

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, HfH Zürich
Department Schulische Heilpädagogik
Schwerpunkt Pädagogik für Schwerhörige und Gehörlose

3.Studienjahr TZ 2004/2007

Diplomarbeit

**Wie entwickelt Tom, ein Schüler der
bilingual geführten Klasse in Riehen seine
Kompetenz in der Gebärdensprache im
Zeitraum zwischen Mai 2005 und
September 2006?**

Eingereicht von: Siv Fosshaug
Beratung: Tobias Haug
Mentor: Penny Boyes Braem
Eingereicht: 27. April 2007

Abstract

In dieser longitudinalen Studie wurden zwei Videoaufnahmen eines Schülers (Alter 8;5 und 9;2) der bilingual geführten Klasse in Rieken vom Mai 2005 und September 2006 analysiert. Ich habe beobachtet, wie sich seine Kompetenz in der Gebärdensprache in diesem Zeitraum entwickelt hat. Für die systematische Beobachtung und Beurteilung der gebärdensprachlich-kommunikativen Situation des Schülers habe ich eine nonverbale Bildergeschichte von Mayer (1969) gewählt: „Frosch, wo bist du?“. Ich habe seine Entwicklung in der Gebärdensprachkompetenz in Bezug auf polymorphemische Verben mit klassifizierenden Handformen in beiden Episoden analysiert. Anschliessend wurde seine Entwicklung in der Gebärdensprachkompetenz mit einer erwachsenen, gehörlosen Person verglichen. Dabei habe ich viel gelernt. Ich konnte feststellen, dass das Kind in seiner Gebärdensprachkompetenz während der 15 Monate schöne Fortschritte machte. Es konnte sich in Bezug auf die klassifizierenden Handformen verbessern und machte die grössten Fortschritte im Gebrauch der narrativen Strukturen. Verglichen mit einer erwachsenen, gehörlosen Person muss der Junge besonders die Referenzen in Zusammenhang mit klassifizierenden Handformen und narrativen Strukturen noch verbessern. Insbesondere die Trennung zwischen der Rolle und den klassifizierenden Handformen ist wichtig zu lernen. Allgemein kann er sich noch in den klassifizierenden Handformen und den narrativen Strukturen und speziell dem Stil weiterentwickeln.

Inhaltsverzeichnis

1	VORWORT	4
2	PROBLEMDEFINITION UND FORSCHUNGSAUFRAG	4
2.1	EINLEITUNG.....	4
2.2	AUSGANGSLAGE.....	5
2.2.1	<i>Zweisprachiger Unterricht in Rieken</i>	<i>5</i>
2.2.2	<i>Überlegung zur Fragestellung</i>	<i>6</i>
2.2.3	<i>Fragestellung</i>	<i>7</i>
3	VORÜBERLEGUNG UNTER EINBEZUG THEORETISCHER GRUNDLAGEN	9
3.1	SPRACHERWERB IN DER LAUTSPRACHE UND IN DER GEBÄRDENSPRACHE.....	9
3.1.1	<i>Wie Kinder die Lautsprache lernen - Sprachbaum.....</i>	<i>9</i>
3.1.2	<i>Der Sprachbaum, übertragen auf den Gebärdenspracherwerb beim gehörlosen Kind. 11</i>	<i>11</i>
3.1.3	<i>Zeitlicher Ablauf der Gebärdensprachentwicklung und Erwerb der Gebärdensprache . 13</i>	<i>13</i>
3.1.4	<i>Kriterien für eine altersgemässe sprachliche Entwicklung</i>	<i>14</i>
3.2	POLYMORPHEMISCHE VERBEN UND KLASSIFIZIERENDE HANDFORMEN IN GEBÄRDENSPRACHEN 15	15
3.2.1	<i>Zum Begriff Klassifikator in der Laut- und Gebärdensprache</i>	<i>16</i>
3.2.2	<i>Supallas Klassifikatorsystem (1978, 1986).....</i>	<i>17</i>
3.2.3	<i>Weitere Klassifikatorsysteme für die Gebärdensprachen.....</i>	<i>17</i>
3.2.4	<i>Engberg-Pedersens Ansatz für Klassifikatoren (1993) und Diskussion.....</i>	<i>18</i>
3.2.5	<i>Polymorphemische Verben mit klassifizierenden Handformen von Boyes Braem</i>	<i>18</i>
3.2.6	<i>Der Erwerb der Klassifikation in der Gebärdensprache</i>	<i>21</i>
3.3	NARRATIV	22
3.3.1	<i>Narrative Strukturen.....</i>	<i>22</i>
3.3.2	<i>Erwerb der narrativen Strukturen in der Lautsprache.....</i>	<i>23</i>
3.3.3	<i>Erwerb der narrativen Strukturen in der Gebärdensprache</i>	<i>23</i>
3.4	REFERENZ IN KLASSIFIZIERENDEN HANDFORMEN UND NARRATIVEN STRUKTUREN.....	24
3.4.1	<i>Der Erwerb der Referenz in klassifizierenden Handformen und narrativen Strukturen . 26</i>	<i>26</i>
4	METHODE	28
4.1	QUALITATIVE METHODE UND LONGITUDINALSTUDIE.....	28
4.2	TRANSKRIPTION DER GEBÄRDENSPRACHE	28
4.2.1	<i>Gebärdenschrift</i>	<i>30</i>
4.2.2	<i>Glossen, Transkriptionsschema und deutsche Übersetzung</i>	<i>30</i>
4.3	INFORMANT UND EINSAMMELN VON DATEN	32
4.3.1	<i>Sprachlicher und sozialer Hintergrund des Informanten</i>	<i>32</i>
4.3.2	<i>Präsentation der narrativen Erzählung und die Durchführung der Videoaufnahme.....</i>	<i>32</i>
4.3.3	<i>Die Rolle der Forscherin und kritische Überlegungen zu mir als Forscherin</i>	<i>33</i>
4.4	TRANSKRIPTION UND CODING	34
5	ANALYSE UND AUSWERTUNG.....	35
5.1	KOMPONENTEN DER ANALYSE.....	35
5.2	ERGEBNISSE UND DISKUSSION DER ANALYSEARBEIT.....	35
5.2.1	<i>Polymorphemische Verben mit klassifizierenden Handformen</i>	<i>35</i>
5.2.2	<i>Narrative Strukturen.....</i>	<i>44</i>
5.2.3	<i>Toms klassifizierende Handformen verglichen mit anderen gehörlosen Kindern</i>	<i>48</i>
5.2.4	<i>Toms narrative Strukturen verglichen mit anderen gehörlosen Kindern</i>	<i>49</i>
5.2.5	<i>Ergebnisse und Diskussion einer erwachsenen, gehörlosen Person</i>	<i>49</i>
5.2.1	<i>In welchen Bereichen kann sich Tom noch weiterentwickeln</i>	<i>54</i>
6	ZUSAMMENFASSUNG	55
	LITERATURLISTE	56

1 Vorwort

Die folgenden Kapitel habe ich so gegliedert, dass zunächst eine Problemdefinition und der Forschungsauftrag (Kapitel 1) dargestellt werden. Anschliessend wird die Vorüberlegung unter Einbezug theoretischer Grundlagen, welche für meine Fragestellung aktuell ist, in Kapitel 2 beschrieben. In Kapitel 3 wird die Methode beschrieben, welche für meine Forschungsarbeit relevant ist. Die Analyse der Videoaufnahmen und die Auswertung in Zusammenhang mit meiner Fragestellung werden im Kapitel 4 dokumentiert und anschliessend wird im Kapitel 5 eine Zusammenfassung der Forschungsarbeit gegeben.

Zu vielen Informationen bin ich über Forschungsarbeiten im Workshop zum Gebärdenspracherwerb der Kinder in Zürich (September 2006) und auch über einen Workshop in London (März 2007) zum Buch „Frosch, wo bist du?“ und das ‚Tagging-System‘ Elan gekommen. Ich konnte davon sehr für meine Diplomarbeit und die Analyse der Gebärdensprachkompetenz gehörloser Kinder profitieren. Mit Penny Boyes Braem habe ich viele wertvolle Diskussionen geführt. Dabei habe ich viel gelernt. Die Gespräche haben mich für meine Arbeit motiviert und sehr unterstützt. Ein herzlicher Dank geht auch an die zwei Gebärdensprach-Dolmetscherinnen, die mir mit der Übersetzung der Gebärdensprache ins Deutsche geholfen haben und an meine Schreibtutorin, die mich während meiner ganzen Arbeit mit der Deutschkorrektur viel untergestützt hat.

2 Problemdefinition und Forschungsauftrag

2.1 Einleitung

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

Meiner Meinung nach ist es wichtig, dass gehörlose Kinder eine gute Grundlage in beiden Sprachen (Laut- und Gebärdensprache) erwerben. Ich denke, dass die Gebärdensprache den gehörlosen und schwerhörigen Kindern, sowohl in der gesprochenen als auch in der geschriebenen Form, einen

erleichterten Erwerb der Lautsprache ermöglicht. Grosjean (1992) ist der Meinung, dass eine gut verankerte Erstsprache, egal ob Lautsprache oder Gebärdensprache, den Erwerb einer anderen Sprache wesentlich fördert. Die Gebärdensprache garantiere schliesslich dem gehörlosen bzw. schwerhörigen Kind zumindest eine gute Sprachbasis. Durch das Erleben unbekannter und faszinierender Welten in den Geschichten erhält das Kind die Möglichkeit, seine eigenen Erfahrungen zu erweitern. Das Vorlesen oder Erzählen von Geschichten bietet dem Kind eine erste Begegnung mit Literatur und Schriftsprache, bevor es selber lesen kann. Da in hörenden Familien dem gehörlosen Kind dieser Zugang zur Literatur häufig nur beschränkt ermöglicht wird, muss es diesen Bedarf in der Schule nachholen. Durch die Erzählungen in der Gebärdensprache bekommen die gehörlosen Kinder eine Förderung für das Extrahieren von Inhalten in schriftlichen Erzählungen. Dadurch kann das Kind auch indirekt neue Erzählstrukturen erwerben und diese in seine Gebärdensprach-Erzählungen integrieren. Dies kann sich wiederum positiv auf das Produzieren schriftlicher Erzähltexte auswirken. Deshalb meine ich, dass es wichtig ist, die Erzählkompetenz der Schüler/innen in der Gebärdensprache zu fördern. Ich habe alle Schüler/innen der bilingualen Klasse regelmässig gefilmt, wenn sie verschiedene Erzählungen in der Gebärdensprache erzählt haben. Dadurch konnte ich ihre individuellen Fortschritte in der Gebärdensprach- und Erzählkompetenz beobachten. Dies wird mir bei der individuellen Förderplanung helfen. Mit meiner Diplomarbeit habe ich die Möglichkeit, Erzählungen in Bezug auf eine bestimmte Grammatikstruktur zu analysieren, um die Fortschritte eines Schülers zu beobachten. Die wichtigsten Begriffe in meiner Arbeit sind im Anhang (Anhang 1: Definitionen) aufgeführt.

2.2 Ausgangslage

2.2.1 Zweisprachiger Unterricht in Riehen

Die bilinguale Klasse der Sprachheilschule Riehen ist eine mehrstufige Primarklasse, welche von zwei gleichberechtigten Lehrkräften unterrichtet wird. Die Schüler/innen sollen lernen, mit beiden Sprachen und Kulturen umzugehen. Der Unterricht orientiert sich an den Lernzielen des Kantons Baselstadt. Leider existiert in der ganzen Schweiz kein Lehrplan für das Fach „DSGS“. Da es also auch im Lehrplan für Baselstadt keine Lernziele für das Fach „DSGS“ gibt, habe ich während meines zweiten Studienjahres an der HfH einen Lehrplan für das Fach „DSGS“ entwickelt. Ich benutze diesen Lehrplan, um die Ziele für meinen Unterricht im Fach „DSGS“ festzulegen und um die Gebärdensprachkompetenz der Kinder zu beurteilen.

Im Unterricht benutze ich die Deutschschweizerische Gebärdensprache (DSGS) als Kommunikationssprache. Hintermair (2004) meint, dass es wichtig ist, die Signale, die das Kind sendet, aufzunehmen und zu beantworten. Es ist vorteilhaft für die Beziehung zwischen Schüler/in und Lehrperson, wenn diese auch gehörlos ist und die Sprache (Gebärdensprache) des Kindes benutzt, die es am besten beherrscht. Die Fächer, die ich unterrichte sind: Schriftsprache (Deutsch), Gebärdensprache (DSGS), Rechnen, Sachwissen und Turnen. Ich kann den Schüler/innen die

Schriftsprache, neue Wörter, Grammatikregeln und den Inhalt eines Textes über die Gebärdensprache besser erklären. Die Gemeinsamkeiten und die Beziehung zwischen gehörlosem Kind und gehörlosem Erwachsenen sind für die Identitätsentwicklung eines Menschen mit einer Hörschädigung von Vorteil. Hintermair (2004) erwähnt ebenfalls, dass es für Kinder mit einer Hörschädigung wichtig ist, Kontakt zu anderen Kindern mit einer Hörschädigung sowie gehörlosen Erwachsenen zu haben.

2.2.2 Überlegung zur Fragestellung

In meiner Tätigkeit als gehörlose Lehrerin ist eines meiner obersten Ziele, dem Menschenrecht „Bildung für alle“ gerecht zu werden. Ich versuche, die Schüler/innen in der bilingualen Klasse möglichst nach den Inhalten des kantonalen Lehrplans, individuell und ressourcenorientiert zu fördern. Um eine gute Bildung zu erhalten, müssen die Kinder mindestens eine Sprache beherrschen. Über die Sprache kann man Wissen schneller erlangen. Für hörgeschädigte Kinder mit einem mehr oder weniger stark ausgeprägten Hörverlust ist das Erwerben der Gebärdensprache¹ ein natürlicher Prozess; vorausgesetzt, diese Sprache wird in ihrem Umfeld benutzt. Womit hat es aber zu tun, dass die Gebärdensprachkompetenz gehörloser Kinder dennoch unterschiedlich entwickelt ist und dass sie die Gebärdensprache unterschiedlich erwerben?

Alle Kinder (ob sie gehörlos oder hörend sind) haben unterschiedliche Hintergründe. Meiner Meinung nach sind die folgenden Faktoren für den Gebärdenspracherwerb eines Kindes entscheidend:

- Wie ist die Lernvoraussetzung des Kindes im kognitiven, sozialen und emotionalen Bereich?
- Welche Sprache(n) benutzt man zuhause?
- Wie früh bekommt ein Kind Zugang zur Gebärdensprache und eventuell auch zum Deutsch?
- Nehmen sich die Eltern Zeit für das Kind, um verschiedene Sachen zu erklären, Bücher vorzulesen oder Geschichten zu erzählen?
- Wie fördert die Schule die Gebärdensprachkompetenz der Kinder? Ist der/die Lehrer/in kompetent in der Gebärdensprache? Hat die Lehrperson die pädagogische Kompetenz für das Unterrichten der Gebärdensprache?

Die kommunikative Situation zu Hause ist u.a. entscheidend, wie früh ein Kind die Sprache generell und spezifisch die Gebärdensprache erwerben kann. Die meisten Eltern der gehörlosen Kinder sind hörend und sie können nicht als Gebärdensprach-Modelle dienen. Um häufigen und regelmässigen, gebärdensprachlichen Input zu bekommen, sollte das Kind so früh wie möglich eine erwachsene, gehörlose Person treffen. Die Eltern müssen die sprachliche Erziehung für ihr Kind selber wählen. Ich denke, der Grund warum die meisten Eltern in der Schweiz eine orale Erziehung für ihr

¹ Der Erwerb einer Sprache ist ein ungesteuerter, intuitiver Prozess. Das Erlernen einer Sprache, z.B. als Erwachsener ist ein gesteuerter Prozess.

schwerhöriges Kind wählen ist, weil die Informationen über bilinguale Erziehung zu gering sind und es in der Schweiz fast keine alternativen bilingualen Erziehungsmöglichkeiten gibt.

In der Schweiz gibt es leider keine zweisprachige Frühförderung, wenig zweisprachige Spielgruppen, keine zweisprachigen Kindergärten und wenig zweisprachige Schulung. Auf Grund der in der Schweiz nach wie vor dominierenden traditionellen, oralen Unterrichtsmethode haben die ehemaligen gehörlosen Schüler/innen keinen oder wenig Zugang zur Gebärdensprache bekommen. Wir wissen heute, dass die DSGS eine eigene Sprache ist mit eigener Grammatik. Heute bekommen fast alle gehörlose und viele hochgradig schwerhörige Kinder ein CI² implantiert und die Ärzte empfehlen den Eltern nur die Lautsprache für ihr Kind. Meine Vermutung ist, dass die CI-Kinder im „besten Fall“ schwerhörig werden. Sogar die Befürworter des CI geben zu, dass das CI die gehörlosen Kinder nicht „heilen“ und sie schlussendlich zu vollständig hörenden Kindern machen kann. Es bleibt eventuell die Schwierigkeit bestehen, dass z.B. im Umgebungslärm nicht ohne das Lippenlesen ausgekommen werden kann (www.bbcig.de). Es gibt aber auch gehörlose Kinder gehörloser Erwachsener und gehörlose Kinder, die später die Gebärdensprache erwerben und diese heute auch benutzen. Aus diesen Gründen vermute ich, dass die Gebärdensprachkompetenz der gehörlosen und schwerhörigen Kinder in der Schweiz, sowie in anderen Ländern, stark unterschiedlich ist.

Der Aufbau einer möglichst guten Sprachkompetenz der Schüler/innen ist ein zentraler Auftrag. Durch eine gute Sprach-, Kommunikations-, und Interaktionskompetenz können die Kinder bestmöglich an der Gesellschaft teilhaben. Meiner Meinung nach, ist eine optimale Förderung der Gebärdensprachkompetenz sehr wichtig, da diese den Erwerb der Lautsprache sehr unterstützen kann. Beim parallelen Erwerb der beiden Sprachen ist es von grosser Bedeutung, die Grammatik beider Sprachen strikt zu trennen, damit eine Vermischung beider Sprachen vermieden wird.

Für die Lautsprache gibt es viel Forschung und Literatur zum Spracherwerb des Kindes. Man weiss, welches Niveau Kinder verschiedener Altersstufen in der Lautsprache erreichen sollten. Diese Standardwerte helfen den Lehrer/innen bei der Beurteilung der Sprachkompetenz eines Kindes. Man kann auf Grund der standardisierten Richtwerte erkennen, ob ein Kind Fortschritte macht oder einen Rückstand in der Lautsprache hat. Für die Lehrerinnen ist dies eine grosse Hilfe. Für die Gebärdensprache gibt es in diesem Bereich bisher leider zu wenig Forschung (Haug, 2005).

2.2.3 Fragestellung

In der bilingualen Klasse der Sprachheilschule Riehen gibt es sechs Schüler/innen mit mehr oder weniger gut entwickelter Gebärdensprachkompetenz. Ich werde mich in meiner Diplomarbeit auf einen einzelnen Schüler konzentrieren. Ich nenne ihn Tom (Name geändert). Um die Fragestellung zu präzisieren, werde ich meine Beobachtung zur Gebärdensprachkompetenz eines Schülers ableiten.

² Das CI (Cochlear Implant) ist eine Hörprothese, die in die Hörschnecke eingeführt wird.

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

Wie entwickelt Tom, ein Schüler der bilingual geführten Klasse in Rieken, seine Kompetenz in der Gebärdensprache im Zeitraum zwischen Mai 2005 und September 2006?

(Differenzialdiagnose anhand zweier Testsituationen)

Wie ist die Entwicklung seiner Gebärdensprachkompetenz in Bezug auf die polymorphemischen Verben mit klassifizierenden Handformen sowie die narrativen Strukturen in zwei Episoden einer Erzählung?

Wo steht seine Entwicklung in der Gebärdensprache in Bezug auf polymorphemische Verben mit klassifizierenden Handformen, ihre Handhabung und narrative Strukturen im Vergleich zu einer erwachsenen, gehörlosen Person? (Vergleich zweier Episoden der gleichen Erzählung)

3 Vorüberlegung unter Einbezug theoretischer Grundlagen

3.1 Spracherwerb in der Lautsprache und in der Gebärdensprache

3.1.1 Wie Kinder die Lautsprache lernen - Sprachbaum

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

Die Bedeutung der Wurzeln für den Sprachbaum

Eine normale Sprachentwicklung erfordert bestimmte Entwicklungsprozesse, die das Kind erfolgreich durchlaufen muss. Diese Prozesse stellen im Sprachbaum die Wurzeln dar. Das Kind erwirbt dabei grundlegende Fähigkeiten, die es zunehmend erweitert. Zu den wichtigsten „Wurzeln“ gehören folgende drei Bereiche: die **sensomotorische Entwicklung**, die **soziale emotionale Entwicklung** und die **geistigen Fähigkeiten**. Die **sensomotorische Entwicklung** beinhaltet die Entwicklung des Hörens, des Sehens, der Stimme, des Tastsinns und der Motorik:

Hören	Im Mutterleib: erste Reaktionen auf Geräusche 4. Lebensmonat: Kopf oder Körper wird gezielt einer Schallquelle zugewandt 7. Lebensmonat: fremde und selbst produzierte Laute werden nachgeahmt
Sehen	Die Kinder beobachten die Mundbilder der Erwachsenen, die Stellung ihrer Lippen beim Sprechen und versuchen diese nachzuahmen.
Stimme	Säugling: schreien und erkennen der Funktion und Wirkung ihrer eigenen Stimme Lallphase: jauchzen, gurren und Lautmalereien
Tastsinn	Wir spüren verschiedene Temperaturen, Gegenstände und die Kraft, die wir bei Bewegungsabläufen mobilisieren. Mit dem Tastsinn kann der unterschiedliche Zungendruck z.B. bei den Lauten „b“ und „p“ unterschieden werden.
Motorik	Das Sprechen erfordert zielgerichtete Mund -und Zungenbewegungen. Diese komplizierten Bewegungsabläufe müssen geplant und willentlich gesteuert werden, was eine feine Abstimmung unterschiedlicher Muskelgruppen aufeinander verlangt (Feinmotorik). Eine gesamtkörperliche Entwicklung der „Grobmotorik“ ist ebenfalls erforderlich (krabbeln, laufen und klettern).

Tabelle 1: Sensomotorische Entwicklung (Wendlandt, 2000)

In der **soziale emotionalen Entwicklung** muss das Kind lernen, Beziehungen zu anderen Menschen einzugehen und sich aktiv der Umwelt zuzuwenden, um das Sprechen zu lernen. Hierfür ist der erste soziale Kontakt, die frühe Eltern-Kind-Beziehung, massgeblich für die Ausbildung seines

Gefühlslebens. Die **geistigen Fähigkeiten** entfalten sich zunehmend. Es geht um das Erinnern, Unterscheiden, Zuordnen und Erfassen bestimmter Dinge. Erst wenn diese Bereiche vereint sind (**Sensomotorische Integration**), ist das Kind in der Lage Sprache zu erwerben. Das Kind hat diese Fähigkeiten und Entwicklungsprozesse miteinander in Beziehung gesetzt.

Die Bedeutung des Stammes für den Sprachbaum: Sprechfreude: Die Neugierde der Kinder weckt ihre Lust, angebotene Wörter und Laute nachzuahmen. Sie plappern drauf los, noch ohne die Wörter oder Silben zu verstehen. Die Kinder wiederholen mit grossem Vergnügen das, was sie hören und lernen dadurch neue Wörter und Satzgebilde. Sind die Sprechversuche erfolgreich, so entwickelt sich die Kommunikationsfähigkeit rapide. Sprachverständnis: Die Fähigkeit, Sprache zu verstehen, ist viel früher ausgebildet als das eigene Produzieren. **Die Bedeutung der Krone**: Um das erste Lebensjahr tauchen die ersten Laute auf (Artikulation). Diese Laute werden in der Regel zu den ersten Worten wie „Mama“ und „Papa“ zusammengeschlossen (Wortschatz). Eine Zeit lang sind diese ersten Einzelwörter auch gleichzeitig Sätze (Grammatik). Die Bedeutung dieser „Einwortsätze“ entnehmen wir dem Kontext, dem Stimmklang, der Mimik und Gestik. Das Lautinventar nimmt zu und die Sätze werden länger. Im 3. Lebensjahr bildet das Kind Pronomen. Diese drei Bereiche der Krone entfalten sich nebeneinander und wachsen mit einem beachtlichen Tempo. **Die Bedeutung des Wipfels**: Der Wipfel symbolisiert die Schriftsprache. Diese ist die Weiterführung der allgemeinen Sprachentwicklung. Erste Lese- und Schreiberfahrungen werden durch Anregungen im Elternhaus und gezielte Massnahmen im Kindergarten und der Schule gemacht. Das Lesen und Schreiben unterstützt die differenzierte Wahrnehmung der Laute und Lautgruppen. **Die Bedeutung der Sonne**: Die Sonne steht für Licht und Wärme. Sie ist massgebend für das Wachstum des Baumes. Auch das Kind braucht Liebe und Zuneigung, um sich entfalten zu können. Daher muss bei Problemen der Sprachentwicklung die „Sonnenstrahlung“ mitberücksichtigt werden. „Nebel, zuviel Hitze, Blitz und Donner“ schaden dem Kind. **Die Bedeutung der Giesskanne**: Kinder brauchen Sprachvorbilder, um selber sprechen zu lernen. Erst durch die tägliche Kommunikation mit dem Kind kann sich dessen Sprache entwickeln. Die Giesskanne mit ihrem Wasser ist das Symbol für ein sprachförderndes Verhalten der Eltern. Dazu gehören der Blickkontakt, nicht nachsprechen lassen, zuhören, aussprechen lassen, eine deutliche und verständliche Ausdrucksweise und altersgemässe Sprachanregungen. Gesprächssituationen entstehen z.B. beim Essen, beim Spielen und beim Spazieren gehen. **Die Bedeutung der Erde: Lebensumwelt, Gesellschaft, Kultur**: So wie der Baum im Erdreich verwurzelt ist und dort Halt und Nahrung findet, so sollte auch das Kind in seine unmittelbare Lebensumwelt eingebettet sein. Kulturelle und gesellschaftliche Einflüsse werden in der Erziehung schon früh vermittelt und lassen das Kind einen Standort finden. Auch der weitere Gebrauch der Sprache und ihre Ausgestaltung werden stets von der Lebensumwelt mitgeformt. **Die Bedeutung der Umwelt für die Sprachentwicklung**: Jeder Baum ist anders. Jedes Kind hat seine eigene Individualität. Obwohl die allgemeinen Entwicklungsabläufe ähnlich sind, verhält es sich mit der Sprachentwicklung gleich. Es gibt, wie auch beim Laufen lernen, individuelle Unterschiede in der Sprachentwicklung, bezogen auf das Entwicklungstempo, den ersten Wortschatz oder die Sprechhäufigkeit (Wendlandt, 2000).

3.1.2 Der Sprachbaum, übertragen auf den Gebärdenspracherwerb beim gehörlosen Kind

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

Brabbeln

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

Von der Geste/Vokalisierung zur Gebärde/zum Wort

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

Erste Sätze

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

Zusammenfassung

Säuglinge werden mit der Fähigkeit geboren, jede Sprache zu lernen. Welche Sprache sie schlussendlich erwerben, hängt davon ab, welche ihnen angeboten wird (Baker et al., 2000). Kombinationen von Gebärden bzw. Wörtern tauchen ungefähr im selben Alter auf. Obwohl es individuelle Unterschiede gibt, durchlaufen Vorschulkinder beim Erwerb einer gesprochenen Sprache ähnliche Schritte auf der syntaktischen und morphologischen Ebene. Es gibt Belege dafür, dass sich der Erwerb einiger syntaktischer Strukturen über die ersten 10 Lebensjahre erstreckt (Baker et al., 2000). Um die Komponenten der Gebärden wie Handform, Handstellung, Ausführungsstelle, Bewegung, Mimik, Wortschatz und Grammatik altergemäss zu entwickeln, müssen bei gehörlosen sowie hörenden Kindern grundlegende Fähigkeiten angemessen ausgebildet sein. Dazu gehören Fähigkeiten in der Sensomotorik, der Kognition und dem sozialemotionalen Bereich. Hörende Kinder profitieren beim Erwerb der Lautsprache vom auditiven Wahrnehmungskanal. Für den Erwerb der Gebärdensprache, nutzen gehörlose Kinder das Sehen, die visuellen Informationen und die anderen Sinne mehr und anders als hörende Kinder. Die geistige Entwicklung und die Fähigkeit Sprache zu verstehen, ist eine Voraussetzung, um die Gebärdensprache altergemäss zu erlernen. Auch gehörlose Kinder brauchen tägliche Kommunikation, Information und Sprachanregung, um sich zu entfalten. Es gibt einen engen Zusammenhang zwischen täglichen, sprachlichen Inputs und der sozialemotionalen Entwicklung sowie der Motivation zum Gebärden. Gehörlose Kinder brauchen erwachsene Gehörlose als Sprachvorbilder und den Umgang mit anderen gehörlosen Kindern. Um ihre Zweisprachigkeit und die Doppelkultur zu pflegen und weiter zu entwickeln, brauchen sie auch Zugang zur Gehörlosenkultur. Der Umgang mit der Gebärdensprachschrift³ unterstützt die Wahrnehmung der verschiedenen Komponenten, die die einzelnen Gebärden und die

³ Die Gebärdenschrift ist eine Art „Alphabet“, eine visuell dargestellte Liste von Symbolen. Das originale englische Wort ist Sign Writing.

Gebärdensprachgrammatik beinhalten. Eine wichtige Voraussetzung für gehörlose Kinder bei der Entfaltung der Gebärdensprache ist, dass sie Akzeptanz und Liebe in der Familie erfahren. Jedes gehörlose Kind durchläuft eine individuelle Sprachentwicklung.

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

3.1.3 Zeitlicher Ablauf der Gebärdensprachentwicklung und Erwerb der Gebärdensprache

Viele bisherige Untersuchungen zu Erwerbsprozessen und Lernstrategien z.B. von Woll (1998) und Volterra und Erting (1990) haben gezeigt, dass gehörlose Kinder gehörloser Eltern der Gebärdensprache auf die gleiche Art und Weise begegnen, wie hörende Kinder der gesprochenen Sprache. Im Buch „Sprachstörungen im Kindesalter“ von Wendlandt (2000) gibt es für die Lautsprache zwei verschiedene Darstellungen zum natürlichen Lautspracherwerb. Eine chronologische Abfolge der sprachlichen Altersstufen sowie eine Pyramide mit sprachlichen Beispielen, die beschreiben, was ein Kind in welchem Alter äussern kann (Anhang 4: Übersicht des Erwerbs der deutschen Lautsprache und Anhang 5: Die Sprachpyramide). Diese Übersicht über die Lautsprache kann einen Anhaltspunkt bieten, um sich in der Entwicklung der Gebärdensprache zu orientieren.

Es gibt Studien, die auf Untersuchungen mit Kindern gehörloser Eltern basieren, welche von Geburt auf mit der Gebärdensprache in Kontakt waren (Baker et al., 2000). Man kann davon ausgehen, dass Kinder mit Eltern, die die Gebärdensprache nicht fließend beherrschen, diesem Muster nicht entsprechen. Eine Untersuchung zur ASL von Mayberry und Eichen (1991) jedoch hat gezeigt, dass es keinen Unterschied gibt zwischen Kindern, die von Geburt an Kontakt zur ASL hatten und denjenigen, die eine fließende ASL ab dem zweiten Lebensjahr angeboten bekamen (wie diskutiert in Baker et al., 2000). Ich denke, es wäre interessant, diese Studie unter Berücksichtigung verschiedener, wichtiger Einflussfaktoren über eine längere Zeit hinweg zu verfolgen. Im Anhang folgt eine Übersicht von Woll (1998) (Anhang 6: Übersicht des Erwerbs der britischen Gebärdensprache).

Zwischen sechs bis zehn Jahren lernt ein Kind das Erzählen von Geschichten. Bis dahin sind die meisten Satzstrukturen erworben. Um eine Geschichte zu erzählen, muss ein Kind die Satzstrukturen kombinieren, verschiedene Rollen einnehmen und einen inhaltlichen Zusammenhang herstellen. Diese Fertigkeit entwickelt es in den letzten Phasen (Woll 1998). In einer anderen grösseren Studie wäre es einmal interessant, einzelne Entwicklungsstufen für die britische Gebärdensprache mit der DSGS zu vergleichen. Eine Gegenüberstellung könnte Aufschluss über den Gebärdenspracherwerb eines gehörlosen Kindes in DSGS in den verschiedenen Stadien geben.

3.1.4 Kriterien für eine altersgemässe sprachliche Entwicklung

Für die Lautsprache gibt es Orientierungsmöglichkeiten, um einzuschätzen, ob ein Kind über eine altergemässe oder über eine „abweichende„ Sprachentwicklung verfügt (Anhang 7: Das Kind sollte in der Lage sein,...) von Wendtlandt (2000). Wie bereits erwähnt, gibt es für die DSGS leider wenig Forschung darüber, wie der Gebärdenspracherwerb verläuft. Wir wissen nicht, was ein Kind jeweils am Ende der ersten Lebensjahre beherrschen sollte, damit seine Sprachentwicklung als altergemäss bezeichnet werden kann.

Wie erwähnt kann die vorherige Übersicht über den Gebärdenspracherwerb hilfreich sein, um ein besseres Bild zu bekommen. Ich habe mich oben bereits auf Baker et al. (2000) bezogen und die Aussage, dass Gebärden und Wörter im gleichen Alter komplett sind, erwähnt. Es gibt selbstverständlich individuelle Unterschiede und die meisten syntaktischen und morphologischen Strukturen werden in der Schule noch ausgebaut. Für die Förderung ist es wichtig zu wissen, ob ein Kind einen Rückstand in der Gebärdensprache hat und was der Grund dafür sein könnte. Handelt es sich um eine „Sprachstörung“ oder ein Problem mit der Sensomotorischen Integration (Kombination der sensomotorischen Entwicklung, der sozialemotionalen Entwicklung und der geistigen Fähigkeit)? Oder wurde die bisherige Gebärdensprachförderung zu wenig oder zu spät eingesetzt? Wir wissen wenig über Sprachstörungen in der Gebärdensprache. Meine Vermutung ist, dass es oft einen engen Zusammenhang zwischen den Sprachstörungen in der Lautsprache und denen in der Gebärdensprache gibt. Die DSGS ist, wie die gesprochene Sprache, auf verschiedenen Ebenen linguistisch strukturiert. Mit einer Forschungsarbeit kann man herausfinden, ob ein Kind auffällige grammatische Fehler macht und welcher Typ Fehler es ist. Das Ergebnis einer solchen Analyse zeigt, was gefördert werden sollte. Am Sprachbaum wird erkennbar, dass Störungen des Sprechens (des Gebärdens) und der Sprache, die in der Krone zu erkennen sind, eine Stärkung anderer Partien des Baumes erfordern. Auch die individuellen Umweltbedingungen müssen hierfür zum Teil verändert werden.

Der Umgang mit Problemen in der lautsprachlichen Sprachentwicklung wird mit einem „anders gedeckten Tisch“ verglichen. Das tägliche Sprachangebot muss verändert und angepasst werden. Ähnlich wie die Nahrungsanpassung bei Verdauungsstörungen. Es braucht ein anderes „Menü“ an Sprachanregungen, das auf die individuellen Eigenheiten Rücksicht nimmt. Genauso gilt dies auch für die Gebärdensprache, wenn ein Kind eine Störung oder einen Rückstand in der Gebärdensprache hat. Aufgrund klarer Abklärung, kann man schneller die richtige Sprachanregung in der Gebärdensprache anbieten (Wendtlandt, 2000).

3.2 Polymorphemische Verben und klassifizierende Handformen in Gebärdensprachen

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

Padden (1988b, 1990) hat die Verben in der ASL in drei Kategorien unterteilt: einfache Verben, übereinstimmende Verben und Raumverben. Diese Gruppen unterscheiden sich in ihrer Bedeutung. Ausserdem argumentiert Padden, dass die übereinstimmenden Verben von der Person und Anzahl beeinflusst werden, während die Markierungen der Raumverben eine lokale Bedeutung haben (Engberg-Pedersen, 1993). Boyes Braem (2003) zeigt im Anhang 11: 3 Verbgruppen in der DSGS eine Übersicht über die drei Verbgruppen in der Deutschschweizerischen Gebärdensprache. Engberg-Pedersen (1993) schreibt: Der grosse Unterschied in der dänischen Gebärdensprache ist zwischen den polymorphemischen bzw. den nicht polymorphemischen Verben und den übereinstimmenden Verben, die zur letzteren Gruppe gehören. Polymorphemische Verben können die Morpheme der Bewegung einschliessen, die in den übereinstimmenden Verben nicht erkannt werden.

“Klassifizierende Verben” sind als eine Unterklasse der Gruppe der Raumverben zu betrachten. Wie bei anderen Raumverben sind die Richtung und Art der Bewegung bei diesen Verben signifikant. Zusätzlich wird die Handform zur Repräsentation einer Gruppe (oder einer Klasse) der nominalen Referenz genommen. Sie haben alle eine Art visuelle Merkmale gemeinsam (Boyes Braem, 2003). Die Theorie der “Klassifikatoren” kommt aus der Forschung in den Lautsprachen. Dieser Begriff wurde in den letzten Jahren das Thema vieler Diskussionen unter den Gebärdensprachforschern. Zunächst wird eine kurze Erläuterung zum Begriff Klassifikator in der Lautsprachtheorie gegeben, danach wird Supallas Klassifikatorsystem (Supalla, 1978, 1986) für die Gebärdensprache vorgestellt. Darüber hinaus soll kurz auf weitere Autoren, die sich ebenfalls mit den relevanten Klassifikatoren beschäftigt haben, eingegangen werden. Engberg-Pedersens Ansatz (1993) wird präsentiert und diskutiert. Anschliessend möchte ich auf Boyes Braems Arbeit (2003, 2004a, 2004b, 2005a, 2005b) Bezug nehmen. Ihre Definitionen und Begriffe bilden die Basis für die vorliegende Arbeit. Boyes Braem hat bereits viel über die DSGS geforscht und Gebärdensprach-Lernmaterial, wie die Gebärdensprachkursstufen 1-4 des SGB⁴ entwickelt.

⁴ SGB = Schweizerischer Gehörlosenbund. Die GS-Media hat Lern-CDs für die Gebärdensprachkurse des SGBs entwickelt.

3.2.1 Zum Begriff Klassifikator in der Laut- und Gebärdensprache

Klassifikator in der Lautsprache

In vielen Lautsprachen gibt es eine strikt vorgeschriebene und obligatorische Differenzierung männlicher und weiblicher Formen oder der "Du"-Form und der Höflichkeitsform "Sie". In einigen Lautsprachen werden Faktoren obligatorisch angegeben, die aussagen, ob ein Gegenstand gross oder klein, schwer oder leicht, gerade oder krumm und dick oder dünn ist. Zudem werden die Oberflächenbeschaffenheit, die räumliche Orientierung und beispielsweise die Fahrzeugklasse markiert. Die gesprochene amerikanische Indianersprache Navajo benutzt solche Strukturen. In den Morphemen ihrer Verben werden viele dieser physikalischen Eigenschaften ausgedrückt. So informiert man beispielsweise über Geld, das irgendwo liegt, gleichzeitig auch darüber, welche Form und Konsistenz das Geld hat, also ob es sich um Münzen, Noten oder einen Geldstapel handelt. Dabei wird dem Verb *liegt* (si) ein Morphem beigefügt (Anhang 8: Beispiel eines klassifizierenden Verbs in der Navajo-Sprache) (Boyes Braem, 1995).

Klassifikator in der Gebärdensprache

Der Begriff Klassifikator tauchte in der Gebärdensprachlinguistik das erste Mal bei Frishberg (1975) auf. Sie hält fest, dass ein Klassifikator durch die Handform und Handstellung realisiert wird und für eine Gruppe von Nomen mit den gleichen semantischen Merkmalen steht. Klassifikatoren drücken hier mit einer speziellen Handform eine Einheit von Verben der Bewegung aus. Frishberg vergleicht Klassifikatoren der Gebärdensprache nicht mit denjenigen der Lautsprache. In späteren Studien hingegen wurden sie mit anderen Sprachen, wie z.B. dem oben erwähnten Navajo verglichen. Die Anwendung der Klassifikatorgebärden ist meist produktiv. Sie sind ausserdem zerlegbar. Supalla und andere Linguisten haben diese Definition übernommen (Engberg-Pedersen, 1993).

Infolge Allan (1977) werden in den Lautsprachen vier Typen von Klassifikatorsprachen unterschieden: Zahlwort-, Konkordanz-, Prädikat- und Intralokativ-Klassifikatorsprachen. Laut Allan werden die Nomen nach den folgenden sieben Kategorien klassifiziert: Form, Material, Grösse, Beschaffenheit, Quantität, Lokation und Anordnung. Viele Gebärdensprachforscher berufen sich zunächst auf Allans Theorie (wie diskutiert in Engberg-Pedersen, 1993). Später distanzieren sich einige aber wieder von dieser Theorie. Nach Engberg-Pedersen (1993) und Schembri (2000a, 2000b) sind die Handformeinheiten in den Klassifikatorverben der Gebärdensprache keine streng abgrenzbaren Klassifikatoren. Im Kapitel 2.2.4 wird Engberg-Pedersens Ansatz von 1993 für die dänische Gebärdensprache beschrieben. Schembri kritisiert den Vergleich zwischen Navajo und den Gebärdensprachen. Die Klassifikatoren werden in der Gebärdensprache anders als im Navajo als separate Morpheme realisiert.

Schembri (2003) schreibt „Australian Sign Language (Auslan) has a category of polycomponential (or classifier) verbs of motion, location, handling and visual-geometric description“ (zitiert nach Emmorey,

2003, S. 3)⁵. "In Australia, they are generally known as *classifier signs* or simply *classifiers* (), whereas elsewhere they have been variously referred to as *classifiers verbs* or *verbs of motion and location* (Supalla, 1986, 1990), *classifier predicates* (Corazza, 1990; Schick, 1987, 1990; Smith, 1990; Valli & Lucas, 1995), *spatial-locative predicates* (Liddell & Johnsen, 1987), *polymorphemic predicates* (Collins-Ahlgren, 1990; Wallin, 1990), *polysynthetic signs* (Takkinen, 1996; Wallin, 1996, 1998), *productive signs* (Brennan, 1992; Wallin 1998), *polycomponential signs* (Slobin et al., 2001), and *polymorphemic verbs* (Engberg-Pedersen, 1993)" (zitiert nach Emmorey, 2003, S. 4).

3.2.2 Supallas Klassifikatorsystem (1978, 1986)

Als einer der ersten Autoren, erkannte Supalla (1978, 1986) das morphologisch komplexe System der Bewegungsverben. Er hält in seiner Arbeit „Morphology of Verbs of Motion and Location in ASL“ von 1978 fest, dass ein Klassifikator ein Morphem ist, das bestimmte Charakteristiken eines Objektes markiert. Laut Supalla wird dieses Morphem konkret als Handform realisiert. Ein Orts- oder Bewegungsverb besteht aus der Kombination einer Klassifikatorhandform mit Bewegungsmorphemen. Die Bewegung besteht aus einem Prädikattyp (Beschaffenheit, Lokation und Bewegung) und einem möglichen Bewegungsverlauf, wie z.B. linear, im Kreis etc.. Die Handform übernimmt die Rolle der Klassifizierung eines Objekts. Sie drückt die Klasse oder Kategorie des Bezugnomens aus. Die Beschreibung orientiert sich primär an auffallenden visuell-taktilen Merkmalen des Referenzobjektes. 1986 teilt Supalla die Klassifikatoren in fünf verschiedene Gruppen ein, nach denen Muttersprachler (native signer) Nomen in der ASL klassifizieren können (siehe unten). Für jede in der Tabelle beschriebene Gruppe gibt es mehrere Illustrationsbeispiele in der ASL. Die deutsche Übersetzung steht neben den Glossen zur ASL, damit ersichtlich wird, dass die Gebärden zur ASL und nicht zur DSGS gehören. Die Tabelle und die Illustrationsbeispiele findet man im Anhang 9: Supallas Klassifikatorsystem 1986.

3.2.3 Weitere Klassifikatorsysteme für die Gebärdensprachen

Bezogen auf Supallas fünf Klassifikatorgruppen (1986) sind für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit die semantischen Klassifikatoren (Gruppe 2) und die Glieder-Klassifikatoren (Untergruppe der Körperteil-Klassifikatoren, Gruppe 3) relevant. Die Betrachtung anderer Beschreibungen von Klassifikatoren soll veranschaulichen, ob und inwiefern andere Autoren diese zwei Klassifikatoren in ihren Analysen berücksichtigen. Hong (2001) erstellte für seine Masterarbeit eine Tabelle, die einen groben Überblick über diverse Einteilungen von Klassifikatoren verschiedener Autoren gibt (Anhang 10: Weitere Klassifikatorsysteme. Als Ergebnis ist zu erkennen, dass verschiedene Gebärdensprachen anscheinend sehr ähnliche Klassifikatorstrukturen aufweisen. Die meisten Autoren analysieren diese allerdings unterschiedlich. Was alle aber identisch verwenden, sind die semantischen Klassifikatoren von Supalla (1986). Obwohl unterschiedliche Bezeichnungen genannt werden, handelt es sich um das gleiche Phänomen, nämlich eine Handform, die ein Objekt als

⁵ Auf eine Übersetzung ins Deutsche wurde verzichtet, da diese die Bedeutung der Begriffe ändern könnte.

Ganzes darstellt und durch seine Stellung und Bewegung die Lage und Position des Referenzobjektes widerspiegelt. Trotz der unterschiedlichen Einordnung der Klassifikatoren durch die verschiedenen Autoren und deren ungleichmässiger Gewichtung, wird anhand der Tabelle deutlich, dass die semantischen Klassifikatoren in jeder Klassifikatorbeschreibung berücksichtigt werden. Was die Körperteil-Klassifikatoren betrifft, werden diese infolge der Tabelle von Hong (2001) neben Supalla (1986) nur bei Engberg-Pedersen (1993) und Fourestier (1998) als eine eigene Kategorie für Körperteil-Klassifikatoren erwähnt. Die anderen Autoren teilen diese vermutlich entweder in die SASS-Gruppe ein, in der die Handformkomponente die Form des Körperteils abbildet, oder in die Gruppe der Handhabungsklassifikatoren bzw. der instrumentellen Klassifikatoren ein, in der sich die Hand selbst, d.h. ohne Instrument darstellt (wie diskutiert in Hong, 2001).

3.2.4 Engberg-Pedersens Ansatz für Klassifikatoren (1993) und Diskussion

Da polymorphemische Konstruktionen einen verbalen Charakter haben, bezeichnet Engberg-Pedersen (1993) sie als polymorphemische Verben. Engberg-Pedersen möchte aufzeigen, dass die polymorphemischen Verben um einen Stamm gebaut sind, der durch die Handform der Gebärde ausgedrückt wird. Polymorphemische Verben können zwei oder mehrere aufeinander folgende oder gleichzeitige Morpheme, die den Weg und die Bewegung oder Ort anzeigen, beinhalten. Die Handformen, die einige Stämme ausdrücken, können sich in morphologisch relevanter Weise ändern.

Engberg-Pedersen (1993): "Die Einheiten der Handform der polymorphemischen Verben der Bewegung und Ort in der dänischen Gebärdensprache tragen zu der aussagenden Bedeutung der Verben bei. Sie müssen in der dänischen Gebärdensprache mit mindestens einem ortsanzeigenden Morphem kombiniert werden" (S. 254). In der dänischen Gebärdensprache sind die Morpheme der Bewegung in Hauptgruppen eingeteilt: Ort, Bewegung, Art und Weise, Verteilung, Ausdehnung, und Aspekt. Engberg-Pedersen (1993) schreibt, dass der Stamm in polymorphemischen Verben auf der Basis ihrer Bedeutung und die Art der Bewegungsmorpheme, die sie zusammen kombinieren, kategorisiert sein kann. Die Stämme können in vier Hauptkategorien eingeteilt werden: ganze Einheit, Handhabung, Glieder und Ausdehnung.

3.2.5 Polymorphemische Verben mit klassifizierenden Handformen von Boyes Braem

Boyes Braem (2003) liefert eine Übersicht über die Verben in der Deutschschweizerischen Gebärdensprache. Nach Padden (1990) teilt sie die Verben der DSGS in drei Gruppen ein: einfache Verben, Übereinstimmungsverben und Raumverben (Anhang 11: 3 Verbgruppen in der DSGS) und gibt Beispiele für die einzelnen Gruppen. Im Anhang 12: Raumverben in der DSGS beschreibt Boyes Braem (2003), gleich wie Engberg-Pedersen (1993), die Raumverben genauer und unterscheidet schwache und starke polymorphemische Raumverben. Schwache polymorphemische Verben beziehen sich auf die Raumverben, in denen die räumliche Referenz an einem Platz ist. In schwachen polymorphemischen Verben gibt es keine Möglichkeit für eine Änderung der Handform.

Bei starken polymorphemischen Verben können nicht nur die räumlichen Komponenten, sondern auch die Art und Weise der Bewegung und im Besonderen die Handform (und Handstellung) modifiziert werden, um neue oder andere Bedeutungen zu tragen. In meiner Arbeit befasse ich mich mit den stark polymorphemischen Verben. Sie stehen in Zusammenhang mit Eigenschaften wie Ort und Art und Weise der Bewegung und Handform. Ich werde vorwiegend Begriffe aus Boyes Braems Diskussion über die DSGS verwenden. Boyes Braem (2004a, 2004b, 2005a, 2005b) teilt die polymorphemischen Verben mit klassifizierenden Handformen in die folgenden Gruppen ein: a) Sich-befinden- und Sich-bewegen-Verben und b) Handhabung (HH). Boyes Braem (2004b) gibt eine Übersicht über die klassifizierenden Handformen (Anhang 13: Klassifizierende Handformen).

Sich-befinden- und Sich-bewegen-Verben

„**Sich-befinden-Verben (Sbf)** (mit deutschen Bedeutungen wie „stehen“ und „liegen“) sind polymorphemische Verben mit klassifizierenden Handformen. Bei diesen Verben stellen die Handformen mehrere verschiedene Objektklassen dar: u.a. grosse Fahrzeuge wie Autobusse, Lastwagen, Züge; zweirädrige Fahrzeuge wie Fahrräder, Mofas; Personen oder Tiere. In diesem Fall verhält sich die Handform innerhalb des Verbs wie ein Ersatz, eine Proform für dieses Objekt: „Es (das Auto, das Velo, die Person) steht““ (Boyes Braem, 2004a, Linguistischer Kommentar, S. 8) (Anhang 14: Beispiele für Sich-befinden-Verben). **Sich-bewegen-Verben (Sbw)** sind auch polymorphemisch. „Viele Handformen, die verwendet werden, um die Objektklassen der Sich-befinden-Verben auszudrücken, können auch für Verben verwendet werden, welche die Bewegung der Objekte anzeigen (Sich-bewegen-Verben), so z.B. in Sätzen mit dem Inhalt: „Es (das Auto, das Velo) fährt, und sie (die Person) geht zu Fuss““ (Boyes Braem, 2004a, Linguistischer Kommentar, S. 8). Die Handstellung ist oft ein wichtiger Teil der klassifizierenden Form. Die gleiche Handform in einer anderen Handstellung kann eine andere Klasse des Objekts andeuten; z.B. repräsentiert die V-Handform eine Person, die läuft oder das Schneiden mit der Schere oder die elektrische Verbindung für die Trambahn. Andere Morpheme in dieser Verbengruppe, die zusätzliche semantische oder grammatikalische Informationen liefern können, sind die Ausführungsstelle, die Bewegung (Richtung, Art und Weise) und die Mimik (Boyes Braem, 2004a) (Anhang 15: Beispiele für Sich-bewegen-Verben). **Klassifizierende Handformen für Tiere und Menschen:** Die räumlichen Positionen und Bewegungen von Tieren können mit einer Gruppe von Handformen mit Sich-befinden- und Sich-bewegen-Verben dargestellt werden. „Die Beschreibung typischer Körperbewegungen von Tieren kann dazu dienen, verschiedene Verhaltensweisen und Zustände von Tieren wie Angst, Interesse, Aggressivität, Müdigkeit usw. auszudrücken. Für solche Beschreibungen von Tieren (wie auch von Menschen) werden in der DSGS auch Formbeschreibungen verwendet“ (Boyes Braem, 2005a, Linguistischer Kommentar, S. 12) (Anhang 16: Beispiele für klassifizierende Handformen für Tiere). **Körperteil:** „Das Verhalten oder der Zustand eines Hundes wird in der DSGS beispielsweise so beschrieben, indem Schwanz/Rute, Ohren, Zunge und Blickrichtung porträtiert werden. Manche dieser Beschreibungen sind treffende physische Beschreibungen, andere sind stereotype Wiedergaben von Bewegungen, die typisch menschlichem Verhalten nachempfunden sind“ (Boyes Braem, 2005a, Linguistischer Kommentar, S. 12). Beim Menschen ist dies zum Beispiel das Blinzeln,

die Augen, die Blickrichtung oder die Haare etc.. Bewegungsart: „Zudem kann man zeigen, wie sich verschiedene Tiere auf dem Boden, im Wasser und in der Luft fortbewegen. Dazu werden klassifizierende Handformen für die Tiere verwendet, die sich oft auf die Form ihrer Füße beziehen. Die Bewegungskomponente der jeweiligen Sich-befinden- oder Sich-bewegen-Verben spiegelt die stereotype Art und Weise, in der sich das Tier bewegt“ (Boyes Braem, 2005a, Linguistischer Kommentar, S. 12). Für Menschen gilt dasselbe.

Handhabende Verben

Die Handhabung bedeutet die Benützung verschiedener klassifizierender Handformen, die sich auf andere Gegenstände mit z.B. runder und breiter Oberfläche beziehen. Beim Ausdruck der Manipulation (Handhabung) von Objekten stehen gewisse Handformen für Gruppen oder Klassen von Objekten, sowie für deren Manipulation, wie z.B. eine Hand, ein Instrument, ein Werkzeug. Diese Art von Verben wird als klassifizierende Verben bezeichnet, da die Handform eine Klasse von Objekten darstellt. Zunächst muss das Objekt anhand der entsprechenden Gebärden genau identifiziert werden, z.B. ein Apfel. Anschliessend wird im „handhabenden“ Verb eine Handform verwendet, welche kleine runde Objekte als entsprechende Gruppe darstellt. Dadurch unterscheiden sich die Sätze „Ich gebe ihm den Apfel“, „Ich gebe ihm den Bleistift.“ oder „Ich gebe ihm das Buch.“ in ihrer verschiedenen „handhabenden“ Handform (Boyes Braem, 2004a).

Es folgt eine Aufstellung der verschiedenen Terminologien von Boyes Braem, Supalla und Engberg-Pedersen⁶.

Gebärdensprachforscher	Klassifikatorgruppen	entsprechen Supallas „semantic classifiers“	entsprechen Supallas „limb classifiers“	entsprechen Supallas „instrument classifiers“
Engberg, Pedersen, 1993 (DSL)	Whole entity stems Handle stems Limb stems Extension stems	Whole entity	Limb stems	
Boyes Braem, 2004a, 2004b, 2005a, 2005b (DSGS)	Polymorphemische Verben mit klassifizierende Handformen wie Sich-befinden-Verb Sich-bewegen-Verb Handhabung	Voll-Klassifikation	Teil-Klassifikation	Handhabung

Tabelle 2: Eine Aufstellung der verschiedenen Terminologien von Boyes Braem, Supalla und Engberg-Pedersen.

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

Die Mimik ist in meiner Fragestellung nicht zentral. Weil polymorphemische Verben (Sich-befinden-, Sich-bewegen-Verben und Handhabung) aber aus mehreren Komponenten (Morphemen) zusammengesetzt sind, können sie mehrere und verschiedene Bedeutungen gleichzeitig ausdrücken. Darum ist ein grundlegendes Wissen über Mimik und Bewegung in Bezug auf polymorphemische Verben mit klassifizierenden Handformen nötig. Die Wahl der Handform hängt davon z.T davon ab, aus welcher Distanz eine Bewegung beobachtet und beschrieben wird. Nahe Objekte müssen z.B. mit der passenden klassifizierenden Handform repräsentiert werden. Für weit entfernte Objekte wird

⁶ Auf eine Übersetzung ins Deutsche wurde verzichtet, da diese die Bedeutung der Begriffe ändern könnte.

in der DSGS für alle Objekte die Handform mit ausgestrecktem Zeigefinger und der passenden Richtung verwendet. Zusätzlich zu diesen manuell dargestellten Adjektiven bzw. Adverbien existieren spezifische Gesichtsausdrücke, die anderen Gebärden eine adjektivische oder adverbale Bedeutung hinzufügen. Adjektivische Informationen zu einem polymorphemischen Verb, z.B. wie sich ein Objekt bewegt, werden oft durch die Art der Bewegung der Hand und einen dazugehörigen Gesichtsausdruck vermittelt. Zum Beispiel kann das Sich-befinden-Verb „fallen“ demnach unterschiedliche Bewegungen ausdrücken, je nachdem, wie gross oder schwer das beschriebene Objekt ist und je nachdem, worauf es fällt (harter oder weicher Untergrund, Wasser, usw.). Gebärdende Personen ergänzen polymorphemische Verben fast immer mit Mundformen, die die Art der Bewegung näher beschreiben. Wenn diese Komponente weggelassen wird, fehlt dem Verb ein wichtiger Teil an Information (Boyes Braem, 2005b). Bezieht sich ein Handlungsablauf immer auf dasselbe Subjekt, so werden in der Gebärdensprache die einzelnen Sequenzen meist in einem Satz zusammengefasst. Dazu werden oft Sbf-Verben und Sbw-Verben mit klassifizierenden Handformen verwendet. Mit den Komponenten solcher Verben werden die Grundform des Verbs (vorwärtsgen, stoppen etc.) und grobe Richtungsangaben angezeigt, nicht aber der genaue Verlauf einer Bewegung (Boyes Braem, 2005b).

3.2.6 Der Erwerb der Klassifikation in der Gebärdensprache

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

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

mittlere Gruppe (5;8-6;0) zeigte eine semantische Erweiterung in der Kategorie der Fahrzeuge und der syntaktischen Umwelt, in welcher der Klassifikator eingebettet war. Klassifikatoren für hohe, aufrechte sowie zweibeinige Objekte wurden immer noch beschränkt verwendet. **Die älteste Gruppe (6;0-7;0)** benutzte die Dreier-Handform für Fahrzeuge (Autos, Züge, Lastwagen, geparkte Autos) noch häufiger und variantenreicher im Kontext. Die Klassifikatoren für hohe, aufrechte Objekte wurden durchwegs benutzt. Der vierte Klassifikator, d.h. für statische Objekte, wie Brücken, wurde in ihrer Produktion spontan verwendet. Der zweibeinige Klassifikator tauchte - noch mit Orientierungs- und Bewegungsveränderungen – nun regelmässiger auf. Die Daten zur Auffassungsgabe und der Nachahmung stützten sich auf dem Modell ab, das sich in den Beobachtungen zur Produktion abgezeichnet hat (Kantor, 1980). Ich werde im Kapitel 4.2.3 ebenfalls über den Vergleich zwischen Toms Produktion der klassifizierenden Handformen und den narrativen Strukturen mit anderen gehörlosen Kindern schreiben. Dabei beziehe ich mich auch auf Forschungen von Schick (1990), Supalla (1982), Newport und Meier (1986) und Berman et al. (1994).

3.3 Narrativ

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

3.3.1 Narrative Strukturen

Herman (2006) definiert den Begriff „Narrativ“ als eine Mitteilung, die Besonderes einer Handlung, eines Vorfalles oder eines Ereignisablaufes einer Erzählung beschreibt. Es ist ein wichtiger Teil der Kommunikation in allen Sprachen einschliesslich der Gebärdensprache. Es gibt verschiedene Narrativstile und eine beschränkte Anzahl von strukturierten Mustern. Im Rahmen der Entwicklung eines Kindes ist es wichtig einen realistischen Kontext zum „Sprachgebrauch“ zu geben. Die narrativen Strukturen sind in den allgemeinen akademischen Errungenschaften und der Bildung der Lese – und Schreibfähigkeit bei Hörenden wichtig. Diese Fähigkeiten werden während der ersten Schuljahre entwickelt. Vercaingne-Ménard et al. (2001) schreiben, dass Kinder über ihre eigenen

Assoziationen zu einer Geschichte erste Entwicklungssprünge machen und danach erste Sequenzen selber beschreiben. Im Alter von ungefähr sechs oder sieben Jahren verwenden sie schlussendlich korrekte narrative Strukturen. Eine gut formulierte Geschichte kann mit der Narrativgrammatik beschrieben werden. Diese besteht mindestens aus einer kompletten Episode, die ein Ereignis mit Tätigkeiten und zumindest einer Konsequenz beinhaltet.

3.3.2 Erwerb der narrativen Strukturen in der Lautsprache

Herman sagt, dass die meisten Forschungen auf Untersuchungen mit hörenden englischsprachigen Kindern basieren. Es gibt wenig Wissen über narrative Strukturen bei gehörlosen Kindern (Herman, 2006). Die Tabellen von Herman (2006) und Vercaingne-Ménard et al. (2001) zeigen einen Überblick über den Erwerb der narrativen Strukturen in der Lautsprache (Anhang 17: Übersicht über den Erwerb der narrativen Strukturen in den Lautsprachen) Berman et al. (1994) haben eine grosse linguistische Forschung in fünf verschiedenen, gesprochenen Sprachen (Englisch, Deutsch, Spanisch, Hebräisch und Türkisch) durchgeführt. Sie benutzten das Bilderbuch; „Frosch, wo bist du?“ von Mayer (1969), um verschiedene linguistische Elemente der Sprachen zu erforschen und vergleichen. Sie haben unter anderem auch die Entwicklungsfähigkeit der narrativen Strukturen unterschiedlicher Altersgruppen in diesen Sprachen erforscht. Der Grund dafür ist, dass die Erzähler darin frei sind, die Perspektiven der Ergebnisse zu wählen. Es gibt keine einfache, „objektive“ Erzählung. Im Anhang 18: Entwicklung narrativer Strukturen in der Lautsprache von Slobin et al. (2003) findet man einen Überblick über die Ergebnisse zu dieser Forschung.

3.3.3 Erwerb der narrativen Strukturen in der Gebärdensprache

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

Alter	Entwicklung der narrativen Strukturen
3 Jahre	§ Der Gebrauch der Referenz ist unklar, mit geringer Benützung des Gebärdenraumes, um die Identität oder Handlung des Charakters klarzumachen
4-6 Jahre	§ Klassifikatoren für Personen und Objekte werden in Sätzen, nicht aber innerhalb des Gebärdenraumes bei Sätzen referentiell benutzt. Z.B. mehrere Referenten wurden am gleichen Ort gezeigt
	§ Fehlende Einführung des Charakters, Mangel an Klarheit der Charaktere, kann nur auf einen Charakter fokussieren
	§ Schwierigkeiten, die narrative Zeitvorgabe einzuhalten
7-10 Jahre	§ Verbesserung in der Referenz, nach wie vor Schwierigkeiten, lange Ausführungen durchzuhalten
	§ Beschreibt Handlungen der verschiedenen Charaktere nacheinander in überschneidenden Gebärdenräumen, kein Hinweis, dass die Ereignisse gleichzeitig sind
11-13 Jahre	§ Vollständiges Beherrschen des Rollenwechsels

Tabelle 3: Übersicht über den Erwerb der narrativen Strukturen in der Gebärdensprache (Herman, 2006)

Herman (2006) erzählt: In einer Studie von Herman et al. (2004) wurden Erzählungen von 75 gehörlosen, gebärdenden Kindern im Alter von 4;01 bis 11;07 Jahren gesammelt, um die Entwicklung der narrativen Inhalte, der Struktur und Grammatik der BSL zu untersuchen. Ziel war es, eine standardisierte Norm über die narrative Entwicklung zu erhalten. Die Probanden waren 41 Mädchen und 34 Knaben. Davon war bei 30 Kindern die Erstsprache die Gebärdensprache (25 DCDP⁷ und 5 HCDP⁸). 43 Kinder stammten aus hörenden Familien, von denen die Hälfte bilingual geschult wurde und die andere Hälfte mit Total Kommunikation (TC⁹) aufwuchs. Zur Datenerhebung sollten die Kinder einen Dialog in der Gebärdensprache auf Video anschauen. Anschliessend erzählte jedes Kind den Ablauf nach und beantwortete sechs Fragen zum Film. Diese wurden ihm von einem Erwachsenen gestellt, dessen Erstsprache die Gebärdensprache ist. Die Erzählung des Kindes wurde auf Video aufgenommen und u.a. narrative Strukturen analysiert. Dazu wurden folgende Aspekte genauer betrachtet: 1. Narrative Episoden beschreiben die Situation, 2. Zusammenhängende Ereignisse, 3. Höhepunkt der Geschichte, 4. Konsequenz nach dem Höhepunkt, 5. Beurteilung der kindlichen Reaktion auf die Geschichte und 6. Chronologie. Herman et al. (2004) fokussieren auf die Grammatik der BSL, auf räumliche Verben (inkl. Klassifikatoren), übereinstimmende Verben, Aspekt, Art und Weise und Referenzwechsel (Rollenwechsel). Sie kommen zu der Schlussfolgerung, dass die Fähigkeiten der narrativen Strukturen in BSL im fortschreitenden Alter deutlich zunehmen. Erstsprachige Gebärdende zeigen stetige Fortschritte, während DCHP mit bilingualer oder TC-Erziehung eine weniger gleichmässige Entwicklung zeigen. Die Resultate zeigen Zusammenhänge mit dem Geschlecht (Mädchen zeigen bessere Leistungen), dem Grad des Hörverlustes des Kindes und den Erfahrungen mit BSL. Wie bei hörenden Kindern tauchen die ersten Komponenten der narrativen Strukturen nicht immer im gleichen Alter auf. Die Orientierung ist bei jüngeren Kindern weniger vorhanden. Der Höhepunkt wird in fast allen Erzählungen beschrieben. Die Länge der Geschichte und die Chronologie verbessern sich schrittweise mit dem Alter (wie diskutiert in Herman, 2006).

3.4 Referenz in klassifizierenden Handformen und narrativen Strukturen

Morgan (1999) schreibt: Gebärdensprachen werden im Raum und um den Körper des Gebärdenden herum artikuliert. Die Konstruktionen haben ein reiches Referenzsystem, das die linguistischen, topografischen und auch gegenständlichen Räume ausnutzt. Die Beschreibung von laufenden Szenen, in denen zwei oder mehrere Ereignisse gleichzeitig auftreten, verlangt eine klare Struktur. In der Erzählung ordnen die Gebärdenden den Ablauf oder benutzen eine klare Erzählform, um den Zuschauer durch den Diskurs zu führen. Dabei wird die Erzählung durch verschiedene Szenen bewegt. Eine komplette Erzählung beinhaltet die Aktivierung von Räumen und die zusammenhängende Bewegung durch diese Räume. Eine Erzählung in der Gebärdensprache hat drei überlappende referentielle Bezugssysteme. Die drei gegenständlichen Räume sind:

⁷ DCDP (Deaf Children of Deaf Parents) = Gehörlose Kinder gehörloser Eltern

⁸ HCDP (Hearing Children of Deaf Parents) = Hörende Kinder gehörloser Eltern

⁹ TC (Total Communication) = Total Kommunikation

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

Morgan schreibt weiter, dass sich die bisherige Arbeit über Referenzen in der Gebärdensprache vorwiegend auf die Analyse in der ASL konzentriert hat. Arbeiten über die BSL (Brennan, 1986) und andere europäische Gebärdensprachen (Bos, 1996; Engberg-Pedersen, 1995; Pizzuto, 1990) haben die allgemeine Erkenntnis gebracht, dass morphologische Mechanismen innerhalb des umgebenden Raumes und auf dem Körper des Gebärdenden benutzt werden (wie diskutiert in Morgan, 1999). Im selben Jahr schreibt Morgan weiter, dass u.a. laut Slobin (1996) ein Aspekt, der in der Literatur von Interesse ist, die Absicht der Gleichzeitigkeit ist. Infolge Bamberg (1987), Hickmann (1994) und Jisa und Kern (1997) werden bei der Beschreibung der Enkodierung, wenn der Diskurs gleichzeitig verläuft, Begriffe aus dem Vorder- und Hintergrund der Ereignisse benutzt. Normalerweise ist das Hintergrundgeschehen ein kontinuierliches Ereignis dem gegenüber ein Vordergrundereignis auftritt. Der Gebrauch der zeitlichen Markierung, um ein Durcheinander der Hintergrund- und Vordergrundereignisse zu vermeiden, wird diskutiert, um den Aufmerksamkeitsfluss für Erzähler und Zuschauer zu regeln (Tomlin, 1987). Der Gebrauch der Markierungen, um die Gleichzeitigkeit zu veranschaulichen, bezieht sich auf die Absicht des Erzählers, verschiedene laufende Ereignisse, die gleichzeitig passieren, zu beschreiben. Im Englischen ist es gebräuchlich, die bildlichen und zeitlichen Markierungen der Verb-Morphologie zu benutzen, um Hintergrund und Vordergrund zu markieren; z.B. „Als er (der Junge) schlief, kletterte der Frosch aus dem Gefäß“ (Berman et al., 1994). Silvia (1991) schlägt die Markierungen folgender Konjunktionen vor, um das Kontinuum der Gleichzeitigkeit zu bilden: wenn, während und als. Die vorausgehende Beschreibung eines reichen referentiellen Systems in der BSL gibt dem Gebärdenden im Gegensatz zum lautsprachlichen Erzähler die Fähigkeit, Ereignisse in einer dramatischen und besonderen Form zu berichten (wie diskutiert in Morgan, 1999).

Morgans (1999) Studie war auf den Gebrauch des gebärdenden Raumes fokussiert, um über die Gleichzeitigkeit vorkommender Ereignisse in freien Erzählungen zu berichten. Er benutzte das Buch „Frosch, wo bist du“ von Mayer (1969) und untersuchte den Aufbau der Szene und die Bewegung zwischen repräsentierten Räumen und zeitlichen Einrichtungen. Zusammenfassend erkannte Morgan, dass referentielle Formen in der BSL multifunktionell sind. Gebärdende benutzen die Referenz einerseits, um Protagonisten durch Diskurse zu verfolgen, und andererseits, um Diskurse in Episoden, Themen und Hierarchie zu organisieren. Die Blickrichtung kann beispielsweise für die Syntax und die Erzählung als relevant angesehen werden. Der gebärdete Raum wird auf allen Ebenen des Diskurses durchgehend verwendet. Er setzt sich aus mehreren Untersystemen zusammen. Um Referenten aufzustellen und sie im Repräsentationsraum beizubehalten, benutzen die Gebärdenden die veränderten und fixierten referentiellen Bezugssysteme. Die Herstellung der überlappenden gegenständlichen Räume dient dazu, die Gleichzeitigkeit der auftretenden Ereignisse zu enkodieren. Erwachsene Gebärdende rotieren für Diskurse mit Leichtigkeit im Gebärdenraum, um die Perspektiven der Ereignisse zu tauschen. Genauere Angaben zur Zuweisung und den Umgang mit Referenzpunkten sind im Anhang 19: Die Zuweisung von Referenzpunkten/ Loci von Boyes Braem (2005b) tabellarisch aufgelistet.

3.4.1 Der Erwerb der Referenz in klassifizierenden Handformen und narrativen Strukturen

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

Reilly et al. (1994) fanden heraus, dass Kinder im Alter von vier Jahren zuerst den Blickkontakt benutzten, um den referentiellen Wechsel zu markieren und mit sechs Jahren in der Lage waren, referentielles Wechseln durch die Änderung der Mimik anzudeuten. Reilly et al. waren interessiert daran, wie Kinder die Integration linguistischer und affektiver Ausdrücke lernten. Sie fanden heraus, dass junge gebärdende Kinder die Mimik etwas zufällig benutzten. Sie waren nicht in der Lage, ihre Mimik zeitlich genau mit dem geeigneten (manuellen) Diskurs zu koordinieren (wie diskutiert in Emmorey & Reilly, 1998). Emmorey und Reilly (1998) untersuchten, wie Kinder lernen, affektive Ausdrücke (von einer anderen Perspektive) zu integrieren. Es wurden die Fähigkeiten der Kinder beim Produzieren der konstruierten Rede und Handlung innerhalb eines linguistischen Diskurses verglichen. 29 Erzählungen von gehörlosen Kindern im Alter von drei bis sieben Jahren wurden

analysiert. Daneben wurden zehn Erzählungen von erwachsenen Gebärdenden, deren Erstsprache die ASL war, beobachtet. Unter anderem wurde eine Episode in „Frosch. Wo bist du?“ genauer analysiert. Man konnte feststellen, dass die Erzählungen der dreijährigen Kinder allgemein nicht viel konstruierte Rede beinhalteten und aus einfachen Nomen oder Verben bestanden. Fünfjährige produzierten die konstruierte Rede mit inkonsequenter Beherrschung der veränderten Mimik und sie benutzten oft die manuelle Gebärde SAGEN, um die konstruierte Rede einzuführen. Siebenjährige Kinder konnten die nicht-manuellen Markierungen für die konstruierte Rede und den Mimikwechsel korrekt produzieren.

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

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

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

Tabelle 4: Erzählerform und Teilnehmerform (Boyes Braem, 2005a)

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

4 Methode

4.1 Qualitative Methode und Longitudinalstudie

Für meine Diplomarbeit habe ich eine qualitative Untersuchungsmethode gewählt, da ich zwei Episoden von drei Videoaufnahmen in der DSGS in Bezug auf bestimmte grammatikalische Funktionen analysieren werde. Für die systematische Beobachtung und Beurteilung der Gebärdensprachkompetenz habe ich eine nonverbale Bildergeschichte von Mayer (1969) gewählt: „Frosch, wo bist du?“. In einer longitudinalen Studie wird das Kind über eine längere Periode begleitet, um die Daten zu verschiedenen Zeitpunkten zu sammeln. Die Ergebnisse können miteinander verglichen werden, um die Entwicklung aufzuzeigen. Die Studie mit einem einzigen Informanten hat den Vorteil, dass viele der Variablen beständig sind (Baker et al., 2000). Anhand der zwei Videoaufnahmen vom Mai 2005 und September 2006 kann ich analysieren wie das Kind seine Kompetenz in der Gebärdensprache in diesem Zeitraum entwickelt hat. Ich mache also eine Differenzialdiagnose anhand zweier Testsituationen. So kann ich die Entwicklung des Kindes in der DSGS in Bezug auf polymorphemische Verben mit klassifizierenden Handformen und ihre Handhabung in zwei verschiedenen Episoden der Geschichte „Frosch, wo bist du?“ analysieren (Anhang 20: Die Episoden für die Analyse der Frosch-Geschichte von Mayer, 1969). Anschliessend werde ich seine gebärdensprachliche Entwicklung in den zwei gewählten Episoden in Bezug auf polymorphemische Verben mit klassifizierenden Handformen und ihre Handhabung mit einer erwachsenen, gehörlosen Person vergleichen. Zusätzlich zu den Beobachtungen und Videoaufnahmen werde ich Literatur zum Thema verwenden.

4.2 Transkription der Gebärdensprache

Eine Transkription muss in einer lesbaren Form und auf der Basis der Merkmale, die transkribiert werden, organisiert sein, z.B. auf Papier oder Computer möglich (Baker et al., 2000). Die Substruktur des manuellen Teils der Gebärden besteht aus vier Parametern: Handform, Handstellung, Ausführungsstelle und Bewegung“. Die Gebärdensprache hat neben den manuellen Komponenten (Hand) zusätzliche nicht-manuelle Komponenten (Gesicht, Kopf, Oberkörper). Da die Gebärdensprache eine simultane Kommunikationsform ist, stellt es eine grosse Herausforderung dar, alle diese Komponenten zu transkribieren. Es ist schwierig, zwischen Phonologie und Morphologie zu trennen. Stokoe (1978) bezog sich mit seiner Analyse von Gebärdenformen auf die Unterschiedsmerkmale zwischen einem gesprochenen und einem gebärdenden Morphem. In der Untersuchung zu Morphemen in der gesprochenen Sprache kam man zur Erkenntnis, dass gesprochene Laute nacheinander produziert werden. Morpheme in der Gebärdensprache werden als Einheit produziert. Um sie zu analysieren, braucht es die Erkenntnis, dass ein Gebärdenmorphem durch verschiedene Aspekte der gleichen Handlung zusammengesetzt ist. Dieser Aspekt erscheint nur, wenn eine zielorientierte Untersuchung verschiedene simultane Komponenten mit speziellem Augenmerk auf die Aufmerksamkeit analysiert. Sie sind physiologisch oder physisch nicht

unterschiedlich oder unterscheidbar. Sie können nicht isoliert oder unterschiedlich produziert werden, wie z.B. /æ/, /k/ und /t/ für cat und tack. Die Aspekte eines Gebärdenmorphems machen nur in Zusammenhang miteinander Sinn (wie diskutiert in Engberg-Pedersen, 1993).

Stokoe (1991) fand heraus, dass eine Gebärde in Bezug auf den Handelnden, seine Aktion und dessen Ort analysiert werden könnte. Das aspektelle Modell unterstreicht die Ähnlichkeiten der drei Gesichtspunkte¹⁰. Jeder Gesichtspunkt ist eine andere Art des Betrachtens der Einheit bzw. der Gebärde. Das Modell der Komponenten bietet einen Fokus auf Minimalpaare und zeigt deren Unabhängigkeit. Stokoes Modell betont die Auffassung, dass das Gebärden eine Muskelaktivität ist. Der Handelnde und die Aktion in einer Gebärde ergänzen sich gegenseitig (wie diskutiert in Engberg-Pedersen, 1993). Weder das aspektelle Modell noch das Modell der Komponenten ist grundlegend von der Handform losgelöst. Viele Basisformen der Gebärden können modifiziert werden, um besondere Bedeutungen auszudrücken. Solche Modifikationen beeinflussen die Bewegung der Basisform, deren Anordnung oder die Handstellung (Engberg-Pedersen, 1993). Infolge Klima und Bellugi (1979) gilt für die ASL, dass bedeutungsvolle Modifikationen der Gebärden die Arten der Bewegung und Änderungen im Raum mit einschliessen. Diese kann man in unmodifizierten Gebärden nicht finden.

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

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

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

¹⁰ Die Orientierung der Hände war in Stokoes erster Analyse der ASL, genannt aspektelles Modell der Gebärden, nicht als ein von den Gebärden unabhängiger Parameter angesehen.

DSGS zu transkribieren. Kein Transkriptionssystem hat bisher einen standardisierten Status erreicht, obwohl solch ein System natürlich einen effizienteren und einfacheren Datenaustausch ermöglichen würde (Baker et al., 2000). Gebärdensprachlinguisten haben mehrere unterschiedliche Notationssysteme für eine exakte phonetisch-linguistische Transkription verwendet (z.B. Stokoe-Notation und HamNoSys) (Boyes Braem, 2004a). Ich habe mich für die Transkription meiner Daten für die Gebärdenschrift entschieden. Zusätzlich werde ich Glossen verwenden.

4.2.1 Gebärdenschrift

„Die Gebärdenschrift ist eine Art „Alphabet“, eine visuell dargestellte Liste von Symbolen, mit denen man jede Gebärdensprache der Welt niederschreiben kann. Die Handform und -stellung, die Ausführungsstelle und der Aufführungsort sowie grammatikalisch wichtige Gesichtsausdrücke können mit speziellen Symbolen genau festgehalten werden“. (Boyes Braem, 2004a, Einführung, S. 3). Liddell und Johnsen (1989), wie in Kapitel 3.2 erwähnt, betonen die Wichtigkeit, alle Komponenten der Gebärdensprache in einer Notation zu beschreiben. Mit der Gebärdenschrift kann man einzelne Gebärden und ihre Komponenten genau festhalten und ganze gebärdete Sätze und Texte niederschreiben. Zum Beispiel Gebärden mit unterschiedlichem Anfang und Ende können so erkennbar aufgeschrieben werden. Die Entwicklung eines Schriftsystems stellt aufgrund der Verwendung des dreidimensionalen Raums sowie der speziellen Gesichtsausdrücke eine grosse Herausforderung dar. Neben verschiedenen Notationssystemen ist das Schriftsystem „SignWriting“ von Valerie Sutton am weitesten entwickelt und international momentan am meisten benutzt (Boyes Braem, 2004a). Ich werde das Programm „SignPuddle“¹¹ im Internet für die Transkription verwenden. Weitere Informationen und Erklärungen zu den Symbolen der Gebärdenschrift kann man auf den Webseiten www.signwriting.com (20.04.2007) und www.gebaerdenschrift.de (20.04.2007) finden. Da dies aus technischer Sicht sehr aufwendig ist, werde ich ausschliesslich die polymorphemischen Verben mit klassifizierenden Handformen, ihre Handhabung und die Formbeschreibung in den zwei verschiedenen Episoden der Erzählung auf diese Art transkribieren. Die anderen Gebärden in den zwei Episoden, die keine polymorphemischen Verben mit klassifizierenden Handformen oder eine Handhabung haben, werde ich mit Glossen (Wörter der gesprochenen Sprache) festhalten.

4.2.2 Glossen, Transkriptionsschema und deutsche Übersetzung

Da die Gebärdenschrift nicht für alle lesbar ist, werde ich auch für die polymorphemischen Verben mit klassifizierenden Handformen und ihre Handhabung Glossen benutzen. Die anderen Gebärden können wichtige Informationen hiezu geben. Glossen sind einzelne Wörter der gesprochenen Sprache und geben eine allgemeine Bedeutung der Gebärden an. Glossen sagen jedoch nichts über die Form der Gebärden aus. Im Transkriptionsschema der Gebärdenschrift werden auch Zeitangaben, wichtige nicht-manuelle linguistische Signale, das Mundbild, die deutsche Übersetzung

¹¹ <http://www.signbank.org/signpuddle/> (20.04.2007)

und kontextuelle Bemerkungen gegeben. Eine auf Glossen basierende Transkription würde sich für Studien am Wortschatz, der Pragmatik und einigen Aspekten der Syntax eignen.

Welches Notationssystem auch gewählt wird, es benötigt immer eine Zeile aus Glossen, die die Gebärde repräsentiert. Ich habe mich an einigen Regeln für Glossen von Boyes Braem (2005b) und Baker et al. (2000) orientiert, um meine eigene Übersicht über die Glossen in meiner Transkription zu schaffen (Anhang 21: Eine eigene Übersicht über die Glossen in meiner Transkription). Die unreflektierte Grundform des deutschen Wortes wird in Grossbuchstaben geschrieben wie z.B. HUND, BAUM, LAUFEN, RUFEN. Durch diese Schriftart wird deutlich gemacht, dass Glossen einfache „Etiketten“ und keine vollständigen Übersetzungen der Gebärden sind. Glossen bieten wie erwähnt keine vollständige Übersetzung einer einzelnen Gebärde oder eines gebärdeten Satzes. Grundsätzlich ist es schwierig, wenn Wörter der gesprochenen Sprache zur Beschreibung von Gebärden verwendet werden. Dies kann zu unkompletten Übersetzungen führen, da ein einzelnes gesprochenes Wort nicht alle Bedeutungen und Anwendungsformen der Gebärde umfassen kann. Andersherum kommt es vor, dass das gesprochene Wort eine Bedeutung hat, welche die Gebärde wiederum nicht beinhaltet. Wenn eine zusätzliche Information zu einer Gebärde erforderlich ist, wird diese in Klammer dazugeschrieben: z.B. WIR (wir zwei), WIR (wir alle).

Für polymorphemische Verben mit klassifizierenden Handformen und deren Handhabung werden zusätzlich beschreibende Informationen zur Gebärde gegeben. Die Handhabung eines Objektes (HH) wird z.B. auch in Klammern angegeben. Verben, die Klassifikatoren mit bestimmten Referenzen einbeziehen (auch multimorphemische Eigenschaften genannt), werden oft mit den lexikalischen Unterschieden der gesprochenen Sprache glossiert. Die Kombination eines Klassifikators mit einer Bewegung kann beispielsweise folgendermassen glossiert werden: CI,Auto,-FAHREN-ZIGZAG, CI,Mann,-GEHEN-ZIGZAG oder CI,Fahrrad,-RADELN-ZIGZAG. (Baker et al., 2000). Nicht-manuelle linguistische Signale gehören zur Basisform, da sie grundlegende linguistische Informationen tragen. Die Komponenten der Aussprache sind mit inbegriffen, weil das Mundbild von Wörtern in der gesprochenen Sprachen auch in vielen Gebärdensprachen als Teil der Gebärdensprache betrachtet wird (e.g. Vogt-Svendsen, 1981 for NSL¹²; Lucas & Walli, 1989 for ASL; Pimiäa, 1990 for FinSL; Schermer, 1990 for SLN; Turner, 1995 for BSL) (wie diskutiert in Baker et al., 2000). Auch Boyes Braem und Sutton-Spence (2001) haben zum Mundbild in der DSGS geforscht.

Zusätzlich gibt es eine deutsche Übersetzung. Darin sind sämtliche Informationen des ursprünglichen, gebärdeten Textes enthalten. Es sind ebenfalls diejenigen Informationen vorhanden, die nicht durch einfache Glossen vermittelt werden können, so z.B. die Blickrichtung und die linguistisch wichtigen Gesichtsausdrücke.

¹² NSL = Norwegische Gebärdensprache, FinSL = Finnische Gebärdensprache und SLN = Flämische Gebärdensprache.

4.3 Informant und Einsammeln von Daten

4.3.1 Sprachlicher und sozialer Hintergrund des Informanten

Das Gehörlosenwesen ist klein und die meisten einander kennen. Deshalb müssen Studienergebnisse so veröffentlicht werden, dass die Schweigepflicht eingehalten wird. Ansonsten würde die gehörlose Gruppe gefährdet. Mein Informant ist einer von sechs Schüler/innen der bilingualen Klasse in der Sprachheilschule in Riehen. Ich nenne ihn Tom (der Name ist geändert).

Tom (ein Junge)
Alter: 8;2 (1. Videoaufnahme), 9;5 (2. Videoaufnahme)
Nationalität: CH
Familie: Die Eltern sind Schweizer. Tom hat ein jüngeres Geschwister. Zuhause kommuniziert die Familie in der Deutschschweizerischen Gebärdensprache, Standarddeutsch, Schweizerdeutsch und Französisch. Die Eltern haben das geringe Angebot von Gebärdensprachkursen für Eltern von gehörlosen Kindern genutzt.
Vorschulischer Kontakt mit der DSGS: Tom hat vom zweiten Lebensjahr an zu Hause und in einer Kinderspielgruppe für Gehörlose (1 halber Tag pro Woche) in DSGS kommuniziert.
Schuleintritt: Eintritt in die bilinguale Klasse in Riehen: August '03, als er 6;4 Jahre alt war.
Hörstatus: Hochgradige Schwerhörigkeit von Geburt an. Tom trägt zwei Hörgeräte seit sein Hörverlust diagnostiziert wurde, als er 1;6 Jahre alt war. Nach den Videoaufnahmen wurde ihm ein CI implantiert.
Gebärdensprachkompetenz: gute Gebärdensprachkenntnisse. Es sind aber noch einige Grammatikfehler auf der morpho-syntaktischen Ebene zu beobachten.
Kompetenz in der geschriebenen Sprache: gutes Wort- und mässiges Textverständnis, mässige Schreibkompetenz
Lautsprachkompetenz: eingeschränktes Sprachverständnis, stark dysgrammatischer Satzbau, verwaschene Artikulation.
Kognition: unauffällige Leistungen
Motorik: Gute Leistungen in der Grobmotorik. Leichte Auffälligkeiten in der Feinmotorik.
Wahrnehmung: Gut ausgeprägtes Rhythmusgefühl. Schwierigkeiten in der sensorischen Integration und Diagnose für ADHS
Sozialkompetenz und Kommunikation: Tom ist ein offener, kommunikativer Junge. Er zeigt manchmal ein etwas unreifes Verhalten.
Therapie: - seit dem Kindergarten 3 Jahre lang Ergotherapie (mit Unterbruch) - Logopädie (zur Zeit 3 Lektionen pro Woche)

4.3.2 Präsentation der narrativen Erzählung und die Durchführung der Videoaufnahme

Im Mai 2006 und September 2007 habe ich die Erzählungen von Tom aufgenommen. Die erste Videoaufnahme wurde in einem unserer Klassenzimmer am Nachmittag aufgenommen. Im Raum waren nur Tom und ich. Die Situation war entspannt. Tom kennt solche Situationen, da ich ihn und seine Klassenkameraden oft gefilmt habe. Tom sass an einem Tisch, auf dem die 24 Bilder (A5) in der richtigen Reihenfolge aufgedeckt da lagen. Er schaute die Bilder zuerst genau an. Ich habe Tom erzählt, dass ich ihn filmen werde. Er hat sich darauf gefreut, mir die Geschichte zu erzählen. Für ein Kind sind 24 Bilder viel. Deshalb habe ich die Bildergeschichte in vier sinnvolle Etappen (Bild Nr. 1-7,

8-13, 14-19, 19-24) eingeteilt. Es waren jeweils diejenigen Bilder zu sehen, über die er gerade etwas erzählt hat. Die anderen blieben verdeckt. Das Ziel der Durchführung ist nicht, die Gedächtnisleistung zu testen, sondern die narrativen Fähigkeiten zu prüfen. Seine Aufgabe war es, mir die Geschichte verständlich zu erzählen. Er konnte die Bilder anschauen, durfte aber nicht mit dem Finger auf die einzelnen Elemente der Bilder deuten.

In einigen Forschungsarten wird der Gebärdende gebeten, ohne Gesprächspartner direkt in die Kamera zu gebärden. Obwohl es eine Möglichkeit ist, der paradoxen Situation mit dem Beobachter aus dem Weg zu gehen, ist die Situation höchst unnatürlich. Dies beeinflusst die Sprachproduktion des Probanden (Baker et al., 2000). Deshalb bin ich hinter der Kamera gestanden und habe ihm vermittelt, dass ich seine Geschichte verfolge. Um Tom zu bestätigen, habe ich oft genickt und meine Mimik so eingesetzt, dass die Situation natürlich wirkte. Die ganze Erzählung, ohne die Pausen, in denen ich die Bilder gewendet habe, dauerte sieben bis acht Minuten. Insgesamt dauerte die Testsituation 30 Minuten. Gegen Ende wurde Tom etwas ungeduldig und er fragte mich, ob es nun fertig sei. Eine Verbesserung der Testbedingungen wäre, keinen Tisch zu benutzen. Er verleitet das Kind dazu, seine Arme darauf abzustützen, was die Produktion der Gebärden beeinflusst. Während der zweiten Videoaufnahme sass Tom einer anderen gehörlosen Person im Klassenzimmer gegenüber, die Tom ein bisschen kannte. Die zweite Videoaufnahme verlief sehr ähnlich wie die erste. Tom hat Freude daran, einer anderen gehörlosen Person die Geschichte zu erzählen.

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

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

dass diese Person ihn auch versteht. Tom würde dann eine andere Form der Gebärdensprache benutzen, die Gehörlose automatisch für hörende Gesprächspartner verwenden.

4.4 Transkription und Coding

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

Für meine Analysearbeit habe ich ein Coding- und Transkriptionsprogramm, namens ELAN verwendet. Dieses Programm kann man im Internet herunterladen¹³. ELAN ermöglicht einem, die Videoaufnahme genau zu analysieren und eine unbegrenzte Anzahl von Kommentaren z.B. zu einer Videoaufnahme über ein Transkriptionsschema zu notieren. Ein Kommentar kann ein Wort, eine Glosse, ein Satz, eine Bemerkung, eine Übersetzung oder eine Beschreibung einer Besonderheit in der Videoaufnahme sein. Kommentare können über viele hierarchisch gegliederte Zeilen verteilt notiert werden. Jede beliebige Szene kann transkribiert werden und anschliessend synchron mit dem notierten Text angeschaut werden. Ich kann die Transkription nach verschiedenen grammatikalischen Funktionen, wie Sbf-Verben, Sbw-Verben und HH (Anhang 22: Transkription/ Markierung (ELAN)) gliedern. Neben den klassifizierenden Handformen habe ich auch die anderen Gebärden markiert, damit die Transkription eine vollständige Übersicht gibt. Bei der Transkription der Gebärdensprache hilft es, die Aufnahme im Zeitlupentempo anzuschauen (Baker et al., 2000).

Neben der Transkription mit dem ELAN-Programm habe ich für beide Videoaufnahmen auch ein eigenes Transkriptionsschema erarbeitet. Mein Ziel war es, darin die klassifizierenden Verben wie Sbf-Verben, Sbw-Verben und die Handhabung in der Gebärdenschrift zu notieren. In der ersten Spalte sind die klassifizierenden Handformen in der Gebärdenschrift aufgeführt. In der zweiten Spalte folgt jeweils das klassifizierende Verb (Sbf-Verb, Sbw-Verb und HH) und die Bedeutung. Die Zeit, die Tom für seine Äusserungen mit den klassifizierenden Handformen benötigte, wurde auch im Transkriptionsschema notiert (Anhang 23: Transkriptionsschema der Videoaufnahme vom Mai 2005 (Tom: 8;2) und Anhang 24: Transkriptionsschema der Videoaufnahme vom Sept. 2006 (Tom: 9;5)).

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

¹³ www.mpi.nl/tools/elan.html

5 Analyse und Auswertung

5.1 Komponenten der Analyse

Die Analysearbeit unterteile ich in die folgenden fünf Gruppen:

1. **Welche Hand** (dominante Hand, nicht dominante Hand oder beide Hände) benutzt eine klassifizierende Handform und welche Handform benutzt sie? **Gruppe der Klassifikation:** Welche Gruppe der Klassifikation wird benutzt?
2. **Referenz identifiziert:** Wird die Referenz vor der Klassifikation oder nachher identifiziert oder separiert und **wie?** Mit Gebärden, Mundbild, Mimik oder Zeigefinger (IX) für Pronomen.
3. **Ist die Klassifizierende Handform geeignet?** Oder ist sie eine Erfindung? Ist die klassifizierende Handform ähnlich wie die Form eines Erwachsenen?
4. **Vergleich der Rolle mit der Klassifikation:** Trennung zwischen Rolle und Klassifikation?
5. **Narrative Strukturen:** Wie ist die Geschichte aufgebaut und wie kann der Gebärdende eine neue Szene aufbauen und wechseln? Wie ist der Erzählstil?

5.2 Ergebnisse und Diskussion der Analysearbeit

Die Ergebnisse der Analysearbeit und die Diskussion der Ergebnisse werden in die Bereiche klassifizierende Verben und narrative Strukturen gegliedert. Es folgen fachlich argumentierte Analysen und Diskussionen über Toms Fortschritte in der Gebärdensprachgrammatik und den narrativen Strukturen. Danach werden die Analyseergebnisse über eine erwachsene, gehörlose Person vorgestellt, die die gleiche Geschichte in der Gebärdensprache erzählt. Dies ermöglicht es, Toms Fähigkeiten in der Gebärdensprache mit einer gehörlosen, erwachsenen Person zu vergleichen und festzustellen, in welchen Bereichen sich Tom noch weiterentwickeln sollte.

5.2.1 Polymorphemische Verben mit klassifizierenden Handformen

Die Resultate werden in drei Spalten eingeteilt: 1. geeignete klassifizierende Handformen für die dominante Hand, beide Hände oder die nicht dominante Hand, 2. ungeeignete klassifizierende Handformen für die dominante Hand oder beide Hände und 3. ungeeignete klassifizierende Handformen für die nicht dominante Hand. In der ersten Spalte gibt es eine zusätzliche Spalte für die geeigneten klassifizierenden Handformen, die phonologisch noch nicht ganz korrekt produziert werden. Die Liste der klassifizierenden Handformen wie Sbw- und Sbf-Verben und HH zeigt alle vorhandenen Handformen in dieser Sequenz der Geschichte. Aus der Tabelle wird für beide Videoaufnahmen ersichtlich, wie oft Tom die verschiedenen Gruppen der Klassifikation benutzt hat und welche geeignete oder ungeeignete klassifizierende Handformen sind. Verschiedene Diagramme basieren auf den Daten der nachfolgenden Tabelle „Geeigneter und ungeeigneter Gebrauch der klassifizierenden Handformen“ für beide Videoaufnahmen.

Geeigneter und ungeigneter Gebrauch der klassifizierenden Handformen

Geeigneter und ungeigneter Gebrauch der klassifizierenden Handformen (auch, wenn es phonologisch nicht ganz korrekt produziert)		1.Erzählung				2.Erzählung			
		geeignete -domHd, beide Hd oder nondomHd		ungeeignete domHd oder beide Hd	un-geeignete-nondomHd	geeignete -domHd, beide Hd oder nondomHd		ungeeignete domHd oder beide Hd	un-geeignete-nondomHd
Type			phonologisch unvollständig			phonologisch unvollständig			
Sbw	Insekt (Wespe)	7							
	Person/Tier (gebog.V)	1							
	Person/Tier (V)	4							
	Grosses rundes Objekt (Wespenest)	4							
	Tier (Hirsch)	2			2				
	Tier (Hund)	5	1						
	Tier (Maulwurf)	1	1						
	Einzelnes Objekt (1)								
	Viele Objekte (5)								
	Kopf (Maulwurf)								
	Fuss (Mensch)								
Sbf	Grosses rundes Objekt (Wespenest)	1							
	Rundes ausgehöhltes Objekt(Loch)								
	Kopf (Maulwurf)								
	Kopf (S)								
	Person (V)	3	2		1				
	Tier (Hund)							1	
	Tier (Hirsch)	1	1						
	Tier (Maulwurf)	1	1						
	Baum	1							
	Abgerundet solides Objekt (S) (Bremse Pedal)								
	Flate Oberfläche (B)	1	1						
Stämmiges Objekt (Geweih)	1	1							
Lange rundes Objekt (Zweig/Ast)							1		
HH	Hände (rund B) unterstützen sich selber auf einem langen, runden Objekt (Ast)	1							
	Hände (rund 5) schütteln grosses, rundes Objekt (Baum)								
	Pfoten (abgewinkelte B) stossen gegen grosses Objekt (Baum)	2	2						
	Hand (S) greift kleines, langes, rundes Objekt (Geweih)	1							
TOTAL		37	10	3	2				
Total Anzahl (geeignet und ungeeignet)		42		50					
Total Typen (geeignet und ungeeignet)		17		23					

Tabelle 6: Geeigneter und ungeigneter Gebrauch der klassifizierenden Handformen

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

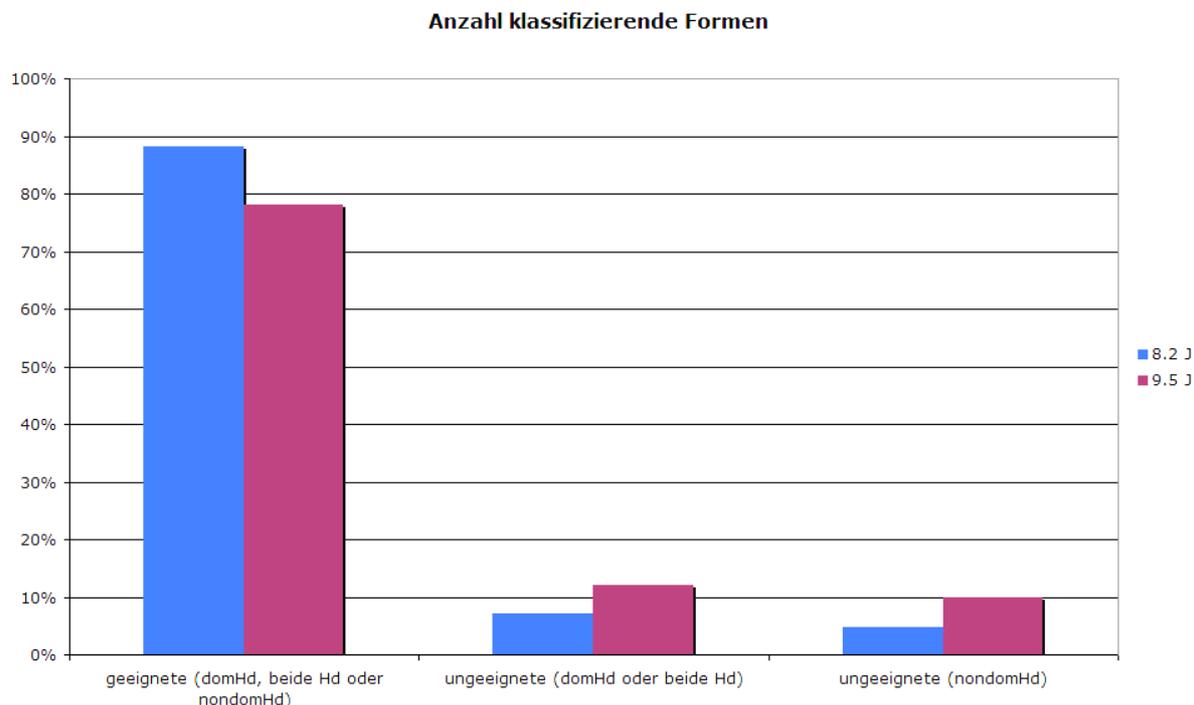


Diagramm 1: Prozentuales Vorkommen von geeigneten und ungeeigneten klassifizierenden Handformen bei zwei verschiedenen Altersstufen

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

Bei der ersten Erzählung benutzte er von insgesamt 42 klassifizierenden Handformen, 37 richtige und geeignete klassifizierende Handformen für die dominante Hand oder beide Hände. Dies entspricht 88%. In der zweiten Erzählung verwendete Tom 39 richtige klassifizierende Handformen von insgesamt 50, was 78% entspricht. Wie schon erwähnt, werden dabei auch die klassifizierenden Handformen mit phonologischen Fehlern mitgerechnet. Das bedeutet, dass die Handform und die Handstellung teilweise richtig waren. Über die klassifizierenden Handformen mit „nicht richtiger Ausführungsstelle oder Bewegung“ wird in der Tabelle „klassifizierende Handformen- ungeeignete phonologische Lokalisation, Bewegungs- und Orientierungsfehler“ berichtet. Obwohl das prozentuale Vorkommen der korrekt gebrauchten klassifizierenden Handformen in der ersten Erzählung höher ist, muss dies angesichts Toms Versuche, mehrere und weitere klassifizierende Handformen in der zweiten Erzählung zu integrieren (50 richtige klassifizierende Handformen gegenüber 42 und 23 verschiedene Typen gegenüber 17), gesehen werden.

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

Wie wir schon im ersten Diagramm „Prozentuales Vorkommen von geeigneten und ungeeigneten klassifizierenden Handformen bei zwei verschiedenen Altersstufen“ (Diagramm 1) gesehen haben, machte Tom mehrere ungeeignete Fehler bei der zweiten Videoaufnahme. Er hatte hier 12 Fehler und bei der ersten Videoaufnahme 5. Wie oben erwähnt wissen wir aber, dass Tom mehrere richtige klassifizierende Handformen benutzte und die Wiederholungen weniger vorkamen. Er hatte zusätzlich neue klassifizierende Handformen erworben, die er allerdings noch nicht gesichert hatte und zum aktuellen Zeitpunkt noch damit experimentieren musste. Dies führte zu einigen Fehlern.

Klassifizierende Handformen- ungeeignete phonologische Lokalisation, Bewegungs- und Orientierungsfehler

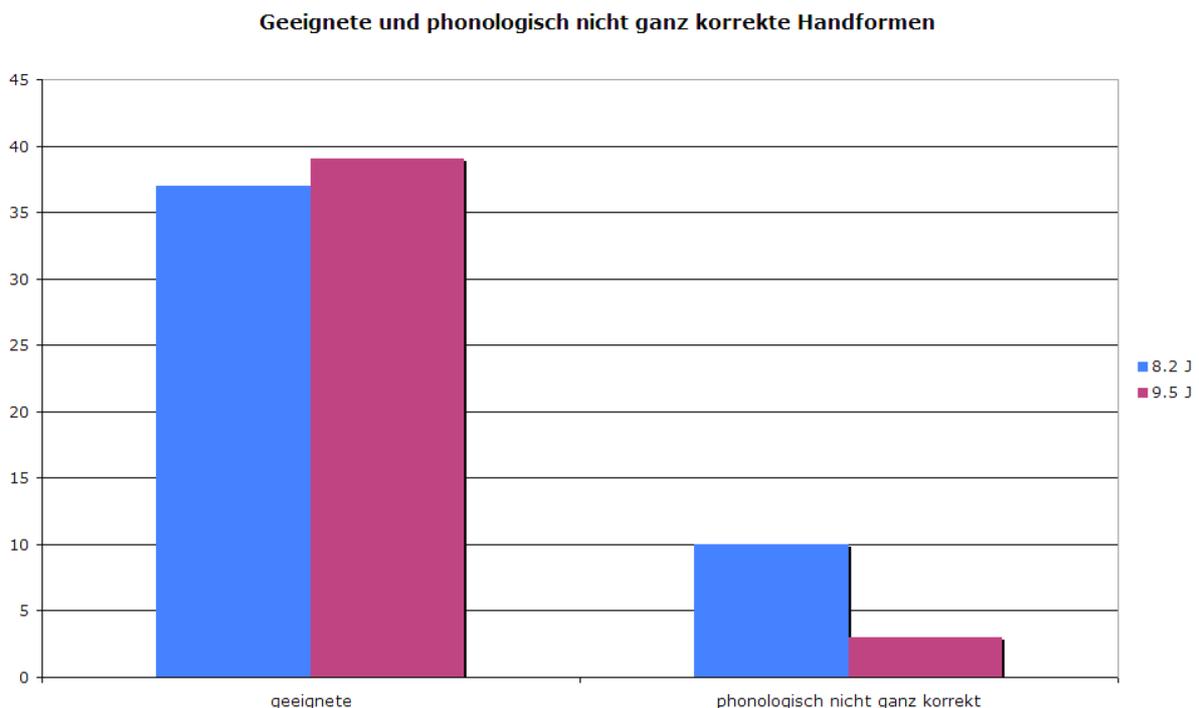


Diagramm 2: Klassifizierende Handformen- ungeeignete phonologische Lokalisation, Bewegungs- und Orientierungsfehler

Klassifizierende Handformen- ungeeignete phonologische Lokalisation, Bewegungs- und Orientierungsfehler		1. Erzählung	2. Erzählung
	ungeeignet	5	12
	Handformen sind phonologisch falsch	10	3
	Lokalisation/Bewegung- falsch	1	4
	Orientierung- falsch	1	1

Tabelle 7: Klassifizierende Handformen- ungeeignete phonologische Lokalisation, Bewegungs- und Orientierungsfehler

Das Diagramm „Klassifizierende Handformen- ungeeignete und phonologisch nicht ganz korrekte Handformen“ (Diagramm 2) zeigt auch, dass er bei der ersten Videoaufnahme mehr phonologische Fehler in den klassifizierenden Handformen als bei der zweiten Videoaufnahme machte. Für mich deutet es darauf hin, dass Tom gerade bei der zweiten Videoaufnahme sicherer mit den schon bekannten klassifizierenden Handformen umging, als bei der ersten Videoaufnahme. Bei der zweiten Videoaufnahme war er reif, um neue klassifizierende Handformen aufzunehmen. Das scheint mir, wie schon erwähnt, der Grund zu sein für seine Fehler bei neuen klassifizierenden Handformen. Das gleiche gilt auch für Gebärden mit klassifizierenden Handformen, die Tom mit falscher Bewegung, falschem Ort oder falscher Orientierung benutzte. Z.B. beim Beschreiben des herunterfallenden Wespenneistes vom Ast macht er in Bezug auf den Ort einen phonologischen Bewegungsfehler mit einem klassifizierenden Zeigefinger für ein einzelnes Objekt. Tom gebärdete ein zu schnelles, wirbelndes Herunterfallen. Man sieht, dass er bei der zweiten Videoaufnahme mehrere Fehler machte. Er probierte neue klassifizierende Handformen aus und experimentierte damit.

Klassifizierende Handformen- Anzahl und Typen geeignet

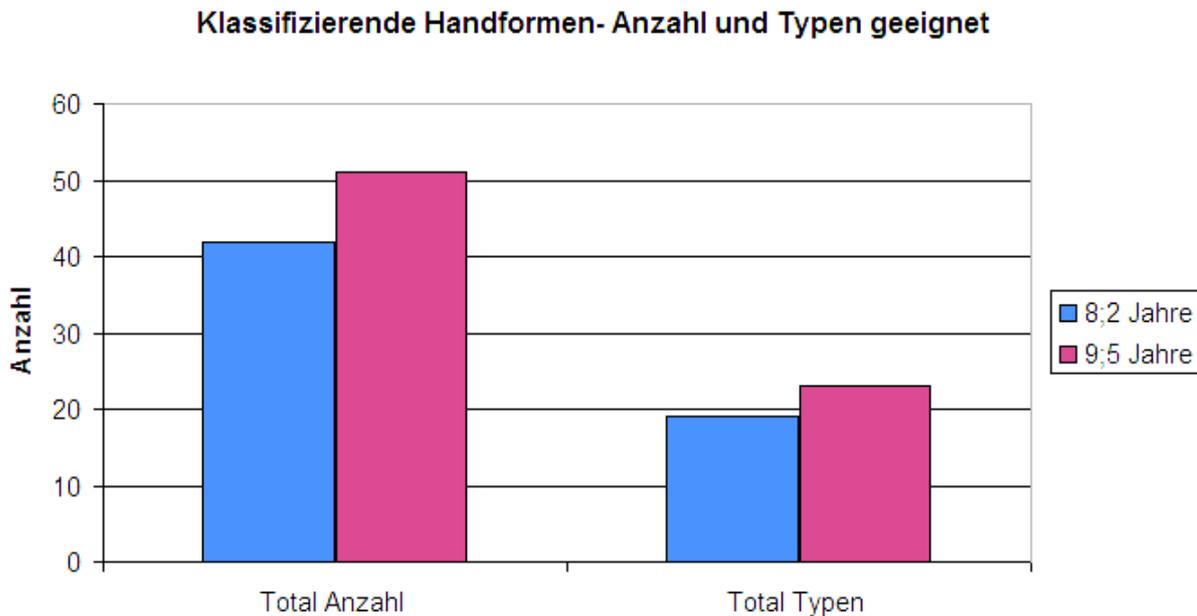


Diagramm 3: Klassifizierende Handformen- Anzahl und Typen geeignet

Das Diagramm 3 „Das Diagramm „klassifizierende Handformen - Anzahl und Typen geeignet“ zeigt die geeignete Anzahl und Typen der klassifizierenden Handformen. In der ersten Geschichte

benutzte er 42 Mal klassifizierende Handformen und in der zweiten Geschichte 50 Mal. Tom verwendete allerdings im Vergleich zur ersten Videoaufnahme in der zweiten Videoaufnahme vom September 2006 mehrere unterschiedliche klassifizierende Handformen. In der zweiten Videoaufnahme benutzte er 23 verschiedene klassifizierende Handformen, in der ersten Videoaufnahme 17 verschiedene. Tom machte schöne Fortschritte in der Zeit von der ersten Erzählung bis der zweiten Erzählung. Dies war ein Zeitraum von 15 Monaten. Die Säule für die totale Anzahl klassifizierender Handformen und das Total der verschiedenen klassifizierenden Handformen zeigt eine gesunde, fortschreitende Entwicklung. Er hat ein grösseres Repertoire an klassifizierenden Handformen und es kommen weniger Wiederholungen vor. Wir wissen auch noch, dass Tom mehr phonologische Fehler in der ersten Erzählung als in der zweiten machte. Diese wurden mit geeigneten Handformen gebärdet. Aus diesem Grund können wir sagen, dass seine zweite Erzählung eigentlich besser ausfällt, als dies im Diagramm ersichtlich ist.

Klassifizierenden Handformen bleiben in der passiven Hand

Klassifizierende Handformen bleiben in der passiven Hand

erster Film	2 Gebärden	3 Gebärden	4 Gebärden	5 Gebärden
Wespennest	1	1		1
Hund (Beine)			1	
Total	1	1	1	1

Total aller Formen in der passiven Hand	4
---	---

zweiter Film	2 Gebärden	3 Gebärden	4 Gebärden	5 Gebärden
Hund (Beine)	2			
Hände des Jungen	1			
Pfote des Hundes	1			
Hirsch (Beine)	2		1	
Baum	1			
Total	6	1	1	

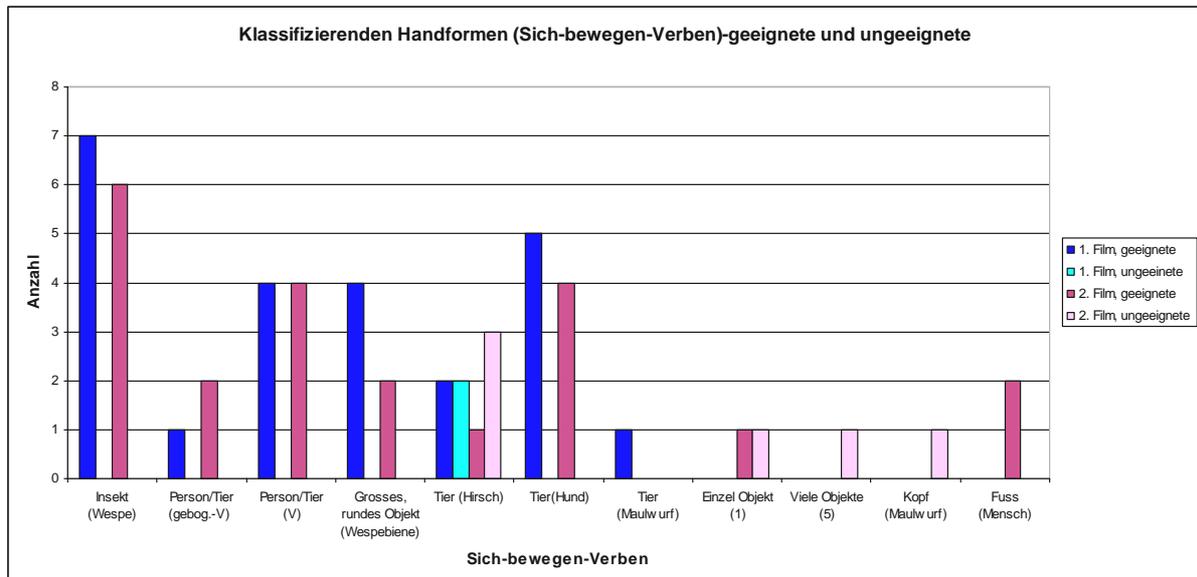
Total aller Formen in der passiven Hand	8
---	---

Tabelle 8: Klassifizierenden Handformen bleiben in der passiven Hand

In der Tabelle „Klassifizierende Handformen bleiben in der passiven Hand“ können wir sehen, wie viele Gebärden der eigentlich dominanten Hand als klassifizierende Handform in der passiven Hand ausgeführt wurden. Interessanterweise machte Tom grosse Fortschritte in diesem Bereich. Bei der ersten Videoaufnahme blieben die verschiedenen klassifizierenden Handformen über mehrere Gebärden in der passiven Hand, länger als bei der zweiten Videoaufnahme. Bei der ersten Videoaufnahme verwendete er über fünf Gebärden und nur ein Mal über zwei Gebärden hinweg die passive Hand. Bei der zweiten Videoaufnahme dauerte die längste Sequenz mit der passiven Hand über vier Gebärden und sechs Mal über zwei Gebärden. Tom war es bei der zweiten Videoaufnahme

möglich, verschiedene Sachen in kurzer Zeit zu erzählen, wo er bei der ersten Videoaufnahme mehr Zeit brauchte. Z.B. bei der Situation in der der Hund neben dem Hirsch bellt und sagt, dass der Junge herunter kommen soll, machte Tom in beiden Erzählungen genau das Gleiche. In der zweiten Erzählung allerdings benutzte er die klassifizierende Handform für das Sbf-Verb für die Pfote des Hundes über zwei Gebärden hinweg. In der ersten Erzählung dauerte dies vier Gebärden lang. Tom benutzte Sbf-Verben mit einer klassifizierenden Handform mit der nicht dominanten Hand für die Hufen des Hirsches über mehrere Gebärden mit der dominanten Hand und verwendete die Rolle des Hirsches sowie die Direktrede, damit er die Gedanken des Hirsches ausdrücken konnte. Hier folgt ein Ausschnitt aus der deutschen Übersetzung: „Der (Hirsch) schaut nach oben und fragt sich, was das ist. Er schüttelt den Kopf. Er glaubt, es ist wohl der Junge“. Um diese Äusserung in der Gebärdensprache auszudrücken und zu zeigen, dass es sich um den Hirsch handelt, hatte sich Tom entschieden, die Hufen/ einen der Hufe für die Sbf-Verben mit der klassifizierenden Handform zu benutzen. Beim Hund, der neben dem Hirsch zum Abgrund läuft, machte Tom in beiden Geschichten das Gleiche. D.h. der Hund spricht selbst zum Hirsch. In der ersten Erzählung sagt der Hund: „Lass den Jungen hinunter“ und in der zweiten Erzählung: „Komm runter, wir sind doch zusammen...“. Tom hat Sbf-Verben für die klassifizierenden Handformen der Hundepfote gewählt, um zu zeigen, dass der Hund zum Hirsch spricht. Tom benutzte in der zweiten Videoaufnahme über mehrere Gebärden hinweg acht verschiedene klassifizierende Handformen in der passiven Hand mit der dominanten Hand. Bei der ersten Videoaufnahme waren es vier.

Klassifizierende Handformen (Sbw und Sbf) – geeignete und ungeeignete



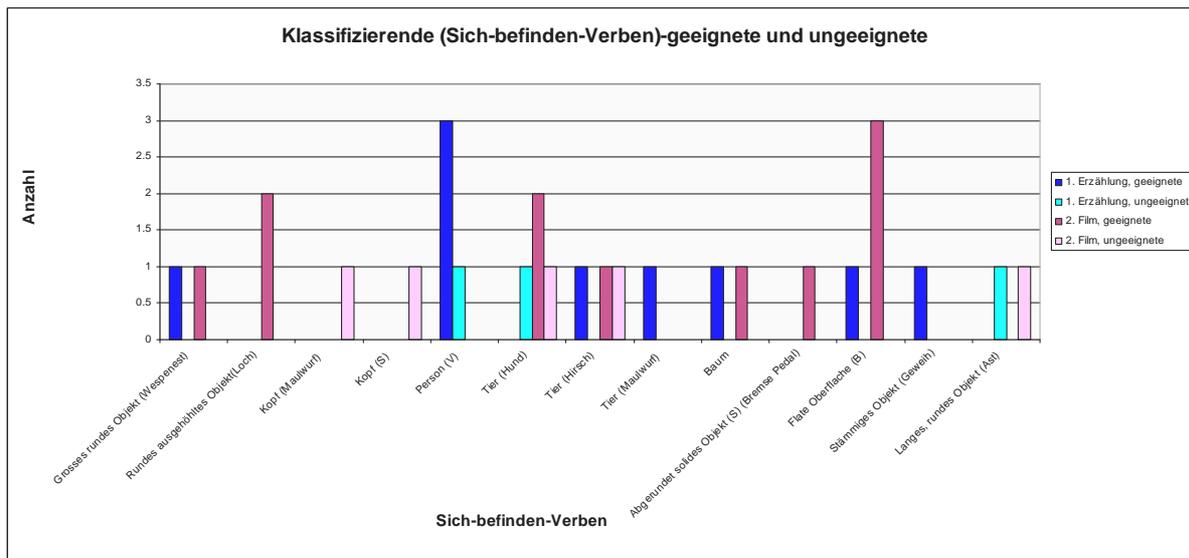


Diagramme 4 und 5: Klassifizierende Handformen (Sbw und Sbf) – geeignete und ungeeignete

Sich-bewegen-Verben	1. Erzählung, geeignete und ungeeignete	2. Erzählung, geeignete und ungeeignete
Total Anzahl	26 (2 Fehler)	28 (6 Fehler)
Total Typen	7 (1 Fehler)	11 (5 Fehler)

Sich-befinden-Verben	1. Erzählung, geeignete und ungeeignete	2. Erzählung, geeignete und ungeeignete
Total Anzahl	13 (3 Fehler)	16 (5 Fehler)
Total Typen	8 (3 Fehler)	10 (5 Fehler)

Tabellen 9 und 10: Klassifizierende Handformen (Sbw und Sbf) – geeignete und ungeeignete

In beiden Erzählungen hat Tom mehr geeignete Sich-bewegen-Verben (Sbw) als Sich-befinden-Verben (Sbf) benutzt. Wie wir gesehen haben, benutzte Tom bei der zweiten Videoaufnahme mehr verschiedene geeignete klassifizierende Handformen für Sbw- und Sbf-Verben als bei der ersten Videoaufnahme. Auch bei den Sbw- und Sbf-Verben machte Tom mehr Fehler bei neuen klassifizierenden Verben in der zweiten Videoaufnahme als in der ersten. Der Grund dafür ist wie erwähnt, dass er neue klassifizierende Verben anzuwenden versucht. Auch die Wiederholungen der klassifizierenden Handformen kamen weniger vor als in der ersten Videoaufnahme. Einige klassifizierende Handformen wurden phonologisch falsch oder ungeeignet produziert, da sie von den zuvor verwendeten Gebärden beeinflusst wurden. Die klassifizierenden Handformen für das Sbf-Verb einer Hundepfote wurden beispielsweise in der zweiten Geschichte durch das Bellen mit der O-Handform bis zur gestreckten, abgewinkelten 5-Handform beeinflusst. Es wurde die O-Handform produziert anstatt der abgewinkelten 5-Handform. Das Gleiche gilt auch für die klassifizierende Handform für den Kopf des Hirsches. Die Handstellung der S-Handform wurde falsch produziert und ebenfalls von den zuvor verwendeten Handhabungsverben für das Greifen eines kleinen, langen,

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

Sich-bewegen-Verben (Sbw): In beiden Videoaufnahmen hat Tom das Sbw-Verb mit der klassifizierenden Handform für die Insekten (Wespen) - verglichen mit den anderen Sbw-Verben mit klassifizierenden Handformen - viel benutzt. Tom wiederholte das Sbw-Verb für die Wespen bei der zweiten Videoaufnahme weniger. Die Sbw-Verben mit der klassifizierenden Handform "läuft" und „hüpft“ für den Hund wurden in beiden Geschichte oft benutzt. Die Sbw-Verben für die Beine der Person oder des Tieres (gebogene Hand und V-Hand) wurde in beiden Geschichten oft geeignet benutzt. Das Sbw-Verb und die klassifizierende Handform für den laufenden Hirsch wurde in der ersten Erzählung zwei Mal geeignet und zwei Mal ungeeignet und in der zweiten ein Mal geeignet und drei Mal ungeeignet verwendet. Wie wir im Diagramm 4 sehen, machte Tom in der zweiten Geschichte Fehler bei der Beschreibung der Hufe des Hirsches. Die Handform war eine S-Handform an Stelle einer abgewinkelten B-Handform. Den gleichen Fehler machte er auch in der ersten Geschichte. Beim Sbw-Verb mit der klassifizierenden Handform für die Pfote des Maulwurfs bei der ersten Videoaufnahme tauchten phonologische Fehler auf. In der zweiten Geschichte benutzte Tom keine Sbw-Verben mit klassifizierenden Handformen für die Pfote des Maulwurfs, da er für den Maulwurf eine andere klassifizierende Handform benutzen wollte. Es ist ihm nicht gelungen. Das Gleiche gilt für den Kopf der Eule, die in den Himmel fliegt und dem Jungen droht. Tom wollte eine klassifizierende Handform für den Kopf des Maulwurfes benutzen, der schnell durch das Loch herauf gekommen ist. Die gestreckte, abgewinkelte Handform ist hier aber falsch. Er sollte den Zeigefinger oder die geschlossene abgewinkelte B-Handform benutzen. Dies hat er nur in der zweiten Erzählung gemacht. Es ist der klassifizierende Zeigefinger für ein einzelnes Objekt. Für das Wespennest, das vom Ast herunter gefallen ist, hat er diese Handform verwendet. Tom probierte in der zweiten Erzählung etwas Neues aus, was ihm aber nicht gelungen ist. Er wollte sagen, dass viele böse Wespen dem Hund hinterher fliegen. Dazu benutzte er die abgewinkelte 5-Handform, an Stelle der gestreckten 5-Handform. Er hatte mit der abgewinkelten 5-Handform gleichzeitig versucht zu sagen, dass die Wespen böse sind. In der zweiten Erzählung macht Tom einen lustigen Vergleich mit dem Bremsen des Hirsches vor dem Abgrund. Er benutzte ein Sbw-Verb mit klassifizierender Handform (B-Handform) wie bei einem bremsenden Auto (Pedal).

Sich-befinden-Verben (Sbf): Wie man im Diagramm 5 sieht, benutzte Tom die ähnliche Anzahl Typen der klassifizierenden Handformen für Sbw-Verben wie für Sbf-Verben. Tom verwendete manchmal die gleichen klassifizierenden Handformen wie für die Sbw-Verben und zusätzlich neue klassifizierende Handformen. Welche Handformen er benutzt, hängt auch davon ab, wie er eine Geschichte aufbaut und welche Handlung mehr Gewicht bekommt. Bei der ersten Erzählung benutzte er die falsche Handform für die Pfoten des Hundes. Er benutzte die S-Handform an Stelle der abgewinkelten B-Handform. Diese hat er in der zweiten Geschichte richtig eingesetzt, wie man in der

Tabelle und im Diagramm sieht. Es ist interessant, dass Tom die klassifizierende Handform für die flache Oberfläche (B-Handform) mehr benutzte als in der ersten Geschichte. Manchmal waren die Handformen ein bisschen zu undeutlich und wurden daher als phonologische Fehler bewertet. Wie oben bei den Sbw-Verben machte Tom den gleichen Fehler für die Beschreibung des Maulwurfkopfes. Er sollte einen Zeigefinger oder eine geschlossene, abgewinkelte B-Handform an Stelle der gestreckten, abgewinkelten B-Handform benutzen. Bei der S-Handform für den Kopf des Hirsches war die Handstellung nicht richtig. Diese Beispiele zeigen uns, dass Tom versucht, neue klassifizierende Handformen in seiner Erzählung einzubauen. In beiden Geschichten war es Tom nicht möglich, die richtige klassifizierende Handform für den Zweig des Baumes, wo das Wespennest hängt, einzusetzen. In beiden Geschichten probierte er zwei verschiedene klassifizierende Handformen mit Sbf-Verben für den Zweig aus, was ihm aber nicht gelang.

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

Allgemein

Manchmal war es schwierig, zwischen der Rolle und den klassifizierenden Handformen zu trennen. Z.B. am Anfang der ersten Episode in der ersten Erzählung steht der Hund am Baum. Er ist unruhig und hüpft auf dem Boden. Es gibt mehrere Beispiele in der ersten und zweiten Erzählung, wo es etwas schwierig ist, genau zwischen der Rolle und der klassifizierenden Handform zu trennen. Die Frage ist, wo die Grenze verläuft oder ob es manchmal wirklich eine Mischung gibt.

5.2.2 Narrative Strukturen

Tom macht grössere Fortschritte in den narrativen Strukturen als bei den klassifizierenden Verben. Dank Toms kognitiver und linguistischer Reifung machte er im Zeitraum zwischen 8;2 und 9;5 Jahren grössere Fortschritte in den narrativen Strukturen als in den klassifizierenden Verben. Die narrativen Strukturen werden hier in Zusammenhang mit polymorphemischen Verben mit klassifizierenden Handformen beurteilt.

Grammatik (Klassifikationsform)		1. Erzählung	2. Erzählung	
Geschichte				
	Narrativ vs. Comic (Bildbeschreibung)			
	Ort	Neue Szene : Ort nicht identifiziert	6	1
	Rollenwechsel	Rollenwechsel - zuviel, unklar	5	2
	Stil	Braucht immer die gleiche Gebärde	2	1
	Körper	ganzer Körper benutzt (wenn nicht nötig)	10	3
	Referenz	Referenz Idenfikation fehlt	8	5
		Referenz gemacht aber unklar wer	4	4
		Referenz gemacht aber viel später	2	0
	Sequenz	Sequenz fehlt - alles simultan	4	5
		Sequenz Element fehlt	5	1

Tabelle 11: Narrative Strukturen

Narrativ: Narrativ wird von Herman (2006) als eine Mitteilung definiert, die Besonderes einer Handlung, eines Vorfalls oder eines Ereignisablaufes einer Erzählung beschreibt. Wie wir in der Tabelle 10 sehen können, verbesserte Tom seine Fähigkeiten im Erzählen einer Geschichte bezogen auf die Faktoren Ort, Rollenwechsel, Stil und Gebrauch des Körpers. **Ort:** In der ersten Erzählung liess Tom oft die Beschreibung eines neuen Ortes oder einer neuen Situation weg. In der ersten Geschichte wurden 6 neue Orte nicht identifiziert. Nur ein Ort am Anfang wurde beschrieben. Er fehlten klare Beschreibungen oder Hinweise, dass es eine neue Situation ist oder dass die Szene gewechselt hat. Es gab viele Unklarheiten während der ganzen Erzählung und man konnte ab und zu nicht klar mitverfolgen, von welcher Situation er gerade erzählte. In der zweiten Erzählung gab Tom mehrere klare Beschreibungen für neue Situationen. Hier war verständlich, über welche Szene er gerade referierte. Eine Beschreibung einer neuen Szene fehlte. Er vergass, den Abgrund zu beschreiben, vor dem der Hirsch bremst. Man konnte nicht ganz verstehen, warum der Hirsch plötzlich bremst. Wie oben bei den klassifizierenden Handformen erwähnt, verglich Tom das Bremsen des Hirsches mit dem Bremsvorgang eines Autos. Meiner Meinung nach war dies ein falscher Fokus. Er sollte auf die Beschreibung des Abgrundes fokussieren und nicht auf das Bremsen des Hirsches, das er zudem mit einem Auto vergleicht. Dies kann im Zusammenhang mit dem Interesse an Autos bei einem Jungen dieses Alters betrachtet werden. Obwohl er in der zweiten Erzählung häufig Beschreibungen der neuen Situationen gab, war der Ablauf der Beschreibung nicht immer richtig. Manchmal war die allgemeine Gebärdensprachgrammatik bei den Beschreibungen auch nicht ganz korrekt, so z.B. die Reihenfolge der Gebärden. **Rollenwechsel:** In beiden Erzählungen hat Tom die Rollen der Charaktere im Vergleich mit der erwachsenen Person sehr häufig gewechselt. Trotzdem zeigt er auch hier eine deutliche Verbesserung von der ersten zur zweiten Erzählung. In der ersten Erzählung wechselte er die Rolle fünf Mal zu viel und in der zweiten Erzählung zwei Mal zu viel oder unklar. Für beide Erzählungen gilt, dass er zu viele oder anschliessend unklare Rollenwechsel für die erste Episode gemacht hat. In der zweiten Episode war kein Fehler zu sehen. Was mir bei beiden Erzählungen auffiel war, dass der Ablauf der ganzen Geschichte dem Genre eines Comic-Films

ähnelt. Bei einem Comic-Film wird ab und zu sehr schnell zwischen den Rollen gewechselt. In der Gebärdensprache und auch der Lautsprache ist es allerdings nicht üblich, die Rolle der Personen so häufig zu wechseln. Man kann in einer Rolle bzw. bei der Erzählung über eine Person oder Handlung länger verharren, bevor man sie wieder verändert. Für mich war auffallend, dass Tom die Bilder ein bisschen zu genau verfolgte. Das ist ein Nachteil bei der Benutzung von Bildergeschichten. Das Nacherzählen eines Filmes würde die Anzahl des Wechsels reduzieren. Die Schwierigkeit darin liegt allerdings bei der Unterscheidung der Gedächtnisfähigkeit von der Gebärdensprachfähigkeit. **Stil:** In den Erzählungen könnte Tom andere Satzformen benutzen, da die Erzählung phasenweise etwas eintönig wurde. Er hat sich beispielsweise häufiger wiederholt, um auszudrücken, dass der Hund immer wieder schaut. Der Grund für die häufigen Wiederholungen waren seine vielen Rollenwechsel zwischen dem Hund und dem Jungen. Zum Teil führte er einige klassifizierende Handformen etwas zu lange aus; vor allem das Hüpfen und Bellen des Hundes am Baum. Tom konnte in der zweiten Erzählung „die Geheimnisse“ nicht für sich behalten und konnte nicht umhin, dem Adressat im Voraus etwas zu verraten. Z.B. als er in das Loch im Boden guckt, sagte Tom, da er die Rolle des Jungen übernommen hat: „Ich glaube, da ist der Frosch. Nein, es ist, glaube ich, ein Meerschweinchen. Oder nicht?“ Tom schaute zum Zuschauer und fügte hinzu: „Ich glaube nicht. Ich glaube, es ist der Frosch.“ Plötzlich war doch ein Meerschweinchen aus dem Loch aufgetaucht. Dasselbe erzählte er, als der Junge den Frosch im Loch des Baumstammes suchte. Tom übernahm die Rolle des Jungen und überlegte, ob da wohl der Frosch drin sei oder vielleicht doch eher eine Eule. Er schaute dann unsicher um sich - aber da war nichts. Und dann tauchte plötzlich die Eule auf. **Körper:** In der ersten Erzählung verwendet Tom zu häufig den ganzen Körper. Er ist oft aufgestanden oder z.B. mit dem ganzen Oberkörper vorwärts gefallen. Dies ist für die DSGS einer erwachsenen Person untypisch. In der ersten Erzählung hat er dies zehn Mal gemacht, in der zweiten nur drei Mal, was eine grosse Verbesserung in diesem Bereich bedeutet.

Referenz: Die Identifikation der Referenzen einer klassifizierenden Handform kann vor den klassifizierenden Handformen oder danach mit einer Gebärde, dem Mundbild, der Mimik oder dem Zeigefinger (IX) gemacht werden. Es war sehr auffällig, dass die Referenzen durch beide Geschichten von Tom hindurch gefehlt haben. Es war oft unklar, von wem Tom erzählte; ob es der Hund, der Junge oder der Maulwurf war. In der ersten Geschichte sagte er nichts von dem Loch und, dass der Maulwurf aus dem Loch kam. In der zweiten Geschichte erwähnte er das Loch und den Maulwurf. Es wurde viel klarer, was er damit meinte. Allgemein verbesserte Tom seine Kompetenz in der Benutzung der Referenzen ein wenig. Wenn es Unklarheiten gab, war es oft in Zusammenhang mit dem Rollenwechsel. Obwohl man vermuten kann, wer gemeint ist, würde ein Erwachsener eine Referenz machen, um die Situation zu klären. Zwar fehlten viele Referenzen, doch benutzte Tom auch viele richtige identifizierenden Referenzen für die klassifizierenden Handformen: 17 richtige Referenzen in der ersten Erzählung und 20 richtige in der zweiten.

Sequenzen: Wie man in der Tabelle 10 sehen kann, machte Tom grosse Fortschritte in der zweiten Erzählung, da nur eine Sequenz fehlte. Beim Herunterfallen des Wespennestes, probierte er etwas

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

In beiden Geschichten produzierte Tom mehrere Sequenzen gleichzeitig. Er machte dabei vier Fehler in der ersten und fünf in der zweiten. In der ersten Geschichte machte Tom einen solchen Fehler in der Szene, in der der Junge rückwärts vom Ast runterfällt, nachdem er im Loch des Baumstammes nach dem Frosch gesucht hatte und die Eule ihn erschrocken hat. Tom zeigte ein sequenzielles Problem. Er kombinierte die Rolle für das auf den Rücken fallen mit der klassifizierenden Handform: V-Hand. Er sollte diese beiden Komponenten trennen: zuerst die Rolle und nachher die klassifizierenden Handformen oder umgekehrt. Genau so verhält es sich auch mit der Szene, als der Junge nach vorne auf den Kopf des Hirsches fiel. Er benutzte mehrere verschiedene Handstellungen der klassifizierenden Handformen mit der Rolle. In der zweiten Geschichte drückte Tom die klassifizierende Handform für den Maulwurf und die Rolle des Jungen gleichzeitig aus. Er sollte eine segmentale Trennung zwischen beiden machen. Tom machte hier etwas sehr Interessantes. Er kombinierte die Handhabung der Pfoten des Hundes auf dem Stamm des Baumes und die Rolle des Hundes, als das Wespennest runter fällt. Für dieses Herunterfallen des Wespennestes benutzt er eine klassifizierende Handform für ein grosses, rundes Objekt. Die Bewegung war auch sehr interessant. Gemäss seiner Bewegung ist das Wespennest über den Hund hinüber und dann auf die andere Seite hinuntergefallen. Ein Erwachsener würde diesen Sturz direkt zu einer Seite hin und ohne Überkreuzung beschreiben. Ich nehme an, Tom hat schlicht exakt das Bild kopiert, bei dem das Wespennest hinuntergefallen ist. Die Handhabung der Pfoten des Hundes auf dem Baumstamm blockierte seine freie Bewegung für das Wespennest.

Allgemein

Tom benötigte 4:15 Minuten für die zwei gewählten Episoden der ersten Videoaufnahme. Für die zweite Videoaufnahme brauchte er 3:05 Minuten, um die gleiche Erzählung zu erzählen. Das ist ein

schöner Fortschritt im Bereich der narrativen Strukturen. Es zeigt, dass er sich viel weniger wiederholt und verschiedene Sachen viel präziser und schneller erklären kann.

5.2.3 Toms klassifizierende Handformen verglichen mit anderen gehörlosen Kindern

Ich werde Toms Produktion in klassifizierenden Verben und narrativen Strukturen nachfolgend mit anderen gehörlosen Kindern anderer Gebärdensprachen vergleichen. Kantor (1980) hat, wie in Kapitel 2.2.6 erwähnt, eine Untersuchung der gehörlosen Kinder gehörloser Eltern im Alter von drei bis sieben Jahren beim Erwerb der erwachsenen Form der pronominalen Klassifikatoren in der ASL durchgeführt. Die älteste Gruppe (6;0 bis 7;0) kann z.B. Klassifikatoren im Kontext variantenreicher benutzen. Die Klassifikatoren für hohe, aufrechte Objekte wurden immer wieder benutzt und der zweibeinige Klassifikator tauchte - mit Orientierungs- und Bewegungsveränderungen - regelmässiger auf. Tom erfüllt die Kriterien für die Altersgruppe sechs bis sieben Jahre für die ASL.

Studien zur Entwicklung der Klassifikatoren bei Kindern mit der Gebärdensprache als Erstsprache haben sich mehr auf die Gruppe der allgemeinen Klassifikatoren konzentriert, als auf die Körperklassifikatoren (Kantor 1980, Schick, 1990, Supalla, 1982). Schick (1990) berichtet, dass gehörlose Kinder gehörloser Eltern im Alter von 4;6 Jahren anfangen, das gemeinsame Klassifikationssystem der ASL trotz anfänglicher Fehler anzuwenden. Die im Allgemeinen semantisch geeigneten Handformen werden selektiert, um die Figur zu repräsentieren. Trotzdem gibt es häufig Auslassungen der Grundhandform: z.B. die B-Handform kann eine TISCH-OBERFLÄCHE repräsentieren, wird aber bei TASSE-AUF-TISCH weggelassen. Tom benutzte in der zweiten Erzählung mehr solche B-Handformen. Trotzdem war die Form für die OBERFLÄCHE immer noch unklar. Nach Kantor gibt es Schwierigkeiten im Selektieren geeigneter Klassifikatoren im Alter von fünf bis sechs Jahren. Jede Schwierigkeit der komplexen syntaktischen Umwelt, die innerhalb der Klassifikatoren (Bewegung und Lokalisation) auftritt, birgt besondere Probleme für das Kind. Tom zeigt immer noch unreifen Gebrauch der Bewegung und Lokalisation der klassifizierenden Handformen. Schick (1990) erwähnt, dass das Kind schliesslich abstrakte Klassifikatoren erwirbt, die es begreifen und aktiv produzieren kann. Tom muss seine vorhandenen abstrakten klassifizierenden Handformen noch ausbauen und zusätzliche Handformen erwerben.

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

5.2.4 Toms narrative Strukturen verglichen mit anderen gehörlosen Kindern

Tom hat im Zeitraum zwischen den beiden Videoaufnahmen Fortschritte im Umgang mit der Referenz gemacht. Dies entspricht nach Herman et al. (2004, wie diskutiert in Herman, 2006) seiner Altersstufe. Der nächste Entwicklungsschritt sollte sein, dass er den Rollenwechsel vollständig beherrscht. Herman betont weiter, dass sich die narrativen Strukturen mit zunehmendem Alter weiter entwickeln. Kinder mit Gebärdensprache als Erstsprache zeigen eine gleichmässigeren Entwicklung. Bei Tom ist dies nicht der Fall. Seine Eltern sind hörend. Er ist erst im 2. Lebensjahr mit der Gebärdensprache in Kontakt gekommen. Trotzdem ist, wie auch bei hörenden Kindern, der Verlauf des Erwerbs der narrativen Strukturen sehr heterogen. In Kapitel 2.4.1 wird die Untersuchung von Emmorey und Reilly (1998) erwähnt, in der man herausgefunden hat, dass siebenjährige Kinder die nicht-manuellen Markierungen für die konstruierte Rede und den Mimikwechsel korrekt produzieren konnten. Sie beherrschen die linguistischen Mechanismen der konstruierten Rede vor der konstruierten Handlung und sind fähig, das referentielle Wechseln zu benutzen, um die Rede anzuzeigen. Auch Reilly et al. erwähnt die unterschiedlichen Entwicklungsmuster der einzelnen Kinder. Die Rolle wird noch nicht vollständig beherrscht. Toms Leistungen entsprechen auch hier den Leistungen seiner Altersgenossen. Seine Kompetenzen sind noch nicht ganz ausgereift.

5.2.5 Ergebnisse und Diskussion einer erwachsenen, gehörlosen Person

Der Grund, warum ich zu derselben Geschichte die Leistung einer gehörlosen, erwachsenen Person analysiere ist, dass ich einen Vergleich mit einem Erwachsenen und somit dem erstrebenswerten Standard herstellen möchte. Dies gibt mir einige zusätzliche theoretische Grundlagen und zeigt mir, was Tom noch lernen muss, um die narrativen Strukturen eines Erwachsenen zu erreichen. Die Erzählung der erwachsenen Person und ihre Analyse dazu wurden für diese Arbeit übernommen und angepasst (Steiner 2000). Die Transkription der Erzählung der erwachsenen Person findet man im Anhang 25: Transkriptionsschema der Videoaufnahme von einer erwachsenen, gehörlosen Person. Das folgende Diagramm basiert auf den Daten aus der Tabelle „Übersicht der klassifizierenden Handformen, die die erwachsene, gehörlose Person benutzt“. Die Ergebnisse der erwachsenen, gehörlosen Person werden nur mit der zweiten Videoaufnahme von Tom verglichen, da es darum geht, herauszufinden, was Tom noch lernen muss, um das Niveau einer erwachsenen, gehörlosen Person zu erreichen.

Übersicht der klassifizierenden Handformen, die die erwachsene, gehörlose Person benutzt		1.Erzählung	
(auch, wenn es phonologisch nicht ganz korrekt produziert wurde)		geeignete -domHd, beide Hd oder nondomHd	
Type			phonologisch nicht ganz korrekt
Sbw	Insekt (Wespe)	3	
	Person/Tier (gebog.V)	8	
	Person/Tier (V)	3	
	Person/Tier (H)	2	
	Grosses rundes Objekt (Wespenest)	1	
	Tier (Hirsch)	3	
	Tier (Hund)	6	
	Einzelnes Objekt (1)	6	1
	Lange Schnauze (H)	1	
	Viele Objekte (5)	1	
Sbf	Langes Objekt mit einem runden Objekt darauf	1	
	Rundes Objekt (Stamm des Baumes)	2	
	Person (V)	1	
	Person (gebog. V)	1	
	Tier (Hund)	2	
	Tier (Hirsch)	4	
	Flache Oberfläche (B)	4	
	Stämmiges Objekt (Geweih)	1	
HH	Hände (rund 5) schütteln grosses, rundes Objekt (Baum)	1	
TOTAL		50	1
Total Anzahl (geeignet und ungeeignet)		50	
Total Typen (geeignet und ungeeignet)		18	

Tabelle 12: Übersicht der klassifizierenden Handformen, die die erwachsene, gehörlose Person benutzt

Klassifizierende Handformen: Anzahl und Typen bei einem Erwachsenen

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

Klassifizierende Handformen bleiben in der passiven Hand bei einem Erwachsenen

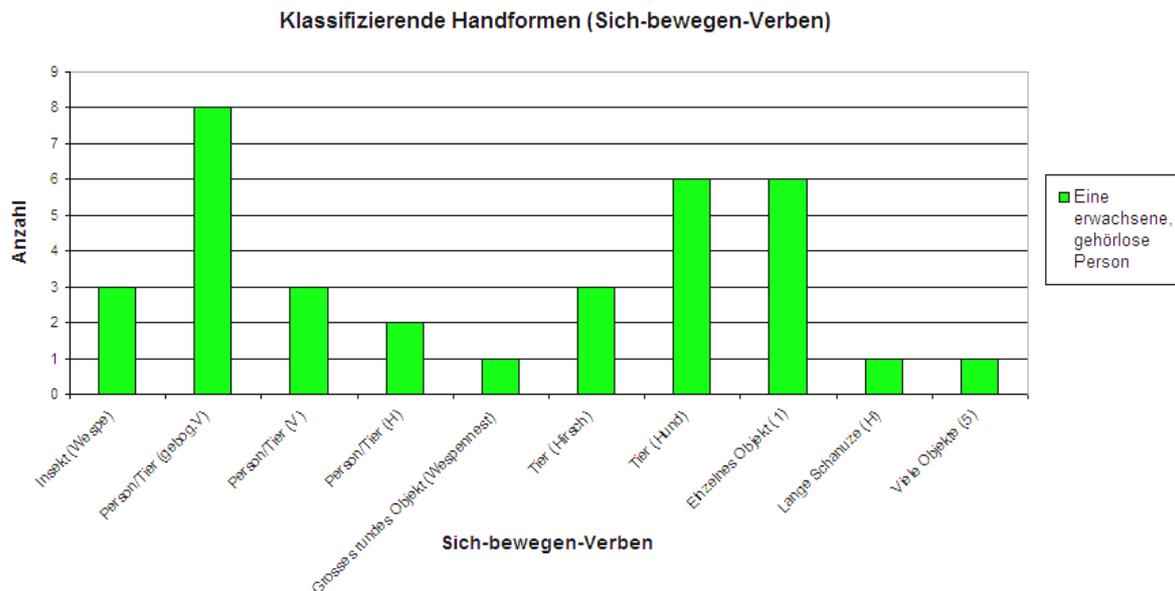
Klassifizierende Handformen bleiben in der passiven Hand bei einer erwachsenen, gehörlosen Person

	2. Gebärde	3. Gebärde
Rundes Objekt (Stamm)	1	
Tier (Hund)	1	
Tier (Hirsch)	1	1
Flache Oberfläche (Boden)	1	
Total	4	1
Total von 2. Gebärde und 3. Gebärde: 5		

Tabelle 13: Klassifizierende Handformen bleiben in der passiven Hand bei einem Erwachsenen

Die erwachsene, gehörlose Person benutzt nur ein Mal die passive Hand während 3 Gebärden und sonst über 2 Gebärden hinweg. Insgesamt fünf klassifizierende Handformen bleiben in der passiven Hand. Tom benutzte hier insgesamt acht. Bei der zweiten Videoaufnahme bleiben die klassifizierenden Handformen kürzer in der passiven Hand als bei der ersten Videoaufnahme. Bei der zweiten Erzählung benutzt er zwei über vier Gebärden, eine über drei Gebärden und sechs über zwei Gebärden hinweg. Tom wird wahrscheinlich bald wissen, wie er Dinge mit klassifizierenden Handformen in der passiven Hand über mehrere Gebärden mit der dominanten Hand noch präziser und korrekter erzählen kann.

Klassifizierende Handformen (Sbw- und Sbf-Verben) bei einem Erwachsenen



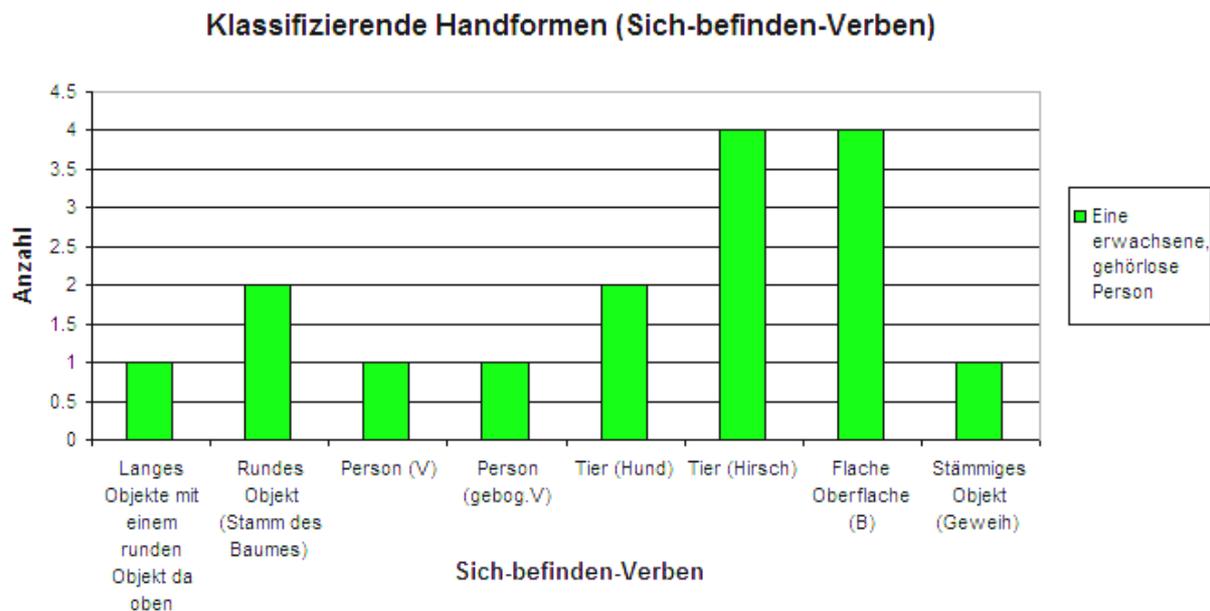


Diagramme 6 und 7: Klassifizierende Handformen (Sbw- und Sbf-Verben) bei einem Erwachsenen

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

Sich-bewegen-Verben (Sbw): Auffallend ist, dass die erwachsene, gehörlose Person die klassifizierende Handform „gebogene V-Handform“ für die Beine von Personen oder Tieren oft benutzt, was bei Tom viel weniger vorkommt. Ich denke, Tom könnte mehr zwischen verschiedenen klassifizierenden Handformen mit der gebogenen klassifizierenden V-Handform wechseln. Dann gäbe es nicht so viele Wiederholungen. Eine andere Auffälligkeit ist der Einsatz der klassifizierenden Handform (Zeigefinger) für ein einzelnes Objekt. Damit kann auch mehr Abwechslung zwischen den klassifizierenden Handformen erreicht werden. Mit dem Zeigefinger kann man in einer Erzählung viele Sachen und Referenten klar repräsentieren. Die erwachsene Person legt im Vergleich zu Tom weniger Fokus auf das Wespennest und die Wespen, da das Wespennest und die Wespen nur ein kleiner Teil der ganzen Geschichte sind. Sie benutzt nur ein Mal die klassifizierende Handform für das Wespennest. Eine H-Handform für die lange Schnauze, wurde vom Erwachsenen als Klassifikator für den Maulwurf benutzt. Die anderen Handformen sind ähnlich wie die von Tom. Tom benutzte mehrere verschiedene klassifizierende Handformen für den Maulwurf, da er ihm viel Aufmerksamkeit schenkte, was der Erwachsene nur mit einer klassifizierenden Handform tat.

Sich-befinden-Verben (Sbf): Die erwachsene Person benutzt oft die avanciertere klassifizierende Handform für die flache Oberfläche (B-Handform). Das ist etwas, was bei Tom in der zweiten Videoaufnahme phonologisch nicht immer richtig produziert wurde. Die erwachsene, gehörlose

Person benutzt zwei neue klassifizierende Handformen für den Baum und den Stamm des Baumes. Die anderen sind ähnlich wie diejenigen, die Tom benutzt. Insgesamt benutzt Tom sieben andere klassifizierende Handformen als die erwachsene, gehörlose Person. Das ist abhängig vom Fokus der Geschichte. Wie schon erwähnt, legte Tom seinen primären Fokus auf das Wespennest. Die übrigen sind gute klassifizierende Handformen, obwohl einige phonetisch falsch und ungeeignet produziert wurden, da Tom etwas Neues ausprobieren wollte. So z.B. die S-Handform für den Kopf des Hirsches oder ein langes rundes Objekt für den Ast. Er benutzte die klassifizierende Handform für den Baum.

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

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

Narrative Strukturen

Narrativ: Die erwachsene, gehörlose Person erkennt, was die wichtigsten Sachen in der Erzählung sind und kann sich darauf konzentrieren. Tom fokussiert manchmal zu sehr auf die Dinge, die ihn interessieren, wie z.B. das Wespennest oder das Bremsen des Autos. **Beschreibung des neuen Ortes oder der neuen Szene:** Sie gibt klare Beschreibungen oder gute Hinweise, dass sie die Szene, Person oder Ort wechselt. Damit hat Tom noch Mühe. **Rollenwechsel:** Die erwachsene Person kann mühelos die verschiedenen Rollen richtig wechseln. Die Geschichte ist in fünf klare Teile eingeteilt. Zuerst erzählt sie nur vom Hund und dem Jungen, die in den Wald gehen, um den Frosch zu suchen. Anschliessend berichtet sie vom Jungen und dem Maulwurf. Sie fährt mit dem Hund, dem Baum und dem Wespennest weiter. Anschliessend erzählt sie vom Jungen, dem Hirsch und dem Hund. Sie wechselt nicht einmal zwischen den Szenen, was einen sehr klaren Ablauf der Geschichte zeigt. Toms Erzählungen erinnern noch zu sehr an einen Comic-Film, in dem die Szenen immer wieder hin und her wechseln. **Stil:** Es ist ein fließender Stil die ganze Erzählung hindurch. Es gibt nicht so viele Wiederholungen wie bei Tom. **Körper:** Sie gebärdet im Gebärdenraum und benutzt nur den Oberkörper, was Tom noch nicht vollständig beherrscht.

Referenz: Es ist sehr klar zu wem oder zu welcher Rolle sie wechselt, was für Tom immer noch schwierig ist. Oft wurden die klassifizierenden Handformen im Voraus definiert. Manchmal nach der

klassifizierenden Handform. Einmal, als sie erst etwas später identifiziert wurde, wiederholte die Erzählerin die klassifizierende Handform. Die Gebärde selber könnte die Referenz verraten. Sie benutzt sie nur, wenn die Referenzen vor einer Weile klar definiert wurden.

Sequenzen: Beim Erwachsenen fehlt keine klassifizierende Handform. Sie produziert keine klassifizierende Handform isoliert oder mit einer Rolle falsch. Tom hat noch nicht ganz verstanden, was man kombinieren oder nicht kombinieren kann und in welcher Reihenfolge. Die Kombinationsmöglichkeiten hat er noch nicht für alle erlernt.

Allgemein: Die erwachsene, gehörlose Person benötigt nur 1:45 Minuten zum Erzählen beider Episoden. Tom braucht bei der zweiten Erzählung 3:05 Minuten. Das ist eine grosse Verbesserung zur ersten, in der er 4:15 Minuten benötigte.

5.2.1 In welchen Bereichen kann sich Tom noch weiterentwickeln

Unten werden Bereiche beschrieben, die er noch ausbauen muss, um vom Status der zweiten Videoaufnahme aus das Niveau einer erwachsenen, gehörlosen Person zu erreichen.

Klassifizierende Handformen:

- Weniger Wiederholungen der gleichen klassifizierenden Handformen.
- Vermehrt korrektes Produzieren der vorhandenen klassifizierenden Handformen.
- Ausbau der vorhandenen klassifizierenden Handformen.

Narrative Strukturen:

- Wichtige und weniger wichtige Dinge in einer Geschichte erkennen und trennen. Dies kann seine Wahl der klassifizierenden Handformen beeinflussen.
- Obwohl er sich in diesem Bereich von der ersten bis zweiten Erzählung verbesserte, sind noch bessere Beschreibungen eines neuen Ortes oder neuer Szenen nötig. Der Ablauf der Beschreibung muss besser eingehalten werden.
- Er sollte sich auf eine Szene konzentrieren und sie abschliessen, bevor er mit einer anderen Szene beginnt. Wechsel zwischen zwei Szenen sind ein paar Mal in Ordnung, aber nicht so häufig, wie in einem Comic-Film.
- Erzählungen vermehrt nur im Gebärdenraum erzählen und nicht den ganzen Körper benutzen, wie z.B. Aufstehen.
- Alle Referenzen müssen identifiziert werden. Entweder vor oder nachher oder mit der Gebärde selber, aber alle müssen identifiziert werden.
- Eine Sequenz fehlt ab und zu. Dies sollte nicht sein.
- Tom sollte eine Erzählung kompakter, präziser und in kürzerer Zeit erzählen. Er muss den richtigen Fokus wählen, um die richtigen klassifizierenden Handformen zu verwenden.

6 Zusammenfassung

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

Als Zusammenfassung meiner Diplomarbeit möchte ich hier ein paar Gedanken festhalten. In der Schweiz werden Kinder mit CI nach wie vor fast ausschliesslich lautsprachlich gefördert. Die Gebärdensprache wird erst dann eingesetzt, wenn der Erwerb der Lautsprache nicht gelingt. Viele Pädagogen sind leider nach wie vor der Annahme, dass die Gebärdensprache den Lautspracherwerb verhindert. Dies, obwohl infolge Szagun (2007) gerade viele praktische Beispiele aus den USA, Grossbritannien, Israel, den Niederlanden und Dänemark widerlegen und sogar aufzeigen, dass der Erwerb der Lautsprache durch die Gebärdensprache begünstigt wird (Baker, Broek, Coerts & Brox 1996; Koch 2002; Johnston et al. 2005, wie diskutiert in Szagun, 2007). Szagun schreibt weiter, dass eine grundlegende Bedeutung für unsere kognitiven Leistungen Symbole haben. Symbole sind Metapher für reale Ereignisse. Ein Symbolsystem, wie die Sprache ermöglicht uns, in abstrakten Begriffen zu Denken und in variablen Sätzen zahlreiche Informationen auszutauschen. Die Modalität, sei sie auditiv oder visuell spielt dabei keine Rolle. Szagun sagt, die Gefahr bei zu langsamem Lautspracherwerb bei Kindern mit CI ist, dass neben der Sprachfähigkeit auch die Denkfähigkeit und die Intelligenz in Mitleidenschaft gezogen werden. Kind mit CI, die zwei Symbolsysteme, also die Gebärden- und Lautsprache zur Verfügung haben, können viel davon profitieren. Eine solche Zweisprachigkeit stellt für Kinder kein Problem dar (2007). Obwohl Johnston (2006) schreibt, dass in den letzten Forschungen die Tatsache auftaucht, dass Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren, die einigermaßen gute Erzähler sind, bessere sprachliche Entwicklungschancen haben. Diese Schlussbemerkungen von Johnston gelten, meiner Meinung nach, auch für den Unterricht in der Gebärdensprache. Bezogen auf diese Aussage denke ich, ist es wichtig, dass Kinder wie Tom die Möglichkeit haben, die narrativen Fähigkeiten zunächst in der Sprache zu entwickeln, die sie vollständig verstehen und produzieren können, sprich in der Gebärdensprache.

„Das macht Sinn, denn das Geschichten erzählen ist eine komplexe Anforderung. Der Erzähler muss sich an die Handlung erinnern und dabei den Überblick behalten, wer wem was tut. Er muss Ereignisse in Beziehung setzen und zwar so, dass der Zuhörer aufmerksam mitfolgt. Um darin erfolgreich sein zu können, braucht es ein Kommunikationsverständnis, eine relativ komplexe Syntax, ein gutes Gedächtnis und die kognitive Koordination vieler verschiedener Informationen. Da es Spass macht, interessant ist und den Erzähler intellektuell fordert, erweist sich das Geschichten erzählen als eine nützliche „assessment toll“ und wichtiges Ziel für die Erziehung“ (Johnson, 2006)¹⁴.

¹⁴ Aus dem Englischen übersetzt von Siv Fosshaug und Bettina Goth

Literaturliste

Ackermann, J., Kyle, J., Woll B. & Erza, M. (1990). *Lexical acquisition in sign and speech: Evidence from a longitudinal study of infants in deaf families*. In C. Lucas (eds.). *Sign Language Research: Theoretical issues*. Washington: Gallaudet University Press.

Baker, A.E., van den Bogaerde, B., Coerts, J. & Woll, B. (2000). *Methods and procedures in sign language acquisition studies*. <http://www.sign-lang.uni-hamburg.de/Intersign/Workshop4/Baker/Baker.html> (15.10.06).

Becker, C. (2006). *Bilinguale Ansätze. Lautsprache / Gebärdensprache*. Unveröff. Skript, Hochschule für Heilpädagogik, Zürich.

Berman, R. & D. Slobin. (1994). *Relating events in narrative. A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Boyes Braem, P. (1995). *Einführung in die Gebärdensprache und ihre Erforschung. Internationale Arbeiten zur Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser*. Band 11. 3. korrigierte Auflage. Signum-Verlag.

Boyes Braem, P. & Sutton-Spence, R. (2001). *The hands are the head of the mouth: The mouth as articulator in sign languages*. Signum Verlag.

Boyes Braem, P. (2003). *3 Verbgruppen in der DSGS*. Unveröff. Skript, Hochschule für Heilpädagogik, Zürich.

Boyes Braem, P. (2004a). *Linguistischer Kommentar. Gebärdensprachkurse Deutschschweiz Stufe 1* [CD]. Zürich: Schweizerischer Gehörlosenbund SGB.

Boyes Braem, P. (2004b). *Linguistischer Kommentar. Gebärdensprachkurse Deutschschweiz Stufe 2* [CD]. Zürich: Schweizerischer Gehörlosenbund SGB.

Boyes Braem, P. (2005a). *Linguistischer Kommentar. Gebärdensprachkurse Deutschschweiz Stufe 3,4* [CD]. Zürich: Schweizerischer Gehörlosenbund SGB.

Boyes Braem, P. (2005b). *Linguistischer Kommentar. Gebärdensprachkurse Deutschschweiz Stufe 4* [CD]. Zürich: Schweizerischer Gehörlosenbund SGB.

Cloerkes, G. (2001). *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung*. 2. Auflage (Edition S).

Engberg-Pedersen, E. (1993). *Space in Danish Sign Language*. Hamburg: Signum Verlag.

Emmorey, K. & Reilly, J. (1998). *The development of quotation and reported action: Conveying perspective in ASL*. In E. Clark (ed.). *Proceedings of the Twenty-ninth Annual Stanford Child Language Research Forum*, 81-90, Stanford, CA: CSLI publications.

Emmorey, K. (2003). *Perspective on classifier constructions in sign language*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.

Frishberg, N. (1975). *Arbitrariness and iconicity: Historical change in American Sign Language*. *Language* 51, 696-719.

Grieder, S. (2002). *Brabbeln und Babysprache. Erwerb und Entwicklung von Gebärdensprache und gesprochener Sprache bei hörenden und gehörlosen Kindern. Ein Vergleich*. Informationsheft, 38. VUGS.

Grohnfeldt, M. (1999). *Störungen der Sprachentwicklung*. 7. Auflage. Edition Marhold.

Grosjean, F. (1992). *Der zweisprachige und bikulturelle Mensch in der hörenden und in der gehörlosen Welt*. Informationsheft, 21. Zürich. Verein zur Unterstützung des Forschungszentrums für Gebärdensprache 1992.

Günther, K.B. & Schäfke, I. (2004). *Bilinguale Erziehung als Förderkonzept für gehörlose Schüler/innen. Abschlussbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch*. Signum Verlag.

Hänel, B. (2004). *Das Unterrichtsfach Gebärdensprache als zeitgemässe Antwort auf unsere mehrsprachige Gesellschaft*. Hörgeschädigte Kinder, 1, 22-24.

Haualand, H. (2002). *I endringens tegn. Virkelighetsforståelser og argumentasjoner i døvebevegelsen*. Unipubforlag.

Haug, T. (2005). *Review of sign language assessment instruments*. In A. Baker & B. Woll (eds.). *Language Acquisition: Special Issues of Sign Language & Linguistics*, 8, 1/2, 61-98.

Herman, R. (2006). *Narrative Development in British Sign Language*. *ESF September 2006* Unveröff. Skript, Hochschule für Heilpädagogik, Zürich.

Hintermair, M. (2004). *Gedanken zur Identitätsentwicklung Cochlea-implantierter Kinder gehörloser Eltern*. Schnecke 45.

Hintermair, M. (2005). *Interaktion(en) unter der Bedingung „Hörbehinderung“*. Unveröff. Skript. Pädagogische Hochschule, Heidelberg.

Hong, S. E. (2001). *Empirische Erhebung zu Klassifikatoren in koreanischer Gebärdensprache*. Unveröff. Master Arbeit, Universität Hamburg.

Johnston, J. (2006). *An interview with Judith Johnston: About children and their language*. www.ednews.org/articles/3826/1/An-Interview-with-Judith-Johnston-About-Children-and-Their-Language/Page1.html (11.08.2006).

Kantor, B. (1980). *The acquisition of classifiers in American Sign Language*. *Sign Language Studies*, 28, 193-208.

Klima, E.S. & Bellugi, U. (1979). *The signs of language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Liddell, S & Johnson, R. (1989). *American Sign Language: The phonological base*. *Sign Language Studies*, 64, 195-277.

Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* New York: Pied Piper.

Morgan, G. (1999). *Event packaging in British Sign Language discourse*. In E. Winston (ed.). *Storytelling Conversation: Discourse in Deaf Communities*, 27-58. Washington D.C: Gallaudet University press.

Newport, E. & Meier, R. (1986). *Acquisition of American Sign Language*. In D.I. Slobin (ed.). *The Cross-Linguistic Study of Language Acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Padden, C.A & Humpries, T.L. (1988a). *Deaf in America: Voices from a culture*. Cambridge: Harvard University Press.

Padden, C. (1988b). *Interaction of morphology and syntax in American Sign Language*. *Outstanding Dissemination in Linguistics*. Series IV. New York: Garland Press.

Padden, C. (1990). *The relationship between space and grammar in ASL verb morphology*. In C. Lucas (ed.). *Sign Language Research: Theoretical Issues*. Washington: Gallaudet Uni.Press.

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

Internetseiten über SignWriting

www.bbcig.de

www.gebaerdenschrift.de

www.signwriting.com

Verzeichnis der Anhänge

Anhang 1: Definitionen	61
Anhang 2: Sprachbaum	64
Anhang 3: Das zugrunde liegende mehrdimensionale Entwicklungsmodell	65
Anhang 4: Übersicht des Erwerbs der deutschen Lautsprache	66
Anhang 5: Die Sprachpyramide	67
Anhang 6: Übersicht des Erwerbs der britischen Gebärdensprache	68
Anhang 7: Das Kind sollte in der Lage sein.....	69
Anhang 8: Beispiel eines klassifizierenden Verbs in der Navajo-Sprache	69
Anhang 9: Supallas Klassifikatorssystem 1986	70
Anhang 10: Weitere Klassifikatorsysteme	75
Anhang 11: 3 Verbgruppen in der DSGS	76
Anhang 12: Raumverben in der DSGS (Boyes Braem, 2003)	77
Anhang 13: Klassifizierende Handformen	78
Anhang 14: Beispiele für Sich-befinden Verben (Sbf)	81
Anhang 15: Beispiele für Sich-bewegen-Verben (Sbw)	82
Anhang 16: Beispiele für klassifizierende Handformen für Tiere	82
Anhang 17: Übersicht über den Erwerb der narrativen Strukturen in den Lautsprachen	83
Anhang 18: Entwicklung narrativer Strukturen in der Lautsprache	84
Anhang 19: Die Zuweisung von Referenzpunkten/ Loci	85
Anhang 20: Die Episoden für die Analyse der Frosch-Geschichte von Mayer (1969)	86
Anhang 21: Eine eigene Übersicht über die Glossen in meiner Transkription	88
Anhang 22: Transkription / Markierung (ELAN)	89
Anhang 23: Transkriptionsschema der Videoaufnahme vom Mai 2005 (Tom: 8;2)	90
Anhang 24: Transkriptionsschema der Videoaufnahme vom Sept. 2006 (Tom: 9;5)	104
Anhang 25: Transkriptionsschema der Videoaufnahme von einer erwachsenen, gehörlosen Person	119

Anhang 1: Definitionen

Um Klarheit über die verschiedenen Begriffe, habe ich nach den Definitionen in der Literatur gesucht. Damit ich und die Leser/innen die gleiche „Sprache“ und „Verständnis“ der Begriffe durch meine Diplomarbeit haben. Die folgenden Definitionen unterhalb sind:

Gehörlosigkeit

Historisch wurden Gehörlose ausschliesslich als behinderte Menschen betrachtet. Diese Betrachtung der Gehörlosen war durch den audiopädagogischen Aspekt des Hörverlustes, die Prävention von Gehörlosigkeit, die technische Entwicklung, die Operationen zur Minderung der Gehörlosenrate und das Experimentieren mit Gehörlosen dominiert, um sie möglichst „hörend“ werden zu lassen. Hualand schreibt weiter, dass Gehörlose mit anderen behinderten Menschen gleichgestellt und klassifiziert wurden, wobei ein wichtiger Aspekt dabei übersehen wurde. Gehörlose haben ihre eigene Sprache (Hualand, 2002). In den letzten Jahren hat das akademische Interesse für Gebärdensprache und Kultur der Gehörlosen beträchtlich zugenommen.

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

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

Deutschschweizerische Gebärdensprache

Die Informationen unten sind aus dem Buch von Boyes Braem (1995) mit dem Titel „Einführung in die Gebärdensprache und ihre Erforschung“. Die DSGS ist eine eigenständige visuell-gestische Sprache, die

gehörlose, schwerhörige und CODA¹ Personen in der Deutschschweiz innerhalb der Kultur der Gehörlosen auf natürliche Weise entwickelt haben. Somit ist die Gebärdensprache die Sprache, die das gehörlose Kind zuerst lernen kann und mit der es emotional stark verbunden ist. Die DSGS beinhaltet eigene grammatische und lexikalische Strukturen, die sich über Jahrhunderte in der alltäglichen Kommunikation im Gehörlosenwesen gebildet haben. Es gibt keine standardisierte DSGS sondern fünf regionale Dialekte der Sprache. Die DSGS unterscheidet sich von der deutschen Lautsprache in Vokabular und Grammatik.

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

Identität und Kultur der Gehörlosen

Auf dem Weg zur Identitätsfindung, vor allem während der Pubertät werden die gehörlosen Jugendlichen einige Hochs und Tiefs erfahren und durchleben müssen. Für viele Menschen ist es schwierig zu verstehen, dass Gehörlose ein Zugehörigkeitsgefühl im Gehörlosenwesen finden. Dort erleben sie Gemeinsamkeiten und verstehen sich als Teil der gebärdensprachigen Kultur. Dies stösst nicht immer auf Verständnis, da es im Gegensatz zur Mehrheitspolitik der Integration steht. Eine gehörlose Person sagt: „Dass ich eine Nische in der gehörlosen Welt gefunden habe, hat mir bei der Interaktion in der hörenden Welt geholfen. Ich erkenne jetzt meine Stärken als gehörlose Person und kann meine Potenziale und Grenzen erkennen und reflektieren, die ich in der gehörlosen und hörenden Gesellschaften nutzen kann“ (Steward, 1991, S.39). Ein gutes Selbstbild und die Identifikation mit dem Gehörlosenwesen könnten gehörlosen Menschen helfen, besser mit hörenden Menschen zusammen zu leben. In diesem Zusammenhang meine ich, dass das Empowerment eine wichtige Rolle spielt. Empowerment ist „der Prozess, innerhalb dessen Menschen sich ermutigt fühlen, ihre eigenen Angelegenheiten in die Hand zu nehmen, ihre eigenen Kräfte und Kompetenzen zu entdecken und ernst zu nehmen und den Wert selbst erarbeiteter Lösungen schätzen zu lernen“ (Keupp, 1992, zitiert nach Hintermair, 2005, S.149). Deshalb spielt das Angebot des Gebärdensprachunterrichts in der Schule eine wichtige Rolle, damit die gehörlosen und schwerhörigen Schüler/innen beide Sprachen (Laut- und Gebärdensprache) und Kulturen (Kultur der Hörenden und Gehörlosen) kennen lernen können.

¹ CODA (Child of Deaf Adult) = Hörende Kinder gehörloser Eltern

Zweisprachigkeit

Eine gute Gebärdensprachkompetenz kann, meiner Meinung nach, viele alltägliche Situationen erleichtern, zu grösserer Selbständigkeit führen und damit die Lebensbewältigung optimieren. „Die Bilingualisten einerseits argumentieren, dass ein frühkindlicher Gebärdenspracherwerb die Sprachzentren und Sprachkompetenz allgemein ausbaut und damit auch der Lautsprache zugute kommt. Zahlreiche Berichte z.B. aus Schweden bestätigen diesen Effekt“ (Hänel, 2004, S. 26). Grosjean (1992) ist der Meinung, dass eine gut verankerte Erstsprache, egal ob Lautsprache oder Gebärdensprache, den Erwerb einer anderen Sprache wesentlich fördert. Die Gebärdensprache garantiere schliesslich dem gehörlosen/ schwerhörigen Kind zumindest eine gute Sprachbasis. Das Fach Gebärdensprache sollte als ein Angebot für die Hörende sein als Wahlfach. Sie können dann besser mit einander kommunizieren, wenn die hörenden Schüler/innen das Fingeralphabet und einigen Gebärden können.

Bilinguale Schulung

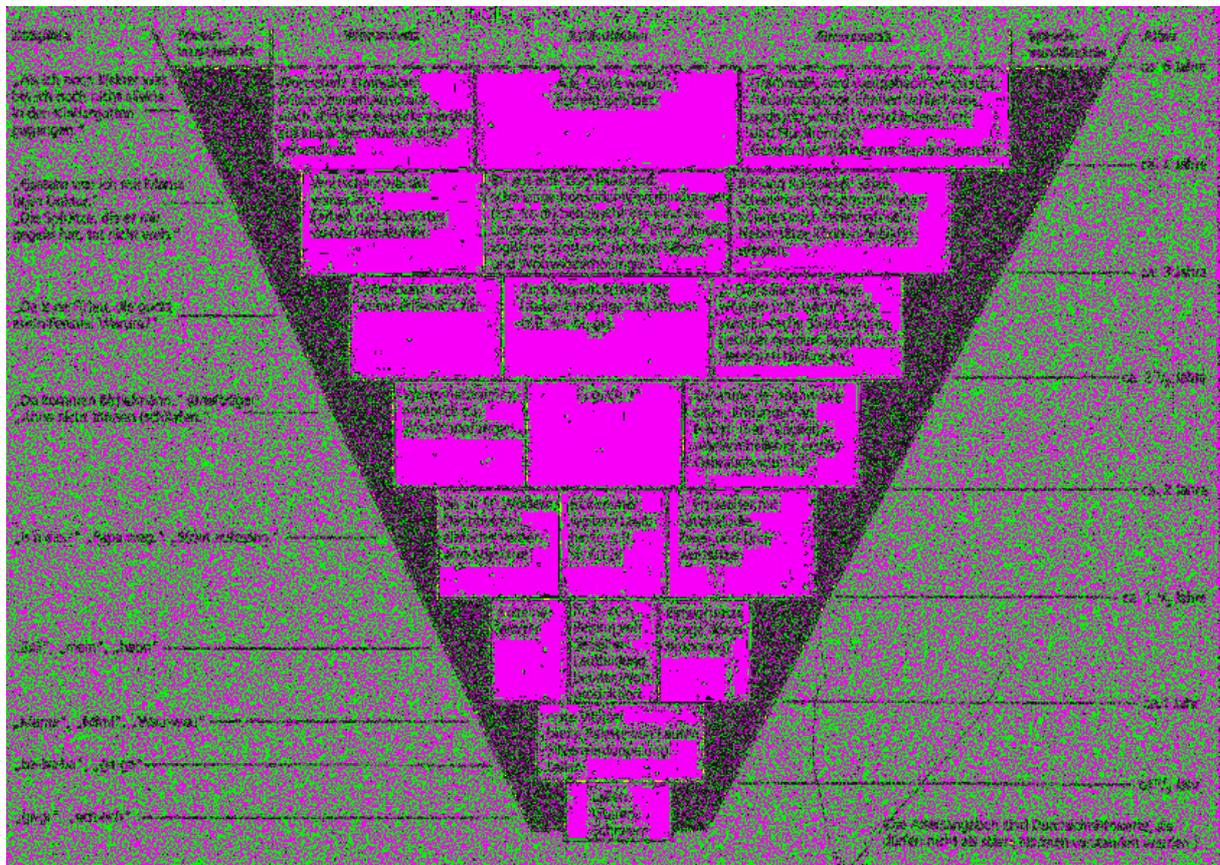
Heute erhalten die meisten Gehörlosen Unterricht nach der oralen Methode. Seit einiger Zeit ist es möglich, dass ein paar wenige Gehörlose bilingual geschult werden. Die Idee der bilingualen Schulung in Riehen ist „eine Person – eine Sprache“. In Bezug auf die bilinguale Schulung gehörloser Schülerinnen und Schüler sind es folgende Sprachen: die DSGS und die deutsche Lautsprache. Die gehörlosen Kinder lernen die eine oder andere Sprache, je nach Situation, zu benutzen. Die „Philosophie“ des bilingualen Schulversuches in Hamburg ist durch die Notwendigkeit begründet, gehörlosen Kindern Gebärdensprachkompetenz zu vermitteln und sozial-kulturelle sowie psychisch-emotionale Identitätsfunktionen einer gehörlosen erwachsenen Person als Vorbild zu vermitteln (Günther & Schäfke, 2004). Boyes Braem (2005) schreibt, dass sich bilingual Menschen mit denjenigen identifizieren, die in ihrem täglichen Leben ebenfalls zwei oder mehr Sprachen gebrauchen. Die bilingual-bikulturelle Methode im Unterricht könnte eine Lösung für das Sprachdilemma sein und den gehörlosen Schülern zu besseren schulischen Leistungen verhelfen. Eine bilingual-bikulturelle Bildung verhilft gehörlosen Kindern zu mehr Selbstvertrauen. Jedes Kind, mit oder ohne CI, hat seine eigene Sprachentwicklungsgeschichte. Mit der bilingual-bikulturellen Methode kann es seine persönlich „bevorzugte“ Sprache (Lautsprache und/oder Gebärdensprache) brauchen. Für diesen Prozess spielen gehörlose Vorbilder eine wichtige Rolle.

Anhang 4: Übersicht des Erwerbs der deutschen Lautsprache

Alter	Sprachäußerungen	Sprachverständnis
Neugeborenes	Schreit	nicht prüfbar
bis 6 Monate	Baby „gurr“, „juchzt“, „quietscht“, lallt. Beginnend mit Kehllauten, werden eine Reihe von Lauten in allen Artikulationszonen gebildet, oft Konsonantenverbindungen wie z.B. „kr“.	nicht prüfbar
bis 10 Monate	Das Kind lallt Silben: „ba“, „be“, es kommt auch schon zu Silbenverdoppelungen. „gaga“	Kind sucht (z.B Kopfdrehung) Gegenstände bei Benennung.
bis 12 Monate	Es kommt zu Lallmonologen: „babagadenama“. Erst „Mama“ oder „Papa“.	Kind reagiert auf seinen Namen und auf einfachste Aufträge, z.B: „Gib es mir!“
12 Monate	Das Kind spricht zwischen 2 und 10 Wörter in Kindersprache: „Balla“, „Wauwau“, „Mimi“ (Katze).	Es holt Sachen heran, wenn es aufgefordert wird.
bis 1,5 Jahre	Das Kind äussert sich in „Einwortsätze“. Es kann mit einem Wort feststellen, erbitten, fragen, antworten, z.B.: „Mama“, „haben“.	Einfache Aufforderungen und Fragen werden verstanden.
bis 2 Jahre	Der aktive Wortschatz umfasst 20 bis 50 Wörter. Neben Hauptwörtern werden auch schon Tätigkeitswörter und Eigenschaftswörter benutzt. Das Kind beginnt 2 und mehr Wörter zu Äusserungen zu verbinden: „Tür auf“, „Mama Tür auf“. Erstes Fragealter mit Hilfe der Satzmelodie: „Tür auf?“ Erste Körperteile werden bekannt.	Der passive Wortschatz ist dem aktiven bereits weit voraus.
bis 2,5 Jahre	Der Wortschatz nimmt rapide zu. Das Kind verwendet erste Endungen für Tätigkeitswörter und auch schon erste Partizipien der Vergangenheit, ohne sich über die Bildung der Formen bewusst zu sein. „Ich nicht schlafen“. Erste Fragewörter („was?“, „wo“) werden verwendet. Die Sprachlaute werden deutlicher, bei Anlautverbindungen („kl“, „pl“ usw.) hat das Kind noch erhebliche Schwierigkeiten. Erster Gebrauch der Ich-Form.	Das Kind kann das meisten von dem, was er hört, verstehen. Sofern auf einem ähnlichen Sprachniveau gesprochen wird.
bis 3 Jahre	Die Artikulation von Anlautverbindungen wird zunehmend besser, schwierig sind jedoch 3 Anlaute als Verbindung: „Pflaume“ z.B wird noch nicht artikuliert. Die Verwendung von Personalpronomen (ich, du, er usw.) wird sicherer, erste Präpositionen (auf dem Baum) tauchen auf und auch Hilfsverben zur Bildung der Vergangenheit („ich habe geschlafen“). Die Endungen der Tätigkeitswörter stimmen immer öfter mit den Subjekt des Satzes überein: „Ich habe geschlafen“; das Tätigkeitswort steht dabei immer öfter an der richtigen Stelle im Satz. Erste Fragen werden schon durch Umstellung von Tätigkeitswort und Subjekt gebildet: „hast du geschlafen?“ Farben werden genannt.	Es bestehen noch Schwierigkeiten beim Verständnis von Gegensätze und feineren Abstufungen z.B. gross- kein, gross- grösser.
bis 3,5 Jahre	Die laute der Muttersprache werden bis auf einigen schwierige laute (z.B „sch“) und Lautverbindungen (z.B „pf“) korrekt ausgesprochen. Der Wortschatz wächst weiterhin stark. Einfache Sätze werden richtig gebildet, erste bei- und nebengeordnete Sätze tauchen auf: „Mama war beim Doktor und ich habe mit Jenny gespielt“. „Die Sp(r)itze, die er mir gegeben, tat nicht weh.“ Bei untergeordneten Sätzen steht das Verb korrekt am Satzende. Das Fragealter hält weiter an und drückt sich vor allem in vielen Fragen mit „warum“ aus.	Das Kind kann, seinen Erfahrungen entsprechend, alles verstehen.
bis 4-6 Jahre	Das Kind spricht fließend. Die Sätze sind komplexer. Gedankengänge können variierend ausgedrückt, Geschichten nacherzählt werden. Das Kind kann bis 10 zählen und einige abstrakte Begriffe verwenden. Es telefoniert und nennt Vor- und Nachnamen.	Entsprechende der Allgemeinen Entwicklung wächst das Sprachverständnis. Die Muttersprache wird Gefühlsmässig beherrscht.

Wendlandt, 2000, S.22-23

Anhang 5: Sprachpyramide



Wendlandt, 2000, S.25

Anhang 6: Übersicht des Erwerbs der britischen Gebärdensprache:

Alter	Sprachäußerung
0;0-0;9	<u>Plappern und Gesten</u> : Die ersten non-linguistischen grobmotorischen Gesten sind Kopien von den Gebärden der Eltern. Die ersten unabhängigen Gesten treten am Ende dieser Periode auf.
0;9-1;0	<u>Zeigen</u> : Erste non-linguistische Zeige-Gesten auf sich selber, andere Personen und Objekte.
1;0-1;5	<u>Pronominale Referenz, Vokabular</u> : Das Zeigen auf Personen nimmt in diesem Stadium ab, obwohl das Zeigen auf Objekte immer noch benutzt wird. Die ersten wirklichen Gebärden treten auf. Sie werden häufig übergeneralisiert, z.B. wird die Gebärde AUTO für Auto und Bus benutzt.
1;6-1;11	<u>Pronominale Referenz</u> : Linguistische Zeige-Gesten auf andere Personen werden verwendet. <u>Morphologie</u> : Erste Verben tauchen im Lexikon auf. Das Verb wird nicht morphologisch angepasst, d.h. es besteht kein Zusammenhang zwischen Nomen und Verb. <u>Syntax</u> : Die ersten Zwei-Gebärden-Äußerungen treten auf. Die Verb-Gebärden stellen keinen Zusammenhang zwischen Subjekt und Objekt her. Die Gebärden-Abfolge kennzeichnet die semantischen Verhältnisse.
2;0-2;5	<u>Pronominale Referenz</u> : Die Gebärde DU tritt auf. Manchmal wird sie noch falsch benutzt, wie z.B. DU HOLEN statt ICH HOLEN. Das Zeigen auf die dritte Person beginnt etwas später. Im Alter von 2;5 Jahren wird eine klare Benutzung des Zeigens für die erste, zweite und dritte Person realisiert. <u>Phonologie</u> : Die ersten maximalen, visuellen Kontraste der Handformen wie Zeigefinger, geschlossene Hand und flache Hand etc. treten auf. Es gibt wenig Forschung über Ausführungsstelle und Bewegung. Kinder können bereits komplexe Bewegungen ausführen. Über die Ausführungsstelle gibt es einige Forschungen aus den USA, die besagen, dass die ersten amerikanischen Gebärden zuerst im Zentrum des visuellen Sichtfeldes benutzt werden. <u>Morphologie</u> : Verben werden vermehrt übereinstimmend benutzt, meistens aber in Zitatform ohne übereinstimmendes Verb oder in der unanalysierten Grundform produziert. Häufig wird die Flexionsregel der Verben noch übergeneralisiert. Z.B. werden die einfachen Verben meistens noch anders flektiert als es Erwachsene tun. Die ersten morphologischen Unterschiede zwischen Nomen und Verben treten auf, aber der Kontrast wird falsch realisiert.
2;6-2;11	<u>Morphologie</u> : Die ersten Stand- und Bewegungsverbena mit klassifizierenden Handformen treten auf. Die Handformen werden noch inkorrekt realisiert. Die Verben bezeichnen bestimmte Eigenschaften morphologisch noch nicht korrekt z.B. über Mimik oder Bewegungsänderung. Die erste produktive Benutzung übereinstimmender Verben tritt auf. Nomen-Verb-Paare werden hervorragend, vielfach aber noch nicht in der Art und Weise der Erwachsenen realisiert. So wird in dieser Periode viel über Mimik, Körperposition und Bewegungsgeschwindigkeit ausgedrückt.
3;0-3;5	<u>Morphologie</u> : Die Beugung des räumlichen Verbs für die Bewegung und die Art und Weise tritt auf. Die Kinder können sie noch nicht kombinieren. Die klassifizierenden Verben werden zum ersten Mal richtig benutzt. Übereinstimmungsverben signalisieren die Referenz zwischen verschiedenen Objekten im Raum richtig. Die erste Benutzung einiger Zahlen und morphematischer Aspekte tritt bei räumlichen und übereinstimmenden Verben auf.
3;6-3;11	<u>Phonologie</u> : Lexikalische Verbindungen, die ohne charakteristische phonologische Muster artikuliert werden, treten auf. <u>Morphologie</u> : Räumliche und übereinstimmende Verben beinhalten nun Bewegung und Art und Weise, aber sie werden noch sequenziell statt simultan produziert. Gegen Ende dieser Periode beginnt das Kind sie zu koordinieren. Die Übereinstimmungsverben werden zunehmend auch für den abstrakten Raum benutzt. Die Angaben über die verschiedenen Referenzen eines Raumes sind noch unkoordiniert.
4;0-4;11	<u>Phonologie</u> : Innovative Zusammensetzungen werden realisiert, die aber weder phonologisch noch semantisch gleich sind, wie diejenigen der Erwachsenen. <u>Morphologie</u> : Am Anfang dieser Periode ist die Etablierung des Raumes verknüpft mit Referenzen noch nicht vorhanden. Zunehmend kann ein Kind in diesem Alter den abstrakten Raum benutzen. Nun werden korrekte und gelernte Flexionsregeln der Verben übergeneralisiert. Der Unterschied zwischen Nomen und Verben ist nun klar, aber es tauchen neben den korrekten Formen immer noch innovative Formen auf.
5;0-5;11	<u>Morphologie</u> : Die Mehrheit der Morphologien wird beherrscht, obwohl die meisten polymorphologischen Formen immer noch Schwierigkeiten bereiten.
8;0-8;11	<u>Morphologie</u> : Die Benutzung der klassifizierenden und räumlichen Verben wird weitgehend beherrscht. Es gibt aber noch einige Fehler in den komplexen Formen.
9;0-9;11	<u>Morphologie</u> : Die produktive Benutzung von klassifizierenden und räumlichen Verben wird beherrscht.

Woll 1998 (übersetzt von Siv Fosshaug und Bettina Goth)

Anhang 7: Das Kind sollte in der Lage sein.....

Alter	Das Kind sollte in der Lage sein,
Ende des ersten Lebensjahres	<ul style="list-style-type: none"> - en Mund überwiegend geschlossen zu halten - seinen Speichel herunterzuschlucken - den Löffel mit Zunge und Lippen abzulenken - zu husten, zu quietschen, zu gurren und Lautgebilde nachzuahmen - Silben zu plappern (z.B. nana, dada, baba) - die eigene Stimme so zu modulieren, dass sich daraus auf seine Stimmungslage schliessen lässt
Ende des zweiten Lebensjahres	<ul style="list-style-type: none"> - feste Nahrung zu kauen - Tierlaute nachzuahmen - „Wörter“ mit Konsonanten wie m, b, p, d, f, l, n, t, w zu sprechen - einige Bezugspersonen mit Namen anzusprechen - Zwei-Wort-Sätze zu benutzen - einige Eigenschaftswörter zu verwenden, wie z.B. „schön“, „lieb“, „heiss“, „weich“ - Wünsche sprachlich äussern
Ende des dritten Lebensjahres	<ul style="list-style-type: none"> - Tätigkeitswörter zu benutzen wie z.B. „schlafen“, „essen“, „trinken“, „spielen“, „laufen“ - Fürwörter wie „mein“ und „dein“, „ich“ und „du“ zu benutzen - von sich selber seinen Vornamen zu sprechen - Geschlechtswörter zu gebrauchen, wie „der“, „die“, „das“, „ein“, „eine“ usw. - die ersten Fragen zu stellen, Z.B. „Is`n das?“, „Heisst`n du?“ - Selbstgespräche und Gespräche mit Puppen und Tieren zu führen - Mehrwortsätze zu benutzen, die jedoch vom Satzbau noch fehlerhaft sein dürfen - zu erkennen, was im Bilderbuch geschieht und dieses zu benenn (z.B.: „Das Kind läuft. Die Katze trinkt. Das Auto fährt.“)
Ende des vierten Lebensjahres	<ul style="list-style-type: none"> - schwierig zu sprechende Konsonanten wie „r“ richtig auszusprechen - ein Erlebnis so zu berichten, dass man der Erzählung folgen kann - die Mehrzahl richtig zu bilden, wie z.B. „die Autos“ und „die Bälle“ - einfache Sätze richtig zu bilden - ab und zu schon Hauptsätze mit Nebensätzen zu verbinden - eine Vergangenheitsform manchmal richtig einzusetzen (z.B.: „Ich war im Kindergarten.“ „Ich habe gemalt.“ „Ich bin nach Hause gekommen.“) - Zusammenhänge im Bilderbuch zu erkennen und zu beschreiben
Ende des fünften Lebensjahre	<ul style="list-style-type: none"> - alle laute und Lautverbindungen richtig zu bilden (einschliessend „s“ und „sch“) - grammatisch richtig zu sprechen (haupt- und Nebensätze zu benutzen) - Farben richtig zu benennen - Sätze, mit Ausnahme geringer Regelverstösse, richtig zu bilden

Wendlandt, 2000, S.30

Anhang 8: Beispiel eines klassifizierenden Verbs in der Navajo-Sprache

Nominativ	Verb	Übersetzung	Interpretation
Besso (Geld)	si	(liegt)	
Besso	si-pá	(liegt-klein/rund)	= „Geldstück liegt“
Besso	si-ltsóóz	(liegt-flach/biegsam)	= „Note liegt“
Besso	si-nil	(liegt-Sammlung)	= „Geldhaufen liegt“

nach Supalla (1978) und Allan (1977) zitiert nach Boyes Braem, 1995.

Anhang 9: Supallas Klassifikatorssystem 1986

1	Größen- und Form-spezifikatoren (size- and shape-specifier, SASS) (vgl. auch Newport & Bellugi 1978)	<p>Diese Klassifikatormorpheme repräsentieren die Grösse und Form des Objektes. Jeder Spezifikator (SASS) wird durch eine Gruppe simultan auftretender Morpheme ausgedrückt. Supalla nennt diese static SASS Mit jedem Handformmorphem werden bestimmte visuell-räumliche Aspekte oder Dimensionen des Bezugnomens klassifiziert. Supalla teilt diese verschiedenen SASS Handformen in drei Ebenen ein, die pro Ebene mehrere Ableitungen aufweisen und je höher, je komplexer werden (Anhang 6a: Static SASS und Anhang 6b: ROOM=RAUM).</p> <p>Eine Untergruppe, die sog. tracing SASS drücken durch eine Art Zeichnen oder Skizzieren weitere Dimensionen des Objekts aus. Sie sind mit einer begrenzten Anzahl von Bewegungsmorphemen kombinierbar (Anhang 6c: BIG-HOUSE=GROSSES HAUS).</p>
2	Semantische Klassifikatoren (semantic classifiers)	<p>Diese Klassifikatoren bestehen aus einem Morphem. Sie werden mit der ganzen Hand realisiert. Die semantische Kategorie des Bezugsobjekts wird repräsentiert. Dies erfordert was etwas mehr Abstraktion als bei den SASS-Klassifikatoren. Supalla gliedert die semantischen Klassifikatoren in zwei Gruppen (Anhang 6d: VEHICLES=FAHRZEUGE):</p> <p>Zur ersten Gruppe gehören die sog. <i>legged object classifiers</i>. Sie stellen Objekte mit Beinen (Menschen, Tiere und einige Möbel) dar.</p> <p>Die zweite Gruppe beinhaltet drei Untergruppen von Klassifikatoren. Diese beziehen sich auf bestimmte Funktionen und die Orientierung von Klassifikatoren in Bezug auf das Objekt.</p> <p>Beide Untergruppen sind mit Bewegungsmorphemen kombinierbar (Anhang 6e: PLANES=FLUGZEUGE).</p>
3	Körper-Klassifikatoren (body classifiers)	<p>Bei diesen Klassifikatoren ist der gesamte Oberkörper Artikulator und kann als Marker benutzt werden. Er bezieht sich auf den Körper des Referenzobjekts (Rollenübernahme). Dieser Klassifikator-Typ bezieht sich primär auf den ganzen Körper des belebten Objekts und repräsentiert diesen nachahmend. Es können also nur belebte und anthropomorphe² Objekte durch Körper-Klassifikatoren repräsentiert werden (Anhang 6f: HIT-IN-THE-EYE=SCHLAG-INS-AUGE).</p>
4	Körperteil-Klassifikatoren (bodypart classifiers)	<p>Bei den Körperteil-Klassifikatoren (bodypart classifiers) repräsentiert die Hand einen Körperteil. Andere Körperteile fungieren als Lokalisierung des Körperteils. Die Hand markiert dabei die Form des Körperteils (bodypart SASSes); zum Bsp. eine Faust, die den Kopf darstellt (Anhang 6f: HIT-IN-THE-EYE=SCHLAG-INS-AUGE).</p> <p>Zu den Körperteil-Klassifikatoren gehören die Glieder-Klassifikatoren (limb classifiers), die Hände und Vorderpfoten oder Beine und Füße darstellen (Anhang 6g: PAWS & CLAWS=PFOTEN & KRALLEN, Anhang 6h: LEGS & FEET=BEINE & FÜSSE, Anhang 6i: RUNNING, WALKING & PROPPING UP LEGS=RENNEN, GEHEN & DIE BEINE KREUZEN, Anhang 6j: FALLING DOWN=HINUNTERFALLEN).</p>
5	Instrumentelle Klassifikatoren (instrument classifiers)	<p>Diese Klassifikatoren symbolisieren die Hand, die etwas hält oder hantiert. Sie stellen auch das Instrument dar, das von der Hand gehalten oder manipuliert wird (Anhang 6k: HAND TOUCHING OBJECT & HAND HOLDING OBJECT=HAND BETASTET OBJEKT & HAND HÄLT OBJEKT, Anhang 6l: LIQUID SUBSTANCE & GASEOUS SUBSTANCE =FLÜSSIGE SUBSTANZ & GASFÖRMIGE SUBSTANZ, Anhang 6m: SMOOTH TEXTURE & ROUGH TEXTURE=GLATTE OBERFLÄCHE & GROBE OBERFLÄCHE, Anhang 6n: SOFT SUBSTANCE=WEICHE SUBSTANZ, STICKY SUBSTANCE & SHINY SUBSTANCE=KLEBRIGE SUBSTANZ & GLÄNZENDE SUBSTANZ, Anhang 6o: ROCKETS=RAKETEN).</p>

² Anthropomorph = Zusprechen menschlicher Eigenschaften auf Tiere, Götter, Naturgewalten und ähnliches.

Anhang 9a: Eine Tabelle des Static SASS

	Point Specifier	Straight SASS	Round SASS	Angular SASS	Size Specifier
First-level static SASSes					
Second-level static SASSes					
					
					
Third-level static SASSes					

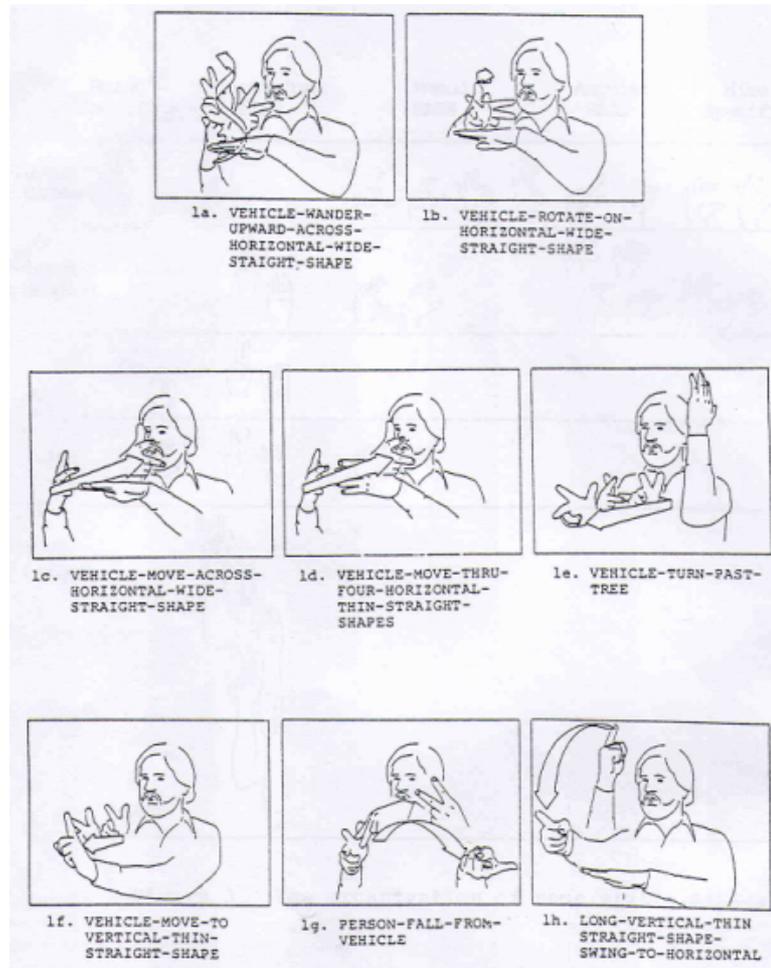
Anhang 9b: ROOM



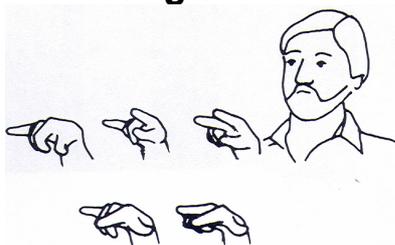
Anhang 9c: HOUSE



Anhang 9d: VEHICLES



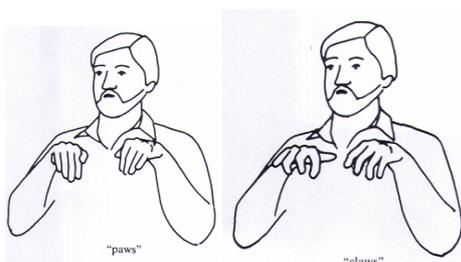
Anhang 9e: PLANES



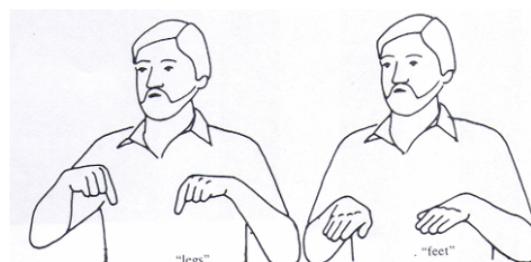
Anhang 9f: HIT-IN-THE-EYE



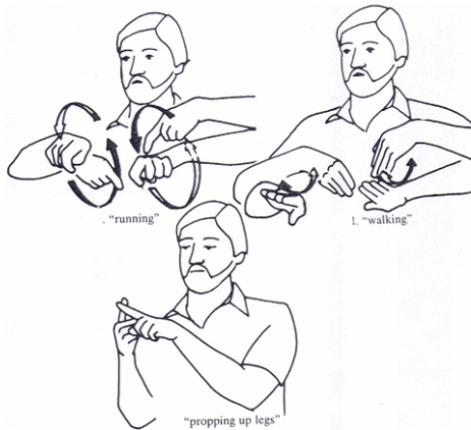
Anhang 9g: PAWS & CLAWS



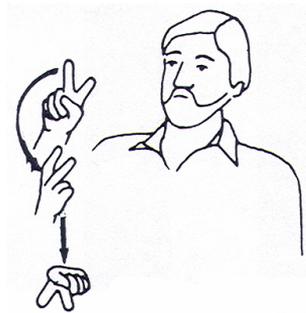
Anhang 9h: LEGS & FEET



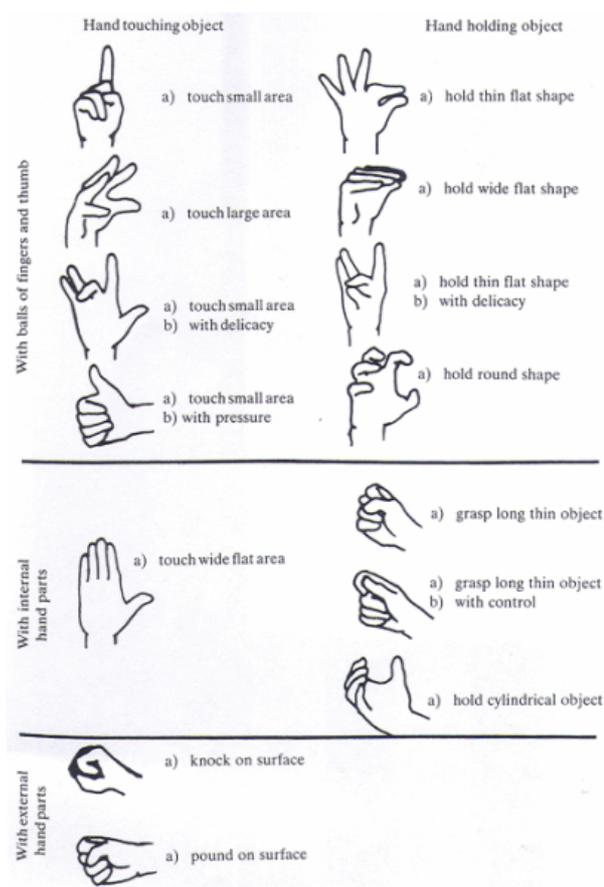
Anhang 9i: RUNNING, WALKING & PROPPING UP LEGS



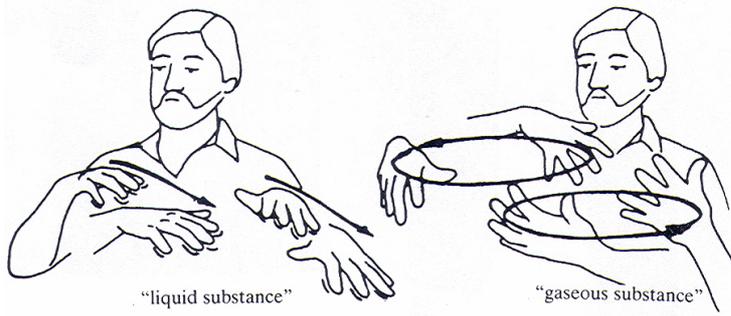
Anhang 9j: FALLING DOWN



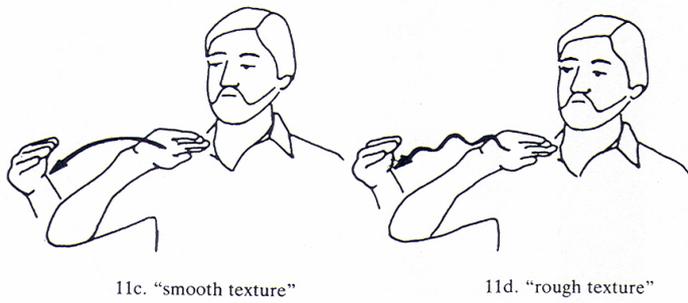
Anhang 9k: Hand touching object & hand holding object



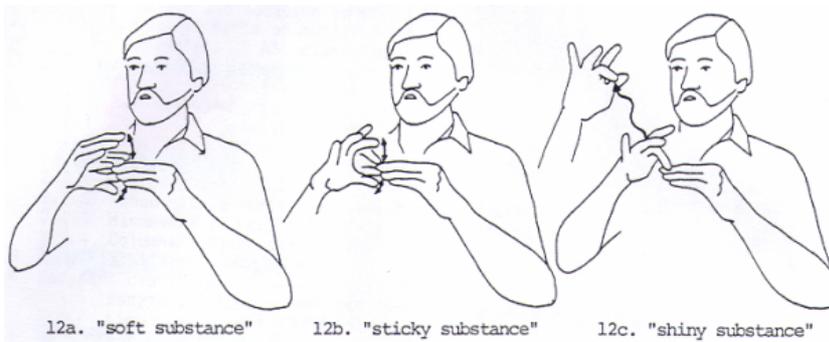
Anhang 9l: Liquid substance & gaseous substance



Anhang 9m: Smooth texture & rough texture



Anhang 9n: Soft substance, sticky substance & shiny substance



Anhang 9o: ROCKETS



Anhang 10: Weitere Klassifikatorsysteme

Gebärdensprach-Forscher	Klassifikatorgruppen	entsprechen Supallas „semantic classifiers“	entsprechen Supallas „limb classifiers“	entsprechen Supallas „instrument classifiers“
Brennan, 1992 (BSL)	SASS Tracing size and shape classifier Handling classifier Instrumental classifier Touch classifier Semantic classifier	Semantic classifier	(SASS= size and shape specifiers)	
Collins-Ahlgren, 1990 (Thai SL)	Whole-entity handshape morphemes Surface handshape morphemes Depth, width, and shape handshape morphemes Perimeter handshape morphemes Extent handshape morphemes Instrument handshape morphemes	Whole-entity handshape morphemes		
Corazza, 1990 (LIS)	Grab Surface Description Perimeter Quantity	Perimeter		
Engberg, Pedersen, 1993 (DSL)	Whole entity stems Handle stems Limb stems Extension stems	Whole entity	Limb stems	
Fourestier, 1998 (LSC)	Objektklassifikatoren Klassifikatoren für ganze Entitäten Massenklassifikatoren Körperteil-Klassifikatoren Handhabungsklassifikatoren Greifklassifikatoren Instrumentelle Klassifikatoren	Klassifikatoren für ganze Entitäten	Körperteilklassifikator	
Johnston, 1989 (Auslan)	Descriptive classifier Proform classifier	Proform classifier		
Liddell/Johnson, 1987, 1996 (ASL)	Whole Entity Morphemes Surface Morphemes Instrumental Morphemes Depth and Width Morphemes Extent Morphemes Perimeter-Shape Morphemes On-Surface Morphemes	Whole Entity		
Schick, 1990 (ASL)	Class Handle SASS	Class		
Shepard, Kegl, 1985 (ASL) Hong, 2001 ³	Shape/object classifier Handling classifier	Shape/object classifier		

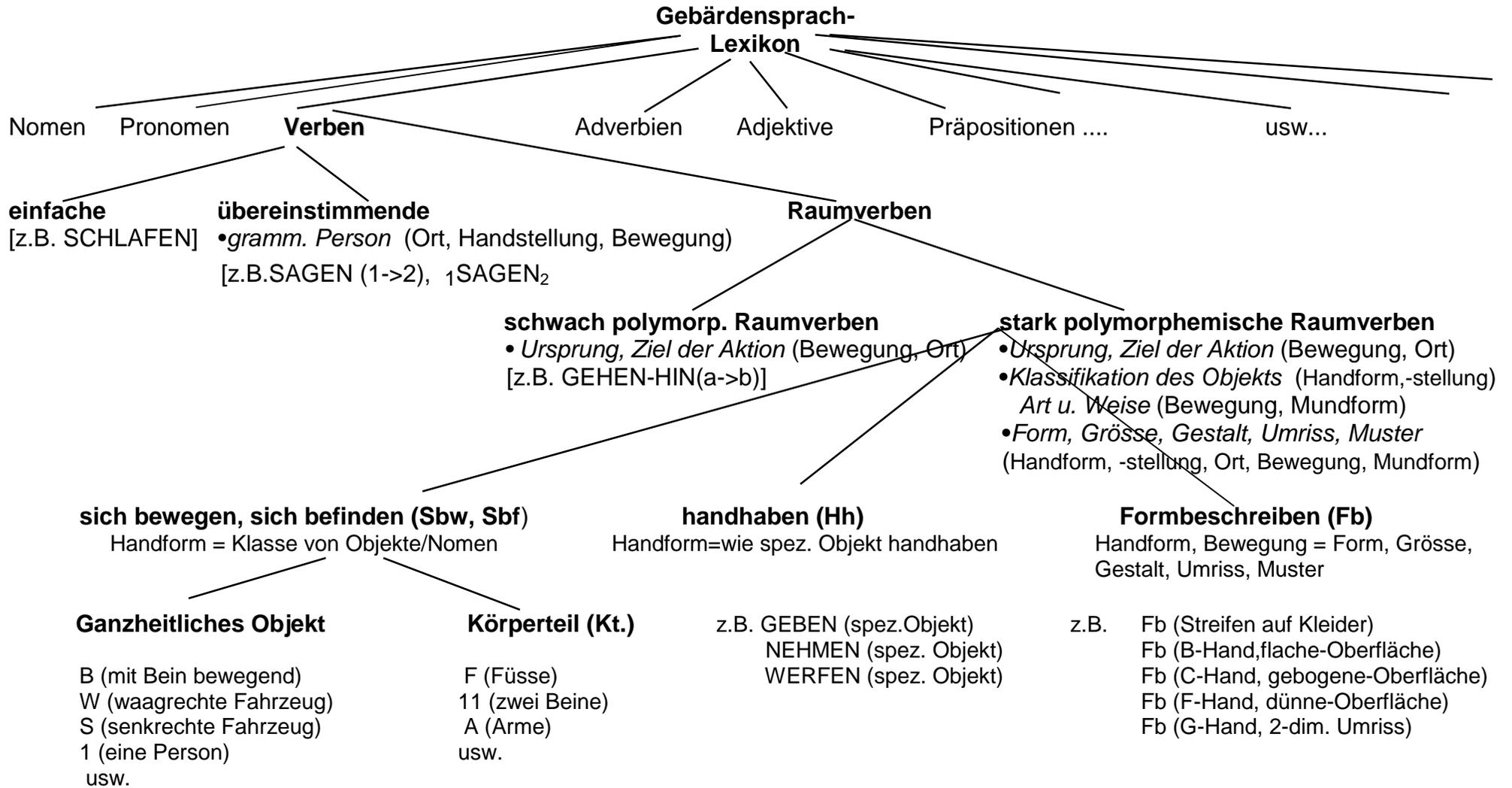
³ Auf eine Übersetzung ins Deutsche wurde verzichtet, da diese die Bedeutung der Begriffe ändern könnte.

Anhang 11: 3 Verbgruppen in der DSGS

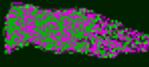
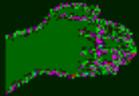
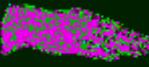
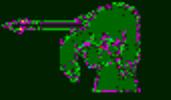
Verbgruppe	Zusätzliche Information eingebaut:	Basisform Beispiel	flektierte Form, Beispiel
einfache Verben	<i>keine</i>	SCHLAFEN DENKEN LERNEN LIEBEN FALLEN	<i>keine flektierte Form</i>
Übereinstimmungs-Verben	<ul style="list-style-type: none"> grammatikalische Person 1.(ich) 2.(du) 3.(er) Singular, Plural 	SAGEN FRAGEN GEBEN ANSCHAUEN EINLADEN INFORMIEREN AKZEPTIEREN	1-SAGEN-2 (<i>Ich sage dir</i>) 2-SAGEN-1 (<i>Du sagst mir</i>) 1-SAGEN-2(pl) (<i>Ich sage euch</i>) <i>1 = 1. Person, ich</i> <i>2 = 2. Person, du</i>
Raumverben	<ul style="list-style-type: none"> Standort einer Aktion Ursprung und Ziel einer Aktion 	GEHEN-HIN	a-GEHEN-HIN-b (<i>Ich gehe vom Laden zur Schule</i>) <i>a=Lokus f. Laden</i> <i>b=Lokus f. Schule</i>
	Raumverben mit ‚klassifizierenden Handformen‘ <ul style="list-style-type: none"> Klasse eines Objekts (Handform) Art u. Weise der Bewegung (Bewegung) 	SICH BEWEGEN SICH BEFINDEN	AUTO a-SICH_BEWEGEN-b (<i>langsam</i>)

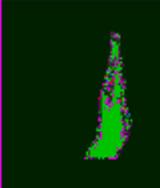
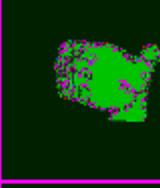
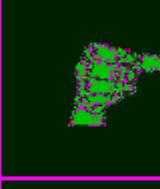
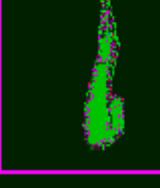
Boyes Braem, 2003

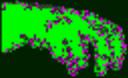
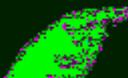
Anhang 12: Raumverben in der DSGS (Boyes Braem, 2003)



Anhang 13: Klassifizierende Handformen

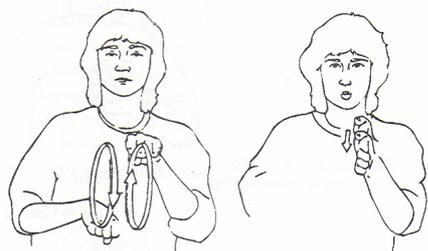
	Handform u. Stellung	Kategorie	Beispiele
1.		grosse Fahrzeuge	Auto, Lastwagen
2.		Fahrzeug mit 2 Räder	Velo, Mofa
3.		Person (stehend, geht zu Fuss)	Person
4.		Grosse Gegenstände mit einer auffälligen, grossen waagrecht Oberfläche (für die Beschreibung von 2 Gegenständen)	Bett, Tisch, Sofa
5.		Gegenstände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

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

12.		Kleine vierbeinige Tiere und Gegenstände	Katze, Hund, Stühle mit auffälligen Beinen
13.		Kleine runde Gegenstände	Knopf, Auge, Geldstück, Loch
14.		Lange dünne Gegenstände	Bleistift, Zigarette, Bäume aus einer mitt- leren Distanz betrach- tet
15.		Auffällig flache, rechteckige Gegenstände	Bild, Karte, Tischzeit

Boyes Braem, Linguistischer Kommentar, 2004a, S. 6-8

Anhang 14: Beispiele für Sich-befinden Verben (Sbf)“



FAHRRAD

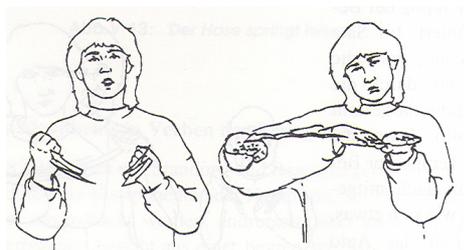
ZweiradSICH-BEFINDEN



AUTO



FahrzeugSICH-BEFINDEN

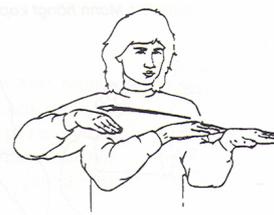


AUTO

Fahrzeug+viel STEHEN nebeneinander



AUTO



Fahrzeug+viel STEHEN hintereinander:Verkehrsstau



KORB_a

APFEL

rund,breit+vielSICH-BEFINDEN



GESTELL_a
(Gegenstand + Ort)



BUCH
(Substantiv)



breit/flach+vielSICH-BEFINDEN_a
(Verb +klassifizierende Handform
+Plural+Ort)



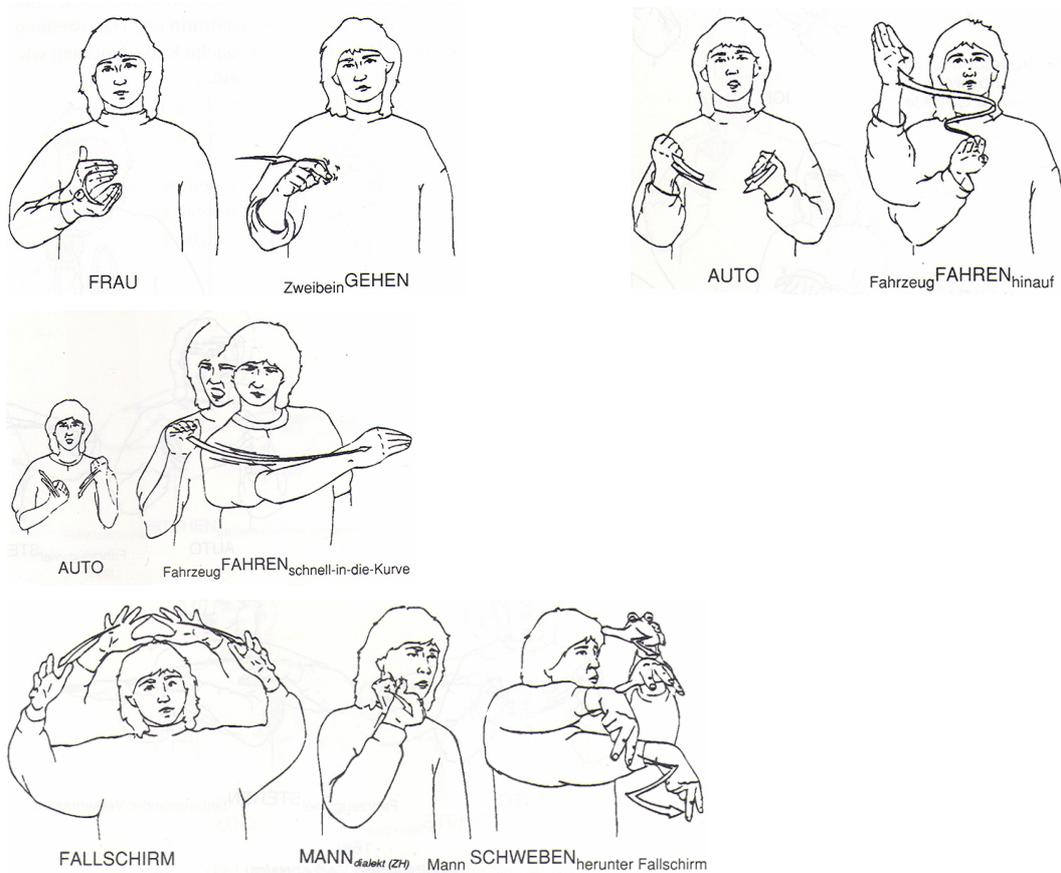
FAHRRAD



AUTO-NEBEN FAHRRAD

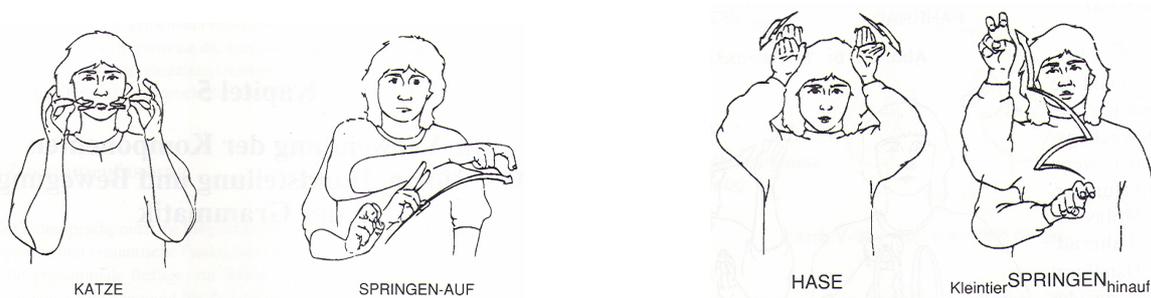
Boyes Braem, 1992, S. 83, 87, 89, 90, 91

Anhang 15: Beispiele für Sich-bewegen Verben (Sbw)



Boyes Braem, 1992, S. 86, 88, 92

Anhang 16: Beispiele für klassifizierende Handformen für Tiere



Boyes Braem, 1992, S. 76 und 88

Anhang 17: Übersicht über den Erwerb der narrativen Strukturen in den Lautsprachen

Alter	Entwicklung der narrativen Strukturen
2 Jahre	<ul style="list-style-type: none"> § Beginnt von vergänglichen Ereignissen zu berichten § Die narrativen Erzählungen sind stark von einer erwachsenen Person strukturiert § Monologe
3-4 Jahre	<ul style="list-style-type: none"> § Referiert über ein oder mehrere Ereignisse § Beginnt, strukturierte Komponenten von narrativen Strukturen zu verwenden: Informationen zur örtlichen Situation („Wo“, nicht „wer“), Ereignisse, Komplikationen und Ergebnisse. § Zusammenhang und Sequenz können nicht übereinstimmen (Grösserer Fokus auf, was sie interessiert, als die Chronologie) § Sehr ausdrucksvoll § Verbindung „und dann“
5-7 Jahre	<ul style="list-style-type: none"> § Kann aussagen wo, wann und wer § Versteht basale Emotionen und Absichten § Beginnt, Geschichten um ein Thema zu bauen, logische Abläufe von Ereignissen § Zieht Nebenhandlungen mit ein § Versteht den zeitlichen Rahmen
8-10 Jahre	<ul style="list-style-type: none"> § Die meisten strukturierten Komponenten werden eingesetzt § Weiss, wie man einer anderen Person eine Geschichte erzählt § Verwendet Anapher immer noch unvollständig § Versteht mehr komplexe Emotionen (Eifersucht, Schuldgefühl)
10 + Jahre	<ul style="list-style-type: none"> § Komplexe, detaillierte Geschichten sind strukturell stimmig § Unterschiedlicher Gebrauch der verbindenden Glieder, wie „und“, „dann“ und „wann“. § Mehr bemüht, die Aufmerksamkeit des Zuhörers auf sich zu lenken, passt sich verschiedenen Gesprächspartnern an

Herman, 2006

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

Vercaingne-Ménard et al., 2001

Anhang 18: Entwicklung narrativer Strukturen in der Lautsprache

3 Jahre	5 Jahre	9 Jahre	Erwachsene
<p>Allgemein: Sie scheitern beim Demonstrieren ihrer Kenntnisse in den narrativen Strukturen, obwohl sie eine beachtliche Kompetenz in der Lexik und Syntax ihrer Erstsprache haben.</p> <p>Interaktive und persönliche Erzählungen: Sie schweifen oft vom Inhalt der Bilder ab.</p> <p>Bildlicher Ausdruck im Vergleich zur erzählenden Gewichtung: Die Erzählungen sind nicht daran gebunden, die Relevanz der gesamten oder jeweiligen Handlung abzuwägen.</p> <p>Mangel an zeitlicher Verankerung: Die Erzählungen folgen noch keinem „roten Faden“, welcher mit der grammatischen Zeitform dem Textzusammenhang und der Stimmigkeit nützen würde. Es wird eine zeitliche Verankerung vorbereitend, welche sich durchwegs vom Moment der Rede unterscheidet.</p> <p>Ca. ein Drittel aller Erwachsenen wählt die Vergangenheitsform. Der Rest wählt die Gegenwartsform. Jüngere Kinder verwendeten die Gegenwartsform, während ältere Kinder in der ganzen Geschichte die Vergangenheitsform wählen würden.</p> <p>Zusammenhang zwischen den Äusserungen: Sie neigen dazu, sich auf das räumliche Setting der Bilder an Stelle des allgemeinen zeitlichen Rahmens zu konzentrieren. Diese beschriebene Bild-für-Bild Methode zeigt ebenfalls die Tendenz, Ereignisse oder Zustände aufzuzählen, die in zusammenhängenden Bilderrahmen erscheinen.</p>	<p>Allgemein: Einige Konstruktionen der narrativen Strukturen werden generalisiert strukturiert und thematisch sind motiviert. Andere beziehen sich nur auf eines oder höchstens zwei der Elemente in der Haupthandlung. Es ist ihnen nicht möglich, ihre Erzählung um die kontinuierliche Suche nach dem Frosch zu organisieren. Bei einigen tauchen in den linguistischen Ausdrücken eine komplizierte Syntax und ein reicher Wortschatz auf. Andere hingegen produzieren jugendlich klingende Texte mit einer improvisierten Linguistik.</p> <p>Zeitliche Verankerung: Die meisten zeigen deutliche Zeichen einer zeitlichen Organisation. Dem strukturellen Prinzip liegt die Zeit zu Grunde.</p> <p>Kausale Zusammenhänge – Die Entdeckung der Verkettung: Sie drücken die Idee aus, dass Ereignisse in Sequenzen oder simultan auftreten. Oft werden verkettete Kausalsätze mit <i>und</i>, <i>dann</i> und <i>oder</i> benutzt.</p> <p>Organisation der narrativen Segmente: Einige Kinder zeigen die Fähigkeit, gut strukturierte Erzählungen zu produzieren. Sie ordnen die Brocken ihrer Rede. Das Hintergrundgeschehen ist deutlich von der Vordergrundhandlung bestimmt. Fortschreitende Ereignisse werden durch eine Kombination von Teilmarkierungen verbunden, wie z.B. <i>also</i>, <i>und</i>, <i>dann</i>. Sie unterscheiden dynamische von statischen Satzaussagen und klaren zeitlichen Verankerungen der Ereignisse mit folgenden Ausdrücken: <i>als eines Tages</i>, <i>am Morgen</i>.</p>	<p>Allgemein: Neunjährige Kinder sind 4. und 5. Klässler, die lesen und schreiben können. Sie haben einige Jahre offizieller Beschulung hinter sich und waren Texten mit narrativen Strukturen ausgesetzt. Beinahe alle Neunjährigen nehmen klaren Bezug auf die zwei Schlüsselszenen in der Handlung: Das Entdecken des Jungen, dass sein Frosch verschwunden ist und seine ausgedehnte Suche nach dem vermissten Haustier. Die meisten benutzen eine sequenzielle und/ oder kausale Verbindung der teilweise erarbeiteten Ereignisse. Einige verwenden, wie ein Erwachsener, während des ganzen Textes eine vollständige Organisation um eine einheitliche Handlungsstruktur herum.</p> <p>Eine zweifache zeitliche Struktur: Sie zeigen die Fähigkeit zu recht komplizierten Hintergründen und es gibt Anzeichen für zeitliche Überleitungen.</p> <p>Zeitliche und kausale Zusammenhänge: Es fehlt ihnen noch die vollständig entwickelte Fähigkeit, um ihre Erzählungen mit Zeitformen zu einer allgemeinen Handlungsstruktur zu organisieren, die über zeitliche und sogar kausale Verknüpfungen auf der räumlichen Ebene der zusammenhängenden Ereignisse, d.h. bei benachbarten Abschnitten hinaus geht.</p> <p>Lokale und globale Hintergründe: Sie haben die Tendenz, auf kausale, sequentielle und andere zeitliche Beziehungen hinzuweisen. Dies stimmt mit einer allgemeineren Entwicklung der Fähigkeit überein, die Geschehnisse der Bilder den Hintergrundereignissen zuzuordnen. Dies zeigt sich beim vermehrten Gebrauch von Relativsätzen und undefinierten Verbformen.</p> <p>Bewertende Hinweise zum</p>	<p>Allgemein: Eine erwachsene Erzähler beansprucht eine vollständige Handlungsstruktur. Es wurde bewiesen, dass es kein Standardprofil bei den narrativen Strukturen gibt. Sie unterscheiden sich deutlich in bestimmten Dingen: Vorgehen in der Aufgabe, Aufbau der Erzählung und insbesondere die Form, also ausdrucksstark oder rhetorisch.</p> <p>Verschiedene Haltungen und Ausdrucksweisen in den Erzählungen: Erwachsene Erzählungen unterscheiden sich in jeder Sprache in mehreren Dimensionen. Erwachsene treffen sehr individuelle, ihnen nützliche Entscheide in Bezug auf das gesamte Repertoire, die linguistischen Formen und die stilistischen Möglichkeiten gemäss ihrer Erstsprache und der Erzählart ihrer Rede.</p> <p>Handlungsmotivation und Ausschmückung: Eine der grössten Unterschiede zwischen den Erzählungen von Erwachsenen und Kindern ist, dass Erwachsene jedes Ereignis in einem ausgearbeiteten Netzwerk von Hintergrundumständen und Erzählerbewertungen einbetten. Typisch für die räumliche Ebene ist die Verbindung <i>und</i> und für die zeitliche Ebene <i>wenn</i> oder <i>während</i>. Sie können die Szene für den Zuhörer so gestalten, dass die Hauptfiguren Gedanken und Gefühle ausdrücken.</p> <p>Ausgereifte Entwicklung der Formen und Funktionen: Erwachsene haben ein reicheres Repertoire an Ausdrucksmöglichkeiten zur Verfügung. Dies hängt aber nicht nur mit einem grösseren Wortschatz zusammen. Sie zeigen die Fähigkeit zur thematischen Festigkeit, indem sie sich klar auf die verschiedenen Ereignisse gegenseitig beziehen. Erwachsene verwenden Formen mit deiktischem Sinn,</p>

		<p>Zustand der Gedanken: Diese interpretativen Kommentare kamen vereinzelt bei Neunjährigen vor. Diese weiterentwickelten, bewertenden Elemente geben ihnen einen Vorgeschmack und heben sie von den mangelhaften, bildbezogeneren Beschreibungen der jüngeren Kinder ab.</p> <p>Stereotype Konstruktion von Übereinstimmungen der Erzählung: Einige orientieren sich ziemlich fest am Verlauf klassischer Märchen, während andere eine weniger bewusste literarische Sprache sondern den Dialogstil verwenden. Sie haben ebenfalls eine Vorstellung davon, was ein passender Rahmen für ein Kinderbilderbuch mit Anfang, Mitte und Schluss, ist.</p>	<p>d.h. vom Betrachter ausgehend. Auf der Ebene der globalen Organisation versehen einige Erwachsene die „Abkapselung“ mit der kompletten Menge an Ereignissen.</p>
--	--	---	---

Slobin et al., 2003

Anhang 19: Die Zuweisung von Referenzpunkten / Loci

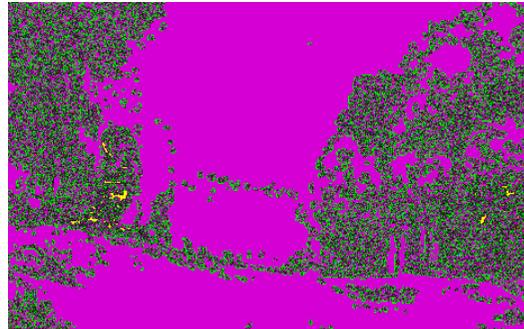
Plazierung einer Referenz	Bezugnahme auf eine Referenz	Verschieben einer Referenz
<p>„Lokus links“ und „Lokus rechts“ sind klar voneinander abgegrenzte, neutrale Loci für abwesende Referenten</p> <p>Der effektive Standort eines anwesenden Referenten wird ihm als Referenzpunkt zugewiesen.</p> <p>Typischer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

Boyes Braem, 2005b

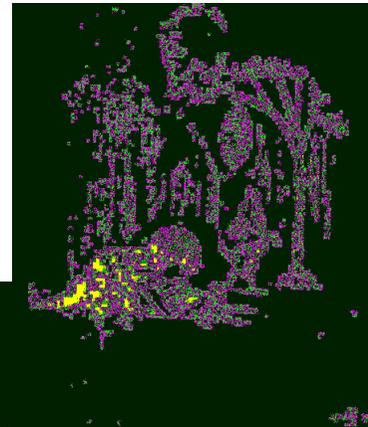
Anhang 20: Die Episoden für die Analyse der Frosch-Geschichte von Mayer, 1969

1. Episode (Bilder Nr. 8 bis 12)

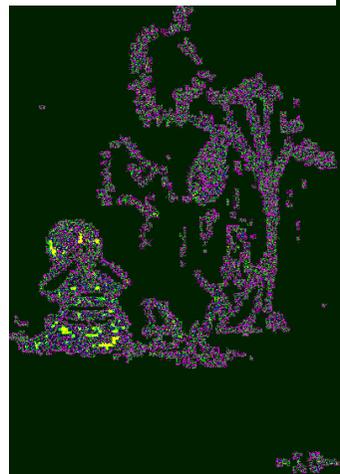
1. Szene In den Wald



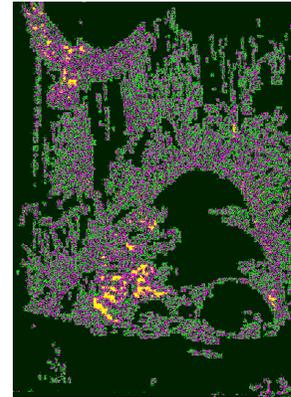
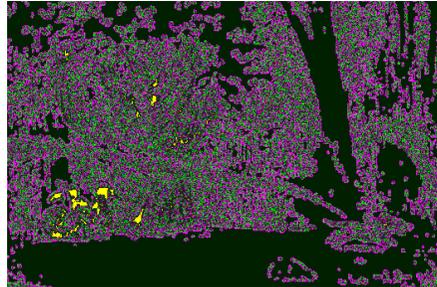
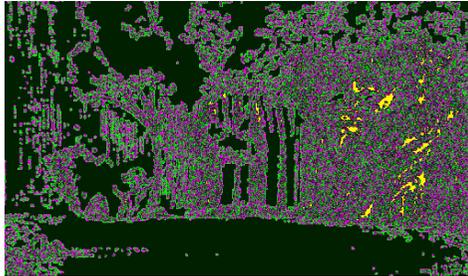
2. Szene: Der Hund und das Bienenest



3. Szene: Der Junge und der Maulwurf

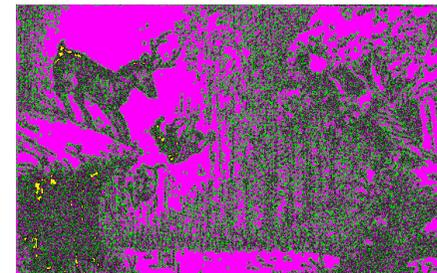
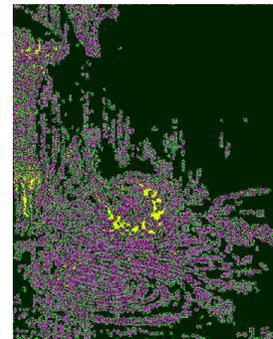
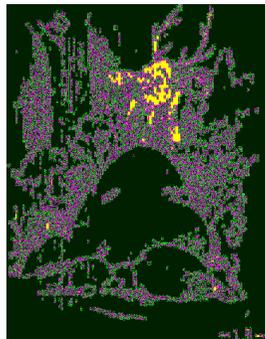
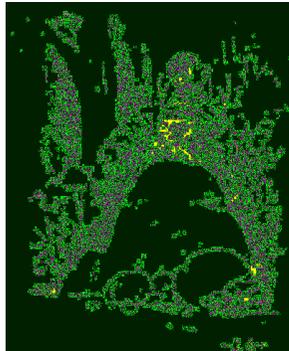


4. Szene: Der Junge und die Eule



2. Episode (Bilde Nr. 13 bis 18)

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



Anhang 21: Eine eigene Übersicht über die Glossen in meiner Transkription

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

Anhang 22: Transkription / Markierung (ELAN)

Elan - Tom 5. 2005.eaf

Datei Bearbeiten Suche Ansicht Optionen Hilfe

Tabelle Text Untertitel Steuerung

Empty

Empty

Empty

Empty

00:05:21.068 Auswahl: 00:04:56.853 - 00:04:58.233 1580

HH

Pantomime

GSS

LAUFEN-galoppieren & bellen

FLIEGEN-eine

VIELE-seh

FLIEGEN-viele Biene

Sbw / F-HF

Rolle des Hundes

GSS-Sbw

Elan - Tom 8. 2006.eaf

Datei Bearbeiten Suche Ansicht Optionen Hilfe

Tabelle Text Untertitel Steuerung

Lautstärke: 100 0

Geschwindigkeit: 100 0

00:04:22.106 Auswahl: 00:04:47.699 - 00:04:48.259 560

nondomHd

domHd

beide Hd

klass

HH

Pantomime

GSS

PHO

GLA

IX-au

PFOTE

GLAUB

STEHE

ROLLE des Hirsch

WEI

STEHE

Sbf

Sbf- Pfoten des H

Rolle des Hirsch

Rolle d

GSS

GSS-KL

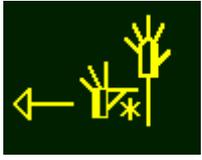
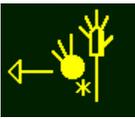
GSS-K

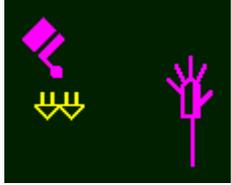
GSS-K

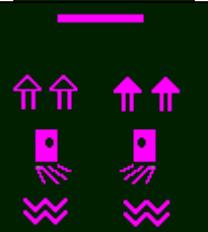
Anhang 23: Transkriptionsschema der Videoaufnahme vom Mai 2005 (Tom: 8;2)

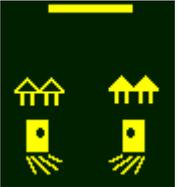
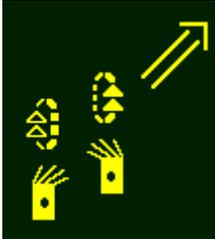
Gebärdenschrift	Gebärden	(1) Gruppe der Klassifikation (domHd, nondomHd & beide Hd)	(2) Referenz identifiziert? Wie identifiziert? -Gebärde -Mundbild -Mimik -IX	(3) KL. geeignet? Erfindung? Erwachsene Form?	(4) Vergleich: Rolle vs KL	(5) Narrativ-Strukturen -Szene -Stil	Übersetzung (Die ganze Erzählung. Fett geschriebene Sätze sind die Übersetzung des Kontextes der klassifizierenden Gebärden)
-----------------	----------	--	--	--	-------------------------------------	---	--

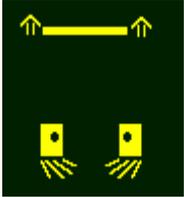
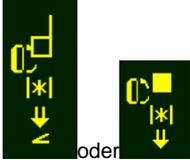
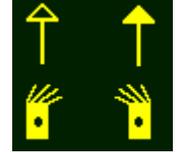
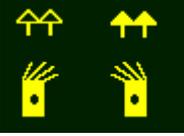
Erster Teil

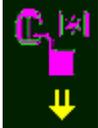
	Sbw (Eine Wespe fliegt vorbei) (03:24)	domHd / Insekt (F-HF)	Ok , er zeigt die Referenz mit dem Finger auf dem Bild und klassifiziert dann mit der Gebärde KOMMT .	ok		Es gibt eine Szene oder Erklärung des Ortes oder der Situation. Er beginnt damit, dass der Junge nach dem Frosch ruft.	Der Junge ruft nach dem Frosch. Da kommt eine Wespe vorbei.
	Sbf (Baum) * Sbf (Ast am Stamm) (03:27)	domHd / Baum (5-HF & Arm) nondomHd / rundes, langes Objekt (F-HF)	Ok , die Referenz wurde zuerst mit den Gebärden IX-Baum und BAUM identifiziert.	Eine erwachsene Person würde eher eine runde F-HF für ein langes rundes Objekt verwenden anstelle der flachen F-FH. 			An einem Ast des Baumes hängt ein grosses Wespennest.

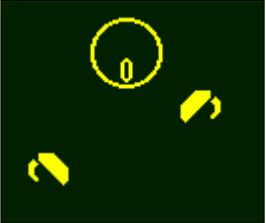
	<p>Sbf (Baum) IX-Ende des Astes (03:28)</p>	<p>domHd / Baum (5-HF & Arm)</p>		<p>Eine erwachsene Person würde auf den Sbf (Zweig) zeigen und nicht in die Luft.</p>  <p>Dann würde sie mit den Sbf (Punkt zwischen Ast und Nest) benutzen, um zu erklären, wo das Wespennest hängt.</p> 				
		<p>Sbf (Wespennest) (03:37)</p>	<p>beide Hd / grosses, rundes Objekt (C-HF, gespreizt)</p>		<p>ok</p>			
		<p>Sbf (Wespennest) IX-im (03:39)</p>	<p>nondomHd / grosses, rundes Objekt (C-HF, gespreizt)</p>	<p>Ok, die Referenz wurde zuerst mit den Gebärden KUGEL/BALL und Fb-Wespennest identifiziert.</p>	<p>ok</p>			
		<p>Sbf (Wespennest) VIELE (03:40)</p>	<p>nondomHd / grosses, rundes Objekt (C-HF, gespreizt)</p>		<p>ok</p>			<p>Dort sind viele Wespen.</p>

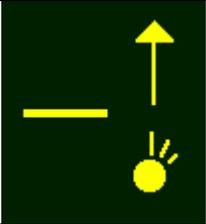
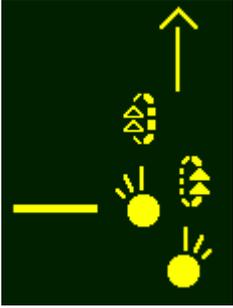
	<p>Sbw (Wespen fliegen über das Wespennest)</p> <p>Sbf (Wespennest) (03:40)</p>	<p>domHd / Insekt (F-HF)</p> <p>nondomHd / grosses, rundes Objekt (C-HF, gespreizt)</p>		ok			
	<p>Sbw (Die Wespen essen im Wespennest)</p> <p>Sbf (Wespennest) (03:41-03:43)</p>	<p>domHd / Insekt (F-HF)</p> <p>nondomHd / grosses, rundes Objekt (C-HF, gespreizt)</p>		ok			<p>Sie essen Honig im Wespennest.</p>
	<p>Sbw (Das Wespennest bewegt sich leicht)</p> <p>(03:53)</p>	<p>beide Hd / grosses, rundes Objekt (C-HF, gespreizt)</p>	<p>Ok, die Referenz ist mit der Gebärde selber identifiziert und man kennt das Thema bereits.</p>	ok			<p>Das Nest bewegt sich leicht und dann immer mehr und mehr.</p>
	<p>Sbw (Das Wespennest bewegt sich mit einem Schwing)</p> <p>(03:54)</p>	<p>beide Hd / grosses, rundes Objekt (C-HF, gespreizt)</p>		ok			
	<p>* Sbw/Rolle (Der Hund steht. Er ist unruhig und hüpfte auf dem Boden.)</p> <p>(03:55-04:00)</p>	<p>domHd / Tier (Hund) (5-HF, gestreckt, abgewinkelt)</p>	<p>Referenz ist unklar. Eine schwache Referenz wurde zuerst durch das Deuten mit dem Finger auf dem Bild gegeben.</p>	<p>Die Handformen sind phonetisch falsch. Die richtige HF ist eine abgewinkelte B-Hf.</p>	<p>Rolle oder KL?</p>		<p>Der Hund hüpfte ganz aufgeregt unter dem Wespennest hin und her und bellt.</p>

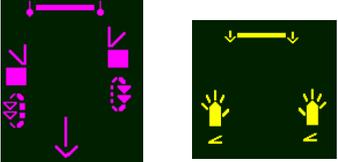
	<p>* Sbw/Rolle (Der Hund hüpf und streckt die Pfoten in die Luft) (04:00)</p>	<p>domHd / Tier (Hund) (5-HF, gestreckt, abgewinkelt)</p>	<p>Danach gibt er eine undeutliche Gebärde für HUND. Die KL selber und die Mimik verraten wer es ist.</p>		<p>Rolle oder KL?</p>	<p>Um Variation zu bekommen, kann man dazu den KL für den ganzen Körper des Hundes benutzen.</p> 	<p>Der Hund hüpf ganz aufgeregt unter dem Wespennest hin und her und belt.</p>
	<p>* Sbf/Rolle (Maulwurf) KRATZEN-im Ohr (04:05-04:08)</p>	<p>nondomHd / Tier (Maulwurf) (5-HF, gestreckt, abgewinkelt)</p>	<p>Keine Identifikation, man weiss nicht, welches Tier oder welche Person es ist.</p>	<p>Die Handformen sind phonetisch falsch. Die richtige HF ist eine abgewinkelte B-Hf.</p> 	<p>Rolle oder KL?</p>	<p>Es gibt keine Einführung zur neuen Situation mit dem Maulwurf und dem Jungen. Auch die Information über den Ort des Loches fehlt.</p>	<p>Der Junge ruft laut nach unten (in ein Loch hinein). Der (Maulwurf) erwacht, schüttelt sich und kratzt sich im Ohr (wegen der Vibration durch das laute Geschrei).</p>
	<p>* Sbw (Der Maulwurf krabbelt im Loch nach oben) (04:08)</p>	<p>beide Hd / Tier (Maulwurf) (5-HF, gestreckt, abgewinkelt)</p>		<p>Die Handformen sind phonetisch falsch. Die richtige HF ist eine abgewinkelte B-Hf. Tom hätte nicht aufstehen sollen.</p> 	<p>Rolle oder KL?</p>		<p>Er krabbelt nach oben, guckt aus dem Loch, schaut sich um und erblickt den Jungen über sich, worauf er sich ängstlich duckt. Auch</p>

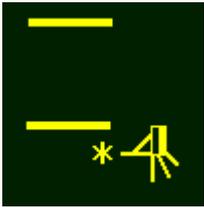
	<p>Rolle (Maulwurf duckt sich ängstlich) (04:09)</p>	<p>Rolle (Maulwurf)</p>		<p>Man kann für die Beschreibung des ganzen Körpers des Maulwurfs KL statt die Rolle benutzen.</p> 	<p>Rolle Sequenz Element fehlt. Eine klassifizierende Handform für Ducken des Maulwurfes fehlt.</p>		<p>der Junge ist ganz verdattert und streicht dem Maulwurf sachte über den Kopf. Dann hält er sich verwundert wieder die Hände vor den Mund.</p>
	<p>* HH (Der Hund rüttelt am Stamm des Baumes) (04:31)</p>	<p>beide Hd / Baum stossen (C-HF, gespreizt)</p>	<p>Keine Identität für den Hund. Anschliessend bellt der Hund ein wenig, dann versteht man, dass es der Hund ist.</p>	<p>Die Handformen sind phonetisch falsch. Die HH ist nicht ganz richtig, denn Tom umgreift den Stamm des Baumes nicht, sondern stösst nur gegen den Stamm.</p>	<p>Rolle oder KL?</p>	<p>Ort nicht identifiziert. Er wechselt die Szene. Es fehlt die Referenz für den Hund und den Baum.</p>	<p>Der Hund bellt immer noch zum Wespennest hoch und rüttelt am Baum. Der Junge hat Angst vor den Wespen, da sie stechen könnten.</p>
	<p>* HH (Der Hund rüttelt am Stamm des Baumes) (04:38)</p>	<p>beide Hd / Baum stossen (5-HF, gestreckt, abgewinkelt)</p>	<p>Keine Identität am Anfang für den Hund.</p>		<p>Rolle oder KL?</p>		<p>Der Hund rüttelt am Baum.</p>
	<p>* HH (Der Hund rüttelt am Stamm des Baumes) (04:39-04:42)</p>	<p>beide Hd / Baum stossen (5-HF, gestreckt, abgewinkelt)</p>	<p>Erst nachher verrät er durch das Bellen, wer es ist. (zu spät)</p>	<p>Die Handformen sind phonetisch falsch. Die HH ist nicht ganz richtig, denn Tom umgreift den Stamm des Baumes nicht, sondern stösst nur gegen den Stamm.</p> 	<p>Rolle oder KL?</p>		

	<p>Sbw (Das Wespennest schwingt mehr und mehr) (04:43-04:46)</p>	<p>Beide Hd / grosses, rundes Objekt (C-HF, gespreizt)</p>	<p>Ok, die Referenz für Wespennest ist mit der Gebärde selber identifiziert. Man kennt das Thema bereits.</p>	<p>ok</p>			<p>Das Nest beginnt stark zu schaukeln.</p>
	<p>Sbf (Das Wespennest) IX-Astpunkt (04:47)</p>	<p>nondomHd / grosses, rundes Objekt (C-HF, gespreizt)</p>	<p>Referenz ist unklar. Besser, wenn man kurz nennen, dass es der Ast gilt. Es ist nicht ganz klar, dass sich das Wespennest vom Ast löst.</p>	<p>ok</p>	<p>Sequenz Element fehlt. Der Ast fehlt.</p>		<p>Langsam löst sich das Wespennest vom Ast.</p>
	<p>Sbf (Wespennest) (Die Fixierung am Ast geht kaputt) (04:47)</p>	<p>nondomHd / grosses, rundes Objekt (C-HF, gespreizt) domHd / Ast hängen</p>		<p>Man würde mit Sbf (Fixierung des Nestes am Ast) und dann eine Sbw für das Hinunterfallen gebärden.</p> 			
	<p>Sbw (Das Wespennest fällt hinunter und landet auf dem Boden) (04:52)</p>	<p>beide Hd / grosses, rundes Objekt (C-HF, gespreizt)</p>	<p>Ok, die Referenz ist mit der Gebärde selber identifiziert. Man kennt das</p>	<p>ok</p>			<p>Das Wespennest fällt auf einmal hinunter.</p>

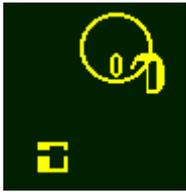
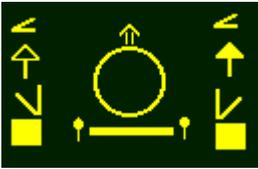
	<p>* Sbw (Das Wespennest bricht in zwei Teile) (04:55)</p>	<p>beide Hd / grosses, rundes Objekt (C-HF, gespreizt)</p>	<p>Thema schon.</p>	<p>Die Handformen sind phonetisch falsch. Das Nest sollte sich nach oben in zwei Hälften teilen. Grundsätzlich aber bricht ein Wespennest nicht auseinander, da es weich ist.</p> 			<p>Das Wespennest bricht in zwei Teile.</p>
	<p>* Sbf (Einer der Teile des Wespennestes liegt auf dem Boden) KOMMT (04:55)</p>	<p>nondomHd / grosses, rundes Objekt (C-HF, gespreizt)</p>	<p>Ok, die Referenz für das Wespennest ist mit der Gebärde selber identifiziert.</p>	<p>Die Handformen sind phonetisch falsch. Wie oben genannt.</p> 			<p>Aus dem Loch schwärmen vor Schreck alle Wespen aus und schwirren ganz aufgereggt hin und her.</p>
	<p>Sbw (viele Wespen fliegen herum) (04:59-05:01)</p>	<p>beide Hd / Insekt (F-HF)</p>	<p>Ok, die Referenzen für Wespen wurden zuerst mit den Gebärden IX-drinnen, VIELE und GROSSE identifiziert.</p>	<p>ok</p>			<p>Der Hund schaut betreten um sich.</p>
	<p>HH (Der Junge hält sich fast an dem Stamm eines Baumes) (05:13)</p>	<p>beide Hd / (Ast greifen) (C-HF ohne Daumen)</p>	<p>Ok, er zeigt die Referenz mit dem Finger auf dem Bild und gebärdet dann JUNGE.</p>	<p>ok</p>	<p>Unklar mit den Händen. Rolle oder HH? Sequenz Element fehlt. Der Baum fehlt.</p>	<p>Ort nicht identifiziert. Es gibt keine Beschreibung, dass es noch eine neue Szene gibt mit dem Jungen und der Eule.</p>	<p>Der Junge ruft „hallo“, hält sich am Stamm des Baumes und einem Zweige fest. Er guckt in ein Loch und fragt sich, wo der Frosch wohl steckt.</p>

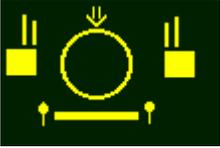
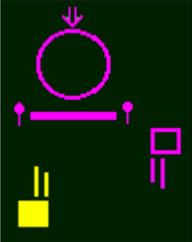
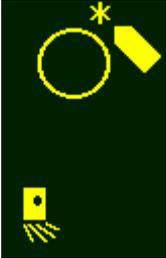
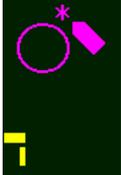
							Die Eule wartet und schläft.
	Sbw (Der Hund rennt erschrocken und bellend davon) (05:20)	Beide Hd / Tier (Hund) (B-HF, abgewinkelt)	Referenz ist unklar. Eine schwache Referenz gibt er, indem er den Hund auf dem Bild zeigt und dann HUND und bellen gebärdet (zu spät).	ok	Sbw oder Rolle?	Es gibt nur eine schwache Referenz dafür, dass Tom die Szene wieder gewechselt hat und nun über den Hund und die Wespen redet.	Der Hund, plötzlich aufgeschreckt, rennt bellend davon. Beim Zurückschauen sieht er,...
	Sbw (Der Hund beginnt zu galoppieren) (05:21-05:23)	beide Hd / Tier (Hund) (B-HF, abgewinkelt)		ok	Sbw oder Rolle?		
	Sbw (Eine Wespe fliegt dem Hund nach) (05:24)	domHd / Insekt (F-HF)	Ok , man versteht, was es ist. Man kennt das Thema	ok			...wie er von ganz vielen Wespen verfolgt wird, die wild hinter ihm her und überall herum schwirren.
	Sbw (Viele Wespen fliegen dem Hund nach) (05:27-05:29)	beide Hd / Insekt (F-HF)	Ok ist die Gebärde selber. Die Referenz wurde zuerst mit der Gebärde VIELE identifiziert. Es wäre am Besten, wenn man mit dem Mundbild artikuliert, dass es die Wespen sind.	ok (Tom hätte nicht aufstehen sollen)			

	<p>Sbw (Der Junge geht auf den Baum hinauf) (05:33)</p>	<p>domHd / Person/Tier (gebog. V) (V-HF)</p>	<p>Ok, er zeigt die Referenz mit dem Finger auf dem Bild und gebärdet dann JUNGE.</p>	<p>Er gebärdet aber so kurz und undeutlich (phonologisch), dass man nicht klar sehen kann, dass der Junge auf den Baum klettert.</p>		<p>Es gibt nur eine schwache Referenz, dass Tom die Szene wieder gewechselt hat und dass er nun über den Jungen und die Eule erzählt.</p> <p>Ort nicht identifiziert. Es gibt keine Beschreibung des Ortes oder des grossen Baumes.</p>	<p>Der Junge geht den Baum hinauf.</p>
	<p>Sbw (Der Junge fällt erschrocken hinunter auf den Rücken) Sbf (Zweig) (05:34)</p>	<p>domHd / Person/Tier (V) (V-HF) nondomHd / flache Oberfläche (B-HF)</p>	<p>Referenz fehlt. Hinunterfallen von was? Keine Ahnung</p>	<p>Ok, aber die nondomHd ist unklar. Etwas zu ungenau (phonologisch).</p>			<p>Der Junge erschrickt (weil er etwas sieht).</p>
	<p>* Sbw / Rolle (Der Junge fällt hinunter auf den Rücken) (05:34-05:35)</p>	<p>beide Hd/ Person/Tier (V) (V-HF)</p>	<p>Ok, wir wissen, dass es der Junge ist. Tom gebärdet vorher JUNGE.</p>	<p>Sequenzielles Problem. Zuerst die Rolle und dann eine KL oder umgekehrt. Nicht beides gleichzeitig.</p>	<p>Sequenz fehlt - alles simultan Mixing von Sbw und Rolle</p>		<p>Der Junge fällt hinunter auf den Rücken. Die Eule fliegt vom Baum hinunter.</p>
	<p>Sbw (Der Junge fällt vom Baum) Sbf (Baum) (05:38)</p>	<p>domHd / Person/Tier (V) (V-HF) nondomHd / Baum (5-HF & Arm)</p>	<p>Ok, nach der Klassifikation, erklärt Tom, dass der Junge vom Baum fällt. Man könnte eine bessere Referenz geben.</p>	<p>ok</p>			<p>Der Junge fällt vom Baum herunter und bleibt auf dem Rücken liegen. Die Eule, die vom Loch des Baums weg fliegt, hat ihn erschrocken.</p>

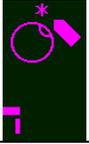
	Sbw (Eine Wespe sticht dem Hund in den Po) (05:51)	domHd / Insekt (F-HF)	Ok , er zeigt die Referenz mit dem Finger auf dem Bild und gebärdet dann WESPE .	ok (Tom hätte nicht aufstehen sollen)		Jetzt hat er die Szene wieder gewechselt zurück zum Hund und den Wespen. Tom wechselt oft zwischen den zwei Szenen hin und her.	Der Hund hat Angst. Eine Wespe sticht ihm in den Po. „Au“, das schmerzt.
	Sbw (Der Hund rennt) (05:52-05:54)	beide Hd / Tier (Hund) (B-HF, abgewinkelt)	Ok , man weiss, wer es ist, weil die Identifikation schon da ist.	ok	Sbw oder Rolle? Oder Geste?		Der Hund rennt bellend weiter. Der Junge duckt sich vor der Eule, die über ihm fliegt. Er hält sich die Arme über den Kopf, ihre Flügelschläge wirken bedrohlich.

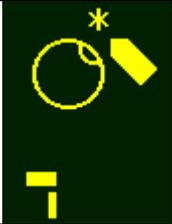
Zweiter Teil

	HH (Der Junge hält sich mit der rechten Hand an etwas fest) (06:04-06:7)	nondomHd / (Geweih festhalten) (S-HF)	Keine Identifikation , wer es ist.	ok	Mixing von HH und Rolle?	Ort nicht identifiziert. Es gibt am Anfang keine Erklärung über den Ort oder die neue Situation mit dem Jungen, dem Hirsch und dem Hund. Die Beschreibung des Ortes kommt zu spät.	Der Junge ruft „hallo“ und hält sich mit der rechten Hand an etwas fest.
	* Sbw (Der Junge fällt nach vorne auf den Kopf des Hirsches) (06:08)	beide Hd / Person/Tier (V) (V-HF)	Es gibt keine Referenz.	Sequenzielles Problem: Trennung	Mixing Von Sbw und Rolle. Sequenz fehlt - alles simultan		Plötzlich fällt er nach vorne und bleibt auf dem Bauch liegen. (Da

	<p>* Sbf (Der Junge liegt auf dem Bauch, nach vorne gerichtet, auf dem Kopf des Hirsches)</p> <p>(06:09)</p>	<p>beide Hd / Person (V) (H-HF)</p>		<p>zwischen Rolle und KL. Zuerst Rolle und dann eine KL oder umgekehrt.</p> <p>Phonologischer Fehler bei Handform.</p>	<p>Mixing Von Sbf und Rolle. Sequenz fehlt - alles simultan</p>		<p>ist) ein Hirsch, ein grosser Stein und kleinere Steine daneben.</p>
	<p>* Sbf (Der Junge liegt bäuchlings auf dem Kopf des Hirsches)</p> <p>* Sbf (Der Junge liegt bäuchlings auf dem Kopf des Hirsches)</p> <p>(06:10)</p>	<p>domHd / Person (V) (H-HF)</p> <p>nondomHd / Person (V) (H-HF)</p>	<p>Es gibt Keine Referenz.</p> <p>Erst nachher spürt er, dass er die Steine und den Hirsch repräsentieren muss. Er gibt anschliessend eine Beschreibung.</p>		<p>Mixing von Sbf und Rolle. Sequenz fehlt - alles simultan</p>		
	<p>Sbf (Der Junge liegt bäuchlings auf dem Kopf des Hirsches)</p> <p>*Sbf (Geweih)</p> <p>(06:24-06:25)</p>	<p>domHd / Person (V) (H-HF)</p> <p>nondomHd / Geweih (5-Hand)</p>	<p>Ok, die Referenz wurde zuerst mit den Gebärden HIRSCH und die Fb-Geweih identifiziert.</p>	<p>Die nondomHd ist nicht klar (phonologisch). Man kann nicht ganz klar sehen, dass es eines der Geweih des Hirsches ist.</p>			<p>Der Junge ist auf dem Kopf eines Hirsches gelandet; zwischen dem Geweih mit seinen spitzen Enden.</p>
	<p>*Sbf (Hirsch)</p> <p>JUNGE (06:30)</p>	<p>nondomHd / Tier (Hirsch) (5-HF, gestreckt abgewinkelt)</p>	<p>Ok, man versteht, dass es der Hirsch ist wegen der Vorinformation.</p>	<p>Die Handformen sind phonetisch falsch. Die richtige HF ist eine abgewinkelte B-Hf.</p> 			<p>Der Hirsch guckt etwas verdattert um sich. Auch der Junge schaut etwas hilflos hinunter.</p>

	<p>Sbw (Der Hirsch beginnt zu galoppieren) (06:34)</p>	<p>beide Hd / Tier (Hirsch) (B-HF, abgewinkelt)</p>	<p>Ok, man versteht, dass es der Hirsch ist wegen der Vorinformation.</p>	<p>ok</p>	<p>Mixing von Sbf und Rolle?</p>		<p>Der Hirsch beginnt zu springen und galoppiert davon.</p>
	<p>* Sbw (Der Hirsch galoppiert) (06:36)</p>	<p>beide Hd / Tier (Hirsch) (S-HF)</p>	<p>Ok, die Gebärde selber zeigt, wer es ist und Tom hat bisher nur über den Hirsch etwas erzählt.</p>	<p>Die Handformen sind falsch. Die richtige HF ist eine abgewinkelte B-Hf.</p> 	<p>Mixing von Sbf und Rolle?</p>		
	<p>* Sbw (Der Hirsch läuft) (06:37)</p>	<p>beide Hd / Tier (Hirsch) (S-HF)</p>		<p>Die Handformen sind falsch. Die richtige HF ist eine abgewinkelte B-Hf.</p> 	<p>Mixing von Sbf und Rolle?</p>		
	<p>* Sbf (Hund) BELLEN (06:38)</p>	<p>nondomHd / Tier (Hund) (B-HF abgewinkelt)</p>	<p>Ok, die Gebärde selber und Mimik identifiziert die Referenz. Es ist klar, dass es der Hund ist wegen des Bellens und der Rolle des Hundes.</p>	<p>Die Handformen sind phonetisch falsch</p> 	<p>Mixing von Sbf und Rolle?</p>		<p>Der Hund bellt: „Lass den Jungen hinunter.“</p>
	<p>* Sbf (Hund) ICH (06:39)</p>	<p>nondomHd / Tier (Hund) (S-HF)</p>		<p>Die Handformen sind phonetisch falsch</p> 	<p>Mixing von Sbf und Rolle?</p>		

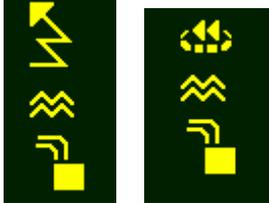
	<p>* Sbf (Hund) JUNGE (06:39)</p>	<p>nondomHd / Tier (Hund) (S-HF)</p>		<p>Die Handformen sind phonetisch falsch</p> 	<p>Mixing von Sbf und Rolle?</p>		
	<p>* Sbf (Hund) AUSSTEIGEN (06:40)</p>	<p>nondomHd / Tier (Hund) (S-HF)</p>		<p>Die Handformen sind phonetisch falsch</p> 	<p>Mixing von Sbf und Rolle?</p>		
	<p>Sbw (Der Hund galoppiert bellend neben dem Hirsch) (06:41-06:42)</p>	<p>beide Hd / Tier (Hund) (B-HF abgewinkelt)</p>		<p>ok</p>	<p>Mixing von Sbf und Rolle?</p>		<p>Der Hund rennt bellend neben her.</p>
	<p>Sbw (Der Hirsch bremst vor einem Abgrund) (06:45-06:47)</p>	<p>beide Hd / Tier (Hirsch) (B-HF, abgewinkelt)</p>	<p>Keine Identifikation. Es ist nicht klar, wer bremst. Der Hund oder der Hirsch. Tom hat zuvor gerade etwas über den Hund erzählt.</p>	<p>ok</p>	<p>Mixing von Sbf und Rolle?</p>	<p>Tom gibt erst eine Beschreibung des Abgrundes, nachdem der Hirsch vor dem Abgrund stoppt. Wenn er es so macht, muss er dazwischen WARUM, DURCH oder WEIL gebärden, damit er besser erklären kann, warum der Hirsch plötzlich stoppt. Ort nicht identifiziert. Er gibt auch keine Erklärung, dass es im Abgrund einen Weiher gibt. Wir verstehen es erst später, da das Wasser spritzt.</p>	<p>Plötzlich bleibt der Hirsch abrupt stehen und zwar ganz knapp vor einem Abgrund.</p>

	<p>Sbf (Hirsch)</p> <p>JUNGE (06:48)</p>	<p>nondomHd / Tier (Hirsch) (S-HF)</p>	<p>Referenz ist unklar. Wegen der nondomHd ist unklar um welches Tier es sich handelt.</p>	<p>ok</p>	<p>Mixing von Sbf und Rolle?</p>		<p>Den Jungen schleudert es hinunter.</p>
	<p>Rolle (Der Junge fällt rücklings hinunter)</p> <p>(06:54)</p>	<p>Rolle</p>	<p>Ok, vor der Klassifikation gebärdet Tom JUNGE; Die Beschreibung des Abgrundes kommt inzwischen. Anschliessend beschreibt er mit der Rolle des Jungen, wie er rücklings hinunter fällt.</p>	<p>Man sollte noch eine Sbw (V-HF) für Körper dazu benutzen. Ein Segment fehlt.</p>	<p>Rolle Sequenz Element fehlt. Eine klassifizierende V-Handform fehlt.</p>		
	<p>Rolle (Der Hund fällt rücklings hinunter)</p> <p>(06:57)</p>	<p>Rolle</p>	<p>Ok, die Referenz wurde zuerst mit der Gebärde HUND identifiziert.</p>	<p>Man sollte noch eine Sbw (V-HF) für Körper dazu benutzen. Ein Segment fehlt.</p>	<p>Rolle Sequenz Element fehlt. Eine klassifizierende V-Handform fehlt.</p>		<p>Der Hund fällt hinterher. Sie plumpsen beide ins Wasser und es bilden sich kleine Wellen. (Da hat es) eine Seerose.</p>

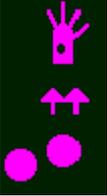
Anhang 24: Transkriptionsschema der Videoaufnahme vom September 2006 (Tom: 9;5)

Gebärdenschrift	Gebärden	(1) Gruppe der Klassifikation (domHd, nondomHd & beide Hd)	(2) Referenz identifiziert? -bevor KL -nach KL -separiert Wie identifiziert? -Gebärde -Mundbild -Mimik -IX	(3) KL.geeignet? Erfindung? Erwachsene Form?	(4) Vergleich: Rolle vs KL	(5) Narrativ- Strukturen -Szene -Stil	Übersetzung (Die ganze Erzählung. Fett geschriebene Sätze sind die Übersetzung des Kontextes der klassifizierenden Gebärden)
-----------------	----------	---	---	--	-------------------------------------	---	--

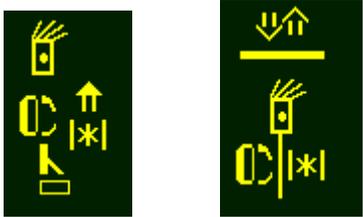
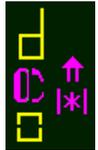
Erster Teil

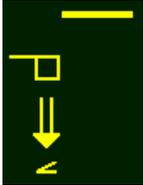
	<p>Sbw (Der Junge läuft im Zickzag herum) (01:57-01:59)</p>	<p>domHd / Person/Tier (gebog. V) (V-HF)</p>	<p>Keine klare Identifikation. Man weiss nicht, ob es der Hund oder der Junge ist.</p>	ok		<p>Tom gibt eine Erklärung der neuen Szene und des neuen Ortes. Es gibt eine Beschreibung des Waldes mit Bäumen und Blumen. Er erklärt, dass der Junge nach seinem Frosch sucht.</p>	<p>Er läuft herum und sucht überall. Und dann sind sie im Wald. Und der Junge ruft mehrmals nach seinem Frosch: „Frosch, Frosch, Froosch wo bist du? Wo bist du?“ Er sucht ihn.</p>
	<p>Sbw (Die Wespen fliegen über den Hund) (02:13-02:16)</p>	<p>domHd / Insekt (F-HF)</p>	<p>Ok, die Referenz ist mit der Gebärde selber und der Mimik identifiziert.</p>	ok			<p>Und da sieht (der Junge) eine Kugel. Drinnen sind Wespen und sie fliegen herum.</p>

	<p>Sbf (Wespennest) IX (02:20)</p>	<p>nondomHd / grosses rundes Objekt (C-HF, gespreizt)</p>	<p>Ok, die Referenz wurde zuerst mit IX-im und der Gebärde KUGEL /BALL identifiziert.</p>	<p>ok</p>			
	<p>* Sbw (Die Wespen fliegen) (02:22-02:23)</p>	<p>domHd / Insekt (F-HF)</p>	<p>Ok, die Referenz wurde mit der Gebärde FLIEGEN-Wespe selber und der Mimik identifiziert.</p>	<p>ok, aber es ist nicht klar, wo die Wespen fliegen. Im Nest oder um das Nest herum.</p>			
	<p>Sbf (Baum) *Sbf (Ast) (02:29)</p>	<p>nondomHd / Baum (5-HF & Arm) domHd / langes rundes Objekt (F-HF)</p>	<p>Ok, er zeigt die Referenz mit dem Finger auf dem Bild und klassifiziert dann mit der Gebärde BAUM.</p>	<p>Es ist eine Erfindung. Ein Erwachsener würde z.B. eine runde F-HF für den Ast am Baum benutzen,</p>			<p>An einem Ast des Baumes hängt so etwas, wie ein kleiner Sack.</p>
	<p>Sbf (Baum) * Fb-Wespennest (02:31-02:33)</p>	<p>nondomHd / Baum (5-HF & Arm)</p>	<p></p>	<p>und dann auf dem Sbf (Ast) zeigen, wo das Wespennest hängt.</p>			

	<p>* Sbf (Hund) BELLEN-Hund (02:34)</p>	<p>nondomHd / Tier (Hund) (O-HF)</p>	<p>Ok, die Gebärde selber und die Rolle des Hundes identifiziert die Referenz. Man kennt den Hund bereits.</p>	<p>Die nondomHd wurde vom domHd beeinflusst. (phonologisch; Symmetrie der Hände)</p>	<p>Mixing: Rolle des Hundes und KL</p>		<p>Und (der Hund) bellt und springt hoch.</p>
	<p>* Sbf (Loch) (Fb-rund) (02:39-02:41)</p>	<p>nondomHd / rundes ausgehöhltes Loch (C-HF)</p>	<p>Ok, Tom gebärdet LOCH aber lokalisiert es zu weit rechts.</p>	<p>Tom gibt zuerst eine Beschreibung, wo das Loch ist. Das Loch ist zu weit weg lokalisiert. Die IX-Gebärde für das Loch ist auch etwas undeutlich. Es ist unklar, ob er das Loch oder im Loch meint.</p> <p>ok</p>		<p>Ort identifiziert. Ablauf der Beschreibung und Raumbenutzung ist nicht ganz richtig.</p>	<p>Daneben ist ein Loch und der Junge ist dort bei dem Loch. Er guckt ins Loch und schaut und glaubt da sei der Frosch. „Nein, es ist glaub' ein Meerschwein. Oder nicht?“ (Tom fügt hinzu mit Blick zum Publikum: Ich glaube nicht. Ich glaube es ist der Frosch.)</p>

	<p>HH (Der Hund rüttelt am Stamm des Baumes)</p> <p>(02:54)</p>	<p>beide Hd / Baum stossen (C-HF, gespreizt))</p>	<p>Keine vollständige Referenz.</p> <p>Man versteht schon, dass er der Hund ist wegen der Gebärde selber. Es braucht eine Wiederholung, dass er der Hund ist, da Tom so lange über das Loch und den Jungen gesprochen hat.</p>	<p>ok</p>	<p>Mixing: Rolle und HH?</p>		<p>Und dann rüttelt er am Baum.</p>
	<p>* Sbw (Das Wespennest schwingt)</p> <p>(02:55.02:57)</p>	<p>Beide Hd / grosses rundes Objekt (C-HF, gespreizt)</p>	<p>Ok, die Gebärde selber und Mimik identifizieren die Referenz. Das Thema ist schon bekannt.</p>	<p>Die HF ist richtig, aber man muss Abstand zwischen den Händen haben, damit man weiß, dass es ein grosses ovales Objekt, wie ein Wespennest, ist.</p>			

	<p>* Sbw (Ein Maulwurf taucht aus dem Loch auf)</p> <p>Sbf (Loch) (02:58)</p>	<p>domHd / Kopf (Kleintier mit langer Schnauze (B-HF, abgewinkelt und dann 5-HF gestreckt abgewinkelt)</p> <p>nondomHd / rundes ausgehöhltes Loch (C-HF)</p>	<p>Keine Identifikation. Man weiss nicht, welches Tier es ist.</p>	 <p>oder</p>  <p>Tom drückt die KL und die Rolle gleichzeitig aus. Man muss es voneinander trennen (Segmentale Trennung). Die Handform für domHd ist falsch. Siehe oben.</p>	<p>Mixing: Rolle und KL. Sequenz fehlt - alles simultan</p>	<p>Tom wechselt zuviel zwischen den zwei Situationen mit dem Jungen und dem Loch sowie dem Hund und dem Wespennest. Er bringt die Situationen durcheinander</p>	<p>Und etwas springt aus dem Loch. Er erschrickt.</p>
	<p>* HH (Der Hund rüttelt am Stamm des Baumes) (03:03)</p>	<p>beide Hd / Baum stossen (C-HF, gespreizt)</p>	<p>Die Referenz ist unklar, da Tom die Szene zu oft wechselt. Es gab keine klare Identifikation mit der ersten Gebärden der HH (Baum stossen). Man versteht schon, dass es der Hund ist.</p>	<p>Die Handformen sind phonetisch falsch. Die HH ist nicht ganz richtig, weil Tom den Baumstamm nicht umfasst, sondern nur dagegen stösst.</p> 	<p>Mixing: Rolle und KL</p>	<p>Tom wechselte zu viel zwischen dem Maulwurf und Hund.</p>	<p>Dann schüttelt er den Baum und es fällt runter.</p>

	<p>* HH (Hund)</p> <p>* Sbw (Das Wespennest fällt und landet auf dem Boden) (03:04.03:05)</p>	<p>nondomHd / Baum stossen (5-HF & Arm)</p> <p>domHd / grosses rundes Objekt (C-H, gespreizt)</p>	<p>Ok, die Gebärde selber identifiziert die Referenz. Man weiss, es handelt sich um den Hund und das Wespennest.</p>	<p>Man kann nicht die zwei KL gleichzeitig machen. Zuerst muss er das Fallen erklären</p>  <p>und dann zeigen, dass der Hund Angst hat.</p>	<p>Sequenz fehlt - alles simultan</p>		
	<p>Sbw (viele Wespen fliegen herum) (03:06-03:08)</p>	<p>beide Hd / Insekt (F-HF)</p>	<p>Ok, die Gebärde selber und die Mimik identifizieren die Referenzen.</p>	<p>ok</p>			<p>Die Wespen fliegen heraus und fliegen wild durcheinander. Sie waren böse (zeigt Bewegung vom Herunterfallen des Wespennestes).</p>
	<p>* Sbw (Das Wespennest fällt herunter) (03:09)</p>	<p>domHd / einzelnes Objekt (Zeigefinger)</p>	<p>Keine Identifikation Unklar, was es ist.</p>	<p>Keine klare Erklärung, warum die Wespen böse sind. Er probiert. Es fehlt die Konjunktion WEIL, DURCH oder WARUM, da er die Bewegung vom herunterfallen des Wespennests zeigt.</p>	<p>Sequenz Element fehlt.</p>		
	<p>* Sbw (Viele böse Wespen fliegen)</p>	<p>beide Hd / viele Objekte</p>	<p>Keine Identifikation</p>	<p>Handformen mit 5 abgewinkelt</p>	<p>Mixing: Rolle und</p>		<p>Und sie flogen alle zusammen (im Schwarm).</p>

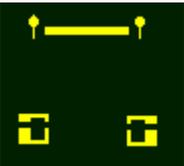
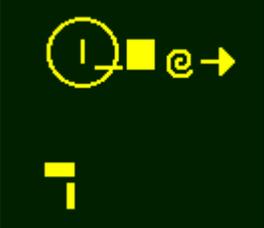
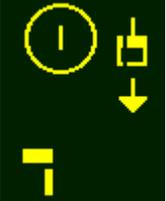
	(03:10)	(C-HF, gespreizt)	und es ist auch nicht ganz klar wohin die Wespen fliegen und nach wem.	passt nicht zu Wespen, um zu zeigen, dass sie böse sind. Besser vorher zu erklären, dass sie böse sind und dann mit zwei 5-HF nacheinander schnell fliegen mit ärgernder Mimik.	KL. Sequenz fehlt - alles simultan	Und dann sah der Bub einen sehr grossen breiten Baum. War da der Frosch oder er glaubte vielleicht eine Eule? Er schaute unsicher hin und her aber da war nichts. Und dann war da plötzlich die Eule.
	Sbf (Hund) ANGST (03:28)	nondomHd / Tier (Hund) (B-HF, abgewinkelt)	Ok, die Referenz wurde zuerst mit der Gebärde HUND identifiziert.	ok	Mixing: Rolle und KL	Und dann schaut der Hund zurück und rennt sehr schnell und mit der Zunge draussen davon,
	Sbw (Der Hund läuft schnell) (03:28)	Beide Hd / Tier (Hund) (B-HF abgewinkelt)	Ok, die Gebärde selber und Mimik zeigen, dass es der Hund ist.	ok	Rolle oder KL?	weil hinter ihm der Schwarm ist und er überall und von allen Seiten gestochen wird.
	Sbw (Eine Wespe fliegt) (03:29)	domHd / Insekt (F-HF)	Ok, man kennt das Thema schon, dass es um die Wespen geht. Die Gebärde selber und die	ok		

		<p>Sbw (Eine Wespe sticht) (03:29)</p>	<p>domHd / Insekt (F-HF)</p>	<p>Mimik zeigen auch, dass es die Wespen sind.</p>	<p>ok</p>			<p>So rennt er davon.</p>
		<p>Sbw (Viele Wespen stechen) (03:30-03:31)</p>	<p>beide Hd / Insekt (F-HF)</p>		<p>ok</p>			
		<p>Sbw (Der Hund läuft) (03:33)</p>	<p>beide Hd / Tier (Hund) (B-HF, abgewinkelt)</p>	<p>Ok, die Gebärde selber und die Mimik zeigen, dass es sich um den Hund handelt.</p>	<p>Ok, eine Verbesserung von der ersten Videoaufnahme. Die Pfoten des Hundes bewegen sich vorwärts.</p>			
		<p>* Sbw (Die Eule droht) (03:37-03:39)</p>	<p>domHd / einzelnes Objekt (5-HF gestreckt abgewinkelt)</p>	<p>Die Referenz ist unklar, wer es ist. Er gebärdet ICH statt IX-Bub und BUB. Er nimmt die Rolle des Jungen ein.</p>	<p>Die Handform ist falsch. Besser wäre es mit dem Zeigefinger und</p>  <p>dann zu zeigen dass, die Eule fliegt.</p>	<p>Rolle oder KL?</p>	<p>Tom gibt eine Beschreibung der neuen Szene mit dem Jungen und der Eule. Es gibt einen grossen Baum, in dem der Junge nach seinem Frosch sucht. Es ist nicht klar, dass der Junge auf einem Ast des Baumes steht und in einem</p>	<p>Und dann hat er (nicht gesagt wer, nur kurz IX-Gebärde vor der Brust) Angst und fleht: „Bitte bitte nicht!“, weil (die Eule) mit den Flügeln hin und her schwingt. Und dann fliegt sie weg.</p>

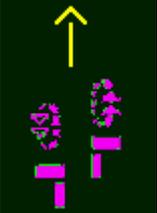
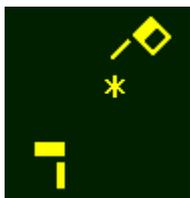
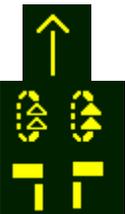
						Loch nach dem Frosch sucht. Er verrät schon, dass die Eule vielleicht dort (im Loch) ist, bevor die Eule raus kommt. Dann wechselt er schnell zurück zum Hund. Dann wieder zurück zur Eule, die den Jungen bedroht. Wie ein Comic-Film. Zu viel Wechsel zwischen den Handlungen.	
--	--	--	--	--	--	--	--

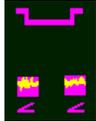
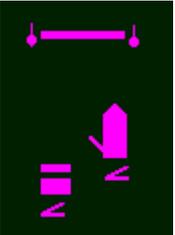
Zweiter Teil

	<p>HH (Der Junge hält sich am Geweih des Hirsches fest)</p> <p>(04:12)</p>	<p>Beide Hd / Geweih festhalten (S-HF)</p>	<p>Die Referenz ist unklar, obwohl die Gebärde selber und die Mimik die Referenz teilweise identifiziert. Tom zeigt den Jungen mit dem Finger auf dem Bild und gebärdet BUB, aber sehr undeutlich. Er</p>	ok	Rolle oder KL?	<p>Tom gibt eine Beschreibung des Ortes mit dem grossen Stein und den kleinen Steinen darum herum. Er beschreibt auch die Büsche und gibt eine Fb für das Geweih, bevor sich der Junge daran festhält.</p>	<p>Und dann ruft der Bub mehrmals nach seinem Frosch. Da ist ein grosser Stein. Und unten daneben ein paar kleine Steine. Und hinten Büsche (Mundbild unklar).</p> <p>Und dann hält er sich mit beiden Händen fest (am Staa... Mundbild nicht klar), streckt den Kopf vor und schaut auf alle Seiten und auch nach unten und sucht auch dort.</p>
--	--	---	--	----	----------------	--	---

	<p>HH (Der Junge hält sich am Geweih des Hirsches fest)</p> <p>SUCHEN (04:13)</p>	<p>nondomHd / Geweih festhalten (S-HF)</p>	<p>gibt die Beschreibung des Platzes nach der Gebärde BUB.</p>	ok	<p>Mixing: Rolle und KL</p>		<p>Und dann plumps, fällt er nach vorne hinunter.</p>
	<p>HH (Der Junge hält sich am Geweih des Hirsches fest und fällt vorwärts)</p> <p>(03:15)</p>	<p>beide Hd / Geweih festhalten (S-HF)</p>		<p>Der Junge fällt nicht. Es ist nicht möglich sich festzuhalten und gleichzeitig zu fallen. Siehe Bild.</p>	<p>Mixing: Rolle und KL ? Sequenz fehlt - alles simultan</p>		
	<p>Sbw (Der Junge fällt vorwärts und landet auf dem Kopf des Hirsches)</p> <p>* Sbf (Der Hirsch steht mit dem Kopf hinauf) (04:15)</p>	<p>domHd / Person/Tier (V) (V-HF)</p> <p>nondomHd / Kopf (S-HF)</p>		<p>Er kann von der HH und dr Rolle auf KL-Sbw wechseln.</p>			
	<p>Sbf (Hirsch)</p> <p>GLAUBE (04:23)</p>	<p>nondomHd / Tier (Hirsch) (B-HF, abgewinkelt)</p>	<p>Ok, die Referenz wurde zuerst mit der Gebärde HIRSCH und nachher mit der Rolle des Hirsches identifiziert.</p>	ok			<p>Und dann ist da ein Hirsch mit einem Geweih (zeigt es).</p> <p>Der schaut nach oben und fragt sich, was das ist. Er schüttelt den Kopf.</p>
	<p>Sbf (Hirsch)</p> <p>IX- auf dem Kopf (04:24)</p>	<p>nondomHd / Tier (Hirsch) (B-HF, abgewinkelt)</p>		ok			<p>Er glaubt, es ist wohl der Junge.</p>

		Sbf (Hirsch) GLAUBE (04:27)	nondomHd / Tier (Hirsch) (B-HF, abgewinkelt)		ok			
		Sbf (Hirsch) BUB (04:27)	nondomHd / Tier (Hirsch) (B-HF, abgewinkelt)		ok			
		Sbw (Der Hirsch läuft) (04:29-04:30)	Beide Hd / Tier (Hirsch) (B-HF, abgewinkelt)		ok	Rolle oder KL?		
		* Sbw (Der Hirsch läuft) (04:29-04:33)	Beide Hd / Tier (Hirsch) (S-HF)	Ok , wir wissen, es ist der Hirsch, da das Thema Hirsch immer noch aktuell ist.	Tom wechselt die Handformen für die Hufen des Hirsches. S-HF für den Hirsch ist falsch. Er benützt die S-HF für Pferdehufen.	Rolle oder KL?		Und dann läuft er los; immer schneller.
		Sbf (Hund) BELLEN (04:34)	nondomHd / Tier (Hund) (B-HF, abgewinkelt)	Ok, die Gebärde selber und die Mimik identifizieren die Referenz.	ok	Mixing: Rolle und KL		Und dann bellt daneben der Hund und ruft hinauf: „Komm runter, wir sind doch zusammen..“.

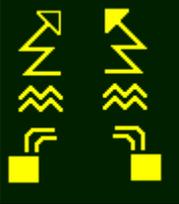
	Sbw (Der Hund läuft) (04:35)	beide Hd / Tier (Hund) (B-HF, abgewinkelt)		ok Aber die Handformen sind ein bisschen zu schlapp.	Rolle und KL?		
	Sbf (Hund) ICH (04:35)	nondomHd / Tier (Hund) (B-HF, abgewinkelt)		ok	Mixing: Rolle und KL		
	Sbf (Hund) KOMM (04:36)	nondomHd / Tier (Hund) (B-HF, abgewinkelt)		ok	Mixing: Rolle und KL		
	Sbw (Der Hund läuft) (04:36)	beide Hd / Tier (Hund) (B-HF, abgewinkelt)	Ok, die Gebärde selber und die Mimik identifizieren die Referenz.	ok	Mixing: Rolle und KL		

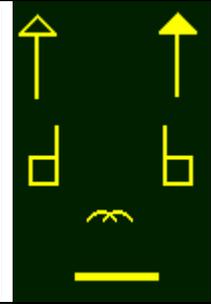
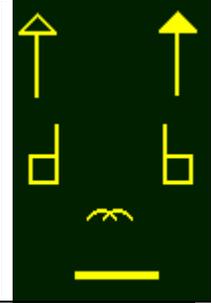
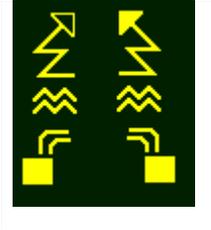
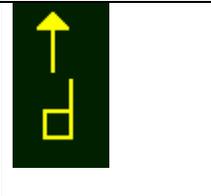
	<p>* Sbw (Der Hirsch bremst) (04:36)</p>	<p>beide Hd / Tier (Hirsch) (S-HF)</p>	<p>Die Referenz ist unklar. Es ist nicht klar wegen der Referenz. Tom zeigt auf das Bild und gebärdet ICH. Es ist unklar, über wen er erzählt.</p> <p>Eine erwachsene Person würde gebärdet IX, HIRSCH, BREMSEN.</p>	<p>Handformen sind falsch. So:</p>  <p>oder so:</p> 	<p>Mixing: Rolle und KL</p>	<p>Ort nicht identifiziert. Tom gibt keine Beschreibung des Abgrundes. Er macht eine Erfindung mit der Erklärung des Hirsches. Er vergleicht es mit einem Pedal in einem Auto.</p>	<p>Und dann stoppt der Hirsch plötzlich fest mit den Vorderbeinen.</p>
	<p>* Sbw (Ein Mensch bremst) * Sbf (Hirsch) (04:41)</p>	<p>domHd / Fuss (Mensch) (B-HF) nondomHd / Tier (Hirsch) (S-HF)</p>		<p>Handformen sind falsch. Sollte die gleiche HF wie oben erklären.</p>	<p>Mixing: Rolle und KL</p>		<p>Er stösst sich richtig fest vom Boden ab. Weißt du (zum Publikum) wie bei einem Auto, wenn es fest bremst und man voll auf das Pedal tritt.</p>
	<p>Sbw (Jemand bremst) Sbf (Pedal) (04:43)</p>	<p>domHd / Fuss (Mensch) (B-HF) nondomHd / flache Oberfläche (B-HF)</p>	<p>Ok, Tom identifiziert das Pedal mit den Gebärden AUTO und PEDAL.</p>	<p>Erfindung des Bremsvorganges in Anlehnung an Pedal und Auto.</p>			
	<p>Sbw (Jemand bremst) Sbf (Pedal) (04:45)</p>	<p>domHd / Fuss (Mensch) (B-HF) nondomHd / geschlossene Oberfläche (B-HF)</p>		<p>Vergleich und Erklärung der erfundenen Elemente.</p>			

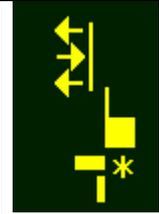
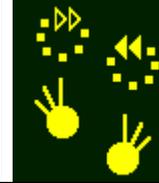
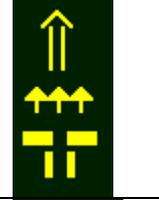
		<p>* Sbw (Der Hirsch bremst) (04:47)</p>	<p>beide Hd / Tier (Hirsch) (S-HF)</p>	<p>Ok, die Gebärde selber identifiziert teilweise die Referenz. Aber trotzdem unklar wer es ist.</p> <p>Man versteht, dass er wieder die Rolle gewechselt hat. Das Problem, man weiß nicht, welches Tier es ist, da keine Erklärung am Anfang gegeben wurde.</p>	<p>Handformen sind falsch.</p>			<p>Und durch den Ruck fallen zuerst der Hund und dann der Junge vorne über und runter.</p> <p>In einem hohen Bogen fliegt er runter ins Wasser und das Wasser spritzt auf alle Seiten.</p>
		<p>* Sbw (Der Hund fällt vorwärts hinunter) (04:47)</p>	<p>Beide Hd / Person/Tier (V) (V-Hf)</p>	<p>Ok, die Referenz wurde zuerst mit der Gebärde HUND und dann der ROLLE des Hundes identifiziert.</p>	<p>Tom muss eine Trennung zwischen KL und der Rolle machen. Er macht dies nachher nur mit KL.</p>	<p>Mixing zwischen KL und Rolle. Sequenz fehlt - alles simultan</p>		<p>Es ist dreckiges Wasser.</p> <p>Und ein grosses (zeigt wie ein) Blatt (meint Seerose. Dem Publikum nicht klar. Tom zeigt es auf dem Bild).</p> <p>Er ist nass.</p>
		<p>Sbw (Der Hund fällt hinunter auf den Rücken) Sbf (Boden) (04:49)</p>	<p>domHd / Person/Tier (V) (V-HF) nondomHF / flache Oberfläche (B-HF)</p>		<p>B-HF ist nicht klar genug.</p>		<p>Tom erklärt auch nicht, dass unten ein Weiher ist.</p> <p>Man versteht es erst später, da er gebärdet,</p>	

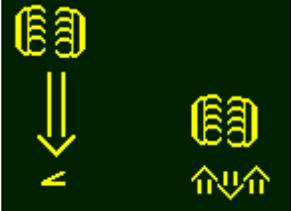
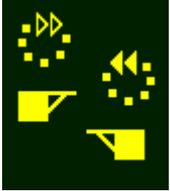
		<p>Sbw (Der Junge fällt hinunter auf den Rücken) Sbf (Boden) (04:50)</p>	<p>domHd / Person/Tier (V) (H-HF und dann V-HF) nondomHF / flache Oberfläche (B-HF)</p>	<p>Ok, die Referenz wird zuerst mit der Gebärde BUB identifiziert.</p>	<p>Dies wäre eine andere Möglichkeit. Aber es ist nicht falsch. B-HF ist nicht klar genug.</p>		<p>dass das Wasser spritzt.</p>	
		<p>Sbf (Hirsch) SCHAUEN-hinunter (05:07)</p>	<p>nondomHF / Tier (Hirsch) (B-HF, abgewinkelt)</p>	<p>Ok, die Gebärden IX-Hirsch und HIRSCH identifizieren die Referenz, aber die Gebärden sind ein bisschen unklar.</p>	<p>ok</p>			<p>Der Hirsch schaut runter und lacht vor sich hin und läuft davon.</p>
		<p>Sbf (Hirsch) Geste (Lachen) (05:08)</p>	<p>nondomHd / Tier (Hirsch) (B-HF, abgewinkelt)</p>		<p>Erfindung</p>	<p>Mixing: Rolle und KL</p>		
		<p>Sbw (Der Hirsch läuft weg) (05:09)</p>	<p>domHd / Person/Tier (gebog. V) (V-HF)</p>	<p>ok</p>				

Anhang 25: Transkriptionsschema der Videoaufnahme von einer erwachsenden, gehörlosen Person

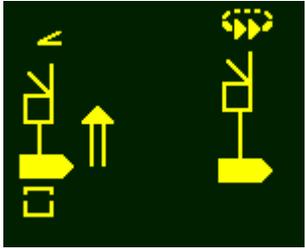
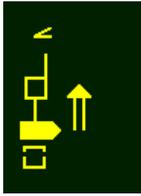
Gebärdenschrift	Gebärden	Gruppe der Klassifikation (domHd, nondomHd & beide Hd)	Referenz identifiziert? -bevor KL -nach KL -separiert Wie identifiziert? -Gebärde -Mundbild -Mimik -IX	Vergleich: Rolle vs KL	Narrativ-Strukturen -Szene -Stil	Übersetzung (Die ganze Erzählung. Fett geschriebene Sätze sind die Übersetzung des Kontextes der klassifizierenden Gebärden)
	Sbw (Der Junge und Hund laufen nebeneinander) (01:24)	beide Hd / Person/Tier (gebog. V) (V-HF)	Die Gebärde selber, man kennt schon den Bub und den Hund von der Geschichte vorher.			Beide, liefen nebeneinander her weiter und kamen auf eine Wiese, wo es Bäume und auch einen Wald hatte.
	Sbw (Sie laufen) (01:25)	domHd / Person/Tier (gebog. V) (V-HF)			Es gibt eine Beschreibung des Waldes mit Bäumen und Blumen.	
	Sbw (Sie laufen weiter) (01:30)	domHd / Person/Tier (gebog. V) (V-HF)	Die Gebärde selber, man kennt schon den Bub und den Hund von der Geschichte vorher.			Sie gingen weiter und der kleine Junge rief in alle Himmelsrichtungen nach seinem Frosch.

		<p>Sbw (Die Vogel fliegen nach oben an den Himmel)</p> <p>(01:34)</p>	<p>beide Hd / einzelnes Objekt (Zeigefinger)</p>	<p>Die Gebärde selber und die Referenz VOGEL kommt nachher.</p>			<p>Links und rechts flogen Vögel über ihren Köpfen vorbei.</p>
		<p>Sbw (Die Vogel fliegen nach oben an den Himmel)</p> <p>(01:34)</p>	<p>beide Hd / einzelnes Objekt (Zeigefinger)</p>	<p>Eine Wiederholung nach der Identifikation der klassifizierenden Handformen.</p>			
		<p>Sbw (Der Junge und Hund laufen weiter)</p> <p>(01:37-01:40)</p>	<p>beide Hd / Person/Tier (gebog. V) (V-HF)</p>	<p>Die Gebärde selber, man kennt immer noch den Bub und den Hund.</p>		<p>Sie gibt eine Beschreibung der Wiese mit einem Loch darin.</p>	<p>Sie gingen weiter und plötzlich sah der kleine Junge von weitem ein Loch im Boden.</p>
		<p>Sbw (Der Maulwurf taucht aus das Loch auf)</p> <p>(01:47)</p>	<p>domHd / einzelnes Objekt (Zeigefinger)</p>	<p>Die Referenz wurde zuerst mit LOCH identifiziert und nach der klassifizierenden Handform, sagte die Erzählerin, dass es einen MAULWURF ist.</p>			<p>Er rannte sofort hin und rief hinein nach seinem Frosch.</p> <p>Aber stattdessen guckte nur ein Maulwurf aus dem Loch. So ein Pech.</p>

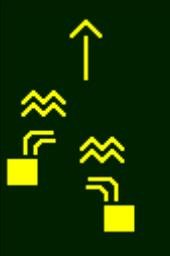
		<p>Sbw (Der Hund wedelt mit seinem Schwanz)</p> <p>Sbf (Hund) (01:54)</p>	<p>domHd / einzelnes Objekt (Zeigefinger)</p> <p>nondomHd / Tier (Hund) (B-HF abgewinkelt)</p>	<p>Die Referenz wurde vorher mit der Gebärde HUND identifiziert und später die Gebärde selber.</p>	<p>Rolle und KL</p>	<p>Es gibt eine Beschreibung des Baumes, Wespennest und der Wespen, die herum um das Wespennest fliegen.</p>	<p>Während dessen begann der Hund vor einem Baum fröhlich mit dem Schwanz zu wedeln, denn oben hing ein Wespennest.</p>
		<p>Sbw (Der Hund schüttelte am Baum) (01:54)</p>	<p>beide Hd Tier (Hund) (B-HF abgewinkelt)</p>		<p>Rolle und KL</p>		<p>Der Hund bellte und schüttelte so lange am Baum, bis das Wespennest herunter fiel!</p>
		<p>Sbw (Die Wespen fliegen nach oben beim Wespennest) (02:00)</p>	<p>Beide Hd / Insekt (F-HF)</p>	<p>Die Referenz wurde zuerst mit den Gebärden BAUM mit einem WESPENNEST identifiziert</p>			
		<p>Sbw (Der Hund schüttelte am Baum) (02:01-02:02)</p>	<p>beide Hd Tier (Hund) (B-HF abgewinkelt)</p>	<p>Den Hund kennen wir schon.</p> <p>Die Mimik identifiziert auch den Hund</p>			
		<p>HH (Der Hund schüttelte ein kleines Stamm eines Baumes) (02:02)</p>	<p>Beide H / rundes Objekt (gespreizte C-HF)</p>				

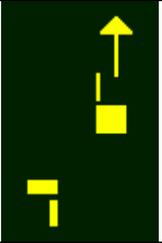
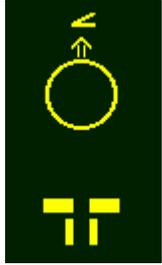
	<p>Sbw (Der Baum schwingt von Seite zu Seite)</p> <p>Sbf (Boden) (02:03)</p>	<p>domHd / langes Objekt mit einem runden Objekt da oben (Arm & S-HF) nondomHd / fläche Oberfläche (F - B-HF)</p>	<p>Der Baum ist schon bekannt.</p>			
	<p>Sbw (Das Wespennest fällt hinunter und landet auf den Boden) (02:05-02:06)</p>	<p>beide Hd / rundes Objekt (gespreizte C-HF)</p>	<p>Das Wespennest ist schon bekannt.</p>			
	<p>Sbw (Die Wespen fliegen herum um das Wespennest, das am Boden liegt) (02:06-02:09)</p>	<p>beide Hd / Insekt (F-HF)</p>	<p>Die Wespen sind schon bekannt.</p>			<p>Die Wespen flogen in alle Richtungen.</p>
	<p>Sbf (Hund) (02:09)</p>	<p>beide Hd / Tier (Hund) (B-HF, abgewinkelt)</p>	<p>Die Referenz wurde mit der Gebärde HUND selber und der Gebärden und Mimik identifiziert.</p>	<p>Rolle und KL</p>		<p>Und wie der Hund sie sah, lief er sofort davon.</p>
	<p>Sbw (Der Hund rennt) (02:10)</p>	<p>beide H / Tier (Hund) (B-HF, abgewinkelt)</p>		<p>Rolle und KL</p>		

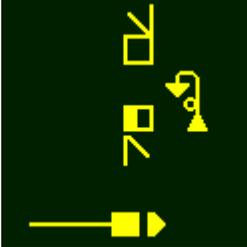
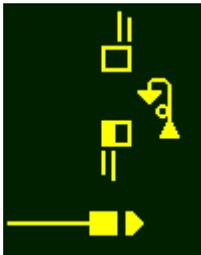
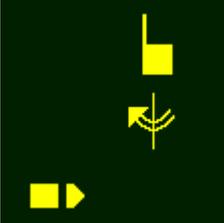
	<p>Sbw (Die Wespen fliegen nach dem Hund hinterher) (02:11-02:12)</p>	<p>beide Hd / viele Objekte (5-HF)</p>	<p>Die Wespen sind schon von vorher bekannt.</p>			<p>Denn der Wespenschwarm folgte ihm hinterher.</p>
	<p>Sbw (Die Wespen fliegen nach dem Hund hinterher) (02:12-02:13)</p>	<p>beide Hd / Insekt (F-HF)</p>				
	<p>Sbf (Stamm) SCHAUEN-hinein (02:17)</p>	<p>nondomHd / rundes Objekt (C-HF)</p>	<p>Die Gebärden JUNGE und BAUM wurden zuerst identifiziert. Nachher die Gebärde LOCH im Stamm.</p>		<p>Die Erzählerin macht es deutlich, dass sie die Szene wechselt und dass es nun um den Jungen handelt.</p> <p>Sie gibt eine Beschreibung des Baumes und des Loches im Stamm des Baumes.</p>	<p>Inzwischen hatte der kleine Bub ein grosses Loch in einem Baum entdeckt und versuchte, hinein zu schauen.</p>
	<p>Sbw (Der Junge fällt rückwärts zu Boden) Sbf (Stamm) (02:21)</p>	<p>domHd / Person/Tier (gebog. V) (V-HF) nondomHd / rundes Objekt (C-HF)</p>	<p>Der Junge und der Stamm sind schon bekannt.</p>			<p>Mit einem Satz fiel er jedoch rückwärts zu Boden.</p>

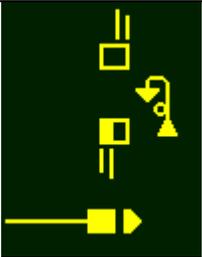
	<p>Sbw (Die Eule taucht auf das Loch auf und fliegen an die Luft)</p> <p>Sbf (Wand des Loches)</p> <p>(02:24)</p>	<p>domHd / einzelnes Objekt (wollte Zeigefinger benutzen, nicht V-HF)</p> <p>nondomHd / fläche Oberfläche (F - B-HF)</p>	<p>Die Referenz wurde zuerst mit den Gebärden FLIEGEN und EULE identifiziert.</p>	 <p>(eigentlich wollte Erzähler Zeigefinger statt V-HF benutzen. Eine spontane Fehler)</p>		<p>Eine grosse Eule flog ihm entgegen.</p>
	<p>Sbw (Der Junge läuft weg von der Eule)</p> <p>(02:27)</p>	<p>domHd / einzelnes Objekt (Zeigefinger)</p>	<p>Der Junge ist schon bekannt.</p>			<p>Erschrocken lief er der Eule davon.</p>
	<p>Sbw (Der Junge läuft und stoppt plötzlich)</p> <p>(02:29)</p>	<p>domHd / Person/Tier (gebog. V) (V-HF)</p>	<p>Die Referenz wurde zuerst mit der Gebärde BUB identifiziert.</p>		<p>Es gibt eine Beschreibung des Felsens.</p>	<p>Er lief weiter und sah einen kleinen Fels vor sich.</p>
	<p>Sbw (Der Junge klettert auf einen grossen Fels)</p> <p>(02:32)</p>	<p>domHd / Person/Tier (gebog. V) (V-HF)</p>	<p>Der Junge ist schon bekannt und den Fels wurde identifiziert mit der Gebärde FELS.</p>			<p>Hier kletterte er hinauf, lehnte sich über den Vorsprung und sah sich um, als er plötzlich vor sich einen Hirsch entdeckte!</p>

	<p>Sbf (Junge) Rolle des Hirsches mit dem Kopf, worauf der Junge fällt. (02:40)</p>	<p>domHd / Person/Tier (V) (V-HF)</p>	<p>Man kennt den Jungen schon wegen der Identifikation der Gebärde JUNGE am Anfange und dann die Rolle des Junges bis die klassifizierende Handform.</p>			<p>Der Bub hatte sich an sein Geweih gelehnt und.</p>
	<p>Sbf (Geweih) (02:42)</p>	<p>beide Hd / Geweih (5Hf)</p>	<p>Die Referenz des Hirsches wurde zuerst mit der Gebärde HIRSCH identifiziert.</p>			<p>wurde nun auf dessen Kopf mitgetragen.</p>
	<p>Sbw (Der Hirsch läuft überlegend) (02:43)</p>	<p>beide Hd / Tier (Hund) (B-HF abgewinkelt)</p>	<p>Der Hirsch ist schon bekannt und die Rolle verrät auch wer es ist.</p>	<p>Rolle und KL</p>		
	<p>Sbw (Der Hirsch läuft weiter mit jemandem auf der Schnauze) Sbf (Junge) (02:44-02:46)</p>	<p>domHd / langer Schnauz (H-HF) nondomHd / langes Schnauz-Tier (gebog.V) (V)</p>	<p>Der Junge und der Hirsch ist schon bekannt und auch der Kopf des Hirsches.</p>			
	<p>Sbw (Der Hund läuft neben dem Hirsch) (02:46-02:47)</p>	<p>beide Hd / Tier (Hund) (B-HF, abgewinkelt)</p>	<p>Die Referenz des Hundes wurde zuerst mit der Gebärde HUND und die Gebärde</p>			<p>Als der Hund das sah, spazierte er fröhlich neben den beiden her und rief dem Bub zu: „komm runter“.</p>

	Sbf (Hund) KOMM-HINUNTER (02:48)	nondom Hd / Tier (Hund) (B-HF, abgewinkelt)	selber.			
	Sbw (Der Hund läuft neben dem Hirsch) (02:48)	beide Hd / Tier (Hund) (B-HF, abgewinkelt)				
	Sbw (Der Hund und der Hirsch laufen neben einander) (02:49)	beide Hd / Person / Tier (gebog. V) (V)	Der Hund und der Hirsch sind immer noch bekannt von vorher.			So liefen beide, Hirsch und Hund, nebeneinander her.
	Sbw (Der Hirsch läuft weiter überlegend) (02:50-02:51)	beide Hd / Tier (Hirsch) (B-HF, abgewinkelt)	Die Referenz wurde mit der Gebärde HIRSCH identifiziert.			Der Hirsch lief schnurstracks weiter zu einem Felsvorsprung. Darunter war ein Weiher.
	Sbf (Hirsch) IX-Hirsch (02:52)	nondomHd / Tier (Hirsch) (B-HF, abgewinkelt)				

	Sbf (Hirsch) DORT-VORNE (02:52)	nondomHd / Tier (Hirsch) (B-HF, abgewinkelt)			
	Sbf (Hirsch) WAS (02:52)	nondomHd / Tier (Hirsch) (B-HF, abgewinkelt)		Sie gibt eine Beschreibung des Abgrundes und Weiches.	
	Sbf (Hirsch) (02:56)	beide Hd / Tier (Hirsch) (B-HF, abgewinkelt)	Wegen der Rolle des Hirsches und die Gebärde selber , wir wissen, dass es der Hirsch ist.		Hier machte der Hirsch eine starke Bewegung mit seinem Kopf nach vorn und
	Sbw (Der Junge fällt vorwärts über den Kopf des Hirsches und in den Weiher) Sbf (Hirsch) (02:57)	domHd / Person / Tier (gebog. V) (V)	Wir wissen, wer auf den Kopf des Hirsches liegt. Die Erzähler identifiziert die Referenz der klassifizierenden Handform mit der Gebärde BUB erst nachher.		liess den kleinen Jungen so kopfüber in den Weiher fallen!
	Sbw (Der Junge fällt vorwärts über den Kopf des	domHd / Person / Tier (gebog. V) (V)	Eine Wiederholung der Gebärde der klassifizierenden Handform.		

	Hirsches in den Weicher) Sbf (Boden) (02:59)	nondomHd / flache Oberfläche (B-HF)			
	Sbw (Der Hund läuft neben dem Hirsch und schaut nach oben zum Jungen) (03:00)	beide Hd / Tier (Hund) (B-HF, abgewinkelt)	Die Referenz des Hundes wurde zuerst mit der Gebärde HUND identifiziert.		Und weil der kleine Hund nach oben geschaut hatte anstatt nach vorn, fiel er dem Jungen gleich hinterher. Platsch, und das Wasser spritzte in alle Richtungen!
	Sbw (Der Hund fällt plötzlich vorwärts vom Boden des Abgrundes in den Weicher) Sbf (Boden) (03:01)	domHd / Person / Tier (H-HF) nondomHd / flache Oberfläche (5-HF)			
	Sbf (Boden) AUCH (03:02)	nondomHd / flache Oberfläche (5-HF)	Die Erzählerin behält die klassifizierende Handform für flache Oberfläche während sie gebärdet AUCH. Da sie möchte betonen, dass der Hund auch in den Weicher hinuntergefallen ist.		
	Sbw (Der Hund fällt vorwärts) Sbf (Boden) (03:02)	domHd / Person / Tier (H-HF) nondomHd /	Eine Wiederholung der klassifizierenden Handform nach der Aussage, dass der Hund auch in den Weicher fällt.		

		flache Oberfläche (5-HF)				
	Sbf (Hirsch) (03:05)	beide Hd / Tier (Hund) (B-HF, abgewinkelt)	Die Gebärde HIRSCH und die Rolle des Hirsches als überlegende verraten uns, wer es ist.			Aber der Hirsch stolzierte einfach davon.
	Sbw (Der Hund läuft neben dem Hirsch und schaut nach oben zum Jungen) (03:06)	beide Hd / Tier (Hirsch) (B-HF, abgewinkelt)				