

HÖRGESCHÄDIGTEN PÄDAGOGIK

Beiheft 27

Paul Heeg

Schulische Kommunikation
stark schwerhöriger
Kinder

JULIUS GROOS VERLAG HEIDELBERG

Paul Heeg

Schulische Kommunikation stark schwerhöriger Kinder

**Beschreibung der interaktiven
Mikrostrukturen
in einer Schulklasse**



JULIUS GROOS VERLAG HEIDELBERG

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Heeg, Paul:

Schulische Kommunikation stark schwerhöriger Kinder : Beschreibung der interaktiven Mikrostrukturen in einer Schulklasse / Paul Heeg. – Heidelberg : Groos, 1991.

(Hörgeschädigtenpädagogik : Beiheft ; 27)

Zugl.: Münster (Westfalen), Univ., Diss., 1991

ISBN 3-87276-660-0

NE: Hörgeschädigtenpädagogik / Beiheft

ISBN 3-87276-660-0

© 1991 Julius Groos Verlag, D-6900 Heidelberg 1

Druck und buchbinderische Verarbeitung:

Difo-Druck GmbH, D-8600 Bamberg

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	IX
I Gegenstand der Untersuchung	1
1 Begriffsbestimmung	1
2 Natürliche Kommunikation	3
2.1 Beobachtung im Schulalltag	3
2.2 Methodische Probleme	4
2.2.1 Verallgemeinerbarkeit der Resultate	4
2.2.2 Ästhetische und intuitive Aspekte	5
2.2.3 Gütekriterien	6
2.3 Methodische Konsequenz: Die 'Studien'	6
2.3.1 Gegenstandsgesteuerte Auswertungsverfahren	6
2.3.2 Verfahren der Zusammenstellung unterschiedlicher Sichtweisen	7
2.3.3 Rolle der 'Studien' in dieser Arbeit	8
3 Institutioneller Rahmen	8
3.1 Die Universität	9
3.2 Die Schule	9
3.2.1 Das Kollegium	10
3.2.2 Sensible Bereiche für die Schule	10
3.3 Die Lehrerin	11
3.4 Die Klasse	12
3.5 Kontakte zur Gebärdensprachbewegung	13
4 Perspektiven der Beteiligten	13
4.1 Reflexion der eigenen Person	14
4.1.1 Meine Rolle in der Klasse	14
4.1.2 Träume	15
4.2 Perspektiven der Schüler	15
4.2.1 Akustische Wahrnehmung	16

II

4.2.2	Visuelle Wahrnehmung	16
4.3	Verfahren zur Erfassung von Perspektiven	17
4.3.1	Perspektivenübernahme durch 'Empathie'	17
4.3.2	Metakommunikation	17
5	Aufnahme der Filme	18
5.1	Auswahl der Sequenzen	20
5.2	Einfluß des Filmens auf das Gefilmte	21
5.3	Technische Bedingungen der Aufnahme	21
5.4	Der Bildausschnitt	22
5.4.1	Wirkungen auf die technische Qualität	22
5.4.2	Lenkung der Aufmerksamkeit durch den Ausschnitt	23
5.4.3	Vorstrukturierende Wirkung der 'Totale'	23
5.5	Studie einer perspektivischen Aufnahme	24
6	Verfahren der Verschriftlichung	24
6.1	Zweck der Transkription	25
6.2	Probleme der Transkription	26
6.2.1	Das Ideal der Beschreibung	26
6.2.2	Transkription als Erklärung	27
6.2.3	Dynamische Transkription	28
6.3	Das verwendete Notationssystem	28
6.3.1	Notation des Gesprochenen	29
6.3.2	Notation von Gebärden	30
6.3.3	Notation von Körperbewegungen	31
6.3.4	Zusammenfassende Darstellung der Notation	31
6.4	Transkription von Gruppenkommunikation	32
6.4.1	Notation entlang einer Zeitachse	32
6.4.2	Notation der Richtung von Äußerung und Aufmerksamkeit	32
6.4.3	Transkription aus unterschiedlichen Perspektiven	33
6.4.4	Transkription nach kommunikativen Strängen	33
6.5	Durchführung der Transkription	34
II	Wege zur Entdeckung von Bedeutungen	36
1	Verstehen als konstruktiver Vorgang	36
1.1	Fremde und Außenstehende	37
1.2	Die Äußerungssituation	37

1.3	Die Relativität von Gebärdensprache bei Cicourel	38
2	Sozial geteiltes Vorwissen als Basis von Kommunikation	39
3	Funktion von Äußerungen	41
3.1	'Der zappelige Thomas'	41
3.2	Sprachliche und interaktive Handlungen	42
3.3	Schulische Interaktionsabläufe	43
4	Strukturelle Analyse	44
4.1	Kommunikation als System	45
4.2	Das strukturelle Vorgehen	45
4.3	Eignung für diese Untersuchung	46
5	Beobachtung von Verständnisklärungen	47
5.1	Reflexivität von Sprache	47
5.2	Erklärungen	48
5.3	Interaktive Aushandlungen	48
5.4	Studie zur Wirkung der Kamera auf die Interaktion	49
6	Studie zum Aufbau der Erzählstunde	51
6.1	Beginn der Erzählstunde	52
6.2	Erringung des Erzählrechts durch Klaus	53
6.2.1	Das Ende der Geschichte von Steve	53
6.2.2	Nebenkommunikative Vorläufer	53
6.2.3	Etablierung der Erzählung durch Klaus	55
6.3	Übernahme des Erzählrechts durch Norbert	55
6.3.1	Beendigung der Erzählung von Klaus	55
6.3.2	Unterbrechung des Beginns der Erzählung	56
6.3.3	Beendigung der Unterbrechung (17:50 - 18:10)	57
6.4	Beginn der Erzählung von Tarik	57
6.4.1	Beendigung der Erzählung durch Norbert	57
6.4.2	Fortlaufen von Norberts Geschichte	58
6.5	Beginn der Erzählung von Thomas	58
6.6	Beendigung der Erzählstunde	59
6.7	Nachläufer der Erzählstunde	59
6.7.1	Unterbrechende Handlung	59
6.7.2	Fortlaufende parallele Kommunikation	60
6.8	Parallele Kommunikationen in der Erzählstunde	60

IV

III Eigenschaften des akustischen Kanals 63

1 Das akustische Medium von Sprache	63
1.1 Schnittfeld von Sprechen und Schall	64
1.2 Vier Modelle zur Beschreibung von Sprechschall	64
1.2.1 Veränderung von Spannungen über die Zeit	64
1.2.2 Sprechschall als Summe von Sinustönen	65
1.2.3 Sprechschall als Formanten	65
1.2.4 Erkennung von Mustern	66
1.3 Zusammenstellung von Sprechlauten	67
1.4 Studie zur akustischen Wahrnehmung Hörbehinderter . . .	68
2 Hörbehinderung aus unterschiedlicher Sicht	69
2.1 Hörbehinderung aus logopädischer Sicht	69
2.2 Hörbehinderung aus medizinischer Sicht	70
2.3 Hörbehinderung aus der Sicht der Hörgeräteakustik	71
2.3.1 Senkung der Hörschwelle	71
2.3.2 Ausnutzung der Hörfläche	72
2.3.3 Verbesserung des Verhältnisses von Nutz- und Störschall	72
2.3.4 Ausgleich von Verwerfungen und Verzerrungen . . .	73
2.3.5 Hörerfahrung unter Alltagsbedingungen	73
2.4 Hörbehinderung aus der Sicht der Sprachanbahnung	73
2.4.1 Hören lernen durch visuelle Deprivation	74
2.4.2 Hören als Absehen vom Munde	74
2.4.3 Verfahren des Sprachaufbaus	77

IV Eigenschaften des visuellen Kanals 78

1 Visuelle Kommunikation als nonverbale Kommunikation	78
1.1 Nonverbale Zeichen	79
1.2 Funktionen nonverbaler Kommunikation	79
1.2.1 Nonverbale Mittel in verbaler Kommunikation . . .	79
1.2.2 Ausdruck von Gefühlen und Einstellungen	80
1.2.3 Einbeziehung des Äußerungskontextes	81
1.3 Nonverbale Kommunikationsmittel	81
1.3.1 Gestik	82
1.3.2 Mimik	83
1.3.3 Der Blick	84

1.4	Nonverbale Kommunikation in der Regelschule	85
1.5	Kommunikation in der Schwerhörigenschule als nonverbale Kommunikation	86
1.5.1	Eignung des Paradigmas	86
1.5.2	Folgen einer vollständigen Übernahme des nonverba- len Paradigmas	87
2	Der Streit um den Status von Gebärden	87
2.1	Zum Einstieg: Wundts Analyse der Gebärdensprache der 'Taubstummen'	88
2.1.1	Psychologische Beurteilung der Gebärden 'Taub- stummer'	88
2.1.2	Grundlagen einer Grammatik der Gebärdensprache .	89
2.1.3	Bühlers Kritik an Wundt	89
2.2	Gebärden Schwerhörige?	90
2.3	Der Gebärdenstreit als sozialer Konflikt	91
3	Lautsprachbezogene Gebärdenverfahren	93
3.1	Gebärden als abgeleitetes System	93
3.2	Gebärdensprache als künstliches System	94
3.3	Lautsprachbegleitendes Gebärden	94
4	Gebärden als eigenständige Sprache	97
4.1	Eigenschaften von Gebärden als Zeichen	97
4.1.1	Ikonizität der Gebärden	98
4.1.2	Indexikalität von Gebärdensprache	98
4.1.3	Symbolizität	99
4.2	Syntax	100
5	Gebärdensprache und Denken	100
5.1	Probleme Hörgeschädigter im Leistungsbereich	100
5.2	Defizite aufgrund der Gebärdensprache	101
5.3	Sprachliche und kognitive Kompetenz	102
5.4	Sprache und Weltbild	104
6	Integration Hörbehinderter und Gebärdensprache	104
6.1	Gebärdensprache als Verständigungsmittel	105
6.2	Gebärdensprache als Mittel der Integration	106
6.3	Schulische Realität	106

V Grammatische Beschreibung 108

1 Phonetik 109

- 1.1 Studie zur Phonetik der Lautsprache der Schüler 109
 - 1.1.1 Verfahren der physikalischen Beschreibung 109
 - 1.1.2 Die Äußerung des Schülers Tarik: "Urlaub uh lala" . . 110
- 1.2 'Cheremik' der Gebärden 111
- 1.3 Gebärdenbegleitende Laute 112

2 Lexikon 113

- 2.1 Inhaltsbereiche der Lexeme 114
 - 2.1.1 Inhaltsbereiche der Wörter 114
 - 2.1.2 Inhaltsbereiche der Gebärden 115
 - 2.1.3 Vergleich der Inhaltsbereiche beider Lexika 117
- 2.2 Arten von Lexemen 118
 - 2.2.1 Wortarten 118
 - 2.2.2 Gebärden-Arten 120
 - 2.2.3 Vergleich der Gruppierungsversuche 121

3 Flexionen 122

- 3.1 Flexionen der Worte 122
 - 3.1.1 Deklination der Gegenstands-Worte (Substantive) . . 122
 - 3.1.2 Konjugation der Tätigkeits-Wörter (Verben) 123
- 3.2 Flexionen der Gebärden 123
 - 3.2.1 Modifikation von Gebärden 124
 - 3.2.2 Tempussystem der Gebärdensprache 125
 - 3.2.3 Pronominalisierung 125
- 3.3 Vergleich der Funktionen 128

4 Syntax 128

- 4.1 Lautsprachliche Syntax 130
 - 4.1.1 Das angewendete Analyseverfahren 130
 - 4.1.2 Die zentrale Funktion der Verben 131
 - 4.1.3 Die Ergänzungen: Subjekt und Objekte 132
 - 4.1.4 Möglichkeiten der Auslassung von Satzteilen 132
- 4.2 Gebärdensprachliche Syntax 133
- 4.3 Stellung der Lexeme im Satz 134
 - 4.3.1 Anordnung in der Lautsprache 134
 - 4.3.2 Anordnung in der Gebärdensprache 135
- 4.4 Einfache Sätze 137

4.4.1	Länge der Sätze	137
4.4.2	Fragesätze	138
4.4.3	Befehlssätze	139
4.4.4	Wunsch- und Ausrufesätze	139
4.4.5	Hervorhebung von Satzteilen	139
4.5	Sätze mit Nebensätzen	140
4.5.1	Temporale und kausale Nebensätze	140
4.5.2	Studie zu einem Satz mit Einschub	140

VI Verwendung von akustischem und visuellem Kanal 142

1	Modelle zum Verhältnis der beiden Kanäle	142
1.1	Interferenz zwischen den Kanälen	142
1.2	Unzureichende Beherrschung eines der Systeme	143
1.3	Mischung der Kanäle zum Pidgin	144
1.4	Modell einer zweisprachigen Erziehung	145
1.5	Oraler Kanal der Gebärdensprache	145
2	Studie zu den semantischen Bezügen bei gemischter Verwendung beider Kanäle	146
2.1	Gleicher Inhalt ($W = G$)	147
2.2	Gesprochenes wird teilweise gebärdet ($W \supset G$)	147
2.3	Gebärdetes wird teilweise gesprochen ($W \subset G$)	148
2.4	Worte und Gebärden ergänzen einander ($W \times G$)	149
2.5	Lautsprachliche Hinweise auf das Gebärdete (${}_wG$)	150
2.6	Gebärdensprachlicher Hinweis: der Mundbildmarker	151
2.7	Zusammenfassung	151
3	Studie zur sozialen Verwendung der Kanäle	152
3.1	Der aufgezeichnete Ausschnitt der Stunde	152
3.2	Fragestellung der Studie	153
3.3	Verfahren der Auswertung	153
3.4	Auswertung der Einträge in der Matrix	154
3.4.1	Die Lexeme	154
3.4.2	Die Kanäle	154
3.4.3	Die Adressaten	155
3.4.4	Verwendung der Kanäle durch die drei Schüler	156

VIII

3.4.5	Beziehung zwischen den Adressaten und den dabei verwendeten Kanälen	157
3.4.6	Spezielle Aspekte: Kanäle, Sprecher, Adressaten . .	157
3.4.7	Handlungstypen	158
3.5	Interpretation einiger Inhalte der Videos	159

VII Résumé 162

1	Entwicklung qualitativer psychologischer Methoden	162
2	Kommunikative Situation der untersuchten Schüler	164
2.1	Unterschiedliche Zugänge zu Sprache	164
2.2	Vergleich der Grammatiken	165
2.2.1	Stellung der Lexeme	165
2.2.2	Markierung der Satzgruppen	166
2.2.3	Tempus	167
2.2.4	Worte	167
2.3	Verwendung der Kommunikationskanäle	167
2.4	Perspektiven zur Erforschung der Kommunikationsmittel . .	168
3	Bewertung des beobachteten Kommunikationsmittels	169
3.1	Linguistischer Status als vollwertige Sprache?	169
3.2	Eigenständige kommunikative Kompetenz	170
4	Anwendungsmöglichkeiten für die Sonderschule für Schwerhörige	170

VIII Anhang 173

1	Digitale Frequenzanalyse	173
2	Beispiel einer Transkription	181
	Namenverzeichnis	201
	Stichwortverzeichnis	204

Vorwort

Diese Arbeit beschreibt die Kommunikation in einer Schulklasse. Die schwerhörigen Schüler beherrschen die deutsche Sprache in Laut und Schrift nur sehr fehlerhaft. In dieser Arbeit versuche ich aber eine alternative positive Beschreibung: Mit welchen Mitteln *gelingt trotzdem* Kommunikation?

Die vorliegende Untersuchung wurde von der philosophischen Fakultät der Universität Münster als Dissertation anerkannt. Referent war Prof. F. Breuer, Koreferent Prof. W. Keil; beide gehören dem Psychologischen Institut III (Methodenlehre, Entwicklungspsychologie, Pädagogische Psychologie) an.

1 Aufbau der Arbeit

In den methodischen Teilen I und II stelle ich die beforschte Schulklasse und die Verfahren und Umstände der Gewinnung von Video-Transkripten dar. Qualitative strukturelle und ethnomethodologische Verfahren zur Zuordnung von Äußerungen und Bedeutungen werden in enger Beziehung zum analysierten Material entwickelt und systematisch auf Transkriptausschnitte angewendet.

Die Teile III und IV referieren Positionen zum Verständnis starker Schwerhörigkeit. Durch Beeinträchtigung der akustischen Wahrnehmung wird die Lautsprache meist nur unvollständig erlernt. Gleichzeitig existiert eine besondere Orientierung an visuellen Informationen mit der Gebärdensprache als Kommunikationsmittel.

Teil V beinhaltet eine linguistische Untersuchung einiger grammatikalischer Merkmale der in der Klasse beobachteten Sprachmittel.

In Teil VI geht es um Fragen des Verhältnisses von akustischen und visuellen Sprachmitteln: Wie werden sie gemischt? Erfolgt eine Bevorzugung eines Kanals in bestimmten Situationstypen?

Teil VII schließlich faßt zusammen und zeigt Perspektiven für weitere Forschungen und Anwendungsmöglichkeiten in der Praxis.

2 Dank für Hilfen

Prof. BREUER verdanke ich die gute Idee zu dieser Untersuchung und eine ermutigende und förderliche Betreuung. Von der Lehrerin der Schulklasse fand ich es schon bewundernswert, daß sie sich auf ein Forschungsvorhaben mit unsicherem Ausgang einließ. Von ihrer praktischen Förderung meiner Arbeit und den Gesprächen mit ihr ist in Teil I noch ausführlicher die Rede. Und die Schüler? Sie sollen die Hauptpersonen dieser Arbeit sein. Eltern, Schulleiter, Lehrerkollegium und Schulverwaltung haben mein Vorhaben gefördert und spezifische Impulse gegeben.

Viele Ideen zu dieser Untersuchung stammen aus zumeist informellen Gesprächen. Hierzu gehörten etwa Assoziationen aus dem Kolloquium von Prof. BREUER oder aus Gesprächen mit Dr. NOTHDURFT (Institut für Deutsche Sprache, Mannheim) und Prof.in BÜLOW (Fachbereich Sprachwissenschaften, Münster). Prof. PRILLWITZ (Fachbereich Sprachwissenschaft, Hamburg) und andere Mitarbeiter der 'Deutschen Gesellschaft für Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser' gaben mir wertvolle und detaillierte kritische Hinweise.

Ohne hörbehinderte Gesprächspartner wären mir viele Aspekte verborgen geblieben. Hervorheben möchte ich die Berichte von IVO WEBER aus seiner Schulzeit und die Gespräche mit meinem Freund und Gebärdenslehrer Olaf TISCHMANN, der viele Gedanken in dieser Arbeit angeregt hat.

Ohne die aktive Hilfe der Technischen Dienste des Fachbereichs Psychologie wären Teile dieser Arbeit nicht zustande gekommen. Wesentlich waren z. B. Entwicklung und Aufbau der elektronischen Schaltungen zur Verbindung von Video und Computer und zur digitalen Analyse von Sprachaufnahmen durch die Herren WUTH und HADAMUS.

Am Ende dieser Arbeit wird mir deutlich, wie wenig zeitweise mein Privatbereich und diese Forschung getrennt waren. Meine Frau Beate hat indirekt an manchem Abschnitt mitgeschrieben. Sie half als Diskussionspartnerin, überarbeitete Textteile sprachlich und bewahrte mich davor, allzusehr der 'Betriebsblindheit' zu erliegen.

Münster, im Januar 1991

P. H.

Teil I

Gegenstand der Untersuchung

Diese Arbeit handelt von einer Klasse an einer Schwerhörigenschule in Nordrhein-Westfalen. Zu ihr gehören sechs Kinder, denen ich die Namen *Tarik, Lena, Norbert, Steve, Thomas und Klaus* gebe; die Lehrerin wird *Frau Nagel* genannt. Ich beobachtete und filmte diese Klasse über einen Zeitraum von zwei Jahren etwa einmal wöchentlich. Meine Entwicklung während dieser Zeit ist Gegenstand der folgenden Untersuchung. Die meisten Aussagen stammen aus dem zweiten Jahr, in dem die Kinder die *zweite Klassenstufe* besuchten; zu dieser Zeit waren sie zwischen 8 und 9 Jahre alt.

Leser, die keine Erfahrung mit Starkhörgeschädigten haben, müssen sich auf eine völlig andersartige Kommunikation einlassen. Mein Weg mit der Klasse und auch die Darstellung dieser Arbeit führte durch Krisen, in denen bislang als selbstverständlich angenommene Kommunikationsmuster in Frage gestellt wurden. Am Ende steht die These, daß die Kommunikation auf den Videos eine andere und andersartige Sprache beinhaltet.

Nach einer ersten Definition der im Titel dieser Arbeit enthaltenen Begriffe wird in den Kapiteln 2 und 3 das Grundverständnis vom Gegenstand der Untersuchung als natürlich und institutionell geprägt dargelegt. In den folgenden Kapiteln geht es um die Gewinnung des Materials. Grundlage ist eine Reflexion der Perspektiven der beteiligten Personen (Kapitel 4), auf deren Basis Aufzeichnung und Verschriftlichung erfolgt (Kapitel 5 und 6).

1 Begriffsbestimmung

Schwerhörigkeit wird hier nicht medizinisch, sondern institutionell verstanden. Die Kinder sind aufgrund einer Entscheidung der Schulaufsicht der Schwerhörigenschule zugeordnet. Die Aufteilung zwischen den beiden Parallelklassen erfolgte so, daß sich in der untersuchten Klasse die Kinder mit den geringeren Hörfähigkeiten befinden. Sie tragen Hörgeräte, mit denen sie Sprache aber nur bruchstückhaft aufnehmen können.

In Abgrenzung gegen den audiologisch definierten Begriff der 'hochgradigen Schwerhörigkeit' wird mit dem Ausdruck *stark schwerhörig* lediglich

eine Zuweisung innerhalb der Schule unternommen. Auf die Angabe von medizinischen Diagnosen und audiologischen Werten der einzelnen Kinder wird verzichtet, weil ihre Ermittlung und sachgerechte Verwendung erhebliche praktische, methodische und ethische Probleme aufwirft. Innerhalb der Klasse hören Klaus, Lena und Norbert mehr als Thomas, Tarik und Steve.

Schule wird in dieser Untersuchung weniger unter dem Gesichtspunkt des Erwerbs von Wissen als aus sozialem Blickwinkel betrachtet. Unterricht im strikten Sinn findet nur in kurzen Zeitabschnitten statt; er ist gerahmt und begleitet von einer Vielzahl sozialer Aktivitäten: die Schüler sammeln sich im Klassenraum, sie holen Arbeitsunterlagen, Hefte oder Bücher werden verteilt oder eingesammelt, ... Immer wieder erfolgen Unterbrechungen durch soziale Konflikte: die Kinder haben Auseinandersetzungen miteinander oder mit der Lehrerin; sie wenden sich anderen Aktivitäten zu, spielen, necken, raufen; die Lehrerin ermahnt sie zur Aufmerksamkeit, tröstet oder ermutigt. Der schulische Alltag wird als komplexes Geflecht paralleler Aktivitäten aufgefaßt.

Unter *Kommunikation* verstehe ich den wechselseitigen Austausch von Informationen zwischen Menschen unter Verwendung eines sozial geteilten Signalsystems.¹ Es geht mir nicht um eine statische 'kommunikative Kompetenz', sondern um die Mittel, die in konkreten Austauschhandlungen verwendet werden. Bei meinen ersten Begegnungen mit den Kindern habe ich die Tatsache einer Kommunikation lediglich vermutet: Unverständliche Laute schienen mit seltsam anmutenden Bewegungen gemischt. Allmählich hörte und sah ich situativ bedeutsame Äußerungen. Später nahm ich ähnliche Mittel in verschiedenen Situationen wahr. Heute scheint es mir, daß die Schüler Laute und Bewegungen regelhaft einsetzen.

Diese Untersuchung macht überwiegend Aussagen zu *informeller* Kommunikation, in der sich die Schüler relativ frei äußern, also über freies Erzählen oder Gespräche der Schüler untereinander.

Die Kinder der Klasse haben große Schwierigkeiten, die in der Gesellschaft der Normalhörenden sozial geteilten Mittel der Lautsprache korrekt einzusetzen. Diese Untersuchung betrachtet die thematische Kommunikation nicht als fehlerhaften Gebrauch der uns gewohnten sprachlichen Mittel. Sie bemüht sich stattdessen um eine *Beschreibung* der Andersartigkeit.² Dabei gehe ich von der nicht zu belegenden Annahme aus, daß das Geschehen in der Klasse grundsätzlich als gelungene Kommunikation betrachtet werden kann und Mißverständnisse auf irgendeine Weise transparent werden.

Als wesentliches Merkmal der Andersartigkeit kann die Verwendung

1 vgl. hierzu differenzierend HÖRMANN 1976, 313 - 329

2 vgl. LABOV 1972

von *Gebärden* beobachtet werden. In der Schwerhörigenpädagogik bestehen Bemühungen, dieses in der Gehörlosenpädagogik hart diskutierte Thema zu ignorieren.³ Es werden Folgen in der Auseinandersetzung um die Grenzlinie zwischen 'gehörlos' und 'schwerhörig' befürchtet. Die Verwendung von Gebärden macht die Kinder aber nicht zu Gehörlosen. Die in dieser Untersuchung beschriebene Verflechtung von akustischen und visuellen Anteilen stellt eine eigenständige Kommunikationsweise dar, die weder fehlerhafte Lautsprache der Hörenden noch fehlerhaftes Gebärden der Gehörlosen darstellt.

2 Natürliche Kommunikation

Schulische Kommunikation stellt einen Gegenstand dar, der stark von den konkreten Umständen geprägt ist, unter denen sie stattfindet. Sie kann nur sehr beschränkt durch künstliche Interaktionen, die um ihrer selbst willen geführt werden, oder metakommunikative Befragungen erfaßt werden. SCHANK (1979, 74) definiert: „Ein Gespräch in der Alltagswelt soll als natürliches Gespräch gelten, wenn es nicht speziell zum Zwecke der Aufnahme unternommen wurde, sondern auch ohne diese durchgeführt worden wäre.“

LABOV (1972, 256) begründet seine Entscheidung für die Beobachtung natürlicher Interaktionen mit Einflüssen von Untersuchungsverfahren auf den Gegenstand⁴ und mit dem sozialen Charakter von Sprache: „The vernacular is the property of the group, not the individual.“

Der Anspruch, Kommunikation in seinem natürlichen Kontext zu untersuchen, hat somit Konsequenzen für die Forschungsmethoden, für die Art methodische Gütekriterien zu formulieren und zu erreichen und für das strategische Vorgehen bei der Gewinnung und Darstellung von Erkenntnissen.

2.1 Beobachtung im Schulalltag

Es wird also gefordert, bei der Untersuchung von Interaktionen, deren Zustandekommen zu berücksichtigen. Dies entspricht der Auffassung, daß Sprache und ihr Gebrauch nicht voneinander getrennt werden können.⁵

3 siehe IV 2..2, Seite 88ff.

4 siehe II 5.4, Seite 49

5 vgl. WITTGENSTEIN 1960, 311; AUSTIN 1979; HÖRMANN 1976, 33 - 59

Die Bewahrung des Alltagscharakters des Gegenstands verhindert aber mitunter effektivere Vorgehensweisen wie etwa die Verlegung des Unterrichts in ein entsprechend ausgestattetes Videostudio. Es ist erforderlich, daß sich der Forscher mit seinen Instrumenten in die Schule begibt und ihre Regeln beachtet. Meine Aktivitäten in der Schwerhörigenschule entsprachen methodischen Prinzipien der Feldforschung, wie sie etwa im Sammelband von EMERSON (1983c) beschrieben sind.

Allerdings ist die Erforschung des Schulalltags nicht möglich, ohne daß die Untersuchung selbst diese Handlungen schon verändert. Eine verdeckte Beobachtung (wie sie z. B. SCHANK 1979 oder KALBERMATTEN 1988 vorschlagen) scheint mir aber ethisch problematisch und praktisch kaum durchführbar. Als Teil einer offen untersuchten Situation hat der Forscher einen unmittelbaren Zugang zu den Beforschten und gewinnt Möglichkeiten, seinen Einfluß abzuschätzen.⁶

2.2 Methodische Probleme

Die Berücksichtigung der Umstände der erhobenen Situationen während der Auswertung führt zu zusätzlichen Problemen. Über die gesamte Zeit der Untersuchung ist eine gute psychologische Nähe des Forschers zum gegenständlichen Alltagsgeschehen anzustreben. Eine Trennung von Datenerhebung und -auswertung im Sinne einer strikten Arbeitsteilung ist nicht möglich.

2.2.1 Verallgemeinerbarkeit der Resultate

Die untersuchten Interaktionen weisen eine Vielzahl bedeutsamer spezifischer Merkmale auf, die bei anderen Interaktionen oder in anderen Klassen nicht auftreten.⁷ Damit entsteht die Schwierigkeit, daß Vergleiche zwischen verschiedenen Situationen komplizierter werden. Versucht man, Regeln der Form 'Wenn X , dann Y ' aufzustellen, dann führt ein solcher Ansatz zu einer großen Zahl an Bedingungen im X , so daß ein zweiter gleicher Fall wenig wahrscheinlich wird.

Am Anfang dieser Untersuchung stand die Auffassung, in der Klasse existiere eine Kommunikationsform, die in extremer Weise vom Äußerungskontext abhängig ist. Infolgedessen schätzte ich die Möglichkeiten der Gewinnung von Aussagen, die für unterschiedliche Kontexte gelten pessimistisch

⁶ siehe II 5.4, Seite 49

⁷ Für dieses allgemeine Problem existiert eine Reihe von Lösungsvorschlägen: BREUER 1989A, 125 - 146; CICOUREL 1975, 20; HOLZKAMP 1983; BERGOLD & BREUER 1987.

ein. Im Antrag für mein Stipendium schrieb ich: „Die zu erhebenden Daten sind nicht zu verallgemeinern.“ Als einzige Möglichkeit, dem Dilemma der Einzigartigkeit zu entgehen, sah ich die Verallgemeinerbarkeit auf der Ebene der Methodik: Mein Vorgehen sollte auf andere Untersuchungen an ebenso einzigartigen Gegenständen übertragbar sein.

Im Verlauf meiner Arbeit wurde daneben aber deutlich, daß in der Klasse ein spezielles, mir zuvor unbekanntes Kommunikationssystem existierte. Die stark situationsspezifischen sozialen Handlungen wurden mittels kleinerer Einheiten realisiert. Mit zunehmender Gewinnung einer 'Innensicht' lernte ich eine beschränkte Anzahl von Zeichen für bedeutungstragende Einheiten und Regeln für deren Gebrauch in komplexeren Äußerungen kennen. Zur Erforschung dieses Systems setzte ich Methoden ein, die die Linguistik zur Beschreibung von Sprachen verwendet. Diese Sprache der schwerhörigen Schüler einer Klasse stellt einen Aspekt dar, den die Interaktanten „erwerben müssen, um zur Durchführung ihrer Alltagsaktivitäten imstande zu sein.“ (CICOUREL 1975, 20).

2.2.2 Ästhetische und intuitive Aspekte

Diese Untersuchung trägt weitgehend den Charakter einer Vorstudie zu einem bislang meines Wissens noch nicht untersuchten Gegenstandsbereich. Weil für die Auswahl eines Detailphänomens die Kriterien fehlten, habe ich einen breiteren Bereich auf eine 'weichere' heuristische Weise untersucht. Die dabei gewonnenen Resultate beanspruchen aber auch den Status von 'Ergebnissen'.

Ästhetische und intuitive Aspekte spielen in vielen Arbeiten bei der Entwicklung von Hypothesen und beim Belegen von Auffassungen durch Beispiele eine wichtige Rolle. Sie werden aber zumeist als 'Vorarbeiten' oder 'Illustrationen' von der 'eigentlichen' Untersuchung getrennt und weniger reflektiert.

AGAR (1980, 119 - 136) betont die Bedeutung von offenen Verfahren. In seinen Feldforschungen leitet er hieraus im Sinne eines Trichters systematisch spezifischere Fragestellungen und Methoden ab. Auch der Ansatz von STRAUSS (1987) kann in diesem Sinne betrachtet werden: Durch eine intensive Analyse kleiner Einheiten werden aus dem Material relevante Strukturen für die Untersuchung größerer Einheiten gewonnen.

2.2.3 Gütekriterien

KATZ (1983) überträgt klassische Gütekriterien auf sein Forschungskonzept der „analytic research“ (134). Sie lassen sich auch auf diese Untersuchung übertragen:

* *Repräsentativität* im traditionellen Sinn erfordert die Auswahl einer Stichprobe aus einer Grundgesamtheit. Auf diese Weise soll die Bandbreite an Variationen erfaßt werden. Eine einzelne Klasse erfüllt dieses Kriterium nicht. Die Bandbreite an Kommunikationsformen tritt aber durch eine zunehmend differenzierte Innensicht zutage. Jede Äußerung kann zur Entdeckung einer neuen Kommunikationsform führen.

* Der Einfluß der Untersuchung auf den Gegenstand wird in herkömmlichen Ansätzen als Fehlerquelle der *Reaktivität* betrachtet. Meine Anwesenheit in der Schule und meine offene Arbeit mit den Videos erlaubte mir aber zusätzliche Zugänge zu wichtigen Phänomenen.

* *Reliabilität* wird üblicherweise durch einen Erhebungsplan gesichert. Ein anderer Forscher wäre aber in der Klasse wahrscheinlich zu anderen Resultaten gelangt. Inkonsistente und nicht explizierte Interpretationen sind aber für einen aufmerksamen Leser auffällig, und es ist einfacher, eine Erklärung als die Daten zu verändern.

* Ebenfalls muß für diese Untersuchung die *Wiederholbarkeit* bezweifelt werden. Sie enthält viele ad hoc-Entscheidungen, die nur retrospektiv zu betrachten sind. Ich möchte aber insbesondere Praktiker aus dem Bereich der Schwerhörigenpädagogik ermutigen, einige meiner Analysen selbst zu überprüfen.

2.3 Methodische Konsequenz: Die 'Studien'

Aufgrund der Komplexität und Fremdartigkeit der thematischen Kommunikation wurden einzelne Fragen an spezielle Szenen herangetragen. Bei diesem gegenüber dem üblichen Vorgehen stärker induktiven Verfahren geht die Entwicklung theoretischer Modelle in allen Phasen mit der Auseinandersetzung mit dem Material einher.

2.3.1 Gegenstandsgesteuerte Auswertungsverfahren

Die Eigengesetzlichkeiten des Materials führten zur Verwendung von Verfahren, die in meiner ursprünglichen Methodenorientierung keine Rolle gespielt hatten. Dies gilt insbesondere für sprachwissenschaftliche Verfahren zur Beschreibung der Grammatik der Sprache der Schüler.⁸

Grundlegende Dimensionen der Kommunikation traten erst im Verlauf der Untersuchung auf.⁹ Geeignete Verfahren mußten dann erarbeitet und der Fragestellung angepaßt werden. Nach dem Prinzip der 'Entwicklung auf Anforderung' wurden 'ad hoc-Methoden' entwickelt: Verfahren werden erst dann erarbeitet, wenn im Material ein Phänomen auftaucht, für das ein solches Instrument gesucht wird; die Entwicklung wird abgebrochen, wenn

⁸ siehe V, Seite 109ff.

⁹ vgl. HOPF & WEINGARTEN 1979, 17

das Ziel mit einer weniger ausgereiften Methode erreichbar ist. Dadurch entstehende Unzulänglichkeiten¹⁰ sind der Preis für die Vielfalt im Einsatz von Methoden.

2.3.2 Verfahren der Zusammenstellung unterschiedlicher Sichtweisen

Zu jeder 'Studie' gehören eine eigene Sicht des Gegenstands, eigene Konstrukte und Methoden. Jede der verwendeten Sichtweisen und Verfahren¹¹ verdeutlicht einige Aspekte des Gegenstands, fügt einige hinzu und blendet viele aus. Unter dem Begriff 'Triangulation' schlägt DENZIN (1970) eine Beleuchtung des Gegenstands von diversen Seiten vor.¹² Die Zusammenstellung der unterschiedlichen Sichtweisen ergibt ein facettenhaftes Bild der Kommunikation in der untersuchten Klasse.

Diese Arbeit enthält viele Kontraste, die der Heterogenität des Gegenstands entsprechen. Einige gegensätzliche Begriffe sind in assoziativer Weise in Abbildung 1.1 aufgeführt. Die hierbei deutlich werdende Widersprüchlichkeit hat sich besonders an den Stellen als Vorteil erwiesen, an denen eine vorgefaßte Meinung revidiert werden mußte.

hörend	gehörlos	schwerhörig
akustische -	visuelle -	integrierte Kommunikation
Psychologie	Sprachwissenschaft	Interaktionsforschung
Ethnomethodologie	Psycholinguistik	struktureller Ansatz
Methodenorientierung	Inhaltsorientierung	datenorientierte Methoden
Praxisbezug	Forschungsorientierung	Feldforschung
Schule	Universität	pädagogische Psychologie
Intuition	Computer	interaktive Verfahren
Sicht der Subjekte	Verfremdung	Triangulation

Abbildung 1.1: Assoziationen

10 z. B.: das wenig elaborierte Kategoriensystem in der 'Studie zur sozialen Verwendung der Kanäle'; siehe VI 3., Seite 153

11 z. B.: strukturelle Analyse, Nutzung subjektiver Daten, linguistische Beschreibung

12 vgl. für den Bereich Schule GREEN & HARKER 1988

2.3.3 Rolle der 'Studien' in dieser Arbeit

In der Entwicklung dieser Arbeit standen die 'Studien' immer am Anfang der Beschäftigung mit einem Problem. Bei der Darstellung wurde aber der umgekehrte Weg gewählt: Die theoretischen Modelle, die sich erst im Zuge der Auseinandersetzung mit dem Material ergaben, sind meist kurz vorab dargestellt, um die Lesbarkeit zu verbessern. Eine nachträgliche Entflechtung theoretischer und empirischer Anteile hätte den logischen Aufbau der Arbeit zerstört. Insofern lassen sich alle Teile dieser Arbeit sowohl als empirische als auch als theoretische Untersuchung lesen. In einigen in der Überschrift als 'Studien' gekennzeichneten Teilen werden einzelne Verfahren der Auswertung des Materials explizit vorgestellt.

Der Aufbau der Gesamtuntersuchung erfolgt nach systematischen und nicht nach historischen Gesichtspunkten. In jedem Teil finden sich aber Aussagen zu dem Kontext, in dem ich die entsprechenden Ausrichtungen entwickelt habe; denn: „There is no way for us to talk about 'findings' or 'results' without elaborating the troubles we experienced in finding those results.“ (CICOUREL & BOESE 1972, 245)

In Abbildung 1.2 sind die 'Studien' in ihrer groben historischen Abfolge aufgelistet. Der Teil V ist hier auch aufgeführt, weil er viele einzelne Fragen am Material untersucht.

- * Studie einer perspektivischen Aufnahme siehe I 5.5, Seite 24
- * Studie zur sozialen Verwendung der Kanäle siehe VI 3., Seite 153
- * Studie zur Wirkung der Kamera auf die Interaktion siehe II 5.4, Seite 49
- * Studie zur Nachvollziehbarkeit der akustischen Wahrnehmung Hörbehinderter siehe III 1.4, Seite 68
- * Studie zur Phonetik der Lautsprache der Schüler siehe V 1.1, Seite 110
- * Grammatische Beschreibung siehe V, Seite 109ff
- * Studie zu den semantischen Bezügen bei gemischter Verwendung beider Kanäle siehe VI 2., Seite 147
- * Studie zu einem Satz mit Einschub siehe V 4.5.2, Seite 141

Abbildung 1.2: Aufstellung der Studien

3 Institutioneller Rahmen

Während im letzten Kapitel ein Weg beschrieben wurde, der von der konkreten Einzelbeobachtung ausgeht, geht es hier um soziologische Größen, in die diese Arbeit eingeordnet werden kann.

Die institutionelle Einbindung dieser Arbeit zwischen Universität, Schule und Gebärdensprachbewegung bewirkte ein fruchtbares Spannungsverhältnis: Während der universitäre Kontext eine methodisch orientierte Fragestellung nahelegte, stellte die Schule praktische Probleme in den Vordergrund.

3.1 Die Universität

Anstoß für die Untersuchung der Kommunikation Hörgeschädigter war ein Gespräch mit Prof. BREUER, in dem dieser von seinem Gefühl der Desorientierung beim Besuch einer Schwerhörigenschule berichtete. Er vermittelte den Kontakt zur Lehrerin.

Als studentische Hilfskraft bei Prof. Breuer hatte ich Kontakt mit qualitativen psychologischen Methoden, insbesondere mit Verfahren der Analyse von Gesprächen, bekommen. Meine Diplomarbeit versuchte eine Anwendung von sprechakttheoretischen und konversationsanalytischen Verfahren auf Therapiegespräche.

Anlaß für diese Untersuchung war die Absicht, die Fruchtbarkeit bestimmter methodologischer Vorstellungen in einer Feldforschung auszuloten. Genannt werden können hier die Vorgehensweisen von BREUER 1990a; BERGOLD & BREUER 1987, NOTHDURFT 1984, LABOV & FANSHIEL 1977, MEHAN 1979a, STRAUSS 1987 und DEVEREUX 1988. Die zentrale Frage lautete, wie der Prozeß des Verstehens in alltäglichen Situationen bewußt gemacht werden kann. Ich ging dabei von der These aus, daß diese Mechanismen in bekannten Situationen nur schwer zugänglich sind; ein Neuling kann grundsätzliche Aspekte leichter erfassen.¹³

3.2 Die Schule

Von seiten der Schule bestand eine nicht selbstverständliche Bereitschaft zur Unterstützung meiner Tätigkeit. Die Genehmigung für Hospitation und Aufnahmen durch den Regierungspräsidenten erfolgte problemlos.

Die Schule besaß Vorerfahrungen mit einem Forschungsprojekt, in dem eine Psychologin mitarbeitete. Das Bild des Psychologen war durch ihren Tätigkeitsschwerpunkt der Entwicklungsdiagnostik geprägt.

¹³ vgl. LOFLAND 1979

3.2.1 Das Kollegium

Einzelne Lehrpersonen sprachen mit mir über Themen meiner Arbeit. Besonders erwähnen möchte ich hier den offenen Austausch mit dem Schulleiter. Er wies mich auch auf die Bedingtheit einiger Phänomene durch Gesetze, Erlasse, Verordnungen und institutionelle Rahmenbedingungen hin.

Gespräche im Kollegium der Schule brachten immer wieder den Leistungsdruck der Pädagogen zur Sprache.¹⁴ Ausbildung und Berufspraxis vieler, besonders älterer Lehrer war auf Kinder ausgerichtet, die heute dank besserer Hörgeräte und/oder Integrationsvorstellungen der Eltern Regelschulen besuchen. Die heutigen Schüler haben oft neben ihrer Schwerhörigkeit weitere Problembereiche¹⁵, während andererseits die Leistungsanforderungen gestiegen sind. Entsprechend machen die Lehrer manchmal einen resignierten Eindruck.

Der Bestand der Schwerhörigenschulen ist aufgrund rückläufiger Schülerzahlen bundesweit bedroht.¹⁶ Dabei tritt die Schwerhörigenschule in Konkurrenz zur Regelschule einerseits und zur Gehörlosenschule andererseits.¹⁷

3.2.2 Sensible Bereiche für die Schule

Diese Untersuchung stellt keine Evaluationsstudie dar; es werden keine unterschiedlichen Gruppen verglichen oder das Erreichen normativer Zielvorgaben geprüft. Entsprechende pädagogische und sonderpädagogische Ansätze wurden für diese Arbeit bewußt wenig berücksichtigt.

Dennoch werden Themen behandelt, die für die Schule sensible Bereiche berühren. Schon die Themenstellung wirkt kritisch: Schulische Kommunikation Starkschwerhöriger wird implizit als von der Norm der Gesellschaft abweichend aufgefaßt. Während der Untersuchung wurde diese Eingangsposition eher verfestigt. In der von mir rezipierten Literatur und im Bewußtsein mancher Lehrer mangelt es daran, eine solche Realität überhaupt zur Kenntnis zu nehmen.

Ein Abweichen von der bei Normalhörenden üblichen Kommunikationsweise bedeutet aus einer solchen Sicht das Scheitern der Bemühungen und des Zwecks einer Schwerhörigenschule. Viele Frustrationen entstehen aufgrund eines Anspruchs an die Schule, gesellschaftliche Normalität zu vermitteln und die Behinderung (bis auf Reste) aufzuheben. EHLICH & REHBEIN

14 vgl. auch CLAUSSEN 1989B, 286

15 siehe III 2.2, Seite 70

16 CLAUSSEN 1989A, 196

17 siehe Seite 3; siehe VII 4., Seite 172

(1977; 1986) zeigen für die Regelschule, daß ein übertriebener Schwerpunkt auf verbale Fertigkeiten gelegt und dadurch das Lernen für die Kinder verkompliziert wird. An der Schwerhörigenschule beobachtete ich ähnliche Tendenzen mit schlimmeren Folgen: Viel zu viel Wissen gelangt erst durch das Nadelöhr der korrekten Lautsprache zu den Schülern. Nicht wenige Ehemalige beklagen sich bitter, daß sie auf der Schule zu wenig gelernt haben.

Aufgrund der Erfahrungen mit den Auseinandersetzungen im 'Gebärdienstreit' befürchte ich, daß einige, die meine Ergebnisse ablehnen werden, diese nicht mir, sondern der Schule zuschreiben: Das Vorkommen einer eigenständigen Kommunikationsweise sei in einer mangelhaften Lautspracherziehung begründet, oder die Kinder hätten zusätzliche Behinderungen.

Sicher ist ein Teil der Ergebnisse den Besonderheiten der Schule und der Klasse zuzuschreiben; eine Erweiterung der Untersuchung auf andere Schulen oder Klassen wäre wünschenswert. Für die Interpretation dieser Untersuchung ist jedoch auch zu beachten, daß sie sich mit informeller Kommunikation beschäftigt, d. h. mit Gesprächen der Schüler, die dem Lehrer zumeist entgehen.

3.3 Die Lehrerin

Frau Nagel ist eine Pädagogin mit langjähriger Berufserfahrung. In ihrem Unterricht verfährt sie je nach Fragestellung nach unterschiedlichen Konzepten, z. B. dem der 'interaktionalen Spracherziehung'¹⁸. Als Kommunikationsmittel benutzt sie die Lautsprache, das Tafelbild, beim Lese- und Artikulationsunterricht ein Fingeralphabet sowie manchmal einige Gebärden.

Frau Nagel beteiligte sich in allen Phasen aktiv an der Untersuchung. Die jeweils aktuellen Probleme der Klasse und meiner Arbeit wurden offen angesprochen. Sie machte einige praktische Vorschläge zu meiner Arbeit, hörte mir zu und half mir, den 'roten Faden' nicht zu verlieren. Darüberhinaus unterstützte sie in Diskussionen meine Vorstellung von Wissenschaft, las Anträge und Studien und gab mir differenzierte Rückmeldung.

Wir sprachen über eine Vielzahl von Themen, die uns in einer Schulstunde aufgefallen waren. Einen breiten Raum nahmen soziale Probleme und Konflikte einzelner Schüler ein. Beim Austausch unserer 'Erlebnisse' zeigten sich Unterschiede unserer Sichtweisen. In einer Stunde, in der ich eine intensive Einzelbeobachtung eines am Unterricht wenig beteiligten

18 Jussen z. B. 1974

Schülers machte, waren mir z. B. die von der Lehrerin berichteten Inhalte und Probleme der Schulstunde völlig entgangen. Von einer ähnlichen Erfahrung berichtet CICOUREL (1975, 166f.): „Wenn wir die Darstellungen der Lehrerin denen der Kinder gegenüberstellen, dann ist es manchmal schwierig zu erkennen, daß vermutlich alle an 'demselben' Ereignis teilgenommen haben.“

Während in der ersten Zeit mein Verständnis auf nachträgliche Erklärungen und Deutungen durch Frau Nagel angewiesen war, entwickelte ich später eine eigenständige Sicht. Ich verstand mehr und interessierte mich zunehmend für die Perspektive der Schüler und deren informelle Kommunikation. In der Übergangszeit empfand ich die Sicht der Lehrerin als störend und mied das Gespräch mit ihr. Diese und einige andere Krisen konnten interaktiv so geklärt werden, daß ein neues Niveau der Zusammenarbeit erreicht wurde.

3.4 Die Klasse

Für die zur Klasse gehörenden Personen gilt ein besonderer Persönlichkeitsschutz. Nicht alle Eindrücke, die ich während der Hospitationen sammeln konnte, sind für die Beteiligten schmeichelhaft. Offenheit im Forschungsprojekt bedeutet Angriffsfläche gegenüber anderen. Diese Untersuchung blendet spezifische Besonderheiten der Kommunikation nicht aus. Folglich ist eine wirksame Anonymisierung nicht möglich. Als zusätzliche Sicherung wurde der Lehrerin daher das Recht eingeräumt, die Arbeit vor ihrer Veröffentlichung zu lesen und in allen persönlichen Fragen ein Veto einzulegen.

Die Klasse stellt eine Gruppe dar, die (soweit ich das beurteilen kann) einen enormen Zusammenhalt besitzt. In dieser Form wird sie nur teilweise zusammen unterrichtet, ansonsten erfolgt der Unterricht gemeinsam mit der Parallelklasse. Zwischen beiden Klassen besteht ein gewisses Konkurrenzverhältnis. Im ersten Jahr waren die Unterrichtsinhalte und -formen in beiden Klassen synchronisiert. Im zweiten Jahr ging die Parallelklasse im lautsprachlichen Bereich mit höheren Anforderungen vor. Obwohl die Leistungen der Schüler in den nicht sprachlichen Fächern vergleichbar sind, haben die Kinder der untersuchten Klasse beim gemeinsamen Unterricht erheblich mehr Verständnisprobleme.

In der Klasse arbeiten sporadisch auch Erzieherinnen. Ihr Einsatz ermöglicht z. B. Frau Nagel, Einzelunterricht durchzuführen. Sie spielen mit den Kindern und beaufsichtigen Einzelarbeit. Dabei erhalten sie Einblicke in informelle Kommunikationsstrukturen und das Sozialverhalten der

Schüler, die sie Frau Nagel und mir öfters mitteilten.

Auf zwei Elternabenden sowie bei weiteren Gelegenheiten sprach ich mit den Eltern über meine Arbeit. Diese gehen sehr unterschiedlich mit der Behinderung ihrer Kinder um. Deutlich wurden jedoch bei allen Befürchtungen um eine Zukunft ihrer Kinder in unserer Leistungsgesellschaft.

3.5 Kontakte zur Gebärdensprachbewegung

Am Hörbehindertenzentrum Münster-Hiltrup besuchte ich eine Reihe von Gebärdenkursen. Olaf TISCHMANN und Elke WEITKAMP haben mir die Grundlagen ihrer Sprache, der Gebärdensprache, erschlossen.

Als Diskussionsforen dienten des weiteren der „3rd European Sign Language Congress 1989“ und der „International Congress Sign Language Research and Application 1990“, beide in Hamburg (PRILLWITZ & VOLLHABER 1990; PRILLWITZ 1990).

Engagierte Gehörlose haben mich von der Notwendigkeit einer stärkeren Beachtung und Akzeptanz von Gebärdensprache überzeugt. In meiner Untersuchung geht es aber um die Beschreibung einer Art Kultur auf der miniaturisierten Ebene einer Schulklasse. Sie bezweckt eine Beschreibung der tatsächlichen Kommunikation, nicht aber die Förderung von Gebärdensprache. Entsprechende implizite und explizite Ansprüche waren für mich nicht immer einfach zurückzuweisen. Für einen Zugang zu den gebärdensprachlichen Anteilen der Kommunikation wären andererseits Vorbehalte hinderlich: „Any difficulty of sign language learning arises because of this negative feeling and not *vice versa*“. (KYLE & WOLL 1988, 178).

4 Perspektiven der Beteiligten

In diesem Kapitel wird die bisherige Beschreibung des Untersuchungsgegenstands relativiert: Mit dem Begriff der Perspektive wird die Ansicht vertreten, daß über 'Wirklichkeit' nur relativ zu einer Sehweise gesprochen werden kann (BREUER 1989B). Für meine Untersuchung bedeutet dies, daß nicht von der Kommunikation oder dem Unterricht gesprochen werden kann, sondern von „Lehrerwelten“ und „Kinderwelten“ (STREECK 1983). Ich gehe davon aus, daß diese Sichtweisen beim Zustandekommen von Kommunikation eine zentrale Rolle spielen. Bei der Erforschung tritt mit dem Forscher eine weitere 'Welt' hinzu.

4.1 Reflexion der eigenen Person

Fast drei Jahre habe ich mich mit der Thematik der Untersuchung beschäftigt, in ihr sind viele Teile von mir enthalten. Umgekehrt habe auch ich mich durch meine Arbeit verändert. Getreu dem Motto von DEVEREUX (1988, 14): „der Verhaltenswissenschaftler muß die Einsicht bei sich selbst beginnen lassen“ habe ich nach innen geschaut, „um herauszufinden, was mein Verständnis hemmte“. Wichtigstes Hilfsmittel hierzu stellte mein Forschungstagebuch dar, das ich in allen Phasen der Arbeit führte. Im nachhinein läßt sich die Geschichte dieser Untersuchung als Abfolge meiner Probleme, Fragen oder 'blinden Flecke' auffassen.

4.1.1 Meine Rolle in der Klasse

Meine Tätigkeit in der Klasse beschränkte sich in der ersten Zeit darauf, an der Seite neben der Tafel zu sitzen, die Kinder zu beobachten und Notizen zu machen. Die Schüler fragten mich immer wieder nach den Inhalten meiner Niederschriften. Für meine Rolle in dieser Zeit kennzeichnend war die Bezeichnung der Kinder für mich: „Herr Paul“. Ich stand zwischen Lehrern und Schülern, spielte mit den Kindern mehr als andere Erwachsene.

Diese Rolle gewährte mir gute Einblicke in die Welt der Schüler. Unter anderem erlaubte sie mir, mich manchmal in informelle Kommunikationen von Schülern untereinander einzuschalten. Aus Angst, die Rolle des 'inkompetenten' Beobachters¹⁹ zu verlieren, ließ ich aber die Schüler eine Zeitlang im Unklaren über den Zweck meiner Tätigkeit, was sich in Nachfragen und Bemerkungen der Schüler äußerte.

Im Laufe der Zeit wurde ich als eine besondere erwachsene Person anerkannt, die in der Klasse filmt, Videos zeigt, einzelnen Schülern hilft und mit ihnen manchmal Spaß macht. Es sprach sich wohl auch herum, daß ich niemanden gegenüber der Lehrerin anschwärzte. Die Schüler registrierten die Gespräche zwischen der Lehrerin und mir und fragten nach den Inhalten. Eine weitere Änderung erfuhr meine Stellung mit der Geburt meiner Tochter. Sie äußerten ihre Verwunderung, daß ich Vater sei und erzählten dann von ihren kleineren Geschwistern.

Für die Veränderungen im letzten Jahr symptomatisch war ihre Frage, ob die Beobachtung der Schüler und das Filmen meine „Arbeit“ sei und ob die Lehrerin mich dafür bezahlte. Sie zeigte, daß die Schüler annahmen, ich gehe in ihrer Klasse einer ernsthaften Tätigkeit nach.

19 LOFLAND 1979

4.1.2 Träume

Einen Weg, latente Gedanken bewußt zu machen, stellt die Auseinandersetzung mit den eigenen Träumen dar²⁰. Häufig träumte ich von Szenen aus Filmen, die sich mir mit überzogener Dramatik darboten. Die Bewegungen stammten oft aus von mir nicht verstandenen Passagen, sie waren verlangsamt und vergrößert. Die Erinnerung an einen Traum lieferte manchmal den Schlüssel zum Verstehen einer Äußerung. Einige Träume waren für die Entwicklung meiner Arbeit von großer Bedeutung.

Ich träumte z. B., durch eine technische Apparatur sei mein Hören so verändert wie das der von mir untersuchten Kinder. Ich hörte schrecklich laute, schmerzhaft schräge Töne. So sehr ich mich auch bemühte, ich konnte den Sinn dessen, was andere zu mir sagten, nicht ermitteln. Ich verstehe an diesem Traum, daß die Behinderung mir auch Angst bereitet. Er verdeutlichte mir einige Grenzen in bezug auf meine Möglichkeiten, mich in die Kinder hineinzusetzen.

Ich träumte von einem Zelt, in dem viele Leute waren. Ein Wunderkind trat auf; es war einer der Schüler. Aber er war nicht in der Lage, die ihm gestellten Aufgaben zu lösen. Ich sprach mit ihm, um ihn zu beruhigen. Ich sprach mit Umstehenden; irgendetwas mußte ihn blockieren, er war so sensibel. In dem Traum geht es um das Thema illusionärer Einschätzung der Leistungen und Möglichkeiten der Kinder. Er warnte mich vor allzu positiven Beschreibungen des Interaktionsgeschehens in der Klasse.

Ich träumte von einem nahen Verwandten. Er konnte nicht mehr hören und verstand mich nicht. Ich sprach ihn in Gebärdensprache an; er verstand mich. Aber er war gekränkt und fühlte sich nicht mehr als normaler Mensch anerkannt. Anhand des Traumes wurden mir Reaktionen einiger Kinder verständlich. Sie verstehen Gebärden zwar besser, manchmal möchten sie aber lautsprachlich angesprochen werden, um als kompetent zu gelten.

4.2 Perspektiven der Schüler

Die Beachtung der Perspektivität hat bei der Untersuchung der Kommunikation zwischen Behinderten und Nichtbehinderten einen besonderen Stellenwert.²¹ Die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen des Nachvollzugs der in den Äußerungen der Schüler enthaltenen Sichtweisen stellt eines der zentralen Probleme dieser Untersuchung dar.

20 FREUD 1940; vgl. auch viele Beispiele in DEVEREUX 1988

21 vgl. FENGLER 1990

4.2.1 Akustische Wahrnehmung

Eine erste offensichtliche Besonderheit der Schüler stellt ihre verminderte akustische Wahrnehmungsmöglichkeit dar. Normalhörende nehmen üblicherweise an, daß deutliche sprachliche Äußerungen auch so gehört werden. Es scheint uns sogar, als ob Sprechen und Hören zwei symmetrische Vorgänge darstellten, die bei der Kommunikation mit Hörbehinderten gestört ist.

Die Vorstellung starker Schwerhörigkeit hat sich als komplizierter herausgestellt als erwartet. Die Welt der Gehörlosigkeit kann man sich vielleicht noch wie einen Film ohne Ton vorstellen. Das Hören Schwerhöriger durch ein Hörgerät ist aber eher mit zu lauten als mit zu leisen Geräuschen zu vergleichen. Die für uns selbstverständlichen Hörstrukturen sind bei den Kindern nicht ausreichend aufgebaut, sodaß die akustische Information allein keine ausreichende Grundlage für die Kommunikation darstellt. Die Kinder konzentrieren sich auf das Hören, benötigen aber zusätzliche visuelle Hinweise für eine Verständigung.

Eine Möglichkeit, das Einfühlen für Normalhörende zu erleichtern, stellt ein elektronischer Verzerrer dar, der den Sinneseindruck Schwerhöriger näherungsweise simuliert.²²

4.2.2 Visuelle Wahrnehmung

Visuelle Wahrnehmung erhält bei Starkhörgeschädigten eine zentrale Bedeutung. Wahrnehmung von Kommunikation geschieht durch die Augen, auf jeden Fall nicht ohne sie. Allerdings stellte sich im Laufe der Analysen heraus, daß auch die visuelle Information allein nicht zu einem angemessenen Verständnis der Äußerungen der Schüler ausreicht.

Für einen Betrachter liefert das Auge Hinweise darauf, welches das Objekt der momentanen sinnlichen Wahrnehmung ist. Dieser Umstand sollte für eine Rezeptionsanalyse genutzt werden. Ich bemühte mich, einzelne Schüler zu beobachten und ihren Blicken zu folgen.²³ Dabei entdeckte ich viele Formen der Mitteilung der Schüler untereinander und begann, Muster ihrer Äußerungen zu verstehen. Die folgende Phase der Entwicklung von Aufnahmetechniken und Verschriftlichungsformen zielte auf die Erstellung perspektivischer Texte und deren spätere Zusammenfügung zu einer alle Perspektiven umfassenden Partitur.

²² siehe III 1.4, Seite 68

²³ Diese 'Studie zur Möglichkeit einer perspektivischen Aufnahme' wird auf S. 24 vorgestellt.

4.3 Verfahren zur Erfassung von Perspektiven

Der wissenschaftliche Zugang zur Perspektive eines Anderen ist notwendigerweise auf Hilfsannahmen angewiesen. Entweder nimmt der Forscher an, er könne sich selbst in jemand Anderen hineinversetzen, oder er akzeptiert dessen Aussagen als zutreffende Interpretationen eines inneren Geschehens.

4.3.1 Perspektivenübernahme durch 'Empathie'

Wesentlicher Anstoß zur Überwindung meiner anfänglichen Sichtweise waren von mir herbeigeführte Verfremdungen. Sie verhindern beim Betrachter die Anwendung routinierter Interpretationsverfahren und zwingen ihn dazu, sich schrittweise vorzutasten. Es entstanden diverse alternative Lesarten, die zur Lösung vieler Verständnisprobleme beitrugen. Neben den mentalen Nachvollzug von ungewöhnlichen Sinneswahrnehmungen traten zunehmend Verfahren, bei denen das vorhandene Wissen um die Weltsicht der Schüler angewandt wurde.

Insbesondere haben sich Rollenspiele bewährt. Beim Nachspielen werden Bedeutungen, die (noch) nicht formuliert werden können, klarer. Auf diese Weise hat mir auch ein ehemaliger Schüler einer Schwerhörigenschule, Ivo WEBER, von dem übrigens auch der Anstoß zu diesem Verfahren stammt, Szenen durch Nachspielen genauer erklärt, als es bei einer verbalen Wiedergabe möglich ist.²⁴

4.3.2 Metakommunikation

Meine Tätigkeit an der Schule stellte keine passive Beobachtung dar. Vielmehr versuchte ich, Erklärungen von Kommunikation in der schulischen Situation zu gewinnen. Hierzu gehörten intensive Gespräche mit der Lehrerin. Wenn es möglich war, befragte ich die Schüler nach Bedeutungen konkreter Mitteilungen. Ich zeigte ihnen Filme und beobachtete ihre Reaktionen.

Das Thema Kommunikation ist für Lehrer und Schüler in einer speziellen Weise subjektiv zugänglich.²⁵ Bei dem allgemeinen Thema spielen starke Normen von Gesellschaft, Schule und Elternhaus eine Rolle. Die Aufmerksamkeit in konkreten Äußerungssituationen befindet sich zumeist auf der Ebene der Äußerungsinhalte und nicht bei der Äußerungsform.

²⁴ Zum Einsatz des Rollenspiels als Forschungsmethode vgl. SADER 1986.

²⁵ Zur Debatte um die grundsätzliche Zugänglichkeit innerer Vorgänge vgl. zusammenfassend GROEBEN 1986.

Eine explizite Thematisierung informeller Kommunikation in der Schule bedeutete zugleich deren Unterrichtung. Damit entstünde eine neuartige formelle Kommunikationsform, deren Untersuchung das hier bearbeitete Thema ausgeweitet hätte.

Zwischen Kommunikation und Metakommunikation besteht eine unlösbare Verquickung.²⁶ Die wissenschaftliche Debatte zeigt, daß Metakommunikation keine Offenlegung von Gedanken, sondern eine eigenständige Kommunikationsform darstellt. Die Situation eines solchen Gesprächs ist für deren Interpretation ausschlaggebend. Ein Beispiel: Der Forscher stellt einem Schüler eine Frage zu dessen Bemerkung einem Mitschüler gegenüber : „Was ist in der Situation in dir vorgegangen?“. Das Gespräch, das jetzt entstehen kann, ist stark geprägt von der Beziehung zwischen Forscher und Schüler. Die Entfernung zu der Kommunikation, über die gesprochen wird, ist in jedem Fall sehr groß: *In welcher Sprache findet diese Metakommunikation statt?* Ein Schüler kann ein Gespräch mit einem Mitschüler einem dritten Schüler erklären, weil beide auf ein geteiltes soziales Verständnis zurückgreifen. Dieses darf aber für die Beziehung von Forscher und Schüler nicht vorausgesetzt werden.

Bei der Suche nach einer Lösung der skizzierten Problematik sind mir Szenen aufgefallen, in denen die Kinder der Lehrerin, den Mitschülern und mir ihre Äußerungen erklären. Es finden sich eine Reihe von Wiederholungen unter Verwendung unterschiedlicher Arten der Mitteilung, Zusammenfassungen und Erklärungen. Ein Teil der Filme stammt aus Stunden, bei denen die Erklärung eines Erlebnisses die Aufgabe darstellt (die 'Erzählstunden'²⁷). Derartige Äußerungen stellen Metakommunikationen im natürlichen Kontext der schulischen Kommunikation dar, die zur Entdeckung von Bedeutungen genutzt werden können.²⁸

5 Aufnahme der Filme

Man kann den Prozeß dieser Untersuchung so beschreiben, daß Unterrichtssituationen durch eine Reihe von Zwischenschritten der Auswahl, Beobachtung, Analyse und Abstraktion so transformiert wurden, daß schließlich die hier vorliegenden Resultate entstanden.

26 Vgl. die Auffassung des Interviews als 'talk' von MISHLER 1986.

27 siehe II 6., Seite 51ff.

28 siehe II 5., Seite 47

Abbildung 1.3 verdeutlicht die Einordnung der Videoaufnahme in den Forschungsprozeß. Sie zeigt, in welcher Weise ein schließlich betrachteter Film den Blick auf die Ausgangssituation filtert.²⁹

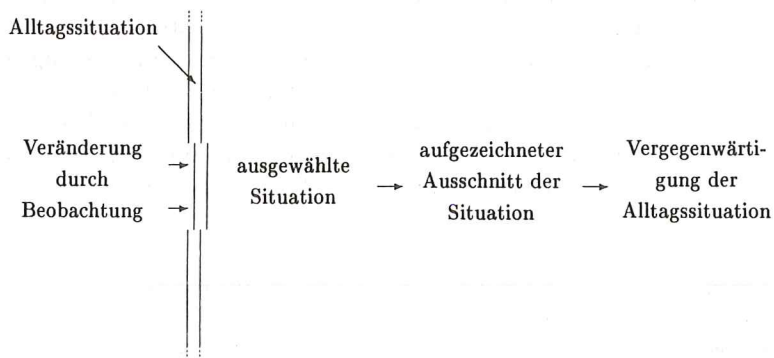


Abbildung 1.3: Aufnahme der Daten

Auf allen Ebenen spielen gesellschaftliche und individuelle Erfahrungen mit dem Medium Film eine Rolle. Der Film als Produkt der Aufnahme stellt selbst ein Zeichen dar, für das bestimmte Interpretationsmuster bestehen. Für den Film als Kunstform werden diese in der Filmsemiotik erforscht.³⁰ Als ein Kennzeichen filmischer Zeichensysteme wird die Illusion von Realität angesehen, die beim Betrachter des Films entsteht. Es wird eine verringerte Distanz von Zeichen und Bezeichnetem festgestellt. Überträgt man diese Vorstellung der Filmsemiotik auf den Forschungsfilm, so kann die illusionäre Verwechslung von aufgezeichneter und geschehener Interaktion als eine typische Gefahr angesehen werden.

Es bestehen kulturell vermittelte Betrachtungsgewohnheiten und Erwartungen. Filme, die länger dauernde Interaktionen zeigen, sind zumeist poetische Erzählungen von einem relativ abgeschlossenen Geschehen; sie vermitteln intime Einblicke in verwickelte psychische Gegebenheiten.

Daneben bestehen bei Psychologen und Lehrern Erfahrungen mit Filmen, die im Rahmen von Ausbildung und Supervision eingesetzt werden.³¹ Entsprechende Erwartungstendenzen beziehen sich auf Bewertungen des Verhaltens von Personen und auf die Entwicklung alternativer Verhaltensmöglichkeiten.

²⁹ vgl. MÜLLER 1981

³⁰ vgl. als Überblick NÖTH 1985, 429 - 440

³¹ vgl. LANGTHALER 1975; 1984

5.1 Auswahl der Sequenzen

Ziel der Aufnahmen von Unterrichtsstunden war der Einblick in eine breite Palette von Kommunikationsformen der untersuchten Klasse, dabei wurde keine Repräsentativität von Verhaltensstichproben³² angestrebt. Die Auswahl der Stunden erfolgte in Absprache mit der Lehrerin. Nur in wenigen Fällen (z. B. bei erheblichen Problemen eines Schülers) wurde keine Aufnahme gemacht; es handelt sich also keineswegs um 'Vorzeigestunden'.

Über einen Zeitraum von $1\frac{1}{2}$ Jahren wurden an 17 unterschiedlichen Tagen 23 Filme aufgenommen. Sie werden in Abb. 1.4 kurz vorgestellt.

Nr.	Name	Inhalt
1.	Anfang	v. a. technisch motivierte Aufnahmen von Kindern
2.	Totale 1	Aufnahme von oben
3.	Advent	Rechnen und Sachkunde; von der Seite aufgenommen
4.	Einzel	Einzelunterricht; mehrere Kinder
5.	Lehrerin	Kamera folgt der Orientierung der Lehrerin
6.	Lena	3 einzelne Kinder nacheinander
7.	Tarik	2 einzelne Kinder nacheinander
8.	Folgekamera 1	Kamera folgt der Orientierung von Schülern
9.	Norbert	Kamera folgt der Orientierung Norberts
10.		zeitgleiche Großaufnahme Norberts
11.	Folgekamera 2	Kamera folgt der Orientierung von Schülern
12.	Totale 2	diverse Unterrichtsszenen
13.	Uhr	eine Gruppensituation
14.	Einzelarbeit	Film mit drei Schülern
15.		zeitgleicher Film mit den drei anderen Schülern
16.	Kinderkamera	die Kinder filmen ihre Klasse
17.	Steve	Großaufnahme mit einem Mitschüler
18.		Steve schaut sich den Film Nr. 17 an
19.	Erzählstd.	die zuhörenden Schüler
20.		der jeweils erzählende Schüler in der Erzählstunde
21.	Eltern	weitere Erzählstunde
22.	Rechnen	diverse Unterrichtsszenen
23.	Anschauen	die Schüler beim Anschauen des Films 'Eltern'

Abbildung 1.4: Die aufgezeichneten Filme

32 vgl. KENDON 1982, 469F.

5.2 Einfluß des Films auf das Gefilmte

Die Situation des Unterrichts wird durch die Anwesenheit der Kamera verändert. Diese Auswirkungen werden zumeist als Fehlerquellen betrachtet.³³ Der hier gewählte Weg zielt weniger auf eine Verringerung der Effekte als auf deren Abschätzung in der Interaktion: Auf der Basis gegenseitiger Offenheit wurden mir Einblicke in die Interaktionszusammenhänge gewährt.

Ich bemühte mich, Ängste vor der Kamera abzubauen: Einige der Filme wurden den Kindern gezeigt; ich erklärte ihnen Bedienung und Funktion von Kamera und Recorder und ließ sie filmen. In Situationen, die geeignet waren, die Schüler bloßzustellen, wurde die Kamera abgeschaltet.

Die Kamera wurde zu einem Teil der entsprechenden Stunden; sie war eine willkommene Abwechslung und Ablenkung; einige Äußerungen wurden direkt in die Kamera dargeboten. Bei Benutzung des Camcorders gaben die Schüler mir manchmal Tips für bessere Aufnahmewinkel. Andererseits bemühten sie sich um besondere Konzentration und arbeiteten engagierter im Unterricht mit. Für einen der Filme wurde eine systematische Auswertung der Schüleräußerungen vorgenommen, die sich auf die Kamera beziehen.³⁴

Längerfristige Wirkungen der Aufnahmen sind nicht von denen der Gesamtuntersuchung zu trennen. Es ist von einer erheblichen Veränderung des Unterrichts auszugehen. Z. B. stand eine Umstellung vom Schulbuch auf stärker individuelle Arbeitsblätter in Zusammenhang mit dem Anschauen eines Films.

5.3 Technische Bedingungen der Aufnahme

Der Film stellt eine technisch bedingt selektive Dokumentation einer Alltagssituation dar. Es werden nicht die Netzhautbilder und Höreindrücke eines Beobachters 'wiederholbar' gemacht, sondern Transformationen vorgenommen.

Die Beschäftigung mit technischen Problemen der Aufnahme besitzt im Forschungsalltag eine kaum zu unterschätzende Bedeutung. Ein Teil der geplanten Aufnahmen kam wegen mangelhafter Vorbereitung oder defekter Geräte nicht zustande; andere sind aufgrund fehlerhaft eingestellter Kameras oder Tücken der Beleuchtung qualitativ nicht zufriedenstellend.

33 WICKLUND 1975

34 siehe II 5.4, Seite 49

Die Aufnahmen erfolgten mit einem neueren VHS-Recorder, einem Camcorder, einer älteren schwarz-weiß Kamera mit Zoom-Objektiv und einem separaten Mikrophon³⁵. Die Aufnahmequalität der Bilder ist, abhängig von Einstellungsfehlern und der Größe des Bildausschnitts, ausreichend, die Qualität der Tonaufnahmen der zumeist schwer verständlichen Schüleräußerungen bereitete erhebliche Probleme.

5.4 Der Bildausschnitt

Für die Stimulusqualität von Videobildern sind Kameraposition, Aufnahmewinkel und Brennweite des Objektivs bedeutsam. Allerdings bleibt jede Aufnahme gegenüber der aufgenommenen Situation defizitär: „Das Video-Gerät fängt nicht ein, wie die situationsgebundenen Erfahrungen der Beteiligten vorkommende Bedeutungen als reflexive Vervollständigungen produzieren.“ (CICOUREL 1975, 173)³⁶

5.4.1 Wirkungen auf die technische Qualität

Durch die Verwendung von Zoom-Objektiven ist es möglich, die Größe des Ausschnitts in einem bestimmten Rahmen frei zu wählen. Die Erfassung eines größeren Bereichs hat aber negative Auswirkungen auf die Erkennbarkeit von Details. Sowohl der räumliche Kontext als auch Einzelheiten etwa der Mimik haben sich für das Verständnis der Äußerungen der Schüler als bedeutsam herausgestellt.

Es wurden unterschiedliche Lösungsvorschläge ausprobiert. Je nach Bildausschnitt – Totale, Gruppenausschnitt oder Großaufnahme – sind Aussagen auf unterschiedlichen Ebenen möglich. Einzelne Situationen wurden mit zwei Kameras aufgezeichnet.³⁷ Eine flächendeckende und detailgetreue Aufnahme ist aber zur Zeit nur bei massivem Einsatz von Kamertechnik möglich. Für meine Zwecke bewährte sich die zeitgleiche Aufnahme einer Schülergruppe mittels Standkamera *und* einer einzelnen Person in Großaufnahme mit der beweglichen Kamera. Letztere erlaubte eine gute Erfassung von Details, zumal der Bildausschnitt auch bei Bewegungen der Person nachgeführt wurde.

35 Recorder: Saba VR 6018; Camcorder: Grundig VS C40; Kamera: Panasonic WV 3090A; Objektiv: Canon J6x12 12.5 - 75mm, 1:1.8; Mikrophon: Sennheiser

36 vgl. BIRDWHISTELL 1970, 147 - 155

37 JUSSEN u. A. 1985 verwenden drei oder mehr Kameras.

5.4.2 Lenkung der Aufmerksamkeit durch den Ausschnitt

Die Wahl des Ausschnitts hat zudem psychologische Implikationen. Bei der Großaufnahme sind etwa eine deutliche Mimik oder eine Handbewegung erkennbar. Die Gruppensituation, in die diese Situation eingebettet ist, kann aber nur aus dem Hintergrundwissen des Betrachters rekonstruiert werden. Andererseits sind bei der Totale einzelne Äußerungen, die aus feinen Bewegungen bestehen, nicht wahrnehmbar. Diese Defizite sind im Normalfall aber nicht auffällig.

Die Einstellung des Zooms lenkt den Blick und hebt einen Aspekt des Geschehens hervor.³⁸ Bei der Standkamera wurde diese Entscheidung als Vorauswahl getroffen. Beim Camcorder erfolgte sie gemäß einer Aufgabenbestimmung während des Ereignisses. Im Zweifelsfall bin ich meiner eigenen Faszination von Äußerungen der Schüler nachgegangen.

5.4.3 Vorstrukturierende Wirkung der 'Totale'

Für die Entwicklung meines Vorgehens spielte die Frage nach den Möglichkeiten der Aufnahme von Äußerungskontexten eine wichtige Rolle. Einerseits ist es erforderlich, die Daten nicht zu früh zu reduzieren, um Selektions- und Fokussierungsmöglichkeiten möglichst lange offen zu halten. Andererseits stellt eine solche Aufnahmeperspektive einen in doppelter Hinsicht distanzierten Blick von 'oben' oder von 'außen' dar.

Zur Abschätzung des Anregungsgehalts unterschiedlicher Aufnahmetechniken wurden die Aussagen der Lehrerin zu den Filmen verglichen.³⁹ Auffällig ist die Häufung grober makrostruktureller Aussagen zu den Filmen aus der Totale; das Gesamtgeschehen wird thematisiert, weniger das Verhalten einzelner Schüler. Probleme der Verständigungssituation wurden hier kaum angesprochen; bei den Einzelaufnahmen waren sie Hauptgesprächsthema. Die Problematik schulischer Kommunikation dieser Kinder ist offenbar auf einer feineren Ebene auffälliger.

Eine Konzentration auf einzelne Schüler oder Schülergruppen erleichtert somit den Zugang zu den Kommunikationsproblemen, führt aber andererseits zu unvollständigen Beschreibungen. Mit zunehmender Kenntnis der Sprache der Kinder ist es mir aber möglich geworden, eine Aufnahme aus der Sicht der Totale zur gezielten Analyse von Mitteilungen einzelner Schüler zu nutzen (so in der Erzählstunde).

38 BENTELE 1981

39 Diese sind im Forschungstagebuch paraphrasiert.

5.5 Studie einer perspektivischen Aufnahme

Die schließlich angewandte Aufnahme-prozedur ist das Ergebnis einer Vielzahl von Versuchen in der Klasse. Ein solches Aufnahmeexperiment sollte die Distanz zwischen der Wahrnehmung einer Situation durch einen Film und der Wahrnehmung derselben Situation durch einen Beobachter verringern.

Um die Vorstrukturierung durch einen Wahrnehmenden nachzuvollziehen, wurde im Rahmen des Perspektiven-Ansatzes versucht, eine Kamera den Blicken einer handelnden Person nachzuführen. Die Beschränkung auf die visuelle Wahrnehmung eines anderen sollte den Betrachter zwingen, seine spontanen Strukturierungen der Situation zugunsten der eines anderen aufzugeben.

Die Aufnahme der visuellen Orientierung der Lehrerin war relativ einfach. Zu Stellen, an denen ich über die Kameraführung unsicher war, bemerkte die Lehrerin, daß sie mit Situationen ihrer eigenen Entscheidungsunsicherheit einhergingen. Insgesamt zeigt der Film, daß ihre Blickrichtung eng an die inhaltliche Struktur ihres Unterrichts angelehnt ist; die Lehrerin versucht, durch ihre Orientierung die Aufmerksamkeit der Schüler zu lenken. In diesem Sinne verhält sich der Film wie ein 'vorbildlicher' Schüler. Bei dieser Aufnahme wurde eher ein pädagogisches Mittel als eine subjektive Sicht erfaßt.

Ein nach intensiver Übung erstellter Film aus der Perspektive eines Schülers ermöglichte es hingegen bei keinem der Betrachter sich besser in dessen Situation hineinzusetzen. Ein Abgleich mit einer parallel durchgeführten Aufnahme des Schülers zeigte zwar eine ausreichende Korrektheit der Kamerabewegungen, die wilden Schwenks sind aber kaum nachvollziehbar. Diese Technik der perspektivischen Aufnahmen wurde folglich nicht weiter verfolgt. Ihr Scheitern sollte als Warnung verstanden werden, Situation und Film zu verwechseln.

6 Verfahren der Verschriftlichung

Die Transkription der Filme stellt einen zweiten Filter dar, durch den Teile der kommunikativen Situation in der Klasse der Erforschung zugänglich gemacht werden sollen. Insgesamt wurden 2 Stunden 45 Minuten transkribiert. Abbildung 1.5 zeigt, welche Ausschnitte aus fünf verschiedenen Filmen transkribiert wurden. Die Namen der Filme entsprechen der Aufstellung in Abb. 1.4.

Filmname	Min.	Personen	Bemerkung
Advent	12	unterschiedlich	
Lena	27	je 1 Schüler	drei Abschnitte
Einzelarbeit	27	3 Schüler	dreifaches Transkript
	3	einige Schüler	dreifaches Transkript
Erzählstunde	56	alle Schüler	z.T. 2 parallele Filme
Eltern	30	je 1 Schüler	fünf Abschnitte, kleine Lücken

Abbildung 1.5: Transkribierte Filme

6.1 Zweck der Transkription

Die Verschriftlichung von Videoaufnahmen stellt eine zeitaufwendige, mühevollen Tätigkeit dar, durch die nur ein Teil des Gesehenen und Gehörten schriftsprachlich niedergelegt wird. Transkription führt zu einer „Differenz zwischen 'Originaltext' und zu analysierendem Text“ (KOERFER 1981, 187). Erinnerungen an die Interaktion sind bei der Lektüre eines Transkripts viel schwieriger herzustellen als etwa beim Anschauen des Films.

BERGMANN (1981, 19) begründet die Notwendigkeit von Transkription: Erstens wird die Interaktion dadurch problemlos verfügbar, zergliederbar, vergleichbar, memorierbar und rasch rezipierbar, weil „der transitorische Charakter eines Gesprächsgeschehens in der 'eingefrorenen' Dauerhaftigkeit eines Notats aufgehoben wird.“ Zweitens ermöglicht sie den Nachvollzug der Analyse durch den Leser.⁴⁰

Transkription stellt ein Mittel zur Vereinfachung und Verbesserung von Auswertung und Darstellung dar. Durch Transkription wird die reiche Tradition der Analyseinstrumente für schriftliche Texte zum Zweck einer Untersuchung von Alltagskommunikation nutzbar. Für bestimmte Interaktionen kann aber die Eigengesetzlichkeit von Schriftsprache nachteilig sein. So stellt z. B. die Notwendigkeit von Interpunktionen häufig ein Problem dar. Alternativ zur schriftsprachlichen Form scheinen mir auch Filme mit nachgestellten Szenen oder Grafiken denkbar, die nicht unbedingt geringere Eindeutigkeit und Genauigkeit aufweisen müssen.

Wesentlicher Vorteil der Transkriptionsarbeit ist der Zwang, bei der Übersetzung in eine andere Form das Verständnis zu reflektieren. Schon allein die intensive Beschäftigung mit dem Material und die dabei anfallenden Assoziationen sind von großem Wert.

40 vgl. KOERFER 1981

6.2 Probleme der Transkription

Bei der Transkription müssen die Grenzen und Möglichkeiten von Übersetzung beachtet werden.⁴¹ Die Vielfalt der Lesarten der Interaktion kann nicht schriftlich wiedergegeben werden. Ich möchte einige damit zusammenhängende Fragen am Beispiel der Handbewegung eines Schülers erläutern.

6.2.1 Das Ideal der Beschreibung

Das Transkript sollte die auswertungsrelevanten Merkmale des Films abbilden und die wesentlichen Eigenschaften der Interaktion wiedergeben.

Soweit als möglich sollten die *Transkriptionskategorien expliziert* werden. Nur auf dieser Basis sind Auswertung und Interpretation in Hinblick auf das transkribierte Ereignis möglich. Z. B. sollte geklärt sein, ob die Handbewegung in Hinblick auf eine Untersuchung nonverbaler Kommunikation, Gebärdensprache oder motorischer Unruhe betrachtet wird.

Der Text sollte *frei von Fehlern* sein. In dem Beispiel sehe ich zwei geballte Fäuste, die vor dem Körper aufeinander geschlagen werden. Ein anderer Betrachter sieht vielleicht eine ruhende und eine sich bewegende Faust. RICHTER & RICHTER (1981) fordern eine Anwendung der Gütekriterien der klassischen Testtheorie auf Transkriptionsverfahren. Nach dieser würde man von einem hypothetischen 'wahren Transkript' als 'Konstrukt' ausgehen, das durch einen 'Fehleranteil' als Folge mangelnder Objektivität, Reliabilität und Validität verfälscht ist. In der Praxis sind solche Kriterien aber bei der Transkription natürlicher Kommunikation nicht zu erreichen. Wir gehen nicht vom 'wirklich Gehörten' aus, sondern von Konstruktionen aufgrund des Vorwissens über Sprache und Situation.

Das Transkript sollte in bezug auf die angestrebte Analyseebene *vollständig* sein. Z. B. kann die Bewegung der Fäuste schnell oder langsam, ausladend oder klein, senkrecht oder schräg sein. Wiederholte Betrachtung von Kommunikation führt zu der Erfahrung, daß viel mehr gesagt als bewußt gehört wird. Partikel, Intonation, nonverbale Äußerungsanteile und die Äußerungssituation werden häufig überhört oder übersehen. Ihre Berücksichtigung führt zu einer Vervielfachung des transkribierten Textes. Es ist einerseits weder möglich noch sinnvoll, jedes Detail zu verschriftlichen⁴², andererseits sollte die Transkription offen gehalten werden für die Aufnahme weiterer Aspekte.

41 vgl. GIPPER 1972, 88 - 100

42 KENDON 1982, 478f.

Betrachtet man Transkription vornehmlich als Beschreibung oder Abbild einer Interaktion, dann geht es um das Ziel der Wiedergabe von Äußerungen unter Vermeidung von Bedeutungszuschreibungen. Ein solcher Text ist Ausgangspunkt und Basis für weitere Analysen. „Für die Gesprächsanalyse ist der notierte Text das eigentliche Korpus, dessen mögliche Defizienzen (...) allerdings an der aufzubewahrenden Bandaufzeichnung korrigiert werden können“ (HENNE & REHBOCK 1982, 54).

6.2.2 Transkription als Erklärung

Die alternative Auffassung betrachtet Transkription als eine Form der Interpretation infolge der Übersetzung aus einer Sprache der Alltagskommunikation in eine schriftliche wissenschaftlichen Notation.⁴³ Die Handbewegung im Beispiel ließe sich etwa dem deutschen Wort „fertig“ zuordnen.

Für KENDON (1982, 478) stellt die Verschriftlichung eine Art der Darstellung von Ergebnissen dar: „If one uses transcriptions as the basis for all subsequent analysis ... one runs the danger of becoming irrevocably committed to a set of assumptions about the organization of behavior that will almost certainly not be correct. Transcriptions, thus, *embody* hypotheses. The maps are a form of *conclusion* to one's investigation, not as a starting point.“

Transkriptionen enthalten notwendigerweise Interpretationen, weil die Relation zwischen dem System des transkribierten Ereignisses und dem System des Transkripts mehrdeutig ist. Dabei ergeben sich je nach Nähe der Kommunikation zur Schriftsprache unterschiedliche Probleme. Bei paralinguistischen⁴⁴, nonverbalen⁴⁵ oder gebärdensprachlichen⁴⁶ Kommunikationsformen besteht eine große Distanz zwischen interaktiver und schriftlicher Modalität.

Beim Transkribieren mobilisiert der Forscher Hintergrundwissen über die spezielle Situation⁴⁷ und Alltagswissen über ähnliche Situationen⁴⁸. Beide Einflüsse sind nur beschränkt reflektierbar. Nimmt der Forscher etwa an, daß in diesem Kontext von ARBEITEN die Rede ist, so sieht er vermutlich eine ruhende Faust und eine leichte Kreisbewegung, die er als Beweis für seine Lesart anführen kann.

43 HENNE & REHBOCK 1982, 55 - 60

44 WINKLER 1981

45 EHLICH & REHBEIN 1982

46 STOKOE 1960

47 CICOUREL 1975, 193

48 MÜLLER 1981

6.2.3 Dynamische Transkription

Das Problem der Interpretation durch Transkription steht in enger Beziehung zur Fragestellung dieser Untersuchung. Die Bedeutung von Äußerungen stark schwerhöriger Kinder wird nicht als bekannt vorausgesetzt, sondern systematisch erarbeitet, z. B. kann eine Bewegung von zwei Fäusten eine Reihe von Bedeutungen besitzen. In diesem Sinne begleitet die Erstellung des Transkripts den gesamten Forschungsprozeß. Das Untersuchungsziel der Ermittlung von Bedeutungen gibt eine Tendenz zur Vergrößerung des Erklärungsanteils vor, also etwa eine Entwicklung von einer Beschreibung der Bewegung als 'irgendeine' Handlung mit zwei Fäusten hin zur Erklärung als Gebärde mit der Bedeutung FERTIG. Die Notwendigkeit der Zurückhaltung bei der Anwendung vorgefaßter Kategorien erfordert aber die Anfertigung immer neuer Beschreibungen; z. B. stellt bei der Handbewegung eine Übersetzung als KANN eine plausible alternative Lesart dar. Ich gehe dabei von einer sehr komplexen Beziehung zwischen Bewegung und Bedeutung aus.⁴⁹

Nach meinem Verständnis ist es die Aufgabe des Forschers, seine aktuelle Interpretationsgrundlage immer neu zu definieren. „Der Gedanke der unbegrenzten Triangulation versucht, den praktischen Sinn und die inhärente Reflexivität alltäglicher Erzählungen sichtbar zu machen. Die Ausarbeitung der Begleitumstände und Einzelheiten eines Ereignisses kann einer unbegrenzten Neu-Ausarbeitung 'derselben' oder 'neuer' Begleitumstände und Einzelheiten unterworfen werden.“ (CICOUREL 1975, 158⁵⁰). Bei ständiger Neubearbeitung besteht jedoch die Gefahr, ein 'gefälliges' Transkript zu erstellen, in dem jegliche Widersprüchlichkeiten geglättet sind. LABOV & FANSHIEL (1977, 329 - 347) weisen auf das zusätzliche Problem hin, daß bei vermehrter Berücksichtigung von immer kleineren Details zunehmend unklar wird, welche Realitätsebene der Interaktion untersucht wird.

6.3 Das verwendete Notationssystem

Das spezifische Vorgehen bei der Transkription ist abhängig von den Eigenschaften des Materials, den Zielen der Auswertung und den Umständen der Transkriptionsarbeit. Hier geht es weniger um eine korrekte Beschreibung der Form von Zeichen als um ein Hilfsmittel zur Erleichterung und Dokumentation der Bedeutung von Interaktionshandlungen.⁵¹

49 vgl. BIRDWHISTELL 1970

50 vgl. CICOUREL & BOESE 1972, 244f.

51 Zum Überblick über Transkriptionsverfahren vgl. die immer noch aktuelle synoptische Darstellung von EHLICH & SWITALLA 1976.

Ein in diesem Zusammenhang naheliegendes Verfahren stellt die 'halbinterpretative Arbeitstranskription' von EHLICH & REHBEIN (1976; 1979; 1981) dar. „Das Verfahren macht möglichst weitgehenden und reflektierten Gebrauch von gesellschaftlich verallgemeinerten graphemischen Zeichen“ (1981, 174). Die so erstellten Texte sind in einem hohen Maße lesbar. Es wird davon ausgegangen, daß die Benutzer aufgrund ihrer Kenntnis der Sprache 'normale' Ergänzungen vornehmen.

Während JUSSEN u. A. (1985) das Vorgehen von EHLICH & REHBEIN für die Transkription von Unterricht mit gehörlosen Schülern weitgehend übernehmen, habe ich weitere Vereinfachungen vorgenommen. Ich verzichte auf spezielle Transkriptionszeichen. Zum einen soll dadurch die Lesbarkeit verbessert werden, zum anderen möchte ich den Eindruck vermeiden, diese Zeichen besäßen eine festgelegte Operationalisierung oder bezögen sich auf ein bestimmtes bekanntes System. Stattdessen werden Phänomene, die keine schriftsprachliche Entsprechung besitzen – etwa eine leiser werdende Stimme –, bei Auffälligkeit in einer Klammerbemerkung notiert. Für Detailanalysen wurde das Transkriptionsverfahren verfeinert und lokal besondere Abkürzungen eingeführt. Da die Kenntnis der Sprache der Schüler nicht vorausgesetzt werden kann, wurden (zumeist auf einer Hälfte des Transkriptionsformulars) Erklärungen und Hintergrundinformationen notiert.

Bevor die Transkriptionsanweisung im einzelnen vorgestellt wird, soll noch eine Schreibweise eingeführt werden: Ich nenne die lexikalische Einheit der deutschen Lautsprache der Einfachheit halber 'Wort', die der Gebärdensprache 'Gebärde'.⁵²

6.3.1 Notation des Gesprochenen

Gesprochenes wird in Anführungsstriche gesetzt („...“). Laute, denen ich kein Wort zuschreiben kann, werden wie folgt notiert: "la la la la".

Die gesprochene Sprache der stark hörbehinderten Schüler weicht deutlich von der genormten Lautsprache ab. Die Äußerungen enthalten viele systematische und unsystematische Aussprachefehler.⁵³ Sie sind aber nach einer längeren Gewöhnungszeit trotzdem verständlich. Deshalb werden die Worte, soweit möglich, in einer rekonstruierten Form transkribiert. Solche Korrekturen stellen aber eine erhebliche Fehlerquelle dar.

Die von mir gehörte gesprochene Sprache unterscheidet sich wesentlich von der gesprochenen Sprache, die die Schüler aufnehmen. Es besteht folglich die Gefahr, bei der Untersuchung von Interaktionen zwischen

⁵² Ebenso verfährt TERVOORT 1953, 205.

⁵³ siehe III 2.1, Seite 69

Schülern von falschen Voraussetzungen auszugehen. Eine Lösungsmöglichkeit dieses Problems ergibt sich daraus, daß die Kommunikationspartner ihre Äußerungen grundsätzlich besonders gestalten: Zumeist erfolgt das Sprechen erst nach Herstellung des Sichtkontakts; durch das Mundbild wird das Verstehen dann erheblich verbessert. Ohne Blickkontakt äußern die Kinder meist nur kurze laute Worte, etwa Anrufe, Ermahnungen oder Proteste. Äußerungen, die diesen Kriterien nicht entsprechen, werden in den Transkripten markiert.

6.3.2 Notation von Gebärden

Für die Verschriftlichung von Gebärden existieren eine Reihe von Verfahren, mit denen als relevant erachtete Bewegungen dokumentiert werden können⁵⁴. Sie entsprechen den Prinzipien phonetischer Umschriften und sind für diese Untersuchung zu aufwendig. Die Entwicklung einer alternativen Gebärden-Schrift für Gebärdensprache befindet sich erst in der Diskussion.⁵⁵

In Anlehnung an die Glossentranskription von PRILLWITZ⁵⁶ übersetze ich die Bedeutung von Gebärden mit einem Wort der deutschen Schriftsprache und notiere sie in Großbuchstaben (z. B.: FERTIG).

Das Wort für die Gebärde stammt in vielen Fällen von den Schülern. Sie gebärden und sprechen gleichzeitig. Es kam dabei vor, daß das Wort eine Bedeutung besitzt, die von der Norm der deutschen Sprache abweicht. So äußern Schüler Wort und Gebärde „FERTIG“ auch in Kontexten, in denen das Wort „kann“ vermutlich zutreffender wäre. Fehlte eine Übersetzung der Kinder, richtete ich mich nach dem 'Gebärden-Lexikon' von MAISCH & WISCH (1988). Einige Gebärden übersetzten mir Olaf TISCHMANN und Ivo WEBER.

In einigen Fällen ist mir die Bedeutung einer Gebärde zwar bekannt, sie läßt sich aber nicht mit einem einzelnen deutschen Wort übersetzen. Analog zur Glossentranskription von PRILLWITZ & WUDTKE (1988, 372) verwende ich für solche 'Idiome' Umschreibungen aus mehreren Worten. Hier werden sie mit einem Unterstreichungszeichen verbunden (z. B. MAG_NICHT).

Im Laufe der Untersuchung wurde mir deutlich, daß Details der Ausführungsart von Gebärden häufig aufschlußreiche zusätzliche Bedeutungsaspekte und grammatikalische Funktionen enthalten. Diese werden in einigen Transkripten als kleingeschriebene Worte mit einem Bindestrich mit der Glosse verbunden (z. B. FAHREN-schnell; er-SCHIESSEN-auf-ihn).

54 STOKOE 1960; STOKOE u. A. 1965; PRILLWITZ 1988B; JOUISON 1990

55 LIST 1990

56 PRILLWITZ & WUDTKE 1988, 56 - 61, 371 - 374

6.3.3 Notation von Körperbewegungen

Die Notation von Körperbewegungen erfolgt im Kontrast zu formalisierten, meist phonetisch orientierten Systemen⁵⁷ durch Angabe von frei formulierten Umschreibungen⁵⁸. Dieses Verfahren ist aber zum Teil recht umständlich und ungenau. Eine mögliche Lösung hierfür stellt das Verfahren von BLOOME & THEODOROV (1988) dar, die neben Beschreibungen auch Zeichnungen verwenden.

Auf die Problematik der Unterscheidung von Körperbewegung und Gebärde wird in Teil IV ausführlich eingegangen.

6.3.4 Zusammenfassende Darstellung der Notation

Abbildung 1.6 zeigt zusammenfassend die in der letzten Phase der Arbeit verwendeten Transkriptionsregeln.

Beispiel	Erläuterung
linke Spalte:	
„fertig“	gesprochenes Wort
FERTIG	Gebärde
„FERTIG“	gleichzeitig gebärdet und gesprochen
“lala”	Umschreibung von Lauten
ZU_HAUSE	idiomatische Gebärde
FAHREN-schnell	zusätzlicher Bedeutungsanteil; nicht immer notiert
?FERTIG	unsichere Zuschreibung einer Bedeutung
?G	nicht verstandene Gebärde
„??“	nicht verstandenes Wort
(...)	Körperbewegungen, Pausen, nicht Verstandenes
rechte Spalte:	
2:12.00	Zeitangabe: 2 Minuten 12 Sekunden
Technik: ...	Angaben zu technischen Veränderungen
...	Hintergrundinformationen, Übersetzungsversuche
(...)	Hinweise auf mögliche Interpretationen

Stehen links nur Klammern, so handelt es sich um eine parallel ablaufende Kommunikation, deren Lokalisierung in der rechten Spalte erläutert wird.

Abbildung 1.6: Transkriptionsanweisung

57 SCHERER & EKMAN 1982A; ROSENFELD 1982; KOERFER 1981; CLARKE U. A. 1981

58 EHlich & REHBEIN 1981; HENNE & REHBOCK 1982, 72 - 88

Ein Auszug aus den Transkripten befindet sich im Anhang.⁵⁹ Im folgenden wird die Darstellung zum Zweck der besseren Lesbarkeit vereinfacht. Auslassungen werden durch drei Punkte angezeigt, Zeitangaben sind in den Text eingestreut.

6.4 Transkription von Gruppenkommunikation

Die Kommunikation in den von mir ausgewählten Filmen enthält eine Vielzahl sich zeitlich überschneidender Äußerungen. Der menschliche Wahrnehmungsapparat ist so organisiert, daß er durch Ausblendung und zeitliche Verlagerung den Eindruck einer rein linearen Abfolge erzeugt. Ein Teil der überlappenden Äußerungen steht in kommunikativer Beziehung zueinander (etwa bei Kommentaren oder Unterbrechungsversuchen).

6.4.1 Notation entlang einer Zeitachse

Eine erste Annäherung an die Vielzahl zeitgleicher und sich überlappenden Äußerungen in der Interaktion einer Schulklasse stellt deren genaue zeitliche Lokalisierung dar. EHLICH & REHBEIN (1976; vgl. auch HENNE & REHBOCK 1982, 74 - 77) verwenden in ihrer 'Partiturnotation' für jeden Interaktionspartner eine Zeile und geben die absolute Dauer durch Taktstriche an.

In meiner Transkription wird auf der rechten Spalte die genaue Zeit eingetragen. Dies erfolgt durchschnittlich etwa alle 3 - 4 Sekunden. Anfang und Ende von Überlappungen werden genau notiert.

6.4.2 Notation der Richtung von Äußerung und Aufmerksamkeit

Die Bezüge der zeitlich parallel ablaufenden Äußerungen werden durch Kontaktsignale wie Nennung von Namen, Zeigegesten, Blickrichtung und Körperhaltung deutlich. Für jede Äußerung wurde die Aufmerksamkeitsrichtung protokolliert, indem hinter den Namen des Sprechers der oder die Adressaten notiert wurden (z. B. Norbert: zu Thomas). Adressaten und Rezipienten stimmen in der Praxis jedoch häufig nicht überein. Deshalb notierte ich bei einem Teil der Transkripte die Rezipienten in der rechten Spalte: Angegeben wurde, ob ein Schüler erkennbar eine Äußerung rezipiert oder erkennbar nicht rezipiert. Ansonsten fehlt eine Angabe für den Schüler.

59 siehe VIII, Seite 182

6.4.3 Transkription aus unterschiedlichen Perspektiven

Die Angaben über Aufmerksamkeitsrichtungen erlauben eine Zusammenstellung von Ausschnitten des Gesamttranskripts für die einzelnen Personen. Dieser Ansatz wurde als Alternative zur oben skizzierten Form der perspektivischen Videoaufnahme entwickelt. Er liegt der Analyse der Einzelarbeitsstunde und der hierauf basierenden Studie zur sozialen Verwendung der Kanäle⁶⁰ zugrunde. Dieser Film enthält vornehmlich Dialoge zwischen der Lehrerin und einzelnen Schülern sowie einzelner Schüler untereinander.

Für drei Schüler wurde je ein Transkript erstellt. Es enthält die Äußerungen dieses Schülers und Äußerungen anderer Personen, für die es Hinweise auf eine Rezeption gibt. Das Verfahren scheint für Situationen geeignet, die sich in Dialoge aufgliedern lassen und bei denen der Bezug zu parallelen Äußerungen als nicht relevant erachtet wird. Es betrachtet die Interaktion im Klassenraum als Summe individueller Gespräche, die in einem späteren Schritt zusammengefügt werden können. Grenzen dieses Verfahrens wurden bei der Transkription einer dreiminütigen Spielszene im Anschluß an die Einzelarbeit deutlich: In dieser Gruppensituation finden sich keine abgegrenzten Dialoge, sondern ein gemeinsamer Handlungsstrang, mit parallelen Varianten zwischen einzelnen Untergruppen.

6.4.4 Transkription nach kommunikativen Strängen

Dem Aspekt der Gruppenkommunikation wird ein alternatives Verfahren besser gerecht. Es wurde zur Transkription der Erzählstunde angewandt⁶¹. In dieser Stunde besteht ein komplexes Geflecht parallel laufender Interaktionen, die zusammen den Verlauf des gemeinsamen Erzählgeschehens bestimmen.

Eine solche Verzahnung unterschiedlicher Kommunikationen wird in der Diskussion um 'inoffizielle' Kommunikation zwischen Schülern während des Unterrichts thematisiert. In diesem Zusammenhang wird unterschieden zwischen einer Hauptkommunikation, die vom Lehrer bestimmt wird und Nebenkommunikationen der Schüler, die auf die Hauptkommunikation Bezug nehmen können oder auch nicht.⁶² DIEGRITZ & ROSENBUSCH (1977) beobachten, daß Themen der Hauptkommunikation innerhalb von Schülergruppen weiter diskutiert werden; sie verwenden hierfür den Begriff 'nachlaufende Intragruppenkommunikation'. BLOOME & THEODOROU (1988) analysieren für

60 siehe VI 3., Seite 153ff.

61 siehe II 6., Seite 51ff.

62 ARBEITSGRUPPE BRAUNSCHWEIG 1983

drei Schülerinnen die Kommunikation mit der Lehrerin und die Kommunikation untereinander zunächst getrennt; bei einer Zusammenschau demonstrieren sie die Bezüge zwischen beiden Kommunikationsarten auf unterschiedlichen Hierarchieebenen.

Ein Transkriptionsverfahren, das dem Umstand verzahnter Interaktionen gerecht wird, muß in der Lage sein, die kurzzeitige Bildung wechselnder Untergruppen zu beschreiben. Zum Beispiel: Während Steve vor der Klasse erzählt, wendet sich Klaus an Tarik und erzählt ihm eine andere Geschichte; im folgenden bringt Tarik dieses Wissen in die Gesamtgruppe ein.⁶³ Ich nenne diese Gespräche von Teilgruppen 'Stränge'. Die Notation solcher Stränge erfolgt durch Klammerung: Eine offene Klammer in der linken Spalte zeigt den Beginn eines Strangs. Rechts erfolgt seine zeitliche Lokalisierung und die Nennung der beteiligten Personen. Die Beendigung wird durch eine geschlossene Klammer und erneute Zeitangabe notiert. Erfolgreiche Unterbrechungsversuche etwa der Lehrerin oder kurzzeitige Umorientierungen einzelner Personen werden ebenfalls notiert.

6.5 Durchführung der Transkription

Einen großen Teil der Zeit verbrachte ich vor einem Videorecorder und fertigte Notizen an. Die konkreten Umstände dieser Arbeit beeinflussten die Ergebnisse, zu deren Verbesserung entwickelte ich ein Konzept unter Einbeziehung eines Personalcomputers.⁶⁴ Dabei werden folgende Ziele verfolgt:

1. Berücksichtigung der alltäglichen Arbeitsbedingungen des Forschers
2. Integration von Video und Computer zu einem einheitlichen System
3. Verbesserung der Möglichkeiten zur Vergegenwärtigung der gefilmten Situation
4. Einbindung von flexiblen Transkriptionsformularen
5. Automatisierbarkeit der Auswertung

Die Entwicklung des Systems erfolgte in Zusammenarbeit mit den Technischen Diensten des Fachbereichs Psychologie. Es besteht aus einem Personalcomputer⁶⁵, einem handelsüblichen Videorecorder⁶⁶, einem Kästchen mit Relais sowie einem speziell entwickelten Computerprogramm.

Mit dem System kann man Videoszenen wiederholen, in Zeitlupe abspielen und lokalisieren. Der Computer verhält sich dabei wie eine komfortable Fernbedienung. Zu einem Filmabschnitt wird direkt am Bildschirm ein Text mit Zeitangaben eingegeben oder korrigiert. Dies erspart zugleich das sonst

63 siehe II 6.2.2, Seite 53

64 HEEG 1990

65 IBM-kompatibler XT

66 Saba VR 6018

übliche Abtippen von Transkripten. Über die Zeitangaben können auch verschiedene Aufnahmen einer Situation synchronisiert werden.

Das System hat sich für meine Aufgabenstellung bewährt, die Materialkosten sind recht gering, es ist anpassungsfähiger als kostspielige käufliche Systeme. Ansprüche an Fehlerfreiheit und Übertragbarkeit auf andere Geräte, wie sie an ein professionelles System gestellt werden, werden aber nicht erreicht. Nachteilig sind der hohe zeitliche Aufwand für die Abstimmung der Technik sowie für die Entwicklung des erforderlichen Programms.

Das System beeinflusst die 'Psychologie' des Forschers. Die technischen Möglichkeiten verleiten zur Zerstücklung von Handlungsabläufen, die zeitliche Abfolge und Erstreckung der dokumentierten Ereignisse werden dann beim Betrachter verzerrt wahrgenommen, der kommunikative Kontext wird leicht vergessen.

Teil II

Wege zur Entdeckung von Bedeutungen

Am Ausgangspunkt meiner Untersuchung besaß ich kaum Wissen und keine Erfahrung mit den speziellen Problemen Hörbehinderter. Durch diesen Umstand konnte ich den Prozeß des Erlernens der Sprache der Schüler und der Gewinnung einer ersten Innensicht parallel wissenschaftlich reflektieren. Im Nachhinein läßt sich dieser Vorgang systematisch als 'Verstehen' im Sinne einer psychologischen Semantik beschreiben.

In Kapitel 1 und 2 wird der Vorgang des Verstehens als Aktivität beschrieben, die auf sozial geteilten Vorannahmen beruht. Der Prozeß der Entschlüsselung aufgezeichneter Äußerungen wird anhand der drei Aspekte sprachlicher Aktivität: Funktionalität (Kapitel 3), Systemhaftigkeit (Kapitel 4) und Reflexivität (Kapitel 5) vorgestellt. Kapitel 6 stellt eine ausführliche Anwendung einiger der Prinzipien an einer Beispielstunde dar.

1 Verstehen als konstruktiver Vorgang

In diesem ersten Kapitel geht es um die aktive Komponente des Verstehens. Sie wird besonders dann deutlich, wenn verschiedene Personen eine Äußerung unterschiedlich 'verstehen'. Die Problematik einer Zuordnung von Mitteilung und Bedeutung wird insbesondere in Grenzsituationen, etwa bei Fremden, bei Personen mit eingeschränkten Kommunikationsmitteln oder auch bei Gehörlosen deutlich.

HÖRMANN (1976; 1980) geht davon aus, daß der Hörer oder Betrachter auf der Basis von Vorannahmen den Sinn einer Äußerung (re-)konstruiert. Eine Äußerung wird solange verarbeitet, bis sich das Gefühl einstellt, sie verstanden zu haben. Dabei wird zwar zunächst von üblichen Interpretationsregeln ausgegangen, diese werden aber relativiert, wenn sich auf diese Weise kein Gefühl der Sinnhaftigkeit einstellt¹.

1 HÖRMANN 1976, 179 - 212 nennt dieses psychologische Prinzip 'Sinnkonstanz'.

1.1 Fremde und Außenstehende

Die Betrachtung einer Interaktion durch jemanden, der nicht zu der Gruppe gehört, hat Vor- und Nachteile für eine Offenlegung der Funktionsweise von konstruierendem Verstehen. Durch die Außensicht können von den Gruppenmitgliedern als selbstverständlich angesehene Annahmen offengelegt und in Frage gestellt werden.² Die dabei deutlich werdende Beliebigkeit kann zu fruchtbaren Zweifeln und Neuorientierungen führen.

Andererseits besteht für einen fremden Forscher das Problem, die eigene Distanz zum Forschungsgegenstand zu übersehen oder zu verdrängen. DEVEREUX (1988, 109 - 123) spricht von professionellen Abwehrstrategien: Der Forscher benutzt bestimmte distanzierende Verfahren, um sich für ihn unangenehme Aspekte der beforschten Personen vom Leibe zu halten.

Für einen von außen kommenden Forscher besteht die Gefahr, gerade an solche Informanten zu geraten, die in der beforschten Gruppe Außenseiter sind. LABOV (1972, 255 - 292) spricht in diesem Zusammenhang von Personen, die scheinbar der Gruppe angehören, aber keine richtigen Gruppenmitglieder sind. Sie verwenden stärker die in den dominierenden Gesellschaftskreisen üblichen Kommunikationsformen und haben deren Wertvorstellungen eher verinnerlicht. LABOV formuliert ihren Status in der Sprache der von ihm untersuchten schwarzen Jugendlichen: „They are not hip, since they do not hang out.“ (258)

Ein Fremder, der eine sozial wenig geachtete Kommunikationsform untersucht, muß die Bedingungen beachten, unter denen sie zur Entfaltung kommt. In diesem Aspekt stellt sich bei hörgeschädigten und bei schwarzen Kindern aus einem Ghetto ein vergleichbares Problem: Es ist sicher für einen Weißen oder Hörenden möglich, mit ihnen in Kontakt zu treten, aber „... an adult must enter into the right social relation with a child if he wants to find out what a child can do. This is just what many teachers cannot do.“ (212)

1.2 Die Äußerungssituation

Der Mechanismus der Schaffung von Bedeutungen wird vor allem in Situationen mit mehrdeutigen oder unklaren Sinneswahrnehmungen auffällig. Aufgrund von Kontextinformationen finden Vervollständigungen, Ergänzungen und Veränderungen von Wahrnehmungen statt.

Im Forschungsantrag ging ich davon aus, daß Hörbehinderte aufgrund unklarer Höreindrücke in extremer Weise von Ergänzungsmechanismen Ge-

brauch machen: „Es ist anzunehmen, daß der kommunikative Kontext bei der Interaktion Hörbehinderter einen herausragenden Stellenwert besitzt.“

Die Kommunikation zwischen Hörenden und Hörbehinderten ist häufig von kommunikativen Undeutlichkeiten geprägt. Um die Kommunikation nicht abbrechen zu lassen, wird auf ein Nachfragen verzichtet, in der Hoffnung, später eine Erklärung für das nicht Verstandene zu erhalten.³ Das Wissen um den konkreten Äußerungskontext spielt dabei eine wichtige Rolle.

Für die Kommunikation in der Klasse als Gruppe mußte dieses Bild jedoch differenziert werden. Viele der Beispiele für Mehrdeutigkeit von Äußerungen der Schüler haben sich als Folge meiner unzureichenden Kenntnis der Sprache der Schüler herausgestellt. Das Phänomen der extremen Ergänzung gilt also für die Kommunikation mit Fremden. Innerhalb der Gruppe existiert aber ein System auf der Basis sozial geteilten Wissens, das Merkmale der Situation mit größerer Sicherheit einbezieht.

Die Rahmenstrukturen der Verständigung werden innerhalb der Klasse hergestellt und benutzt. Sie weichen z. T. stark von den üblichen Formen ab. Das Prinzip entspricht aber dem einer universalen Situationsgebundenheit (Indexikalität⁴) sprachlicher Handlungen⁵.

1.3 Die Relativität von Gebärdensprache bei Cicourel

Der Soziologe Aaron CICOUREL untersucht Gebärdensprache im Zusammenhang mit seiner Kritik an einer Verabsolutierung der Strukturen verbaler Kommunikation.⁶ In Auseinandersetzung mit CHOMSKY geht es ihm um den Nachweis eines von der Lautsprache unabhängigen Aneignungsprozesses sozialer Strukturen. „Wenn wir hoffen, eine Bedeutungstheorie konstruieren zu können, wie wir unserer Alltagswelt Sinn zuschreiben und wie wir Referenz herstellen, dann können wir nicht annehmen, daß die lautsprachliche Syntax der Grundbestandteil dieser Bedeutungstheorie ist.“ (CICOUREL 1975, 188)

Als Gegenkonzept vertritt er (231f.) eine 'generative Semantik'. Er geht von nicht hinterfragten Allgemeinkenntnissen aus, die durch Verweise auf die Äußerungssituation (indexikalisch) bereichert werden (107). Als Beleg für diese Auffassung untersucht er eingehend Gespräche mit Gehörlosen,

3 vgl. EBBINGHAUS & HESSMANN 1987

4 siehe IV 4.1.2, Seite 99

5 GARFINKEL & SACKS 1976; KALLMEYER 1981

6 CICOUREL & BOESE 1972, 254; CICOUREL 1975, 10

bei denen er ein verringertes Repertoire von standardisierten Mitteln sieht. „Gehörlosigkeit bedeutet in einer verbal orientierten Kultur, nur beschränktem Zugang zu den idealisierten normativen Ausdrücken der oralen Muttersprache zu haben, mit denen man die verschiedenen Informationsquellen symbolisch repräsentiert. In der Alltagsinteraktion zwischen Gehörlosen wird statt dessen der Kontext der Kommunikation zum Bezugspunkt der Generierung und Situierung von Bedeutungen.“ (191)

Für CICOUREL sind Laut- und Gebärdensprache so verschieden aufgebaut, „daß jeder Versuch, die 'Syntax' von Gebärdensprache zu beschreiben, vor dem Problem steht, verbale Kategorien verwenden zu müssen, die im Grunde nur die Lautsprache normieren.“ (204) Voraussetzung für das Verständnis ist nämlich eine muttersprachliche Intuition, für die sich weder eindeutige Entsprechungen im Bewegungsablauf noch in der verbalen Sprache bestimmen lassen. Geübte bilinguale Übersetzer sind es deshalb gewohnt, zusätzliche Kontextinformationen zu geben.

CICOURELS Aussagen zur Gebärdensprache beziehen sich überwiegend auf Kommunikation zwischen Fremden. Es sind z. B. Dialoge zwischen Gehörlosen, die unterschiedliche Gebärdensysteme verwenden⁷ oder sich erst kurze Zeit kennen⁸. Über die extensive Verwendung kontextgebundener Zeichen wird aber eine standardisierte Grundlage für eine kommunikative Beziehung gelegt. CICOURELS Forschungsinteresse bezieht sich also auf den Vorgang der Entstehung eines normierten sozialen Systems. Er untersucht die Phänomene der Indexikalität „um ihrer selbst willen“ (187).

2 Sozial geteiltes Vorwissen als Basis von Kommunikation

Der konstruktive Prozeß des Verstehens fußt auf Annahmen über ein allgemeines Wissen aller Interaktionsteilnehmer einschließlich des Forschers. Dieses „Vertrauen auf das, 'was jedermann kennt'“ (CICOUREL 1975, 19) stellt die nicht hinterfragte und letztlich auch nicht hinterfragbare kommunikative Basis dar. Bei einer Übersetzung kann das notwendige Vorwissen nur in eingeschränkter Weise erklärt werden.⁹

Den Ausgangspunkt des Vorverständnisses stellt eine 'muttersprachliche Intuition' dar (CICOUREL 1975, 107), von der ausgehend unterschiedliche

7 CICOUREL & BOESE 1972, 229

8 CICOUREL 1975, 106

9 Vgl. etwa die Kategorie der Expansionen bei LABOV & FANSHEL 1977.

spezifische soziale Erfahrungen vorausgesetzt werden. Annahmen über eine gemeinsame Vorgeschichte der Interaktionspartner führen zu wechselseitigen Erwartungen und Unterstellungen.

HÖRMANN (1976, 420) beschreibt das für ein Verständnis notwendige Vorwissen mit dem Begriff 'Präsupposition': „Die Präsupposition stellt das 'Gefälle' her, durch welches das Gerichtetsein einer Äußerung auf den Sinn hin erkennbar und die Äußerung damit verständlich wird. ... Die Präsupposition ist also gewissermaßen ein Anker, mit welchem die aktuelle Äußerung in der 'kognitiven Lage' des Sprachbenutzers festgemacht wird.“

Für das Verständnis der Videos aus der Schule stellt die Frage nach dem sozial geteilten Wissen ein zentrales Problem dar. Auf der Basis in unserer Gesellschaft selbstverständlich erscheinender Annahmen gelingt kein auch nur oberflächliches Verstehen. Erfolgt trotzdem eine Beurteilung auf der Basis des 'Üblichen', führt dies zu der Auffassung einer stark fehlerhaften Kommunikationsform.

Das hier verfolgte Konzept geht aber davon aus, daß innerhalb der Klasse ein eigenständiges sprachliches System existiert. Zugänge hierzu finden sich einerseits in der gemeinsamen Geschichte der Klasse, in die ich während meiner Hospitationen einen gewissen Einblick nehmen konnte. Andererseits liefert die Gebärdensprachforschung ein Konzept, mit dem ein 'muttersprachliches' visuelles Kommunikationssystem beschrieben werden kann.

Schule kann als Institution zur Verbreiterung gesellschaftlichen Wissens angesehen werden. Es geht dabei nicht primär um das, 'was jeder-mann kennt', sondern um das, was 'jedermann kennen soll'. In der Unterrichtsinteraktion wird Wissen systematisch intersubjektiv aufgebaut und referiert.¹⁰ Dabei spielt der Rückgriff auf außerschulische Lernformen eine zentrale Rolle. EHLICH & REHBEIN (1977; 1986; EHLICH 1981) arbeiten die institutionsbedingten Veränderungen dieser außerschulischen Muster heraus. Auf welches Vorwissen bezieht sich aber eine Schule für Hörgeschädigte, wenn sie sich an dem gesellschaftlichen Wissen der Normalhörenden orientiert? Auf welchen außerschulischen Lernformen baut sie auf, wenn sie sich einseitig an akustischen Kommunikationsmitteln orientiert?

Aufgrund der praktischen Problemstellung an der Schwerhörigenschule habe ich mich in dieser Untersuchung auf den Bereich des sozialen Systems der Sprache und seiner psychologisch angemessenen Erforschung konzentriert. Bessere Kenntnis der Sprache scheint mir Voraussetzung für eine Analyse anderer und komplexerer Merkmale der schulischen Interaktion zu sein.

10 vgl. EDWARDS & MERCER 1989

3 Funktion von Äußerungen

In den folgenden drei Kapiteln geht es um Zugänge zum Phänomen der Sprache, dem Medium von Kommunikation. An den Anfang stelle ich die Sichtweise von Sprache als Werkzeug.

Unter Berufung auf WITTGENSTEIN (1960, 311) wird vielfach davon ausgegangen, daß Bedeutung und Gebrauch von Sprache nicht getrennt betrachtet werden können. Sprachanalyse und Handlungsanalyse können nicht unabhängig voneinander durchgeführt werden. In der Sprechakttheorie von AUSTIN (1979, 29)¹¹ wird zunächst nur über bestimmte Sätze gesagt: „den Satz äußern heißt: es tun“¹². HÖRMANN (1980, 18) schließlich betrachtet die beabsichtigte Wirkung als das Kernmotiv sprachlichen Handelns: „Der Sprecher äußert sich, damit sich im Bewußtsein des Hörers etwas ändert.“

Während zumeist davon ausgegangen wird, daß die sprachliche Seite bekannt ist und die damit durchgeführte soziale Handlung erschlossen wird, ist auch der umgekehrte Weg denkbar: Durch Beobachtung der Wirkung einer Äußerung innerhalb eines sozialen Gefüges kann diese besser verstanden werden, z. B. interpretiert eine Antwort die vorangehende Frage¹³. Begrenzt ist dieses Verfahren allerdings durch die Möglichkeit beabsichtigter und unbeabsichtigter Mißverständnisse. Inwieweit solche Mißverständnisse kommunikativ markiert und aufgeklärt werden, ist eine interessante Fragestellung, auf die im Rahmen dieser Untersuchung aber nicht weiter eingegangen wird.

3.1 'Der zappelige Thomas'

Als Beispiel für die Entdeckung der Bedeutung einer Äußerung aufgrund ihrer Funktion dokumentiere ich, wie ich zum ersten Mal eine visuelle sprachliche Einheit in der Klasse bemerkte.¹⁴

Schon bei meiner ersten Hospitation bemerkte ich die Lebhaftigkeit der Schüler; besonders auffällig waren die abgehackten Bewegungen von Thomas. Die erste Erklärung: Thomas ist ein hypermotorisches Kind, seine Bewegungen sind (idiosynkratischer) Ausdruck eines nicht auf Mitteilung gerichteten inneren Zustands.

11 vgl. Austin 1970

12 Alle Hervorhebungen finden sich auch im Original.

13 HEEG 1986

14 Vgl. das Verfahren der 'documentary method' bei CICOUREL & BOESE 1972, 245.

Eine Szene wurde für mich zu einer unverständlichen Passage, als Lena auf die Bewegungen offensichtlich beleidigt reagierte. Thomas hat, so folgte ich aus der Äußerungsfolge, eine beleidigende Äußerung getan; ich unterstellte ihm die entsprechende Absicht. Ich entdeckte ähnliche Passagen mit vergleichbarem Bewegungsablauf und machte mich auf die Suche nach einer situationsübergreifenden Bedeutung. Über den semantischen Gehalt der Äußerungshandlung bestanden Spekulationen: Vielleicht ist es eine negative Figur aus dem Fernsehen wie 'King Kong' oder die Abkürzung einer früher vollständig ausgeführten Bewegungsabfolge. Jedenfalls betrachtete ich nun die Handlung als in der Klasse allgemein verstehbare Einheit, die unmittelbar einen Wirklichkeitsausschnitt nachspielt.

Eine syntaktische Struktur der Bewegungen vermutete ich im Anschluß an eine Situation, in der Norbert während des Unterrichts auf die Toilette wollte. Klaus sagte zu Norbert: „Du Baby ich früher dasselbe gemacht“, dabei gebärdete er: BABY FRÜHER DASSELBE. Thomas sprang auf und deutete in Richtung auf die Toilette; dabei vollzog er den fraglichen Bewegungsablauf. Dadurch fiel mir eine Ähnlichkeit zu Teilen der Gebärden von Klaus auf. Jetzt hielt ich sie für eine Kurzform der Titulierung eines Mitschülers als kindisch (BABY).

Später wurde die fragliche Bewegung in Abschnitte aufgegliedert: Abschnitt eins deutet auf die eigene Person (ICH). In Abschnitt zwei, der manchmal fehlt, wird die Hand schnell flach in Richtung Boden bewegt; möglicherweise besitzt dieses Zeichen die gleiche Funktion wie das BABY bei Klaus, es scheint sich um die Gebärde für kleines-KIND zu handeln. In Abschnitt drei bewegt sich die Hand nach hinten über die Schulter (FRÜHER). Abschnitt vier variiert: Manchmal wird ein bestimmtes Verhalten des Adressaten der Äußerung karikierend nachgemacht; an anderen Stellen werden die Zeigefinger zueinander bewegt (DASSELBE).

Der skizzierte Weg von einer zappeligen Bewegung zum beleidigenden Text (etwa: ICH FRÜHER DASSELBE) markierte für eine Wende. Die Bereiche Interaktion und Sprache wurden zunehmend miteinander verwoben.

3.2 Sprachliche und interaktive Handlungen

Bei dem Versuch, psychologische Funktionen durch eine Untersuchung von Sprache zu erforschen, stellt sich das Problem der Vergleichbarkeit von syntaktisch angeordneten sprachlichen Einheiten und nach sozialen Mustern organisierter Situationen¹⁵. Ansätze zur Bestimmung dieses Verhältnisses

¹⁵ vgl. AUWÄRTER 1982

finden sich in der Gesprächs- oder Konversationsanalyse¹⁶.

Die Korngröße der sprachlichen Einheiten, denen eine psychologische Bedeutung zugeschrieben werden, wird unterschiedlich konzeptualisiert. PIONTKOWSKI (1988, 13 - 18) sieht Sprechhandlungen¹⁷ in häufig satzübergreifenden performativen Grundoperationen. LABOV & FANSHL (1977) führen ihre Expansionen hingegen häufig auf einer Ebene unterhalb des Satzes durch. Sie analysieren etwa den Tonhöhenverlauf eines "mhm" als bedeutungssame Mitteilung in einem Therapiegespräch (42 - 49).

Eine komplexe Äußerung stellt eine Abfolge von Sätzen, Worten, Silben oder Lauten dar; auf jeder Ebene ergibt sich ein eigenständiger Beitrag zur Gesamtbedeutung. Die ganzheitliche und die zergliedernde Betrachtung stellen zwei Sichtweisen auf das Geschehen mit unterschiedlichen, sich ergänzenden Aussagemöglichkeiten dar.

3.3 Schulische Interaktionsabläufe

Die Gewinnung psychologischer oder pädagogischer Schlußfolgerungen aus der Beobachtung von Interaktion in Schulklassen stellt, ausgehend von der klassischen Studie von BELLACK u. A. (1974), ein wichtiges Forschungsverfahren dar. Z. B. wenden JUSSEN u. A. (1985) umfangreiche Kategoriensysteme auf die Interaktion an der Gehörlosenschule an.

Die spezifischen Interaktionsabläufe sind auf den Zweck der Schule ausgerichtet. MEHAN (1979A; 1979B) entdeckte in den von ihm untersuchten Unterrichtsmitschnitten eine systematische Abfolge von Elementen, mit der das pädagogische Ziel angestrebt wird¹⁸; EHLICH & REHBEIN (1986) beobachteten spezifische schulische Handlungsmuster, die veränderte Elemente außerschulischen Lernens enthalten.

Durch Erfahrung mit schulischer Kommunikation brauchen die Handlungsmuster nicht mehr vollständig ausgeführt zu werden, um ihre Wirkung zu erzielen. In einem meiner Filme äußert die Lehrerin „Holt eure Hefte“. Noch während sie das Wort „holt“ spricht, laufen die Kinder zu ihren Fächern.

16 KALLMEYER & SCHÜTZE 1976; DITTMANN 1979A; HENNE & REHBOCK 1982; BERGMANN 1981; mit psychologischer Fragestellung: BREUER 1990A

17 in Abgrenzung zur Sprechakttheorie

18 MEHAN 1979 nennt sie: 'initiation', 'reply' und 'evaluation'

4 Strukturelle Analyse

Während die funktionale Betrachtung versucht, kommunikative Äußerungen durch eine Verknüpfung von sprachlichen und außersprachlichen psychologischen oder sozialen Handlungen zu erklären, soll hier ein Zugang über den 'inneren Aufbau' skizziert werden.

Der Begriff 'strukturell' wird hier nicht im Sinne einer bestimmten Schule verstanden¹⁹, sondern als Verfahren, mit dem ein Kommunikationssystem *durch Bestimmung der Relationen innerhalb des Systems* beschrieben wird. Anwendungsschwerpunkte sind die Erforschung fremder oder bislang unbeachteter Kommunikationsmittel.²⁰

Das Vorgehen beruht auf einer Ermittlung ähnlicher und kontrastiver Zeichen, für die jeweils die sie unterscheidenden Merkmale herausgearbeitet werden. Sein Prinzip wird etwa angewendet, wenn ich Szenen aus den Videofilmen zusammenstelle, auf denen ein Schüler mir ähnlich erscheinende Bewegungen macht, um Informationen über diese Bewegungen zu sammeln²¹.

Der strukturelle Ansatz grenzt sich ab gegen Verfahren der Beschreibung eines Kommunikationssystems lediglich durch Angabe von Beziehungen zu einem anderen System. Z. B. könnte die Kommunikation der Schüler mit dem Maßstab einer korrekten deutschen Lautsprache verglichen werden. Über das Interaktionssystem der Schüler selbst würde ich aber wenig erfahren. Ein vorschnell bewertender Vergleich verhindert die Herausarbeitung unterschiedlicher Ausdrucksmöglichkeiten.²² Eine andere Form der Verwendung eines zweiten Systems stellt die Übersetzung dar. Probleme dieses Vorgehens werden im Zusammenhang mit der Transkription²³ herausgearbeitet.

Die Beschreibung eines Kommunikationssystems unter beschränktem Rückgriff auf ein anderes erfordert vom Forscher, sich selbst in das Kommunikationssystem seines Forschungsbereichs einzuarbeiten.²⁴ Dabei wird ein Maximum an Reflexion möglich.

19 Bekannte Ansätze stammen von SAUSSURE 1967A, HJELMSLEV 1963, LÉVI-STRAUSS 1973; ECO 1972 und ALTHUSSER 1974; vgl. zum Überblick FÜSSEL 1983.

20 vgl. zur visuellen Kommunikation: BIRDWHISTELL 1970, CRANACH & VINE 1973, im Überblick: KENDON 1982; zur Gebärdensprache: TERVOORT 1953

21 vgl. z. B. TERVOORT 1953, 208 - 219

22 vgl. LABOV 1972

23 Abb. 1.6, S. 31

24 vgl. auch CICOUREL 1975, 221F.

4.1 Kommunikation als System

Unter einem System kann eine Menge verstanden werden, zwischen deren Elementen Relationen bestehen. Für den Bereich Kommunikation heißen diese Elemente Zeichen. Die Gesamtheit der Relationen nennt man Struktur. Sie kann - so der Anspruch - durch eine begrenzte Anzahl von Grundbegriffen und Grundaussagen beschrieben werden.

Die Bedeutung eines Zeichens ist aus struktureller Sicht die Gesamtheit der *Relationen dieses Zeichens zu den anderen Zeichen* des Systems. Diese Definition hat den Vorteil einer Beschreibung, bei der externe Kriterien zurücktreten. Z. B. können die Gebärden zusammengestellt werden, bei denen ein Schüler seine Fäuste aufeinander schlägt. Dieses Unternehmen ist aber nur sinnvoll, wenn diese Bewegung immer eine Bedeutung, und zwar immer dieselbe, hat. Ansonsten müssen die Kriterien verfeinert werden; z. B. lassen sich Ausführungsstelle oder Bewegungsrichtung unterscheiden.

Möglich ist aber, daß ein Zeichen seine Bedeutung ändert, je nachdem, mit welchen anderen Zeichen es in Beziehung tritt oder verglichen wird, und daß auch ein Hinzufügen weiterer Merkmale diese Eigenschaft nicht verändern kann. Hier tritt m. E. ein Spannungsverhältnis zutage: Zeichen besitzen einerseits einen Bedeutungskern, der unabhängig von den unterschiedlichen Gebrauchssituationen ist; andererseits ist die Bedeutung jedes Zeichens vom Äußerungskontext abhängig.

Ebenso wird vorausgesetzt, daß alle als die Bedeutung der Zeichen aufgefaßten Relationen durch eine begrenzte Anzahl von Regeln beschrieben werden können. Dem widerspricht aber die Erfahrung, daß Sprache kreativ genutzt und Regeln in der Interaktion verändert werden können. Diese Prozesse, in denen mit Sprache Sprache verändert wird, basieren aber auf der Annahme einer Normalform²⁵. Für eine erste Erforschung des Kommunikationssystems scheint mir die Annahme eines begrenzten Inventars einfacher Regeln eine zweckmäßige Vereinfachung darzustellen.

4.2 Das strukturelle Vorgehen

Zur Ermittlung der Relationen werden gleiche Zeichen in unterschiedlichen Bezügen zu anderen Zeichen untersucht. Die Erschließung eines Zeichens in einem Kontext soll helfen, es in anderen Kontexten zu erklären. Die Gemeinsamkeit zwischen den konkreten Verwendungen kann als 'Bedeutungskern' angesehen werden. Z. B. stellt TERVOORT (1953) einzelne Bewegungsaspekte von Gebärden zusammen und ordnet ihnen Bedeutungen zu.

25 vgl. etwa CICOUREL 1975, 16f.; GRICE 1975; 1978

Es zählt zu den Vorteilen strukturalistischer Verfahren, daß alle möglichen Ereignisse auf ihre Zeichenhaftigkeit hin untersucht werden können. In den 'Studien' dieser Arbeit werden u. a. gleiche Bewegungen, gleiche Sprecher, gleiche Adressaten oder eine komplexe Abfolge von Handlungen zum Ausgangspunkt bei der Ermittlung von Bedeutungen gewählt.

Die wichtigsten Operationen der strukturalistischen Analyse sind die der Zerlegung und des Arrangements.²⁶ Durch systematische Isolierung und veränderte Zusammenstellung von Zeichen können ihre Merkmale offengelegt werden. Dies erlaubt auch die Ermittlung unterschiedlicher Lesarten eines Ereignisses und die Beschreibung kreativer Vorgänge.

Vergleichbare Verfahren finden sich in vielen qualitativen Methoden, so etwa in Teilen des 'open coding' von STRAUSS (1987) oder der Vorgehensweise von MEHAN (1979A).

Gruppierung stellt das am häufigsten angewendete Verfahren in dieser Untersuchung dar. Zunächst wird ein plausibel erscheinendes Kriterium angewendet; dadurch werden weitere oder andere bedeutungsunterscheidende Merkmale entdeckt, die zu verfeinerten Kriterien führen.

4.3 Eignung für diese Untersuchung

Es besteht ein gutes Passungsverhältnis zwischen strukturalen Vorgehensweisen und einigen Bedingungen meiner Fragestellung.²⁷ Die in der Klasse beobachtete Kommunikation kann nicht unter Verweis auf ein allgemein gebräuchliches oder bekanntes System beschrieben werden. Auch sind Modelle, die aus dem Bereich des kindlichen Spracherwerbs stammen²⁸, nicht direkt übertragbar. Während meiner Hospitationen habe ich vielmehr die Erfahrung gemacht, daß 'Vorsichtsmaßnahmen' gegen die Anwendung von scheinbar selbstverständlichen Regeln angebracht sind.

Eigenständige Beschreibungen von möglicherweise ähnlichen Kommunikationsweisen sind rar. Im deutschsprachigen Raum ist mir keine Untersuchung zur schulischen Kommunikation schwerhöriger Schüler bekannt, die visuelle und akustische Elemente berücksichtigt. Für die Kommunikation gehörloser Schüler existiert die Arbeit von JUSSEN u.A. (1985). TERVOORT (1953) untersuchte eine Unterhaltung zweier niederländischer gehörloser Schülerinnen mit klassischen strukturalistischen linguistischen Verfahren.

26 BARTHES 1976; vgl. FÜSSEL 1983, 45 - 58

27 Im Verlauf der Untersuchung gewannen strukturelle Aspekte von Methodik und Fragestellung eine zunehmende Bedeutung.

28 etwa bei SZAGUN 1983; GIPPER 1985

Vor einem Vergleich zwischen den zwei Kommunikationsformen Gebärde und Lautsprache gilt es zunächst eine Basis zu schaffen. Eine forschungsstrategische Abschottung des zu untersuchenden Bereichs ist dabei durchaus beabsichtigt. Durch ein strukturelles Vorgehen kann zudem vermieden werden, die thematische Kommunikation vor ihrer Analyse einem Typ zuzuordnen zu müssen. Sie erlaubt sinnvolle Aussagen, auch wenn die ermittelten Eigenschaften in keiner anderen Kommunikation auftauchen.

Für eine eingehendere Untersuchung scheint mir das Vorgehen aber ergänzungsbedürftig. Kontexte außerhalb der aufgezeichneten Filme oder meiner unmittelbaren Erfahrung und Erinnerung sind auf diese Weise nur schwer zu erschließen.

5 Beobachtung von Verständnisklärungen

Strukturalistische Ansätze unterstellen, daß den an einer Interaktion Beteiligten die Bedeutung der verwendeten Zeichen grundsätzlich bekannt ist. Für eine differenziertere Betrachtung interaktiv verwendeter Zeichen ist diese Sicht aber unzureichend. Das gemeinsame Zeichenverständnis wird vielmehr zwischen den Interaktionsteilnehmern immer wieder hergestellt und differenziert. Ein Teil der Bedeutungsstrukturen wird erst in der Interaktion erzeugt.

5.1 Reflexivität von Sprache

Interaktion enthält Elemente, mit denen sie sich selbst erklärt. „Eine Äußerung liefert nicht nur eine bestimmte Information, sie schafft auch eine Welt, in der eine Information als solche erscheinen kann.“ (MEHAN & WOOD 1976, 35). Dieses 'Reflexivität' genannte Merkmal²⁹ führt zu geschlossenen Systemen, die von außen nicht korrigiert werden können. Die gültigen Regeln werden interaktiv immer wieder hergestellt.

Veränderung und Erzeugung von Bedeutungen erfolgt in natürlichen Interaktionen durch Mitteilungen. Sie zielen auf einen sozialen Konsens und sind deshalb für die Teilnehmer explizit. Sie sind nur dann erfolgreich, wenn sie zumindest unwidersprochen zur Kenntnis genommen werden.

Eine Forschungsstrategie, die dies erfassen will, versucht, sich in diese zwischen den Teilnehmern einer Interaktion gültige Dynamik einzuschalten.

29 vgl. CICOUREL 1975

Der Forscher wird damit zum 'Zaungast' natürlicher Erklärungshandlungen. Er kann für seine wissenschaftlichen Erklärungen die Alltagserklärungen aus der Interaktionssituation selbst nutzen. Eine Beteiligung des Forschers an der zu untersuchenden Interaktion ergibt die Chance, daß die Teilnehmer ihn in den gültigen Interaktionsregeln unterweisen.

5.2 Erklärungen

Erklärungen sind Teil fast jeder natürlichen Interaktion. Für den Kontext Schule stellen sie eine zentrale Handlung der unterrichtlichen Argumentation dar.³⁰

Ein Beispiel: Klaus macht eine Handbewegung und erzählt von etwas, das auf dem Boden eines Sees ist, und sich bei Erwärmung des Wassers öffnet. Schüler und Lehrerin stellen Nachfragen über Größe und Varianten des Bezeichneten. Schließlich wird es als „Muschel“ identifiziert und lautsprachlich benannt.

Zudem besteht eine behinderungsspezifische Relevanz: Aufgrund der besonderen Verständigungssituation erklären die Schüler untereinander häufig die von der Lehrerin gestellten Aufgaben, indem sie diese in ihre Ausdrucksweise übersetzen. In der Kommunikation zwischen Normalhörenden und Hörbehinderten besteht häufig Unsicherheit über die Notwendigkeit weiterer Erklärungen.

5.3 Interaktive Aushandlungen

Die Aushandlung kann als Explikation von Teilen der Bedeutung des Ausgehandelten aufgefaßt werden.³¹

Ein Beispiel: Ein Schüler möchte eine zweite Geschichte erzählen. Die Lehrerin antwortet: „Nein, du hast schon“. Diese Handlung legt die Regel offen, daß der Schüler nur *eine* Geschichte erzählen darf.³² Sie gilt unabhängig von der Beobachtung, daß Schüler tatsächlich manchmal zwei Geschichten erzählen. Dies widerlegt die Regel nicht, sondern wird mit Zusatzannahmen erklärt, z. B. weil die erste Geschichte besonders kurz war.

Die Analyse interaktiver Aushandlungen erlaubt einen Einblick in das verhandelte Geschehen nur insoweit, als darüber für den Forscher verständlich gesprochen wird. Problematisch ist die Bestimmung einer Grenze zwi-

30 vgl. SWITALLA 1977

31 Vgl. die Sichtweise des kindlichen Spracherwerbs als Ergebnis von Aushandlung bei KASERMANN 1980.

32 vgl. dazu 'turn taking' bei SACKS u. A. 1974

schen explizit oder implizit angeführten und spekulativ unterstellten Regeln. Nicht mit dem Verfahren aufgedeckt werden können automatisierte oder nicht hinterfragte Bedeutungen wie etwa die grundlegenden Strukturen des Aufbaus einer Sprache.

5.4 Studie zur Wirkung der Kamera auf die Interaktion

Viele für den Forschungsprozeß relevante Zeichen werden von den Beteiligten selbst explizit erklärt. Hierzu gehört auch die Bedeutung der Beobachtung für die beobachtete Interaktion. LABOV (1972, XVII) spricht in diesem Zusammenhang vom „Observer's Paradox ... To obtain data on the most systematic form of language (the vernacular), we must observe how people speak when they are not being observed.“³³

Mein Zugang zu diesem Problem faßt die Kamera als Zeichen auf und versucht, seine Bedeutung zu bestimmen. Als empirisches Verfahren werden in dieser Studie zum Film 'Erzählstunde' Kommentare der Schüler untereinander und Interaktionen mit mir zum Thema Kamera analysiert.

Offene Reaktionen auf die Kamera finden sich vor allem am Rande der 'eigentlichen' Aufnahmen: während des Aufbaus der Kamera, bei technischen Störungen, während Unterbrechungen des Unterrichts und zum Beginn von Pausen.

Zur Verdeutlichung des Vorgehens werden ca. acht Minuten aus dem Vorspann der Erzählstunde hier ausführlicher analysiert. Es wurden dabei acht thematische Sequenzen im Film und im Transkript identifiziert.

Als erster Auswertungsschritt erfolgt eine interpretierende Paraphrase.

Szene 1 (0:16 - 2:41) zeigt eine Interaktion zwischen Norbert und mir. Zuerst verbiete ich ihm das Hantieren mit der Kamera, dann schalte ich ihm den Strom ab, so daß er nichts mehr sieht; schließlich erlaube ich ihm eine Aufnahme.

Szene 2 (0:37 - 2:41) beinhaltet ein Gespräch über technische Eigenschaften der Anlage. Sie ist in Szene 1 eingebettet. (0:44 - 0:54) Norbert schaltet das externe Mikrofon aus. Ich interpretiere dies als technische Fehlleistung, indem ich ihm die Schaltung 'ein' am Mikrofonschalter erkläre. (0:58 - 1:10) Klaus fragt nach der Funktion des Mikrofons. Ich erkläre sie ihm unter Hinweis auf die ihm bekannte Verstärkeranlage im Klassenraum. (2:18 - 2:31) Norbert schaut durch den Sucher der Kamera. Ich zeige ihm, wie man durch Drehen am Blendenregler die Aufnahmequalität verbessert. (2:20 und 2:41) Mit „Ich kann gut sehen“ quittiert er das bessere Bild.

Szene 3 (2:35 - 3:00) Steve verdrängt Norbert (2:44: „Möchte auch“), unterstützt von Klaus (2:50 „Immer Norbert immer Norbert“). Ich erlaube den Wechsel (3:00) im Nachhinein.

Szene 4 (3:00 - 3:40) Vor Steves Kamera 'schauspieln' Klaus und Tarik. (3:00 - 3:20) Klaus steht auf und setzt sich hin, dann spielt er mit Autos; sein Blick zeigt die Orientierung auf das Gefilmtwerden. (3:10 - 4:40) Tarik hält seine Hand vor das Objektiv, schaut,

33 siehe I 2.1, Seite 4; siehe I 5.2, Seite 21

direkt vor der Kamera stehend, hinein. Steve versucht mehrmals, Tarik auszuweichen. In 3:39 filmt er die Decke des Klassenraums („nach oben“).

Szene 5 (4:33 - 4:58) Klaus legt das Mikrofon gerade auf seinen Platz; Thomas kommentiert, indem er „Paul“ sagt und in ein imaginäres Mikrofon spricht.

Szene 6 (6:10 - 6:25) Mit dem Eintreffen der Lehrerin schicke ich die Schüler von der Kamera weg. Sie bemerkt, daß die Kinder wegen meiner Anwesenheit schon im Klassenraum sind; fragt mich, ob etwas Besonderes vorgefallen ist, weshalb die Kinder unruhig sind; sie fragt mich, ob es schlimm sei, daß die Schülerin Lena heute nicht in der Schule ist, weil sie Erstkommunion hat; kündigt an, daß die Schüler diese Tatsache gleich erzählen werden.

Szene 7 (6:50) Unmittelbar vor der Erzählung von Steve gehe ich mit der beweglichen Kamera schräg hinter Steve. Norbert sagt zu mir: „Paul ZWEI FILM“.

Szene 8 (7:20 - 7:43) Klaus unterbricht Steves Erzählung und fordert ihn auf, statt zur Lehrerin in die Kamera zu sprechen, die sich seitlich von ihm befindet. Steve weigert sich; er dreht sich zu mir um: „Paul kann filmen“ SEHEN. Die Lehrerin fordert zur Nichtbeachtung meiner Tätigkeit auf. Klaus gibt mir einen Tip für eine bessere Aufnahmeposition und wiederholt die Aufforderung der Nichtbeachtung. Steve fährt fort („Moment“ NOCH_EINMAL) und markiert so die Szene als Störung.

Es werden einige Aspekte der Bedeutung der Kamera identifiziert:

- * Die explizite Beschäftigung mit meiner Tätigkeit während des Unterrichts ist nicht erwünscht (Szene 8).
- * Die Videogeräte sind attraktiv. Die Technik stellt einen interessanten Gegenstand dar (Szene 7). Der Blick durch den Sucher zeigt den eingestellten Aufnahmeausschnitt, den die Kinder dann auch verändern. Die Funktionsweise des externen Mikrofons ist weniger anschaulich (Szene 2, 5). Das Recht, durch den Sucher schauen zu dürfen, ist ein Gegenstand der Konkurrenz zwischen den Schülern (Szene 3).
- * Die Kamera ist Tabubereich. Wegen der Gefahr der Beschädigung und um Ablenkungen vom Unterricht zu vermeiden, ist ihre Berührung grundsätzlich verboten. Am Rande des Unterrichts toleriere ich aber manchmal, daß die Schüler durch den Sucher der Kamera schauen, damit sie im Interesse meiner Forschungsarbeit den Vorgang des Filmens verstehen und damit ich Aussagen über die Einstellung der Schüler zum Filmen gewinne.³⁴ (Szene 1)
- * Es existieren Vorstellungen über einen 'guten' Aufnahmegegenstand. Er ist gekennzeichnet von viel Bewegung (Szene 4) und einer frontalen Aufnahmeperspektive (Szene 8).
- * Lehrerin und Schüler versuchen, mir bei meinen Aufnahmen zu helfen (Szenen 5, 6, 8).

Aus der interaktiven Behandlung der Kamera während einer Aufnahmesituation wurde *am Material* eine besondere Art von Interaktionsregeln ermittelt. Es kann von ihnen weder gesagt werden, daß sie bewußte Konstruktionen darstellen, noch kann ihre tatsächliche Befolgung behauptet werden. Es handelt sich vielmehr um Versuche von Schülern, Lehrerin und Forscher, bestimmte Bedeutungsaspekte der Kamera festzulegen. Das Verfahren ermöglicht *einen* Zugang zu subjektiven Konstruktionen im weitgehend natürlichen sozialen Setting.

34 Daraus resultiert eine pädagogisch inkonsequente Haltung meinerseits.

6 Studie zum Aufbau der Erzählstunde

Eine intensive Analyse einer Schulstunde zeigt das praktische Funktionieren der skizzierten Wege an einem komplexen Beispiel.

Schulstunden können als eine Abfolge verschiedener Handlungen betrachtet werden. Anfang und Ende der Handlungen sind für die Teilnehmer durch spezielle Signale markiert.³⁵ Zu Beginn wird das notwendige Setting aufgebaut, am Ende in eine allgemeinere Handlungseinheit zurückgekehrt. Diese Studie setzt an einem solchen Signal an, das für den Typ der Erzählstunde charakteristisch ist: der Veränderung des Sitzplatzes.

Die Realität der schulischen Interaktionen enthält Unterbrechungen und Seitenstränge. Eine Funktion der unterbrechenden Handlung (JEFFERSON 1972 nennt sie: 'side sequence') stellt die Herstellung der Voraussetzungen ('repair') der unterbrochenen Handlung ('on-going sequence') dar.

Im folgenden wird beschrieben, auf welche unterschiedlichen Arten der Wechsel der Kinder, die erzählen dürfen, ausgehandelt wird. Die Ermittlung einer Struktur der Erzählstunde geht von der Analyse der Übergänge zwischen zwei Strukturelementen aus, also der Beendigung der vorhergehenden und dem Beginn einer neuen Handlungseinheit. Auf der Beschreibungsebene der Klasse als Gruppe kann man von 'fließenden Übergängen' sprechen. Je nach Beteiligten kann zu einem Zeitpunkt eine Handlung fort-dauern, die für andere abgeschlossen ist.

In der ersten Stunde nach einem Wochenende oder nach einem Feiertag haben alle Schüler das Recht, eine Geschichte zu erzählen. Das erzählende Kind setzt sich hierzu an das Lehrerpult, die Lehrerin sitzt auf dem Platz des erzählenden Schülers.

Die speziellen Bedingungen der Aufnahme des Videofilms sind in Abbildung 2.1 dargestellt. Auf den Bildern der Standkamera sind Klaus und Steve von der Seite aufgenommen, Klaus verdeckt zeitweise Steve. Ausschnittbedingt ist die Mimik der Schüler nicht ausreichend deutlich zu erkennen. Mit einer kleinen beweglichen Kamera habe ich den jeweils erzählenden Schüler in Großaufnahme aufgenommen.

Die Analyse demonstriert, wie an den sehr speziellen Umständen einer Schulstunde eine Strukturanalyse durchgeführt werden kann. Die dabei notwendigen Transformationen sollen durch ausführliche Zitate aus den Transkripten und Paraphrasen verdeutlicht werden.^{36 37}

35 MEHAN 1979A

36 Die grammatischen Aspekte der Sprache der Kinder werden in Teil V erarbeitet.

37 Die Zeitangaben in den Beispielen haben als Ausgangspunkt die Begrüßung der Klasse durch die Lehrerin.

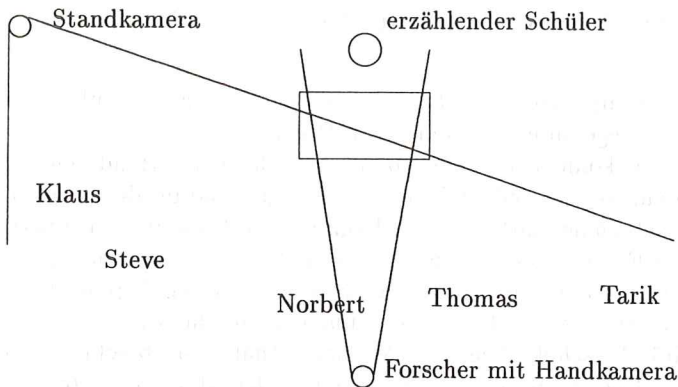


Abbildung 2.1: Aufnahme der Erzählstunde

6.1 Beginn der Erzählstunde

Vor Beginn der Erzählstunde wird die allgemeine Situation 'Unterricht' konstituiert. Dies geschieht hier mit stark konventionalisierten Elementen.³⁸ Die Lehrerin kommt in die Klasse, spricht kurz mit mir³⁹, legt ihre Tasche auf ein Regal, stellt sich mit dem Gesicht zur Klasse, wartet, bis die Kinder sich hingesetzt haben und sagt: „Guten Morgen alle Kinder“; einige Schüler antworten: „Guten Morgen Frau Nagel“. Danach spricht die Lehrerin organisatorische Probleme an, die u. a. mit der bevorstehenden Klassenfahrt zusammenhängen.

Es gehört zu den spezifischen Eigenschaften dieser Stunde, daß der Übergang vom organisatorischen Teil in die Erzählstunde nur indirekt markiert ist. Steve hat ein Problem mit der Klassenfahrt nach Egertal:

- | | |
|------------|---|
| Steve zu L | 1:50 NICHT „Egertal“ FAHRE_WEG „Griechenland“ WEG |
| L zu Steve | „Du fährst nicht mit nach Egertal?“ |
| Steve zu L | NEIN 1:61 |
| ... | |
| L zu Steve | 4:16 „Steve möchtest du erzählen.“ |
| | „dann setz dich hin“ 4:18 |

Steve erklärt, daß er nicht mit der Klasse fährt, sondern nach Griechenland. Nachdem 2:26 Minuten über diese Frage gesprochen wurde, sagt die

³⁸ vgl. MEHAN 1979A

³⁹ s. o. Szene 6

Lehrerin zu Steve: „Steve möchtest du erzählen, dann setz dich hin“. Steve steht auf und setzt sich an das Lehrerpult, wo das Gespräch fortgeführt wird.

Steves Kundgabe bezüglich der Klassenfahrt paßt in das Schema der Besprechung organisatorischer Probleme zwischen der Lehrerin und den Schülern. Die spätere Äußerung der Lehrerin enthält zwei Merkmale (Ortsveränderung und Wunschform), die häufig als Gliederungsmerkmale aufgefaßt werden können. Eine deutliche Änderung der thematischen Handlung liegt aber nicht vor.

6.2 Erringung des Erzählrechts durch Klaus

Klaus bekommt das Erzählrecht, indem er aufsteht, sich vor Steve und die Lehrerin stellt und seine Erzählung beginnt. Eine Erlaubnis durch die Lehrerin fehlt ebenso wie eine explizite Beendigung des vorangegangenen Themas durch Steve.

6.2.1 Das Ende der Geschichte von Steve

Die Interaktion zwischen Steve und der Lehrerin befindet sich an einem toten Punkt. Steves Begründung dafür, daß er nicht nach Egertal fahren kann, erweist sich als nicht stichhaltig:

- | | |
|------------|--|
| L zu Steve | „Am elften kommt ihr wieder hierher“ KOMM_WIEDER 7:06
„und WIR FAHREN am zwölften nach Egertal dann KANNst Du“
„MIT KOMMEN“ ... 7:20 „möchtest du nicht? - doch“ |
| Steve zu L | JA zuckt mit den Schultern ... 7:39
„ich MÖCHTE KANN_NICHT“ zeigt auf Kalender |
| ... | |
| Klaus | steht auf und stellt sich vor Steve und L |

Für die Lehrerin scheint die Frage zunächst geklärt. Ihr bleiben aber Zweifel an der Motivation von Steve. Steve insistiert auf seiner Version (7:39) und weist damit ein Gesprächsangebot der Lehrerin über seine Motivation zur Klassenfahrt zurück.⁴⁰

6.2.2 Nebenkommunikative Vorläufer

Die Geschichte von Klaus wird durch sein Aufstehen lediglich auf einer neuen Ebene fortgeführt. Während Steve erzählt, wurde an drei Stellen

⁴⁰ Vgl. zu dieser Stelle auch S. 55.

schon die Muschel-Geschichte zwischen Klaus und Tarik (als Nebenkommunikation) thematisiert. Die Analyse dieser Stellen zeigt einen Bezug zu Aspekten der Äußerungen Steves auf der Ebene der Sprechhandlungen.

Erste Thematisierung: (ca. 4:10 - 4:20 Etwa zeitgleich fordert die Lehrerin in der Hauptkommunikation Steve auf, zu erzählen.)

Tarik zu Steve	„FAHREN“ NICHT SCHWIMMEN „Griechenland“ FAHREN
Klaus zu Tarik	(ich-), „SELBER“ WEG-fahren „SCHWIMMEN Egertal“ MUSCHEL „ah“ AUF ZU ... WARM ... ABEND AUF
Tarik zu Steve	„Steve“ FAHREN URLAUB „Egertal“ MUSCHEL SCHWIMMEN

Tarik formuliert als Alternative zur Fahrt nach Griechenland die Möglichkeit, in Egertal schwimmen zu gehen. Klaus schaltet sich in die Interaktion ein, indem er das Thema „SCHWIMMEN Egertal“ aufgreift. Mit MUSCHEL AUF ZU führt er die Kernbegriffe seiner Geschichte ein. Das Zeichen MUSCHEL wird durch Öffnen und Schließen der Hände dargestellt, es ist in der Klasse als Gebärde nicht präsent. In der folgenden Äußerung zählt Tarik gegenüber Steve positive Aspekte der Fahrt nach Egertal auf. Hier nennt er auch die Muschel.

Zweite Thematisierung: (ca. 6:10 - 6:22)

Tarik zu Klaus	(dreht sich dabei kurz zu Steve) „URLAUB“ FAHREN BUS-fahren „uh“ FERTIG FREUEN „lalala“ ?ALLE-Kinder ⁴¹
Klaus zu Tarik	MUSCHEL
Tarik zu Klaus	MUSCHEL
Klaus zu Tarik	ZU OFFEN „KALT“ NICHT OFFEN „WARM“ OFFEN

Tarik bezieht sich während seiner Äußerung durch einen Blick auch auf Steve, der mit der Lehrerin über die Daten seiner Reise nach Griechenland spricht. Klaus schließt an die Aufzählung den Begriff MUSCHEL an. Er führt ihn nach einem Hörersignal von Tarik weiter aus.

Dritte Thematisierung: (ca. 7:39 - 8:12)

Steve zu L	„ich MÖCHTE KANN_NICHT“
Tarik zu Steve	„Steve zusammen MUSCHEL WARM auf“ ZU „PERLE“
Klaus zu Tarik	„Nein“
Klaus zu Steve	steht auf und stellt sich vor Steve 8:03 „Egertal TAUCHEN“
Thomas zu Klaus	NEIN ... KANN_NICHT_SEHEN „WARUM“

Die dritte Thematisierung beendet Steves Erzählung. Auf dessen Äußerung, nicht mit nach Egertal fahren zu können, beginnt Tarik mit der

41 Zur phonetischen Analyse siehe V 1.1, Seite 110.

Erzählung der Muschelgeschichte. Man kann die Äußerung von Tarik als Antwort auf Steve interpretieren. Die Erwähnung von Vorzügen der Klassenfahrt unterstellt, daß Steve nicht mit nach Egertal fahren möchte, obwohl er es kann. Damit widerspricht er Steves eigener Darstellung.

Das „Nein“ von Klaus bezieht sich unmittelbar auf eine unklare Ausdrucksweise in Tariks Äußerung (er spricht „auf“ und gebärdet ZU). Demgemäß ist die Adressierung von Steve zunächst eine Richtigestellung auf der Ebene der Nebenkommunikation.

6.2.3 Etablierung der Erzählung durch Klaus

Thomas reagiert auf das Verhalten von Klaus mit KANN_NICHT_SEHEN „WARUM“. Er kritisiert, unterstützt von der Lehrerin, daß Klaus mit dem Rücken zu den anderen Schülern spricht, so daß diese ihn nicht verstehen können. Klaus korrigiert den Fehler, indem er sich an das Pult setzt und sich damit zugleich als Erzähler etabliert. Thomas sorgt durch seine Intervention dafür, daß nun Klaus erzählen kann: Da ausschließlich die Mitteilungsrichtung kritisiert wird, wird das Rederecht implizit unterstellt. Steve bestätigt dies, indem er von seinem Platz neben dem Pult zu seinem Sitzplatz zurückgeht.

Klaus erzählt u. a. davon, daß man in Egertal beim Tauchen Muscheln finden kann, und daß er zuhause auch eine Muschel hat, die sich im warmen Wasser öffnet.

6.3 Übernahme des Erzählrechts durch Norbert

Nach Klaus erhält Norbert das Erzählrecht durch Aufforderung der Lehrerin. Die interaktive Aushandlung dieses Wechsels erfolgt mit sparsamen Mitteln. Voraus gehen ein Blickwechsel mit der Lehrerin und ein nur ange-deutetes Aufzeigen von Norbert.

6.3.1 Beendigung der Erzählung von Klaus

Vor der angeführten Lehrerinitiative beendet Klaus seine Erzählung:

Klaus „Weisst du Egertal dann ... SCHWIMMEN“ TAUCHEN MUSCHEL ... 16:42 „SO GROSS und dann WARM“ „ah“ MuschelGEHT_AUF
schlägt Hände aufeinander, Kopf nach oben, lacht
„und dann kann ich nicht mehr“ blickt in die Runde
„und dann immer WEGNEHMEN WEHE“ 17:02 steht auf

Lehrerin "hm" 17:02 steht auf . . . „Möchtest du erzählen?“

Die Beendigung der Geschichte durch Klaus ist begleitet von einer Änderung seiner Konzentrationsrichtung. Während er ein letztes Mal den Vorgang des Öffnens der Muschel bei Erwärmung erläutert, richtet er sich auf die (im Gebärdenraum) vor ihm befindliche imaginäre Muschel. Danach wendet er den Kopf den Mitschülern zu. Bei der folgenden (metakommunikativen) Äußerung fällt das Fehlen von Gebärden auf. Durch das Schlagen der Hände aufeinander wird die Muschelgeschichte bildlich aus dem Erzählraum entfernt und somit eine weitere Wiederholung oder Fortsetzung unterbunden. Die Äußerung unmittelbar vor dem Aufstehen „und dann immer WEGNEHMEN WEHE“⁴² kann im Sinne der Schaffung eines 'guten Abgangs' interpretiert werden. Mit dem gleichzeitigen Aufstehen der Lehrerin und Klaus sind die Erzählrechte wieder offen.

6.3.2 Unterbrechung des Beginns der Erzählung

Der Anfang der Erzählung durch Norbert ist hier aber nicht mit der Einnahme des Platzes am Lehrerpult gleichzusetzen. Nach der ersten Erzählaufforderung wird der 'regelrechte' Handlungsablauf für etwa eine Minute unterbrochen. Die unterbrechende Handlung findet statt, während Norbert zum Pult und die Lehrerin an Steves Platz vorbei zu Norberts Platz geht:

Steve zu L „Tarik hat gesagt“
 „der Norbert hat viele MUSCHELN tot ZU der Norbert“

...

Lehrerin „Aber heute NICHT mehr“

Steve verwendet hier die Formel: „*x* hat gesagt, der *y* hat . . .“. Mit ihr wird der Lehrerin eine Mitteilung über einen ihr nicht zugänglichen Gesprächsinhalt gemacht. Im Unterschied zur Formel „der *y* hat . . .“, die zumeist beim 'Petzen' verwendet wird, übernimmt Steve hier gegenüber der Lehrerin keine Verantwortung für die Wahrheit des Ausgesagten, sondern stellt sie öffentlich zur Diskussion. In ihr wird Norbert vorgeworfen, viele Muscheln 'getötet' zu haben. Sie nimmt auf eine nebenkommunikative Äußerung von Tarik Bezug, der etwa drei Minuten zuvor ein Erlebnis mit Norbert aus der gemeinsamen Zeit im Kindergarten aufgriffen hatte. Im folgenden wird der Vorwurf von Tarik und Steve wiederholt und ausgeschmückt. Die Lehrerin verteidigt schließlich Norbert.

42 Sie greift ein Nebenmotiv aus der Geschichte auf.

6.3.3 Beendigung der Unterbrechung (17:50 - 18:10)

L zu Steve	L zeigt auf Steve „Ich glaub der“
Klaus zu Norbert	„LANG LANG“
L zu Klaus	„Ne Ne Ne“ NEIN
Steve zu Norbert	„Norbert mach“ (energisch) SCHNELL
Norbert	WARTEN RUHE
L zu Steve	„Der Norbert erzählt“ JA
Steve zu Norbert	„Wir warten“ SCHNELL
Thomas zu Norbert	„WARTEN“
L zu Steve	L tickt Steve an
Norbert	„hab zuhause Papa und Mama und ICH ...“

Die Rückkehr zur Erzählsituation erfolgt durch Initiative der Lehrerin. Klaus und Steve scheinen sie dabei zu unterstützen. Während die Lehrerin und Norbert die Kommunikation der Mitschüler für die Handlungsunterbrechung verantwortlich machen, beinhalten die Äußerungen von Steve und Klaus einen Vorwurf gegenüber Norbert, der von der Lehrerin jeweils kurz beanstandet wird.

Norbert erzählt kurz von einer bevorstehenden Reise in den Sommerferien sowie von einem Kirmesbesuch, bei dem er einen Ball mit Gummiband („Flummi“) gewonnen hat.

6.4 Beginn der Erzählung von Tarik

Die in diesem Abschnitt thematischen Handlungen finden zwischen der Beendigung der Erzählung von Norbert (22:40), Tariks Aufstehen (22:45), der ersten Erzählaufforderung durch die Lehrerin (22:51) und dem Beginn der Geschichte von Tarik (24:15) statt.

6.4.1 Beendigung der Erzählung durch Norbert

Lehrerin	steht auf 22:40
Norbert zu Tarik	lacht „Tarik“ wirft den Flummi so, daß er auf Tariks Tisch auftickt „aah“ 22:45
Tarik	steht auf
Norbert	geht vom Pult in Richtung auf seinen Platz
...	
Lehrerin	„Tarik will jetzt was erzählen“ 22:51

Tarik setzt sich an das Pult

Der Schluß von Norberts Geschichte erfolgt durch Weitergabe des Erzählrechts an Tarik. Das Aufstehen der Lehrerin signalisiert Norbert das Ende seiner Geschichte. Seine Schlußhandlung ist ein 'guter Abgang'. Zugleich zieht sie Tarik in das hauptkommunikative Geschehen der Erzählstunde. Dieser reagiert durch Veränderung seines Sitzplatzes. Die Lehrerin quittiert dies mit der obligaten Erzählaufforderung.

6.4.2 Fortlaufen von Norberts Geschichte

Während Tarik vor der Klasse sitzt, unterhalten sich die anderen Kinder über die Eigenschaften des Flummis, den Norbert in seiner Geschichte vorgestellt hat. Thomas bemerkt, daß dieser Flummi nicht so hoch springt wie andere Flummis. Tarik versucht währenddessen, durch Körperhaltung und Mimik eine Zuhörerhaltung der Mitschüler für seine Erzählung zu erreichen.

Steve „Tarik MÖCHTE etwas erzählen“ 23:16

Lehrerin „Tarik möchte erzählen“

Steve zu L „Lena heute Kommunion“ KOMMUNION 23:18

Steve fordert die Mitschüler durch Verwendung der Erzählformel zum Zuhören auf. Die Lehrerin reagiert entsprechend. Er beteiligt sich aber gleichzeitig an weiteren Gesprächssträngen. Er initiiert ein Gespräch mit der Lehrerin über die Abwesenheit der Mitschülerin Lena infolge ihrer Erstkommunion und beteiligt sich zudem an dem Gespräch über den Flummi.

Vor dem eigentlichen Erzählungsbeginn fordert Tarik energisch zur Ruhe auf: haut auf den Tisch "Hooo". Tarik erzählt zunächst von seinen Urlaubsplänen, dann von einem Mann, der ohne Paß eine Grenze passieren wollte und im Verlauf einer Verfolgungsjagd mit Schießerei in die Tiefe stürzte und starb.⁴³

6.5 Beginn der Erzählung von Thomas

Die Geschichte von Tarik ist mit 19 Minuten die längste der Erzählungen. Ihre Beendigung wird von Thomas angemahnt „LANG LANG“. Die Lehrerin unterbindet eine weitere Wiederholung. Aufgrund eines technischen Fehlers existiert vom Schluß der Erzählung kein Bild von Tarik. Auf der akustischen Ebene habe ich keine Zeichen festgestellt, mit denen Tarik seine Geschichte abschließt.

⁴³ siehe V 4.5.2, Seite 141

Thomas zu L zeigt auf „ICH Frau Nagel“ 42:02
 Lehrerin zu Thomas „du bist jetzt dran“
 Thomas steht auf und geht zum Pult

Die Nominierung erfolgt durch Selbstwahl von Thomas, die von der Lehrerin bestätigt wird. Am Pult sitzend unterbindet Thomas (42:35) Nebenkommunikationen („Steve“; „du auch“). Dies gelingt ihm vielleicht auch deshalb relativ schnell, weil sich seine Geschichte thematisch an ein Motiv aus der vorangegangenen Erzählung anlehnt: Er erzählt, daß sein Vater früher auch Soldat gewesen ist, heute aber arbeiten muß. Ich vermute, daß die Geschichte nicht so geplant war, sondern einen spontanen Kommentar zu der Erzählung von Tarik darstellt. Diese Vermutung wird durch eine Stelle vor Unterrichtsbeginn bestärkt: Hier präsentiert Thomas seinen neuen Pullover als wichtige Neuigkeit.

6.6 Beendigung der Erzählstunde

Die Geschichte von Thomas ist relativ kurz (bis 45:52); in ihrem Mittelpunkt steht ein Satz, der zum Ende wiederholt wird: „prpr“ GEWEHR „VORBEI MUSS ARBEITEN“ „prpr“ GEWEHR „VORBEI“. Danach verläßt Thomas den Platz am Pult. Das abschließende „VORBEI“ ist ausladend als Beendigungssignal gebärdet.

Nach Abgabe des Erzählrechts durch Thomas versucht Klaus, erneut das Erzählrecht zu beanspruchen. Die Lehrerin („Du warst schon“ 45:53) und Thomas („DU? DU FERTIG“ 45:53) weisen den Versuch zurück.

6.7 Nachläufer der Erzählstunde

Die Lehrerin beendet die Erzählstunde, indem sie eine Lernstunde einleitet („Die Kinder holen ihre Sachen raus ... alles rausholen“ 46:26). Im folgenden differenziert sie ihre Instruktion: als hausaufgabenrelevante Arbeit mit dem Lese- oder Rechenbuch („alle Kinder holen die Bücher heraus, das kleine Heft“ 47:24) und als Rechenstunde („Rechenheft, das Rechenheft“ 49:45); schließlich bestimmt sie die erste Aufgabe („abschreiben“ 51:08).

Ein Versuch von Norbert, eine weitere Erzählung zu beginnen („oh Frau Nagel WEISST du Menningen hat der Räuber im?“ 48:16) wird zurückgewiesen.

6.7.1 Unterbrechende Handlung

Der Flummi ist aus Norberts Hosentasche gerutscht, wird von ihm (46:26) aufgehoben und auf den Tisch gelegt. Klaus kritisiert dieses Verhalten als

kindisch („Baby“). Von Thomas angestiftet, nimmt Klaus den Flummi und wirft ihn in den hinteren Teil der Klasse. Thomas holt ihn wieder. Der folgende Satz der Lehrerin erfolgt, als dieser mit dem Flummi vor seinem Platz steht.

Lehrerin

„alle Kinder holen die Bücher heraus das kleine Heft“

„und der Flummi geht jetzt in die Tasche 47:28“

„ne in die Tasche ist besser ist besser“

6.7.2 Fortlaufende parallele Kommunikation

Unmittelbar nach dem Ende der Geschichte von Thomas beginnen Steve und Tarik mit einer gewissen Beteiligung von Thomas ein intensives Gespräch über Aspekte der Geschichte von Tarik. Es dauert mit wenigen Unterbrechungen bis ca. 50:43, also bis kurz vor der Arbeitsanweisung „Abschreiben“ 51:08. Themen sind: der genaue Ablauf und Ort des Verkehrsunfalls; die Frage, ob die Insassen tot oder nicht wirklich tot sind; um welche Personen es sich bei den Toten handelt, um die Familie oder die Räuber; ob auch Frauen anwesend waren. Es handelt sich also um einen relativ selbständigen Dialog in Anlehnung an Tariks Geschichte, der den Beginn der Rechenstunde für Steve und Tarik um einige Minuten hinauszögert.

6.8 Parallele Kommunikationen in der Erzählstunde

In der durchgeführten Analyse wird die zeitgleiche Existenz mehrerer kommunikativer Stränge als Erklärungsmuster für die Konstituierung der einzelnen Erzählungen herausgearbeitet.

Die folgende Abbildung 2.2 verdeutlicht schematisch den Ablauf der Erzählstunde. In der linken Spalte werden markante Handlungen der Lehrerin oder des jeweiligen Kindes mit Erzählrecht angegeben. Die rechte Spalte bezieht sich auf thematische 'Vor- und Nachläufer' der Erzählungen.

Fortsetzungen der zuvor erzählten Geschichte im Schülerkreis gehören zum normalen Ablauf einer Erzählstunde. Sie führen zum Phänomen der Verzögerung zwischen dem Zeitpunkt des Hinsetzens des erzählberechtigten Kindes am Pult und dem Beginn seiner Erzählung. In der Zwischenzeit nimmt der Schüler am Pult eine Wartehaltung ein, er beteiligt sich nur wenig am Gespräch der anderen und bemüht sich, zusammen mit der Lehrerin, um Aufmerksamkeit für die eigene Geschichte.

Man kann zwei Arten von Versionen der Geschichten unterscheiden: Die nebenkommunikative Fassung für die Mitschüler und die hauptkommunikative vor der Lehrerin und der Klasse. Beide stehen in Wechselbeziehung

0:00 Anfang: Gruß der L

1:20 Steve

(Thema: Fahrt nach Griechenland)

4:10-4:20 erster Vorläufer der Geschichte von Klaus

4:20 L macht Steves Problem zu einer Erzählung

6:10-6:22 zweiter Vorläufer der Geschichte von Klaus

7:35-7:40 dritter Vorläufer der Geschichte von Klaus

7:40 Klaus

(Thema: Muschel)

17:02 Norbert

17:02 Zwischengeschichte: Norbert macht Muschel kaputt

18:10 Norbert beginnt seine Geschichte (Themen: Urlaub und Flummi)

22:40 Tarik

22:40 Gespräch über einen Gegenstand aus Norberts Geschichte (Flummi)

24:15 Erzählbeginn (Themen: Paß, Polizei, Verfolgungsjagd)

42:02 Thomas

42:02 Gespräch über Tariks Geschichte

42:35 Erzählbeginn (Thema: Vater als Soldat)

45:53 Thomas geht zu seinem Platz zurück

Rechenstunde

45:53 Klaus versucht zweite Geschichte

46:26 erste Aufforderung

46:26 - 47:30 Norberts Flummi

48:16 Norbert versucht zweite Geschichte

46:00 - 50:43 Steve und Tarik sprechen über Tariks Geschichte

51:08 Präzise Aufgabenstellung

Abbildung 2.2: Ablauf der Erzählstunde mit Vor- und Nachläufern

zueinander, zwischen ihnen lassen sich Transformationen beobachten. Für die Mitschüler werden stärker visuelle Sprachmittel eingesetzt; inhaltlich erfolgt ein offeneres Austragen von Konflikten. Für die offizielle Hauptkommunikation ist eine stärkere Tendenz zur Verwendung der Lautsprache erkennbar, komplexe Beschreibungen werden in Einzelsätze aufgegliedert; inhaltlich treten Konflikte zurück.⁴⁴

44 siehe VI 3., Seite 153

Teil III

Eigenschaften des akustischen Kanals

Untersuchungen natürlicher Kommunikation betrachten zumeist Interaktion als Austausch akustischer Zeichen. Als 'Äußerung' wird dabei nur das angesehen, was als gesprochene Lautsprache aufgefaßt oder auf sie bezogen werden kann. Ein weiteres Kommunikationsmittel, die Schrift, verwendet den visuellen Kanal, ist aber¹ von akustischen Zeichen abgeleitet.

Hörbehinderte besitzen einen beschränkten Zugang zu dieser akustischen Grundlage. Dies führt zu der Auffassung von Hörschädigung als einer Interaktionsstörung.² Aufgrund eingeschränkter Möglichkeiten der Wahrnehmung sprachlicher Äußerungen und Problemen mit der Artikulation gelingt nur wenigen stark hörgeschädigten ein altersangemessener Erwerb des Systems der Lautsprache.

Während für Gehörlose der akustische Kanal für den Kommunikationsprozeß kaum relevante Informationen vermittelt, sind in bezug auf die Schwerhörigen andere Akzente zu setzen. Schwerhörige verwenden akustische Mittel in der alltäglichen Kommunikation miteinander. Der Unterschied zu Gehörlosen wird deutlich, wenn man etwa die Stille auf dem Schulhof einer Gehörlosenschule mit den lauten fremdartigen Geräuschen einer Schwerhörigenschule vergleicht.

1 Das akustische Medium von Sprache

Zunächst gilt es, sich darüber Klarheit zu verschaffen, was eigentlich bei Normalhörenden den selbstverständlichen Eindruck des Hörens hinterläßt. Das Medium sprachlicher Kommunikation weist spezifische psychophysische Eigenschaften auf, deren Kenntnis ein Verstehen von Hörbehinderung erleichtert.

1 soweit es sich nicht um eine Bilderschrift handelt

2 vgl. DING 1989, 15f.

1.1 Schnittfeld von Sprechen und Schall

Akustische Kommunikation ist ein physikalisches Ereignis, das als Abfolge von Zeichen interpretiert wird. Es handelt sich hier also um eine geisteswissenschaftliche Fragestellung mit naturwissenschaftlicher Methodologie.

In Anlehnung an den in der englischsprachigen Literatur verwendeten Begriff 'speech sound' nenne ich das Substrat des Sprechens 'Sprechschall'³. Damit möchte ich zum Ausdruck bringen, daß diese Art des Schalls als ein das Sprechen vorstrukturiertes Ereignis betrachtet wird.

In Erwartung einer sprachlichen Äußerung wird jedes Geräusch zunächst als Sprache gedeutet. Die dieser Deutung zugrundeliegenden subjektiven Eindrücke sind nur schwer reflektierbar. Z. B. habe ich bei einer Äußerung eines Schülers eine Lautfolge gehört, obwohl die hierfür notwendigen physikalischen Merkmale nicht vorlagen⁴.

1.2 Vier Modelle zur Beschreibung von Sprechschall

Eine Möglichkeit der Erschließung verwendet physikalische Modelle von Schall, die zugleich eine Beschreibung von Aspekten der Behinderung ermöglichen. Zur Gewinnung eigener Erfahrungen wurden Teile der aufgeführten Modelle auch technisch umgesetzt⁵. Der folgende Abschnitt liefert zugleich die theoretischen Grundlagen für das Verständnis der Funktionsweise von Hörgeräten⁶ und für die phonetische Analyse⁷.

1.2.1 Veränderung von Spannungen über die Zeit

Das physikalische Medium von Sprechschall ist die Luft. Bei Tonaufnahmen werden die relevanten Luftbewegungen in elektrische Spannungen übersetzt. Die Funktion von Spannung und Zeit stellt das physikalische Grundmodell des Sprechschalls dar. Nur ein Teil der messbaren Aspekte von Schall wird aber auch gehört.

In Umsetzung dieses Modells wurden von Lautäußerungen 24000 Messungen pro Sekunde erhoben und in Ausschnitten graphisch dargestellt. Dabei entstehen Formen von mikroskopischer Schönheit⁸. Besonders Vokale ergeben wiederholende Kurvenverläufe, die von einer Reihe harmoni-

3 vgl. GUTENBERG 1989

4 siehe V 1.1.2, Seite 110

5 siehe VIII, Seite 173

6 siehe III 2.3, Seite 71

7 siehe V, Seite 109

8 vgl. Abb. 8.1, siehe Seite 175

scher Obertöne überlagert sind. Sprechpausen nehmen etwa 50 - 60% der Sprechzeit in Anspruch.⁹

1.2.2 Sprechschall als Summe von Sinustönen

Der Mathematiker FOURIER (1768 - 1830) hat nachgewiesen, daß (fast) jede Schwingung als Summe von Sinuskurven beschrieben werden kann. Die Aufgliederung von Kurvenverläufen mit (bestimmten) Wiederholungen nach Sinustönen erlaubt häufig eine Vereinfachung ohne Informationsverlust.

Ein Sinuston ist gekennzeichnet durch Frequenz (Wiederholungsrate der Schwingung pro Zeiteinheit), Amplitude (Größe des Ausschlags der Schwingung) und Phase (Position der Schwingung). Die *Frequenz* wird als Tonhöhe wahrgenommen. Sprache stellt eine Summe von Frequenzen im Bereich zwischen 100 und 8000 Hz (=Schwingungen pro Sekunde) dar. Einige der Schüler können Töne über 2000 Hz selbst bei großer Lautstärke kaum hören. Die *Amplitude* steht in einer komplexen Beziehung zur Empfindung von Lautheit.¹⁰ Die *Phase* erfüllt eine Funktion beim beidohrigen räumlichen Hören. Ansonsten ist ihre Bedeutung umstritten.¹¹

Im menschlichen Ohr findet eine Aufgliederung nach Frequenzen statt.¹² Im Innenohr breiten sich die Schallschwingungen an der Basilarmembran so aus, daß je nach Frequenz Härchenzellen an unterschiedlichen Stellen gereizt werden. Die Reizintensität (Feuerungsrate) gibt dabei die Amplitude wieder. Bei der überwiegenden Mehrzahl der hörgeschädigten Kinder sind Funktionen in diesem Bereich so gestört, so daß vor allem hohe Frequenzen schlechter gehört werden.

Ein Problem dieses Frequenzmodells hängt damit zusammen, daß es Aussagen über Wiederholungen macht. Wahrnehmungspsychologisch werden aber bestimmte Veränderungen besonders prägnant wahrgenommen.¹³ Auch enthalten natürliche Sprachlaute sehr viele Einzelfrequenzen, so daß oft eine nur geringe Vereinfachung der Daten eintritt.

1.2.3 Sprechschall als Formanten

Eine einfachere Darstellung wird möglich, wenn man die Grundfrequenz (f_0) und die sie überlagernden Obertöne ($f_1, f_2, \dots$) ermittelt. Dazu werden die

9 vgl. auch HÖRMANN 1976, 332

10 vgl. SADER 1966; SCHICK 1981; BUNDESANSTALT FÜR ARBEITSSCHUTZ 1985; MOORE 1982, 40 - 73

11 vgl. MOORE 1982, 87; BLAUERT & LAWS 1978; COLBURN u. A. 1987

12 vgl. WEVER 1970; FLETCHER 1929; MOORE 1982; die Aufsätze in HOLMES & RUBENFELD 1981

13 vgl. MOORE 1982, 213 - 217

Amplituden der Sinustöne als Funktion betrachtet, deren relative Maxima heißen Formanten¹⁴.

Zur Erklärung der Entstehung der Formanten kann man sich den menschlichen Stimmtrakt als Rohr vorstellen. Die Stimmlippen erzeugen einen Grundton (f_0), der je nach Stellung von Kiefer, Zunge und Lippen unterschiedliche Resonanzen besitzt. Die Stellung dieser Artikulationsorgane hat empirische Entsprechungen zu den Formanten.¹⁵

Das Formantmodell erlaubt eine systematische Beschreibung insbesondere von Vokalen¹⁶ und findet bei Geräten zur automatischen Spracherkennung Verwendung. Der Ausfall bestimmter Frequenzen bei Hörbehinderung führt zu unvollständigen Formanten und dadurch zu Mehrdeutigkeiten.

1.2.4 Erkennung von Mustern

In Hinblick auf ihre Funktion als Organ zur Frequenzanalyse besitzt die Cochlea im Ohr erstaunlich schlechte Eigenschaften. Zur Erklärung der tatsächlichen Auflösung des Hörens werden Mechanismen der lateralen Hemmung und Maskierung sowie zentrale, hochgradig spezialisierte Detektoren angenommen.¹⁷

Für die Wahrnehmung von Sprache spielen zudem aktive Komponenten eine Rolle, durch die Kenntnisse des Sprachsystems und der kommunikativen Situation genutzt werden. Z. B. sind Normalhörende in der Lage, selbst bei erheblichen Hintergrundgeräuschen ihre Aufmerksamkeit so zu lenken, daß sie etwa ein Gespräch führen können.¹⁸ Es wurde auch nachgewiesen, daß das Verstehen akustischer Informationen vielfach von kleinen Bewegungen der Sprechmotorik begleitet ist.¹⁹

Sprechschall wird nicht wie andere Töne verarbeitet. Versuchspersonen ordnen insbesondere Konsonanten unwillkürlich linguistischen Kategorien zu und nehmen kontinuierliche Unterschiede zwischen solchen Tönen nicht wahr. MOORE (1982, 206 - 231) leitet daraus die Existenz eines speziellen Sprachdecoders ab. Das menschliche Gehirn verarbeitet sprachliche und nichtsprachliche Informationen in unterschiedlichen Regionen. NEISSER (1979, 123 - 138) und MASSARO (1987, 86) hingegen argumentieren, daß derartige Effekte nicht spezifisch für die Entschlüsselung von Schall als Sprache

14 FANT 1960; 1973; vgl. zur Problematik dieses Begriffs LEVITT 1979

15 FANT 1960; NEPPERT & PETURSSON 1986, 105 - 112

16 vgl. etwa die Formantkarte der betonten deutschen Vokale bei SENDLMEIER 1981

17 vgl. SCHICK 1979; MOORE 1982; NEPPERT & PETURSSON 1986

18 vgl. zu diesem 'Cocktail-Party-Effekt' SCHICK 1979, 112 - 132; BROADBENT 1958, 11 - 35

19 vgl. LIBERMAN u. A. 1967

sind, sondern ähnlich bei einer Vielzahl anderer Wahrnehmungsweisen auftreten. So weist BELLUGI (1990) bei der Wahrnehmung von Gebärdensprache ähnliche neuronale Verarbeitungsprozesse nach.

Die Wahrnehmung von Sprechschall kann nicht aus einem der skizzierten Modelle allein hergeleitet werden. Es werden vielmehr parallel unterschiedliche Strategien verwendet. Die Verständigung bleibt deshalb auch bei Störungen des Signals erhalten.²⁰ So können Unterschiede in der Amplitude auf etwa 2% vermindert werden, ohne daß die Verständlichkeit von Sprache zusammenbricht. Eine Präsentation der Frequenzen unterhalb von 1800 Hz führt zu einer ähnlich guten Aufnahme von Sprache wie bei Darbietung der restlichen Frequenzen. THURLOW (1963) weist nach, daß Versuchspersonen eine fehlende Grundfrequenz (f_0) nicht einmal bemerken.

1.3 Zusammenstellung von Sprechlauten

Unter 'Koartikulation' versteht man die Verzahnung der Sprechlaute im linearen Sprechverlauf.²¹ Z. B. besitzt der Konsonant /d/, je nach folgendem Vokal, unterschiedliche Frequenzzusammensetzungen sowie verschiedene Richtungen und Geschwindigkeiten der Frequenzveränderung.

NEPPERT & PETURSSON (1986, 230) erklären das Phänomen der Koartikulation mit einem Interaktionsmodell: „Das Segment bzw. der Laut muß also *vor* der akustischen Analyse (...) existieren, und zwar aufgrund der Zeichenhaftigkeit, d. h. des Bedeutungsbezuges. Anders ausgedrückt, das Segment wird vom Sprecher-Hörer bzw. von dem phonetischen Beobachter geschaffen, hat aber als artikulatorischer oder akustischer Signalabschnitt *per se* keine Existenz.“ Trotz des vorliegenden umfangreichen Wissens über die komplexe Zuordnung von Merkmalen des Sprechschalls zu einzelnen Einheiten²² fehlt bislang eine auch nur annähernd vollständige Beschreibung eines natürlichen Lautsprachsystems.

Neben der Übermittlung der einzelnen Sprechlaute in ihrer jeweiligen Zusammenstellung vermittelt der akustische Kanal Informationen zur Strukturierung von Äußerungen durch Veränderung der Lautstärke (Amplitude), der Tonhöhe (Frequenz) und der zeitlichen Gestaltung (Rhythmus). Diese Merkmale werden unter dem Begriff 'Intonation' zusammengefaßt.²³

20 MOORE 1982

21 vgl. NEPPERT & PETURSSON 1986, 223 - 240

22 vgl. NEPPERT & PETURSSON 1986; LEVITT 1979; SCHERER 1982; RUOSS 1988

23 vgl. NEPPERT & PETURSSON 1986, 134; ALTMANN 1988; SCHERER 1982; WUNDERLICH 1988

Die Merkmale der Intonation dienen zum einen der Realisierung grammatikalischer Muster, z. B. Markierung von Satzart oder Satzfokus²⁴; zum anderen stellen sie ein eigenständiges paralinguistisches System dar²⁵.

1.4 Studie zur akustischen Wahrnehmung Hörbehinderter

Bei der Kommunikation mit Starkschwerhörigen erleben Normalhörende Einschränkungen der gewohnten Symmetrie von Äußerung und Rezeption. Das Gesprochene wird nicht selbstverständlich gehört, das Gehörte ist nicht immer spontan verständlich. Aus der Sicht der Normalhörenden ist für Hörgeschädigte die Einheit von Verstehen und Verwenden der Lautsprache durchbrochen²⁶. Das Sprechen wird nicht ausreichend durch das Hören der eigenen Äußerung gesteuert, durch Hören gelingt es nicht, alle für das lautsprachliche System erforderlichen Merkmale aufzunehmen. Bei einem Dialog kommt es auf beiden Seiten zu Mißverständnissen: Hörbehinderte sind auf vage Höreindrücke angewiesen.

Für Nichtbetroffene ist es sehr schwierig, Hörbehinderung nachzuvollziehen: „... we cannot assess the relevance of very low or moderately low levels of hearing“ (CICOUREL & BOESE 1972, 236). Wenn aber Eltern, Lehrer oder auch Forscher eine gelingende Kommunikation mit Hörbehinderten anstreben, bleibt ihnen nichts anderes übrig, als alles zu versuchen, ihren Erfahrungshorizont zu erweitern.

Eine Hilfe hierfür kann eine Simulation von Hörbehinderung darstellen. LÖWE (1970, 124) schlägt eine Filterapparatur vor, mit der (wie bei einem Equalizer) einzelne Frequenzen ganz oder teilweise ausgeblendet werden können. Bei einer pädaudiologische Beratungsstelle konnte ich einen solchen Filter ausprobieren. Eindrucksvoll war für mich, welch ein hohes Maß an Konzentration selbst bei geringer Ausblendung erforderlich ist. Starke Ausblendungen, wie sie für die Kinder der untersuchten Klasse angenommen werden müssen, ergaben für mich keinen sinnvollen Höreindruck.²⁷ Ein solches Gerät erfaßt nur einige Aspekte.²⁸ Vor allem ersetzt es nicht die individuelle Geschichte und Erfahrung mit der eigenen Behinderung.

24 JACOBS 1988

25 NEPPERT & PETURSSON 1986; auch LABOV & FANSHEL 1977

26 vgl. WUNDT 1911, 145 - 152

27 Meine Hoffnung auf differenzierte Erfahrungen wurden insofern enttäuscht. Dabei muß offen bleiben, inwieweit ein Selbstversuch über einen längeren Zeitraum zu einer verbesserten 'Innensicht' von Hörbehinderung beitragen kann.

28 Weitere Variablen erfaßt der Simulator der BUNDESANSTALT FÜR ARBEITSSCHUTZ 1985.

2 Hörbehinderung aus unterschiedlicher Sicht

Im folgenden wird der Versuch unternommen, für unterschiedliche Berufs- und Interessengruppen jeweils ein Erklärungsmodell festzumachen. Eine solche Zuordnung enthält notwendigerweise Vereinfachungen; es gibt in jeder Gruppe Vertreter, die eine übergreifende Sichtweise postulieren.

2.1 Hörbehinderung aus logopädischer Sicht

Viele Hörbehinderte sehen eine Verbindung zwischen ihren Artikulationsfähigkeiten und ihrem Selbstwertgefühl bzw. der Anerkennung in der Gesellschaft. WEBER (1987) hält die besondere Artikulation für eine Ursache von Enttäuschungen in der Beziehung zwischen Normalhörenden und Hörgeschädigten. Er bringt insbesondere einen fehlenden Sprachrhythmus in Zusammenhang mit unwillkürlichen Aversionen Normalhörender (274).²⁹

Zentrales Kriterium für die Funktion der Sprache als Medium zur Informationsvermittlung ist das ihrer Verständlichkeit.³⁰ Auf ihre Verbesserung zielt der schulische Artikulationsunterricht. Die Dauerhaftigkeit seiner Erfolge wird aber vielfach skeptisch eingeschätzt.³¹

Mangelhafte Rückmeldung der eigenen Stimme an das Gehör wird als zentrale Ursache für eine Vielzahl von Artikulationsfehlern angesehen.³²

Das Sprechen ist insgesamt verlangsamt, Pausen werden an falschen Stellen gemacht, es besteht kaum Kontrolle über die Satzmelodie. Viele der Fehler beziehen sich auf Aspekte des Sprechens, die über das Mundbild nicht wahrnehmbar sind und zu Veränderungen in höheren Frequenzbereichen führen. Vokale werden während des Sprechens fälschlich verändert.³³ Es besteht eine Tendenz, alle Vokale ähnlich auszusprechen (zu neutralisieren zum /schwa/, wie das 'e' in 'fahren'). Konsonanten werden ausgelassen oder verwechselt und es finden sich unzutreffende Unterscheidungen von stimmhaften und stimmlosen Lauten. Besondere Probleme bereiten die Unterscheidung der Reibelaute, z. B. die unterschiedlichen s-, ch- und f-Laute sowie die Verschußlaute (b, d, k, p, t).

Maßnahmen zur Verbesserung der Artikulation versuchen, Formen der Rückmeldung für Sprechen aufzubauen, die den Hörgeschädigten besser

29 vgl. zum Beziehungsaspekt VOIT 1977

30 vgl. VAN UDEN 1989; RUOSS 1988

31 CLAUSSEN & DIERCKS 1985; STARK 1979; für Gehörlose: SCHULTE 1963

32 vgl. RUOSS 1988 mit weiteren Nachweisen; CLAUSSEN & DIERCKS 1985; WIRTH 1983; STARK 1979; SIEVERS 1976

33 insbesondere diphtongisiert oder nasalisiert

zugänglich sind. Neben einer Nutzung der Empfindungen, die das Sprechen im Mund- und Halsbereich auslöst (Kinestesen), werden Geräte eingesetzt, mit denen akustische Informationen in einen anderen Sinneskanal transformiert werden. Vibratoren³⁴ nutzen den Tastsinn. Bei Visible-Speech-Geräten wird Schall³⁵ in seiner Frequenzgestalt dargeboten. ESSER u. A. (1984) schlagen eine Sprach-Farbbild-Transformation (SFT) vor, bei der bestimmte, als relevant erachtete Aspekte in Farbspektren umgesetzt werden. Sie gehen davon aus, daß das Auge über ähnliche Prozesse der lateralen Hemmung und Mustererkennung verfügt wie das Ohr.

2.2 Hörbehinderung aus medizinischer Sicht

Es existiert eine Reihe von Arbeiten zu Ätiologie, Diagnostik und medizinischer Betreuung bei Hörbehinderung³⁶. Den Kenntnisstand zur Physiologie des Ohres formuliert KARMODY (1979) prägnant: „The ear is anatomically simple and physiologically complex“. Im folgenden möchte ich aus diesem vielfältigen Bereich lediglich ein Problem herausgreifen, das häufig mit den Möglichkeiten zum Spracherwerb in Verbindung gebracht wird.

Bei Hörbehinderten werden oft weitere Auffälligkeiten festgestellt, die als Mehrfachbehinderung bezeichnet werden.³⁷ VAN UDEN (1982)³⁸ skizziert unter dem Titel „Zur Diagnose mehrfachbehinderter vorsprachlich tauber Kinder, bei denen eine rein lautsprachliche Erziehung in Frage gestellt ist“ ein Syndrom aus schwerer Hörschädigung, normaler Intelligenz, schwacher Leistung in der visuellen Sukzessivwahrnehmung und gutem Simultangedächtnis.

SCHEIN kam 1979 zu dem Ergebnis, daß ca. 30% der Hörbehinderten als mehrfachbehindert bezeichnet werden können. Verbesserte Überlebenschancen für Frühgeborene oder erkrankte Säuglinge führen zu einer Steigerung des Anteils mehrfachbehinderter Kinder, die aufgrund ihrer Hörschädigung eine Schule für Hörgeschädigte besuchen.

Mit dem Begriff der Mehrfachbehinderung wird eine gegenüber einer reinen Konzentration auf das Gehör ganzheitlichere Sicht eingenommen. Problematisch scheinen mir aber unreflektierte Ausweitungen dieses medizinischen Begriffs auf kommunikationsanalytische oder pädagogische Frage-

34 BREINER 1984; SCHULTE u. A. 1969

35 ähnlich wie beim Sonographen

36 BIESALSKI u. A. 1973; PLATH 1982; 1989; BECKMANN 1973; BRADFORD & HARDY 1979; BÖHME 1976

37 vgl. BÖHME 1976; KAMMERER 1986, 20f.; CARDINAUX 1975; AFFOLTER & BISCHOFBERGER 1982

38 vgl. VAN UDEN 1988

stellungen. Auch ist z.T. die Abgrenzung zu Folgeschäden aus der Hörbehinderung nicht möglich und die Anwendbarkeit der eingesetzten diagnostischen Mittel auf Hörgeschädigte nicht gesichert. Der Begriff der Mehrfachbehinderung bei VAN UDEN ist nur unscharf von seiner Grundüberzeugung getrennt, nach der alle nicht mehrfach behinderten Kinder erfolgreich rein lautsprachlich erzogen werden können. In der schulischen Praxis besteht die Versuchung, den Begriff der Mehrfachbehinderung als allgemeine Erklärung für ein unter den Erwartungen bleibendes Lautsprachniveau einzusetzen. „It is a very simple denial of deafness and corrupts the most fundamental aspect of scientific investigation: the elements which are the outcome are said to be the cause ... The problem remains one of deafness“ (KYLE & WOLL 1988, 234).

In der in dieser Arbeit untersuchten Klasse sind keine mehrfachbehinderten Kinder im engen Sinne. Diagnostische Informationen, die auf Teilleistungsstörungen für einzelne Schüler hinweisen, werden für das thematische Vorhaben als nicht relevant betrachtet und, so weit mir möglich, ignoriert.

2.3 Hörbehinderung aus der Sicht der Hörgeräteakustik

Der Zugang zur akustischen Welt erfolgt bei Starkschwerhörigen durch eine Hörprothese. Sie soll den Sprechschall in eine für das Ohr zugänglichere Form übertragen. Dabei spielen die realen Eigenschaften und Möglichkeiten der technischen Bauteile eine wichtige Rolle.³⁹

Nach einer Untersuchung von HEINEMANN (1984, 124) ist es nicht möglich, bei Kindern aus ton- und sprachaudiometrischen Daten verlässliche Hinweise auf einen möglichen Hörgewinn durch Hörgeräte zu erhalten. Insbesondere werden Ergebnisse der Tonschwellenaudiometrie (bei der der Patient mitteilt, wann er einen Sinuston hört) in ihrer Aussagekraft bezweifelt. Praktiker beobachten, daß bei der Hördiagnostik grundsätzlich psychologische Faktoren eine wichtige Rolle spielen.⁴⁰

2.3.1 Senkung der Hörschwelle

In der einfachsten Vorstellung ist das Hörgerät ein Verstärker, der den Hörverlust ausgleichen soll. Die zugehörigen Kennwerte sind die maxi-

³⁹ vgl. GEERS, V. U. A. 1980; GÜTTNER 1978; SINCLAIR 1979; zu den physikalischen Grundlagen siehe III 1.2, Seite 64

⁴⁰ GEERS, V. U. A. 1980, 7: „Audiometrie ist ein Weg zwischen Schwindel und Wahrheit“.

male Verstärkung (für einen normal lauten Eingangston) und die maximale Ausgangsleistung (für einen sehr lauten Eingangston). Die heute üblichen kleinen Geräte verstärken keineswegs ohne Verzerrungen und besitzen ein Eigenrauschen.⁴¹ Die Verstärkungswerte der Hörgerätehersteller beziehen sich auf eine Nachbildung des menschlichen Gehörgangs.⁴² Für Kinderohren liegen zumeist keine Normwerte vor, nach HELLE (1984) ergibt sich ein frequenzabhängiger Fehler von bis zu 5 db.

2.3.2 Ausnutzung der Hörfläche

Die Möglichkeit der Wiederherstellung des Hörvermögens durch Verstärkung ist durch die Schmerzschwelle begrenzt. Anders als die Hörschwelle liegt diese häufig nicht höher als bei Hörenden (bei ca. 105 dB). Eine sogar tiefer liegende Schmerzschwelle wird als *Recruitment* bezeichnet.⁴³ Die Beachtung der Schmerzschwelle ist von besonderer Bedeutung, da ein auch nur kurzzeitig zu lauter Schall zu einer weiteren Schädigung des Gehörs führen kann.⁴⁴ Die Probleme sind besonders groß, wenn die Schmerzschwelle für unterschiedliche Frequenzbereiche verschieden ist. Bei angehobener Hörschwelle und normaler bzw. verringerter Schmerzschwelle ist die Hörfläche dementsprechend verkleinert. Dies führt zu einer Beeinträchtigung der sprachlichen Kommunikation: größere Intensitätssprünge zwischen Vokal und Konsonant, veränderte Wahrnehmung von Vokalen, größere Wahrscheinlichkeit der Verwechslung von Silben.

Zur Ausnutzung des verkleinerten Dynamikbereichs verstärkt das Hörgerät leise Töne stärker als laute. Andere Maßnahmen sind das Abschneiden von Spitzen, die insbesondere bei Sprache auftauchen (Peak Control) und die Verwendung einer automatischen Einstellung der Verstärkung (Automatic Gain Control).

2.3.3 Verbesserung des Verhältnisses von Nutz- und Störschall

Zumeist liegt eine frequenzabhängige Schädigung des Ohres vor, bei der tiefe Frequenzen besser gehört werden als hohe. Durch eine frequenzspezifische Verstärkung wird eine Kompensation angestrebt, weiterhin sollen dadurch Hintergrundgeräusche herausgefiltert werden. Dies erfolgt durch eine Konzentration der Verstärkung auf den Frequenzbereich um 1600 Hz.⁴⁵

41 vgl. GÜTTNER 1978

42 Zur Kritik an diesem 2ccm-Kuppler vgl. GEERS, V. U. A. 1980, 48 - 51.

43 vgl. HABERMANN 1890; WEVER 1970; BUNDESANSTALT FÜR ARBEITSSCHUTZ 1985

44 vgl. WELZL-MÜLLER 1984; ESSER 1984

45 vgl. FLETCHER 1929, 20; vgl. GEERS, V. U. A. 1980

Um diesen Bereich herum werden je nach Art und Schwere des Hörschadens weitere Frequenzen hinzugenommen. Die strikte Orientierung an der Sprachverständlichkeit entspricht dabei zumeist nicht dem Kriterium des angenehmsten Hörens.

2.3.4 Ausgleich von Verwerfungen und Verzerrungen

Problematisch scheinen vor allem nichtlineare Effekte, bei denen benachbarte Frequenzen sehr unterschiedlich wahrgenommen werden.

Trotz der relativ großen Auswahl von ca. 300 Hörgerätetypen ist eine individuelle Anpassung nicht möglich. Für den Bereich der frequenzspezifischen Verstärkung gibt es verschiedene Typen; ein frequenzabhängiges Recruitment wurde 1980⁴⁶ von keinem Hersteller berücksichtigt. In der Praxis improvisieren Hörgeräteakustiker durch Veränderung der Schläuche, des Ohrpaßstücks sowie diverser anderer Bauteile.

2.3.5 Hörerfahrung unter Alltagsbedingungen

Hörgeräte sind - wie andere Prothesen auch - in einem erheblichen Maße lästig. Sie werden in der Praxis keineswegs ständig getragen. Bei Kindern bedarf die korrekte Nutzung einer ständigen Kontrolle. Die Wirkungsweise der Geräte ist in hohem Maße von den räumlichen Bedingungen abhängig. An der Schwerhörigenschule sind durch Verlegung von Teppichboden sowie durch Lage und Größe des Klassenraums Hall und Störgeräusche vermindert⁴⁷. Zudem ist eine drahtlose Übertragungsanlage vorhanden, die in einigen Schulstunden eingesetzt wird, um den Anteil des Nutzschalls zu verbessern.

2.4 Hörbehinderung aus der Sicht der Sprachanbahnung

Die Pädagogik betrachtet die Aufnahme von Sprechschall als Lernprozeß. In Frühförderung und Grundschule werden die Kinder durch Hörübungen und -spiele mit Sprache und Musik zu einer Beachtung und Nutzung ihrer Hörreste angehalten. Es kann davon ausgegangen werden, daß die Vernetzung der neuronalen Strukturen, die für das Hören zuständig sind, nur bei ausreichender Stimulierung durch Hörerfahrung etwa bis zum sechsten Lebensjahr möglich ist.

46 GEERS, V. U. A. 1980, 79 - 81

47 vgl. auch FÖRSTER 1988

2.4.1 Hören lernen durch visuelle Deprivation

Vertreter dieser Auffassung⁴⁸ schreiben der Orientierung der Aufmerksamkeit auf das Hören einen absoluten Stellenwert zu. Ihr Verfahren besteht darin, für das Kind einfacher zugängliche Informationsquellen und Kommunikationsmittel zu unterbinden. Hierzu gehören vor allem Gebärden, aber auch das Mundbild des Sprechers. Eine andere Richtung versucht lediglich, die Gebärden zu unterbinden.⁴⁹ Kritiker bezweifeln die Dauerhaftigkeit der bislang mit diesen Verfahren erzielten Erfolge.⁵⁰ Sie kritisieren die Gestaltung der gesamten Kommunikation als einen mühsamen Lern- und Lehrprozeß und befürchten Schäden im emotionalen Bereich, insbesondere bei der Akzeptanz der Behinderung und einer eigenen Identitätsfindung im weiteren Leben.

2.4.2 Hören als Absehen vom Munde

Sprechen kommt durch Bewegungen der Artikulationsorgane zustande. Die Stellung der Lippen, des Kiefers und manchmal auch der Zunge sind für einen Betrachter sichtbar. Ein Teil dieser Bewegungen ist zum Sprechen notwendig, andere kommen häufig bei bestimmten Lauten vor.

Das normale Absehbild liefert nur wenig eindeutige Hinweise für den artikulierten Laut. Von den 40 Phonemen der englischen Sprache können laut ERBER (1974) nur 16 visuell unterschieden werden. Für das Deutsche erstellte ALICH (1960) eine Systematik. Sein kineologisches System unterscheidet acht konsonantische und vier vokalische Kineme (ebda. 126 - 150). ALICHs gestaltpsychologischer Erklärungsversuch liefert nur grobe Begriffe. Eine wahrnehmungspsychologische Theorie, die relevante Aspekte der Lippenbewegungen identifiziert, fehlt nach MASSARO (1987).

2.4.2.1 Integration von Hören und Sehen bei Normalhörenden

MASSARO (1987, 109) untersucht die Bedeutung des Mundbilds für Normalhörende und kommt zu der zusammenfassenden Position: „Vision is always an integral part of speech perception“.

Ausgangspunkt sind Experimente, bei denen Versuchspersonen visuelle und akustische Informationen über Silben und einfache Worte bekamen.⁵¹

48 SCHMID-GIOVANNINI 1987; DILLER 1987; 1988

49 VAN UDEN 1984; AXMANN 1984

50 FABERT & WEBER 1987

51 MCGURK & MACDONALD 1976; MACDONALD & MCGURK 1978; MILLS & THIEM 1980

Wird das Gesicht einer Person gezeigt, die 'bows' sagt, der Ton aber lautet 'goes', so glauben die meisten Versuchspersonen, 'doze' verstanden zu haben. Ähnlich wird 'mama' gehört bei einem Bild 'papa' und Ton 'nana'. Es wird angenommen, daß visuelle Informationen insbesondere zur Bestimmung des Orts der Artikulation herangezogen werden.

Allerdings ist das Sehen in verschiedenen Kontexten unterschiedlich wichtig. Das Absehen wird als Hilfe bei gestörtem oder mehrdeutigem Hören eingesetzt.⁵² Voraussetzung der Wirkung ist die Überzeugung, daß beide Signale zusammengehören. Bei völlig anderen Lippenbewegungen, wie etwa bei einem synchronisierten Film, erfolgt keine Verschlechterung des Verständnisses gegenüber der rein akustischen Information.

Die These des Absehens als Teil der Wahrnehmung von Sprache wird durch Argumente aus dem Bereich des kindlichen Spracherwerbs gestützt. Hören und Lippenlesen entwickeln sich bei normalsinnigen Kindern gleichzeitig; deshalb erwerben Blinde ablesbare Laute langsamer⁵³.

Das Problem der integrierten Wahrnehmung von Sprechschall als Hör-eindruck und Mundbild berührt die Frage, inwieweit Lautsprache an das akustische Medium gebunden ist oder ein verallgemeinertes audiovisuelles Muster existiert.⁵⁴ CAMPBELL (1987) postuliert einen phonologischen Code, der unabhängig vom Medium ist.

2.4.2.2 Das Absehen Hörbehinderter

Es ist umstritten, inwieweit der allgemeinspsychologische Zusammenhang von Hören und Sehen bei Ausfall des Hörsinns genutzt werden kann.

Einen optimistischen Standpunkt vertritt DODD (1987). Demnach kann auf der Basis von Lippenbewegungen ein phonologischer Code erzeugt werden, der ähnlich strukturiert ist wie der, der durch Hören erworben wird. („Lip-reading is like hearing by eye.“ 188)

Dagegen betont MOGFORD (1987) in einem Literaturüberblick die Grenzen des Spracherwerbs durch Absehen. Die durchschnittliche Fähigkeit des Lippenlesens ist bei von Geburt an Gehörlosen eng begrenzt. Hörende sind besser in der Lage, Absehbilder zu identifizieren als Gehörlose.⁵⁵ Eine Verbesserung der Fähigkeit zum Lippenlesen durch den traditionellen oralen Unterricht ist nicht festzustellen.

GAILEY (1987) betrachtet Absehen als Problemlöseprozeß, bei dem durch Ausnutzung von Redundanzen der spezifischen Kommunikationssituation

52 MASSARO 1987

53 DODD 1987; MILLS 1987

54 vgl. zu verschiedenen Modellen und deren Implikationen: SUMMERFIELD 1987

55 BERGER 1972

auf der Basis eines guten allgemeinen Sprachverständnisses Mehrdeutigkeiten sukzessive aufgeklärt werden.

Grundlage des Absehens als Problemlösen ist aber das Vorhandensein eines ausreichenden Sprachwissens. Entsprechend sind Personen, die nach dem Erwerb einer Lautsprache über das Gehör ertaubt sind, z.T. zu so erstaunlichen Ableseleistungen fähig, daß ihre Hörbehinderung zunächst unbemerkt bleibt. Anders verhält es sich bei einer vorsprachlichen Hörschädigung: Zwar entsteht spontan visuell ein gewisser phonologischer Code, dieser weicht aber stark von dem der Lautsprache ab. Er enthält lediglich absehbare Elemente, wie sie etwa in den Mundbildern der Gebärdensprache beobachtet werden.⁵⁶

Das Absehen ist m. E. trotz der angeführten Begrenztheiten der einzige alltagstaugliche Zugang stark Hörbehinderter zur Lautsprache. Seine Ausnutzung erfordert ein Höchstmaß kognitiver Leistung und Konzentration. Schon durch ein kurzes Wegschauen ist die Kommunikation abgebrochen. Entsprechend sind die Möglichkeiten zu entspannter Kommunikation durch Absehen begrenzt. Als einziges Medium der Kommunikation für Kinder in den ersten Lebensjahren ist Lippenlesen darüberhinaus nicht ausreichend, um eine Deprivation von Sprache zu vermeiden, da die erforderlichen kognitiven Fähigkeiten erst in späteren Lebensjahren erworben werden.

2.4.2.3 Absehhilfen für Hörgeschädigte

Speziell zur Verbesserung des Mundbilds benutzen viele Hörgeschädigtenlehrer (wie auch viele Dolmetscher) eine besondere Absehsprache. Die Lehrerin der von mir untersuchten Klasse markiert z. B. durch Bildung eines kleinen Backenbläschens beim /b/ den Unterschied zum /p/; bei /l/ schiebt sie die Zunge nach vorne, so daß sie gesehen werden kann; beim /t/ zieht sie die Lippen auseinander und legt die Zunge zwischen die Zähne.

Eine Vielzahl unterschiedlicher Handzeichen werden in phonetischen Systemen eingesetzt.⁵⁷ Sie sollen nicht ablesbare Aspekte der Artikulation wie Zungenstellung, Luftstrom oder Gutturalität verdeutlichen. Als Ablesehilfen können auch Verfahren angesehen werden, bei denen die Handzeichen den Buchstaben geschriebener Worte entsprechen. Hierzu gehört das in der Sowjetunion entwickelte Daktylieren und das aus den USA stammende Graphemische Manual System⁵⁸. In der untersuchten Klasse werden im Leseun-

56 EBBINGHAUS & HESSMANN 1990, 61

57 Mundhandsystem, MHS: FORCHHAMMER 1923; Phonetisches Manual System, PMS: SCHULTE 1974; Alphabet für Kinem Assistenz, AKA: WOUTS 1986; Kinemergänzendes Sprechsilben Signalsystem, KESS: KAUFMANN 1986; cued speech: CORNETT 1967

58 GMS; vgl. JUSSEN & KRÜGER 1975

terrichtet GMS und für die Diphthonge /ei/ und /au/ und für das /sch/ PMS verwendet. Ein Schüler benutzt diese Zeichen auch in Gesprächen.

Eine weitere Möglichkeit zur Verbesserung des Ablesens besteht in visuellen Hinweisen auf die Bedeutung des Gesagten. Bei dem 'Lautsprachbegleitenden Gebärden' (LBG) wird zu jedem Wort eine Gebärde gemacht. Die Lehrerin der von mir untersuchten Klasse verwendet einige Gebärden beim Sprechen. Die Schüler begleiten ihre Äußerungen häufig mit Gebärden, die aber nicht immer dem Gesprochenen entsprechen.⁵⁹ Weil zwischen LBG und Gebärdensprache eine enge Beziehung besteht, wird dieses Thema im Zusammenhang mit dem visuellen Kanal behandelt.⁶⁰

In gezielter Abgrenzung zur Gebärdensprache entwickelte BREINER (1985) das Konzept der Gemik. „Ziel der Gemik ist es, das sprechmotorische Geschehen in den Funktionen Ausdruck und Information dem Gehörlosen in höherem Maße zugänglich zu machen.“ Gemik verwendet ausschließlich Elemente der 'normalen' Gestik und Mimik Normalhörender. Die Philosophie der Gemik hängt mit einer strikten Ablehnung von Gebärden zusammen. Gemik wird in der untersuchten Klasse nicht eingesetzt.

2.4.3 Verfahren des Sprachaufbaus

Stark hörgeschädigte Kinder sind nicht in der Lage, spontan Lautsprache zu erwerben. In der Hörgeschädigtenpädagogik existiert eine Reihe von Strategien, mit denen trotzdem das Sprachsystem vermittelt wird.

Es erfolgt eine Erarbeitung von Wortinhalten⁶¹ und ein schrittweiser Aufbau komplexer Formen aus einfacheren Elementen⁶². Es wird versucht, eine dem muttersprachlichen Spracherwerb ähnliche Situation zu schaffen.⁶³ Natürliche Interaktionssituationen werden als Sprechansätze aufgegriffen.⁶⁴ Die einzelnen Ansätze sind umfassend etwa bei HORSCH (1985, 6 - 46) dargestellt, so daß hier weitere Erläuterungen entfallen können.

Die Lehrerin der untersuchten Klasse verwendet eine Mischung unterschiedlicher Ansätze mit Schwerpunkt bei der Sprachvermittlung im Gespräch. Explizite Sprachlernsituationen gehören nicht zum Korpus dieser Untersuchung. Die von den Schülern verwendete Lautsprache ist überwiegend kein Ergebnis spontanen Lernens, sondern Resultat eines geplanten Sprachaufbaus in Frühförderung, Kindergarten und bisheriger Grundschule.

59 siehe VI 2.1, Seite 148

60 siehe IV 3., Seite 94

61 SCHUY 1955

62 KREYE 1969; TIGGES 1989

63 VAN UDEN 1987A

64 JUSSEN 1989; vgl. WOHLHART 1989

Teil IV

Eigenschaften des visuellen Kanals

Die stark schwerhörigen Schüler verwenden visuelle Kommunikationsmittel in einem Ausmaß, das weit über das der Normalhörenden hinausgeht. Die Interpretation dieses Phänomens stellt eine Schlüsselfrage bei der Beschreibung der Kommunikation der untersuchten Klasse dar.

In Kapitel 1 wurde der Versuch unternommen, die visuellen Kommunikationsmittel Hörgeschädigter in solche Ansätze einzuordnen, mit denen ähnliche Bewegungen Normalhörender interpretiert werden. Im zweiten Kapitel näherte ich mich der Diskussion um eine eigenständige Gebärdensprache durch den historischen Ansatz von WUNDT und eine Vorstellung der beteiligten Parteien. In den folgenden beiden Kapiteln geht es um das Problem, inwieweit Gebärden eine eigenständige Sprache darstellen. Kapitel 5 und 6 behandeln Fragen der Bewertung des Gebärdengebrauchs Hörbehinderter für ihre kognitive und soziale Entwicklung.

1 Visuelle Kommunikation als nonverbale Kommunikation

NÖRH (1985, 322) definiert den Begriff 'nonverbal': „Verbale Kommunikation meint Kommunikation mit 'Wörtern' (lat. *verbum* - 'das Wort'), also mit Sprachzeichen. Sprachzeichen können in ihrer Ausdrucksform sowohl *akustisch* (bzw. *vokal*) als auch *visuell* manifestiert sein (→ Schrift). Folglich unterscheidet die Dichotomie 'verbal' – 'nonverbal' zwischen sprachlichen und nichtsprachlichen Zeichen unabhängig von der Ausdrucksform der Sprachzeichen.“¹

In diesem Kapitel werden visuelle Mittel als kommunikative nonverbale Ausdrucksformen angesehen.² Dies entspricht der üblichen Betrachtungsweise von visueller Kommunikation unter Normalhörenden.

1 Zur Kritik des Begriffs 'nonverbal' vgl. SEBEOK 1976, 134.

2 Vgl. die Abgrenzung zu dem weiteren Begriff des 'nonverbalen Verhaltens' bei HARPER U. A. 1978, 16 - 18.

1.1 Nonverbale Zeichen

Die Einordnung nonverbaler Kommunikation als Zeichen erfordert eine Begrifflichkeit oberhalb der Ebene der Sprache. Eine der einflußreichsten Konzeptionen einer solchen *Semiotik* lehnt sich an den Strukturalismus SAUSURES an.³

EHlich & REHBEIN (1982) sehen die Aufgabe der Erforschung von nonverbaler Kommunikation darin, ein Bewegungspotential (z. B. ein Augenzwinkern) mit einem Ausdrucksrepertoire (z. B. Ironie) in Verbindung zu bringen. SWITALLA (1977, 187) äußert Bedenken gegen jede Vorstellung eines Zurückgehens auf ein sinnliches, interpretationsfreies Datum, dem dann ein Ausdruck zugeordnet wird. Schon Erfassung und Auswahl einer Bewegung ist nicht ohne Interpretationen von dessen kommunikativer Bedeutung möglich.

Zentraler Diskussionspunkt ist die Frage, inwieweit Modelle und Methoden der Erforschung von Sprachen auf den Bereich der nonverbalen Kommunikation ausgeweitet werden können. Der strukturelle Ansatz betrachtet nonverbale Kommunikation in weitgehender Analogie zur Lautsprache als organisiertes soziales System. Der alternative 'external variable'-Ansatz geht von Vergleichen mit anderen Systemen, wie etwa gleichzeitiger Lautsprache oder sozialpsychologischen Variablen, aus.⁴

1.2 Funktionen nonverbaler Kommunikation

Die im folgenden dargestellten Forschungsergebnisse zeigen, wie nonverbale Zeichen die verbalen Äußerungen Normalhörender in speziellen Bereichen ergänzen.

1.2.1 Nonverbale Mittel in verbaler Kommunikation

SCHERER (1979B) analysiert die Beziehung der verbalen Äußerungen begleitenden nonverbalen Zeichen zu den verschiedenen Ebenen der Sprache:

Auf der *semantischen* Ebene finden sich Beziehungen spezifischer nonverbaler Verhaltensweisen zu den Bedeutungsinhalten der sie begleitenden verbalen Äußerungen. Verbale Bedeutungen werden aufgegriffen und betont oder illustriert (Amplifikation), sie werden verändert (Modifikation) oder es wird eine gegensätzliche Bedeutung vermittelt (Kontradiktion). Die nonverbalen Zeichen können die verbalen vorwegnehmen, begleiten oder ihnen verspätet folgen.⁵

3 siehe II 4., Seite 44ff.; vgl. die Ansätze von HJELMSLEV 1963 und BIRDWHISTELL 1970

4 Zu den diversen Ansätzen vgl. DUNCAN 1969; HARPER u. A. 1978; SCHERER 1974; 1979A; SCHERER & EKMAN 1982A; EKMAN & FRIESEN 1968

5 EKMAN & FRIESEN 1968

Einen Grenzfall stellt die Substitution eines verbalen Zeichens durch ein nonverbales dar. Letzteres wird dabei in einer quasi lexikalischen Weise (als Emblem) verwendet. ARGYLE (1972, 251 - 257) führt als Beispiele Zeichen bei bestimmten Indianerstämmen, bei Rundfunksprechern während einer Sendung, bestimmte neurotische Symptome und die Gebärdensprache der Gehörlosen an.

Auf *syntaktischer* Ebene wird das Sprechen durch rhythmische Bewegungen segmentiert oder durch gleichzeitiges Auftreten verbal-syntaktischer Elemente mit bestimmten nonverbalen Aspekten synchronisiert. ARGYLE (1972, 254) sieht⁶ Beziehungen zwischen Textabschnitt und Körperhaltung, zwischen Satz und Stellung von Kopf und Arm sowie zwischen Wort bzw. Phrase und Handbewegung, Gesichtsausdruck und Blickwechsel.

In *pragmatischer* Hinsicht werden in der Sprechsituation Aufmerksamkeit, Verstehen und Bewertungen durch den Hörer mitgeteilt. Die Verwendung nonverbaler Signale zur höreseitigen Gesprächsbeteiligung ist erforderlich, weil der lautsprachliche Kanal durch den Sprecher belegt ist. Lautsprachliche Bewertungen und Kommentierungen stellen aber oft zugleich Unterbrechungsversuche dar.

Als vierte Ebene nennt SCHERER die der Regulation von *Dialogen*. Nonverbale Mittel werden eingesetzt, wenn der Sprecher wechselt oder zur Mitteilung der Beziehungen zwischen den Gesprächspartnern.

1.2.2 Ausdruck von Gefühlen und Einstellungen

Viele Untersuchungen fassen nonverbale Zeichen mehr oder weniger als Reste der phylogenetischen Vergangenheit des Menschen auf. Diese Auffassung hängt mit der Vorstellung zusammen, über nonverbale Kommunikation an Grundstrukturen der menschlichen Psyche zu gelangen. Z. B. erläutert ARGYLE (1972, 267f.) die Funktion lautsprachunabhängiger nonverbaler Kommunikation (NVC): „Some NVC is used to communicate attitudes and emotions and to manage the immediate social situation. This appears to be very similar to animal communication, though there are cultural variations in the signals used, and situational rules governing their use.“

In der Tradition der Ausdruckspsychologie wird versucht, individuelle Unterschiede mit spezifischen Stilen der Ausdrucksbewegungen in Verbindung zu bringen. Dabei geht es weniger um den Zeichencharakter nonverbaler Kommunikation als um je nach Richtung unterschiedlich konzeptualisierte psychische Korrelate.⁷

WUNDT (1911)⁸ betrachtet die Ausdrucksbewegung rein symptomatisch als „psychophysische Lebensäußerung“ (43; „Muskelaktionen“ 44). Er bringt diese in Zusammenhang mit seinem axiomatisch aufgebauten System der Affekte (50 - 81).⁹

Die Auffassung einer besonderen Verbindung zwischen nonverbaler Kommunikation und emotionalen Äußerungsaspekten findet sich auch in

6 unter Bezugnahme auf empirische Untersuchungen anderer Forscher

7 vgl. HOLZKAMP 1965

8 vgl. OLTHUIS-VOLKMER 1988

9 siehe Seite 90

der Therapieforschung. Nonverbale Mitteilungen sollen Einblick in 'tiefere' Schichten der Klientenäußerungen erlauben und den Stand der therapeutischen Beziehung wiedergeben.¹⁰ Besonders beachtet werden dabei Widersprüche zwischen verbalen und nonverbalen Äußerungen, die als kommunikative Paradoxien (double bind) interpretiert werden.

EKMAN & FRIESEN (1968, 181) bringen mit ihrer Auffassung der nonverbalen Kommunikation als „leakage channel of communication“ zum Ausdruck, daß nonverbales Verhalten weniger der bewußten Kontrolle oder Zensur unterliegt als verbales. Das angesprochene 'Leck' bezieht sich vor allem auf ein in unserer Kultur begründetes Verbot der offenen Äußerung von Gefühlen. Nonverbale Kommunikation ist aber schwerer zu unterdrücken; Täuschungsversuche gelingen Ungeübten schlechter als bei verbalen Mitteilungen.

1.2.3 Einbeziehung des Äußerungskontextes

Nonverbale Mittel stellen ein Verbindungsglied zwischen dem außersprachlichen Kontext und der aktuellen sprachlichen Kommunikation dar. Umgekehrt ist ihr Verständnis von dem des Kontextes abhängig.¹¹ BIRDWHISTELL (1970, 80) drückt das so aus: „... 'gestures' not only do not stand alone as behavioral isolates but they also do not have explicit and invariable meanings. Under analysis, those aspects of body motion which are commonly called gestures turn out to be like stem forms in language. That is, these are bound forms which require suffixal, prefixal, infixal, or transfixal behavior to be attached to them to determine their function in the interactive process.“

Der Kontext wird in expliziter Weise durch Zeigeworte und -gesten in die Interaktion einbezogen. Die nonverbalen Mittel lassen sich als derartige deiktische Mittel¹² auffassen.

1.3 Nonverbale Kommunikationsmittel

Es wird angenommen, daß einzelne Körperbewegungen oder Bewegungsabfolgen als nonverbale Zeichen spezifische Bedeutungen aufweisen. Die einzelnen 'Artikulationsorgane' werden dabei im folgenden getrennt dargestellt.

10 SCHEFLEN 1979

11 Indexikalität; siehe Seite 99

12 BÜHLER 1934

1.3.1 Gestik

Unter 'Gestik' verstehe ich hier nonverbale Äußerungen durch Bewegung der Hände oder Arme. In alten Arbeiten¹³ wird in diesem Sinn das Wort 'Gebärde' verwendet¹⁴. Es existiert eine lange Tradition der Beschäftigung mit diesem Thema, z. B. in der rhetorischen Gestik der Antike, in Wandmalereien und in überlieferten Riten und Zeremonien.¹⁵

Bei der Klassifikation von Gesten wird zumeist eine Trennung von sprachbezogenen¹⁶ und emblematischen¹⁷ Handbewegungen vorgenommen.

Ausdrücke, die direkt verbal übersetzt werden können, werden *Embleme* genannt¹⁸, z. B. der nach oben gerichtete Daumen als Zeichen der Bestätigung. Sie sind kulturspezifisch unterschiedlich und werden bewußt in Situationen verwendet, in denen eine verbale Verständigung nicht möglich ist oder soziale Normen diese verbieten. Die emblematischen Zeichen stellen aber kein vollständiges Kommunikationssystem dar.¹⁹

Die *Illustratoren* „unterstreichen gewöhnlich das Gesagte, aber sie können den Verbalisationen auch widersprechen oder als Ersatz verwendet werden“ (EKMAN & FRIESEN 1979, 112). Sie sind weniger präzise und verbal definiert als die Embleme. Ihre Realisation wird normalerweise nicht bewußt geplant. Durch Verwendung von Gesten kann der Sprecher spezifische, zumeist emotionale Nuancen vermitteln sowie, z. B. durch Angabe von Form und Größe, die Anschaulichkeit des Gesagten verbessern.²⁰

EKMAN & FRIESEN (1979, 112 - 115) nennen acht verschiedene Typen sprachbegleitender Gestik:

- (1) Betonung eines Worts oder einer Phrase (Batons)
- (2) Skizzieren der Richtung oder des Verlaufs eines Gedankens (Ideographen)
- (3) Zeigen auf ein Objekt, ein Ort oder ein Ereignis (deiktische Bewegungen)
- (4) Abbildung einer räumlichen Relation (spatiale Bewegungen)
- (5) Abbildung von Rhythmus oder Tempo eines Ereignisses (rhythmische Bewegungen)
- (6) Abbildung einer körperlichen oder physikalischen Aktion (kinetographische Bewegungen)
- (7) Zeichnen des Bildes eines Referenzobjekts in die Luft (Piktographen)
- (8) Illustrieren einer Aussage oder Ersetzen oder Wiederholen eines Wortes (emblematische Bewegungen)

13 z. B. bei WUNDT 1911

14 vgl. NÖTH 1985, 321 - 380

15 NÖTH 1985, 349f.

16 WALLBOTT 1979B, EKMAN & FRIESEN 1979: illustrierenden, WUNDT 1911: mitbezeichnenden oder hinweisenden, EHLICH & REHBEIN 1982: komitativen

17 EKMAN & FRIESEN 1979, WUNDT 1911: symbolischen, WALLBOTT 1979B: expressiven, EHLICH & REHBEIN 1982: selbständigen

18 EKMAN & FRIESEN 1979, 111f.

19 NÖTH 1985, 345

20 ARGYLE 1972, 249

BIRDWHISTELL (1970, 99 - 143) analysierte Bewegungen, mit denen amerikanische Sprecher ihre Aussagen begleiten. Dabei entdeckte er ein System von Markern. In Abb. 4.1 ist dargestellt, daß bei Pronomina eine Bewegung vom Körper weg oder zu ihm hin durchgeführt wird, Plural wird durch einen leichten Bogen markiert, Tempi werden so markiert, daß für die Zukunft eine Bewegung nach vorne, für Vergangenheit eine nach hinten festgestellt werden kann.

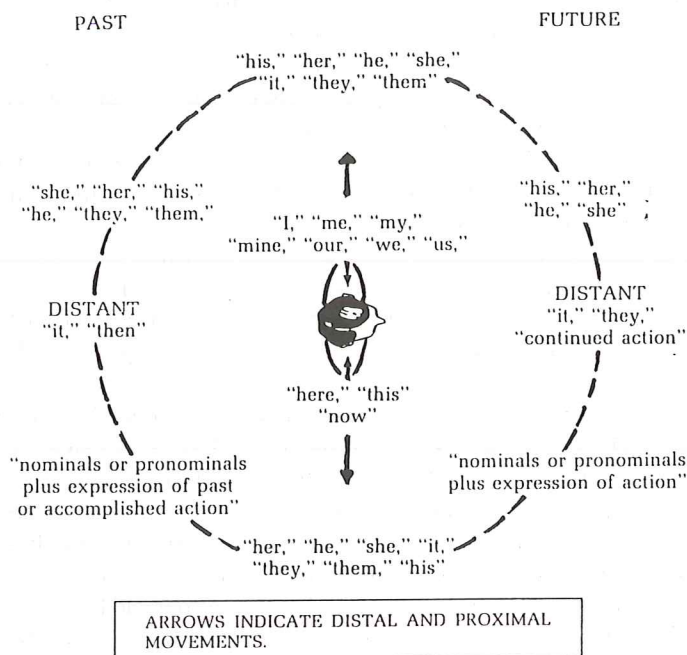


Abbildung 4.1: Das System der Marker bei Birdwhistell (1979, 123)

1.3.2 Mimik

Die Mimik spielt bei der alltäglichen Einschätzung von Mitmenschen eine offenbar wichtige Rolle. Die wissenschaftliche Fassung dieses Phänomens erfolgt zumeist, indem Probanden Bilder mit Gesichtern gezeigt werden, denen sie Eigenschaftsworte zuordnen. NÖRN (1985, 329 - 334) weist darauf

hin, daß es bei dieser Art der Beurteilung von Mienen anderer Personen nicht um die Mimik als Ausdruck von Emotionen geht, sondern um die Rede über zum Ausdruck gebrachte Emotionen.

Es existiert eine lange Tradition der Suche nach einer wissenschaftlich begründeten Theorie zur Identifikation mimischer Ausdrucksbewegungen.²¹

1.3.3 Der Blick

Bewegungen des Auges besitzen einen eigentümlichen Doppelcharakter, sie sind zugleich Empfänger und Sender kommunikativer Informationen. „Wichtig ist, daß das Auge - abgesehen vielleicht von den Hautsinnen - unser einziges Sinnesorgan ist, das im Vollzug seiner Wahrnehmung selbst wahrgenommen werden kann.“ (WALLBOTT 1979A, 59).²²

Diesem Doppelcharakter entsprechen zwei unterschiedliche Zweckbereiche des Blicks EHLICH & REHBEIN 1982, 62 - 64: Zunächst stellt er eine Handlung dar, mit der Informationen aufgenommen werden. Für einen Betrachter ist er dann *Anzeichen* für eine Aktivität. Darüber hinaus dient diese kommunikative Handlung aber auch der Mitteilung: „Ihr Verständnis ist nicht das eines *Erschließens* von Zuständen aufgrund von Anzeichen, sondern ein Verstehen, das dem der verbalen Sprache entspricht.“ (43)

Für einen bestimmten Blick können diese Zweckbereiche einen unterschiedlichen Stellenwert haben: (1) Er kann aus dem kommunikativen Zweckbereich herausfallen, wie z. B. beim Anschauen, um sich ein Gesicht einzuprägen oder bei den Blickbewegungen zur kognitiven Erfassung von Bildern²³. (2) Es kann ein auxiliärer kommunikativer Bezug bestehen, z. B. beim Verfolgen der Lippenbewegungen zum besseren Verständnis. (3) Es kann sich um eigentliche Ausdruckseinheiten handeln wie beim Ansehen oder Wegsehen zum Zweck der Gesprächssteuerung. Jede Art von Blick (einschließlich des Wegblickens) ist als Kommunikation interpretierbar.

Ähnlich wie bei der Mimik werden durch Blicke Affekte ausgedrückt.²⁴ Ein Anstarren wird als Signal der Drohung und Mittel zur Etablierung und Stärkung von Dominanzhierarchien in der Gruppe aufgefaßt, häufiges Wegblicken als Ablehnung interpretiert. EKMAN & FRIESEN (1975, 21ff.) berichten, daß Versuchspersonen mit relativ großer Übereinstimmung in ihnen vorgelegten Fotos die sechs Emotionen Überraschung, Furcht, Abscheu,

21 z. B. WUNDT 1911, 107 - 131; IZARD 1971; EKMAN & FRIESEN & TOMKINS 1974; EKMAN & FRIESEN 1976

22 siehe I 4., Seite 13

23 vgl. ISFORT 1986

24 NÖTH 1985, 334 - 338

Verärgerung, Freude und Trauer identifizieren können.

Blicke dienen der Steuerung von Kommunikation. Aufgrund von praktischen Interaktionsuntersuchungen kommen CRANACH & ELLGRING (1973) zu einer Taxonomie für Blickkonstellationen in dialogischer Kommunikation:

- 1) Blickkontakt (gegenseitiger Blick in die Augen)
- 2) gegenseitiger Blick (ins Gesicht)
- 3) einseitiger Blick
- 4) Blickbewegung, Blickwechsel
- 5) Blickunterlassung (eines Partners)
- 6) Blickvermeidung (Wegblicken eines Partners)
- 7) gegenseitige Blickvermeidung

Eine besondere Funktion erfüllt der Blick bei der Gestaltung der Rederechte. Hörer signalisieren dem Sprecher durch Wegblicken, daß er seine Äußerung beenden soll. Die Übergabe des Rederechts an einen anderen geschieht durch komplexe nonverbale Mittel, bei denen der Sprecher denjenigen, der als nächster sprechen soll, in einer besonderen Weise anblickt.²⁵

1.4 Nonverbale Kommunikation in der Regelschule

Nonverbale kommunikative Äußerungen besitzen eine große Bedeutung für die schulische Verständigung.²⁶ EHLICH & REHBEIN (1986) kritisieren Schule als 'versprachlichte' Institution und betrachten nonverbale Interaktion als eine eigenständige, die Begrenzungen von Schule und deren Normen transzendierende Form der Verständigung.

Eine klassische Studie zum pädagogischen nonverbalen Handeln von Lehrern stammt von STRÜCKRATH (1977). Er unterscheidet Lehrgestiken mit unmittelbarem Schülerbezug (auffordern, disziplinieren, unterstützen) von solchen mit mittelbarem Schülerbezug (demonstrieren, pointieren, werten).

BROPHY & GOOD (1970)²⁷ bringen die von ROSENTHAL & JACOBSON (1971) in ihrer Untersuchung „Pygmalion im Unterricht“ festgestellten Auswirkungen von Erwartungen des Lehrers auf Leistungen der Schüler u. a. mit verdeckten nonverbalen Hinweisen der Lehrer in Zusammenhang.

Zu den wenigen Untersuchungen nonverbaler Mitteilungen von Schülern gehört die Arbeit von BLOOME & THEODOROU (1988). In einer Mikroanalyse von fünf Minuten Unterricht beschreiben sie Körperhaltung und Mimik von drei Schülerinnen und bringen diese in Verbindung mit den Mitteilungen der Lehrerin an die gesamte Klasse und deren thematischer und handlungsbezogener Strukturierung.

25 ARGYLE & COOK 1976

26 SWITALLA 1977, 218 - 223; REINERT & THIELE 1977; KNAPP 1979

27 vgl. BROPHY 1983; JUSSIM 1986

1.5 Kommunikation in der Schwerhörigenschule als nonverbale Kommunikation

Die Forderung einer möglichst weitreichenden Angleichung der Schwerhörigenschule an die Regelschule bewirkt, daß auch hier im 'offiziellen' Unterricht Kommunikation überwiegend verbal erfolgt.

1.5.1 Eignung des Paradigmas

In den visuellen Äußerungen der schwerhörigen Schüler finden sich auf den ersten Blick viele Merkmale, die als charakteristisch für nonverbale Kommunikation angesehen werden können: Ihr Verständnis ist stark auf die Kenntnis des Kontexts angewiesen, durch Zeigegesten werden Gegenstände in die Rede einbezogen, es besteht zum Teil eine Ähnlichkeit zwischen den Bewegungen des Körpers und dem Bezeichneten. Einige Äußerungen ähneln pantomimischen Darstellungen, bei denen Eigenschaften von Gegenständen und Handlungen plastisch veranschaulicht werden.

Bei den einzelnen Artikulationsorganen zeigt sich aber ein differenzierteres Bild:

Die Bewegungen von Händen und Armen der hörbehinderten Schüler unterscheiden sich wesentlich von der *Gestik* Normalhörender. Mit ihnen werden ganze Gespräche geführt. Die Zeichen weisen einen hochgradig emblematischen Charakter auf. Die Beziehung zum Gesprochenen ist weniger einseitig. Deshalb werden diese Bewegungen auch als 'Gebärden' bezeichnet.

Die Grammatik der Gebärden hat Ähnlichkeiten mit dem von BIRD-WHISTELL beschriebenen System der Marker.²⁸ Sie besitzt jedoch einen selbständigen bedeutungstragenden Charakter.

Während die *Mimik* bei Normalhörenden hauptsächlich der Übermittlung von Emotionen dient, ist sie z.T. fester Bestandteil von Gebärden-äußerungen und keine bloße Zugabe: Zeichen werden durch eine zugehörige Mimik verdeutlicht, z. B. werden Wort und Gebärde „BÖSE“ zusammen mit der Mimik präsentiert. Mimik dient auch zur Markierung von Satzarten, z. B. werden Fragesätze vor allem durch eine Fragemimik vermittelt.

Für den *Blick* ist der Umstand charakteristisch, daß das Wegblicken die Interaktion unterbricht. Durch Blicken wird Kommunikationsbereitschaft und -verweigerung signalisiert, es stellt ein besonderes Zuhörersignal dar.

²⁸ siehe V 3..3, Seite 123ff.

1.5.2 Folgen einer vollständigen Übernahme des nonverbalen Paradigmas

Betrachtet man das Geschehen in der untersuchten Klasse als nonverbale Kommunikation, so liegt auf dem Hintergrund der bisherigen Analysen der Schluß auf eine extreme Erregung nahe: „Heftigere Mimik und rasche pantomimische Gestikulation verraten meist zu allererst erregende Affekte.“ (WUNDT 1911, 136)

Eine Einordnung visueller Äußerungen Hörbehinderter als (laut-) sprachunabhängige nonverbale Kommunikation hat zudem Konsequenzen für die Bewertung des Niveaus solcher Interaktionen. Die von ARGYLE (1972, 267f.) behauptete Ähnlichkeit mit tierischer Kommunikation mag für Normalhörende gelten, die visuelle Mittel nur nebenbei einsetzen, zur Beschreibung der Interaktionen Hörbehinderter ist aber nach anderen Kriterien zu suchen.

Obwohl die Voraussetzungen nicht gegeben sind, können nach meiner Erfahrung Normalhörende nicht verhindern, daß sie visuelle Mitteilungen von Hörbehinderten spontan als nonverbale Kommunikation interpretieren. M. E. lassen sich viele Auffassungen als fehlerhafte Anwendung des Paradigmas der nonverbalen Kommunikation auf Kommunikation mit Gebärden erklären.

2 Der Streit um den Status von Gebärden

In Hinblick auf die Lautsprache leiden die hörgeschädigten Schüler an einer erheblichen Spracharmut. Sie besitzen aber alternative Mittel zur Interaktion untereinander. Nur in Ausnahmefällen werden die Gebärden von den Eltern oder Lehrern vermittelt, es handelt sich vielmehr überwiegend um eine Vermittlung der Kinder untereinander, wobei auch eine Weitergabe von älteren Schülern an jüngere erfolgt.

Dieses Kapitel bietet einen Einstieg in die Gebärdendiskussion aus psychologischer Sicht. Unterschiedliche Gründe führten bislang zu einer mangelnden Thematisierung in Bezug auf Schwerhörige. Innerhalb der Diskussion um die Gebärden Gehörloser lassen sich verschiedene Organisationen und Exponenten benennen.

2.1 Zum Einstieg: Wundts Analyse der Gebärdensprache der 'Taubstummen'

In der Frage nach dem linguistischen Status von und dem erstrebenswertem Umgehen mit der Gebärdensprache der Gehörlosen gibt es einen verbissenen geführten Streit; eine Darstellung der Problematik bereitet Schwierigkeiten. Die Wahl eines historischen psychologischen Ansatzes dient als Ausweg aus dem Dilemma der Beschreibung einer verworrenen Forschungslage.

M. E. nimmt WUNDT in einem Abschnitt seiner Völkerpsychologie (1911, 145 - 152, 216 - 223) die wichtigsten Fragestellungen der modernen Forschung vorweg. Im Zuge der Überwindung der WUNDTschen Art, Psychologie zu treiben, gerieten seine Aussagen zur Gebärdensprache in Vergessenheit.²⁹

2.1.1 Psychologische Beurteilung der Gebärden 'Taubstummer'

WUNDT betrachtet die 'Gebärdensprache der Taubstummen' als eine Form einer allgemeinen Gebärdensprache. Es handelt sich dabei um „pantomimische Bewegungen“ (133 - 135) vornehmlich der Arme und Hände (133). Er grenzt sich gegen die Tradition einer „ergebnislosen praktisch-ästhetischen Betrachtungsweise“ (134) ab, die zumeist die Gesten des Theaters zum Ausgangspunkt ihrer Analysen machen. Stattdessen unternimmt er empirische Untersuchungen natürlicher Gebärdensprachen, die er bei Indianern, 'Gaunern', Neapolitanern und vor allem den 'Taubstummen' sieht.

Während in Frankreich traditionell die Gebärden bei der Unterrichtung der Gehörlosen verwendet und weiterentwickelt wurden, konzentrierte man sich in Deutschland auf die orale Methode, bei der das Gebärden verboten oder ignoriert wurde. WUNDT (1911, 148 - 151) nimmt zu dieser Auseinandersetzung Stellung:

„Dieser Streit selbst hat eine psychologische und eine ethische Seite. Die französische Schule fordert das psychologisch Angemessene, die deutsche das ethisch Erstrebenswerte. Nun ist die den Fähigkeiten des Taubstummen angemessene Sprache selbstverständlich die Gebärdensprache. Vermöge seiner natürlichen Anlagen würde er nie zu einer anderen gelangen. Die französische Schule ... suchte daher die natürliche Gebärdenmitteilung fortzubilden ... Ist diese Methode zweifellos diejenige, die das zu erreichende Ziel am meisten den psychischen Eigenschaften des Taubstummen anpaßt, so ist aber dieses Ziel selbst ein ethisch unbefriedigendes: es verurteilt den Gehörlosen zu einer Sonderexistenz unter seinesgleichen oder in der Gesellschaft der Vollsinnigen, in der er nur in kümmerlicher Weise an den Gütern des gemeinsamen Lebens teilnimmt. Auch ist es, wenn man, wie es die französische Methode prinzipiell tut, die natürlichen Gebärden des Taubstummen soviel als möglich der Stufe der Lautsprache zu nähern sucht, sehr schwer, die Grenze einzuhalten, bei der das erfundene Zeichen nicht dennoch zu einem gekünstelten wird, das den natürlichen Bedingungen der Gebärdensprache selbst widerspricht. ...

Die französische Schule sucht also den Gehörlosen innerhalb der ihm gebliebenen Sinnessphären zu entwickeln, indem sie dabei jeden Sinn nur in den ihm auch beim Hörenden zukommenden Funktionen weiterzubilden bemüht ist. Die deutsche Schule will für den fehlenden Gehörsinn dadurch Ersatz schaffen, daß sie ihm andere Sinne substituiert. Diese Selbstvertretung übernimmt dann für das Verstehen der Sprache der Gesichtssinn, für den Gebrauch der Sprache der Tastsinn mit den die Artikulationsbewegungen begleitenden inneren und äußeren Tastempfindungen ... Freilich bringt aber die größere Schwierigkeit der Bildung jener eigenartigen Assoziationen für die Lautsprache des Gehörlosen die Einschränkung mit sich, daß das Niveau der geistigen Anlagen, das zur Aneignung der Sprache erforderlich wird, hier ein höheres ist als beim vollsinnigen Menschen, daß also die Aneignung in eine spätere Lebenszeit fallen muß, und daß sie manchen Individuen ganz versagt bleibt, eine Einschränkung, die natürlich für die Gebärdensprache bei weitem nicht in ähnlichem Maße besteht.“

Bei der Gebärdensprache ist die Beziehung von Bewegung und Affekt deutlicher als bei der Lautsprache: „Die Gebärden erscheinen uns nicht bloß als äußere und zufällige, sondern als *adäquate* Symbole der Vorstellungen“ (182f.). Die Gebärden sind – manchmal über Zwischenglieder – mit den zugehörigen Affekten verbunden. WUNDT hält die Gebärdensprachen der Naturvölker für gegenüber der der Taubstummen reicher an Symbolen, weil letzterer eine nennenswerte Gebärdensprache überliefert fehle.

2.1.2 Grundlagen einer Grammatik der Gebärdensprache

WUNDT entwickelt eine erste Fassung einer Grammatik der Gebärdensprache: Er identifiziert Sätze und erklärt Auslassungen gegenüber Schemata anderer Sprachen mit dem Gesetz der Sparsamkeit: Selbstverständliches kann ausgelassen werden, wenn eine mühelose Ergänzung möglich ist.³⁰

Die grammatische Bedeutung eines einzelnen Zeichens im Satz wird durch die Folge der Gebärden festgelegt (218). Er ermittelt ein von der Lautsprache abweichendes syntaktisches Schema und ein dieses variierendes semantisches Grundprinzip (230): Die Zeichen folgen in der Ordnung aufeinander, in der sie in der Anschauung voneinander abhängig sind. Deshalb wird ein Attribut häufig hinter dem Subjekt und der Verbalausdruck an das Ende des Satzes plazierte.³¹

Neben der Wortstellung kennt WUNDT keine weiteren syntaktischen Regeln.³² Weil diese allein aber nicht zur Bildung eindeutiger Sätze ausreicht, hält er Gebärdensprache für grundsätzlich mehrdeutig.

2.1.3 Böhlers Kritik an Wundt

BÜHLER (1933, 1) kritisiert WUNDT'S Theorie, Sprache sei durch isolierbare

30 WUNDT 1911, 217 siehe V 4.1.4, Seite 133

31 siehe V 4.3.2.2, Seite 136

32 siehe hierzu aber siehe V 3.2, Seite 124

psychophysische Affekte erklärbar: „Man lief damals dem Ideal einer Isolierung und Reinkultur der Ausdrucksphänomene nach, die sich nicht vertragen. Der Ausdruck wird schwindsüchtig im Laboratorium, wenn man ihn an Versuchspersonen, die im Lehnstuhl sitzen und mit Puls- und Atemschreibern armiert sind, erzeugen will.“

Weiterhin kritisiert BÜHLER die individualistische Grundkonzeption, bei der der kommunikative Aspekt von Sprache vernachlässigt wird: „... bei Wundt hat er (der Mensch; P. H.) alle Tentakeln eingezogen und sitzt wie ein Diogenes in seinem Faß oder verhält sich wie sonst ein Monadenwesen, das sich vorsagt: die Welt ist meine Vorstellung.“ (134)

BÜHLERS berechnete Kritik an WUNDTs Vermengung von Ausdruck und Sprache führt zu einer Sicht der Gebärde, die³³ eine strikte Abgrenzung gegenüber der Lautsprache beinhaltet. Aufgrund dieser Trennung von Sprache und Ausdruck gelingt ihm jedoch keine Erklärung der Leistungen von Gebärdensprache.

Unklar ist, inwieweit die beiden Kontrahenten dasselbe unter Gebärde verstehen: BÜHLER geht von den Gesten des Theaters aus; für WUNDT ist die Natürlichkeit der Gebärdensprache zentrales Kriterium. Beide unterscheiden nicht zwischen Gebärdensprache und nonverbaler Kommunikation, sondern suchen eine Theorie für das gesamte gestisch-mimische Verhalten.

Aus heutiger Sicht hat WUNDT den Sprachbegriff durch simplifizierende Rückführung auf eine psychophysische Axiomatik entmystifiziert. Quasi als Nebenprodukt wurden so Eigenschaften der Gebärden Gehörloser als Sprache wissenschaftlich zugänglich.

2.2 Gebärden Schwerhörige?

In Gesprächen über meine Forschungsarbeit erhielt ich auf Fragen nach den von mir beobachteten Gebärden häufig die Antwort „*Schwerhörige gebärden nicht.*“ – sowohl von überzeugten Gegnern als auch von ebenso überzeugten Anhängern der Gebärdensprache, sogar von einigen Schwerhörigen und Gehörlosen. Diese erstaunliche Übereinstimmung kommt zustande, weil die Begriffe dieses Satzes unterschiedlich verstanden werden.

In dem größten Teil der Literatur zum Bereich der Hörgeschädigten taucht das Thema 'Gebärde' nur in wenigen Sätzen auf. Die Behandlung ist cursorisch, der Inhalt entweder allgemein sprachphilosophischer Natur oder eine Warnung vor Verwendung von Gebärden in der Praxis. Gebärden werden als Symptom von Sprech- und Hörunfähigkeit³⁴ gesehen.

33 in Anlehnung an J. J. ENGEL 1774, vgl. Bühler 1933, 36 - 52

34 WIRTH 1983

Der Begriff der Gebärde taucht nur im Zusammenhang mit Gehörlosigkeit oder unzureichender Hörgeräteversorgung schwerhöriger Kleinkinder auf. Das Wissen der im Hörgeschädigtenbereich tätigen Professionellen über Gebärdensprache ist, von Ausnahmen abgesehen, gering.³⁵ Auch wo die Gebärde als Problemlösung für Gehörlose gesehen wird, wird eine Ausweitung auf Schwerhörige abgelehnt. Dies ergibt sich konsequent aus der üblichen Definition von Schwerhörigkeit (JUSSEN 1974): Schwerhörige können demnach mit Hilfen wie Hörgeräten und guten Rahmenbedingungen Sprache über das Ohr aufnehmen. Entsprechend argumentierte Prof. CLAUSSEN in einem persönlichen Gespräch im Sommer 1989, daß Schwerhörige nicht auf Gebärden angewiesen seien.

Angehörige der Gebärdensprachbewegung setzen Gehörlosigkeit und Gebärdenkommunikation gleich. Sie fragen nicht nach den Hörresten, sondern nach der bevorzugten Kommunikationsform. Der Vorsitzende des Deutschen Gehörlosenbundes HASE (1989A³⁶), der laut Selbstauskunft 'etwas hört', sieht im Angewiesensein auf die Gebärdensprache für entspannte, befriedigende Kommunikation das wichtigste verbindende Element seiner Organisation. KYLE & WOLL (1988, 6) verwenden hierfür den Begriff „attitudinal deafness' whereby the individual expresses himself/herself through identification with a group with whom communication is shared ... the identity of deafness and the strength of belief in its language form seem just as strong.“

Zwischen Benutzern von Gebärdensprache gibt es Binnendifferenzierungen. Einer meiner gehörlosen Gesprächspartner berichtete, Schwerhörige gebärdeten oft mit einem Akzent. Tatsächlich wird die Gruppe der als kompetent akzeptierten Gebärdenverwender eng gefaßt. Es findet eine Abschottung gegen Mischformen statt, die bei Schwerhörigen, Spätertaubten oder Hörenden angenommen werden.

In dieser Arbeit verstehe ich unter 'Gebärden' weder eine pädagogische Notwendigkeit noch ein abstraktes linguistisches System, dessen sprachtheoretische Leistungsfähigkeit belegt werden soll, sondern ein Interpretationsmuster zum besseren Verständnis visueller Kommunikation auf den von mir aufgezeichneten Videos.

2.3 Der Gebärdienstreit als sozialer Konflikt

Im Gebärdienstreit geht es vor allem um die Frage, ob Gebärden bei der Erziehung Hörbehinderter verwendet werden sollen. Die schon lange geführte

35 vgl. KYLE & WOLL 1988, 14f.

36 vgl. Hase 1989b, 68 - 70

Diskussion ist stark polarisiert. Der theoretisch-wissenschaftliche Streit stellt zugleich ein Merkmal des von mir untersuchten Feldes dar. Es gibt Auseinandersetzungen zwischen verschiedenen Schulen für Hörbehinderte und innerhalb der Kollegien der Schulen.

In der Diskussion scheint der Gesprächsfaden teilweise abgerissen. So brachte TIGGES (1987, 318) in seiner Abschiedsrede als Vorsitzender des 'Bundes deutscher Taubstummlehrer' seine Hilflosigkeit zum Ausdruck. Ideologische Überfrachtung und persönliche Mißachtung sind an der Tagesordnung.³⁷

Die *Oralisten* wenden sich gegen die Verwendung von Gebärdensprache. Ihr Beurteilungskriterium stellt die Förderung der Lautsprache dar, die durch eine Zulassung von Gebärden erschwert werde. Zu den Exponenten gehören VAN UDEN (z. B. 1987B), Prof. KRÖHNERT (1989) sowie Dr. BREINER (1985), der auch Vorsitzender der 'Aktionsgemeinschaft Lautsprache und Integration für Gehörlose und Schwerhörige' ist.

Die Gegenposition der *Gebärdensprachbewegung* fordert Anerkennung und Einsatz von Gebärdensprache als 'Muttersprache der Gehörlosen' in der Schule. Zu den Exponenten gehören der Vorsitzende des Gehörlosenbundes HASE, der Vorsitzende der 'Deutschen Gesellschaft für Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser', Prof. PRILLWITZ (1989A), Dr. PAPASPYROU (1990A; 1990B), Prof.in LIST (1990) und Prof. TERVOORT (1986).

Bei aller Polarisierung finden sich wichtige Differenzierungen und Veränderungen von Positionen.³⁸ RAMMEL (1989) befürwortet die Verwendung von Gebärden nur zur Stützung von Lautsprache (Lautsprachbegleitendes Gebärden, LBG,), spricht sich aber gegen die Aufnahme der lautsprachunabhängigen Gebärden (Deutsche Gebärdensprache, DGS) aus. Diese Position gerät zunehmend in Distanz zu Forderungen von Gehörlosen, die die DGS in den Mittelpunkt stellen. Die insgesamt oralistische Position von JUSSEN (1989, 29) grenzt sich gegen radikalere Auffassungen schon dadurch ab, daß sie Gebärden als Teil des Interaktionsgeschehens in der Schule analysiert.

Im Gebärdestreit wird viel aneinander vorbeigeredet. So beziehen sich die Argumentationen von VAN UDEN (1987B) und BREINER (1985) nur auf bestimmte künstliche Gebärdensysteme. Die von den einzelnen Vertretern angestrebten Ziele und Beurteilungskriterien lassen sich oft nur schwer erschließen.

Als positiven Aspekt des Streits sehe ich die breite Diskussion, die eine

³⁷ vgl. WISCH 1989

³⁸ vgl. etwa TERVOORT 1968 mit TERVOORT 1986; KRÖHNERT 1986 mit KRÖHNERT 1989

nicht selbstverständliche Auseinandersetzung von Praktikern mit theoretischen Auffassungen und von Theoretikern mit praktischen Implikationen ihrer Arbeit beinhaltet.

Für die Schwerhörigen hat sich in jüngster Zeit die Lage in gewisser Hinsicht durch die Gebårdensprachbewegung verkompliziert: Im Oralismus waren sie gegenüber den Gehörlosen die Erfolgreichen mit den besseren Chancen. Die Entdeckung der Gebårdensprache Gehörloser zeigt für diese eine Alternative auf mit einem rein visuellen System und Dolmetschern. Gehörlose legen großen Wert auf ihre in ihrer Gebårdensprache begründete Eigenständigkeit. Gemeinsame Verbände von Gehörlosen und Schwerhörigen wurden in letzter Zeit aufgelöst, Ansätze einer gemeinsamen Bewegung Hörbehinderter gelten als gescheitert.

3 Lautsprachbezogene Gebårdenverfahren

In der schulischen Kommunikation der untersuchten Klasse lassen sich unterschiedliche Systeme finden, die unter dem Begriff 'Gebården' zusammengefaßt werden. Einige Gebårdenåußerungen weisen ein besonders enges Verhåltnis zur Lautsprache auf.

3.1 Gebården als abgeleitetes System

Eine Nutzung von Gebården als unmittelbarer Ersatz für Lautsprache kann 'Sprachsubstitut' genannt werden: „Substitutive Systeme bezeichnen *indirekt* durch Vermittlung eines anderen Zeichensystems, während autonome Systeme eine *direkte* Bezeichnungsfunktion haben. ... Voraussetzung für das Verstehen eines substitutiven Sprachcodes ist die Kenntnis der substituierten Einzelsprache.“ (NÖTH 1985, 293).

In der Literatur wird häufig der Begriff 'Gebårde' im eingeschränkten Sinn eines bestimmten substitutiven Systems verwendet. Dieses wird unhinterfragt als tatsächliches Kommunikationsmittel angenommen. Eine solche Verallgemeinerung ist offenbar auch ARGYLE (1972, 257) unterlaufen: „While English deaf-and-thumb language is based on letters of the alphabet, the American deaf-and-thumb language learned by the chimpanzee Washoe (...) is based on words.“

BIRDWHISTELL (1970, 113) nimmt bei dem Ableitungsverhältnis der Gebården eine Analogie zur Schrift an: „The deaf-and-thumb code is transmitted

along the kinesthetic-visual channel. But it is not, even upon first examination, a first-level communicational system. Such stylized codes, like writing are *derived systems*."

3.2 Gebärdensprache als künstliches System

In der Geschichte der Pädagogik der Gehörlosen existiert eine Vielzahl von Verfahren, die Lehrer zur Verbesserung der schulischen Kommunikation entwickelt haben.

Einige der Systeme lehnen sich an die von den Schülern informell verwendeten Zeichen an. Andere bezwecken eine 'Anhebung des geistigen Niveaus' entsprechend einer philosophisch-religiösen Orientierung. Das einflußreichste derartige Verfahren stammt von EPÉE³⁹ und ist als 'Französische Methode' bekannt geworden.

Elemente, die auf eine künstliche Bildung schließen lassen, finden sich auch in der deutschen Gebärdensprache. So existiert eine Höflichkeitsform, mit der der Gang zur Toilette umschrieben wird, die der alten Gebärde für TELEPHON entspricht.

Die Mischung künstlicher und natürlicher Elemente stellt aber ein Problem dar.⁴⁰ So bereitet Gehörlosen ein spontanes Verstehen künstlicher Gebärden oft erhebliche Schwierigkeiten. Ein Versuch des ersten deutschen Gebärdenlexikons (STARCKE & MAISCH 1977), standardisierte internationale Gebärden einzuführen, wurde von deutschen Gebärdenbenutzer als für die Verständigung hinderlich abgelehnt⁴¹.

3.3 Lautsprachbegleitendes Gebärden

„Das lautsprachbegleitende Gebärdenverfahren (LBG-Verfahren) läßt sich definieren als intensives Zusammenspiel von Sprechen/Absehen, Gebärden, gebärdenergänzenden Fingeralphabetzeichen und Begleitmimik, wobei die Strukturen der Wortsprache (hier der deutschen) den Ablauf bestimmen“ (RAMMEL 1989, 62). Die Verwendung der Handzeichen dient der inhaltlichen Verdeutlichung lexikalischer Aspekte von lautsprachlichen Äußerungen. Das Gebärden-Lexikon lehnt sich (mehr oder weniger) an die von Gehörlosen (und Starkschwerhörigen) untereinander verwendeten Sprachmittel an. Die Grammatik soll der der Lautsprache folgen. Man kann davon sprechen, daß

39 vgl. MOODY 1988; in literarischer Aufbereitung: LANE 1988

40 vgl. WUNDT 1911, 149; siehe Seite 90

41 vgl. MEYENN 1986, 49

mit der LBG behinderte und nicht behinderte Gesprächspartner sich auf halbem Wege entgegenkommen.

Diese Art des Gebärdens fußt in dem pädagogisch motivierten Bemühen um Beschleunigung und Vereindeutigung von Kommunikation unter Umgehung der Verwendung einer zweiten Sprache. Seine wichtigsten Ziele sind im „Münchener Gebärdenpapier“ (BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT DER ELTERN-VERTRETER ... E.V. 1982) niedergelegt. LBG soll:

- * Schwierigkeiten beim Absehen überbrücken
- * sachliche Zusammenhänge verdeutlichen
- * flüssigeren Unterrichtsablauf ermöglichen
- * Lernfreude fördern
- * Aufmerksamkeitsleistungen vergrößern
- * psychische Annäherung von Lehrenden und Lernenden bewirken⁴²

Die Verwendung einer Gebärde für jedes Wort ist aber für das volle Verständnis des Lautsprachsystems nicht ausreichend, weil die für die Grammatik so wichtigen Wortendungen fehlen. Diese können weder als Mundbild abgelesen werden noch kann man voraussetzen, daß die Adressaten diese aufgrund ihrer Sprachkenntnisse ergänzen können. In einigen Systemen werden hierfür zusätzliche Gebärdenzeichen verwendet.⁴³ Im deutschsprachigen Raum schlägt RAMEL (1987, 293f.) zusätzliche Zeichen vor: Kennzeichnung von Pluralformen und Konjugationen der Verben, signalartige Kennzeichnung verschiedener Wortarten sowie gebärdete Darstellung idiomatischer Wendungen. Die entsprechenden Marker machen aber den Vorteil der flüssigeren Kommunikation zunichte. Unabhängig von der Visualisierung der Flexionen führt die komplizierte Assoziation zu stark vereinfachten Sätzen.

Andere Verfahren stellen den kommunikativen Aspekt in den Vordergrund. Unter pragmatischem Gesichtspunkt werden dabei auch andersartige grammatikalische Elemente einbezogen. So werden Gebärden so im Gebärdenraum angeordnet, daß durch die Ausführungsrichtung Subjekt und Objekt identifiziert werden können. Weitere Varianten, wie eine Bevorzugung bestimmter Wortstellungen, treten in der Praxis als unbeabsichtigte 'Fehler' auf.

Es existieren unterschiedliche Varianten der LBG mit gleitenden Übergängen zu Formen der spontanen Gebärdenverwendung.⁴⁴ Viele normalhörende Benutzer von LBG übernehmen einzelne Elemente der visuellen Grammatik der Schüler. Während VAN UDEN (1984) hierbei das Entstehen einer esoterischen Creole-Sprache mit niedrigem Niveau befürchtet, sehen

42 zitiert nach RAMEL 1987, 293

43 im Überblick: QUIGLEY & KING 1982, 434 - 436

44 PRILLWITZ 1986A, 76

andere einen Einstieg in eine neue, vollständige und kommunikativ effektive Sprachform.

Im Unterricht der untersuchten Klasse wird das sprechbegleitende Gebärden normalerweise nicht explizit gefordert oder thematisiert. Eine besondere pädagogische Verwendung findet sich aber beim Leseunterricht und bei der Erarbeitung von Wortbedeutungen: Durch Verwendung der Gebärden soll der Prozeß der phonetischen Dekodierung zur semantischen Entschlüsselung weiterentwickelt werden. Das Vorlesen eines Satzes oder die Wiederholung eines erklärten Wortes allein zeigt der Lehrerin noch kein sicheres Verständnis. Verständnisfragen unterbleiben aber, wenn der Schüler die entsprechende Gebärde zeigt.

Varianten der hier unter dem Begriff LBG zusammengefaßten Verfahren werden international in einer Mehrheit der Gehörlosenschulen offiziell verwendet. In bundesrepublikanischen Schulen finden sie in letzter Zeit zunehmende Verbreitung. In Nordeuropa und den USA sind sie häufig in die Schulphilosophie der 'total communication' eingebettet.⁴⁵ Sie besagt, daß alle möglichen Kommunikationsmittel, die die Verständigung verbessern können, parallel eingesetzt werden sollen. Eine Information wird also über Lautsprache, Gebärde, Schrift, Bilder etc. angeboten.

Lautsprachbegleitendes Gebärden führt zu einer erheblichen Verbesserung der Verständigungssituation. Ein Gehörloser: „Jede Gebärde, die Sie gebrauchen, ist ein Wort mehr, das ich sicher verstehen kann.“⁴⁶ Weil nur einzelne Zeichen gelernt werden müssen, ist LBG von Lehrern, Eltern und anderen Bezugspersonen relativ leicht erlernbar. Bei unzureichenden Kenntnissen ist ein Rückgriff auf eine rein orale Form ohne Bruch möglich. In der schulischen Kommunikation können Lehrer LBG ohne wesentliche Veränderungen an Form und Inhalt des Unterrichts integrieren. Insofern kann LBG sowohl im Konzept der oralen als auch der manualen Schule verwendet werden.

LBG wird in jüngerer Zeit aber von verschiedenen Seiten kritisiert. Eine Ursache für die zunehmend distanzierte Haltung⁴⁷ ist darin zu sehen, daß die hohen Erwartungen einer Verbesserung der Lautsprache durch Gebärden nicht bestätigt werden konnten⁴⁸. Für PRILLWITZ (1989B, 77) liegen die primären Ziele der Verwendung von Gebärden aber in den Bereichen Sachwissen und soziales Verhalten, wobei ein mit der oralen Methode vergleichbares lautsprachliches Niveau erreicht werden kann.

45 vgl. KYLE & WOLL 1988, 251

46 nach PRILLWITZ 1986A, 78

47 z. B. KYLE & WOLL 1988, 242 - 257

48 GEERS, A. U. A. 1984; SCHULTE 1986

Problematisch ist die Koordination von Lautsprache und Gebärden. Sie stellt hohe kognitive Anforderungen, denen nur wenige Kinder gewachsen sind.⁴⁹ Bei weniger geübten Verwendern der LBG wird das Sprechen verlangsamt und der Sprechrhythmus verändert.

Die Philosophie der LBG setzt eine Trennbarkeit von Lexikon und Syntax voraus; bei einem Verzicht auf Zusatzzeichen zugunsten einer effektiven Verständigung werden die Beziehungen zwischen den Gebärden nicht klar: „Für den Gehörlosen ist die LBG eigentlich eine Sprache ohne eine vollständige Grammatik.“ (PRILLWITZ 1986A, 77)

4 Gebärden als eigenständige Sprache

Bei einem Teil der Gebärden ist ein Bezug zur Lautsprache nicht erkennbar. Es ist aber umstritten, inwieweit diese Äußerungen Kriterien entsprechen, die an eine selbständige Sprache gestellt werden.

Unter 'Sprache' versteht man eine Menge von Grundzeichen und eine Menge von Vorschriften über die Konstruktion von Ausdrücken aus den Grundzeichen.⁵⁰ Für die Sprachwissenschaft definiert PRILLWITZ (1986A, 57): „*Sprache ist ein System relativ willkürlicher Zeichen (arbiträr), die a. eine bestimmte Struktur aufweisen (Morphologie) und b. nach bestimmten Regeln verknüpft werden (Grammatik/Syntax)*“.

4.1 Eigenschaften von Gebärden als Zeichen

Als Grundlage für eine Einordnung von Gebärdenzeichen wird auf eine Unterscheidung von PEIRCE (1867) Bezug genommen. Er postuliert drei grundlegende Eigenschaften, die Zeichen aufweisen können: Bei 'firstness' geht es um die Abbildung (mapping) eines Objekts auf ein anderes, das materielle Zeichen. Ein solches Zeichen heißt *Ikon*. Für 'secondness' ist die physische Nähe bzw. kausale Verbindung mit dem Objekt, für welches das Zeichen steht, entscheidend. Ein solcher *Index* ist z. B. die Wetterfahne, die die Windrichtung anzeigt oder der in Richtung auf ein gemeintes Objekt ausgestreckte Finger. Bei 'thirdness' gibt es weder gemeinsame Eigenschaften mit dem Bezugsobjekt noch eine physische oder kausale Nähe zu demselben. Vielmehr ist die Beziehung bei den *Symbolen* rein konventionell.

49 VAN UDEN 1984, 164f.

50 GELLERT u. A. 1978, 518

Allgemein wird davon ausgegangen, daß sprachliche Zeichen eine symbolische Beziehung zum Bezeichneten aufweisen müssen. KRAMPEN U.A. (1981) halten hingegen eine eindeutige Zuordnung von Zeichen zu den drei Gruppen für unmöglich. Vielmehr besitzen alle Zeichen unterschiedlich ausgeprägte ikonische, indexikalische und symbolische Aspekte. Bei einer Anwendung auf Gebärdensprache können graduelle Unterschiede festgestellt werden.

4.1.1 Ikonizität der Gebärden

Bei vielen Gebärden enthält die Form des Zeichens Hinweise auf das Gemeinte. So wird für die Gebärde HAUS ein Dach angedeutet. Die *Ikonizität* ist in der Gebärdensprache besonders ausgeprägt.

Allerdings stellt Gebärdensprache keine allgemein verständliche Pantomime dar. „Die Bewegungen und die Zeichen der Gebärdensprache sind viel weniger frei, weil sie stärker strukturiert sind als die Pantomime, d.h. die Gebärdensprache ist linguistisch strukturiert. In der Pantomime steht der ganze Körper meistens für sich selbst ... In der Gebärdensprache hingegen stehen die Teile des Körpers als *linguistische Symbole* für Ideen.“ (BOYES-BRAEM 1987, 57f.).

4.1.2 Indexikalität von Gebärdensprache

Gebärdensprache ist in besonderer Art auf die konkrete Äußerungssituation bezogen. So bemerkt NÖTH (1985, 287f.) unter Verweis auf ein Defizit diesbezüglicher Forschung: „Dabei dürfte die Indexikalität der Zeichensprachen (Zeit- und Ortsgebundenheit der Gesten, ihre Richtung, ihr Bezug auf den Gesprächspartner u. a. m.) eines ihrer wesentlichen Merkmale gegenüber der natürlichen Sprache sein.“

Gebärdensprachliche Äußerungen scheinen gegenüber lautsprachlichen weniger explizit und folglich weniger geeignet für eine effektive Kommunikation über abwesende oder ideelle Themen. Nach TERVOORT (1953, 304) können hörgeschädigte Kinder weniger auf einen geordneten Sprachbesitz zurückgreifen: „'Sprechen' bedeutet für diese Kinder tatsächlich 'Sprache schaffen': Mehr als in der systematischen Sprache der hörenden Gemeinschaft wird ad hoc die Mitteilung geschaffen ...“⁵¹

Demgegenüber erklärt PRILLWITZ (1986a, 72) die weniger explizite Form gebärdensprachlicher Ausdrucksweise mit dem Prinzip der Wirtschaftlich-

51 Übers. P. H.

keit: „Alles, was schon mitgeteilt wurde oder bekannt ist, muß nicht nochmals zum Ausdruck gebracht werden.“

Der Eindruck der Auslassung von Äußerungsteilen kann auch ein Artefakt darstellen: Das für einen Beleg notwendige vollständige Verstehen und Beschreiben einer Gebärdenäußerung ist nicht einfach herzustellen, für Außenstehende aufgrund mangelnder Kenntnis, für alltägliche Benutzer der Gebärdensprache aufgrund der Selbstverständlichkeit.

Viele Aspekte, die ich zunächst in Gebärdenäußerungen vermißt hatte, haben sich bei eingehender grammatischer Analyse in anderer Form gefunden. Die in Teil V herausgearbeiteten Regeln zeigen in besonderer Weise Strukturen des allgemeinen Verstehensprozesses⁵² wie das Ausgehen vom 'Ich' des Sprechers als Interpretationsbasis⁵³ und die Voraussetzung von Merkmalen des unmittelbaren Kontextes der Äußerung⁵⁴.

Die gefundenen Erklärungen von Auslassungen sollen aber nicht darüber hinwegtäuschen, daß die Kommunikation der Kinder ohne ein erhebliches Kontextwissen nicht verstanden werden kann. Visuelle Kommunikation stark schwerhöriger Kinder in komplexen Unterrichtssituationen verschärft das allgemeine Phänomen der Indexikalität von Sprache.

4.1.3 Symbolizität

Bei den Symbolen kann die Bedeutung eines Sprachzeichens (nach SAUSURE 1967A) nicht primär durch Rückschlüsse aus deren Form ermittelt werden, sondern ist Ergebnis einer freien und willkürlichen Übereinkunft (*arbiträr*). Die Unterscheidung arbiträrer von moderierten Zeichen hängt von der Sichtweise ab: Obwohl etwa beim Aufeinanderschlagen der Fäuste die Bedeutung 'fertig' assoziiert werden kann, ist dies für ein sicheres Verständnis nicht ausreichend. Trotz des hohen Anteils moderierter Zeichen ist es einem Außenstehenden nicht möglich, einer einfachen gebärdensprachlichen Unterhaltung zu folgen.

Als weiteres Charakteristikum von Sprachsymbolen wird deren *Digitalität* angeführt.⁵⁵ Die Auffassung von Gebärden als nonverbaler Kommunikation ordnet diese den analogen Kommunikationsmitteln zu; mit dem Begriff der Gebärdensprache wird hingegen deren Digitalität betont. Sowohl Lautsprache als auch Gebärdensprache besitzen m. E. digitale und analoge Anteile, die nur schwer voneinander getrennt betrachtet werden können.

52 im Sinne von HÖRMANN 1976

53 siehe V 3.2.3.1, Seite 127

54 siehe V 4.3.2.3, Seite 137

55 WATZLAWICK U. A. 1969; vgl. THOMA 1981; HARPER U. A. 1978, 10

4.2 Syntax

Die Untersuchung der Zusammenstellung von Gebärden in Äußerungen erfolgt am Material in Teil V. Hier soll lediglich ein Problem angesprochen werden, das mit den unterschiedlichen Eigenschaften von visuellem und akustischem Kanal zusammenhängt.

SAUSSURE (1967B, 157) nennt neben dem Prinzip der Arbitrarität das der *Linearität*, mit der die begriffliche Vorstellung mit einem Lautkörper (signifiant) verbunden wird. „Le signifiant, étant de nature auditive, se déroule dans le temps seul et a les caractères qu'il emprunte au temps: a) *il représente une étendue*, et b) *cette étendue est mesurable dans une seule dimension: c'est une ligne*.“

Ob Gebärdensprache aber eine lineare Anordnung aufweist, ist umstritten.⁵⁶ Jedenfalls nutzt sie die Möglichkeit der Gleichzeitigkeit im dreidimensionalen Raum als Alternative.

5 Gebärdensprache und Denken

Für lautsprachunabhängiges Gebärden hörgeschädigter Kinder läßt sich z. T. die Aussage von LABOV (1972, 240) übertragen: „Teachers are now being told to ignore the language of black children as unworthy of attention and useless for learning. They are being taught to hear every natural utterance of the child as evidence of his mental inferiority.“

5.1 Probleme Hörgeschädigter im Leistungsbereich

Die durchschnittlichen schulischen Leistungen Starkhörgeschädigter erreichen bei weitem nicht das Niveau gleichaltriger normalhörender Kinder. Dies gilt auch für die hier untersuchte Klasse; es dauert viel länger, bis ein bestimmter Stoff bewältigt ist.

In vielen Leistungstests erreichen Hörgeschädigte insbesondere im Alter unter 14 Jahren weit unterdurchschnittliche Werte.⁵⁷ Später findet ein gewisser Ausgleich statt. Es bleibt aber häufig ein diagnostischer Befund, der in Widerspruch zu den im Leben erreichten Leistungen steht.

Als Ursache des Versagens bei vielen Tests können die Sprachprobleme angesehen werden. So wird davon ausgegangen, daß das Leseniveau Gehörloser bei Schulabschluß nur selten das der vierten Klasse einer Regelschule

⁵⁶ siehe V 4.3, Seite 135

⁵⁷ vgl. CONRAD 1979

erreicht.⁵⁸ Die Probleme mit Lautsprache führen zu methodischen Schwierigkeiten: Es gibt nur wenige 'sprachfreie' Tests, aber auch bei diesen erfolgen lautsprachliche Instruktionen. Auch fehlen Normen für Hörgeschädigte.

FURTH (1972, 27f.) warnt deshalb vor falschen Schlußfolgerungen: „Also benutzten diejenigen, die eine Andersartigkeit im Denken der Gehörlosen voraussetzen, normalerweise verbale Tests und fanden ihre Theorie durch die Beobachtung bestätigt, daß taube Personen im allgemeinen schlechter bei solchen Aufgaben abschnitten als normal Hörende. Aber es sollte für den neutralen Beobachter sofort klar sein, daß solche Ergebnisse wohl nur die schon bekannte Sprachschwäche der Gehörlosen anzeigen.“

5.2 Defizite aufgrund der Gebärdensprache

DILLER (1987; 1988) vertritt die Auffassung, daß die Gebärdensprache das Denken auf konkreter Ebene festhält, weil die Ähnlichkeit von Gebärdenzeichen und Bezeichnetem die Mitteilung abstrakter Inhalte erschwert. Er unterscheidet in Anlehnung an RADIGK (1988A) drei Informationsstufen der menschlichen Kommunikationssysteme⁵⁹:

1. Lernen mit den Sinnen. „Die Gebärde codiert vorwiegend die erste Informationsstufe und drückt somit meist sinnliche Erfahrung aus. Damit wird das Denken auch durch die erste Informationsstufe bestimmt.“ (DILLER 1988, 72)

2. Lernen mit sprachlichen Signalen. Statt eines natürlichen Signals wird ein selbstgeschaffenes benutzt. Durch das Vorhandensein symbolischer Gebärden kann Gebärdensprache auch Funktionen dieser Stufe erfüllen. Allerdings:

„Die Abstraktion, die die Gebärde ermöglicht, unterscheidet sich graduell von der Lautsprache. Ein Satz wie: 'Ein Körper verliert im Wasser soviel Gewicht, wie die von ihm verdrängte Wassermenge beträgt', läßt sich gebärdlich nicht realisieren. Er wird nur gebärdlich zu erklären sein, wenn gleichzeitig mit dem Zeichensystem Elemente der ersten Informationsstufe in den aktuellen Informationsprozeß mit einbezogen werden. Die Lautsprache hingegen überläßt diesen Satz dem Prozeß des Denkens, der innersprachlichen Verarbeitung, die zur Klärung des Inhalts führt.“ (DILLER 1987, 267).

3. Schriftsprachlich bestimmtes Lernen. RADIGK (1988A, 62) beobachtet die Kumulation von Wissen in schriftlicher Form und folgert: „Das formale Denken resultiert ... aus der Aneignung der Schriftsprache.“ Gebärdensprache ist aber für die Entwicklung der beim Lesen erforderlichen Kompetenzen aufgrund ihrer räumlichen Strukturen und des fehlenden phone-

⁵⁸ vgl. QUIGLEY & KING 1982

⁵⁹ Die ersten beiden entsprechen dem ersten und zweiten Signalsystem von PAWLOW 1972, 199 - 202.

tischen Codes hinderlich.

DILLER begründet diese Eigenschaften von Gebärdensprache mit neuropsychologischen Argumenten. Das menschliche Gehirn verarbeitet Gebärden nicht in den für Lautsprache zuständigen Regionen, so daß die auf Sprache spezialisierten Bereiche nur unzureichend ausgebildet werden. LIST (1989) hält die Belege für diese Auffassung aber für nicht stichhaltig.⁶⁰

Die von DILLER und RADIGK postulierte Verknüpfung von Lautschrift und formalem Denken scheint mir wenig plausibel. Sie blendet gerade jene sprachunabhängigen Formen aus, die PIAGET (1969) als Merkmale der formalen Stufe des Denkens ermittelt.

Die Analyse DILLERS vergleicht die Gebärdensprache Gehörloser mit der Lautsprache Hörender. Aufgrund der besseren kognitiven Leistungen vieler Hörender plädiert er für eine rein orale Erziehung. Dabei wird aber der durch die Behinderung bedingte Unterschied vernachlässigt. Werden Laut- und Gebärdensprache bei Hörbehinderten verglichen, dann zeigt sich, daß gerade abstraktere und komplexere Inhalte gebärdensprachlich thematisiert werden.

5.3 Sprachliche und kognitive Kompetenz

Der Ansatz von FURTH (1972) beinhaltet eine strikte Entkopplung von Sprache und kognitiven Leistungen. Sein Sprachbegriff ist dabei „im engeren Sinne der natürlichen verbalen Sprache einer Gesellschaft“ (40) gefaßt. Diese Sprache ist lediglich ein effizienter Vermittler einer als von Sprache unabhängig angesehenen Kultur. „Das tatsächliche Verhalten Gehörloser ergibt sich nicht als direkte oder notwendige Konsequenz aus dem Sprachmangel, sondern ist ein Resultat ihrer sozialen Umgebung.“ (162)

FURTH (1972, 205f.) wendet sich in Anlehnung an JAMES (1950) gegen die Auffassung, Sprache sei mehr als Produkt des Denkens: „Anstatt die symbolische Darstellung der Denktätigkeit in Betracht zu ziehen, folgen diese Theorien unserer trügerischen Introspektion und erachten diese symbolisierten Halteplätze irgendwie für wirklich und vorhanden. ... 'Aber die menschliche Intelligenz ist weder an eine bestimmte Art von inneren Bildern noch an eine bestimmte Art von Symbolen gebunden.' Sprache stellt lediglich ein gebrauchsfertiges symbolisches Repertoire dar, aus dessen Verwendung nicht auf das Denken geschlossen werden darf.

Ähnlich wie PIAGET hält FURTH (1972) Sprache für eine nicht zwingend notwendige Fähigkeit, wenn kognitive Kompetenz erworben wird. Dies zeigt

60 siehe III 2.4.1, Seite 74

sich insbesondere bei der Stufe des formalen Denkens, die eine Loslösung vom Symbol beinhaltet.⁶¹

Als Beleg für seine Auffassung führte FURTH (1972) eine Reihe von Experimenten durch, die sich an die Konzeption der geistigen Entwicklung von PIAGET (1969) anlehnen. Er geht davon aus, daß Gehörlose Menschen ohne oder fast ohne Sprache sind. In ihren kognitiven Leistungen sieht er die Struktur eines Denkens ohne Sprache:

* Einige Verbalisierungseffekte der Normalhörenden fehlen bei Gehörlosen (FURTH 1972, 139 - 143; dem widersprechen aber QUIGLEY & KING 1982, 447 - 451 mit weiteren Nachweisen).

* Es wird ein größerer Einfluß von Gestaltgesetzen bei der visuellen Wahrnehmung Gehörloser gesehen (119 - 126). Die ermittelten Unterschiede sind aber nicht signifikant.

* Gehörlose haben die größten Probleme mit der Entdeckung von Symbolen (148 - 155).

* Versuche zum Begriffsverhalten (143 - 148) und Klassifikationstransfer (139 - 143) ergaben keine Unterschiede.

FURTH zieht hieraus den Schluß einer weitgehenden Ähnlichkeit kognitiver Prozesse von Gehörlosen und Normalhörenden. Das Phänomen der schlechten Leistungen in vielen Tests führt er auf mangelnde Erfahrungen wegen der Unzugänglichkeit vieler Informationsmedien für Gehörlose zurück. Als Beleg führt er Ähnlichkeiten in der Struktur der Entwicklungsverzögerungen bei Gehörlosen und kulturell benachteiligter Landbevölkerung an.

Als praktische Konsequenz für die Schule fordert FURTH (1977) eine stärkere Konzentration auf das Denken statt auf die Sprache. Damit liegt er auf einer Linie mit LABOV (1972, 222): „The accumulating flow of words buries rather than strikes the target. It is this verbosity which is most easily taught and most easily learned, so that words take the place of thoughts, and nothing can be found behind them.“

Kritisch kann gegen die Auffassung von FURTH eingewendet werden, daß seine Voraussetzung der Sprachlosigkeit Gehörloser auf der Basis der Gebärdensprachforschung nicht aufrecht erhalten werden kann. PRILLWITZ u. A. (1977, 158 - 160) merken an, daß soziale Interaktion nicht ohne kommunikative Mittel bewältigt werden kann. Sprache als intersubjektives Symbolsystem ist für die Schüler von zentraler Bedeutung.

61 Diesen Gedanken läßt FURTH aber 1977 wieder fallen, vermutlich, weil Gehörlose selten diese Stufe erreichen.

5.4 Sprache und Weltbild

Der Gedanke eines sprachlichen Weltbildes fußt auf Wilhelm von HUMBOLDT (1963, 19F.). Er geht davon aus, daß Sprache als Medium des Denkens dieses stark beeinflußt. WHORF (1963, 20) vertritt die These, daß Sprache die Möglichkeiten des Erfassens von Wirklichkeit bestimmt.

„Aus der Tatsache der Strukturverschiedenheit der Sprachen folgt, was ich das 'linguistische Relativitätsprinzip' genannt habe. Es besagt, grob gesprochen, folgendes: Menschen, die Sprachen mit sehr verschiedenen Grammatiken benutzen, werden durch diese Grammatiken zu typisch verschiedenen Beobachtungen und verschiedenen Bewertungen ähnlicher Beobachtungen geführt. Sie sind daher als Beobachter einander nicht äquivalent, sondern gelangen zu irgendwie verschiedenen Ansichten von der Welt.“

Er stützt sich dabei insbesondere auf Untersuchungen der Sprache der Hopi-Indianer, in denen er keine Ausdrücke für zeitliche und räumliche Bezüge fand. GIPPER (1972) entdeckte hingegen für uns fremde sprachliche Mittel, mit denen die Hopi Zeit- und Raumbezüge ausdrücken können. Diese zeigen, daß die Hopi eine andere Einstellung zu Raum und Zeit besitzen, die eng mit ihren Lebensumständen (z. B. Lauf der Sonne, Feldarbeiten, Vorstellungen von Geburt und Tod) zusammenhängen.

Für GIPPER wird das sprachliche Weltbild im Prozeß des Spracherwerbs erlernt und ist mit diesem untrennbar verbunden. Die Struktur der Sprache enthält allgemein menschliche und kulturspezifische Grunderfahrungen. Durch die Sprache wird außersprachliche Wirklichkeit erst verfügbar. Ihr Einfluß ist zwar nicht determinierend, aber unterschiedliche Sprachmittel wirken verschieden auf die Ökonomie des Denkens.

Bei der Frage nach einem Weltbild der Gebärdensprache sollte nicht voreilig davon ausgegangen werden, bestimmte Dinge könnten nicht gebärdensprachlich ausgedrückt werden. Durch die für Normalhörende fremd wirkenden Ausdrucksmittel besteht vielfach ein besonderer Zugang zur Wirklichkeit mit oftmals verblüffenden Herangehensweisen. Diese neuartige Sicht macht einen Teil der Faszination aus, die auch bei mir das Erlernen der Gebärdensprache begleitete. Eine Möglichkeit der Erforschung eines Weltbilds stellt die Untersuchung der verwendeten Sprachmittel dar.⁶²

6 Integration Hörbehinderter und Gebärdensprache

Zentrales Hindernis für die Integration Hörbehinderter stellt die Problematik einer allgemein verständlichen Sprache dar. Dabei existieren verschiedene Positionen von der völligen Anpassung an das lautsprachliche System

62 vgl. etwa die Zusammenstellung der Lexeme, siehe V 2.1, Seite 115

bis hin zum Verzicht auf über die eigene Gruppe hinausgehende soziale Bindungen.

6.1 Gebärdensprache als Verständigungsmittel

VAN UDEN (1987A, 214F.; vgl. BREINER 1985, 255) hält mangelnde Verständlichkeit für ein Wesensmerkmal der Gebärdensprache. Sie ist für Gehörlose aber zunächst leichter zu erlernen, so daß ihre Verwendung seiner Meinung nach den mühsameren Aufbau der Lautsprache behindert, deshalb führte die Benutzung von Gebärdensprache Gehörlose in die Isolation.

„Was ist Gebärdensprache? ... Ein *Jargon* oder Rotwelsch des Sprechens und selbst entwickelte oder erfundene esoterische Gebärden, wie man sie oft in schlechten Gehörlosenschulen findet. ... Das Eigenartige des genannten Rotwelsch ist, daß es nicht gelehrt wird, vor allem nicht in der Klasse. Es entwickelt sich außerhalb des Klassenzimmers, in einer ziemlich freien Weise. Diese Form der Kommunikation versteht somit praktisch keine Lehrkraft oder kein Erzieher im Heim und auch keiner der Eltern. ... diese Art der Kommunikation ist sehr stark situationsgebunden. Es möge klar sein, daß aus den genannten Gründen diese Art Rotwelsch eine große Gefahr für die Erziehung bedeutet.“

TERVOORT (1953, 46) unterscheidet zwischen esoterischer und exoterischer Sprache Gehörloser: „*Exoterische Sprache* ist jede Sprache, die von Taubstummten in Gegenwart von Hörenden ... verwendet wird; *esoterische Sprache* ist die, welche zum Kontakt der Taubstummten untereinander angewendet wird.“⁶³ Zur Herausarbeitung von Eigenschaften der esoterischen Sprachform ließen TERVOORT & VERBERK (1975) Filme von Dialogen zwischen gehörlosen Schülern von den Schülern selbst, von Mitschülern, älteren Schülern und Studenten der Hörgeschädigtenpädagogik übersetzen. Es stellte sich heraus, daß esoterische Sätze ohne Kenntnis des konkreten Äußerungskontextes nicht eindeutig und konsistent übersetzt wurden.

M. E. wird in dieser Untersuchung aber zu wenig berücksichtigt, daß bei der esoterischen Variante eine Übersetzung in eine exoterische Form verlangt wird, die das Vorhandensein entsprechender Fertigkeiten voraussetzt. Auch ist die Vergleichbarkeit der Äußerungssituationen nicht gesichert.

Für die Schüler der untersuchten Klasse konnten ebenfalls zwei Sprachvarianten festgestellt werden⁶⁴, von denen die eine zur Kommunikation innerhalb der Gruppe und die andere zur Verständigung mit Nichtbehinderten dient. Die Existenz dieser 'ingroup'-Sprache ist m. E. ursächlich in Problemen Hörgeschädigter mit Lautsprache begründet; VAN UDEN und die frühere Position von TERVOORT betrachten aber Gebärdensprache als Ursache, nicht als Folge dieser Probleme.

63 Übers. P. H.

64 siehe VI 3., Seite 153

6.2 Gebärdensprache als Mittel der Integration

Die Mehrzahl der Hörbehinderten lebt in einer normalhörenden Umgebung. In der untersuchten Klasse hat nur ein Kind einen ebenfalls schwerhörigen Bruder. Eltern, Lehrer und viele Freunde hören. Das tatsächliche gemeinsame Leben bedeutet aber noch keine echte Integration.

Während kleine Kinder im Kontakt miteinander weniger Schwierigkeiten haben, nehmen später die Möglichkeiten der Verständigung und das gegenseitige Interesse ab. So zerbrachen in der Zeit meiner Untersuchung mehrere Freundschaften zwischen den Schülern der Klasse und normalhörenden Kindern aus deren Umfeld am Heimatort.

Soziale Integration stellt ein gesellschaftliches und pädagogisches Ziel dar, bei dem ein gemeinsames Leben von Behinderten und Nichtbehinderten angestrebt wird. Aus der Sicht von VAN UDEN (1987A, 211 - 312) stellt die Verwendung von Gebärdensprache ein Haupthindernis hierfür dar.

In der Realität wird volle Integration mit Normalhörenden aber trotz überwiegend lautsprachlicher Erziehung nur selten erreicht.⁶⁵ Insbesondere Gehörlose verbringen in der Regel einen großen Teil ihres Lebens in der Gehörlosengemeinschaft. HESSMANN (1989) fordert, diesem Tatbestand Rechnung zu tragen: Die primären Bezugspersonen Gehörloser sind zumeist ebenfalls gehörlos, für Kontakte zu anderen bedarf es besonderer Maßnahmen wie Gebärdenkursen für Bezugspersonen, Dolmetschern für Ausbildung, Arbeitsplatz und öffentliches Leben.

M. E. eröffnet gerade Gebärdensprache auch Möglichkeiten der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben: Bessere Verständigung mit Mitbetroffenen, Erfahrung gleichberechtigter Kommunikation, Zugang zu Veranstaltungen des öffentlichen Lebens durch Gebärdensprachdolmetscher. Sie kann aber nicht als Alternative zur Lautsprache angesehen werden, die einen, wenn auch eingeschränkten unmittelbaren Kontakt zu Normalhörenden ohne Gebärdenenkenntnisse ermöglicht.

6.3 Schulische Realität

Aufgrund ihres Selbstverständnisses und der Rahmenbedingungen des Curriculums setzt die Schwerhörigenschule einen absoluten Schwerpunkt auf die Vermittlung von Lautsprache. Gebärden sind nur für den Bereich der Gehörlosenschule ausdrücklich zugelassen. Ein Argument für die strikte Orientierung an der Lautsprache stellt dabei das der Durchlässigkeit zur

⁶⁵ vgl. FABERT & WEBER 1987

Regelschule und der Vergleichbarkeit der Schulabschlüsse dar. In der schulischen Praxis existieren allerdings Freiräume, z. B. im Religions-⁶⁶, Sport- und Kunstunterricht, in Spielstunden und Arbeitsgemeinschaften.

Im Rahmen von Bestrebungen zur Regelbeschulung Behinderter⁶⁷ gerät die Schwerhörigenschule zunehmend unter Druck. Durch Integrationslehrer und Beratungsangebote sollen schwerhörige Schüler am Regelunterricht teilnehmen können.⁶⁸

Skeptiker solchen Integrationsforderungen gegenüber heben die sprachliche Besonderheit dieser Gruppe hervor, befürchten psychische Belastungen und Isolation und weisen auf die zur Zeit unzureichenden Rahmenbedingungen zur Unterstützung der Schüler hin. Aus Ländern ohne Schwerhörigenschulen wird von negativen Erfahrungen berichtet.⁶⁹

Viele Eltern erwarten von der Schwerhörigenschule, daß diese eine 'Normalisierung' ihrer Kinder erreicht. Über diese sagt CZEMPIN (1988, 50): „Sie wollen, daß ihr gehörloses Kind unauffällig sich eingliedert. Sie wollen, daß niemand die Behinderung bemerkt. Das ist, menschlich gesehen, verständlich. Aber es ist falsch und schadet Eltern und Kindern sehr ... Hörende Eltern sollen sich abfinden und das Kind mit all seiner Behinderung annehmen, so wie es ist.“

Ähnliche Hoffnungen wie bei den Eltern sind auch bei den Schülern verbreitet. Einige Kinder sind fest davon überzeugt, daß sie, wenn sie fleißig lernen, als Erwachsene gut hören und sprechen können. Die schwerhörige Heilpädagogin Anke DERTWINKEL erzählte mir von einer schwerhörigen Schülerin, die beim Anblick des Hörgeräts sagte: „Du doof, du kannst nicht hören.“ Für die Schule beinhaltet das berechtigte Versprechen von Eingliederungshilfe in die Gesellschaft die Gefahr, zur 'Lebenslüge' zu werden.

Für eine Schwerhörigenschule mit eigenständigem Profil (CLAUSSEN 1989B, 296 - 288) bedeutet Integration auch ein Thematisieren von Andersartigkeit und Grenzen. Eine einseitige Orientierung auf Lautsprache kann die für Integration notwendige Teilhabe am gesellschaftlichen Wissen hemmen: „*Soviel Sprache wie nötig und soviel Allgemeinbildung wie möglich an das Kind heranbringen. Nur auf Sprache fixieren, das bringt nichts; Sachwissen muß gefördert werden.*“ (CZEMPIN 1988, 51)

66 HEIMBROCK 1987

67 vgl. RODDA & GROVE 1987, 91ff.

68 vgl. CLAUSSEN 1989B, 284f.

69 SCHULTE 1987

Teil V

Grammatische Beschreibung

Bei der Suche nach Mustern, mit denen die beobachteten Interaktionen beschrieben werden können, bietet sich eine Orientierung an der Vorgehensweise der Linguistik an. ENGEL (1982, 17) versteht 'Grammatik' „als umfassende Beschreibung einer natürlichen, d. h. menschlichen Sprache, unter Einbeziehung aller Teilaspekte. ... Grammatik ist Theorie der Sprache.“

Bei der Anwendung vorhandener Sprachmodelle auf natürliche Interaktionen von Schulkindern sind deren häufig begrenzte Aussagekraft für diesen Bereich zu berücksichtigen.¹

Die Suche nach grammatischen Regeln erfolgte in einem Korpus von vier Transkripten von insgesamt 2 Stunden 15 Minuten Dauer.² Es handelt sich überwiegend um Unterrichtssituationen, in denen die Kommunikationsform wenig vorgegeben war, wie die 'Erzählstunde'³ oder Interaktionen während der Einzelarbeit der Schüler.

Die Kommunikation der stark schwerhörigen Kinder steht im Spannungsfeld zwischen akustischer und visueller Modalität. Von daher spielt der Vergleich beider Kanäle eine zentrale Rolle.

Die grammatische Untersuchung geht von Kategorien aus, die stark mit der Lautsprache verweben sind. Sie wurden anhand der Lautsprache entwickelt und sind in Lautsprache formuliert. CICOUREL⁴ zog für seine Forschungen daraus die Konsequenz eines Verzichts auf die grammatische Analyse von Gebärdensprache. TERVOORT (1953, 45) stellte auf der Suche nach einer Antwort auf das Problem der vielen typischen Fehler, die Gehörlose machen, die Frage: „... warum geht man nicht zuerst bei den Kindern in die Lehre“ und entdeckte über die Abweichungen des Sprachgebrauchs eine „*Ordnung von vielleicht ganz anderer Art, die die Kinder selbst bereits besitzen.*“⁵

1 Vgl. auch die Kritik von EBBINGHAUS & HESSMANN 1989, 98 an einer Anwendung unrealistischer Sprachvorstellungen auf Gebärdenkommunikation.

2 vgl. Abb. 1.5, S. 25

3 siehe II 6., Seite 51ff.

4 siehe II 1.3, Seite 39

5 Übers. P. H.

1 Phonetik

Auf der Suche nach einer untersten Ebene zur Beschreibung sprachlicher Systeme ermitteln klassische strukturalistische Sprachkonzepte kleinste bedeutungsunterscheidende lautliche Einheiten, die sie 'Phonem' nennen. Auf der Basis eines solchen phonologischen System untersucht die 'Phonetik' die physikalischen Eigenschaften von Sprachlauten.⁶

1.1 Studie zur Phonetik der Lautsprache der Schüler

Die Wahrnehmung und Hervorbringung sprachlicher Laute der Schüler weichen stark vom Standard der Normalhörenden ab.⁷ Probleme auf diesen Gebieten stellen den Ausgangspunkt der kommunikativen Schwierigkeiten Schwerhöriger dar.

Die menschliche Sprachwahrnehmung interpretiert alle Laute im Kontext einer lautsprachlichen Äußerung im Rahmen des angenommenen Phonemsystems (also hier dem der deutschen Lautsprache).⁸ Hier soll die Frage aufgeworfen werden, inwieweit einige der aufgezeichneten Laute sinnvoller innerhalb oder außerhalb des Rahmens einer Phonologie der deutschen Sprache interpretierbar sind.

Die phonetische Beschreibung wird anhand eines Satzes aus der Erzählstunde dargestellt. Steve berichtet (6:03), daß er nicht mit den anderen Schülern an der geplanten Klassenfahrt teilnehmen werde. Tarik stellt demgegenüber Steve die Vorzüge dieser Fahrt dar.⁹ Hierbei äußert er den Satz, dessen lautsprachlicher Anteil als „Urlaub uh lala“ transkribiert wurde.

1.1.1 Verfahren der physikalischen Beschreibung

Die Beschreibung des aufgezeichneten Sprechschalls erfolgt auf der Grundlage einiger einfacher Modelle.¹⁰ Die digitale Aufnahme umfaßt ca. $5\frac{1}{2}$ Sekunden. Während des wiederholten Anhörens des Bandes wurde deutlich, daß vor dem "lala" eine zuvor nicht gehörte Äußerung des Mitschülers Klaus existiert, der mit dem Wort „warte“ eine Unterbrechung versucht.

Die Analyse erfolgte durch eine Digitalisierung und graphische Darstellung der Meßwerte in unterschiedlichen Formen. Die dazu notwendigen

6 siehe III, Seite 63ff.

7 siehe III 2.1, Seite 69

8 siehe III 1.2.4, Seite 66

9 siehe II 6.2.2, Seite 54

10 siehe III 1.2, Seite 64ff.

Instrumente wurden in Zusammenarbeit mit den Technischen Diensten am Fachbereich Psychologie entwickelt.¹¹ Zweck der Entwicklung der Geräte war weniger deren technische Perfektionierung als das Aufzeigen möglicher Beschreibungsalternativen.

Die Frequenzen wurden mittels einer Fourier-Analyse untersucht.¹² Die zeitliche Auflösung beträgt 0.029 Sek. (gesundes menschliches Ohr 0.010 Sek.) und 34 - 2958 Hz (Bereich der Sprache: ca. 50 - 8000 Hz, Schwerpunkt der Sprachwahrnehmung bei 1500 Hz). Diese geringe Auflösung hat jedoch den Vorteil einer besseren Lesbarkeit. Die Genauigkeit des Geräts nimmt mit steigender Frequenz deutlich ab. Es wurden als typisch erscheinende Abschnitte mit einer Länge von 1,5 Sek. ausgewählt und in 50 Teilen von je 0.029 Sek. Dauer einer Fourier-Analyse unterzogen.¹³

1.1.2 Die Äußerung des Schülers Tarik: „Urlaub uh lala“

Abbildung 8.2¹⁴ zeigt den Kurvenverlauf des gesamten Satzes von 5.5 Sekunden Länge. Er beginnt mit dem Wort „Urlaub“; es folgt eine kurze Pause von 0.45 Sekunden; das „uh“ dauert 0.49 Sek., die folgende Pause 1.56 Sek. Die Dauer der Pause ermöglicht einen Unterbrechungsversuch von Klaus, der etwa 0.4 Sek. dauert; das „lala“ ist langgezogen und geht über den analysierten Bereich hinaus.

Bei dem Wort „Urlaub“ sind unterschiedliche Frequenzmaxima erkennbar¹⁵, die auf eine gewisse Formantstruktur schließen lassen¹⁶. Im Vergleich mit einer Äußerung des gleichen Wortes durch die Lehrerin fällt die geringere Strukturiertheit auf.¹⁷

Für das „uh“ ergeben sich bei einer relativ tiefen Grundfrequenz von etwa 360 Hz eine Reihe weiterer unregelmäßiger Maxima.¹⁸ Es handelt sich um ein Band an Frequenzen um 400 Hz. Strukturen sind kaum erkennbar, es besteht Ähnlichkeit zu einem Rauschen. Es ist fraglich, ob die Formanten des Vokals /u/ vorliegen. Bei erneutem Anhören verschwindet der Höreindruck des /u/. Die ursprüngliche Transkription erfolgte wohl aufgrund einer Assoziation des tiefen Klangs mit dem dunkel klingenden Vokal.

11 siehe VIII, Seite 174

12 siehe III 1.2.2, Seite 65

13 Zu diesem Verfahren der 'Blocktransformation' und der Alternative der 'gleitenden Transformation' vgl. MARTINI 1987, 112 - 120.

14 siehe Seite 177

15 z. B. bei 817, 420, 1243 Hz

16 siehe Abbildung 8.3, Seite 178

17 siehe Abbildung 8.4, Seite 179

18 siehe Abbildung 8.3, Seite 178

Das "lala"¹⁹ besteht hauptsächlich aus einer Sinus-Frequenz von 1100 Hz mit starken Veränderungen der Amplitude. Formanteigenschaften des Vokals /a/ sind nicht vorhanden.²⁰ Eine Assoziation mit dem hell klingenden Vokal /i/, die theoretisch naheläge, kommt nicht zustande.

Die Analyse des Satzes führt zu einer Differenzierung und Relativierung der gewählten Form der Verschriftlichung. Das Wort „Urlaub“ ist aufgrund von Erfahrungen mit der Sprechweise Tariks identifizierbar. Für das tiefe Rauschen, das als "uh" notiert wurde, ist kein Wort der Lautsprache erkennbar. Die Transkription des Sinustons mit veränderlicher Lautstärke als "lala" ist Folge meines Gesamtverständnisses. Ich nehme bei diesem Satz eine positive Konnotation wahr, zumal mit dem Ton gleichzeitig die Gebärde FREUEN mit rhythmischen Bewegungen ausgeführt wird.

Bei der Verschriftlichung der beiden letzten Worte des Satzes wurde eine Kategorisierung gemäß dem Phonemsystem der deutschen Sprache unternommen, die m. E. keinen plausiblen Zugang zu diesen Lauteinheiten ermöglicht. Abweichungen vom Phonemsystem der Lautsprache wurden allerdings auch bei einigen Ausrufen Normalhörender festgestellt²¹; sie scheinen mir aber in quantitativer und funktionaler Hinsicht nur beschränkt vergleichbar. Die Frage, inwieweit die hier festgestellten Eigenschaften zweier Worte auf die zugehörige Wort-Art der 'Interjektionen'²² übertragbar sind, kann hier nicht geklärt werden.

1.2 'Cheremik' der Gebärden

In Analogie zur Konzeption der Phonetik postuliert STOKOE (1960) für die Gebärdensprache ein dem Phonem analoges Cherem. Entsprechend der Lautsprache wird nach einer endlichen Anzahl von Artikulationsstellen, -organen und -modi gesucht.²³ Zumeist werden die vier Hauptdimensionen Handform, Handstellung, Ausführungsstelle und Bewegung unterschieden.

LANE U. A. (1976) und KLIMA & BELLUGI (1979) führten Experimente zur Verwechslung von Gebärden durch. Aus den Resultaten leiten sie eine psychologische Realität des von ihnen vertretenen Cherem-Systems für die amerikanische Gebärdensprache ab.

Als Beispiel wird hier die Gebärde FAHREN verwendet, die Tarik äußert, während er das Wort „Urlaub“ spricht. Sie ist in MAISCH & WISCH (1988, 90)

19 siehe Abbildung 8.5, Seite 180

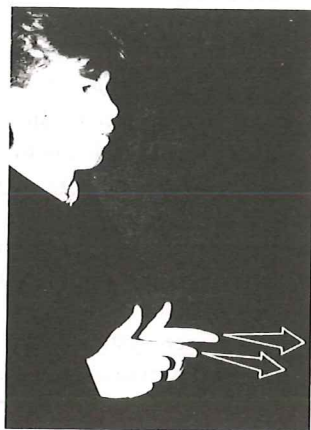
20 siehe Abbildung 8.6, Seite 181

21 ERBEN 1980, 61

22 siehe V 2.2.1.3, Seite 120

23 vgl. STOKOE U. A. 1965; PRILLWITZ 1986A, 60F.; 1988A; BOYES-BRAEM 1987; JOUISON 1990

aufgeführt (s. Abb. 5.1). Ihre Handform besteht in einer Streckung von Daumen und Zeigefinger beider Hände, die Handkanten zeigen nach unten (Handstellung), die Hände befinden sich vor dem Körper in Höhe der Brust (Ausführungsstelle). Sie führen eine parallele Bewegung nach vorne durch.



1.0446 fahren,
Fahrt f
L-He (HK u) „fahren“ parallel nach v

Abbildung 5.1: Die Gebärde FAHREN, Maisch & Wisch 1988, 90

1.3 Gebärdenbegleitende Laute

Die Schüler begleiten ihre Gebärden häufig mit Lauten, die keinem Wort der deutschen Sprache zugeordnet werden können. So ist für die in der phonetischen Analyse des Beispiels problematisierten Laute eine Betrachtung der gleichzeitigen Gebärden fruchtbar. Während Tarik „uh“ spricht, gebärdet er BUS-fahren; während er „lala“ sagt, gebärdet er FREUEN. Offenbar wird in diesen Fällen die Sachbedeutung als Gebärde ausgedrückt, zusätzliche Vorstellungen aber auf dem Weg einer Lautäußerung (eine vergnügliche Fahrt; große Freude).

Diese Laute gehören zu einem noch zu erforschenden (im engen Sinne) nonverbalen Lautsystem, das auf die Gebärdensprache bezogen ist. Auf der Ebene der Phonetik kann ein eigenständiges, den Wahrnehmungsmöglichkeiten von Hörbehinderten besser angepaßtes System vermutet werden. Normalhörende verwenden in ähnlicher Weise Körperbewegungen, die eng an

die lautsprachlichen Äußerungen gebunden sind. Vielleicht übt das eigenständige Lautsystem analoge Funktionen aus.

2 Lexikon

Ein Lexikon stellt eine Zusammenstellung sprachlicher Einheiten dar, die üblicherweise 'Wort' genannt werden. ERBEN (1980, 29) schreibt dem Wort eine syntaktische und eine semantische Komponente zu²⁴: „Wir bestimmen das Wort zunächst als ein '*satzfähiges Lautsymbol*' mit der Eignung, 'ein Stück Wirklichkeit zu meinen'." Es wird als „kleinste freie Form“²⁵ aufgefaßt und durch Verfahren der Umstellung, Ersetzung, Hervorhebung und Isolierung operationalisiert²⁶.

Im Unterschied zur Syntax enthält das Lexikon Formen und Bedeutungen, die nicht aus allgemeinen Regularitäten des Sprachsystems ableitbar sind.²⁷ Es bleibt aber ein Grenzbereich. So definiert ENGEL (1982, 343) 'Wort' als „Element einer Wortklasse“, die er rein syntaktisch bestimmt. Sein Konzept von 'Lexikon' umfaßt dann alle Wörter, Flexeme (Wörter mit grammatischen Endungen) und Derivanten (Ableitungen, z. B. zwingen – erzwingen) einer Sprache (57). In dieser Untersuchung werden die Derivanten, nicht aber die Flexeme zum Lexikon gerechnet.

Ein Lexikon kann neben der Auflistung von Lexemen auch Informationen zu grammatischen Eigenschaften, Definition, korrektem Gebrauch und Einordnungen in Bedeutungsfelder enthalten.²⁸ Ein mit dem Begriff häufig verbundener Anspruch auf Allgemeingültigkeit und Vollständigkeit wird hier nicht erhoben, es handelt sich vielmehr um eine partielle Beschreibung lexikalischer Mittel.

Als Oberbegriff von 'Wort' und 'Gebärde' verwende ich *Lexem*. Die analysierten Transkripte enthalten insgesamt 3344 gesprochene Wörter, die sich 402 unterschiedlichen Worten zuordnen lassen. Darin enthalten sind 35 Lautäußerungen, bei denen keine Zuordnung zu einem Wort der deutschen Sprache (im engeren Sinne) gelungen ist. Es wurden 1272 Gebärden gezählt, die sich auf 303 unterschiedliche Lexeme verteilen. Drei Gebärden blieben unverstanden.

24 unter Bezugnahme auf BÜHLER 1936 und PORZIG 1957

25 nach BLOOMFIELD

26 ERBEN 1980, 19; vgl. ENGEL 1982, 64f.

27 BUSSMANN 1983, 300

28 vgl. STERKENBURG 1979

2.1 Inhaltsbereiche der Lexeme

Die Inhaltsseite von Lexemen erlaubt neben Aufschlüssen über den Aufbau einer Sprache auch indirekte Einblicke in die semantischen Strukturen der Sprachbenutzer³⁰. Für AGAR (1983, 69) stellt die Analyse von Wortinhalten eine Art der Erforschung einer Kultur dar. „There is evidence to indicate that concepts that are frequently communicated, or culturally important, are most 'available', will have atomic, linguistic labels (lexemes).“

Es wurde versucht, die Lexeme nach groben Inhaltsbereichen zu sortieren. Dies war jedoch nur bei ca. 50% möglich. Soweit nicht anders angegeben, handelt es sich um eine vollständige Wiedergabe im Kontext einer typischen Verwendung. Dabei werden auch Abweichungen von der gewohnten Verwendung markiert. Zum Zweck der Verdeutlichung habe ich aus der nüchternen Liste einen fließenden Text erstellt.

2.1.1 Inhaltsbereiche der Wörter

1. Stellen und Lösen von Aufgaben

Für die Aufgabenstellungen verwendet die Lehrerin eine Reihe von Verben mit speziellen Bedeutungen: „abschreiben“ bezieht sich auf die Tafel, „schreiben“ auf einen Lückentext oder manchmal auch auf die Tafel, dann aber nur als Wiederholung der Instruktion „abschreiben“. „Lesen“ findet sich nach einer Zeigegeste auf einen zu lesenden Text oder als „wir lesen“ zum Beginn des Leseunterrichts für die ganze Klasse oder einzelne Schüler. Das Fragewort für das mündliche Rechnen lautet „wieviel“; die Instruktion „zählen“ bezieht sich auf den Zahlenstrang, das Tafelbild oder ein Arbeitsblatt. Für die Hausaufgaben wird das Wort „zu Hause“ verwendet. „Zu Hause“ wird aber auch zur Bezeichnung des Bereichs des Elternhauses gebraucht. Es steht in Kontrast zu „Schule“. Darüberhinaus fallen noch die Worte „Bus“ und „Klassenfahrt“.

An Lernmaterialien finden „Bleistift“, „Füller“, „Rechenheft“, „Buch“, „Rechenbuch“ und „Schreibheft“ Verwendung. In das „kleine Heft“ werden die Hausaufgaben eingetragen. Mit „eure Sachen“ ist die Grundausrüstung des Arbeitstisches der Kinder gemeint, hierzu gehören das Etui und das „kleine Heft“, die in der „Tasche“ sind. Jeden Morgen wird das „Datum“ an die „Tafel“ geschrieben; jeden Monat darf ein Kind vom „Kalender“ ein Blatt „abreißen“.

Die Gesprächsorganisation erfolgt durch Verben mündlicher Mitteilung: „Sagen“ bezeichnet jede kommunikative Äußerung, also auch Gebärden. Es dient zur Einleitung von indirekter Rede: „meine Mama hat gesagt . . .“. „Sprechen“ bezieht sich auf die Artikulation und wird von der Lehrerin im Zusammenhang mit Vorlesen verwendet; mit der Wendung „ihr müßt immer immer sprechen“ kritisiert sie Nebenkommunikationen von Schülern. Das Verb „sehen“ begegnet als „gut sehen“ oder häufiger als „nicht sehen“. Damit werden eine zu kleine Schrift an der Tafel oder das Versperren des Blicks durch einen Mitschüler kritisiert. Es dient besonders der Beanstandung eines nicht korrekt eingesetzten Mundbildes. Eine Bitte um Aufmerksamkeit wird mit „hörmal“ geäußert. Verständnisfragen mit „verstanden“ werden fast ausschließlich von der Lehrerin gestellt. Ein Einsatzbereich hat dabei die Form indirekter Kritik: Äußert sich ein Schüler nicht ausreichend deutlich, so fragt die Lehrerin einen Mitschüler, ob er das „verstanden“ habe oder sie sagt:

30 vgl. KINTSCH 1974, 10

„Ich glaube, der *xy* hat nicht verstanden“. An einer Stelle wird ein Schüler von einem Mitschüler durch „anfangen“ dazu aufgefordert, eine Erzählung zu beginnen.

Zu den Wörtern des Bereichs der kommunikativen Vermittlung schulischer Aufgaben gehören noch 35 Namen und die Zahlwörter.

2. Bewertungen

In der zweiten Klassenstufe beginnt die schulische Leistung eine zunehmende Rolle zu spielen. Auf das „Zeigen“ der gemachten Hausaufgaben oder Arbeitsblätter der Stillarbeit folgen Bewertungen sobald diese „fertig“ sind: die Kategorien sind „gut“, „falsch“ oder „toll“; eine kurze richtige Antwort „stimmt“. Das Schreiben muß „sauber“ erfolgen; dieses Kriterium wenden die Schüler untereinander an, um den unklaren Tafelanschrieb eines Mitschülers zu kritisieren. Zusätzlich gelöste Aufgaben werden mit „fleißig“ belohnt, Scheitern mit „schwer“ entschuldigt. Einen Einblick in das leistungsbezogene Wertsystem geben Worte, mit denen Schüler ihre Erfolge darstellen: „Ich weiß“ drückt das Kennen einer Lösung aus; „kann“ bezieht sich auf die aktive Lösung einer Aufgabe, z. B. bei der Hausaufgabe oder bei Arbeitsblättern. „Alleine“ bezeichnet die Aufgabenbewältigung ohne Hilfe anderer. Die Zurückweisung von Hilfsangeboten geschieht mittels „selber“.

Als Störung wird vor allem mangelnde Konzentration auf den Lernstoff bezeichnet: „Ruhe“, „ruhig“, „durcheinander“. Mit „überlegen“ wird einem Schüler Zeit zum Nachdenken eingeräumt, oder die Lehrerin kritisiert indirekt Mitschüler, weil sie dem Schüler vorsagen oder ihn stören. „Aufpassen“ verwenden die Schüler zur Kritik eines Mitschülers, insbesondere, wenn er einen Fehler gemacht hat. „Baby“ ist eine von Schülern benutzte Etikettierung für kindisches Verhalten. Weitere Eigenschaftsworte in diesem Bereich sind „albern“, „frech“ und „sauer“.

3. Thematisierung außerschulischer Bereiche

Die Wörter dieses Bereichs sind stark abhängig von den in den ausgewählten Stunden behandelten Themen. Hier werden nur einige der 72 Wörter vorgestellt. Sie stammen zum großen Teil aus der Erzählstunde.³⁰ Die Themen betreffen Inhaltsbereiche, die die Kinder für besonders interessant halten. Wichtig sind Fahrzeuge („Auto“, „Motorrad“, „Autorolla“ = Motorroller, „Flugzeug“) sowie deren Unfälle („Unfall“, „kaputt“, „verletzt“), weil der Fahrer so „gefährlich“ gefahren ist. Ein anderes Thema ist der Kampf der „Polizei“ gegen den „Bösen“, der „Geld“ und „Gold“ „geklaut“ hat und sich hinter einer „Brille“ und mit falschem „Bart“ „verstecken“ will, die Polizisten und „Soldaten“ „feuern“, treffen ihn ins „Herz“; dann wird er „begraben“, oder sie stecken ihn ins „Gefängnis“.

Fester Bestandteil des Sprechens über außerschulische Themen ist die Diskussion um den Realitätsgehalt. Bestreiten erfolgt unter dem Vorwurf „lügen“. Ein Kind verwendet zur Bestätigung den Ausdruck „kann ja“.

2.1.2 Inhaltsbereiche der Gebärden

Die inhaltliche Analyse von Gebärden erlaubt einen nur wenig von pädagogischen Ansprüchen gelenkten Einblick in die Sprachwelt der Klasse, da Gebärden im Unterricht fast nicht thematisiert werden.

1. Stellen und Lösen von Aufgaben

Die Aufgabenstellung bezieht sich auf SCHREIBEN und Rechnen. Die Schüler begleiten die Gebärde des Gebärdenlexikons für 'Rechnen' mit dem Wort „wieviel“. Folglich wird

30 siehe II 6., Seite 51

diese Gebärde als WIEVIEL verschriftlicht.³¹ Zahlgebärden bis HUNDERT werden von Lehrerin und Schülern verwendet. Für Hausaufgaben steht die Gebärde ZU_HAUSE. Die Struktur von Lösungen wird im Verhältnis zu einem bekannten Aufgabentyp angegeben: ANDERS; NEU; DASSELBE; NOCHMAL; UMGEKEHRT.

Für den Umgang mit Lernmaterialien finden die Gebärden BUCH und RADIEREN Verwendung. Spezielle Gebärden für die unterschiedlichen Hefte und Bücher, für Füller und Bleistift habe ich nicht entdeckt. Zumeist wird auf den entsprechenden Gegenstand gezeigt.

Die Gesprächsorganisation erfolgt durch Verben des Äußerns (SAGEN, ERZÄHLEN), der Aufnahme von Äußerungen (SEHEN, SCHAUEN), der Sicherung von Aufmerksamkeit (AUFPASSEN, SCHAU_HER, KANN_NICHT_SEHEN) und dem Unterbinden störender Aktivitäten wie z. B. Schwätzen („SPRECHEN“), DURCHEINANDER-Sprechen, Umherlaufen im Klassenraum („RUMLAUFEN“) oder SPIELEN.

Die Steuerung der Handlungen anderer bezieht sich auf das Beginnen (LOS, JETZT_ABER_LOS), Unterbrechen (WARTE), Fortsetzen (WEITER) oder Beenden (LASS). Für Bewegungen im Raum lauten die entsprechenden Verben: BLEIB, HAU_AB, KOMM, KOMM_HER.

2. Bewertungen

Die Schüler präsentieren ihre Leistung, indem sie auf die gemachten Aufgaben ZEIGEN, sie haben VIEL gelöst und zwar DAS_ALLES. Sie fordern ihre Mitschüler zum Leistungsvergleich auf (ZEIG_MIR, UND_DU?).

Lob und Tadel erfolgen mit RICHTIG und FALSCH. Eine richtig gelöste Aufgabe ist GUT, der entsprechende Schüler WEISS die Lösung. Ich-GLAUBE wird von den Schülern verwendet, um keine Verantwortung für die Richtigkeit einer Aussagen zu übernehmen; die Lehrerin sagt „Ich GLAUBE, das ist nicht richtig.“, um den Schüler nicht zu entmutigen.

Ein häufiges Lob, insbesondere der eigenen Leistung, wird durch Aufeinanderschlagen beider Fäuste realisiert. Hierzu wird entweder das Wort „fertig“ oder „kann“ gesprochen. Die Semantik dieser Gebärde in der Klassensituation entspricht aber nur ungenau einem der beiden deutschen Worte. Hierzu gehört die eigene Fähigkeit (WISSEN) und die erfolgreiche Anwendung desselben. (Daneben existieren eine Gebärde, die den zeitlichen Abschluß einer Tätigkeit markiert, und eine Möglichkeitsgebärde.)

Zur Bezeichnung differenzierter Eigenschaften oder Vorzüge werden verwendet: SAUBER, SCHÖN und SCHNELL (also nicht LANGSAM). ALLEIN bezeichnet die Aufgabenbewältigung ohne Hilfe anderer. Die Zurückweisung von Hilfsangeboten geschieht mit SELBER.

Beurteilungen werden durch MUSS, VERBOTEN, SCHLIMM, LÜGEN, WAHR oder QUATSCH geäußert. Für Vorwürfe eines kindischen Verhaltens dient VORBEI. Durch Vorstellen von Wort und Gebärde „IMMER“ können Beurteilungen gesteigert werden (Beispiel: „IMMER IMMER LÜGEN“).

Psychische Zustände mit bewertenden Konnotationen sind: SAUER, DOOF, BÖSE, FREUEN in verschiedenen Ausführungsarten und die Kindergebärde MAG_NICHT (eine Bewegung des Daumens am Kinn nach vorne).

3. Thematisierung außerschulischer Bereiche

Es finden sich insgesamt 130 unterschiedliche Gebärden, die in diesen Bereich eingeordnet werden. Dabei gibt es ein differenziertes Vokabular zu den in den Stunden kommunizierten außerschulischen Themen. Thematische Schwerpunkte sind Automobile, Flugzeuge, Kriminalität (Raub, Mord, Urkundenfälschung, Schießereien, Polizei, Gefängnis) sowie Gegenstände, die in den Erlebnissen der Kinder eine konkrete Rolle gespielt haben, wie etwa ein Stand auf der Kirmes.

31 siehe I 6.3.2, Seite 30

2.1.3 Vergleich der Inhaltsbereiche beider Lexika

Die durchgeführte Analyse zeigt ein erstaunliches Ausmaß an semantischer Differenziertheit des Lexikons der Gebärdensprache. Auf der Ebene aller Lexeme fällt auf, daß Wörter durchschnittlich 8.3mal wiederholt werden³², Gebärden aber nur 4.2mal³³.³⁴ Eine Erklärung für diese Werte liegt in der unterschiedlichen Anzahl der Lexeme und in der verschiedenartigen Struktur von Laut- und Gebärdensprache. In der Lautsprache kommen häufiger Funktionsworte vor. 29 Namen werden nur lautsprachlich realisiert. Namensgebärden, wie sie von Gehörlosen unter Verwendung von Charakteristika der betreffenden Person verwendet werden, sind mir nicht aufgefallen.

Eine weitere Erklärung hängt mit der größeren Nähe der Gebärden zum Bezeichneten zusammen. Auf diese Weise kann auf anschauliche Gegenstände Bezug genommen werden, ohne daß ein komplizierter Lernprozeß erfolgen muß. So ist z. B. die Assoziation mit dem Gegenstand beim Wort „Scheibenwischer“ schwieriger als bei der rhythmischen Wischbewegung der Arme, die die Gebärde darstellt.

Bereiche	Worte		Gebärden	
Aufgaben	71	17.7 %	22	7.3 %
Bewertungen	22	5.5 %	26	8.6 %
Außerschulisch	72	17.9 %	130	43.0 %
Rest	238	59.2 %	125	41.0 %
Σ	402		303	

Abbildung 5.2: Inhaltsbereiche der Lexeme

Vergleicht man die vorgenommene Zuordnung der Lexeme zu den Kanälen, so zeigt sich, daß der Bereich des Stellens und Lösens von Aufgaben überwiegend lautsprachlich bewältigt wird. So wurden weder die Differenzierung von „schreiben“ und „abschreiben“ noch eine Vielzahl von Ausdrücken für Lernmaterialien als Gebärden gefunden. Dies ist das Ergebnis der systematischen Anbahnung von Lautsprache. Die Routinen der schulischen Lehr- und Lernprozesse werden lautsprachlich bewältigt. Im Bereich der Beurteilungen finden sich für die meisten Lexeme Wort und Gebärde. Dem

32 402 von 3344 Wörtern

33 303 von 1272 Gebärden

34 Ein so ermitteltes Maß wird als 'Type-Token-Ratio' bezeichnet; HERRMANN & STÄCKER 1969, 425.

außerschulischen Bereich wurden 72 Wörter und 130 Gebärden zugeordnet, er umfaßt 18% der Wörter, aber 43% der Gebärden. *Außerschulische Themen werden also eher gebärdensprachlich, innerschulische lautsprachlich behandelt.*

2.2 Arten von Lexemen

Zur Erfassung der syntaktischen Dimension des Lexikons erfolgt eine Gruppierung nach Wortarten. Während ENGEL (1982, 64 - 87) die Wortarten anhand formaler Kriterien der Flektierbarkeit unterscheidet, verwendet ERBEN (1980, 57 - 240) eine Mischung aus semantischen und syntaktischen Umschreibungen. Es werden drei Hauptgruppen unterschieden, die nach ERBEN (1980, 60) über 90% des deutschen Wortschatzes umfassen. Sie scheinen zur Untersuchung beider Kanäle verwendbar.³⁵

- * Tätigkeits-Lexeme (ERBEN 1980, 62 - 123): „das zustands- oder vorgangsschildernde Aussagewort (Verb)“
- * Gegenstands-Lexeme (123 - 166): „das Nennwort (Substantiv)“
- * Eigenschafts-Lexeme (166 - 188): „das charakterisierende Beiwort (Adjektiv/Adverb)“

Die restlichen zwei Gruppen erfüllen vornehmlich Aufgaben bei der Zusammenstellung und Effektivierung von Sätzen. Sie werden eingehender im Zusammenhang mit der Syntax beschrieben:

- * Füge-Lexeme (189 - 211): „das Fügewort (Präposition, Konjunktion)“
- * Pronominal-Lexeme (211 - 240): „größenbezügliche Formwörter mit situationsbestimmtem Funktionswert“

2.2.1 Wortarten

Es wurden gezählt: 96 Tätigkeits-, 113 Gegenstands-, 122 Eigenschafts-, 25 Füge- und 21 Pronominal-Wörter sowie 35 Wörter, die als Interjektionen getrennt behandelt werden sollen.

2.2.1.1 Tätigkeits-Wörter

Dieser Gruppe wurden auch Verben zugeordnet, die substantivische und adjektivische Funktionen ausüben. Diese Funktionen sind aber in den Äußerungen der Kinder oft nicht klar erkennbar.³⁶ Zudem erlaubt auch eine

³⁵ Vgl. die Begriffe 'Gegenstands-' und 'Tätigkeitsgebärde' bei PRILLWITZ 1986A, 69 TERVOORT 1953, 253; 219 - 231 hingegen behauptet, Gebärdensprache kenne statt Wortarten völlig andersartige lexikalische Kategorien.

³⁶ siehe Seite 121

solche andersartige Verwendung Aussagen über den Umgang mit Tätigkeitsworten.

2.2.1.2 Gegenstands-Wörter

In einigen Untersuchungen der Sprache Gehörloser wird eine relative Überzahl der Substantive gegenüber anderen Wortarten festgestellt³⁷ und als Ausdruck eines konkreten, anschaulichen Denkens interpretiert³⁸. Für die ausgewerteten Protokolle kann dieses aber nicht behauptet werden.³⁹

2.2.1.3 Interjektionen

Die Gruppe der Ausrufe und Empfindungsworte besitzt einen phonetischen und lexikalischen Sonderstatus. Sie kann nur unter Schwierigkeiten in das klassische System der Wortarten eingeordnet werden. ERBEN (1980, 61) rechnet „'Interjektionen' wie *Au! Oh! I!* ... eindeutig zur Sprachperipherie ... sie spielen keine Rolle beim Aufbau des Satzes und stehen außerhalb des Systems der kooperierenden Wortklassen.“ Er ordnet sie den Eigenschaftsworten zu (188).

Die notierten 35 unterschiedlichen Worte umschreiben den Klang von Sprachäußerungen mit unzureichenden Mitteln. Eine kategoriale Abgrenzung zwischen ihnen scheint kaum möglich; z. B. existiert kein eindeutiges Kriterium, mit dem eine Entscheidung zugunsten von "eh" oder "äh" getroffen werden kann.

Der propositionale Gehalt eines solches Wortes ist sehr unscharf. Zum Beispiel kann das Wort "mhm" je nach Ausführungsart extrem unterschiedliche Bedeutungen haben (etwa Zustimmung, Ablehnung, Zweifel, Frage, Zuhören). Mehrere Interjektionen können, wenn sie auf die gleiche Art und Weise realisiert werden, etwas sehr ähnliches bedeuten. Zum Beispiel kann ein Erstaunen durch "ah", "aha", "oh" oder ein bestimmtes "mhm" mitgeteilt werden. Die bedeutungsrelevanten Merkmale, etwa der Intonation oder des Kontextes, werden aber für diese 'Wortart' nicht angemessen erfaßt. Aber auch bei ihrer stärkeren Berücksichtigung bleibt unscharf, was z. B. "aua" *darstellt*. Im Unterschied zu „ich habe Schmerzen“ steht hier vielmehr der Aspekt des *Ausdrucks* im Vordergrund.⁴⁰

Die 35 Interjektionen wurden in zwei Gruppen eingeteilt:

37 TERVOORT 1970; TERVOORT & VERBERK 1975, 91 - 98; MYKLEBUST 1964, 308

38 TERVOORT 1970, 692

39 siehe Abbildung 5.3, Seite 122

40 vgl. BÜHLER 1934

- * Gefühlsäußerungen (20): Als feinere Bereiche lassen sich benennen: Stauen (7; z. B. "oh"; "boh"); Empörung (3; z. B. "AaMan"), Freude (2; z. B. "ha") sowie zwei 'typische' Äußerungen der Lehrerin ("ach" und "tja"). Während des Sprechens und Zuhörens äußert die Lehrerin "äh" und "mhm" in verschiedenen Varianten. Bei der Kontaktaufnahme werden z. B. "ee" oder „hey“ verwendet.
- * Schallwörter (15)⁴¹: Bei den Imitationen von Geräuschen besteht eine unmittelbare Beziehung zwischen Klang und Bedeutung. Beispiele sind: "haha" für lachen, "ptptpt" für das Schießen eines Maschinengewehrs, "iaiai" für das Martinshorn der Polizei, "bibibi" für Rückkopplung am Hörgerät und "dududu" als Schimpfen.

2.2.2 Gebärden-Arten

Es wurden gezählt: 105 Tätigkeits-, 70 Gegenstands- und 94 Eigenschafts-Gebärden. 12 Gebärden wurden als Füge- und 10 als Pronominal-Gebärden kodiert. 12 Gebärden geben komplexe Zusammenhänge wieder, die keiner der Gebärden-Arten zugeordnet werden konnten.

Die Füge- und Pronominal-Gebärden sind aufgrund der andersartigen Syntax der Gebärdensprache nur beschränkt mit den Gruppen der Lautsprache vergleichbar. So kennt die Gebärdensprache keinen Artikel. Die Funktionen dieser Gruppen werden in der Regel nicht lexikalisch ausgedrückt, sondern durch Veränderung einer anderen Gebärde (also durch Beugung).⁴² Nur bei besonderer Betonung erfolgt eine explizite Ausführung als Gebärde.

2.2.2.1 Tätigkeitsgebärden

Tätigkeiten und entsprechende Gegenstände werden in der Gebärdensprache häufig so dargestellt, daß ein Unterschied – zumindest für mich – nicht erkennbar ist. Z. B. kann ich nicht zwischen den Gebärden FAHREN und FAHRT unterscheiden. Für die Amerikanische Gebärdensprache (ASL) beobachten RODDA & GROVE (1987, 149) spezielle Markierungen der Substantivierung. „The behavioral basis of the ASL user's discrimination between nouns and related verbs is muscle tension; nouns have more restrained manner and somewhat smaller movements. Non-ASL speakers find the visual distinction very difficult to spot.“

⁴¹ vgl. zu dem Begriff ERBEN 1980, 188

⁴² siehe V 3.2.3, Seite 126

Dieses Problem wird hier durch Wahl derjenigen Gebärden-Art gelöst, zu der ein zu der Gebärde gesprochenes Wort gehört, auch wenn eine deutsche Übersetzung eine andere Wort-Art erfordert. Dies gilt z. B. für das FAHREN in dem Satz „Egertal FAHREN“ ich-FREUEN (Ich freue mich auf die Fahrt nach Egertal).

2.2.2.2 Gegenstandsgebärden

Es finden sich in Äußerungen auffallende Wiederholungen von Gegenstandsgebärden. Dabei handelt es sich zumeist um einfach ausführbare Gebärden, deren Pronominalisierung den Aufwand der Äußerung nicht Verringert.

2.2.3 Vergleich der Gruppierungsversuche

Abbildung 5.3 zeigt für Worte und Gebärden eine ähnliche Verteilung auf die Lexemarten mit einer gewissen Bevorzugung von Tätigkeits-Gebärden.

Lexem-Art	Worte		Gebärden		Angaben bei Erben
Tätigkeits-	96	24 %	105	35 %	25 %
Gegenstands-	103	26 %	70	23 %	50 - 60 %
Eigenschafts-	122	30 %	94	31 %	fast 17 %
Füge-	25	6 %	12	4 %	ca. 200 Wörter
Pronominal-	21	5 %	10	3 %	max. 100 Wörter
sonstige	35	9 %	12	4 %	
Σ	402		303		

Abbildung 5.3: Häufigkeit der Lexemarten

In der rechten Spalte sind die Angaben von ERBEN (1980) für den Gesamtwortschatz der deutschen Sprache aufgeführt. Er enthält viele nominalisierte Spezialausdrücke, die in der Umgangssprache der Klasse fehlen.

Die thematische Zuständigkeit der Kanäle wird v. a. bei den Gegenstands-Lexemen deutlich. 57 der 70 (81%) verschiedenen transkribierten Gegenstands-Gebärden beziehen sich auf den außerschulischen Bereich, aber nur 46 der 103 (44%) Gegenstands-Wörter. Für die im schulischen Bereich angesiedelten Gegenstände werden in der Schule lautsprachliche Bezeichnungen geübt und verwendet. Ansonsten kann auf sie ohne Probleme gezeigt werden. Außerhalb dieses Bereichs sind den Schülern häufig 'nur' die Gebärden bekannt.

3 Flexionen

Unter Flexionen werden Veränderungen am Lexem verstanden, die aus allgemeinen Regeln des Sprachsystems herleitbar sind. Durch Hinzufügung regelhafter Komponenten erhält das Lexem Funktionen, die es zu einem Baustein zur Bildung von Sätzen macht. Neben formalen syntaktischen Aufgaben⁴³ machen Flexionen auch Aussagen über semantische Dimensionen wie etwa die zeitliche Lokalisierung einer Handlung.

3.1 Flexionen der Worte

In der deutschen Sprache erfolgt die Flexion zumeist durch Zusatz bestimmter charakteristischer unbetonter Flexionssilben.⁴⁴

Am konkreten Wort sind viele Bestandteile des postulierten Systems der Flexionen nicht erkennbar. So werden die Grundformen wie etwa der Nominativ aufgrund eines ökonomischen Prinzips (48f.) nicht markiert, viele sprachliche Formen werden zudem unterschiedlichen Stellen im Flexionssystem zugeordnet.

3.1.1 Deklination der Gegenstands-Worte (Substantive)

In der deutschen Sprache werden Substantive abhängig vom Numerus verändert. In den Transkripten finden sich fünf Pluralformen (bei 103 Substantiven). Das Geschlecht wird insbesondere durch den Artikel markiert. Insoweit die Schüler Artikel verwenden, wurden kaum Fehler beobachtet. Die Markierung des Kasus gilt als zentrales Merkmal, so „daß man das Substantiv geradezu als 'Wortklasse mit Kasusendungen' bestimmen kann“ (137). Veränderungen der Substantive zur Markierung eines Kasus bestehen im Deutschen nur für wenige Fälle wie den Genitiv Singular und Dativ Plural der starken Deklination Maskulinum und Neutrum. Sie verlieren zusehends an Bedeutung⁴⁵; in den Transkripten kommen sie nicht vor. Häufiger werden im Deutschen die Artikel dekliniert, wobei aber u. a. Nominativ und Akkusativ nicht zu unterscheiden sind. In den Transkripten ist nur ein von der Nominativform abweichender Artikel verzeichnet: Im Film 'Eltern' (9:34) sagt Tarik: „Auf dem Fahrrad“.

43 vgl. ERBEN 1980, 48

44 ERBEN 1980, 48; daneben finden sich Umlautung und unregelmäßige Formen.

45 EISENBERG 1986, 144

3.1.2 Konjugation der Tätigkeits-Wörter (Verben)

Eine Zusammenstellung der Verben aus den Protokollen nach Konjugationen ergibt: 56 Infinitive, 24 dritte Person Präsens Aktiv, 17 Imperative, 15 zweite Person Präsens Aktiv, 11 erste Person Präsens Singular Aktiv, 7 Partizip II (z. B. 'gesagt'), 2 dritte Person Singular Imperfekt Aktiv sowie 2 Passiv-Formen.

Das Tempus gibt „Information über das *zeitliche* Verhältnis des geschilderten Vorgangs oder Zustands zum Sprecher und die Einordnung in seine zeitliche Perspektive.“ (ERBEN 1980, 85). Eine von der Gegenwart abweichende Verbform wird hier nur in 9 (Imperfekt + Partizip) von 134 Verbformen verwendet. Dies ist erstaunlich, zumal in den (einen erheblichen Teil der Transkripte ausmachenden) Erzählsituationen fast ausschließlich von vergangenen Ereignissen die Rede ist. Die Schüler verwenden stattdessen Adverbien oder Zeitangaben.

Die häufige Verwendung des Infinitivs weist weniger auf grammatikalische Formen wie die zweite und dritte Person Plural oder das Futur als vielmehr auf eine Tendenz zum nichtkonjugierten Verb. Die Zuordnung zu einer grammatischen Form fällt dabei schwer. Ein Beispiel aus der Erzählstunde: (8:05) „und SCHWIMMEN BISSCHEN SPÄTER“. Auf der Ebene des Satzes bleibt unklar, ob es sich um eine erste oder dritte Person Plural („wir schwimmen“, „sie schwimmen“) oder eine Substantivierung („das Schwimmen“) handelt. Die korrekte Form muß aus dem Kontext oder aus gleichzeitigen Gebärden erschlossen werden.

3.2 Flexionen der Gebärden

JUSSEN (1989) vertritt die Auffassung, Gebärdensprache sei nicht morphosyntaktisch differenziert und besäße folglich keine Flexionen. TERVOORT behauptete 1970, Gebärden besäßen eine lexikalische, aber keine grammatikalische Referenz. Auch PRILLWITZ (1986A, 65) bemerkt „auf den ersten Blick“ Parallelen zur Gruppe der isolierenden Sprachen. „D. h., die Wörter stehen gleichsam isoliert nebeneinander. Sie werden nicht gebeugt und es gibt kaum Bindewörter (Konjunktionen), Verhältniswörter (Präpositionen), Vor- und Nachsilben (Präfixe/Affixe). Zu diesen isolierenden Sprachen gehört z. B. das Siamesische, Vietnamesische und das Chinesische.“

In der aus den USA stammenden Gebärdensprachforschung wird hingegen den Flexionen ein zentraler Stellenwert für die Gebärdensyntax zugeschrieben⁴⁶. Dabei werden anstelle von sequentiellen simultane Beu-

46 fußend auf KLIMA & BELLUGI 1979

gungen angenommen: „A basic sign structure is embedded within a complex pattern of movements that systematically modify its meaning.“ (RODDA & GROVE 1987, 140).

Die simultane Flexion wird auch Inkorporation genannt. „Von *Einverleibung* oder Inkorporation sprechen wir, wenn zusätzliche Informationen in eine Grundgebärde aufgenommen werden. Eigentlich ist es derselbe Vorgang, wie ihn die flektierenden Sprachen kennen. Sie verändern Grundwörter durch Vorsilben, Nachsilben und Endungen und drücken so zusätzliche Bedeutungen aus.“ (PRILLWITZ 1986A, 70f.).

Ein anschauliches Beispiel hierfür stellt die Verneinung durch Schütteln des Kopfes bei gleichzeitiger Durchführung der zu verneinenden Gebärde dar.⁴⁷

3.2.1 Modifikation von Gebärden

Ein großer Teil der Eigenschaften von Handlungen oder Gegenständen wird durch Veränderung der Ausführungsart einer Gebärde vermittelt. Analoge regelhafte Veränderungen sind – wenn auch in geringerem Ausmaß als in der Gebärdensprache – auch in der deutschen Sprache möglich.⁴⁸ Ein Beispiel: Die Gebärde LAUFEN wird durch eine Bewegung von Zeige-, Mittelfinger und Hand realisiert. Je nach Art der Ausführung bedeutet sie z. B.: langsam-LAUFEN, schnell-LAUFEN, umher-LAUFEN. Das Deutsche verwendet hierfür meist ein differenziertes Wortfeld (etwa „schlendern“, „hasten“, „umherirren“ ...).

Für BOYES-BRAEM (1988c) erfüllen die Modifikationen adjektivische oder adverbiale Funktionen. Ihr grammatischer Charakter wird mit der Kategorie des Aspekts⁴⁹ in Verbindung gebracht.⁵⁰ Z. B. wurden charakteristische Veränderungen der Bewegung von Gebärden zur Kennzeichnung des Aspekts der Verteilung (z. B. jedem-GEBEN), der Zeit (z. B. immer-noch-SEHEN) und der Wiederholung identifiziert.⁵¹ Für einige der in der Literatur angeführten Aspekte finden sich Beispiele in den Transkripten. Nicht untersucht wurde, inwieweit auch die von BOYES-BRAEM (1988c) beschriebenen mimischen Muster in der Klasse verwendet werden.

47 BOYES-BRAEM 1988B, 74; zum Zusammenhang von Simultanität und Äußerungsgeschwindigkeit vgl. BELLUGI & FISCHER 1972

48 vgl. zu diesen 'Derivanten' ENGEL 1982, 57

49 z. B. in den slawischen Sprachen oder im klassischen Griechisch

50 KYLE & WOLL 1988, 131 - 161

51 BOYES-BRAEM 1988B; RODDA & GROVE 1987; PRILLWITZ 1986A

3.2.2 Tempussystem der Gebärdensprache

Die deutsche Lautsprache kennt sowohl eine Tempusmarkierung am Verb als auch spezielle Adverbien. Letztere spielen eine nicht nur präzisierende Rolle (z. B.: „Ich komme morgen“). Gebärdensprache verwendet primär solche Tempus-Adverbien.⁵² Sie stehen zumeist am Anfang der Äußerung und werden nicht wiederholt. „Wenn einmal eine Zeitangabe gemacht wurde, so gilt sie so lange, bis eine neue erfolgt.“ (PRILLWITZ 1986A, 72)

Diese Adverbien besitzen ein gemeinsames Strukturprinzip, das *Zeitlinie* genannt wird.⁵³ Es geht hier also um ein Wortfeld mit besonderen syntaktischen Funktionen. Gebärden der Zukunft werden nach vorne, der Vergangenheit nach hinten und der Gegenwart vor dem Körper ausgeführt. In der Klasse werden die Zeiten Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft mit den Gebärden und zugehörigen Worten „FRÜHER“, „JETZT“ und „SPÄTER“ markiert.

Die Filme enthalten zudem Beispiele für zwei zusätzliche Zeitlinien⁵⁴: Die Dauer eines Ereignisses wird durch eine Linie parallel zum Körper markiert. Sie findet sich etwa bei der Gebärde LANG. Eine weitere Linie steht senkrecht zum Körper. Sie zeigt an, daß etwas aufwächst oder zur Reife gelangt. Z. B. berichtet Klaus in der Erzählstunde von einem Ereignis aus der Zeit, in der er im Kindergarten war. Die zeitliche Lokalisierung erfolgt durch eine Angabe der geringeren eigenen Größe zur damaligen Zeit.

3.2.3 Pronominalisierung

In syntaktischer Hinsicht wird durch ein Pronomen ein anderes sprachliches oder außersprachliches Element vertreten. In bezug auf die Semantik wird eine Kategorie möglicher Bezüge angegeben (ERBEN 1980, 211f.). Es handelt sich also um situationsgebundene Mittel, „die erst der Bezug auf ein Gemeintes in Kontext oder Sprechsituation Enthaltene 'gehaltvoll' werden läßt.“ (211)

Gebärdensprache verwendet hierzu besondere Arten der Flexion. Grundlage stellt die extensive Verwendung von Zeigehandlungen dar. Eine zweite Art der Pronominalisierung beruht auf dem semantischen Prinzip der Benennung einer Kategorie. Bei diesen Proformen wird ein charakteristisches Merkmal einer Klasse von Lexemen (etwa Fahrzeuge) in die Gebärde aufgenommen.

52 Zur Möglichkeit von temporalen Flexionen vgl. JAKOBOWITZ & STOKOE 1988 nach SCHERMER & KOOLHOF 1989.

53 BOYES-BRAEM 1988A, 73 - 75

54 vgl. hierzu SCHERMER & KOOLHOF 1989

3.2.3.1 Inkorporierte Personalpronomina

Soll eine Gebärde ein Personalpronomen aufnehmen, so wird ihre Ausführungsart gegenüber einer neutralen Form verändert.

Bei der ersten Person Singular erfolgt eine Verlagerung zum eigenen Körper hin. Z. B. beginnt bei ich-FRAGE die Gebärde direkt vor dem eigenen Mund. Diese Markierung wird aber häufig ausgelassen. Wenn der Kontext keine andere Interpretation nahelegt, kann grundsätzlich ein Bezug auf die Person des Äußernden unterstellt werden.⁵⁵

Am häufigsten wird die zweite Person verwendet. Die Gebärde wird weiter vom Körper entfernt auf die adressierte Person gerichtet. Unterstützt wird dies durch Blick, Drehung der Schultern und Vorbeugen des Oberkörpers. Die Veränderung der Handbewegung kann dann entfallen.

Die dritte Person wird verwendet, um über am Gespräch nicht unmittelbar beteiligte Personen oder über Gegenstände zu sprechen. Gebärden können in Richtung auf anwesende Gegenstände durchgeführt werden, z. B. kann die Gebärde SEHEN auf die Tafel hin ausgerichtet sein.

Abwesende Gegenstände werden an einen bestimmten Ort plziert, der ihn dann vertritt. In den ausgewerteten Filmen ist die Anzahl der unterscheidbaren Stellen im Raum beschränkt. In einigen Szenen erkenne ich einen zweiten Gegenstand, z. B. neben einem Auto den Abgrund.

Bei Äußerungen der Schüler über anwesende Personen ist ausschlaggebend, inwieweit der Gemeinte die Äußerung bemerken soll. Es gibt dabei Schattierungen des Versteckens für bestimmte Personen und der Andeutung für den Gemeinten. An verschiedenen Stellen nennen die Schüler auch nur die Namen, ohne daß eine Inkorporation erkennbar wird. Bei abwesenden bekannten Personen wird zumeist der Name genannt, verbunden mit einer inkorporierten oder nicht inkorporierten Richtungsangabe.

Die Tür des Klassenraums zur Nachbarklasse bezeichnet die Mitschüler der Parallelklasse oder deren Lehrerin. Die Tür zum Flur steht für Personen, die zum Bereich der Schule gehören. Die nähere Bestimmung erfolgt dann manchmal durch Angabe des Wegs zum Raum der betreffenden Person im Schulgebäude. Bei schulfremden Personen kann die Lokalisierung durch Zeigen auf das Fenster erfolgen.

Eine weitere Form des Redens über abwesende Personen verwendet verteilte Rollen. Personen werden mit einer bestimmten Stellung des Oberkörpers verknüpft. Eine folgende Interaktion wird durch Veränderung der Stellung dargestellt. Beispiele: (1) Tarik berichtet von einem Polizisten, der auf einen Mann schießt. Tarik übernimmt die Rolle des Polizisten, der

⁵⁵ vgl. BÜHLER 1934, 109; HÖRMANN 1976, 394 - 424

Mann befindet sich vor ihm. (2) In der Erzählstunde (30:20) stellt Tarik einen Mann in einem Auto und einen Polizisten vor. Das Schimpfen des Polizisten mit dem Mann und die Reaktion des Mannes darauf werden durch einen Unterschied in der Höhe dargestellt. (3) Steve erzählt im Film 'Eltern' von einem Boxkampf. Vorgestellt werden eine kleinere Person und ein großer Mann mit Schnurrbart. Angriffshandlungen, Verteidigung und Treffer werden entsprechend dem Größenverhältnis dargestellt.

Die angeführten Szenen lassen sich mit dem Beispiel für direkte Rede bei BOYES-BRAEM (1988c, 75 - 77) vergleichen. Dort werden zwei Personen eingeführt und plaziert. Dann wird ein Dialog mit verteilten Rollen erzählt. Im obigen Beispiel (1) erfolgt aber nur die Rollenübernahme für eine Person, folglich braucht die andere auch nicht explizit plaziert zu werden. Bei Beispiel (2) fehlt eine Einführung des Höhenunterschieds der beiden Personen; diese ist im dritten Beispiel zwar vorhanden; es handelt sich aber nicht um eine Gebärdenäußerung im engeren Sinne, sondern um eine Pantomime mit gebärdensprachlichen Anteilen.

In der Literatur wird noch ein unspezifisches Pronomen der dritten Person erwähnt, das seinen Platz an der Seite des Sprechers besitzt. Auch wird von einer Platzierung von argumentativen Sachverhalten im Gebärdenraum mit späterer Pronominalisierung berichtet.⁵⁶ Diese Phänomene habe ich nicht vorgefunden, was möglicherweise mit dem Alter der Kinder zu tun hat.

3.2.3.2 Proformen

Einige Handformen beziehen sich auf eine ganze Klasse von Objekten. „Diese Handformen können als *Proformen* angesehen werden, wenn sie sich auf ein bereits benanntes Objekt beziehen und an dessen Stelle agieren.“ (BOYES-BRAEM 1988b, 59; sie werden auch Klassifikatoren genannt). Ein Beispiel: In der Erzählstunde führt Tarik die Gebärde AUTO aus, dann bewegt er die flache Hand in Kurvenlinien nach oben, um von einer Fahrt über Serpentina zu berichten. Die flache Hand vertritt das Auto über eine lange Passage der Geschichte.

BOYES-BRAEM (1988b) unterscheidet Größen- und Formbezeichnungen von funktionellen oder auf abstrakten Merkmalen beruhenden Proformen wie die Art von Fahrzeugen, einzelne Personen oder Gruppen sowie die Bewegungsart. Im Beispiel stellt das Auto ein 'horizontales' Fahrzeug dar. Ein später hinzukommendes Motorrad wird als 'vertikales' Fahrzeug durch die aufrechte Hand vertreten.

⁵⁶ PRILLWITZ 1988a

Die Analyse einer gebärdensprachlichen Äußerung von Thomas in der Erzählstunde (34:58) soll die Verwendung der Proformen demonstrieren: Auto-fahren-SCHNELL Auto-auf-Hindernis-AUFPRALLEN FEUER-aus-dem-Auto. Thomas hat zuvor die flache Hand als Auto eingeführt. Diese bewegt er schnell in Richtung auf die Tischplatte und die dort befindliche andere Hand, die das Hindernis darstellt. Der Aufprall auf ein unspezifiziertes Hindernis (Tischplatte, Hand in Grundstellung) plaziert das Auto auf eine bestimmte Stelle des Tisches. Diese ist zugleich Ausführungsstelle der Gebärde FEUER: Das Feuer kommt aus der Auto.

3.3 Vergleich der Funktionen

Es wurde eine unterschiedliche Funktionsverteilung zwischen den Mitteln des Lexikons und der Flexionen festgestellt. Derartige Unterschiede finden sich im Prinzip auch zwischen Lautsprachen: So wird im Englischen häufig eine Präposition verwendet, wo im Deutschen eine Flexionsform steht. Semantische Differenzierung und Pronominalisierung werden im Deutschen überwiegend durch Lexeme, in der Gebärdensprache aber durch Flexionen realisiert. Umgekehrt wird der Tempus im Deutschen häufig durch Flexion, in der Gebärdensprache aber nur durch Tempusmorpheme ausgedrückt.

In dem untersuchten Material fehlen eine Reihe morphologischer Markierungen am gesprochenen Wort. Anders als EBBINGHAUS & HESSMANN (1989, 95f.), die bei erwachsenen Gehörlosen von einer zufälligen Auswahl der Flexionen am Wort sprechen, wird hier festgestellt, daß die in der untersuchten Klasse verwendeten (wenigen) lautsprachlichen Flexionen zumeist syntaktisch korrekt eingesetzt werden.

Inwieweit die vorgefundenen Flexionen zur Bildung von Sätzen beitragen, wird im folgenden Kapitel thematisiert.

4 Syntax

Syntax ist in der Sprache der Mathematik als Menge von Vorschriften definiert, mit denen aus der Menge aller möglichen Zusammenstellungen von kleineren Einheiten gewisse als zulässig ausgesondert werden⁵⁷. Aus sprachwissenschaftlicher Sicht nennt ENGEL (1982, 17) Syntax das, „was sich nicht auf die einzelnen Wörter, sondern auf Kombinationen, auf Sätze, auf deren Wortstellung bezieht.“

57 GELLERT u. A. 1978, 518 Stichwort: Sprache

Im Rahmen einer psychologischen Beschreibung von Interaktion spielt Syntax eine wichtige Rolle für eindeutiges Verstehen⁵⁸; sie verdeutlicht Beziehungen zwischen Wortbedeutungen⁵⁹. Im Rahmen des Syntaxmodells von CHOMSKY (1965) zeigt PAPASPYROU (1990A; 1990B) Besonderheiten der Transformationsregeln von Gebärdensprache auf. Er vermutet eine relativ zur Lautsprache größere psychische Nähe der Oberflächenstruktur von Gebärdensprache zu einer sprachunabhängigen Bedeutung (Tiefenstruktur).

Analyseeinheit der syntaktischen Untersuchung ist der Satz. ERBEN (1980, 241) versteht unter einem Satz „die *'kleinste potentiell selbständige Äußerung* in einer Sprache“⁶⁰. Der Zusammenhalt eines Satzes wird gewährleistet durch Reihenfolge und morphologische Markierung der Lexeme und durch die Satzintonation⁶⁰. Letztere erlaubt zusammen mit nonverbalen Markierungen eine Segmentierung von Äußerungen als Ausgangspunkt einer syntaktischen Analyse.

Gehörlose markieren das Ende von Sätzen häufig durch eine bestimmte Gebärde, die MAISCH & WISCH (1988, 242) als FERTIG übersetzen. Die Schüler verwenden nur an wenigen Stellen eine solche Gebärde. Es können aber Phänomene beobachtet werden, wie sie PRILLWITZ (1986A, 69) beschreibt: „Rhythmik, Pausen und Akzent erfüllen in der DGS oft die Aufgabe, die Sätze zu gliedern. So wird das Ende eines Satzes meist durch eine kurze Ruhestellung der Hände, eine Entspannung der Körperhaltung und Mimik und ein kurzes Augenblinzeln angezeigt.“

Die folgende Beschreibung einiger Aspekte der von den Kindern verwendeten Syntax erfolgt unter Anwendung existierender Modelle zur Beschreibung von deutscher Lautsprache und Gebärdensprache. Dabei ist zu berücksichtigen, daß diese nur beschränkt auf informelle Kommunikationssituationen übertragbar sind⁶¹. Bei ihrer Anwendung spielt hier der Kanal eines Lexems keine Rolle, weil etwa auch ein gesprochener Satz der gebärdensprachlichen Syntax entsprechen kann. Die Beschreibung erfolgt zunächst durch Herausarbeitung des Zusammenhalts der Elemente von Sätzen; die Position der Satzglieder wird davon getrennt untersucht⁶².

58 HÖRMANN 1976, 60 - 77

59 ENGELKAMP 1973, 71f.

60 EISENBERG 1986, 44 - 47

61 vgl. PRILLWITZ 1986A, 73

62 vgl. ENGEL 1982, 23 - 27

4.1 Lautsprachliche Syntax

In der Diskussion um die Aufgliederung von Sätzen existieren zwei Richtungen: Die eine zergliedert Sätze in Nominalphrase (Subjekt) und Verbalphrase (Prädikat) (Konstituententheorie)⁶³. Ihr Ausgangspunkt ist die Übereinstimmung der Flexionen von Subjekt-Nomen und Prädikats-Verb (z. B. ich gehe, du gehst ...). Die andere setzt bei der Frage an, welche Abhängigkeiten zwischen den Teilen eines Satzes bestehen (Dependenztheorie oder Valenztheorie)⁶⁴. ENGEL (1982, 164) weist dem Verb die zentrale Rolle bei der Analyse von Sätzen zu: „Der Satz kann im Rahmen des hier verwendeten Beschreibungsmodells definiert werden als 'Verbalphrase im weiteren Sinne'“. Konvergenzen zwischen beiden Modellen finden sich etwa bei: JACKENDOFF 1972; EISENBERG 1986, 70 - 90; BIERWISCH 1987.

Die Untersuchung der Schüleräußerungen setzt hier im Sinne des zweiten Modells bei syntaktischen und semantischen Abhängigkeiten an. Dabei wird dem Verb eine zentrale Rolle zugeschrieben. Verben bestimmen, welche syntaktischen Ergänzungen im Satz vorkommen müssen und welche vorkommen können. So erfordert das Verb 'gehen' zumindest die Nennung eines Handelnden (wer geht?), dessen grammatische Form der Nominativ ist.

Abhängigkeiten können auch auf logisch-semantischer Ebene angegeben werden⁶⁵. So stellen nur einige Substantive im Nominativ adäquate Ergänzungen für 'gehen' dar. Beim Fehlen syntaktischer Hinweise können semantische Kriterien diese ersetzen. Auch die primär semantisch orientierten propositionalen Modelle von FILLMORE (1968) und KINTSCH (1974)⁶⁶ wählen Verbkonzepte zum Ausgangspunkt.

4.1.1 Das angewendete Analyseverfahren

Die ersten sechs Minuten der Erzählstunde wurden in Hinblick auf ihr Verhältnis zur lautsprachlichen Grammatik analysiert. Die Äußerungen stellen 'small talk' beim Sammeln der Schüler in der Klasse und vor dem eigentlichen Anfang des Unterrichts dar.

Es sollen Unterschiede zwischen den Äußerungen der Schüler und im Sinne der deutschen Syntax korrekten Sätzen ermittelt werden. Ein Nachweis *systematischer* Abweichungen kann sowohl zu einer kontrastiven Be-

63 z. B. EISENBERG 1986, 61 - 63

64 z. B. ENGEL 1982; LATOUR 1985; TARVAINEN 1981

65 TARVAINEN 1981, 15 - 18

66 vgl. HÖRMANN 1976, 222 - 225

schreibung der Syntax um ihrer selbst willen beitragen als auch einer verbesserten Fehleranalyse dienen⁶⁷.

Für eine kontrastive Beschreibung werden zunächst Sätze identifiziert und Musterübersetzungen angefertigt. Der Mustersatz wird dependenztheoretisch analysiert (nach dem System von LATOUR 1985, 49f.). Auf dieser Grundlage erfolgte eine ebensolche Analyse des Ausgangssatzes. Zur Angleichung beider Beschreibungen wurden Mustersätze gesucht, für die wenige Veränderungen des geäußerten Satzes vorgenommen werden mußten.

Ein Beispiel: Steve äußert zu Thomas (0:11): KOMMUNION „HEUTE Lena KOMMUNION“ ICH FRÜHER

Die Äußerung wird in zwei Sätze unterteilt; die Musterübersetzung lautet: „Heute hat Lena Kommunion. Ich hatte früher Kommunion.“ Das Verb 'hat' erfordert als Ergänzungen: Wer hat? (Nominativergänzung; E₀:Lena) und: Was hat sie? (Akkusativergänzung; E₁:(Erst-)Kommunion). 'Früher' und 'Heute' sind nicht notwendige Situativergänzungen (E₅). Die geäußerten Sätze unterscheiden sich vom Mustersatz: 1. durch Fehlen der Verben 2. durch wiederholende Voranstellung des Objekts Kommunion (E₁) 3. durch Fehlen von (E₁) im zweiten Satz.

Im folgenden werden die festgestellten Abweichungen zwischen den geäußerten Sätzen und den Mustersätzen vorgestellt⁶⁸:

1. Fehlen der Hilfsverben
2. Fehlen von im Kontext eindeutigen Ergänzungen
3. Fehlen der Nominativ-Ergänzung (Subjekt) 'Ich'
4. Ersetzung der Tempusangaben durch „FRÜHER“ und „SPÄTER“

4.1.2 Die zentrale Funktion der Verben

Verben spielen auch in der Sprache der Klasse eine zentrale Rolle. Vollverben fehlen in dem Ausschnitt der Syntaxanalyse nur an solchen Stellen, an denen der Kontext eindeutig ist (zweimal 'fahren', einmal 'gehen'). Für eine korrekte Verwendung muß jeder Satz eine finite Verbform enthalten, die in Numerus und Person mit dem Subjekt übereinstimmt. Stattdessen werden aber häufig Infinitive verwendet.

Eine Sonderrolle spielen die Verben 'sein', 'werden' und 'haben'. Sie werden fast nicht verwendet. In der syntaktisch analysierten Passage findet sich nur der Satz von Klaus „Was ist das?“. In 22 Fällen fehlt eine Kopula aus dem Mustersatz in der Äußerung.

EISENBERG (1986, 91f.) nennt solche Kopulaverben „semantisch ein Leichtgewicht“. Auch syntaktisch können sie nicht die Funktionen der anderen Verben erfüllen. Verschiedene Sprachen wie z. B. Russisch und Aramäisch kennen keine Kopula. Die grammatischen Funktionen, die für

⁶⁷ TERVOORT 1953

⁶⁸ vgl. auch die Systematik der Fehler Gehörloser bei TERVOORT 1977A, 230; 1953

ein klares Verständnis erforderlich sind, werden auch hier realisiert. Person und Numerus ergeben sich aus dem Subjekt, die Zeit wird mit Tempusadverbien ausgedrückt. Eine offene Frage bleibt, inwieweit das Problem der Auslassung der Kopula im Rahmen des dependenztheoretischen Ansatzes beschrieben werden kann.

4.1.3 Die Ergänzungen: Subjekt und Objekte

Oben wurde festgestellt, daß die Substantive in den Transkripten keine gesprochenen Kasusmarkierungen aufweisen⁶⁹. Die einzelnen Ergänzungen sind zwar vorhanden, ihre Rolle im Satz ist aber in der Regel nicht durch eine Kasus-Endung erkennbar.

Im deutschen Satz spielt das Satzsubjekt eine besondere Rolle⁷⁰. Selbst wenn es semantisch nicht nötig ist, ist ein Stellvertreter erforderlich, z. B. *es regnet*. In dem untersuchten Korpus fehlt es aber zum Teil⁷¹. Überwiegend wird das Subjekt 'Ich' weder gesprochen noch gebärdensprachlich pronominalisiert (zwölfmal bei drei Gegenbeispielen). Zweimal wird das 'du' ausgelassen.

Andere Ergänzungen, also Objekte, werden dreizehnmal weggelassen. Es handelt sich dabei zumeist um Bezüge auf die unmittelbare Situation, die lautsprachlich durch Demonstrativpronomina wie 'es' oder 'dieses' ausgedrückt werden können.

Es wurden sechs Äußerungen gefunden, bei denen eine präpositionale Ergänzung ohne erkennbare Präposition erfolgt.

4.1.4 Möglichkeiten der Auslassung von Satzteilen

In mündlicher Kommunikation ist allgemein der Anteil grammatisch 'vollständiger' Sätze reduziert. ERBEN (1980, 281)⁷² sieht als Konsequenz von Auslassungen (er spricht von 'Ersparung') eine vermehrte Abhängigkeit vom Kontext: „Neben den 'Vollsätzen' gibt es freilich 'Kurzsätze', ja sogar satzwertige 'Einzelzeichen' (...) sowie einwortige 'Minimaläußerungen' (...), die allerdings entweder eine eindeutige Situation als Bezugsrahmen oder aber Vorhergesagtes voraussetzen.“

Sätze mit Auslassungen gegenüber der lautsprachlichen Norm finden sich auch in der Sprache von Kleinkindern. Diese sollte aber nach

69 siehe V 3.1.1, Seite 123

70 vgl. EISENBERG 1986, 265 - 276

71 vgl. TERVOORT 1953, 251

72 vgl. ERBEN 1980, 309ff.

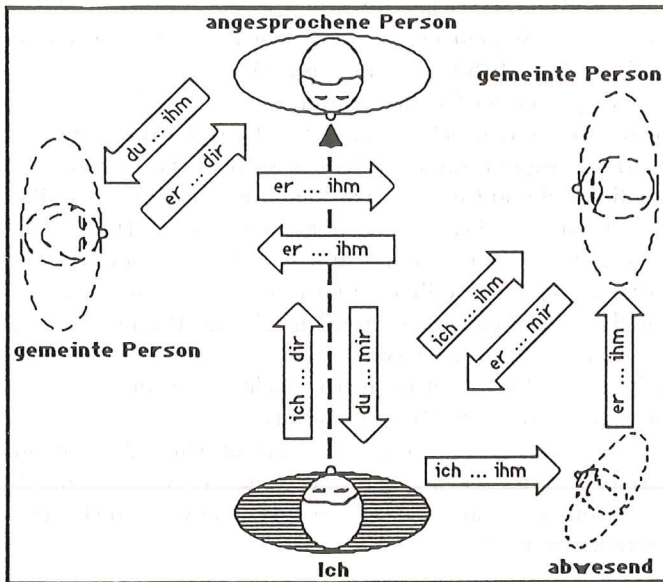


Abbildung 5.4: Subjekt-Objekt-Inkorporation bei Richtungsgebärden (Einzahl)
(nach Prillwitz 1988a, 79)

MCNEIL (1966) nicht als unvollständige Erwachsenensprache, sondern als eigenständiges System aufgefaßt werden.

4.2 Gebärdensprachliche Syntax

Die Anwendbarkeit des Begriffs 'Syntax' auf Gebärdensprache wurde lange Zeit bestritten. „Signing was generally regarded as a kind of random listing of immutable elements, highly analytical in character.“⁷³ Diese Auffassung bestätigten auch Gehörlose: „So, remarkably, it seems that the critics of ASL were so successful portraying it as linguistically deficient that even its users were convinced of its inferiority. The result was a self-fulfilling

⁷³ RODDA & GROVE 1987, 139

prophecy. The 'experts' were now shown only what they expected to see." (139) Dies änderte sich mit den Arbeiten von STOKOE (1960; STOKOE u. A. 1965) über die Amerikanische Gebärdensprache. Die Deutsche Gebärdensprache wird erst seit wenigen Jahren erforscht. Die erste Darstellung ihrer Grammatik erfolgte 1985 (PRILLWITZ 1985, 6).

Das Kasussystem der Gebärdensprache ist am Verb angesiedelt. BOYES-BRAEM (1988A, 70) verdeutlicht dies anhand der Gebärde SEHEN: „Die Stelle, an der die Hand beginnt, muß mit der des Subjekts (wer sieht) übereinstimmen, und die Stelle, auf die sie sich hinbewegt, muß mit der des Objekts (was gesehen wird) in diesem Satz übereinstimmen.“ Durch inkorporierte Pronomina sind vollständige Sätze aus einer Gebärde möglich.

PRILLWITZ (1988A, 78) stellt eine Gruppe von Gebärden vor, bei denen Subjekt und Objekt inkorporiert werden müssen. Beispiele: FRAGEN, ANT-WORTEN, GEBEN, FAHREN, KOMMEN. „Bei diesen Verben wird auf deiktische und anaphorische Personalpronomen verzichtet, sie sind im Bewegungsteil der Gebärde voll enthalten (Inkorporation).“⁷⁴

FISCHER & JANIS (1990) analysieren spezifische Wiederholungen von Gebärden mit verschiedenen Inkorporationen. Sie vertreten die These, daß Anzahl und Kombinierbarkeit der Flexionen einer Gebärde begrenzt ist und deshalb serialisiert wird.

4.3 Stellung der Lexeme im Satz

Feste Anordnungen der Lexeme können als Mittel dienen, syntaktische Bezüge zu verdeutlichen und so fehlende Kennzeichnung mangels Flexionen auszugleichen.

4.3.1 Anordnung in der Lautsprache

Im Deutschen besteht eine Vielfalt möglicher und bedingt möglicher Anordnungen der Worte.⁷⁵

ERBEN (1980, 268f.) und ENGEL (1982, 204f.) stellen fest, daß das finite Verb stets an zweiter Stelle des einfachen Hauptsatzes steht. Das Satzsubjekt steht als erste der zum Verb gehörenden Satzgruppen. In der untersuchten Passage wird vielfach hiervon abgewichen. Sechsmal wird eine Ergänzung dem Satz vorangestellt, das Verb rückt dann nach hinten (Beispiel: „AUTOFAHREN ICH KANN“). Unklar ist, ob hierin auch eine Tendenz zur Endstellung des Verbs zum Ausdruck kommt. In den Sätzen der Schüler

⁷⁴ siehe Abbildung 5.4, Seite 134

⁷⁵ EISENBERG 1986, 302

spielen kompliziertere Stellungstypen wie etwa der für die deutsche Sprache typische Satzrahmen⁷⁶ keine Rolle. Die Reihenfolge Adjektiv – Substantiv wird in den beiden vorliegenden Fällen umgedreht.

4.3.2 Anordnung in der Gebärdensprache

Bislang fehlt ein Modell zur Beschreibung der Abfolge von Gebärden. Unklar ist auch, welche Bedeutung u.U. fehlende Stellungsregeln für den Status einer Sprache haben. Während TERVOORT (1968) Stellung zu den syntaktischen Basisprinzipien rechnet, weisen RODDA & GROVE (1987, 140) auf die relativ freie Wortstellung in der Gruppe der synthetischen Sprachen.

4.3.2.1 Freie Stellung der Gebärden

TERVOORT (1968; 1970) beurteilte die Stellung der Gebärden als syntaktisch zufällig. Er legte (1968) die Gebärden YOU, ME, DOWNTOWN, MOVIE, FUN in allen möglichen Permutationen vor und fand nur wenige Veränderungen der Interpretation. Diese ließen sich als Effekte von Nachbarschaft erklären. Wegen der fehlenden syntaktischen Information sieht er eine große Abhängigkeit des Verstehens von der kommunikativen Situation. Die Versuchspersonen waren Studenten (darunter einige Hörbehinderte), die sich auf den Beruf des Gehörlosenlehrers vorbereiteten. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen TERVOORT & VERBERK (1975), die stärker Urteile von Hörbehinderten einbeziehen.

Auch RODDA & GROVE (1987, 140) kommen nach einer Sichtung von Forschungsarbeiten zum Thema Gebärdenstellung zu dem Ergebnis: „Hence, early observations regarding the lack of word order in sign language were correct.“

4.3.2.2 Feste Stellung der Gebärden

Andere Autoren gehen von einer relativ festen Stellung im Gebärdensatz aus. FISCHER (1975, zitiert nach QUIGLEY & KING 1982) beobachtet bei Kindern eine strengere Ordnung; mit zunehmendem Alter sind mehr Freiheiten möglich.

WUNDT (1911)⁷⁷ betrachtet die Stellung Subjekt-Objekt-Verbalausdruck als Grundmuster der Gebärdensprache. Die Attribute werden jeweils hinter dem Nomen angeordnet.

⁷⁶ vgl. ENGEL 1982, 204f.

⁷⁷ siehe IV 2.1.1., Seite 90

PRILLWITZ (1988A, 79) sieht ein Grundmuster, das der Abfolge der deutschen Lautsprache entspricht. „Die Gebärdenstellung folgt nur dann der Subjekt-Verb-Objekt-Folge (z. B. KIND LERNEN GEBÄRDE), wenn das Verb keine Inkorporationsmöglichkeiten weiterer Aspekte zuläßt, keine Topikalisierung vorliegt und keine psychologischen Momente eine abweichende Gewichtung erfordern (z. B. besondere Betonung).“

BOYES-BRAEM (1988C, 66) nennt zwei spezielle Regeln der Wortstellung:

1. „Unbewegliche Objekte werden vor beweglichen Objekten erwähnt.“, z. B. Zaun vor Katze.
2. „Große Objekte werden vor kleinen Objekten erwähnt.“

4.3.2.3 Semantische Anordnung der Gebärden

WUNDT (1911, 223) erklärt das postulierte Grundmuster und Abweichungen davon als Ausdruck eines allgemeinen psychologischen Prinzips, „nach welchem die Vorstellung, die sich zuerst zur Apperzeption drängt, immer auch zuerst ausgedrückt wird.“

TERVOORT (1953, 271) schließt syntaktische Prinzipien der Stellung von Gebärden aus; jede Anordnung ist grammatisch möglich. „Daß dadurch in der Zeichengruppe eine freie Anordnung nach nicht linguistischen Prinzipien möglich ist, braucht nicht zu verwundern.“⁷⁸ In diesem Sinn spricht er von einem assoziativen Kettenverband (258). Er (272 - 285) nennt drei kommunikative Gruppen im Satz: Die Vorgruppe soll den Partner zu Schweigen und Zuhören veranlassen, sie enthält das emotionale Thema. Die Hauptgruppe vermittelt die eigentliche Mitteilung. In der Nachgruppe erfolgen Würdigung und abschließende emotionale Deutung.

Ein semantisches Prinzip liegt auch der Betrachtung von Gebärdensprache als 'topic comment Sprache' zugrunde.⁷⁹ An Stelle des Subjekts steht das die Bedeutung des Satzes beherrschende Thema am Satzanfang. Dieses Topic bleibt in der Gebärdensprache erhalten, bis ein Änderungszeichen erfolgt.

4.3.2.4 Beobachtete Anordnung der Lexeme

In Anlehnung an die Stellungsregeln von TERVOORT (1953, 257 - 265) seien hier Kriterien genannt, nach denen sich einige von der Lautsprache abweichende Anordnungen der Lexeme erklären lassen:

1. Beachtung der zeitlichen und kausalen Abfolge. Die Abfolge der Lexeme entspricht fast immer der Abfolge der Ereignisse.

⁷⁸ Übers. P. H.

⁷⁹ KYLE & WOLL 1988, 155 - 161

Z. B. äußert Klaus in der Erzählstunde: MUSCHEL etwas-auf-Muschel-SCHÜTTEN Muschel-AUFGEHEN. Die deutsche Sprache wählt üblicherweise eine andere Abfolge: „Die Muschel geht auf, nachdem jemand etwas darauf geschüttet hat“. Ähnliches gilt für kausale Zusammenhänge. Der Satz: „Ich freue mich auf die Fahrt nach Egertal“ wird in der Erzählstunde von Tarik geäußert als: „Egertal FAHREN“ FREUEN.

2. Vermeidung von Ausdrücken, die erst später erklärt werden. Sätze in der Gebärdensprache vermeiden offenbar Lexeme, deren Bedeutung erst durch später folgende Lexeme geklärt wird. *Die Gebärden werden so angeordnet, daß keine von ihnen 'in der Luft hängt'*. Eine solche Vermeidung ungebundener Slots erklärt eine Tendenz zur Verwendung des Verbs am Satzende, die Nachstellung von Attributen und entspricht der Reihenfolge Thema – Kommentar.

3. Nennung des Themas am Satzbeginn. Diese Regel erklärt Abweichungen von den beiden letztgenannten Regeln.

Beispiel: die eröffnende Gebärde KOMMUNION in dem Satz: KOMMUNION „HEUTE Lena KOMMUNION“.

4.4 Einfache Sätze

In der Lautsprache werden unterschiedliche Satzarten durch eine Kombination von lexikalisch-syntaktischen (z. B. Fragewort und Wortstellung im Fragesatz) und intonatorischen (z. B. Frageintonation) Mitteln realisiert.

Für die Gebärdensprache werden in Analogie hierzu manuelle und nicht manuelle Ausdrucksformen unterschieden.⁸⁰ So existieren sowohl Fragegebärden als auch eine besondere Fragemimik.

Aufgrund ihrer Behinderung ist den Schülern (vielleicht mit Ausnahme von Klaus) eine sprechmotorische Trennung von Lautstärke und Tonhöhe nicht möglich. Sie sind kaum in der Lage, eine korrekte lautsprachliche Satzmelodie zu produzieren. Intonation, wie sie Normalhörende verwenden, ist zur Kennzeichnung der Satzarten nicht funktional.

Die folgende Darstellung blendet die bestehenden erheblichen Unterschiede zwischen den Schülern ebenso aus wie Veränderungen der Satzarten über den Beobachtungszeitraum.

4.4.1 Länge der Sätze

Die Länge von Äußerungen wird als Merkmal für die Entwicklung der Kompetenz im Bereich der Syntax angesehen. Dieses Maß hängt allerdings stark von der Segmentierung von Äußerungen und der Berücksichtigung kurzer Einschübe ab. Der für die Analyse der Syntax untersuchte kurze Ausschnitt

⁸⁰ vgl. BOYES-BRAEM 1988B; 1988C

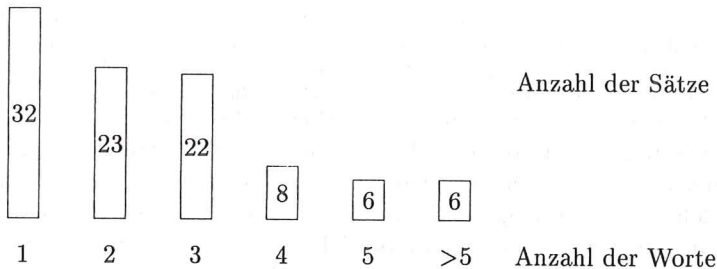


Abbildung 5.5: Länge der Sätze

enthält 104 Schüleräußerungen mit einer durchschnittlichen Länge von 2.8 Lexemen. Abbildung 5.5 zeigt, daß kurze Sätze bevorzugt werden.

Eine Ursache hierfür könnte in einer begrenzten linguistischen Kompetenz liegen⁸¹ und auf einen zurückgebliebenen Entwicklungsstand des Sprachniveaus schließen lassen⁸². Aber das Vorkommen längerer Sätze zeigt, daß die Schüler zu komplexeren syntaktischen Konstruktionen in der Lage sind. Die Kommunikationssituation des analysierten Ausschnitts besitzt stark informellen Charakter mit vielen Einwüfen und Bemerkungen, bei denen die Sätze notwendigerweise verkürzt werden. Aufgrund des Prinzips der Inkorporation können komplexe semantische Bezüge in einer oder wenigen Gebärden ausgedrückt werden, so daß vergleichbare Sätze mit Gebärdensprache weniger Lexeme benötigen.

4.4.2 Fragesätze

Fragesätze werden durch Frageworte, Fragemimik (hochgezogene Augenbrauen, Blick geradeaus), Körperhaltung (Oberkörper nach vorne zum Befragten gebeugt; vgl. BOYES-BRAEM 1988b) und in einigen Fällen auch Erhöhung der Lautstärke realisiert.

Ein Beispiel für eine Ja-Nein-Frage: In der Einzelarbeitsstunde fragt Thomas seinen Mitschüler Norbert, ob dieser die von ihm gezeigten Aufgaben schon gelöst hat (das-ALLES UND_DU?). Er tickt ihn an, zeigt mit einem Bogen auf die Aufgaben im Rechenbuch, dann mit einer harschen Dreh-Bewegung auf den Adressaten, wo die Bewegung abrupt anhält.

W-Fragen werden durch spezifische Fragegebärden realisiert. Diese können sowohl am Anfang als auch am Ende des Fragesatzes auftreten; am

81 vgl. QUIGLEY & KING 1982, 461

82 vgl. KYLE & WOLL 1988, 67 - 81

häufigsten ist eine Verdopplung der Fragegebärde, wobei die zweite Form betont wird (z. B. „WARUM ABSCHREIBEN WARUM?“).

4.4.3 Befehlssätze

Für den Befehlssatz ist v. a. der erhobene, auf den Adressaten gerichtete Zeigefinger charakteristisch. Er stellt die Gebärde du-MUSST dar. Insbesondere der Schüler Thomas setzt als zusätzliches akustisches Merkmal eine laute und scharfe Artikulation ein, bei der einzelne Worte meist nicht zu verstehen sind. Sie kann mit Schimpfen in Verbindung gebracht werden. Manchmal werden Befehle mit einer drohenden Körperhaltung am Satzende abgeschlossen.

4.4.4 Wunsch- und Ausrufesätze

Wunschsätze werden durch einen 'flehenden' Blick und das Vorschieben der Lippen, besonders der Unterlippe gekennzeichnet (Schmollmund). Sie werden von Norbert besonders im ersten Schuljahr, aber auch von Steve und Lena zur Durchsetzung ihrer Interessen eingesetzt. Die Reaktion der Mitschüler zeigt, daß sie als kindisch gelten.

Ausrufesätze sind von den individuellen Ausdrucksmitteln und den jeweiligen Affekten gekennzeichnet. Z. B. rollt Tarik eindrucksvoll mit den Augen, und Klaus dreht seinen Kopf.

4.4.5 Hervorhebung von Satzteilen

In der Lautsprache dient die Intonation dazu, in dem Bereich der möglichen Bedeutungen eines sprachlichen Ausdrucks eine Fokussierung vorzunehmen.⁸³ Diese trägt zur stärkeren Eindeutigkeit und leichteren Verständlichkeit von Äußerungen bei.

Die Schüler können Unterschiede der Lautstärke über ihre Hörreste und durch das veränderte Mundbild bei lautem Sprechen wahrnehmen. Sie setzen Lautstärke kommunikativ ein, öfters werden dabei die Normen für zu lautes oder zu leises Sprechen verletzt.

Für die Gebärdensprache existiert in Analogie zum Lautstärkeakzent eine Variation der Größe der Gebärde. Analog zum Höhenakzent wird die Gebärde unterschiedlich weit weg von einem neutralen Punkt, etwa in Brusthöhe des Sprechers dargeboten. Auch andere Akzentformen wie

83 JACOBS 1988

Redegeschwindigkeit, Deutlichkeit und Rhythmik sind in beiden Systemen ähnlich.

Ein Beispiel: Tarik betont das Lexem „KEIN“ in dem Satz: „kein BUCH KEIN“. Die Arme werden völlig ausgestreckt, die Hände sind weit vom Körper nach schräg unten ausgebreitet, die Gebärde ist gedehnt; es folgt eine kurze Pause.

4.5 Sätze mit Nebensätzen

Starkhörbehinderte haben häufig Probleme beim Verstehen und Verwenden von Nebensätzen der Lautsprache. QUIGLEY & KING (1982, 442f.) bringen dies in Verbindung mit einer fehlenden hierarchischen Analyse. So wird der Satz: „The boy who kissed the girl ran away“ von vielen Versuchspersonen verstanden als: „The girl ran away“ (442). Dies ist als Folge einer strikt linearen Interpretation erklärbar.⁸⁴ PRILLWITZ (1989A) bringt eine seltene Verwendung insbesondere von Relativsätzen in Verbindung mit den mächtigen Mitteln der Gebärdensprache zur Inkorporation.

Untersuchungen der Gebärdensprachforschung zu temporalen, kausalen und konditionalen Satzkonstruktionen heben die Rolle der Mimik bei der Markierung von Nebensätzen hervor.⁸⁵ Aus technischen und methodischen Gründen konnte dieser Aspekt an meinem Material nicht angemessen untersucht werden.

4.5.1 Temporale und kausale Nebensätze

In dem aufgezeichneten Material finden sich einige lexikalische Formeln. „DANN“ wird zur Kennzeichnung von temporalen, aber auch kausalen Zusammenhängen verwendet. Zum Beispiel werden Warnungen zum sorgsamsten Umgang mit Gegenständen mit dem Satz begründet: „Nicht-KAPUTT-machen DANN MUSST-Du BEZAHLEN“. Unterscheidungsmerkmale zwischen temporalen und kausalen Folgen habe ich nicht entdecken können. Klaus verwendet das Wort „kann“ mit einer Gebärde, die Ähnlichkeiten mit der Gebärde MÖGLICH hat. Damit drückt er eine mögliche Implikation aus (Beispiel: MUSCHEL etwas-auf-Muschel-GIESSEN „kann“/MÖGLICH Muschel-KAPUTT).

4.5.2 Studie zu einem Satz mit Einschub

In der Erzählstunde (25:42 - 26:00) beginnt Tarik seine Geschichte von einem Mann, der ohne Reisepaß eine Grenze passieren wollte:

⁸⁴ Alternative semantische Interpretationen werden nicht erwogen.

⁸⁵ PRILLWITZ 1989A; BOYES-BRAEM 1988B, 74f.

„FRÜHER“ „ein MANN Fahrzeug-SCHNELLER“ „POLIZEI“
 „kein BUCH KEIN“ NICHT_DA
 kleine Pause, bewegt sich nach rechts
 MUSS „GEFÄNGNIS“
 bewegt sich zurück
 „SCHNELLER SCHNELLER“

Nach einer Tempusangabe („FRÜHER“) wird als Satzsubjekt ein MANN eingeführt, der sehr schnell fährt, sowie, eher beiläufig, sein Widerpart, die POLIZEI. Der folgende Satz ist betont vorgetragen. Unter BUCH versteht Tarik hier einen Reisepaß. Zwei Veränderungen des Körpers markieren den folgenden Äußerungsteil als Einschub. Seine Interpretation bereitet zunächst Probleme: Muß der Mann wegen des fehlenden Reisepasses zur Strafe ins Gefängnis? Offenbar nicht, denn er beschleunigt sein Fahrzeug und fährt noch schneller weiter. Durch die Körperhaltung wird der Einschub auf eine andere Ebene gehoben. Er erhält dadurch einen fiktionalen, aber auch begründenden Aspekt. Entsprechend dieser Interpretation schlage ich folgende Übersetzung vor: „Ein Mann fuhr sehr schnell. Die Polizei war da. Er hatte keinen Reisepaß. Er dachte, daß er deshalb ins Gefängnis muß und fuhr noch schneller.“

Ähnliche Einschübe finden sich auch an anderen Stellen der Filme. Ich möchte sie 'Fiktionalsätze' nennen. Die Markierung der Einschübe erfolgt auf unterschiedliche Weise. So wird in dem Beispiel: Polizist-SCHIESSEN-auf-Mann Mann-TOT Mann-LAUFEN der Tod des Mannes durch einen Blick nach oben als nicht real gekennzeichnet. In einem anderen Fall ist eine Körperdrehung erkennbar. Ohne Beachtung solcher Marker entsteht ein charakteristischer Widerspruch zwischen eingetroffenem und gedachtem Ereignis.

Teil VI

Verwendung von akustischem und visuellem Kanal

In der Klasseninteraktion besteht ein Nebeneinander von Laut- und Gebärdensprache. Die Schüler besitzen Kompetenzen in beiden Bereichen.

Im ersten Kapitel werden fünf Ansätze vorgestellt, mit denen eine Mischung unterschiedlicher Kommunikationsmittel beurteilt werden kann. In Kapitel 2 wird auf der Basis einer Analyse der Äußerungen, bei denen beide Kanäle verwendet werden, eine Klassifikation unternommen. Das dritte Kapitel untersucht, inwieweit es situationsabhängige Präferenzen für einen Kanal gibt.

1 Modelle zum Verhältnis der beiden Kanäle

Laut- und Gebärdensprache besitzen sehr unterschiedliche Strukturen. Eine weitergehende Analyse der thematischen Kommunikation macht aber eine kanalübergreifende Betrachtung erforderlich.

1.1 Interferenz zwischen den Kanälen

VAN UDEN (1984, 164) bemängelt, daß das Gebärden ein gleichzeitiges Sprechen behindert: „die Hände werden gewissermaßen gebunden“. Die Vorstellung einer simultanen und korrekten Verwendung beider Systeme¹ hat sich als praktisch nicht realisierbar erwiesen.

Betrachtet man die Existenz zweier Systeme als Störung, so sind vor allem die Unterschiede herauszuarbeiten und zu bewerten. Für SCHULTE (1989, 252) sind Deutsche Gebärdensprache (DGS) und Deutsch zwei derart verschiedene Sprachen, daß starke Interferenzen zu befürchten sind. DGS ist für SCHULTE (1989, 256 - 261)² eine isolierende Sprache, die ähnlich wie

1 etwa in der Philosophie der 'total communication' siehe IV 3.3, Seite 97

2 aber: siehe V 3.2, Seite 125

das Chinesische aufgebaut ist. Ihr wortsprachlicher Charakter, die eingeschränkten Wortbildungsmöglichkeiten und der andersartige Satzbau mit der fehlenden Kopula führen dazu, daß Gebärdensprachkompetenz wenig Vorteile für das Erlernen der Lautsprache bietet.

Die Gegenposition von PRILLWITZ (1989b, 272) betont den Nutzen der Gebärdensprache als Erstsprache:

„D.h. die einer jeden Grammatik zugrundeliegenden kognitiven Substrate sind dem gebärdensprachkundigen Kind in der Gebärdensprache schon verfügbar und in einer Vielzahl von Fällen immer wieder verstanden und auch selbst verwendet worden. Diese kognitiven Grundlagen grammatischer Elemente und Funktionen können als sichere inhaltsbezogene Basis des Erwerb einer neuen Sprache und ihrer Grammatik fundieren und absichern. Es müssen 'nur' die noch nicht durchschauten Oberflächenausformungen der deutschen Lautsprachgrammatik auf die vorhandenen kognitiven Grundstrukturen der DGS bezogen werden, um sich mit deren syntacto-semantischen Gestalt verbinden und aufladen zu können.“

Die meisten Äußerungen der Schüler enthalten zwar lautsprachliche Elemente, entsprechen aber nicht vollständig deren Struktur. Viele der Abweichungen können mit Merkmalen der Gebärdensprache erklärt werden. Es kann aber daraus nicht geschlossen werden, daß Gebärdensprache ursächlich für unzureichende Lautsprachbeherrschung ist. Die hier erfolgte grammatische Analyse legt eine andere Erklärung nahe: Bei unzureichenden Kenntnissen der Lautsprache wird auf visuelle Strukturen zurückgegriffen, um trotzdem eine funktionale Verständigung zu erreichen.

Es bestehen aber auch Hinweise auf eine Koexistenz der Kanäle. Die verwendeten Sinnesmodalitäten erlauben in Grenzen eine Gestaltung von Äußerungen, die zugleich beiden Modalitäten entspricht.³ Es wurde auch beobachtet, daß die Schüler zwischen unterschiedlichen Varianten der Mischung beider Kanäle wechseln.⁴

1.2 Unzureichende Beherrschung eines der Systeme

QUIGLEY & KING (1982, 456) analysieren bei Hörgeschädigten ein Ausborgen von Teilen unterschiedlicher sprachlicher Systeme.

Die Kinder verwenden für ein fehlendes Wort die Gebärde. Z. B. fehlt Klaus (in der Erzählstunde 8:52) das Wort „Muschel“: „Ja und dann SCHWIMMEN und dann suchen“ MUSCHEL. MAISCH & WISCH (1986, 96) schreiben über die von ihnen untersuchten Kinder: „Was sie sprechen können, sprechen sie, was sie nicht sprechen können, gebärden sie.“ In meinen Filmen werden allerdings auch fehlende Gebärden lautsprachlich ersetzt: Eine Zeitlang war

3 siehe Seite 148

4 siehe Seite 153

z. B. für „Hundert“ in der Klasse keine Gebärde bekannt, und wurde deshalb nur gesprochen.

Bei den beobachteten fehlenden Lexemen handelt es sich häufig um ein vorübergehendes Phänomen. In der Klasseninteraktion wird das fehlende Zeichen des anderen Kanals zumeist gesucht und weitergegeben. Neben der eigenen Kenntnis spielen bei der Wahl eines Kommunikationsmittels auch Annahmen über die Fertigkeiten der Adressaten eine Rolle.

1.3 Mischung der Kanäle zum Pidgin

‘Pidgin’ bezeichnet eine vereinfachte Mischsprache; es stellt eine nur zweckbestimmte Kontaktsprache dar. Der Begriff besitzt eine abwertende Konnotation: „Pidgin ist nicht eine wirkliche Sprache.“ (BOYES-BRAEM 1988D, 69) Unter diesem Gesichtspunkt findet sich auf den Filmen zumeist weder korrektes Deutsch noch korrekte DGS.

Die Verwendung von Pidgin unter Gehörlosen erfolgt in der Kommunikation mit Hörenden und unter Gehörlosen, die die Gebärdensprache nicht gut beherrschen.⁵ QUIGLEY & KING (1982, 456) bringen es in Zusammenhang mit inkonsistenter Sprachvermittlung. Gehörlose benutzen eine Mischung von Laut- und Gebärdensprache auch in formellen Situationen⁶, etwa bei Feiern oder Reden.

Auch die Art der Verwendung von Gebärden durch viele Hörende wird als Pidgin bezeichnet: „In der Pidginvariante, wie die meisten *hörenden Personen* sie anwenden, folgen die Gebärden normalerweise der Wortreihenfolge in der gesprochenen Sprache, und es werden bezeichnend wenig grammatikalische Techniken der Gebärdensprache eingesetzt.“ (69). Das Verstehen solcher Äußerungen erfordert grammatikalische Kenntnisse von Laut- und Gebärdensprache.

Die skizzierte Betrachtungsweise impliziert die Existenz einer eigentlichen reinen visuellen Sprache und eine Geringschätzung lautsprachlicher Beimischungen. Nach den Erfahrungen von EBBINGHAUS & HESSMANN (1989, 52 - 54) verwenden deutsche Gehörlose aber in sehr vielen Äußerungen in ihrer Kommunikation untereinander Elemente aus der Lautsprache. Die Tatsache der Mischung allein stellt also noch kein Kennzeichen einer Sprache ohne eindeutige Strukturen dar.

⁵ BOYES-BRAEM 1988D, 69 - 72

⁶ BOYES-BRAEM 1988D, 72

1.4 Modell einer zweisprachigen Erziehung

Der bilinguale Ansatz versteht sich als Alternative sowohl zum oralen als auch zum 'total communication'-Ansatz. Er geht vielmehr von der Existenz einer vorhandenen Sprache Gehörloser, der Gebärdensprache als Muttersprache, aus und versucht darauf Lautsprache im Sinne einer Fremdsprache aufzubauen. Zu diesem Zweck wird eine kontrastive Grammatik von Laut- und Gebärdensprache gefordert.⁷

Vertreter des Bilingualismus (z. B. GREINER 1989; HANSEN 1989) fordern eine Trennung von Laut- und Gebärdensprache, um eine Vermischung beider Systeme zu vermeiden und so den jeweiligen Systemcharakter zu erhalten. Beide Sprachen sollen in unterschiedlichen Milieus verwendet werden. Zu der Frage, in welchem Lebensalter der Unterricht in Lautsprache beginnen soll, existieren dabei unterschiedliche Vorstellungen.

Die Umsetzung des Ansatzes des Bilingualismus in der bundesdeutschen Gehörlosenpädagogik wird zur Zeit experimentell erprobt.⁸ Erfahrungen aus Schweden und Dänemark benennen als ein Problem begrenzte Gebärdensprachkompetenz bei hörenden Lehrern und Eltern.⁹

Das Konzept der zweisprachigen Erziehung greift die Tatsache auf, daß die Schüler sehr unterschiedliche Kommunikationssysteme für die Verständigung innerhalb ihrer Gruppe und mit Normalhörenden verwenden. Im Unterricht, insbesondere im Sachunterricht, soll die größere Effektivität von Gebärdensprache genutzt werden.

Auch für die untersuchte Klasse ist ein 'real vorhandener' Bilingualismus festzustellen. So werden viele Äußerungen in den jeweils anderen Kanal übersetzt. M. E. kann ein Aufgreifen der Kommunikationsform der Schüler untereinander im Unterricht fruchtbar sein. Eine einfache Übertragung der Kommunikationsform der Gehörlosen auf die Starkschwerhörigen scheint mir aber nicht sinnvoll.

1.5 Oraler Kanal der Gebärdensprache

Einige Forschungsarbeiten der letzten Zeit rücken von einer strikten Trennung zwischen reiner Laut- und reiner Gebärdensprache ab. Anlaß hierfür sind Untersuchungen zum Mundbild in Äußerungen deutscher und schweizer Gehörloser.¹⁰

7 HOGGER 1988; PRILLWITZ 1989b, 269 - 272

8 GREINER 1989

9 AHLGREN 1990; HANSEN 1989, 55, 58

10 BOYES-BRAEM 1988d; EBBINGHAUS & HESSMANN 1989; 1990; vgl. auch schon TERVOORT 1953, 255

BOYES-BRAEM (1988D, 71) und EBBINGHAUS & HESSMANN (1989, 92 - 98) heben dabei Abweichungen vom Mundbild beim Sprechen hervor: Mundbilder, die eine Gebärde begleiten, sind stimmlos; oft wird nur die erste Silbe geformt, manchmal erfolgt eine Dehnung über die ganze Zeitdauer der begleitenden Gebärde oder die Gebärde wird gemäß der Silbenzahl des Wortes rhythmisiert; es werden nur bestimmte deutsche Wörter aufgenommen¹¹.

In den aufgezeichneten Filmen finden sich aber nur an wenigen Stellen Mundbilder ohne Stimme. Auch die anderen beschriebenen Abweichungen konnte ich nicht feststellen.

In den meisten Fällen besitzen Wort und Gebärde die gleiche Bedeutung. „Es bleibt eine erhebliche Anzahl von Gebärden, die auch in der natürlichen Kommunikation Gehörloser regelmäßig auf bestimmte deutsche Wörter bezogen werden. Derartige relativ stabile Fügungen aus Gebärden und deutschen Wörtern dürften den lexikalischen Kernbestand der deutschen Gebärdensprache darstellen.“ (EBBINGHAUS & HESSMANN 1989, 77F.)

BOYES-BRAEM (1988D, 70F.) nennt vier Arten, wie die orale Komponente und manuelle Zeichen aufeinander bezogen sein können:

- 1) „Das mit den Lippen stimmlos gesprochene Wort kann die gleiche Bedeutung haben wie die gleichzeitige Gebärde“;
- 2) oder es „fügt das stimmlos gesprochene Wort der Gebärde eine Präzisierung hinzu“;
- 3) oder es „wird die orale Komponente gar nicht von einer Gebärde begleitet. Das geschieht meistens, wenn dem Gebärdenden für einen bestimmten Begriff die entsprechende Gebärde fehlt; häufig kommt dies bei Namen unbekannter Leute und Orte vor.“
- 4) oder es „kann auch der Gebärde eine andere oder zusätzliche Bedeutung geben“.

2 Studie zu den semantischen Bezügen bei gemischter Verwendung beider Kanäle

Betrachtet man die Trennlinie zwischen den beiden Kanälen als Trennlinie zwischen zwei Sprachen, dann ist jede von ihnen unvollständig und wenig geeignet, eine effektive Verständigung zu erklären.

Aus dem Transkriptionskorpus¹² wurden 795 Äußerungsteile als 'gemischt' kodiert. Dies macht mehr als die Hälfte des Gesamtkorpus aus. Die Zahl der in der aufgezeichneten Situation vorhandenen Mischungen liegt vermutlich noch höher, weil durch Probleme der Aufnahme und Transkription Anteile im jeweils anderen Kanal eher übersehen als fälschlich wahrgenommen werden. *Die Schüler der untersuchten Klasse verwenden also bei den meisten ihrer Äußerungen eine Mischung beider Kanäle.*

¹¹ EBBINGHAUS & HESSMANN 1989, 94

¹² siehe Abbildung 1.5, Seite 25

Die Auswertung der Äußerungsteile zielt auf eine Beantwortung der Frage nach der Art der Beziehung der beiden Anteile. Die hier vorgestellten Gruppen stellen das Resultat einer assoziativen Zusammenstellung dar: Wird der gesamte Inhalt des Satzes in beiden Kanälen geäußert, enthält ein Kanal den gesamten Inhalt oder wird er erst bei Beachtung beider Kanäle verständlich?¹³ Innerhalb der Gruppen werden Untergruppen mit gemeinsamen Merkmalen gesucht: Existieren Muster, nach denen bestimmte Lexeme oder semantische Relationen bevorzugt in einem Kanal geäußert werden?¹⁴ Die ausführliche Dokumentation der Anzahl bestimmter Phänomene und von zugehörigen Beispielen erfolgt, weil so nachvollziehbar die Behauptung einer kanalübergreifenden Kommunikationsform der Schüler belegt werden kann.

2.1 Gleicher Inhalt ($W = G$)

Bei 245 Einheiten wurde eine starke Ähnlichkeit zwischen Worten und Gebärden festgestellt. In dieser Gruppe finden sich auffallend viele Einheiten aus einem Lexem.

Akustische Signale der Zustimmung, Ablehnung oder des Verstehens werden mit Nicken oder Kopfschütteln begleitet. Derartige Äußerungen auf dem visuellen Kanal können als integrale Bestandteile von Lautsprache angesehen werden.

Bei „und wehe“ SCHIMPFFEN, „Anruf“ TELEPHON, „hält“ BREMST findet sich eine ungewöhnliche Kombination von Wort und Gebärde. Üblicherweise werden die entsprechenden Gebärden mit dem Wort begleitet, das in ihrer Bezeichnung verwendet wird. Unklar bleibt in diesen Fällen jedoch, inwieweit die Gebärde mit mehreren Worten kombiniert werden kann oder ob die Gebärde eine zusätzliche verwandte Bedeutung transportiert (etwa: Er hält, nachdem er gebremst hat).

In dieser Gruppe finden sich Aussagen, die sowohl auf der Ebene des visuellen als auch des akustischen Kanals voll verständlich sind. Das weitgehende Fehlen lautsprachlich korrekter vollständiger Sätze zeigt, daß lautsprachbegleitendes Gebärden in der Praxis der informellen Kommunikation der Klasse nicht verwendet wird.

2.2 Gesprochenes wird teilweise gebärdet ($W \supset G$)

In dieser mit 274 Kodierungen größten Gruppe werden alle Worte gesprochen, aber nur einige gebärdet.

Es besteht eine Tendenz, Schlüsselworte auch zu gebärden. Bei 23 Einheiten wird ausschließlich das Verb gebärdet (z. B. „Prima ich WEISS das“). Bei 28 Einheiten werden

13 Vgl. hierzu auch das Klassifikationsschema von BOYES-BRAEM 1988D, 70F.; siehe Seite 147.

14 Die Bildung der Untergruppen erfolgt nicht mit dem Anspruch auf Vollständigkeit.

nur wenige Kernworte hervorgehoben, indem sie auch gebärdet werden (z. B. „Ich bin auch FERTIG“). (Dieses Mittel wird insbesondere von der Lehrerin genutzt.)

Verneinung und Bekräftigung mit „JA“, „NEIN“, „NICHT“, „KEIN“ werden gebärdet und gesprochen, während der restliche Satz nur gesprochen wird. „NEIN“ besitzt neben der Verneinung auch die Funktion des Verbietens und wird in diesem Sinne auch des öfteren von der Lehrerin benutzt. Es lassen sich aber auch Gegenbeispiele anführen: „nein WARTE“, „JETZT nicht SPÄTER“ und „ich nein ANDERES“. Die Gebärden in den Beispielen implizieren schon eine Zurückweisung einer vorausgehenden Handlung oder Äußerung.

Funktionsworte werden in 60 Einheiten nicht als Gebärde geäußert. Man kann diese Zahl als Artefakt aufgrund mangelnder Beachtung von Inkorporationen oder impliziter Interpretationsregeln der Gebärdensprache betrachten. So ist bei „OBEN WASCHEN und SCHLAFEN“ eine Gebärde UND nicht erforderlich. Das Fehlen solcher Funktionsworte zeigt ein Spannungsverhältnis zwischen Laut- und Gebärdensprache, das eher auf syntaktischer als auf semantischer Ebene anzusiedeln ist.

In sieben Einheiten findet sich nur eine Gebärde, die Tempus („FRÜHER“, „SPÄTER“) oder Abfolgen von Ereignissen betrifft („NÄCHSTE“, „NOCHMAL“).

Neunmal wird nur das Fragewort gebärdet: „WO“, „WAS“, „WANN“ und „WELCHER“; die Gebärden dieser W-Fragen sind nach meiner Beobachtung nicht differenziert; als weiteres Fragewort fungiert „WEISST-DU“.

Bestimmte syntaktische Zusammenhänge wie Gegensätze („aber“) oder „wenn-dann“-Konstruktionen werden zumeist lautsprachlich realisiert (14 Einheiten; z. B.: „So wenn WARM ist dann AUF dann“). Auch die Konjunktionen „und“ und „auch“ werden in der Regel nur gesprochen.

Nicht festgestellt wurden Gebärden für Namen von Personen, Orten, Ländern, Wochentagen und Monaten, obwohl die DGS hierüber verfügt (Personennamen ergeben sich dabei aus besonderen persönlichen Merkmalen)¹⁵. Die Bestimmung der Tage und Monate wird dabei täglich mit der Lehrerin geübt (12 Kodierungen).

Zusätzlich werden 25 Kodierungen vergeben, bei denen der Adressat angesprochen wird. Das allgemeine Muster lautet: Anrede + Name + Äußerung mit Worten und Gebärden (z. B. „hallo Tarik KOMM“). Der rein lautsprachliche Teil dient der Herstellung eines visuellen Kontakts, er ist von Bewegungen des Körpers und Blicken auf den Angesprochenen hin begleitet.

Gebärden dienen also der Unterstreichung der zentralen Lexeme. Funktionslexeme werden dabei in dem Kanal ausgedrückt, zu dessen System sie gehören. Gebärden für Namen konnten nicht festgestellt werden.

2.3 Gebärdetes wird teilweise gesprochen ($W \subset G$)

Diese Gruppe umfaßt 52 Einheiten.

Bei negativen Bewertungen wird die Lautsprache weggelassen (z. B. DOOF „KALT AUF“ DOOF; „VORBEI“ MAG_NICHT „Vorbei“). Eine lautsprachliche Präsentation ist in der Klasse sozial nicht erwünscht. Zweimal wird nur die Wahrheitsbetuerung auch gesprochen, der Inhalt der Aussage bzw. die Begründung aber nur gebärdet (SUCHEN MUSCHEL du_DOOF „LÜGEN LÜGEN“, ZUSAMMEN „WAHR“).

Bei sieben Kodierungen kann ein Fehlen des Wortes als Erklärung verwendet werden: MUSCHEL (5); lockiges-HAAR und PERLEN.

¹⁵ vgl. aber S. 152

Das Tempus wird zweimal nicht mitgesprochen („MANN“ FRÜHER; SPÄTER „SPRECHEN“). Bezüglich der Personalpronomina finden sich die beiden Beispiele ICH „BLUME“ und „ICH“ AUCH. Ebenfalls wenig konsequent ist die Behandlung von NEIN bzw. KEIN: dreimal wird es nur gebärdet und der Rest auch gesprochen, dreimal auch gesprochen und der Rest nur gebärdet.

Bei neun Einheiten liefert die Gebärde zusätzliche Details. Z. B. bei „MANN“ FAHRER ist es die Rolle des Mannes, bei „MOTORRAD“ VOLLGAS die Art der Fahrt des Motorrades. Der Inhalt ist ohne die Gebärde grob verständlich, die Einzelheiten bleiben dann aber verborgen.

Bei einer Untergruppe von sechs weiteren Einheiten stehen die Gebärden mit und ohne Lautsprache in einem Abfolgeverhältnis (z. B. ÜBERSCHLAG „TOT“ SCHLAFEN „TOT LACHEN“). Diese Kodierungen stellen allerdings Grenzfälle dar, bei denen zurecht die Frage gestellt werden kann, ob sie denn nicht besser als mehrere Einheiten behandelt werden sollten.

Insgesamt werden unerwünschte Lexeme nur gebärdet, weiterhin bei fehlenden Worten und zusätzlichen Details. Ansonsten ergibt sich hier ein wenig konsistentes Bild.

2.4 Worte und Gebärden ergänzen einander ($W \times G$)

Bei diesen 164 Einheiten kann der Inhalt einer Äußerung weder auf der Basis der Kenntnis von Lautsprache noch von Gebärdensprache allein ausreichend verstanden werden. (Zehn Einheiten werden hier in keine der Gruppen eingeteilt.)

1. Nur gesprochene Anrede

In der ersten Untergruppe finden sich 27 Einheiten mit gesprochener Anrede und gebärdetem oder gemischtem folgenden Text (z. B. „Norbert“ KOMM_HER; „Norbert“ MUSCHEL „bißchen TIEFER nicht zu tief sonst TOT“).

2. Bevorzugung eines Kanals für bestimmte Lexeme

Einige Lexeme bzw. Lexemgruppen werden offenbar vornehmlich in einem Kanal geäußert. In 23 überwiegend gebärdeten Einheiten finden sich gesprochene Namen (z. B.: „FAHREN“ NICHT SCHWIMMEN „Griechenland“ FAHREN; „China“ MUSCHEL BLUME KOMMT_RAUS). Sechs Zahlen werden gesprochen (z. B.: „elften“ KOMM_WIEDER). Nur gesprochen werden auch die Worte „Kindergarten“ und „Tag“. Von PERLE und MUSCHEL sind nur die Gebärden bekannt, sie werden in lautsprachliche Sätze eingebettet: „ganz KLEINE“ PERLE; „und dann suchen“ MUSCHEL.

3. Einige Funktionsworte

Bestimmte Funktionsworte werden fast ausschließlich lautsprachlich verwendet: Personalpronomina, Konjunktionen, Hilfsverben und 'wenn' und 'dann' (16 Kodierungen).

4. Gebärde präzisiert überwiegend lautsprachliche Einheit

Bei 14 Einheiten präzisiert die Gebärde eine überwiegend lautsprachliche Äußerung (z. B. „da AUTO kommt“ LINKS; „MANN und Frau“ DORT; „ALLES Schwarz“ QUALM). Bei drei Einheiten wird eine negative Bewertung nur gebärdet und das Bewertete z.T. nur gesprochen (z. B. DOOF „Kalt AUF?“).

5. Wechselseitige Erklärung

In der letzten von mir verwendeten Untergruppe ist die angeführte Unverständlichkeit einer isolierten Betrachtung beider Äußerungskanäle am deutlichsten. Bei 46 Einheiten sehe ich eine wechselseitige Erklärung von Lautsprache und Gebärde.

In 15 Fällen kann man von einem Satz oder Satzteil sprechen, wenn beide Kanäle gemeinsam betrachtet werden: z. B. „Aufpassen“ DU_MUSST; „und dann suchen“ MUSCHEL; FRONTSCHIEBE SCHEIBENWISCHER „kaputt“.

Abfolgen von Handlungen werden in verschiedenen Kanälen geäußert (4), z. B.: „und da SO GROSS und dann WARM ah“ GEHT_AUF; „wacht auf“ GEHEN.

Präzisierungen, Erklärungen oder Ergänzungen erfolgen in unterschiedlichen Kanälen (6). Bei „kommt näher“ beide-Autos-NÄHER werden die Objekte der Annäherung ergänzt. Bei „du fährst Auto“ AUTO-DU KANN wird 'fahren' als 'Autofahren können' erklärt; die Funktion der Kommunion erläutert die Gebärde in „Heute Kommunion Lena“ BETEN. Bei „autorolla“ MASCHINENGeweHR findet eine Ergänzung um die Bewaffnung der Motorroller mit Maschinengewehren statt. Auch der scheinbare Widerspruch „Gold“ GELD kann als Ergänzung im Sinne von 'Gold und Geld' oder 'Gold oder Geld' verstanden werden.

Eine besonders enge Beziehung von Wort und gleichzeitiger Gebärde sehe ich bei sieben Einheiten. Dies gilt z. B. für den Satz: „Paul kann filmen“ SEHEN. SEHEN und „filmen“ werden gleichzeitig geäußert. In dem Satz bezieht sich das SEHEN unmittelbar auf meine Möglichkeiten, zu filmen. Norbert bringt zum Ausdruck, daß ich eine gute Sicht zum Filmen habe. Dieses Schema findet sich auch in den folgenden Beispielen, die spontan leichter verständlich sind: „Norbert guck mal“ KOMM_HER; „Moment“ NOCH_EINMAL; „KAPUTT Mülltonne“ WEG. Durch gleichzeitige Verwendung beider Kanäle kann ein komplexer Sachverhalt prägnant ausgedrückt werden.

(Sieben Einheiten der Untergruppe werden hier nicht weiter unterteilt.)

Neben den Zuordnungen bestimmter Lexeme zu einzelnen Kanälen (Namen, Funktionsworte) findet sich hier also eine Reihe von Äußerungen, bei denen ein simultaner Bezug beider Kanäle festzustellen ist.

2.5 Lautsprachliche Hinweise auf das Gebärdete (*wG*)

Bei 50 Kodierungen erfüllt ein lautsprachlicher Anteil die Funktion der Fokussierung bestimmter Aspekte einer gebärdeten Äußerung.

Eine Form zur Erreichung von Aufmerksamkeit verwendet Verben des Sehens (z. B. WEIT „eh schau mal“ AUTO_FAHREN WEIT; „Eh guck mal guck mal“ SCHAUEN COWBOY mit-zwei-PISTOLEN). Meist wird das Wort „so“ verwendet: (Bsp.: „so“ TUCH_UM_KOPF; „so“ nicht zur-Seite-UMDREHEN „so“ nach-oben-UMDREHEN) (insgesamt sieben Einheiten).

Bei 35 unterschiedlichen Einheiten wird die Ausrichtung von Aufmerksamkeit durch Verwendung von Worten realisiert, die unter dem lautsprachlichen Paradigma als Interjektionen eingeordnet werden. In einer Studie¹⁶ wird exemplarisch die Zugehörigkeit dieser Töne zum System der Lautsprache in Frage gestellt und eine besondere Beziehung zu Gebärdens postulierte.

Als „ah“ notierte Interjektionen finden sich dreimal (z. B. „ah“ KAPUTT), „boh“ ebenfalls dreimal. Die Gebärde FERTIG wird manchmal mit „ppft“ begleitet.

16 siehe V 1.1, Seite 110

Bestimmte Laute drücken Vergnügen (SCHWIMMEN HEREINTAUCHEN "hihi") oder Freude ("lalala") aus.

Bei 23 Einheiten dieser Gruppe besitzt der akustische Teil einen lautmalerischen Aspekt. Dabei scheint es relativ stabile Verbindungen zwischen Gebärde und Laut zu geben. Hierzu gehören Geräusche schnell fahrender Fahrzeuge und deren Unfälle (z. B. linkes-AUTO BREMST "RrRr"; ABSTÜRZEN "brbr"), Geräusche von Waffen ("prpr" GEWEHR; NEIN „so“ mit einem GEWEHR "pch" NICHT mit PFEILEN), Geräusche beim Werfen bzw. Fliegen von Gegenständen (z. B. WERFEN "jojo"; BALL WERFEN FLIEGEN-eirig "eieiei"), Geräusche menschlicher Äußerungen (z. B. "kuluku" SCHIMP-FEN; „JA“ INDIANER "bubu"; SCHLAGEN SCHREIEN "hrr") sowie Geräusche verbunden mit Explosionen, Zerstörungen oder dem Martinshorn der Polizei.

Ein Beispiel soll die Funktionsweise dieser Verknüpfung verdeutlichen. Tarik berichtet davon, wie die Polizei eine Verfolgungsjagd aufnimmt (Erzählstunde 30:00 - 30:23):

Sprechfunk-SPRECHEN "hrhr" (sprechen) AUTO fährt-mit-BLAULICHT "brbr" (Martinshorn oder quietschende Reifen) „POLIZEI sagt“ SCHIMPFT-mit-Verbrecher "kuluku" (schimpfen) . . .

Eine besondere Gruppe von Worten dient der Präsentation von Gebärdens. Etwa die Hälfte von ihnen besitzt einen unmittelbaren Bezug zu einem hörbaren Ereignis.

2.6 Gebärdensprachlicher Hinweis: der Mundbildmarker

In der bisherigen Gruppierung nicht erfaßt sind Zeigehandlungen, denen zunächst keine selbständige Bedeutung zugeschrieben wurde. Während des Sprechens zeigen dabei die Schüler auf den Mund. Dadurch wird der Gesprächspartner veranlaßt, kurzzeitig konzentrierter dem Mundbild des Sprechers zu folgen.

Dieses Zeichen wird v. a. bei der Nennung von Namen abwesender Personen eingesetzt. Es ersetzt weitgehend die Namensgebärden, wie sie viele Gehörlose verwenden.

2.7 Zusammenfassung

Abbildung 6.1 zeigt, daß bei 65% der gemischten Äußerungen durch eine rein lautsprachliche und bei 38% durch eine rein gebärdensprachliche Interpretation alle Lexeme erfaßt werden können. Ein angemessenes Verstehen der Klasseninteraktion auf einem Kanal allein ist also nicht möglich. Auffällig ist der Anteil von insgesamt 27% ($W \times G$ und wG), bei dem auf der Äußerungsebene eine komplementäre Beziehung zwischen den Kanälen besteht.

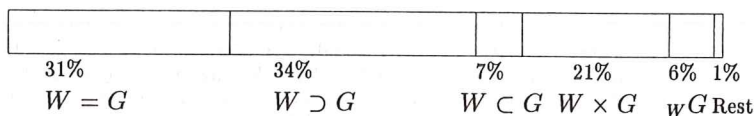


Abbildung 6.1: Verteilung der gemischten Äußerungen

3 Studie zur sozialen Verwendung der Kanäle

Das beobachtete Mischungsverhältnis der beiden Kanäle zeigt neben einer semantischen und syntaktischen Integration eine Variation in der Bevorzugung eines Kanals. Zur Klärung einer situationsabhängigen Verwendung der beiden Sprachmittel wurde in einer frühen Phase dieser Arbeit eine Studie angefertigt, die zur Entdeckung von zwei unterschiedlichen Sprachvarianten in den schulischen Interaktionen führte.

3.1 Der aufgezeichnete Ausschnitt der Stunde

Grundlage der Studie sind die ersten zwanzig Minuten des Films 'Einzelarbeit'.¹⁷ Es handelt sich um eine dritte Stunde, in der die Schüler Aufgaben bekommen haben, die sie einzeln in ihren Heften lösen. Die Lehrerin beantwortet Fragen und macht mit den Schülern reihum Leseübungen.

Die Kamera ist – von schräg vorne – auf drei nebeneinander sitzende Schüler gerichtet.¹⁸ Die Bilder zeigen von links nach rechts Tarik, Thomas und Norbert – soweit sie an ihren Plätzen sitzen –, ausschnittsweise die Lehrerin – wie sie mit diesen Schülern arbeitet – sowie quer durch das Bild laufende Personen. Der Film weist die Mängel einer Aufnahme unter den gegebenen Bedingungen auf: es gibt Fehler der Kameraführung und -einstellung; der Rücken der Lehrerin verdeckt zeitweise den Schüler, mit dem sie arbeitet.

Von der Aufnahme wurden drei parallele Transkripte angefertigt, die jeweils die Perspektive von Thomas, Norbert oder Tarik erfassen sollen.

¹⁷ siehe Abbildung 1.4, Seite 20

¹⁸ Eine weitere Kamera erfasst die drei anderen Schüler, diese Aufnahmen werden hier aber nicht ausgewertet.

3.2 Fragestellung der Studie

Der Text beschreibt Ausschnitte von sozialen Handlungen der Kinder während des aufgenommenen Unterrichtsabschnitts. Auf dem Hintergrund eigener Erfahrungen lassen sich Handlungen entdecken wie z. B. Prahlen mit der eigenen Leistung, Fragen an Mitschüler über einzelne Aufgaben, Abschreiben, Vorsagen, Bemerkungen zu verschiedenen Vorgängen im Klassenzimmer, Bezüge auf Erlebnisse außerhalb der Videosequenz.

Angestrebt werden Aussagen darüber, welche sprachlichen Mittel die Schüler in bestimmten Situationen einsetzen. Dazu erfolgt eine Aufteilung in die Situationstypen: Mitteilung an die Lehrerin und Mitteilung an Mitschüler. Die Lehrerin repräsentiert die Institution Schule, sie ist Autorität, Leiterin der Lerngruppe, erwachsen und normalhörend. Die Mitschüler sind Lern- und Spielkameraden und hörbehindert wie sie selbst. Die Lehrerin beeinflusst die Art der Mitteilungen an die Mitschüler. Sie kann diese erlauben, verbieten oder tolerieren. Als Gegenstrategie können die Schüler ihre Mitteilungen für die Lehrerin verdeckt gestalten.

Theoretisch geht die Studie von systematischen Beziehungen zwischen in der Kommunikation eingesetzten sprachlichen Mitteln einerseits und außersprachlichen soziologischen und psychologischen Aspekten der Kommunikationssituation andererseits aus^{19, 20}

Für den Bereich Schule ist die Existenz zweier paralleler Systeme institutionalisiert. Von Schüler an Schüler gerichtete Äußerungen, die nicht pädagogisch veranlaßt sind, werden 'Schwätzen' genannt. DIEGRITZ & ROSENBUSCH (1977; 1983) und die ARBEITSGRUPPE BRAUNSCHWEIG (1983) beschreiben solche 'Nebenkommunikationen' bei normalhörenden Schülern v. a. unter dem Gesichtspunkt der Kritik an Zwängen der Institution Schule.

3.3 Verfahren der Auswertung

In der erstellten Matrix von Sprachmitteln und Situationsmerkmalen wird für jedes Lexem dessen Sprecher, Adressat und Mitteilungskanal notiert.

Die Ermittlung der Einträge in die Matrix wurde durch eine automatische Bearbeitung der Protokolle unterstützt. Teile der Transkriptionsan-

19 vgl. AUWÄRTER 1982; PIONTKOWSKI 1988, 10 - 34

20 Ursprünglich war eine Interpretation im Rahmen der Codetheorie von BERNSTEIN 1970 angestrebt, die aber nicht zuletzt aufgrund der Kritik von LABOV 1972, 201 - 240 hieran zugunsten einer weniger bewertenden Vorstellung von Sprachvarianten fallengelassen wurde.

weisung²¹ wurden hierzu in ein Computerprogramm übertragen.²² Neben einer automatischen Erstellung der vier formalisierbaren Aspekte wurden von mir für jedes Lexem Angaben zur Beurteilungssicherheit dieser Aspekte und Bemerkungen zu Handlungsabsichten der Sprecher eingetragen.

3.4 Auswertung der Einträge in der Matrix

Es erfolgte eine deskriptive quantitative Auswertung der einzelnen Felder der Matrix:

3.4.1 Die Lexeme

Insgesamt notierte ich 250 Lexeme. In 17 Fällen stellte ich ein Lexem fest, konnte es aber nicht näher beschreiben.²³ Vier der unbekannten Worte entstammen einer Szene, in der Norbert der Lehrerin schnell und leise Aufgabenlösungen nennt. Unter Beachtung der unterschiedlichen Kanäle und Ausführungsarten stellte ich 116 Lexeme fest, die ich 98 unterschiedlichen Bedeutungen zuordne. Darunter sind neun Lexeme, deren Ausführungsart ich kenne, deren Bedeutung mir aber nicht bekannt ist, sowie acht Lexeme, deren Bedeutung ich nicht mit einem deutschen Wort wiedergeben kann (Idiome).

3.4.2 Die Kanäle

Bei den Kanälen fasse ich alle akustischen Äußerungen (also Worte und Laute, die ich keinem Wort zuordnen konnte) unter der Rubrik 'Akustik' zusammen. Orale Mitteilungen ohne nachgewiesenen akustischen Anteil notiere ich als 'Mundbild'. Visuelle Mitteilungen unterteile ich je nach Abstraktion der Sprachmittel von der Äußerungssituation in die Gruppen Deixis (Zeigen auf etwas Anwesendes), Non-Verbale-Kommunikation, „NVK“ (Verbildlichung von etwas Abwesendem) und Gebärde (mit einer stark konventionellen Beziehung von Zeichenform und Bedeutung). Als schriftsprachliche Kommunikationsmittel finden das Schreiben (in die Luft oder auf einen Tisch) und das Fingeralphabet Verwendung. Mischformen mit akustischem und visuellem Anteil werden durch einen Verbindungsstrich „-“ gekennzeichnet. Bei der Kategorie 'Akustik-unbekannt' handelt es sich um Videoszenen mit erkennbarem Laut und verdecktem Bild.

²¹ siehe Abbildung 1.6, Seite 31

²² vgl. HEEG 1990, 332 - 335

²³ z. B.: Gesprochenes mit schlechter Aufnahmequalität; aus der Sicht der Kamera verdecktes Gebärden

Die verwendeten Kanäle:

Akustik	100	37.5 %
Gebärde	80	30.0 %
NVK	41	15.4 %
Akustik-Gebärde	18	6.7 %
Deixis	6	2.2 %
Akustik-Fingeralphabet	6	2.2 %
Akustik-Deixis	4	1.5 %
Schreiben	3	1.1 %
Mundbild	3	1.1 %
Akustik-NVK	3	1.1 %
Akustik-unbekannt	3	1.1 %
Σ	267	

Insgesamt zeigt sich in der aufgezeichneten Unterrichtspassage ein ungefähres Gleichgewicht zwischen lautsprachlichen und visuellen Mitteilungsformen. 50% der notierten Lexeme bedienen sich auch des akustischen Kanals. Bei 13% der Lexeme verwenden die Schüler gleichzeitig den akustischen und den visuellen Kanal.

3.4.3 Die Adressaten

Summarische Aufstellung der Adressaten für die drei Sprecher:

$\begin{array}{c} \text{Sprecher} \\ \text{Adressat} \end{array}$	Norbert		Thomas		Tarik	
Lehrerin	28	51%	46	37%	40	45%
Norbert	5	9%	46	37%	-	-
Thomas	16	29%	2	2%	20	22%
Tarik	-		23	19%	8	9%
Lena	3	5%	-		15	17%
Steve	-		1	1%	6	7%
Forscher	3	5%	3	2%	-	-
unbek. Schüler	-		2	2%	-	-
Σ	55		123		89	

(Beispiel: Norbert richtet 28 Worte an die Lehrerin, das sind 51% der von ihm gesprochenen Worte.)

Bei 43% der Äußerungen der drei Kinder ordne ich die Lehrerin als Adressatin zu (55% Mitschüler, 2% Forscher). Das entspricht meinem Eindruck der Kommunikation während einer Einzelarbeitsphase. Bei 5.6% der

Lexeme wird für Sprecher und Adressat der gleiche Name notiert. Dies erfolgt, wenn eine Orientierung an einen Adressaten nicht erkennbar ist. Individuelle Unterschiede zeigen sich in der Äußerungshäufigkeit der Kinder und der Differenzierung nach Adressaten. Die Adressierung der Lehrerin ist dabei zum Teil dadurch 'erzwungen', daß sie mit den einzelnen Kindern unterschiedlich lange arbeitet: Thomas 8:30 Min., Norbert 2:30 Min., Tarik 3:10 Min. Trotzdem adressiert Norbert am häufigsten die Lehrerin, und bei Thomas steht die Kommunikation mit den Mitschülern im Vordergrund. Die Schüler sprechen meistens mit ihren Tischnachbarn (122 von 147). Auffällig ist, daß Thomas Tarik etwa ebensohäufig adressiert wie umgekehrt, Norbert aber Thomas viel seltener adressiert als umgekehrt.

3.4.4 Verwendung der Kanäle durch die drei Schüler

Kanal \ Sprecher	Thomas		Norbert		Tarik	
Akustik	19	15%	30	55%	51	57%
Gebärde	53	43%	11	20%	16	18%
NVK	28	23%	7	13%	6	7%
Aku-Gebärde	4	3%	2	4%	12	13%
Deixis	4	3%	-		2	2%
Aku-Fingeralphabet	6	5%	-		-	
Aku-Deixis	2	2%	1	2%	1	1%
Schreiben	3	3%	-		-	
Mundbild	2	2%	1	2%	-	
Aku-NVK	2	2%	-		1	1%
Aku-unbekannt	-		3	5%	-	
Σ	123		55		89	

(Beispiel: Thomas gebärdet 53 Lexeme; 43% seiner Lexeme sind Gebärden.)

Nur Thomas verwendet Zeichen, die auf der Schriftsprache basieren (insgesamt 8%). Norbert und Tarik verwenden am häufigsten die Lautsprache, bei Thomas überwiegen Elemente der Gebärdensprache (Gebärde + NVK 66%).

3.4.5 Beziehung zwischen den Adressaten und den dabei verwendeten Kanälen

Kanal \ Adressat	Thomas		Norbert		Tarik		Lehrerin		sonst.
Akustik	8	21%	7	14%	8	26%	62	55%	15
Gebärde	14	37%	27	53%	12	39%	21	19%	6
NVK	10	26%	11	22%	3	10%	15	13%	2
Aku-Gebärde	2	5%	2	4%	1	3%	6	5%	7
Deixis	2	5%	-		3	10%	-		
Aku-Finger	-		1	2%	1	3%	4	4%	
Aku-Deixis	1	3%	-		-		1	1%	2
Schreiben	-		1	2%	2	6%	-		
Mundbild	1	3%	1	2%	1	3%	-		
Aku-NVK	-		1	2%	-		2	2%	
Aku-unbek	-		-		-		2	2%	1
Σ	38		51		31		113		33

(Beispiel: 14 Lexeme, also 37% der an Thomas gerichteten Lexeme sind Gebärden.)

Es zeigt sich eine deutliche Tendenz zur Akustik bei Mitteilungen an die Lehrerin (55%). Bei Mitteilungen an Mitschüler dominieren hingegen die nichtverbalen Mittel. Der hohe Anteil der Gebärde an die Adresse von Norbert ergibt sich durch die starke Gebärdenverwendung von Thomas. Insgesamt treten bei der äußerungsseitigen Analyse stärker schülerdifferenzierende Momente zutage. Für die Adressierung hat sich die Grobeinteilung in Schüler-Schüler- und Schüler-Lehrer-Kommunikation bestätigt.

3.4.6 Spezielle Aspekte: Kanäle, Sprecher, Adressaten

Zur vereinfachten Darstellung wurden die Kanäle auf drei Gruppen reduziert: 'aku' besteht aus den Kanälen Akustik und Mundbild, 'v' faßt Gebärde, NVK, Schreiben und Fingeralphabet zusammen, und 'aku-v' erfaßt alle akustisch-visuellen Mischformen. Entsprechend läßt sich eine (dreidimensionale) Matrix erstellen:

Sprecher \ Adressat	Thomas			Norbert			Tarik		
	aku	v	aku-v	aku	v	aku-v	aku	v	aku-v
Thomas	-	2	-	1	14	1	8	10	2
Norbert	4	38	3	4	1	-	-	-	-
Tarik	1	21	2	-	-	-	8	-	-
Lehrerin	15	24	7	21	3	4	26	10	4
sonstige unausgewertet									

(Beispiel: Thomas richtet 3 Lexeme an Norbert, bei denen gleichzeitig der akustische und der visuelle Kanal genutzt werden.)

Die Matrix bestätigt die Tendenz zur Akustik bei Mitteilungen an die Lehrerin. Dies gilt auch für die Verwendung der Mischformen.²⁴ Die spezielle Verwendung der Lautsprache bei Mitteilungen an die Lehrerin ist bei Thomas weniger ausgeprägt als bei Norbert und Tarik. Norberts Mitteilungen an die Lehrerin verwenden überwiegend den lautsprachlichen Kanal, während seine Dialoge mit Thomas visuell geführt werden.

3.4.7 Handlungstypen

Während der Erstellung der Formalisierung fügte ich zunächst jedem Lexem eine Kurzbeschreibung der damit durchgeführten Handlung an. Diese lassen sich 17 unterschiedlichen Gruppen zuordnen, die aber nicht im Sinne eines ausgereiften Kategoriensystems aufgefaßt werden sollen (in Klammern dahinter die Häufigkeit):

- 0: unbekannt (24)
- 1: präsentiert sein Können (91)
- 2: beantwortet Lehrerfrage (36)
- 3: fordert zu körperlicher Handlung auf (23)
- 4: gibt Information (22)
- 5: verbrüdet sich (12, fast nur Tarik)
- 6: fordert zu nichtkörperlicher Handlung auf (10)
- 7: Pausengespräch (10)
- 8: hilft (7)
- 9: erfragt Hilfe (6)
- 10: erbittet Information (6)
- 11: Mitteilung eines Gefühls (6)
- 12: macht Vorschlag (4, nur Norbert)
- 13: handlungsbegleitend ohne erkennbare Adressierung (3)
- 14: weist zurück (2)
- 15: petzt (2)

²⁴ auch wenn ihre Erfassung nicht fehlerfrei und ihre Anzahl klein ist

16: präsentiert einen Gegenstand (1)

17: erbittet Gegenstand (1)

Im Vordergrund der Schülerhandlungen sehe ich die Präsentation der eigenen guten Leistung. Dabei dominiert Thomas (41%) vor Norbert (29%) und Tarik (28%). Hierzu gehören z. B. das Zeigen auf die gemachten Aufgaben, die häufige Verwendung bestimmter Worte („fertig“:17, „alles“:10, „schnell“:10, „viel“:7, „schreiben“:4, „ich“:4, „schlau“:3, „stark“:3, „weiß“:3) und als Abschluß die Frage an den Adressaten nach dessen Stand bei der Lösung einer Aufgabe. Mit 54% Gebärden, 18% Akustik, 13% NVK, 7% Akustik und Gebärde und 5% Deixis wird die Handlung des Prahlens vornehmlich auf dem visuellen Kanal durchgeführt. An zweite Stelle plaziere ich die Beantwortung von Lehrerfragen. Hier dominiert die Akustik (58%), sowie NVK (14%), Akustik-Fingeralphabet (11%), Gebärde (11%) und Akustik-Gebärde (6%). An der Beantwortung der Lehrerfragen ist Thomas mit 24, Norbert mit 3 und Tarik mit 9 Lexemen beteiligt (dies steht in Relation zu der Zeit, in der die Lehrerin mit den einzelnen Kindern arbeitet). Thomas verwendet 14 seiner 15 akustischen Worte zur Beantwortung von Lehrerfragen, an 5 weiteren an die Lehrerin gerichteten Lexemen ist Akustik beteiligt.

3.5 Interpretation einiger Inhalte der Videos

Die in den untersuchten knapp 20 Minuten entdeckten 98 unterschiedlichen Lexeme machen von meinem Standpunkt aus einen sehr einfachen Eindruck. Durch Nutzung unterschiedlicher akustischer und visueller Mittel entstehen differenzierte Mitteilungsformen.

Bei der Kommunikation mit der Lehrerin geht es vor allem um die lautsprachliche Beantwortung sachbezogener Lehrerfragen. Bei der Kommunikation der Schüler untereinander stehen visuell vermittelte Handlungen der Präsentation des eigenen Könnens im Mittelpunkt. Die Präsentation zielt je nach Situation auf Anerkennung durch Mitschüler, Vorbereitung einer Kritik an der schwächeren Leistung eines Mitschülers, Verteidigung gegenüber Kritik anderer Schüler oder Helfen eines Mitschülers zur Lösung von Aufgaben. Nur an wenigen Stellen werden eher unterrichtsferne Themen behandelt: die in der Klasse befindliche Videokamera, das Nachmachen eines Monsters o. ä.; nachdem die Kinder ihre Sachen einpacken dürfen, sprechen Tarik und Thomas über eine gemeinsame Fahrt mit dem Bus und Tarik und Steve über ihre Eltern.

Die drei Kinder verwenden in unterschiedlicher Weise visuelle und aku-

stische Mitteilungen. Thomas benutzt schwerpunktmäßig den visuellen Kanal und als einziger auch die Schrift. Für Thomas stehen die Mitschüler, besonders Norbert, im Mittelpunkt seiner Mitteilungen. Norbert wendet sich am häufigsten an die Lehrerin. Je nach Gesprächspartner (Thomas oder Lehrerin) schaltet er zwischen visuellem und akustischem Kanal um.

Norbert hat eine besonders intensive Beziehung zur Lehrerin; entsprechend häufig spricht er zu ihr, obwohl sie nur kurz mit ihm arbeitet. Thomas hingegen adressiert die Lehrerin selten (obwohl er am längsten 'dran' ist). Er erfragt Aufgaben, die er nicht verstanden hat oder erbittet notwendige Hilfsmittel. Dabei verwendet er visuelle Zeichen. Dem entspricht der Umgang beider Kinder mit Erwachsenen: Norbert geht häufig auf sie zu; Thomas meidet ihren Kontakt. Tariks Beziehung zur Lehrerin ist von den Situationen geprägt. Er versucht, von der Lehrerin ein Lob für seine Arbeit zu erhalten, als Thomas prahlt. Er äußert „Frau Nagel komm“, um schneller 'dran' zu kommen. Als er 'dran' ist, bemüht er sich, möglichst schnell spielen zu dürfen.

Bei den Interaktionen von Thomas und Norbert fällt auf, daß Norbert häufig auf Anticken von Thomas nicht reagiert. Thomas weist Norbert zu recht, weil dieser zur Kamera schaut. Er stiftet Norbert an, eine Art Monster zu spielen. Im Vordergrund steht aber die Konkurrenz der beiden hinsichtlich der besseren Erledigung der Aufgaben. Hierzu ein Dialogausschnitt (an Position: 7 Min. 20 Sek.):

- Thomas: tickt mit Arm auf Norberts Tisch zeigt in Norberts Heft ICH zeigt mit andere Hand in sein Heft zählt mit den Fingern EINS ZWEI zeigt auf weitere Aufgaben
- Norbert: FERTIG
- Thomas: zeigt in Norberts Heft FERTIG „alle?“ zeigt in Norberts Heft DIE_ALLE „die Auch?“
- Norbert: NEIN FERTIG
- Thomas: zeigt in Norberts Heft DIE_ALLE
- Norbert: NEIN
- Thomas: DU MUSST
- Norbert: mit Zeigen: (die und die) FERTIG (die und die) 'ZU_HAUSE' DU MUSST AUCH
- Thomas: zeigt auf Aufgaben in Norberts Heft
- Norbert: LASS_DAS (abwehrende Bewegung)
- Thomas: während er sich von Norbert abwendet ICH SCHNELL (klein gebärdet)

Der Ausschnitt zeigt die Konkurrenz der beiden Kinder: Norbert hält beim Prahlen von Thomas mit, eine von ihm nicht gemachte Aufgabe interpretiert er als Hausaufgabe um.

Die hier nicht notierte Kommunikation von Thomas mit seinem zweiten Nachbarn Tarik verläuft so, daß zunächst Tarik Thomas bittet, ihm eine nicht verstandene Aufgabenstellung zu erklären. Später schreibt er aus Thomas Heft ab. Währenddessen tickt Thomas ihn mehrmals an, fragt nach

dessen Lösungsstand, präsentiert seinen eigenen und fragt abschließend nochmal nach dem Stand von Tarik. Ich verstehe die zweite Frage als Bloßstellen des (schwächeren) Standes.

Die Analyse der beiden Dialoge legt ein System des Prahlens von Thomas nahe. Gegenüber Norbert ist es Ausdruck der Konkurrenz. Für Tarik ist es ein Preis des Abschreibens. Möglicherweise ist diese Rollenkonstellation durch eine besondere Situation bedingt. Das Forschungstagebuch enthält eine Notiz über die Veränderung der Sitzordnung in dieser Stunde. Zuvor saßen auf den Plätzen statt Norbert — Thomas — Tarik Steve — Tarik — Norbert. Steve und Tarik hatten viel miteinander kommuniziert.

Teil VII

Resumé

Diese Arbeit zeigt einen Weg, auf dem man zu einer Beschreibung kommunikativen Verhaltens in alltäglichen Unterrichtssituationen kommen kann. Dabei wurden eine Reihe von Fragen der Entwicklung psychologischer Methoden, aus Linguistik und Psycholinguistik und aus dem Bereich der Schwerhörigenpädagogik angerissen.

1 Entwicklung qualitativer psychologischer Methoden

Es wurde angestrebt, die Untersuchungsinstrumente in engem Bezug zum Material zu entwickeln; dadurch sollte der Einfluß von Vorstrukturierungen aus der Sicht der Normalhörenden vermindert werden. Hierzu wurde ein Vorgehen gewählt, bei dem ich über einen Zeitraum von zwei Jahren regelmäßig am Unterricht teilnahm und beobachtete. Darauf wurden systematische Einzelbeobachtungen (Studien) aufgebaut, die eine breite Palette von Sichtweisen auf das Material ermöglichten.

In der Untersuchung sollte möglichst vermieden werden, die eigene Perspektive einer Interaktion für die für alle Beteiligten selbstverständliche Realität zu halten. Als Gegenmaßnahme habe ich meine eigenen Einstellungen und die Verfahren zur Aufbereitung der Daten in einer mehr als üblichen Breite reflektiert. Es wurden unterschiedliche Methoden angewendet, um die Perspektive stark schwerhöriger Kinder für einen nicht hörbehinderten Forscher zugänglicher zu machen. U. a. habe ich versucht, durch Simulation von Hörschäden, besondere Kameraführung und perspektivische Transkription eine sinnliche Vorstellung von dem besonderen Erfahrungshorizont und der andersartigen Sinneswahrnehmung der Schüler zu gewinnen.

Die Verbesserung des Verstehens von Mitteilungen in der Klasseninteraktion ist Ergebnis lokaler Aufschlüsse einzelner Bedeutungen (induktiv) und globaler Anwendung von psychologischen und linguistischen Theorien (deduktiv). Dabei wurde bewußt auf Ansätze verzichtet, die auf einem Vergleich zwischen der beobachteten Kommunikation und einer Norm beruhen. Die theoretische Grundlage für meine Alternative knüpft an Grundideen

einiger Strukturalisten an. Deren Ansatz wurde durch den Gedanken der Reflexivität menschlicher Äußerungen zu einer Methode datengesteuerter Beschreibung von Kommunikationsmitteln ausgeweitet, wie sie etwa von den Ethnomethodologen CICOUREL und MEHAN vertreten werden. Ein solches Vorgehen ist in der Lage, ansonsten unzugängliche Bedeutungen abzuschätzen; z. B. wurde durch eine derartige Analyse von Filmen Aussagen über die Wirkung der Anwesenheit der Kamera auf die gefilmte Situation gemacht.

Eine ausführliche Untersuchung einer Unterrichtsstunde zeigte, wie die angeführten qualitativen Verfahren zum Aufschluß des spezifischen Aufbaus einer Handlungssequenz beitragen können. Hier wurde besonders deutlich, wie Lehrer und Schüler Übergänge zwischen Handlungseinheiten aushandeln und dabei einander die subjektive Bedeutung ihrer Handlungen erklären. Die Vielschichtigkeit des Ablaufs dieser Stunde wird nicht als Ergebnis zufälliger Umstände angesehen, die den reibungslosen Ablauf 'gestört' haben, vielmehr ist die parallele Existenz unterschiedlicher kommunikativer und sozialer Handlungen charakteristisch für natürliche Interaktionen. Spezifisch für die Gruppe der Schwerhörigen sind dabei allerdings die großen Unterschiede der in den Situationen verwendeten sprachlichen Mittel.

Bei dem in dieser Untersuchung verwendeten Erhebungsverfahren der langfristigen teilnehmenden Beobachtung verstand ich mich im sozialen Feld Schule als „Zaungast“: Ohne die eigene Ausgangssituation als fremder Forscher zu verlassen, habe ich durch Zuhören und Zuschauen eine Außensicht auf das Innenleben der Gruppe erhalten. Dieser Rahmen war in Anbetracht der Ausgangssituation mangelhafter Vorstrukturierungen des thematischen Bereichs fruchtbar. Im Rahmen dieses Untersuchungsansatzes wurden verschiedene Techniken eingesetzt, mit denen spezielle Themen ausgeleuchtet wurden. Zugunsten einer Betrachtung des Gegenstands von unterschiedlichen Seiten (Triangulation) wurde darauf verzichtet, die einzelnen Techniken 'auszureizen'.

Als Perspektive zur Weiterentwicklung dieses Forschungsansatzes sollte der strikt deskriptive Grundansatz um eine Entwicklungskomponente erweitert werden. So stellt sich etwa in dem thematischen Zusammenhang die Frage nach Veränderungen der Kindersprache der Starkschwerhörigen hin zur Kommunikation Jugendlicher und Erwachsener. Es wäre dabei notwendig auszuloten, inwieweit die Dynamik längerfristiger Veränderungen analog zur Erforschung der Konstitution eher kurzfristiger Handlungssequenzen untersucht werden kann: Können auch solche Dimensionen aus dem interaktiven Geschehen gewonnen werden? Was sagt etwa die Etiket-

tierung einer Handlung als „BABY“ über die Sicht der Schüler bezüglich ihrer Entwicklung?

2 Kommunikative Situation der untersuchten Schüler

Mitteilungen der untersuchten Schüler sind für Normalhörende ohne Erfahrung mit Hörgeschädigten spontan nicht verständlich, auch umgekehrt verstehen die Schüler diese nur mit großen Problemen. Untereinander existiert aber eine spontane und effektive Verständigung, bei der in spezieller Weise der akustische und der visuelle Kanal eingesetzt werden.

Trotz vieler weiterhin ungelöster methodischer Schwierigkeiten lassen sich die unterschiedlichen sprachlichen Situationen der untersuchten stark schwerhörigen und der (idealisierten) normalhörender Kinder in vergrößerter Form gegenüberstellen:

2.1 Unterschiedliche Zugänge zu Sprache

normalhörende Kinder

Gesprochenes ist durch Redundanzprinzip normalerweise leicht verständlich.

Spontaner Erwerb der Lautsprache über das Gehör.

stark schwerhörige Kinder

Eindruck der Fehlerhaftigkeit der Aussprache; Gesprochenes ist nur für Eingeweihte oder mit Mühe verstehbar; relativ unproblematische Verständigung nur innerhalb der eigenen Gruppe.

Vermittlung von Lautsprache durch Maßnahmen der Sprachanbahnung;

'wilder' Erwerb einer besonderen visuell-akustischen Kommunikationsweise von Mitschülern.

Differenzierte akustische Wahrnehmung ohne Anstrengung.

Visuelle Kommunikation als non-verbale Kommunikation illustriert die eigentliche Lautsprache.

Lehrer als Sprachvorbild mit Kenntnissen in den Sprachvarianten der Schüler.

Erwerb von intellektueller und sozialer Kompetenz u. a. abhängig von Niveau der Kenntnis der deutschen Hochsprache.

Lautsprache gesellschaftlich selbstverständlich anerkannt mit langer Forschungstradition.

Trotz Hörgeräten unzureichende akustische Wahrnehmung; hohe Konzentration erforderlich; starke Störanfälligkeit; Ablesen einiger Aspekte der Lautsprache vom Munde.

Visuelle Kommunikation als Gebärdensprache, übernimmt teilweise Funktion der Lautsprache; bestimmte Lautäußerungen illustrieren Gebärden.

Lehrer als unerreichbares Vorbild für Lautsprache, Probleme beim Verstehen der spontanen Sprache der Schüler.

Zugang zu sozialem und kulturellem Wissen durch das 'Nadelöhr' der korrekten Lautsprache sehr unzureichend.

Streit um die Anerkennung von Gebärdensprache Gehörloser; Fehlen von Wissen über die Sprache Starkschwerhöriger.

2.2 Vergleich der Grammatiken

2.2.1 Stellung der Lexeme

Satzrahmen mit Verb in Zweitstellung.

Stellung des Adjektivs vor dem Substantiv.

Syntaktisch freie Stellung, semantische Stellungsregeln:

Nennung des Themas am Satzbeginn;

zeitliche und kausale Abfolge;

Vermeidung von Satzteilen, die erst später gefüllt werden müssen.

Adjektiv hinter Substantiv.

Konjunktion markiert Teilsätze mit unterschiedlichen Stellungstypen (Hauptsatz, Nebensatz).

Verwendung nur weniger Sätze mit Nebensätzen; Konjunktion „dann“ markiert kausale und temporale Zusammenhänge; Wechsel der Äußerungsebene in Einschüben, markiert durch Veränderungen der Haltung von Kopf oder Körper.

2.2.2 Markierung der Satzgruppen

Markierung durch Kasus oder Präposition.

Vom Nominativ abweichende Kasusformen werden fast nicht verwendet; viele Präpositionen werden nicht gesprochen; stattdessen Markierung durch Inkorporation und Relation der Gebärden im Raum.

Sonderrolle der finiten Verbgruppe; Verwendung von Kopulaverben.

Zentrale Rolle der Vollverben im Satz, aber Auslassung der Kopulaverben.

Sonderrolle des Satzsubjekts: ist in jedem Satz erforderlich, steht als erste Satzgruppe.

Behandlung des Subjekts wie die anderer Satzgruppen, Subjekt 'ich' wird ausgelassen; Subjekt 'du' kann ausgelassen werden.

Pronominalisierung von Satzgruppen durch Wortart der Pronomina.

Pronominalisierung im Gebärdenraum, System der Proformen, Auslassung bekannter und offensichtlicher Satzgruppen.

2.2.3 Tempus

System der Beugung des Verbs; begrenzte Möglichkeit der Markierung mit Tempusmorphemen (besonders im Futur).

Markierung durch Lexeme: „FRÜHER“, „SPÄTER“ und „JETZT“.

2.2.4 Worte

Alle Worte werden gesprochen.

Aufteilung des Lexikons nach thematischen Bereichen: Lexeme aus dem schulischen Themenbereich werden gesprochen; Lexeme aus dem außerschulischen Bereich überwiegend gebärdet; Namen werden gesprochen.

2.3 Verwendung der Kommunikationskanäle

Akustischer Kanal für das Verständnis des Mitteilungskerns ausreichend.

Mischung von akustischem und visuellem Kanal bei über der Hälfte der Äußerungen;
nur etwa $\frac{2}{3}$ der Äußerungen allein akustisch verstehbar;
bei etwa $\frac{1}{5}$ komplementäre Beziehung der Kanäle: Gebärden, die auf Gesprochenes verweisen (Mundbildmarker); Lautäußerungen, die Gebärden illustrieren.

Hochdeutsch als Sprache zwischen Lehrer und Schülern mit gewissen Anleihen aus Dialekt und Gruppensprachen; einzelne Schüler besitzen unterschiedliche Kompetenzen.

Tendenz zu Verwendung der Lautsprache mit einigen begleitenden Gebärden bei Mitteilungen der Schüler an die Lehrerin; weniger Verwendung von Dialekt; große individuelle Unterschiede.

Gruppensprachen im Flüsterton bei Mitteilungen der Schüler während des Unterrichts untereinander (Schwätzen).

Themenabhängige Wahl der Variante von Lautsprache.

Gebärden ohne stimmliche Begleitung als Schwätzsprache.

Themenabhängige Wahl des Kanals: Lautsprache zur Beantwortung sachlicher Lehrerfragen, Gebärdensprache zur Präsentation der eigenen Leistung.

2.4 Perspektiven zur Erforschung der Kommunikationsmittel

In dieser Untersuchung konnten eine Reihe von sprachwissenschaftlichen und psycholinguistischen Aspekten angerissen werden. Für eine notwendige eingehende Überprüfung und Differenzierung ist ein interdisziplinäres Forschungsprojekt mit Psychologen und Linguisten erforderlich.

Als Grammatikmodell wurde hier die *Dependenztheorie* verwendet. Sie setzt an den Relationen zwischen den einzelnen Teilen einer Äußerung an und ist m. E. eher als die herkömmlichen Konstituententheorien in der Lage, die unterschiedlichen Arten der Markierung solcher Relationen zu beschreiben. Diese Theorie ist m. E. besonders geeignet für flektierende Sprachen mit relativ freier Stellung der Lexeme, wie z. B. die Gebärdensprachen und die beobachtete Sprache der Kinder der untersuchten Klasse.

Die vorliegende Sprachbeschreibung hat sich weitgehend auf grundlegende Fragen der Syntax und Pragmatik konzentriert. Eine Untersuchung der Semantik erfolgte nur in Ansätzen. So wurde an einer kleinen Textprobe festgestellt, daß zumeist alle semantisch notwendigen Satzgruppen vorhanden sind, auch wenn syntaktische Marker z.T. nicht entdeckt wurden. Ein Projekt zur syntaktischen und semantischen Analyse kann ebenfalls auf der Valenztheorie aufbauen. Die syntaktischen Gruppen in einem Satz erfüllen spezielle semantische Funktionen, die auch als semantische Valenzen bezeichnet werden. Mit Hilfe kognitionspsychologischer Modelle¹ können Zuordnungsrelationen zwischen syntaktischer und semantischer Valenz ermittelt werden. Aus psycholinguistischer Sicht könnten so Erkenntnisse über Leistungsfähigkeit und Effektivität des beobachteten Sprachmittels gewonnen werden.

1 etwa der Schematheorie oder der Frametheorie

3 Bewertung des beobachteten Kommunikationsmittels

Auf der Basis der durchgeführten Analysen ist es möglich, neue Fragen aufzuwerfen, die das Verständnis von Schwerhörigkeit als Kommunikationsbehinderung in zentraler Weise betreffen. Hierzu verlasse ich den bislang in dieser Arbeit verfolgten deskriptiven Standpunkt und mische mich damit in die Kontroversen im Feld der Institution Schwerhörigenschule ein.

Der überwiegende Teil der Erwachsenen, die sich als schwerhörig bezeichnen, hat eine negative Einstellung zu den Kommunikationsformen ihrer Kindheit; alle Abweichungen von der korrekten Lautsprache stellen für sie Fehler dar, die nur in sehr informellen Situationen toleriert werden. Bei den Kindern hingegen findet sich ein selbstverständlicher Gebrauch; häufig zeigen sie ihren Stolz auf eine ihrer Meinung nach besonders gelungene Äußerung oder Geschichte.

3.1 Linguistischer Status als vollwertige Sprache?

Die beobachteten kommunikativen Mittel der Schüler besitzen eine Reihe systematischer Eigenschaften, die weder im Konzept der Lautsprache noch im Rahmen der bisherigen Erkenntnisse über Gebärdensprachen erklärt werden können. Sie weisen hingegen eine z.T. eigenständige Regelmäßigkeit auf.

Inhaltlich ungeklärt bleibt die Frage, ob es sich um eine *selbständige Sprache der Starkschwerhörigen im engeren linguistischen Sinne* handelt. Kernfrage in diesem Zusammenhang ist das Verhältnis von akustischem und visuellem Kanal, zwei Modalitäten mit sehr unterschiedlichen psychophysischen Eigenschaften und verschiedenen sozialen Verwendungen in der Welt der Normalhörenden.

Die Kinder verwenden beide Modalitäten, weil sie etwas Lautsprache benutzen können und sollen, aber ohne Gebärden über viele Dinge nicht kommunizieren können. Einerseits wurden eine Reihe von Merkmalen von Laut- und Gebärdensprache festgestellt, bei denen man von 'Anleihen' aus einem der Systeme sprechen kann. Die besonderen Regelmäßigkeiten können aber auch die Keimzelle für eine eigenständige Sprache im engeren Sinne darstellen. Zur Beschreibung dieser Verflechtungen zweier Kanäle ist u.a. ein erweitertes Konzept von Morphologie erforderlich, das sich an die Arbeiten von BIRDWHISTELL 1970, 65 - 79 anlehnen kann, allerdings ohne die von ihm angenommene besondere Unselbständigkeit des visuellen Teils.

3.2 Eigenständige kommunikative Kompetenz

Aus einer weniger strengen psycholinguistischen Sicht legen die Daten die Existenz eines funktional vollwertigen Kommunikationsmittels nahe, das aber nicht altersentsprechend ausgebildet ist, wie etwa die geringe Häufigkeit von Nebensätzen zeigt. Ursache für dieses Defizit scheint aber weniger die Minderwertigkeit einer gemischten visuell-akustischen Kommunikationsweise an sich darzustellen als vielmehr fehlende Sprachvorbilder, mangelnde Akzeptanz durch die Umwelt und mangelnde Berücksichtigung im Unterricht.

Trotzdem ist das beobachtete System syntaktisch weitaus differenzierter als die von den Schülern beherrschte Lautsprache. Deren Niveau ist, besonders im Vergleich zu gleichaltrigen Normalhörenden, außerordentlich gering. Es finden sich etwa kaum lautsprachlich korrekte syntaktische Markierungen von Satzgruppen.

Weil die Lautsprache für diese Kinder nicht die ihren Kommunikationsbedürfnissen entsprechende Funktionalität besitzt, und weil ihre eigene Modalität nicht gefördert wird, gibt es einen 'wilden' Spracherwerb. Die Schüler verfügen so in der Klassengemeinschaft über Mittel, ihre in vielen Situationen erlebte Kommunikationsbehinderung zu verringern. Diese sprachlichen Fertigkeiten der Schüler in ihrem eigenen Medium zeigen ein bislang (im besten Fall) ignoriertes intellektuelles Potential, das genutzt werden sollte. Auch damit die stark schwerhörigen Schüler ein stärkeres Selbstwertgefühl aufbauen können, *muß diese sprachliche Kompetenz endlich zur Kenntnis genommen werden.*

4 Anwendungsmöglichkeiten für die Sonderschule für Schwerhörige

Die oralistische und die gebärdensprachliche Bewegung stehen in der Gefahr, Schwerhörigkeit nur über die Pole der Normalhörigkeit und Gehörlosigkeit zu definieren, wobei der Schwerhörige sich zwischen diesen beiden Welten entscheiden muß. Ein neues Verständnis von starker Schwerhörigkeit sollte aber mehr leisten als nur eine Platzierung zwischen den beiden Polen, weil sonst die Besonderheit dieser Gruppe zu kurz kommt. Insofern es bei stark schwerhörigen Kindern zudem oft nicht möglich ist, sie eindeutig einer Gruppe zuzuordnen, ist für sie die fortdauernde Trennung

in Schwerhörigen- und Gehörlosenschule von Nachteil: sie kann eine kontinuierliche Beschulung gefährden und erschwert das Akzeptieren der kommunikativen Eigenarten der Kinder und somit das Finden einer eigenen Identität.

Für die alltägliche Praxis in der Sonderschule stellt es allgemein ein zentrales Problem dar, den Stand der kommunikativen Fertigkeiten und Fähigkeiten von Schülern zu ermitteln.

In Lehrerausbildung und Unterrichtspraxis können Verfahren aus einigen von mir durchgeführten Untersuchungen angewendet werden: Interaktionen beobachten, Videos aufzeichnen und genau verstehen lernen, den Aufbau kommunikativer Handlungssequenzen aus unterschiedlichen Blickwinkeln nachvollziehen. Im Unterschied zu meiner überwiegend beschreibenden Untersuchung wird von der Institution Schule jedoch eine Bewertung von Schülerverhalten gefordert. Es sollten also diagnostische Verfahren für die Schule entwickelt werden:

Schüler zeigen unter bestimmten komplexen Bedingungen Verhaltensweisen, die im 'Normalfall' nicht beobachtet werden können. Ein absolut einmaliges Verhalten ist aber u. U. aussagekräftiger für die Kompetenz als eine fehlende Leistung in einer Standardsituation mit unrealistischen Kontextannahmen. Für eine Diagnostik alltäglicher Kommunikation ist darüberhinaus die Beachtung von Umständen erforderlich, bei denen man sich zunächst fragt: Was tut das hier zur Sache?

Inhaltliche Konsequenzen aus meiner Untersuchung können sich vor allem für die im Unterricht effektivste Sprache ergeben: Geht man davon aus, daß die Schüler anspruchsvollere Kommunikationen nicht mit der Lautsprache, viel eher aber mit ihrer visuell-akustischen Sprache bewältigen können, dann ist ein rein lautsprachlicher Unterricht ineffektiv bei der Vermittlung von Sachwissen und wenig motivierend.² In welcher Weise kann aber ein Lehrer an die Kommunikationsmittel der Schüler anknüpfen? Wie läßt sich derjenige Code finden, mit dem Inhalte in der konkreten Situation am besten vermittelt werden können? Was kann ein normalhörender Lehrer von seinen Schülern lernen; wo ist er auf erwachsene Starkschwerhörige angewiesen; wie können sie einbezogen werden?

Für den Bereich Sprachunterricht stellt sich die Frage nach einer eigenen Schulstunde zum Thema 'Schwerhörigensprache'. Gefordert ist ein Balanceakt: Einerseits scheint eine Weiterentwicklung der 'wild' erworbenen Sprache etwa im Bereich logischer Bezüge zwischen Sätzen bzw. Gedankengängen sinnvoll, andererseits kann so etwas nicht von außen geschehen, sonst besteht die Gefahr eines weiteren künstlichen Systems, das nicht zur

2 vgl. hierzu BUSCH 1990

alltäglichen Befriedigung kommunikativer Bedürfnisse taugt. Ein Sprachunterricht, der an die kommunikative Situation Schwerhöriger anknüpft, muß auch die großen individuellen Unterschiede der Schüler berücksichtigen. (Die von mir untersuchte Klasse ist m. W. überdurchschnittlich homogen.)

Es herrscht also eine multilinguale Situation zwischen Lehrer und Schülern und häufig auch bei den Schülern untereinander. Unterricht sollte alle von den Schülern verwendeten und verständlichen kommunikativen Mittel akzeptieren und nutzen.

Teil VIII

Anhang

1 Digitale Frequenzanalyse

Es wurde die Entwicklung eines preiswerten Gerätes angestrebt, mit dem aus einer elektronischen Aufzeichnung Frequenzen ermittelt werden können. Es sollte zudem über eine Ausgabeeinheit verfügen, mit der später Hörsimulationen möglich sind.

Das übliche Vorgehen zur Aufgliederung von Frequenzen¹ verwendet analoge elektronische Filter. Mehrere Filter werden² parallel angeordnet, an den jeweiligen Ausgängen befindet sich der entsprechende Frequenzanteil, der in ein optisches Signal umgewandelt werden kann. Solche analogen Filter lassen sich zum Teil auch digital ansteuern.³ Vorteile solcher Geräte sind ihre Bewährtheit in der phonetischen Forschung und die Tatsache, daß sie so schnell arbeiten, daß eine gleichzeitige Aufzeichnung und Analyse stattfinden kann. Nachteilig sind die schwer zu kontrollierenden Eigenschaften im Flankenbereich der Filter sowie ein stattlicher Preis.

Die hier gewählte digitale Alternative verwendet eine Fourier-Analyse⁴ auf der Basis digitaler Messungen. Dabei muß das Abtasttheorem berücksichtigt werden: „Ein abgetastetes Signal läßt sich dann wieder hinreichend ohne Informationsverlust rekonstruieren, wenn die Abtastfrequenz f_s mindestens doppelt so hoch ist wie die höchste im abzutastenden Signal vorkommende Frequenz f_{max} .“ (BIASCH-WIEBKE 1988, 20)^{5 6} Die Fourier-Analyse errechnet die einzelnen Frequenzen durch Korrelation der gemessenen

1 mittels Sonograph

2 meist im Abstand einer Terz

3 vgl. z. B. BUNDESANSTALT FÜR ARBEITSSCHUTZ 1985

4 siehe III 1.2.2, Seite 65

5 vgl. ZANDER 1987

6 Eine zu niedrige Abtastfrequenz hat die Erzeugung von Scheinfrequenzen zur Folge: 'Aliasing'.

Werte mit den Mustern für alle möglichen Frequenzen.⁷ Die Länge des Musters richtet sich nach der tiefsten Frequenz, über die die Analyse Aussagen machen soll.

Die digitale Meßwerterfassung erfolgte durch eine von den technischen Diensten des Fachbereichs Psychologie erstellte Spezialkarte für den Computer. Diese basiert auf dem AD-Wandler ZN427 der Firma Ferranti Semiconductors, der das Verfahren der sukzessiven Approximation verwendet. Die Genauigkeit der Messungen beträgt 8 Bit (d. h., es sind 256 unterschiedliche Meßwerte möglich); dies ist bei guter Aussteuerung der Eingangssignale zum Zweck der Frequenzanalyse für eine Experimentalversion ausreichend, die Justierung der Aussteuerung ist aber problematisch. Die maximale Abtastfrequenz beträgt ca. 93 kHz und ist damit mehr als ausreichend⁸.

Über die Port-Adresse der Karte werden die Daten vom Rechner mit einem Assembler-Programm in den Arbeitsspeicher des Computers⁹ eingelesen. Wegen der hohen Geschwindigkeit können die Daten nicht während des Einlesens abgespeichert werden. Deshalb ist die Länge des einlesbaren Tones auf ca. $5\frac{1}{2}$ Sekunden beschränkt. Dies ist aber für das mikroskopische Verfahren der Frequenzanalyse durchaus ausreichend.

Aus den aufgezeichneten Werten wurden die Frequenzen errechnet.¹⁰ Berechnung und graphische Darstellung erfolgte durch ein in 'Turbo Prolog 2.1' geschriebenes Programm. Zur Beschleunigung der Berechnungen basieren die Fourieranalysen auf einer 24 kHz-Messung.¹¹ Zur Veranschaulichung der (energieärmeren) höheren Frequenzen wurden die Meßwerte mit dem Quadrat der Frequenz multipliziert. Die folgenden Abbildungen geben einige der Resultate wieder.

7 vgl. MARTINI 1987

8 zum Vergleich: geplanter Satelliten-Hörfunk 32 kHz, CD 44.1 kHz, R-Dat 48 kHz; vgl. BIASCH-WIEBKE 1988, 28f.

9 IBM-kompatibler XT, 10 MHz

10 vgl. zu den Verfahren MARTINI 1987; BAUER 1987

11 siehe V 1.1.1, Seite 111

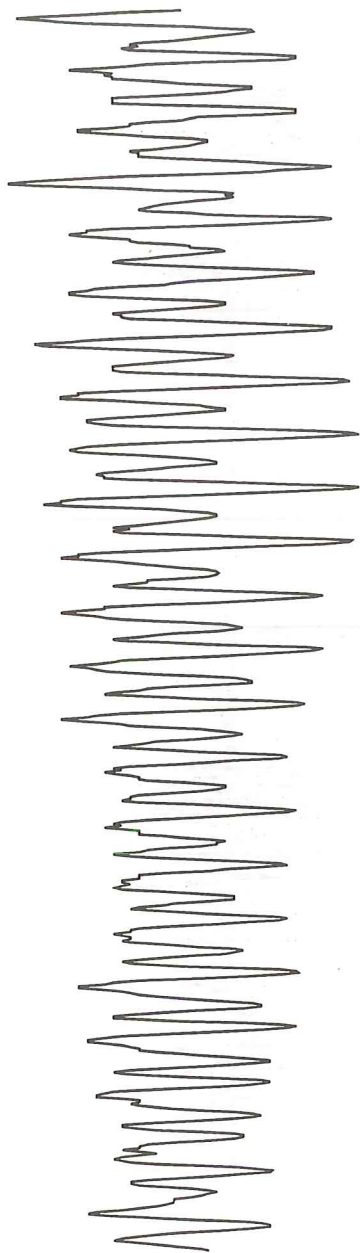


Abbildung 8.1: Kurvenverlauf des /au/ aus 'Urlaub' (Tarik)

(Dauer 0.059 Sekunden)

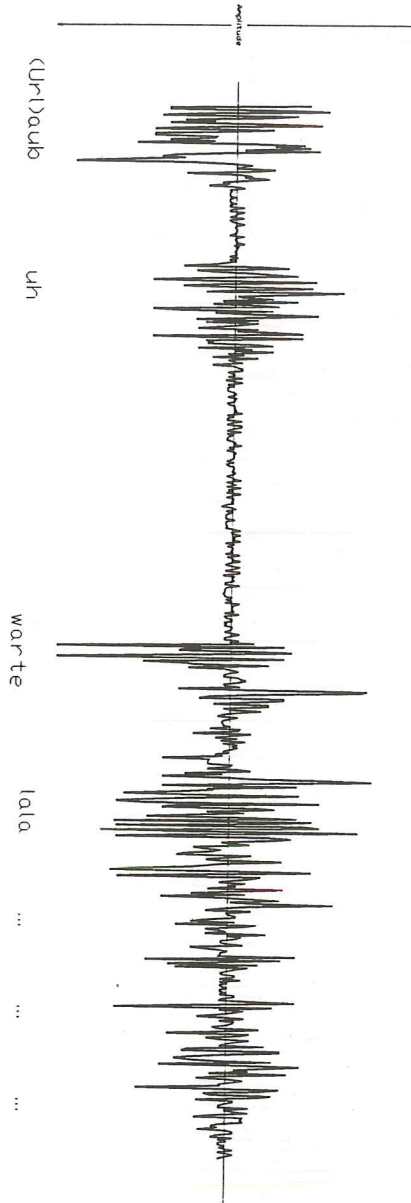


Abbildung 8.2: Der analysierte Abschnitt von 5.5 Sek.

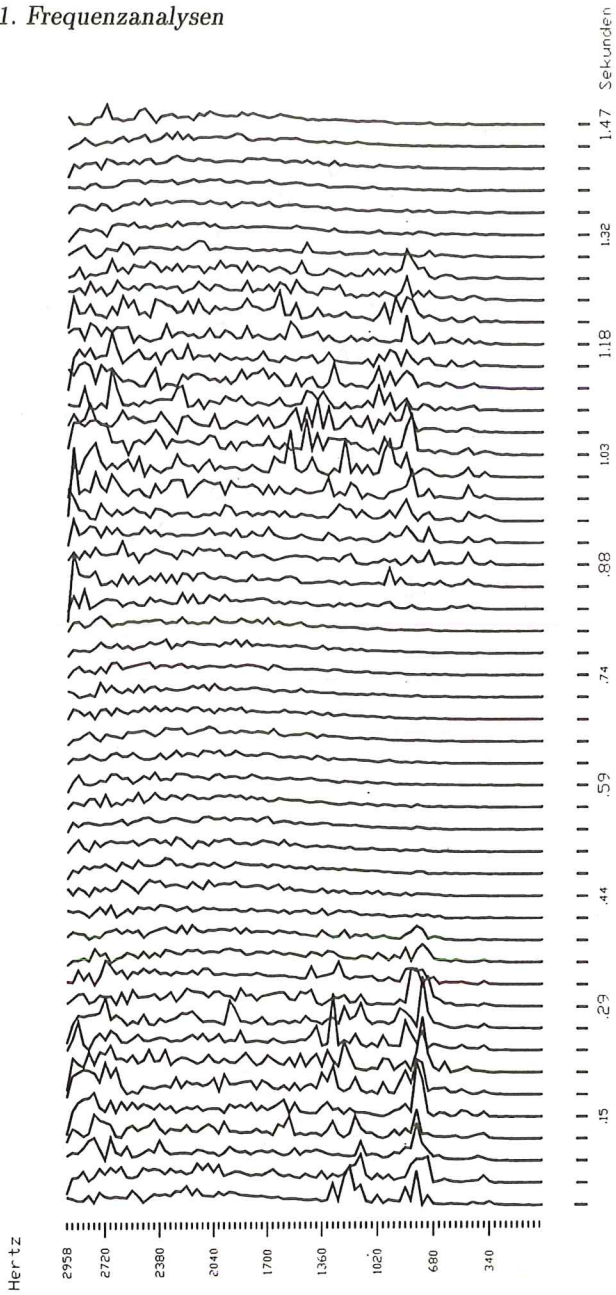


Abbildung 8.3: Frequenzanalyse von „(Url)aub 'uh'“ (Tarik)

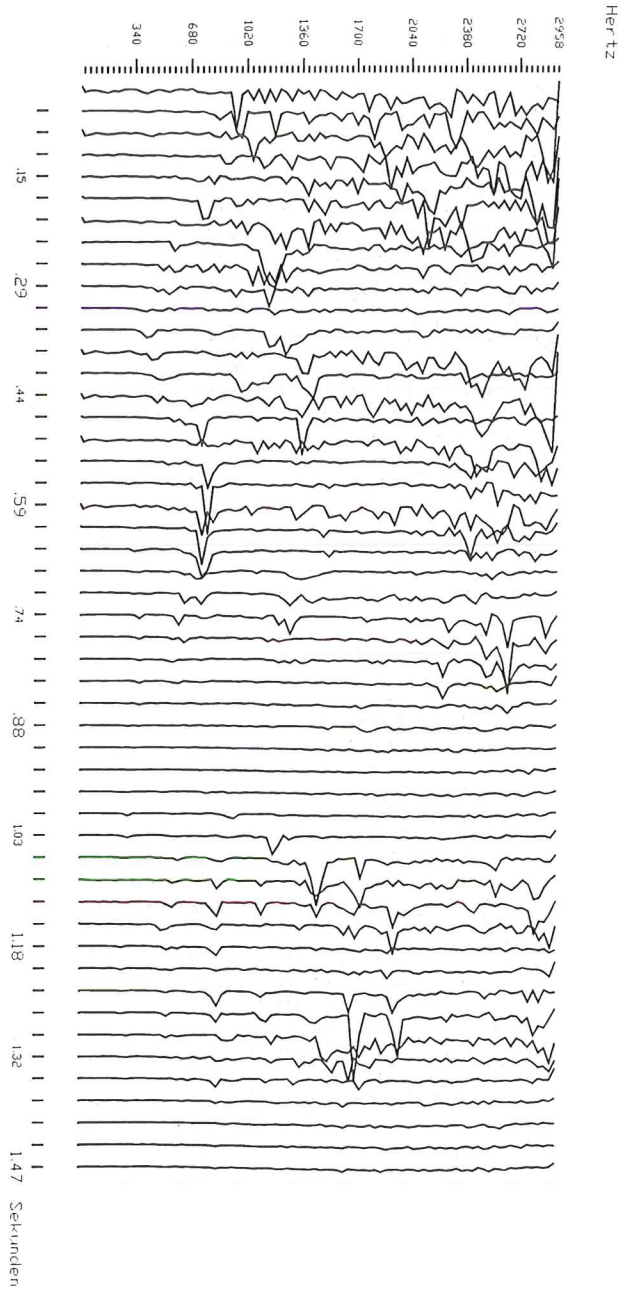


Abbildung 8.4: Frequenzanalyse von „Urlaub ja“ (Lehrein)



Abbildung 8.5: Kurvenverlauf aus dem "lala" (Tarik)

(Dauer 0.057 Sekunden)

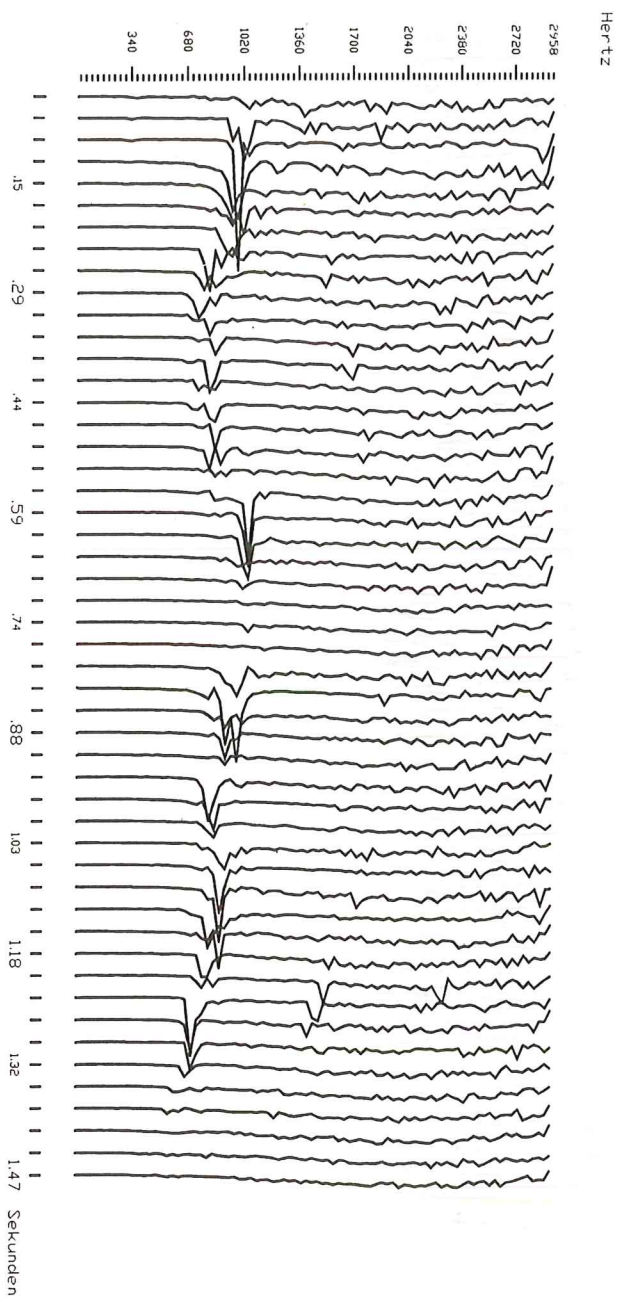


Abbildung 8.6: Frequenzanalyse des "lala" (Tarik)

2 Beispiel einer Transkription

Film 'Eltern'
Thomas erzählt
als 0-Punkt: Beginn des Standbilds mit vielen Kindern
set 16:00.68

/Ende des Standbilds 16:15.52

/Steve zu Norbert
schaut Norbert an

/Norbert: zu Steve
FERTIG

/Steve zu Thomas
tickt Thomas an

/Thomas
steht auf 16:20.00

/Steve:
„Thomas dann“ zeigt auf Lena 16:25.44

/Lena: zu Steve
„??“

/Steve: zu Lena
„Lena KANN“

/Lena: zu Steve
„??“

/Steve: zu Lena
„??“

/Thomas
setzt sich hin 16:34.32

/Thomas:
„Donnerstag“

/Tarik:
„Donnerstag“ 16:46.84

/Thomas:	
„Mein ?? und ICH“	16:56.12
„ANZIEHEN Nikolaus ANZIEHEN“	17:00.28
/Klaus: zu Thomas	
„ah Nikolaus“	
/L: zu Thomas	
„Du bist ein Nikolaus du?“	17:04.24
/Thomas: zu L	
„JA ANZIEHEN ZUHAUSE“ UNTEN ANZIEHEN-Mantel HEIMLICH	
/Klaus: zu L	
„meine ? auch“	17:11.40
/Thomas:	
„zuhause“ ICH Hose-ANZIEHEN	17:14.40
„UNTEN“ TREPPE-herunter	17:24.44
„Baby Nikolaus“ Gms 'N'	
„GESCHENK“	
„BABY“	
/L: zu Thomas	
„Und das Baby hat Angst?“	17:29.68
„hat das Angst?“	
/Thomas: zu L	
NEIN „ee“	17:33.24
/Thomas:	
„?Fertig“ (Pause)	
„?Schlafen Aufstehen fertig“	
„?SPIELEN ?? und ich“	17:54.08
„ANZIEHEN SPIELEN ANZIEHEN“	
„HUT“	
/Klaus: zu Thomas	
„ich auch früher“	18:05.84
/Steve: zu Thomas	
„? spielen spielen immer spielen“	

/Lena: zu Steve

„du selber“ 18:21.24

/Steve:

„? Lena ja, Klaus ja, ?“

/L: zu Steve

„Ich glaube der Thomas der“

/Thomas:

„?LAUFEN spielen fertig“ 18:36.12

„und dann essen FERTIG“

(u.U. essen mit angedeuteter Geb) 18:43.28

„und dann spielen“ WÜRFELN „SPIE-
LEN“

/L: zu Thomas

„Was ist das?“

/Steve: zu L

„??“

/Thomas: zu L

WÜRFELN „SPIELEN“

„ICH GEWONNEN“

/L: zu Thomas

„Du hast gewonnen“ 18:51.96

/Thomas:

„BABY AUCH ALLE“

/L: zu Thomas

„alle haben gewonnen“ 18:58.00

/Thomas:

„GEWONNEN FERTIG“

„BABY“ 18:59.52

„und ? hat ein HAUS ICH“

zeigt Grundriß 19:08.24

„so GROSSES HAUS“ 19:10.84

„MAMA machen“ BAUEN

„ICH NICHT“

/L: zu Thomas

„kann man“

/L: zu ?

„oh Mensch du redest und redest“

„und redest“

19:17.76

„immer diese beiden“

/Thomas:

„wenn Haus fertig“ Haus-BAUEN

19:23.72

„dann SPIELEN“ (Brettspiel)

„MAMA und ? UND ICH SPIELEN“

(Brettspiel) „wenn FERTIG“

/L: zu Thomas

/frei 19:40.32

„Thomas kann man das Haus essen?“

/Thomas:

JA

19:43.04

/Klaus: zu Thomas

„kleine“

(

/L: zu Klaus

„früher hatten wir hier in der“

19:50.00

„Schule auch ein Haus“

19:56.84

„das kann man auch essen“

)

/gleichzeitig

/Thomas: zu Klaus

„ANDERES“

19:50.00

FRÜHER

19:56.84

„ANDERES“

20:02.12

in-SCHEIBEN-schneiden

„ab ab ab“

Scheiben-ESSEN

/Steve:

„??“

20:05.60

/Thomas:

ICH „MAG_NICHT“

MEINES „BESSER“

20:11.96

/Thomas:

„und ich essen fertig“

NACHT „schlafen aufstehen“

20:24.60

„SCHAUEN ?fertig“ (oder Fernsehen)

FERTIG

20:29.72

„dann rechnen“ SCHREIBEN „fertig“

20:33.00

„SPIELEN fertig SCHLAFEN“

steht auf

20:35.04

„Lena“

/Kamera richtet sich auf Lena 20:35.04

Anmerkung:

Bei 17:24 benutzt Thomas das Fingerzeichen für den Buchstaben 'N' aus dem Graphemischen Manual System (vgl. S. 75).

Literatur

- Affolter, Félice & Bischofberger, Walter 1982. Psychologische Aspekte der Gehörlosigkeit. In: Jussen & Kröhnert 1982, 605 - 630.
- Agar, Michael 1980. *The Professional Stranger: An Informal Introduction to Ethnography*. New York u. a.: Academic Press.
- Agar, Michael 1983. *Ethnography and Cognition*. In: Emerson 1983c, 68 - 77.
- Ahlgren, Inger 1990. *Swedish Conditions: Sign Language in Deaf Education*. In: Prillwitz 1990.
- Alich, Gerd 1960. *Zur Erkennbarkeit von Sprachgestalten beim Ablesen vom Munde*. Bonn: unveröff. Dissertation.
- Althusser, Louis 1974. *Ideologie. Literatur. Wissenschaft*. In: *alternative* H. 97.
- Altmann, Hans (Hg.) 1988. *Intonationsforschungen*. Tübingen: Niemeyer.
- Arbeitsgruppe Braunschweig 1983. *Zum Verhältnis von Haupt- und Nebenkommunikation im Unterricht*. In: Ehlich & Rehbein 1983, 102 - 129.
- Argyle, Michael 1972. *Non-Verbal Communication in Social Interaction*. In: Hinde 1972, 243 - 269.
- Argyle, Michael & Cook, Mark 1976. *Gaze and Mutual Gaze*. Cambridge u. a.: Cambridge University Press.
- Austin, John L. 1970. *Performative Utterances*. In: *Philosophical Papers*, Urmson, J.O. & Warnock, G.J. (eds.) Oxford: Oxford University Press, 2nd edition.
- Austin, John L. 1979. *Zur Theorie der Sprechakte*. (How to do Things with Words; dt. Bearbeitung von Eike von Savigny) Stuttgart: Reclam.
- Auwärter, Manfred 1982. *Sprachgebrauch in Abhängigkeit von Merkmalen der Sprecher und der Sprechsituation. Eine soziolinguistische Untersuchung*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Studien und Berichte 42).
- Axmann, D. 1984. *Frühförderung hörgeschädigter Kinder aus pädagogischer Sicht*. In: Biesalski 1984, 172 - 177.
- Bach, Emmon & Harms, Robert T. (eds.) 1968. *Universals in Linguistic Theory*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Barthes, Roland 1976. *S/Z*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bauer, Ralf 1987. *Frequenzen wegrechnen. Digitale Filter: Grundlagen und ihre Berechnung*. In: *C't* 12, 92 - 100.
- Bausch, Karl-Heinz & Grosse, Siegfried (Hg.) 1989. *Spracherwerb und Sprachunterricht für Gehörlose. Zielsetzungen und Probleme*. Tübingen: Niemeyer.
- Beckmann, G. 1973. *Hörstörungen im Kindesalter. Ätiologie und Diagnostik*. In: Biesalski u. a. 1973, 253 - 275.
- Beerlage, Irntraud & Fehre, Eva-Maria (Hg.) 1989. *Praxisforschung zwischen Intuition und Institution*. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.
- Bellack, Arno A. & Kliebard, Herbert M. & Hyman, Ronald T. & Smith, Frank L. 1974. *Die Sprache im Klassenzimmer*. (The Language of the Classroom; 1966; dt. Hrsg. Hans H. Reich) Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Bellugi, Ursula 1990. *Language, Modality, and Brain Organization*. In: Prillwitz 1990.
- Bellugi, Ursula & Fischer, Susan 1972. *A Comparison of Sign Language and Spoken Language*. In: *Cognition* 1, 173 - 200.
- Bentele, Günter 1981. *Der Zoom - eine filmsemiotische Untersuchung*. In: Lange-Seidl 1981, 49 - 59.
- Berger, Kenneth Walter 1972. *Speechreading Principles and Methods*. Baltimore: National Educational Press.
- Bergmann, Jörg R. 1981. *Ethnomethodologische Konversationsanalyse*. In: Schröder & Steger 1981, 9 - 51.

- Bergold, Jarg B. & Breuer, Franz 1987. Methodologische und methodische Probleme bei der Erforschung der Sicht des Subjekts. In: Bergold & Flick 1987, 20 - 52.
- Bergold, Jarg B. & Flick, Uwe (Hg.) 1987. Ein-Sichten. Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.
- Berkowitz, Leonard (ed.) 1975. *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 8. New York u. a.: Academic Press.
- Bernstein, Basil 1970. Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten. Aufsätze 1958 - 1970. Amsterdam: de Munter.
- Biasch-Wiebecke, Claus 1988. CD-Player und R-Dat-Recorder. Digitale Audiotechnik in der Unterhaltungselektronik. Würzburg: Vogel.
- Bierwisch, Manfred 1987. Linguistik als kognitive Wissenschaft - Erläuterungen zu einem Forschungsprogramm. *Zeitschrift für Germanistik* 1987, 645 - 667.
- Biesalski, Peter (Hg.) 1984. *Pädaudiologie aktuell*. Mainz: Krach.
- Biesalski, Peter u. a. (Hg.) 1973. *Phoniatrie und Pädaudiologie*. Ein Überblick. Stuttgart: Thieme.
- Birdwhistell, Ray L. 1970. *Kinesics and Context: Essays on Body Motion Communication*. Philadelphia: University of Philadelphia Press.
- Blauert, J. & Laws, P. 1978. Group Delay Distortions in Electroacoustical Systems. In: *Journal of the Acoustic Society of America* 63, 1478 - 1483.
- Bloome, David & Theodorou, Erine 1988. Analyzing Teacher-Student and Student-Student Discourse. In: Green & Harker 1988, 217 - 248.
- Böhme, Gerhard 1976. Hör- und Sprachstörungen bei Mehrfachschädigungen im Kindesalter. Stuttgart: Gustav Fischer.
- Boyes-Braem, Penny 1987. Eine Einführung in die Gebärdensprachforschung. Artikelserie in: *Das Zeichen*, 1. Teil in Heft 2, 54 - 69.
- Boyes-Braem, Penny 1988a/b/c/d. Eine Einführung in die Gebärdensprachforschung. Artikelserie in: *Das Zeichen*.
 1988a 2. Teil in Heft 3, 62 - 75;
 1988b 3. Teil in Heft 4, 56 - 69;
 1988c 4. Teil in Heft 5, 69 - 79;
 1988d 5. Teil in Heft 6, 60 - 73.
- Bradford, Larry J. & Hardy, William G. (eds.) 1979. *Hearing and Hearing Impairment*. New York u. a.: Grune and Stratton.
- Breiner, H. 1984. Mechano-kutanes Sprachvermittlungsgerät zur lautsprachlichen Kommunikation mit Gehörlosen. In: Biesalski 1984, 178 - 184.
- Breiner, H. 1985. Absage an die Gebärdensprache zugunsten der Gemik. In: *Hörgeschädigtenpädagogik* 5, 251 - 259.
- Breuer, Franz 1989a. *Wissenschaftstheorie für Psychologen*. Eine Einführung. Münster: Aschendorff.
- Breuer, Franz 1989b. Die Relativität der Realität. Zur erkenntnis- und praxisbezogenen Produktivität differentieller Sehweisen der „Wirklichkeit“. In: Beerlage & Fehre 1989, 57 - 69.
- Breuer, Franz 1991a. Zur Analyse von Selbstkonfrontations-Interviews mit psychologischen Beratern und Therapeuten. In: Breuer 1991b, 153 - 224.
- Breuer, Franz 1991b. Analyse beraterisch-therapeutischer Tätigkeit. Zur Untersuchung individueller Handlungssysteme am Beispiel klinisch-psychologischer Praktiker. Münster: Aschendorff.
- Broadbent, Donald Eric 1958. *Perception and Communication*. London: Pergamon Press.
- Brophy, Jere E. 1983. Research on the Self-fulfilling Prophecy and Teacher Expectations. In: *Journal of Educational Psychology* 75, 631 - 661.
- Brophy, Jere E. & Good, Thomas L. 1970. Teacher's Communication of Differential Expectations for Children's Classroom Performance: Some Behavioral Data. In: *Journal of Educational Psychology* 61, 365 - 374.

- Bühler, Karl 1933. Ausdruckstheorie. Das System an der Geschichte aufgezeigt. Jena: Gustav Fischer (Stuttgart: Gustav Fischer, 2. unveränderte Auflage 1968).
- Bühler, Karl 1934. Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Jena: Gustav Fischer.
- Bühler, Karl 1936. Das Strukturmodell der Sprache. In: Travaux linguistiques de Prague, 6.
- Bundesanstalt für Arbeitsschutz (Hg.) 1985. Verstehen akustischer Information bei unterschiedlichen Hörstörungen einschließlich Recruitment. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag Verlag für Wissenschaft.
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Elternvertreter und Förderer deutscher Gehörlosenschulen e.V. 1982. Kommunikation mit Gehörlosen in Lautsprache und Gebärde. München.
- Busch, Hans 1990. LBG in der Schule – fortschrittlich genug? In: Das Zeichen 14, 439 - 441
- Bußmann, Hadumod (Hg.) 1983. Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Kröner.
- Campbell, Ruth 1987. The Cerebral Lateralization of Lip-Reading. In: Dodd & Campbell 1987, 215 - 226.
- Cardinaux, Hubert 1975. Zur Diagnostik der Mehrfachbehinderung. Villingen: Neckar-Verlag.
- Chomsky, Noam 1965. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Cicourel, Aaron V. 1975. Sprache in der sozialen Interaktion. (Cognitive Sociology; 1973; dt. Übersetzung von Joerg Zeller u. a.) München: List.
- Cicourel, Aaron V. & Boese, Robert J. 1972. The Acquisition of Manual Sign Language and Generative Semantics. In: Semiotica 5, 225 - 256.
- Clarke, A.H. & Wagner, H. & Ellgring, J.H. 1981. Eine syntaktische Analyse von Sprechen und Blickverhalten bei dyadischer Interaktion. In: Lange-Seidl 1981, 129 - 139.
- Claußen, Hartwig W. 1989a/b. Reizwort „Integration“. Zur gegenwärtigen Krise der Schwerhörigenschule. Artikelserie in: Hörgeschädigtenpädagogik
1989a 1. Teil in: Heft 4, 195 - 207;
1989b 2. Teil in: Heft 5, 280 - 290.
- Claußen, Hartwig W. & Diercks, Ernst-A. 1985. Sprachliche Entwicklung schwerhöriger Kinder und Jugendlicher. Berlin: Marhold.
- Colburn, H. Steven & Zurek, P.M. & Durlach, Nathaniel I. 1987. Binaural Directional Hearing - Impairments and Aids. In: Yost & Gourevitch 1987, 261 - 278.
- Cole, Peter & Morgan, Jerry L. (eds.) 1975, 1978. Syntax and Semantics. New York u. a.: Academic Press. (general editor: Jerrold M. Sadock 1972) Vol. 3: 1975, Vol. 9: 1978.
- Conrad, Richard 1979. The Deaf School Child: Language and Cognitive Function. London: Harper & Row.
- Cornett, R.O. 1967. Cued Speech. In: American Annals of the Deaf 112, 3 - 13.
- Cranach, Mario von & Ellgring, Johann Heinrich 1973. Problems in the Recognition of Gaze Direction. In: Cranach & Vine 1973, 419 - 443.
- Cranach, Mario von & Vine, Ian (eds.) 1973. Social Communication and Movement. Studies of Interaction and Expression in Man and Chimpanzee. London, New York: Academic Press.
- Czempin, Wolfgang 1988. Aufgaben und Möglichkeiten der schulischen und der beruflichen Integration aus der Sicht Gehörloser. In: Das Zeichen 6, 49 - 54.
- Denzin, Norman N. 1970. The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods. Chicago: Aldine.
- Devereux, Georges 1988. Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften. (From Anxiety to Method in the Behavioral Sciences, 1967; dt.) Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2. Aufl.
- Diegritz, Theodor & Rosenbusch, Heinz S. 1977. Kommunikation zwischen Schülern. Schulpädagogische und linguistische Untersuchung; didaktische Konsequenzen. München u. a.: Urban & Schwarzenberg.

- Diegritz, Theodor & Rosenbusch, Heinz S. 1983. Analyse von Schülerkommunikation in schulischer Kleingruppenarbeit mittels der pragmatisch-dynamischen Methodenkombination. In: Ehlich & Rehbein 1983, 395 - 410.
- Diller, Gottfried 1987. Kommunikation - Gehörlosigkeit - Kognition. Beziehungen zwischen Kommunikationssystemen und geistigen Operationen unter Berücksichtigung cerebraler Funktionen. Friedberg: Dissertation.
- Diller, Gottfried 1988. Gehörlosigkeit - Kommunikation - Kognition. In: Radigk 1988b, 66 - 82.
- Ding, Herbert 1989. Soziologische Aspekte der Gehörlosigkeit. In: Bausch & Grosse 1989, 15 - 23.
- Dittmann, Jürgen 1979a. Einleitung: Was ist, zu welchem Zweck treiben wir Konversationsanalyse? In: Dittmann 1979b, 1 - 43.
- Dittmann, Jürgen (Hg.) 1979b. Arbeiten zur Konversationsanalyse. Tübingen: Niemeyer.
- Dodd, Barbara 1987. Lip-reading. Phonological Coding and Deafness. In: Dodd & Campbell 1987, 177 - 189.
- Dodd, Barbara & Campbell, Ruth (eds.) 1987. Hearing by Eye: The Psychology of Lip-reading. London, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Duncan, Starkey D. 1969. Nonverbal Communication. In: Psychological Bulletin 72, 118 - 137.
- Ebbinghaus, Horst & Heßmann, Jens 1987. Wie gefällt dir meine Stimme? Zur sozialen Wirklichkeit des Sprechens Gehörloser. In: Das Zeichen 2, 24 - 29.
- Ebbinghaus, Horst & Heßmann, Jens 1989. Gehörlose Gebärdensprache Dolmetschen. Chancen der Integration einer sprachlichen Minderheit. Hamburg: Signum.
- Ebbinghaus, Horst & Heßmann, Jens 1990. Deutsche Wörter in der deutschen Gebärdensprache - Theoretische Überlegungen zu einem empirischen Tatbestand. In: Das Zeichen 11, 60 - 71.
- Eco, Umberto 1972. Einführung in die Semiotik. (La struttura assente. 1968; dt. von Jürgen Trabant) München: Ullstein (UTB 105).
- Edwards, Derek & Mercer, Neil 1989. Reconstructing Context: The Conventionalization of Classroom Knowledge. In: Discourse Processes 12, 91 - 104.
- Ehlich, Konrad 1981. Schulischer Diskurs als Dialog. In: Schröder & Steger 1981, 334 - 369.
- Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen 1976. Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT). In: Linguistische Berichte 45, 21 - 42.
- Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen 1977. Wissen, Kommunikatives Handeln und die Schule. In: Goeppert 1977, 36 - 114.
- Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen 1979. Erweiterte halbinterpretative Arbeitstranskription (HIAT 2). In: Linguistische Berichte 59, 51 - 75.
- Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen 1981. Die Wiedergabe intonatorischer, nonverbaler und aktionaler Phänomene im Verfahren HIAT. In: Lange-Seidl 1981, 174 - 186.
- Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen 1982. Augenkommunikation. Methodenreflexion und Beispielanalyse. Amsterdam: Benjamins.
- Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen (Hg.) 1983. Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen. Tübingen: Narr.
- Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen 1986. Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Narr.
- Ehlich, Konrad & Switalla, Bernd 1976. Transkriptionssysteme. Eine exemplarische Übersicht. In: Studium Linguistik 2, 78 - 105.
- Eisenberg, Peter 1986. Grundriß der deutschen Grammatik. Stuttgart: Metzler.
- Ekman, Paul & Friesen, Wallace V. 1968. Nonverbal Behavior in Psychotherapy Research. In: Shlien 1968, 179 - 216.
- Ekman, Paul & Friesen, Wallace V. 1975. Unmasking the Face. A Guide to Recognizing Emotions form Facial Clues. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

- Ekman, Paul & Friesen, Wallace V. 1976. Measuring Facial Movement. In: *Environmental Psychology and Nonverbal Behavior* 1, 56 - 71.
- Ekman, Paul & Friesen, Wallace V. 1979. Handbewegungen. In: Scherer & Wallbott 1979, 108 - 123.
- Ekman, Paul & Friesen, Wallace V. & Tomkins, Silvan S. 1974. Facial Affect Scoring Technique: A First Validity Study. In: Weitz 1974, 34 - 50; zuerst erschienen in: *Semiotica* 1971, 3, 37 - 58.
- Emerson, Robert M. 1983a. Introduction. In: Emerson 1983c, 1 - 16.
- Emerson, Robert M. 1983b. Ethnography and Understanding Members' Worlds. Introduction. In: Emerson 1983c, 19f.
- Emerson, Robert M. (ed.) 1983c. *Contemporary Field Research. A Collection of Readings.* Boston, Toronto: Little, Brown & Company.
- Engel, Johann Jacob 1774/1964. Über Handlung, Gespräch und Erzählung. Faksimiledruck der ersten Fassung von 1774 aus der „Neuen Bibliothek der schönen Wissenschaften und der freien Künste“ (Hg. Voss). Stuttgart: Metzler.
- Engel, Ulrich 1982. *Syntax der deutschen Gegenwartssprache.* Berlin: E. Schmidt, 2. überarbeitete Auflage.
- Engelkamp, Johannes 1973. *Semantische Struktur und die Verarbeitung von Sätzen.* Bern: Huber.
- Erben, Johannes 1980. *Deutsche Grammatik. Ein Abriss.* München: Hueber, 12. Auflage.
- Erber, N.P. 1974. Visual Perception of Speech by Deaf Children. Recent Development and Continuing Needs. In: *Journal of Speech and Hearing Research* 39, 179 - 185.
- Esser, Günter 1984. Zusätzliche Schädigung des Gehörs durch Hörgeräte bei hochgradig schwerhörigen Kindern. In: Biesalski 1984, 137 - 144.
- Esser, Günter & Nolte, Peter & Printzen, Renate 1984. Verbesserung der Sprachentwicklung und der Artikulation durch visuelle Übermittlung von Sprache (Sprach-Farbbild-Transformation). In: Biesalski 1984, 185 - 193.
- Fabert, J.M.W. & Weber, A.A. 1987. Soziale Integration. Eine orientierende soziologische Untersuchung an einer Gruppe von Hörgeschädigten in Sint Michielsgestel. Hamburg: hörgeschädigte kinder.
- Fant, Gunnar 1960. *Acoustic Theory of Speech Production. With Calculations based on X-ray Studies of Russian Articulations.* The Hague: Mouton.
- Fant, Gunnar 1973. *Speech Sounds and Features.* Cambridge u. a.: MIT Press.
- Fengler, Jörg 1990. *Hörgeschädigte Menschen. Beratung, Therapie und Selbsthilfe.* Stuttgart u. a.: Kohlhammer.
- Fillmore, Charles F. 1968. The Case for Case. In: Bach & Harms 1968, 1 - 88.
- Fischer, Susan 1975. Influences on Word-Order Change in American Sign Language. In: Li 1975, 1 - 25.
- Fischer, Susan & Janis, Wynne 1990. Verb Sandwiches in American Sign Language. In: Prillwitz & Vollhaber 1990, 279 - 293.
- Fletcher, Harvey 1929. *Speech and Hearing.* New York: Nostrand.
- Förster, Dietrich 1988. Möglichkeiten für optimale Hörbedingungen und Konsequenzen ihrer Vernachlässigung in Schwerhörigenschulen. In: *Hörgeschädigtenpädagogik* 1, 18 - 25.
- Forchhammer, Jörgen 1923. *Absehen mit Mundhandsystem.* Fredericia: ohne Verlag.
- Freud, Sigmund 1940. Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. *Gesammelte Werke* XI 1916/1917. London: Imago.
- Füssel, Kuno 1983. *Zeichen und Strukturen. Einführung in Grundbegriffe, Positionen und Tendenzen des Strukturalismus.* Münster: Edition Liberation.
- Furth, Hans G. 1972. *Denkprozesse ohne Sprache. (Thinking without Language. 1966; dt. von Barbara Schliffke)* Düsseldorf: Schwann.
- Furth, Hans G. 1977. *Lernen ohne Sprache. (Deafness and Learning. 1973; dt. von Siegmund Prillwitz)* Weinheim: Beltz.

- Gailey, Lorraine 1987. Psychological Parameters of Lip-Reading Skill. In: Dodd & Campbell 1987, 115 - 141.
- Garfinkel, Harold & Sacks, Harvey 1976. Über formale Strukturen praktischer Handlungen. In: Weingarten & Sack & Schenkein 1976, 130 - 176.
- Geers, Ann & Moog, Jean & Schick, Brenda 1989. Der Erwerb der englischen Lautsprache und der lautsprachbegleitenden Gebärdens bei gehörlosen Kindern. In: Das Zeichen 8, 78 - 91; Erstveröffentlichung in: Journal of Speech and Hearing Disorders 49 (1984), 378 - 388.
- Geers, Volker J. & Keller, Friedrich & Löwe, Armin & Plath, Peter 1980. Technische Hilfe bei der Rehabilitation Hörgeschädigter. Berlin u. a.: Springer, zweite völlig neu bearbeitete Auflage.
- Gellert, Walter & Kästner, Herbert & Neuber, Siegfried (Hg.) 1978. Fachlexikon ABC Mathematik. Thun und Frankfurt a. M.: Deutsch.
- Gerdes, Klaus (Hg.) 1979. Explorative Sozialforschung. Einführende Beiträge aus 'Natural Sociology' und Feldforschung in den USA. Stuttgart: Enke.
- Gipper, Helmut 1972. Gibt es ein sprachliches Relativitätsprinzip? Untersuchungen zur Sapir-Whorf-Hypothese. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Gipper, Helmut (Hg.) 1985. Kinder unterwegs zur Sprache. Zum Prozeß der Spracherwerbung in den ersten drei Lebensjahren. Düsseldorf: Schwann.
- Goepfert, Herma C. (Hg.) 1977. Sprachverhalten im Unterricht. Zur Kommunikation von Lehrer und Schüler in Unterrichtssituationen. München: Fink.
- Green, Judith L. & Harker, Judith O. (eds.) 1988. Multiple Perspective Analysis of Classroom Discourse. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Greiner, Jeannette 1989. Bilingualismus an Gehörlosenschulen - Der neue Weg? In: Das Zeichen 8, 60 - 62.
- Grice, H. Paul 1975. Logic and Conversation. In: Cole & Morgan, Vol 3, 1975, 41 - 58.
- Grice, H. Paul 1978. Further Notes on Logic and Conversation. In: Cole & Morgan, Vol 9, 1978, 113 - 127.
- Groeben, Norbert 1986. Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie. Tübingen: Francke.
- Güttner, Werner 1978. Hörgerätetechnik. Stuttgart: Thieme.
- Gutenberg, Norbert 1989. Der Ton macht die Musik. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 16, 13 - 25.
- Habermann 1890. Über die Schwerhörigkeit der Kesselschmiede. In: Archiv für Ohrenheilkunde 30, 1 - 25.
- Hansen, Britta 1989. Gebärdensprache und Bilingualismus. Betrachtung eines experimentellen Ansatzes im Unterricht für gehörlose Kinder in Dänemark. In: Das Zeichen 8, 53 - 59; Originalartikel: Sign Language and Bilingualism: A Focus on an Experimental Approach to the Teaching of Deaf Children in Denmark. In: Kyle 1987, 81 - 88.
- Harper, Robert G. & Wiens, Arthur N. & Matarazzo, Joseph D. 1978. Nonverbal Communication: The State of the Art. New York u. a.: Wiley.
- Hase, Ulrich 1989a. Antrittsrede als Vorsitzender des Deutschen Gehörlosenbundes. Karlsruhe: unveröffentlichte Rede 14. 10. 1989.
- Hase, Ulrich 1989b. In: Unser Recht ... auf Anerkennung als Sprachgemeinschaft. SEHEN STATT HÖREN - Diskussionsrunde vom 12.11.1989. Abgedruckt in: Das Zeichen 10, 67 - 71.
- Heeg, Paul 1986. Grenzen sprechakttheoretischer Analyse von Therapiegesprächen. Untersuchung von Implikationen einer interdisziplinären Methodologie. Münster: unveröff. Diplomarbeit.
- Heeg, Paul 1990. Analysing Videotapes Using a Personal Computer. In: Prillwitz & Vollhaber 1990, 329 - 335.

- Heimbrock, H.G. 1987. Religiöse Erziehung ohne Sprache? Probleme religiöser Erziehung bei gehörlosen Kindern und Konsequenzen für die allgemeine religiöse Erziehung. In: Hörgeschädigtenpädagogik 2, 61 - 68.
- Heinemann, M. 1984. Erfolgskontrollen bei Hörgeräteversorgungen im Kindesalter. In: Biesalski 1984, 120 - 126.
- Helle, Roland 1984. Abschätzung der wirksamen Verstärkung des Hörgerätes am Ohr des Kindes. In: Biesalski 1984, 106 - 114 .
- Henne, Helmut & Rehbock, Helmut 1982. Einführung in die Gesprächsanalyse. Berlin und New York: de Gruyter, 2. verbesserte und erweiterte Auflage.
- Herrmann, Theo & Stäcker, Karl Heinz 1969. Sprachpsychologische Beiträge zur Sozialpsychologie. In: Handbuch der Psychologie, Bd. 7: Sozialpsychologie. 1. Halbband: Theorien und Methoden. Hg. Graumann F. Göttingen: Hogrefe, 398 - 474.
- Heßmann, Jens 1989. Welche Schule für gehörlose Kinder? Artikelserie Teil II: Integrationspädagogik und Gebärdensprachbewegung - Versuch einer Positionsbestimmung. In: Das Zeichen 7, 58 - 64.
- Hinde, Robert A. (ed.) 1972. Non-Verbal Communication. Cambridge: University Press.
- Hjelmlev, Louis 1963. Prolegomena to a Theory of Language. (Omkring sprogtheoriens grundlaeggelse; engl. von Francis J. Whitfield) Madison: The University of Wisconsin Press.
- Hörmann, Hans 1976. Meinen und Verstehen. Grundzüge einer psychologischen Semantik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hörmann, Hans 1980. Der Vorgang des Verstehens. In: Kühlwein & Raasch 1980, 18 - 29.
- Hogger, Birgit 1988. Das Zeichensystem der Gebärde in der Sprachvermittlung bei Gehörlosen. In: Kegel & Arnold & Dahlmeier & Schmid & Tischer 1988, 219 - 243.
- Holmes, Mark H. & Rubinfeld, Lester A. (eds.) 1981. Mathematical Modeling of the Hearing Process. Proceedings of the NSF-CBMS Regional Conference held in Troy New York July 21 - 25 1980. Berlin u. a.: Springer.
- Holz kamp, Klaus 1965. Zur Geschichte und Systematik der Ausdruckstheorien. In: Handbuch der Psychologie, Bd. 5: Ausdruckspsychologie Hg.: Kirchhoff, R. Göttingen: Hogrefe, 39 - 113.
- Holz kamp, Klaus 1983. Grundlegung der Psychologie. Frankfurt a.M. u. a.: Campus.
- Hopf, Christel & Weingarten, Elmar 1979. Qualitative Sozialforschung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Horsch, Ursula 1985. Kommunikative Erziehung. Heidelberg: Gross, 1. Auflage 1982.
- Humboldt, Wilhelm von 1963. Schriften zur Sprachphilosophie. Hg.: Flitner, A. & Giel, G. Werke in 5 Bänden, Bd. 3. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Isfort, Adolf 1986. Verbalisierung und komplexes visuelles Material. Münster: Lit.
- Izard, Carroll E. 1971. The Face of Emotion. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Jackendoff, Ray 1977. $\bar{X}$ Syntax. A Study of Phrase Structure. Cambridge, Mass.: MIT-Press.
- Jacobowitz, E.L. & Stokoe, William 1988. Signs of Tense in ASL Verbs. In: Sign Language Studies 60.
- Jacobs, Joachim 1988. Fokus-Hintergrund-Gliederung und Grammatik. In: Altmann 1988, 89 - 134.
- James, William 1950. The Principles of Psychology. New York: Dover, first published 1890.
- Jefferson, Gail 1972. Side Sequences. In: Sudnow 1972, S. 294 - 338.
- Jouison, Paul 1990. Analysis and Linear Transcription of Sign Language Discourse. In: Prillwitz & Vollhaber 1990, 337 - 353.
- Jussen, Heribert 1974. Schwerhörige, ihre Bildung und Rehabilitation. In: Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission 30. Gehörlose und Schwerhörige. Stuttgart: Klett.
- Jussen, Heribert 1989. Sprachunterricht für Gehörlose - Zielsetzungen und Probleme. In: Bausch & Grosse 1989, 24 - 34.

- Jussen, Heribert & Grunst, Gernoth & Dorn, Jürgen & Prinz, Sabine & Kaul, Thomas 1985. Interaktionsmuster im Gehörlosenunterricht. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Jussen, Heribert & Kröhnert, Otto (Hg.) 1982. Handbuch der Sonderpädagogik (Gesamtherausgeber: Hans Bach), Bd. 3 Pädagogik der Gehörlosen und Schwerhörigen. Berlin: Marhold.
- Jussen, Heribert & Krüger, Michael 1975. Manuelle Kommunikationshilfen bei Gehörlosen. Das Fingeralphabet. Berlin: Marhold.
- Jussim, Lee 1986. Self-fulfilling Prophecies - a Theoretical and Integrative Review. In: *Psychological Review* 93, 425 - 445.
- Käsermann, Marie-Louise 1980. Spracherwerb und Interaktion. Bern u. a.: Huber.
- Kalbermatten, Urs 1988. Handlungsanalyse der manifesten Aktivität. Bern: unveröff. Mskr.
- Kallmeyer, Werner 1981. Aushandlung und Bedeutungskonstitution. In: Schröder & Steger 1981, 89 - 127.
- Kallmeyer, Werner & Schütze, E. 1976. Konversationsanalyse. In: *Studium Linguistik* 1, 1 - 28.
- Kammerer, Emil 1986. Kinderpsychiatrische Aspekte der schweren Hörschädigung. Habilitationsschrift, veröffentlicht 1988. Stuttgart: Enke.
- Karmody, Collin S. 1979. Anatomy and Physiology of the Ear. In: Bradford & Hardy 1979, 41 - 58.
- Katz, Jack 1983. A Theory of Qualitative Methodology. The Social System of Analytic Fieldwork. In: Emerson 1983c, 127 - 148.
- Kaufmann, P. 1986. KESS - noch eine Ablese-Sprech-Lernhilfe. In: *Hörgeschädigtenpädagogik* 4, 212 - 218.
- Kegel, Gerd & Arnold, Thomas & Dahlmeier, Klaus & Schmid, Gerhard & Tischer, Bernd (Hg.) 1988. Sprechwissenschaft & Psycholinguistik 2. Beiträge aus Forschung und Praxis. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Kendon, Adam 1982. The Organization of Behavior in Face-to-Face Interaction: Observations in the Development of a Methodology. In: Scherer & Ekman 1982b, 440 - 505.
- Kintsch, Walter 1974. The Representation of Meaning in Memory. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Klima, Edward S. & Bellugi, Ursula 1979. The Signs of Language. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Knapp, Mark L. 1979. Nonverbale Kommunikation im Klassenzimmer. In: Scherer & Wallbott 1979, 320 - 329.
- Koerfer, Armin 1981. Probleme und Verfahren der Notation von Face-to-Face Interaktion. In: Lange-Seidl 1981, 187 - 197.
- Koolwijk, Jürgen & Wicken-Mayser, Maria (Hg.) 1974. Techniken der empirischen Sozialforschung. Bd. 3.: Erhebungsmethoden: Beobachtung und Analyse von Kommunikation. Dargestellt von Angelika Weidemann u. a. München und Wien: Oldenbourg.
- Krampen, Martin & Espe, Hartmut & Schreiber, Klaus 1981. Zur Mehrdimensionalität ikonischer Zeichen - Ergebnisse einer Leitstudie. In: Lange-Seidl 1981, 18 - 25.
- Kreye, Horst 1969. Verfahrensweisen einer strukturalistischen Sprachdidaktik. In: *Neue Blätter für Taubstummenbildung* 23, 343 - 375.
- Kröhnert, Otto 1986. Gehörlosenlehrausbildung an der Universität. In: Prillwitz 1986b, 44f.
- Kröhnert, Otto 1989. Lautsprache und Gebärde im Gehörlosenunterricht. In: Bausch & Grosse 1989, 35 - 47.
- Kühlwein, Wolfgang & Raasch, Albert (Hg.) 1980. Sprache und Verstehen. Kongressberichte der 10. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL e.V.) Mainz 1979; Bd. 1.: Argumentation in Dialogen. Tübingen: Narr.
- Kyle, Jim G. (ed.) 1987. Sign and School. Clevdon: Multilingual Matters Ltd.

- Kyle, Jim G. & Woll, Bencie 1988. *Sign Language. The Study of Deaf People and their Language*. Cambridge u. a.: Cambridge University Press, 3. Aufl., 1. Aufl. 1985.
- Labov, William 1972. *Language in the Inner City. Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, William & Fanshel, David 1977. *Therapeutic Discourse. Psychotherapy as Conversation*. New York u. a.: Academic Press.
- Lane, Harlan 1988. *Mit der Seele hören*. München: Hanser.
- Lane, Harlan & Boyes-Braem, Penny & Bellugi, Ursula 1976. Preliminaries to a Distinctive Feature Analysis of American Sign Language. In: *Cognitive Psychology* 8, 263 - 289.
- Lange-Seidl, Annemarie (Hg.) 1981. *Zeichenkonstitution. Akten des 2. Semiotischen Kolloquiums der deutschen Gesellschaft für Semiotik e.V.* Regensburg 1978. Bd II. Berlin, New York: de Gruyter.
- Langthaler, Werner 1975. Video-Feedback als verhaltensbezogene Lernhilfe. In: *Minsel & Roye* 1975, 298 - 307.
- Langthaler, Werner 1984. Lernen mit Fernsehrückmeldung. In: *Gruppendynamik* 4, 395 - 399.
- Latour, Bernd 1985. *Verbvalenz. Eine Einführung in die dependentielle Satzanalyse des Deutschen*. München: Hueber.
- Lévi-Strauss, Claude 1973. *Das wilde Denken*. (La pensée sauvage. 1962; dt. von Hans Naumann) Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Levitt, Harry 1979. Speech Acoustics. In: *Bradford & Hardy* 1979, 207 - 228.
- Li, Charles N. (ed.) 1975. *Word Order and Word Order Change*. Conference on Word Order and Word Order Change, held at the University of California, Santa Barbara Jan. 26 - 27, 1974. Austin: University of Texas Press.
- Liberman, A.M. & Cooper, F.S. & Shankweiler, D.P. & Studdert-Kennedy, M. 1967. Perception of the Speech Code. In: *Psychological Review* 74, 431 - 461.
- List, Gudula 1989. Oralistische Früherzieher: Flucht nach vorne? Ein Plädoyer für offene Forschung, anlässlich eines Buches von Gottfried Diller über „Kommunikation - Gehörlosigkeit - Kognition“. In: *Hörgeschädigtenpädagogik* 2, 112 - 115.
- List, Gudula 1990. *Primary Sign Language Competence and Learning to Read and Write*. In: Prillwitz 1990.
- Löwe, Armin 1970. *Früherfassung, Früherkennung, Frühbetreuung hörgeschädigter Kinder*. Berlin: Marhold.
- Lofland, John 1979. Der Beobachter: inkompetent aber akzeptabel. In: *Gerdes* 1979, 75 - 76.
- MacDonald, John W. & McGurk, Harry 1978. Visual Influences on Speech Perception Processes. In: *Perception and Psychophysics* 24, 253 - 257.
- Maisch, Günter & Wisch, Fritz-H. 1986. *Darstellung unseres Früherziehungsprogramms*. In: Wudtke 1986, 3. Kapitel.
- Maisch, Günter & Wisch, Fritz-H. 1988. *Gebärden-Lexikon Bd. 1: Grundgebärden*. Hamburg: hörgeschädigte kinder.
- Martini, Helmut 1987. *Methoden der Signalverarbeitung. Signalerkennung, Signaltransformation und nachrichtentechnische Operationen*. München: Francis-Verlag.
- Massaro, Dominic William 1987. *Speech Perception by Ear and Eye: A Paradigm for Psychological Inquiry*. Hillsdale, New Jersey and London: Lawrence Erlbaum.
- McGurk, Harry & MacDonald, John W. 1976. Hearing Lips and Seeing Voices. In: *Nature* 264, 746 - 748.
- McNeil, David 1966. Developmental psycholinguistics. In: *Smith & Miller* 1966, 15 - 84.
- Meadow, Kathryn P. & Trybus, Raymond J. 1979. Behavioral and Emotional Problems of Deaf Children: An Overview. In: *Bradford & Hardy* 1979, 395 - 403.
- Mehan, Hugh 1979a. *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge, Mass. und London: Harvard Press.

- Mehan, Hugh 1979b. "What Time is it Denise?" Asking Known Information Questions in Classroom Discourse. In: *Theory into Practice* 1979, 18, 122 - 135.
- Mehan, Hugh & Wood, Houston 1976. Fünf Merkmale der Realität. In: Weingarten & Sack & Schenkein 1976, 29 - 63.
- Meyenn, Alexander von 1986. Arbeiten am Deutschen Gebärdenslexikon (Blaues Buch). In: Prillwitz 1986b, 49.
- Mills, Anne E. 1987. The Development of Phonology in the Blind Child. In: Dodd & Campbell 1987, 145 - 161.
- Mills, Anne E. & Thiem, Rudolf 1980. Auditory-visual Fusions and Illusions in Speech Perception. In: *Linguistische Berichte* 68, 85 - 108.
- Minsel, Wolf-Rüdiger & Roye, W. (Hg.) 1975. Verhaltenstraining - Modelle und Erfahrungen. Beiträge zum Symposium über Verhaltenstraining, Kiel 16.10. - 19.10.1975. Ratingen/Wintersdorf: Selbstverlag.
- Mishler, Elliot G. 1986. Research Interviewing. Context and Narrative. Cambridge, Mass. u. a.: Harvard University Press.
- Mogford, Kay 1987. Lip-reading in the Prelingual Deaf. In: Dodd & Campbell 1987, 191 - 211.
- Moody, Bill 1988. Die Entwicklung der Gebärdensprache in Frankreich unter historischem Aspekt. Artikelserie in: *Das Zeichen* 3, 4 - 13; 4, 6 - 18.
- Moore, Brain C.J. 1982. An Introduction to the Psychology of Hearing. London u. a.: Academic Press, 2. ed. (1. ed. 1977, London: MacMillan).
- Müller, Jürgen E. 1981. Alltagswissen über Face-to-Face Situationen und Notationssysteme. In: Lange-Seidl 1981, 80 - 92.
- Myklebust, Helmer R. 1964. Psychology of Deafness. Sensory Deprivation, Learning and Adjustment. New York and London: Grune & Stratton, 2nd ed.
- Neisser, Ulric 1979. Kognition und Wirklichkeit. Prinzipien und Implikationen der kognitiven Psychologie (Cognition and Reality. 1976; dt. von Regine Born) Stuttgart: Klett-Cotta.
- Neppert, Joachim & Petursson, Magnus 1986. Elemente einer akustischen Phonetik. Hamburg: Buske, 2. Aufl.
- Nöth, Winfried 1985. Handbuch der Semiotik. Stuttgart: Metzler.
- Nothdurft, Werner 1984. „... äh folgendes Problem äh ...“ Die interaktive Ausarbeitung „des Problems“ in Beratungsgesprächen. Tübingen: Narr.
- Olthuis-Volkmer, Gertraud 1988. Körpersprachforschung - Ein Beitrag zur Psycholinguistik. In: Kegel & Arnold & Dahlmeier & Schmid & Tischer 1988, 63 - 95.
- Papasprou, Chrissostomos 1990a. A Generative-Transformational Basic Concept for a Common Interpretation of both Sign Language and Spoken Language. In: Prillwitz & Vollhaber 1990, 75 - 86.
- Papasprou, Chrissostomos 1990b. Gebärdensprache und universelle Sprachtheorie. Hamburg: Signum.
- Pawlow, Iwan P. 1972. Die bedingten Reflexe. Die grundlegenden Forschungen des russischen Nobelpreisträgers. München: Kindler.
- Peirce, Charles S. 1867/1986. Eine neue Liste der Kategorien (1867). In: *Semiotische Schriften*. Hg.: Kloesel, Christian. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 147 - 159.
- Piaget, Jean 1969. Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde (La formation du symbole chez l'enfant. 1959) Stuttgart: Klett.
- Piontkowski, Ursula 1988. Interaktionskonflikte. Sprechen und Handeln in Beeinträchtigungsepisoden. Münster: Aschendorff.
- Plath, Peter 1982. Medizinische Aspekte der Gehörlosigkeit und der Schwerhörigkeit. In: Jussen & Kröhnert 1982, 549 - 570.
- Plath, Peter 1989. Medizinische Aspekte der Frühdiagnostik und ärztlichen Versorgung bei Gehörlosen. In: Bausch & Grosse 1989, 9 - 14.

- Porzig, Walter 1957. *Das Wunder der Sprache. Probleme, Methoden und Ergebnisse der modernen Sprachwissenschaft*. Bern: Franke, 2. Aufl. (1. Aufl. 1950 München: Lehmann).
- Prillwitz, Siegmund 1985. *Grammatik der Deutschen Gebärdensprache*. Hamburg: Forschungsstelle Deutsche Gebärdensprache.
- Prillwitz, Siegmund 1986a. Die Gebärde der Gehörlosen. Ein Beitrag zur Deutschen Gebärdensprache und ihrer Grammatik. In: Prillwitz 1986b, 55 - 78.
- Prillwitz, Siegmund (Hg.) 1986b. *Die Gebärde in Erziehung und Bildung Gehörloser*. Hamburg: hörgeschädigte kinder.
- Prillwitz, Siegmund 1988a. Zum Gebärdenspracherwerb gehörloser Kinder. In: *Das Zeichen* 3, 76 - 84.
- Prillwitz, Siegmund 1988b. *Hamburger Notations-System für Gebärdensprache. Entwicklung einer Gebärdenschrift mit Computeranwendung*. In: *Das Zeichen* 6, 74 - 85.
- Prillwitz, Siegmund 1989a. Zum Gebärdenspracherwerb gehörloser Kinder. In: Bausch & Grosse 1989, 48 - 60.
- Prillwitz, Siegmund 1989b. Zum Konzept der Zweisprachigkeit in Erziehung und Bildung Gehörloser - Eine Einladung zur Diskussion. In: *Hörgeschädigtenpädagogik* 5, 263 - 279; ebenfalls erschienen in: *Das Zeichen* 10, 76 - 87.
- Prillwitz, Siegmund (ed.) 1990. *International Congress Sign Language Research and Application 1990*. Hamburg: Signum.
- Prillwitz, Siegmund & Schulmeister, Rolf & Wudtke, Hubert 1977. *Kommunikation ohne Sprache*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Prillwitz, Siegmund & Vollhaber, Tomas (eds.) 1990. *Current Trends in European Sign Language Research. Proceedings of the 3rd European Congress on Sign Language Research Hamburg July 26 - 29, 1989*. Hamburg: Signum.
- Prillwitz, Siegmund & Wudtke, Hubert 1988. *Gebärden in der vorschulischen Erziehung gehörloser Kinder. Zehn Fallstudien zur kommunikativ-sprachlichen Entwicklung gehörloser Kinder bis zum Einschulungsalter*. Hamburg: hörgeschädigte kinder.
- Quigley, Stephen P. & King, Cynthia M. 1982. *The Language Development of Deaf Children and Youth*. In: Rosenberg 1982, 429 - 475.
- Radigk, Werner 1988a. Über den Zusammenhang von Sprache und kognitiver Entwicklung. In: Radigk 1988b, 51 - 54.
- Radigk, Werner (Hg.) 1988b. *Sprache und Sprachstörungen*. Dortmund: modernes lernen.
- Rammel, Georg 1987. Das lautsprachbegleitende Gebärdenvorhaben - Aufgabenstellung und Probleme. In: *Hörgeschädigtenpädagogik* 5, 292 - 297.
- Rammel, Georg 1989. Das lautsprachbegleitende Gebärdenvorhaben - Aufgabenstellung und Probleme. In: Bausch & Grosse 1989, 61 - 68.
- Reinert, Gerd-Bodo & Thiele, Joachim (Hg.) 1977. *Nonverbale pädagogische Kommunikation*. München: Ehrenwirth.
- Richter, Helmut & Richter, Brigitte 1981. Zur Abbildungstreue von Transkripten. In: Lange-Seidl 1981, 110 - 119.
- Rodda, Michael & Grove, Carl 1987. *Language, Cognition and Deafness*. Hillsdale, New Jersey und London: Erlbaum.
- Rosenberg, Shaldon (ed.) 1982. *Handbook of applied Psycholinguistics. Major Thrusts of Research and Theory*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Rosenbusch, Heinz Stephan & Schober, Otto (Hg.) 1986. *Körpersprache in der schulischen Erziehung*. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.
- Rosenfeld, Howard M. 1982. Measurement of Body Motion and Orientation. In: Scherer & Ekman 1982b, 199 - 286.
- Rosenthal, Robert & Jacobson, Leonore 1971. *Pygmalion im Unterricht. Lehrererwartungen und Intelligenzentwicklung der Schüler*. (Pygmalion in the Classroom. 1968; dt. von Ingeborg Brinkmann u.a.) Weinheim: Beltz.

- Ruß, Manfred 1988. Sichtbares Sprechen. Untersuchung verschiedener Darstellungsmöglichkeiten. Berlin: unveröff. Dissertation.
- Sacks, Harvey & Schegloff, Emanuel A. & Jefferson, Gail 1974. A Simplest Systematics for the Organisation of Turn-Taking for Conversation. In: *Language* 50, 1974, 696 - 735.
- Sader, Manfred 1966. Lautheit und Lärm. Gehörpsychologische Fragen der Schall-Intensität. Göttingen: Hogrefe.
- Sader, Manfred 1986. Rollenspiel als Forschungsmethode. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Saussure, Ferdinand de 1967a. Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. Berlin: de Gruyter, 1. Aufl. 1931.
- Saussure, Ferdinand de 1967b. *Cours de linguistique generale*. Tome I. Edition Critique par Rudolf Engler. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Schank, Gerd 1979. Zur Natürlichkeit von Gesprächen in der Konversationsanalyse. In: Dittmann 1979b, 73 - 93.
- Schefflen, Albert E. 1979. Die Bedeutung der Körperhaltung in Kommunikationssystemen. In: Scherer & Wallbott 1979, 151 - 185.
- Schein, Jerome D. 1979. Multiply Handicapped Hearing-Impaired Children. In: Bradford & Hardy 1979, 357 - 363.
- Scherer, Klaus R. 1974. Beobachtungsverfahren zur Mikroanalyse non-verbalen Verhaltensweisen. In: Koolwijk & Wieken-Mayser 1974, 66 - 109.
- Scherer, Klaus R. 1979a. Zur Einführung. In: Scherer & Wallbott 1979, 11 - 13.
- Scherer, Klaus R. 1979b. Die Funktion nonverbalen Verhaltens im Gespräch. In: Scherer & Wallbott 1979, 25 - 32.
- Scherer, Klaus R. 1982. Methods of Research on Vocal Communication: Paradigms and Parameters. In: Scherer & Ekman 1982b, 136 - 198.
- Scherer, Klaus R. & Ekman, Paul 1982a. Methodological Issues in Studying Nonverbal Behavior. In: Scherer & Ekman 1982b, 1 - 44.
- Scherer, Klaus R. & Ekman, Paul (Hg.) 1982b. *Handbook of Methods in Nonverbal Behavior Research*. Cambridge u. a.: University Press.
- Scherer, Klaus R. & Wallbott, Harald G. (Hg.) 1979. *Nonverbale Kommunikation: Forschungsberichte zum Interaktionsverhalten*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schermer, Trude & Koolhof, Corline 1989. Die Realität der Zeitlinien: Aspekte der Zeitform in der Gebärdensprache der Niederlande (SLN). In: *Das Zeichen* 10, 90 - 96.
- Schick, August 1979. Schallwirkung aus psychologischer Sicht. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schick, August (Hg.) 1981. *Akustik zwischen Physik und Psychologie. Ergebnisse des Zweiten Oldenburger Symposions zur Psychologischen Akustik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schmid-Giovannini, Susanne 1987. Die Erziehung eines hörgeschädigten Kleinkindes. In: *hörgeschädigte kinder* 4, 176 - 178.
- Schröder, Peter & Steger, Hugo (Hg.) 1981. *Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache*. Düsseldorf: Schwann.
- Schulte, Klaus 1963. Zur Frage des Verfalls erlernter Sprachgestalten bei jugendlichen Gehörlosen nach der Schulentlassung. Dargestellt an den Ergebnissen von Untersuchungen des Schulentlassjahrganges 1955 der Gehörlosenschulen Nordrhein-Westfalens. Bonn: unveröff. Dissertation.
- Schulte, Klaus (Hg.) 1974. *Artikulation mit PMS*. Marburg: Medizinische Verlagsanstalt.
- Schulte, Klaus 1986. Rein lautsprachlicher oder gebärdensprachlich unterstützter freier Spracherwerb. In: *Hörgeschädigtenpädagogik* 1, 30 - 37.
- Schulte, Klaus 1987. Schwedische Verhältnisse in der Bildung Hörgeschädigter? In: *Hörgeschädigtenpädagogik* 1, 3 - 15.
- Schulte, Klaus 1989. Gebärdetes Chinesisch? Zum Problem ein- oder zweisprachiger Bildung Gehörloser. In: *Hörgeschädigtenpädagogik* 5, 251 - 262.
- Schulte, Klaus & Roesler, Heinrich & Ding, Herbert 1969. *Akusto-vibratorische Kommunikationshilfe*. Kettwig: hörgeschädigte kinder.

- Schuy, C. 1955. Ganzheit oder Aufbau im ersten Sprechunterricht? In: *Neue Blätter für Taubstummenbildung* 9, 354 - 356.
- Sebeok, Thomas A. 1976. *Theorie und Geschichte der Semiotik.* (Contributions to the Doctrine of Signs. 1976; dt.) Reinbek: Rowohlt.
- Sendlmeier Walter 1981. Der Einfluß von Qualität und Quantität auf Perzeption betonter Vokale des Deutschen. In: *Phonetika* 38, 291 - 308.
- Shlien, John M. (ed.) 1968. *Research in Psychotherapy Vol 3.* Washington, DC: American Psychological Association.
- Sievers, Franz Hermann 1976. Vergleichende Untersuchungen zur Artikulation hörender und gehörloser Sprecher mit Hilfe der Röntgenkinematographie. Bonn: unveröff. Diss.
- Sinclair, John C. 1979. Design and Performance of Hearing Aids. In: Bradford & Hardy 1979, 173 - 192.
- Smith, Frank & Miller, George A. (eds.) 1966. *The Genesis of Language: A Psycholinguistic Approach. Proceedings of a Conference on Language Development in Children.* Cambridge, Mass and London: MIT Press.
- Starcke, Hellmuth & Maisch, Günter 1977. *Die Gebärdens der Gehörlosen - Ein Hand-, Lehr- und Übungsbuch.* Hamburg: hörgeschädigte kinder.
- Stark, Rachel E. 1979. Speech of the Hearing-Impaired Child. In: Bradford & Hardy 1979, 229 - 248.
- Sterkenburg, P.G.J. van 1979. Wat is lexicografie? In: Tervoort 1979, 163 - 178.
- Stokoe, William C. 1960. *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication System of American Deaf.* Buffalo, New York: University of Buffalo.
- Stokoe, William C. & Casterline, Dorothy C. & Croneberg, Carl G. 1965. *A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles.* Washington, D.C.: Gallaudet College Press.
- Strauss, Anselm L. 1987. *Qualitative Analysis for Social Scientists.* Cambridge u. a.: University Press.
- Streck, Jürgen 1983. Lehrerwelten - Kinderwelten. In: Ehlich & Rehbein 1983, 203 - 213.
- Stückrath, Fritz 1977. Die Gestik des Lehrers. In: Reinert & Thiele 1977, 39 - 50.
- Sudnow, David (ed.) 1972. *Studies in Social Interaction.* New York: Free Press.
- Summerfield, Quentin 1987. Some Preliminaries to a Comprehensive Account of Audio-Visual Speech Perception. In: Dodd & Campbell 1987, 3 - 51.
- Switalla, Bernd 1977. Verständigungskritik im Unterricht - Zur methodischen Rekonstruktion unterrichtlicher Argumentation. In: Goeppert 1977, 158 - 223.
- Szagun, Gisela 1983. *Bedeutungsentwicklung beim Kind. Wie Kinder Wörter entdecken.* München u. a.: Urban & Schwarzenberg.
- Tarvainen, Kalevi 1981. *Einführung in die Dependenzgrammatik.* Tübingen: Niemeyer.
- Tervoort, Bernard 1953. *Structurele analyse van visuell taalgebruik binnen een groep dove kinderen.* Amsterdam: Noord-Hollandsche Uitgevers Maatschappij.
- Tervoort, Bernard 1968. You me downtown movie fun? In: *Lingua* 21, 455 - 465.
- Tervoort, Bernard 1970. Developmental Features of Esoteric Communication among Deaf Children. In: *Actes du Xe Congres international des Linguistics Bucarest 28 Aout - 2 Septembre 1967 Bd. III*, 689 - 696.
- Tervoort, Bernard 1977a. Wat is taalpathologie? In: Tervoort 1977b, 222 - 237.
- Tervoort, Bernard (ed.) 1977b. *Wetenschap & taal.* Bd 1.: *Het verschijnsel taal van verschillende zijden benaderd.* Muiderberg: dick continho.
- Tervoort, Bernard (ed.) 1979. *Wetenschap & taal.* Bd. 2: *Een nieuwe reeks benaderingen van het verschijnsel taal.* Muiderberg: dick continho.
- Tervoort, Bernard 1986. Rezension zu: Kyle, G. & Woll, B. (1985) *Sign Language: The Study of Deaf People and their Language.* In: *Lingua* 70, 205 - 212.
- Tervoort, Bernard & Verberk, Amand 1975. *Developmental Features of Visual Communication. A Psycholinguistic Analysis of Deaf Children's Growth in Communicative Competence.* Amsterdam: North-Holland Publishing Company.

- Thoma, Werner 1981. „Analog“ und „digital“ als relative Begriffe natursprachlicher Systeme. In: Lange-Seidl 1981, 214 - 223.
- Thurlow, Willard R. 1963. Perception of Low Auditory Pitch: A Multicue Mediation Theory. In: *Psychological Review* 70, 461 - 470.
- Tigges, Johannes 1987. Bericht des ersten Vorsitzenden des BDT für den Berichtszeitraum vom 1.4.83 bis 18.6.87. In: *Hörgeschädigtenpädagogik* 5, 315 - 319.
- Tigges, Johannes 1989. Didaktische Aufgabenstellung im Sprech- und Sprachunterricht bei hochgradig Hörgeschädigten. In: Bausch & Grosse 1989, 93 - 99.
- Uden, Antonius van 1982. Zur Diagnose mehrfachbehinderter vorsprachlich tauber Kinder, bei denen eine rein lautsprachliche Erziehung in Frage gestellt ist. *Proceedings of the International Congress on Education of the Deaf, Hamburg 1980 Vol. I, Heidelberg: Groos.*
- Uden, Antonius van 1984. Lautsprache oder Gebärdensprache in der Früherziehung hörgeschädigter Kinder? Derzeitiger Stand und mögliche Entwicklungen. In: Biesalski 1984, 162 - 171.
- Uden, Antonius van 1987a. Das gehörlose Kind - Fragen seiner Entwicklung und Förderung. Untersuchungen zu Körpersprache, Phonetik, Psycholinguistik und Soziologie. Heidelberg: Groos, 3. Aufl. (1. Aufl. 1980)
- Uden, Antonius van 1987b. Gebärdensprachen von Gehörlosen und Psycholinguistik. Eine kritische Bestandsaufnahme. Heidelberg: Edition Schindele.
- Uden, Antonius van 1988. Teilleistungsstörungen beim gehörlosen Kind. Diagnose und Behandlung. Heidelberg: Groos.
- Uden, Antonius van 1989. Über die Verständlichkeit des Sprechens gehörloser Kinder. In: *Hörgeschädigtenpädagogik* 6, 341 - 358.
- Voit, Helga 1977. Sprachaufbau beim gehörlosen Kind aus der Perspektive gestörter Beziehung. Ein Beitrag zur Sonderpädagogik. Rheinstetten: Schindele.
- Wallbott, Harald G. 1979a. Blickkontakt: Einführung. In: Scherer & Wallbott 1979, 59 - 63.
- Wallbott, Harald G. 1979b. Gestik: Einführung. In: Scherer & Wallbott 1979, 103 - 108.
- Watzlawick, Paul & Beavin, Janet H. & Jackson, Don D. 1969. Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. (Pragmatics of Human Communication. 1969; dt. von Faber & Faber) Bern, Stuttgart: Huber.
- Weber, H.U. 1987. Was sind mögliche Ursachen von Enttäuschungen in der Beziehung zum hörgeschädigten Menschen und wie kann damit umgegangen werden? In: *Hörgeschädigtenpädagogik* 5, 271 - 284.
- Weingarten, Elmar & Sack, Fritz & Schenkein, Jim (Hg.) 1976. Ethnomethodologie. Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Weitz, Shirley (ed.) 1974. Nonverbal Communication; Readings with Commentary. New York: Oxford University Press.
- Welzl-Müller, K. 1984. Quantitative Abschätzung von Hörschäden durch Hörgeräte. In: Biesalski 1984, 127 - 136.
- Wever, Ernest G. 1970. *Theory of Hearing*. New York: Dover (1. ed. 1949).
- Whorf, Benjamin L. 1963. Sprache, Denken, Wirklichkeit. Beiträge zur Metalinguistik und Sprachphilosophie. (Language, Thought and Reality. 1962 hg. von P. Krausser) Hamburg: Rowohlt.
- Wicklund, Robert A. 1975. Objective Self-Awareness. In: Berkowitz 1975, 233 - 275.
- Winkler, Peter 1981. Notationen paralinguistischer Phänomene. In: Lange-Seidl 1981, 120 - 128.
- Wirth, Günter 1983. Sprachstörungen, Sprechstörungen, kindliche Hörstörungen. Lehrbuch für Ärzte, Logopäden und Sprachheilpädagogen. Köln: Deutscher Ärzte-Verlag, 2. völlig neu bearbeitete Auflage.

- Wisch, Fritz-Helmut 1989. Wer ist der 'Hanswurst in der Gehörlosenpädagogik'? - Bericht über die Jahrestagung des Elternverbandes Deutscher Gehörlosenschulen. In: *Das Zeichen* 8, 107 - 109.
- Wittgenstein, Ludwig 1960. *Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Wohlhardt, David 1989. Gesprächsmethode versus konstruierende Methoden. In: *Hör-geschädigtenpädagogik* 2, 64 - 83.
- Wouts, W. 1986. A.K.A.: Plädoyer für eine verbundene Sprech- und Absehhilfe. In: *Hör-geschädigtenpädagogik* 6, 339 - 349.
- Wudtke, Hubert 1986. (Früh-)Erziehung gehörloser Kinder unter Einbeziehung der Gebärde. In: *Prillwitz 1986b*, 79 - 108.
- Wunderlich, Dieter 1988. Der Ton macht die Melodie. Zur Phonologie der Intonation des Deutschen. In: *Altmann 1988*, 1 - 40.
- Wundt, Wilhelm 1911. *Völkerpsychologie. Eine Untersuchung der Entwicklungsgesetze von Sprache, Mythos und Sitte*; Bd. 1: *Die Sprache*. Leipzig: Wilhelm Engelmann, 3. Aufl.
- Yost, William A. & Gourevitch, George (eds.) 1987. *Directional Hearing*. New York u. a.: Springer.
- Zander, H. 1987. *Die digitale Audiotechnik. Grundlagen und Verfahren*. Berlin: 3R Verlag.

Namenverzeichnis

- Affolter & Bischofberger S. 70
 Agar S. 5, 114
 Ahlgren S. 145
 Alich S. 74
 Althusser S. 44
 Altmann S. 67
 Arbeitsgruppe Braunschweig S. 33, 153
 Argyle S. 80, 82, 87, 93
 Argyle & Cook S. 85
 Austin S. 3, 41
 Auwärter S. 42, 153
 Axmann S. 74
 Barthes S. 46
 Bauer S. 174
 Beckmann S. 70
 Bellack u. a. S. 43
 Bellugi S. 67
 Bellugi & Fischer S. 124
 Bentele S. 23
 Berger S. 75
 Bergmann S. 25, 43
 Bergold & Breuer S. 4, 9
 Bernstein S. 153
 Biasch-Wiebke S. 173f
 Bierwisch S. 130
 Biesalski u. a. S. 70
 Birdwhistell S. 22, 28, 44, 79, 81, 83, 86, 93, 169
 Blauert & Laws S. 65
 Bloome & Theodorou S. 31, 33, 85
 Bloomfield S. 113
 Böhme S. 70
 Boyes-Braem S. 98, 111, 124f, 127, 134, 136 - 138, 140, 144 - 147
 Bradford & Hardy S. 70
 Breiner S. 70, 77, 92, 105
 Breuer S. 4, 9, 13, 43
 Broadbent S. 66
 Brophy S. 85
 Brophy & Good S. 85
 Bühler S. 81, 89f, 113, 119, 126
 Bundesanstalt für Arbeitsschutz S. 65, 68, 72, 173
 Bundesarbeitsgemeinschaft der Elternvertreter ... e.V. S. 95
 Busch S. 171
 Bußmann S. 113
 Campbell S. 75
 Cardinaux S. 70
 Chomsky S. 38, 129
 Cicourel S. 4f, 12, 22, 27f, 38f, 44f, 47, 108, 163
 Cicourel & Boese S. 8, 28, 38f, 41, 68
 Clarke u. a. S. 31
 Claußen S. 10, 91, 107
 Claußen & Diercks S. 69
 Colburn u. a. S. 65
 Conrad S. 100
 Cornett S. 76
 Cranach & Ellgring S. 85
 Cranach & Vine S. 44
 Czempin S. 107
 Denzin S. 7
 Dertwinkel S. 107
 Devereux S. 9, 14f, 37
 Diegritz & Rosenbusch S. 33, 153
 Diller S. 74, 101f
 Ding S. 63
 Dittmann S. 43
 Dodd S. 75
 Duncan S. 79
 Ebbinghaus & Heßmann S. 38, 76, 108, 128, 144 - 146
 Eco S. 44
 Edwards & Mercer S. 40
 Ehlich S. 40
 Ehlich & Rehbein S. 11, 27, 29, 31f, 40, 43, 79, 82, 84f
 Ehlich & Switalla S. 28
 Eisenberg S. 122, 129 - 132, 134
 Ekman & Friesen S. 79, 81f, 84
 Ekman & Friesen & Tomkins S. 84
 Emerson S. 4
 Engel S. 90, 108, 113, 118, 124, 128 - 130, 134f
 Engelkamp S. 129
 Epée S. 94
 Erben S. 111, 113, 118 - 123, 125, 129, 132, 134
 Erber S. 74
 Esser S. 72
 Esser u. a. S. 70
 Fabert & Weber S. 74, 106
 Fant S. 66
 Fengler S. 15
 Fillmore S. 130
 Fischer S. 135
 Fischer & Janis S. 134

- Fletcher S. 65, 72
 Förster S. 73
 Forchhammer S. 76
 Fourier S. 65
 Freud S. 15
 Füssel S. 44, 46
 Furth S. 101 - 103
 Gailey S. 75
 Garfinkel & Sacks S. 38
 Geers A. u. a. S. 96
 Geers V. u. a. S. 71 - 73
 Gellert u. a. S. 97, 128
 Gipper S. 26, 46, 104
 Green & Harker S. 7
 Greiner S. 145
 Grice S. 45
 Groeben S. 17
 Güttner S. 71f
 Gutenberg S. 64
 Habermann S. 72
 Hansen S. 145
 Harper u. a. S. 78f, 99
 Hase S. 91f
 Heeg S. 34, 41, 154
 Heimbrock S. 107
 Heinemann S. 71
 Helle S. 72
 Henne & Rehbock S. 27, 31f, 43
 Herrmann & Stäcker S. 117
 Heßmann S. 106
 Hjelmslev S. 44, 79
 Hörmann S. 2f, 36, 40f, 65, 99, 126, 129f
 Hogger S. 145
 Holmes & Rubinfeld S. 65
 Holzkamp S. 4, 80
 Hopf & Weingarten S. 6
 Horsch S. 77
 Humboldt S. 104
 Isfort S. 84
 Izard S. 84
 Jackendoff S. 130
 Jacobs S. 68, 139
 Jakobowitz & Stokoe S. 125
 James S. 102
 Jefferson S. 51
 Jouison S. 30, 111
 Jussen S. 77, 91f, 123
 Jussen & Krüger S. 76
 Jussen u. a. S. 22, 29, 43, 46
 Jussim S. 85
 Käsermann S. 48
 Kalbermatten S. 4
 Kallmeyer S. 38
 Kallmeyer & Schütze S. 43
 Kammerer S. 70
 Karmody S. 70
 Katz S. 6
 Kaufmann S. 76
 Kendon S. 20, 26f, 44
 Kintsch S. 114, 130
 Klima & Bellugi S. 111, 123
 Knapp S. 85
 Koerfer S. 25, 31
 Krampen u.a. S. 98
 Kreye S. 77
 Kröhnert S. 92
 Kyle & Woll S. 13, 71, 91, 96, 124, 136, 138
 Labov S. 2f, 37, 44, 49, 100, 103, 153
 Labov & Fanshel S. 9, 28, 39, 43, 68
 Lane S. 94
 Lane u. a. S. 111
 Langthaler S. 19
 Latour S. 130f
 Lévi-Strauss S. 44
 Levitt S. 66f
 Liberman u. a. S. 66
 List S. 30, 92, 102
 Löwe S. 68
 Lofland S. 9, 14
 MacDonald & McGurk S. 74
 Maisch & Wisch S. 30, 111, 129, 143
 Martini S. 110, 174
 Massaro S. 66, 74f
 McGurk & MacDonald S. 74
 McNeil S. 133
 Mehan S. 9, 43, 46, 51f, 163
 Mehan & Wood S. 37, 47
 Meyenn S. 94
 Mills S. 75
 Mills & Thiem S. 74
 Mishler S. 18
 Mogford S. 75
 Moody S. 94
 Moore S. 65 - 67
 Müller S. 19, 27
 Myklebust S. 119
 Neisser S. 66
 Neppert & Petursson S. 66 - 68
 Nöth S. 19, 78, 82 - 84, 93, 98
 Nothdurft S. 9
 Olthuis-Volkmer S. 80
 Papaspyrou S. 88, 92, 129
 Pawlow S. 101
 Peirce S. 97
 Piaget S. 102f
 Piontkowski S. 43, 153

- Plath S. 70
 Porzig S. 113
 Prillwitz S. 13, 30, 92, 95 - 98, 111, 118, 123
 - 125, 127, 129, 134, 136, 140, 143, 145
 Prillwitz & Vollhaber S. 13
 Prillwitz & Wudtke S. 30
 Prillwitz u. a. S. 103
 Quigley & King S. 95, 101, 103, 135, 138,
 140, 143f
 Radigk S. 101f
 Rammel S. 92, 94f
 Reinert & Thiele S. 85
 Richter & Richter S. 26
 Rodda & Grove S. 107, 120, 124, 133, 135
 Rosenfeld S. 31
 Rosenthal & Jacobson S. 85
 Ruoff S. 67, 69
 Sacks u. a. S. 48
 Sader S. 17, 65
 Saussure S. 44, 79, 99f
 Schank S. 3f
 Scheffen S. 81
 Schein S. 70
 Scherer S. 67, 79f
 Scherer & Ekman S. 31, 79
 Schermer & Koolhof S. 125
 Schick S. 65f
 Schmid-Giovannini S. 74
 Schulte S. 69, 76, 96, 107, 142
 Schulte u. a. S. 70
 Schuy S. 77
 Sebeok S. 78
 Sendlmeier S. 66
 Sievers S. 69
 Sinclair S. 71
 Starcke & Maisch S. 94
 Stark S. 69
 Sterkenburg S. 113
 Stokoe S. 27, 30, 111, 134
 Stokoe u. a. S. 30, 111, 134
 Strauss S. 5, 9, 46
 Streeck S. 13
 Stückrath S. 85
 Summerfield S. 75
 Switalla S. 48, 79, 85
 Szagun S. 46
 Tarvainen S. 130
 Tervoort S. 29, 44 - 46, 92, 98, 105, 108,
 118f, 123, 131f, 135f, 145
 Tervoort & Verberk S. 105, 119, 135
 Thoma S. 99
 Thurlow S. 67
 Tigges S. 77, 92
 Tischmann S. 13, 30
 Van Uden S. 69 - 71, 74, 77, 92, 95, 97, 105f,
 142
 Voit S. 69
 Wallbott S. 82, 84
 Watzlawick u. a. S. 99
 Weber S. 17, 30, 69
 Weiskamp S. 13
 Welzl-Müller S. 72
 Wever S. 65, 72
 Whorf S. 104
 Wicklund S. 21
 Winkler S. 27
 Wirth S. 69, 90
 Wisch S. 92
 Wittgenstein S. 3, 41
 Wohllhart S. 77
 Wouts S. 76
 Wunderlich S. 67
 Wundt S. 68, 78, 80, 82, 84, 87 - 90, 94,
 135f
 Zander S. 173

Stichwortverzeichnis

- Amerikanische Gebärdensprache S. 111, 120, 133f
- Artikulation S. 11, 63, 66f, 69, 74 - 76, 86, 89, 111, 114, 139
- Attribut S. 89, 135, 137
- Audiologie S. 1f, 68
- Ausdruckspsychologie S. 80
- Aushandlung S. 48, 55, 163
- Außensicht S. 36 - 39, 163
- Bilingualismus S. 145
- Blick S. 49, 54, 84f, 138f, 141
- Cheremik S. 111
- Cocktail Party Effekt S. 66
- Computer S. 34, 154, 174
- Curriculum S. 106
- Deixis S. 32, 81f, 86, 115, 125 - 127, 134, 151, 154, 159, 171
- Dependenztheorie S. 130 - 132, 168
- Deutsche Gebärdensprache S. 92, 94, 129, 142 - 144, 146, 148
- Eltern S. 10, 13, 17, 68, 87, 96, 105 - 107, 145, 159
- Emblem S. 80, 82, 86
- Emotion S. 74, 80 - 82, 84 - 87, 89, 136, 139
- Esoterisch vs. exoterisch S. 95, 105
- Ethnomethodologie S. 87, 163
- Feldforschung S. 4f, 9
- Fingeralphabet S. 11, 94, 154, 159
- Flexion S. 95, 120, 122 - 124, 128, 130, 134, 167
- Formant S. 37, 65f, 110f
- Forschungstagebuch S. 14, 23, 161
- Fourieranalyse S. 65, 110, 173
- Fragesatz S. 86, 137 - 139
- Frequenz S. 65 - 70, 72f, 110f, 173f, 177f, 180
- Gebärdenraum S. 56, 95, 127, 166
- Gebärdenstreit S. 11, 88f, 91f, 94
- Gefühl S. 80f, 120, 158, 170
- Gemik S. 77
- Gestik S. 77, 82, 86, 90
- Grundton S. 65 - 67
- Gütekriterien S. 3, 6, 26
- Haupt- vs. Nebenkommunikation S. 33, 53 - 56, 59f, 62, 114, 153
- Heuristik S. 5
- Hörgerät S. 1, 10, 16, 64, 71 - 73, 91, 107, 120, 165
- Hörsimulation S. 16, 35, 68, 162, 173
- Ikonizität S. 97f
- Illustratoren S. 82
- Indexikalität S. 38f, 81, 98f
- Informelle Kommunikation S. 2, 11f, 14, 18, 33, 94, 129, 138, 147, 169
- Inkorporation S. 124, 126, 134, 136, 138, 140, 148, 166
- Innensicht S. 5f
- Interjektion S. 111, 118f, 150
- Intonation S. 26, 67f, 119, 129, 137, 139
- Isolation, soziale S. 105, 107
- Kasus S. 122, 132, 134, 166
- Körperhaltung S. 32, 58, 85, 129, 138f, 141
- Kommunikationssystem S. 5, 44f, 82, 101, 145
- Kompetenz S. 2, 101f, 137f, 142f, 145, 165, 167, 170f
- Konstituententheorie S. 130, 168
- Konstruktion von Wirklichkeit S. 26, 36, 39, 50
- Kultur S. 13, 19, 39, 81f, 102 - 104, 114, 165
- Lautsprachbegleitendes Gebärden S. 77, 92, 94 - 97, 147
- Lexikon S. 29f, 80, 94, 97, 113, 115, 117f, 120, 128, 137, 140, 146, 167
- Linearität S. 32, 67, 100, 140
- Marker S. 83, 86, 95, 141, 151, 167f
- Medizin S. 1f, 70
- Mehrfachbehinderung S. 70f
- Metakommunikation S. 3, 17f
- Methoden (ad hoc) S. 6
- Mimik S. 22f, 58, 77, 83 - 87, 90, 94, 124, 129, 137f, 140
- Mundbild S. 30, 69, 74 - 77, 94f, 114, 139, 145f, 151, 154, 165, 167
- Muttersprache S. 39f, 77, 92, 143, 145
- Natürliche Kommunikation S. 3 - 5, 76
- Nebensatz S. 140f, 166, 170
- Nonverbale Kommunikation S. 26f, 78 - 81, 85 - 87, 90, 99, 112, 154, 165
- Normen S. 10, 17, 39f, 82, 85, 132, 139, 162
- Numerus S. 83, 95, 122f, 126, 131f
- Ohr S. 65f, 70 - 72, 91, 110
- Pädagogik S. 3, 10, 24, 43, 50, 70, 73, 77, 85, 91, 94f, 106, 115, 145, 153
- Pantomime S. 86 - 88, 98, 127
- Paradoxe Kommunikation S. 81

- Parallele Kommunikation S. 2, 31 - 34, 60, 96, 153, 163
 Perspektive S. 7, 12f, 15 - 17, 24, 33, 152, 162
 Phonetik S. 30f, 54, 64, 67, 96, 102, 109, 111f, 119, 173
 Phonologie S. 75f, 109
 Pidgin S. 144
 Präsupposition S. 40
 Pragmatik S. 80, 168
 Proform S. 125, 127f, 166
 Pronomen S. 83, 118, 120f, 125 - 128, 132, 134, 149, 166
 Recruitment S. 72f
 Reflexivität S. 22, 28, 47, 163
 Regelschule S. 10f, 85f, 101, 107
 Relativitätsprinzip S. 104
 Repräsentativität S. 6, 20
 Rezeption S. 16, 32f
 Rhythmus S. 67, 69, 80, 82, 111
 Satzarten S. 68, 86, 137
 Schmerzschwelle S. 72
 Schrift S. 25, 27, 29f, 63, 78, 93, 96, 101, 154, 156, 160
 Schwerhörigenschule S. 1, 10f, 40, 63, 73, 86, 106f, 169f
 Semantik S. 36, 38, 42, 79, 89, 96, 113f, 116 - 118, 122, 125, 128, 130 - 132, 136, 138, 146 - 148, 165, 168
 Simultanität S. 70, 124, 142, 150
 Sinnkonstanz S. 36
 Sinuston S. 65f, 71, 111
 Sozialpsychologie S. 79
 Spracharmut S. 87, 103
 Spracherwerb S. 46, 48, 70, 75, 77, 104, 170
 Sprachformel S. 56, 140
 Sprachsubstitut S. 80, 93
 Sprechakttheorie S. 9, 41, 43
 Sprechschall S. 64 - 67, 71, 109
 Strukturelle Analyse S. 7, 44 - 47, 79, 109, 163
 Substantivierung S. 120, 123
 Symmetrie von Äußerung und Rezeption S. 16, 68
 Syntax S. 38f, 97, 100, 113, 120, 123, 128 - 133, 137, 168
 Tempus S. 123, 125, 128, 131f, 140f, 148f, 167
 Totale Kommunikation S. 96, 142, 145
 Transkription S. 16, 24 - 27, 29f, 109, 111, 116
 Triangulation S. 7, 28, 163
 Übersetzung S. 30, 48, 82, 105, 129, 131, 145
 Valenz S. 130, 168
 Wortfeld S. 124f
 Zaungast S. 48, 163

