entsprechend fehleranalytisch geprägt. Dass in der Schule auf die zielsprachliche Korrektheit geachtet wird, ist nachvollziehbar und wichtig. Allerdings stösst ein rein fehleranalytischer Zugang gerade in Bezug auf die Beschulung von L2-Lernenden auch an Grenzen. Dadurch soll nicht etwa impliziert werden, dass die Lernenden nicht auf Abweichungen von der zielsprachlichen Norm aufmerksam gemacht werden sollen. Allerdings zeigt Wagener (2018) im Rahmen ihrer Untersuchung zum Schriftzweitspracherwerb gehörloser Kinder mit DGS als Erstsprache, dass bei einer Auswertung ebensolcher Abweichungen auch der Entwicklungsstand im (Schrift-)Zweitspracherwerb berücksichtigt werden sollte. Für das Handeln im Unterricht empfiehlt Wagener (ebd., S. 199) etwa mit Bezug auf den Wortstellungserwerb „Sätze ohne V2-Position zurückhaltend [zu] bewerten“ oder mit Bezug auf die Morphosyntax „Unsicherheiten der Schüler in der Form/Funktions-Zuordnung zurückhaltend [zu] bewerten“ (ebd., S. 201). Hinsichtlich der Beschulung gehörloser Lernenden in Deutschland konstatiert Wagener (ebd., S. 196) zudem:

Der Grammatikunterricht ist [...] stark auf Progression ausgerichtet und behandelt häufig Themen, deren sprachliche Strukturen von vielen Schülern im Sinne der *Processability Theory* noch nicht verarbeitet werden können. Im Deutschunterricht offenbart sich ein Spannungsfeld, in dem die Lehrkraft zwischen fachsprachlichen Anforderungen des Lehrplans und dem sprachlichen Entwicklungsstand der Schüler immanent vermitteln muss. Die Schriftsprache steht hier selbst als Barriere vor dem Wissen, anstatt als Instrument für eine selbstständige Wissenserschliessung zu dienen.

Diese Herausforderung betrifft nicht nur Lehrpersonen im Gehörlosenwesen, sondern auch Lehrpersonen hörender SuS mit mehrsprachigem Hintergrund, zumal das Modell des/der monolingual deutschsprachigen Lernenden auch in der Schweiz nicht mehr den Regelfall darstellt. Eine entsprechende Sensibilisierung der Lehrpersonen für die Bedürfnisse mehrsprachiger Lernenden ist somit unabhängig vom Hörstatus oder der bevorzugten Kommunikationsmodalität der SuS hilfreich. Für die Zielgruppe der hörenden Lernenden mit mehrsprachigem Hintergrund wurden bereits entsprechende Angebote für den Bildungsraum Zürich entwickelt.¹¹⁶

¹¹⁶ Die Kohorten dieser Untersuchung stammen ebenfalls alle aus dem Raum Zürich.

Im Kanton Zürich werden z. B. Lehrpersonen, die an Schulen mit einem hohen Anteil mehrsprachiger Lernender unterrichten, durch das QUIIMS-Programm für die Bedürfnisse fremdsprachiger SuS sensibilisiert und didaktisch-methodisch unterstützt.¹¹⁷ Eine solche Sensibilisierung ist auch für den Unterricht bimodal bilingualer SuS gewinnbringend: Ein Blick in die Deutschschweizer Klassenzimmer zeigt, dass die Mehrheit der hörenden Lehrpersonen sich der sprachbezogenen Herausforderungen für die gehörlosen Lernenden (noch) nicht bewusst sind. Diese Wahrnehmung zeigt sich auch in den Texten, wie z. B. bei M. C (Kohorte I): „Mir gefällt nicht wenn Hörenden Lehrer/in mit sprechen und Gebärdensprache aber Gebärdensprache nicht so gut.“ Ein Vergleich mit dem Videotext macht deutlich, dass M. C. mit der Formulierung „mit sprechen und Gebärdensprache“ auf das lautsprachbegleitende Gebärden (LBG) referiert. Mit einem bimodal bilingualen Unterricht kann jedoch nicht der Unterricht mit LBG gemeint sein, sondern eine gleichwertige Behandlung beider Modalitäten als vollwertige Sprachen. Voraussetzung dafür ist u. a. ein Verständnis von Seiten der hörenden Lehrpersonen für die Strukturen und modalitätsbedingten Besonderheiten der Gebärdensprache und damit der Erstsprache bimodal bilingualer SuS. Gerade für Lehrpersonen im Gehörlosenwesen ist ein modalitätsspezifisches Sprachverständnis dahingehend gewinnbringend, als das Erkennen gebärdensprachlicher Einflüsse auch ein Verständnis der zielsprachlichen Auffälligkeiten ermöglicht.

Als Beispiel auf Textebene können etwa die scheinbar fehlenden kohäsiven Verknüpfungen mit einem Blick auf die gebärdensprachlichen Regeln begründet werden: So wird durch den Vergleich mit den gebärdeten Texten deutlich, dass durchaus kohäsive Mittel eingesetzt werden, diese aber im Gegensatz zu Lautsprachen in Gebärdensprachen auch nicht-lexikalisch (d. h. ausschliesslich non-manuell) artikuliert werden können. Als Beispiel auf der sprachlichen Ebene ist die Übergeneralisierung der Präposition *an* zu nennen: In den Texten wird *an* teilweise als Kongruenzmarker eingesetzt, um Agens und Patiens eindeutig markieren zu können. Hier zeigt sich eine Parallele und zugleich eine Variation im Vergleich zur Markierung in Texten gehörloser DGS-Signer. Während beide Gruppen (DGS und DSGS) Präpositionen als Kongruenzmarker übergeneralisieren, zeigen sich auf der lexikalischen Ebene Unterschiede: DGS-Signer verwenden vermehrt die Präposition *auf*, während DSGS-Signer die Präposition *an* als Kongruenzmarker bevorzugen. Diese Variation zeigt, dass im Rahmen eines kontrastiven Zugangs auch die entsprechende (nationale) Gebärdensprache berücksichtigt werden sollte. Konkret bedeutet das für den kontrastiven Un-

¹¹⁷ Das QUIIMS-Programm steht für ‚Qualität an multikulturellen Schulen‘ und wird vom Kanton Zürich getragen. Das Programm richtet sich an Schulen, die mit der Herausforderung einer diversen Schülerschaft (fremdsprachlicher Hintergrund sowie Bildungsferne des Elternhauses) konfrontiert sind (vgl. Kanton Zürich 2008).

terricht, dass Materialien aus dem deutschen Bildungsraum vor ihrem Einsatz in Schweizer Klassenzimmern auf ihre Gültigkeit geprüft werden sollten, um nicht Probleme zu generieren, die Deutschschweizer SuS nicht betreffen. Ein Beispiel aus der Schweizer Schulpraxis eines solchen unerwünschten Problem-Imports ist die deutsche Auslautverhärtung im Schreibunterricht für hörende Kinder, die Rechtschreibmaterialien aus Deutschland als Schwierigkeit thematisieren (z. B. *Rad* versus *Rat*). Diese Schwierigkeit gilt jedoch meist nicht für Deutschschweizer Schulkinder, deren L1 eine Schweizer Mundart ist. Die Kinder darauf hinzuweisen, dass der Laut am Wortende in *Rad* nicht als *t* verschriftet werden darf, kann deshalb irritierend wirken. Um Gleiches für gehörlose Kinder zu vermeiden, empfiehlt sich auch hier vor dem Einsatz im Klassenzimmer eine Prüfung kontrastiv angelegter Materialien.

Das Beispiel der verschrifteten Kongruenzmarker illustriert zugleich den Mehrwert eines modalitätssensiblen Blicks auf Variation in Texten gehörloser Personen: Zwar können die genannten Übergeneralisierungen in Bezug auf die Zielsprache Deutsch als Abweichungen von der Norm gewertet werden. Sie lassen jedoch auch erkennen, dass die Konzepte Agens und Patiens den Lernenden durchaus bewusst sind. Dieses Bewusstsein ist Voraussetzung für eine vergleichende Gegenüberstellung beider Sprachsysteme und ermöglicht in der Folge einen kontrastiven, analytischen Zugang zu Sprache. Dabei ist zentral, dass beide Sprachsysteme gleichwertig behandelt werden und die Gebärdensprache nicht nur als ‚Mittel zum Zweck‘ oder gar als Störfaktor (hinsichtlich der thematisierten Interferenzen) wahrgenommen wird. Entsprechend sind Sprachmischungen in Texten bimodal bilingualer Signer nicht als Problem zu sehen, zumal sich auch im Rahmen dieser Untersuchung gezeigt hat, dass entsprechende Kontakt-Phänomene nicht den Regelfall darstellen. Vielmehr belegen die „Mischphänomene, dass die Lerne[nden] über den Modalitätsunterschied hinweg Äquivalenzen erkennen und ihr Wissen über die zugrundeliegenden Gemeinsamkeiten zwischen den Sprachen kreativ nutzen“ (Plaza-Pust 2011, S. 114). Sprachliche Kontaktphänomene treten entsprechend systematisch auf und sind „im Zusammenhang mit dem jeweiligen Entwicklungsabschnitt zu verstehen“ (ebd.). Sie erlauben den SuS ausserdem, komplexere Bedeutungen auszudrücken, für die ihnen im Deutschen die entsprechenden Mittel noch nicht zur Verfügung stehen (vgl. ebd.). Diese Formen als Fehler zu sanktionieren ist deshalb in einem bimodal bilingualen Unterrichts-Setting wenig zielführend. Vielmehr lohnt es sich, den systematischen Charakter dieser Kontakt-Phänomene zu erkennen und im Rahmen eines kontrastiven bimodalen Unterrichts zu berücksichtigen.

7 Schlusswort

Mit dieser Arbeit wurde das Ziel verfolgt, durch die linguistische Analyse von Texten bimodal bilingualer Signer eine Grundlage für weiterführende (schreib-)didaktische Überlegungen zu schaffen. Im Rahmen dieser interdisziplinär angelegten Untersuchung wurde versucht, eine Brücke zwischen der Lautsprach- und der Gebärdensprachlinguistik zu schlagen. Dieser Brückenschlag hatte zum Ziel, die unterschiedlichen Perspektiven im Hinblick auf eine bimodal orientierte Schreibdidaktik gewinnbringend zu verknüpfen. Dabei hat sich gezeigt, dass eine Zusammenführung der Disziplinen auch ein Neudenken traditioneller Terminologien bedingt, wie u. a. im Zusammenhang mit dem Modalitätsbegriff deutlich wurde. Ein solches Neudenken ist deshalb nötig, weil die Schrift nicht nur von Nutzenden einer Lautsprache, sondern ebenso von gehörlosen Signern zu Kommunikationszwecken verwendet wird. Eine (Schreib-)Forschung, welche sich ausschliesslich an Texten hörender Personen orientiert, schliesst die Nutzergruppe der bimodal bilingualen Schreibenden aus. Dieses Forschungsdesiderat wurde im deutschländischen Raum bereits in den 90er-Jahren erkannt und die Erkenntnisse aus den linguistischen Untersuchungen für die Praxis aufbereitet (vgl. Günther 1999; Günther/Schäpfke 2004a). Analoge Untersuchungen existierten für die Schweiz bislang nicht – die vorliegende Arbeit hatte zum Ziel, diese Lücke zumindest ansatzweise zu schliessen. Während die vorangehenden Untersuchungen v. a. die Primarschulstufe abdeckten, wurden im Rahmen dieser Analyse die weiterführenden Schulstufen (Sekundarstufe I und II sowie Tertiärstufe) in den Blick genommen. Durch die Fokussierung auf diese Lernergruppen mit fortgeschrittener Schulerfahrung konnten neben den dokumentierten Zweitspracherwerbsprozessen auch strukturelle Transferphänomene sichtbar gemacht werden: So zeigten sich im Besonderen in der Informationsstruktur sowie in der Textorganisation sprachliche Formen, die auf einen Transfer aus der Gebärdensprache hinweisen. In Anlehnung an Erkenntnisse aus der lautsprachlichen Schreibforschung kann es auch für bimodal bilingualen Lernende sinnvoll sein, diese Transferprozesse für die Textproduktion didaktisch zu nutzen und entsprechend anzuleiten. Damit dies gelingen kann, bedarf es u. a. einer Sensibilisierung der mehrheitlich hörenden Lehrpersonen für die Besonderheiten und deren Ursachen im Schreiben ihrer bimodal bilingualen SuS. Eine entsprechende Neuorientierung in Richtung einer bimodal bilingualen Schreibdidaktik setzt jedoch auch die Akzeptanz der Gebärdensprache als vollwertige und damit sprachpolitisch gleichwertige Sprache voraus: eine Voraussetzung, die in der Schweiz auf nationaler Ebene bis dato noch nicht gegeben ist.

8 Bibliographie

- Aarons, Debra (1994): *Aspects of the Syntax of American Sign Language*. Boston: Boston University.
- Aarons, Debra (1996): Topics and topicalization in American Sign Language. In: Stellenbosch Papers in Linguistics 30.
- Abner, Natasha (2021): Determiner phrases: theoretical perspectives. In: Quer, Josep/Pfau, Roland/Herrmann, Annika (Hg.): *The Routledge handbook of theoretical and experimental sign language research*. New York: Routledge, S. 213–231.
- Aebi, Adrian/Göldi, Susan/Weder, Mirjam (Hg.) (2020): *Schrift – Bild – Ton: Beiträge zum multimodalen Schreiben in Bildung und professioneller Kommunikation*. 1. Auflage. Bern: hep.
- Akamatsu, Carol Tane/Mayer, Connie (1999): Bilingual-bicultural models of literacy education for deaf students: Considering the claims. In: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 4, S. 1–8.
- Arfé, Barbara/Boscolo, Pietro (2006): Causal Coherence in Deaf and Hearing Students' Written Narratives. In: *Discourse Processes* 42, S. 271–300.
- Artelt, Cordula/Naumann, Johannes/Schneider, Wolfgang (2010): Lesemotivation und Lernstrategien. In: Klieme, Eckhard et al. (Hg.): *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann, S. 73–112.
- Audeoud, Mireille/Becker, Claudia/Krausnecker, Verena/Tarcsiová, Darina (2016): *Bi-bi Toolbox. Impulse für die Bimodal-Bilinguale Bildung*. Online unter: https://www.univie.ac.at/teach-designbilingual/fileadmin/user_upload/Bi-Bi_Toolbox_D.pdf. <07.08.2022>.
- Audeoud, Mireille/Becker, Claudia/Krausnecker, Verena/Tarcsiová, Darina (2017): *Bimodal-bilinguale Bildung für Kinder mit Hörbehinderung in Europa. Teil III: Sprachbildung für hörbehinderte SchülerInnen in den deutschsprachigen Ländern*. In: *Das ZEICHEN* 107, S. 416–429.
- Bachmann, Peter (2017): *Bilinguales Konzept für die Arbeit an der bilingualen Oberstufe der SEK3*. Online unter: https://www.sek3.ch/wp-content/uploads/2017/06/BILINGUA-LES-METHODIK-KONZEPT_170618.pdf <01.07.2021>.
- Baker, Anne/van den Bogaerde, Beppie/Pfau, Roland/Schermer, Trude (Hg.) (2016): *The linguistics of sign languages: an introduction*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Baker, Anne/van den Bogaerde, Beppie/Jansma, Sonja (2016): *Acquisition*. In: Baker, Anne et al. (Hg.): *The linguistics of sign languages: an introduction*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, S. 51–72.
- Bateman, John A. (2016): *Methodological and Theoretical Issues in Multimodality*. In: Klug, Nina-Maria/Stöckl, Hartmut (Hg.): *Handbuch Sprache im multimodalen Kontext*. Berlin, Boston: De Gruyter (= Handbücher Sprachwissen 7).
- Bayley, Robert/Schembri, Adam C./Lucas, Ceil (2015): *Variation and change in sign languages*. In: Schembri, Adam C./Lucas, Ceil (Hg.): *Sociolinguistics and Deaf Communities*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 61–94.
- Becker, Tabea (2013): *Schriftspracherwerb in der Zweitsprache: eine qualitative Längsschnittstudie*. 2., korr. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Becker, Claudia (2020): *Literalität in Deutscher Gebärdensprache und Deutsch. Mediales Gebärden und Schriftsprache in der bimodal-bilingualen Bildung*. In: *Das ZEICHEN* 116, S. 460–473.
- Becker, Claudia/Audeoud, Mireille/Krausnecker, Verena/Tarcsiová, Darina (2017): *Bimodal-bilinguale Bildung für Kinder mit Hörbehinderung in Europa. Teil I: Erhebung des Ist-Stands*. In: *Das ZEICHEN* 105, S. 60–72.
- Becker, Claudia/Jaeger, Hanna (2019): *Deutsche Gebärdensprache: Mehrsprachigkeit mit Laut- und Gebärdensprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto (= Linguistik und Schule 6).

- Beißwenger, Michael/Pütz, Ulrike (2001): ‚hauptsache wir verstehen uns gegeneinander‘. Ver(fremd)sprachlichung und Ausdrucksbildung in textbasierten Gehörlosen-Webchats. In: Beißwenger, Michael (Hg.): Chat-Kommunikation. Sprache, Interaktion, Sozialität & Identität in synchroner computervermittelter Kommunikation – Perspektiven auf ein interdisziplinäres Forschungsfeld. Stuttgart: ibidem, S. 403–429.
- Beywl, Wolfgang/Zierer, Klaus (2018): 10 Jahre „Visible Learning“ – 10 Jahre „Lernen sichtbar machen“. In: Pädagogik 70, S. 36–41.
- Blondel, Marion/Gonac'H, Jeanne/Liénard, Fabien (2011): Deaf or signing people using SMS in France: a specific writing in a bimodal bilingual context. In: Laroussi, Foued (Hg.): Code-Switching, Languages in Contact and Electronic Writings. Frankfurt a. M.: Peter Lang (= Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel 14), S. 101–117.
- Boueke, Dietrich (1995): Wie Kinder erzählen: Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten. München: Fink.
- Boyes Braem, Penny (1995): Einführung in die Gebärdensprache und ihre Erforschung. 3. Aufl. Hamburg: Signum.
- Brentari, Diane (2019a): Modality Effects. In: Sign Language Phonology. Cambridge: Cambridge University Press (= Key Topics in Phonology), S. 44–74
- Brentari, Diane (2019b): Sign Language Acquisition. In: Sign Language Phonology. Cambridge: Cambridge University Press (= Key Topics in Phonology), S. 200–240.
- Brentari, Diane/Padden, Carol (2001): Native and Foreign Vocabulary in American Sign Language: A Lexicon with Multiple Origins. In: Brentari, Diane (Hg.): Foreign Vocabulary in Sign Languages: A Cross-Linguistic Investigation of Word Formation. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, S. 87–120.
- BSFH (2019): Flyer: Berufsbildung an der BSFH. Online unter: <https://www.bsfh.ch/fileadmin/web/dokumente/portraet/BSFH-Flyer-Berufsbildung-2019.pdf> <01.07.2021>.
- Burger, Sandrine (2017): Bildung für Kinder mit einer Hörbehinderung. In: visuell Plus, S. 12–13.
- Canagarajah, Suresh (2011): Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. In: Applied linguistics review 2, S. 1–28.
- Caponigro, Ivano/Davidson, Kathryn (2011): Ask, and tell as well: Question–Answer Clauses in American Sign Language. In: Natural Language Semantics 19, S. 323–371.
- Cawthon, Stephanie W./Easterbrooks, Susan R. (2021): Bridging the Divide Between Research and Practice: Recommendations for the Next Generation of Literacy Research in Deaf Education. In: Easterbrooks, Susan R./Dostal, Hannah M. (Hg.): The Oxford Handbook of Deaf Studies in Literacy. Oxford: Oxford University Press, S. 416–430.
- Cecchetto, Carlo/Checchetto, Alessandra/Geraci, Carlo/Santoro, Mirko/Zucchi, Sandro (2015): The syntax of predicate ellipsis in Italian Sign Language (LIS). In: Lingua 166, S. 214–235.
- Chen Pichler, Deborah/Koulidobrova, Elena (2015): Acquisition of Sign Language as a Second Language. Oxford: Oxford University Press.
- Chen, Xiaobin/Meurers, Detmar (2017): Challenging Learners in Their Individual Zone of Proximal Development Using Pedagogic Developmental Benchmarks of Syntactic Complexity. In: Proceedings of the Joint 6th Workshop on NLP for Computer Assisted Language Learning and 2nd Workshop on NLP for Research on Language Acquisition. Gothenburg: Linköping Electronic Conference Proceedings, S. 8–17. Online unter: <https://www.aclweb.org/anthology/W19-4440> <01.07.2021>.
- Chen, Xiaobin/Meurers, Detmar (2019): Linking text readability and learner proficiency using linguistic complexity feature vector distance. In: Computer Assisted Language Learning 32, S. 418–447.

- Cheung, K. Y./Leung, M. T./McPherson, B. (2013): Reading Strategies of Chinese Students With Severe to Profound Hearing Loss. In: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 18, S. 312–328.
- Coray, Renata (2010): Rumantsch Grischun: Sprach- und Machtpolitik in Graubünden. In: *Annalas da la Societad Retorumantscha* 123, S. 147–165.
- Crasborn, Onno/van der Kooij, Els (2016): Phonetics. In: Baker, Anne et al. (Hg.): *The linguistics of sign languages: an introduction*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, S. 229–249.
- Cummins, Jim (1979): Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. In: *Review of Educational Research* 49, S. 222–251.
- Cummins, Jim (1992): Bilingualism and Second Language Learning. In: *Annual Review of Applied Linguistics* 13, S. 50–70.
- Cummins, Jim (2000): *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon: *Multilingual Matters (= Bilingual education and bilingualism 23)*.
- D-EDK, Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (Hg.) (2016): *Lehrplan 21: Sprachen*. Online unter: https://v-fe.lehrplan.ch/container/V_FE_DE_Fachbereich_SPR.pdf <01.07.2021>.
- Der Spiegel (2014): Lläuft. Bei. Dir. In: *Spiegel Panorama*, 23.11.2014. Online unter: <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/langenscheidt-laeuft-bei-dir-ist-jugend-wort-des-jahres-a-1004562.html> <01.07.2021>.
- Deuchar, Margaret (1983): Is British Sign Language an SVO language? In: Kyle, James/Woll, Bencie (Hg.): *Language in Sign*. London: Croom Helm, S. 69–76.
- Dürscheid, Christa (2003a): Medienkommunikation im Kontinuum von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Theoretische und empirische Probleme. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 38, S. 37–56.
- Dürscheid, Christa (2003b): Syntaktische Tendenzen im heutigen Deutsch. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 31, S. 327–342.
- Dürscheid, Christa (2012a): Das Stellungsfeldermodell. In: *Syntax: Grundlagen und Theorien*. 6., aktualisierte Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 87–105.
- Dürscheid, Christa (2012b): *Syntax: Grundlagen und Theorien*. 6., aktualisierte Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dürscheid, Christa (2016): *Einführung in die Schriftlinguistik*. 5., aktualisierte und korrigierte Auflage. Göttingen, Bristol: Vandenhoeck & Ruprecht. (= utb Sprachwissenschaften 3740).
- Easterbrooks, Susan R./Dostal, Hannah M. (Hg.) (2021): *The Oxford Handbook of Deaf Studies in Literacy*. Oxford: Oxford University Press.
- ECML, European Centre for Modern Languages of the Council of Europe (2019): Promoting excellence in sign language instruction. In: *European Centre of Modern Languages*. Online unter: <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/SignLanguageInstruction/Projectoverview/tabid/4290/language/en-GB/Default.aspx> <01.07.2021>.
- Eichmann, Hanna/Hansen, Matje/Hessmann, Jens (Hg.) (2012): *Handbuch deutsche Gebärdensprache: sprachwissenschaftliche und anwendungsbezogene Perspektiven*. Seedorf, Hamburg: Signum (= Internationale Arbeiten zur Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser 50).
- Emmorey, Karen/Borinstein, Helsa B./Thompson, Robin/Gollan, Tamar H. (2008): Bimodal bilingualism. In: *Bilingualism: Language and Cognition* 11, S. 43–61.
- Emmorey, Karen/Petrich, Jennifer A.F./Gollan, Tamar H. (2012): Bilingual processing of ASL–English code-blends: The consequences of accessing two lexical representations simultaneously. In: *Journal of Memory and Language* 67, S. 199–210.

- Europarat (Hg.) (2018): Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Online unter: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989<01.07.2021>>.
- Europarat (2020): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband. Stuttgart: Klett.
- Fischer, A. (1992): Gehörlosendeutsch. In: *Selbstbewusst werden* 25, S. 28–29.
- Forceville, Charles J. (2011): Media Borders, Multimodality and Intermediality. In: *Journal of Pragmatics* 43, S. 3091–3094.
- Frick, Karina (2017): Elliptische Strukturen in SMS: Eine korpusbasierte Untersuchung des Schweizerdeutschen. Berlin, Boston: De Gruyter (=Empirische Linguistik 7).
- Fricke, Ellen (2012): Grammatik multimodal: Wie Wörter und Gesten zusammenwirken. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Friedman, Lynn (1976): The manifestation of subject, object, and topic in American Sign Language. In: Li, Charles (Hg.): *Subject and Topic*. New York: Academic Press.
- Gaines, R./Piao, Y. (1985): Chinese deaf children's reading skills & signing styles. In: Stokoe, William C./Volterra, Virginia (Hg.): *SLR* 83. Proceedings of the 3rd International Symposium on Sign Language Research. Rom, Silver Spring: CNR/Linstok Press.
- Gallmann, Peter/Sitta, Horst (2010): *Deutsche Grammatik*. 6. Ausgabe. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- García, Ofelia (2009): *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Malden, Oxford: Wiley-Blackwell.
- Glück, Helmut (1987): *Schrift und Schriftlichkeit. Eine sprach- und kulturwissenschaftliche Studie*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Gold, Andreas (2018): *Lesen kann man lernen: Wie man die Lesekompetenz fördern kann*. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Goldin-Meadow, Susan (2012): Homesign: gesture to language. In: Pfau, Roland/Steinbach, Markus/Woll, Bencie (Hg.): *Sign language. An international handbook*. Berlin: De Gruyter (=Handbooks of Linguistics and Communication Science), S. 601–625.
- Goldin-Meadow, Susan/Brentari, Diane (2017): Gesture, sign, and language: The coming of age of sign language and gesture studies. In: *Behavioral and Brain Sciences* 40, E46.
- Grell, Jochen (1994): *Unterrichtsrezepte*. Weinheim, Basel: Beltz (= U und S Pädagogik).
- Gröschel, Bernhard (1979): Mündliche und schriftliche Kommunikation – Autonomie und Wechselbeziehungen in Sprachlernprozessen. In: *Folia Linguistica* 13, S. 291–302.
- Günther, Klaus-B (1999): *Bilingualer Unterricht mit gehörlosen Grundschulern: Zwischenbericht zum Hamburger Schulversuch*. Hamburg: Verlag Hörgeschädigte Kinder (= Theorie & Praxis 3).
- Günther, Klaus-B. (2004): Von der Primar- zur Sekundarstufe I – Einführende Bemerkungen zum Abschlussbericht des Hamburger Bilingualen Schulversuchs. In: Schäfke, Ilka/Günther, Klaus-B. (Hg.): *Bilinguale Erziehung als Förderkonzept für gehörlose SchülerInnen: Abschlussbericht zum Hamburger bilingualen Schulversuch*. Seedorf, Hamburg: Signum (= Sozialisation, Entwicklung und Bildung Gehörloser 1), S. 5–24.
- Günther, Klaus-B. (2011): *Schriftsprachliche Kompetenzentwicklung (1): Schreiben*. In: Günther, Klaus-B./Hennies, Johannes (Hg.): *Bilingualer Unterricht in Gebärden-, Schrift- und Lautsprache mit hörgeschädigten SchülerInnen in der Primarstufe: Zwischenbericht zum Berliner bilingualen Schulversuch*. Seedorf, Hamburg: Signum (= Sozialisation, Entwicklung und Bildung Gehörloser 5), S. 15–57.
- Günther, Klaus-B./Hennies, Johannes (Hg.) (2011): *Bilingualer Unterricht in Gebärden-, Schrift- und Lautsprache mit hörgeschädigten SchülerInnen in der Primarstufe: Zwischenbericht zum*

- Berliner bilingualen Schulversuch. Seedorf, Hamburg: Signum (= Sozialisation, Entwicklung und Bildung Gehörloser 5).
- Günther, Klaus-B./Schäfke, Ilka (Hg.) (2004a): Bilinguale Erziehung als Förderkonzept für gehörlose SchülerInnen: Abschlussbericht zum Hamburger bilingualen Schulversuch. Seedorf, Hamburg: Signum (= Sozialisation, Entwicklung und Bildung Gehörloser 1).
- Günther, Klaus-B./Schäfke, Ilka (2004b): Untersuchungen zur Entwicklung der bilingual geförderten SchülerInnen in ausgewählten Lernbereichen – Vergleichende Gegenüberstellungen zu Ergebnissen bei aural oder oral geförderten gehörlosen und schwerhörigen Jugendlichen. In: Günther, Klaus-B./Schäfke, Ilka (Hg.): Bilinguale Erziehung als Förderkonzept für gehörlose SchülerInnen: Abschlussbericht zum Hamburger bilingualen Schulversuch. Seedorf, Hamburg: Signum (= Sozialisation, Entwicklung und Bildung Gehörloser 1), S. 189–349.
- Guthrie, John T./Coddington, Cassandra S. (2009): Reading motivation. In: Handbook of motivation at school. New York: Routledge (= Educational psychology handbook series), S. 503–525.
- Haarmann, Harald (1991): Universalgeschichte der Schrift. 2., durchgesehene Auflage. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Haarmann, Harald (2002): Geschichte der Schrift. München: Verlag C.H. BECK
- Häcki Buhofer, Annelies (1985): Schriftlichkeit im Alltag: theoretische und empirische Aspekte – am Beispiel eines Schweizer Industriebetriebs. Bern: Peter Lang (= Zürcher germanistische Studien).
- Handwerker, Brigitte (2008): „Chunks“ und Konstruktionen – Zur Integration von lerntheoretischem und grammatischem Ansatz. In: Estudios Filológicos Alemanes 15, S. 49–64.
- Hanke, Thomas (2004): HamNoSys – Representing Sign Language Data in Language Resources and Language Processing Contexts. In: Streiter, Oliver/Vettori, Chiara (Hg.): Workshop Proceedings: Representation and processing of sign languages. Paris: ELRA. S. 1–6.
- Hanke, Thomas (Hg.) (o. J.): AUF. In: „Das Vokabelheft“ (Allgemeines Gebärdenswörterbuch). Hamburg: Institut für Deutsche Gebärdensprache. Online unter: <https://www.sign-lang.uni-hamburg.de/alex/index.html> <01.07.2021>.
- Hansen, Martje/Heßmann, Jens (2013): Register und Textsorten in der Deutschen Gebärdensprache: Eine korpusbasierte Annäherung. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik 58, S. 133–165.
- Haug, Tobias (2012): Wie komplex ist es, Gebärdensprachtests zu entwickeln? – Ein Beispiel anhand des DGS-Verständnistests. In: HÖRPÄD 2, S. 71–77.
- Haug, Tobias/Ebling, Sarah (2019): Using Open-Source Software for Sign Language Learning and Assessment. The Case of a Web-delivered Yes/No Vocabulary Test for Swiss German Sign Language. In: International Journal of Emerging Technologies in Learning 14, S. 188–196.
- Hennies, Johannes (2011): Schriftsprachliche Kompetenzentwicklung (2): Lesen. In: Günther, Klaus-B./Hennies, Johannes (Hg.): Bilingualer Unterricht in Gebärdens-, Schrift- und Lautsprache mit hörgeschädigten SchülerInnen in der Primarstufe: Zwischenbericht zum Berliner bilingualen Schulversuch. Seedorf: Signum (= Sozialisation, Entwicklung und Bildung Gehörloser 5), S. 59–79.
- Hennies, Johannes/Günther, Klaus-B. (Hg.) (2015): Abschlussbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch. In: DFGS forum Sonderheft 84, S. 86–207.
- Hermans, Daan/Knoors, Harry/Ormel, Ellen/Verhoeven, Ludo (2008): The Relationship Between the Reading and Signing Skills of Deaf Children in Bilingual Education Programs. In: Journal of Deaf Studies and Deaf Education 13, S. 518–530.
- Herrmann, Annika/Proske, Sina/Volk, Elisabeth (2019): Question-Answer Pairs in Sign Languages. In: Zimmermann, Malte/von Heusinger, Klaus/Onea, Edgar (Hg.): Questions in Discourse. Leiden, Boston: Brill, S. 96–131.
- Herrndorf, Wolfgang (2010): Tschick. Berlin: Rowohlt Taschenbuch.

- Herrndorf, Wolfgang (2013): Tschick. Kurzfassung in Einfacher Sprache. Münster: Spass am Lesen Verlag.
- Heuer, Walter/Flückiger, Max/Gallmann, Peter (2013): Richtiges Deutsch: Vollständige Grammatik und Rechtschreiblehre. 30., überarb. Aufl. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung (= NZZ Libro).
- Hill, Joseph C. (2015): Language attitudes in Deaf communities. In: Schembri, Adam C./Lucas, Ceil (Hg.): *Sociolinguistics and Deaf Communities*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 146–174.
- Hoffmann, Ludger (1999): Ellipse und Analepse. In: Redder, Angelika/Rehbein, Jochen (Hg.): *Grammatik und mentale Prozesse*. Tübingen: Stauffenburg, S. 69–90.
- Holly, Werner (1997): Zur Rolle von Sprache in Medien. Semiotische und kommunikations-strukturelle Grundlagen. In: *Muttersprache 1*, S. 64–75.
- Jones, Gabrielle Anastasia (2013): A cross-cultural and cross-linguistic analysis of deaf reading practices in China: case studies using teacher interviews and classroom observations. Urbana, Illinois. Online unter: <https://core.ac.uk/download/pdf/17354695.pdf> <01.07.2021>.
- Kanton Zürich, Bildungsdirektion (Hg.) (2008): Umsetzung Volksschulgesetz: Handreichung Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS). Lehrmittelverlag des Kantons Zürich. Online unter: <https://www.zh.ch/de/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-volksschule/volksschule-schulinfo-unterricht/volksschule-schulinfo-unterrichtsentwicklung/quims.html> <01.07.2021>.
- Karpf, Annemarie (1990): Selbstorganisationsprozesse in der sprachlichen Ontogenese: Erst- und Fremdsprache(n). Tübingen: Gunter Narr.
- Karpf, Annemarie (1993): Chaos and order in morphology (neuron watching included). In: Tonelli, Livia/Dressler, Wolfgang (Hg.): *Natural morphology – perspectives for the nineties*. Tübingen: Gunter Narr, S. 7–20.
- Kaul, Thomas/Marx, Nicole (2020): Sprachliche Bildung neu zugewanderter gehörloser und schwerhöriger Schüler/innen. Projekt an der Universität zu Köln. Online unter: <https://ids12.phil-fak.uni-koeln.de/forschung/forschungsprojekte/sprachliche-bildung-neu-zugewanderter-gehoerloser-und-schwerhoeriger-schueler-innen> <01.07.2021>.
- Kegl, Judy/Senghas, Ann/Coppola, Marie (1999): Creation through contact: sign language emergence and sign language change in Nicaragua. In: DeGraff, Michel (Hg.): *Language creation and language change: creolization, diachrony, and development*. Cambridge: MIT Press (= Learning, development, and conceptual change), S. 179–237.
- Keller, Jörg (2019): Deskriptoren für Textkompetenz in Gebärdensprachen. In: *Tagungsband IDT 2017*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, S. 111–117.
- Keller, Jörg/Meili, Aline/Bürgin, Petrea Sophie/Ni, Dawei (2017a): Auf dem Weg zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) für Gebärdensprachen: Empirie-basierte Bestimmung von Deskriptoren für Textkompetenz am Beispiel der Deutschschweizer Gebärdensprache (DSGS). In: *Das ZEICHEN 31*, S. 86–97.
- Keller, Jörg/Meili, Aline/Bürgin, Petrea Sophie/Ni, Dawei (2017b): Weiterbildung für Gebärdensprach-Lehrpersonen. In: *Visuell-Plus: Zeitschrift des Schweizerischen Gehörlosenbundes SGB-FSS*, S. 27–28.
- Keller, Jörg/Meili, Aline/Bürgin, Petrea Sophie/Ni, Dawei (2018): Deskriptoren zur gebärdensprachlichen Textstrukturierung im GER für Gebärdensprachen. In: *Das ZEICHEN*, S. 242–251.
- Keller, Jörg/Meili, Aline/Bürgin, Petrea Sophie/Ni, Dawei (2020): Die Skalen und Beispieldeskriptoren des GeR: Gebärdensprachenkompetenz. In: Council of Europe (CoE) (Hg.): *Gemeinsamer europäischer*

- Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband. Stuttgart: Klett, S. 168–200.
- Kimmelman, Vadim (2015): Topics and topic prominence in two sign languages. In: *Journal of Pragmatics* 87, S. 156–170.
- Kimmelman, Vadim (2019): Information structure in sign languages: evidence from Russian sign languages and sign language of the Netherlands. Boston: De Gruyter (= Sign languages and deaf communities).
- Kimmelman, Vadim/Pfau, Roland (2014): *Information Structure in Sign Languages*. Oxford: Oxford University Press.
- Kimmelman, Vadim/Pfau, Roland (2016): Information structure in sign languages. In: Féry, Caroline/ Ishihara, Shinichiro (Hg.): *The Oxford handbook on information structure*. Oxford: Oxford University Press, S. 814–833.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: *Romanistisches Jahrbuch* 36, S. 15–43.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. Berlin, New York: De Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 10), S. 587–604.
- Köller, Wilhelm (1988): *Philosophie der Grammatik. Vom Sinn grammatischen Wissens*. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Krashen, Stephen D. (1986): *The input hypothesis: issues and implications*. New York: Longman.
- Krausmann, Beate (1997): *Schriftsprachkompetenz Gehörloser: eine Untersuchung anhand der Faxkommunikation. Wissenschaftliche Hausarbeit zur Ersten Wissenschaftlichen Staatsprüfung für das Amt des Lehrers an Sonderschulen*, Berlin.
- Krausneker, Verena/Becker, Claudia/Audeoud, Mireille/Tarcsiová, Darina (2017): Bimodal-bilinguale Bildung für Kinder mit Hörbehinderung in Europa. Teil II: Good-Practice-Beispiele. In: *Das ZEICHEN* 106, S. 262–277.
- Krebs, Julia/Malaia, Evie/Wilbur, Ronnie B./Roehm, Dietmar (2020): Interaction between topic marking and subject preference strategy in sign language processing. In: *Language, Cognition and Neuroscience* 35, S. 466–484.
- Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2019): *Analyzing Qualitative Data with MAXQDA: Text, Audio, and Video*. Cham: Springer International Publishing.
- Kutscher, Silvia (2007): Non-Verbale Prädikation in der Deutschen Gebärdensprache (DGS): Probleme der Abgrenzung von Attributionen und Prädikation in einer kopulalosen Sprache. In: Geist, Ljudmila/Rothstein, Björn (Hg.): *Kopulaverben und Kopulasätze*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag (= Linguistische Arbeiten), S. 91–113.
- Ladd, Paddy (2002): *Understanding deaf culture: in search of deafhood*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lederberg, Amy R./Schick, Brenda/Spencer, Patricia E. (2013): Language and literacy development of deaf and hard-of-hearing children: Successes and challenges. In: *Developmental Psychology* 49, S. 15–30.
- Leiss, Dominik et al. (2017): Schwer – schwierig – diffizil: Zum Einfluss sprachlicher Komplexität von Aufgaben auf fachliche Leistungen in der Sekundarstufe I. In: Leiss, Dominik/Hagena, Maike/Neumann, Astrid (Hg.): *Mathematik und Sprache. Empirischer Forschungsstand und unterrichtliche Herausforderungen*. Münster: Waxmann, S. 99–125.

- Liddell, Scott K. (1980): American sign language syntax. The Hague: Mouton (= Approaches to semiotics 52).
- Lillo-Martin, Diane (1986): Two kinds of null arguments in American Sign Language. In: *Natural Language and Linguistic Theory* 4, S. 415–444.
- Lillo-Martin, Diane/de Quadros, Ronice Müller (2008): Focus constructions in American Sign Language and *Lingua de Sinais Brasileira*. In: Quer, Josep (Hg.): *Signs of the time. Selected papers from TISLR 8*. Seedorf: Signum. S. 161–176.
- Liu, Hsiu Tan/Liu, Chun Jung/Andrews, Jean F. (2014a): Literacy and Deaf Students in Taiwan: Issues, Practices and Directions for Future Research: Part I. In: *Deafness & Education International* 16, S. 2–22.
- Liu, Hsiu Tan/Andrews, Jean F./Liu, Chun Jung (2014b): Literacy and Deaf Students in Taiwan: Issues, Practices and Directions for Future Research: Part II. In: *Deafness & Education International* 16, S. 23–36.
- Lytle, Richard R./Johnson, Kathryn E./Hui, Yang Jun (2005): Deaf Education in China. In: *American Annals of the Deaf* 150, S. 457–469.
- Maas, Utz (1992): *Grundzüge der deutschen Orthographie*. Tübingen: Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik 120).
- Maaß, Christiane (2020): *Easy Language – Plain Language – Easy Language Plus*. Berlin: Frank & Timme.
- MacLaughlin, Dawn (1997): *The structure of determiner phrases: Evidence from American Sign Language*. Boston: Boston University.
- Mayer, Mercer (1969): *Frog, where are you?* New York: Pied Piper.
- Mayer, Connie/Wells, Gordon (1996): Can the Linguistic Interdependence Theory Support A Bilingual-Bicultural Model of Literacy Education for Deaf Students? In: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 1, S. 93–107.
- McArthur, Tom/Lam-McArthur, Jacqueline/Fontaine, Lise (Hg.) (2018): *Translanguaging*. In: *Oxford Companion to the English Language*. Oxford: Oxford University Press. Online unter: <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199661282.001.0001/acref-9780199661282-e-1460?rsk=HxCbVd&result=1<01.07.2021>>.
- McDonough, Kim (2009): *Using priming methods in second language research*. New York: Routledge (= Second language acquisition research. Theoretical and methodological issues).
- McIntire, Marina (1982): Constituent order and location in American Sign Language. In: *Sign Language Studies* 37, S. 345–386
- Meier, Richard P. (2002): Why different, why the same? Explaining effects and non-effects of modality upon linguistic structure in sign and speech. In: Meier, Richard P./Cormier, Kearsy/Quinto-Pozos, David (Hg.): *Modality and structure in signed and spoken languages*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 1–25.
- Meili, Aline (2015): *Interrogativkonstruktionen in der Deutschschweizer Gebärdensprache. Eine qualitative Korpusanalyse*. Unveröff. Seminararbeit an der Universität Wien.
- Meili, Aline (2016): *Schriftliche Alltagskommunikation gehörloser Personen in der Deutschschweiz. Eine qualitative Korpusanalyse von WhatsApp-Nachrichten*. Hannover: Gottfried Wilhelm Leibniz Universität, Seminar für deutsche Literatur und Sprache (= Networx 75). Online unter: <http://www.repo.uni-hannover.de/handle/123456789/2996<01.07.2021>>.
- Meili, Aline (2017a): WhatsApp-Kommunikation gehörloser Personen in der Deutschschweiz – Eine qualitative Korpusanalyse (Teil I). In: *Das ZEICHEN* 105, S. 108–121.
- Meili, Aline (2017b): WhatsApp-Kommunikation gehörloser Personen in der Deutschschweiz – Elliptische Strukturen (Teil II). In: *Das ZEICHEN* 106, S. 278–298.

- Meili, Aline/Bürgin, Petrea Sophie (2019): Struktur und Referenz in gebärdeten Texten. In: Tagungsband IDT 2017. Berlin: Erich Schmidt Verlag, S. 118–124.
- Milković, Marina/Radošević, Tomislav/Hrastinski, Iva (2020): How to assess language when there is none: A case of a bimodal semi-bilingual deaf child. In: Sprachliche Diversität: Theorien, Methoden, Ressourcen. Hamburg: Universität Hamburg, S. 83.
- Moores, Donald F. (2010): The History of Language and Communication Issues in Deaf Education. In: Marschark, Marc/Spencer, Patricia Elizabeth (Hg.): The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education. Oxford: Oxford University Press, S. 17–30.
- Morales-Lopez, Esperanza/Reigosa-Varela, César/Bobillo-García, Nancy (2012): Word order and informative functions (topic and focus) in Spanish Signed Language utterances. In: Journal of Pragmatics 44, S. 474–489.
- Neef, Martin/Primus, Beatrice (2001): Stumme Zeugen der Autonomie – Eine Replik auf Ossner. In: Linguistische Berichte 187, S. 353–378.
- Neidle, Carol/Nash, Joan (2012): The noun phrase. In: Pfau, Roland/Steinbach, Markus/Woll, Bencie (Hg.): Sign language. An international handbook. Berlin: De Gruyter (= Handbooks of Linguistics and Communication Science 37), S. 265–292.
- Nussbaumer, Markus (1991): Was Texte sind und wie sie sein sollen: Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung von schriftlichen Schülertexten. Tübingen: Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik 119).
- Orfanidou, Eleni (2015): Research methods in sign language studies: a practical guide. Chichester: Wiley Blackwell (= Guides to research methods in language and linguistics 6).
- Petronio, Karen (1991): A focus position in ASL. In: Proceedings from SCIL 3, S. 211–225.
- Pfau, Roland (2001): Typologische und strukturelle Aspekte der Negation in Deutscher Gebärdensprache. In: Leuninger, Helen/Wempe, Karin (Hg.): Gebärdensprachlinguistik 2000 – Theorie und Anwendung. Seedorf, Hamburg: Signum, S. 13–32.
- Pfau, Roland (2016): Syntax: complex sentences. In: Baker, Anne et al. (Hg.): The linguistics of sign languages: an introduction. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, S. 149–172.
- Pfau, Roland/Bos, Heleen (2016): Syntax: simple sentences. In: Baker, Anne et al. (Hg.): The linguistics of sign languages: an introduction. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, S. 117–147.
- Pfau, Roland/Steinbach, Markus (2003): Optimal reciprocals in German Sign Language. In: Sign Language & Linguistics 6, S. 3–42.
- Pfau, Roland/Steinbach, Markus (2016): Phonologischer Wandel durch Sprachkontakt. In: Domahs, Ulrike/Primus, Beatrice (Hg.): Handbuch Laut, Gebärde, Buchstabe. Berlin: De Gruyter (= Handbücher Sprachwissen 2), S. 264–282.
- Philipp, Maik (2013): Lese- und Schreibunterricht. Tübingen Basel: Francke. (= UTB Schulpädagogik, Sprachwissenschaft 4022).
- Pienemann, Manfred (1998): Language processing and second language development: processability theory. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins (= Studies in bilingualism 15).
- Pienemann, Manfred (2005): An introduction to Processability Theory. In: Pienemann, Manfred (Hg.): Cross-linguistic aspects of processability theory. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins (= Studies in bilingualism 30), S. 1–60.
- Plaza-Pust, Carolina (2008): Why variation matters: On language contact in the development of L2 written German. In: Plaza-Pust, Carolina/Morales-Lopez, Esperanza (Hg.): Sign bilingualism: language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations. Amsterdam: John Benjamins (= Studies in bilingualism 38), S. 73–135.
- Plaza-Pust, Carolina (2011): Sprachliche Kontaktphänomene: Was sie über den bilingualen Erwerb der Gebärdensprache und der Schriftsprache verraten. In: Günther, Klaus-B/Hennies, Johannes

- (Hg.): Bilingualer Unterricht in Gebärd-, Schrift- und Lautsprache mit hörgeschädigten SchülerInnen in der Primarstufe: Zwischenbericht zum Berliner bilingualen Schulversuch. Seedorf, Hamburg: Signum (= Sozialisation, Entwicklung und Bildung Gehörloser 5), S. 93–117.
- Plaza-Pust, Carolina (2016): Bilingualism and Deafness: On Language Contact in the Bilingual Acquisition of Sign Language and Written Language. Berlin: de Gruyter (= Sign Languages and Deaf Communities 7).
- Quer, Josep/de Quadros, Ronice Müller (2015): Language policy and planning in Deaf communities. In: Schembri, Adam C./Lucas, Ceil (Hg.): Sociolinguistics and Deaf Communities. Cambridge: Cambridge University Press, S. 120–145.
- Quinto-Pozos, David/Adam, Robert (2015): Sign languages in contact. In: Schembri, Adam C./Lucas, Ceil (Hg.): Sociolinguistics and Deaf Communities. Cambridge: Cambridge University Press, S. 29–60.
- Rade, Antje (1999): Untersuchung zur Textproduktionsfähigkeit bei bilingual vs. lautsprachlich geförderten Schülern. Wissenschaftliche Arbeit an der Universität Hamburg.
- Raschle, Martina (2017): Jede Schule macht es anders. In: visuell Plus, S. 16.
- Reichen, Jürgen (1981): Lesen durch Schreiben. Zürich: Sabe Verlagsinstitut für Lehrmittel.
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2015): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 7., überarb. und erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Grundlagen der Lesedidaktik 7).
- Rosenstein, Ofra (2001): ISL as a topic prominent language. Haifa: University of Haifa.
- Sandler, Wendy/Lillo-Martin, Diane (2006): Sign Language and Linguistic Universals. New York: Cambridge University Press.
- Saussure, Ferdinand de (1916): Cours de linguistique générale. Deutsche Übersetzung: Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. 3. Auflage (2001). Berlin, New York: De Gruyter.
- Schäfke, Ilka (2005): Untersuchungen zum Erwerb der Textproduktionskompetenz bei hörgeschädigten Schülern. Seedorf, Hamburg: Signum (= Sozialisation, Entwicklung und Bildung Gehörloser 4).
- Schermer, Trude (2003): From variant to standard: An overview of the standardization process of the lexicon of Sign Language of the Netherlands (SLN) over two decades. In: Sign Language Studies 3, S. 469–486.
- Schermer, Trude/Pfau, Roland (2016): Language contact and change. In: Baker, Anne et al. (Hg.): The linguistics of sign languages: an introduction. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, S. 299–324.
- Schlobinski, Peter (2001): Zum Prinzip des Relativismus von Schriftsystemen – die chinesische Schrift und ihre Mythen. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft 20, S. 117–146.
- Schmellentin, Claudia (2020): Gestaltung von Verfasser-texten in Geschichtsschulbüchern. Desiderate, Möglichkeiten und Grenzen aus sprachdidaktischer Perspektive. In: Sandkühler, Thomas/Bernhardt, Markus (Hg.): Sprache(n) des Geschichtsunterrichts. Sprachliche Vielfalt und Historisches Lernen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (= Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 21), S. 319–334.
- Schmitt, Alfred (1980): Entstehung und Entwicklung von Schriften. Köln, Wien: Böhlau.
- Schnitzer, Caroline (2012): Linguistische Aspekte der Kommunikation in den neueren elektronischen Medien. SMS – E-Mail – Facebook. München: Grin.
- Schröder-Lenzen, Agi (2013): Schriftspracherwerb. 4., völlig überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Schweitzer, Florian (2014): Schreibkompetenz gehörloser SchülerInnen. Fehleranalytische Untersuchung einer bilingualen Integrationsklasse der achten Schulstufe. Wien: Universität Wien. Online unter: http://othes.univie.ac.at/32031/1/2014-03-11_0505321.pdf <01.07.2021>.
- Schweizerischer Gehörlosenbund, SGB-FSS (2004): Gebärdensprachkurs Deutschschweiz, Stufe 1. Zürich: GS-Media.
- Schweizerischer Gehörlosenbund, SGB-FSS (2005): Gebärdensprachkurs Deutschschweiz, Stufe 3: Linguistischer Kommentar. GS-Media.
- Selinker, Larry (1969): Language Transfer. In: *General Linguistics* 9, S. 67–92.
- Selinker, Larry (1972): Interlanguage. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10, S. 209–232.
- Senghas, Ann (1995): *Children's contribution to the birth of Nicaraguan Sign Language*. Cambridge, MA: MIT.
- Shimamura, Koji/Tieu, Lyn Shan (2013): When You Can and Can't See Double: Revisiting Focus Doubling in ASL. *University of Pennsylvania: Working Papers in Linguistics* 19(1), S. 189–196.
- Skutnabb-Kangas, Tove/Toukomaa, Pertti (1976): *Teaching Migrant Children's Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Socio-cultural Situation of the Migrant Family*. Tampere: University of Tampere, Department of Sociology and Social Psychology (= Tampereen yliopiston sosiologian ja sosiaalipsykologian laitoksen tutkimuksia 15).
- Sloetjes, Han/Wittenburg, Peter (2008): Annotation by category – ELAN and ISO DCR. In: *Proceedings of the 6th International Conference on Language Resources and Evaluation, Marrakesch*, S. 816–820.
- Spas am Lesen Verlag (2021): Über uns. In: Spas am Lesen Verlag: Lesen für alle. Online unter: https://einfachebuecher.de/epages/95de2368-3ee3-4c50-b83e-c53e52d597ae.sf/de_DE/?ObjectPath=/Shops/95de2368-3ee3-4c50-b83e-c53e52d597ae/Categories/Ueber_uns <01.07.2021>.
- Steinbach, Markus (2007): Gebärdensprache. In: Steinbach, Markus et al. (Hg.): *Schnittstellen der germanistischen Linguistik*. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler, S. 137–185.
- Stöckl, Hartmut (2016): Multimodalität – Semiotische und textlinguistische Grundlagen. In: Klug, Nina-Maria/Stöckl, Hartmut (Hg.): *Handbuch Sprache im multimodalen Kontext*. Berlin, Boston: De Gruyter (= Handbücher Sprachwissen 7).
- Stöckl, Hartmut/Schneider, Jan Georg (2011): Medientheorien und Multimodalität: Zur Einführung. In: *Medientheorien und Multimodalität: Ein TV-Werbespot – sieben methodische Beschreibungsansätze*. Köln: Herbert von Halem Verlag, S. 10–38.
- Stokoe, William C. (1960): *Sign language structure*. Silver Spring, MD: Linstok Press.
- Swan, Michael/Smith, Bernard (Hg.) (2014): *Learner English: a teacher's guide to interference and other problems*. 18. Auflage. Cambridge: Cambridge University Press (= Cambridge handbooks for language teachers).
- Sze, Felix (2015): Is Hong Kong Sign Language a topic-prominent language? In: *Linguistics* 53, S. 809–876.
- Taubstumm-Pfarramt des Kantons Zürich (1961): *Taubstummengemeinde*. Festschrift. St. Gallen: H. Tschudy & Co. AG.
- Thomé, Günther/Siekmann, Katja (2012): *Der orthographische Fehler: Grundzüge der orthographischen Fehlerforschung und aktuelle Entwicklung*. Oldenburg: Institut für sprachliche Bildung Verlag.
- Tissi, Katja (2021): Verben. In: *DSGS Handbuch*. Online unter: <https://dsgs-handbuch.ch/kapitel-7-aktionen-durch-verben-ausdruecken/> <01.08.2022>.

- Tracy, Rosemarie (2008): *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. 2., überarbeitete Auflage Tübingen: Narr Francke Attempto.
- van de Pol, Janneke/Volman, Monique/Beishuizen, Jos (2010): *Scaffolding in Teacher–Student Interaction: A Decade of Research*. In: *Educational Psychology Review* 22, S. 271–296.
- van den Bogaerde, Beppie/Buré, Marjolein/Fortgens, Connie (2016): *Bilingualism and deaf education*. In: Baker, Anne et al. (Hg.): *The linguistics of sign languages: an introduction*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, S. 325–336.
- van Steensel, Roel/Oostdam, Ron/van Gelderen, Amos (2019): *Affirming and undermining motivations for reading and associations with reading comprehension, age and gender*. In: *Journal of Research in Reading* 42(2), S. 1–17.
- Vygotski, Lev Semenovitch (1978): *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Wagener, Iris (2018): *Schriftsprache als Zweitsprache. Diagnostik und Förderung der grammatischen Entwicklung in der Schriftsprache bei gehörlosen Schülern mit Deutscher Gebärdensprache als Erstsprache*. Dissertation im Fach Rehabilitationswissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin, Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät.
- Wang, Qiuying/Andrews, Jean F. (2017): *Literacy instruction in primary level deaf education in China*. In: *Deafness & Education International* 19, S. 63–74.
- Wenk, Anne Kathrin/Marx, Nicole, Rülßmann, Iris/Steinhoff, Torsten (2016): *Förderung bilingualer Schreibfähigkeiten am Beispiel Deutsch – Türkisch*. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 27, S. 151–179.
- Widmer, Simon (2014): *Knall in der Gehörlosenschule. Weil Lehrer unterrichten, die die Gebärdensprache nicht beherrschen, gehen Eltern auf die Barrikaden*. In: *Sonntagszeitung*, 28.12.2014, S. 8.
- Wilbur, Ronnie B. (1994): *Foregrounding structures in American Sign Language*. In: *Journal of Pragmatics* 22, S. 647–672.
- Wilbur, Ronnie B. (1996): *Evidence for the function and structure of wh-clefts in American Sign Language*. In: *International review of sign linguistics* 1, S. 209–255.
- Wilbur, Ronnie B. (2012): *Information structure*. In: Pfau, Roland/Steinbach, Markus/Woll, Bencie (Hg.): *Sign language. An international handbook*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton (= *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft* 37), S. 462–489.
- Yang, Jun Hui (2008): *Sign language and oral/written language in deaf education in China*. In: Plaza-Pust, Carolina/Morales-Lopez, Esperanza (Hg.): *Sign bilingualism: language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations*. Amsterdam: John Benjamins (= *Studies in bilingualism* 38), S. 297–331.
- Yang, Jun Hui (2015): *Chinese Sign Language*. In: Jepsen, Julie Bakken/De Clerck, Goedele/Lutalo-Kiingi, Sam/McGregor William B. (Hg.): *Sign languages of the world: a comparative handbook*. Berlin, München, Boston: De Gruyter Mouton (= *De Gruyter Handbook*), S. 177–194.
- Yu, Lianjia (Hg.) (2009): *Basic Signs of Chinese Sign Language*. Beijing: China Standard Press.
- Zhao, Ying/Wu, Xinchun (2021): *Impact of visual processing skills on reading ability in Chinese deaf children*. In: *Research in Developmental Disabilities* 113, 103953.
- Zifonun, Gisela et al. (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin; New York: De Gruyter (= *Schriften des Instituts für Deutsche Sprache* 7).
- Zimmer, June/Patschke, Cynthia (1990): *A class of determiners in ASL*. In: Lucas, Ceil (Hg.): *Sign language research: theoretical issues*. Washington, DC: Gallaudet University Press. S. 202–210.

Gesetzgebungen

Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen vom 13. Dezember 2002: Behindertengleichstellungsgesetz BehiG (SR 151.3). Online unter: <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2003/667/de> <01.07.2021>.

Verfassung des Kantons Zürich vom 27. Februar 2006 (SR 131.211). Online unter: [http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/0/ABF964058B1A5907C12577E10039C7EB/\\$file/101_27.2.05_71.pdf](http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/0/ABF964058B1A5907C12577E10039C7EB/$file/101_27.2.05_71.pdf) <01.07.2021>.

9.1.3 Auftrag Kohorte III

Auftrag 1: Schreibauftrag



**Universität
Zürich**^{UZH}

Dissertationsprojekt
Aline Meili
Deutsches Seminar, UZH

Freie Schreibübung: DIMA Sprachschule

1. Text schreiben

Schreibe einen Text auf Deutsch und beantworte dabei die folgenden Fragen:

- *Wie sieht ein typischer Arbeitstag für Dich aus? (Anfang – Ende)*
- *Was gefällt Dir gut an Deinem Beruf? Warum?*
- *Was gefällt Dir nicht? Warum?*
- *Was sind Deine beruflichen Ziele für die Zukunft?*

2. Formales

- a) Schreibe den Text von Hand.
- b) 1.5 bis maximal 2 Seiten.

Name: _____

Titel: _____

Auftrag 2: Gebärdentext



**Universität
Zürich**
UZH

Dissertationsprojekt
Aline Meili
Deutsches Seminar, UZH

Gebärdentext: DIMA Sprachschule

1. **Angaben zur Person unter:** <https://www.umfrageonline.ch/s/metadaten>
Bitte fülle diesen Fragebogen aus. Die Angaben sind wichtig für eine korrekte Auswertung der Daten.
2. **Nimm einen Video-Text auf DSGS auf.** Beantworte dabei die folgenden Fragen:
 - *Wie sieht ein typischer Arbeitstag für Dich aus? (Anfang – Ende)*
 - *Was gefällt Dir gut an Deinem Beruf? Warum?*
 - *Was gefällt Dir nicht? Warum?*
 - *Was sind Deine beruflichen Ziele für die Zukunft?*
3. **Formales**
Format: .mp4 oder .mov
Länge: 2 bis max. 4 Minuten

Vielen herzlichen Dank!!

9.2 Metadaten-Erhebung

Metadaten Dissertationsprojekt

Umfrage zum Dissertationsprojekt "Von der Gebärdensprache zur Schrift"

Herzlichen Dank, dass Du bereit bist, das Dissertationsprojekt "Von der Gebärdensprache zur Schrift" zu unterstützen!

Im Folgenden werden Angaben zu Deiner Person erhoben. Bitte nimm Dir einige Minuten Zeit. Die Daten sind wichtig, um eine aussagekräftige Analyse durchführen zu können.

Vielen Dank für Deine Unterstützung!

Kontaktdaten

Name, Vorname *

Diese Angaben werden für die Auswertung anonymisiert.

E-Mail *

Diese Angaben werden für die Analyse anonymisiert.

Weitere Informationen über mich

Geschlecht *

Geburtsjahr

Nationalität(en)

Geboren in ...

Aufgewachsen in ...

Aktueller Wohnort

In der Deutschschweiz wohnhaft seit ... (Jahr)

Audiologischer Hörstatus: Ich bin ... *

- gehörlos
- stark schwerhörig (kann nicht ohne Hilfsmittel telefonieren)
- leicht schwerhörig (kann ohne Hilfsmittel telefonieren)
- anderes:

Audiologischer Hörstatus seit ... *

- Geburt
- Alter

Kultureller Hörstatus: Ich fühle mich ... *

- gehörlos
- schwerhörig
- anderes:

Meine Sprachen**Die Sprache, die ich zuerst gelernt habe ... ***

- DSGS
- Deutsch
- andere Sprache(n)

Die Sprache, die ich am liebsten verwende ... *

- DSGS
- Deutsch (gesprochen oder geschrieben)
- andere Sprache(n)

Ich habe DSGS gelernt ...

- von Geburt an
- im Alter von

Die DSGS ...

	sehr gut	gut	ein bisschen	nur wenig
Verstehe ich bei anderen (wenn sie sauber gebärdet ist)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kann ich selber produzieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ich kenne eine zweite Gebärdensprache neben DSGS

- Nein
- Ja. Sprache(n)

Meine Deutschkompetenz *

	sehr gut	gut	genügend	schlecht	sehr schlecht	Keine Antwort
Ablesen/Lippenlesen (wenn deutlich artikuliert)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lesen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schreiben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sprechen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kommentare

Meine Schule und Ausbildung

Mein Abschluss / meine Abschlüsse

Bitte wähle einen oder mehrere Punkte aus der Liste aus.

- Ich bin noch in Ausbildung
- Berufslehre
- Berufsmaturität
- Gymnasiale Maturität
- Höhere Berufsbildung (eidg. Fachausweis, eidg. Diplom, Diplom höhere Fachschule)
- Fachhochschule
- Universität
- andere

Ich habe Gebärdensprachunterricht erhalten

- ja
- nein

» [Umleitung auf Schlussseite von Umfrage Online](#)

9.3 Datenschutzerklärung



**Universität
Zürich** ^{UZH}

Zürich, 20.11.2017

Zusicherung des Datenschutzes

Die Unterzeichnende versichert, dass alle Daten, die im Rahmen des am Deutschen Seminar der Universität Zürich (UZH) durchgeführten Dissertationsprojekts erhoben werden, ausschließlich für die in der Einverständniserklärung beschriebenen Verwendungszwecke genutzt werden.

Sämtliche persönlichen Daten werden geheim gehalten und alle Auswertungen anonymisiert, sodass keine Rückschlüsse auf individuelle Personendaten mehr möglich sind.

Die Verwendung der Daten folgt dem kantonalen Gesetz über die Information und den Datenschutz (IDG).

Aline Meili

9.4 Einverständniserklärung



**Universität
Zürich**^{UZH}

Zürich, 20.11.2017

Einverständniserklärung zur Nutzung der Daten im Rahmen des Dissertationsprojekts „Von der Gebärdensprache zur Schrift“

Ich bin damit einverstanden, dass man im Rahmen des Projekts

- meine Texte auszugsweise und anonymisiert in wissenschaftlichen Publikationen verwendet;
- personenbezogene Daten erhebt (Fragebogen) und diese Informationen (mit Ausnahme des Abschnitts „Kontaktdaten“) zu wissenschaftlichen Zwecken verwendet.

Ich wurde darauf hingewiesen, dass die Verwendung meiner Daten dem kantonalen Gesetz über die Information und den Datenschutz (IDG) entspricht. Das bedeutet, dass die erhobenen Personendaten geheim gehalten und kodiert werden, sodass aus den schriftlich dokumentierten Auswertungen keine Rückschlüsse auf einzelne Personen möglich sind.

Alle Fragen, die ich im Zusammenhang mit dieser Einverständniserklärung hatte, sind zu meiner Zufriedenheit beantwortet worden.

Zusatz für Videoaufnahmen:

Ich bin damit einverstanden, dass man im Rahmen des Projekts

- meine Videotexte transkribiert und
- diese Transkripte anonymisiert in wissenschaftlichen Publikationen verwendet.

Ort, Datum _____

Name: _____

Unterschrift: _____

9.5 Transkriptionskonventionen

Annotation	Bedeutung
GLOSSE <i>Beispiel</i>	Der Inhalt einer lexikalischen Gebärde wird in Grossbuchstaben annotiert. <i>HAUS = das Haus</i>
GLOSSE2 <i>Beispiel</i>	Werden regionale Varianten verwendet, werden diese wie folgt unterschieden: Variante 1 wird als GLOSSE1 transkribiert, Variante 2 wird als GLOSSE2 transkribiert. <i>SEE1 für die Zürcher Variante und SEE2 für die Luzerner Variante.</i>
GLOSSE+ <i>Beispiel</i>	Reduplikation einer Gebärde, bspw. um den Plural oder um eine iterative Bedeutung auszudrücken. <i>HAUS+ = die Häuser</i>
GLOSSE-GLOSSE <i>Beispiel</i>	Zusammengesetzte Gebärden werden durch einen Bindestrich miteinander verbunden. <i>GEBÄRDEN-SPRACHE</i>
PALM-UP	Wenn eine oder beide Handfläche(n) nach oben zeigen, wird dies als PALM-UP annotiert.
G-L-O-S-S-E <i>Beispiel</i>	Wird ein Wort buchstabiert, werden die einzelnen Buchstaben durch Bindestriche voneinander abgetrennt. <i>T-H-A-L-W-I-L</i>
XXX	Unverständliche / nicht eindeutig artikulierte Gebärden werden mit XXX annotiert.
cl_GLOSSE <i>Beispiel</i>	Wenn Klassifikatoren eingesetzt werden, wird dies in Kleinbuchstaben (cl_) vor der Glosse notiert. Es wird nicht weiter nach Kategorie d. Klassifikatoren (z. B. SASS) unterschieden, da dies in Bezug auf die Fragestellung als nicht relevant erachtet wird. <i>cl_GEHEN im Unterschied zu GEHEN</i>
referenz1_GLOSSE_referenz2 <i>Beispiel</i>	Bei räumlich flektierenden Verben (Übereinstimmungsverben) werden die Referenzen in Kleinbuchstaben vor und nach dem Verb notiert. <i>ich_GEBEN_paul</i>
IX-referenz <i>Beispiel</i>	Indexikalische Verweise werden mit IX glossiert. Zusätzlich wird in Kleinbuchstaben die Referenz angegeben, sofern sich diese aus dem Kontext erschliessen lässt. <i>IX-ich oder IX-schule</i>

9.6 Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1** Problematische Erweiterung des Modells von Koch/Oesterreicher (1985, 1994) — 21
- Abbildung 2** Terminologie für Lautsprachen und Gebärdensprachen im Vergleich — 26
- Abbildung 3** Natürliche Sprachen und ihre Formen — 29
- Abbildung 4** Illustration aus der Studie von Wang & Andrews (2017, S. 67) zur Verwendung von Pinyin (alphabetisch, yā) und dem logographischen chinesischen Schriftzeichen 鴨 für ‚Ente‘ — 73
- Abbildung 5** Das chinesische Fingeralphabet (Yu 2009, S. 5 zit. aus Yang 2015, S. 184) — 74
- Abbildung 6** Item zur Erfassung des audiologischen Hörstatus — 92
- Abbildung 7** Item zur Erfassung des kulturellen Hörstatus — 93
- Abbildung 8** Item zur Ermittlung der Erstsprache — 93
- Abbildung 10** Item zur Selbsteinschätzung der GS-Kompetenz — 94
- Abbildung 9** Item zur Ermittlung der sprachlichen Präferenzen — 94
- Abbildung 11** Item zur Selbsteinschätzung der lautsprachlichen Kompetenzen — 95
- Abbildung 12** DSGS-Gebärde WENIG/BISSCHEN © SGB-FSS — 95
- Abbildung 13** Freier Schreibauftrag (Kohorte III) — 97
- Abbildung 14** Anleitung Gebärdentext (Kohorte III) — 97
- Abbildung 15** Freier Schreib- und Gebärdenauftrag (Kohorte I) — 98
- Abbildung 16** Transkriptions-Spuren in ELAN (Beispiel von Y. O., Kohorte I) — 103
- Abbildung 17** Der Gebärdensraum (aus Boyes Braem 1995, S. 23, gezeichnet von Katja Tissi) — 108
- Abbildung 18** Darstellung des Gebärdensraums — 108
- Abbildung 19** Stellungsfeldermodell zur Abbildung der Grundstruktur des deutschen Satzes (nach Heuer/Flückiger/Gallmann 2013; Dürscheid 2012a) — 110
- Abbildung 20** Illustration des Übereinstimmungsverbs BESUCHEN (DSGS). Von links nach rechts: Grundform; 1-BESUCHEN-2 (‚Ich besuche dich‘); 2-BESUCHEN-1 (‚Du besuchst mich‘) — 124
- Abbildung 21** Von links nach rechts: Klassifikator für eine Person, Klassifikator für eine stehende Person (V-Handform) und Klassifikator für eine gehende Person — 128
- Abbildung 22** DSGS-Glossierung für den deutschen Satz: ‚Es gibt viele Bücher auf dem Büchergestell‘ (aus: Boyes Braem 1995, S. 80, gezeichnet von Katja Tissi, Schweizer Gehörlosenbund (SGB-FSS)) — 139
- Abbildung 23** Kongruenzmarker PAM/AUF (aus: Hanke, Allgemeines Gebärdenslexikon) — 140
- Abbildung 24** Markierung der prosodischen Pause (s. blaue Klammer) bei R. B. (Kohorte I) — 150
- Abbildung 25** Markierung der prosodischen Pause (s. blaue Klammer) bei C. B. (Kohorte I) — 150
- Abbildung 26** Handschriftliches Token zu Beispiel (75) — 157
- Abbildung 27** Handschriftliches Token zu Beispiel (76) — 157
- Abbildung 28** DSGS Gebärde DURCH (© SGB-FSS) — 167
- Abbildung 29** DSGS-Gebärde für das Minimalpaar BRUDER/SCHWESTER (© SGB-FSS) — 169
- Abbildung 30** DSGS-Gebärde NÄCHSTE (© SGB-FSS) — 171

9.7 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Zusammensetzung der Kohorte I (SEK 3) —	80
Tabelle 2	Zusammensetzung der Kohorte II (BSFH) —	82
Tabelle 3	Zusammensetzung der Kohorte III (DIMA) —	85
Tabelle 4	Übersicht über die Datensätze der Kohorten I bis III —	104
Tabelle 5	Übersichtstabelle über die Variation in der Verbstellung der Kohorte I —	113
Tabelle 6	Übersichtstabelle über die Variation in der Verbstellung der Kohorte II —	118
Tabelle 7	Übersichtstabelle über die Variation in der Verbstellung der Kohorte III —	120
Tabelle 8	Übersichtstabelle über die Variation in der Verbstellung über die Kohorten I bis III —	121
Tabelle 9	Darstellung der Verbstellung nach Häufigkeit und Kohorte —	121
Tabelle 10	Übersicht über die elliptischen Formen in den Texten der Kohorten I bis III —	127
Tabelle 11	Übersicht über die Es-Ellipsen —	133
Tabelle 12	Artikelellipsen in den Texten der Kohorten I bis III —	136
Tabelle 13	Topiks und ihre non-manuellen Markierungen in ASL nach Aarons (1994, 1996) und Krebs et al. (2020) —	147
Tabelle 14	Übersicht über die visuellen Topik-Abgrenzungen in der Schriftlichkeit —	153
Tabelle 15	Darstellung der verwendeten Konnektive nach Häufigkeit —	165

Register

- Alphabetschrift 50, 67, 68, 71–75, 149
Autonomiehypothese 29, 38–40
- Cleft 154
CODA 8, 45, 49, 82, 84, 85, 138
Code-Blending 14, 15, 46, 47, 49
Code-Mixing 14, 15, 47
Code-Switching 14, 47, 54
- Deafness 6
Deafhood 6
Dependenzhypothese 29, 38, 39
- Einfache Sprache 184
- Fehleranalyse 99–101, 105, 177
Frage-Antwort-Struktur 151, 153, 154, 156–158, 160, 166, 180
- Gebärdenraum 107–109, 124, 128, 139, 164, 168, 170, 171, 173, 182
Gebärdensprachkompetenz 55, 65, 66, 81, 85, 95
GER, Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen 8–10, 18, 163, 190
- Homesign 44
- Interdependenzhypothese 37, 39–41, 55
Interpunktion 114, 152, 160, 173, 180
- Klassifikator 127–129, 138, 179
Korrelat 132–134
- LBG, lautsprachbegleitendes Gebärden 20, 21, 27, 47, 53, 70, 93, 166, 193
Leichte Sprache 184
Lernersprache 56, 101, 141, 142, 144, 178, 179, 184, 188
Lesekompetenz 60, 63, 64, 184
Literalität 31, 33, 41, 75, 183
Locus, Loci 107, 108, 109, 124, 139
- Mailänder-Kongress 37
Multimodalität 21–25
- Oralismus 5, 34, 35
- PAM 140, 141
Pinyin 72, 73, 75
Pro-Drop 123–126, 130, 178
Processability Theory 106, 192
Pseudospaltsatz 153–156, 158, 160, 173, 174, 180, 181
- Rhetorische Frage 153, 174, 176, 191
- Schreibkompetenz 34, 39, 58, 62, 71
Skopus 145, 150, 151, 158, 168, 176
Stellungsfeldermodell 110, 111, 115, 116
Subkultur 17, 19, 30, 32
- Textkompetenz 9, 18, 102, 160, 173, 188–191
Topik-Drop 123, 125, 127, 178
Topik-Kommentar-Struktur 144, 148, 150, 152, 156, 191
Topikalisierung 147, 148
Translanguaging 44, 51, 53, 54
- Übergeneralisierung 134, 138, 140, 141, 177, 179, 193, 194
Übereinstimmungsverben 109, 123, 124, 222
- Vermeidungsstrategie 134, 135, 178
- Zürcher Textanalyseraster 57

