

Constructed Action, where are you?
Eine vergleichende Analyse von L2M1- und L2M2-Lerner_innen

Lisa Obermeier

400189400 – Idstein

MGSD – M13.1

Arbeit zur Erlangung des akademischen Abschlusses

Master of Arts

Erstgutachterin: Prof. Dr. Helen Leuninger

Zweitgutachterin: Julia Cramer, Dipl.-Gebärdensprachdolmetscherin

Eingereicht am: 20. Juli 2021

Inhaltsverzeichnis

1 Zusammenfassung	3
2 Einleitung	5
3 Theoretischer Hintergrund	5
3.1 Narrative Kompetenz.....	5
3.1.1 Entwicklungsstufen der narrativen Kompetenz	5
3.1.2 Vorstellung von Studien mit laut- und gebärdensprachlichen Kindern	7
3.2 Mehrsprachigkeit	8
3.2.1 Erwerbsbedingungen von L2M1- und L2M2-Lerner_innen.....	10
3.2.2 Deutsche Gebärdensprache als Zweitsprache	12
3.3 Constructed Action	13
3.3.1 Definition.....	13
3.3.2 CA-Typen	15
3.3.3 Markierung von CA.....	18
3.3.4 Vorstellung einiger Studien zum CA-Erwerb.....	20
4 Hypothese und Fragestellungen	26
5 Beschreibung des methodischen Vorgehens	26
5.1 Erhebungsmaterial – Frog Story	28
5.2 Teilnehmer_innen.....	35
5.3 Datenerhebung.....	37
5.4 Datenanalyse	38
6 Ergebnisse	40
6.1 Kurzüberblick über die Ergebnisse	42
6.2 Quantitative Beschreibung der Ergebnisse.....	42
6.2.1 CA-Vorkommen	43
6.2.2 CA-Quoten.....	43
6.2.3 Verwendete CA-Typen	44
6.2.4 Referentenverteilung	45
6.3 Qualitative Beschreibung der Ergebnisse	46
6.3.1 Referenzvideo: Dozentin für Deutsche Gebärdensprache	46
6.3.2 L2M1-Gruppe	54
6.3.3 L2M2-Gruppe	70
6.3.4 Die Gruppen im Vergleich	89
7 Diskussion	92
7.1 Testung der Fragestellung	92
7.2 Interpretation der Ergebnisse	96

7.3 Stärken und Kritik an der Studie	97
8 Fazit und Ausblick.....	101

Literaturverzeichnis

Anhang

Eigenständigkeitserklärung

Abkürzungsverzeichnis

AFSL	Afghan Sign Language
ASL	Amerikanische Gebärdensprache
AUSLAN	Australische Gebärdensprache
BSL	Britische Gebärdensprache
CA	Constructed Action
CD	Constructed Dialogue
CA para das + CC	parallelisierte Constructed Action dasselbe Ereignis mit Klassifikatorkonstruktion
CA para das + Lexem	parallelisierte Constructed Action dasselbe Ereignis mit Lexem
CA para das + MG	parallelisierte Constructed Action dasselbe Ereignis mit Mundgestik
CA para teil + CC	parallelisierte Constructed Action mehrere Teilereignisse mit Klassifikatorkonstruktion
CA para teil + MG	parallelisierte Constructed Action mehrere Teilereignisse mit Mundgestik
CA para teil + hand	parallelisierte Constructed Action mehrere Teilereignisse mit Hand als Hand
CA para teil + hintergrund	parallelisierte Constructed Action mehrere Teilereignisse mit Hintergrund-CA
CC	Klassifikatorkonstruktion
DGS	Deutsche Gebärdensprache
NGT	Niederländische Gebärdensprache
NP	Nominalphrase
OK	Oberkörperhaltung
Reine CA	reine Constructed Action
VP	Verbalphrase
X	keine Mimikmarkierung

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1. Erhobene Daten der Studienteilnehmer_innen im Überblick.....	37
Tabelle 2. Erhebungsdaten im Überblick I.....	42
Tabelle 3. Erhebungsdaten im Überblick II.....	43
Tabelle 4. Überblick der verwendeten CA-Typen.....	44
Tabelle 5. Referentenverteilung.....	45
Tabelle 6. Übersicht der strukturgebenden Erzählungen.....	53

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. CA-Typen Baumgraph.....	15
Abbildung 2. parallelisierte CA mehrerer Teilereignisse mit Klassifikatorkonstruktion	16
Abbildung 3. parallelisierter CD mit Klassifikatorkonstruktion	17
Abbildung 4. *GIRL PAINT-FACE BOY.....	21
Abbildung 5. GIRL a-PAINT-b PAINT-FACE.....	22
Abbildung 6. Überblick CA-Erwerb Erwerbsalter 3;0 bis 4;9 (eigene Darstellung)	24
Abbildung 7. Überblick CA-Erwerb Erwerbsalter 5;0 bis 13;0 (eigene Darstellung)	25
Abbildung 8. Frog, where are you? Bild 1	30
Abbildung 9. Frog, where are you? Bild 15	30
Abbildung 10. Frog, where are you? Bild 21	31
Abbildung 11. Frog, where are you? Bild 22	31
Abbildung 12. Frog, where are you? Bild 16	32
Abbildung 13. Rollenübernahme „Wolf“	32
Abbildung 14. Frog, where are you? Bild 11	32
Abbildung 15. Frog, where are you? Bild 10	33
Abbildung 16. Frog, where are you? Bild 17	33
Abbildung 17. FALL-ON-HEAD.....	34
Abbildung 18. Frog, where are you? Bild 7	34
Abbildung 19. Frog, where are you? Bild 5	35
Abbildung 20. Frog, where are you? Bild 20	35
Abbildung 21. Dozentin Parallelisierte CA mit Hintergrund-CA.....	48
Abbildung 22. CL:augen CA:schaut-hoch-abwart.....	49
Abbildung 23. CL:hände CA:schaut-hoch-abwart.....	49
Abbildung 24. Dozentin Bilderreihe 1-4.....	50
Abbildung 25. junge-antwort-hallo.....	51
Abbildung 26. Dozentin CD:frosch-erschreckt-sich-sagt-hallo	51
Abbildung 27. Dozentin CD:frosch-junge-bescheid-ein-geschenk-geb, CA:junge-nimmt-frosch-streichelt	51
Abbildung 28. junge-fragt-frosch-du-mir-schenk.....	52
Abbildung 29. Teilnehmer 1 CA: frosch-aus-glas-steig-und-leise-weglauf.....	54
Abbildung 30. Teilnehmerin 2 CA:frosch-klettert-aus-glas / CA:frosch-aus-fenster-klettert	54
Abbildung 31. Teilnehmer 1 CA:hund-mitrenn-und-nach-oben-schau	56
Abbildung 32. Teilnehmer 1 Transkription zu CA:hund-mitrenn-und-nach-oben-schau ...	56
Abbildung 33. Teilnehmer 1 CA:hund-mitrenn-und-von-klippe-fällt.....	56

Abbildung 34. Transkript Teilnehmer 1	56
Abbildung 35. Teilnehmer 1 CA: freut-sich-sieht-beide-frösche.....	57
Abbildung 36. Teilnehmer 1 CA:fragt-ob-ein-frosch-schenk	57
Abbildung 37. Teilnehmerin 2 CA:junge-an-frosch-denkt	58
Abbildung 38. Teilnehmerin 2 CA:junge-sucht	58
Abbildung 39. Teilnehmerin 2 CA:hund-springt-hoch-und-bellt	58
Abbildung 40. Teilnehmerin 2 Nomi-nalphrase ANGST	59
Abbildung 41. Teilnehmerin 2 CA:an-geweih-festhält.....	59
Abbildung 42. Teilnehmer 1 Verbalphrase SPIEL	59
Abbildung 43. Teilnehmer 1 CA:hund-umher-tollt.....	59
Abbildung 44 Teilnehmerin 2 VP HÖR	60
Abbildung 45. Teilnehmerin 2 CA:hört-etwas	60
Abbildung 46. Teilnehmer 1 HUND CL:RAUSFALL	61
Abbildung 47. Teilnehmer 1 CA:erschreckt-sich.....	61
Abbildung 48. Teilnehmerin 2 CA:junge-an-nase-fass	62
Abbildung 49. Teilnehmerin 2 CA:maulwurf-boxt-jungen.....	62
Abbildung 50. Teilnehmerin 2 CA:junge-verscheucht-vogel	62
Abbildung 51. Teilnehmerin 2 VOGEL	62
Abbildung 52. Teilnehmer 1 CLASS-Klassifikator HIRSCH	63
Abbildung 53 Frog, where are you? Ausschnitt Bild 9	65
Abbildung 54. Teilnehmer 1 Körperteilklassifikator HUND-Pfote hüpfen	65
Abbildung 55. Teilnehmerin 2 Körperteilklassifikator HUND-Pfote rennen	65
Abbildung 56. Teilnehmer 1 Klassifikator EULE	66
Abbildung 57. Teilnehmerin 2 Klassifikator EULE	66
Abbildung 58. Teilnehmer 1 CA:in-loch-schau-eule-kommt-raus.....	67
Abbildung 59. Teilnehmerin 2 CA:junge-verscheucht-vogel	67
Abbildung 60. Bildaufbau Teilnehmer 1.....	68
Abbildung 61. Teilnehmerin 1 Kongruenzverb GEB	69
Abbildung 62. Teilnehmer 1 CA:hund-junge-abschleck.....	70
Abbildung 63. Teilnehmerin 2 CA:hund-junge-abschleck	70
Abbildung 64. Teilnehmerin 2 CA:hund-junge-abschleck	70
Abbildung 65. Teilnehmerin 3 CA:eule-schlägt-mit-flügeln; CA:junge-erschreckt-fällt-nach- hinten.....	71
Abbildung 66. Teilnehmerin 4 CA: junge-sucht	72
Abbildung 67 Teilnehmerin 4 CA: hund-steckt-kopf-in-glas	72

Abbildung 68. Teilnehmerin 3 CA:junge-sagt-du-nicht-frosch-du-hamster; CA:hamster-zuckt-mit-schulter-sagt-musst-weiter-suchen	73
Abbildung 69. Teilnehmerin 4 CA: hamster-sagt-junge-soll-aufhören-will-schlafen; CA: hund-freut-sich.....	74
Abbildung 70. CA: junge-klettert-auf-stein.....	75
Abbildung 71. CA: hirsch-rennt	75
Abbildung 72. CA: junge-fragt-sich-was-soll-machen	75
Abbildung 73. Teilnehmerin 3 CA: junge-fragt-sich-was-soll-machen.....	75
Abbildung 74. Teilnehmerin 3 CA: JUNGE SUCH CA:in-loch-ruf	76
Abbildung 75. Teilnehmerin 4 „SCHÖN CA:hirsch-schaut SAG HIRSCH“	76
Abbildung 76. Teilnehmerin 3 CA: (...) JUNGE SAG	77
Abbildung 77. Teilnehmerin 4 CA: (...) RUF JUNGE.....	77
Abbildung 78. Teilnehmerin 3 mehrmaliger Entitätenwechsel	78
Abbildung 79. Teilnehmerin 4 Beispiel für korrekte Oberkörpermarkierung.....	78
Abbildung 80. Teilnehmerin 4 Teilnehmerin 4 SASS-Klassifikator Glas	80
Abbildung 81. Teilnehmerin 4, SASS-Klassifikator Baumstamm	80
Abbildung 82. Teilnehmerin 3 CLASS-Klassifikator Baumstamm	80
Abbildung 83. ANIMAL-HOP im lebensgroßen Referenzsystem	81
Abbildung 84. ANIMAL-HOP im abstraktem Referenzsystem	81
Abbildung 85. Teilnehmerin 4 CA:hund-schnüffelt (...)......	81
Abbildung 86. Teilnehmerin 3 CA:hund-an-baum-hochspringt	82
Abbildung 87. Teilnehmerin 3 CA:hund-rennt-weg.....	82
Abbildung 88. Teilnehmerin 3 fehlerhafter CLASS-Klassifikator	83
Abbildung 89. Semantischer Klassifikator MENSCH	83
Abbildung 90. Teilnehmerin 4 CA:junge-rennt	83
Abbildung 91. Teilnehmerin 3 CA:junge-klettert-auf-stein-und-schaut-nach-oben	83
Abbildung 92. Teilnehmerin 3 CL:RUNTERKLETTER	84
Abbildung 93. Teilnehmerin 3 JUNGE HELF HUND	84
Abbildung 94. Teilnehmerin 3 JUNGE GEH(zu) BETT MIT HUND.....	86
Abbildung 95. Teilnehmerin 3 CD:junge-begrüßt-hund-gut-geschlafen	87
Abbildung 96. Teilnehmerin 4 FENSTER (...) CA: frosch-hüpft-davon.....	87
Abbildung 97. Ausführungsstellen im Raum auf waagerechter und senkrechter Ebene ..	87
Abbildung 98. Teilnehmerin 4 JUNGE LAUF(auf) SASS:STEIN	88
Abbildung 99. Teilnehmerin 3 CA:junge-wird-von-hund-abgeleckt	89
Abbildung 100. Teilnehmerin 4 CA:junge-wird-von-hund-abgeleckt, inkorrekt.....	89
Abbildung 101. Teilnehmerin 4 CA:junge-wird-von-hund-abgeleckt, korrigiert.....	89

1 Zusammenfassung

Der Titel der hier dargelegten Masterarbeit lautet „Constructed Action, where are you? Eine vergleichende Analyse von L2M1- und L2M2-Lerner_innen“. Constructed Action ist ein elementarer Bestandteil von Gebärdensprachen und bildet eine wichtige Komponente im Gebärdenspracherwerb und der daraus resultierenden Gebärdensprachkompetenz. Von interessanter Bedeutung ist dies, wenn Kinder und Jugendliche bereits die deutsche Lautsprache oder eine andere Gebärdensprache als L1 erworben haben. Die Kenntnis über die Sprachfertigkeiten in DGS als L2 kommunizierende Kinder und Jugendliche ist für Gebärdensprachdolmetscher_innen von Belang, wenn für diese Sprachgruppen gedolmetscht werden soll. Daher soll die vorliegende Masterarbeit die CA-Kompetenz in der L2 der Untersuchungsgruppe als ihre Zweitsprache mit Modalitätsunterschied in ihrer Erstsprache untersuchen.

Die Hypothese der hier vorliegenden Masterarbeit besagt, dass Kinder und Jugendliche, die eine andere Gebärdensprache als die DGS als Erstsprache haben, mehr CA in ihrer Narration produzieren, als Kinder und Jugendliche, deren Erstsprache eine Lautsprache ist.

An dieser Studie nahmen vier Kinder und Jugendliche im Alter von elf bis 16 Jahren teil, wovon zwei afghanische Gebärdensprache und zwei Deutsch als L1 haben. Dabei handelt es sich um drei weibliche und einen männlichen Teilnehmer_innen. Als Referenz zu den Studienteilnehmer_innen wurde außerdem die Videoproduktion einer tauben Dozentin mit DGS als Erstsprache berücksichtigt. Die Studienteilnehmer_innen gebärdeten eine reine Bildergeschichte in DGS, die als Forschungsgrundlage, mit besonderem Blick auf die CA-Produktion, diente.

Innerhalb der Untersuchung konnte aufgezeigt werden, dass Kinder und Jugendliche in DGS als L2 mit modalitätsunterschiedlichen Erstsprachen verschiedene Verläufe im CA-Erwerb aufweisen, CA-Typen je nach Gebärdensprachkompetenz erworben werden und die Sicherung von Kongruenzverben und Klassifikatoren, sowie die narrative Kompetenz, einen erheblichen Faktor in der CA-Produktion beider Gruppen spielen.

Die Arbeit liefert grundlegende wissenschaftliche Erkenntnisse zur Gebärdensprachkompetenz zweier Signer_innengruppen in der DGS als L2, untermauert die Notwendigkeit einer Bildung in Gebärdensprache für taube und schwerhörige Kinder und Jugendliche und gibt Aufschlüsse über die inneren Sprachkonzepte dieser Gruppen.

Schlagerwörter: Constructed Action, L2M1-Lerner_innen, L2M2-Lerner_innen, Zweitspracherwerb, Deutsch, Afghanische Gebärdensprache

Abstract

The title of the master thesis presented here is “Constructed Action, where are you? A comparative analysis of L2M1 and L2M2 learners”. Constructed Action is an essential part of sign languages and forms an important component in sign language acquisition and the resulting sign language skills. This is of interesting importance, if children or young people already acquired German as spoken language or a sign language other than L1. The knowledge about the language skills in DGS of children and adolescents communicating as L2 is relevant for sign language interpreters, if they are going to interpret for these language groups. Therefore, this master thesis aims to examine the CA competence of the L2 study group as their second language with a modality difference in their first language.

The hypothesis of this master's thesis states that children and adolescents who have a different sign language than DGS as their first language produce more CA in their narration than children and young people whose first language is a spoken language.

Four children and adolescents between the ages of eleven and sixteen took part in this study, two of whom have Afghan Sign Language and two have German as L1. There are three female participants and one male participant. In addition, a video production of a deaf lecturer with DGS as first language was taken into account. The study participants signed a pure picture story in DGS, which served as a research basis, with special focus in CA production.

The study showed that children and adolescents in DGS as L2 with different first languages have different courses in CA acquisition, CA types are acquired depending on sign language skills and that securing of congruence verbs and classifiers, as well as narrative competence, play a significant role in the CA production of both groups.

This study provides fundamental scientific findings on the sign language competence of two sign language groups in DGS as L2, underpins the need for education in sign language for deaf and hard of hearing children and adolescents and provides insights about the inner language concepts of these groups.

Keywords: Constructed Action, L2M1 learner, L2M2 learner, second language acquisition, German, Afghan Sign Language

2 Einleitung

3 Theoretischer Hintergrund

3.1 Narrative Kompetenz

Erzählen ist eine bestimmte Art der Interaktion (Hausendorf & Quasthoff, 1996) und damit ein menschliches Grundbedürfnis (Kotthoff, 2017). Kinder erwerben in ihrer Erstsprache bis zum Alter von drei Jahren die Grundlagen der Grammatik (Vollmann, Schwabl, Bartl-Pokorny & Marschik, 2011) und werden durch Bilderbücher mit situationsunabhängigen Darstellungen konfrontiert, die Anlässe zum Erzählen bieten (Pontecorvo, 1994). Kinder erwerben mit Hilfe ihrer erwachsenen Bezugspersonen eine narrative Kompetenz, in der diese ihnen zu Beginn ein Gerüst zum Aufbau von Narrationen geben. Hierbei geht es um „strukturelle Größen oberhalb der Satzebene“ (Hausendorf & Quasthoff 1996, S. 6). Gemeint sind hiermit „syntaktische Strukturen, Referenzstrategien, Satzverknüpfung und Textmusterwissen“ (Vollmann et al., 2011, S. 5). Damit kann ein Kind verschiedene Satzstrukturen miteinander kombinieren, verschiedene Rollen einnehmen und einen inhaltlichen Zusammenhang herstellen (Woll, 1998).

Insbesondere Narrationen erfordern die Fähigkeit, eigene und andere Perspektiven einzunehmen, sowie unterschiedliche Varianten in kohärenten Geschichten durchzuspielen (Bickes & Pauli, 2009). Bickes und Pauli (2009) sehen im Wortschatzerwerb und in narrativer Kompetenz einen lebenslangen Aus- und Umbau. Schick (2006) vermerkt, dass narrative Kompetenz an andere Sprachfähigkeiten anknüpft und die Weiterentwicklung narrativer und dialogischer Kompetenz viel Zeit braucht.

3.1.1 Entwicklungsstufen der narrativen Kompetenz

Laut Hausendorf und Quasthoff (1996) gibt es für den Erwerb der narrativen Kompetenz fünf Phasen. In der Untersuchung der Erzählkompetenz 5- bis 14-Jähriger leiten sich die Phasen ab, die Kinder und Jugendliche durchlaufen, bis eine vollendete narrative Kompetenz erworben ist. Die Forscher_innen gehen davon aus, dass Erzählungen eine basale Form der menschlichen Kommunikation darstellen und als universell – und somit für Laut- wie auch Gebärdensprachen – gelten (Hausendorf & Quasthoff, 1996).

Phase 1: Kinder bis zu einem Alter von 5;0 Jahren können keine kohärenten Erzählungen produzieren. Die Ereignisse werden voneinander getrennt erzählt und nicht in Zusammenhang miteinander gebracht.

Phase 2: Ab 5;0 Jahren gelingt es Kindern, die Rolle als erzählende Person zu übernehmen. Dabei werden die Ereignisse auch in Zusammenhang miteinander gebracht und zeitlich angemessen geordnet dargestellt.

Phase 3: Mit 7;0 Jahren gelingt es Kindern zunehmend, die Erzählung um einen Höhepunkt herum zu bauen. Dabei können sie das ungewöhnliche Ereignis vom normalen Ereignisablauf abgrenzen und in ihren Erzählungen entsprechend markieren.

Phase 4: Nachdem Kinder die Fähigkeit erworben haben, eine Erzählung als erzählwürdig darzustellen, zeigen Kinder zwischen 9;0 und 14 Jahren eine ausgeprägte, volle entwickelte Erzählkompetenz (Hausendorf & Quasthoff, 1996). Während sie in den Phasen 1-3 noch gelegentlich Hilfe von Erwachsenen im Sinne des „Scaffolding“ (Vollmann et al., 2011) benötigen, können sie in der letzten Phase Ereignisse eigenständig strukturieren und dramatisieren (Hausendorf & Quasthoff, 1996).

Auch wenn Hausendorf und Quasthoff (1996), wie oben bereits erwähnt, davon ausgehen, dass die Anforderungen an eine narrative Kompetenz kultur- und modalitätsunabhängig für alle Sprachgemeinschaften gelten, sollen die Erwerbsstufen, die Lillo-Martin (1999) auf Grundlage verschiedener anderer Erwerbsstudien (Bellugi, Lillo-Martin, O’Grady & van Hoek, 1990) erarbeitet hat, kurz für gebärdensprachlich kommunizierende Kinder dargestellt werden. Lillo-Martin (1999) nimmt im Gegensatz zu Hausendorf und Quasthoff (1996) vier Phasen für Kinder zwischen 2;0 und 6;0 Jahren an. Somit bezieht sich die Erzählkompetenz lediglich auf das Erwerbsalter bis zum Schuleintritt. Hierbei zeigen sich allerdings Parallelen zu den Ergebnissen von Hausendorf und Quasthoff (1996) und stützen wiederum deren These, dass die Erzählkompetenzstufen als universell betrachtet werden können:

Phase 1: 2;0-Jährige produzieren nur isolierte Sätze. Charakteristische Elemente einer Erzählung fehlen.

Phase 2: Mit einem Alter von 2;6 bis 3;6 Jahren ist immer noch keine Kohärenz im Text nachweisbar. Allerdings beginnen Kinder auf Grundlage von Bilderbüchern die Ereignisse getrennt voneinander zu erzählen (Bellugi et al., 1990).

Phase 3: Im Alter bis zu 5;0 Jahren gelingt es ihnen noch nicht, die Rolle eines/einer Erzähler_in zu übernehmen und die Ereignisse in einer Geschichte zusammenhängend zu erzählen (Lillo-Martin, 1999).

Phase 4: Mit 6;0 Jahren gelingt es gebärdenden Kindern, die Ereignisse in Zusammenhang miteinander zu bringen.

¹ Scaffolding ist das Anbieten von Orientierungsgrundlagen durch Erwachsene, damit das Kind eine Geschichte erzählen zu kann. Dies geschieht durch Anleitung, der Bereitstellung von Denkanstößen oder andere Hilfestellungen.

Lillo-Martin (1999) erarbeitete die Erwerbsstufen auf Grundlage ihrer Forschung und der Hinzuziehung der Arbeiten von Bellugi et al. (1990). Damit kann davon ausgegangen werden, dass schwerhörige und taube Kinder ab Beginn ihres Erwerbsprozesses in ihrer Erstsprache ähnliche Entwicklungsschritte im selben Erwerbsalter durchlaufen, um ihre narrative Kompetenz in ihrer jeweiligen Sprache zu entwickeln.

3.1.2 Vorstellung von Studien mit laut- und gebärdensprachlichen Kindern

Wie schon im Vergleich aus den Arbeiten von Hausendorf und Quasthoff (1996), Bellugi et al. (1990) und Lillo-Martin (1999) abzuleiten ist, scheinen Ergebnisse zur Entwicklung narrativer Kompetenz in Gebärdensprachen darauf hin zu deuten, dass der Erwerbsverlauf von lautsprachlichen und gebärdensprachlichen Kindern bei nativem Sprachzugang in ihrer Erstsprache vergleichbar ist (Hennies, Hänel-Faulhaber, Chilla, 2016; Becker, Hansen & Rey-Geissler, 2018).

Im Folgenden sollen einschlägige Studien vorgestellt werden, die die Erzählkompetenz von tauben Kindern mit einer Gebärdensprache als Erstsprache und hörende Kinder mit einer Lautsprache als Erstsprache im Vergleich untersucht haben. Darüber hinaus sollen Ergebnisse vorgestellt werden, die auch Narrationen von Kindern untersuchen, die zwar gebärdensprachlich aufwachsen, aber hörende Eltern haben und somit kein nativer Sprachzugang in der Familie existiert.

Marschark, Mouradian und Halas (1994) sowie Marschark, Green, Hindmarsh und Walker (2000) untersuchten für American Sign Language (ASL) die Aspekte der Struktur einer Erzählung und die Beschreibung von mentalen Zuständen in Narrationen. Hierbei fanden die Forscher_innen in beiden Studien keine Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen von tauben Kindern mit ASL und hörenden Kindern mit Englisch als Erstsprache im selben Lebens- beziehungsweise Erwerbsalter. Reilly (2011) fokussierte sich in ihrer Studie ebenso auf mentale Zustände in Erzählungen und kam zu denselben Ergebnissen.

Globale Erzählstrukturen werden von Vercaingne-Ménard, Godards und Labelle (2001) erforscht, wobei bei einem Erwerbsalter von 4;0 Jahren die gebärdensprachlichen Kinder nicht dem Entwicklungsstand von lautsprachlichen Kindern entsprachen. Als ein Vergleich bei Kindern im Alter von 6;0 Jahren noch einmal durchgeführt wurde, zeigten sich keine Unterschiede in der Erzählkompetenz. Daraus folgt, dass zwar Erwerbsstufen im gleichen Maße erreicht werden, sich die Erwerbsverläufe jedoch unterscheiden (Vercaingne-Ménard et al., 2001). Diese Hypothese wird von Rothweiler (2007) insofern unterstützt, als der Erwerbsverlauf von Laut- und Gebärdensprachen nur im Erwerbsalter bis 2;0 weitestgehend gleich verläuft.

Aus den Studien von Morgan (2005) und Rathmann, Mann und Morgan (2007) für BSL geht hervor: Die volle narrative Kompetenz ist sowohl bei gebärdensprachlichen Kindern als auch lautsprachlich kommunizierenden Kindern mit 11;0 bis 13;0 Jahren erreicht. Damit decken sich auch die vorgestellten unterschiedlichen Erwerbsstufen (Kapitel 3.1), die an bestimmten Stellen übereinstimmen, aber auf unterschiedliche Weise zum Kompetenzerwerb führen.

Was für gebärdensprachliche Kinder mit einem nativen Sprachzugang in ihrer Gebärdensprache vergleichend zu lautsprachlich kommunizierenden Kindern in den oben vorgestellten Erwerbsstufen gilt (Hausendorf & Quasthoff, 1996; Bellugi et al., 1990; Volterra & Erting, 1990; Lillo-Martin, 1999; Woll 1998), kann für Kinder, die in ihrem Elternhaus keinen Sprachzugang zu einer Gebärdensprache haben und nicht im Stande sind in einer Lautsprache zu kommunizieren, nicht geltend gemacht werden (Fosshaug, 2010).

Dies ergaben die Ergebnisse aus den Studien von Knoors (1994) für Niederländischer Gebärdensprache (NGT) und Becker (2009) für Deutsche Gebärdensprache (DGS). Die Forschungslage hierzu sei zwar nach Becker et al. (2018) immer noch nicht eindeutig, allerdings zeigen sich in den erwähnten Studien in den Untersuchungsgruppen Risiken für Entwicklungsverzögerungen. Bei Knoors (1994) als auch Becker (2009) wurden in den untersuchten Kompetenzbereichen gebärdensprachlicher Kinder und Jugendlicher aus lautsprachlichen Familien in allen Altersgruppen noch Defizite in ihrer Erzählkompetenz gefunden. In einer Untersuchung von Mayberry und Eichen (1991) hat sich allerdings gezeigt, dass gebärdensprachliche Kinder lautsprachlicher Eltern Sprachdefizite noch aufholen können, wenn sie ab einem Lebensalter von 2;0 Jahren ein adäquates Sprachangebot bekommen.

Jedoch zeigt sich, dass es bisher nur begrenzte Forschung zur narrativen Kompetenz in diesem Bereich gibt und gebärdensprachliche Kinder, die einen nativen Sprachzugang in ihrer Gebärdensprache haben, eigentlich eine Seltenheit bilden (Mitchell & Karchmer, 2004, Große 2003). Der Großteil tauber Kinder, die in Gebärdensprache kommunizieren, wachsen mit hörenden Eltern auf (Metzger, 2008; Hennies et al., 2016). Folgt man jedoch den hier vorgestellten Untersuchungen zur narrativen Kompetenz, so kann davon ausgegangen werden, dass Kinder in ihrer Erstsprache zwischen 11;0 und 14;0 Jahren unabhängig von der Sprachmodalität ihrer L1 eine volle Erzählkompetenz erworben haben.

3.2 Mehrsprachigkeit

Dass der Gebärdenspracherwerb aus der Mehrsprachigkeitsperspektive betrachtet werden muss, ist unstrittig (Plaza-Pust, 2016; Hennies et al., 2016). Eine einheitliche Definition

zur Mehrsprachigkeit existiert aber nicht (Bloomfield, 1933; Haugen, 1969; Bickes & Pauli, 2009). Folgt man der Definition von Bickes und Pauli (2009), dass „*Bilingualismus allgemein beschrieben als der regelmäßige Gebrauch von mehr als einer Sprache zu kommunikativen Zwecken*“ ist (S. 103), so bleibt sie unscharf und trifft genau deswegen den Kern der Mehrsprachigkeitsforschung (Bickes & Pauli, 2009).

Die Unschärfe greift dadurch soziolinguistische Faktoren auf, die den Spracherwerb von L2M1- und L2M2-Lerner_innen abbildet. Sie zeigen einen dynamischen und nichtlinearen Prozess (Oskar, 2003). Soziolinguistische Faktoren verursachen einen besonderen Erwerbsverlauf, der sich in den individuellen Erwerbskontexten wiederfindet (Hennies et al., 2016). Dabei müssen folgende Faktoren im L1-Erwerb besonders bei schwerhörigen und tauben Kindern beachtet werden, die sich wiederum auf den L2-Erwerb auswirken:

Beginn des Erwerbsprozesses. Meisel (2009) und Chilla et al. (2013) sprechen vom Age of Onset. Es bildet den Beginn des Erwerbsalters ab und ist meist nicht deckungsgleich mit dem Lebensalter der schwerhörigen und tauben Kinder und Jugendlichen. Schwerhörige Kinder, die durch technische Hilfsmittel einen Zugang zur Lautsprache und damit zumindest in begrenztem Maße einen Zugang zur Familiensprache erhalten, kommunizieren damit in einer ihnen zugänglichen Sprache (Metzger, 2008). Adlassnig (2013) merkt allerdings an, dass eine Lautsprache nur als Erstsprache verstanden werden kann, wenn sie barrierefrei erworben wird. Taube Kinder beginnen mit dem Gebärdenspracherwerb meist erst mit dem Schuleintritt, wenn die kritische Periode im kindlichen Spracherwerb bereits vollzogen wurde (Bickes & Pauli, 2009; Humphries et al., 2012; Chilla et al., 2013).

Familienkommunikation. Die Kommunikationswahl der Eltern spielt eine große Rolle im Spracherwerbsprozess. Schwerhörige Kinder haben durch technische Möglichkeiten, wenn die Verfügbarkeit dazu gewährleistet ist, im Gegensatz zu tauben Kindern (Plaza-Pust, 2016), einen möglicherweise nicht vollständigen Zugang zum Sprachsystem. Bevor taube Kinder in Kontakt mit Gebärdensprache kommen, kommunizieren sie mit ihren Eltern meist mit vereinzelt Gebärden, Gesten, Körpersprache und sogenannten Hausgebärden (Becker & Eichmann, 2013). Der Erwerb von Hausgebärden ersetzt allerdings keinen adäquaten Spracherwerb (Goldin-Meadow, 2003). Nur selten nutzen hörende Eltern eine Gebärdensprache (Hintermair, 2005), sodass die Sprachgruppen grundsätzlich depriviert sind (Humphries et al., 2012).

Verfügbarkeit der barrierefreien Sprache. Während Lautsprachen immer und überall verfügbar und damit natürlich erwerbbar sind (Kyle, Woll & Llewellyn, 1985), sind Gebärdensprachen anzutreffen, wo sich kulturelle und sprachliche Minderheiten aufhalten (Lane,

1994; Ladd, 2008). Ein Sprachkontakt und damit verbundene Erwerbsfortschritte sind damit bei einer Minderheitensprache erschwert.

3.2.1 Erwerbsbedingungen von L2M1- und L2M2-Lerner_innen

Gebärdensprachen verfügen sowie Lautsprachen über ein reiches Lexikon, eine Phonologie, Morphologie und Syntax (Happ & Vorköper, 2005; Sandler & Lillo-Martin, 2006). Auch wenn Gebärdensprachen Lautsprachen in nichts nachstehen (Humphries et al., 2012), unterscheiden sie sich in ihren Verarbeitungskanälen und Artikulatoren voneinander (Plaza-Pust, 2016). Je nachdem, ob L2-Lerner_innen zuvor eine Laut- oder eine Gebärdensprache als L1 erworben haben, wirkt sich dies auch auf den Zweitspracherwerb in einer Gebärdensprache aus. Wenn ein gefestigtes erstsprachliches System vorhanden ist, kann darauf zurückgegriffen werden (Bickes & Pauli, 2009). Aber auch die Erwerbsbedingungen und individuellen, sozialen, kulturellen und (schul-)politischen Voraussetzungen, unter denen eine neue (Gebärdensprache) erworben wird, haben eine nicht unerhebliche Auswirkung auf den L2-Erwerb (Hennies et al., 2016).

In der Mehrsprachigkeitsforschung werden verschiedene Formen des mehrsprachigen Spracherwerbs angenommen (Bickes & Pauli, 2009). Für L2M1- und L2M2-Lerner_innen in Deutscher Gebärdensprache trifft der ungesteuerte, sukzessive Zweitspracherwerb zu (Klein, 1992).

Sprache in der Familie

Wie in Deutschland (Metzger, 2008; Hennies et al., 2016) wird auch in Afghanistan ein Großteil der tauben Kinder in Familien hineingeboren, deren Mitglieder hörend sind und zuvor keinen Kontakt zu einer Gebärdensprache hatten (Becker & Eichmann, 2013). Ein Gebärdenspracherwerb wird somit meist erst mit dem Eintritt in das Schulsystem geübt (Hintermair, 2005; Metzger, 2008, Becker & Eichmann, 2013; Hennies et al., 2016). Die meisten Kinder werden demnach zuerst mit der in ihrem Land zugänglichen Lautsprache konfrontiert (Becker & Eichmann, 2013). Schwerhörige und deshalb oft lautsprachlich erzogene Kinder haben aufgrund ihrer persönlichen und technischen Hörmöglichkeiten einen, wenn auch nur beschränkten, Zugang zur Lautsprache in Deutschland (Metzger, 2008). Für taube und deshalb gebärdensprachliche Kinder, die weder die technischen Ressourcen bekommen, noch die Voraussetzungen für einen Lautspracherwerb mitbringen, bleibt jeder Sprachkanal, der vor dem Kontakt zur Gebärdensprache angeboten wird, verborgen.

Unterrichtssprache

Gebärdensprachliche Kommunikation wird im schulischen Setting oft als lautsprachlich begleitendes Gebärden verstanden und folgt der Grammatik der Sprache, die im Land gesprochen wird. Dies können Becker und Eichmann (2013) für die Schulbildung in Afghanistan bestätigen, in der Dari oder Pashto gesprochen wird und hinzukommend afghanische Gebärden verwendet werden. Nichtsdestotrotz gilt die Afghanische Gebärdensprache im allgemeinen Verständnis als Hauptkommunikationsmittel für schwerhörige und taube Kinder (Becker & Eichmann, 2013). In Deutschland werden dieselben Beobachtungen für Deutsch und Deutsche Gebärdensprache mit Blick auf die Unterrichtssituation gemacht. Während des Unterrichts wird die gesprochene Sprache nur bei sogenanntem Bedarf mit Gebärden unterstützt. Diese Form der Kommunikation ist für gebärdensprachlich kommunizierende Kinder unangemessen (Metzger, 2008; Hennies et al., 2016). Ein angemessener Gebärdenspracherwerb ist unter diesen Umständen im Rahmen des Schulunterrichts nicht möglich.

In Afghanistan herrschen große Lücken in der Erforschung der Afghanischen Gebärdensprache. Bislang existiert keine linguistische Forschung. Hieraus resultiert ein fehlendes metasprachliches Wissen bei Lehrkräften. Dies untermauert die Nutzung von lautsprachlich begleitenden Gebärden (Becker & Eichmann, 2013). Zwar kann für Deutschland ein anderer linguistischer Forschungsstand bereits seit den 80er Jahren für die Deutsche Gebärdensprache verzeichnet werden (Prillwitz, 1986), allerdings setzt sich hier die konsequente Sprachnutzung von DGS im Unterricht bei gebärdensprachlichen Kindern immer noch nicht durch (Metzger, 2008). Dies ist mit notwendigen interkulturell-didaktischen Wissen (Grote, Sieprath & Staudt, 2018) verbunden, das überwiegend noch fehlt (Metzger, 2008). Auswirkung hiervon sind DGS-Varianten von Lehrkräften, die von Gebärdensprachnutzer_innen als immer noch sehr lautsprachlich beschrieben werden (Klinikhardt, 2018).

Voraussetzungen für den L2-Gebärdenspracherwerb

Während L2M1-Lerner_innen, die in Afghanistan aufgewachsen sind und deren Erstsprache die Afghanische Gebärdensprache ist, haben sie einen allgemein guten Sprachzugang zu dieser Sprache, sobald sie einer Sprachgruppe begegnen, die ihnen den Spracherwerb ermöglicht (Becker & Eichmann, 2013). In Deutschland ist der Sprachzugang zur Deutschen Gebärdensprache aber mindestens genauso erschwert, da noch vorwiegend in Lautsprache oder lautsprachbegleitende Gebärden unterrichtet wird und der Zugang zur Sprache nur über die Sprachgruppe erfolgen kann, die wiederum im Schulsetting wenig

Erwerbsmöglichkeiten in Deutscher Gebärdensprache hat. Die Anwesenheit von nativen Gebärdensprachnutzer_innen ist notwendig (Metzger, 2008).

Für L2M2-Lerner_innen herrscht ein moderater Erstspracherwerb in deutscher Lautsprache, da der Fokus innerhalb des schulischen Settings auf dieser Ausrichtung liegt. Die Deutsche Gebärdensprache als Zweitsprache zu lernen, gestaltet sich in Unterrichtsettings wie für L2M1-Lerner_innen als besonders schwierig, da meist das Bewusstsein bei Lehrkräften noch fehlt (Metzger, 2008; Grote et al., 2018). Hinzukommend werden L2M2-Lerner_innen seltener in die Lage gebracht, die Deutsche Gebärdensprache als Hauptkommunikationsmittel aufgrund des Minderheitenkontextes zu nutzen. Wenn die L2 eine Minderheitensprache ist, ist die Erwerbsleistung stark eingeschränkt (Chilla et al., 2001).

3.2.2 Deutsche Gebärdensprache als Zweitsprache

Deutsche Gebärdensprache ist nur da zugänglich, wo auch diese Sprache genutzt wird. Dies zeigt sich in der Schule und dort auch nur bedingt auf dem Schulhof oder in der Freizeit, wenn die entsprechenden sozialen Kontakte vorhanden sind. Allerdings werden Gebärdensprachlerner_innen und -nutzer_innen allgegenwärtig eher mit der deutschen (Schrift-)Sprache konfrontiert und nicht mit der Deutschen Gebärdensprache (Metzger, 2008). L2-Lerner_innen, unabhängig von der Sprachmodalität ihrer L1, sind demnach auf Muttersprachler_innen auf dem Schulhof und im Unterricht angewiesen, um die Sprache zu erwerben (Metzger, 2008).

Die Erwerbsmöglichkeiten sind damit sehr eingeschränkt und ein vergleichsweise geringer zielsprachlicher Input steht im Gegensatz zum Erwerb von einer zweiten Lautsprache zur Verfügung. In einer Studie von Kyle, Woll und Llewellyn-Jones (1981) zeigen sich die folgenden Konsequenzen dieser Umstände. BSL-Lerner_innen und Lerner_innen einer zweiten Lautsprache wurden verglichen. Es konnten Unterschiede in der L2-Kompetenz der Vergleichsgruppen aufgrund des geringen Sprachzugangs in der Britischen Gebärdensprache bestätigt werden. Der Erwerb einer Gebärdensprache findet daher langsamer statt als der L2-Erwerb einer Lautsprache. Durch fehlende sprachstrukturelle Grundlagen und quantitativ geringeren muttersprachlichen Zugang greifen L2M2-Lerner_innen dann auf die Grammatik ihrer L1 zurück, was den Aufbau einer visuell-gestischen Sprache behindert (Kyle et. al., 1981).

Diese Differenzen führen sie außerdem auf den erzieherischen Aspekt im Kontext von Laut- und Gebärdensprachen zurück. Die Sprachen erfahren eine unterschiedliche Wertschätzung in allen Erwerbskontexten (Schule, Gesellschaft, Arbeit, Familie), womit eine

Diskriminierung der Gebärdensprache einhergeht (Lins, 2014). Damit wird die Akzeptanz der visuell-gestischen Sprache behindert und dies wirkt sich auf die Sprachkompetenz von L2M2-Lerner_innen aus (Kyle et al., 1985). Hinzukommend sieht Kemp (1998a) eine soziale Distanz zur Gebärdensprache bei L2M2-Lerner_innen, die soziolinguistisch begründet wird. Die visuell-gestische Sprachmodalität weist markante Unterschiede zwischen Mutter- und Zielsprache auf (Plaza-Pust, 2016). Andauernder Blickkontakt, der Einsatz von manuellen und nicht-manuellen Artikulatoren wie Hände und Oberkörper stellen für viele L2M2-Lerner_innen eine Überwindung in der Nutzung dar (Kemp, 1998b).

Während unterschiedliche Verhaltensweisen im Blick- und Mimikverhalten für L2M2-Lerner_innen ein Hindernis darstellen, haben L2M1-Lerner_innen diese schon in ihrer L1 verinnerlicht (Schumann, 1977). In einer Studie von Boyes-Braem, Pizzuto und Volterra (2002) zeigte sich für L2M1-Lerner_innen, dass sie sich die Gebärden einer anderen Gebärdensprache besser herleiten konnten als L2M2-Lerner_innen. Folglich spielt auch die Modalität der Erstsprache eine Rolle für die Sprachverarbeitung und somit für den Erwerb einer anderen Gebärdensprache.

3.3 Constructed Action

3.3.1 Definition

Zu CA wird seit den 1980er Jahren geforscht (Padden, 1986; Tannen, 1986). Constructed Action, folgend CA, ist ein allgemeines Prädikationsmittel und typisch für Gebärdensprachen (Fischer & Kollien, 2010). CA kennzeichnet sich dadurch, „*dass Vorgänge, Aktionen oder Zustände eines Protagonisten durch die gebärdende Person inszeniert werden*“ (Fischer & Kollien, 2006a, S. 100). Durch CA ist es möglich mit der Übernahme einer Referenzentität maßstabsgetreu Äußerungen zu verkörpern. Nach Fischer und Kollien (2006a) können Referenzentitäten Personen, Tiere oder personifizierte Objekte sein. Dieser Begriff wurde aber längst nicht einheitlich innerhalb der Gebärdensprachlinguistik verwendet.

Padden (1986) benannte das sprachliche Phänomen als *role shift* und *referential shift* und beschrieb es als selbstverständlichen Bestandteil von Gebärdensprachen. Metzger (1995) führte den Begriff *Constructed Action* ein, der auch in dieser Arbeit Verwendung findet.

Liddell (2003) arbeitete mit dem Konzept des Surrogate-Spaces. So sind die Referenzentitäten in Real Spaces und Event Spaces zu begreifen, auf die zurückgegriffen wird, sobald eine Entität von Erzähler_innen übernommen wird. Die Elemente innerhalb der Spaces nennt Liddell (2003) Surrogates. Alles, was also eine erzählende Person innerhalb der Narration tut, wird zuvor sprachlich oder kontextuell aktiviert und aus dem Event Space in den Real Spaces geholt.

Liddell und Metzger (1998) sehen Constructed Action als Möglichkeit die Aktion eines Referenten visuell darzustellen. Fischer und Kollien (2006a) definieren CA dabei als eine Form, „*die ohne Lexeme auskommt*“, ein „*äußerst komplexer Bestandteil des gebärdensprachlichen Diskurses*“ ist (S. 103) und „*blitzlichtartig kurz*“ (S. 101) sein kann. Damit wird innerhalb einer Äußerung möglich gemacht, simultan sehr viele Informationen in das Bild zu integrieren (Quinto-Pozos, 2007a). Demzufolge ist CA in hohem Maße ikonisch. So sprechen Cuxac und Sallandre (2002) nicht nur von CA, sondern auch von „*highly iconic structures*“ (S. 174).

Clark und Gerrig (1990) betonen außerdem, dass die Aussage eines Referenten so gestaltet werden kann, dass seine Mimik nachgeahmt wird und damit einen Wiedererkennungswert aufweist. Fischer und Kollien sprechen hierbei von „*konventionalisierten Indikatoren*“ (2010, S. 504), die es ermöglichen, auch einen allgemeinen Typ darzustellen.

Tannen (1986) führte außerdem den Begriff des *Constructed Dialogue*, folgend CD, ein da ein Redebeitrag eines Referenten selten wortgetreu wiedergegeben wird. Nach Emmorey (2002) ersetzt CD auch die indirekte Rede und dient dazu, eine erzählte kommunikative Situation spannender und unterhaltsamer zu gestalten.

Liddell und Metzger (1998) konstruierten vier Typen von Constructed Action:

- Artikulieren von Wörtern beziehungsweise Gebärden als Wiedergabe der Rede oder der Gedanken des Referenten
- Blickrichtung und Haltung des Kopfes, um zu zeigen, wohin ein Referent schaut
- Übernahme des Gesichtsausdrucks als Kennzeichen dafür, was der Referent fühlt
- Übernahme der Gestik der Arme und der Hände als Darstellung der Gestik des Referenten.

Einigkeit herrscht über die verschiedenen möglichen Begrifflichkeiten von CA bislang nicht innerhalb der Linguistik (Müller, 2018). Trotzdem verstehen Fischer und Kollien (2014) CA und CD gleichermaßen „*als nicht getreue Nachahmung von (interaktivem) Verhalten*“ (S. 414). Zudem ist erforscht, dass CA in allen möglichen Textsorten wiederzufinden ist (Fischer & Kollien, 2006a). Heute ist unumstritten, dass CA und CD als Teil der Gebärdensprachkompetenz unabdingbar sind (Emmorey, 2002).

3.3.2 CA-Typen

Die vorliegende Arbeit orientiert sich an den CA-Studien von Fischer und Kollien (2014). Die Forscher_innen unterscheiden zwischen reiner und parallelisierter CA sowie reinem und parallelisiertem CD.

Fischer und Kollien (2014) illustrieren die CA-Typen anhand 16 verschiedener DGS-Äußerungen, die in die jeweiligen Typen unterteilt werden. Im Rahmen der Studie können 14 der 16 CA- und CD-Typen berücksichtigt werden².

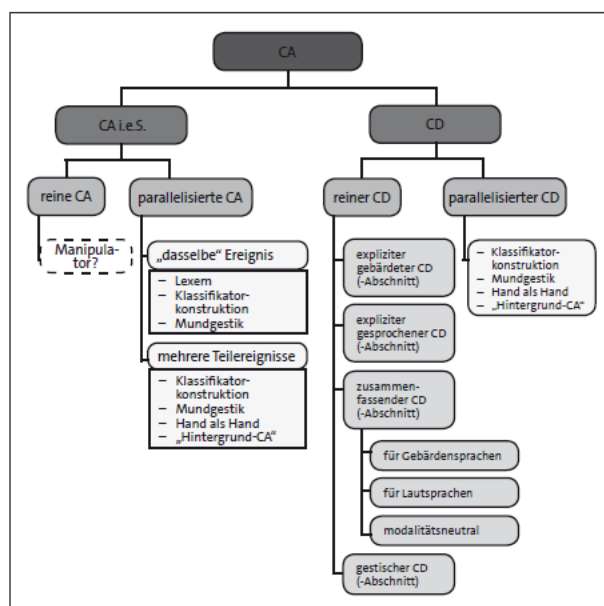


Abbildung 1: CA-Typen Baumgraph (Fischer & Kollien, 2014)

Fischer und Kollien (2014) unterscheiden bei den CA-Typen zwischen einer reinen CA, die ein Ereignis einer Referenzentität darstellt und parallelisierten CAs, die einerseits dasselbe Ereignis darstellen können oder mehrere Teilereignisse im Bild inkludieren.

Die **reine CA** ist ein Fall, der für Fischer und Kollien (2014) als nicht einfach zu identifizieren gilt. Dies begründen die Forscher_innen damit, dass eine reine CA auch leicht als parallelisiert einzuordnen wäre. Allerdings gilt im Falle einer reinen CA, dass kein Körperteil als sprachlicher Vertreter einer anderen Referenzentität dient.

Bei einer **parallelisierten CA mit demselben Ereignis** gibt es unterschiedliche Möglichkeiten, das Verhalten einer einzigen Referenzentität spezifiziert abzubilden. Fischer und Kollien (2014) identifizierten dazu die Möglichkeiten mit einem Lexem, einer Klassifikator-konstruktion und mit Mundgestik. Damit ist es möglich, das Verhalten einer Person noch

² Die Äußerungen 15 und 16, in denen Code-Switching² vorkommt, spielen für die vorliegende Studie keine Rolle.

genauer zu beschreiben. Die sprachlichen Mittel, die dazu innerhalb der CA genutzt werden, beziehen sich aber immer auf die maßstabsgetreu dargestellte Entität und nicht auf einen zweiten Referenten.

Die **parallelisierte CA mit mehreren Teilereignissen** kann auch mittels Klassifikatorkonstruktion, Mundgestik, Hand als Hand oder als Hintergrund-CA dargestellt werden. Diese Form des CA-Typs meint, dass neben der dominierenden Referenzentität, die maßstabsgetreu durch die/den Erzähler_in realisiert wird, mittels der bereits genannten sprachlichen Mittel, hinzukommende Ereignisse versprachlicht werden können (Fischer & Kollien, 2014). Diese parallelisierten CAs ermöglichen es, anspruchsvolle Bezugsverhältnisse morphologisch auszudrücken. Damit können komplexe Geschehen, an denen mehrere Referenten beteiligt sind, versprachlicht werden.

Fischer und Kollien (2006b) weisen darauf hin, dass es nur möglich ist, simultan mehrere Teilereignisse abzubilden, wenn die Referenzentitäten in ungleichgewichtiger Darstellung realisiert werden. Die maximalen Möglichkeiten der räumlich-gestischen Modalität werden genutzt. Abbildung 2 zeigt eine parallelisierte CA mit mehreren Teilereignissen, bei denen zwei Fahrradfahrer_innen aufeinander zu fahren und einen Unfall verursachen. Der maßstabsgetreue Referent berichtet von dem Unfallhergang. Deshalb steht sein Erleben im Fokus der Erzählung.



Abbildung 2: parallelisierte CA mehrerer Teilereignisse mit Klassifikatorkonstruktion (Fischer & Kollien, 2006b)

CD als Darstellung von kommunikativem Verhalten eines oder mehrerer Referenten (Tannen, 1989) unterteilen Fischer und Kollien (2014) ebenso in reine und parallelisierte Formen, wobei die Einordnung einer reinen CD-Form deutlich klarer und detaillierter ausfällt, als bei den CA-Formen.

Innerhalb eines **reinen CDs** liegt der Fokus auf der Modalität der Äußerung eines Referenten. So ist es nach Fischer und Kollien (2014) möglich, explizit gebärdete, aber auch explizit gesprochene Redebeiträge in einem CD zu konstruieren. Außerdem gibt es zusam-

menfassende CD-Formen, die entweder gebärdensprachlich, visuell dargestellt lautsprachlich oder modalitätsneutral auftreten. Der gestische CD als letzter Untertyp transportiert nichtsprachliches Verhalten, das unmissverständlich ist (Fischer & Kollien, 2014).

Parallelisierte CDs finden sich mit Klassifikatorkonstruktion, Mundgestik, Hand-als-Hand oder als Hintergrund-CA wieder.

Dabei werden zwei parallel stattfindende kommunikative Ereignisse versprachlicht. Abbildung 3 zeigt eine solche CD-Form mittels einer Klassifikatorkonstruktion, die einen Protagonisten zeigt, der monologisch dem Beitrag einer vortragshaltenden Person zustimmt (Fischer & Kollien, 2014).



Abbildung 3: parallelisierter CD mit Klassifikatorkonstruktion (Fischer & Kollien, 2014)

Funktionen von CA

Warum CA eine beachtliche Bedeutung in der Wissenschaft aller erforschten Gebärdensprachen zugeschrieben wird, hängt sicherlich mit ihrer Funktion, ihrem quantitativen Vorkommen in allen Registern (Matthes, 2001) und Textsorten (Fischer & Kollien, 2010) zusammen. Einige für die hier vorliegende Studie als relevant erachteten Funktionen werden im Folgenden erläutert.

Quinto-Pozos (2007b) begründet den Nutzen von CA dadurch, dass Äußerungen mittels des CA-Einsatzes originalgetreuer und verständlicher wiedergegeben werden. Darüber hinaus begründet er den Einsatz von CA durch die Simultaneität, die mit der Sprachmodalität einhergeht:

„The fact that a signer has multiple articulators that can work simultaneously and that the visual modality has a greater potential for the simultaneous communication of various types of information allows sign languages to develop and sustain complex and elaborate uses of constructed action (...).“ (Quinto-Pozos 2007b, S. 497)

Außerdem stellten Clark und Gerrig (1990) fest, dass es einfacher sei „*to demonstrate than to describe*“ (S. 793). Fischer und Kollien (2006a) schreiben CA außerdem die Funktion

zu, zur Bedeutungs- und Sinnkonstitution innerhalb eines Textes beizutragen und die „*verstehensmäßige Nachvollziehbarkeit*“ zu vergrößern (S. 102). Es handele sich auch um mehr als nur eine Strategie, die es ermöglicht Emotionalität in einen Text zu integrieren (Fischer & Kollien, 2010). Auch Emmorey (2002) betont, dass eine Erzählung aufgewertet wird, wenn, wie bereits erwähnt, durch CA und CD unterhaltsamer und interessanter gestaltet werden kann. Demzufolge kann CA in ihrer Funktion nicht nur als fakultatives Stilmittel begriffen werden, sondern als obligatorisch für Texte und als unabdingbarer Teil der Erzählkompetenz.

3.3.3 Markierung von CA

Es existieren verschiedene Möglichkeiten, CA zu markieren. Emmorey (2002, S. 66) benennt hierbei folgende Komponenten:

- Übernahme der Mimik der Referenzentität
- Kurze Unterbrechung des Blickkontaktes
- Drehung oder Neigung des Oberkörpers und/oder Kopfes

Allerdings sind hier Forscher_innen bislang nicht darüber eingekommen, welche Komponenten obligatorisch und welche als fakultativ betrachtet werden können. Während einige Forscher_innen die Drehung und Neigung des Oberkörpers als nicht unbedingt verpflichtend betrachten, um eine CA zu realisieren (Emmorey 2002, Fischer & Kollien 2006b, Hermann & Steinbach, 2007), sehen andere wiederum die Errichtung eines Surrogates als notwendig, um Referenten einzuführen und demnach CA zu markieren (Mather & Thibeault, 2000).

Jedoch sieht Müller (2018) zwischen dem Konzept der CA und einem Surrogate unterschiedliche Anwendungsmöglichkeiten: Während die Verwendung einer CA-Konstruktion den Aufbau eines Surrogates suggeriert, muss nicht jedes Surrogate auch als CA gelten. Eingeführte Surrogate-Spaces sind nicht immer sichtbar und benötigen eine Aktivierung für den Real-Space. Wenn jedoch immer erst beispielsweise lexikalisch der Surrogate aktiviert werden muss, um CA zu markieren, wird die Aktion wohlmöglich als indirekte Rede begriffen und nicht als beschreibende Aktion eines Verhaltens (Poulin, 1995; Herrmann & Steinbach, 2007). Des Weiteren eröffnen nicht nur die bereits oben benannten Komponenten einen Surrogate-Space, sondern auch andere sprachliche Mittel wie Kongruenzverben (Müller, 2018). Diese werden von anderen Forscher_innen aber nicht als Markierungsmöglichkeit von CA benannt (Padden, 1986; Emmorey 2002, Fischer & Kollien, 2006b).

Als sicher notwendige Markierungen von CA und CD scheinen demnach die **Neigung oder Drehung des Oberkörpers und/oder des Kopfes** und die Änderung der **Blickrichtung** zu sein.

Die **Neigung oder Drehung des Oberkörpers/Kopfes** wird von Padden (1986) noch einmal unterteilt in *role shifting* mit einer dargestellten Referenzentität und in *contrastive role shifting* mit zwei Referenten. Bei der Darstellung eines einzelnen Referenten fällt die Drehung des Oberkörpers weg. Beim *contrastive role shifting* ist es möglich zwei Referenten gegenüberzustellen, weswegen Lentz (1986) auch den Begriff *two character role shift* nutzt. Die Markierung erfolgt durch eine Drehung nach links und rechts oder nach vorne und nach hinten mit dem Oberkörper. Eine Kombination von links und nach vorne ist etwa nach Padden (1986) aber „*ruled out*“ (S. 52). Eine dritte Entität kann nur hinzugefügt werden, wenn diese einer Referenzentität untergeordnet werden kann. Hierzu ist es nach Padden (1986) sinnvoll zu entscheiden, welche Entität mit der dritten Entität sympathisiert und somit dem anderen Referenten gegenübergestellt werden kann.

Um die **Blickrichtung** als Marker für CA und CD zu verstehen, benötigt es, wie bereits beschrieben, den Blickkontaktabbruch zum/zur Rezipient_in (Fischer & Kollien 2006a, 2014). Allerdings sehen Emmorey und Reilly (1998) vor allem bei Kindern (7;0 Jahre) gerade noch Probleme bei der Nutzung der Blickrichtung: Zwar werden Aussagen eines Referenten übernommen, jedoch fehlt oft die Veränderung der Blickrichtung als maßgebliche Markierung einer CA und kann dann entsprechend nicht als solche gewertet werden, obwohl andere Komponenten im Ansatz oder vollständig ausgeführt werden.

Hinzukommend stellten Thompson, Kluender und Emmorey (2006) für die Amerikanische Gebärdensprache fest, dass auch bei personenkongruenten und ortskongruenten Verben der Blickkontakt zum Gegenüber unterbrochen wird und die Augen der Bewegung des Kongruenzverbs folgen. Dies stützt wieder die Annahme von Müller (2018), dass die Eröffnung eines Surrogate Spaces nicht direkt eine CA impliziert und schlussfolgernd der Blickkontaktabbruch alleine keinen CA-Marker darstellen muss. In der Studie von Hänel (2004) zur Erforschung des Erwerbs von Kongruenzverben im frühkindlichen Entwicklungsstadium in Deutscher Gebärdensprache fand die Blickrichtung ebenso besondere Berücksichtigung in der Ausführung von personen- und ortskongruenten Verben. CA hat als nichtmanuelle Kongruenzmarkierung Ähnlichkeit mit manuellen Kongruenzverben (Herrmann & Steinbach, 2007). Hosemann (2011) zeigt, dass die Ergebnisse von Thompson, Kluender und Emmorey (2006) auch für die Deutsche Gebärdensprache gelten.

3.3.4 Vorstellung einiger Studien zum CA-Erwerb

Mittlerweile existieren zahlreiche, einschlägige Studien, die den Spracherwerb von tauben Kindern unter dem CA-Aspekt zumindest bei einer Gebärdensprache als Erstsprache untersuchen (Loew, 1984; van Hoek, O'Grady, Bellugi, 1987; van Hoek, O'Grady-Batch, Norman, Bellugi 1989; Bellugi 1988; Emmorey & Reilly, 1998; Reilly, McIntire, Anderson, 1994; Reilly 2000; Morgan, 2000; Morgan 2005). Diese basieren auf verschiedenen Erhebungsmethoden. In einigen Studien wurden Kinder gebeten frei zu erzählen, wobei in anderen Kinder Bildergeschichten vorgelegt bekamen, die sie erzählen sollten. Hierbei untersuchten die Forscher_innen die Sprachkompetenz von 2- bis 13-Jährigen.

In der ersten Studie, die überhaupt durchgeführt wurde, ließ Loew (1984) Kinder eine Geschichte in ASL erzählen. Im Alter von 3;1 Jahren nutzten die Kinder gelegentlich Mimik, um die Emotionen einer Referenzentität zu versprachlichen. Allerdings blieb über die gesamte Narration hinweg unklar, ob es sich um die eigene Mimik oder um die der Referenzentität handelte. Diese Unsicherheit blieb, weil die Kinder den Oberkörper oder den Kopf nicht zur Markierung neigten oder den Blickkontakt abbrachen. Im Alter von 3;6 Jahren gelang es den Kindern den Blickkontakt abubrechen, um zu markieren, dass sie die Emotionen und die Aussagen eines Referenten versprachlichen. Waren mehrere Referenten involviert, war eine klare Markierung, mit welcher Entität gerade eine Identifikation stattfindet, nicht gegeben. Ein Wechsel der Referenten war mit 4;4 Jahren zu erkennen. Mit 4;9 Jahren begannen die Kinder sich eine Trennung der Entitäten durch Körperneigung anzuzeigen.

Ähnliche Ergebnisse erzielte Bellugi (1988) bei einer Altersgruppe von 3;6 bis 5;0 Jahren. Statt die Referenten im Raum zu verorten, „stapelten“ die Kinder diese vorerst aufeinander und verteilten die Entitäten passend zu den jeweils unterschiedlichen Gegebenheiten im Gebärdenraum. Zwar waren die Sätze grammatisch korrekt, jedoch gelang es den Kindern durch die inkonsequente Verortung nicht, Zusammenhänge in der Geschichte herzustellen. Dies machte sich besonders bei der Nutzung von Proformen und Kongruenzverben bemerkbar.

Für diese Altersgruppe konnte auch in den Studien von Reilly, McIntire und Anderson (1994) und Reilly (2000) bestätigt werden, dass zwar ein Blickkontaktabbruch zur Markierung hin und wieder eingesetzt wurde, die nichtmanuellen, maßgeblichen Markierungen aber entweder weggelassen oder teilweise zeitlich versetzt umgesetzt wurden. Nicht unter einem Alter von 6;0 Jahren war es den Kindern möglich Blickkontaktabbruch, Neigung und Drehung des Kopfes und Oberkörpers zeitgleich richtig einzusetzen. Dies hängt damit zu-

sammen, dass Kinder zwischen 5;0 und 6;0 Jahren erst die richtige Anwendung von intransitiven Verben erwerben (van Hoek, et al., 1989). Ein Mädchen unter 5;0 Jahren gebärdete den Satz „*The girl painted on the boy`s face*“ noch grammatisch abweichend³ (Abbildung 4).



Abbildung 4: *GIRL PAINT-FACE BOY (van Hoek et al., 1989)

Der Satz ist in Abbildung 4 aufgrund zwei verschiedener Aspekte nach van Hoek et al. (1989) ungrammatisch.

Der Entitätenwechsel wird herbeigeführt, indem der neue Referent mit dem Verb PAINT-FACE eingeführt wird. Das Verb wird demnach nicht am Subjekt ausgeführt, sondern am Objekt. Da das Verb kongruent zu BOY sein muss, kann PAINT-FACE nicht am Gesicht des Subjektes GIRL ausgeführt werden. Hinzukommend ist PAINT-FACE ein intransitives Verb und kann nicht realisiert werden, wenn danach mit dem Lexem BOY der neue Referent eingeführt wird. Deshalb muss vor dem Entitätenwechsel das transitive Verb aPAINT_b erfolgen, damit mittels Körperdrehung dann das intransitive Verb PAINT-FACE realisiert werden kann.

5;0 bis 6;0-jährige Kinder schaffen es bereits, das transitive Verb vor einem Entitätenwechsel zu realisieren, lassen dann aber in ihren Ausführungen das intransitive Verb PAINT-FACE weg und damit auch das betreffende Körperteil. Somit kommt die Produktion *GIRL aPAINT_b BOY zustande.

7;0 bis 8;0-Jährige wenden wiederum die korrekte Verbkonstruktion an, lassen aber die Körperdrehung für den Entitätenwechsel weg, sodass sie *GIRL PAINT PAINT-FACE gebärdeten.

³ Grammatisch abweichende Äußerungen werden mit *Satz markiert.

In diesem Erwerbssalter fangen Kinder an, komplexe morphologische Strukturen umzusetzen. Hier zeigen sich an diesem Beispiel allerdings noch Schwierigkeiten im Wechsel thematischer Rollen. So begannen Kinder in der Studie von van Hoek et al. (1987) und van Hoek et al. (1989) die Kongruenzverben für die Referenten richtig auszuführen. Jedoch zeigten sich auch hier immer wieder Probleme bei der Markierung durch die Körperdrehung. Während beim ersten Referenten der Anfangs- und Endpunkt des Verbs mit Blickkontaktabbruch und der Körperneigung übereinstimmten, fehlten beim zweiten Referenten die entsprechende Körperneigung und das Blickverhalten als Markierung. Hier zeigt sich, dass es dieser Altersgruppe noch schwer fällt beispielsweise von AGENS zu EXPERIENCER zu wechseln.

Serielle Verbkonstruktionen werden daher in diesem Erwerbssalter bisher nur in einer Perspektive versprachlicht. Van Hoek et al. (1989) stellen die Hypothese auf, dass die Körperdrehung für einen Referentenwechsel innerhalb serieller Verbkonstruktionen erst später erworben wird als Entitätenwechsel, die zwischen zwei Sätzen oder zwischen direkter Re-der und CA erfolgen.

Lediglich 10;0-Jährige zeigten sich im Stande, die komplette Leistung für diese serielle Verbkonstruktion richtig anzuwenden, wie sie in Abbildung 5 dargestellt ist. Die komplette Leistung setzt sich aus diesen Komponenten zusammen:

- Verbkonstruktion aPAINT_b als Subjekt GIRL
- Entitätenwechsel mittels Körperdrehung zu BOY
- PAINT-FACE am Objekt BOY



Abbildung 5: GIRL a-PAINT-b PAINT-FACE (van Hoek et al., 1989)

Diese Ergebnisse decken sich auch mit der Studie von Emmorey und Reilly (1998), in der die Frog Story als Stimulus diente. 7;0-Jährige nutzten viele Möglichkeiten zur Rollenübernahme bereits simultan. Allerdings fehlte oft noch die hinzukommende Markierung der Mimik, die das Gesamtbild zu einer CA vollendete. Damit hängt möglicherweise zusammen,

dass erst 10;0-Jährige die korrekte Ausführung der Kongruenzverben mit den nichtmanuellen Kongruenzmarkierungen samt Körperneigung verinnerlichen. Dies konnten van Hoek et al. (1987) und van Hoek et al. (1989) in ihren Studien belegen.

Morgan (2000, 2005) konnte in seinen Studien weiter aufzeigen, dass die Kinder in der Anwendung der Komponenten, die zu einer CA führen, mit 13 Jahren nur noch 0,2% unklare Formen liefern, die nicht eindeutig als CA einzuordnen sind. Auch wenn Kinder dieser Altersgruppe im Einsatz einer CA weitgehend sicher sind, nutzten sie vergleichsweise immer noch weniger CA als erwachsene Studienteilnehmer_innen.

Emmorey und Reilly (1998) interpretierten die Ergebnisse ihrer Studie auf Grundlage der Frog Story insofern, dass Kinder im Vorschulalter grundsätzlich noch Probleme haben, manuelle und nichtmanuelle Komponenten eines Erzählcharakters simultan zu inkludieren. Hinzukommend wird vermutet, dass Kinder unter 7;0 Jahren zwar schon die Möglichkeit der Neigung oder Drehung des Oberkörpers internalisieren, aber noch nicht den Aspekt der Kohäsion, die dadurch geschaffen wird, verinnerlicht haben.

Morgan (2005) nutzte wie Emmorey und Reilly (1998) die Frog Story in seiner Untersuchung für BSL. Auch hier haben sich jüngere Kinder von 4;0 Jahren schon der Körperneigung zunutze gemacht, um neue Referenten einzuführen. Allerdings zeigte sich in den Studien, in denen die Frog Story als Erhebungsmaterial diente, eine willkürliche Nutzung von CA mit einem Fokus auf den Protagonisten in der Erzählstruktur. Weitere Referenten wurden vernachlässigt (Emmorey & Reilly, 1998).

Grundsätzlich zeigt sich in den zahlreichen Studien zu ASL und BSL, dass unterschiedliche Ansätze und Formen von CA schon im Kleinkindalter genutzt werden. Jedoch zeigen sich über die Jahre bis zu einem Erwerbssalter von 13;0 Jahren immer noch Schwierigkeiten und noch keine sichere Beherrschung von CA, wenn die in der Studie untersuchte Gebärdensprache die L1 der Kinder war.

Die jeweiligen Erwerbsetappen, die sich in den Studien herauskristallisiert haben, sollen in zwei Grafiken dargestellt werden. Die erste Grafik (Abbildung 6) bildet das Erwerbssalter von 3;0 bis 4,9 Jahren ab. Dieser Erwerbszeitraum deckt sich mit dem Erwerbssalter der Teilnehmer_innen der Studie und soll als Abgleich dienen. Die zweite Grafik (Abbildung 7) zeigt das Erwerbssalter zwischen 5;0 und 13;0 Jahren. Auch dieser Erwerbszeitraum kann für die vorliegende Studie interessant sein, da die narrative Kompetenz in der Erstsprache der Teilnehmer_innen aufgrund ihres L1-Erwerbssalters bereits erworben wurde. Es kann in den oben beschriebenen Studien davon ausgegangen werden, dass sich die noch nicht erworbene narrative Kompetenz der teilnehmenden Kinder auch auf den Einsatz von CA

auswirkt, sodass nicht ausgeschlossen werden kann, dass die Teilnehmer_innen der Studie in dieser Arbeit bereits CA-Vorkommen nutzen, die nicht mit dem L2-Erwerbsalter deckungsgleich sind.

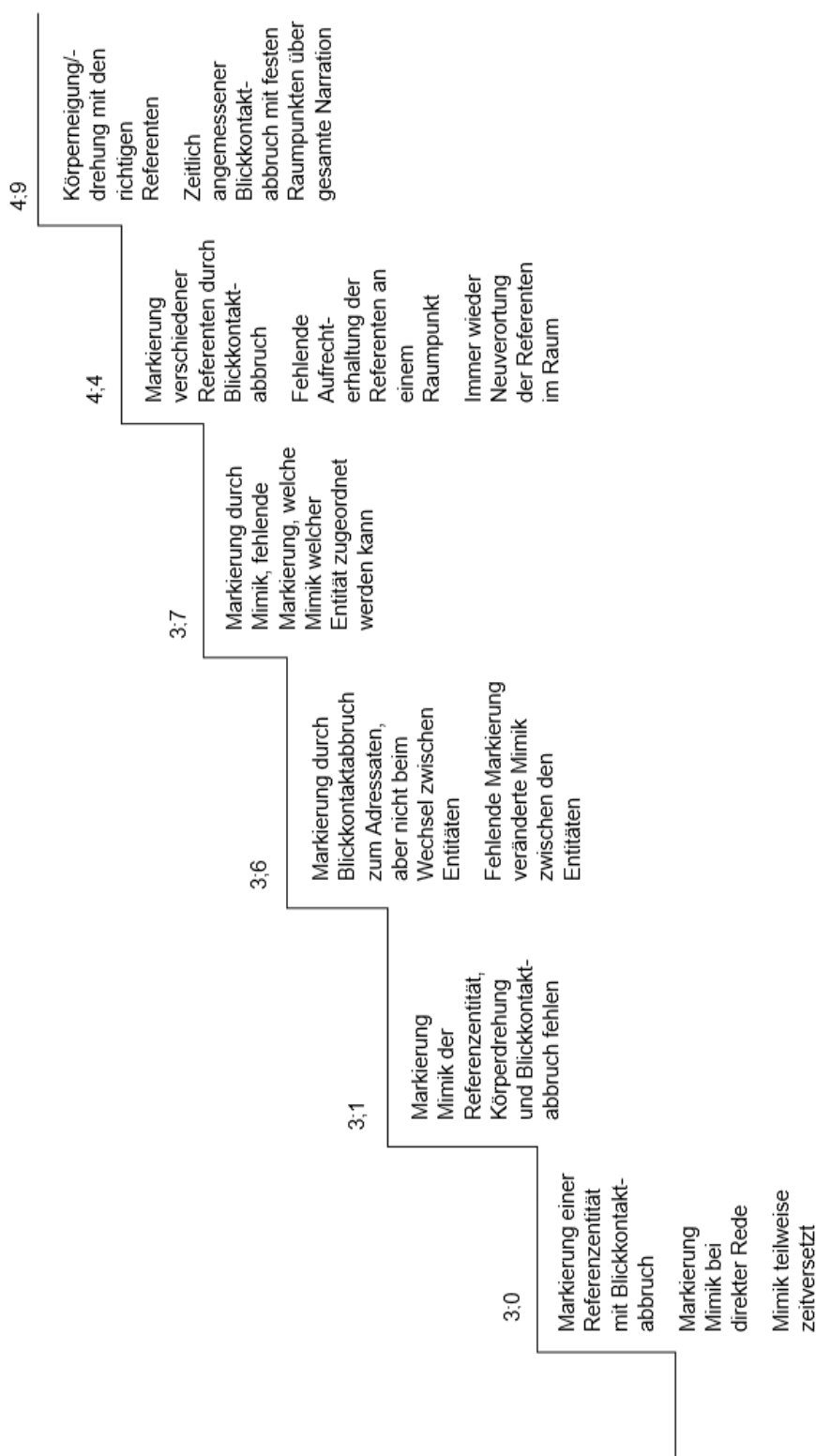


Abbildung 6: Überblick CA-Erwerb Erwerbsalter 3:0 bis 4:9 (eigene Darstellung)

(Loew, 1984; van Hoek et al., 1987; van Hoek et al., 1989; Bellugi 1988; Emmorey & Reilly, 1998; Reilly et al., 1994; Reilly 2000; Morgan, 2000; Morgan 2005)

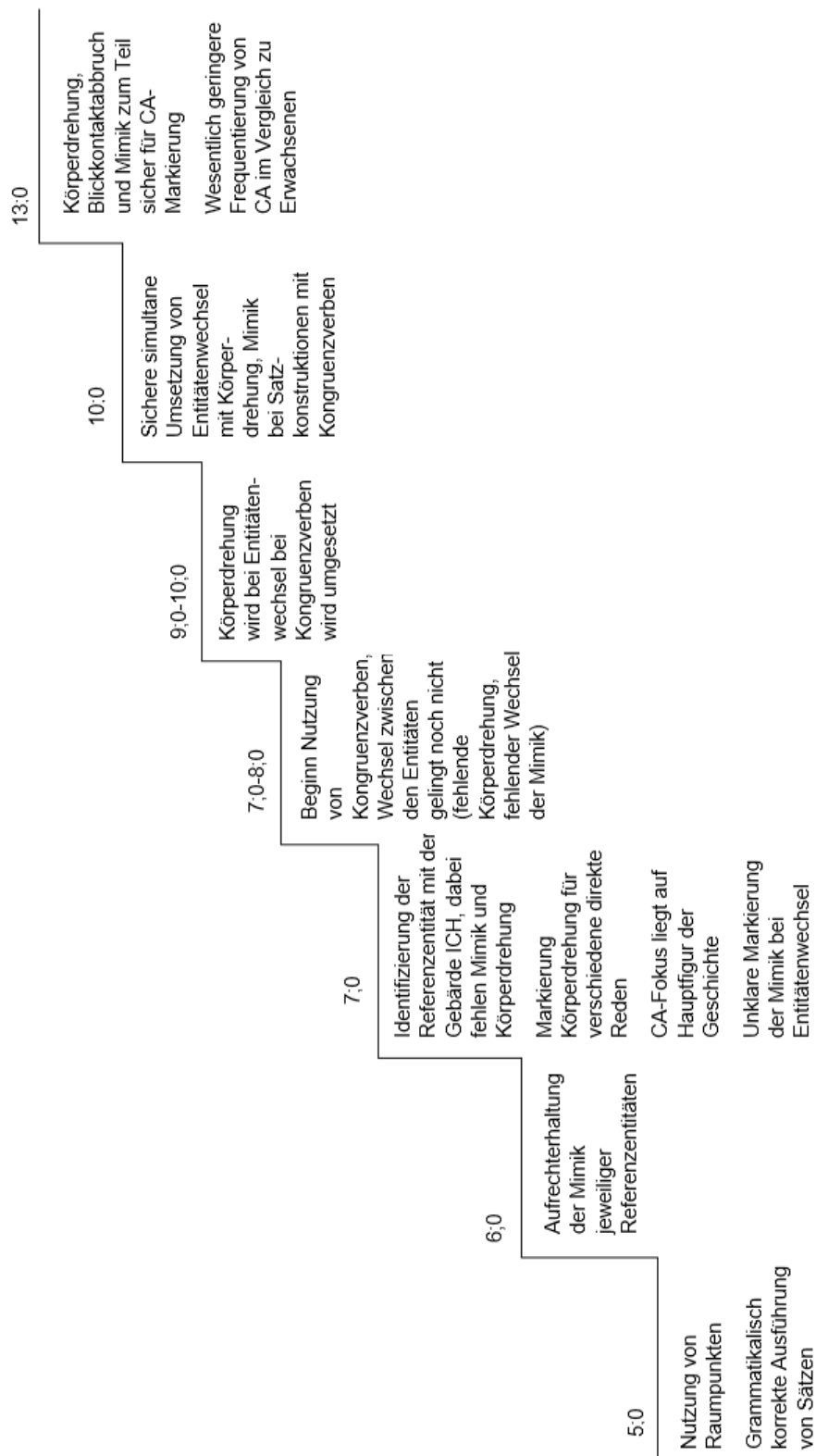


Abbildung 7: Überblick CA-Erwerb Erwerbsalter 5;0 bis 13;0 (eigene Darstellung)

(Loew, 1984; van Hoek et al., 1987; van Hoek et al., 1989; Bellugi 1988; Emmorey & Reilly, 1998; Reilly et al., 1994; Reilly 2000; Morgan, 2000; Morgan 2005)

4 Hypothese und Fragestellungen

Kyle et al. (1981) gehen für BSL, Kemp (1998a) für ASL und später auch Jeavons (1999) für AUSLAN davon aus, dass L2M2-Lerner_innen, sozialisiert in einer hörenden Mehrheitskultur, eher schlechte Voraussetzungen haben, die Gebärdensprache, die in ihrem Land genutzt wird, zu erwerben. Sie würden in ihrer Gebärdensprachkompetenz einem gewissen lautsprachlichen Stil treu bleiben (Kyle et al., 1981). L2M1-Lerner_innen, die in ihrem Herkunftsland in einer Gebärdensprache kommunizieren und erst mit Schuleintritt in einem anderen Land einen Zugang zu einer anderen Gebärdensprache haben (Becker & Eichmann, 2013), scheinen im Erwerb einer Gebärdensprache als L2 jedoch weniger Probleme zu haben (Boyes-Braem et al., 2002), auch wenn sie als migrierte und taube Menschen doppelt vorbelastet sind (Hofmann, 2010; Allram & Matischek-Jauk 2015; Marth, 2015).

Aufgrund der in der Gebärdensprachforschung bereits diskutierten Erkenntnisse und dem Vorliegen einer gesteuerten, qualitativen und multiplen Einzelfallstudie (Caramazza & McCloskey, 1988) wird im Rahmen der Masterarbeit von folgender Hypothese ausgegangen:

L2M1-Lerner_innen haben in ihren Narrationen ein höheres CA-Vorkommen als L2M2-Lerner_innen bedingt durch die visuell-gestische Modalität der Erstsprache.

Aus dieser Hypothese der Masterarbeit lassen sich folgende Fragestellungen ableiten:

1. Inwiefern bedienen sich L2M1- und L2M2-Lerner_innen der Deutschen Gebärdensprache einer Versprachlichung mit CA, wenn sie eine Bildergeschichte gebärden?
2. Wo zeigen sich bedingt durch verschiedene Modalitäten in der Erstsprache Unterschiede in der Versprachlichung mit besonderem Blick auf die Umsetzung von CA?

5 Beschreibung des methodischen Vorgehens

In dieser Studie sollen zwei verschiedene Gruppen von Sprachlerner_innen in der Deutschen Gebärdensprache als Zweitsprache eine vorgegebene Bildergeschichte gebärden. Die Kinder und Jugendlichen der beiden Gruppen unterscheiden sich in ihrer Erstsprache sowie in deren Modalität. Eine Gruppe erwarb die Afghanische Gebärdensprache (AFSL) als Erstsprache, sodass ihre Erstsprache genauso wie ihre Zweitsprache eine visuell-gestische Verarbeitungsmodalität aufweist. Die andere Gruppe nutzt die deutsche Lautsprache als Erstsprache. Damit bildet ihre Erstsprache eine auditiv-orale Verarbeitungsmodalität ab. Eine taube Gebärdensprachdozentin, die die Deutsche Gebärdensprache verwendet und sie als Erstsprache nutzt, wurde gebeten, dieselbe Bildergeschichte zu gebärden, um vergleichendes Material vorliegen zu haben. Die Wahl der Gebärdensprachdozentin

fiel bewusst auf diese, da sie auch in ihrem Berufsalltag vorrangig mit Kindern und Jugendlichen arbeitet. Sie wurde gebeten, die Geschichte so aufzubereiten, dass sie für Kinder und Jugendliche als Zielgruppe passend erzählt wird. Ihre Gebärdensprachproduktionen in Deutscher Gebärdensprache wurden dann bezüglich der CA- und CD-Vorkommen analysiert.

Die Studie wird im Rahmen einer Masterarbeit durchgeführt. Deshalb war die Aufnahme von Studienteilnehmer_innen begrenzt. Es konnten vier Studienteilnehmer_innen für die Studie gewonnen werden. In vorliegendem Fall handelt es sich um eine multiple Einzelfallstudie.

Für die Durchführung der Studie wurde wie folgt vorgegangen: Für die Suche von passenden Studienteilnehmer_innen wurden Schulen mit dem Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation, begrenzt auf ein Bundesland, angefragt, ob Kinder und Jugendliche mit dem entsprechenden Sprachprofil dort anzutreffen seien. Das Sprachprofil setzt sich zusammen aus Kindern und Jugendlichen, die ein hörendes Elternhaus haben, Deutsch oder Afghanische Gebärdensprache als Erstsprache haben und seit ungefähr vier Jahren die Deutsche Gebärdensprache als Zweitsprache erwerben. Die Kommunikation hierzu fand vorerst mit den Lehrkräften der Schule statt, die die potentiellen Studienteilnehmer_innen besuchen. Sobald der Rücklauf an Informationen abgeschlossen war, wurde mit Rücksprache der Lehrkräfte Kontakt zu den Erziehungsberechtigten der Kinder und Jugendlichen aufgenommen und ihnen das Vorgehen am Telefon geschildert. Diese Schilderungen beinhalteten eine kurze Vorstellung der studierendurchführenden Person, einige Informationen zur Studie, die Aufgabe der Teilnehmer_innen während der Studie, den Ablauf und die Informationen zu den benötigten Daten und zum Datenschutz. Sie erhielten die Möglichkeit, über die Teilnahme ihres Kindes an der Studie nachzudenken, mit ihrem Kind ins Gespräch diesbezüglich zu kommen und zu einem späteren vereinbarten Zeitpunkt eine Rückmeldung zu geben. Gleichzeitig wurde die Abmachung getroffen, dass die Studienleiterin selbst Kontakt zu den Kindern und Jugendlichen aufnehmen darf, um die Kinder und Jugendlichen über die Studie, das Ziel und ihre Aufgabe als potentielle Studienteilnehmer_innen persönlich aufzuklären. Die Studienteilnehmer_innen sind zum Zeitpunkt der Erhebung zwischen elf und 16 Jahren alt. Bei einer Teilnehmerin war die Einwilligung in die Studie nur von ihr persönlich notwendig, da sie bereits das 17. Lebensjahr erreicht hat und damit das Einverständnis der Eltern oder Erziehungsberechtigten nicht mehr vorliegen muss. Den Eltern und den Studienteilnehmer_innen wurde erklärt, dass ein Aspekt der Deutschen Gebärdensprache untersucht wird und dahingehend analysiert wird, wie Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Erstsprachen in DGS als ihre zweite Sprache gebärden.

Nachdem die Eltern und die Kinder und Jugendlichen sich dazu bereit erklärt haben, an der Studie teilzunehmen, wurden die Dokumente der Ethik und des Datenschutzes (Informed Consent, Einverständniserklärung in die Teilnahme an der Studie, Datenschutzrechtliche Einwilligungserklärung, Einwilligung zu Audio- bzw. Videoaufnahmen, siehe Anhang E) zugeschickt und unterzeichnet. Der Informed Consent beinhaltet den vollständigen Studententitel. Dass der Erwerb von Constructed Action untersucht wird, findet sich außerdem in dem Dokument wieder. Von einer Geheimhaltung dieser Information wurde abgesehen, da davon auszugehen ist, dass sich der Gebärdensprachstil und die gebärdensprachliche Umsetzung in der Erhebung durch diese Information nicht beeinflussen werden.

Alle Videos wurden von der studierendurchführenden Person mithilfe des Videoannotationsprogramms ELAN hinsichtlich der CA- und CD-Vorkommen ausgewertet.

5.1 Erhebungsmaterial – Frog Story

Das Erhebungsmaterial für diese Studie ist die Bildergeschichte von Mercer Meyer (1969) mit dem Titel „*Frog, where are you?*“.

Auch wenn CA in allen Textsorten vorkommt (Matthes, 2011), eignen sich reine Bildergeschichten besonders gut, wenn die Produktion von CA hervorgerufen werden soll (Fischer & Kollien, 2010). Strömqvist und Day (1993) sehen das Erzählen einer Geschichte basierend auf einem bildlichen Stimulus dennoch als besonders herausfordernd, weil die Bilder für den schlüssigen Erzählstrang der Geschichte richtig interpretiert werden müssen. Außerdem müssen die Ereignisse versprachlicht werden, was die Anforderungen an die sprachliche und die narrative Kompetenz weiter steigern würde. Darüber hinaus besteht die Gefahr, dass eine unterschiedliche Aufmerksamkeit auf die Elemente eines Bildes gelenkt wird, sodass Geschichten besonders unterschiedlich erzählt werden könnten (Strömqvist & Day, 1993). Yarbus (1967) merkt dazu allerdings an, dass das zentrale Element eines Bildes die direkte Aufmerksamkeit erfährt und das Abschweifen zu anderen Elementen, die eine nebensächliche Rolle spielen, dem Ausschmücken und Nachprüfen für die Erzählung dient. Wenn von dem Hauptcharakter in einer Erzählung abgewichen wird, so kehren die Erzähler_innen doch immer wieder zu den tragenden Elementen der Geschichte zurück und bauen hinzukommende Informationen um diese herum.

Die Bildergeschichte „*Frog, where are you?*“ fand bereits in diversen linguistischen Studien unter verschiedenen Aspekten Beachtung (Morgan, 2000, 2005; Emmorey & Reilly, 1998; Fosshaug, 2010) und ist vor allem für eine Studie, an der Kinder und Jugendliche teilnehmen, besonders geeignet. Die Bildergeschichte bietet genügend Sicherheit durch den roten Faden, den sie vorgibt, ermöglicht allerdings auch Raum für eigene Ausschmückungen aufgrund der unterschiedlichen Örtlichkeiten und den anzutreffenden Referenten, die in

der Geschichte vorkommen. Die Geschichte wurde vor allem unter dem Aspekt der CA-Produktion ausgewählt.

Um eine passende Bildergeschichte zu finden, mussten jedoch vorerst Grundvoraussetzungen für eine Bildergeschichte geschaffen werden, die verwertbare Ergebnisse aus der Erhebung generieren. Diese Voraussetzungen setzen sich wie folgt zusammen:

- Eine Geschichte, die allen Studienteilnehmer_innen mit hoher Wahrscheinlichkeit unbekannt ist⁴
- Mindestanzahl von 20 Bildern
- Für Kinder und Jugendliche ansprechend und leicht verständlich
- Universell verständlich (nicht kulturgebunden)

Bezogen auf den Untersuchungsgegenstand der CA konnte die Geschichte aufgrund folgender Kriterien ausgewählt werden:

Verschiedene Referenten

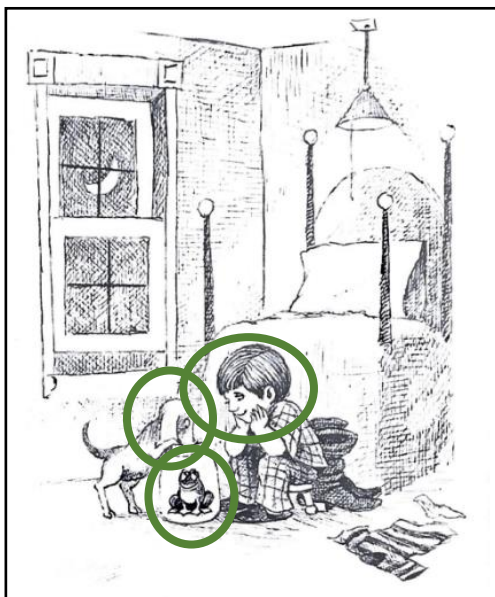


Abbildung 8: Frog, where are you? Bild 1

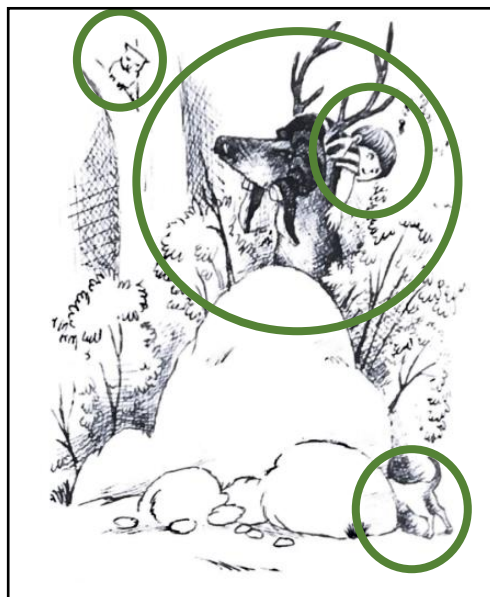


Abbildung 9: Frog, where are you? Bild 15

Die Geschichte erfordert in besonderem Maße die Nutzung von CA durch das Auftreten mehrerer Referenten in einem Bild. Die Abbildungen 8 und 9 sind exemplarisch hierfür ausgewählt. Die entsprechenden Referenten sind umkreist.

⁴ Bildergeschichten wie „Vater und Sohn“ oder „Der kleine Herr Jakob“ fielen somit aus der Auswahl heraus, da sie oft verwendetes Unterrichtsmaterial im Deutsch- und DGS-Unterricht sind und somit die Gefahr bestanden hätte, dass die Geschichten bereits bekannt sind und somit durch die Studienteilnehmer_innen keine Spontanproduktion mehr möglich gewesen wäre.

Für die Ausführung von CA muss die Markierung durch Mimik, Oberkörper- und Kopfhaltung und dem Blickverhalten besonders genau durchgeführt werden und wird als besonders herausfordernd betrachtet. Außerdem wird der Wechsel der Entitäten nicht nur auf manueller, sondern besonders auf der nichtmanuellen Ebene gefordert. Dabei muss eine gewisse Kreativität aktiviert werden, da es sich um Menschen und unterschiedliche Tiere handelt und somit prototypische Darstellungsmerkmale in DGS versprachlicht werden müssen, um die Referenten sprachlich korrekt zu markieren.

Verortungen

In Abbildung 10 und 11 wird eine Sequenz innerhalb der Bildergeschichte abgebildet, die zeigt, dass die Verortung für diese Stelle besonders herausfordernd ist. In Abbildung 10 zeigt sich der Baumstamm von der einen Seite und in Abbildung 11 dann von der anderen Seite. Bereits in Abbildung 10 muss mitgedacht werden, dass sich in Abbildung 11 etwas hinter dem Baumstamm befindet. Hinzukommend müssen die Referenten verortet und in Beziehung zueinander gebracht werden.



Abbildung 10: Frog, where are you? Bild 21

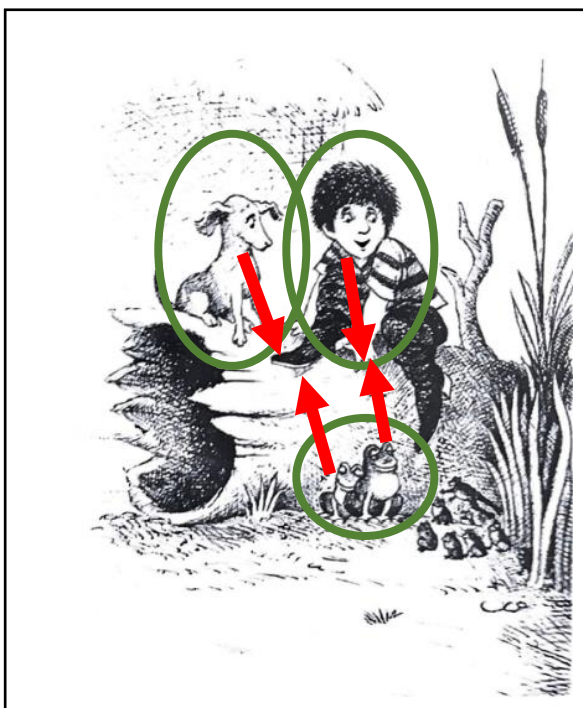


Abbildung 11: Frog, where are you? Bild 22

Oft stehen sich Referenten in aufgebauten Gebärdenräumen gegenüber, sodass mittels Oberkörper- und Kopfhaltung ein einfach zu erkennender Entitätenwechsel vollzogen werden kann. Innerhalb der Szene und der Verortung ist dies allerdings nicht so einfach möglich. Besonders das Froschpaar, das mit dem Rücken zum Baumstamm sitzt, benötigt für

die Markierung eine komplexe Oberkörper- und Kopfhaltung sowie Blickverhalten (rote Pfeile), damit ersichtlich wird, in welcher Entität sich ein_e Erzähler_in gerade befindet⁵.

CA mit Klassifikatorkonstruktionen

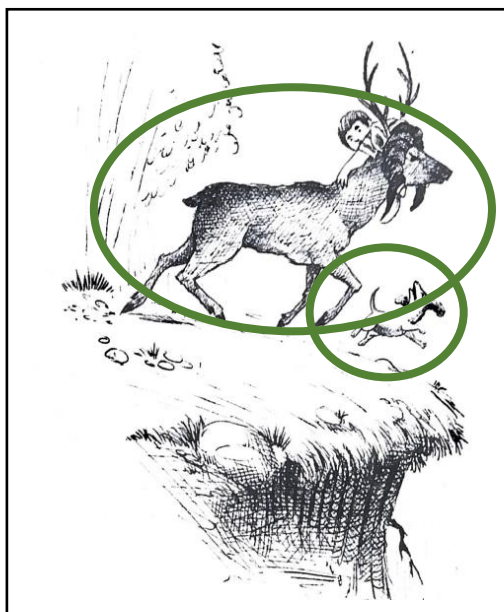


Abbildung 12: Frog, where are you? Bild 16

CAs werden oft mit Klassifikatorkonstruktionen dargestellt, um einen Vorgang zu versprachlichen. Auch hier lassen zahlreiche Abbildungen innerhalb der Bildergeschichte eine solche Umsetzung zu. In Abbildung 12 ist es möglich einerseits den Hirsch und andererseits den Hund beim Rennen mittels Körperteilklassifikatoren in einer parallelisierten CA mit demselben Ereignis darzustellen.

Eine entsprechend mögliche Darstellung als reine CA zeigt sich auch im folgenden Bild (Abbildung 13). Dort zeigt sich die Rollenübernahme des Wolfes aus dem Märchen Rotkäppchen. Dabei werden nicht nur die Mimik, die Oberkörper- und Kopfhaltung sowie das Blickverhalten des Wolfes übernommen, sondern auch die Wolfspfoten, die manuell mit den Händen dargestellt werden.

⁵ Selbstverständlich sind andere Umsetzungen möglich. Diese allerdings im Gebärdenraum aufzubauen, erfordert eine sichere CA-Kompetenz.

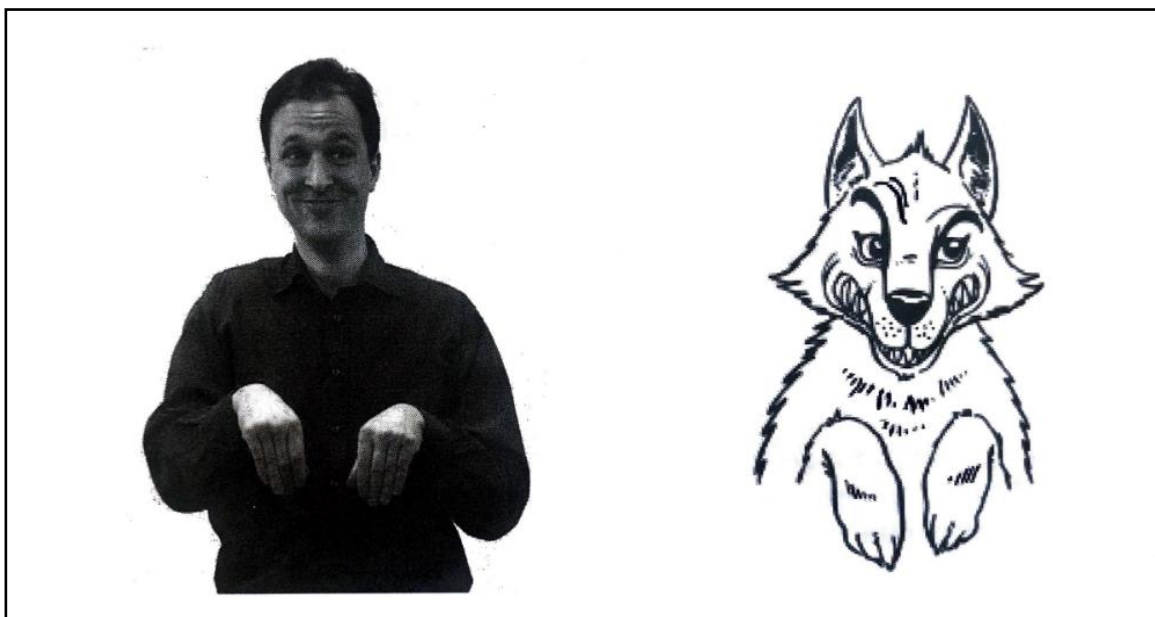


Abbildung 13: Rollenübernahme „Wolf“ (Papaspyrou, von Meyenn, Matthaei & Herrmann, 2008)

Darüber hinaus werden weitere CAs mit Klassifikatorkonstruktionen hervorgerufen, die es ermöglichen verschiedene Vorgänge zu versprachlichen.

In Abbildung 14 zeigt sich dies mit ganz unterschiedlichen Klassifikatorkonstruktionen. Es ist möglich den Jungen vom Baum herunterfallen zu lassen, die Eule mit den Flügeln schlagen und der Hund vor den Bienen wegrennen, was auch als parallelisierte CAs mit Klassifikatorkonstruktion realisiert werden kann. Dabei versteht sich von selbst, dass die CA erst zu einem vollkommenen Bild wird, wenn auch Mimik, Blickverhalten sowie Oberkörper- und Kopfhaltung in der Entität dargestellt werden.

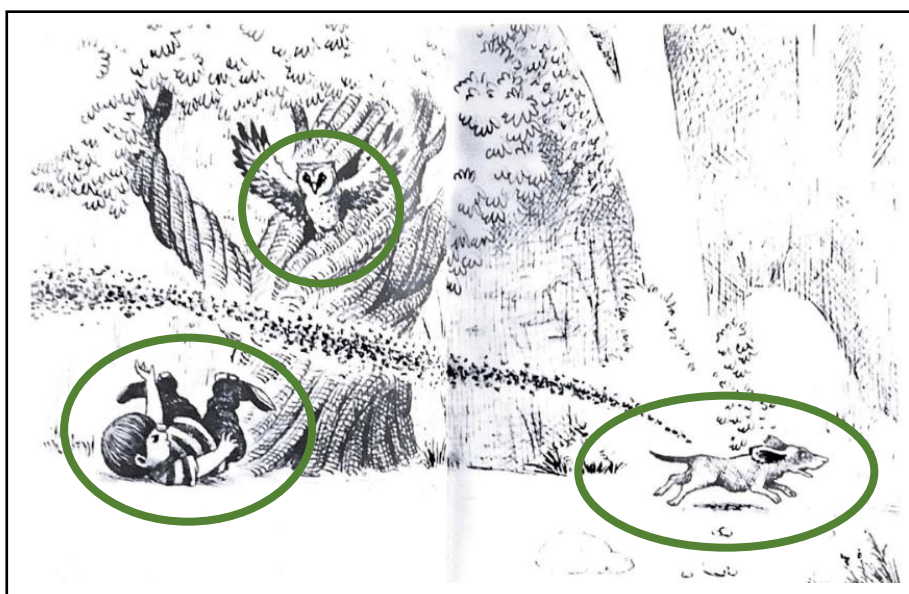


Abbildung 14: Frog, where are you? Bild 11

Parallel verlaufende Ereignisse



Abbildung 15: Frog, where are you? Bild 10

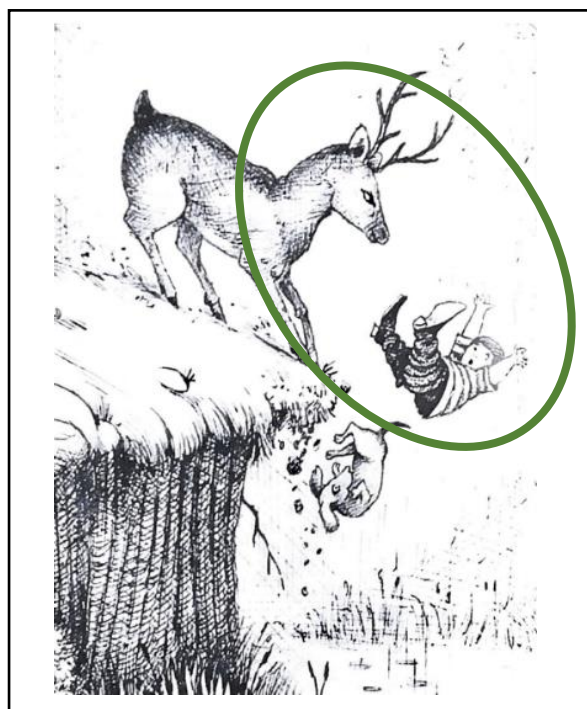


Abbildung 16: Frog, where are you? Bild 17

Neben den Möglichkeiten innerhalb eines Bildes verschiedene Klassifikatorkonstruktionen zu nutzen, eignet sich diese Bildergeschichte auch dann besonders gut, wenn es sich um die Versprachlichung parallel ablaufender Ereignisse handelt. Damit ergeben sich Optionen innerhalb der Bildergeschichte mehrmals eine parallelisierte CA mit mehreren Teilergebnissen erzählen zu können.

Exemplarisch soll dies an den Abbildungen 15 und 16 gezeigt werden. Die Ereignisse, die parallelisiert als mehrere Teilereignisse dargestellt werden können, sind gemeinsam eingekreist⁶. Die Abbildung 15 zeigt JUNGE als dominierende, lebensgroße Entität, während HAMSTER⁷ mit der dominanten Hand dargestellt wird und JUNGE gegen die Nase stups. Somit zeigt die lebensgroße Entität JUNGE sein Erleben als zentrales Element der CA und die dominante Hand den Vorgang des „gegen die Nase Stupsens“ durch HAMSTER.

Emmorey (2002) hat die Geschichte erwachsene Gebärdensprachnutzer_innen gebärden lassen. Wird davon ausgegangen, dass das Erleben der Entität JUNGE (Abbildung 16) weiter im Vordergrund steht, so könnte der Kopf der Entität HIRSCH mit der dominanten

⁶ Die Beispiele sind selbstverständlich als optional und als eine von unterschiedlichen Möglichkeiten zu verstehen. Anhand der Beispiele soll deutlich gemacht werden, welches Potential die Bildergeschichte für verschiedene CA-Aspekte mit sich bringt.

⁷ Innerhalb der Erhebung stellte sich heraus, dass die Studienteilnehmer_innen unterschiedliche Tiere interpretierten. Teilweise gingen die Teilnehmer_innen von einem Hamster, einem Maulwurf oder einer Maus aus. Innerhalb dieses Kapitels wird von der Entität HAMSTER ausgegangen.

Hand und der S-Handform dargestellt werden. Die nicht-dominante Hand bildet mit einer V-Handform die Beine von JUNGE. Um das Erleben von JUNGE weiterhin im Zentrum zu haben, übernimmt der/die Erzähler_in die Mimik der Entität, indem sie erschrocken schaut. Die Kopf- und Oberkörperhaltung zeigt sich nach vorne beugend, was den Fall von JUNGE vom Kopf HIRSCH weiter in der Versprachlichung unterstreicht (Abbildung 17).

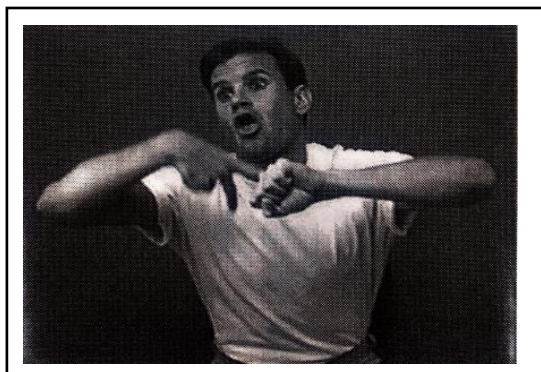


Abbildung 17: FALL-ON-HEAD (Emmorey, 2002)

Serielle Verbkonstruktionen

Neben parallelisierten CA, die dasselbe Ereignis oder mehrere Teilereignisse darstellen, bietet die Geschichte auch die Möglichkeit eine parallelisierte CA mehrerer Teilereignisse darzustellen, die eine serielle Verbkonstruktion, hier bezeichnet als GESICHT-ABSCHLECK, ermöglicht. Serielle Verbkonstruktionen innerhalb von CA werden erst später erworben als CA und CD innerhalb von dargestellten Gesprächen oder isolierten Sätzen (mehr dazu in Kapitel 3.3.4). Inwiefern die Studienteilnehmer_innen diese Entwicklungsstufe bereits erreicht haben und umsetzen können oder welche anderen Strategien sie anwenden, um diese Sequenz zu versprachlichen, kann ebenso durch die Geschichte überprüft werden.



Abbildung 18: Frog, where are you? Bild 7

Möglichkeiten für Constructed Dialogue

Neben den Möglichkeiten verschiedene CA-Typen, die rein, aber auch parallelisiert umgesetzt werden können, zu nutzen, bietet die Geschichte auch Stellen, an denen CD zum Einsatz kommen kann. Passende Sequenzen sind jene, in denen der Junge nach dem Frosch ruft (Abbildung 19) oder der Junge den Hund mit einer Geste ermahnt leise zu sein (Abbildung 20).

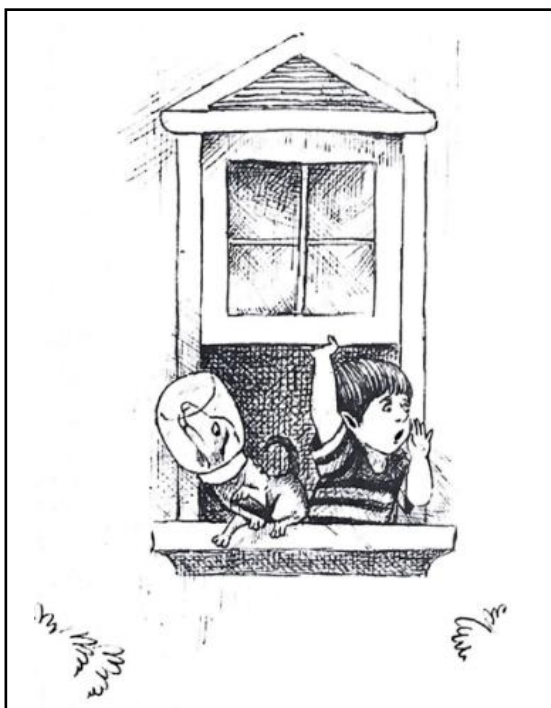


Abbildung 19: Frog, where are you? Bild 5



Abbildung 20: Frog, where are you? Bild 20

5.2 Teilnehmer_innen

Als Studienteilnehmer_innen wurden Kinder und Jugendliche zugelassen, die taub oder schwerhörig sind und eine Schule mit dem Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation besuchen. Da es sich bei der Studie um die Untersuchung der Gebärdensprachkompetenz in Deutscher Gebärdensprache als Zweitsprache handelt, ist davon auszugehen, dass Kinder und Jugendliche, die sich im Zweitspracherwerbsprozess befinden, den Sprachkontakt vor allem in der Schule und damit mit Gleichaltrigen haben. Von einer möglichen Teilnahme eines Kindes, das mit Gebärdensprachdolmetscher_innen im Unterricht inklusiv beschult wird, wurde abgesehen, da der tägliche Sprachkontakt mit Gleichaltrigen, die auch die DGS noch lernen oder als Muttersprache nutzen, als maßgeblich angesehen wurde. Hinzukommend beschränkte sich diese Auswahl aufgrund des Umfangs einer Masterarbeit auf ein Bundesland in Deutschland. Folgende Bedingungen mussten für eine Teilnahme außerdem erfüllt werden:

- L1 Deutsch oder AFSL
- L2 DGS
- Elternhaus, in dem nicht in DGS kommuniziert wird
- Erwerbssalter in der L2 liegt bei ungefähr vier Jahren

Für die Studie wurde entschieden, Kinder und Jugendliche zu suchen, die die Afghanische Gebärdensprache als Erstsprache haben.

Kinder und Jugendliche, die schwerhörig oder taub sind, haben zu 20% mehr einen Migrationshintergrund als hörende Kinder und Jugendliche (Hennies, 2010; Hintermair, 2005; Große, 2003). Damit ist eine Gruppe, die bereits eine andere Gebärdensprache erworben hat als besonders für eine solche Studie geeignet. Da eine Gruppe von Studienteilnehmer_innen gesucht wurde, die in ihrem Herkunftsland bereits eine andere als die Deutsche Gebärdensprache erworben haben, musste ein Herkunftsland ausgewählt werden, aus dem in den vergangenen Jahren Menschen nach Deutschland gekommen sind. Für die Afghanische Gebärdensprache und die Bildung tauber Kinder in Afghanistan liegen zwar genauso wie für andere Länder, aus denen Menschen in den vergangenen Jahren gekommen sind, wenige Erkenntnisse vor (Becker & Eichmann, 2013), allerdings existieren zur Bildungs- und beruflichen Situation tauber Menschen in Afghanistan Berichte, die mit den Bildungsstandards und den Sozialisationsbedingungen tauber und schwerhöriger Kinder in Deutschland vergleichbar sind (mehr dazu in Kapitel 3.2.1) (Becker & Eichmann, 2013).

Die Wahl des Erwerbssalters (circa vier Jahre) ist auf die bisherigen Forschungsergebnisse zum CA-Erwerb zurückzuführen. In den Studien von Loew (1984), Bellugi (1988), Reilly, McIntire und Anderson (1994) sowie von Reilly (2000) zeigt sich mit einem Erwerbssalter von 3;7 Jahren zum ersten Mal die Markierung einer Referenzentität mit der Mimik, sodass das Kind aus der Erzählerrolle austritt und die Mimik der Entität übernimmt. Ab 4;4 Jahren kommt der Blickkontaktabbruch als wichtiges CA-Merkmal hinzu (Emmorey, 2002; Fischer & Kollien 2006a, 2014). Mit 4;9 Erwerbssjahren wird außerdem die Körperneigung und -drehung als Mittel genutzt, um in eine Entität zu schlüpfen und CA zu markieren (Loew, 1984; Bellugi, 1988 et al., 1994; Reilly, 2000).

Das Erwerbssalter aller Studienteilnehmer_innen liegt zwischen 3;6 und 5;0 Jahren, sodass sich ein Erwerbssdurchschnittsalter von 4;4 Jahren ergibt. Unter diesen Voraussetzungen und auf Grundlage der Ergebnisse aus den Studien zum CA-Erwerb kann davon ausgegangen werden, dass CA-Konstruktionen von den Studienteilnehmer_innen produziert werden.

Tabelle 1. Erhobene Daten der Studienteilnehmer_innen im Überblick

Teilnehmende	Lebensalter	Erwerbssalter (L2)	Erstsprache
Teilnehmer 1	14;2	5;0	AFSL
Teilnehmerin 2	16;2	3;6	AFSL
Teilnehmerin 3	11;10	4;6	Deutsch
Teilnehmerin 4	11;8	4;6	Deutsch
Teilnehmerin 5 (Dozentin)	-	-	DGS

5.3 Datenerhebung

Mit den Teilnehmer_innen wurden Termine vereinbart, um die Erhebung durchführen zu können. Die Videoaufnahmen fanden alle nachmittags nach dem Unterricht in der Schule der Kinder und Jugendlichen statt.

Die Teilnehmer_innen wurden gebeten, die ihnen vorgelegte Bildergeschichte mit 24 Bildern zu gebärden. Diese wurde ihnen am Tag der Erhebung zum ersten Mal gezeigt. Sie erhielten eine Vorbereitungszeit von 15 Minuten. Mit dieser Vorbereitungszeit sollte erreicht werden, dass sich die Studienteilnehmer_innen ohne Stress die Geschichte ansehen und sich über die Umsetzung Gedanken machen können, aber die Bildergeschichte nicht so lange vorbereiten können, dass sie konkrete Stellen durchplanen und die Geschichte zum Teil auswendig gebärden. Ziel der Vorbereitungszeit sollte sein, den roten Faden der Geschichte zu erfassen und Einleitung, Wende- und Höhepunkte und den Abschluss der Geschichte verstanden und verinnerlicht zu haben. Hinzukommend war es während der Vorbereitungszeit den Studienteilnehmer_innen gestattet, Rückfragen an die Studienleiterin zu stellen. Diese Fragen konnten Vokabelfragen und Verständnisschwierigkeiten beinhalten, die von der Studienleitung beantwortet wurden. Auf die Frage, wie oder ob etwas in einer bestimmten Art und Weise gebärdet werden kann, konnte leider keine Antwort gegeben werden, um die Teilnehmer_innen in ihrem Stil nicht zu beeinflussen oder zu verunsichern. Da es sich um 24 Bilder handelt, die stellenweise parallel verlaufende Handlungsstränge aufweisen und damit einen hohen Informationsgehalt liefern, war es den Studienteilnehmer_innen während der Erhebung erlaubt, immer wieder auf die Bilder in Ruhe zu schauen. Damit sollte erreicht werden, dass sie einerseits innerhalb der Vorbereitungszeit nicht den Fokus auf ihre Merkfähigkeit legen, sondern auf ihre narrative Kompetenz. Andererseits sollten damit für die Narration wichtige Elemente der Geschichte wieder ins

Gedächtnis gerufen und nicht vergessen werden. Der dadurch entstehende Blickkontaktabbruch wurde selbstverständlich nicht innerhalb der Narration als linguistisches Merkmal von CA berücksichtigt.

Da es sich bei den Studienteilnehmer_innen um Kinder und Jugendliche handelt, wurde ein besonderes Merkmal daraufgelegt, dass sich diese besonders wohl und sicher innerhalb der Erhebung fühlen und Spaß beim Erzählen haben. Um gute Aufnahmebedingungen zu schaffen und ein natürliches, sicheres Gebärden hervorzurufen, wurden ihnen folgende Anweisungen gegeben:

- Gebärde in einem Tempo, mit dem du dich wohl fühlst
- Erzähle die Geschichte, als würdest du sie vor deiner Lehrerin und deiner Klasse vortragen, die die Geschichte noch nicht kennen
- Schau dir die Bilder auch während der Erhebung in Ruhe an, wenn du nicht mehr genau weißt, was dort passiert
- Wenn du den Faden verlierst, fängst du einfach dort wieder an, wo du aufgehört hast
- Es gibt kein Richtig und kein Falsch, so wie du es gebärdest, ist es gut

Um vergleichbare Aufnahmebedingungen zu schaffen, wurden alle Erhebungen im selben Raum durchgeführt. Da alle Studienteilnehmer_innen dieselbe Schule besuchen, konnte die Erhebung in den Räumlichkeiten dieser durchgeführt werden. Die Umgebung war den Kindern und Jugendlichen somit vertraut und trug dazu bei, eine möglichst angenehme und natürliche Erzählatmosphäre ohne Ablenkung zu schaffen.

Als Adressat_innen wurden die eigene Klasse und die Klassenlehrerin vorgegeben. Bei der Vorgabe handelte es sich bei der Entscheidung weniger um eine Registerfrage, auch wenn die Klasse der L2M1-Lerner_innen rein gebärdensprachlich ist und die Klasse der L2M2-Lerner_innen gebärdensprachlich und lautsprachlich kommuniziert. Es ging bei der Benennung der Adressat_innen mehr darum, die Kinder aus einer künstlichen Aufnahmesituation in eine Situation zu versetzen, die ihnen bekannt ist und in der sie Anforderungen wie das Erzählen einer Geschichte bereits kennen und bewältigen können.

5.4 Datenanalyse

Die qualitative Datenanalyse hat zum Ziel, herauszufinden, an welchen Stellen die Studienteilnehmer_innen CA einsetzen oder einzusetzen versuchen. Darüber hinaus soll mittels der Datenanalyse herausgearbeitet werden, welcher CA- und CD-Typen nach Fischer und Kollien (2014) sich die unterschiedlichen Studienteilnehmer_innen bedienen. Hinzukommend soll ersichtlich werden, welche CA-Merkmale in welchen Sequenzen ausgeführt

werden, gar keine CA oder gar kein CD eingesetzt wird und welche Strategien die Teilnehmer_innen stattdessen anwenden, um das zu erzählen, was aus der Bildergeschichte transportiert werden soll.

Ziel der qualitativen Datenanalyse soll nicht sein, die Studienteilnehmer_innen anhand ihres Erwerbsalters in CA-Erwerbsstufen einzuteilen oder ihnen eine bestimmte CA-Kompetenz in ihrer L2 zuzuschreiben. Ebenso ist eine Einstufung der Gebärdensprachkompetenz in der L2 für diese Studie nicht von Belang.

Für die Fragestellung der Arbeit ist es eher entscheidend, wie Kinder und Jugendliche auf Grundlage einer Bildergeschichte etwas in DGS erzählen, wenn sie unterschiedliche Erwerbshintergründe und Sprachmodalitäten in ihrer L1 haben. Das Hauptaugenmerk soll auf der CA-Nutzung liegen. Dies beinhaltet dementsprechend auch Fehler und Unsicherheiten in den einzelnen Markierungsstrategien. Solange innerhalb der Narration ersichtlich wird, dass der Versuch unternommen wurde, ein Bild oder einen Teil daraus als CA darzustellen, wurde diese Stelle auch als CA-Vorkommen gewertet.

Die Auswertung der Videos erfolgte mit dem Video-Annotationseditor ELAN (ELAN Linguistic Annotator, Version 6.0). Folgende Kriterien wurden berücksichtigt, um eine Sequenz als CA-Vorkommen zu werten:

- **Transkriptionen der Gebärden als Glossen**
- **Metasprachliche Beschreibung des CA-Vorkommens**
- Blickverhalten
- Kopf- und Oberkörperhaltung
- Mimik einer Referenzentität
- CA- oder CD-Typ
- Kommentarspalte (für Anmerkungen, ungrammatische Formulierungen, fehlende CA-Markierungen)

Es wurden zwei Hauptspuren verwendet. Eine Glossenspur für die Transkription der lexikalischen Gebärden, die ausgeführt wurden, und eine CA-Spur, die metasprachlich das CA-Vorkommen beschreibt (Fischer & Kollien, 2014). Innerhalb aller Narrationen hat es CA-Sequenzen gegeben, die verschiedene CA-Typen in einer Sequenz inkludierten. Dies könnte daran liegen, dass die Geschichte präziser und detailgetreuer erzählt werden sollte. Um die Vielfalt der Einsatzstrategien von verschiedenen CA-Typen berücksichtigen zu können, wurden die CA-Sequenzen „auseinandergenommen“ und in die jeweils unterschiedlichen CA-Typen unterteilt.

Hat mindestens ein CA-Merkmal bei einem CA-Vorkommen in der Narration gefehlt, wurde diese CA als fehlerhaft markiert. Diese zu berücksichtigenden Merkmale setzen sich wie oben angegeben zusammen (Emmorey, 2002, S. 66):

- Übernahme der Mimik der Referenzentität
- Kurze Unterbrechung des Blickkontaktes
- Drehung oder Neigung des Oberkörpers und/oder Kopfes

Es war zu erwarten, dass aufgrund der Anweisungen, die die Studienteilnehmer_innen zu Beginn der Erhebung erhalten haben, entweder die Kamera oder die Studienleitung als Rezipientin für ihre Geschichte nehmen, um der Situation eine gewisse Natürlichkeit zu geben. Dieses Blickverhalten wurde demnach allgemein als Blickkontakt beschrieben.

Die Mimik wurde nur annotiert, wenn sie auch einer konkreten Referenzentität zugeordnet werden konnte. Ist ein_e Teilnehmer_in in eine Entität „geschlüpft“, hat allerdings nicht die Mimik übernommen, wurde dies mit einem „X“ markiert, um transparent zu machen, dass zwar Kopf- und Oberkörperhaltung sowie das Blickverhalten der Referenzentität galten, die Leistung, auch die Mimik zu übernehmen, aber nicht erbracht wurde.

Bei der Markierung von Drehung oder Neigung des Oberkörpers und/oder Kopfes wurde sich für eine Fehlermarkierung entschieden, wenn die Entität plötzlich eine neue Verortung aufwies, diese aber zuvor weder lexikalisch noch als INDEX angekündigt wurde oder aus kohäsiven Gründen nicht nachzuvollziehen war. Wurde diese fehlerhafte, neue Verortung allerdings im Nachgang konsequent eingesetzt, wurde der Fehler nur einmal markiert.

Hinzukommend gelang es den Teilnehmer_innen stellenweise nicht, Referenzentitäten überhaupt lexikalisch einzuführen. War die Darstellung der Referenzentität allerdings so detailgetreu und prototypisch, sodass die Zuordnung klar ersichtlich wurde, wurde dieses CA-Vorkommen nicht als fehlerhaft markiert. Eine fehlende Entitätenmarkierung wurde nur als fehlerhaft gewertet, wenn innerhalb des Kontextes nicht klar geworden ist, welche Entität gerade „aktiv“ ist.

6 Ergebnisse

Insgesamt wurden fünf Videos aufgenommen, die alle für die Studie Verwendung gefunden haben. Alle notwendigen Unterlagen und Unterschriften auf den Studieneinwilligungs- und Datenschutzdokumenten wurden vollständig ausgefüllt an die Studienleitung zurückgegeben.

Da es sich bei den Videos um Narrationen handelt, die keiner Übersetzung eines feststehenden Textes folgen, sondern auf Grundlage freier Erzählungen durch eine Bilder-geschichte entstanden sind, fehlen feste Kriterien für einen klaren Vergleich der einzelnen Geschichten. Deshalb kann beispielsweise auch nicht von Auslassungen von CA-Sequenzen oder dem Vernachlässigen bestimmter Bestandteile der Geschichte gesprochen werden. Allerdings sollen innerhalb des folgenden Kapitels, in dem die jeweiligen Sprachgruppen vorgestellt und verglichen werden, verschiedene linguistische Kategorien zum Einsatz kommen, die trotzdem aussagekräftige Ergebnisse bezogen auf die Fragestellungen liefern sollen.

Ein Kurzüberblick über die Ergebnisse soll die Dauer der jeweiligen Videos und die Anzahl der CA-Vorkommen abbilden. Im Zusammenhang hiermit wurden die CA-Vorkommen mit der jeweiligen Dauer der Videos verrechnet, sodass ein durchschnittliches CA-Vorkommen pro Sekunde errechnet werden konnte und damit die Videos in ihrem quantitativen Aufkommen von CA und CD vergleichbar werden. (Tabelle 2). Zur quantitativen Beschreibung der Ergebnisse werden außerdem die verschiedenen CA- und CD-Typen aufgelistet, die in allen Videos Verwendung gefunden haben. Sie sollen einen Überblick über den vielfältigen Einsatz von CA und CD geben (Tabelle 3). Hinzukommend wird ein Überblick über die Referentenverteilung in den jeweiligen Videos dargestellt (Tabelle 4). Hieran anknüpfend wird es ausführliche Beschreibungen zu der Videodauer, dem quantitativen Vorkommen der CAs und zu den CA-Quoten geben.

Für die qualitative Beschreibung der Ergebnisse wurde sich nach den Kriterien für CA und CD der Forscher_innen (Emmorey, 2002; Fischer & Kollien, 2006b) orientiert. Nach Abschluss der Transkription wurden hierzu die Videos, geschlossen in den jeweiligen Sprachgruppen, mehrmals angeschaut, um besondere Stellen herauszuarbeiten, die für die Beantwortung der Forschungsfragen bedeutend sind. Für die jeweiligen Sprachlerngruppen wurden somit sprachlerngruppenspezifische Schwerpunkte in den Kategorien gesetzt, deren detaillierte Beschreibung in den jeweiligen Kapiteln wiederzufinden ist.

Eine ausführliche Darstellung der CA-Vorkommen, der Dauer der jeweiligen CA-Sequenzen, die Einteilung in Typen und der korrekten und fehlerhaften CA-Quote findet sich in Form von Tabellen im Anhang B für jedes einzelne Video wieder.

Eine wichtige Beobachtung führte zur Entscheidung, nicht nur die CA-Sequenzen zu transkribieren. Da die Bilder-geschichte diverse Anlässe bietet, den Sprachaufbau unterschiedlich zu gestalten und damit auch, abhängig von Gebärdenraumaufbau, unterschiedliche Möglichkeiten zulässt CA demnach einzusetzen, sollen auch diese Sequenzen mitbedacht werden.

6.1 Kurzüberblick über die Ergebnisse

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit, wird in Tabelle 2 der Überblick der ausgewerteten Daten dargestellt. Somit können die quantitativen und qualitativen Beschreibungen der einzelnen Videos in den kommenden Unterkapiteln leichter zugeordnet werden. Deshalb werden die Ergebnisse, was die Anzahl der CA-Nutzung der Studienteilnehmer_innen (abgekürzt: TN) im Vergleich betrifft, für ein besseres Verständnis bereits vorweggenommen.

Tabelle 2. Erhebungsdaten im Überblick I

	TN 1	TN 2	TN 3	TN 4	Dozentin
Gesamtdauer Video	04:03	03:01	11:59	10:51	11:06
CA-Vorkommen (insgesamt)	70	46	88	52	130
Durchschnittliches CA-Vorkommen (Länge/Sekunde)	3,47	3,85	8,17	12,5	5,12

Teilnehmer 1 und Teilnehmerin 2 sind der Gruppe der L2M1-Lerner_innen zuzuordnen. Teilnehmerin 3 und Teilnehmerin 4 sind L2M2-Lernerinnen. Das fünfte Video „Dozentin“ ist das Referenzvideo.

6.2 Quantitative Beschreibung der Ergebnisse

Für einen Überblick zur quantitativen Beschreibung der Ergebnisse werden die unten folgenden Daten (Tabelle 3) dargestellt. Sie zeigen einerseits die Dauer der einzelnen Videos im Vergleich, alle CA-Vorkommen pro Video und das durchschnittliche CA-Vorkommen pro Sekunde in jedem Video und korrekte, sowie fehlerhafte CA-Vorkommen.

Da die Videos unterschiedlich lange sind, kann die reine Anzahl an CA-Vorkommen nicht als Orientierung genommen werden, um zu beantworten, ob L1M2-Lerner_innen mehr CA nutzen als L2M2-Lerner_innen. Um die Videos dahingehend vergleichbar machen zu können, wurden die Gesamtsekunden der Videos herangezogen und die Anzahl der CA-Vorkommen dadurch geteilt. Damit ergab sich ein Gesamtdurchschnitt pro Sekunde für eine CA (Reihe dunkelgrau markiert). Dieser Wert ist die Grundlage, die genommen werden kann, um die Häufigkeit von CA vergleichbar zu machen.

Zur qualitativen Würdigung der CA wurden außerdem sogenannte CA-Quoten eingeführt, die in % abbilden, wie sich die Verteilung von bereits korrekter im Gegensatz zu fehlerhafter CA in der Narration darstellt.

Tabelle 3. Erhebungsdaten im Überblick I

	TN 1	TN 2	TN 3	TN 4	Dozentin
Gesamtdauer Video (Minuten)	04:03	03:01	11:59	10:51	11:06
CA-Vorkommen (insgesamt)	70	46	88	52	130
Durchschnittliches CA-Vorkommen (Länge/Sekunde)	3,47	3,93	8,17	12,5	5,12
Korrekte CA-Quote (%)	80,00	57,45	56,82	36,53	96,92
Fehlerhafte CA-Quote (%)	20,00	42,55	43,18	63,46	3,07

6.2.1 CA-Vorkommen

In Tabelle 3 zeigt sich, dass sich die Produktion von CA in allen Videos zwischen 47 und 130 Vorkommen erstreckt. Allerdings ist nicht nur das reine CA-Vorkommen zu berücksichtigen, sondern die durchschnittliche Nutzung pro Sekunde.

Dabei wird deutlich, dass Teilnehmer 1 und Teilnehmerin 2 mit einem CA-Vorkommen alle 3,47 Sekunden und 3,85 Sekunden ein deutlich höheres CA-Vorkommen zeigen als die Teilnehmerin 3 und Teilnehmerin 4 mit 8,17 Sekunden und 12,5 Sekunden. Hierbei zeigt sich das Referenzvideo näher an den CA-Vorkommen der L2M1-Lerner_innen mit allen 5,12 Sekunden, in denen eine CA produziert wurde.

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass L2M1-Lerner_innen mit demselben Erwerbsalter wie L2M2-Lerner_innen mehr CA in ihren Narrationen nutzen.

6.2.2 CA-Quoten

Neben den Unterschieden zur quantitativen Produktion einer CA oder eines CD kann auch der Anteil an korrekt und fehlerhaften CA und CD aus den Ergebnissen hergeleitet werden.

Sobald mindestens ein CA-Merkmal nicht richtig markiert wurde, wurde die CA als fehlerhaft gezählt. Dabei zeigen sich Unsicherheiten und fehlerhafte Markierungen in allen Videos, allerdings unterschiedlich in ihrer Häufigkeit. Dies lässt sich nicht ohne Einschränkung auf die jeweilige Sprachlerngruppe zurückzuführen.

Bei Teilnehmer 1 ist eine korrekte Durchführung von CA und CD mit 80,00% das beste Ergebnis, wenn es um zielsprachliches Ausführen von CA geht. Teilnehmerin 4 hingegen zeigt mit 36,53% korrekter CA-Ausführung noch überwiegend Probleme bei der Nutzung aller Markierungsmöglichkeiten. Teilnehmerin 3 und 4 hingegen zeigen quantitative Ähnlichkeiten bei der Herausforderung CA korrekt zu markieren. Während Teilnehmerin 2 eine korrekte CA-Quote von 57,45% aufweist, zeigt Teilnehmerin 3 eine korrekte CA-Nutzung von 56,82% in ihrer Narration. Interessant hierbei ist, dass Teilnehmerin 3 und 4 jeweils einer anderen Sprachlerngruppe angehören (mehr dazu siehe Kapitel 6.3.2 und 6.3.3).

6.2.3 Verwendete CA-Typen

In Tabelle 4 wird die Nutzung der verschiedenen CA- und CD-Typen nach Fischer und Kollien (2014) dargestellt.

Tabelle 4. Überblick der verwendeten CA-Typen

	TN 1	TN 2	TN 3	TN 4	Dozentin
Reine CA	15	16	28	29	37
Parallelisierte CA dasselbe Ereignis Lexem	10	6	7	1	7
Parallelisierte CA dasselbe Ereignis Klassifikatorkonstruktion	18	12	16	3	22
Parallelisierte CA dasselbe Ereignis Mundgestik	2	-	-	-	1
Parallelisierte CA Mehrere Teilereignisse Klassifikatorkonstruktion	10	4	2	3	12
Parallelisierte CA Mehrere Teilereignisse Hand als Hand	-	1	-	-	-
Parallelisierte CA Mehrere Teilereignisse „Hintergrund CA“	-	-	-	-	1
Reiner CD Explizit gebärdet	13	5	28	15	41
Reiner CD Explizit gesprochen	-	-	2	-	2
Zusammenfassender CD Für Gebärdensprachen	-	-	-	-	1
Zusammenfassender CD Für Lautsprachen	-	-	5	-	1
Gestischer CD	2	2	-	1	2

In der Verwendung verschiedener CA-Typen wird deutlich, dass alle Teilnehmer_innen, bis auf Teilnehmerin 4, insgesamt sieben verschiedene Typen von CA und CD nutzten. Teilnehmerin 4 nutzte sechs verschiedene Typen. Damit grenzt sich das Referenzvideo deutlich von der Vielfalt an CA- und CD-Typen von den Studienteilnehmer_innen ab. Die Dozentin nutzte bis zu elf verschiedene CA- und CD-Typen, um die Geschichte mit CA zu erzählen.

Alle Studienteilnehmer_innen zeigten ähnliche Verteilungen bei den jeweiligen CA- und CD-Typen. Während bei den CA-Typen vor allem reine CA und parallelisierte CA mit demselben Ereignis mit einem Lexem und einer Klassifikatorkonstruktion sowie parallelisierte CA mit mehreren Teilereignissen durch eine Klassifikatorkonstruktion genutzt wurden, wird CD primär als reiner CD und explizit gebärdet genutzt, um etwas in einer Referenzentität zu erzählen. Eine ähnliche Verteilung zeigt sich bei dem Video der Dozentin.

6.2.4 Referentenverteilung

In der folgenden Tabelle (Tabelle 5) wird ein Überblick über die eingeführten Referenten dargeboten. Hierbei wird deutlich, welche potentiellen Referenzentitäten von den Studienteilnehmer_innen und der Dozentin erkannt wurden. Zudem bildet die Tabelle 5 ab, welche Entitäten wie oft aktiviert wurden.

Tabelle 5. Referentenverteilung

	TN 1	TN 2	TN 3	TN 4	Dozentin
Junge	42	28	47	15	69
Hund	13	5	28	17	24
Frosch	3	4	3	4	15
Eule	2	-	2	-	6
Hamster/Maulwurf/Maus	-	1	2	1	2
Bienen	2	-	-	-	1
Hirsch	1	-	4	2	10
Mutter	-	1	-	-	-
Glassplitter	-	-	-	-	1
Unklare Referenten	7	8	3	12	2

Bei der Referentenverteilung der Teilnehmer_innen und des Referenzvideos im Vergleich geht hervor, dass, bis auf Teilnehmerin 4, alle anderen Teilnehmer_innen eine dominierende Referenz nutzen. Dieses Ergebnis teilen Emmorey und Reilly (1998) in ihrer Studie, in der die Frog Story ebenso als Stimulus galt und sowohl von Kindern, als auch Erwachsenen in Gebärdensprache erzählt wurde.

In der vorliegenden Studie bezieht sich dieser hauptsächliche Referent auch hier auf die Entität JUNGE. Darüber hinaus führen alle Studienteilnehmer_innen in ihrer Narration ungefähr gleich viele Referenten ein. Teilnehmer 1 und Teilnehmerin 3 haben sechs verschiedene Referenten in ihrer Narration eingebaut und Teilnehmerin 2 und 4 jeweils fünf verschiedene Referenten. Die Dozentin hat hingegen acht verschiedene Entitäten eingeführt, mit denen mittels CA oder CD etwas erzählt wurde. Diese Daten verhalten sich auch in dieser Hinsicht kompatibel zu der Vermutung von Emmorey und Reilly (1998), dass Erwachsene grundsätzlich mehr CA in ihren Narrationen verwenden, als Kinder und Jugendliche. Mit dem Feld „Unklare Referenten“ sind die Entitäten gemeint, die keinem Referenten bei der Videoanalyse zugeordnet werden konnten. Referenten, die zwar nicht als solche markiert wurden, die Darstellung aber einem Referenten klar zuzuordnen waren, sind in den jeweiligen Kategorien berücksichtigt. Die Fehlerquoten aus Tabelle 3 finden in der Tabelle 5 keine Berücksichtigung

Aus der Tabelle wird ersichtlich, dass alle Studienteilnehmer_innen, inklusive der Dozentin, die Hauptfiguren der Geschichte Junge, Hund und Frosch, als CA dargestellt haben. Nebenfiguren der Geschichte, die nur in kurzen Sequenzen in der Geschichte vorkommen, waren die Eule, der/die Hamster/Maulwurf/Maus, die Bienen und der Hirsch. Die Aktion der Eule haben Teilnehmer 1 und Teilnehmerin 3 in die Narration mittels CA realisiert. Der/die Hamster/Maulwurf/Maus wurde von allen Teilnehmer_innen, bis auf von Teilnehmer 1, in CA umgesetzt. Dahingegen war Teilnehmer 1 ebenso der Einzige, der neben der Dozentin, die Bienen in einer CA darstellte. Der Hirsch wurde von allen Studienteilnehmer_innen, bis auf von Teilnehmerin 2, in einer CA abgebildet. Die Referenzentität MUTTER wurde von Teilnehmerin 2 selbst eingefügt. Die Dozentin nutzt darüber hinaus nicht nur Personen und Tiere als Referenzentitäten, sondern personifizierte außerdem Glassplitter für eine CA.

6.3 Qualitative Beschreibung der Ergebnisse

6.3.1 Referenzvideo: Dozentin für Deutsche Gebärdensprache

Das Referenzvideo dient zur Darstellung von Möglichkeiten, was und wie innerhalb der Geschichte mit CA und CD versprachlicht werden kann. Dabei wird das Video nicht als Musterlösung oder als Vergleich zu den Videos der anderen Studienteilnehmer_innen her-

angezogen. Auf eine detailgenaue Auswertung dieses Videos wird deshalb verzichtet. Vielmehr sollen innerhalb dieses Abschnittes noch einmal die Möglichkeiten zur Produktion von CA dargestellt und besondere Herausforderungen betont werden. Dabei soll außerdem eine Abgrenzung zwischen Produktionen Erwachsener und Kinder und Jugendlicher sichtbar und besser verständlich gemacht werden, da die damit einhergehende unterschiedliche narrative Kompetenz eine Rolle in der Produktion von CA spielt.

CA-Markierung

Die Dozentin nutzt CA und CD mit einem Durchschnitt von 5,12 Sekunden und 130 CA-Vorkommen innerhalb der gesamten Narration. Damit nutzt sie nicht öfter CA und CD als die Studienteilnehmer_innen der L2M1-Gruppe, jedoch wesentlich öfter als die L2M2-Gruppe. Sie zeigt mit der Referentenverteilung und dem Einsatz verschiedener CA-Typen eine deutlichere Vielfalt im Einsatz von CA. Dieses Ergebnis ist mit den Einschätzungen von Emmorey und Reilly (1998) deckungsgleich, dass Erwachsene gezielter und öfter CA nutzen als Kinder und Jugendliche. Untermuert wird diese Annahme hinzukommend mit den Ergebnissen in den Fehlerquoten bei der CA-Ausführung. Die Dozentin zeigt einen nahezu absolut sicheren Einsatz von CA und CD mit einer Quote von korrekt ausgeführten CA-Produktionen von 96,92%.

Unklarheiten und damit einhergehende Fehlerquoten entstehen lediglich viermal. Zweimal ist nicht klar, in welcher Entität (JUNGE oder HUND) die Dozentin das Verhalten verspricht, da sie zuvor die Gebärde BEIDE ausführt (01:44 – 01:46; 02:15 – 02:16). In einer anderen Sequenz stellt die Dozentin Blickkontakt her (02:00 – 02:04) und einmal ist die Mimik falsch (04:11 – 04:13), wird jedoch direkt korrigiert (04:13). Bei allen anderen CA-Vorkommen verwendet die Dozentin alle Merkmale, die für eine CA-Ausführung notwendig sind, angemessen.

CA- und CD-Typen

Die Dozentin bedient sich vielfältig verschiedener CA- und CD-Typen. Hier sollen nur die CA- beziehungsweise CD-Typen genauer vorgestellt werden, die weder von der Gruppe L2M1 noch von der Gruppe L2M2 produziert wurden. Dabei handelt es sich um eine parallelisierte CA als Hintergrund-CA und um zwei zusammenfassende CD für Lautsprachen.

Nach Fischer und Kollien (2014) gilt eine parallelisierte CA mit einer Hintergrund-CA als Typ als eher selten. Damit kann eventuell erklärt werden, warum diesen CA-Typ keiner der Studienteilnehmer_innen versprochen hat und aufgrund der seltenen getriggerten Nutzung eine gesicherte CA-Kompetenz für die Produktion maßgeblich ist. Die parallelisierte CA mit Hintergrund-CA wird in Abbildung 21 dargestellt.



Abbildung 21: Dozentin, Parallelisierte CA mit Hintergrund-CA (03:52 – 03:57)

Ein zusammenfassender CD für Lautsprachen wird immer dann verwendet, wenn „*verschiedene typisierte Formen des Artikulierens oder Sprechens*“ (Fischer & Kollien, 2014, S. 420) gezeigt werden sollen. Die Dozentin macht sich diesen CD-Typ in dem Moment zunutze, wenn sie klassisches „hörendes Verhalten“ versprachlicht, in dem JUNGE in das Loch ruft und nach dem Frosch sucht. Dabei macht die Dozentin eine klassische Geste, die das Rufen visualisiert. Hierbei betont sie dieses Verhalten, indem sie sich mit dem Oberkörper hin- und herbewegt und ihre Mundgestik verstärkt einsetzt (05:03 – 05:05). Dasselbe geschieht in der Sequenz 07:50 – 07:53. Hierbei nutzt sie allerdings keine Geste, um das Rufen zu visualisieren, sondern die Gebärde RUF. In diesem Falle ist ihre Mundgestik auch eine andere. Sie bläst die Backen auf. Fischer und Kollien (2009) beschreiben eine solche Mundgestik im Kontext von Geräuschen als taktisymbolisierend, da Mundgestik als Schallwellen mit dem Geräuscheignis zusammenhängt. Eine solche Mundgestik einzusetzen, erfordert Wissen über auditive Druckverhältnisse und deren Visualisierung. Die damit einhergehende lautmalerische Versprachlichung kann als Indikator dafür gelten, dass lediglich die Dozentin sich dieses CD-Typs bedient hat.

Neben der Nutzung von CA-Typen, die von keinem der Studienteilnehmer_innen genutzt werden, verwendet die Dozentin außerdem über lange, mehrere Sequenzen hinweg durchgehend explizit gebärdete CDs, um die Bildergeschichte zu erzählen. Die längste CD-Sequenz, in der der Junge mit dem Hund das Froschpaar findet, dauert 57 Sekunden (10:50 – 11:47). Dabei finden insgesamt acht Referentenwechsel statt, die immer mit der richtigen Kopf- und Oberkörperhaltung entsprechend verändernd markiert werden. Eine solch lange Nutzung eines CD-Typen mit Referentenwechsel soll im Abschnitt *narrative Kompetenz* näher beleuchtet werden.

Klassifikatoren

Die Dozentin nutzt innerhalb ihrer Narration neun SASS-Klassifikatoren, 39 HANDLE-Klassifikatoren und insgesamt 74 CLASS-Klassifikatoren.

SASS-Klassifikatoren nutzt die Dozentin mit adjektivischer Funktion, indem sie das Glas, aus dem der Frosch klettert, das Bienennest, den Stein, auf den der Junge klettert, das Geweih und den Baumstamm in deren Beschaffenheit näher spezifiziert.

HANDLE- und CLASS-Klassifikatoren werden im Zusammenhang mit einer CA wie folgt genutzt: 36 der 39 HANDLE-Klassifikatoren stehen im Zusammenhang mit einer CA und 44 der 74 CLASS-Klassifikatoren. Dabei verwendet sie HANDLE- und CLASS-Klassifikatoren um verschiedene Perspektiven auf einen Referenten zu geben und damit spezifischer zu versprachlichen.

Die Dozentin zeigt die Figuren oft mittels verschiedener Klassifikatoren, in einer Sequenz in unterschiedlichen Darstellungen, um eine genauere Erzählung zu erzielen. Ein Beispiel zeigen die Abbildungen 22 und 23. Einmal stellt sie FROSCH, im Glas sitzend, dar, wie er nach oben zu dem Jungen und dem Hund schaut (Abbildung 22). Die Augen werden mithilfe eines CLASS-Klassifikators noch einmal dargestellt. Daraus wird noch einmal expliziert, wo FROSCH genau hinschaut. Die Abbildung 23 zeigt ebenso, wie die Entität FROSCH im Glas sitzt. Dabei stellen ihre Hände allerdings die Hände von FROSCH dar. Somit werden dem/der Rezipient_in der Geschichte zwei Versprachlichungen für eine Szene angeboten. Diese Form, mittels Klassifikatoren dem/der Rezipient_in mehrere Bilder, erzählt mittels CA, anzubieten, nutzt die Dozentin öfters (05:10 – 05:14, 05:57 – 06:02, 07:43 – 07:46, 08:31 – 08:36, 09:47 – 09:49).

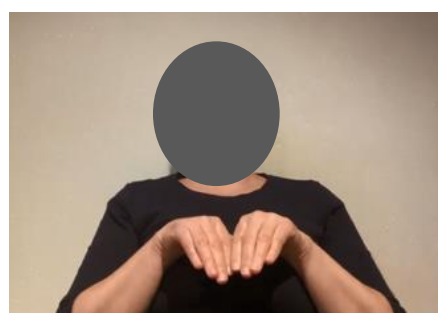


Abbildung 22: CL:augen CA:schaut-hoch-abwart (01:22 - 01:24) Abbildung 23: CL:hände CA:schaut-hoch-abwart (01:24 – 01:27)

Außerdem wechselt sie bei komplexen Kongruenzstrukturen von Nah- zu Fernaufnahmen, um eine Sequenz innerhalb von CA aus unterschiedlichen Perspektiven zu erzählen. Nahaufnahmen werden mittels HANDLE-Klassifikatoren in Lebensgröße dargestellt (Supalla, 1982) und Fernaufnahmen mit CLASS-Klassifikatoren. An einem konkreten Beispiel soll

dies verdeutlicht werden. Abbildung 24 zeigt, unterteilt in die Bilder 1 bis 4, wie die Dozentin einen bestimmten Vorgang versprachlicht:

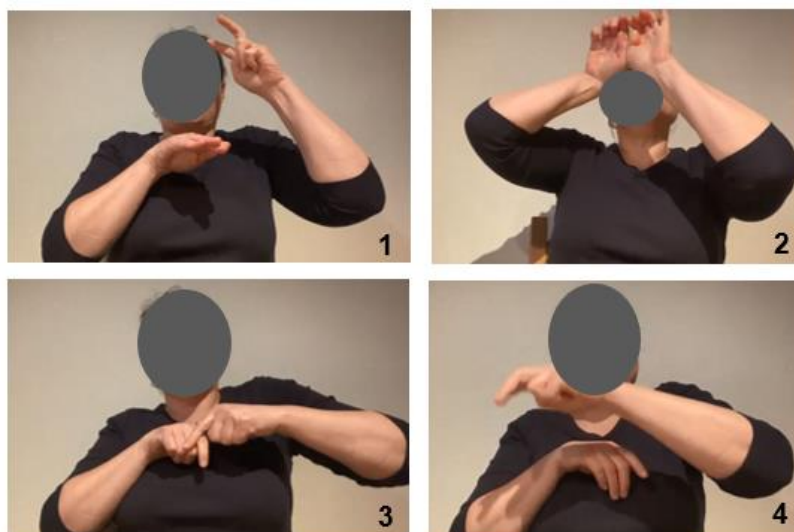


Abbildung 24: Dozentin Bilderreihe 1-4 (01:58 – 20:07)

Dieser Vorgang meint die Sequenz, in der der Frosch aus dem Glas klettert (Bild 2 der Bildergeschichte). Das Bild 1 der Abbildung 24 zeigt, wie der Frosch mittels eines CLASS-Klassifikators versucht, aus dem Glas zu hüpfen. Bild 2 zeigt einen Wechsel zu einer Nahaufnahme mit „lebensgroßen“ Relationen, in die Dozentin mithilfe eines HANDLE-Klassifikators als FROSCH aus dem Glas klettert. Bild 3 und 4 zeigen wiederum Aufnahmen aus der „Ferne“. Mit CLASS-Klassifikatoren wird in Bild 3 versprachlicht, wie FROSCH mit seinen Beinen aus dem Glas klettert. Bild 4 zeigt wiederum, auch mit einem CLASS-Klassifikator, wie FROSCH weghüpft. Dies geschieht im Wechsel mit und ohne CA-Markierung von Mimik, Blickkontaktabbruch und Kopf- und Oberkörperhaltung. Dies ist aufgrund der Anonymisierung hier nur bedingt sichtbar (siehe hierzu im Video 01:58 – 02:07).

Kongruenzverben

Die Dozentin nutzt bei der Ausführung von CA und dem damit verbundenen Wechsel von Referenzentitäten deutliche, klar markierte Kopf- und Oberkörperhaltungen. Diese können damit begründet werden, dass die Geschichte für Kinder und Jugendliche aufbereitet wurde und somit an das Register dieser Zielgruppe angepasst wurde. Stellenweise nahm eine solche Markierung dadurch mehr Zeit in Anspruch, was allerdings für den Aufbau komplexer Kongruenzstrukturen als zielsprachlich bewertet werden kann. Die Bilder 25 und 26 der Bildergeschichte sind dabei besonders herausfordernd und konnten durch die klare Kopf- und Oberkörpermarkierung von der Dozentin in ihrer Erzählung gut umgesetzt werden.

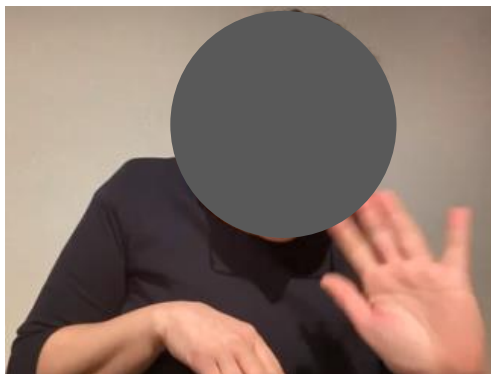


Abbildung 25: junge-antwort-hallo (10:48 - 10:50)



Abbildung 26: Dozentin, CD: (...) sagt-hallo (10:44 – 10:48)

In den Abbildungen 25 und 26 wird gezeigt, wie JUNGE das Froschpaar findet und wie sich diese Referenzentitäten entsprechend begrüßen. Diesen Vorgang wiederholt die Dozentin mehrmals, sodass der Bildaufbau und die Zuordnung der Referenten klar erkennbar sind.

Bei dem personenkongruenten Verb GEB wird entsprechend richtig 1GEB₂ flektiert (Abbildungen 27, Bild 1). Außerdem passt die Dozentin das Verb GEB mit einem gebundenen HANDLE-Morphem an (Abbildung 27, Bild 2). Dazu spezifiziert sie sogar dieses entsprechend der jeweiligen Referenten. Da FROSCH vermeintlich kleinere Hände hat als JUNGE, wird das Verb GEB mit zwei Händen ausgeführt, wobei in der Referenzentität JUNGE das Verb lediglich mit der nicht-dominanten Hand ausgeführt wird und die dominante Hand den Babyfrosch streichelt.



Abbildung 27: Dozentin, CD:frosch-junge-bescheid-ein-geschenk-geb (01:39 – 01:47),
CA:junge-nimmt-frosch-streichelt (10:47 – 10:50)

Hinzukommend zu der Information, dass mittels des personenkongruenten Verbs GEB etwas überreicht wird, spezifiziert die Dozentin semantisch, indem sie zusätzlich 1SCHENK₂ gebärdet (Abbildung 28).



Abbildung 28: junge-fragt-frosch-du-mir-schenk (11:50 - 11:53)

Erzählstruktur

Wie alle anderen Teilnehmer_innen hatte auch die Dozentin vor der Videoaufnahme genügend Zeit, sich die Bildergeschichte in Ruhe anzusehen und bei Bedarf Rückfragen zur Geschichte zu stellen. Diese Zeit nutzte sie unter anderem, um den Hauptfiguren der Geschichte Namen zu geben, die innerhalb der Erzählung immer wieder zum Einsatz kamen, um Dialoge zwischen anderen Haupt- und Nebenfiguren aufzubauen. Dem Jungen gab sie den Namen Jan, dem Hund den Namen Timo und der Frosch trug in ihrer Geschichte den Namen Mara.

Die Dozentin strukturiert ihre Narration, indem sie die Bilder aufbaut und hier eine Mischung aus sprachlichem und nicht-sprachlichem Verhalten mittels CA und CD darstellt. Dazu stellt sie, wie bereits oben erwähnt, bei Bedarf eine Sequenz in unterschiedlichen Aufnahmen und Perspektiven dar oder wiederholt diese in unterschiedlicher Art und Weise. Eine Mischung aus verschiedenen CA-Typen und der regelmäßigen Nutzung von explizit gebärdetem CD strukturiert die gesamte Narration. Eine Übersicht der Darstellungen, wo Sequenzen detailliert mittels CA in sprachlichem und nicht-sprachlichem Verhalten umgesetzt wird, zeigt die folgende Tabelle:

Tabelle 6: Übersicht der strukturgebenden Erzählungen

Zeit (Video)	Bildbeschreibung	Bild der Bildergeschichte
01:10 – 01:27	Junge, Hund und Frosch sind im Kinderzimmer	1
02:29 – 02:41	Junge und Hund suchen den Frosch	3
02:56 – 03:06	Suche im Zimmer	4
03:34 – 04:04	Hund und Junge steigen aus dem Fenster	5, 6
04:13 – 04:41	Hund schleckt den Jungen ab	7
05:10 – 05:20; 06:48 – 06:57	Interaktion Hund - Bienen	8 - 12
05:29 – 05:46	Interaktion Junge - Maus	9, 10
05:57 – 07:26	Interaktion Junge - Eule	11 - 13
07:57 – 9:11	Interaktion Hirsch – Junge – Hund	14 - 18
10:48 – 12:09	Interaktion Junge – Froschpaar - Babyfrosch	22 - 24

Diese zehn Zeitabschnitte in der Tabelle 6 können als die haupttragenden Erzählsequenzen bezeichnet werden. Innerhalb dieser gelang es der Dozentin, die Geschichte mithilfe von unterschiedlichen CA- und CD-Typen zielgruppen- und zielsprachgerecht aufzubauen. Dabei nicht unerwähnt bleiben darf die Instruktion, die die Dozentin vor der Produktion ihrer Narration bekommen hat. Sie wurde gebeten, die Geschichte für Kinder und Jugendliche aufzubereiten, sodass sie für diese verständlich ist. Damit war eine klare Zielgruppe vorgegeben. Allerdings impliziert diese Anweisung nicht, dass die Zielgruppe selbst die Erzählung genauso gebärdet wie die Dozentin.

Narrative Kompetenz

Die Dozentin zeigt einen mit Abstand quantitativ höchsten Einsatz von CA und CD, dass sie als erwachsene Erzählerin deutlich öfter Gebrauch von CA und CD macht, als die Studienteilnehmer_innen. Anhand des Aufbaus und der Struktur der Erzählung zeigt sich, dass diese Faktoren eine maßgebliche Rolle in der Anwendung von CA und CD spielen. Aufgrund der aufgebauten Sequenzen, die sich mit CA und CD mischen, werden gleichzeitig durch die Erzählerin mehr Trigger für eine CA-Umsetzung geschaffen, sodass deutlich anzumerken ist, dass die Nutzung von CA in einem engen Zusammenhang mit der eigenen entfalteteten narrativen Kompetenz steht.

6.3.2 L2M1-Gruppe

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der L2M1-Lerner_innen (Teilnehmer 1 und Teilnehmerin 2) dargestellt werden. Hierzu wurden verschiedene Kategorien gebildet, die näher beleuchtet werden.

CA-Markierung

Die Markierung einer CA oder eines CDs wird anhand des Einsatzes von Mimik, Blickkontaktabbruch und Kopf- und Oberkörperhaltung noch einmal genau dargestellt, um bereits gesicherte Kompetenzen und noch vorherrschende Schwierigkeiten der Teilnehmer_innen erörtern zu können.

Übernahme der Mimik der Referenzentität

Grundsätzlich lässt sich für die L2M1-Lerner_innen festhalten, dass die Mimik als nicht-manuelle Komponente von Gebärdensprachen und als Merkmal von CA über die gesamte Narration hinweg eine bedeutungskonstituierende Rolle gespielt hat. Den Teilnehmer_innen ist es jeweils nur einmal innerhalb der Narration misslungen, die Mimik der Referenzentität zu übernehmen. In allen anderen CA-Vorkommen war dies stets der Fall. Außerdem gelang es ihnen, prototypisches Verhalten mit Hilfe der Mimik umzusetzen und damit innerhalb der ausgeführten CA eine Typisierung für die jeweiligen Referenten auszugestalten. Dabei schenken Teilnehmer 1 und Teilnehmerin 2 in den Abbildungen 29 und 30 FROSCH schon zu Beginn der Geschichte (Bild 2 des Erhebungsmaterials) eine Mimik, die nicht nur die Identifikation mit der Referenzentität klar erkennbar werden lässt. Darüber hinaus verleihen sie dem Frosch damit eine gewisse Überlegenheit, da es ihm gelingt vor dem Jungen und seinem Hund zu flüchten.



Abbildung 29: Teilnehmer 1 CA:frosch-aus-glas-steig-und-leise-weglauf (00:20-00:27)

Abbildung 30: Teilnehmerin 2 CA:frosch-klettert-aus-glas / CA:frosch-aus-fenster-klettert (00:26-00:28 / 00:31-00:32)

Fischer und Kollien (2015) sprechen hierbei von einer Typisierung eines Referenten bei der Darstellung mittels CA oder CD. Beide Teilnehmer_innen nutzen in den dargestellten Sequenzen eine parallelisierte CA, die dasselbe Ereignis darstellt und ein CLASS-Klassifikator zum Einsatz kommt. Eine Typisierung hat allerdings nichts mit einer Entscheidung des CA-Typs zu tun. Vielmehr entscheidet sich ein_e Erzähler_in bei einer Typisierung den Charakter einer Erzählfigur nicht mit einem Lexem auszudrücken, sondern das Wesen der Figur innerhalb der CA zum Ausdruck zu bringen (Fischer & Kollien, 2015), was beiden gelungen ist.

Kopf- und Oberkörperhaltung

Bei der korrekten Markierung und Nutzung der Kopf- und Oberkörperhaltung als CA-Merkmal zeigt Teilnehmerin 2 ein sicheres Gebärden und Markieren. In zwei von 46 CA-Vorkommen zeigt sie lediglich eine unsichere Kopf- und Oberkörperhaltung. Diese kann damit in Zusammenhang stehen, dass sie die Referenten in diesen beiden Fällen nicht adäquat markiert und deshalb nicht vollständig von der Studienleiterin ermittelt werden konnte, inwiefern sich die Kopf- und Oberkörperhaltung zu den anderen Referenten richtig darstellt.

Teilnehmer 1 zeigt in diesem Markierungsbereich fünfmal eine fehlerhafte Kopf- und Oberkörperhaltung. Dies geschieht in Sequenzen, in denen Referenten in Bezug zueinanderstehen, derselbe Gebärdenraum für einen längeren Zeitabschnitt aufrechterhalten wird und später noch einmal auf einen bereits dargestellten Referenten Bezug genommen wird. Hier wechselt Teilnehmer 1 die Kopf- und Oberkörperhaltung, ohne den Referenten vorher neu einzuführen, sodass es zu einer nicht zielsprachlichen Produktion gekommen ist. Dies soll an zwei Beispielen verdeutlicht werden:

Zum einen macht sich dieser Fehler in der Sequenz deutlich, in der Teilnehmer 1 das Bild 16 aus der Bildergeschichte versprachlicht. Der Hund rennt neben dem Hirsch. Bei der ersten, einführenden Darstellung des Hundes markiert Teilnehmer 1 alle Optionen für eine CA-Markierung korrekt und versprachlicht somit *CA:hund-mitrenn-und-nach-oben-schau* (02:50 – 02:52), wie in Abbildung 31 mit dazugehöriger Transkription in Abbildung 32 zu sehen ist.



Abbildung 31: Teilnehmer 1 CA:hund-mitrenn-und-nach-oben-schau (02:50 – 02:52)

00:02:52.000	
Glosse [62]	
CA [71]	hund-mitrenn-und-nach-oben-schau
Blickrichtung [77]	nach oben rechts
Kopf- und Körperh [70]	nach links
Mimik RE [68]	zunge raus, mund offen, augen auf
CA-Typ [73]	CA para das + CC
Kommentarspalte [83]	

Abbildung 32: Teilnehmer 1 Transkription zu CA:hund-mitrenn-und-nach-oben-schau (02:50 – 02:52)

Darauffolgend versprachlicht Teilnehmer 1, wie HIRSCH an der Klippe stoppt und der Junge vom Kopf des Hirsches herunterfällt (02:54 – 02:57). Danach nimmt Teilnehmer 1 noch einmal Bezug auf HUND, indem er noch einmal neben dem Hirsch hinterherrennt und dieser dann auch von der Klippe ins Wasser springt. Dies versprachlicht er mit CA:*hund-mitrenn-und-von-klippe-fällt* (02:54 – 02:59). Hierbei nimmt Teilnehmer 1 allerdings nicht wieder die ursprüngliche, HUND zugewiesene Kopf- und Oberkörperhaltung ein, sodass diese CA als fehlerhaft bewertet wurde. Den Kopf- und Oberkörperwechsel ohne Markierung ist in Abbildung 33 und in Abbildung 34 als Transkription zu sehen.



Abbildung 33: Teilnehmer 1 CA:hund-mitrenn-und-von-klippe-fällt (02:57 – 02:59)

00:02:58.000	
Glosse [62]	
CA [71]	hund-mitrenn-und-von-klippe-fällt
Blickrichtung [77]	nach oben links
Kopf- und Körperh [70]	nach rechts
Mimik RE [68]	zunge raus, augen auf, mund auf
CA-Typ [73]	CA para das + CC
Kommentarspalte [83]	Kopf und OK falsch

Abbildung 34: Transkript Teilnehmer 1 (02:57 - 02:59)

Zum anderen ist in der Abbildung 35 dargestellt, wie JUNGE die beiden Frösche hinter dem Baumstamm entdeckt. Dies versprachlicht er mittels eines explizit gebärdeten CD: *freut-sich-sieht-beide-frösche* (03:35 – 03:39). Er verortet das Froschpaar mit seinem Blickverhalten nach unten links und neigt den Oberkörper nach rechts. Danach versprachlicht er das Verhalten von HUND und wechselt korrekt in die entsprechende Entität und behält

das Blickverhalten nach unten links aufrecht, da auch dorthin die Reaktion des Hundes auf das Froschpaar versprachlicht wird (03:39 – 03:42). Daraufhin wechselt Teilnehmer 1 wieder in die Entität JUNGE, neigt allerdings seinen Oberkörper jetzt nach links und verändert sein Blickverhalten nach unten rechts. Nun versprachlicht er CA:*junge-entdeckt-babyfrösche* (03:44 – 03:47) und verortet damit diese unten rechts im Gebärdenraum. Nun tritt Teilnehmer 1 wieder in der Entität JUNGE in Interaktion mit FROSCHPAAR. Hierbei nutzt er wieder einen explizit gebärdeten CD:*fragt-ob-ein-frosch-schenk*, behält allerdings nicht die eingeführte Kopf- und Oberkörperhaltung bei, die er zuerst eingeführt hat, sondern wechselt ohne vorherige Ankündigung diese, sodass hier von einer fehlerhaften Kopf- und Oberkörperhaltung innerhalb des CD in Interaktion mit dem Froschpaar ausgegangen werden kann (Abbildung 36).



Abbildung 35: Teilnehmer 1 CA:*freut-sich-sieht-beide-frösche* (03:35 – 03:39)



Abbildung 36: Teilnehmer 1 CA:*fragt-ob-ein-frosch-schenk* (03:52 – 03:53)

Blickverhalten (Blickkontakt)

Teilnehmer 1 und Teilnehmerin 2 unterscheiden sich bei der Sicherheit des Blickverhaltens bei einer CA oder einem CD besonders deutlich. Während Teilnehmer 1 in jeder CA-Sequenz den Blickkontakt abbricht, stellt Teilnehmerin 2 diesen während der CA immer wieder her oder bricht ihn gar nicht erst ab, obwohl alle anderen CA-Merkmale von ihr erfüllt werden. Teilnehmerin 2 schafft es innerhalb von 46-CA-Vorkommen bei 16 nicht, den Blickkontakt abubrechen. Allerdings werden die Komponenten der Kopf- und Oberkörperhaltung, sowie die Mimik in 13 der 16 fehlerhaften Blickverhalten weiterhin sicher ausgeführt. Dies zeigt sich in verschiedenen CA- und CD-Typen, die wie folgt dargestellt werden.



Abbildung 37: Teilnehmerin 2
CA:junge-an-frosch-denkt (00:35-00:37)



Abbildung 38: Teilnehmerin 2
CA:junge-sucht (00:38-00:43)

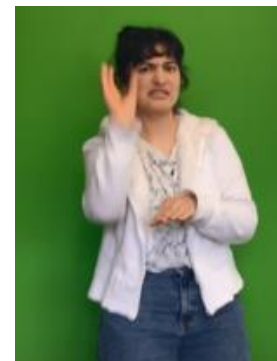


Abbildung 39: Teilnehmerin 2
CA:hund-springt-hoch-und-bellt (01:32-01:34)

Aufgrund der sicheren Ausführung aller anderen Komponenten zur Markierung von CA kann davon ausgegangen werden, dass der Blickkontaktabbruch als Bestandteil einer CA oder eines CDs bei Teilnehmerin 2 als Teil der Kompetenz noch nicht gesichert ist.

Einführung und Wechsel von Referenten

Nominalphrasen

Nominalphrasen, folgend NP, zuerst manuell ausgeführt und dann als Kopie mittels CA nicht-manuell dargestellt, stellen für Emmorey und Reilly (1998) die am meisten genutzte Methode dar, um CA innerhalb einer Narration einzuführen. Dies kann für die Gruppe der L2M1-Lerner_innen nur bedingt bestätigt werden.

Teilnehmer 1 nutzt nie das Lexem JUNGE, um den Protagonisten der Geschichte einzuführen. Stattdessen werden NP in seiner Narration primär dort verwendet, wo andere wichtige Referenten der Geschichte auftreten. Dies tut er bei Tieren wie FROSCH, HUND oder BIENE. Hierbei ist zu erwähnen, dass Teilnehmer 1 sich NP dort zunutze macht, wo ihm auch die Lexeme der jeweiligen Tiere bekannt sind. Bei Tieren, deren passendes Lexem er nicht kennt, macht er sich andere Strategien zunutze, um den Referenten anzukündigen (mehr hierzu beim Unterpunkt *CLASS-Klassifikatoren*). Teilnehmer 1 nutzt von 33 Entitätenwechsel insgesamt neunmal eine manuelle NP, um eine neue Entität zu etablieren oder um einen Referenten wieder einzuführen.

Teilnehmerin 2 nutzt NP primär zur (Wieder-)Einführung einer Referenzentität. Sie gebärdet von 25 (Wieder-)Einführungen insgesamt 17-mal eine NP, bevor diese dann kopiert als CA oder CD realisiert wird. Dazu nutzt sie meist die Lexeme für JUNGE, HUND und FROSCH, um Referenten wieder einzuführen. Ausgenommen hiervon nutzt Teilnehmerin 2 aber auch NP, um wieder in eine Entität zu schlüpfen, beschreibt aber das Gefühl der Entität mit einem Nomen und versprachlicht dann mittels CA das Verhalten der Entität.

Dies tut sie beispielsweise mit dem Lexem ANGST, geht bereits mit der nicht-dominanten Hand in die CA und zeigt dann den Zustand von JUNGE in der Sequenz 02:24 (Abbildung 40 und Abbildung 41).



Abbildung 40: Teilnehmerin 2 Nominalephrase ANGST (02:24) Abbildung 41: Teilnehmerin 2 CA:an-geweiht-festhält (02:24 – 02:25)

Verbalphrasen

Darüber hinaus nutzt Teilnehmer 1 des Öfteren eine Verbalphrase, folgend VP, um eine CA einzuführen und das nicht-sprachliche Verhalten darzustellen. Auch hier wird, wie bei einer NP, das Verb zuerst manuell gebärdet. Die VP wird dann kopiert und mittels CA nicht-manuell realisiert. Diese Art der Einführung von Referenten macht sich Teilnehmer 1 insgesamt viermal zunutze. Teilnehmerin 2 nutzt ebenso VP, um eine Referenzentität einzuführen. Davon macht sie ebenso insgesamt viermal Gebrauch.

Teilnehmer 1 nutzt die Verben SUCH, ERSCHRECK, SEH und SPIEL zur Einführung von Referenten. Die Lexeme für SUCH und SPIEL werden manuell gebärdet. Mithilfe von CLASS-Klassifikatoren wird einmal das Suchen und das Spielen mit einer CA versprachlicht. Das Beispiel für SPIEL wird in Abbildung 42 und 43 gezeigt.



Abbildung 42: Teilnehmer 1 Verbalphrase SPIEL (01:45 – 01:47) Abbildung 43: Teilnehmer 1 CA:hund-umher-tollt (01:47 – 01:47)

Die Verblexeme ERSCHRECK und SEH weisen eine gewisse Konkretheit in ihrer Ausführung als Gebärden auf und scheinen sich hierbei besonders gut zu eignen, um das Ereignis und den Referenten anzukündigen (Fischer & Kollien, 2006a).

Ähnliche Beobachtungen können, bezogen auf Verben mit einer gewissen Konkretheit, auch bei Teilnehmerin 2 in der Nutzung von VP gemacht werden. Teilnehmerin 2 nutzt VP wie SUCH, HÖR und SEI-STILL. Auch diese Verblexeme weisen einen gewissen konkreten Charakter auf, der zur allgemeinen Verständlichkeit beiträgt. Anbei wird in den Abbildungen 44 und 45 gezeigt, wie Teilnehmerin 2 den Referenten JUNGE wieder einführt, indem sie zuerst das Verblexem HÖR gebärdet und dann in die CA als JUNGE geht.



Abbildung 44: Teilnehmerin 2 VP HÖR (02:35 – 02:36)



Abbildung 45: Teilnehmerin 2 CA:hört-etwas (02:36 – 02:37)

Körperdrehung

Teilnehmer 1 verwendet die Körperdrehung als Einführung einer Referenzentität insgesamt zehnmal. Teilnehmerin 2 dreht ihren Körper, um eine Entität einzuführen, insgesamt viermal bei insgesamt 25 (Wieder-)Einführungen.

Wird ein Referent und demnach eine CA mit einer Körperdrehung eingeführt, bedarf es keiner weiteren Informationen oder lexikalischer Ausführungen, damit klar ist, in welcher Entität der/die Erzähler_in gerade agiert (Emmorey & Reilly, 1998). Dabei stehen die Körperdrehung und das damit einhergehende Hineinschlüpfen in einen Referenten meist im Verhältnis zu einer anderen Entität oder einem versprachlichten Ereignis. Teilnehmer 1 versprachlicht in Abbildung 46 den Hund, der aus dem Fenster fällt (Bild 6 der Bildergeschichte). Dabei nutzt er allerdings keine CA, um den Hund aus dem Fenster fallen zu lassen. Er entscheidet sich für einen CLASS-Klassifikator mit der dominanten Hand und stellt das Fensterbrett mit der nicht-dominanten Hand dar. Da bereits in der vorher ver-

sprachlichten Sequenz das Verhalten von HUND und JUNGE versprachlicht wurde (Teilnehmer 1, 00:31 – 01:00), bedarf es keiner weiteren Markierung außer der Körperdrehung. Dies zeigt bei Teilnehmer 1 innerhalb des gesamten Sprachaufbaus dieser Szene eine besondere Sicherheit in der (Wieder-)Einführung der Referenten.



Abbildung 46: Teilnehmer 1 HUND CL:RAUS-FALL (01:03 – 01:04)



Abbildung 47: Teilnehmer 1 CA:erschreckt-sich (01:04 – 01:06)

Teilnehmerin 2 nutzt die Körperdrehung bei zwei der vier Vorkommen im Rahmen eines funktionalen Äquivalents zum lautsprachlichen Passiv (Hansen, 2007). Die Entität, die mit der Körperdrehung wiedereingeführt wird, bildet die thematische Rolle PATIENS. Zur besseren Veranschaulichung werden beide Szenen hier in der Arbeit anhand der Abbildungen 48 und 49 (CA:*maulwurf-boxt-junge*) und 50 und 51 (CA:*junge-verscheucht-vogel*) dargestellt.

Die erste Szene zeigt die Versprachlichung des Bildes 10 der Bildergeschichte. Der Maulwurf⁸ schaut aus dem Loch und boxt mit seiner Faust dem Jungen ins Gesicht. Teilnehmerin 2 versprachlicht die CA mit dem Maulwurf als reine CA. Dabei stellt die dominante Hand die Pfote von MAULWURF dar. Zuvor hat die Teilnehmerin bereits mit einer NP den Maulwurf eingeführt. Darüber hinaus versprachlicht sie für die Szene, dass JUNGE in das Loch schaut. Darauf folgt die CA:*maulwurf-boxt-jungen*. Mit der Körperdrehung beziehungsweise der Veränderung der Körperhaltung nach hinten markiert sie die Entität JUNGE, dem das Boxen ins Gesicht widerfährt.

⁸ Teilnehmerin 2 nutzt das Lexem MAULWURF innerhalb ihrer Narration für das in der Geschichte abgebildete Tier. Da hier die Produktion von Teilnehmerin 2 ausgewertet wird, wird auch von ihrer Versprachlichung, einem Maulwurf, ausgegangen.



Abbildung 48: Teilnehmerin 2 CA:maulwurf-boxt-jungen (01:37 – 01:39)



Abbildung 49: Teilnehmerin 2 CA:junge-an-nase-fass (01:39 – 01:40)

Dieselbe Strategie, den Referenten JUNGE wieder an einer anderen Stelle einzuführen, kann auch in der Sequenz CA:*junge-verscheucht-vogel* beobachtet werden (Abbildung 50 und 51). Mit dem Lexem VOGEL markiert Teilnehmerin 2 die Entität EULE und markiert dann den Referenten JUNGEN, indem sie sich mit dem Körper nach links dreht.

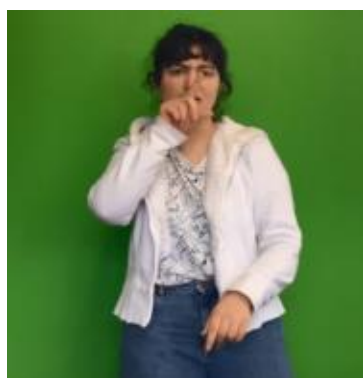


Abbildung 50: Teilnehmerin 2 VOGEL (02:06 – 02:07)



Abbildung 51: Teilnehmerin 2 CA:junge-verscheucht-vogel (02:06 – 02:08)

CLASS-Klassifikatoren

Einer Einführung mittels CLASS-Klassifikator machte sich Teilnehmer 1 sechsmal zunutze. Teilnehmerin 2 nutzt nicht einmal die Möglichkeit, mit CLASS-Klassifikatoren Referenten einzuführen.

Wie oben bereits erwähnt, waren Teilnehmer 1 nicht alle Lexeme für bestimmte Tiere und damit potentielle Referenten bekannt, um diese mittels einer NP einführen zu können. Stattdessen nutzte Teilnehmer 1 für die Entität HIRSCH einen CLASS-Klassifikator, der Beine und Hufen des Hirsches darstellen sollte, um ihn erkennbar als Referenzentität HIRSCH einzuführen und damit die CA zu realisieren. Die entsprechende Umsetzung ist in den folgenden Abbildungen zu sehen:



Abbildung 52: Teilnehmer 1 CLASS-Klassifikator HIRSCH (02:42 – 02:43)

Nicht unerwähnt bleiben darf, dass das unbekannte Lexem in den Darstellungen zu Folgefehlern geführt hat. Die Abbildung 52 zeigt, wie Teilnehmer 1 versucht mit seiner Mimik die Referenzentität JUNGE darzustellen und mit dem CLASS-Klassifikator die Entität HIRSCH. Nach Fischer und Kollien (2006b) können zwei maßstabsgetreue Referenzentitäten aber nicht parallelisiert dargestellt werden. Eine sequentielle Realisierung ist notwendig. Dies bedeutet, dass zwei reine CAs nicht parallelisiert werden können. Darüber hinaus bleiben alle CLASS-Klassifikatoren, die Teilnehmer 1 für HIRSCH wählt, ungenau und deren Handform nie klar definierbar, wie in Abbildung 52 ebenfalls ersichtlich wird. Hier kann entsprechend davon ausgegangen werden, dass eine sichere Ausführung von CLASS-Klassifikatoren für die Entität HIRSCH noch nicht gegeben ist (eine genauere Darstellung zum Zusammenhang zwischen Klassifikatoren und zwei reinen CAs in parallelisierter Darstellung findet sich im Abschnitt *Klassifikatoren*).

In anderen Teilen der Narration, in denen Teilnehmer 1 CLASS-Klassifikatoren zur Einführung einer Referenzentität nutzt, verwendet er Klassifikatoren, in denen er sicher ist und hinzukommend das passende Lexem auch kennt. Gegebenenfalls ist hier ein Zusammenhang zwischen gesicherten Lexemen im Wortschatz und gesicherten CLASS-Klassifikatoren vorhanden.

Klassifikatoren

Teilnehmer 1 nutzt insgesamt 39-mal Klassifikatoren innerhalb seiner Narration. Dabei handelt es sich um acht HANDLE-Klassifikatoren, um 28 CLASS-Klassifikatoren und um einen SASS-Klassifikator. Teilnehmerin 2 nutzte 41-mal Klassifikatoren für das Erzählen der Geschichte. Darunter fielen acht HANDLE-Klassifikatoren, 31 CLASS-Klassifikatoren und zwei SASS-Klassifikatoren.

SASS-Klassifikatoren nutzen Teilnehmer 1 und Teilnehmerin 2 als freie Klassifikatormorpheme, die nicht an andere Gebärden gebunden sind. Sie machen sich den Klassifikator

zunutze, um Größe, Form und Beschaffenheit der Gegenstände näher zu beschreiben. Dabei handelt es sich um das Glas, in dem der Frosch zu Beginn sitzt (Teilnehmer 1, 00:09), um die Beschreibung der Form des Bienennests (Teilnehmerin 2, 01:29) oder um eine genauere Beschreibung des Hirschgeweihs (Teilnehmerin 2, 02:17). Der SASS-Klassifikator erfüllt bei allen entsprechenden Vorkommen die Funktion eines Adjektivs, das nach Vorkörper und Happ (2014) mehrere Eigenschaften beschreibt. In Glossenschrift dargestellt, realisieren Teilnehmer 1 und Teilnehmerin 2 die SASS-Klassifikatoren wie folgt:

Teilnehmer 1 → GLAS CL:GROSS-RUND (00:09)

Teilnehmerin 2 → BIENE CL:OVAL (01:29)

Teilnehmerin 2 → HIRSCH CL:SCHNÖRKELE-NACH-OBEN (02:17)

CLASS- und HANDLE-Klassifikatoren kamen bei Teilnehmer 1 29-mal in Verbindung mit einer CA vor und bei Teilnehmerin 2 insgesamt 25-mal. Somit zeigt sich in der Nutzung von Klassifikatoren bei dieser Sprachlerngruppe ein deutlicher Zusammenhang mit CA.

Bei Teilnehmer 1 und Teilnehmerin 2 zeigt sich ein sicheres Verwenden von HANDLE-Klassifikatoren bei allen Vorkommen. Bei der Nutzung von CLASS-Klassifikatoren zeigen die Teilnehmer_innen eine sichere Ausführung bei Verbalklassifikatoren. In der Nutzung von CLASS-Klassifikatoren als Körperteilklassifikator ergeben sich weitere Anforderungen, die hier an verschiedenen Beispielen dargestellt werden sollen.

Kongruiert der Körperteilklassifikator mit dem Subjekt, hat das Subjekt die thematische Rolle AGENS. Befindet sich das Subjekt in dieser Position, findet außerdem ein Perspektivwechsel statt und der/die Erzähler_in erzählt aus der Rolle eines Referenten. Damit einhergehend richtet sich der Klassifikator nach den physikalischen Eigenschaften des Referenten (Vorkörper & Happ, 2014). Vorkörper und Happ (2014) sehen für einen angemessenen, statisch dargestellten CLASS-Klassifikator die gekrümmte 3-Finger-Hand für einen Hund vor.

Teilnehmer 1 und Teilnehmer 2 entscheiden sich hingegen beide für die Handform Flachhand, um beispielsweise die Pfoten des Hundes beim Rennen, Hüpfen oder Laufen darzustellen. Aufgrund der Illustration des Hundes innerhalb der Bildergeschichte wird davon ausgegangen, dass sich die beiden Teilnehmer_innen an der Visualität des gezeichneten Tieres orientiert haben und sich deshalb für die Flachhand als Klassifikator entschieden haben. Eine Verdeutlichung für diese Entscheidung und der Einsatz der Klassifikatoren bei Teilnehmer_in 1 und 2 ist in den Abbildungen 54 und 55 zu sehen.



Abbildung 53: Frog, where are you? Ausschnitt Bild 9 (Mayer 1969)

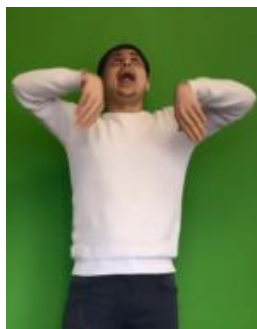


Abbildung 54: Teilnehmer 1 Körperteilklassifikator HUND-Pfote hüpfen (01:32 – 01:33)



Abbildung 55: Teilnehmerin 2 Körperteilklassifikator HUND-Pfote rennen (01:55 – 01:57)

Bei der Klassifikatornutzung, bei der die Verwendung beider Teilnehmer_innen gesichert scheint, finden sich auch keine markanten Schwierigkeiten bei der Ausführung einer CA oder eines CDs wieder. Anders verhält es sich bei Klassifikatorkonstruktionen, die ungenau, nicht richtig identifizierbar oder unpassend ausgeführt sind. Hier zeigen sich sowohl bei Teilnehmer 1 als auch bei Teilnehmerin 2 Fehler in der CA-Ausführung, was sich bei beiden in einer fehlerhaften Markierung von Kopf- und Oberkörperhaltung niederschlägt.

Die Abbildungen zeigen, wie die Teilnehmer_innen die Sequenz gebärden, in der der Junge von der Eule bedroht wird (Bild 12 der Bildergeschichte). Beide nutzen eine parallelisierte CA, die zwei Teilereignisse (JUNGE und EULE) abbildet mit Hilfe einer Klassifikatorkonstruktion, die in beiden Fällen EULE darstellt. Teilnehmer 1 nutzt hierfür beide Hände mit einer SCH-Handform, um die Eule mit ihren Flügeln zu versprachlichen. Teilnehmerin 2 nutzt die F-Handform und versucht hiermit vermutlich den Schnabel von EULE abzubilden. Beide Studienteilnehmer_innen befinden sich in der Entität JUNGE als dominierende Referenz. In der DGS scheint die Nutzung dieser beiden Handformen als Darstellung von Tieren eher ungewöhnlich. Die Klassifikation der näheren Bestimmung von Tieren und Lebewesen ist mit jeweils spezifischen Handformen verbunden (Happ, 2005). Auch wenn es bereits einige Erkenntnisse zu Handformen in der AFSL gibt, kann für die unten dargestellten Handformen kein konkreter Klassifikator in der L1 der Teilnehmer_innen ausfindig gemacht werden (Power, 2014).

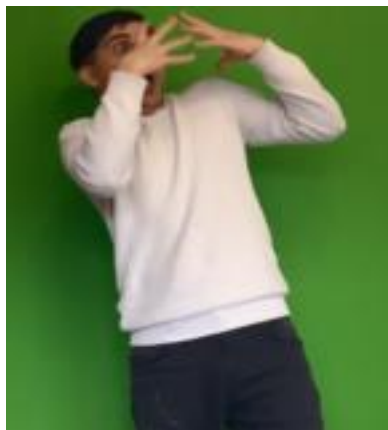


Abbildung 56: Teilnehmer 1 Klassifikator EULE (01:59) Abbildung 57: Teilnehmerin 2 Klassifikator EULE (02:08)

Somit kann von zwei Szenarien ausgegangen werden, die mit der vermeintlich fehlerhaften Klassifikatorauswahl zusammenhängen können: Einerseits scheint die Nutzung eines richtigen Klassifikators an dieser Stelle einfach noch nicht gesichert.

Andererseits stellt sich die Frage, inwiefern der Einsatz einer parallelisierten CA mehrerer Teilereignisse mit der Eule als Klassifikatorconstruction überhaupt angemessen ist, um das Geschehene zu versprachlichen. Zieht man das Referenzvideo der Gebärdensprachdozentin an dieser Stelle zum Vergleich hinzu, zeigt sich, dass diese bei der Versprachlichung dieser Situation einen explizit gebärdeten CD konstruiert und hinzukommend das Verhalten von JUNGE mit einer reinen CA und das Verhalten von EULE mit einer parallelisierten CA mit demselben Ereignis und den Flügeln der Eule als Klassifikatorconstruction versprachlicht (Referenzvideo, 06:59 – 07:09). Somit stellt sich die Frage, inwiefern es an dieser Stelle angemessener erscheint, EULE die thematische Rolle AGENS zuzuweisen. Damit könnte eine angemessene Klassifikatorconstruction für EULE formuliert werden. Deswegen ist zu überlegen, ob der Erzählaufbau an dieser Stelle von einer „Entzerrung“ der Ereignisse profitiert hätte, was wiederum mit der narrativen Kompetenz in Zusammenhang steht.

Im Gegensatz zu einer möglicherweise notwendigen Entzerrung zeigt sich für die folgende Sequenz wiederum ein sicherer Einsatz von Klassifikatoren mit mehreren Teilereignissen in einer parallelisierten CA. Hierbei stellen beide die Szene dar, in der der Bienenschwarm dem Hund hinterfliegt (Bild 12 der Bildergeschichte). Dabei verwenden Teilnehmer 1 und Teilnehmerin 2 die nicht-dominante Hand mit der Zeigefingerhandform als HUND, was für bewegende Lebewesen als angemessen verstanden werden kann (Vorköper & Happ, 2014). Dazu stellen die dominante Hand und die Mimik die vorherrschende Referenzentität BIENEN mit der SCH-Handform dar. HUND ist innerhalb dieser Sequenz mit einem

CLASS-Klassifikator als THEMA zu verstehen. Dort zeigt sich eine sichere Ausführung des Klassifikators.



Abbildung 58: Teilnehmer 1 CA:in-loch-schau-eule-kommt-raus (01:57 – 01:59)

Abbildung 59: Teilnehmerin 2 CA:junge-verscheucht-vogel (02:06 – 02:08)

Damit lässt sich im Vergleich zu den Abbildungen 54 und 55 und 56 und 57 schlussfolgern, dass die Teilnehmer_innen noch Schwierigkeiten haben, wenn der Klassifikator die thematische Rolle AGENS aufweisen müsste, und sie zeigen ein sicheres Gebärden, wenn der Klassifikator die thematische Rolle THEMA hat.

Kongruenzverben

Kongruenzverben gehören zu den Flexionsklassen der Verben in DGS. Zu ihnen zählen orts- und personenkongruente Verben. Personenkongruente Verben stimmen mit dem Subjekt und dem Objekt überein. Hierzu gehören auch die Verben SCHENK und GEB (Liddell, 1990; Vorköper & Happ, 2014). Diese Beispiele sollen im Folgenden im Zusammenhang mit der Nutzung von CA genauer beleuchtet werden.

Teilnehmer 1 hat, wie bereits im Abschnitt *Kopf- und Oberkörperhaltung* genauer dargestellt, Schwierigkeiten, dieses CA-Element kongruent zu markieren. Neben dem Einsatz von Klassifikatoren, die eine komplexe Darstellung erfordern, spielen auch Personenkongruenzverben hierbei eine tragende Rolle, die zu fehlerhaften CA-Sequenzen führen. Eine Einführung der Referenten fand bereits statt, sodass sich mit der Nutzung von SCHENK und GEB in Kombination mit der Kopf- und Oberkörperhaltung Fehler ergaben. Die erste Verortung der verschiedenen Referenten von Teilnehmer 1 sind in dieser Sequenz wie folgt von ihm eingeführt worden:

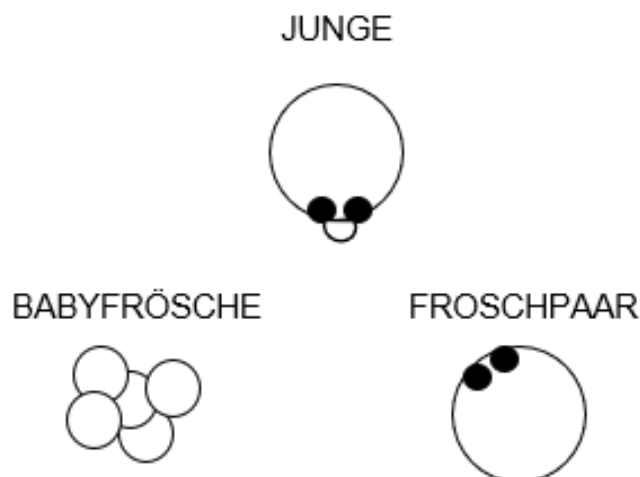


Abbildung 60: Bildaufbau Teilnehmer 1

Teilnehmer 1 versprachlicht in der Abbildung 61, Bild 1, das Bild 23 der Bildergeschichte. Im ersten Bild fragt er als JUNGE CA: *fragt-ob-ein-frosch-schenk* (03:52 – 03:53). Hierzu nutzt er die Gebärde SCHENK, die er korrekt mit

[FROSCHPAAR₂ JUNGE₁ BABYFROSCH]⁹ ₂SCHENK₁

versprachlicht. Allerdings ist hier bereits die Kopf- und Oberkörperhaltung inkorrekt, da Teilnehmer 1 zuvor FROSCHPAAR nicht links im Bild verortet hat, sondern rechts. Wenn davon ausgegangen wird, dass FROSCHPAAR zuvor links im Gebärdenraum verortet worden wäre, ist die Ausführung des Verbs korrekt. Die Kopf- und Oberkörperhaltung machen den Satz damit aber grammatisch abweichend.

Bild 2 der Abbildung 61 zeigt, wie Teilnehmer 1 allerdings die inkorrekte Verbflexion mit dem Verb GEB nicht beibehält, sondern flektiert nun das Verb, inkorrekt ausgehend von ihm, wenn der erste Bildaufbau als gesetzt gilt, wie folgt:

[BABYFRÖSCHE₁ FROSCHPAAR₂ BABYFROSCH] ₁GEB₂

Zwar müsste ein Entitätswechsel von JUNGE zu FROSCHPAAR vollzogen worden sein, aber markiert Teilnehmer 1 dies nicht und bleibt in der Entität JUNGE. In Bild 3 befindet er sich weiterhin in der Entität JUNGE ohne wechselnde Markierung der Kopf- und Oberkörper-

⁹ [...] wurde so von Teilnehmer 1 nicht gebärdet, da zuvor der Gebärdenraum entsprechend der Abbildung Z aufgebaut wurde. Zur Kontextualisierung wurde die Information für dieses Kapitel zum besseren Verständnis hinzugefügt. Dasselbe gilt für weitere Darstellungen dieser Art.

perhaltung. Sein Blickverhalten geht wieder nach unten links. Dort, wo zuvor BABYFRÖSCHE verortet wurde und in Bild 1 bereits inkorrekt von FROSCHPAAR ausgegangen wurde. Dieses Blickverhalten kann dann allerdings als Folgefehler bezeichnet werden.

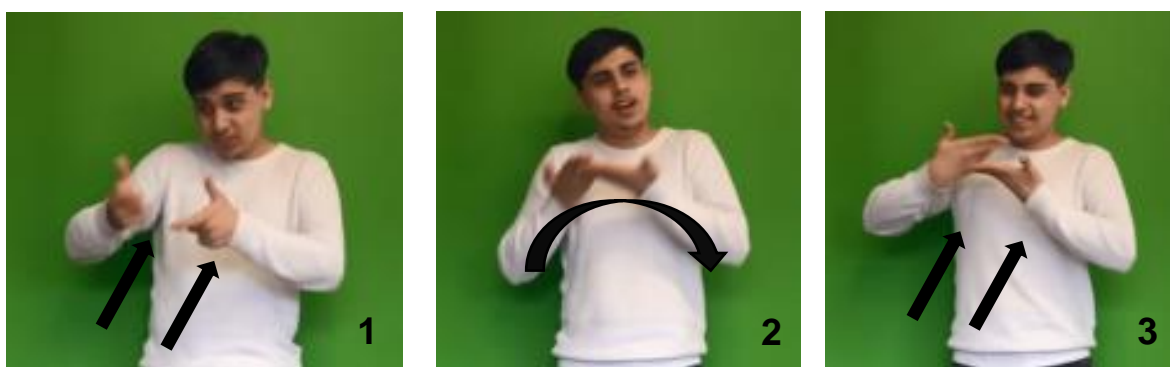


Abbildung 61: Teilnehmerin 1 Kongruenzverb GEB (03:52 – 03:56)

Neben der inkorrekten Darstellung der komplexen Kongruenzstrukturen in dieser Sequenz nutzt Teilnehmer 1 das Verb GEB in seiner Grundform ohne gebundenes HANDLE-Morphem. Würde Teilnehmer 1 THEMA-Objekt, in dem Falle BABYFROSCH, klassifizieren, wäre hier mithilfe eines HANDLE-Klassifikators eine genauere sprachliche Darstellung erfolgt.

Serielle Verbkonstruktion

Innerhalb der Geschichte existiert eine Szene, die sich in DGS mittels einer seriellen Verbkonstruktion erzählen lässt. Wie bereits in Kapitel 3.3.4 dargestellt, erfordern serielle Verbkonstruktionen, eine bereits erworbene Anwendung von intransitiven Verben. Dies geschieht bei gebärdensprachlichen L1M1-Lerner_innen mit einem Erwerbsalter von 5;0 Jahren (van Hoek et al., 1989). Die Sequenz, in der dieses Wissen über intransitive Verben bereits gesichert sein muss, ist die, in der der Hund den Jungen mit seiner Zunge abschleckt. Daraus ergibt sich in DGS das intransitive Verb GESICHT-ABSCHLECK.

Teilnehmer 1 gelingt es innerhalb dieser Sequenz, den richtigen Klassifikator für die Zunge des Hundes einzusetzen und die Verteilung der Referenzentitäten in dominante (JUNGE) und nicht dominante (HUND) Referenzen zu unterteilen. Damit ergibt sich in seiner Produktion eine parallelisierte CA mit mehreren Teilereignissen und einer dazu eingesetzten Klassifikatorkonstruktion. Teilnehmer 1 realisiert hierbei allerdings die Entität JUNGE, indem er mit einem HANDLE-Klassifikator HUND festhält. Der Oberkörper ist entsprechend mit der dominanten Entität markiert. Allerdings übernimmt Teilnehmer 1 die Mimik der Referenz HUND, sodass von einer grammatisch abweichenden Produktion gesprochen werden kann.



Abbildung 62: Teilnehmer 1 CA:hund-junge-abschleck (01:10 – 01:13)

Teilnehmerin 2 produziert hingegen zwei verschiedene Varianten der seriellen Verbkonstruktion, die unterschiedlich zu bewerten sind. Zuerst markiert sie HUND als dominante Entität, indem sie einerseits mit der dominanten Hand den Klassifikator für Zunge ausführt und die Mimik von HUND übernimmt. Mit der nicht dominanten Hand stellt sie das Gesicht von JUNGE auch mithilfe eines Klassifikators in Form einer Flachhand dar (Abbildung 63). Ohne markierten Übergang verändert Teilnehmerin 2 dann die serielle Verbkonstruktion, indem sie den Klassifikator am eigenen Gesicht ausführt und die nicht-dominante Hand zu einem HANDLE-Klassifikator verändert, der HUND hält. Damit wechselt sie die Dominanz der Entitäten, passt allerdings nicht die Mimik der dominanten Entität an (Abbildung 64).



Abbildung 63: Teilnehmerin 2 CA:hund-junge-abschleck (01:04 – 01:05)



Abbildung 64: Teilnehmerin 2 CA:hund-junge-abschleck (01:05 – 01:06)

6.3.3 L2M2-Gruppe

Markierung von CA

Übernahme der Mimik der Referenzentität

Teilnehmerin 3 und 4 hatten im Gegensatz zu Teilnehmer_in 1 und 2 mehr Schwierigkeiten, innerhalb einer CA die Mimik der Referenzentität zu markieren.

Bei Teilnehmerin 3 waren von insgesamt 38 fehlerhaften CA allein 19 davon aufgrund der nicht markierten Referenzmimik fehlerhaft. Hierbei wird ein Zusammenhang zwischen den

anderen parallel zu realisierenden Aufgaben deutlich. Eine besondere Herausforderung zeigte sich in dem Zeitabschnitt 02:18 – 03:08). Innerhalb dieser Sequenz wendet die Teilnehmerin 3 insgesamt 10 verschiedene CA/CD-Typen an, um etwas zu versprachlichen. Hierbei übernimmt sie allerdings nie die Mimik der Referenzentitäten. Bei diesem Abschnitt handelt es sich um die Versprachlichung der Bilder 4 und 5 aus der Bildergeschichte. Die Bilder erfordern die Nutzung von CLASS- und HANDLE-Klassifikatoren, eine Vielzahl von Entitätenwechsel und zweimal den Aufbau eines neuen Gebärdenraumes. Hier kann vermutet werden, dass die sprachliche Anforderung bereits so hoch war, dass die Leistung der Mimik nicht mehr erbracht werden konnte.

Hinzukommend zeigen sich noch andere Bedingungen, die den Gebrauch von Mimik erschweren: In verschiedenen Sequenzen, in denen Entitäten im direkten Wechsel miteinander oder unabhängig voneinander stehen (entweder, weil ein CD konstruiert wird oder weil zuerst das eine und dann das andere Verhalten versprachlicht wird), gelingt es Teilnehmerin 3 oft nur zwei der drei Markierungsoptionen bei dem ersten CA-Vorkommen umzusetzen. Dies wird in der Sequenz 06:43 – 06:44 als Beispiel in Abbildung 65 deutlich. Die Studienteilnehmerin markiert die Entität EULE, indem sie ihre Kopf- und Oberkörperhaltung nach links neigt, den Blickkontakt abbricht und die Flügel der Eule mittels CLASS-Klassifikator darstellt. Die Mimik fehlt. Im Wechsel zur Entität JUNGE gelingt es ihr dann, die Mimik von JUNGE zu übernehmen und auch alle andere Markierungsoptionen zu berücksichtigen.

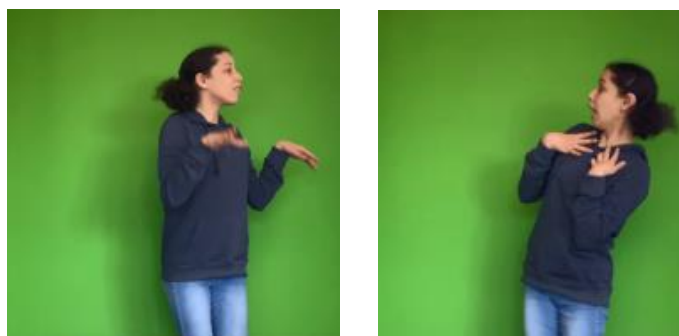


Abbildung 65: Teilnehmerin 3 CA:eule-schlägt-mit-flügeln (06:43 – 06:44); CA:junge-erschreckt-fällt-nach-hinten (06:44 – 06:49)

Die Schwierigkeit beim Einstieg einer längeren CA-Sequenz oder bei anstehendem Entitätenwechsel alle Markierungsmöglichkeiten für eine vollständige CA von Beginn an zu berücksichtigen, kann Teilnehmerin 3 außerdem in den Abschnitten 04:09 – 04:13; 05:30 – 05:37 und 10:30 – 10:31 nicht umsetzen. Hier zeigen sich noch Probleme bei der simultanen, direkten Umsetzung. Davon ungeachtet sollte allerdings ebenso berücksichtigt werden, dass Teilnehmerin 3 bei 65 CA-Vorkommen von insgesamt 88 ein angemessenes Mimikverhalten zeigt.

Berücksichtigt man die gesamte Narration von Teilnehmerin 3, zeigt sie ein gesichertes Strukturinventar im sprachlichen Wissen. In Erzählsequenzen, in denen komplexe Kongruenzstrukturen vorliegen, genügt die Kapazität des Arbeitsspeichers bei ihr für eine ziel-sprachlich korrekte Ausführung noch nicht.

Nach Dümig und Leuninger (2013) spielt im Spracherwerb, kompatibel zur vorliegenden Studie, der Unterschied zwischen Kompetenz und Performanz eine tragende Rolle. Unter Kompetenz versteht sich beispielsweise die Beherrschung lexikalischer Einheiten und syntaktischer Strukturen. Die Performanz bildet unter anderem ab, wie viele Einheiten im Arbeitsspeicher verarbeitet werden können. Kommt es zu einer Überlastung durch zu viele Einheiten, wie dies bei Teilnehmerin 3 bei komplexen Kongruenzstrukturen der Fall ist, entstehen Fehlleistungen. Um inkorrekte ausgeführte CA-Sequenzen als Teil der Gebärdensprachkompetenz somit zu verstehen, ist die Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz maßgeblich.

Bei Teilnehmerin 4 zeigt sich ein ähnliches Bild: Von 33 fehlerhaften CA-Vorkommen ist bei 20 die nicht vorhandene Mimik der Grund für eine fehlerhafte CA. Hier werden ähnliche Annahmen wie bei Teilnehmerin 3 getroffen, die dazu geführt haben, dass die Leistung für die Übernahme der Mimik nicht mehr möglich war. Einerseits zeigt sich in längeren Abschnitten, die mit explizit gebärdeten CD realisiert werden, dass Teilnehmerin 4 einen starken Fokus darauflegt, in der grammatisch korrekten Ausführung der DGS zu bleiben, so dass auch hier die Mimik vernachlässigt wird. Andererseits zeigt sich ein Zusammenhang zwischen dem Auslassen von Mimik und dem Einsatz von Klassifikatoren. In den zeitlichen Abschnitten 01:35 – 01:37 (Abbildung 66) für einen HANDLE-Klassifikator und in Abschnitt 01:04 – 01:44 (Abbildung 67) für einen CLASS-Klassifikator wird beispielsweise deutlich, dass Teilnehmerin 4 noch Schwierigkeiten hat, die passenden Klassifikatoren auszuwählen. Wie auch nach Schick (1987) angenommen, treten Aspekte der CA in den Hintergrund, um wiederum andere noch nicht sicher erworbene Aspekte ausführen zu können. In dem Fall von Teilnehmerin 4 tritt die Mimik in den Hintergrund. Die Konzentration liegt nun auf der Ausführung der Klassifikatoren.



Abbildung 66: Teilnehmerin 4 CA:junge-sucht (01:35 – 01:37)



Abbildung 67: Teilnehmerin 4 CA:hund-steckt-kopf-in-glas (01:41 – 01:44)

Kopf- und Oberkörperhaltung

Die Markierung der Kopf- und Oberkörperhaltung wird von beiden Teilnehmerinnen bereits in vielen CA-Vorkommen korrekt ausgeführt. Beim Sichten der Videos zeigt diese Markierungsoption, dass sie eine Hilfe zur Strukturierung der Erzählung bietet.

Teilnehmerin 3 verfehlt die korrekte Kopf- und Oberkörperhaltung lediglich 7-Mal bei insgesamt 88 CA-Vorkommen. Die Schwierigkeiten der Kopf- und Oberkörperhaltung machen sich vor allem an den Stellen in der Narration bemerkbar, wenn Entitätenwechsel vollzogen werden und die Entitäten innerhalb dieser Sequenz in Beziehung zueinanderstehen. Solch eine Sequenz bedingt, dass einerseits das Blickverhalten, aber auch die Kopf- und Oberkörperhaltung kongruent zueinander sein müssen, damit die Ausführung als korrekt bewertet werden kann. Genau in diesen Situationen hatte Teilnehmerin 3 Probleme. Auch hier zeigt sich, dass sie, wie bei der fehlenden Mimikübernahme, lediglich zwei der drei Markierungsoptionen berücksichtigt. In diesen Fällen, wo die Kopf- und Oberkörperhaltung vernachlässigt wird, schafft sie es allerdings, die Mimik und den Blickkontaktabbruch korrekt einzusetzen. In Abbildung 68 versprachlicht Teilnehmerin 3 beispielsweise das Bild 10 aus der Bildergeschichte, wenn HAMSTER und JUNGE in Interaktion miteinander treten. Dabei neigt sich ihr Oberkörper von JUNGE nach links. Für den Entitätenwechsel zu HAMSTER nutzt Teilnehmerin 3 einen Raumpunkt, wechselt dann allerdings nicht die Kopf- und Oberkörperhaltung nach rechts, damit ein korrekt dargestellter CD konstruiert wird.

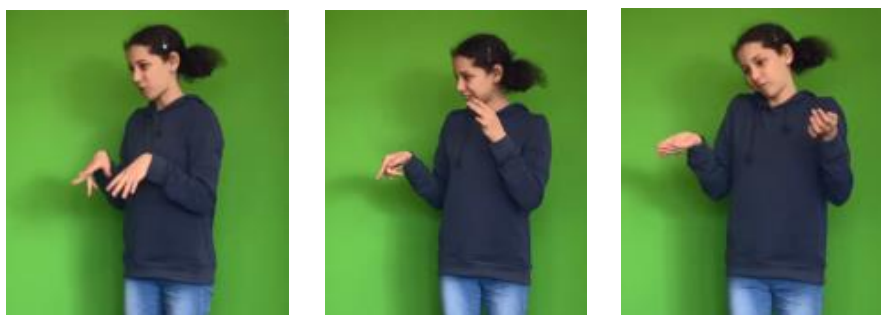


Abbildung 68: Teilnehmerin 3 CA:junge-sagt-du-nicht-frosch-du-hamster; CA:hamster-zuckt-mit-schulter-sagt-musst-weiter-suchen (05:12 – 05:24)

Bei Entitätenwechsel, die in keinem Bezug zueinanderstehen, zeigen beide Teilnehmerinnen ein sicheres Gebärden, um den Entitätenwechsel korrekt anzuzeigen. Dies ist bei Teilnehmerin 4 zum Beispiel dort zu beobachten, wo sie zuerst das Verhalten von HAMSTER versprachlicht und danach das Verhalten von HUND, auch wenn sie von demselben Bild aus der Bildergeschichte erzählt:



Abbildung 69: Teilnehmerin 4: CA:hamster-sagt-junge-soll-aufhören-will-schlafen; CA:hund-freut-sich (04:29 – 04:36; 04:37 – 04:39)

Blickkontaktabbruch

Der Abbruch des Blickkontaktes zur Markierung der CA hat den beiden Teilnehmerinnen wenig Probleme bereitet und ist zum größten Teil bei beiden gesichert. Teilnehmerin 3 hielt viermal bei der Ausführung einer CA den Blickkontakt mit der Kamera und Teilnehmerin 4 lediglich zweimal.

Bei Teilnehmerin 3 handelt es sich bei dem fehlerhaften Blickverhalten bei allen Vorkommen um die Versprachlichung des Verhaltens der Referenzentitäten (*junge-klettert*, *hirsch-rennt*, *frosch-quakt*, *hund-fällt*). Dabei spielt wieder der Bezug zu Klassifikatoren eine Rolle. Hier sind noch Unsicherheiten zu erkennen. Zum besseren Verständnis sollen zwei der vier Beispiele kurz dargestellt werden. Bei CA:*junge-klettert-auf-stein* nutzt sie die Hände mit einer Flachhandform als Klassifikator für KLETTERN (Abbildung 70). In der CA:*hirsch-rennt* benutzt die Teilnehmerin die U-Handform als einen Klassifikator für die Beine des Hirsches für RENNEN mit einer hüpfenden Bewegung¹⁰ (Abbildung 71). Beide Klassifikatoren scheinen in Kombination mit der Bewegung für die Beschreibung des Verhaltens unangemessen und zeigen damit ein noch nicht sicheres Gebärden.

¹⁰ Teilnehmerin 3 hat eine Zerebralparese an der linken Hand. Daher ist es ihr aus anatomischen Gründen nicht möglich, bestimmte Handformen bei Zweihandgebärden mit der linken Hand auszuführen. Dieser Umstand wird bei der Auswertung stetig berücksichtigt und nicht als fehlerhaft bewertet.



Abbildung 70: CA:junge-klettert-auf-stein (07:35 – 07:37)



Abbildung 71: CA:hirsch-rennt (08:18 – 08:22)

Teilnehmerin 3 nutzt den Kamerablick allerdings auch bewusst, um in Interaktion mit dem/der Rezipient_in während des Erzählens der Geschichte zu treten. Sie „schlüpft“ in die Rolle einer Entität und nutzt innerhalb von einigen CDs den Kamerablick, um einen Monolog herzustellen. Dieser Blickkontakt wurde innerhalb des CDs als gewollt und bewusster Einsatz gezählt. Deshalb ist dieser CD-Abschnitt als korrekt zu bewerten. Ein Ausschnitt daraus zeigt sich in Abbildung 72 und in der Transkription von ELAN (Abbildung 73).



Abbildung 72: CA:junge-fragt-sich-was-soll-machen (01:47 – 01:55)

	00:01:48.000	00:01:50.000	00:01:52.000
Glosse [61]	junge-fragt-sich-was-soll-machen		
CA [61]	nach unten, zwischendurch Blickkontakt		
Blickverhalten [65]	nach vorne gebeugt		
Kopf- und Körperh [63]	augen aufgerissen		
Mimik RE [61]	explizit gebärdeter CD		
CA-Typ [61]	CD als Monolog		
Kommentarspalte [44]			

Abbildung 73: Teilnehmerin 3. CA:junge-fragt-sich-was-soll-machen (01:47 – 01:55)

Einführung und Wechsel von Referenten

Um die verschiedenen Referenzentitäten einzuführen oder wieder in der Narration aufzugreifen, bedienen sich die L2M2-Lernerinnen dreier verschiedener Möglichkeiten, die im Folgenden näher erläutert werden. Dazu nutzen sie Nominalphrasen, um den Referenten einzuführen, die Drehung des Oberkörpers oder CLASS-Klassifikatoren.

Nominalphrasen

Bei Teilnehmerin 3 fanden insgesamt 60 Entitätseinführungen beziehungsweise -wechsel innerhalb der Narration statt. Hierbei wurden NP zur Markierung der Entität 43-mal benutzt.

Dazu wurde 41-mal vor dem Beginn der CA die NP manuell realisiert, um dann die CA als nicht-manuelle Kopie der NP auszuführen. In folgender Abbildung wird hierfür ein Beispiel herausgenommen und mittels der Transkription mit ELAN dargestellt.

Annotation	Value
Glosse [81]	JUNGE SUCH
CA [81]	in-loch-ruf
Blickverhalten [85]	nach unten rechts
Kopf- und Körperh [83]	nach links, nach vorn gebeugt
Mimik RE [81]	augen zusammengekniffen, mund
CA-Typ [81]	Zusammenfassender CD für LS
Kommentarspalte [44]	

Abbildung 74: Teilnehmerin 3: JUNGE SUCH CA:in-loch-ruf

In Abbildung 74 wird deutlich, was mit der Nutzung einer NP gemeint ist. Bevor die Erzählerin in eine Referenzentität schlüpft, markiert sie diese durch eine NP, was sich in der obenstehenden Abbildung durch JUNGE SUCH äußert.

Bei Teilnehmerin 4 zeichnet sich ein ähnliches Bild bei den Möglichkeiten, eine Entität zu wechseln, ab. Sie nutzte bei 39 Entitätswechseln 18-mal eine manuell ausgeführte NP, um die CA (neu) als nicht-manuelle Nominalphrase zu gebärden. Dabei wird 16-mal vorher auf die CA Bezug genommen und zweimal rückbezüglich.

Annotation	Value
Glosse [87]	SCHÖN SAG HIRSCH
CA [85]	hirsch-schaut
Blickverhalten [85]	nach links
Kopf- und Oberkör [85]	nach rechts
Mimik RE [85]	augen zusammengekniffe
CA-Typ [85]	reine CA
Kommentarspalte [43]	Aufbau wie bei deutschem Text mit direkter Rede

Abbildung 75: Teilnehmerin 4: SCHÖN CA:hirsch-schaut SAG HIRSCH

Teilnehmerin 4 baut verschiedene Sequenzen, in denen sie eine CA mit einer NP rückbezüglich nutzt, so auf, dass diese dem Aufbau einer Geschichte in Deutsch gleicht. Als Beispiel hierfür soll das Bild 18 aus der Bildergeschichte dienen, das in dieser Sequenz von ihr erzählt wird. Dabei kann die in der Abbildung 75 gezeigte Sequenz als direkte Rede verstanden werden. Sie erfüllt allerdings bei der Gebärde SCHÖN keine Kriterien für die Markierung von CA. Nach der Ausführung des Lexems geht Teilnehmerin 4 allerdings in die Referenzentität HIRSCH, indem sie nach rechts schaut, ihren Oberkörper nach links

dreht und die Augen ein wenig zusammenkneift. Damit wird der Eindruck vermittelt, dass der Hirsch zufrieden ist und innehält, weil er den Jungen und den Hund ins Wasser geworfen hat. Nachdem das Lexem in der Rolle als Erzählerin ausgeführt wurde und hinzukommend das Befinden des Hirsches als CA versprachlicht wurde, kommt rückbezüglich die Information hinzu, dass die Aussage und das Verhalten vom Hirsch stammen und dieser Referenz zuzuordnen ist mit den Gebärden SAG HIRSCH.

Ein Rückbezug zur CA ist auch bei Teilnehmerin 3 zweimal zu beobachten. Die folgenden Abbildungen 76 und 77 aus den Narrationen von beiden Teilnehmerinnen verdeutlichen hierbei die Nähe zu einem Sprachkonzept für einen deutschen Text und dem Sprachaufbau, dem die Erzählung folgt, deutlich. Dabei nutzen Teilnehmerin 3 und 4 Verben des Sagens aus dem Deutschen, um den explizit gebärdeten CD als nicht-manuelle NP noch einmal als NP manuell zu markieren.

Annotation	Content
Glosse	junge-begrüßt-hund-gut-geschlafen
CA	nach links unten
Blickverhalten	nach rechts, nach vorn gebeugt
Kopf- und Körper	augenbrauen hochgezogen, grinsend
Mimik	explizit gebärdeter CD
CA-Typ	explizit gebärdeter CD
Kommentarspalte	

Abbildung 76: Teilnehmerin 3: Beispiel für Entitätenwechsel mit anaphorischer Bezugnahme: CA:(...) JUNGE SAG

Annotation	Content
Glosse	junge-erschreckt-sich-oh-hund
CA	nach links
Blickverhalten	nach rechts
Kopf- und Oberkörper	augen aufgerissen, mund geöffnet
Mimik	explizit gebärdeter CD
CA-Typ	explizit gebärdeter CD
Kommentarspalte	

Abbildung 77: Teilnehmerin 4: Beispiel für Entitätenwechsel mit anaphorischer Bezugnahme: CA:(...) RUF JUNGE

Körperdrehung

Beide Teilnehmerinnen nutzen auch die Körperdrehung bei der Anzeige eines Entitätenwechsels oder bei der Einführung eines neuen Referenten. Teilnehmerin 3 nutzt dies 16-mal. Teilnehmerin 4 nutzt zwölfmal die Oberkörperdrehung.

Bei Teilnehmerin 3 als auch 4 zeigen sich dabei teilweise sichere Wechsel, aber auch noch Unsicherheiten. Dies wird zum Beispiel in Abbildung 78 deutlich. Teilnehmerin 3 vollzieht in dieser Sequenz einen dreimaligen Entitätswechsel von JUNGE und einen zweimaligen Wechsel zu FROSCH. Dabei fällt es ihr beim ersten Entitätenwechsel noch schwer, den Oberkörper so zu markieren, dass JUNGE und FROSCH ein kongruentes Blickverhalten zeigen. Dabei wird in der ersten Sequenz von CA:*frosch-quakt* besonders deutlich, dass der Blickkontakt zur Kamera besteht und damit die Oberkörperdrehung misslingt. Bei der CA:*junge-hört-da-drüben-was* schafft es Teilnehmerin 3, ihr Blickverhalten innerhalb der CA zu korrigieren und somit in der zweiten Sequenz von CA:*frosch-quakt* eine korrekte Körperdrehung zu vollziehen. Hier zeigen sich Ähnlichkeiten mit der Umsetzung der Kopf-

und Oberkörperhaltung und der Markierung von Mimik. Es scheint, als müsse sich Teilnehmerin 3 zuvor orientieren, bevor sie alle Komponenten, die zu einer korrekten CA führen, richtig bedient.

	00:09:30.000	00:09:32.000	00:09:34.000	00:09:36.000	00:09:38.000	00:09:40.000	00:09:42.000
Glosse [B7]	JUNGE		ICH HÖR				
CA [B1]	junge-hört-etwas	frosch-quakt	junge-hört-da-drüben-was	frosch-quakt	junge-lauscht		
Blickverhalten [B4]	nach rechts schwenk	Blickkontakt	kurz Blickkontakt, dann nach rechts und un	nach links	nach rechts oben		
Kopf- und Körperh [B3]	nach links	nach vorn-hinten wippend, leicht nac	nach links	nach rechts	leicht nach links		
Mimik RE [B1]	augenbrauen hochgez	augenbrauen hochgezogen	augen zusammengekniffen	X	augenbrauen leicht zusammenge		
CA-Typ [B1]	reine CA	CA para das + CC	explizit gebärdeter CD	reine CA	reine CA		
Kommentarspalte [B4]		Blickkontakt, OK und Kopf falsch		Mimik, Kopf und OK wurden			

Abbildung 78: Teilnehmerin 3: mehrmaliger Entitätenwechsel

Teilnehmerin 4 zeigt überwiegend einen sicheren Entitätenwechsel über die Oberkörperdrehung, orientiert sich beim Sprachaufbau allerdings immer wieder an klassischen Elementen eines deutschen Textes. In Abbildung 79 ist eine korrekte Oberkörperdrehung von JUNGE zu FROSCH zu sehen. Für diese CA-Abfolge ist eine weitere Markierung der Referenten nicht nötig. Trotzdem fügt Teilnehmerin 4 am Ende mittels einer NP SAG FROSCH hinzu, um rückwirkend Bezug zum vorherigen CA-Abschnitt zu nehmen. Dies wäre in diesem Kontext allerdings für eine Narration in DGS nicht von Nöten gewesen und untermauert die noch starke Orientierung an der L1.

	00:10:22.000	00:10:24.000	00:10:26.000	00:10:28.000	00:10:30.000	00:10:32.000	00:10:34.000	00:10:36.000
Glosse [B7]							SAG FROSCH	
CA [B4]	junge-sag-tschiuss-frau-frosch-tschiuss-herr-frosch		frosch-sagt-tschiuss-junge					
Blickverhalten [B4]	nach rechts		nach links					
Kopf- und Oberkör [B4]	nach links		nach rechts					
Mimik RE [B4]	X		X					
CA-Typ [B4]	explizit gebärdeter CD		explizit gebärdeter CD					
Kommentarspalte [B4]	Mimik		Mimik					

Abbildung 79: Teilnehmerin 4: Beispiel für korrekte Oberkörpermarkierung im Entitätenwechsel mit rückbezüglicher Markierung durch Nominalphrase

CLASS-Klassifikatoren

Teilnehmerin 3 und Teilnehmerin 4 nutzen CLASS-Klassifikatoren in unterschiedlichem Maße für die Einführung oder Wiederaktivierung einer Referenzentität. Während Teilnehmerin 3 lediglich einmal einen CLASS-Klassifikator nutzt, um eine Entität wieder in die Narration einzubinden, nutzt Teilnehmerin 4 diese Möglichkeit neunmal. Dabei wählen die Teilnehmerinnen lediglich den Stellvertreter für die Pfoten des Hundes, um HUND einzuführen. Dieser Klassifikator scheint besonders geeignet, da er einer Referenzentität leicht zuzu-

ordnen ist und damit prototypisches Verhalten leicht erkennbar macht. Dass dies für andere Klassifikatorkonstruktionen nicht immer geltend gemacht werden kann, wird im Unterpunkt *Klassifikatoren* näher erläutert.

Klassifikatoren

Bei der Verwendung von Klassifikatoren zeigt sich, dass Teilnehmerin 3 insgesamt 43 Klassifikatoren innerhalb ihrer Narration nutzt. Dabei handelt es sich um vier HANDLE-, 30 CLASS- und neun SASS-Klassifikatoren. Bei der Verwendung der HANDLE- und CLASS-Klassifikatoren ist 22-mal die Nutzung einer CA integriert. Teilnehmerin 4 verwendet in der Gesamtheit 55 Klassifikatoren. Darunter befinden sich vier HANDLE-Klassifikatoren, 36 CLASS-Klassifikatoren und 15 SASS-Klassifikatoren. Die HANDLE- und CLASS-Klassifikatoren sind dabei 24-mal mit einer CA in Verbindung zu bringen.

Der Einsatz von SASS-Klassifikatoren gründet stellenweise bei dieser Sprachlerngruppe nicht immer aus der Motivation, die auch bei den L2M1-Lerner_innen zu verzeichnen ist. Teilnehmer_in 1 und 2 verwenden SASS-Klassifikatoren mit adjektivischer Funktion indem sie die lexikalische Gebärde ausführen und direkt im Anschluss die Form und Beschaffenheit dessen mit dem SASS-Klassifikator beschreiben (siehe Kapitel 6.3.2 unter *Klassifikatoren*). Dahingegen setzen Teilnehmerin 3 und 4 die Umschreibung der Form eines Gegenstandes mittels Nachfahren mit der Flachhand oder Zeigefinger ein. Ihnen fehlt hierbei allerdings die lexikalische Ausführung des Objektes. Es ist davon auszugehen, dass den beiden Teilnehmerinnen die Gebärde unbekannt ist und sie deshalb die Entscheidung treffen, das Aussehen des Gegenstandes durch Darstellen oder Nachfahren der Form zu beschreiben. Auf die entsprechenden Gegenstände ist in der Geschichte nicht zu verzichten, da sie eine tragende Bedeutung für den Handlungsstrang bilden.

Dies ist beispielhaft an dem Glas, aus dem der Frosch klettert (Bild 2 der Bildergeschichte) zu veranschaulichen. Es handelt sich erstens nicht um ein gewöhnliches Glas, aus dem getrunken werden kann, sodass die Gebärde GLAS für die Erzählung ungenügend wäre. Zweitens steckt der Hund zu einem späteren Zeitpunkt der Geschichte (Bild 4 der Bildergeschichte) seinen Kopf dort hinein, sodass die Rezipient_innen der Geschichte genauere Informationen benötigen, um eine Vorstellung hiervon zu bekommen, was in der Geschichte passiert. Teilnehmerin 3 beschreibt in Abbildung 80 das entsprechende Glas mit einer gekrümmten Flachhand als Handform. Dabei ist diese entsprechende Veranschaulichung auch für den Einsatz von CA bedeutungstragend, da der Frosch aus diesem Glas klettert. Teilnehmerin 3 nutzt in dieser CA-Sequenz (01:15 – 01:16) hierfür einen HANDLE-Klassifikator, der sich an die SASS-Klassifikatoren-Umschreibung anpasst. In Abbildung 80 wird gezeigt, wie Teilnehmerin 3 GLAS mittels SASS-Klassifikator umschreibt.

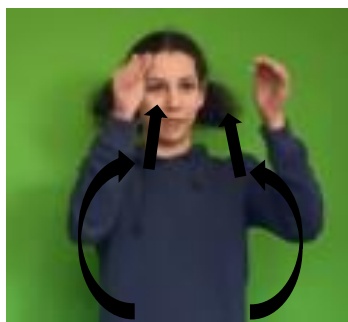


Abbildung 80: Teilnehmerin 3 SASS-Klassifikator Glas

Da auch Teilnehmerin 4 verschiedene Elemente der Geschichte gebärdensprachlich nicht bekannt sind, bedient sie sich derselben Strategie wie Teilnehmerin 3. Besonders markant zeigt sich dabei die Versprachlichung des Bildes 21 der Bildergeschichte. Mit der L-Handform stellt sie den Baumstamm nachzeichnend dar (Abbildung 81). Dieser Bildaufbau zeigt, dass Teilnehmerin 4 noch passende Klassifikatoren fehlen, die den Bildaufbau unterstützen würden. Dass Teilnehmerin 3 sich bereits CLASS-Klassifikatoren bedient, zeigt sich als Vergleich in Abbildung 82. Trotzdem sind bei Teilnehmerin 4 Ansätze im Bildaufbau zu erkennen, die den Prinzipien von Figur-Grund entsprechen (Vorköper & Happ, 2014). Sie verweist mittels der SASS-Klassifikatoren zuerst auf feste, große Objekte (Baumstamm) und stellt damit Bezug zu kleinen, beweglichen Objekten her (Junge, Hund und Frosch).



Abbildung 81: Teilnehmerin 4, SASS-Klassifikator Baumstamm (08:22)



Abbildung 82: Teilnehmerin 3, CLASS-Klassifikator Baumstamm (10:33)

Die Studienteilnehmerinnen der L2M2-Gruppe zeigen zum größten Teil ein sicheres Gebärden beim Einsatz von HANDLE-Klassifikatoren. Beim Einsatz von CLASS-Klassifikatoren zeigen sich noch unterschiedliche Herausforderungen, wenn es um die lebensgroße Versprachlichung und um eine abstrakte Referenzdarstellung geht.

Supalla (1982) beschreibt zwei Möglichkeiten, eine Situation zu versprachlichen und Dasselbe mit unterschiedlichen Klassifikatoren zu erzählen. Zum einen bietet sich die Möglich-

keit, wie Abbildung 83 darstellt. Hier zeigt sich, wie ein Hase auf und ab hüpft. Dies geschieht in Lebensgröße, sodass der eigene Körper und die Hände bereits einen bedeutungstragenden Charakter für die Entität HASE einnehmen. Zum anderen existiert die Möglichkeit, mithilfe eines abstrakten Referenzsystems eine andere Perspektive auf den Hasen zu geben, wenn hinzukommend mit einem direktionalen Verb angezeigt werden soll, wohin der Hase hoppelt (Abbildung 84) (Supalla, 1982).

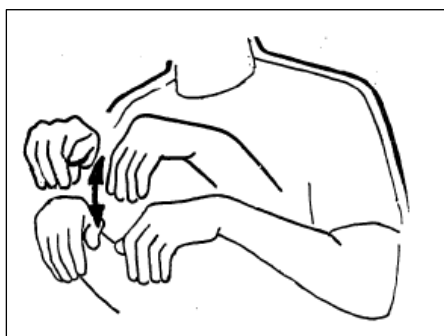


Abbildung 83: ANIMAL-HOP im lebensgroßen Referenzsystem (Supalla, 1982)

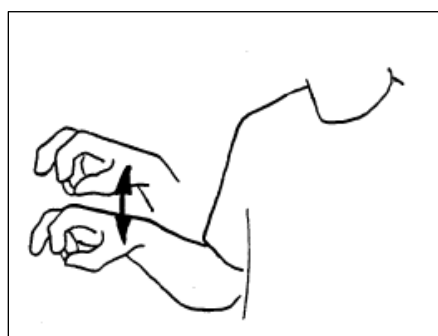


Abbildung 84: ANIMAL-HOP im abstraktem Referenzsystem (Supalla, 1982)

Die Möglichkeit, in Lebensgröße innerhalb einer CA mit Klassifikatorkonstruktion das Verhalten einer belebten Referenz zu versprachlichen, ist bei beiden Studienteilnehmerinnen gesichert. Befindet sich die Teilnehmerin in der Geschichte in der maßstabsgetreuen Referenz, so gelingt es beiden Teilnehmerinnen innerhalb einer reinen CA ein Bild der Geschichte zu versprachlichen (Teilnehmerin 4, Abbildung 85).

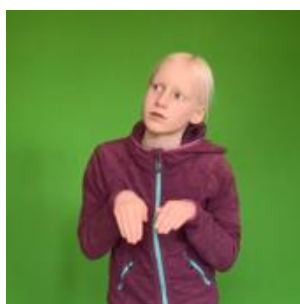


Abbildung 85: Teilnehmerin 4 CA:hund-schnüffelt (...) (06:52 – 06:53)

Befindet sich die maßstabsgetreue Referenzentität allerdings in Bewegung, ist also ein Verb erforderlich und damit ein abstraktes Referenzsystem, gelingt es beiden Studienteilnehmerinnen nicht, den Klassifikator mit einer passenden Bewegung einzusetzen. Dies äußert sich an zwei Stellen besonders deutlich:

Abbildung 86 zeigt, wie Teilnehmerin 3 das Bild 9 der Bildergeschichte versprachlicht. Hier möchte sie erzählen, dass der Hund auf und ab springt. Dabei behält sie den Klassifikator,

der in der reinen CA als korrekt zu bewerten ist und für die Versprachlichung einer vorherigen Szene als ausreichend bewertet werden kann, allerdings für diese Szene bei. Hier wäre der Wechsel zu einem abstrakten Klassifikator notwendig, um das Verb SPRING zu berücksichtigen. Da ihr an dieser Stelle das entsprechende Wissen fehlt, beginnt sie, die eigenen Beine mit einzubinden (geht in die Hocke), was nicht mehr einer gebärdensprachlichen Äußerung entspricht.



Abbildung 86: Teilnehmerin 3: CA:hund-an-baum-hochspringt (04:46 – 04:51)

An einer anderen Stelle der Narration verwendet Teilnehmerin 3 die Flachhand als Klassifikator für die Pfoten und versprachlicht CA:*hund-rennt-weg* (06:11 – 06:16). Da Teilnehmerin 2 ebenso mit diesem Klassifikator das Wegrennen des Hundes versprachlicht (siehe Kapitel 6.3.2) und dies als angemessen bewertet wird, kann dies auch für Teilnehmerin 3 gelten. Allerdings hat Teilnehmerin 3 Schwierigkeiten, die passende Bewegung einzusetzen, sodass auch hier eine noch nicht gesicherte Kompetenz bei der Umsetzung des lebensgroßen Klassifikators zu finden ist:



Abbildung 87: Teilnehmerin 3: CA:hund-rennt-weg (06:11 – 06:16)

Dieselbe Problematik zeigt sich allerdings auch, wenn die Bewegung in einem abstrakten Referenzsystem korrekt ausgeführt wird am Klassifikator selbst. Dieser wird, bei angemessener Bewegung, ungenau oder fehlerhaft ausgeführt, was am folgenden Beispiel gezeigt werden kann:



Abbildung 88: Teilnehmerin 3: fehlerhafter CLASS-Klassifikator

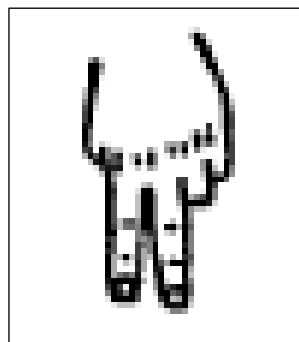


Abbildung 89: Semantischer Klassifikator MENSCH (Supalla, 1982)

Teilnehmerin 3 versprachlicht hier in Abbildung 88, wie der Junge vom Kopf von HIRSCH mithilfe eines Klassifikators hinunterfällt. Teilnehmerin 3 führt dabei die Bewegung vom Kopf herunterfallend korrekt aus, verwendet allerdings die U-Handform als Klassifikator. Nach Supalla (1982) ist der Klassifikator in Abbildung 89 für Menschen der angemessene semantische Klassifikator. Dies gilt ebenso für DGS.

Referenzentitäten können je nach Lebewesen und äußerer Beschaffenheit mit unterschiedlichen Klassifikatoren bezeichnet werden (Kantor, 1980; Supalla, 1982; Vorköper & Happ, 2014). Die Teilnehmerinnen 3 und 4 zeigen hier noch nicht gesichertes Wissen über die Relation von CLASS-Klassifikatoren zu unterschiedlichen Referenten. Die Studienteilnehmerinnen bedienen sich besonders häufig der Flachhand, um Verben wie RENN und KLETTER innerhalb der Referenzentität JUNGE zu versprachlichen. Auch an dieser Stelle könnte der Einsatz von CLASS-Klassifikatoren im abstrakten Referenzsystem für ein korrektes Gebärden hilfreich sein.



Abbildung 90: Teilnehmerin 4 CA:junge-rennt (05:45 – 05:50)



Abbildung 91: Teilnehmerin 3 CA:junge-klettert-auf-stein-und-schaut-nach-oben (07:24 – 07:26)

Gesichert scheint der Einsatz eines abstrakten Referenzsystems mit Klassifikatoreinsatz bei einer Sequenz, die von Teilnehmerin 3 versprachlicht wird. Hierbei handelt es sich um das Bild 6 und 7 aus der Bildergeschichte. Der Junge klettert aus dem Fenster. Hier kann davon ausgegangen werden, dass der vorherige Bildaufbau mit der Gebärde FENSTER

dazu geführt hat, dass Teilnehmerin 3 einen abstrakten Klassifikator korrekt einsetzen konnte. Durch die Figur-Grund-Serialisierung kann die Gebärde FENSTER hier einen Bezug herzustellen (Abbildung 92).



Abbildung 92: Teilnehmerin 3 CL:RUNTERKLETTER (03:28 – 03:34)

Allerdings konnte bei der Gruppe L2M2 kein abstraktes Referenzsystem ausfindig gemacht werden, bei dem ein komplett richtig ausgeführter CA-Einsatz zum Tragen gekommen ist, auch wenn innerhalb dieser, hier oben in Abbildung 92 dargestellten Sequenz, Möglichkeiten zum CA-Einsatz vorhanden gewesen wären. Nach Kantor (1980) handelt es sich im Falle solcher Konstruktionen um morphosyntaktisch komplexe Kongruenzverben mit Klassifikatoreinsatz. Diese werden, wie oben bereits angerissen, erst wesentlich später erworben als beispielsweise Orts- und Bewegungsverben, die sich nicht an das Subjekt anpassen. Damit könnte auch begründet werden, warum der zusätzliche Einsatz von CA nicht leistbar war.

Kongruenzverben

Kongruenzverben spielen auch in der Produktion von Teilnehmern 3 und 4 eine Rolle. Ihre Erzählungen bestärken die Annahme, dass Kongruenzverben gesichert sein müssen, um CA sicher in den Sequenzen anwenden zu können. Dies ist zwischen Teilnehmer 3 und Teilnehmerin 4 besonders gut vergleichbar, da Teilnehmerin 3 bereits eine gesicherte Kompetenz in der Anwendung von Kongruenzverben zeigt.

Teilnehmerin 3 nutzt das personenkongruente Verb HELF und das ortskongruente Verb GEH(zu) als kausales Bewegungsverb (Vorköper & Happ, 2014).

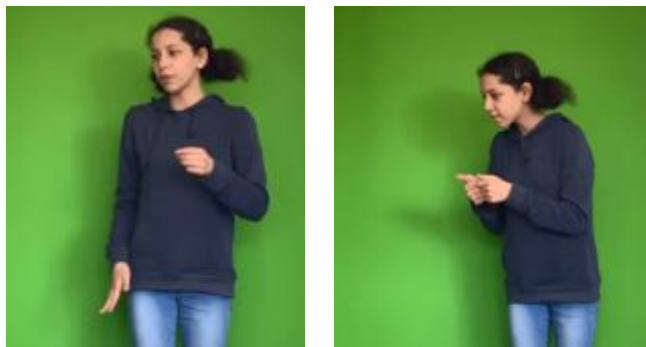


Abbildung 93: Teilnehmerin 3 JUNGE HELF HUND (03:34 – 03:40)

Abbildung 93 zeigt wie Teilnehmerin 3 in der dargestellten Sequenz noch keine CA als Versprachlichung nutzt. Sie flektiert allerdings das Verb HELF bereits in die Richtung, wo HUND verortet wurde. Dabei nähert sie sich einer Erzählstruktur, die dem zielsprachlichen Bildaufbau gerecht wird, an. Bevor die oben dargestellte Sequenz versprachlicht wird, markiert sie JUNGE zuvor in der Situation, in der er aus dem Fenster klettert, nachdem der Hund aus dem Fenster gefallen ist, wie folgt: JUNGE FENSTER VORSICHTIG CL:RUNTERKLETTER (03:28 – 03:34). Danach markiert sie noch einmal HUND und flektiert das Verb dann, wie bereits erwähnt, in die Richtung des verorteten Objektes Hund. Junge in der zugewiesenen thematischen Rolle AGENS und Hund in ZIEL bilden damit eine personkongruente Verbausführung, die bei Teilnehmerin 3 ohne CA-Einsatz gesichert scheint, ohne noch einmal explizit JUNGE zuvor als AGENS zu markieren.

Bei ortskongruenten Verben zeigt sich im Gegensatz zu personkongruenten Verben, dass Teilnehmerin 3 vorwiegend Formulierungen angelehnt aus der deutschen Lautsprache nutzt, um etwas in der Geschichte in DGS zu erzählen. In der angezeigten Abbildung 94 gebärdet sie

JUNGE GEH(zu) BETT MIT HUND.

Dies kann in Deutsch als *Der Junge geht mit seinem Hund zu Bett* übersetzt werden. Dabei neigt Teilnehmerin 3 ihren Oberkörper leicht nach links und der Blick wandert nach unten rechts. Dabei nutzt sie auch hier keine CA oder einen CD, verortet aber mit ihrem Blick- und Oberkörperverhalten das Bett an der Stelle, wo das direktionale Verb GEH(zu) endet.

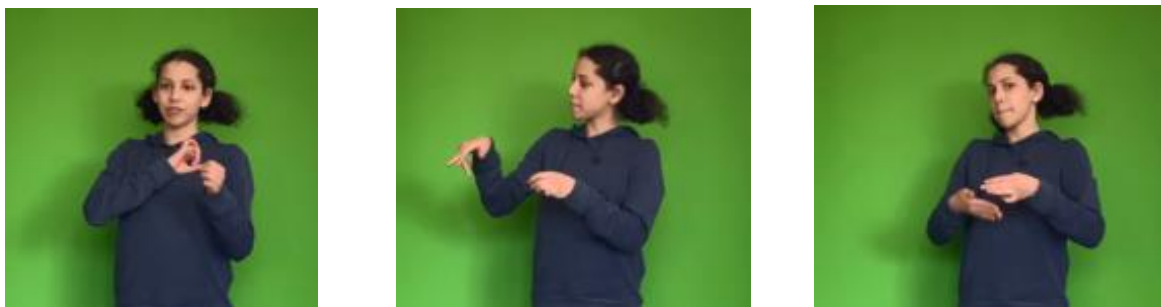


Abbildung 94: Teilnehmerin 3 JUNGE GEH(zu) BETT MIT HUND (00:58 – 01:09)

Zu einem späteren Zeitpunkt nimmt Teilnehmerin 3 noch einmal Bezug zu der Stelle, an der das Bett mit dem Endpunkt des ortskongruenten Verbs markiert wurde, indem ein explizit gebärdeter CD zwischen JUNGE und HUND in der dominanten Entität JUNGE konstruiert wird. Dabei neigt sich Teilnehmerin 3 wieder mit dem Oberkörper nach vorne links und ihr Blickverhalten geht nach unten rechts.



Abbildung 95: Teilnehmerin 3 CD:junge-begrüßt-hund-gut-geschlafen (01:32 – 01:36)

Teilnehmerin 3 orientiert sich beim Bildaufbau noch an der Struktur eines deutschen Textes und vernachlässigt damit die Syntax der DGS. Ihr gelingt es dennoch Bezug zu den Anfangs- und Endpunkten der Verbgebärde im Bildaufbau auch für den weiteren Erzählstrang herzustellen und dies sogar im Rahmen eines CD zu realisieren.

Ähnliches zeigt sich bei Teilnehmerin 4 bei dem ortskongruenten Verb HÜPF(zu). Hierbei gelingt es ihr im Gegensatz zu Teilnehmerin 3 grammatisch korrekt dem Satzbau der DGS zu versprachlichen. Teilnehmerin 4 verortet das Fenster im Gebärdenraum links. Damit bedient sie sich, wie auch Teilnehmerin 3, nicht nur der neutralen Ausführungsstelle im Gebärdenraum, sondern auch anderer Ausführungsstellen, um auch die Flexion der Kongruenzverben zu markieren. Eine Anpassung an den Raum findet statt und kann als gesichert gelten. Dabei schafft es Teilnehmerin 4 sogar, die Sequenz, in der das ortskongruente Verb genutzt wird, als CA auszuführen, auch wenn die Markierung der Mimik nicht erfolgt ist (Abbildung 96).



Abbildung 96: Teilnehmerin 4 FENSTER (...) CA:frosch-hüpft-davon (00:49 – 01:02)

Papasprou, von Meyem, Mattaei und Herrmann (2008) bestimmen die neutrale Ausführungsstelle als vorherrschende Stelle, an der Gebärden ausgeführt werden. Diese wird nur verlassen, wenn es bei einer Äußerung entscheidend ist, wohin die Gebärde ausgeführt wird. Damit spielt Verortung und entsprechend auch Kongruenz eine tragende Rolle, dessen Grundlagen sich die Teilnehmerinnen dieser Sprachlerngruppe zunutze machen. Eine Darstellung der Aufteilung des Gebärdenraums zeigt Abbildung 97 zum besseren Verständnis.

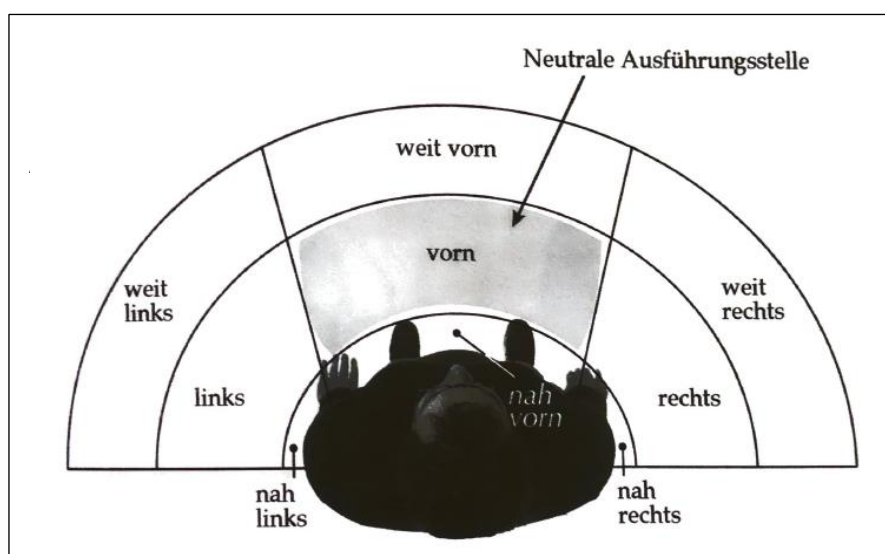


Abbildung 97: Ausführungsstellen im Raum auf waagerechter und senkrechter Ebene (Papasprou, von Meyenn, Mattaei & Herrmann, 2008)

Die grammatische Kongruenz ist bei beiden Teilnehmerinnen in Zusammenhang mit CA fehlerhaft. Bei Teilnehmerin 3 wird von einem Vorhandensein sprachlichen Wissens ausgegangen, das jedoch beim Zusammenlauf komplexer Strukturen in Arbeitsgedächtnis nicht abgerufen werden kann, da bei weniger komplexen Anforderungen korrekte Produktionen zielsprachlich sind. Bei Teilnehmerin 4 scheint die grammatische Kongruenz mit einer Nutzung von CA noch nicht gesichert. Dies lässt sich auch bei Teilnehmerin 4 anhand eines Beispiels verdeutlichen.

In der dargestellten Sequenz ist eine Verteilung der thematischen Rollen wie folgt zu bewerten: Junge hat die thematische Rolle AGENS. Im Falle von LAUF(auf-A) wird dem Stein die thematische Rolle ZIELORT zugewiesen. Teilnehmerin 4 nutzt das Verb LAUF(auf-A) obwohl KLETTERT(auf-A) mit Anpassung des Klassifikators sicherlich grammatisch angemessener gewesen wäre. Die Entscheidung LAUF(auf-A) zu verwenden, deutet darauf hin, dass Teilnehmerin 4 das Verb KLETTERT nicht präsent war oder das Verb noch nicht gesichert ist. Nichtsdestotrotz wäre es möglich gewesen, das Verb in der produktiven Verbmarkierung mit einer Merkmalsteilung (Hänel, 2004) anzupassen. Der Einsatz von CA wäre unter Berücksichtigung dieser Kongruenzstrukturen möglich gewesen. Der Klassifikator im abstrakten Referenzsystem hätte dann mit der Markierung von Kopf- und Oberkörperhaltung und der Übernahme der Referenzmimik JUNGE eine parallelisierte CA, das dasselbe Ereignis versprachlicht und eine Klassifikatorkonstruktion hinzukommend nutzt, werden können.



Abbildung 98: Teilnehmerin 4 JUNGE LAUF(auf-A) SASS:STEIN (05:55 – 06:02)

Serielle Verbkonstruktionen

Die Geschichte bietet, wie bereits in der Beschreibung des Erhebungsmaterial erwähnt, auch die Möglichkeit, serielle Verbkonstruktionen mittels CA darzustellen. Als besonders geeignet bietet sich das Bild 7 der Bildergeschichte. Hier schleckt der Hund den Jungen ab. Beiden Teilnehmerinnen ist es gelungen, dieses Ereignis korrekt darzustellen. Teilnehmerin 3 gelingt dies direkt bei der ersten Versprachlichung. Teilnehmerin 4 übernimmt zuerst die Mimik der Referenzentität JUNGE, korrigiert diesen Fehler allerdings direkt im Anschluss, indem sie die Mimik von JUNGE übernimmt und somit ebenso die serielle Verbkonstruktion korrekt darstellt. Die Umsetzung von Teilnehmerin 3 und die zuerst inkorrekte und dann korrigierte Darstellung von Teilnehmerin 4 ist im Folgenden abgebildet:



Abbildung 99: Teilnehmerin 3,
CA:junge-wird-von-hund-abgeleckt
(03:48-03:52)



Abbildung 100: Teilnehmerin 4,
CA:junge-wird-von-hund-abgeleckt, inkorrekt (02:35 - 02:39)



Abbildung 101: Teilnehmerin 4,
CA:junge-wird-von-hund-abgeleckt, korrigiert (02:43 - 02:46)

Für die richtige Markierung der Referenzentität JUNGE als dominante Entität neigen beide Teilnehmerinnen ihren Oberkörper, brechen den Blickkontakt ab und markieren die Mimik des Jungen, indem sie angewidert schauen. Die nicht dominante Referenzentität HUND stellen sie mit einem Klassifikator als Flachhand dar. Dieser realisiert die Zunge von HUND. Da die Teilnehmerinnen sich die Flachhand als Klassifikatorhandform innerhalb der Erzählung besonders oft zunutze gemacht haben, kann davon ausgegangen werden, dass sie in diesem Falle besonders sicher gehandelt haben und deshalb die Leistung für die richtigen CA-Markierungen entsprechend richtig ausgeführt werden konnte.

6.3.4 Die Gruppen im Vergleich

Videodauer im Vergleich

Die Gesamtdauer der einzelnen Videos zeigt, dass Unterschiede in der Erzähldauer vorliegen. Die Gruppe der L2M1-Lerner_innen benötigt jeweils 04:03 (Teilnehmer 1) Minuten beziehungsweise 03:01 Minuten (Teilnehmerin 2) für die gesamte Bildergeschichte, wobei die L2M2-Lernerinnen wesentlich länger Zeit benötigt haben, um die Bildergeschichte zu erzählen. Sie benötigten die drei- bis vierfache Zeit mit 11:59 Minuten (Teilnehmerin 3) und 10:51 Minuten (Teilnehmerin 4). Die Dozentin mit DGS als L1 befindet sich mit ihrer Gesamtdauer des Videos allerdings näher an den L2M2-Lernerinnen mit 11:06 Minuten. Die alleinige Erzähldauer lässt bereits Vergleiche in der Sprachproduktion zu, die unter den Aspekten der Simultaneität und der Schnelligkeit beim Gebärden beleuchtet werden.

Simultaneität

Teilnehmer 1 und Teilnehmerin 2 benötigen für die Narration weniger Zeit, weil sie mehrere Informationen in einer Szene als Teilnehmerin 3 und Teilnehmerin 4 inkludieren. Bei der

Sprachlerngruppe L2M2 ist ein deutlich serielleres Gebärden vorzufinden. Die Gesamtdauer des Videos der Dozentin kann damit begründet werden, dass sie einen besonderen Fokus auf die Markierung der Referenzentitäten legt, indem sie Kopf- und Oberkörperdrehung beispielsweise sehr langsam und klar versprachlicht, damit die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen dem roten Faden der Geschichte folgen kann. Darüber hinaus stellt sie verschiedene Sequenzen in unterschiedlichen Nah- und Fernaufnahmen oder anderen Perspektiven dar (mehr hierzu siehe Kapitel 6.3.1).

Schnelligkeit beim Gebärden

Die Gruppe der L2M1-Lerner_innen gebärdet sichtbar schneller als die L2M2-Lerner_innen. Die Dozentin gebärdet langsamer, als es eine Narration in DGS eventuell erfordert. Dies ist allerdings auch hier mit den Vorgaben der Zielgruppe (gebärdensprachliche Kinder und Jugendliche) zu begründen und kann auf die Wahl des Registers zurückgeführt werden.

CA-Markierungen

Mimik, Blickkontaktabbruch und Kopf- und Oberkörperhaltung

Alle Studienteilnehmer_innen, unabhängig ihrer L1, haben noch in unterschiedlichem Grade Schwierigkeiten im Erwerbsalter von vier Jahren CA in DGS einzusetzen und korrekt auszuführen unter Berücksichtigung aller CA-Markierungsmöglichkeiten. Dieser Umstand ist kompatibel mit den Ergebnissen aus den L1M1-Erwerbsstudien für ASL, die in dieser Arbeit vorgestellt wurden (siehe Kapitel 3.3.4).

Die Zusammentragung der Ergebnisse aus den ASL-Studien (Abbildung 6 und 7) als Erwerbstreppen in eigener Darstellung abgebildet sind, können grundsätzlich nicht 1:1 mit den Daten der vorliegenden Studie verglichen werden. Dies ist ableitbar aus dem Erwerb der DGS als L2 für alle Studienteilnehmer_innen.

Die Daten dieser Studie zeigen, dass beide Sprachlerngruppen in den Markierungsoptionen noch Schwierigkeiten in der Produktion zeigen. Allerdings sind diese lerngruppenspezifisch zu betrachten.

Die L2M1-Gruppe hat noch Probleme, den Blickkontakt abubrechen und die Kopf- und Oberkörperhaltung, auch bei wenig komplexen Strukturen, richtig zu markieren (zum Beispiel im Video von Teilnehmer 1, 2:00; 02:57 – 02:59, Teilnehmerin 2 01:26 – 01:28; 01:55 – 01:57). Im Gegensatz dazu hat die L2M2-Gruppe noch Schwierigkeiten, die Mimik der Referenzentität zu übernehmen (zum Beispiel im Video von Teilnehmerin 3 05:30 – 05:37;

09:42 – 09:44, Teilnehmerin 4 01:35 – 01:37; 04:39 – 04:50). Dies unterstreicht die Vorgehensweise in dieser Arbeit beide Lerngruppen getrennt voneinander zu betrachten, wenn es um den Erwerb von CA und CD in DGS geht.

CA-Kompetenz

Dass alle vier Studienteilnehmer_innen CA einsetzen und damit zeigten, dass dies ein Teil ihrer Kompetenz ist, ist aus der quantitativen Beschreibung der Ergebnisse ersichtlich. Für den Vergleich der CA-Kompetenz auf qualitativer Ebene ist es hilfreich diese aus einer psycholinguistischen Perspektive zu betrachten (Emmorey, 2002; Leuninger, 2003). Zwei Erklärungsansätze deuten darauf hin, warum die Ausführung von CA an konkreten Stellen nicht oder nur teilweise gelingt. Dabei handelt es sich einerseits um die Theorie der mangelnden Kapazität im Arbeitsgedächtnis und andererseits um die jeweilige noch nicht gesicherte Kompetenz.

Kompetenz und Performanz

Teilnehmerin 1, 2 und 3 zeigen überwiegend sichere Produktionen performativ beim Einsatz von HANDLE- und CLASS-Klassifikatoren, wenn diese in wenig komplexen Strukturen vorzufinden sind. Bei morphosyntaktisch anspruchsvollen Strukturen, die mit der Anwesenheit mehrerer eingeführter Referenten in Verbindung stehen, hat Teilnehmerin 3 Schwierigkeiten, vor allem CLASS-Klassifikatoren korrekt zu benutzen (zum Beispiel Video Teilnehmerin 3, 08:08). Dasselbe gilt für Teilnehmer 1 und Teilnehmerin 3 bei der Nutzung von Kongruenzverben (Video Teilnehmer 1 03:52 – 03:55, Teilnehmerin 3 03:34 – 03:40). Dies lässt darauf hindeuten, dass das sprachliche Wissen (Kompetenz) bereits vorhanden ist, die Kapazität im Arbeitsspeicher bei hinzukommend abzurufendem Sprachwissen nicht ausreichend ist, um eine gänzlich korrekte Versprachlichung auszuführen (siehe auch Kapitel 6.3.3).

Noch nicht gesicherte Kompetenz

Bei Teilnehmerin 4 deutet ihre DGS-Produktion darauf hin, dass sprachliches Wissen teilweise offenbar noch nicht erworben ist. Dazu gehören verschiedene syntaktische Strukturmuster der DGS und das Figur-Grund-Prinzip (zum Beispiel Video Teilnehmerin 4, 05:55 – 06:02). Damit können komplexe Kongruenzstrukturen von Teilnehmerin 4 an vielen Stellen noch gar nicht realisiert werden, wobei Teilnehmer_in 1, 2 und 3 bereits Ansätze in korrekter und inkorrektur Ausführung zeigen. Daraus ergibt sich bei Teilnehmerin 4 eine erhöhte Fehlerquote in der CA-Nutzung und dies stellt keine Problematik der Kapazität des Arbeitsgedächtnisses dar.

Dasselbe kann bei der Markierung des Blickkontaktabbruchs bei Teilnehmerin 2 festgestellt werden, da sie auch bei einfach darzustellenden Inhalten immer wieder den Blickkontakt mit dem/der Rezipient_in sucht, während sie sich in einer CA-Sequenz befindet und alle anderen Markierungsoptionen entsprechend berücksichtigt (zum Beispiel Video Teilnehmerin 2, 01:32 – 02:08).

Dass bei Teilnehmer 1 alle Komponenten für eine CA-Kompetenz bereits gesichert sind und daher seine Herausforderungen bei der Kapazität des Arbeitsspeichers liegen, bildet sich bei der relativ niedrigen Prozentzahl an Fehlerquoten bei der CA-Produktion ab.

Narrative Kompetenz

Auch wenn die Sprachlerngruppe L2M2 eine andere narrative Kompetenz in DGS als die Lerngruppe L2M1 hat, zeigt sich im Vergleich, dass diese die Nutzung von CA und CD in nicht unerheblichem Maße triggert. Teilnehmerin 3 und 4 weisen einen deutlich höheren Nutzen von explizit gebärdeten CD auf (siehe Tabelle 4). Sie nutzen die doppelt- bis dreifache Anzahl dieses Typs, um die Geschichte zu erzählen. Auch wenn hierdurch viele Produktionen noch stark an die Struktur eines deutschen Textes angelehnt sind, wird sich dennoch dieser Möglichkeit als CD mit den entsprechenden Markierungsoptionen bedient.

Die narrative Kompetenz schlägt sich an den unterschiedlich langen Videos nieder, die bereits weiter oben näher beleuchtet wurden. Je besser eine Erzählkompetenz entwickelt ist, umso mehr Möglichkeiten der Ausführlichkeit ergeben sich (Vollmann et al., 2011). Damit hatte die Lerngruppe L2M2 sich wesentlich öfter die Möglichkeit eröffnet, CA und CD in ihrer Erzählung einzusetzen. Aufgrund der stellenweise weniger detaillierte Darstellung der Ereignisse von Teilnehmer 1 und Teilnehmerin 2 ergaben sich hier entsprechend nicht dieselben Möglichkeiten beispielsweise mehr explizit gebärdeten CD zu verwenden.

Aufgrund der gut entwickelten Erzählkompetenz von Teilnehmerin 3 schlägt sich dies auch prozentual betrachtet in der korrekt ausgeführten CA-Quote im Vergleich zu Teilnehmerin 2 nieder (siehe Tabelle 3). Beide weisen eine nahezu gleiche Fehlerquote beziehungsweise korrekte Quote im CA-Einsatz nach.

7 Diskussion

7.1 Testung der Fragestellung

Die Hypothese für diese Masterarbeit lautet wie folgt:

L2M1-Lerner_innen haben in ihren Narrationen ein höheres CA-Vorkommen als L2M2-Lerner_innen bedingt durch die visuell-gestische Modalität der Erstsprache.

Die daraus generierten Fragestellungen sind folgende:

1. Inwiefern bedienen sich L2M1- und L2M2-Lerner_innen der Deutschen Gebärdensprache einer Versprachlichung mit CA, wenn sie eine Bildergeschichte gebärden?
2. Wo zeigen sich bedingt durch verschiedene Modalitäten in der Erstsprache Unterschiede in der Versprachlichung mit besonderem Blick auf die Umsetzung von CA?

Nach Darstellung der Ergebnisse kann festgestellt werden, dass sich alle Studienteilnehmer_innen, unabhängig der Modalität ihrer Erstsprache, der Produktion von CA vielfältig bedienen.

Mit einer rein quantitativen Betrachtung der Ergebnisse kann die Hypothese bestätigt werden, dass die Lerner_innen der L2M1-Gruppe im Durchschnitt öfter CA in einer gebärdeten Bildergeschichte nutzen als die L2M2-Lernerinnen, deren L1 eine akustisch-orale ist.

Bezogen auf die erste Fragestellung können folgende Aussagen getroffen werden: Beide Sprachlerngruppen nutzen CA, unabhängig von ihrer bereits entwickelten Sprachkompetenz in der hier angeforderten Zielsprache. Beide Sprachlerngruppen verwenden viel CA an denselben Stellen der Bildergeschichte. Dabei ist keine markante Variation in der Nutzung der CA-Typen anhand der L1 der Sprachlerngruppen auszumachen. Hiervon ausgenommen ist die Konstruktion von Dialogen. Der explizit gebärdete CD ist ein CD-Typ, der von der L2M2-Gruppe im Gegensatz zur L2M1-Gruppe deutlich öfter genutzt wird. Aufgrund der Auswertung wird davon ausgegangen, dass die Nutzung dieses Typs mit der narrativen Kompetenz und der dazu möglichen Nähe zur Erstsprache der L2M2-Gruppe in Verbindung zu bringen ist.

Daran anknüpfend zeigt sich, dass die narrative Kompetenz die Nutzung von CA deutlich beeinflusst. Je besser die narrative Kompetenz ist, desto höher ist auch die Wahrscheinlichkeit, etwas in Gebärdensprache mittels CA zu erzählen. Die L2M1-Gruppe formuliert die Erzählung deutlich zielsprachlicher in ihren Produktionen, als die Gruppe der L2M2-Lerner_innen. Trotzdem zeigen die L2M2-Studienteilnehmer_innen eine rege Nutzung von CA, die dem Aufbau verschiedener Erzählsequenzen geschuldet ist. Aus dem Herumbauen der Geschichte um ungewöhnliche, unvorhersehbare Ereignisse, die Markierung von Wendepunkten sowie die gute Empathie allen Figuren der Geschichte gegenüber, ergeben sich für die L2M2-Gruppe gute Möglichkeiten, in die CA-Nutzung zu kommen.

Anhand der Gegenüberstellung der angewendeten CA- und CD-Typen zeigt sich, dass alle Sprachlerner_innen, unabhängig davon, welcher Sprachgruppe sie angehören, bereits einen gewissen Fundus an CA-Typen für die Versprachlichung einer Bildergeschichte be-

nutzen. Bestimmte CA-Typen, die als selten vorkommend bewertet werden, werden lediglich von der Dozentin und noch nicht von den Studienteilnehmer_innen produziert. Dabei handelt es sich beispielsweise um parallelisierte CA-Konstruktionen mit Hintergrund-CA. Dies lässt darauf hindeuten, dass bestimmte CA-Typen erst mit einem höheren Erwerbsalter erworben und verwendet werden. Hierbei hebt sich Teilnehmer 1 allerdings von den restlichen Studienteilnehmerinnen in der Hinsicht ab, dass er bereits parallelisierte CA mit Mundgestik nutzt. Dies hat keine der anderen Teilnehmer_innen getan. Seine im Vergleich zu den anderen niedrige Fehlerquote lässt darauf hindeuten, dass bestimmte CA-Typen gesichert sein müssen, um andere CA-Typen zu erwerben.

Bezogen auf die zweite Fragestellung können folgende Aussagen getroffen werden: Im Vergleich der beiden Sprachlerngruppen zeigen sich Unterschiede in Sicherheiten und Herausforderungen in der CA-Nutzung. L2M1-Lerner_innen haben die Mimik der Referenzentität als Markierung von CA mit einem Erwerbsalter von vier Jahren nahezu komplett verinnerlicht. Schwierigkeiten zeigt diese Sprachlerngruppe bei der strikt richtigen Markierung von Kopf- und Oberkörperhaltung sowie des Abbruchs des Blickkontaktes. Die Herausforderung die Kopf- und Oberkörperhaltung, CA-angemessen innerhalb des Satzes zu markieren, gelingt ihnen in komplexen Satzstrukturen nicht immer.

Die L2M2-Lernerinnen zeigen in der Markierung der Kopf- und Oberkörperhaltung bereits ein sicheres Gebärden, wenn es sich um wenig komplexe Satzstrukturen handelt. Der Abbruch des Blickkontaktes ist ebenso eine Markierungskomponente von CA, die zum größten Teil sicher ausgeführt wird. Hierbei können sogar absichtliche Blickkontakte zur Kamera als Monologe ausfindig gemacht werden, die eine Bewusstheit für die Markierung der CA zeigen. Große Unsicherheiten zeigen die L2M2-Lerner_innen wiederum bei der Markierung der Entitätsmimik. Diese wird auch bei einfachen Satzstrukturen oft vernachlässigt oder eine Zuordnung zur Mimik der Erzählerin oder der Mimik der Referenzentität war nicht eindeutig möglich.

Neben den unterschiedlichen Entwicklungsstadien, in denen sich die beiden Sprachlerngruppen in der Markierung von CA befinden, zeigen sich Gemeinsamkeiten bei der Nutzung von verschiedenen CA-Typen. Obwohl sie sehr unterschiedliche Erwerbsverläufe haben, verwenden sie interessanterweise dieselben CA-Typen. Eine Ausnahme ist, wie bereits oben erwähnt, der explizit gebärdete CD bei der L2M2-Gruppe, wobei dieses Phänomen aufgrund der Auswertung bei der Erzählkompetenz und der L1 verortet wird.

Wenn es darum geht, die CA innerhalb der Narration einzuführen, zeigen sich auch hier einige Unterschiede, die an der Modalität der Erstsprache festzumachen sind. Beide

Sprachlerngruppen bedienen sich Nominalphrasen, CLASS-Klassifikatoren und Körperdrehungen, um einen Referenten und entsprechend eine CA einzuführen. Ein Unterschied, der festzustellen ist, ist die starke Orientierung an der Erstsprache bei der L2M2-Gruppe. Sie nutzen Nominalphrasen zur Wiedereinführung, wenn eine Oberkörperdrehung (die zusätzlich gemacht wurde) ausreichend gewesen wäre. Ein Unterschied hierzu ist bei der L2M1-Gruppe mit der Einführung mittels Verbalphrasen festzumachen. Diese Gruppe bedient sich seltener Nominalphrasen, verwendet aber manuelle Verbalphrasen, um diese dann nicht-manuell in eine CA zu übertragen. Bei dieser Übertragung wird der Referent so dargestellt, dass eine Zuordnung aufgrund der CA-Darstellung deutlich scheint. Eine explizite Markierung der Referenzentität wird an den entsprechenden Stellen nicht erforderlich.

Bei der Nutzung von Klassifikatoren innerhalb einer CA-Produktion nutzen beide Sprachlerngruppen deutlich mehr CLASS-Klassifikatoren als HANDLE-Klassifikatoren. Dabei zeigen sich bei allen Teilnehmer_innen bereits Sicherheiten und eher selten Unsicherheiten in der Ausführung von HANDLE-Klassifikatoren. Woraus deutlich wird, dass in beiden Sprachlerngruppen zuerst HANDLE-Klassifikatoren erworben werden und erst später CLASS-Klassifikatoren. Bei CLASS-Klassifikatoren zeigen sich allerdings Unterschiede in den Sprachlerngruppen: Die L2M1-Gruppe weist bei der zugewiesenen Rolle THEMA dem Objekt einen korrekten Klassifikator hinzu. Schwierigkeiten hat diese Gruppe noch bei der Klassifikatornutzung von AGENS und PATIENS in einem Satz.

Die L2M2-Gruppe wiederum hat andere Schwierigkeiten: CLASS-Klassifikatoren sind nur dann gesichert, wenn sie in Lebensgröße (Supalla, 1982) mit der zugewiesenen Rolle AGENS dargestellt werden. Aber selbst dann haben sie noch Probleme in der Ausführung, wenn der Klassifikator mit einer Bewegung verknüpft wird. Bei der abstrakten Darstellung von CLASS-Klassifikatoren, wenn diese der thematischen Rolle THEMA zugewiesen sind, zeigt sich bei dieser Sprachlerngruppe in diesem Erwerbsalter noch keine Sicherung.

Bei der CA-Produktion, in der Kongruenzverben involviert sind, zeigt die L2M1-Gruppe noch Schwierigkeiten beim richtigen Aufbau der Kongruenzstrukturen mit der Oberkörperdrehung, was, wie bereits im Kapitel 6.3.3 ausführlich erklärt, auf das Arbeitsgedächtnis zurückzuführen ist. Die CA-Kompetenz scheint an den Stellen allerdings so gesichert, dass eine CA-Ausführung möglich ist. Die L2M2-Gruppe hat grundsätzlich noch Probleme mit der DGS-Syntax, wenn Kongruenzverben gebärdet werden. Daraus resultiert eine geringere CA-Produktion. Diese Erkenntnis unterstützt wiederum die Hypothese dieser Arbeit.

7.2 Interpretation der Ergebnisse

Nach Boyes-Braem et al. (2002) haben L2M1-Lerner_innen bessere Voraussetzungen, eine neue Gebärdensprache zu erwerben als L2M2-Lerner_innen. Dasselbe bestätigen Kyle et al. (1981, 1985) in ihren durchgeführten Studien zum L2-Erwerb einer Gebärdensprache für hörende Lerner_innen. Für L2M2-Lerner_innen stellt die Kombination aus manuellen und nicht-manuellen Komponenten in der Sprachnutzung eine hohe Anforderung dar (Kemp, 1988a). Dass Teilnehmerin 3 und 4 Schwierigkeiten in der Markierung von Mimik haben, kann damit als kompatibel zu den Aussagen von Kemp (1998a, 1988b) gesehen werden.

Dass die beiden Gruppen unterschiedliche Schwierigkeiten bei der Produktion von CA zeigen, lässt auf unterschiedliche Erwerbsverläufe hindeuten. Nimmt man die Erwerbstreppe aus den hier vorgestellten Studien noch einmal in den Blick (Abbildung 6 und 7), zeigen sich zwischen den Ergebnissen aus den L1M1-Studien und der hier durchgeführten Studie mit L2M1-Lerner_innen Ähnlichkeiten im Erwerb. Markante Gemeinsamkeiten lassen sich besonders im Erwerbsalter von 3;1 Jahren mit dem Beginn der Markierung der Referenz durch Mimik, eine fehlende Referentenmarkierung beim Mimikwechsel bei 3;7 Jahren oder die Schwierigkeiten mit einem Erwerbsalter von 4;4 Jahren, die Referenten im Raum aufrecht zu erhalten, ablesen. Hier finden sich für die L2M1-Gruppe deutlich mehr Gemeinsamkeiten zu einer L1M1-Gruppe als zu der hier gegenübergestellten L2M2-Gruppe. Dies stützt die Annahmen von Boyes-Braem et al. (2002). Bei den L2M2-Lernerinnen dieser Studie scheinen andere CA-Komponenten zuerst gesichert. Während sie die Neigung des Kopfes und Oberkörpers gut verinnerlichen, zeigen sie noch Probleme in der mimischen Markierung während sie etwas gebärden. Dies ist kompatibel mit Kemp's (1988a, 1988b) Aussagen, dass L2M2-Lerner_innen Schwierigkeiten haben, manuelle und nicht-manuelle Komponenten zeitgleich auszuführen.

Ein weiterer Indikator für unterschiedliche CA-Erwerbsverläufe für die hier untersuchten Gruppen bietet die Klassifikatorproduktion. Kantor (1980) und Supalla (1982) stellten für ASL bereits fest, dass Klassifikatorstrukturen wesentlich später erworben werden als Orts- und Bewegungsverben. Beide Gruppen zeigen unterschiedliche Strategien, mit diesen noch nicht gesicherten Sprachwissen umzugehen. In der L2M1-Gruppe macht sich dies in der Produktion parallelisierter CA mit mehreren Teilereignissen bemerkbar, in der Gruppe L2M2 bei der Verknüpfung von Klassifikator, Verb und Bewegung. Beide Gruppen müssen noch lernen die Klassifikatoren in Kombination mit der CA richtig anzuwenden, nehmen aber unterschiedliche Wege dorthin.

Gleiches kann für den Einsatz von Kongruenzverben in CA-Konstruktionen gelten. L2M1-Lerner_innen scheinen Kongruenzverben mit einem Erwerbsalter von 4;0 Jahren bereits erworben zu haben, können diese aber innerhalb von CA noch nicht immer korrekt ausführen, was die Annahme von Emmorey (2002) und Leuninger (2003) bezogen auf den Arbeitsspeicher aus psycholinguistischer Sicht untermauert. L2M2-Lerner_innen haben die Kompetenz, Kongruenzverben richtig anzuwenden, noch nicht vollends mit diesem Erwerbsalter gesichert, sodass damit auch keine CA-Konstruktionen zustande kommen.

Als hinzukommendes Indiz, dass beide Sprachlerngruppen ganz unterschiedlich CA erwerben und mit einem Erwerbsalter von 4;0 Jahren verschieden nutzen, belegt die serielle Verbkonstruktion aus der Geschichte. Überraschend zeigt die L2M2-Gruppe ein sicheres Gebärden und die L2M1-Gruppe fehlerhafte Realisierungen.

Der enge Zusammenhang von narrativer Kompetenz mit CA zeigt sich insbesondere dann, wenn viele Informationen inkludiert werden, wie dies bei der L2M1-Gruppe öfter der Fall ist. Statt im Sinne der Theory of Mind (Becker et al., 2018) jeweils in die Rolle der Hauptfiguren zu schlüpfen und entsprechend empathisch dem jeweiligen Charakter gegenüber zu agieren, versuchen beide Teilnehmer_innen die Situation in einem Gesamtbild darzustellen. Die L2M2-Gruppe zeigt hier mehr Sicherheiten, reine CAs für den Erzählverlauf darzustellen und somit eigene Ideen für den Handlungsstrang einfließen zu lassen.

Aus den Ergebnissen lässt sich auch die Annahme ableiten, dass Erwerbsstufen für die Nutzung von CA-Typen nach Fischer und Kollien (2014) vorhanden sein können. Die Dozentin nutzt mehr CA- und CD-Typen als die Studienteilnehmer_innen. Die L2M2-Gruppe bedient sich häufig reiner CA, hat aber noch Probleme mit komplexen, morphosyntaktischen Strukturen wie der parallelisierten CA und dem Einsatz eines Klassifikators. Von Mundgestik im Zusammenhang mit parallelisierten CA machen sie noch gar keinen Gebrauch. Die L2M1-Gruppe ist wiederum sicherer in der Nutzung von Mundgestik, hat aber auch noch Probleme in der CA-Produktion mit Kongruenzverben. Diese Verknüpfung gelingt lediglich der L2M1-Gruppe.

7.3 Stärken und Kritik an der Studie

Auswahl der Studienteilnehmer_innen. Für die Studie wurden Teilnehmer_innen zugelassen, die, wie in Kapitel 5.2 dargestellt, die entsprechenden Voraussetzungen hierzu erfüllen. Dabei konnte aufgrund des Rücklaufs an Antworten ein Teilnehmer_innenkreis von vier Kindern beziehungsweise Jugendlichen ausgemacht werden, die und deren Eltern bereit waren, an der Studie mitzuwirken und in das entsprechende Studienprofil passen. Dabei handelt es sich bei allen Studienteilnehmer_innen um solche, die dieselbe Schule besuchen. Somit macht dieser Umstand einerseits eine Vergleichbarkeit durch dieselbe

Schulsprachkultur möglich, die die Teilnehmer_innen im Schulalltag haben, allerdings schließen sich damit auch Möglichkeiten zu anderen Schulen als Sprachzugangsort aus, da kein Vergleich durch unterschiedliche Sprachkontaktmöglichkeiten in die Studie einfließen. Wie allseits bekannt, beherrscht in der Regel ein nur kleiner Prozentsatz der Lehrer_innen, die an Förderschulen Hören und Kommunikation unterrichten, die DGS (Henries et al., 2016). Ein noch kleinerer Prozentsatz hiervon ist taub und Muttersprachler_in, sodass sich bei allen Studienteilnehmer_innen der Zugangskreis an zumindest erwachsenen Sprachvorbildern deutlich klein hält und derselbe ist.

Die Vergleichbarkeit aller Studienteilnehmer_innen aufgrund ihres Erwerbsalters ist entsprechend gegeben. Auch wenn im Rahmen einer Spracherwerbsstudie das Lebensalter der Kinder und Jugendlichen eine unerhebliche Rolle spielt, liegt der Altersunterschied zwischen Teilnehmerin 4 (11;8) und Teilnehmer 2 (16;2) bei 4;6 Jahren. Damit ergibt sich, wieder unter Berücksichtigung des schulischen Kontextes, dass Teilnehmerin 3 und 4 noch in der Grundstufe unterrichtet werden und Teilnehmer 1 und 2 in der Hauptstufe. Damit eröffnen sich für beide Sprachlerngruppen unterschiedliche Möglichkeiten des Sprachzugangs, da sich in deren Jahrgängen unterschiedliche Möglichkeiten für einen muttersprachlichen Kontakt ergeben, der für den Alltagsgebrauch in der DGS eine nicht zu unterschätzende Rolle spielt.

Eine Bedingung, die eine weitere Rolle in der Auswahl von Studienteilnehmer_innen gespielt hat, war die Kommunikation im Elternhaus. Als Ausschlusskriterium galt die häusliche Kommunikation in DGS. Bei allen Studienteilnehmer_innen handelt es sich um Kinder hörender Eltern. Damit unterscheiden sich die Gruppen grundlegend im Zugang zur Erstsprache. Während Teilnehmerin 3 und 4 lautsprachlich aufwachsen, bieten ihre Eltern in Deutsch einen Zugang zu einer gesicherten L1. Bei Teilnehmerin 1 und 2 ist dies nicht der Fall. Da die Eltern keine Muttersprachler_innen in der AFSL sind, entsteht dieser Gruppe ein deutlicher Nachteil unter Berücksichtigung des eigenen L1-Erwerbs. Auch wenn dieser Aspekt innerhalb der Studie nicht differenziert beleuchtet und untersucht wurde, macht sich dies im Vergleich der narrativen Kompetenz beider Gruppen bemerkbar.

Referenzvideo. Das Referenzvideo wurde von einer erwachsenen Person, einer Dozentin für Deutsche Gebärdensprache, produziert. Damit war es möglich, die Vielfalt an CA-Nutzung aus dem Erhebungsmaterial generieren zu können. Als Kritikpunkt kann allerdings angebracht werden, dass das Referenzvideo nicht als Vergleich für die Sprachlerngruppen dienlich gewesen ist. Wäre es möglich gewesen, eine_n jugendliche_n L1-Mutterspra-

cher_in im Alter der L2M1- oder der L2M2-Gruppe ausfindig machen zu können, hätte dieses Erhebungsmaterial Chancen geboten, mit besonderem Bezug zur narrativen Kompetenz, und dem Zusammenhang von CA, vergleichend arbeiten zu können.

AFSL. Bei der L2M1-Gruppe handelt es sich um in Afghanistan geborene Jugendliche, die vor vier Jahren angefangen haben, in Deutschland DGS zu lernen. Dass die AFSL eine in Afghanistan natürliche Sprache mit Einflüssen aus Pakistan und dem Iran ist und von tauben, afghanischen Menschen verwendet wird, ist unstrittig (Power, 2014). Jedoch existieren für die AFSL lediglich einzelne Forschungsberichte (Becker & Eichmann, 2013) und im Rahmen einer Masterarbeit kaum zu recherchierende Untersuchungen zu dieser Sprache, die als wissenschaftliche Grundlage dienen können. Aufgrund dessen war es innerhalb der Studie kaum umsetzbar, mögliche Einflüsse aus der L1 der L2M1-Gruppe in deren Produktion während der Auswertung zu berücksichtigen oder abzugleichen. Dies bezieht sich vor allem auf den Einsatz von Handformen, die nicht in der DGS vorzufinden sind, aber vereinzelt von dieser Gruppe produziert wurden. Eine Kontrastierung war aufgrund mangelnder wissenschaftlicher Grundlagen aus der AFSL deswegen nicht zu realisieren.

Auswertung. Hinzukommend muss auch die Auswertung dieser Masterarbeit berücksichtigt werden. In linguistischen Studien ist es üblich, Transkriptionen und Annotationen meist von mehreren Personen vornehmen zu lassen. Gerade bei Spracherwerbsstudien spielt die Mitarbeit von Muttersprachler_innen eine wertvolle und unentbehrliche Rolle. Dies war innerhalb dieser Studie nicht der Fall. Zwar wurde bei Rückfragen und Unsicherheiten, inwiefern es sich bei konkreten Stellen um eine CA handelt oder nicht, eine Muttersprachlerin für Rückfragen angefragt und auch Kommiliton_innen im Plenum zu sprachlichen Unsicherheiten zu Rate gezogen. Allerdings kann die eigene Erwartung an die Forschung als Einflussfaktor nicht komplett ignoriert werden. Um die vielschichtige Auswertung dennoch durchführen zu können, wurde wie folgt vorgegangen: Die Videos wurden mehrmals gesichtet, bevor mit der Transkription begonnen wurde, um sich mit dem Videomaterial vertraut machen zu können. Dann wurden grundlegende Transkriptionsregeln festgelegt (Benennung der verschiedenen Spuren in ELAN, Abkürzungen für CA- und CD-Typen, Verschriftlichung des nicht-sprachlichen Verhaltens). Die Videos wurden anschließend jeweils hintereinander transkribiert. Von einer Transkription gleicher Stellen in allen Videos wurde abgesehen, da sich aufgrund des Erhebungsmaterials sehr individuelle Produktionen ergaben und eine Einarbeitung in ein Video und in den jeweiligen Gebärdenstil für die gesamte Transkription von Vorteil waren. Dabei wurden während der Transkription Stellen, die schwer verständlich waren oder wo sich Unsicherheiten seitens der Studienleiterin ergaben, mehrmals gesichtet und bei Bedarf mit, wie oben bereits genannten Dritten, rückgesprachen. Nachdem die Transkription aller Videos abgeschlossen war, wurden Tabellen

für jede_n Teilnehmer_in erstellt, in denen alle CA-Vorkommen mit Dauer, Inhalt, CA-Typ, Korrektheit oder Fehler, Entität und Bemerkungen noch einmal festgehalten wurden (siehe Anhang B, Überblick CA-Produktionen). Diese sollten bei der Auswertung helfen, einen besseren Überblick über die CA-Produktion zu geben und Aufschluss für die Hypothese und die Fragestellungen zu liefern. Für die Betrachtung von Kongruenzverben, Klassifikatoren, Nominal- und Verbalphrasen, sowie der Einführung von Referenten, wurden die Videos wieder einzeln immer wieder angesehen. Eine mehrfache Kontrolle oder das zusätzliche Sichten der Videos unter den genannten Aspekten von tauben Linguist_innen, hätte hier mehr Sicherheit gegeben.

8 Fazit und Ausblick

In dieser Studie gebärdeten Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Modalitäten in ihrer Erstsprache eine Bildergeschichte. Auf Grundlage dessen wurde die CA-Produktion beider Sprachgruppen untersucht und der modalitätsbedingte Zusammenhang näher beleuchtet.

Damit sollte in Erfahrung gebracht werden, welche Strategien sich die Studienteilnehmer_innen bedienen und inwiefern die Erstsprache hierbei eine Rolle spielt. Die Studie hat zum Ziel, für Gebärdensprachdolmetscher_innen die Sprachstrukturen und inneren Sprachkonzepte in der L2 der Zielgruppe besser zu verstehen und in ihrer Verdolmetschung zu berücksichtigen. Aus dieser Arbeit geht hervor, dass diese Kinder und Jugendlichen aufgrund ihrer L1 Unterschiede im DGS-Erwerbsverlauf zeigen und jeweils andere Herangehensweisen im gleichen Erwerbsalter an eine CA-Versprachlichung in DGS nutzen. Dabei spielen Kompetenz und Performanz eine übergeordnete Rolle im Verstehen der innerlichen Sprachkonzepte von L2M1- und L2M2-Lerner_innen. Diese Forschung befindet sich noch am Anfang der Gebärdensprachlinguistik und die hier vorliegenden Ergebnisse bedürfen weiterer Validierung mit der Berücksichtigung weiterer Parameter (neben dem CA-Aspekt) und einem vergrößerten Personenkreis.

Aus den ausgewerteten empirischen Daten der Studie eröffnen sich darüber hinaus eine Vielfalt von Fragestellungen für die Gebärdensprachforschung. Dazu gehören die Nutzung von Diskursbojen, die Theory of Mind-Kompetenz bei tauben und schwerhörigen Kindern, sowie die Wissensorganisation lautsprachlicher und gebärdensprachlicher Kinder und Jugendlicher, mit der der Erzählaufbau in Verbindung mit der narrativen Kompetenz steht. Außerdem bekräftigt diese Studie die Notwendigkeit des Wissenserwerbs mit Hilfe von Gebärdensprache, unabhängig davon, welche Sprache ein Kind mit dem Schuleintrittsalter nutzt.

Die Ergebnisse sind für Gebärdensprachdolmetscher_innen in der Hinsicht interessant, dass sie Aufschluss geben, wie L2M1-Lerner_innen und L2M2-Lerner_innen etwas erzählen, mit ihrer L2-Kompetenz versprachlichen und nicht zuletzt ihre Mitteilungsabsicht ausdrücken. Dies ist in der Verdolmetschung von Signer_innen mit einer anderen Gebärdensprache von Relevanz, sowie für die Verdolmetschung für Kinder und Jugendliche, die erst nach einem Lautspracherwerb die DGS für sich als Kommunikationsmittel nutzen. Beide hier untersuchten Sprachlerngruppen stellen eine nicht unerhebliche Größe im Kund_innenkreis von Gebärdensprachdolmetscher_innen dar, sodass ihre DGS-Kompetenz auch in Zukunft weiterer Erforschung bedarf, um Gebärdensprachdolmetscher_innen adäquat auf den Beruf vorzubereiten.

Literaturverzeichnis

- Adlassnig, K. (2013). „Wie hatte ich es nur so lange aushalten können?“ Teil 1: Auswirkungen eines späten Gebärdenspracherwerbs auf Kommunikation, Bildung und Interaktion. *Das Zeichen*, 93, 113-123
- Allram, K. & Matischek-Jauk, M. (2015). „...was mit Grammatik alles möglich ist!“ Alltagsnaher Deutschunterricht für gehörlose MigrantInnen – Konzeption eines didaktischen Ansatzes. *Das Zeichen*, 101, 422-433
- Becker, C.; Hansen, M., Rey-Geissler, P. B. (2018). Narrative Kompetenzen hörgeschädigter Kinder – Die Interaktion von Gebärdenspracherwerb und Theory of Mind. *Das Zeichen*, 108, 90-105
- Becker, C. & Eichmann, H. (2013). *Strategies to vitalize Afghan Sign Language and to support vocational education für deaf students in Afghanistan*. Unpublished manuscript, Humboldt-University Berlin.
- Becker, C. (2009). Narrative Competences of Deaf Children in German Sign Language. *Sign Language & Linguistics*, 12, 113-160. DOI: 10.1075/sll.12.2.02bec
- Bellugi, U., Lillo-Martin, D., O’Grady, L. & van Hoek, K. (1990). The Development of spatialized syntactic mechanisms in American Sign Language In: Edmondson, W. H. & Karlsson, F. (Hrsg.), *SLR’87. Papers from the Fourth International Symposium on Sign Language Research* (S. 16-25). Hamburg: Signum Verlag.
- Bellugi, U. (1988). The acquisition of a spatial language. In: Kessel, F. (Hrsg.), *The development of language and language researchers: Essays in honour of Roger Brown* (S. 153-185). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bickes, H. & Pauli, U. (2009). *Erst- und Zweitspracherwerb*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York.
- Boyes-Braem, P., Pizzuto, E. & Volterra, V. (2002). The interpretation of signs by (hearing and deaf) members of different cultures. A metonymic model for assigning meaning to symbolic gestures. In: Schulmeister, R. & Reinitzer, H. (Hrsg.), *Progress in sign language research. In Honor of Siegmund Prillwitz / Fortschritte in der Gebärdensprachforschung. Festschrift für Siegmund Prillwitz* (S. 187-219). Hamburg: Signum Verlag.
- Caramazza, A. & McCloskey, M. (1988). The case for single patient studies. *Cognitive Neuropsychology*, 5, 517-528
- Chilla, S., Rothweiler, M. & Babur, E. (2013). *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Störungen – Diagnostik*. München/Basel: Reinhardt.
- Clark, H. & Gerrig, R. (1990). *Quotations as demonstrations*. *Language*, 66, 764-805.
- Dümig, S. & Leuninger, H. (2013). *Phonologie der Laut- und Gebärdensprache. Linguistische Grundlagen, Erwerb, sprachtherapeutische Perspektiven*. Idstein: Schulz-Kirchner.

- Emmorey, K. (2002). *Language, Cognition, and the Brain: Insights from Sign Language Research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Emmorey, K. & Reilly, J. (1998). The development of quotation and reported action: Conveying perspective in ASL. In: Clark, E. (Hrsg.), *Proceeding of the Twenty-Ninth Annual Stanford Child Language Research Forum* (S. 81-90). Stanford: CSLI Publications.
- Fischer, R. & Kollien, S. (2015). Constructed Dialogue und „die Hörenden“ in DGS-Erzählungen (Teil II). *Das Zeichen*, 99, 124-138
- Fischer, R. & Kollien, S. (2014). Constructed Dialogue und „die Hörenden“ in DGS-Erzählungen (Teil I). *Das Zeichen*, 98, 414-422.
- Fischer, R. & Kollien, S. (2010). Gibt es Constructed Action in Deutscher Gebärdensprache und Deutsch (in der Textsorte Bedeutungserklärung)? *Das Zeichen*, 86, 502-510.
- Fischer, R. & Kollien, S. (2009). Constructed Action und Mundgestik in DGS: Lautmalerei und synästhetische Symbolisierungsverfahren. *Das Zeichen*, 83, 464-478
- Fischer, R. & Kollien S. (2006a). Constructed action in DGS: Roses Aktions=Fragmente (Teil I). *Das Zeichen*, 72, 96-106.
- Fischer, R. & Kollien, S. (2006b). Constructed action in DGS: Roses Aktions_Fragmente (Teil II). *Das Zeichen*, 74, 448-463.
- Fosshaug, S. (2010). *Entwicklung der gebärdensprachlichen Kompetenz eines gehörlosen Kindes in einer bilingual geführten Schulklasse: Eine Longitudinalstudie*. Zürich: Verein zur Unterstützung der Gebärdensprache der Gehörlosen.
- Goldin-Meadow, S. (2003). *The Resilience of Language. What Gesture Creatiob in Deaf Children Can Tell Us About How All Children Learn Language*. New York: Psychology Press.
- Grote, K. Sieprath, H. & Staudt, B. (2018). Deaf Didaktik? Warum wir eine spezielle Didaktik für den Unterricht in Gebärdensprache benötigen. *Das Zeichen*, 110, 2-13.
- Große, K.-D. (2003). *Das Bildungswesen für Hörbehinderte in der Bundesrepublik Deutschland: Daten und Fakten zu Realitäten und Erfordernissen*. Heidelberg: Winter.
- Hennies, J. (2008). *Lesekompetenz gehörloser und schwerhöriger SchülerInnen: Ein Beitrag zur empirischen Bildungsforschung in der Hörgeschädigtenpädagogik*. Dissertation. Humboldt-Universität zu Berlin.
- Hennies, J., Hänel-Faulhaber, B. & Chilla, S. (2016). Gebärdenspracherwerb. In: Domahs, U. & Primus, B. (Hrsg.), *Handbuch Laut, Gebärde, Buchstabe* (S. 283-301). Berlin: De Gruyter.
- Herrmann, A. & Steinbach, M. (2007). Wenn ‚ich‘ nicht ich ist: Zitieren in Gebärdensprachen. In: Brendel, E.; Meibauer, J.; Steinbach, M. (Hrsg.), *Zitat und Bedeutung* (S. 153-180). Hamburg: Helmut Buske Verlag.
- Hosemann, J. (2011). Eye gaze and verb agreement in German Sign Language: A first glance. *Sign Language and Linguistics*, 14, 76-93.

- Hänel, B. (2004). Die Erforschung der frühkindlichen Sprachentwicklung in DGS. Der Erwerb der Richtungsverben. *Das Zeichen*, 68, 416-426.
- Hansen, M. (2007). *Warum braucht die Deutsche Gebärdensprache kein Passiv? Verfahren der Markierung semantischer Rollen in der DGS*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Happ, D. (2005). Manuelle und nichtmanuelle Module der Deutschen Gebärdensprache (DGS): Linguistische Aspekte. In: Leuninger, H. & Happ, D. (Hrsg.), *Gebärdensprachen. Struktur, Erwerb, Verwendung* (S. 9-28). Hamburg: Buske.
- Happ, D. & Vorköper, M.-O. (2005). Einige Bemerkungen zur syntaktischen und morphologischen Repräsentation von Numerus in Deutscher Gebärdensprache. In: Leuninger, H.; Happ, D. (Hrsg.), *Gebärdensprachen: Struktur, Erwerb, Verwendung* (S. 87-110). Hamburg: Buske.
- Haugen, E. (1969). *The Norwegian Language in America. A study in bilinugal behavior*. London: Bloomington.
- Hausendorf, H. & Quasthoff, U. M. (1996). *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Hintermair, M. (2005). *Familie, kindliche Entwicklung und Hörschädigung: Theoretische und empirische Analysen*. Heidelberg: Winter.
- Hoffmann, L.-M. (2010). „Lebenswelten gehörloser MigrantInnen“. Diplomarbeit. Universität Wien.
- Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, D. J., Padden, C., Rathmann, C. & Smith, S. R. (2012). Language acquisition for deaf children: Reducing the harms of zero tolerance to the use of alternative approaches. *Harm Reduct Journal*, 9. DOI: 10.1186/1477-7517-9-16
- Jeavons, M. A. (1999). *A study of some of the factors which influence the second language learning of AUSLAN by adults*. Master Research Thesis. University of Melbourne.
- Kantor, R. (1980). The acquisition of classifiers in American Sign Language. *Sign Language Studies*, 28, 193-208.
- Kemp, M. (1998a). An acculturation model for learners of ASL. In: Lucas, C. (Hrsg.), *Pinky extension and eye gaze. Language use in Deaf communities* (S. 213-230). Washington: Gallaudet University Press.
- Kemp, M. (1998b). Why is learning American Sign Language a challenge? *American Annals of the Deaf*, 143, 255-258.
- Kern, F. & Quasthoff, U. M. (2007). Familiäre Interaktionsmuster und kindliche Diskursfähigkeit. Mögliche Auswirkungen interaktive Stile auf diskursive Praktiken und Kompetenzen bei Schulkindern. In: Hausendorf, H. (Hrsg.), *Gespräch im Prozess* (S. 277-305). Tübingen: Lang.
- Klinkhardt, U. (2018). „Ich wünsche mir ein kleines bisschen Glück, dass die Lehrer gebärden können.“ Erfahrungen gehörloser SchülerInnen aus dem Zeitraum 1939-2014. *Das Zeichen*, 108, 62-757.
- Klein, W. (1992). *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. Frankfurt am Main: Athenäum.

- Knoors, H. (1994). School Sign Language of the Netherlands. The language of Dutch non-native signing deaf children. In: Ahlgren, I., Bergmann, B. & Brennan, M. (Hrsg.), *Perspective on sign language usage. Papers from the Fifth International Symposium on Sign Language Research* (S. 333-344). Durham: ISLA.
- Kotthoff, H. (2017). Erzählen in Gesprächen. Eine Einführung in die konversationsanalytische Erzählforschung mit Übungsaufgaben. *Freiburger Arbeitspapiere zur Germanistischen Linguistik*, 38, 1-77.
- Kyle, J. G. & Woll, B. (1985). *Sign language: The study of deaf people and their language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kyle, J. G., Woll, B. & Llewellyn-Jones, P. (1981). Learning and using BSL: current skills and training of hearing professional. *Sign Language Studies*, 31, 155-178.
- Lane, H. (1994). *Die Maske der Barmherzigkeit. Unterdrückung von Sprache und Kultur der Gehörlosengemeinschaft*. Hamburg: Signum Verlag.
- Ladd, P. (2008). *Was ist Deafhood? Gehörlosenkultur im Aufbruch*. Hamburg: Signum Verlag.
- Leuninger, H. (2003). Sprachproduktion im Vergleich: Deutsche Lautsprache und Deutsche Gebärdensprache. In: Rickeit, G., Herrmann, T. & Deutsch, W. (Hrsg.), *Psycholinguistik. Ein internationales Handbuch* (S. 707 – 729). Berlin: de Gruyter.
- Lentz, E. (1986). Teaching Role Shifting. In: Padden, C. (Hrsg.), *Proceedings of the Fourth National Symposium on Sign Language Research and Teaching* (S. 58-69). Silver Spring: NAD.
- Liddell, S. (2003). *Grammar, Gesture and Meaning in American Sign Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Liddell, S. & Metzger, M. (1998). Gesture in sign language discourse. *Journal of Pragmatics*, Volume 30, Issue 6, 657-697.
- Lins, M. (2014). (Un-)Möglichkeit Matura? *Wie sich der Zugang zur Sekundarstufe II und zur Matura für gehörlose ÖGS-BenutzerInnen gestaltet*. Diplomarbeit. Universität Wien.
- Loew, R. (1984). *Roles and Reference in American Sign Language: A Developmental Perspective*. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota.
- Lillo-Martin, D. (1999). Modality effects and modularity in language acquisition: The acquisition of American Sign Language. In: Ritchie, W. C., Bathia, T. K. (Hrsg.), *Handbook of Language Acquisition* (S. 531-567). San Diego: Academic Press.
- Marschark, M.; Green, V., Hindmarsh, G. & Walker, S. (2000). Understanding theory of mind in children who are deaf. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 1067-1073; DOI: 10.1111/1469-7610.00694
- Marschark, M., Mouradian, V. & Halas, M. (1994). Discourse rules in the language productions of deaf and hearing children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 57, 89-107. DOI: 10.1006/jecp.1994.1005
- Marth, M. (2015). „Die Migranten haben Einfluss genommen auf mein Dolmetschen, ganz klar“. Besonderheiten und Strategien beim Dolmetschen für taube Migranten. *Das Zeichen*, 100, 306-317.

- Mather, S. & Thibeault, A. (2000). Creating an involvement-focused style in book reading with deaf and hard of hearing students: The visual way. In: Chamberlain, C., Morford, J. & Mayberry, R. (Hrsg.), *Language acquisition by eye* (S. 191-219). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associate.
- Matthes, S. (2011). *Constructed Action in an Unfamiliar Sign Language Register*. Präsentation, online verfügbar unter https://www.sgw.hs-magdeburg.de/dgfs2011/Matthes_CA_Register.pdf
- Mayberry, R. I. & Eichen, E. B. (1991). The long-lasting advantage of learning sign language in childhood: Another look at the critical period of language acquisition. *Journal of Memory and Language*, 30, 489-512. DOI: [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(91\)90018-F](https://doi.org/10.1016/0749-596X(91)90018-F)
- Meyer, M. (1969). *Frog, where are you?*. New York: Dial Press.
- Meisel, J. M. (2009). Second language acquisition in early childhood. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 28, 5-34.
- Metzger, C. (2008). *Lernstrategien Erwachsener L2-Lerner der Deutschen Gebärdensprache. Eine Analyse auf der Grundlage handlungstheoretischer und kognitionswissenschaftlicher Modelle*. Tübingen: Gunther Narr Verlag.
- Metzger, M. (1995). Constructed Dialogue and Constructed Action in American Sign Language. In: Ceil, L. (Hrsg.), *Sociolinguistics in Deaf Communities* (S. 255-271). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Mindess, A. (1999). *Reading Between the Signs – Intercultural Communication for Sign Language Interpreters*. Yarmouth, MA: Intercultural Press.
- Mitchell, R. E. & Karchmer, M. A. (2004). Chasing the Mythical Ten Percent: Parental Hearing Status of Deaf and Hard of Hearing Students in the United States. *Sign Language Studies*, 4, 138-163, DOI: 0.1353/sls.2004.0005
- Morgan, G. (2005). The development of narrative skills in British Sign Language. In: Schick, B., Marschark, M. & Spencer, P. E. (Hrsg.), *Advances in the sign language development of deaf children* (S. 314-343). Oxford: Oxford University Press.
- Morgan, G. (2000). Discourse cohesion in sign and speech. *The International Bilingualism*, 4, 279-300.
- Müller, A. (2018). *Gebärdensprachen als bewegte Bilder? Eine Untersuchung zur Anwendbarkeit von Filmbeschreibungsbegriffen auf bildliche Diskursphänomene in Deutscher Gebärdensprache (DGS)*. Unveröffentlichte Dissertation. Universität Hamburg.
- Oskaar, E. (2003). *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Padden, C. (1986). Verbs and role shifting in ASL. In C. Padden (Ed.) *Proceedings of the 4th National Symposium on Signing Research and Teaching* (S. 44-57). Washington, DC: The National Association of the Deaf.

- Papaspyrou, C.; von Meyenn, A.; Matthaei, M. & Herrmann, A. (2008). *Grammatik der Deutschen Gebärdensprache aus der Sicht gehörloser Fachleute*. Hamburg: Signum Verlag.
- Plaza-Pust, C. (2016). *Bilinualism and deafness. On language contact in the bilingual acquisition of sign language and written language*. Boston/Berlin: De Gruyter Mouton.
- Pontecorvo, C. (1994). Emergent literacy and education. In: Verhoeven, L. (Hrsg.), *Functional literacy. Theoretical issues and educational implications* (S. 333-348). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Poulin, C. (1995). Null arguments and referential shift in American Sign Language. *MIT Working Papers in Linguistics*, 23, 257-271.
- Power, J. (2014). *Handshapes in Afghan Sign Language*. Unpublished Master Thesis. Masterthesis, University of North Dakota.
- Prillwitz, S. (1986). *Die Gebärde in Bildung und Erziehung Gehörloser. Tagungsbericht zum internationalen Kongreß am 9. Und 10. November 1985 im Kongreßzentrum Hamburg*. Hamburg: Signum Verlag.
- Quinto-Pozos, D. (2007a). Why does Constructed Action Seem Obligatory? An Analysis of Classifiers and the Lack of Articulator-Referent Correspondence. *Sign Languages Studies*, 7, 458-506.
- Quinto-Pozos, David (2007b) „Can constructed action be considered obligatory?“ *Lingua*, 117, 1285–1314.
- Rathmann, C.; Mann, W. & Morgan, G. (2007). Narrative Structure and Narrative Development in Deaf Children. *Deafness and Education. International*, 9, 187-196. DOI: 10.1179/146431507790559932
- Reilly, J. (2001). From affect to language. Development of evaluation in narratives in spoken English and American Sign Language. In: Verhoeven, L., Strömquist, S. (Hrsg.), *Narrative development in a multilingual context* (S. 399-417). Amsterdam: John Benjamins. DOI: 10.1075/sibil.23.15rei
- Reilly, J. (2000). Bringing affective expression into the service language: Acquiring perspective marking in narratives. In: Emmorey, K. & Lane, H. (Hrsg.), *The signs of language revisited: An anthology to honor Ursula Bellugi and Edward Klima* (S. 415-434). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Reilly, J., McIntire, M., Anderson D. (1994). *Look how's talking! Point of view and character reference in mothers and children's ASL narrative*. Paper presented at the Boston Child Language Conference.
- Rothweiler, M. (2007). Spracherwerb. In: Meibauer, J. (Hrsg.), *Einführung in die germanistische Linguistik* (S. 253-295). Stuttgart und Weimar: JB Metzler.
- Sallandre, M. & Cuxac, C. (2002). Iconicity in sign language: A theoretical and methodological point of view. In: Wachsmuth, I. & Sowa, T. (Hrsg.), *Gesture and sign language in human-computer interaction. International Gesture Workshop, GW 2001, London, UK, April 18-20, 2001. Proceedings* (S. 173-180). Berlin: Springer.

- Sandler, W. & Lillo-Martin, D. (2006). *Sign Language and Linguistics Universals*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schick, B. (1987). *The Acquisition of classifier predicates in American Sign Language*. Unpublished doctoral dissertation, Purdue University.
- Schick, B. (2006). Acquiring a visually motivated language: Evidence from diverse learners. In: Schick, B., Marschark, M. & Spencer, P. E. (Hrsg.), *Advance in the Sign Language Development of Deaf and Hard-of-Hearing Children*. New York: Oxford Scholarship Online DOI: 10.1093/acprof:oso/9780195180947.003.0005
- Schumann, J. H. (1977). Second language acquisition: The pidginization hypothesis. *Language Learning*, 26, 391-408.
- Strömquist, S. & Day, D. (1993). On the development of narrative structure in child L1 and adult L2 acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 14, 135-158.
- Supalla, T. D. (1982). *Structure and acquisition of verbs of motion and location in American Sign Language*. Dissertation, University of California San Diego.
- Tannen, D. (1989). *Talking Voices. Repetition, dialogue and imagery in conversational discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tannen, D. (1986). Introducing constructed dialogue in Greek and American conversational and literacy narratives. In: Coulmas, F. (Hrsg.), *Reported speech across languages* (S. 311-332). Den Haag: De Gruyter Mouton.
- Thompson, R., Emmorey, K. & Kluender, R. (2006). The relationship of eye gaze and agreement morphology in ASL: An eye-tracking study. *Natural Language & Linguistic Theory*, 24, 571-604, DOI: 10.1007/s11049-005-1829-y
- Van Hoek, K., O'Grady-Batch, L, Norman, F. & Bellugi, U. (1989). *Perspective shift and serial verbs in ASL*. Unpublished manuscript, The Salk Institute.
- Van Hoek, K., O'Grady, L. & Bellugi, U. (1987). Morphological innovation in the acquisition of American Sign Language. In: Clark, E. (Hrsg.), *Papers and Reports on child language development*. Stanford: CSLI Publications.
- Vercaingne-Ménard, A., Godard, L. & Labelle, M. (2001). The emergence of narrative discourse in two young deaf children. In; Divley, M. V., Taub, S. & Baer, A. M. (Hrsg.), *Signed languages. Discoveries from international research* (S. 120-134). Washington: Gallaudet University Press.
- Vollmann, R., Schwabl, K., Bartl-Pokorny, K. D. & Marschik, P. B. (2011). Narrative Kompetenz bei monolingualen und bilingualen Vorschulkindern. *Grazer Linguistische Studien*, 76, 5-24.
- Volterra, V. & Erting, C. J. (1990). *From gesture to language in hearing and deaf children*. Berlin: Springer.
- Woll, B. (1998). Development of signed and spoken languages. In: Gregory, S. Knights, P., McCracken, W., Powers, S. & Watson, L. (Hrsg.), *Issues in Deaf Education* (S. 15-34). London: David Fulton Publishers.

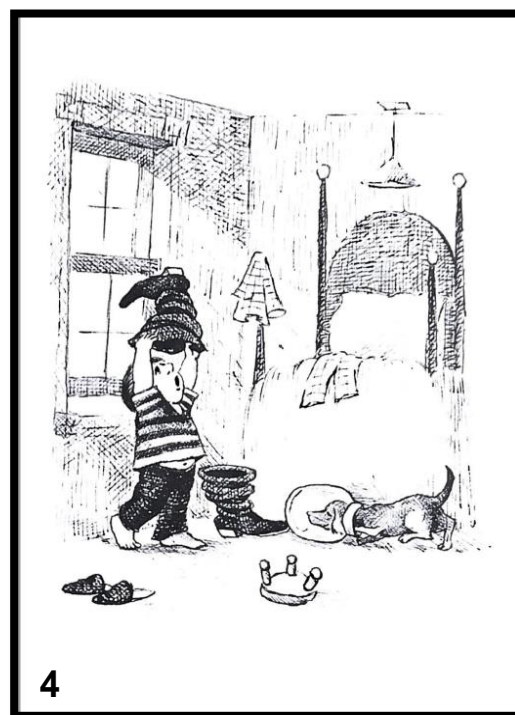
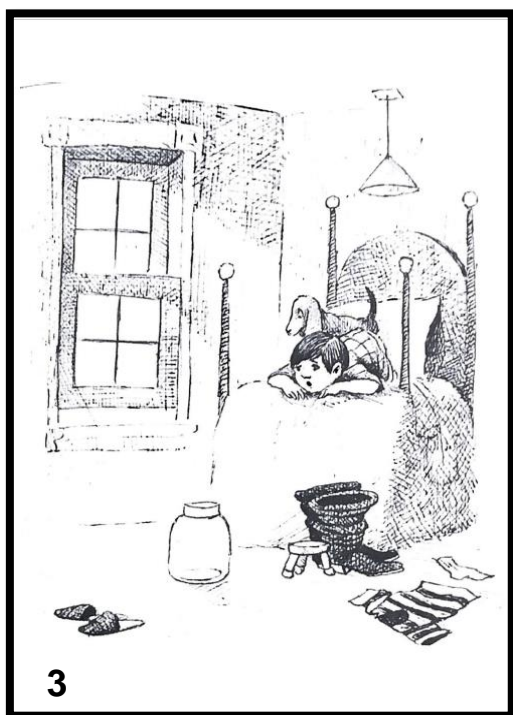
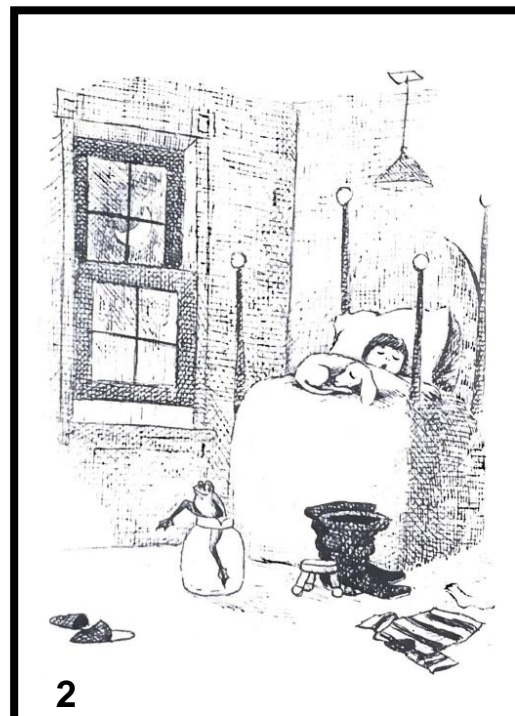
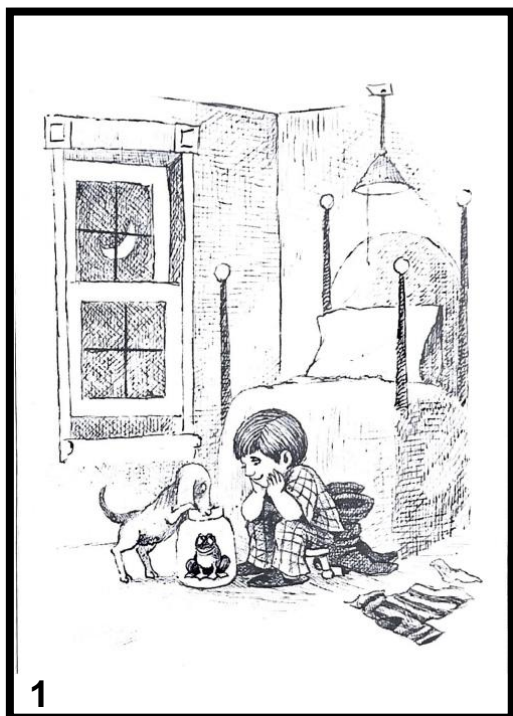
Yarbus, A. L. (1967). *Eye movements and vision*. New York: Plenum Press.

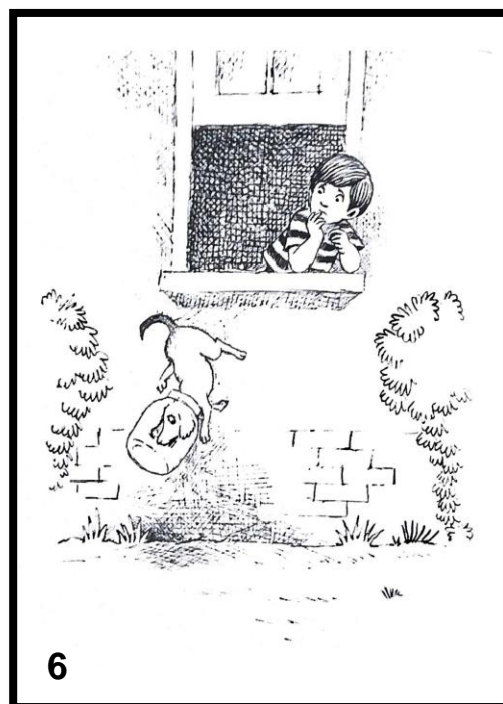
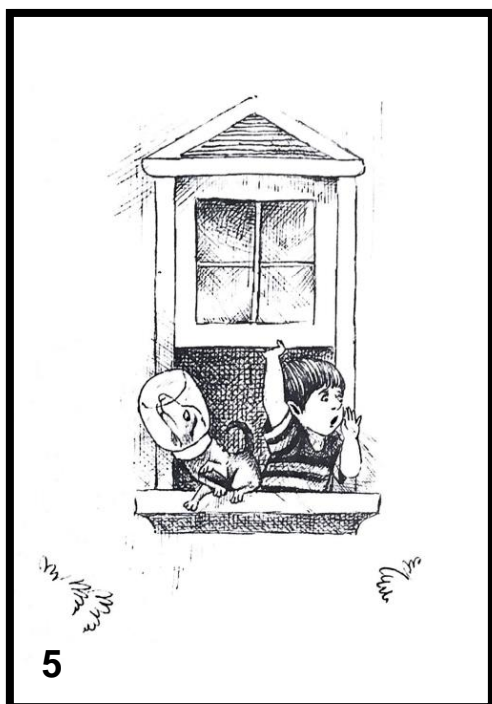
Programmquelle

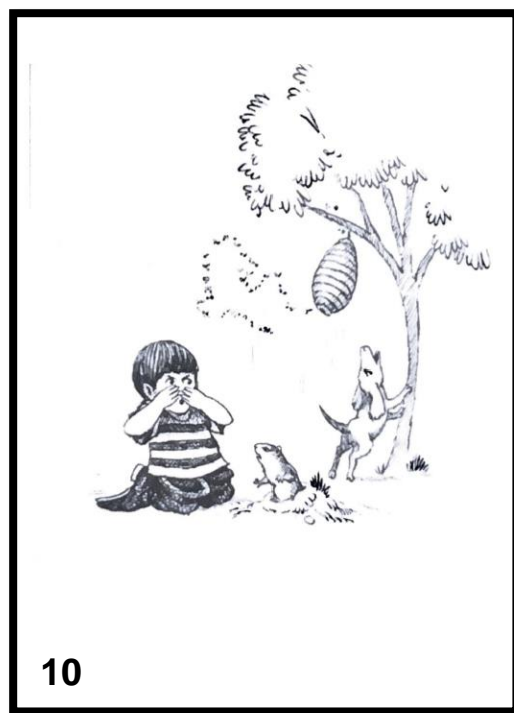
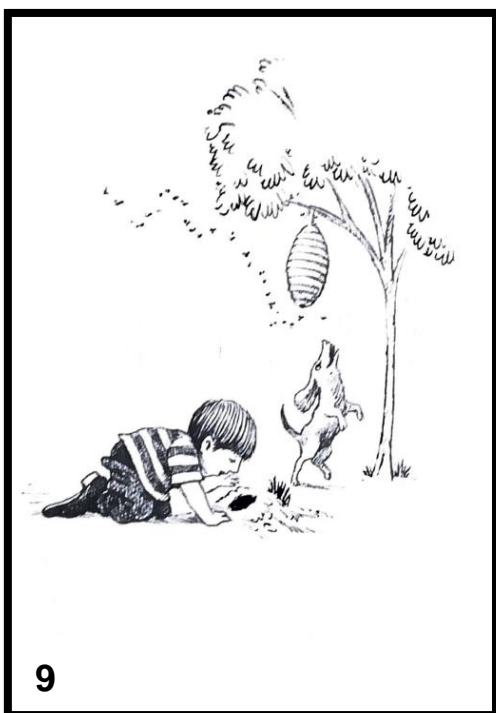
ELAN (Version 6.0) [Computer software]. (2020). Nijmegen: Max Planck Institute of Psycholinguistics. Retrieved from <https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>.

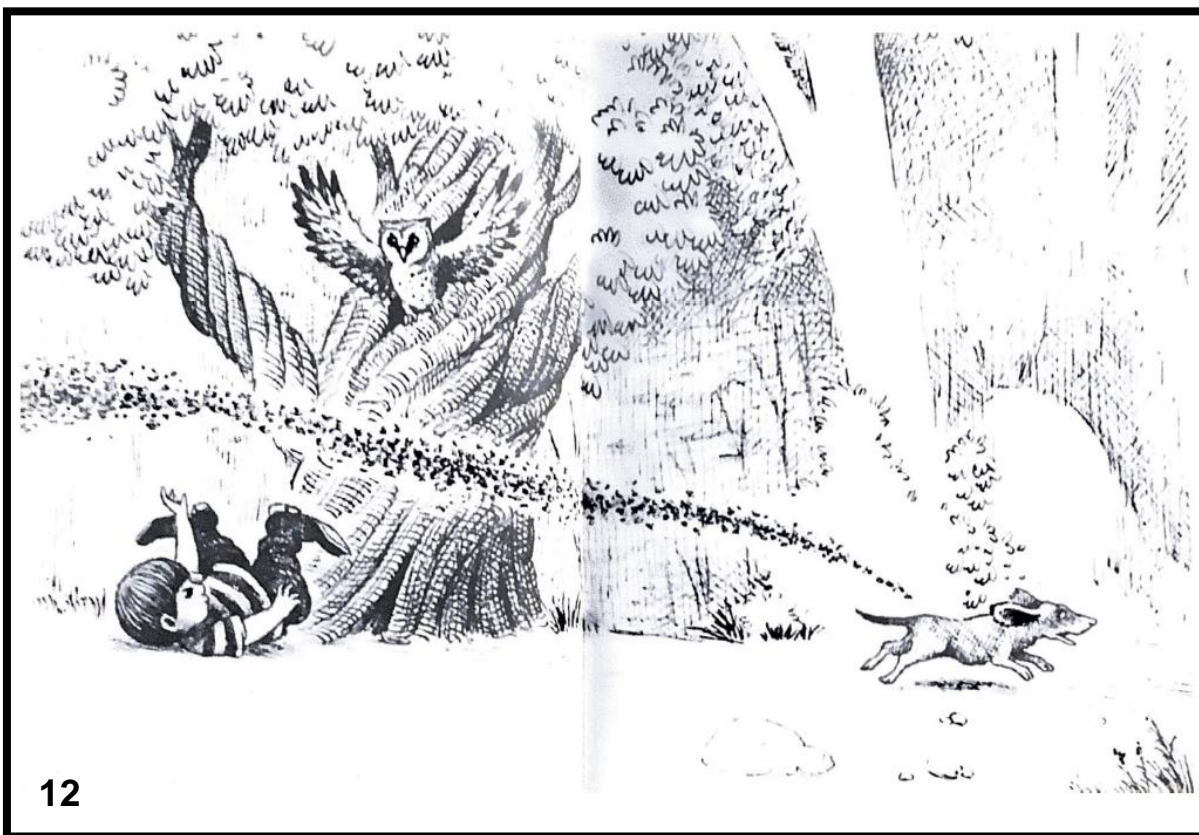
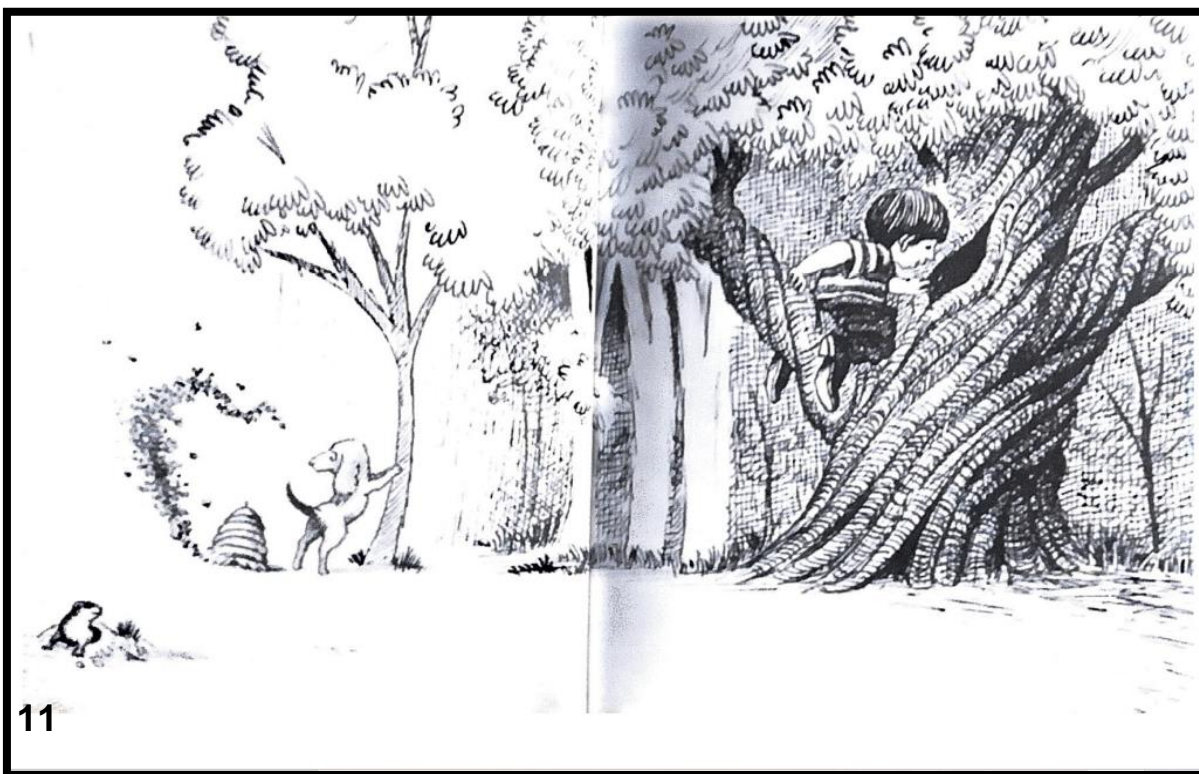
Anhang A

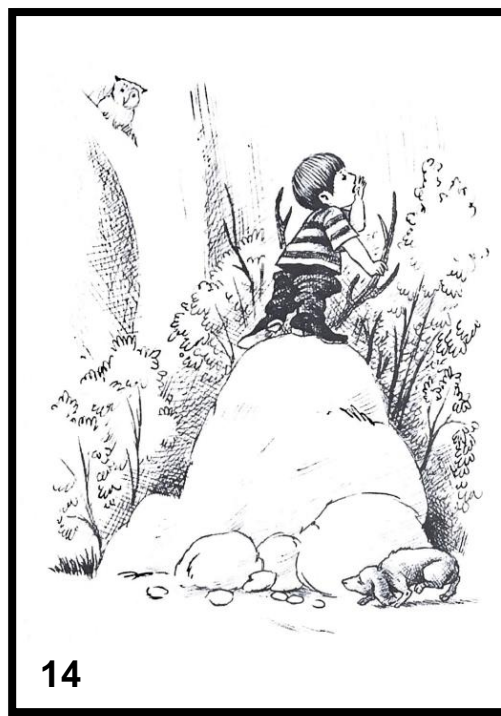
Erhebungsmaterial: Frog, where are you? (Mayer, 1969)

















Anhang B

Forschungsergebnisse im Überblick

CA-Produktion im Überblick

Teilnehmer 1 (Tabelle 1)

Videossequenz	Dauer	CA: Inhalt	CA-/CD-Typ	Referenzentität	Fehlerhaft/korrekt	Fehler
00:07-00:08	1	umherrenn	CA para Teil + CC	unklar	fehlerhaft	Entität
00:11-00:12	1	frosch-schau-happy	CA para das + Lexem	Frosch	fehlerhaft	Mimik
00:20-00:27	7	frosch-aus-gleich-steig-und-leise-weglauf	CA para das + CC	Frosch	korrekt	
00:28-00:28	0,7	schlaf	reine CA	nicht eindeutig	korrekt	
00:31-00:33	2	wach-werd-sich-sitreck	reine CA	Junge	korrekt	
00:34-00:38	2	fragt-sich-wo-sein-frosch	explizit gebärdeter CD	Junge	korrekt	
00:46-00:48	4	hund-im-glas-kopf-schüttel	CA para teil + CC	Hund	korrekt	
00:52-00:53	2	decke-hochwerf	reine CA	Junge	korrekt	
00:53-00:55	1	ruff-frosch-wo	explizit gebärdeter CD	Junge	korrekt	
00:55-00:57	2	umher-schau	CA para das + CC	Junge	korrekt	
00:58-01:00	2	hund-macht-quatsch-mit-kopf-im-glas-steckt	CA para teil + CC	Hund	korrekt	
01:02-01:04	2	erschreckt-sich	reine CA	Junge	korrekt	
01:08-01:10	2	junge-mit-hund-schimpf-und-festhalt	CA para das + Lexem	Junge	korrekt	
01:10-01:13	2	hund-junge-abschleck-junge-weiter-schimpf-hund-festhalt	CA para teil + CC	nicht eindeutig	fehlerhaft	Entität
01:16-01:17	3	lauf	CA para das + CC	Junge	korrekt	
01:17-01:20	1	frosch-wo	explizit gebärdeter CD	Junge	korrekt	
01:20-01:21	3	hund-ruf-wau	CA para das+ Lexem	Hund	korrekt	
01:28-01:29	1	such	CA para das+ Lexem	Junge	korrekt	
01:29-01:30	1	in-erde-buddel	CA para das + CC	Junge	korrekt	
01:32-01:33	1	hund-freut-sich-nach-oben-zu-bienen-schau	CA para das + CC	Hund	korrekt	
01:33-01:34	1	hund-freudig-nach-oben-schau-bienen-am-nest-umherschwirr	CA para teil + CC	Hund	korrekt	
01:37-01:38	1	junge-wird-an-nase-gestupst	CA para teil + CC	Junge	korrekt	
01:38-01:38	1	schockiert	CA para das + Lexem	Junge	korrekt	
01:38-01:40	0,2	junge-reibt-sich-an-nase	reine CA	Junge	korrekt	
01:41-01:42	2	bienen-umher-flieg	CA para + MG	Bienen	korrekt	
01:47-01:47	1	hund-umher-tollt	CA para das + CC	Hund	korrekt	
01:50-01:51	0,7	junge-lauf	CA para das + CC	Junge	korrekt	
01:52-01:53	1	in-loch-schau	reine CA	Junge	korrekt	

01:57-01:59	1	in-loch-schau-eule-kommt-raus	CA para teil + CC	nicht eindeutig	korrekt	
02:00-02:00	2	junge-erstaunt-eule-flugel-schlag	CA para teil + CC	Junge	fehlerhaft	Kopf + OK
02:01-02:01	0,8	junge-schock	CA para das + Lexem	Junge	fehlerhaft	Entität
02:02-02:04	0,1	bienen-jagen-hund	CA para teil + CC	Bienen/Hund	korrekt	
02:05-02:06	2	rennt	CA para das + CC	Hund	korrekt	
02:10-02:11	11	rennt	CA para das + Lexem	Junge	korrekt	
02:11-02:12	1	versteckt	CA para das + Lexem	Junge	korrekt	
02:12-02:13	1	seh	CA para das + CC	Junge	korrekt	
02:14-02:15	1	sauer-auf	CA para das + Lexem	Eule	korrekt	
02:15-02:16	1	flieg	CA para das + CC	Eule	korrekt	
02:20-02:22	2	junge-sagt-eule-weg-gut	explizit gebärdeter CD	Junge	korrekt	
02:24-02:25	1	junge-festhalt-und-schau	reine CA	Junge	korrekt	
02:25-02:27	2	junge-ruft-frosch-wo-du	explizit gebärdeter CD	Junge	korrekt	
02:29-02:30	3	hund-versteckt-angst	CA para das + Lexem	Hund	korrekt	
02:30-02:32	2	biene-wo-bloss-nicht-psst	explizit gebärdeter CD	Hund	korrekt	
02:34-02:36	2	junge-umherschau-festhalt	reine CA	Junge	korrekt	
02:37-02:38	1	junge-festhalt-und-wackel	reine CA	Junge	korrekt	
02:38-02:39	1	junge-runterfall	CA para das + CC	Junge	korrekt	
02:42-02:43	1	rennt-und-erstaunt	zwei reine CA paralleliert	nicht eindeutig	fehlerhaft	Entität
02:46-02:47	1	angst	CA para das + CC	Junge	korrekt	
02:47-02:48	1	rennt	CA para das + CC	nicht eindeutig	fehlerhaft	Entität
02:50-02:52	2	hund-mitrenn-und-nach-oben-schau	CA para das + CC	Hund	korrekt	
02:54-02:55	1	stoppt	CA para das + CC	Hirsch	korrekt	
02:57-02:59	2	hund-mitrenn-und-von-klippe-fällt	CA para das + CC	Hund	fehlerhaft	Kopf + OK
03:02-03:03	1	auf-boden-aufkomm	CA para das + CC	nicht eindeutig	fehlerhaft	Entität
03:04-03:09	5	schreit-uberall-schmerz	CA para das + Lexem	nicht eindeutig	fehlerhaft	Entität
03:11-03:15	4	hört-geräusch	CA para teil + CC	Junge	korrekt	
03:15-03:19	4	hört	reine CA	Junge	korrekt	
03:16-03:18	2	vermutet-frosch	explizit gebärdeter CD	Junge	korrekt	
03:18-03:19	1	lauscht	reine CA	Junge	korrekt	
03:21-03:22	1	sei-still-zu-hund	gestischer CD	Junge	korrekt	
03:22-03:24	2	bellt-und-mit-schwanz-wackel	CA para das + CC	Hund	korrekt	

03:24-03:27	3	hund-beruhigen-und-um-sich-her-schau	gestischer CD	Junge	korrekt	
03:30-03:31	1	baumstamm-an-sich-ranzieh	reine CA	Junge	korrekt	
03:31-03:33	2	staunen-und-große-augen-mach	CA para das + CC	Junge	korrekt	
03:35-03:39	4	freit-sich-sieht-beide-frösche	explizit gebärdeter CD	Junge	korrekt	
03:39-03:42	3	hund-sich-wunder	CA para das + CC	Hund	korrekt	
03:44-03:47	3	junge-entdeckt-babyfrösche	explizit gebärdeter CD	Junge	fehlerhaft	Kopf + OK
03:48-03:49	1	findet-süß	explizit gebärdeter CD	Junge	korrekt	
03:52-03:53	1	fragt-ob-ein-frosch-schenk	explizit gebärdeter CD	Junge	fehlerhaft	Kopf + OK
03:53-03:55	2	babyfrosch-schenk	explizit gebärdeter CD	Frosch	fehlerhaft	Kopf + OK
03:55-03:56	1	nimmt-an-und-bedankt-sich	explizit gebärdeter CD	Junge	fehlerhaft	Kopf + OK

Teilnehmerin 2 (Tabelle 2)

Videosequenz	Dauer	CA-Inhalt	CA-/CD-Typ	Referenzentität	Fehlerhaft/korrekt	Fehler
00:10-00:12	2	frosch-nach-oben-schau	reine CA	Frosch	korrekt	
00:13-00:15	2	hund-freut-sich	reine CA	Hund	fehlerhaft	Blick
00:15-00:17	2	junge-zu-frosch-schau	CA para das + CC	Junge	korrekt	
00:17-00:18	1	junge-schau	reine CA	Junge	korrekt	
00:19-00:22	3	mutter-auf-uhr-tipp-junge-ins-bett-schick	explizit.gebärdeter CD	Mutter	korrekt	
00:22-00:24	2	junge-seiner-mutter-antwort	explizit.gebärdeter CD	Junge	fehlerhaft	Blick
00:26-00:28	2	frosch-rausklettert-aus-glas	CA para das + CC	Frosch	korrekt	
00:29-00:29	0,5	frosch-weiter-rausklettert	CA para das + CC	Frosch	korrekt	
00:31-00:32	1	frosch-aus-fenster-klettert	CA para das + CC	Frosch	korrekt	
00:35-00:37	2	junge-an-frosch-denkt	explizit.gebärdeter CD	Junge	fehlerhaft	Blick
00:37-00:38	1	junge-sucht	CA para das + CC	Junge	korrekt	
00:38-00:43	5	junge-sucht	reine CA	Junge	fehlerhaft	Blick
00:43-00:47	4	hund-kopf-in-glas-steck	CA para teil + CC	Hund	fehlerhaft	Mimik
00:48-00:50	2	junge-ausschau-halt	CA para das + CC	Junge	korrekt	
00:50-00:51	1	junge-fenster-hochzieht	reine CA	Junge	korrekt	
00:51-00:53	2	junge-ruft	CA para das + Lexem	Junge	korrekt	
00:57-00:58	1	junge-hand-vor-mund	gestischer CD	Junge	korrekt	
00:59-01:00	1	junge-nimmt-hund-hoch	reine CA	Junge	korrekt	
01:00-01:02	2	junge-schimpf-muss-aufpassen	explizit.gebärdeter CD	Junge	fehlerhaft	Blick
01:04-01:06	2	hund-junge-abschleckt	CA para teil + CC	Junge	fehlerhaft	Entität
01:07-01:09	2	hund-junge-abschleckt	CA para das + Lexem	Junge	korrekt	
01:09-01:12	3	junge-fragt-sich-wo-frosch	explizit.gebärdeter CD	Junge	fehlerhaft	Blick
01:12-01:13	1	junge-ruft	CA para das + Lexem	Junge	korrekt	
01:14-01:15	1	läuft-umher	CA para das + CC	Junge	korrekt	
01:26-01:28	2	sucht	CA para das + Lexem	nicht eindeutig	fehlerhaft	Entität
01:32-01:34	2	hund-springt-hoch-und-bellt	CA para das + CC	Hund	fehlerhaft	Blick
01:35-01:37	2	junge-in-loch-such	reine CA	Junge	fehlerhaft	Blick
01:37-01:39	2	maulwurf-boxt-jungen	CA para teil + hand als hand	Maulwurf	fehlerhaft	Blick
01:39-01:40	1	junge-an-nase-fass-ach-egal	reine CA	Junge	fehlerhaft	Blick, Kopf + OK

01:41-01:42	1	hund-bienennest-anbellt	CA para das + Lexem	Hund	fehlerhaft	Blick
01:47-01:48	1	junge-in-baum-schau	reine CA	Junge	fehlerhaft	Blick
01:48-01:49	1	piekst	CA para das + CC	nicht eindeutig	fehlerhaft	Blick Kopf + OK
01:55-01:57	2	hund-rennt	CA para das + CC	Hund	fehlerhaft	Blick
02:06-02:08	2	wegdreh-mit-hand-sich-schützen	CA para teil + CC	Junge	fehlerhaft	Blick, Kopf + OK
02:10-02:11	1	klettert-auf-fels	CA para das + CC	Junge	korrekt	
02:11-02:12	1	hält-ausschau	reine CA	Junge	korrekt	
02:13-02:14	1	weiter-ausschau-halten	reine CA	Junge	korrekt	
02:18-02:20	2	drauf-setz	CA para das + CC	Junge	korrekt	
02:20-02:21	1	festhält	reine CA	nicht eindeutig	korrekt	
02:24-02:25	1	an-geweih-festhält	reine CA	Junge	fehlerhaft	Blick
02:25-02:26	1	hund-bellt	CA para teil + CC	nicht eindeutig	fehlerhaft	Entität
02:33-02:35	2	ih-alles-nass	CA para das + Lexem	nicht eindeutig	fehlerhaft	Blickkontakt
02:36-02:37	1	hört-etwas	reine CA	Junge	korrekt	
02:38-02:40	2	horcht	reine CA	Junge	korrekt	
02:41-02:41	0.5	macht-psst-zu-hund	gestischer CD	Junge	korrekt	
02:47-02:48	1	erstaunt	reine CA	Junge	korrekt	

Teilnehmerin 3 (Tabelle 3)

Videosequenz	Dauer	CA: Inhalt	CA-/CD-Typ	Referenzentität	Fehlerhaft/korrekt	Fehler
00:25-00:34	9	junge-sich-über-frosch-freut	explizit gebärdeter CD	Junge	korrekt	
00:34-00:40	6	hund-in-glas-schau-und-nicht-begeistert	reine CA	Hund	korrekt	
00:40-00:46	6	hund-sagt-frosch-mag-nicht	explizit gebärdeter CD	Hund	korrekt	
00:46-00:49	3	junge-in-glas-schau	CA para das + CC	Junge	fehlerhaft	Mimik
01:15-01:16	1	frosch-aus-glas-klettert	CA para das + CC	Frosch	fehlerhaft	Mimik
01:27-01:29	2	junge-streckt-sich	reine CA	Junge	korrekt	
01:30-01:32	2	junge-streckt-sich	reine CA	Junge	korrekt	
01:32-01:36	4	junge-begrüßt-hund	explizit gebärdeter CD	Junge	korrekt	
01:39-01:45	6	junge-will-frosch-begrüßen-erschreckt-sich	reine CA	Junge	korrekt	
01:47-01:55	8	junge-fragt-sich-was-soll-machen-wo-ist-frosch	explizit gebärdeter CD	Junge	korrekt	
01:58-01:59	1	hund-schau-in-glas	reine CA	Hund	korrekt	
01:59-02:03	4	hund-sagt-keine-ahnung	explizit gebärdeter CD	Hund	fehlerhaft	Kopf + OK
02:18-02:20	2	junge-umher-schau	CA para das + CC	Junge	fehlerhaft	Mimik
02:30-02:31	1	hund-kopf-in-glas-steckt	reine CA	Hund	fehlerhaft	Mimik
02:32-02:33	1	hund-sucht-mit-kopf-im-glas	reine CA	Hund	fehlerhaft	Mimik
02:44-02:45	1	junge-ruft	Zusammenfassender CD für LS	Junge	fehlerhaft	Mimik
02:45-02:48	3	junge-ruft-wo-frosch	explizit gebärdeter CD	Junge	fehlerhaft	Mimik
02:48-02:49	1	junge-ruft	Zusammenfassender CD für LS	Junge	fehlerhaft	Mimik
02:52-02:52	0,4	hund-sucht	CA para das + Lexem	Hund	fehlerhaft	Mimik
02:52-02:53	1	hund-umher-schau	reine CA	Hund	fehlerhaft	Mimik
03:05-03:07	2	junge-sucht	CA para das + Lexem	Junge	fehlerhaft	Mimik
03:07-03:08	1	junge-ruft	zusammenfassender CD für LS	Junge	fehlerhaft	Mimik
03:12-03:15	3	hund-schreit	reine CA	Hund	fehlerhaft	Blick
03:15-03:21	6	junge-sieht-fragt-hund-was-passiert	explizit gebärdeter CD	Junge	fehlerhaft	Kopf + OK
03:44-03:48	4	hund-leckt	reine CA	Hund	korrekt	
03:48-03:52	4	junge-wird-von-hund-abgeleckt	CA para teil + CC	Junge	korrekt	
03:52-04:00	8	junge-mit-hund-schimpf	explizit gebärdeter CD	Junge	fehlerhaft	Mimik

04:05-04:09	4	junge-zu-hund-spricht-jetzt-frosch-suchen	explizit gebärdeter CD	Junge	korrekt		Mimik
04:09-04:13	4	junge-redet-mit-hund	explizit gebärdeter CD	Junge	fehlerhaft		Mimik
04:16-04:22	6	junge-ruft-frosch-wo-du	zusammenfassender CD für LS	Junge	fehlerhaft		Mimik
04:27-04:36	9	entdeckt-loch-überlegt-ob-frosch-darin	explizit gebärdeter CD	Junge	fehlerhaft		Entität
04:36-04:44	8	rufft-in-loch-rein-frosch-komm	explizit gebärdeter CD	Junge	fehlerhaft		Entität
04:46-04:51	5	hund-an-baum-hochschau	reine CA	Hund	korrekt		
04:55-04:59	4	hund-fragt-sich-was-da-oben-keine-ahnung	explizit gebärdeter CD	Hund	korrekt		
05:06-05:09	3	junge-in-loch-ruf	zusammenfassender CD für LS	Junge	korrekt		
05:09-05:12	3	junge-an-nase-fass	reine CA	Junge	korrekt		
05:12-05:17	5	junge-sagt-du-nicht-frosch-du-hamster	explizit gebärdeter CD	Junge	korrekt		
05:19-05:24	5	hamster-zuckt-mit-schulter-sagt-musst-weiter-suchen	explizit gebärdeter CD	Hamster	fehlerhaft		Kopf + OK
05:25-05:27	2	junge-sucht	CA para das + Lexem	Junge	korrekt		
05:30-05:37	7	hund-beobachtet-bienennest	reine CA	Hund	korrekt		
05:37-05:52	15	hund-überlegt-was-mit-bienennest-passiert-wenn-am-baum-wackelt	explizit gebärdeter CD	Hund	fehlerhaft		Mimik
05:52-05:55	3	hund-wackelt-am-baum	CA para das + CC	Hund	korrekt		
06:05-06:06	1	hund-erschrocken	reine CA	Hund	korrekt		
06:09-06:11	2	hund-erschreckt	reine CA	Hund	korrekt		
06:11-06:16	5	hund-rennt-weg	CA para das + CC	Hund	korrekt		
06:28-06:31	3	junge-rufft-in-loch-frosch-bist-du-da-drin	explizit gebärdeter CD	Junge	korrekt		
06:43-06:44	1	eule-schlägt-mit-flügeln	CA para das + CC	Eule	fehlerhaft		Blick
06:44-06:49	5	junge-erschreckt-fällt-nach-hinten	reine CA	Junge	korrekt		
07:03-07:05	2	hund-vor-bienen-wegrennt	CA para das + CC	Hund	korrekt		
07:05-07:06	1	hund-ruft-vorsicht	explizit gebärdeter CD	Hund	korrekt		
07:09-07:11	2	hund-bellt-und-rennt-schaut-nach-oben	CA para das + CC	Hund	korrekt		
07:24-07:26	2	junge-klettert-auf-stein-und-schaut-nach-oben	CA para das + CC	Junge	korrekt		
07:27-07:29	2	eule-schlägt-mit-flügeln	CA para das + CC	Eule	korrekt		
07:35-07:37	2	junge-steigt-weiter-auf-stein	CA para das + CC	Junge	fehlerhaft		Mimik
07:40-07:43	3	junge-ruft-frosch-wo-bist-du	explizit gesprochener CD	Junge	korrekt		

07:52-07:54	2	hund-bellt		CA para das + Lexem	Hund	korrekt	
07:54-07:55	1	fragt-was-machst-du		explizit gebärdeter CD	Junge	korrekt	
08:06-08:07	1	hirsch-steht-langsam-auf		reine CA	Hirsch	fehlerhaft	
08:07-08:10	3	junge-erschreckt-sich		CA para teil + CC	Junge	korrekt	
08:11-08:14	3	junge-ruft-was-ist-das-jetzt		explizit gebärdeter CD	Junge	korrekt	
08:18-08:22	4	hirsch-rennt		CA para das + CC	Hirsch	fehlerhaft	
08:22-08:24	2	junge-schreit		reine CA	Junge	korrekt	
08:28-08:32	4	hund-bellt-und-hüpft		CA para das + CC	Hund	korrekt	
08:38-08:41	3	hirsch-rennt-und-stoppt		CA para das + CC	Hirsch	korrekt	
08:49-08:51	2	schreit		CA para das + Lexem	nicht eindeutig	fehlerhaft	Entität
09:05-09:11	6	hirsch-schaut-zu-hund-und-frosch-ist-schadenfroh		reine CA	Hirsch	korrekt	
09:11-09:17	6	junge-schaut-an-sich-herab-überall-nass		explizit gebärdeter CD	Junge	korrekt	
09:28-09:30	2	junge-hört-etwas		reine CA	Junge	korrekt	
09:30-09:33	3	frosch-quakt		reine CA	Frosch	fehlerhaft	Blick
09:33-09:37	4	junge-hört-da-drüben-was		explizit gebärdeter CD	Junge	korrekt	
09:37-09:39	2	frosch-quakt		reine CA	Frosch	fehlerhaft	Kopf + OK
09:39-09:42	3	junge-lauscht		reine CA	Junge	korrekt	
09:42-09:44	2	hund-hört		reine CA	Hund	fehlerhaft	Mimik
09:50-09:52	2	junge-freut-sich-vielleicht-frosch-dort		explizit gebärdeter CD	Junge	korrekt	
10:15-10:16	1	hund-freut-sich		reine CA	Hund	korrekt	
10:17-10:25	8	junge-hund-ermahnen		explizit gebärdeter CD	Junge	fehlerhaft	Blick
10:30-10:31	1	junge-ruft-hund-komm-wir-such		explizit gebärdeter CD	Junge	fehlerhaft	Mimik
10:31-10:34	3	junge-über-baumstamm-schau		reine CA	Junge	korrekt	
10:34-10:38	4	junge-ruft-frosch-wo-bist-du		explizit gebärdeter CD	Junge	korrekt	
10:38-10:40	2	schaut		reine CA	Junge	korrekt	
10:43-10:45	2	junge-entdeckt-frösche		reine CA	Junge	korrekt	
10:49-10:52	3	junge-jubelt		CA para das + Lexem	Junge	fehlerhaft	Blick
11:00-11:10	10	hund-wundert-sich-warum-zwei-frösche		explizit gebärdeter CD	Hund	fehlerhaft	Blick
11:15-11:17	2	junge-freut-sich		explizit gesprochener CD	Junge	korrekt	
11:22-11:23	1	junge-freut-sich		Reine CA	Junge	korrekt	
11:25-11:35	10	hund-wundert-sich-so-viele-baby-frösche-und-schüttelt-kopf		explizit gebärdeter CD	Hund	fehlerhaft	Kopf + OK

11:42-11:52	10	junge-nimmt-frosch-auf-hand-bedankt-sich-und-winkt	reine CA	Junge	fehlerhaft	Mimik
11:52-11:57	5	hund-bedankt-sich-auch-mit-bellen	CA para das + CC	Hund	fehlerhaft	Kopf + OK

Teilnehmerin 4 (Tabelle 4)

Videosequenz	Dauer	CA: Inhalt	CA-/CD-Typ	Referenzentität	Fehlerhaft/korrekt	Fehler
00:13-00:15	2	frosch-sitz-und-schaut	reine CA	Frosch	fehlerhaft	Mimik
00:17-00:20	3	hund-ins-glas-schaut	reine CA	Hund	korrekt	
00:35-00:36	1	junge-schläft	reine CA	Junge	fehlerhaft	Mimik
00:57-00:58	1	frosch-klettert-aus-glas	CA para das + CC	Frosch	fehlerhaft	Mimik
01:00-01:02	2	frosch-hüpf-davon	reine CA	Frosch	fehlerhaft	Mimik
01:15-01:16	1	erschreckt-sich	reine CA	nicht eindeutig	fehlerhaft	Entität
01:21-01:27	6	hund-freut-sich	reine CA	Hund	korrekt	
01:32-01:35	3	junge-fragt-sich-wo-frosch	explizit gebärdeter CD	Junge	korrekt	
01:35-01:37	2	junge-sucht	CA para das + Lexem	Junge	fehlerhaft	Mimik
01:37-01:39	2	junge-hebt-sachen-hoch	reine CA	Junge	fehlerhaft	Mimik
02:14-02:17	3	junge-erschreckt-sich-oh-hund	explizit gebärdeter CD	Junge	korrekt	
02:35-02:39	4	junge-wird-von-hund-abgeleckt	CA para teil + CC	Junge	fehlerhaft	Mimik
02:43-02:46	3	junge-wird-von-hund-abgeleckt	CA para teil + CC	Junge	korrekt	
02:46-02:50	4	junge-schimpf-mit-hund-fertig-ich-nicht-möchte	explizit gebärdeter CD	Junge	korrekt	
02:52-02:54	2	junge-wird-von-hund-abgeschleckt	reine CA	Junge	fehlerhaft	Mimik
03:06-03:14	12	ruf-frosch-wo-du-versteck	explizit gebärdeter CD	Junge	fehlerhaft	Mimik
03:16-03:29	13	hund-denkt-mhm-lecker-honig	explizit gebärdeter CD	Junge	fehlerhaft	Mimik
03:39-03:43	4	hund-hüpft-und-bellt	reine CA	Hund	fehlerhaft	Mimik
03:43-03:56	13	hund-sagt-möchte-gerne-honig-von-bienen-essen	explizit gebärdeter CD	Hund	korrekt	
03:56-04:04	8	ruff-hallo-frosch-wo-du-versteckt	explizit gebärdeter CD	Junge	fehlerhaft	Mimik
04:12-04:15	3	hund-hüpft-und-bellt	reine CA	Hund	korrekt	
04:22-04:24	2	schmerzhaft-an-nase-fasst	reine CA	Junge	korrekt	
04:24-04:28	4	biene-in-gesicht-piekt	CA para teil + CC	Hund	korrekt	
04:29-04:36	7	hamster-sagt-junge-soll-aufhören-will-schlafen	explizit gebärdeter CD	Hamster	korrekt	
04:37-04:39	2	hund-freut-sich	reine CA	Hund	korrekt	
04:39-04:50	11	hund-spricht-zu-bienen-möchte-honig-essen	explizit gebärdeter CD	Hund	fehlerhaft	Mimik
04:50-04:52	2	hund-schaut-zu-bienen	reine CA	Hund	korrekt	
04:56-05:01	5	hund-schaut-umher	reine CA	Hund	fehlerhaft	Mimik
05:07-05:10	3	hamster-schaut	reine CA	Hamster	fehlerhaft	Mimik

05:18-05:26	8	junge-ruft-hallo-frosch-wo-du-dich-versteckt-hier-loch	explizit gebärdeter CD	Junge	fehlerhaft	Mimik
05:45-05:50	5	junge-rennt	CA para das + CC	Junge	fehlerhaft	Mimik
06:23-06:27	4	junge-ruft-hallo-frosch-wo-bist-du	explizit gebärdeter CD	Junge	korrekt	
06:27-06:31	4	hund-schaut-umher	reine CA	Hund	fehlerhaft	Mimik
06:31-06:35	4	hund-schaut-umher	reine CA	Hund	fehlerhaft	Mimik
06:40-06:43	3	hirsch-wirft-kopf-nach-hinten	reine CA	Hirsch	fehlerhaft	Mimik
06:49-06:51	2	junge-traurig	reine CA	Junge	korrekt	
06:52-06:55	3	hund-schnüffelt-und-erschreckt-sich	reine CA	Hund	fehlerhaft	Mimik
07:18-07:25	7	hund-bellt	reine CA	Hund	korrekt	
07:30-07:32	2	fällt-herunter	reine CA	nicht eindeutig	fehlerhaft	Entität
07:41-07:42	1	schreit	reine CA	nicht eindeutig	fehlerhaft	Entität
07:42-07:44	2	hund-freut-sich	reine CA	Hund	korrekt	
07:44-07:46	2	schreit-und-fällt	reine CA	nicht eindeutig	fehlerhaft	Entität
08:00-08:02	2	hirsch-schaut	reine CA	Hirsch	korrekt	
08:32-08:38	6	junge-macht-psst-zu-hund	gestischer CD	Junge	fehlerhaft	Mimik
08:38-08:40	2	hund-freut-sich	reine CA	Hund	fehlerhaft	Kopf + OK
08:46-08:50	4	schaut-über-baumstamm	reine CA	Junge	fehlerhaft	Entität
09:03-09:04	1	umarmen-sich	reine CA	nicht eindeutig	fehlerhaft	Entität
09:07-09:14	7	junge-begrüßt-herr-frosch-und-frau-frosch	explizit gebärdeter CD	Junge	fehlerhaft	Mimik
09:17-09:20	3	frosch-sagt-das-ist-mein-freund	explizit gebärdeter CD	Frosch	fehlerhaft	Kopf + OK
09:23-09:25	2	hund-freut-sich	reine CA	Hund	korrekt	
10:20-10:26	6	junge-sag-tschüss-frau-frosch-tschüss-herr-frosch	explizit gebärdeter CD	Junge	fehlerhaft	Mimik
10:45-10:46	1	sagt-tschüss	explizit gebärdeter CD	Frosch	fehlerhaft	Mimik

Referenzvideo (Tabelle 5)

Videosequenz	Dauer	CA-Inhalt	CA-/CD-Typ	Referenzentität	Fehlerhaft/korrekt	Fehler
01:10-01:13	3	glas-anfass-glas-runterschau-neugierig-mit-kopf-wackel	reine CA	Junge	korrekt	
01:14-01:15	2	runterschau-in-glas	reine CA	Hund	korrekt	
01:22-01:27	5	hochschau-abwart-puh-anstrenge-abwart	CA para das + Lexem	Frosch	korrekt	
01:27-01:29	2	ich-immer-noch-wart	explizit gebärdeter CD	Frosch	korrekt	
01:44-01:46	2	beide-schlaf	reine CA	Junge/Hund	fehlerhaft	Entität
01:51-01:53	2	abwart-nach-oben-schau	reine CA	Frosch	korrekt	
01:53-01:57	4	ich-will-raus	explizit gebärdeter CD	Frosch	korrekt	
01:57-01:58	1	überlegt-und-sitzt-da	reine CA	Frosch	korrekt	
02:00-02:04	4	springt-hoch-hält-sich-an-glas-fest-steigt-aus-glas	CA para das + CC	Frosch	fehlerhaft	Blick
02:15-02:16	1	schlaf	reine CA	Junge/Hund	fehlerhaft	Entität
02:16-02:19	3	schlaf	reine CA	Hund	korrekt	
02:19-02:22	3	jan-ähnt-und-streckt-sich	reine CA	Junge	korrekt	
02:22-02:27	5	streckt-und-schüttelt-sich	reine CA	Hund	korrekt	
02:29-02:30	1	hund-junge-anschau	CA para teil + CC	Hund	korrekt	
02:30-02:30	0,9	junge-hund-anschau	CA para teil + CC	Junge	korrekt	
02:30-02:31	1	hund-junge-anschau	CA para teil + CC	Hund	korrekt	
02:35-02:36	1	junge-auf-bett-nach-unten-schau	reine CA	Junge	korrekt	
02:38-02:40	2	junge-traurig-zu-glas-schau	reine CA	Junge	korrekt	
02:40-02:41	1	junge-hund-anschau	reine CA	Junge	korrekt	
02:41-02:43	2	junge-sag-frosch-weg	CA para teil + CC	Junge	korrekt	
02:43-02:45	2	hund-kopf-nick-wuff-wuff	CD explizit gebärdet	Junge	korrekt	
02:49-02:50	1	jan-sucht	CA para das + CC	Hund	korrekt	
02:51-02:53	2	jan-decke-hochheb-und-such-such	reine CA	Junge	korrekt	
02:56-02:59	2	stiefel-hochheb-und-schüttel	reine CA	Junge	korrekt	
02:59-03:06	3	anderer-stiefel-hochheb-über-kopf-schüttel-reinschau-stiefel-wieder-abstell-weiter-such-such-frosch-weg	reine CA	Junge	korrekt	
03:08-03:10	2	hund-mit-nase-schnüffel	CA para das + CC	Hund	korrekt	
03:16-03:20	4	hund-mit-kopf-im-glas-hechelt	CA para teil + CC	Hund	korrekt	

03:21-03:23	2	jan-hund-ermahn	explizit gebärdeter CD	Junge	korrekt
03:34-03:41	7	ruf-mara-mara	CD explizit gesprochen	Junge	korrekt
03:41-03:47	6	hund-auf-fensterbank-steig-und-bell	CA para das + CC	Hund	korrekt
03:52-03:57	5	glassplitter-umher-flieg-erschreckt	CA para + Hintergrund-CA	Glassplitter	korrekt
03:57-03:59	2	jan-erschrickt-und-hält-hand-vor-mund	reine CA	Junge	korrekt
04:03-04:04	1	jan-erschrocken-hand-auf-brust-hält	reine CA	Junge	korrekt
04:04-04:07	3	hund-bellt-wuff-wuff	CA para das + Lexem	Hund	korrekt
04:07-04:11	4	jan-erleichtert-hund-hochnehm-und-knuddel	reine CA	Hund	korrekt
04:11-04:13	2	hund-gesicht-zunge-abschleck	CA para teil + CC	Hund	fehlerhaft
04:13-04:13	0,6	hund-junge-abschleck	CA para das + CC	Hund	korrekt
04:13-04:16	3	junge-ekelt-sich-zunge-im-gesicht	CA para teil + CC	Junge	korrekt
04:16-04:17	1	hund-junge-abschleck	CA para das + CC	Junge	korrekt
04:17-04:19	2	hund-mit-schwanz-wackel	CA para das + CC	Hund	korrekt
04:19-04:19	0,3	hund-jan-abschleck	CA para teil + CC	Hund	korrekt
04:19-04:22	3	jan-ekelt-sich-kopf-schüttel-hund-absetz	CA para teil + CC	Junge	korrekt
04:26-04:31	5	junge-sag-zu-hund-wir-beide-lauf-da-schauen-mara-frosch-wo	explizit gebärdeter CD	Junge	korrekt
04:31-04:33	2	hund-bellt	CA para das + Lexem	Hund	korrekt
04:36-04:41	5	junge-schaut	reine CA	Junge	korrekt
04:41-04:46	5	hund-sucht-schnüffelt	CA para das + CC	Hund	korrekt
04:51-04:54	3	hund-umher-schnüffel	CA para das + CC	Hund	korrekt
05:03-05:05	2	jan-ruft	Zusammenfassender CD für LS	Junge	korrekt
05:10-05:14	4	hund-bellt-springt-hoch	CA para das + Lexem	Hund	korrekt
05:14-05:16	2	hund-fragt-bienen	explizit gebärdeter CD	Hund	korrekt
05:17-05:20	3	bienen-antwort-keine-ahnung	explizit gebärdeter CD	Bienen	korrekt
05:23-05:24	1	junge-wird-an-nase-gestupst	CA para teil + CC	Junge	korrekt
05:24-05:29	5	junge-hat-schmerzen-reibt-sich-nase	reine CA	Junge	korrekt
05:29-05:33	4	maus-aus-loch-kommt-fragt-was-möchtest-du	explizit gebärdeter CD	Maus	korrekt
05:33-05:39	6	junge-fragt-maus-wo-frosch	explizit gebärdeter CD	Junge	korrekt
05:39-05:45	6	maus-sagt-keine-ahnung-nichts-gesehen	explizit gebärdeter CD	Maus	korrekt
05:45-05:46	1	junge-entschuldigt-sich	explizit gebärdeter CD	Junge	korrekt
05:57-06:02	5	junge-auf-baum-klettert	CA para das + CC	Junge	korrekt

06:02-06:10	8	junge-ruft-mara	explizit gesprochenener CD	Junge	korrekt
06:11-06:12	3	junge-in-loch-guck	reine CA	Junge	korrekt
06:13-06:14	1	junge-erschreckt-sich	reine CA	Junge	korrekt
06:21-06:28	7	eule-aus-loch-guckt-sag-lass-mich-schlafen	explizit gebärdeter CD	Eule	korrekt
06:28-06:32	4	junge-sich-an-rücken-reib	reine CA	Junge	korrekt
06:34-06:40	6	junge-fragt-eule-wo-frosch-mara	explizit gebärdeter CD	Junge	korrekt
06:40-06:48	8	eule-antwort-lass-mich-in-ruhe-du-zu-laut-will-schlafen	explizit gebärdeter CD	Eule	korrekt
06:57-06:59	2	junge-schüttelt-kopf	reine CA	Junge	korrekt
06:59-07:01	2	junge-fragt-eule	explizit gebärdeter CD	Junge	korrekt
07:01-07:03	2	eule-sagt-ruhe-will-schlaf	CA para das + CC	Eule	korrekt
07:03-07:05	2	eule-mit-flügel-schlag	CA para das + CC	Eule	korrekt
07:07-07:09	2	junge-erschreckt-sich-läuft-los	reine CA	Junge	korrekt
07:18-07:19	1	junge-hat-schmerzen	CA para das + CC	Junge	korrekt
07:19-07:22	3	junge-fragt-eule-wo-mara	explizit gebärdeter CD	Junge	korrekt
07:22-07:24	2	eule-schlägt-mit-flügel-geh-weg	gestischer CD	Eule	korrekt
07:24-07:26	2	eule-stark-mit-flügel-schlag	CA para das + CC	Eule	korrekt
07:34-07:35	1	hund-rennt	CA para das + CC	Hund	korrekt
07:35-07:37	2	junge-rennt-etwas-ins-auge-stich	CA para das + Lexem	Junge	korrekt
07:40-07:42	2	junge-fels-begutacht	reine CA	Junge	korrekt
07:43-07:46	3	junge-fels-hochklettert	reine CA	Junge	korrekt
07:47-07:48	1	junge-ausschau-halt	reine CA	Junge	korrekt
07:50-07:53	3	junge-ruft-und-ruft	zusammenfassender CD für GS	Junge	korrekt
07:54-07:56	2	junge-geweih-anfass-auf-einmal-beweg	CA para teil + CC	Junge	korrekt
08:05-08:06	1	junge-von-hirsch-runterfall	CA para teil + CC	Junge	korrekt
08:08-08:12	4	hirsch-kopf-schüttel-los-lauf	CA para das + Lexem	Hirsch	korrekt
08:12-08:15	3	junge-auf-hirsch-um-sich-schau	reine CA	Junge	korrekt
08:15-08:22	7	junge-auf-hirsch-reit-und-frag-wo-frosch-mara	explizit gebärdeter CD	Junge	korrekt
08:22-08:25	3	hirsch-antwort-keine-ahnung-aber-vielleicht-weiß-wo	explizit gebärdeter CD	Hirsch	korrekt
08:26-08:31	5	hirsch-lauf	CA para teil + CC	Hirsch	korrekt
08:31-08:36	5	hund-bellt-und-nebenher-läuft	CA para das + Lexem	Hund	korrekt

08:37-08:38	1	hirsch-macht-psst-zu-hund	Gestischer CD	Hirsch	korrekt
08:38-08:40	2	hirsch-läuft	CA para das + CC	Hirsch	korrekt
08:40-08:42	2	junge-festhalt-mitwipp	reine CA	Junge	korrekt
08:42-08:42	0.4	hirsch-lauf	CA para das + CC	Hirsch	korrekt
08:46-08:48	2	hirsch-nach-unten-schau-und-kopf-schüttel	reine CA	Hirsch	korrekt
08:53-08:56	3	hirsch-sagt-tschüss	explizit gebärdeter CD	Hirsch	korrekt
08:56-09:03	7	junge-bemerkt-er-nass-guckt-hoch-zu-hirsch-entschuldigt-sich-sucht-nur-frosch	explizit gebärdeter CD	Junge	korrekt
09:03-09:06	3	hirsch-antwort-keine-ahnung-tschüss	explizit gebärdeter CD	Hirsch	korrekt
09:10-09:11	1	hirsch-hund-tritt	CA para das + CC	Hirsch	korrekt
09:23-09:34	11	junge-sich-anfass-bemerkt-nass	CA para das + Lexem	Junge	korrekt
09:34-09:44	10	junge-sagt-zu-hund-kenn-geräusch-irgendwoher-klingt-wie-frosch	explizit gebärdeter CD	Junge	korrekt
09:44-09:46	2	hund-ohren-spitz	CA para das + CC	Hund	korrekt
09:47-09:49	2	hund-lauscht-gibt-junge-recht	explizit gebärdeter CD	Hund	korrekt
09:49-09:50	1	hund-bellt	CA para das + Lexem	Hund	korrekt
09:50-09:56	6	jan-hund-schimpf-versucht-zu-hören-geräusch-woher	explizit gebärdeter CD	Junge	korrekt
10:00-10:03	3	junge-an-baumstamm-rantast	reine CA	Junge	korrekt
10:04-10:06	2	junge-schaut-an-baumstamm-vorbei	reine CA	Junge	korrekt
10:09-10:14	5	junge-an-baumstamm-auf-und-ab	reine CA	Junge	korrekt
10:14-10:18	4	junge-hund-ermahn	explizit gebärdeter CD	Junge	korrekt
10:21-10:25	4	junge-über-baumstamm-klettert	reine CA	Junge	korrekt
10:25-10:28	3	junge-hund-ruf	explizit gebärdeter CD	Junge	korrekt
10:30-10:32	2	hund-erstaunt-Über-baumstamm-hängt	reine CA	Hund	korrekt
10:41-10:44	3	junge-sag-hallo-mara	explizit gebärdeter CD	Junge	korrekt
10:44-10:48	4	frosch-erschreckt-sich-sagt-hallo	reine CA	Frosch	korrekt
10:48-10:50	2	junge-antwort-hallo	explizit gebärdeter CD	Junge	korrekt
10:50-10:51	1	frosch-antwort-hallo	reine CA	Frosch	korrekt
10:52-10:56	4	junge-sagt-zu-frosch-beide-liebespaar	explizit gebärdeter CD	Junge	korrekt
10:56-11:02	6	frosch-antwort-und-anderer-frosch-kuschel	explizit gebärdeter CD	Frosch	korrekt
11:10-11:14	4	frosch-sag-hallo-meine-kinder-zu-junge	explizit gebärdeter CD	Frosch	korrekt

11:14-11:30	6	jan-erstaunt-zählt-frosch-babies-ah-deshalb-frosch-weg	explizit gebärdeter CD	Junge	korrekt
11:35-11:39	4	junge-verabschied	explizit gebärdeter CD	Junge	korrekt
11:39-11:47	8	frosch-junge-bescheid-ein-geschenk-geb	explizit gebärdeter CD	Frosch	korrekt
11:47-11:50	3	junge-nimmt-frosch-streichelt	reine CA	Junge	korrekt
11:50-11:53	3	junge-fragt-frosch-du-mir-schenk	explizit gebärdeter CD	Junge	korrekt
11:53-11:55	2	frosch-antwortet-junge	explizit gebärdeter CD	Frosch	korrekt
11:55-11:56	1	frosch-quakt	CA para das + MG	Frosch	korrekt
11:56-11:57	1	frosch-schenkt	explizit gebärdeter CD	Frosch	korrekt
11:57-12:00	3	junge-bedankt-sich	explizit gebärdeter CD	Junge	korrekt
12:00-12:02	2	junge-frosch-streichelt	Reine CA	Junge	korrekt
12:02-12:04	2	junge-verabschied-und-frosch-auf-hand	explizit gebärdeter CD	Junge	korrekt
12:04-12:06	2	frosch-antwortet	explizit gebärdeter CD	Frosch	korrekt
12:06-12:09	3	junge-verabschied-und-frosch-anquack	explizit gebärdeter CD	Junge	korrekt

Anhang C

Klassifikatoren im Überblick

Teilnehmer 1 (Tabelle 6)

Zeit	CL-Nutzung	Entität	CL-Art	Handform	Darstellung	CA-Einsatz
00:09			SASS	Flachhand	Glas	Nein
00:20	hält-an-glas-fest	Frosch	HANDLE	S-Handform	Hände	Ja
00:24	aus-glas-klettert	Frosch	CLASS	Gekrümmte V-Hand	Hände	Ja
00:25	wegschleicht	Frosch	CLASS	Flachhand	Füße	Ja
00:53	fenster-hochschieb	Junge	HANDLE	S-Handform	Hände	Ja
01:03	Runterfällt	Hund	CLASS	U-Handform	Beine	Nein
01:06	Runterklettert	Junge	CLASS	Gekrümmte V-Hand	Beine	Nein
01:09	hund-festhält	Junge	HANDLE	Faust	Hand	Ja
01:11	junge-abschleckt	Hund	CLASS	Flachhand	Zunge	Ja
01:17	junge-lauf	Junge	CLASS	Gekrümmte V-Hand	Beine	Nein
01:29	junge-gräbt	Junge	HANDLE	Flachhand	Hände	Ja
01:33	hund-springt	Hund	CLASS	Flachhand	Pfoten	Ja
01:47	hund-spielt	Hund	CLASS	Flachhand	Pfoten	Ja
01:50	junge-läuft	Junge	CLASS	Gekrümmte V-Hand	Beine	Ja
01:55	schauf-in-loch	Junge	HANDLE	A-Handform	Hände	Ja
02:00	junge-wird-erschreckt	Junge	CLASS	SCH-Hand	Eule	Ja
02:04	bienen-jagen-hund	Bienen/Hund	CLASS/CLASS	SCH-Hand/Zeigefinger	Bienenschwarm	Ja
02:06	hund-rennt	Hund	CLASS	Flachhand	Pfoten	Ja
02:14	eule-fliegt	Eule	CLASS	Y-Handform	Eule	Ja
02:23	hund-klettert	Hund	CLASS	Gekrümmte V-Hand	Beine	Nein
02:24	an-geweih-festhält	Junge	HANDLE	S-Handform	Hand	Ja
02:39	junge-runterfall	Junge	CLASS	V-Handform	Beine	Ja
02:42	hirsch-rennt	Hirsch	CLASS	unklar	Beine	Ja
02:44	junge-reitet	Junge	CLASS	V-Handform	Beine	Nein
02:47	hirsch-rennt	Hirsch	CLASS	Flachhand	Beine/Füße	Ja
02:52	hund-rennt-mit	Hund	CLASS	Flachhand	Pfoten	Ja
02:55	hirsch-stoppt	Hirsch	CLASS	Faust	Füße	Ja
02:56	junge-fällt	Junge	CLASS	V-Handform	Körper	Nein
02:58	hund-fällt	Hund	HANDLE	Flachhand	Pfoten	Ja
03:00	hund-und-junge-fallen	Hund/Junge	CLASS	V-Handform/V-Handform	Körper	Nein
03:03	junge-kommt-auf	Junge	CLASS	V-Handform	Körper	Ja
03:12	junge-sitzt	Junge	CLASS	Gekrümmte V-Hand	Körper	Ja

03:30	junge-an-baumstamm-festhält	Junge	HANDLE	Gekrümmte SCH-Hand	Hände	Ja
03:32	junge-erstaunt	Junge	CLASS	C-Handform	Augen	Ja
03:41	hund-schaut	Hund	CLASS	V-Handform	Augen	Ja
03:42	hund-runzelt-augenbrauen	Hund	CLASS	Gekrümmter Zeigefinger	Augenbrauen	Ja
03:48	viele-babyfrösche	Frosch	CLASS	Gekrümmte SCH-Hand	Frösche	Ja

Teilnehmerin 2 (Tabelle 7)

Zeit	CL-Nutzung	Entität	CL-Art	Handform	Darstellung	CA-Einsatz
00:12	frosch-schaut-hoch	Frosch	CLASS	V-Handform	Augen	Ja
00:14	hund-schaut-runter	Hund	CLASS	V-Handform	Augen	Ja
00:15	hund-wackelt-mit-pfoten	Hund	CLASS	Flachhand	Pfoten	Ja
00:16	junge-schaut	Junge	CLASS	V-Handform	Augen	Ja
00:27	frosch-klettert-aus-glas	Frosch	CLASS	Gekrümmter Zeigefinger	Finger	Ja
00:29	frosch-läuft-weg	Frosch	CLASS	Gekrümmte V-Hand	Beine	Nein
00:31	fenster-hochschiebt	Frosch	HANDLE	S-Handform	Hände	Nein
00:32	frosch-haut-ab	Frosch	CLASS	Gekrümmte V-Hand	Beine	Ja
00:38	junge-hebt-decke-hoch	Junge	HANDLE	Flachhand	Hände	Ja
00:39	junge-macht-schränke-auf	Junge	HANDLE	S-Handform	Hände	Ja
00:40	junge-kramt-in-sachen	Junge	HANDLE	SCH-Handform	Hände	Ja
00:50	junge-schaut	Junge	CLASS	V-Handform	Augen	Ja
00:51	junge-schiebt-fenster-hoch	Junge	HANDLE	S-Handform	Hand	Ja
00:54	hund-fällt	Hund	CLASS	V-Handform	Körper	Nein
00:58	junge-klettert-runter	Junge	CLASS	V-Handform	Körper	Nein
01:04	junge-hält-hund	Junge	HANDLE	C-Handform	Hand	Ja
01:06	hund-schleckt-ab	Hund	CLASS	Flachhand	Zunge	Ja
01:08	junge-steht	Junge	CLASS	Gekrümmte V-Hand	Beine	Nein
01:14	junge-läuft	Junge	CLASS	Gekrümmte V-Hand	Beine	Ja
01:29	bienennest	Bienen	SASS	-	-	Nein
01:33	hund-bellt	Hund	CLASS	Flachhand mit parallelem Daumen	Schnauze	Ja
01:42	hund-bellt	Hund	CLASS	Flachhand mit parallelem Daumen	Schnauze	Ja
01:49	eule-piekt	Eule	CLASS	Zeigefinger/Daumen nach vorn gestreckt	Schnabel	Ja
01:54	bienennest-fällt	Bienennest	CLASS	gekrümmte SCH-Hand	Körper	Nein
01:55	bienen-fliegen-hund-hinterher	Hund	CLASS/CLASS	SCH-Handform/Zeigefinger	Nest	Ja
01:57	hund-rennt	Hund	CLASS	Flachhand	Bienenschwarm/Hund	Ja
01:58	hund-entfernt-sich	Hund	CLASS	Zeigefinger	Hund	Nein
02:00	junge-fällt	Junge	CLASS	V-Handform	Körper	Nein
02:08	eule-sauer	Eule	CLASS	F-Handform	Schnabel	Ja
02:10	junge-stellt-sich-auf-stein	Junge	CLASS	V-Handform	Beine	Ja

02:15	hirschgeweih	Hirsch	CLASS	SCH-Handform	Hirsch	Nein
02:17	hirschgeweih	Hirsch	SASS	-	Geweih	Nein
02:20	junge-hält-sich-fest	Junge	HANDLE	S-Handform	Hände	Ja
02:23	hirsch-steht-auf	Hirsch	CLASS	V-Handform	Beine	Nein
02:25	junge-hält-sich-fest	Junge	HANDLE	S-Handform	Hände	Ja
02:26	hund-bellt	Hund	CLASS	Flachhand mit parallelem Daumen	Schnauze	Ja
02:27	hirsch-rennt	Hirsch	CLASS	Flachhand	Beine	Ja
02:31	junge-fällt	Junge	CLASS	V-Handform	Körper	Nein
02:32	junge-fällt-ins-wasser	Junge	CLASS	V-Handform	Körper	Nein
02:49	frosch-kommt	Frosch	CLASS	Zeigefinger	Körper	Nein

Teilnehmerin 3 (Tabelle 8)

Zeit	CL-Nutzung	Entität	CL-Art	Handform	Darstellung	CA-Einsatz
00:14	Zusammensitz	-	CLASS	Gekrümmte V-Hand	sitzen	Nein
00:18	Glas	-	SASS	Flachhand	Glas	Nein
00:40	ins-glas-schauen	Hund	CLASS	Flachhand	Pfoten	Ja
01:01	ins-bett-gehen	Junge	CLASS	V-Handform	Beine	Nein
01:12	Glas	-	SASS	Flachhand	Glas	Nein
01:17	frosch-klettert-aus-glas	Frosch	HANDLE	Flachhand	Hände	Ja
02:09	macht-schrank-auf	Junge	HANDLE	S-Handform	Hände	Nein
02:13	Umzieht	Junge	HANDLE	S-Handform	Hände	Nein
02:26	Glas	-	SASS	Flachhand	Glas	Nein
02:45	fenster-hochschiebt	Junge	HANDLE	S-Handform	Hände	Ja
02:54	Glas	-	SASS	Flachhand	Glas	Nein
03:11	Runterfall	Hund	CLASS	U-Handform	Körper	Nein
03:33	aus-fenster-klettert	Junge	CLASS	Gekrümmte V-Hand	Körper	Nein
03:50	abschlecken	Hund	CLASS	Flachhand	Zunge	Ja
04:50	hund-an-baum-hochschau	Hund	CLASS	Flachhand	Pfoten	Ja
04:52	bienennest	-	SASS	Flachhand	Nest	Nein
04:59	hund-an-baum-hochschau	Hund	CLASS	Flachhand	Pfoten	Ja
05:34	hund-an-baum-hochschau	Hund	CLASS	Flachhand	Pfoten	Ja
05:54	hund-schüttelt-an-baum	Hund	CLASS	Flachhand	Pfoten	Ja
06:00	bienennest	-	SASS	Flachhand	Nest	Nein
06:04	bienennest-fällt	-	CLASS	Gekrümmte SCH-Handform	Nest	Nein
06:12	hund-rennt-weg	Hund	CLASS	Flachhand	Pfoten	Ja
06:25	klettert-baum-hoch	Junge	CLASS	gekrümmte V-Hand	Beine	Nein
06:44	eule-schlägt-flügel	Eule	CLASS	SCH-Handform	Flügel	Ja
06:52	junge-fällt-von-baum	Junge	CLASS	V-Handform	Körper	Nein
07:04	hund-rennt-weg	Hund	CLASS	Flachhand	Pfoten	Ja
07:11	hund-rennt	Hund	CLASS	Flachhand	Pfoten	Ja
07:20	-	-	SASS	Flachhand	Stein	Nein
07:25	klettert-stein-hoch	Junge	CLASS	Flachhand	Füße	Ja
07:28	schlägt-flügel	Eule	CLASS	SCH-Handform	Flügel	Ja
07:37	geht-auf-stein	Junge	CLASS	Flachhand	Füße	Ja
07:51	-	-	SASS	Flachhand	Stein	Nein

08:01	-	-	-	SASS	Flachhand	Stein	Nein
08:08	hirsch-stellt-sich-auf	Hirsch	Hirsch	CLASS	Flachhand	Füße	Ja
08:20	hirsch-rennt	Hirsch	Hirsch	CLASS	U-Handform	Beine	Ja
08:32	hund-rennt	Hund	Hund	CLASS	Flachhand	Pfoten	Ja
08:40	hirsch-rennt	Hirsch	Hirsch	CLASS	U-Handform	Beine	Ja
08:44	junge-fällt	Junge	Junge	CLASS	U-Handform	Körper	Nein
08:59	junge-hund-fallen-runter	Junge	Junge	CLASS	V-Handform	Körper	Nein
10:13	hund-freut-sich	Hund	Hund	CLASS	Flachhand	Pfoten	Ja
11:00	hund-schaut-über-baumstamm	Hund	Hund	CLASS	Flachhand	Pfoten	Ja
11:26	hund-schaut-über-baumstamm	Hund	Hund	CLASS	Flachhand	Pfoten	Ja
11:44	frosch-auf-hand-setzt	Frosch	Frosch	CLASS	U-Handform	Frosch	Nein

Teilnehmerin 4 (Tabelle 9)

Zeit	CL-Nutzung	Entität	CL-Art	Handform	Darstellung	CA-Einsatz
00:11	Glas	-	SASS	Flachhand	-	Nein
00:18	hund-schaut	Hund	CLASS	Flachhand	Pfoten	Nein
00:49	hund-liegt	Hund	CLASS	V-Handform	Körper	Nein
00:58	frosch-klettert	Frosch	HANDLE	Gekrümmte SCH-Handform	Hände	Ja
01:01	frosch-hüpft-davon	Frosch	CLASS	3-Finger-Handform	Füße	Ja
01:20	Glas	-	SASS	Flachhand	-	Nein
01:25	hund-freut-sich	Hund	CLASS	Flachhand	Pfoten	Ja
01:37	sucht-frosch	Junge	HANDLE	unklar	Hände	Ja
01:40	hund-steckt-kopf-in-glas	Hund	CLASS	U-Handform	Kopf	Nein
01:44	hund-mit-kopf-in-glas	Hund	CLASS	Flachhand	Pfoten	Ja
01:58	hund-schaut-umher	Hund	CLASS	Flachhand	Pfoten	Ja
02:02	glas	-	SASS	Zeigefinger	-	Nein
02:09	hund-fällt	Hund	CLASS	U-Handform	Körper	Nein
02:27	junge-klettert	Junge	HANDLE	Gekrümmte SCH-Handform	Hände	Nein
02:39	schleckt-ab	Hund	CLASS	Flachhand	Zunge	Ja
02:44	schleckt-ab	Hund	CLASS	Flachhand	Zunge	Ja
02:54	schleckt-ab	Hund	CLASS	Flachhand	Zunge	Ja
03:03	Lauf	Junge	CLASS	Gekrümmte V-Handform	Beine	Nein
03:17	schaut-umher	Hund	CLASS	Flachhand	Pfoten	Ja
03:34	bienennest	-	SASS	Flachhand	-	Nein
03:37	Fliegen	Bienen	CLASS	Zeigefinger	Bienen	Nein
03:41	freut-sich	Hund	CLASS	Flachhand	Pfoten	Ja
03:45	fliegen	Bienen	CLASS	Zeigefinger	Bienen	Nein
04:04	loch	-	SASS	Zeigefinger	-	Nein
04:15	freut-sich	Hund	CLASS	Flachhand	Pfoten	Ja
04:18	Fliegen	Bienen	CLASS	Zeigefinger	Bienen	Nein
04:27	stechen	Bienen	CLASS	F-Handform	Bienen	Ja
04:38	freut-sich	Hund	CLASS	Flachhand	Pfoten	Ja
05:00	schaut-umher	Hund	CLASS	Flachhand	Pfoten	Ja
05:14	klettert	Junge	HANDLE	F-Handform	Hände	Nein
05:17	baumloch	-	SASS	Zeigefinger	-	Nein
05:33	schlägt-mit-flügel	Eule	CLASS	Flachhand	Flügel	Nein

05:39	fällt	Junge	CLASS	U-Handform	Körper	Nein
05:48	rennt	Junge	CLASS	Flachhand	Füße	Nein
06:00	Stein	-	SASS	Flachhand	-	Nein
06:04	Hirschgeweih	-	SASS	Zeigefinger und Daumen nach vorn gestreckt	-	Nein
06:14	Hirschgeweih	-	SASS	Zeigefinger und Daumen nach vorn gestreckt	-	Nein
06:22	Stein	-	SASS	Flachhand	-	Ja
06:29	umher-schaut	Hund	CLASS	Flachhand	Pfoten	Ja
06:43	kopf-nach-hinten-werf	Hirsch	CLASS	Flachhand	Füße	Ja
06:54	schaut-umher	Hund	CLASS	Flachhand	Pfoten	Nein
07:07	läuft	Hirsch	CLASS	Flachhand	Füße	Ja
07:20	bellt	Hund	CLASS	Flachhand	Pfoten	Ja
07:31	stößt-kopf-nach-vorn	Hirsch	CLASS	Flachhand	Füße	Nein
07:35	fällt runter	Junge	CLASS	V-Handform	Körper	Nein
07:43	freut-sich	Hund	CLASS	Flachhand	Pfoten	Ja
07:56	fallen-in-see	Junge/Hund	CLASS	3-Finger-Handform	Körper	Nein
08:22	baumstamm	-	SASS	L-Handform	-	Nein
08:25	ast	-	SASS	Zeigefinger und Daumen nach vorn gestreckt	-	Nein
08:40	freut-sich	Hund	CLASS	Flachhand	Pfoten	Ja
08:44	baumstamm	-	SASS	L-Handform	-	Nein
08:45	ast	-	SASS	Zeigefinger und Daumen nach vorn gestreckt	-	Nein
08:47	schaut-über-Baumstamm	Hund	CLASS	Flachhand	Pfoten	Ja
09:02	herz	-	SASS	Zeigefinger	-	Nein
09:24	freut-sich	Hund	CLASS	Flachhand	Pfoten	Ja

Referenzvideo (Tabelle 10)

Zeit	CL-Nutzung	Entität	CL-Art	Handform	Darstellung	CA-Einsatz
01:05	-	-	SASS	SCH-Handform	Glas	Nein
01:11	hält-an-glas-fest	Junge	HANDLE	Gekrümmte Flachhand	Hände	Ja
01:14	hält-an-glas-fest	Hund	HANDLE	Gekrümmte Flachhand	Pfoten	Ja
01:23	schaut-nach-oben	Frosch	CLASS	U-Handform	Augen	Ja
01:25	wartet-ab	Frosch	CLASS	B-Handform	Hände	Ja
01:32	müde	Junge	CLASS	C-Handform	Augenlider	Nein
01:39	legt-sich-ins-bett	Junge	CLASS	V-Handform	Körper	Nein
01:43	legt-sich-auf-jungen	Hund	CLASS	V-Handform	Körper	Nein
01:48	-	-	SASS	SCH-Handform	Glas	Nein
01:51	wartet-ab	Frosch	CLASS	B-Handform	Hände	Ja
01:59	hüpft	Frosch	CLASS	Gekrümmte V-Handform	Körper	Nein
02:02	hält-sich-an-rand-fest	Frosch	HANDLE	Gekrümmte Flachhand	Hände	Ja
02:04	steigt-aus-glas	Frosch	CLASS	Zeigefinger	Beine	Ja
02:06	hüpft-davon	Frosch	CLASS	Gekrümmte V-Handform	Körper	Nein
02:18	schläft	Hund	HANDLE	Flachhand	Pfoten	Ja
02:29	schauen-sich-an	Hund	CLASS	U-Handform	Augen	Ja
02:30	schauen-sich-an	Junge	CLASS	U-Handform	Augen	Ja
02:31	schauen-sich-an	Hund	CLASS	U-Handform	Augen	Ja
02:35	schaut-über-bett	Junge	HANDLE	Abgeknickte Flachhand	Hände	Ja
02:37	-	-	SASS	SCH-Handform	Glas	Nein
02:39	schaut-über-bett	Junge	HANDLE	Abgeknickte Flachhand	Hände	Ja
02:41	schaut-hund-an	Junge	CLASS	U-Handform	Augen	Ja
02:44	wackelt-mit-schwanz	Hund	CLASS	Zeigefinger	Schwanz	Ja
02:46	steht-auf	Junge	CLASS	Gekrümmte V-Handform	Beine	Nein
02:52	hebt-decke-hoch	Junge	HANDLE	Abgeknickte Flachhand	Hände	Ja
02:56	schüttelt-stiefel-aus	Junge	HANDLE	C-Handform	Hände	Ja
03:01	schüttelt-anderen-stiefel-aus	Junge	HANDLE	Faust	Hände	Ja
03:08	schnüffelt	Hund	CLASS	U-Handform	Nase	Ja
03:12	-	-	SASS	SCH-Handform	Glas	Nein
03:17	steckt-in-glas	Glas	CLASS	C-Handform	Glas	Ja
03:28	macht-fenster-auf	Junge	HANDLE	S-Handform	Hände	Nein
03:31	lehnt-auf-fenster-bank	Junge	HANDLE	Abgeknickte Flachhand	Hände	Nein

03:44	lehnt-auf-fensterbank	Hund	HANDLE	Abgeknickte Flachhand	Pfoten	Ja
03:46	bellt	Hund	CLASS	SCH-Handform	Bellen	Nein
03:49	fällt	Hund	CLASS	U-Handform	Körper	Nein
03:54	fliegen-umher	Glassplitter	CLASS	SCH-Handform	Glassplitter	Ja
04:00	läuft	Junge	CLASS	Gekrümmte V-Handform	Beine	Nein
04:06	bellt	Hund	CLASS	SCH-Handform	Bellen	Ja
04:09	hebt-hund-hoch	Junge	HANDLE	C-Handform	Hände	Ja
04:11	knuddelt-hund	Junge	HANDLE	C-Handform	Hände	Ja
04:13	leckt-ab	Hund	CLASS	Flachhand	Zunge	Ja
04:14	wird-abgeleckt	Junge	CLASS	Abgeknickte Flachhand	Zunge	Ja
04:15	hält-hund	Junge	HANDLE	C-Handform	Hände	Ja
04:17	schleckt-jungen-ab	Hund	CLASS	Abgeknickte Flachhand	Zunge	Ja
04:18	wackelt-mit-schwanz	Hund	CLASS	Zeigefinger	Schwanz	Ja
04:19	leckt-ab	Hund	CLASS	Abgeknickte Flachhand	Zunge	Ja
04:20	hält-hund	Junge	HANDLE	C-Handform	Hände	Ja
04:32	wackelt-mit-schwanz	Hund	CLASS	Zeigefinger	Schwanz	Ja
04:33	bellt	Hund	CLASS	SCH-Handform	Bellen	Ja
04:35	laufen	Hund/Junge	CLASS	Gekrümmte V-Handform	Beine	Nein
04:38	hält-ausschau	Junge	HANDLE	Flachhand	Hand	Ja
04:42	schnüffelt	Hund	CLASS	U-Handform	Nase	Ja
04:59	läuft	Junge	CLASS	V-Handform	Beine	Nein
05:01	ruft	Junge	HANDLE	C-Handform	Hände	Ja
05:05	ruft	Junge	HANDLE	C-Handform	Hände	Ja
05:07	-	-	SASS	SCH-Handform	Bienennest	Nein
05:11	bellt	Hund	CLASS	SCH-Handform	Bellen	Ja
05:12	wartet	Hund	CLASS	Flachhand	Pfoten	Ja
05:13	wackelt-mit-schwanz	Hund	CLASS	Zeigefinger	Schwanz	Ja
05:23	stupst-nase	Maus	CLASS	Gekrümmte 3-Hand	Hand	Ja
05:31	guckt-aus-loch	Maus	CLASS	Flachhand	Hände	Ja
05:47	läuft-umher	Junge	CLASS	Gekrümmte V-Hand	Beine	Nein
05:52	-	-	SASS	O-Handform	Ast	Nein
05:58	klettert-auf-baum	Junge	CLASS	Gekrümmte V-Hand	Beine	Ja
05:59	hält-sich-an-baum-fest	Junge	HANDLE	C-Handform	Hände	Ja

06:11	schaut-in-loch	Junge	HANDLE	Abgeknickte Flachhand	Hände	Ja
06:15	fällt-von-baum	Junge	CLASS	V-Handform	Körper	Nein
06:23	kommt-aus-baum-heraus	Eule	CLASS	Gekrümmte V-Hand	Körper	Ja
06:24	schlägt-mit-flügel	Eule	CLASS	SCH-Handform	Flügel	Ja
06:28	schlägt-mit-flügel	Eule	CLASS	SCH-Handform	Flügel	Ja
06:51	kommt	Hund	CLASS	Gekrümmte V-Hand	Körper	Nein
06:56	verfolgen-hund	Bienen	CLASS	SCH-Handform	Bienenschwarm	Nein
07:04	schlägt-mit-flügel	Eule	CLASS	SCH-Handform	Flügel	Ja
07:06	fliegt	Eule	CLASS	Y-Handform	Eule	Nein
07:13	fliegt-jungen-hinterher	Eule	CLASS	SCH-Handform	Eule	Nein
07:13	rennt-vor-eule-weg	Junge	CLASS	Daumen	Körper	Nein
07:18	fällt-von-baum	Junge	CLASS	V-Handform	Körper	Ja
07:25	schlägt-mit-flügel	Eule	CLASS	SCH-Handform	Flügel	Ja
07:28	verfolgt-jungen	Eule	CLASS	Daumen	Körper	Nein
07:28	wird-von-eule-verfolgt	Junge	CLASS	Daumen	Körper	Nein
07:30	fliegt-hinterher	Eule	CLASS	SCH-Handform	Körper	Nein
07:35	rennt	Hund	HANDLE	Abgeknickte Flachhand	Pfoten	Ja
07:36	rennt	Junge	HANDLE	Faust	Hände	Ja
07:39	-	-	SASS	SCH-Handform	Stein	Nein
07:44	klettert-auf-stein	Junge	HANDLE	Gekrümmte SCH-Hand	Hände	Ja
07:47	steht-auf-stein	Junge	CLASS	V-Handform	Körper	Nein
07:48	hält-ausschau	Junge	HANDLE	Flachhand	Hand	Ja
07:53	-	-	SASS	O-Handform	Hirschgeweih	Nein
07:56	hält-sich-an-geweih-fest	Junge	HANDLE	S-Handform	Hände	Ja
07:58	auf-geweih	Junge	CLASS	V-Handform	Geweih	Nein
08:02	sitzt-auf-kopf	Junge	CLASS	V-Handform	Körper	Nein
08:06	hält-sich-an-geweih	Junge	HANDLE	S-Handform	Hände	Ja
08:07	fällt	Junge	CLASS	V-Handform	Körper	Nein
08:11	läuft	Hirsch	CLASS	Faust	Füße	Ja
08:13	hält-sich-an-geweih	Junge	HANDLE	S-Handform	Hände	Ja
08:22	schaut	Hirsch	CLASS	U-Handform	Augen	Ja
08:23	läuft	Hirsch	CLASS	Flachhand	Füße	Ja
08:29	läuft	Hirsch	CLASS	Flachhand	Füße	Ja

08:32	bellt	Hund	CLASS	SCH-Handform	Bellen	Ja
08:33	hüpf	Hund	CLASS	Gekrümmte V-Hand	Körper	Ja
08:39	läuft	Hirsch	CLASS	Flachhand	Füße	Ja
08:41	hält-sich-an-geweih-fest	Junge	HANDLE	S-Handform	Hände	Ja
08:49	fällt-von-hirsch	Junge	CLASS	V-Handform	Körper	Nein
09:11	tritt-hund	Hirsch	CLASS	U-Handform	Bein	Ja
09:13	fliegt-herunter	Hund	CLASS	V-Handform	Körper	Nein
09:46	lauscht	Hund	CLASS	U-Handform	Ohr	Ja
09:50	bellt	Hund	CLASS	SCH-Handform	Bellen	Ja
09:59	läuft	Junge	CLASS	Zeigefinger	Beine	Nein
10:00	-	-	SASS	C-Handform	Baumstamm	Nein
10:02	tastet-ab	Junge	HANDLE	Gekrümmte SCH-Hand	Hände	Ja
10:09	quaken	Frosch	CLASS	SCH-Handform	Quaken	Ja
10:12	schaut-an-baumstamm-vorbei	Junge	HANDLE	Gekrümmte Flachhand	Hände	Ja
10:23	schaut-über-baumstamm	Junge	HANDLE	Gekrümmte Flachhand	Hände	Ja
10:30	hund-schaut-über-baumstamm	Hund	CLASS	Gekrümmte V-Hand	Körper	Nein
10:31	schaut-über-baumstamm	Hund	HANDLE	Gekrümmte Flachhand	Pfoten	Ja
10:46	schaut-hoch	Frosch	HANDLE	Flachhand	Hände	Ja
10:59	umarmt-frosch	Frosch	HANDLE	Gekrümmte Flachhand	Hände	Ja
11:06	frösche-kommen	Frösche	CLASS	Gekrümmte 3-Fingerhandform	Frösche	Nein
11:45	nimmt-babyfrosch	Frosch	HANDLE	Gekrümmte Flachhand	Hand	Ja
11:49	nimmt-babyfrosch	Junge	HANDLE	Gekrümmte Flachhand	Hand	Ja
11:56	quakt	Frosch	HANDLE	Flachhand	Hände	Ja
12:00	bedankt-sich	Junge	HANDLE	Gekrümmte Flachhand	Hand	Ja

Anhang D

Einführung von Referenten (Nominalphrasen, Verbalphrasen, Körperdrehung, CLASS-Klassifikatoren)

Teilnehmer 1 (Tabelle 11)

Zeit	NP	Entität	CL-Art
00:08-00:12	FROSCH CA: schaut-glücklich	Frosch	CA para das + Lexem
00:20-00:27	FROSCH CA: aus-gleich-steig-und-leise-weglauf	Frosch	CA para das + CC
00:46-00:48	HUND CA: im-glas-kopf-schüttelt	Hund	CA para teil + CC
00:58-01:00	HUND CA: macht-quatsch-mit-kopf-im-glas-steckt	Hund	CA para teil + CC
01:20-01:21	HUND CA: jault	Hund	Reine CA
01:32-01:33	HUND CA: freut-sich-nach-oben-zu-bienen-schau	Hund	CA para das + CC
01:40-01:41	HUND CA: nach-oben-zu-bienen-schau	Hund	Reine CA
02:02-02:04	BIENEN CA: jagen	Bienen	CA para teil + CC
02:05-02:06	HUND CA: rennt	Hund	Reine CA
02:10-02:11	JUNGE CA: rennt	Junge	Reine CA
02:29-02:30	HUND CA: versteckt-angst	Hund	CA para das + Lexem
03:22-03:24	HUND CA: bellt-und-mit-schwanz-wackel	Hund	CA para das + CC
03:39-03:42	HUND CA: wundert-sich	Hund	CA para das + CC

Zeitsequenz	VP	Entität	CA-Typ
00:07-00:08	SPIEL CA: umherrenn	Junge, Hund	CA para teil + CC
01:28-01:30	SUCH CA: in-erde-buddelt	Junge	Reine CA
01:37-01:38	ERSCHRECK CA: sich-an-nase-fass-schmerzen	Junge	CA para teil + CC
01:45-01:47	SPIEL HUND SPIEL CA: hund-umher-tollt	Hund	CA para das + CC

Zeitsequenz	CA: Inhalt	Kopf- und Oberkörperhaltung	Entität	CA-Typ
00:28-00:28	CA: schlaf	nach rechts	Junge	Reine CA
00:52-00:53	CA: decke-hochwerf	nach vorn gebeugt	Junge	Reine CA
01:04-01:06	CA: erschreckt-sich	nach rechts	Junge	Reine CA
01:50-01:51	CA: lauf	nach links	Junge	CA para das + CC
02:20-02:22	CA: sagt-eule-weg-gut	Nach rechts	Junge	Explizit gebärdeter CD
02:34-02:36	CA: umherschau-festhalt	Gerade	Junge	Reine CA
02:57-02:59	CA: mittrenn-und-von-klippe-fällt	Nach links	Hund	CA para das + CC
03:24-03:27	CA: hund-beruhigen-und-um-sich-her-schau	Nach rechts	Junge	Gestischer CD
03:44-03:47	CA: entdeckt-babyfrösche	Nach rechts	Junge	Explizit gebärdeter CD
03:53-03:55	CA: babyfrosch-schenk	Nach links	Frosch	Explizit gebärdeter CD

Zeitsequenz	CA-Inhalt	Entität	CL-Handform	CA-Typ
01:41-01:42	CL: Bienenschwarm CA: umher-flieg	Bienen	Gekrümmte SCH-Handform	CA para das + MG
02:13-02:15	VOGEL CL: Vogel CA: über-junge-flieg-sauer-will-fangen	Eule	Y-Handform	CA para das + Lexem
02:42-02:43	CL: Hirschbeine CA: rennt	Hirsch	U-Handform	Reine CA
02:46-02:47	CL: sitzt-auf CA: sitzt-ängstlich-auf-hirsch	Junge	Gekrümmte V-Handform	Reine CA
02:47-02:48	CL: Hirschbeine CA: rennt	Hirsch	U-Handform	CA para das + CC
03:02-03:03	CL: Körper CA: auf-boden-aufkomm	Junge	V-Handform	CA para das + CC

Teilnehmerin 2 (Tabelle 12)

Zeit	NP	Entität	CL-Art	
00:10-00:12	FROSCH CA:nach-oben-schau	Frosch	CA para das + CC	
00:13-00:15	HUND CA:freut-sich	Hund	CA para das + CC	
00:15-00:17	JUNGE CA:zu-frosch-schau	Junge	CA para das + CC	
00:19-00:22	MUTTER CA:auf-uhr-tipp-junge-ins-bett-schick	Mutter	explizit gebärdeter CD	
00:22-00:24	JUNGE CA:seiner-mutter-antwort	Junge	explizit gebärdeter CD	
00:26-00:28	FROSCH CA:klettert-aus-glas	Frosch	CA para das + CC	
00:43-00:47	HUND CA:kopf-in-glas-steck	Hund	CA para teil + CC	
00:48-00:50	JUNGE CA:ausschau-halt	Junge	reine CA	
00:57-00:58	JUNGE CA:hand-vor-mund	Junge	reine CA	
01:04-01:06	HUND CA:junge-abschleck	Hund	CA para teil + CC	
01:32-01:34	HUND CA:springt-hoch-und-bellt	Hund	CA para das + CC	
01:35-01:37	JUNGE CA:in-loch-such	Junge	reine CA	
01:48-01:49	VOGEL CA:piekst	Eule	CA para das + CC	
01:55-01:57	HUND CA:rennt	Hund	CA para das + CC	
02:06-02:08	VOGEL CA:junge-verscheucht-vogel	Junge	CA para teil + CC	
02:24-02:25	ANGST CA:an-geweih-festhalt	Junge	reine CA	
02:25-02:26	HUND CA:bellt	Hund	CA para teil + CC	
Zeitsequenz	VP	Entität	CA-Typ	
01:07-01:09	SUCH CA:sucht	Junge	CA para das + Lexem	
01:37-01:39	BOX CA:boxt-jungen	Maulwurf	CA para teil + hand als hand	
01:41-01:42	BELL CA:bienennest-anbellt	Hund	CA para das + CC	
02:36-02:37	HÖR CA:hört-etwas	Junge	reine CA	
Zeitsequenz	CA:Inhalt	Kopf- und Oberkörperhaltung	Entität	CA-Typ
00:35-00:37	CA:junge-an-frosch-denkt	gerade	Junge	explizit gebärdeter CD
01:39-01:40	CA:an-nase-fass	nach hinten	Junge	reine CA
01:47-01:48	CA:in-baum-schau	nach rechts	Junge	reine CA
02:33-02:35	CA:ih-alles-nass	gerade	Junge	CA para das + Lexem

Teilnehmerin 3 (Tabelle 13)

Zeit	NP	Entität	CL-Art
00:25-00:34	JUNGE CA: sich über-frosch-freut	Junge	explizit gebärdeter CD
00:40-00:46	HUND CA: sagt-frosch-mag-nicht	Hund	explizit gebärdeter CD
00:46-00:49	JUNGE CA: in-glas-schau	Junge	CA para das + CC
01:15-01:16	FROSCH CA: aus-glas-klettert	Frosch	CA para das + CC
01:27-01:29	JUNGE CA: streckt-sich	Junge	reine CA
01:58-01:59	HUND CA: schaut-zu-herrchen-weiß-auch-nicht-wo-frosch-ist	Hund	reine CA
02:18-02:20	JUNGE CA: umher-schaut	Junge	CA para das + Lexem
02:30-02:31	HUND CA: kopf-in-glas-steckt	Hund	reine CA
02:44-02:45	JUNGE CA: frosch-wo-bist-du	Junge	reine CA
02:52-02:52	HUND CA: sucht	Hund	CA para das + Lexem
03:05-03:07	JUNGE CA: sucht	Junge	CA para das + Lexem
03:15-03:21	JUNGE CA: sieht-fragt-hund-was-passiert	Junge	explizit gebärdeter CD
03:44-03:48	HUND CA: leckt	Hund	reine CA
03:48-03:52	JUNGE CA: wird-von-hund-abgeleckt	Junge	CA para teil + CC
04:46-04:51	HUND CA: an-baum-hochspringt	Hund	reine CA
05:07-05:09	JUNGE CA: in-loch-ruf	Junge	zusammenfassender CD für LS
05:19-05:24	HAMSTER CA: zuckt-mit-schulter-sagt-musst-weiter-suchen	Hamster	explizit gebärdeter CD
05:30-05:37	HUND CA: beobachtet-bienennest	Hund	reine CA
06:28-06:31	JUNGE CA: ruft-in-loch-frosch-bist-du-da-drin	Junge	Explizit gebärdeter CD
06:43-06:44	EULE CA: schlägt-mit-flügel	Eule	CA para das + CC
06:44-06:49	JUNGE CA: erschreckt-fällt-nach-hinten	Junge	reine CA
07:03-07:05	HUND CA: vor-bienen-wegrennt	Hund	CA para das + CC
07:24-07:626	JUNGE CA: klettert-auf-stein-und-schaut-nach-oben	Junge	CA para das + CC
07:27-07:29	EULE CA: schlägt-mit-flügel	Eule	CA para das + CC
07:37-07:39	JUNGE CA: steigt-weiter-auf-stein	Junge	CA para das + CC
07:52-07:54	HUND CA: bellt	Hund	CA para das +n CC
08:06-08:07	HIRSCH CA: steht-langsam-auf	Hirsch	reine CA
08:09-08:11	JUNGE CA: erschreckt-sich	Junge	reine CA
08:18-08:22	HIRSCH CA: rennt	Hirsch	CA para das + CC
08:22-08:24	JUNGE CA: schreit	Junge	reine CA
08:28-08:32	HUND CA: bellt-und-hüpft	Hund	CA para das + CC
08:38-08:41	HIRSCH CA: rennt-und-stoppt	Hirsch	CA para das + CC

09:05-09:11	HIRSCH CA: schaut-zu-hund-und-frosch-ist-schadenfroh	Hirsch	reine CA
09:11-09:17	JUNGE CA: schaut-an-sich-herab-überall-nass	Junge	explizit gebärdeter CD
09:42-09:44	HUND CA: hört	Hund	reine CA
09:50-09:52	JUNGE CA: freut-sich-vielleicht-frosch-dort	Junge	explizit gebärdeter CD
10:13-10:14	HUND CA: bellt	Hund	reine CA
11:00-11:10	HUND CA: wundert-sich-warum-zwei-frösche	Frosch	explizit gebärdeter CD
11:15-11:17	JUNGE CA: freut-sich	Junge	explizit gebärdeter CD
11:25-11:35	HUND CA: wundert-sich-so-viele-baby-frösche-und-schüttelt-kopf	Hund	explizit gebärdeter CD
11:42-11:52	JUNGE CA: nimmt-frosch-auf-hand-bedankt-sich-und-winkt	Junge	explizit gebärdeter CD
11:52-11:57	HUND CA: bedankt-sich-auch-mit-bellen	Hund	explizit gebärdeter CD

Zeitsequenz	CA-Inhalt	Kopf- und Oberkörperhaltung	Entität	CA-Typ
03:12-03:15	CA: fällt	nach rechts	Hund	reine CA
05:25-05:27	CA: sucht	nach rechts	Junge	CA para das + Lexem
07:54-07:57	CA: was-machst-du	nach links	Junge	explizit gebärdeter CD
08:49-08:51	CA: schreit	nach links	Junge/Hund	reine CA
09:33-09:37	CA: hört-da-drüben-was	nach links	Junge	explizit gebärdeter CD
09:37-09:39	CA: quakt	nach rechts	Frosch	reine CA
09:39-09:42	CA: lauscht	nach links	Junge	Reine CA
10:17-10:25	CA: hund-ermahnt	nach links	Junge	Explizit gebärdeter CD

Zeitsequenz	CA-Inhalt	Entität	CL-Handform	CA-Typ
09:30-09:33	CA: quakt	Frosch	3-Finger-Handform	CA para das + CC

Teilnehmerin 4 (Tabelle 14)

Zeit	NP	Entität	CL-Art
00:13-00:15	FROSCH CA: <i>sitzt-und-schaut</i>	Frosch	reine CA
00:17-00:20	HUND CA: <i>ins-glas-schaut</i>	Hund	reine CA
00:35-00:36	JUNGE CA: <i>schläft</i>	Junge	reine CA
00:57-00:58	FROSCH CA: <i>klettert-aus-glas</i>	Frosch	reine CA
01:41-01:44	HUND CA: <i>steckt-kopf-in-glas</i>	Hund	CA para das + CC
03:06-03:14	JUNGE CA: <i>ruf-frosch-wo-du-versteck</i>	Junge	explizit gebärdeter CD
04:29-04:36	HAMSTER CA: <i>sagt-junge-soll-aufhören-will-schlafen</i>	Hamster	explizit gebärdeter CD
05:18-05:26	JUNGE CA: <i>ruff-hallo-frosch-wo-du-dich-versteckt-hier-loch</i>	Junge	explizit gebärdeter CD
05:45-05:50	JUNGE CA: <i>rennt</i>	Junge	CA para das + CC
06:40-06:43	HIRSCH CA: <i>wirft-kopf-nach-hinten</i>	Hirsch	reine CA
06:49-06:51	JUNGE CA: <i>traurig</i>	Junge	reine CA
07:30-07:32	CA: <i>fällt-herunter</i> JUNGE HUND	Junge/Hund	reine CA
08:00-08:02	CA: <i>schaut</i> SAG HIRSCH	Hirsch	explizit gebärdeter CD
08:32-08:36	JUNGE CA: <i>macht-psst-zu-hund</i>	Junge	gestischer CD
08:38-08:40	HUND CA: <i>freut-sich</i>	Hund	reine CA
09:03-09:04	FROSCH CA: <i>umarmen-sich</i>	Frosch	reine CA

Zeitsequenz	CA: Inhalt	Kopf- und Oberkörperhaltung	Entität	CA-Typ
01:15-01:16	CA: <i>erschreckt</i>	Nach rechts	Junge	reine CA
01:32-01:35	CA: <i>fragt-sich-wo-frosch</i>	Von rechts nach links schwenkend	Junge	explizit gebärdeter CD
02:14-02:17	CA: <i>erschreckt-sich-oh-hund</i>	Nach rechts	Junge	explizit gebärdeter CD
02:35-02:39	CA: <i>junge-wird-von-hund-abgeleckt</i>	Nach links	Junge	CA para teil + CC
02:46-02:50	CA: <i>sagt-fertig-ich-möchte-nicht</i>	Nach links	Junge	explizit gebärdeter CD
03:56-04:04	CA: <i>hallo-frosch-wo-du-versteckt</i>	Nach vorn gebeugt	Junge	explizit gebärdeter CD
07:18-07:25	CA: <i>bellt</i>	Nach rechts	Hund	reine CA
07:44-07:46	CA: <i>schreit-und-fällt</i>	Nach rechts	Junge	reine CA
09:07-09:14	CA: <i>begrüßt-herr-frosch-und-frau-frosch</i>	Nach rechts	Junge	explizit gebärdeter CD
09:17-09:20	CA: <i>sagt-das-ist-mein-freund</i>	Nach rechts	Frosch	explizit gebärdeter CD
10:20-10:26	CA: <i>sagt-tschiüss-frau-frosch-tschiüss-herr-frosch</i>	Nach links	Junge	explizit gebärdeter CD
10:26-10:32	CA: <i>sagt-tschiüss-junge</i>	Nach rechts	Frosch	explizit gebärdeter CD

Zeitsequenz	CA-Inhalt	Entität	CL-Handform	CA-Typ
01:21-01:27	CA:freut-sich	Hund	Flachhandform	reine CA
03:16-03:19	CA:schnüffelt	Hund	Flachhandform	reine CA
04:12-04:15	CA:hüpf-und-bellt	Hund	Flachhandform	reine CA
04:37-04:39	CA:freut-sich	Hund	Flachhandform	reine CA
05:07-05:10	CA:schaut	Hamster	Flachhandform	reine CA
06:27-06:31	CA:schaut-umher	Hund	Flachhandform	reine CA
06:52-06:55	CA:schnüffelt-und-erschreckt-sich	Hund	Flachhandform	reine CA
07:42-07:44	CA:freut-sich	Hund	Fachhandform	reine CA
09:23-09:25	CA:freut-sich	Hund	Flachhandform	reine CA

Anhang E

Dokumente der Ethik und des Datenschutzes

I. INFORMATIONEN ZUR STUDIE

INFORMATIONEN ZUR STUDIE (INFORMED CONSENT)

Lisa Obermeier
Hochschule Fresenius
FB Gesundheit und Soziales
Gebärdensprachdolmetschen M.A.
Mobil: 015774443626
Mail: lisaobermeier1401@gmail.com

Frankfurt am Main, den 8. März 2021

**„Constructed Action, where are you:
eine vergleichende Analyse von L2M1- und L2M2-Lernern“**

Sehr geehrte Damen und Herren,

ich bin Studierende des 5. Semesters im Studiengang Gebärdensprachdolmetschen an der Hochschule Fresenius in Idstein und möchte Sie fragen, ob Ihr Kind bereit ist, an der nachfolgend beschriebenen Studie teilzunehmen. Betreuerin meiner Studie wird Prof. Dr. Helen Leuninger, Ferdinand-Dirichs-Weg 52, 60529 Frankfurt am Main sein.

Im Folgenden möchte ich Sie über die Hintergründe und Inhalte der Studie, den datenschutzkonformen Umgang mit den erhobenen Daten aufklären und Sie um Ihre Zustimmung in die Teilnahme an der Studie sowie zur Verwendung der erhobenen Daten für die angegebenen Zwecke bitten.

Lesen Sie bitte die folgenden Erklärungen sorgfältig durch. Bei Rückfragen oder Verständnisschwierigkeiten können Sie sich gerne bei mir, Lisa Obermeier, unter den obigen Kontaktdaten melden. Wenn Sie mit diesem Vorhaben einverstanden sind, unterschreiben Sie bitte die nachfolgende Einverständniserklärung in die Teilnahme an der Studie sowie die datenschutzrechtliche Einwilligungserklärung und geben Sie diese an mich zurück.

Ich danke Ihnen für Ihr Vertrauen.

1. Was ist der Inhalt und der Zweck der Studie?

Das Ziel der Studie ist herauszufinden, wie Kinder, die die Deutsche Gebärdensprache (DGS) als Zweitsprache lernen, Bildergeschichten in DGS erzählen.

An der Studie nehmen zwei verschiedene Gruppen von Kindern teil. Die **Gruppe I** hat die deutsche Lautsprache (L1M1) als Erstsprache. Die **Gruppe II** hat eine andere Gebärdensprache als die Deutsche Gebärdensprache (L1M1) als Erstsprache. In der Studie soll das Vorkommen von Constructed Action¹¹ in der Erzählung untersucht werden. Dabei möchte ich erforschen, welche Erzählstrategien Kinder anwenden, wenn die Erstsprachen unterschiedliche „Verarbeitungskanäle“ haben. Mit verschiedenen Verarbeitungskanälen ist die Lautsprache als akustisch-orale Sprache gemeint und die Gebärdensprache als visuell-gestische Sprache.

2. Weshalb kommt mein Kind für eine Teilnahme an der Studie infrage?

Zu dieser Studie kommt Ihr Kind in Frage, wenn...

- Ihr Kind die deutsche Lautsprache als Erstsprache (L1M1) erworben hat und DGS seit ca. vier Jahren als Zweitsprache (L2M2) lernt
Oder
- Ihr Kind eine andere Gebärdensprache als die DGS als Erstsprache (L1M1) erworben hat und DGS seit ca. vier Jahren als Zweitsprache (L2M1) lernt

3. Was erwartet mein Kind, wenn ich in eine Teilnahme einwillige?

Ich werde Ihrem Kind eine Bildergeschichte vorlegen und es bitten, diese Bildergeschichte in DGS zu erzählen. Ihr Kind erhält eine Vorbereitungszeit von ca. 15 Minuten, in denen es sich die Geschichte in Ruhe ansehen darf und Rückfragen stellen kann. Sobald Ihr Kind sich bereit fühlt, darf es anfangen. Die DGS-Erzählung werde ich auf Video aufzeichnen. Die Gesamterhebung wird zwischen 20 und 30 Minuten dauern.

Die Erhebung wird an der Schule, die Ihr Kind besucht, stattfinden. Diese wird in Räumlichkeiten stattfinden, die Ihrem Kind vertraut sind.

Ihrem Kind wird vor der Durchführung der Studie erklärt, dass das Video von Ihm/ihr gemacht wird, damit ich untersuchen kann, wie verschiedene Kinder gebärden.

¹¹ Constructed Action ist ein Ausdrucksmittel in Gebärdensprachen. Sie dient dazu, die Rolle einer Gestalt in einer Erzählung zu übernehmen. Das können Personen, Tiere, aber auch belebte Gegenstände sein [siehe hierzu für mehr Informationen: Fischer, R. & Kollien, S. (2010). *Gibt es Constructed Action in Deutscher Gebärdensprache und Deutsch (in der Textsorte Bedeutungserklärung)?* In: Das Zeichen. Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser 86, S. 502-510]

4. Welche möglichen Vor- und Nachteile hat mein Kind von der Studie?

Nach der Beendigung der Studie erhalten Sie, wenn gewünscht, einen Ergebnisbericht. Sollten Sie und Ihr Kind den Wunsch äußern, das eigene Video für private Zwecke bekommen zu wollen, erhalten Sie nach Abschluss der Studie das Video auf einem externen Datenträger. Falls Ihr Kind sich während der Aufnahme unwohl oder unter Stress gesetzt fühlt, steht es Ihrem Kind jederzeit frei, seine Teilnahme an der Studie zurückzuziehen. In diesem Falle werden alle Aufnahmen sofort gelöscht und nicht für die Studie verwendet.

5. Was sind die Rechte meines Kindes bei der Teilnahme an der Studie?

Die Teilnahme an dieser Studie ist freiwillig. Ihr Kind wird also nur dann einbezogen, wenn Sie dazu schriftlich Ihr Einverständnis und Ihre Einwilligung nach Art. 6 Abs. 1 lit. a DSGVO erklären. Ihr Kind kann jederzeit und ohne Angabe von Gründen die Teilnahme beenden, daraus erwachsen Ihrem Kind keine Nachteile.

Sie haben Anspruch darauf, über die Ergebnisse der Studie informiert zu werden. Bitte kontaktieren Sie hierfür Lisa Obermeier.

Sie haben demgegenüber aber auch ein Recht auf Nichtwissen. Das heißt, Sie können entscheiden, ob Ihnen gegebenenfalls auffällige Befunde mitgeteilt werden und Sie zur Konsultation an eine Fachperson verwiesen werden dürfen. Beachten Sie, dass sich bei Vorliegen von Auffälligkeiten die Bedingungen für Risikoabsicherungen ändern können (Krankenversicherungspolice, Lebensversicherung etc.).

Es wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass seitens der Hochschule Fresenius eine Haftpflichtversicherung für alle im Zusammenhang mit dem Studium durchzuführenden Arbeiten (z.B. Abschluss- und Qualifikationsarbeiten) besteht. Eine darüber hinausgehende Unfall- oder Wegeversicherung für Untersuchungsteilnehmerinnen und -teilnehmer besteht nicht.

6. Was geschieht mit den Daten bzw. den Informationen aus der Studie?

Die Daten bzw. die gewonnenen Informationen aus der Studie finden Verwendung für eine Masterarbeit im Studiengang Gebärdensprachdolmetschen (M.A.), eventuell bei Publikationen in wissenschaftlichen Zeitschriften oder auf wissenschaftlichen Tagungen in anonymisierter Form ohne mögliche Rückschlüsse auf die Identität der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Es sei denn, Sie geben Ihre ausdrückliche Zustimmung dazu, siehe auch: Einwilligungserklärung Audio- und Videoaufzeichnung.

Die Auswertung und Darstellung der in der Studie erhobenen Daten wird mit Studienkolleginnen und -kollegen und zur Videoanalyse zu Teilen auch mit einer DGS-Muttersprachlerin besprochen und in einem Bericht für die Hochschule zusammengefasst. Dieser Bericht ist Teil meiner Qualifikationsarbeit zur Erlangung des akademischen Grades Master of Arts.

Die im Rahmen der Studie nach Einverständniserklärung erhobenen persönlichen Daten, insbesondere Befunde, unterliegen der Schweigepflicht und den datenschutzrechtlichen

Bestimmungen. Sie finden Informationen zum Umgang mit den Daten in der anliegenden „Datenschutzrechtlichen Einwilligungserklärung“.

7. Wie ist das weitere Vorgehen, wenn mein Kind an der Studie teilnehmen möchte?

Bitte füllen Sie die anliegende Einverständniserklärung in die Teilnahme an der Studie sowie die datenschutzrechtliche Einwilligungserklärung aus, unterschreiben Sie sie und geben Sie diese an Lisa Obermeier zurück.

Verpflichtungserklärung der Antragstellerin

Ich verpflichte mich zur Einhaltung der rechtlichen Bestimmungen des Datenschutzes. Dazu gehört meine Schweigepflicht über die persönlichen Daten und eventuellen Befunde der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowie, dass eine Weitergabe und Veröffentlichung der im Rahmen des Forschungszwecks erhobenen Daten nur in anonymisierter Form erfolgen darf. Mir ist bekannt, dass Teilnehmerinnen und Teilnehmer über personenbezogenen Daten und Ergebnisse der Studie Auskunft sowie deren Berichtigung und Löschung verlangen können. Spätestens nach Ablauf von 10 Jahren nach Aufzeichnung bzw. Speicherung der Daten werde ich die in meinem Besitz befindlichen anonymisierten Originaldaten bzw. die Codeliste löschen.

Zudem verpflichte ich mich, die Hochschule Fresenius von jeglicher Inanspruchnahme durch Dritte freizustellen, die durch eine Verletzung datenschutzrechtlicher Vorschriften meinerseits entstehen.

.....

Ort, Datum

.....

Unterschrift der studierendurchführenden Person

Dieser Teil des Dokuments ist für Sie bestimmt.

II. EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG IN DIE TEILNAHME AN DER STUDIE

LISA OBERMEIER
HOCHSCHULE FRESENIUS
FB GESUNDHEIT UND SOZIALES
GEBÄRDENSPRACHDOLMETSCHEN M.A.
MOBIL: 015774443626
MAIL: LISA OBERMEIER1401@GMAIL.COM

„Constructed Action, where are you:

eine vergleichende Analyse von L2M1- und L2M2-Lernern“

Einverständniserklärung in die Teilnahme an der Studie

.....

Vorname und Name der Studienteilnehmerin/des Studienteilnehmers in Druckbuchstaben (*ggf. Geburtsdatum*)

Lisa Obermeier

.....

Vorname und Name der aufklärenden Person in Druckbuchstaben

Ich wurde von Frau Lisa Obermeier vollständig über Wesen, Bedeutung und Tragweite der oben genannten Studie aufgeklärt. Ich habe das Informationsmaterial gelesen und verstanden. Ich hatte die Möglichkeit, Fragen zu stellen und Antworten zu erhalten. Ich bin über den möglichen Nutzen der Studie informiert.

Ich hatte ausreichend Zeit, mich zur Teilnahme an dieser Studie zu entscheiden und weiß, dass die Teilnahme freiwillig ist. Ich weiß, dass ich jederzeit und ohne Angabe von Gründen mein Einverständnis widerrufen kann, ohne dass sich dieser Entschluss nachteilig auf mein Kind auswirken wird.

Mir ist bekannt, dass die Daten meines Kindes in pseudonymisierter Form mit einer Codeliste gespeichert werden bzw. die personenbezogenen Daten direkt im Anschluss an die Erhebung anonymisiert werden und dass die Studienergebnisse ausschließlich in anonymisierter Form für eine Abschluss-/Qualifikationsarbeit und ggf. für wissenschaftliche Zwecke (z.B. Fachzeitschrift, Konferenzbeiträge) verwendet werden. Aus meiner Beteiligung an der Studie entstehen mir weder Kosten, noch werde ich dafür finanziell entschädigt.

Ich habe eine Kopie des schriftlichen Informationsmaterials sowie dieser Einverständniserklärung erhalten.

Inhalte des Aufklärungsgespräches:

.....

.....

.....

Hiermit gebe ich mein Einverständnis, dass mein Kind an der Studie „Constructed Action, where are you: eine vergleichende Analyse von L2M1- und L2M1-Lernern“ teilnehmen darf.

.....

Ort, Datum

.....

Unterschrift Betroffener.

.....

Unterschrift Sorgeberechtigter (1)

.....

Unterschrift Sorgeberechtigter (2)

.....

Ort, Datum

.....

Unterschrift der studierendurchführenden Person

Dieser Teil des Dokuments ist für Sie bestimmt.

III. DATENSCHUTZRECHTLICHE EINWILLIGUNGSERKLÄRUNG

LISA OBERMEIER
HOCHSCHULE FRESENIUS
FB GESUNDHEIT UND SOZIALES
GEBÄRDENSPRACHDOLMETSCHEN M.A.
MOBIL: 015774443626
MAIL: LISAOBERMEIER1401@GMAIL.COM

„Constructed action, where are you:

eine vergleichende Analyse von L2M1- und L2M2-Lernern“

Datenschutzrechtliche Einwilligungserklärung

Im Folgenden informieren wir Sie über den datenschutzrechtskonformen Umgang mit den personenbezogenen Daten Ihres Kindes.

Im Rahmen der Studie werden folgende Daten erhoben:

- DGS-Video mit der Geschichte „*Frog, where are you?*“
- Erworbene Erst- und Zweitsprache
- Lebensalter und Erwerbssalter der Zweitsprache
- Geschlecht

Diese Daten möchten wir wie im Folgenden dargelegt verwenden:

Die Daten werden von der Studienleiterin Lisa Obermeier gespeichert, ausgewertet und aufbewahrt.

Falls bei der Videoauswertung Zweifel oder Verständnisschwierigkeiten auftreten, können Teile des Videos Ihres Kindes einer DGS-Muttersprachlerin zur Verfügung gestellt und mit ihr besprochen werden.

Die Daten werden anonymisiert in Papierform und/oder auf Datenträger bei der Hochschule Fresenius, Limburger Str. 2, 65510 Idstein aufgezeichnet, indem sämtliche personenbezogenen Daten gelöscht und/oder unkenntlich gemacht oder solche von vornherein nicht erfasst werden. Es verbleibt ein anonymer Datensatz mit erhobenen Studiendaten. Beachten Sie, dass ab diesem Zeitpunkt keine gezielte Löschung Ihres persönlichen Datensatzes mehr möglich ist, da dieser nicht zugeordnet werden kann. Eine Löschung Ihrer personenbezogenen Daten ist ausschließlich direkt nach der Durchführung der Untersuchung möglich. Eine Löschung der anonymisierten Daten ist nach Ablauf der Aufbewahrungsfrist von 10 Jahren vorgesehen.

Im Folgenden möchten wir Sie über die Betroffenenrechte hinsichtlich der personenbezogenen Daten Ihres Kindes informieren. Beachten Sie, dass sich diese Rechte lediglich auf die personenbezogenen Daten, also nicht auf die bereits anonymisierten Daten beziehen.

Gemäß Artikel 13 Abs. 2 lit b der Datenschutzgrundverordnung haben Sie das Recht auf:

- Auskunft (gemäß Artikel 15 DSGVO), einschließlich unentgeltlicher Überlassung einer Kopie;
- Gegebenenfalls auf Berichtigung (gemäß Artikel 16 DSGVO);
- Gegebenenfalls auf Löschung (gemäß Artikel 17 DSGVO), solange keine Aufbewahrungspflicht entgegensteht;
- Einschränkung der Verarbeitung (gemäß Artikel 18 DSGVO);
- Datenübertragung (gemäß Artikel 20 DSGVO);
- Einwendung gegen die Nutzung für über diese Studie hinausgehende Zwecke.

Verantwortung für die sachgemäße Datenverarbeitung trägt die Studienleiterin Lisa Obermeier.

Darüber hinaus weisen wir Sie auf das Beschwerderecht bei einer Datenschutz-Aufsichtsbehörde hin.

Der Hessische Beauftragte für Datenschutz und Informationsfreiheit

Prof. Dr. Michael Ronellenfitsch

Postfach 3163

65021 Wiesbaden

Telefon: +49 6 11 14 08-0

Telefax: +49 6 11 14 08-611

E-Mail: poststelle@datenschutz.hessen.de

Homepage: <https://datenschutz.hessen.de/>

Kontakt Daten des zuständigen Datenschutzbeauftragten:

COGNOS AG

Datenschutzbeauftragte: Denise Schleip

Im MediaPark 4b

50677 Köln

Telefon: +49 221 921512-782

E-Mail: datenschutz@cognos-ag.de

Hiermit willige ich freiwillig in die Erhebung und Verarbeitung der personenbezogenen Daten meines Kindes ein. Über die Folgen eines möglichen Widerrufs der datenschutzrechtlichen Einwilligung bin ich aufgeklärt worden. Ich bin darüber informiert worden, dass durch meinen

Widerruf der Einwilligung die Rechtmäßigkeit der auf Grundlage der Einwilligung bis zum Widerruf erfolgten Verarbeitung nicht berührt wird.

.....

Ort, Datum

.....

Unterschrift Betroffener

.....

Unterschrift Sorgeberechtigter (1)

.....

Unterschrift Sorgeberechtigter (2)

(Bis zum vollendeten 16. Lebensjahr muss die Einwilligung sämtlicher Sorgeberechtigter erfolgen. Die Unterschrift des Betroffenen ist ab dem 12. Lebensjahr einzuholen; ab dem vollendeten 16. Lebensjahr kann der Betroffene selbstständig einwilligen.)

Dieser Teil des Dokuments ist für Sie bestimmt.

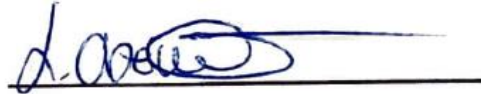
Eigenständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Masterarbeit mit dem Titel „Constructed Action, where are you: eine vergleichende Analyse von L2M1- und L2M2-Lerner_innen“ selbstständig verfasst, ganz oder in Teilen noch nicht als Prüfungsleistung vorgelegt und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe.

Sämtliche Stellen der Arbeit, die verwendeter Literatur wortgetreu oder sinngemäß entnommen sind, habe ich durch Quellen- bzw. Literaturangaben kenntlich gemacht. Dies gilt ebenfalls für Abbildungen, Zeichnungen, Skizzen, bildliche Darstellungen und dergleichen sowie für Quellen aus dem Internet.

Frankfurt a.M., 20.07.2014

Ort, Datum



Unterschrift