

5 Sprachliche Phänomene in Texten gehörloser Signer

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

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

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

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

⁷⁸ D. h. didaktisierte Schreibaufträge im schulischen Kontext.

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

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

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

5.1 Satzebene: Syntaktische Phänomene

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

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

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

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

5.1.1 Wortstellung

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

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

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

5.1.1.1 Syntaktische Kontrastbereiche zwischen DSGS und der deutschen Lautsprache

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

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

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

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

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



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

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

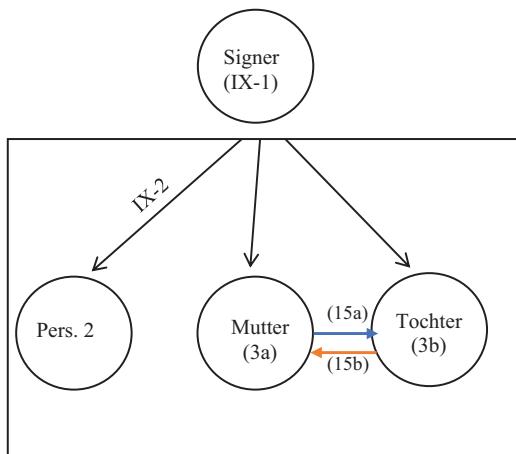


Abbildung 18: Darstellung des Gebärdenraums.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

Ich	glaube	an Einhörner.	geglaubt.
	habe	an Einhörner	

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

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

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

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

(a) Ich ärgere mich, ...

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

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

(b.1) Das ist das Buch,

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

(b.2) Ich möchte gerne wissen,

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

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

5.1.1.2 Positionen des finiten Verbs

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

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

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

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

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

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

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

Tabelle 5 (fortgesetzt)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- (19) a. Schule Fertig dann ich gehe nach Haus.
b. SECHZEHN UHR FERTIG GEHEN HEIM (R.B., Kohorte I)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.1.1.3 Diskussion zur Verbstellung

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

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

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

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

Tabelle 9: Darstellung der Verbstellung nach Häufigkeit und Kohorte.

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

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

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

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

5.1.2 Elliptische Strukturen

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

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

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

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

5.1.2.1 Tilgungen in Gebärdensprachen

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

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

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

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

- (27) NÄCHSTE WOCHE 2-BESUCHEN-1 KANN.
,*Nächste Woche kannst du (2) mich (1) besuchen.*

(28) *ZWEI-JAHR ZURÜCK LIEBEN.
,*Vor zwei Jahren warst du in mich verliebt.*‘

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.1.2.2 Getilgte Pronomen

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.1.2.3 Zur (Nicht-)Realisierung von *es*

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

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

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

Tabelle 11: Übersicht über die Es-Ellipsen.

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

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

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

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

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

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

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

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

In Bezug auf die zielsprachliche Konstruktion *es gibt* ist eine Tilgung des Pronomens *es* als cross-modale Interferenz zwischen M1/M2 deshalb wahrscheinlich, weil analog zur deutschen Konstruktion auch die DSGS-Gebärde GIBT existiert.⁹² Das Mundbild zur Gebärde formt das konjugierte Verb (*gibt*), ein semantisch leeres Subjektpronomen wie das deutsche *es* wird dagegen nicht realisiert. Der Schüler Y. S. (Kohorte II) wendet diese Analogie als einziger Schreiber konsequent an und verzichtet in seinen Texten durchgehend auf *es* in Kombination mit *gibt* (vgl. Bsp. (43)). Das Token (44) aus der Kohorte III zeigt ebenfalls eine Tilgung in diesem Zusammenhang, allerdings wählt J. C. in der gebärdensprachlichen Entsprechung nicht die korrespondierende DSGS-Gebärde (GIBT), sondern setzt stattdessen eine Topik-Konstruktion ein. Obwohl es-Ellipsen in unpersönlichen Konstruktionen die am häufigsten dokumentierte Variante darstellen (vgl. Tabelle 11), ist die absolute Anzahl von 14 Token relativ klein. Auch die wenigen dokumentierten Tilgungen des Korrelat-*es*⁹³ erstaunen auf den ersten Blick. Letzteres dürfte analog zum Vorfeld-*es* auf eine Vermeidungsstrategie zurückzuführen sein, da v. a. die jüngeren SuS hypotaktische Strukturen tendenziell vermeiden und damit die grammatische Notwendigkeit eines Korrelat-*es* umgehen.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.1.2.4 Artikelellipsen

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

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

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

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

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

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

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

- (47) a. In [x] Schule bis [x]⁹⁵ Mittag und [x] Mittagessen ist sehr fein!
b. IX-1+ SCHULE VORMITTAG MITTAG ESSEN IX-1 IX-schule SUPER
PERFEKT FEIN ESSEN PERFEKT (M. C., Kohorte I)

(48) a. Bevor [x] Arbeit beginnt, wir im Kreis gemeinsamen
b. VOR ARBEIT START IX-1 ZUERST cl_PERSONEN-KREIS (P. W., Kohorte II)

(49) a. In [x] Küche muss ich [x] Rollanden [gemeint: Rollladen] öffnen.
b. cl_RAUM cl_KURBELN cl_ROLLADEN-HOCH (J. C., Kohorte III)

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

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

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

⁹⁵ Getilgte Präpositionen sind Gegenstand der Ausführungen im Kapitel 5.1.2.5.

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

5.1.2.5 Tilgung und Übergeneralisierung von Präpositionen

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

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

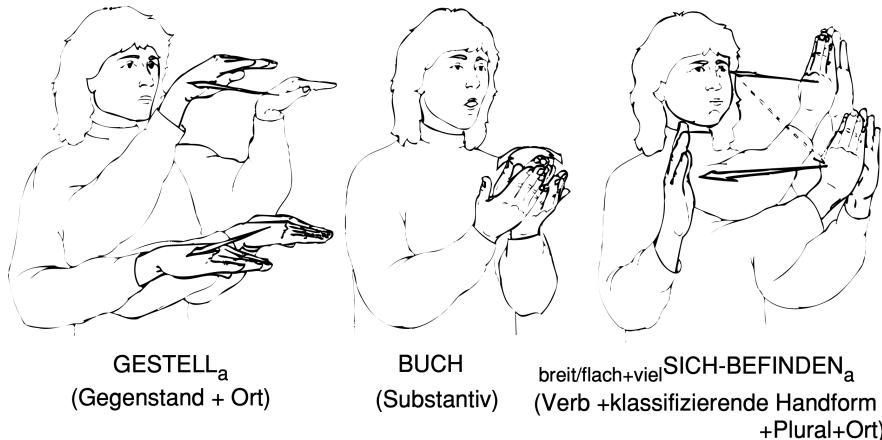


Abbildung 22: DSGS-Glossierung für den deutschen Satz: „Es gibt viele Bücher auf dem Büchergestell“ (aus: Boyes Braem 1995, S. 80, gezeichnet von Katja Tissi, Schweizer Gehörlosenbund (SGB-FSS)).

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

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

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

- (51) a. [x] 20:00 beginnt Next Germany Topmodel.
b. TOPMODEL IX-topmodel SCHAUEN+ IMMER DONNERSTAG ACHT
UHR BIS UNGEFÄHR ELF UHR FERTIG (J. C., Kohorte III)

(52) a. Ich arbeite gerne [x] meine Job.
b. IX-1 LIEBEN WEITERGEBEN GEBÄRDEN-SPRACHE UNTERRICHTEN PALM-
UP (J. C., Kohorte III)

(53) a. Die Infrastruktur in Zürich ist anders als [x] Basel.
b. NICHT GLEICH IX-zürich UNTERSCHIEDLICH IX-basele
(C. Z., Kohorte III)

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



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

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

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

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

- (55) Paul schusbe auf dem dünne Baum

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

- (56) Mir gefällt nur an diese Fitnessstudio, da ich Sport machen.
(P.W., Kohorte II, Set B)

(57) Regierung erklärt an ANC⁹⁸, dass die Streik und Unruhen illegal gewesen war.
(J.B., Kohorte II, Set B)

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

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

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

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

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

5.1.2.6 Kopula

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.1.3 Informationsstruktur

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

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

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

5.1.3.1 Modalitätsspezifische Topik-Markierungen in Gebärdensprachen

Für Gebärdensprachen besteht die Möglichkeit einer modalitätsspezifischen Topik-Markierung, die über spezifische non-manuelle Mittel erfolgen kann. Kimmelman und Pfau (2016, S. 814) beschreiben die gebärdensprachspezifischen Ressourcen zur Markierung der Informationsstruktur wie folgt: „Across sign languages, Information Structure is encoded by syntactic and prosodic⁹⁹ strategies, often in combination“. Als Illustration fügen sie dieser Aussage ein Beispiel aus NGT an (Bsp. (63)). Hier wird das Topik *Mein Bruder* durch eine prosodische Pause vom nachfolgenden prädiktiven Kommentar abgesetzt (in Bsp. (63) wird diese prosodische Pause durch den vergrößerten Abstand zwischen Topik und Kommentar visualisiert), der Skopus der non-manuellen Markierung (br¹⁰⁰) erstreckt sich dabei ausschliesslich über das Topik (visualisiert durch die Skopuss-Markierung):

(63)	br	
POSS1 BROTHER INDEX-3a <i>Mein Bruder</i>		EVENING INDEX-3a 3a-VISIT-1 <i>kommt heute Abend zu Besuch.</i>

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

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

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

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

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

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

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

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

(64)	<u> </u> MARYi, <i>Mary,</i>	JOHN LOVE ti <i>John loves.</i>	(ASL, tm1) (Englisch)
------	---	------------------------------------	--------------------------

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

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

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

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

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

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

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

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

5.1.3.2 Topik-Markierungen in der Schriftlichkeit

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

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

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

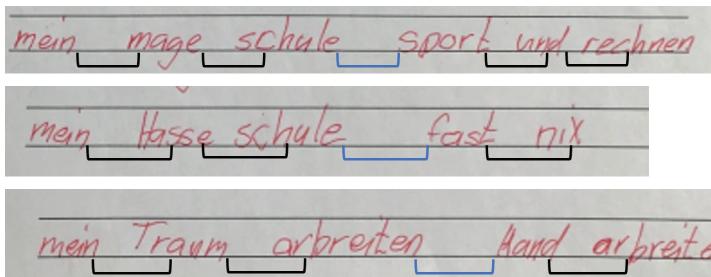


Abbildung 24: Markierung der prosodischen Pause (s. blaue Klammer) bei R. B. (Kohorte I).

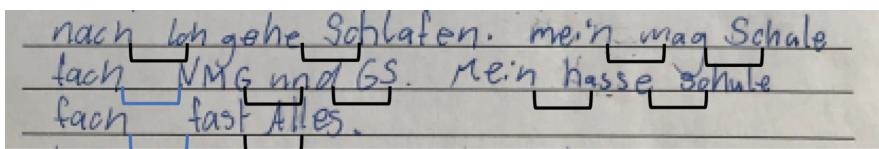


Abbildung 25: Markierung der prosodischen Pause (s. blaue Klammer) bei C. B. (Kohorte I).

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

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

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

- (67) a. mein mage schule sport und rechnen

				<i>t</i>			
b.	POSS-1	LIEBEN	SCHULE	PALM-UP	ERSTE	SPORT	ZWEITE

MATHEMATIK

- (68) a. mein Hasse schule fast nix

			<i>t</i>			
b.	POSS-1	HASSEN	PALM-UP	ERSTE	GEOMETRIE	UNSICHER PALM-UP

- (69) a. mein Traum arbreiten (sic!) Hand arbreiten

			<i>t</i>		
b.	POSS-1	TRAUM	BERUF	WAS	HAND+ ARBEITEN

- (70) a. mein mag Schule fach NMG und GS.

				<i>t</i>		
b.	IX-1	GEFALLEN	SCHULE	PALM-UP	M-N-G	PLUS

GEBÄRDENSPRACHE

- (71) a. mein hasse schule fach fast Alles.

			w-Frage		
b.	WAS	IX-1	HASSEN	SCHULE	VIEL VERSCHIEDEN

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.1.3.4 Frage-Antwort-Paare und ihre schriftlichen Entsprechungen

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

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

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

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

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

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

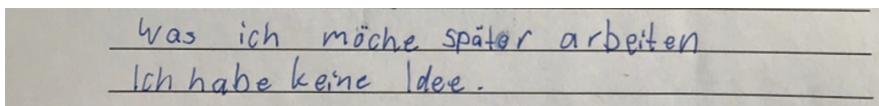


Abbildung 26: Handschriftliches Token zu Beispiel (76).

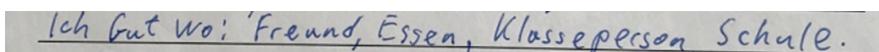


Abbildung 27: Handschriftliches Token zu Beispiel (77).

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

- (78) a. Was mir nicht gefällt ist Arbeitslos

b. WAS IX-1 NICHT GEFALLEN WAS ARBEIT IX-1 VIEL
neg.

(D. J., Kohorte II)

- (79) a. Was mir nicht gefällt ist die Unterrichtsvorbereitungen und komplizierte Materialien zusammenstellen.

b. t neg.
 IX-1 GEFALLEN WAS NEIN VORBEREITUNG VIEL+ KOMPLIZIERT
 VORBEREITEN (L. M., Kohorte III)

In den Beispielen (78) und (79) werden von D. J. (Kohorte II) und L. M. (Kohorte III) jene Aspekte fokussiert, die sie an ihrem Berufsalltag nicht schätzen. Im Falle von D. J. ist das die Langeweile, die dann eintritt, wenn es im Lehrbetrieb nichts zu tun gibt, bei L. M. ist es das Vorbereiten der Unterrichtsmaterialien. Um eben diese Fokussierung auch in der geschriebenen Sprache erzielen zu können, wählen D. J. und L. M. unabhängig voneinander die deutsche Entsprechung *Was mir nicht gefällt, ist [...]*. Sie scheinen sich zum einen bewusst zu sein, dass es sich in beiden Fällen um syntaktische Fokussierungsstrategien handelt. Zum anderen unterstützen diese Beispiele die proklamierte Parallelität zwischen lautsprachlichen Pseudospaltsätzen und gebärdeten FAP.

In der gebärdeten Version zeigt D. J. keine eindeutig identifizierbaren mimischen Topikmarker¹⁰³, weshalb eine entsprechende Skopos-Markierung t in (78b) über der Phrase WAS IX-1 NICHT GEFALLEN WAS fehlt. Allerdings markiert D. J. die Pause zwischen der Frage- und der Antwort-Konstituente non-manuell über eine ausgeprägte Seitwärtsdrehung des Oberkörpers. Hinsichtlich der Markierung dieser Grenze zwischen Frage- und Antwort-Konstituente zeigen sich Kohorten-übergreifend unterschiedliche Tendenzen: In der Kohorte I wenden vier von sieben SuS (C. B., Y. O., S. C., A. M.) die beschriebenen graphischen Strategien an, in den Kohorten II und III ist es nur jeweils eine Person (D. H. in Kohorte II und J. C. in Kohorte III).

Zusätzlich zu den beschriebenen Möglichkeiten einer direkten Übertragung der Frage-Antwort-Struktur (Bsp. (76) und (77)) und einer strukturellen Parallelie zu deutschen Pseudospaltsatz-Konstruktionen (Bsp. (78) und (79)), kann für das untersuchte Korpus eine dritte Möglichkeit beschrieben werden: FAP müssen nicht in jedem Fall Pseudospaltsätzen entsprechen, sondern können auch in ihrer ursprünglichen Form als Fragen verschriftet werden (Bsp. (80) und (81)). Das Beispiel (80) von J. C. aus der

103 Die Lichtverhältnisse sind an dieser Stelle in Videotext nicht optimal, weshalb die Brauenbewegungen nicht eindeutig transkribiert werden konnten.

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

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

br

- b. WARUM POSS-1 MUTTERSPRACHE MÖCHTE WEITERGEBEN

(J. C., Kohorte III)

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

- (81) Was ist der Energiegesetz? Das Gesetz enthält viele Regeln über dem Verbrauch der Energie.

(J. B., Kohorte II, Set B)

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

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

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

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

5.1.3.5 Fokus-Doubling

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

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

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

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

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

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

5.2 Textebene: Textuelle Verknüpfungen und Textstruktur

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

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

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

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

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

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

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

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

5.2.1 Textoberflächenstruktur: Kohäsive Mittel und Satzverbindungen

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

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

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

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

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

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

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

Tabelle 15: Darstellung der verwendeten Konnektive nach Häufigkeit.

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

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

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

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

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

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

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

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

- (87) a. Ich wünsche mir dass meine Traumziel in USA dort Gallaudet University ausbilden machen
b. POSS-1 TRAUM ZIEL MÖCHTE IX-Amerika AMERIKA IX-Amerika IX-ort
GALLAUDET UNIVERSITY¹⁰⁶ (P.W., Kohorte II)

(88) a. Ich möchte dass Hörenden Lehrer/in mehr lernen mit Gebärdensprache.
b. HÖREN PERSON+ LBG IX MEHR LERNEN GEBÄRDEN MEHR LERNEN
(M. C., Kohorte I)

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

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

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

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

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

(br und Wechsel d. BR)

- b. GALLAUDET UNIVERSITY IX-gallaudet GEHÖRLOS IX-gallaudet DA
 VIEL GEHÖRLOS PERSON+ PLUS AUCH EINFACH
 KOMMUNIKATION MIT GEBÄRDEN-SPRACHE IX-gebärdensprache ABER
 NUR ASL AMERIKA GEBÄRDEN-SPRACHE

(P.W., Kohorte II)

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

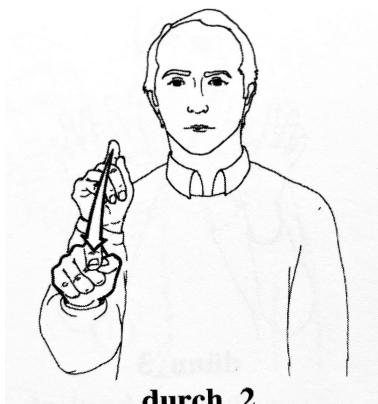
- b. GEHÖRLOS SCHWERHÖRIG ZUSAMMEN AUSTAUSCH ZUSAMMEN

br

- PLAUDERN EINFACH KOMMUNIKATION (Drehung) ALS HÖRENDE IM
 PALM-UP STILL ALLEIN PALM-UP

(M.C., Kohorte I)

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



durch, wegen, dadurch, weil, mittels

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

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

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

5.2.2 Vom Schriftbild zum Gebärdenraum

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

¹⁰⁷ „Unter Gehörlosen und Schwerhörigen ist die Kommunikation in Gebärdensprache (PLAUDERN) einfach.“

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.2.3 Strukturierender Einsatz von Frage-Antwort-Paaren

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

- (80) a. Warum? eben, wie gesagt, meine Muttersprache vermitteln.
bf
b. WARUM POSS-1 MUTTER-SPRACHE MÖCHTE WEITERGEBEN
(J. C., Kohorte III)
- (81) Was ist der Energiegesetz?
Das Gesetz enthält viele Regeln über den Verbrauch der Energie. Bundesmöchten den Verbrauch der Energie senken. Und folgende Text kommt Pro- oder Kontra- Argumente über das Energiegesetz. (J.B., Kohorte II, Set B)

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

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

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

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

¹¹⁰ Im Zitat wird die ursprüngliche Formulierung „rhetorische Fragen“ beibehalten. Wie bereits erwähnt entspricht diese Bezeichnung den als FAP beschriebenen Strukturen und ist v. a. in der Deutschschweiz verbreitet.

Um den Unterschied zwischen einer fokussierenden und einer strukturierenden Verwendung zu verdeutlichen, werden diese zwei Formen im Folgenden anhand eines Textbeispiels verglichen: In Beispiel (94) ist eine fokussierende und in Beispiel (95) eine strukturierende Frage aus dem gleichen Text von M. C. aus der Kohorte I abgebildet. Ergänzend werden auch die deutschen Entsprechungen aus dem handschriftlichen Text abgebildet (Zeile a). In (94b) betont M. C. seinen Berufswunsch (Konditor) mit einem FAP – die Fragekonstituente markiert er wie für topikalisierte Elemente typisch mit angehobenen Augenbrauen.

- (94) a. Mein Berufswunsch ist Konditorei.

	<u>br</u>	
b. SPÄTER BERUF ARBEITEN WAS	KONDITOR	(M. C., Kohorte I)

In Beispiel (95) fällt u. a. der Umfang der gebärdeten Ausführungen auf. Diese umfassen im Gegensatz zur deutschen Entsprechung mehr als eine Satzeinheit und nennen noch weitere Aspekte wie die Einsamkeit. Weiter wirkt das Verb GEFALLEN aus der einleitenden Frage wie ein Rahmen, welcher den Anfang und das Ende der thematischen Einheit markiert. Diese thematische Einheit wird mit einer W-Frage eingeleitet, die sich überdies auch in Bezug auf die non-manuellen Markierungen von der Verwendung in Beispiel (94b) unterscheidet: Anstatt die Brauen anzuheben, zieht sie M. C. zur Markierung der Frage in Beispiel (95b) zusammen. Diese Merkmale stützen die Interpretation, dass sich die Fragen in (94b) und in (95b) hinsichtlich ihrer Funktion (fokussierend vs. strukturierend) unterscheiden.

- (95) a. Mir gefällt in der Schule: Mit andere gehörlosen und schwerhörigen Kinder zusammen treffen und plaudern.

	<u>bf</u>	
b. BESTE GEFALLEN IX-schule WAS MEHR ZUSAMMEN GEHÖRLOS SCHWERHÖRIG ZUSAMMEN AUSTAUSCH ZUSAMMEN PLAUDERN EINFACH KOMMUNIKATION ALS HÖRENDE IM PALM-UP STILL ALLEIN PALM-UP cl_AUSGESCHLOSSEN. IX-1 ZUSAMMEN PLAUDERN GEHÖRLOS cl_PERSON SCHWERHÖRIG cl_PERSON+ PERFEKT GEFALLEN IX-1.		(M. C. Kohorte I)

Dass es sich hierbei nicht um ein idiosynkratisches Phänomen handelt, zeigt sich anhand weiterer Beispiele, u. a. aus der Kohorte III. Auch L. M. verwendet Fragen sowohl zu Fokussierungs- als auch zu Strukturierungszwecken, wie die Beispiele (96b) und (97b) belegen.

- (96) a. Der Kurs heisst „Bildungstreff“.
 br
 b. IX UNTERRICHT THEMA WAS BILDUNG-TREFF (L. M., Kohorte III)

Im Gegensatz zu Beispiel (94b) erstreckt sich der Skopus des non-manuellen Merkmals in (96b) nur über die Fragegebärde WAS, die non-manuellen Merkmale (angehobene Augenbrauen) sind jedoch identisch mit den Merkmalen in Beispiel (94b).

- (97) a. An meinem Beruf gefällt es mir sehr, dass ich die Erfahrungen + "Know How mit den anderen Lehrpersonen austauschen kann. Bin auch sehr gerne unter den Leuten.

bf

b. POSS-1 BERUF IX-1 PALM-UP GEFALLEN WAS POSS-1 BERUF AN-SPRUCHSVOLL IX-1 SEHEN VIEL GESICHT VERSCHIEDEN+ SCHÖN. AUCH VIEL PERSON+ UMGANG IX-1 UNTER PERSON+ NICHT ALLEIN UMGANG. UND KANN AUCH VERSCHIEDEN LEHRER-PERSON+ POSS-lehrpersonen WISSEN POSS-lehrpersonen KENNEN KNOW-HOW KANN AUSTAUSCHEN ERFAHRUNG GEBEN+ NEHMEN IX SUPER. (L. M., Kohorte III)

Die Frage in (97b) leitet im Gegensatz zu (96b) wiederum einen ganzen thematischen Abschnitt ein, in welchem L. M. erläutert, weshalb sie ihren Beruf gerne ausübt. Auch sie verwendet hierfür nicht mehr das non-manuelle Merkmal der angehobenen Augenbrauen, sondern zieht sie zusammen. Die hier dokumentierten Beispiele liefern erste Anhaltspunkte zur einem möglichen non-manuell markierten strukturellen Unterschied von Fragen in DSGS. Ob sich fokussierende und textstrukturierende Fragen im Allgemeinen durch verschiedene non-manuelle Markierungen unterscheiden, gilt es anhand weiterer Daten zu überprüfen.¹¹¹

5.3 Zusammenfassende Diskussion der Analyseergebnisse

Die sprachlichen Merkmale in den schriftlichen Texten bimodal bilingualer Signer wurden auf zwei Ebenen analysiert: Der Fokus lag zum einen auf syntaktischen Phänomenen wie der Wortstellung und elliptischen Strukturen. Ergänzend wurde aus einer pragmatischen Perspektive auf die Informationsstruktur und auf damit

111 Die Wichtigkeit von (rhetorischen) Fragen zeigt sich auch im GER für Gebärdensprachen, wo in der Kategorie der produktiven Kompetenzen zur Gebäuden-Textstruktur der strukturierende Einsatz (rhetorischer) Fragen als Deskriptor aufgeführt wird: „[Der/die Lernende] Kann rhetorische Fragen zur Strukturierung einsetzen“ (GER 2020, S. 187).

zusammenhängende cross-modale Transferprozesse eingegangen. Zum anderen wurde in einem zweiten Teil der Schwerpunkt der Analyse von der Satzebene auf die Textebene gerichtet. Dabei wurden die textuellen Verknüpfungsmittel in den Blick genommen sowie ein möglicher Einfluss der Schrift auf gebärdete Texte diskutiert. Im Folgenden werden die Ergebnisse der einzelnen Bereiche zusammengefasst, um im Rahmen eines Fazits mögliche Implikationen für die Unterrichtspraxis in den Blick nehmen zu können.

5.3.1 Phänomene auf Satzebene

5.3.1.1 Wortstellung

Für das Schreiben bimodal bilingualer Signer wurden in Bezug auf die Wortstellung zwei Hypothesen geprüft: Erstens wurde ausgehend von den strukturellen Unterschieden zwischen der deutschen Lautsprache und der Gebärdensprache eine stärkere Variabilität in der Wortstellung angenommen. Zweitens wurde in Anlehnung an das Konzept eines *language transfers* nach Selinker (1972) von einer Tendenz zu einer satzfinalen Position des verbalen Teils (VF) ausgegangen. Zur Überprüfung der Hypothesen wurden in sämtlichen Texten die Verbstellungen sowohl im Haupt- als auch im Nebensatz codiert und ausgezählt. So konnten im Unterschied zu einer reinen Fehleranalyse sowohl die zielsprachlich korrekten als auch alternative Verbstellungen erfasst werden, wodurch eine differenzierte Abbildung der Präferenzen mit Bezug auf die Verbstellung möglich wurde. Für alle drei Kohorten konnten die Hypothesen hinsichtlich der (1) Variabilität der Wortstellung sowie einer möglichen (2) Orientierung an einer SOV-Struktur nicht bestätigt werden. Die Analyse zeigte jedoch eine Kohorten-übergreifende Unsicherheit in Bezug auf die Eigenschaften des Pronominaladverbs *dann*, welches z. T. nicht in seiner Funktion als Satzglied wahrgenommen wurde, was zu nicht-zielsprachlichen Varianten in der Verbstellung führte.

5.3.1.2 Elliptische Strukturen

Bereits in der Analyse zur Verbstellung zeigten sich Ellipsen als zentrales Merkmal in den Texten der bimodal bilingualen Signer. So waren etwa die dokumentierten Verberststellungen vorrangig auf Subjektelellipsen zurückzuführen. Bei der Auswertung elliptischer Strukturen wurden ebensolche Tilgungen von Pronomen diskutiert, insbesondere das deutsche Pronomen *es*. Weiter wurden Artikelellipsen, die Tilgung sowie die Übergeneralisierung von Präpositionen und Auslassungen deutscher Kopulae untersucht. Es hat sich gezeigt, dass die diskutierten Phänomene nur teilweise auf gebärdensprachliche Strukturen zurückzuführen

sind. Vielmehr weisen die Ergebnisse darauf hin, dass die Phänomene als Formen (früher) Lernersprachen zu sehen sind und sich im Laufe eines fortschreitenden Zweitspracherwerbs reduzieren.

Personalpronomen – Als relevanter Kontrastbereich zwischen der deutschen Lautsprache und DSGS wurde die Möglichkeit zu Pro-Drop in DSGS beschrieben. Ausgehend von diesem strukturellen Unterschied wurde angenommen, dass ein Einfluss der Gebärdensprache vermehrt zu elidierten Personalpronomen in den deutschen Texten führt. Diese Hypothese basiert zum einen auf den modalitätsbedingten Unterschieden und zum anderen auf Einschätzungen von Lehrpersonen. Für die Analyse der elidierten Personalpronomen wurde zwischen Subjekt- und Objektellipsen unterschieden, wobei Subjektellipsen am häufigsten auftraten. Für das untersuchte Korpus konnten in erster Linie Tilgungen des Subjektpronomens *ich* dokumentiert werden, allerdings nur nach erstmaliger Nennung des Pronomens (Topik-Drop). Weiter wurde das unpersönliche Indefinitpronomen *man* in seiner Funktion als Subjekt häufig getilgt. Letzteres ist v. a. auf den Umstand zurückzuführen, dass Gebärdensprachen über keine semantisch leeren Pronomen wie *man* oder *es* verfügen und pronominale Referenzen stets an eine ausser-sprachliche Entität gekoppelt sind. Objektellipsen traten vermehrt im Zusammenhang mit transitiven und reflexiven Verben auf, waren jedoch im Vergleich zu Subjektellipsen weniger häufig. Die Hypothese einer strukturell motivierten Tilgung konnte v. a. für das Subjektppronomen *ich* (IX-1) bestätigt werden. Sowohl Subjekt- als auch Objektellipsen treten in den untersuchten Texten allerdings nur dann auf, wenn sie durch den Kontext eindeutig erschliessbar sind.

Es-Formen – Als cross-modale Interferenz zwischen DSGS und der deutschen Lautsprache wurde davon ausgegangen, dass semantisch leere Formen mit vorwiegend syntaktischer Funktion tendenziell ausgelassen werden. Diese Erwartung konnte für die untersuchten Kohorten nicht bestätigt werden. Zwar ist im Besonderen bei Tilgungen im Zusammenhang mit der deutschen Formulierung *es gibt* ein Einfluss aus der Gebärdensprache anzunehmen: In DSGS existiert ebenfalls eine Gebärde GIBT, diese wird allerdings ohne Subjektppronomen realisiert. Insofern ist ein Transfer dieses strukturellen Merkmals in der Zielsprachlichen Konstruktion *es gibt* wahrscheinlich. Allerdings konnten für das untersuchte Korpus nur wenige Tilgungen von *es*-Formen dokumentiert werden (17 Token), und dies mehrheitlich im Zusammenhang mit unpersönlichen Konstruktionen. Dieses Ergebnis kann einerseits als Hinweis auf ein tieferes Verständnis für die Funktion(en) des Pronomens *es* gewertet werden. Dies ist gerade für die Kohorte III wahrscheinlich, die sich durch vertieftes Wissen sowohl in deutscher Lautsprache als auch in DSGS auszeichnet. Andererseits kann diese Beobachtung aber auch Ausdruck von Vermeidungsstrategien sein, wobei v. a. bei der Kohorte I Konstruktionen mit *es* meist umgangen werden.

Definite und indefinite Artikel – Als Einfluss der DSGS wurden vermehrt Tilgungen von Artikeln in den deutschen Texten angenommen. Die Korpusanalyse zeigte, dass bestimmte Artikel häufiger getilgt wurden als unbestimmte. Erstere wurden v. a. in Kombination mit Präpositionen ausgelassen wie bei den Formulierungen *in Schule* oder *in Küche*. Entgegen der Hypothese wurden im untersuchten Korpus definite und indefinite Artikel vergleichsweise selten elidiert. „Vergleichsweise“ deshalb, weil Studien zur informellen Alltagskommunikation Gehörloser zu einem anderen Ergebnis gekommen sind: So wurde für die Chat-Kommunikation eine hohe Auslassungsrate definiter Artikel beschrieben (vgl. Beisswenger/Pütz 2001). Dass dieses Ergebnis für das formelle Schreiben gehörloser Signer nicht bestätigt werden konnte, lässt darauf schliessen, dass sich die bimodalen Schreibenden (hier ab der Sekundarstufe I) dem Einfluss des kommunikativen Settings bewusst sind. In der Konsequenz bedeutet dies, dass es nicht nur einen „Deaf Way of Writing“ gibt und sich Formen cross-modaler Interferenzen je nach kommunikativen Rahmenbedingungen unterscheiden können.

Präpositionen – Während in der deutschen Lautsprache u. a. zum Ausdruck von Positionen und Richtungen lexikalische Präpositionen eingesetzt werden können, werden räumliche Informationen in DSGS vorwiegend über Klassifikator-Konstruktionen ausgedrückt. Aufgrund dieser strukturellen Differenz wurden für die Texte von bimodal bilingualen Signern Auslassungen bzw. Nicht-Realisierungen deutscher Präpositionen angenommen. Die Hypothese konnte nicht bestätigt werden: Präpositionen wurden in den untersuchten Texten mehrheitlich realisiert. Wenn Präpositionen getilgt wurden, geschah dies vorrangig im Zusammenhang mit Zeitangaben (*um 20:00 Uhr beginnen*) oder in festen Verbindungen mit Verben (*auf einem Beruf arbeiten*). Weiter zeigte sich ein Muster der Übergeneralisierung: So wurde die Präposition *an* z. T. als Kongruenzmarker verwendet, z. B. zur Markierung von Objekten. Ein ähnliches Phänomen findet sich auch in Texten von bimodal bilingualen SuS mit DGS-Hintergrund, allerdings mit der Präposition *auf* (vgl. Plaza-Pust 2011). Der Umstand, dass das gleiche Transferphänomen von Lernenden mit DGS-Hintergrund und von Personen mit DSGS-Hintergrund unterschiedlich ver sprachlicht wird, ist auch aus didaktischer Perspektive von Bedeutung. Für den bimodal bilingualen Unterricht bedeutet dies, dass Materialien nicht nur in Bezug auf die Zielsprache Deutsch, sondern auch unter Berücksichtigung des zugrundeliegenden gebärdensprachlichen Systems entwickelt werden sollten.

Kopulae – In Bezug auf Auslassungen von Kopulae ist eine Rückführung auf das gebärdensprachliche System zwar naheliegend, allerdings sind solche Auslassungen auch charakteristisch für frühe Lernersprachen hörender L2-Lernender. Solche Tilgungen ausschliesslich als cross-modales Phänomen zu betrachten, greift deshalb zu kurz (vgl. Plaza-Pust 2011). Die Annahme, dass die Strukturen der DSGS solche Auslassungen begünstigen und ggf. verstärken können, ist jedoch legitim. Im

Rahmen dieser Analyse konnten Tilgungen von Kopulae ausschliesslich für die Kohorten I und II dokumentiert werden, wobei stets die deutsche Kopula *sein* in Kombination mit Adjektiven getilgt wurde. Mit zunehmender Schulerfahrung nahmen die Tilgungen deutscher Kopulae ab und konnten für die Kohorte III nicht mehr dokumentiert werden.

5.3.1.3 Informationsstruktur

Im Folgenden werden syntaktische Phänomene aus einer pragmatischen Perspektive diskutiert. Wie vorangehend ausgeführt wurde, konnte auf formalsprachlicher Ebene ein Einfluss der Gebärdensprache auf die deutschen Texte nur teilweise geltend gemacht werden. Im Zusammenhang mit der Informationsstruktur konnten dagegen Besonderheiten beschrieben werden, die einen cross-modalen Transfer nahelegen. Diese Phänomene wurden nicht als Abweichungen von zielsprachlichen Strukturen, sondern vielmehr als cross-modal motivierte Variation beschrieben. In der Analyse zur Informationsstruktur wurden (1) Topik-Markierungen, (2) Frage-Antwort-Paare sowie (3) „Fokus-Doubling“ diskutiert.

Topik-Markierungen – Als gebärdensprachübergreifendes Merkmal zur Markierung der Grenze zwischen Topik und Kommentar gilt die prosodische Pause, ergänzend dazu werden non-manuelle Topik-Markierungen eingesetzt. Die prosodische Pause zwischen Topik und Kommentar wurde v. a. in den handschriftlichen Texten der jüngeren SuS u. a. durch vergrösserte Wortabstände ins Schriftbild übertragen. Neben dieser graphischen Strategie wurde auch die Interpunktions entsprechend eingesetzt und die Pause bspw. mit Doppelpunkten, Kommas oder Strichpunkten markiert. Während die Markierung durch Interpunktions für sämtliche Kohorten dokumentiert werden konnte, finden sich vergrösserte Wortabstände ausschliesslich in den Texten der Kohorte I.

Frage-Antwort-Paare – Im Fokus der Analyse stand die Frage, ob und wie gebärdete FAP in die schriftlichen Texte übertragen werden. Weiter wurde die von Wilbur (1996) proklamierte Parallelität zwischen FAP und Pseudospaltsätzen überprüft. Die Analyse zeigte Parallelen zwischen den Topik-Markierungen und den Markierungen im Zusammenhang mit FAP: So wurde z. T. die Grenze zwischen der Frage- und der Antwort-Konstituente ebenfalls durch vergrösserte Wortabstände oder durch Zeichensetzung markiert. Während insbesondere die Schreib-Novizen (Kohorte I) auf solche graphischen Mittel zurückgriffen, wählten die Schreibenden der Kohorten II und III vermehrt deutsche Pseudospaltsatz-Konstruktionen als Entsprechung zur gebärdeten Frage-Antwort-Struktur. Dies kann darauf hindeuten, dass sich die Schreibenden bewusst sind, dass es sich in beiden Sprachsystemen um syntaktische Fokussierungsstrategien handelt. Weiter

können diese Beispiele auch als unterstützende Argumente zur Pseudospaltsatz-Analyse angeführt werden.

Fokus-Doubling – Neben dem Einsatz gebärdeter FAP stellt das Doubling eine weitere syntaktische Fokussierungsstrategie dar. Die Fokussierung von Köpfen durch deren Verdopplung konnte u. a. für informelle Schreibanlässe beschrieben werden. Für Texte aus dem schulischen Kontext konnte diese Beobachtung jedoch nicht bestätigt werden: Im ausgewerteten Korpus wurde Doubling v. a. als idiosynkratisches Merkmal für die Texte von D. N. (Kohorte II) beschrieben. Zwar finden sich auch weitere Formen gedoppelter Elemente, wie z. B. doppelte Realisierungen verbaler Teile. Diesbezüglich wurde argumentiert, dass weniger von einem cross-modalen Transfer als von einem lernersprachlichen Phänomen auszugehen ist, welches auf einen noch nicht abgeschlossenen Regelerwerb in der Zweitsprache hindeutet. Im Gegensatz zum Doubling in informellen Schreibanlässen konnte somit für normgebundene Schreibanlässe keine entsprechende cross-modale Interferenz beschrieben werden.

5.3.2 Phänomene auf Textebene

Hier wurden zum einen die kohäsiven Mittel zur Kohärenzbildung fokussiert, wobei v. a. Satzverbindungen in den Blick genommen wurden. Zum anderen wurde der Aspekt der Medialität und diesbezüglich ein möglicher Einfluss der Schrift auf gebärdensprachliche Texte diskutiert. Abschliessend wurde das Fokussierungsmittel von FAP wieder aufgegriffen und als mögliches Strukturierungsmittel für gebärdete Texten beschrieben.

Textoberflächenstruktur – In der Diskussion zur Oberflächenstruktur wurde als erstes die Verwendung von Konnektiven fokussiert. Die Auswertung der Texte aus dem Set A zeigte vorwiegend temporale und additive Satzverbindungen in den Texten der Kohorte I. Für die Kohorten II und III kamen auch kausale und konditionale Verbindungen hinzu, was u. a. mit der zunehmenden Schulerfahrung dieser Kohorten begründet wurde. Im Zusammenhang mit der Konjunktion *weil* wurde weiter geprüft, ob sich Übertragungen der DSGS-Gebärde DURCH zeigen. Obwohl DURCH die direkte Entsprechung zur deutschen Konjunktion *weil* darstellt, konnten keine entsprechenden Interferenzen beschrieben werden. Stattdessen wurden anstelle von lexikalischen Kohäsionsmitteln vermehrt non-manuelle Markierungen, z. B. Bewegungen der Augenbrauen oder Drehungen des Oberkörpers, eingesetzt. Diese Beobachtung ist auch aus sprachdidaktischer Sicht bedeutsam: Fehlende Kohäsionsmittel in Texten bimodal bilingualer SuS sind folglich nicht zwingend Ausdruck eines defizitären Sprachgebrauchs, sondern vielmehr Ausdruck einer Unsicherheit, wie nicht-lexikalische Mittel in der Schrift realisiert werden können. Der Stufenan-

stieg von der Kohorte I zur Kohorte II ging mit einer Erweiterung der sprachlichen Mittel einher ebenso wie mit einem Anstieg in der Anzahl der verwendeten deutschen Konnektoren.

Schriftbild und Gebärdensprachraum – Als zweiter Schwerpunkt auf Textebene wurde der Frage nachgegangen, ob cross-modale Transferprozesse auch von der Schrift zur Gebärdensprache möglich sind. Für das untersuchte Korpus wurde dieser Transfer am Beispiel der Strukturgebärde NÄCHSTE bzw. NÄCHSTE2 illustriert, die mit einer Absatzmarkierung in schriftlichen Texten verglichen wurde. Die Gebärde NÄCHSTE/NÄCHSTE2 wurde in den DSGS-Texten v. a. eingesetzt, um einen thematischen Wechsel einzuleiten. Sie scheint sich in der Verwendung von Strukturgebärdens zu unterscheiden, als ihr keine semantische, sondern eine rein strukturierende Funktion zukommt: die Funktion einer räumlichen Abgrenzung im Gebärdentext.

Fragen als Strukturierungsmittel – Ergänzend zu ihrer Funktion als Fokussierungsmittel wurde auch die textstrukturierende Funktion von gebärdeten Fragen diskutiert. Für die schriftlichen Texte konnte nur eine Übertragung einer textstrukturierenden Frage dokumentiert werden. Die Auswertung der gebärdeten Texte ergab dagegen, dass Fragen in den Gebärdentexten nicht nur zu Fokussierungs-, sondern auch zu Strukturierungszwecken eingesetzt werden. Der Vergleich einer fokussierenden und einer strukturierenden Frage aus dem Korpus weist darauf hin, dass sich dieser funktionale Unterschied auch auf sprachlicher Ebene manifestiert, und zwar durch unterschiedliche non-manuellen Markierungen: Fragen mit fokussierender Funktion wurden durch angehobene Augenbrauen markiert, Fragen mit strukturierender Funktion durch zusammengezogene Brauen. Um eine Aussage über die allgemeine Gültigkeit dieser Beobachtung zur non-manuellen Markierung fokussierender FAP und textstrukturierender Fragen treffen zu können, bedarf es jedoch weiterführender Untersuchungen.