









## ABSTRACT

Fuchs, Bertold

Finnish Sign Language as a foreign language from the viewpoint of didactic phonetics

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2004, 476 p.

(Jyväskylä Studies in Humanities

ISSN 1459-4331; 21)

ISBN 951-39-1841-6

Finnish summary

Diss.

The aim of this study is to develop the phonetic aspects of teaching Finnish Sign Language (FinSL) as a foreign language. Like pronunciation as a part of spoken language proficiency, articulation, i.e. the exact form of the movements of the parts of the body, is one part of sign language proficiency. The main question in this study is how to teach these articulation skills to learners of FinSL.

A prerequisite for teaching articulation is a detailed phonetic description of the language to be taught. For this purpose, FinSL language teaching material was transcribed using a transcription method developed by the American Sign Language (ASL) phonologists Robert Johnson and Scott Liddell. Analysis of the transcription revealed many features of how the articulators behave when signs are produced within whole sentences. By using these phonological processes signers are able to attain fluency and an appropriate signing speed. Another result of the analysis was an exact description of the interaction between manual and non-manual articulators.

Phonetic analysis provided an answer to the question of what should be taught in FinSL articulation instruction. As to the question of how to teach it, articulation instruction was compared to spoken language pronunciation instruction. The similarities and differences between learning spoken languages and sign languages were discussed, and the aims and principles of sign language articulation instruction were defined. These issues are based on recent research about constructivism and foreign language teaching.

At the end of the study, some articulation lessons were developed by using the teaching material which had been analysed. These lessons are directed to different learner groups at different stages of language learning.

As background information, the study contains a survey of the situation of signers in Finnish society and where and by whom FinSL is taught as a foreign language.

Keywords: sign language teaching, second language acquisition, didactic phonetics, phonology, transcription

**Author's Address** Bertold Fuchs  
Department of Languages  
P.O. Box 35  
FIN-40014 University of Jyväskylä  
Finland

**Supervisors** Professor Kari Sajavaara  
Centre for Applied Language Studies  
P.O. Box 35  
FIN-40014 University of Jyväskylä  
Finland

Professor Hannele Dufva  
Department of Languages  
P.O. Box 35  
FIN-40014 University of Jyväskylä  
Finland

**Reviewers** Professor Renate Fischer  
Universität Hamburg  
Institut für Deutsche Gebärdensprache und  
Kommunikation Gehörloser  
Binderstraße 34  
D-20146 Hamburg  
Germany

Professor Franz Dotter  
Universität Klagenfurt  
Zentrum für Gebärdensprache und  
Hörbehindertenkommunikation  
Universitätsstraße 65-67  
A-9020 Klagenfurt  
Austria

**Opponent** Professor Franz Dotter

## VORWORT

Die Idee zur Beschäftigung mit der Didaktik der Finnischen Gebärdensprache als Fremdsprache bekam ich als Teilnehmer an Gebärdensprachkursen an verschiedenen Volkshochschulen und an der Universität Jyväskylä. Robert Johnson von der Gallaudet-Universität in Washington DC hielt im Herbst 2000 einen Kurs zur Gebärdensprachphonologie an der Universität Jyväskylä. Seine Ausführungen gaben den Anstoß dazu, die phonetische Komponente des Gebärdensprachunterrichts genauer unter die Lupe zu nehmen.

Diese Arbeit ist als Dissertation am Zentrum für Angewandte Linguistik der Universität Jyväskylä entstanden. Prof. Kari Sajavaara war mit dem von mir vorgeschlagenen Thema sofort einverstanden, und in seinem Doktoranden-seminar habe ich nützliche Anregungen bekommen. Prof. Hannele Dufva hat die Arbeit betreut, ich danke ihr für ihr Interesse an der Thematik und für die wohlwollenden Kommentare zu den verschiedenen Versionen des Textes.

Prof. Renate Fischer von der Universität Hamburg und Prof. Franz Dotter von der Universität Klagenfurt haben das endgültige Manuskript gelesen und zur Anerkennung als Dissertation empfohlen. Ich danke ihnen für hilfreiche Kommentare.

Mit Prof. Ritva Takkinen, Professorin für Gebärdensprache an der Universität Jyväskylä, führte ich ausführliche und fruchtbare Gespräche über mein Thema und über die Gebärdensprachlinguistik im Allgemeinen. Die kollegiale Zusammenarbeit mit ihr war eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen dieser Arbeit. Bei sprachlichen Fragen konnte ich mich jederzeit an Ulla-Maija Haapanen wenden, ihre Kompetenz als muttersprachliche Gebärdensprachbenutzerin, Gebärdensprachlehrerin und Dolmetscherin war mir eine große Hilfe.

Zu den Fragen des Gebärdensprachunterrichts in Finnland bekam ich wichtige Hintergrundinformationen von Riitta Vivolin-Karén (Finnischer Gehörlosenverband), Outi-Maria Keltanen (Stiftung zur Unterstützung Gehörloser) und Marjukka La Cross (Humanistische Fachhochschule, Kuopio). Ihnen allen herzlichen Dank, ebenso einer Gruppe von Dolmetscherstudentinnen in Kuopio, die mir von ihren Erfahrungen als Gebärdensprachlernerinnen berichteten. Die Bibliothek des Finnischen Gehörlosenverbands hat meine Arbeit mit allen Mitteln unterstützt. Ohne die hilfsbereiten Bibliothekarinnen wäre die Beschaffung der Literatur wesentlich mühsamer gewesen.

Sarah Helsing hat mehrere Versionen der Arbeit gelesen und sprachlich korrigiert. Ich danke ihr für ihre akkurate Arbeit und für ihre aufmunternden Kommentare. Sie hat während eines Forschungssemesters meine Unterrichtsaufgaben an der Universität Jyväskylä übernommen, auch dafür herzlichen Dank. Meine Mutter, Dr. Rosel Fuchs, hat die Arbeit mit korrigierendem Bleistift durchgearbeitet, herzlichen Dank für ihre Ausdauer!

Dr. Anne Pitkänen-Huhta hat die finnische Zusammenfassung gelesen und korrigiert, und Eleanor Underwood das englische Resümee. Jarkko

Hänninen war eine unersetzliche Hilfe im Umgang mit dem Computer, Heli Kokkonen-Kohl hat einige Zeichnungen angefertigt. Ich danke allen vieren für ihre freundliche Unterstützung.

Ich danke der Leitung und den Kollegen am Institut für moderne und klassische Sprachen sowie seinem Vorgänger, dem Germanistischen Institut der Universität Jyväskylä, für finanzielle und moralische Unterstützung und für ihre Nachsicht bei Vernachlässigung meiner alltäglichen Aufgaben. Solch eine entspannte und freundliche Atmosphäre am Arbeitsplatz ist jedem Forscher zu wünschen. Durch finanzielle Unterstützung seitens der Rektorin der Universität Jyväskylä, Prof. Aino Sallinen, konnte ich mich ein halbes Jahr lang voll auf die Entstehung dieser Arbeit konzentrieren, wofür ich ihr herzliche danke.

Ich danke allen Freunden und Verwandten für ihr aufmunterndes Interesse an meinem Dissertationsvorhaben. Besonders meine Frau Elina und meine Kinder Emil, Valma, Olga und Ilta haben mich liebevoll unterstützt, dafür herzlichen Dank!

Jyväskylä, den 29. Juni 2004

Bertold Fuchs



# INHALT

ABSTRACT

VORWORT

INHALT

1	EINLEITUNG .....	11
2	STELLUNG DER FINNISCHEN GEBÄRDENSPRACHE IN DER GESELLSCHAFT.....	17
2.1	Taubstumm - Gehörlos - Gebärdensprachig: eine definitorische Übersicht.....	18
2.2	Geschichte der finnischen Gehörlosengemeinschaft seit 1840.....	24
2.3	Der Finnische Gehörlosenverband und andere Organisationen.....	28
2.4	Gesetzliche Stellung der Finnischen Gebärdensprache .....	30
2.5	Gehörlose Kinder und ihre Erziehung .....	33
2.5.1	Familie .....	35
2.5.2	Schule und Kindergarten.....	38
2.5.3	Freizeit gehörloser Kinder und Jugendlicher .....	41
2.6	Das Leben gehörloser Erwachsener in Finnland.....	42
2.6.1	Berufsausbildung und Berufsleben.....	42
2.6.2	Privatleben und Freizeit.....	45
2.6.3	Dolmetschdienste .....	47
2.6.4	Fernsehen und Video .....	50
2.6.5	Telekommunikation .....	51
2.7	Finnische Gebärdensprache: Sprachpolitik, Sprachpflege, Wörterbucharbeit und Forschung.....	54
2.7.1	Sprachpolitik.....	55
2.7.2	Sprachpflege .....	57
2.7.3	Wörterbucharbeit.....	58
2.7.4	Forschung.....	60
3	FINNISCHE GEBÄRDENSPRACHE ALS FREMDSPRACHE .....	63
3.1	Zielgruppen und Formen des Unterrichts .....	65
3.1.1	Eltern und andere Angehörige gehörloser Kinder .....	65
3.1.2	Dolmetscherausbildung.....	70
3.1.3	Soziale Berufsausbildung, Volkshochschulen, allgemeinbildende Schulen .....	71
3.1.4	Universität.....	72
3.2	Gebärdensprachlehrer und ihre Ausbildung .....	73
3.3	Lehrplan, Unterrichtsmaterial und Sprachprüfungen .....	75

4	PHONOLOGIE DER GEBÄRDENSPRACHEN.....	77
4.1	Phonologie als Teilbereich der Linguistik und der Gebärdensprachforschung .....	78
4.1.1	Gegenstandsbestimmung und terminologische Fragen .....	78
4.1.2	Überblick über die Forschung zur Gebärdensprachphonologie .....	85
4.2	Phonologische Analyse von Gebärdensprachen.....	88
4.2.1	Beschreibungsrahmen .....	88
4.2.2	Handform.....	96
4.2.3	Handstellung .....	104
4.2.4	Ausführungsstelle.....	106
4.2.5	Bewegung.....	111
4.2.5.1	Bewegung als Veränderung der Ausführungsstelle...112	
4.2.5.2	Bewegung als Veränderung der Handform und Handstellung .....	115
4.2.6	Nonmanuelle Elemente.....	116
4.2.6.1	Kopf- und Körperbewegungen .....	118
4.2.6.2	Gesichtsmimik und Blickrichtung.....	119
4.2.6.3	Mundbewegungen.....	121
4.2.7	Tempo, Rhythmus und Akzent .....	126
4.2.8	Phonologische Prozesse .....	128
4.3	Notationssysteme .....	134
5	MATERIAL UND UNTERSUCHUNGSMETHODE.....	137
5.1	Das untersuchte Material.....	137
5.1.1	Vorstellung des Materials.....	137
5.1.2	Gründe für die Wahl des zu analysierenden Materials, seine Vor- und Nachteile .....	140
5.2	Fragestellung und Untersuchungsmethode .....	142
5.2.1	Gründe für die Wahl des Transkriptionsverfahrens .....	142
5.2.2	Modifikationen im Transkriptionsschema.....	143
5.2.3	Vorgehensweise bei der Transkription.....	144
5.2.4	Transkriptionsprotokoll.....	146
6	PHONOLOGISCHE ANALYSE DES UNTERRICHTSMATERIALS.....	154
6.1	Zeiteinheiten.....	155
6.2	Manuelle Parameter .....	159
6.2.1	Handform.....	159
6.2.2	Handstellung .....	166
6.2.3	Ausführungsstelle.....	169
6.2.4	Bewegung.....	192
6.2.5	Nicht-dominante Hand .....	198
6.2.6	Komposita und andere komplexe Gebärden.....	208
6.2.7	Phonetische Varianten pronominaler Zeigegebärden und anderer mehrfach vorkommender Gebärden.....	213

6.3	Nonmanuelle Parameter.....	225
6.3.1	Mundbewegungen.....	225
6.3.2	Augenregion.....	232
6.3.3	Kopfbewegungen.....	236
6.3.4	Körperbewegungen.....	241
6.3.5	Nonmanuelle Parameter in den Anfangs- und Endbewegungen .....	243
6.4	Emphase.....	246
7	FREMDSPRACHDIDAKTISCHE GRUNDLAGEN .....	249
7.1	Fremdsprachen lernen und lehren.....	249
7.1.1	Lerntheoretische Grundlagen .....	249
7.1.2	Erwerb und Vermittlung von Fremdsprachen.....	252
7.1.3	Erwachsene als Fremdsprachenlerner .....	265
7.2	Erwerb und Vermittlung der Gebärdensprache als Fremdsprache.....	268
7.2.1	Gebärdensprache vs. Lautsprache als Fremdsprache: Unterschiede und Gemeinsamkeiten.....	271
7.2.2	Sprachliche Fertigkeiten und ihre Behandlung im Gebärdensprachunterricht.....	279
7.2.3	Rolle des Lehrers im Gebärdensprachunterricht .....	288
7.3	Aussprachedidaktik für Deutsch als Fremdsprache: Gegenstandsbereiche, Ziele und Methoden .....	296
7.3.1	Phonetische Kompetenz als Teil der mündlichen kommunikativen Fertigkeiten.....	297
7.3.2	Ziele des Ausspracheunterrichts .....	299
7.3.3	Methoden des Ausspracheunterrichts.....	306
8	ENTWURF EINER PHONETISCHEN DIDAKTIK FÜR DIE FINNISCHE GEBÄRDENSPRACHE .....	321
8.1	Artikulationsdidaktik im Gebärdensprachunterricht .....	321
8.1.1	Gegenstand und Ziele des Artikulationsunterrichts .....	322
8.1.2	Methoden des Artikulationsunterrichts .....	326
8.2	Die analysierten phonetischen Bereiche und ihre Behandlung im Artikulationsunterricht .....	334
8.2.1	Artikulation im Anfangsunterricht .....	335
8.2.2	Artikulation im Fortgeschrittenenunterricht .....	342
8.2.3	Artikulation im Unterricht für sehr weit Fortgeschrittene .....	348
8.3	Didaktisierungsvorschläge für den FinSL-Unterricht.....	351
8.3.1	Didaktisierungsvorschlag für Anfänger.....	351
8.3.2	Didaktisierungsvorschlag für Fortgeschrittene.....	360
8.3.3	Didaktisierungsvorschlag für sehr weit Fortgeschrittene.....	369
8.4	Zusammenfassung der artikulationsdidaktischen Erkenntnisse .....	381

9	ZUSAMMENFASSUNG UND WEITERFÜHRENDE GEDANKEN .....	385
9.1	Zusammenfassung der Ergebnisse .....	385
9.1.1	Die Finnische Gebärdensprache in der Gesellschaft .....	385
9.1.2	Phonetische Analyse des Unterrichtsmaterials .....	387
9.1.3	Artikulationsdidaktik.....	394
9.2	Bewertung der Untersuchung und ihrer Ergebnisse.....	397
9.3	Ausblick .....	399
	YHTEENVETO.....	403
	LITERATUR .....	417
	ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS UND GLOSSAR.....	440
	ANHANG 1: Verzeichnis der im Text enthaltenen Abbildungen und Tabellen .....	450
	ANHANG 2: Lehrplan für die Finnische Gebärdensprache als Fremdsprache.....	454
	ANHANG 3: Tabelle A3-1: Spretl-Veränderungen im untersuchten Material.	455
	ANHANG 4: Analysiertes Unterrichtsmaterial: Glossentranskription und Übersetzungen.....	456
	ANHANG 5: Transkriptionssystem: Abbildungen zur Ausführungsstelle ....	461
	ANHANG 6: Transkriptionsblatt nach Johnson 2000 .....	468
	ANHANG 7: In dieser Arbeit verwendetes Transkriptionsblatt.....	469
	ANHANG 8: Transkription des Satzes OYVK 4-9.....	470

# 1 EINLEITUNG

Durch die Aufwertung der Gebärdensprache (GS) in der Gesellschaft und die Anerkennung der Finnischen Gebärdensprache (FinSL) als Minderheitensprache ist auch der Bedarf an Unterricht für Gebärdensprache als Fremdsprache für Hörende stark gewachsen.

Ziel dieser Arbeit ist es, für die phonologische Komponente der Gebärdensprache eine Didaktik zu entwickeln. Dafür gibt es mehrere Ausgangspunkte in der Sprachwissenschaft und in der Fremdsprachdidaktik. Ein wichtiger Gegenstand in der bisherigen Gebärdensprachforschung ist die Frage, ob die Gebärdensprachen zu den natürlichen Sprachen gehören. Nachdem diese Frage durchweg mit ja beantwortet werden konnte, muss weiterhin gefragt werden, ob und in welchen Punkten sich die Gebärdensprachen von den Lautsprachen unterscheiden, auch wenn beide als natürliche menschliche Sprachen angesehen werden können.

Die Ergebnisse der Forschung zu Lautsprachen wurden u.a. für die Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts herangezogen. Daraus hat sich die Disziplin der Fremdsprachendidaktik entwickelt, die zum Ziel hat, einerseits die Erkenntnisse der allgemeinen Erziehungswissenschaft und Entwicklungspsychologie und andererseits die der Sprachwissenschaft in die Planung und Durchführung des Fremdsprachenunterrichts einfließen zu lassen.

Ein Bereich der Sprachwissenschaft ist die Phonetik, deren Ergebnisse für den Fremdsprachenunterricht in Form einer Aussprachedidaktik genutzt werden. Auch andere Bereiche der Sprachwissenschaft, wie z.B. die Syntax oder die Pragmatik, haben ihre Entsprechungen in anderen Unterbereichen der Fremdsprachendidaktik.

Die Umsetzung der Ergebnisse der Gebärdensprachforschung in eine Didaktik der Gebärdensprache als Fremdsprache hat noch sehr wenig stattgefunden. Dafür gibt es viele Gründe, die in dieser Arbeit wiederholt zur Sprache kommen. Zwei Gründe sollen aber schon hier genannt sein: Die sprachwissenschaftliche Erforschung der Gebärdensprachen ist eine sehr junge Disziplin, verglichen mit der Erforschung der Lautsprachen. Außerdem sind an den Unterricht in Gebärdensprache als Fremdsprache bisher nicht die gleichen

Anforderungen gestellt worden wie an die Vermittlung von Lautsprachen. (Zur Situation in Deutschland siehe Beecken 2000, S. 39-40).

Jetzt ist die Entwicklung aber an einem Punkt angekommen, an dem die Erforschung der Gebärdensprachen nennenswerte Ergebnisse aufweisen kann und an dem - das gilt zumindest für Finnland - der Vermittlung der Gebärdensprache als Fremdsprache eine immer zentralere Rolle für die Stellung der gebärdensprachlichen Minderheit in der Gesellschaft zukommt.

So ist es an der Zeit, eine Didaktik der Gebärdensprache als Fremdsprache zu entwickeln, mit deren Hilfe die Lehrerausbildung und Lehrerweiterbildung verbessert werden, Unterrichtsmaterial und Lehrpläne erstellt werden und letztendlich der Unterricht, wo auch immer er stattfindet, verbessert werden kann. Dass das nötig ist und bisher nicht ausreichend stattgefunden hat, hört man nicht nur in Finnland, sondern auch in vielen anderen Ländern.

Es handelt sich bei dieser Arbeit um eine Untersuchung aus dem Bereich der Angewandten Linguistik:

*„Der Wissenschaftsbereich [die Angewandete Linguistik] kann auch von seinen Zielen her begrenzt werden. Während es Ziel der theoretischen allgemeinen Sprachwissenschaft ist, das Wissen über Sprache oder Sprachen zu vermehren, ist dagegen das Ziel der Angewandten Linguistik außerhalb der Sprache zu finden, entweder im einzelnen Sprachbenutzer oder in der Sprachbenutzergemeinschaft. Durch die angewandte Forschung sollen solche Probleme des Individuums oder der Gemeinschaft gelöst werden, die auf die eine oder andere Weise mit der Sprache zusammenhängen. Oft wird gesagt, dass die angewandte Forschung gesellschaftlich bedeutend, d.h. sozial relevant sein soll. Da die Forschungsprobleme der Angewandten Linguistik den Sprachbenutzern oder -benutzergemeinschaften entstammen, können die Ergebnisse der Forschung und ihre Bedeutung auch von anderen als von Sprachforschern evaluiert werden. Es ist natürlich möglich, dass die Angewandte Linguistik auch Ergebnisse hervorbringt, die zur Vermehrung des rein theoretischen Wissens über Sprache beitragen, also der allgemeinen Sprachwissenschaft Material zur Verfügung stellen, aber das ist nicht direkt das Ziel der Forschung, sondern ihr Nebenprodukt.“ (Sajavaara 2000, S. 15, Übs. BF, Hervorhebungen im Original)*

Die Angewandte Linguistik ist interdisziplinär. Ausgangspunkt sind häufig die Theorien, Begriffe, Forschungsergebnisse und Beschreibungsmodelle der allgemeinen Sprachwissenschaft (Sajavaara 2000, S. 16). Doch gibt es starke Berührungspunkte mit anderen Disziplinen. In dieser Arbeit ist es in erster Linie die Erziehungswissenschaft. Die aus der Kombination von Sprachwissenschaft und Erziehungswissenschaft hervorgegangene Sprachdidaktik ist schon seit den Anfängen der Angewandten Linguistik einer ihrer wichtigen Gegenstandsbereiche (Sajavaara 2000, S. 19-20, Östman/Halmari 2000, S. 34).

Die interdisziplinäre Herangehensweise an den Forschungsgegenstand dieser Arbeit geht aus der nebenstehenden graphischen Übersicht über den Referenzrahmen hervor. Es werden die Stellung der GS in der finnischen Gesellschaft und die Rolle des Unterrichts für Finnische GS als Fremdsprache betrachtet. Dadurch werden die Relevanz der Fragestellung begründet und die organisatorischen Voraussetzungen für den Gebärdensprachunterricht in Finnland gezeigt.

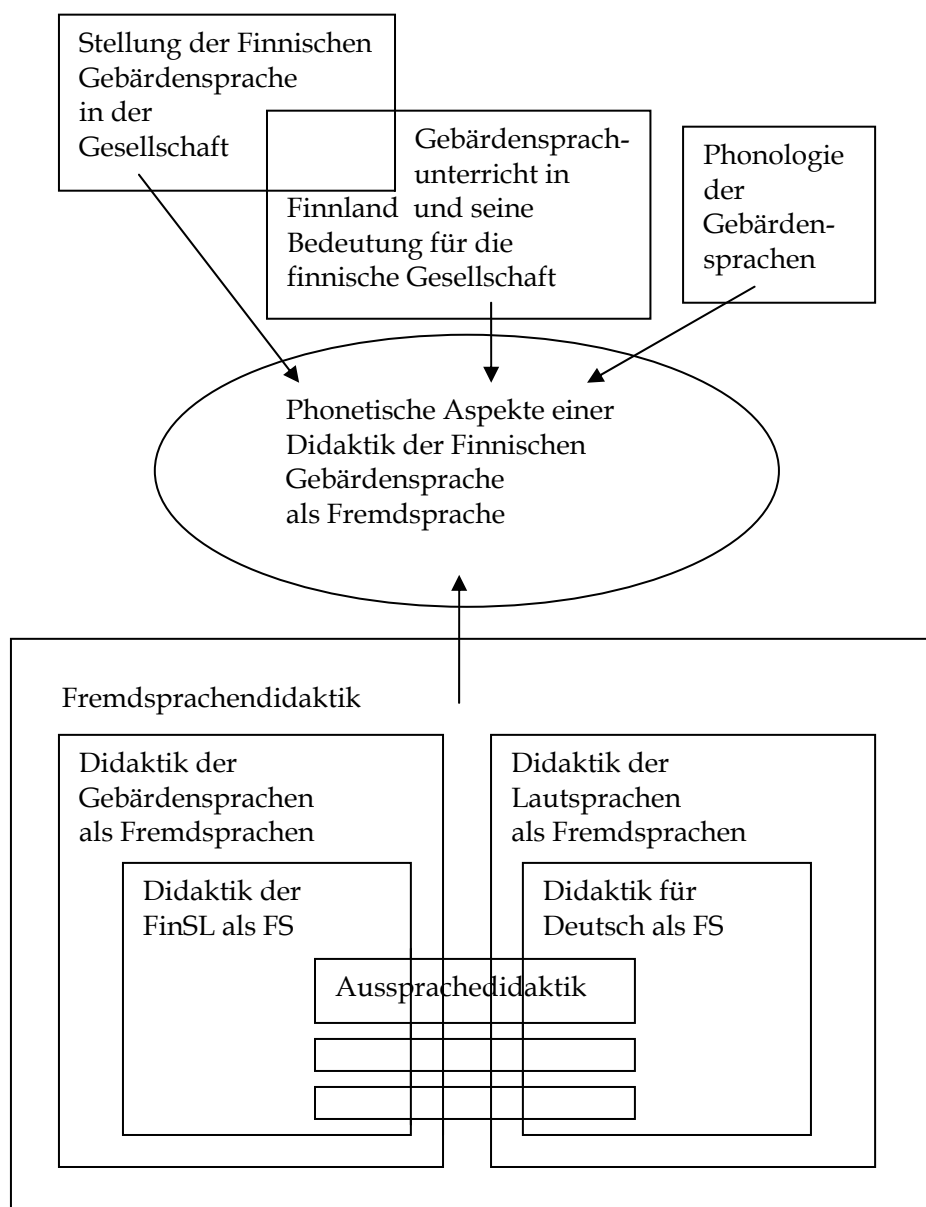


Abb. 1-1 Referenzrahmen der Arbeit

Die Phonologie der Gebärdensprachen bietet die linguistische Grundlage für die in dieser Arbeit vorzunehmende Unterrichtsmaterialanalyse. Die Fremdsprachdidaktik liefert die erziehungswissenschaftliche Grundlage. Es wird zwischen Didaktik gebärdeter Sprachen als Fremdsprache und gesprochener Sprachen als Fremdsprache unterschieden, von denen die Finnische Gebärdensprache und das Deutsche jeweils ein Vertreter sind. Aus den verschiedenen Teilbereichen der Fremdsprachendidaktik wird die Aussprachedidaktik beleuchtet unter der Fragestellung, ob und in welchem Maße die Erkenntnisse zur Vermittlung der Aussprache gesprochener fremder Sprachen – z.B. des Deutschen – auf die Vermittlung der Artikulation in gebärdeten fremden Spra-

chen – in diesem Fall der Finnischen Gebärdensprache – übernommen werden können. Die Übertragung der Erkenntnisse aus der Sprachdidaktik auf den Unterricht der GS als Fremdsprache hat – zumindest in Europa – noch sehr wenig stattgefunden. Diese Arbeit ist am Zentrum für Angewandte Linguistik der Universität Jyväskylä entstanden, an dem Sprachenlernen und Sprachunterricht einen von vier Forschungsschwerpunkten darstellt.

In Kapitel 2 wird eine Übersicht über die Stellung der Gehörlosen und der Gebärdensprache in Finnland gegeben. Neben einer kurzen Darstellung der Geschichte der finnischen Gehörlosen wird ihr Leben in der finnischen Gesellschaft behandelt. Da die Möglichkeiten der Gehörlosen, aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen, auch von den Gebärdensprachkenntnissen der Hörenden abhängen, sind die Entwicklungen im Bereich Finnische Gebärdensprache als Fremdsprache nur vor dem Hintergrund der Lebensbedingungen der finnischen Gehörlosengemeinschaft zu sehen.

Kapitel 3 stellt dar, welches die äußeren Bedingungen sind, unter denen die Finnische Gebärdensprache als Fremdsprache unterrichtet wird. So wie jeder Sprachunterricht, hängen auch die Form, der Umfang und die Qualität des Gebärdensprachunterrichts stark von den außersprachlichen Faktoren ab, in denen der Spracherwerb stattfindet. Das 4. Finnische Gebärdensprachseminar, das der Finnische Gehörlosenverband vom 10.-11.11.2001 in Helsinki veranstaltete, stand unter dem Thema „Gebärdensprachen lernen und lehren“. Dieses Seminar, das anlässlich des europäischen Jahres der Sprachen von der Europäischen Kommission unterstützt wurde, stellte den Teilnehmern deutlich vor Augen, wie viele Fragen zum Lernen und Lehren der GS in Finnland und auch anderswo ungelöst sind: organisatorische Fragen zum Unterricht und zur Lehrerausbildung, linguistische Fragen zur Finnischen Gebärdensprache und fremdsprachdidaktische Fragen. Die Aktualität des hier behandelten Gegenstandsbereichs für die Gehörlosengemeinschaft und die gesamte Gesellschaft, sowohl in Finnland als auch in vielen anderen europäischen Ländern, machte das Seminar in Helsinki mit über 200 Teilnehmern aus Finnland und dem europäischen Ausland besonders deutlich.

Kapitel 4 bietet eine Einführung in die Phonologie der Gebärdensprachen. Nach einer Übersicht über die verschiedenen Ansätze wird ausführlich auf das sequentielle Beschreibungsmodell von Johnson und Liddell eingegangen. Das von ihnen entwickelte Transkriptionsverfahren und seine phonologischen Grundlagen werden genau erläutert. Dieses Transkriptionsverfahren kommt in der Transkription des für diese Arbeit analysierten Unterrichtsmaterials zur Anwendung.

In Kapitel 5 wird das untersuchte Unterrichtsmaterial näher vorgestellt. Es handelt sich um Videomaterial, das von Juha Paunu in erster Linie für Sehverständnisübungen hergestellt worden ist. Kapitel 5 enthält auch die Fragestellung für diese Arbeit sowie Erläuterungen zur Transkription. In einem Transkriptionsprotokoll wird dargestellt, welche Entscheidungen bei der Transkription nach dem sequentiellen Modell zu treffen sind und welche Beobachtungen mit Hilfe der Transkription möglich sind.



Kapitel 6 enthält die phonologische Analyse der transkribierten Teile des untersuchten Unterrichtsmaterials. Es werden dabei Schwerpunkte auf diejenigen Bereiche gelegt, die für den Artikulationsunterricht wichtig sind. Dabei wird auch auf die Frage eingegangen, ob die Anwendung des Transkriptionssystems sinnvoll ist und wie es noch verbessert werden könnte.

In Kapitel 7 werden die fremdsprachdidaktischen Grundlagen für die Entwicklung einer phonetischen Didaktik der Finnischen Gebärdensprache gelegt. Es handelt sich in diesem Kapitel um drei inhaltlich voneinander unabhängige Teile: 1. Darstellung des Lernens und Lehrens von Fremdsprachen unter Berücksichtigung der neuesten Erkenntnisse aus dem Konstruktivismus, 2. Erkenntnisse zum Erwerb und der Vermittlung der Gebärdensprachen als Fremdsprachen und 3. Prinzipien und Methoden der Aussprachedidaktik. Hier dient die Aussprachedidaktik für Deutsch als Fremdsprache als Beispiel. Da der Autor über eine langjährige Erfahrung mit der Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache in Finnland und insbesondere der deutschen Aussprache verfügt, wird das Deutsche und seine Vermittlung als Vergleichsobjekt herangezogen. Diese Wahl ist für die Argumentation eher zufällig, es könnte auch eine andere als Fremdsprache gelehrte Lautsprache sein.

Kapitel 8 versucht, ausgehend von den Erkenntnissen aus den bisherigen Kapiteln eine phonetische Didaktik (Artikulationsdidaktik) für die Finnische Gebärdensprache zu entwerfen. Es werden darin zunächst Prinzipien und Methoden für die Artikulationsdidaktik entwickelt. Anschließend wird auf die Frage eingegangen, wie die in der phonologischen Analyse in Kapitel 6 herausgearbeiteten Bereiche im Artikulationsunterricht behandelt werden können und in welcher Phase des Gebärdenspracherwerbs diese Bereiche thematisiert und geübt werden sollen. Kapitel 8 schließt ab mit drei Didaktisierungsvorschlägen, in denen die artikulationsdidaktischen Ideen in die Planung und Durchführung konkreter Unterrichtseinheiten überführt werden.

Das abschließende Kapitel 9 fasst die Ergebnisse der Arbeit zusammen, beleuchtet die Vorgehensweise dieser Untersuchung kritisch, skizziert die Möglichkeiten, die Erkenntnisse aus dieser Arbeit in die Entwicklung des Unterrichts der Finnischen Gebärdensprache als Fremdsprache umzusetzen, und geht auf die Frage ein, welche Fragen offen geblieben sind und in welcher Richtung weitergeforscht werden könnte.

Die für diese Arbeit verwendete Literatur entstammt drei Bereichen: 1. Die Stellung der finnischen Gehörlosengemeinschaft und der Finnischen Gebärdensprache sowie ihre Vermittlung als Fremdsprache. Hier stehen selbstverständlich finnische Veröffentlichungen im Mittelpunkt. 2. Phonologische Forschung zur Gebärdensprache hat bisher hauptsächlich in Amerika stattgefunden, so dass dazu erschienene amerikanische Veröffentlichungen in der Phonologiediskussion dieser Arbeit im Vordergrund stehen. Es werden aber auch die Ergebnisse der finnischen, deutschen und österreichischen Forschung berücksichtigt. 3. Für erziehungswissenschaftliche und fremdsprachdidaktische Grundlagen bedient sich diese Arbeit in erster Linie der deutschen Forschung, in geringerem Maße wird auch die finnische Forschungslage berücksichtigt. Am Ende des Literaturverzeichnisses finden sich die Adressen der im Text

zitierten Internetseiten sowie eine Aufstellung der Wörterbücher, Gebärden-sammlungen und Unterrichtsmaterialien zur Finnischen Gebärdensprache.

Dem Literaturverzeichnis schließt sich ein Abkürzungsverzeichnis und ein viersprachiges Glossar an (deutsch, finnisch, schwedisch, englisch). In einem neuen Forschungsbereich wie der Gebärdensprachdidaktik ist die terminologi-sche Arbeit besonders wichtig. Durch das Glossar soll die verwendete Termini-logie aus vier Sprachgebieten „auf einen Nenner“ gebracht werden.

Das Material im Anhang zu dieser Arbeit beinhaltet Tabellen, Übersichten und Bildmaterial. Diese Anlagen bieten Grundlagen für das Verständnis der Argumentation im eigentlichen Text. Eine Übersicht über die Teile des Anhangs ist dem Inhaltsverzeichnis zu entnehmen. Im Anhang sind auch die Transkriptionstabellen zum analysierten Satz OYVK 4-9 zu finden (7 Transkriptionsblätter, Anhang 8). Die Transkriptionsblätter aller untersuchten Sätze und Kurztex-te aus dem analysierten Unterrichtsmaterial (insgesamt 100 Transkriptionsblätter) sind im Internet einzusehen unter der Adresse <http://www.jyu.fi/tdk/hum/saksa/Fuchs/index.html>.

## 2 STELLUNG DER FINNISCHEN GEBÄRDENSPRACHE IN DER GESELLSCHAFT

Bevor in Kapitel 3 genauer untersucht werden soll, wie und unter welchen Bedingungen die Finnische Gebärdensprache in Finnland als Fremdsprache unterrichtet wird, müssen die Stellung der Gebärdensprache in der heutigen finnischen Gesellschaft und ihre historische Entwicklung umrissen werden. Denn nach Edmondson und House gibt es für die Entscheidungen in der Sprachenpolitik eines Landes mehrere Gründe, so z.B. "interne soziopolitische Ziele (Integration von Mitgliedern anderer Sprachgemeinschaften, 'multikulturelle Gesellschaft' als politisches Ziel)" (Edmondson/House 1993, S. 56). Weiterhin sprechen sie davon, dass es erklärtes Ziel der Europäischen Union ist, Minderheitensprachen zu schützen (Edmondson/House 1993, S. 57). Eine Art, Minderheitensprachen zu schützen, ist es, auch anderen als ihren Muttersprachlern die Möglichkeit zu geben, sie als Fremdsprache zu lernen und damit die Anzahl ihrer Sprecher zu erhöhen.

Damit die Gebärdensprache in den Bereich dieses „Sprachenschutzes“ gelangt, muss sie als Minderheitensprache anerkannt werden. Dies wird von den Gebärdensprachgemeinschaften in vielen europäischen Ländern angestrebt, mit größtenteils nur sehr zögerndem Erfolg. Finnland gehört mit der Anerkennung der Gebärdensprache als Minderheitensprache im Jahre 1995 zu den Vorreitern in diesem Bereich. Daher herrschen auch für den Unterricht von Gebärdensprache als Fremdsprache europaweit gesehen besonders günstige Bedingungen, unter denen es dann auch sinnvoll erscheint, sich über eine Didaktik der Gebärdensprache als Fremdsprache Gedanken zu machen.

Die Stellung der Gebärdensprache in der Gesellschaft ist also ein Faktor für die Verbreitung der Gebärdensprache an Nicht-Muttersprachler. Die gegenwärtige Stellung ist das Resultat ihrer historischen Entwicklung, und sie wird von vielen Seiten institutionell unterstützt. In diesem Kapitel soll definiert werden, um welchen Teil der finnischen Gesellschaft es genau geht, und es wird kurz gezeigt, wie sich die Gemeinschaft bis zu ihrem heutigen Stand entwickelt hat, wie sie organisiert ist und wie ihre Bedürfnisse in den verschiedenen Lebensbereichen berücksichtigt werden.

Wichtiges Beweisstück für die Präsenz der Gebärdensprachgemeinschaft in der finnischen Gesellschaft ist der Sammelband mit dem Titel "Viittomakieliset Suomessa" (Die Gebärdensprachigen in Finnland, Malm 2000), der versucht, einem breiten Publikum einen Überblick über Geschichte und Gegenwart dieser Sprachgemeinschaft zu vermitteln. Viele der hier erwähnten Artikel sind in diesem Sammelband erschienen und repräsentieren den neuesten Stand der Forschung.

## **2.1 Taubstumm - Gehörlos - Gebärdensprachig: eine definitorische Übersicht**

Bevor die finnische Gehörlosengemeinschaft näher beschrieben wird, müssen einige Termini definiert und voneinander abgegrenzt werden. Dies ist erstens notwendig, um innerhalb dieser – deutschsprachigen – Arbeit genau festlegen zu können, welcher Begriff mit welchem deutschen Wort verknüpft wird. Zweitens stehen für gleiche Sachverhalte oft mehrere Termini zur Verfügung, und welcher davon zum jeweiligen Zeitpunkt bevorzugt wird, drückt die Einstellung der Sprachgemeinschaft gegenüber dem Sachverhalt aus. Die Geschichte und die aktuelle Situation eines sprachlichen Gegenstandsbereichs finden in der Wahl der benutzten Termini ihren Ausdruck. Drittens wird in verschiedenen Sprachen geschriebene Literatur verwendet: 1. Deutsch, der Sprache dieses Textes, 2. Finnisch, der Mehrheitsprache der Gesellschaft, die hier beschrieben wird, 3. teilweise auch Schwedisch als zweiter offizieller Staatssprache und im 19. Jh. auch noch primärer Bildungs- und Schriftsprache in Finnland und 4. Englisch, da die amerikanische Gehörlosengemeinschaft, die amerikanische Gebärdensprache und die Forschung zu diesen Bereichen Vorbild für viele andere Gebärdensprachgemeinschaften ist. Am Ende der Arbeit befindet sich ein Glossar mit den wichtigsten Termini in den vier Sprachen. An dieser Stelle sollen die Termini behandelt werden, die die Gehörlosengemeinschaft und ihre Mitglieder bezeichnen.

In der Geschichte und jeweils aktuellen Situation der verschiedenen Gehörlosengemeinschaften spielen hervorragende Persönlichkeiten eine Rolle, sowohl Gehörlose als auch Hörende, wie z.B. in den USA Alexander Graham Bell und Laurent Clerc. Dies trifft auch für Finnland zu. Eine wichtige Persönlichkeit in der gegenwärtigen finnischen Gehörlosengemeinschaft ist Markku Jokinen, gehörlos mit gehörlosen Eltern, Vorsitzender des Finnischen Gehörlosenverbands, mit akademischer Lehrerausbildung, zur Zeit an der Universität Jyväskylä Leiter des Grundschullehrerstudiengangs für gehörlose Studenten (Genauerer dazu in Abschn. 2.6.1). Auch in der internationalen Gehörlosengemeinschaft hat er eine zentrale Rolle: Im Juli 2003 wurde er zum Präsidenten des Weltverbandes der Gehörlosen gewählt.

Ihm ist es zu verdanken, dass die Öffentlichkeit immer wieder daran erinnert wird, dass die Gehörlosengemeinschaft sich nicht unter klinisch-pathologi-

schem, d.h. medizinischem Aspekt verstanden wissen will, sondern sich selber eher nach sozio-kulturellen Kriterien definiert (Jokinen 2000a, S. 88-89). Jokinen hat selber die sozio-kulturelle Definition von Gehörlosigkeit in die finnische Diskussion eingebracht (Jokinen 1992, S. 10-11; Definition auf Deutsch: Bildungspolitisches Programm für Gehörlose (Teil I) 1995, S. 22-23). Auch in dieser Arbeit wird die Gehörlosengemeinschaft (fi. *kuurojenyhteisö*) unter diesem sozio-kulturellen Gesichtspunkt verstanden.

Auch in Finnland war im 19. und Anfang des 20. Jh. der Begriff *taubstumm* verbreitet (fi. *kuuromykkä*, schw. *dövstum*). So wurde 1895 in Helsinki ein *Taubstummverein* gegründet (fi. *Helsingin Kuuromykkäinyhdistys*, schw. *Helsingfors Dövstumförening*) (Wallvik 1997, S. 235). Als die Gemeinschaft sich dessen bewusst wurde, dass der zweite Teil des Kompositums (*stumm*) ein falsches Bild von den kommunikativen Fähigkeiten ihrer Mitglieder vermittelt, wurde der Begriff geändert. Allerdings wurde nicht wie im Deutschen ein völlig neuer Begriff eingeführt (*gehörlos*), sondern der erste Teil des alten Kompositums blieb erhalten. fi. *kuuro*, schw. *döv* (dt. wörtlich übersetzt *taub*). So heißt der Finnische Gehörlosenverband heute *Kuurojen Liitto*, schw. *Finlands Dövas Förbund*, und die von ihm herausgegebenen Zeitschrift heißt *Kuurojen Lehti/Dövas Tidskrift* (in dieser Arbeit abgekürzt als KL).

Den Begriff *hörbehindert*, fi. *kuulovammaisen*, der vor allem in Namen von Gehörlosenschulen eine Weile in der Öffentlichkeit bekannt war, lehnt die Gehörlosengemeinschaft ab. Sie versteht sich in erster Linie nicht als eine Behindertengruppe, sondern als eine Sprach- und Kulturgemeinschaft. So hat sich der Begriff *kuuro* durchgesetzt, sicher auch unterstützt durch die starke Funktion des Begriffs *deaf* in der amerikanischen Gesellschaft, wie in dem als Schlagwort bekannten Ausdruck *deaf pride*. Semantisch unterschiedliche orthographische Varianten wie *deaf/Deaf* gibt es im Finnischen und im Schwedischen allerdings nicht.

Ausgehend von dem Gedanken, dass sich ein Gehörloser in erster Linie durch seine Muttersprache und die damit verbundene visuelle Kultur auszeichnet und nicht dadurch, dass er nicht hört, wird neuerdings verstärkt der Begriff *viittomakielinen* (*gebärdensprachig*) gebraucht. So hat der Gehörlosenverein der Stadt Espoo sich im Jahre 1998 von *Espoon Kuurojen Yhdistys* in *Espoon Viittomakieliset ry* umbenannt (KL 1/1999, S. 7). Diesem Beispiel sind allerdings die anderen Gehörlosenvereine in Finnland und auch der Gehörlosenverband nicht gefolgt.

Der Begriff *viittomakielinen* ist den meisten Gehörlosen noch fremd, es gibt dafür auch keine eigene Gebärde, und die Gehörlosen sind mit dem Begriff *kuuro* zufrieden. Man hat allerdings festgestellt, dass unter den Hörenden *viittomakielinen* eher positive Assoziationen hervorruft als *kuuro* (Jokinen 2000a, S. 79). So kann man davon ausgehen, dass die Bezeichnungen für diese Bevölkerungsgruppe auch in Zukunft Schwankungen unterworfen sind und dass darüber von Zeit zu Zeit heftig diskutiert wird, sowohl innerhalb als auch außerhalb der Gehörlosengemeinschaft.

Nun noch einige terminologische Gedanken zur Sprache der Gehörlosengemeinschaft in Finnland: *viittomakieli*, schw. *teckenspråk*. Der erste Teil des fin-

nischen Ausdrucks ist vom Verb *viittoa* abgeleitet (dt. *gebärden*). Dank der reichhaltigen Möglichkeiten der finnischen Wortbildung gehören zu dieser Wortfamilie die Substantive *viittoma* (*Gebärde*), *viittomisto* (*Gebärdenschatz*, analog zu *sanasto* - *Wortschatz*) und auch *viittoja* (*Gebärdensprecher/in*). Der zweite Teil des Kompositums *kieli* (*Sprache*) wird im Finnischen auch sonst ähnlich wie das deutsche Wort *Sprache* benutzt (*äidinkieli* - *Muttersprache*, *kielenhuolto* - *Sprachpflege*). Es ist allerdings hervorzuheben, dass *kieli* neben *Sprache* auch *Zunge* bedeutet. Diese sprachgeschichtlich bedingte Homonymie ruft in der heutigen Sprachgemeinschaft keinen Widerspruch hervor, obwohl in Gebärdensprachen die Zunge eine wesentlich geringere artikulatorische Funktion hat als in Lautsprachen. Der gleiche Sachverhalt ist auch im Französischen und anderen romanischen Sprachen festzustellen mit derselben Homonymie für *langue*. Auch im Französischen wird der Begriff *langue des signes* (*Gebärdensprache*) nicht als in sich widersprüchlich empfunden.

Bei der Betrachtung des Schwedischen (*teckenspråk*) und des Englischen (*sign language*) fällt auf, dass in diesen Sprachen der erste Teil des Kompositums auch *Zeichen* bedeutet. Die deutsche Tendenz, die Rolle der Sprache durch den Begriff *Gebärdensprache* gegenüber dem früher gebrauchten *Zeichensprache* aufzuwerten, ist also im Schwedischen und Englischen nicht zu verzeichnen. Ob die Gebärdensprachen in den jeweiligen Ländern eine solche Aufwertung nicht nötig hatten, soll hier Spekulation bleiben. Ausgehend von den Begriffen *teckenspråk* und *sign language* haben sich die Verben *teckna* und *to sign* sowie das Substantiv *signer* entwickelt, in denen das Grundmorphem */teckn/* bzw. */sign/* auf die Bedeutung *Gebärde* beschränkt ist.

Die finnische Gehörlosengemeinschaft definiert sich also stark durch die gemeinsame Sprache, die Finnische Gebärdensprache, was durch das Aufkommen des Begriffs *gebärdensprachig* (*viittomakielinen*) zum Ausdruck kommt. Allerdings sind *gebärdensprachig* und *gehörlos* nicht als Synonyme aufzufassen, denn sie bezeichnen zwei verschiedene, wenngleich sich stark überlappende Gruppen: Eine Gehörloser ist nicht automatisch gebärdensprachig (wenn er z.B. während seines ganzen Lebens keinen Kontakt zur Gehörlosengemeinschaft hat) und ein Gebärdensprachiger braucht nicht unbedingt gehörlos zu sein.

Jokinen 2000a bietet eine gute terminologische Grundlage, die hier kurz dargestellt werden soll und mit der in dieser Arbeit operiert wird. Er unterscheidet verschiedene Gruppen je nach ihrem Verhältnis zur Gebärdensprache. Neben dem Terminus *gebärdensprachig* (*viittomakielinen*) wird auch der Begriff *viittomakieltä käyttävä* (*Gebärdensprachbenutzer*) verwendet. Hier dazu die Definitionen:

„Nach der Definition des Gebärdensprachkomitees des Finnischen Gehörlosenverbands aus dem Jahre 1999 wird unter *gebärdensprachig* eine gehörlose/hörende/schwerhörige Person verstanden, deren Muttersprache oder Erstsprache die Finnische Gebärdensprache ist. Er/sie hat die Gebärdensprache als seine/ihre erste Sprache gelernt, es ist die Sprache, die er/sie am besten beherrscht und/oder die er/sie in seinem/ihrer alltäglichen Leben am meisten verwendet, und er/sie versteht sich als Benutzer dieser Sprache.

Die Gruppe der *Gebärdensprachbenutzer* ist in ihrer Gesamtheit groß und vielgestaltig. Dazu gehören drei Hauptgruppen: 1) die Personen, deren Mutter-

sprache/Erstsprache die Finnische Gebärdensprache ist, 2) die Personen, deren Zweitsprache die Gebärdensprache ist und 3) diejenigen, für die die Gebärdensprache eine Fremdsprache ist. Die Definition beruht hier also darauf, von wem und wann der Mensch die Finnische Gebärdensprache erworben (Muttersprache/Erstsprache) oder gelernt (Zweitsprache/Fremdsprache) hat.“ (Jokinen 2000a, S. 79-80, Übs. BF)

Diese Definitionen werden noch anschaulicher in folgendem Schaubild aus Jokinen 2000a:

## Gebärdensprachbenutzer



Abb. 2-1: Verschiedene Gruppen von Gebärdensprachbenutzern, nach Jokinen 2000a, S. 80 (Übs. BF)

Die Zugehörigkeit einer Person zur Gehörlosengemeinschaft entscheidet sich nach vier verschiedenen Kriterien: audiologisch (die Person hört nicht), sozial (die Person möchte mit ihresgleichen zusammen sein), sprachlich (die Person

benutzt die Gebärdensprache) und politisch (die Person setzt sich aktiv für die Belange der Gehörlosen ein) (Baker/Cokely 1980, zit. nach Jokinen 2000a, S. 83).

Je nachdem, ob und in welchem Maße diese Kriterien erfüllt sind, kann eine Person entweder eher im Zentrum oder eher am Rande der Gehörlosengemeinschaft angesiedelt werden. Im folgenden Schaubild aus Jokinen 2000a wird deutlich, welche Personengruppen die eigentliche Gehörlosengemeinschaft ausmachen (die beiden innersten Gruppen, die sich auch stark mit der Gruppe der Gebärdensprachigen decken), und welche Personengruppe in nahem Kontakt zur eigentlichen Gehörlosengemeinschaft stehen:

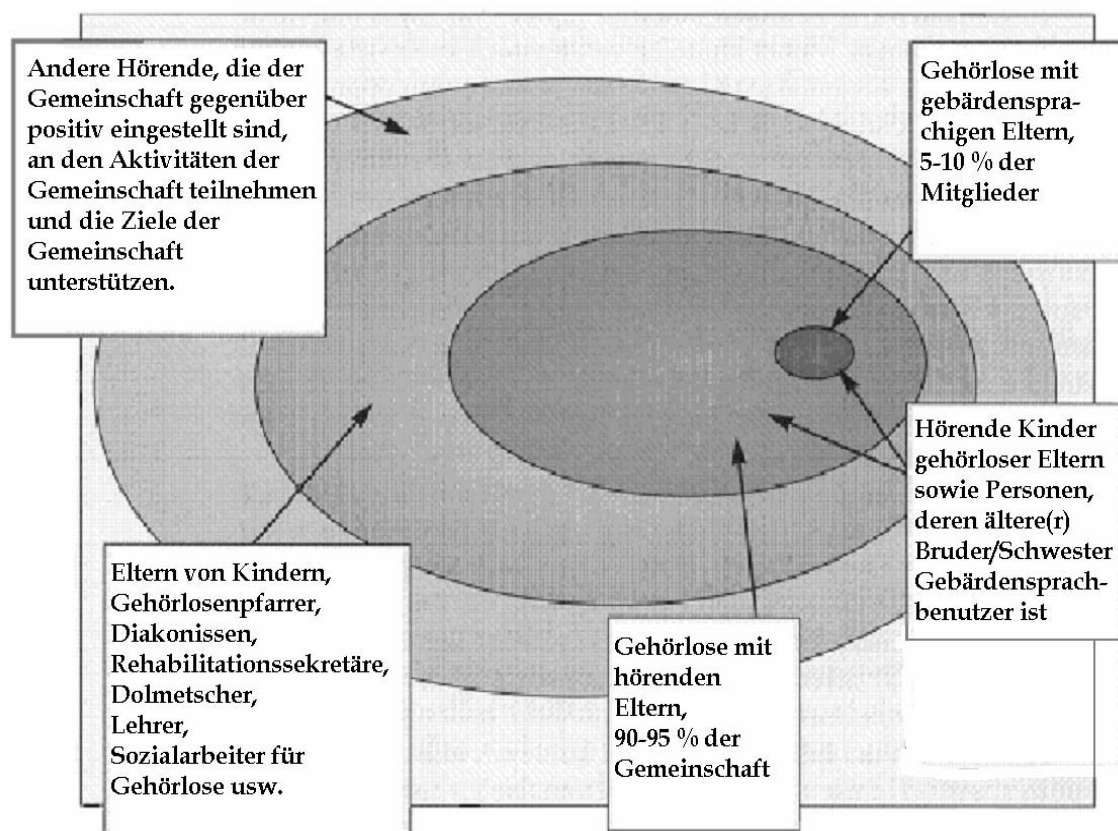


Abb. 2-2: Die Gehörlosengemeinschaft und mit ihr in nahem Kontakt stehende Personengruppen, Jokinen 2000a, S. 85

Finnland ist ein zweisprachiges Land und Schwedisch ist dem Finnischen als Staatssprache gleichgestellt. Etwa 6 % der Bevölkerung sprechen schwedisch als Muttersprache, die schwedischsprachige Bevölkerung konzentriert sich auf die Süd- und Westküste sowie das Schärengbiet. Eine eindeutige Sprachgrenze wie etwa in der Schweiz zwischen dem Deutschen und Französischen gibt es aber nicht, und die beiden Sprachgruppen bewohnen die angeführten Gebiete mehr oder weniger gemeinsam. Die Zugehörigkeit zu einer der beiden Sprachgemeinschaften hat z.B. Auswirkungen auf das Schulwesen: In zweisprachigen Gebieten werden die Kinder getrennt nach Muttersprache beschult, auch wenn



heute in der Praxis die Schwedischsprachigen oft mehr oder weniger zweisprachig sind. Es gibt auch schwedischsprachige Berufs- und Hochschulen.

Diese staatliche Zweisprachigkeit hat Auswirkungen auch auf die Gehörlosengemeinschaft, die hier kurz ausgeführt werden sollen. So wie die hörenden Kinder, sind auch die gehörlosen Kinder aus schwedischsprachigen Familien in getrennte Schulen gegangen, in denen die primär gelehrt geschriebene – und in der oralistischen Zeit auch gesprochene – Sprache Schwedisch war. Diese schwedischsprachige Gehörlosenschule lag in Porvoo, und unter ihren Schülern und in ihrem Umfeld hat sich eine eigene Variante der Gebärdensprache herausgebildet, die hier *Finnlandsschwedische Gebärdensprache* genannt werden soll im Gegensatz zu der sonst in Finnland benutzten *Finnischen Gebärdensprache*. Die Gehörlosenschule in Porvoo wurde 1993 geschlossen, und seitdem werden die gehörlosen finnlandsschwedischen Kinder entweder zusammen mit gehörlosen Kindern aus finnischsprachigen Familien beschult, oder sie gehen in Schweden zur Schule (Hoyer 2000b, S. 206). Auf die Dauer wird das zu einem Aussterben der finnlandsschwedischen Gebärdensprache führen, eine Entwicklung, die von der entsprechenden Sprachgemeinschaft zutiefst bedauert wird. Im Weiteren soll auf die finnlandsschwedische Gebärdensprache nicht eingegangen werden (mehr dazu in Hoyer 2000b), es soll nur betont werden, dass mit dem Begriff *Finnische Gebärdensprache* die von der Mehrheit der in Finnland lebenden Gehörlosen benutzte Sprache gemeint ist und die finnlandsschwedische Gebärdensprache nicht dazu gehört.

Die Zweisprachigkeit Finnlands hat sicherlich positive Auswirkungen auf die Stellung der Gebärdensprache: Dadurch, dass nicht alle Staatsbürger die gleiche Muttersprache haben und bis in die angesehensten Bereiche der Gesellschaft Menschen anzutreffen sind, die Finnisch als Fremdsprache gelernt haben und denen man das auch anhört, wenn sie Finnisch sprechen, wird auch Zweisprachigkeit bei Individuen positiv bewertet. Das hohe Prestige und die Förderung des Schwedischen als Minderheitensprache hat dazu geführt, dass in Finnland in den letzten Jahren auch die Förderung anderer Minderheitensprachen ohne größere Widerstände oder organisatorische Schwierigkeiten in die Realität umgesetzt werden konnten: Samisch in Lappland, die Sprache der Roma und die Finnische Gebärdensprache. Auch die Sprachen der Einwanderer der letzten Jahre werden im Schulwesen berücksichtigt. Durch positive Entwicklungen in der Behandlung von sprachlichen Minderheiten in Finnland sollte auch der Forderung nach Anerkennung des Finnischen als Minderheitensprache in Schweden Nachdruck verliehen werden. So hatte die finnische Gehörlosengemeinschaft in den letzten Jahren gute Voraussetzungen für die Verbesserung ihrer Stellung als sprachliche Minderheit und ist auf wesentlich weniger Widerstand gestoßen als die Gehörlosengemeinschaften anderer europäischer Länder.

## 2.2 Geschichte der finnischen Gehörlosengemeinschaft seit 1840

Jede Kulturgemeinschaft verfügt über eine gemeinsame Geschichte, die nach bestimmten Traditionen verwaltet und weitergegeben wird. Dies gilt für regionale, religiöse, politische, berufliche und nationale Gemeinschaften sowie auch für Kulturgemeinschaften größeren Umfangs, wie z.B. den europäischen Kulturraum.

Auch für die Gehörlosengemeinschaft trifft dies zu, ebenfalls regional, national und übernational. Doch weist die Gehörlosengemeinschaft einige Besonderheiten in Bezug auf die Rolle ihrer Geschichte auf. Eine besondere Stellung in dieser Geschichte nimmt die Sprache der Gemeinschaft ein. Da die Gebärdensprachgemeinschaft überall als sprachliche Minderheit lebt, ist der Bestand ihrer Sprache und damit ihrer Kultur immer stark davon abhängig gewesen, welche Einstellung die sie umgebende Mehrheit der Nicht-Gebärdensprachigen zur Gehörlosengemeinschaft hat. Das intensive Zusammenleben der Gehörlosengemeinschaft mit der Gemeinschaft der Hörenden verlangt funktionierende Kommunikation zwischen diesen Gruppen. Und da Gehörlose Gebärdensprache als natürliche Sprache benutzen und aufgrund ihrer physischen Voraussetzungen nicht ebenso gut in Lautsprache kommunizieren, ist die Rolle der Gebärdensprache als Kommunikationsinstrument auch davon abhängig, ob es im Umfeld der Gehörlosen hörende Gebärdensprachbenutzer gibt. Die Motivation der Gehörlosen für die Pflege ihrer eigenen Gebärdensprache kann dadurch erhöht werden, dass die Gebärdensprache auch im Umgang mit Hörenden verwendet werden kann. Somit ist es entscheidend für die Gehörlosengemeinschaft, dass auch Hörende die Gebärdensprache lernen, und zwar nicht nur als Erst- oder Zweitsprache von Gehörlosen in der eigenen Familie, sondern auch im Erwachsenenalter als Fremdsprache.

Dies sei als Erklärung dafür gegeben, dass im Rahmen dieser Arbeit, deren Gegenstand das Erlernen der Gebärdensprache als Fremdsprache ist, ein Überblick über die Geschichte der finnischen Gehörlosengemeinschaft gegeben wird. Die gegenwärtige Rolle der Finnischen Gebärdensprache als Muttersprache für Gehörlose und als Fremdsprache für Hörende im Lebensumfeld Gehörloser kann nur vor dem geschichtlichen Hintergrund voll erfasst werden.

Gehörlose gibt es, seit es Menschen gibt, und somit kann davon ausgegangen werden, dass seit der Besiedlung auch gehörlose Menschen im Gebiet des heutigen Finnland gewohnt haben. Von einer Gehörlosengemeinschaft kann aber erst gesprochen werden, wenn mehrere Gehörlose zusammentreffen und miteinander kommunizieren. Finnland ist ein dünn besiedeltes Land (rund 5 100 000 Einwohner auf 338 000 km<sup>2</sup>, das entspricht 15 Einw./km<sup>2</sup>, im Vergleich dazu Deutschland mit 229 Einw./km<sup>2</sup>). Bis vor wenigen Jahrzehnten war die finnische Wirtschaft agrarisch ausgerichtet, und die meisten Menschen wohnten auf dem Land und ernährten sich von Land- und Forstwirtschaft. Diese Siedlungs- und Bevölkerungsstruktur hatte Auswirkungen auf das Leben der Gehörlosen: So wie bei den meisten Menschen in Finnland war der Kreis

der Personen, die sie während ihres Lebens trafen, ziemlich beschränkt, neben den eigenen Familienangehörigen trafen die Gehörlosen die Nachbarn und ab und zu andere Bewohner des Kirchspiels. Dabei aber einen anderen Gehörlosen zu treffen, war ziemlich unwahrscheinlich. Diese Situation wird geschildert in Wainola 1969, der Autobiographie einer 1892 geborenen finnischen Gehörlosen.

Wie in vielen anderen Ländern ist auch in Finnland die Geschichte der Gehörlosengemeinschaft stark verknüpft mit der Beschulung gehörloser Kinder, die zu diesem Zweck zu größeren Gruppen zusammengefasst wurden und in Internatsschulen unterrichtet wurden, die oft mehrere hundert Kilometer vom Wohnort der gehörlosen Kinder entfernt lagen. So ist die Geschichte der Gehörlosengemeinschaft oft eine Geschichte des Gehörlosenunterrichts, wobei das nicht ganz unproblematisch ist, denn die Ziele und Bedürfnisse der Gehörlosen selber und die Ziele der sie unterrichtenden Lehrer lagen oft weit voneinander entfernt. Auch liegt eine eigene Geschichts"schreibung" der Gehörlosengemeinschaft nicht vor, da Gebärdensprache nicht geschrieben wird, so dass sich die Geschichtsforschung in diesem Bereich zu einem großen Teil mit der Geschichte des Gehörlosenunterrichts befasst.

Jokinen 2000a beschreibt die Entstehung der finnischen Gehörlosengemeinschaft mit dem Satz:

„Als die Geburtsstunde der finnischen Gehörlosengemeinschaft kann man die Gründung der ersten Gehörlosenschule in Porvoo im Jahre 1846 ansehen.“ (Jokinen 2000a, S. 79,Übs. BF)

Gründer der Schule war Carl Oscar Malm, gehörlos, der im Jahre 1834 im Alter von 8 Jahren auf die Manilla-Schule, die Gehörlosenschule in Stockholm geschickt wurde und nach erfolgreicher Schullaufbahn 11 Jahre später nach Finnland zurückkehrte (Rainò 2000a, S.38, Wallvik 1997, S. 100). So kam die Gebärdensprache nach Finnland, und ausgehend von Malms Schule wurde sie zur Sprache der finnischen Gehörlosengemeinschaft. Carl Oscar Malm wird der "Vater der Finnischen Gebärdensprache" genannt. Die von Malm eingeführte Gebärdensprache hat sich seitdem weiterentwickelt, durch die geographische Entfernung zur schwedischen Gehörlosengemeinschaft und durch den Einfluss durch das gesprochene und geschriebene Finnisch, das zum Ende des 19. Jhd. immer stärker wurde und, als Muttersprache der Mehrheit der Bewohner Finnlands, bei der Gründung des finnischen Staates 1917 neben dem Schwedischen zur Staatssprache wurde. Die Verwandtschaft zwischen der heutigen Finnischen und Schwedischen Gebärdensprache ist aber unverkennbar.

Im Jahre 1860 wurde in Turku, der ehemaligen Hauptstadt Finnlands, die erste staatliche „Taubstummenschule“ gegründet, deren Lehrer Malm wurde. Die Schule in Porvoo wurde von anderen Lehrern weitergeführt (Rainò 2000a, S. 42). Nach Malms Tod im Jahre 1863 wurden in der Gehörlosenschule in Turku immer mehr hörende Lehrer eingesetzt, und der Einfluss der in Schweden mehr und mehr verbreiteten oralistischen "deutschen" Methode in der Gehörlosenpädagogik machte sich auch in der Schule in Turku immer stärker bemerkbar, bis durch ein kaiserliches Dekret aus dem Jahre 1892 der inhalts-

bezogene Unterricht in Gebärdensprache endgültig vor der Unterweisung in der Lautsprache zurücktreten musste. Ziel war es jetzt, „dass die gehörlosen Kinder, wenn sie erwachsen geworden sind, sprechend mit anderen Menschen zurechtkommen und sich durch Lesen selber zu denkenden Menschen entwickeln können“ (Rainò 2000a, S. 44). Aufgrund dieses Dekrets mussten auch die letzten gehörlosen Lehrer der Schulen in Turku und Porvoo ihre Stellungen verlassen.

Somit ging die relativ kurze Epoche des gebärdensprachigen Gehörlosenunterrichts in Finnland zu Ende, und Generationen von Gehörlosen hatten, wie in vielen anderen Ländern der Welt, unter den oralistischen Unterrichtsmethoden zu leiden. Doch obwohl die Gebärdensprache aus dem eigentlichen Unterrichtsgeschehen verbannt wurde und den gehörlosen Kindern keine gehörlosen Lehrer mehr als Vorbild zur Verfügung standen, blieben die Gehörlosenschulen der wichtigste Garant für das Fortbestehen und die Weiterentwicklung der finnischen Gehörlosengemeinschaft. Die in den Gehörlosenschulen entstandene Gehörlosenkultur fand, nachdem sie aus den Gehörlosenschulen verdrängt wurde, einen neuen Ausdruck in der Gründung von Gehörlosenvereinen. 1885 wurde in Turku der erste Gehörlosenverein in Finnland gegründet, mit dem Namen Döfstumföreningen i Åbo (Taubstummverein in Turku) (Wallvik 2000, S. 49). In den folgenden Jahren wurden auch in anderen Städten Gehörlosenvereine gegründet, und im Jahre 1905 erfolgte die Gründung des Finnischen Taubstummverbandes (Wallvik 2000, S. 56), heute Finnischer Gehörlosenverband (Kuurojen Liitto).

Aufgabe der Vereine war es, Räumlichkeiten zu besorgen, in denen die Gehörlosen einer Stadt sich regelmäßig treffen konnten. Bei den Treffen wurden auch Vorträge und Schulungen veranstaltet, um das allgemeine Bildungsniveau der Gehörlosen zu erhöhen. Die Gehörlosenkultur bekam neue und immer vielfältigere Formen, so entwickelte sich die neue Kunstform des Gebärdenchorgesangs, der in Finnland, einem Land mit lebhaften Chortraditionen, auch heute noch beliebt ist.

Der Gehörlosenverband versuchte auch, durch eigene Initiativen die Stellung der Gebärdensprache in den Gehörlosenschulen zu verbessern, leider vergeblich. Auch die Verbreitung der Gebärdensprache unter Hörenden lag den Aktiven am Herzen: Der Gehörlosenverband veranstaltete in den Jahren 1907 und 1908 seine ersten Gebärdensprachkurse für Hörende (Wallvik 2000, S. 57).

Auch wenn die Aufgabenfelder und Aktivitäten der finnischen Gehörlosenvereine sich in hundert Jahren geändert haben, sind sie weiterhin ein wichtiger Ort der Begegnung und der Informationsvermittlung. Die gesellschaftliche Bedeutung des Gehörlosenverbands ist ständig im Wachsen (mehr zu seinen aktuellen Tätigkeitsfeldern im Kap. 2.3).

Neben den Gehörlosenschulen, den Gehörlosenvereinen und dem Gehörlosenverband spielt auch die protestantische Kirche eine wichtige Rolle. Denn gerade in Zeiten, in denen das Schulwesen der Gebärdensprache gegenüber sehr kritisch eingestellt war, traten die Vertreter der Kirche, Pastoren und Diakone, für das Recht der Gehörlosen auf den Gebrauch der Gebärdensprache ein.

Die ersten Gehörlosenpastoren wurden im Jahre 1908 eingestellt, und zwar nicht von der Kirche, sondern vom Staat, da die Kirchengemeinden keine gemeinsame Finanzverwaltung hatten. Gleich ab 1908 waren es zwei Gehörlosenpastorenstellen, ab 1939 dann drei. (Paunu 1991, S. 115). Die Zahl der Gehörlosenpastoren hat sich bis zum Jahr 2000 auf sieben erhöht, und seit 1997 sind sie keine Staatsbeamten mehr, sondern unterstehen direkt den Bischöfen (Honkkila 2000, S. 68). Zu den Aktivitäten der Gehörlosenpastoren traten ab den 40er Jahren diejenigen der Gehörlosendiakone und der missionarischen Arbeit zugunsten der Gehörlosen in Äthiopien und Tansania (Honkkila 2000, S. 66).

Unter den Gehörlosenpastoren war es in erster Linie Lauri Paunu (geb. 1910, Gehörlosenpastor 1939-1970), der sich für das Recht der Gehörlosen auf Gebrauch der Gebärdensprache eingesetzt hat. Schon in den 40er Jahren schrieb Lauri Paunu Artikel in der Gehörlosenzeitschrift, in denen er dafür plädierte, die Gebärdensprache in Gehörlosenschulen der finnischen bzw. schwedischen Sprache in Schulen für Hörende gleichzustellen (Kuurojen Liitto 80 vuotta 1985, S. 234). Doch er trat nicht nur als Fürsprecher der Gebärdensprache auf, sondern beteiligte sich selber aktiv an der Entwicklung der Gebärdensprache und an ihrer Verbreitung. So arbeitete er an der Entwicklung des Viittomakielen kuvasanakirja (Bildwörterbuch der Gebärdensprache) mit, das 1965 erschien (siehe Abschn. 2.7.3 zu den Wörterbüchern). Außerdem veranstaltete er Gebärdensprachkurse für Mitarbeiter der Kirchengemeinden und anderer Einrichtungen für Gehörlose.

Neben den Gehörlosenpastoren sind in den letzten Jahrzehnten die Gehörlosendiakone immer wichtiger gewesen, die ihren festen Platz in den großen Kirchengemeinden gefunden haben. Sie sorgen dafür, dass es regelmäßige Aktivitäten in Gebärdensprache gibt, stehen mehr als die Pastoren für die Lösung persönlicher Fragen bereit und sorgen dafür, dass in regelmäßigen Abständen die Gottesdienste in Gebärdensprache gedolmetscht werden. Seit 1999 gibt es in Helsinki auch erstmals eine Gehörlose als Diakonin (KL 3/1999, S. 24-25).

Neben den religiösen und seelsorgerischen Aufgaben haben die Vertreter der Kirche – Gehörlosenpastoren und -diakone – im 20. Jahrhundert auch häufig Hilfestellung im Alltag der Gehörlosen geleistet, z.B. im Umgang mit Behörden, Arbeitgebern und dem Gesundheitswesen. Erst nach dem Aufkommen der Dolmetschdienste sind die kirchlichen Angestellten nicht mehr mit diesen Hilfeleistungen beschäftigt (mehr zu den Dolmetschdiensten im Abschn. 2.6.3).

## 2.3 Der Finnische Gehörlosenverband und andere Organisationen

Durch die Anerkennung der Finnischen Gebärdensprache als Minderheitensprache und die Aufwertung der Gehörlosengemeinschaft als kulturelle Minderheit innerhalb der finnischen Gesellschaft haben die Gehörlosen in den letzten Jahrzehnten immer mehr die Gelegenheit bekommen, ihre Angelegenheiten selbst zu regeln, als Vertreter ihrer Sache aufzutreten und dafür zu sorgen, dass gesetzliche Grundlagen geschaffen und durchgeführt werden. Im Rahmen dieser Entwicklung hat der Finnische Gehörlosenverband eine immer wichtigere Rolle bekommen und ist heute als Vertretung der Gehörlosengemeinschaft allgemein anerkannt. Bevor ab Kap. 2.4 das gegenwärtige Leben der finnischen Gehörlosen beschrieben wird, soll hier eine kurze Übersicht über die Organisationsformen und Aktivitäten des Finnischen Gehörlosenverbands gegeben werden. Neben dem Gehörlosenverband gibt es zahlreiche andere Organisationen im Umfeld der finnischen Gehörlosengemeinschaft, die am Ende dieses Abschnitts aufgelistet werden. Die dargestellten Organisationen sind vielfältig miteinander verknüpft. Seit einigen Jahren haben sie in Helsinki auch ein gemeinsames Gebäude, das „Weiße Haus“ (Valkea Talo), so dass durch die physische Nähe die Zusammenarbeit zwischen den Organisationen besonders leicht zu realisieren ist (Valkea Talo, www 2001).

Wie schon im Kap. 2.2 erwähnt, wurde der Finnische Gehörlosenverband im Jahre 1905 gegründet, u.a. zur Weiterführung der gebärdensprachigen Kultur, die durch den Oralismus zum Ende des 19. Jahrhunderts aus den Gehörlosenschulen vertrieben wurde. Trotz des niedrigen Ansehens, das die Gebärdensprache in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts genoss, konnte der Gehörlosenverband das Bewusstsein der Gehörlosen aufrecht erhalten, dass der Mensch als soziales Wesen nur durch die Zugehörigkeit zu einer ihm angemessenen Gruppe lebensfähig bleibt. Unterstützung bekam der Verband damals vor allem von der Kirche und den Gehörlosenpastoren, die sich dem Diktat des Oralismus auch öffentlich widersetzten (s.o. Kap. 2.2).

Erst in den 70er Jahren veränderte sich die Lage, sowohl für die Rolle der Gebärdensprache in der Schule und in der Gesellschaft, als auch für die Möglichkeiten des Finnischen Gehörlosenverbands, diese neue Rolle mit Inhalten zu versehen, die den Bedürfnissen der Gehörlosen entsprechen. In einem Artikel in der Gehörlosenzeitschrift anlässlich des 95-jährigen Bestehens des Gehörlosenverbands im Jahre 2000 wird besonders auf die Veränderungen der 70er Jahre hingewiesen, die hier kurz referiert werden sollen (KL 7/2000, S. 8-9).

Im Jahre 1973 stellte der Gehörlosenverband Liisa Kauppinen ein, zunächst als Informations- und Ausbildungssekretärin, und drei Jahre später wurde sie zur Geschäftsführerin des Gehörlosenverbands ernannt. Ihren Aktivitäten ist es zu verdanken, dass die Beziehungen zum Geldspielautomatenverein (Raha-automaattiyhdistys, RAY, siehe am Ende dieses Abschnitts) intensiviert wurden und damit die Finanzierung des Gehörlosenverbands eine brei-

tere Basis bekam, die heute noch existiert. Liisa Kauppinen ist auch in der internationalen Gehörlosengemeinschaft aktiv. 1987 wurde sie zur Generalsekretärin des Weltverbandes der Gehörlosen gewählt und war von 1995-2003 seine Präsidentin. (Mehr zu den internationalen Aktivitäten des Finnischen Gehörlosenverbandes weiter unten in diesem Kapitel.)

Die Ergebnisse der ersten sprachwissenschaftlichen Untersuchungen zur Gebärdensprache, ausgehend von der amerikanischen Forschung, führten in den 70er Jahren zu einem allmählichen Abnehmen des Oralismus in den Schulen und zur Wiedereinführung der Gebärdensprache als Unterrichtssprache (mehr zur heutigen Schulsituation in Abschn. 2.5.2). Weitere große Errungenschaften sind der Beginn der Berufsausbildung für Gebärdensprachdolmetscher (siehe Abschn. 3.1.2) und der Dolmetscherdienste (siehe Abschn. 2.6.3) sowie des Schreibtelefonvermittlungsdienstes (siehe Abschn. 2.6.5)

Jetzt zu Beginn des 21. Jahrhunderts präsentiert sich der Finnische Gehörlosenverband als gut organisierter Interessenverband der rund 8000 finnischen Gehörlosen, von denen rund 5000 Gebärdensprache als Erstsprache sprechen. Der Gehörlosenverband besteht aus folgenden Unterabteilungen: Information, Verbandsleben, Soziale Angelegenheiten, Gebärdensprachzentrum, Kulturzentrum. Die für diese Arbeit wichtigsten Aktivitäten des Gehörlosenverbandes liegen im Zuständigkeitsbereich des Gebärdensprachzentrums. Mehr zu seinen Aktivitäten und zu der Sprachpflege weiter unten im Kap. 2.7.

Das Organ des Gehörlosenverbandes ist die finnische Gehörlosenzeitschrift (Kuurojen Lehti, KL), die achtmal im Jahr erscheint, mit einer Auflage von 2700 Stück. Sie beinhaltet Berichte über das Leben der Gehörlosen im In- und Ausland, Informationen über kommende Veranstaltungen sowie Anzeigen aus dem Privatleben der Gehörlosen. Die Zeitschrift hat hohe drucktechnische Qualität und enthält viele Farbfotos. Werbung von Firmen, die nichts mit der Gehörlosengemeinschaft zu tun haben, enthält die Zeitschrift nicht. Die Zeitung ist in erster Linie finnischsprachig, aber ein Teil der Artikel erscheint in der gleichen Nummer auch in schwedischer Sprache. Damit wird der Tatsache Rechnung getragen, dass ein Teil der Gehörlosen aus schwedischsprachigen Familien stammen und daher Schwedisch und nicht Finnisch ihre primäre geschriebene Sprache ist. Als Beispiel für den Umfang der Zeitschrift sei die Nummer 1/2001 angeführt, die 46 Seiten umfasst.

Neben der Gehörlosenzeitschrift gibt der Gehörlosenverband ein Informationsvideo in Gebärdensprache heraus, das etwa einmal im Monat erscheint und an alle Mitglieder des Gehörlosenverbandes verschickt wird. Die Länge der Informationsvideos beträgt ungefähr 60-90 Minuten. Damit wird gewährleistet, dass auch diejenigen Mitglieder, die Schwierigkeiten beim Lesen von Finnisch oder Schwedisch haben, informiert werden. Außerdem hat das Informationsvideo einen normierenden und vereinheitlichenden Einfluss auf die Finnische Gebärdensprache, für neue Begriffe werden neue Gebärden verwendet, die sich mit Hilfe des Informationsvideos und der gebärdensprachigen Nachrichten (siehe unter Abschn. 2.6.4) im ganzen Land unter den Gehörlosen verbreiten. Da die Videos und Nachrichten in Helsinki von südfinnischen Gehörlosen gemacht werden, wird von Gebärdensprachigen in anderen Lan-

desteilen manchmal bedauert, dass die Sprachvariante der Hauptstadtregion die anderen regionalen Varianten der Gebärdensprache verdrängt. Aber diese normierende Auswirkung der Massenmedien auf den mündlichen Sprachgebrauch findet ebenso in Lautsprachen statt, auch die Dialekte des Finnischen gehen im Gebrauch stark zurück.

Zum Abschluss dieses Abschnittes folgt eine Liste der Organisationen, die zur finnischen Gehörlosengemeinschaft im weitesten Sinne gehören. Neben dem deutschen und dem finnischen Namen wird auf Informationsquellen zu diesen Organisationen verwiesen:

- Finnischer Gehörlosen-Sportverband (Suomen Kuurojen Urheiluliitto, SKUL)  
(KL 6/1998, S. 28-29; KL 1/2001, S. 5)
- Finnischer Taubblindenverband (Suomen Kuurosokeat)  
(Kuurosokeat, www 2001)
- Stiftung zur Unterstützung Gehörloser (Kuurojen palvelusäitiö)  
(Kuurojen Palvelusäitiö, www 2003)
- Finnischer Schwerhörigenverband (Kuulonhuoltoliitto)  
(Kuulonhuoltoliitto, www 2001)
- Verband der Eltern hörgeschädigter Kinder (Kuulovammaisten Lasten Vanhempien Liitto, KLVL)  
(Kuulovammaisten Lasten Vanhempien Liitto, www 2001)
- Verein der hörenden Kinder gehörloser Eltern  
(Kuurojen Vanhempien Kuulevien Lasten Yhdistys)
- Gebärdensprachdolmetscherverband

Die in diesem Abschnitt beschriebenen Organisationen bekommen jährlich Unterstützung vom Geldspielautomatenverein (Raha-automaattiyhdistys, RAY), einem öffentlich-rechtlichen Verein. Er hat das Monopol für das Aufstellen und Betreiben von Geldspielautomaten sowie für das Einrichten und Betreiben von Spielbanken. Die Gewinne des Vereins werden an gemeinnützige soziale und medizinische Organisationen weitergegeben.

## 2.4 Gesetzliche Stellung der Finnischen Gebärdensprache

Bevor in den Kapiteln 2.5-2.7 das gegenwärtige Leben der Gebärdensprachgemeinschaft in Finnland und die Aktivitäten zur Stärkung der Stellung der Gebärdensprache in der Gesellschaft beschrieben werden, soll in diesem Kapitel dargelegt werden, welche gesetzlichen Grundlagen in den letzten rund zwanzig Jahren geschaffen worden sind. Bevor Veränderungen in der Gesellschaft durchgesetzt sind und in Gesetzestexten ihren Niederschlag finden, muss unermüdlich gearbeitet werden, sowohl für die Veränderungen in der öffentlichen Meinung als auch dabei, dem Gesetzgeber die Notwendigkeit einer Gesetzesänderung deutlich zu machen. Wie viel Mühe dafür verwendet werden muss, zeigen die Anstrengungen zur Anerkennung der Gebärdensprache als Minderheitensprache in den deutschen Bundesländern.

Deshalb ist die Entwicklung der Gesetzgebung in Finnland in den letzten Jahren aus der Sicht der Gebärdensprachgemeinschaft unbedingt als erfreulich



zu bewerten. Vieles, was in dieser Arbeit beschrieben wird, bis hin zum Unterricht der Gebärdensprache mit verschiedenen Zielgruppen, wäre ohne die gesetzlichen Grundlagen nicht möglich. Die hier dargestellte Entwicklung der finnischen Gesetzgebung beruht in erster Linie auf einem Aufsatz von Päivi Lappi (2000).

Das auch international auffälligste Resultat der Aufwertung der gesetzlichen Stellung der Finnischen Gebärdensprache ist das neue Grundgesetz der Republik Finnland, das am 11. Juni 1999 erlassen wurde und am 1. März 2000 in Kraft trat. § 17 soll hier vollständig zitiert werden, und zwar in der deutschen Übersetzung, wie sie auf der Internetseite des finnischen Justizministeriums zu finden ist:

“§ 17 - Recht auf eigene Sprache und Kultur

Die Nationalsprachen Finnlands sind Finnisch und Schwedisch.

Das Recht eines jeden, sich vor Gericht und bei einer anderen Behörde in eigener Sache seiner eigenen Sprache, entweder der finnischen oder der schwedischen zu bedienen sowie seine Ausfertigungen in dieser Sprache zu erhalten, wird durch Gesetz gesichert. Die öffentliche Gewalt hat für die kulturellen und gesellschaftlichen Bedürfnisse der finnisch- und schwedischsprachigen Bevölkerung des Landes nach denselben Grundsätzen zu sorgen.

Die Sami als Ureinwohnervolk sowie die Roma und andere Gruppen haben das Recht, ihre Sprache und Kultur zu pflegen und weiterzuentwickeln. Das Recht der Sami auf Gebrauch der samischen Sprache bei Behörden wird durch Gesetz geregelt. Die Rechte der Anwender der Gebärdensprache sowie die Rechte jener, die aufgrund einer Behinderung auf Dolmetsch- und Übersetzungshilfe angewiesen sind, werden durch Gesetz gesichert.“ (Perustuslaki, www 2001.)

Die Anerkennung der Gebärdensprache als Minderheitensprache auf nationaler Ebene neben der Sprache der Sami (Ureinwohner Lapplands) und der Roma hat nicht nur eine Stärkung der kulturellen Identität der Gebärdensprachgemeinschaft zur Folge, sondern erleichtert auch konkrete Maßnahmen zur Gleichstellung der Gehörlosen mit den anderen Bewohnern des Landes. Für die Maßnahmen, die durch die Anerkennung als Minderheitensprache in Finnland in Gang gesetzt wurden, sei auf Engman 2000 verwiesen.

So wie die Gehörlosenarbeit der protestantischen Kirche Finnlands Pionierarbeit für die Stellung der Gebärdensprache geleistet hat (siehe Kap. 2.2), so beziehen sich auch früheste gesetzliche Bestimmungen eben auf die Arbeit des Gehörlosenpastoren. Ein Erlass des kaiserlichen finnischen Senats aus dem Jahre 1907 legt fest, dass die Bewerber um die Stelle des Reisepastoren Kenntnisse der „finnisch- und schwedischsprachigen Sprech- und Gebärdensprache der Taubstummen“ nachweisen müssen (Lappi 2000, S. 71). Dem heutigen Leser bleibt dabei allerdings unklar, was unter „Sprechsprache der Taubstummen“ zu verstehen ist.

Bis in die letzten Jahrzehnte hinein werden in der Gesetzgebung die Gehörlosen gemäß der medizinischen Definition eher als Behinderte angesehen und nicht als sprachliche Minderheit, gemäß der sozio-kulturellen Definition von Gehörlosigkeit. (Zu dieser Unterscheidung siehe Kap. 2.1) So wird der Dolmetschdienst im Behindertenfürsorgeerlass aus dem Jahre 1987 geregelt, der

von „Gebärdensprache und anderen die Kommunikation erleichternden Methoden“ spricht (Lappi 2000, S. 71).

Als Anfang der 80er Jahre die Schulgesetzgebung geändert wurde, wurde in der Planung nur der Gebrauch von Gebärden im Unterricht erwähnt. Es verlangte viel Überzeugungsarbeit, dass der Begriff Gebärdensprache ins Gesamtschulgesetz von 1983 aufgenommen wurde, und damals wurde die Gebärdensprache nur zur Unterstützung der eigentlichen Unterrichtssprache, also Finnisch oder Schwedisch, zugelassen. Ab Beginn der 90er Jahre wurde dann staatlicherseits der Gebärdensprache immer mehr der Status einer Sprache zuerkannt. So stellt die Regierung in ihrem schulpolitischen Rechenschaftsbericht aus dem Jahr 1990 fest: „Zu den sprachlichen und kulturellen Minderheiten zählen auch die Benutzer der Gebärdensprache.“ Im Gesamtschulerlass von 1991 wird die Gebärdensprache als muttersprachliches Unterrichtsfach zugelassen, und in den Grundzügen zur Lehrplangestaltung, erstellt von der obersten Schulbehörde, ist die Gebärdensprache unter der Rubrik Muttersprache zu finden (Lappi 2000, S. 72).

In das Programm des Forschungszentrums für die Landessprachen Finnlands (Kotimaisten kielten tutkimuskeskus) wurde die Gebärdensprache durch ein Gesetz aus dem Jahr 1996 aufgenommen (Lappi 2000, S. 73).

Laut Gesamtschulgesetz von 1998 ist die Unterrichtssprache Finnisch oder Schwedisch, aber Hörbehinderte können bei Bedarf auch in Gebärdensprache unterrichtet werden. Inhalt des Faches „Muttersprache“ kann nach Wunsch der Erziehungsberechtigten die Gebärdensprache sein. Ähnliche Formulierungen sind im Gesetz zur gymnasialen Oberstufe und zur Berufsschule aus dem gleichen Jahr zu finden, allerdings entscheiden hier nicht die Erziehungsberechtigten, sondern die Schüler selber über den Inhalt des Muttersprachenunterrichts. Es fällt auf, dass der Gebrauch der Gebärdensprache als Möglichkeit angeführt ist, aber nicht obligatorisch ist, und dass die Entscheidung aufgrund der medizinisch festgestellten Hörbehinderung und nicht aufgrund der Zugehörigkeit zur sprachlichen Minderheit erfolgt. Gehörlosigkeit wird also in der Schulgesetzgebung immer noch nicht nach den sozio-kulturellen Kriterien behandelt. (Lappi 2000, S. 73.) (Mehr zur tatsächlichen Situation in den Gehörlosenschulen siehe Abschn. 2.5.2.)

Das Gesetz über die öffentlich-rechtlichen Rundfunk- und Fernsehanstalten aus dem Jahre 1998 sieht vor, dass Programme auf Finnisch und auf Schwedisch, in den Sprachen der Sami und der Roma sowie in Gebärdensprache ausgestrahlt werden sollen (Lappi 2000, S. 74). Die Dolmetschdienste für Gebärdensprache wurden im Jahre 1979 in das Behindertenfürsorgegesetz aufgenommen. Der heutigen Form der Dolmetschdienste liegen das Behindertenfürsorgegesetz und der damit verbundene Erlass aus dem Jahre 1987 zugrunde. Danach haben die Gehörlosen als Schwerbehinderte Anspruch auf kostenlose Dolmetschdienste. Auch diesem Gesetz liegt also die medizinische Definition von Gehörlosigkeit als schwerer Behinderung zugrunde (Lappi 2000, S. 74/75).

Es liegt ein großer Widerspruch darin, dass die Gehörlosen in der nord-europäischen Wohlstandsgesellschaft gerade aufgrund ihrer Behinderung gesetzlich garantierten Anspruch auf gesellschaftliche Dienstleistungen haben,

dass sie selber sich aber nicht als Behinderte sehen und auch nicht als solche behandelt werden wollen. Auf die Durchführung der Dolmetschdienste wird im Abschn. 2.6.3 näher eingegangen und auf die Ausbildung der Dolmetscher im Abschn. 3.1.2.

Zu Beginn dieses Kapitels wurde festgestellt, dass das neue finnische Grundgesetz die Gehörlosen zusammen mit den anderen autochthonen sprachlichen Minderheiten erwähnt. Die Schul- und Sozialgesetzgebung behandelt die Gehörlosen aber nach wie vor eher als Behindertengruppe. Trotzdem haben sich durch die Gesetzgebung der letzten Jahre die Möglichkeiten der Gehörlosen vergrößert, sich in ihrem täglichen Leben auch außerhalb der Familie und des Bekanntenkreises der Gebärdensprache als ihrer Muttersprache zu bedienen.

In welcher Form sich das in der Lebenswirklichkeit realisiert, soll in den Kapiteln 2.5 und 2.6 betrachtet werden.

## **2.5 Gehörlose Kinder und ihre Erziehung**

Die Kindheit ist entscheidend für die Herausbildung einer sprachlich-kulturellen Identität. In der frühen Kindheit werden die Grundlagen für die kognitive und psychische Entwicklung des Menschen gelegt. Und in der Kindheit ist der Mensch ein extrem soziales Wesen, denn das Kind ist ununterbrochen auf die Fürsorge und die Kommunikation mit Erwachsenen angewiesen.

Im Leben eines Erwachsenen spiegelt sich seine Kindheit wider. So können die Bedingungen, unter denen die finnischen gehörlosen Erwachsenen ihre Kindheit verlebten, als ein Grund für ihre gegenwärtige Lebenssituation angesehen werden. Und es ist ein wichtiges Anliegen der Gehörlosengemeinschaft, die Lebensumstände der heutigen gehörlosen Kinder besser zu gestalten, als es die heutigen Erwachsenen selber erlebt haben. Der Grundsatz „meine Kinder sollen es einmal besser haben als ich selber“ gehört weltweit zu den Zukunftsvisionen nicht nur von Eltern, sondern auch von großen Gemeinschaften bis hin zur Nation und zur gesamten Weltbevölkerung (UNICEF).

Das Leben der heutigen gehörlosen Erwachsenen ist geprägt durch die Möglichkeit, die Gebärdensprache in immer mehr Teilbereichen ihrer Lebenswirklichkeit anzuwenden. Das soll in Kap. 2.6 näher beleuchtet werden. Durch die Aufwertung der Gebärdensprache ist es daher wünschenswert, dass die Gehörlosen schon im frühen Kindesalter eine möglichst gute muttersprachliche Kompetenz in der Gebärdensprache erreichen. Eine wichtige Voraussetzung dafür sind Gebärdensprachkenntnisse bei ihren meist hörenden Eltern, die eine der für die Gebärdensprachgemeinschaft wichtigen Zielgruppen für den Unterricht von Gebärdensprache als Fremdsprache darstellen. Die andere wichtige Zielgruppe für den Gebärdensprachunterricht aus der Sicht der Gehörlosengemeinschaft sind die zukünftigen Dolmetscher, mit deren Hilfe die Gehörlosen unter Hörenden als gleichberechtigte Mitglieder der Gesellschaft leben können.

Somit hängt der gelungene Gebärdensprachunterricht für Hörende stark mit der Lebensqualität der Gehörlosen zusammen. Diese Tatsache ist ein Hauptmotiv für die Fragestellungen dieser Arbeit. Und daher muss zuerst klargemacht werden, wie die Gehörlosen in Finnland leben, bevor begonnen werden kann, den Gebärdensprachunterricht zu verbessern.

Die Darstellung der gegenwärtigen Verhältnisse in Kap. 2.5 und 2.6 stammt aus Artikeln der finnischen Gehörlosenzeitung (Kuurojen Lehti, KL) sowie aus einigen Artikeln und Monographien, die hier zunächst kurz vorgestellt werden sollen.

Die Rolle der Gebärdensprache für die Entwicklung des gehörlosen Kindes ist dem gleichnamigen Artikel von Jari Sinkkonen entnommen (Sinkkonen, J. 2000, die Gedanken stammen teilweise aus seiner englischsprachigen Dissertation: Sinkkonen, J. 1994 „Hearing Impairment, Communication and Personality Development“). Sinkkonen ist Kinderpsychiater, der im Kinderkrankenhaus Lastenlinna in Helsinki ein kinderpsychiatrisches Forschungs- und Beratungszentrum für schwerhörige und gehörlose Kinder und ihre Eltern eingerichtet hat. Ritva Takkinen hat den Gebärdenspracherwerb gehörloser Kinder im Vorschulalter untersucht (Takkinen 1988, 1994, 1995a, 1995b, 1999, 2000a, 2000b, 2002, Takkinen /Jokinen/Sandholm 2000). Sie ist Lektorin für Gebärdensprache am Institut für finnische Sprache der Universität Jyväskylä. Mehr zu Takkinens Forschungsvorhaben im Abschn. 2.7.4.

Birgitta Wallvik ist Tochter gehörloser Eltern, sie hat als Bibliothekarin in der Bibliothek des Gehörlosenverbands gearbeitet. Ihr Buch auf Schwedisch geschriebenes Buch „... ett folk utan land...“ (Wallvik 1997) ist eine Geschichte der Gehörlosen mit Schwerpunkt auf Nordeuropa und insbesondere Finnland. Die finnischsprachige Version erschien 2001 unter dem Titel „Viitotulla tiellä“ (Wallvik 2001). Die Verweise in dieser Arbeit beziehen sich auf die schwedischsprachige Version.

Im Auftrag des Zentralverbands für Sozial- und Gesundheitsschutz (Sosiaali- ja terveysturvan keskusliitto) und der Stiftung zur Unterstützung Gehörloser (Kuurojen Palvelusäätiö) wurde Ende 1996 eine schriftliche Umfrage bei Gehörlosen durchgeführt – mit Antworten von insgesamt 174 Personen –, in der festgestellt werden sollte, wie zufrieden die Gehörlosen mit speziell für sie eingerichteten Dienstleistungen des finnischen Wohlfahrtsstaats sind. Es handelt sich hier um eine Studie der angewandten sozialpolitischen Forschung, deren Ergebnisse 1997 unter dem Titel „Kieli – kynnys hyvinvointiin“ (Sprache – Schwelle zum Wohlbefinden) veröffentlicht worden sind (Eronen et al. 1997).

Als Nachfolgestudie zum eben Dargestellten ist die Untersuchung von Minna Wikman anzusehen, die ebenfalls im Auftrag des Zentralverbands für Sozial- und Gesundheitsschutz und der Stiftung zur Unterstützung Gehörloser durchgeführt wurde und 2000 unter dem Titel „Jos kaikki kuulevat osaisivat viittoja“ (Wenn alle Hörenden gebärden könnten) veröffentlicht wurde (Wikman 2000). Schon die Titel beider sozialwissenschaftlicher Untersuchungen zeigen, dass die Kommunikation und die dabei verwendete Sprache das wichtigste Kriterium ist, wenn Gehörlose selber ihre Stellung innerhalb der finnischen Gesellschaft beschreiben.

Mit den Verhältnissen in den finnischen Gesamtschulen (Primarstufe und Sekundarstufe I) beschäftigt sich Maija Virpiranta-Salo in ihrer Untersuchung "Vielä elämä edessä – viittomakielisten peruskoululaisten arjen ja tulevaisuuden näkymiä" (Das Leben noch vor sich – Alltag und Zukunft der gebärdensprachigen Gesamtschüler). Sie hat 105 gebärdensprachige Schüler interviewt und außerdem bei 72 Familien über einen Fragebogen Informationen eingeholt (Virpiranta-Salo 1998). Eine gesonderte Untersuchung von Anders Dahlbäck, Annemo Friberg und Benita Hägglund beschäftigt sich mit der Situation der schwedischsprachigen hörbehinderten und gehörlosen Kinder in Finnland (Dahlbäck/ Friberg/Hägglund 1997).

Markku Jokinen, Vorsitzender des Finnischen Gehörlosenverbands und Leiter des Grundschullehrerstudiengangs für gehörlose Studenten an der Uninversität Jyväskylä, beschäftigt sich in seiner Studie "Viittomakielinen opettajankoulutus" (Gebärdensprachige Lehrerausbildung) mit dem Bedarf an neu auszubildenden Lehrern und Kindergärtnern für gebärdensprachige Kinder. Er hat dafür in ganz Finnland Schulen und Kindergärten mit gehörlosen Kindern befragt, um die Anzahl der gebärdensprachigen Kinder festzustellen und vorhersagen zu können, wie sich die entsprechende Zahl in den kommenden zehn Jahren entwickeln wird. Dadurch können die Ausbildungskapazitäten für die betroffenen Berufe für die nächsten Jahre geplant werden. (Jokinen 2000b.)

### 2.5.1 Familie

Jari Sinkkonen hat sich mit der Rolle der Kommunikation zwischen hörenden Eltern und ihrem gehörlosen Kind beschäftigt, und zwar aus der entwicklungspsychologischen Perspektive. Er hat herausgefunden, dass die Kommunikation zwischen dem Kind und den Eltern in der prälingualen Phase, also im ersten Lebensjahr, nicht wesentlich von der zwischen hörenden Kindern und ihren hörenden Eltern abweicht (Sinkkonen 2000, S. 105-106). Wichtig für die psychische und kognitive Entwicklung ist eine gut funktionierende Symbiose, in der auf die Bedürfnisse des Babys unmittelbar reagiert wird.

Eine kritische Phase in Familien mit gehörlosen Kindern ist der Moment, in dem zum Beginn des 2. Lebensjahres entweder von den Eltern selber oder anderen betreuenden Personen die Gehörlosigkeit erst vermutet und dann festgestellt wird. Das Wissen über die Hörbehinderung des Kindes löst zuerst eine Schockreaktion aus und verlangt danach Entscheidungen seitens der Eltern, für die sie viele neue Information verarbeiten müssen. Sinkkonen hebt hervor, dass den Eltern Zeit gelassen werden muss, um die erste Schockreaktion verarbeiten zu können, bevor sie anfangen, Entscheidungen zu treffen, obwohl aus der Sicht des einsetzenden Spracherwerbs des Kindes jeder Monat wertvoll ist (Sinkkonen 2000, S. 109).

Sinkkonen ist der Meinung, dass die Gebärdensprache das sinnvollste Kommunikationsmittel mit gehörlosen Kindern ist, weil sie ihnen am besten die Möglichkeit gibt, Informationen aufzunehmen und sich selber mühelos auszudrücken. Nur die Gebärdensprache ermöglicht es dem Kind, ohne sprachlich bedingte Stressfaktoren zu kommunizieren (Sinkkonen 2000, S. 110). Nicht nur

der gemeinsame familiäre Alltag verlangt stetige sprachliche Kommunikation zwischen den Familienmitgliedern, sondern die Eltern haben auch die natürliche Aufgabe, dem Kind das Leben in der außerfamiliären Umwelt zu erklären. Kinder, die wegen mangelnder Kommunikation mit ihren Eltern nicht genug Information über die Geschehnisse in ihrer Lebensumgebung bekommen, entwickeln Unsicherheit und starke Angstgefühle (Sinkkonen 2000, S. 111). Diese Angstzustände, bedingt durch fehlende Kommunikation mit den Eltern, kommen in Interviews von Wikman zur Sprache, in denen ältere Gehörlose, die den zweiten Weltkrieg als Kinder erlebt haben, erzählen, welche große Angst sie hatten, weil niemand ihnen erzählen konnte, was los war (Wikman 2000, S. 62-63).

Auch wenn Sinkkonen heute zu Recht befürwortet, dass die Eltern ihren gehörlosen Kindern frühestmögliche Kommunikation in Gebärdensprache ermöglichen sollten, indem sie selber mit ihren Kindern gebärden, unterstreicht er die schwierige Situation, in der sich die Eltern befinden, auch wenn sie sich eindeutig für die Gebärdensprache entschieden haben:

“Die andere Seite der Medaille ist, dass die für die Kinder natürliche Sprache für die hörenden Eltern häufig schwer und nur mit großem Aufwand zu lernen ist. Der Grund dafür ist u.a., dass sie das beste Alter für das Lernen einer neuen Sprache schon lange hinter sich gelassen haben. Die Gebärdensprache bedient sich eines anderen Sinnesorganes als die Lautsprache, was zu Anfang Unbehagen hervorrufen kann. Die Eltern sind verständlicherweise auch darüber besorgt, dass das Kind in eine ihnen fremde Welt und Kultur gerät und dass die Beziehungen zur Gemeinschaft der Hörenden unterbunden werden. Für die Verarbeitung dieser Fragen benötigen die Eltern viel Unterstützung.” (Sinkkonen 2000, S. 110, Übs. von BF)

Wichtig ist nach Sinkkonen, dass die Eltern nicht in die Rolle von Therapeuten für ihre gehörlosen Kinder gedrängt werden, sondern dass sie sich auf natürliche Weise an der – auch außersprachlichen – Entwicklung ihrer Kinder freuen können, ohne laufend ihr eigenes Verhalten auf ein bestimmtes Therapieprogramm abstimmen zu müssen (Sinkkonen 2000, S. 109). Im Verhältnis zwischen den Eltern und ihrem gehörlosen Kind sollte nicht die Hörbehinderung im Vordergrund stehen, sondern eine wichtige Grundlage für die gesunde psychische Entwicklung des Kindes ist es, dass ihm das Gefühl vermittelt wird, es macht seinen Eltern durch seine Existenz Freude und es wird als Individuum mit all seinen Eigenschaften akzeptiert und geliebt (Sinkkonen 2000, S. 111).

Wenn bei einem finnischen Kind eine Hörbehinderung festgestellt wird, werden die Eltern sofort mit den Dienstleistungen des Schwerhörigenverbands (KHL) bekannt gemacht (Kuulonhuoltoliitto, www 2001). Bei starker Hörbehinderung wird den Eltern empfohlen davon auszugehen, dass die Gebärdensprache die Erstsprache des Kindes ist, und den Eltern wird ein kommunal finanzierter Gebärdensprachlehrer vermittelt, der für den regelmäßigen Gebärdensprachunterricht zu der Familie nach Hause kommt

Wenn das Kind die Gebärdensprache als Erstsprache lernen soll, wird die Familie auch mit dem Junior-Programm des Stiftung zur Unterstützung Gehörloser bekannt gemacht, in dem den Eltern mit gehörlosen Kindern verstärkter Gruppenunterricht in Gebärdensprache und den gehörlosen Kindern Frei-

zeitaktivitäten unter Anleitung junger gehörloser Erwachsener angeboten wird (mehr zum Junior-Programm in Abschn. 3.1.1). Ein wichtiger Bestandteil des Junior-Programms ist das sog. Patenprogramm, in dem ehrenamtliche Gehörlose in regelmäßigem Kontakt zu Familien mit gehörlosen Kindern stehen. Die Aufgabe des „Paten“ besteht darin, dem gehörlosen Kind als „Sprach- und Identitätsvorbild“ zu dienen und die ganze Familie mit der Gehörlosengemeinschaft und Gehörlosenkultur vertraut zu machen. Die „Paten“ werden vom Gehörlosenverband auf ihre Aufgabe vorbereitet (KL 1/2000, S. 27).

Der Gehörlosenverband veranstaltet Ferienfreizeiten für Familien mit gehörlosen Kindern (mehr dazu im Abschn. 2.5.3) und versucht durch persönliche Berichte und Interviews in der Gehörlosenzeitschrift, auch den Eltern gehörloser Kinder zu zeigen, wie gebärdensprachige Menschen in Finnland ein zufriedenes und sozial anspruchsvolles Leben führen können.

Nachdem das Recht der gehörlosen Kinder auf ihre natürliche Muttersprache, die Finnische Gebärdensprache, institutionell verwirklicht worden ist und die gehörlosen Kinder in der eigenen Familie die Gebärdensprache in der täglichen Kommunikation verwenden, ist durch das Aufkommen des Cochlea-Implantats (CI) ein neuer Unsicherheitsfaktor ins Leben der finnischen gehörlosen Kinder und ihrer Eltern getreten (Sinkkonen 2000, S. 105). Die Eltern müssen erstens entscheiden, ob dem Kind ein CI eingesetzt werden soll, und wenn ja, welche Art sprachlicher innerfamiliärer Kommunikation mit dem implantierten Kind angestrebt werden sollte. Hier sind sie unterschiedlichen Meinungen ausgeliefert, die alten Kämpfe zwischen oraler Erziehung und dem Gebrauch der Gebärdensprache werden mit neuen Argumenten wieder aufgegriffen.

Die Gehörlosengemeinschaft lehnt das Implantieren kleiner Kinder generell ab. Sie sieht die Gehörlosigkeit als kulturelles Phänomen in Gefahr und fürchtet auch, dass aus „gesunden“ gehörlosen Kindern von der Medizin und der Technik abhängige Schwerhörige, d.h. Behinderte werden. Die manchmal grausamen Versuche der Medizin, die Gehörlosigkeit zu „heilen“, wie vor 200 Jahren durch den Pariser Arzt Jean-Marc Itard, gehören zu der in allen Gehörlosengemeinschaften überlieferten Geschichte der Gehörlosen (Wallvik 1997, S. 297-298). Vor diesem geschichtlichen Hintergrund sind die Gehörlosen äußerst skeptisch, was chirurgische Eingriffe angeht.

Die Aktivitäten des Finnischen Gehörlosenverbands, des Junior-Programms und der Gehörlosenschulen, die in Gebärdensprache unterrichten, gehen davon aus, dass auch implantierte Kinder Gebärdensprache als Erstsprache lernen sollten, um innerhalb der Gehörlosengemeinschaft unbeschwert kommunizieren zu können und in einer ihnen angemessenen Sprachform unterrichtet zu werden (KL 3/1999, S. 16-18). Parallel zur Gebärdensprache wird den implantierten Kindern auch die Lautsprache angeboten, die Kinder sollen aber für ihre emotionale und kognitive Entwicklung nicht allein auf die mühsam zu erlernende und trotz CI schwer zu verstehende Lautsprache angewiesen sein. Die Meinung einiger implantierender Ärzte, nach der Operation ganz auf die Gebärdensprache zu verzichten, um den Lautspracherwerb nicht zu

„stören“, wird weder von der Gehörlosengemeinschaft noch von pädagogischen Kreisen unterstützt (Jokinen 2000b, S. 52).

Gegenwärtig werden finnische Familien mit gehörlosen Kindern also darin unterstützt, mit den Kindern in Gebärdensprache zu kommunizieren und den Kindern die Möglichkeit zu geben, ihr Leben als Mitglied der Gebärdensprachgemeinschaft zu führen. Eltern, die die Gehörlosigkeit ihrer Kinder im Laufe von Jahren zu einem erfreulichen Teil ihres Lebens gemacht haben, haben eine wichtige Beispielfunktion für Eltern mit kleinen Kindern. Der Gehörlosenverband ist daran interessiert, ihre Erfahrungen an ein breites Publikum weiterzugeben, wie z.B. in dem Artikel von Brita Edlund in der Gehörlosenzeitschrift. Sie ist hörende Mutter von zwei inzwischen erwachsenen gehörlosen Söhnen, der ältere geboren 1974, und hat durch die Gehörlosigkeit ihrer Kinder wichtige Impulse für ihr Leben bekommen. So schreibt sie:

„Ich könnte mir nicht vorstellen, ohne Gehörlose und Gebärdensprache zu leben. Wie wäre es gewesen, wenn ich zwei hörende Töchter statt zwei gehörlosen Söhnen bekommen hätte? Mein Leben wäre sicher anders verlaufen, aber ich hätte bestimmt nicht so viele verschiedene Menschen treffen können, wie es mir in der Gehörlosengemeinschaft möglich gewesen ist, und zwar auf nationaler und internationaler Ebene. Viele fragen mich, ob ich mich als echtes Mitglied der Gehörlosengemeinschaft empfinde. Und ich kann antworten: Ja, ich habe das Gefühl, in der Gehörlosengemeinschaft immer willkommen zu sein und voll dazuzugehören.“ (KL 2/2001, S. 23, Übs. von BF)

## 2.5.2 Schule und Kindergarten

In Finnland gibt es insgesamt 17 Sonderkindergärten für hörbehinderte Kinder. Auf die von Markku Jokinen in den Jahren 1998-1999 durchgeführte Befragung antworteten 12 Kindergärten, in denen insgesamt 49-51 Kinder waren, die die Gebärdensprache benutzen. Von diesen Kindern wohnen 18 in der Region Helsinki, in den Städten Turku, Tampere und Pori zusammen 15 Kinder, in Jyväskylä und Kuopio zusammen 5-7 Kinder, und in Oulu und Lappeenranta jeweils 8 Kinder (Jokinen 2000b, S. 35).

Bedingt durch die geringe Bevölkerung und die niedrige Bevölkerungsdichte sind die Zahlen pro Region relativ gering, so dass es auf der Hand liegt, dass in die gleichen Kindergärten auch hörende Kinder gehen, teilweise mit sprachlichen Behinderungen, wie z.B. Dysphasie, die in der Kommunikation Gebärden benutzen. Diese Kindergärten sind in der Praxis zweisprachig, es arbeiten dort auch gehörlose Kindergärtner, so dass die hörenden Kinder Gebärdensprachkenntnisse erwerben und für sie die Kommunikation sowohl auf Finnisch/Schwedisch als auch in der Gebärdensprache alltäglich ist.

Nach einer erfolgreichen Kindergartenzeit in einer gebärdensprachigen Umgebung sollten die Kinder sprachlich in der Lage sein, in FinSL beschult zu werden. Markku Jokinen stellt in seiner Untersuchung fest, dass im Schuljahr 1997-1998 in den drei staatlichen und 13 kommunalen Hör- und Sprachbehindertenschulen von insgesamt 1289 Schülern nur 342 Gebärdensprache als primäre Kommunikationssprache benutzen. Die weitaus größte Gruppe bilden 647 dysphatische Kinder, die in kleineren Schulen teilweise gemeinsam mit den



in der Minderheit befindlichen gehörlosen Kindern unterrichtet werden. So bieten die Gehörlosenschulen heute keine ausreichende gebärdensprachige Lern- und Lebensumgebung, in 10 der 16 Schulen waren jeweils höchstens sieben gehörlose Kinder. Im Vergleich dazu gibt es in Schweden mit rund 800 gebärdensprachigen Schülern nur fünf Gehörlosenschulen (Jokinen 2000b, S. 13-14). Ein Ziel der Gebärdensprachgemeinschaft ist es, die Zahl der Gehörlosenschulen zu vermindern und damit altersmäßig und sprachlich homogenere gebärdensprachige Gruppen zu bilden, in denen der Gebrauch der Gebärdensprache als Unterrichtssprache und der Einsatz gehörloser Lehrer voll zum Tragen kommen kann. (Zur Ausbildung gehörloser Grundschullehrer siehe Abschn. 2.6.1.)

Es ist ein Paradox, dass einerseits unter dem amerikanischen Einfluss der Oralismus in den finnischen Schulen in den 70er Jahren aufgegeben wurde und andererseits gleichzeitig die Internatsschulen und die damit verbundenen gebärdensprachigen Schüलगemeinschaften aufgelöst wurden. Somit wurden die Gebärden langsam in den Unterricht eingeführt, gleichzeitig aber sank die Bedeutung der Gebärdensprache im sozialen Leben der Schüler. Das Ziel einer gebärdensprachigen Schule soll dieses Paradox aufheben.

Nach der Überwindung des Oralismus wurde in Finnland erst die Methode der „Totalen Kommunikation“ eingeführt, in der es darum ging, mehrere Kommunikationsformen gleichzeitig im Unterricht zu benutzen (Wallvik 1997, S. 213). Da die Lehrer gleichzeitig sprachen und gebärdeten, konnte von eigentlicher Gebärdensprache als Unterrichtssprache damals noch keine Rede sein. Es handelte sich um LBG, und Ziel war nicht die Erweiterung einer muttersprachlichen Gebärdensprachkompetenz, sondern den Schülern sollte das Verstehen dessen, was der Lehrer sagte, erleichtert werden. Bis in die letzten Jahre hinein ist das gebärdete Finnisch im Unterricht vorherrschend gewesen, aber neueste Forschungsergebnisse zeigen, dass die Informationsvermittlung damit nicht gewährleistet ist und dass sich weder die Schriftsprachkompetenz noch die Gebärdensprachkompetenz durch den Einsatz von LBG optimal entwickeln (Stolt 2000, S. 169).

So steht die heutige finnische Gehörlosenschule an einem Punkt, an dem der Einsatz einer gebärdeten Sprache für die Kommunikation im Unterricht nicht mehr in Frage gestellt wird – anders als in vielen anderen Ländern, nach Jokinen werden noch ca. 90% der gehörlosen Kinder auf der Welt nach oralistischen Methoden unterrichtet (Jokinen 2000c; Jokinen/Martikainen 2000, S. 253; vgl. auch Kaul/Becker 1999 zur entsprechenden Diskussion in Deutschland).

Nach dem dänischen und schwedischen Modell soll in den nächsten Jahren auch in Finnland immer stärker der bilinguale Aspekt in der schulischen Erziehung gehörloser Kinder hervorgehoben werden (Jokinen/Martikainen 2000, S. 251; Stolt 2000, S. 171). Dabei handelt es sich nicht um eine simultane Zweisprachigkeit, bei der der Erstspracherwerb im Vorschulalter parallel in zwei Sprachen stattfindet, wie z.B. bei hörenden Kindern zweisprachiger Familien, sondern eher um eine sukzessive Zweisprachigkeit: Aufgrund der im Kleinkindalter erworbenen Gebärdensprachkompetenz wird in der Schule die gesprochene Mehrheitsprache in geschriebener und gelesener Form unterrichtet und zu einem wichtigen Kommunikationsmittel des Gehörlosen für den

Kontakt mit der hörenden und schreibenden Umwelt sowie für die Kontakte innerhalb der Gehörlosengemeinschaft herausgebildet (Stolt 2000, S. 175; Ahti 2000, S. 136).

Auch wenn sich die Grundeinstellung zugunsten der Gebärdensprache im Schulunterricht gewandelt hat und zweisprachige Erziehung das Ziel ist, sind die Gegebenheiten in den Gehörlosenschulen für die Verwirklichung der neuen Prinzipien noch nicht ausreichend geschaffen. Die Anzahl der gehörlosen Schüler in einer Schule muss erhöht werden. Die gehörlosen Schüler bringen aufgrund des Gebärdensprachunterrichts für die Eltern und des Junior-Programms neuerdings gute sprachliche und kommunikative Voraussetzungen für einen gebärdensprachigen Schulunterricht ab der ersten Klasse mit (siehe Untersuchung von Takkinen im Abschn. 2.7.4). Ein Problem dagegen sind die teilweise immer noch unzureichenden Gebärdensprachkenntnisse der hörenden Sonderschulpädagogen. Die zu ihrer Schulzeit interviewten Gehörlosen bemängeln, dass ihre Lehrer sie nicht immer verstanden haben (Wikman 2000, S. 35) und dass die gehörlosen Mitschüler häufig wichtigere Informationsquellen waren als die Lehrer (Wikman 2000, S. 73). So muss der Anteil an Gebärdensprachunterricht in der Aus- und Weiterbildung hörender Sonderschullehrer für Gehörlosenschulen intensiviert werden. Daher ist die Entwicklung der Didaktik der Gebärdensprache als Fremdsprache gerade auch für fortgeschrittene Lerner erforderlich.

Außerdem müssen verstärkt Gehörlose zu Lehrern ausgebildet werden (Jokinen/Martikainen 2000, S. 249; zu entsprechenden Forderungen in Deutschland siehe Fachausschuss Pädagogik des Deutschen Gehörlosen-Bundes 2000, S. 72). Der seit 1998 an der Universität Jyväskylä angebotene Grundschullehrerstudiengang für gebärdensprachige Studenten wird im Abschn. 2.6.1 näher beschrieben. Dass das finnische Unterrichtsministerium die Einrichtung dieses Studiengangs direkt finanziell gefördert hat und ab dem Studienjahr 2001-2002 eine zweite Gruppe bewilligt hat, ist ein guter Beweis dafür, dass auch längerfristig davon ausgegangen wird, dass gehörlose Schüler als sprachliche Minderheit unterrichtet werden und dass ihre Schulen sich in erster Linie durch die Unterrichtssprache von anderen Schulen unterscheiden, so wie es in Finnland auch englischsprachige, deutschsprachige und französischsprachige Schulen gibt (Jokinen/Martikainen 2000, S. 251).

Das Absolvieren der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs durch gehörlosen Schüler ist entweder in der Gehörlosenschule in Mikkeli möglich, wo der Unterricht auch in der Oberstufe in Gebärdensprache gehalten wird, oder aber durch die Teilnahme am Unterricht eines anderen Gymnasiums mit Hilfe eines Dolmetschers. Gute Finnischkenntnisse sind Voraussetzung für ein erfolgreiches Absolvieren des Gymnasiums. Durch die Erfolge der zweisprachigen Erziehung und durch die Möglichkeiten der Informationsaufnahme über den Computer sind immer mehr finnische Gehörlose in der Lage, das Abitur abzulegen und damit einen akademischen Beruf zu erlernen. In diesem Bereich sind für die Gleichstellung der Gehörlosen also in den letzten Jahren große Erfolge zu verbuchen.

### 2.5.3 Freizeit gehörloser Kinder und Jugendlicher

Für das Hineinwachsen der Kinder in die Gesellschaft ist es wichtig, auch außerhalb der Familie und der Schulumgebung Kontakte zu knüpfen und zu pflegen und durch die Wahl der Freizeitaktivitäten Gleichaltrige mit ähnlichen Neigungen und Interessen zu finden. Neben der direkten Wohnumgebung bieten viele Institutionen, Vereine und private Anbieter in Finnland Freizeitaktivitäten für Kinder und Jugendliche an, von Musik, Sport und bildender/darstellender Kunst bis zu Pfadfindern und Aktivitäten der Religionsgemeinschaften.

Für gehörlose Kinder und Jugendliche bieten sich einerseits die organisierten und nicht organisierten Kontakte zu hörenden Gleichaltrigen, und andererseits die Aktivitäten, bei denen sie mit gleichaltrigen Gehörlosen zusammen sind. Eine für die Gehörlosenzeitschrift interviewte 11-jährige Gehörlose unterstreicht selber, wie wichtig es ist, den Kontakt mit hörenden Kindern zu pflegen. Dafür sind gute schriftliche Finnischkenntnisse wichtig, um sich mit den hörenden Kindern auf Finnisch verständigen zu können. Außerdem sind hörende Kinder oft interessiert daran, durch gehörlose Nachbarskinder auch etwas Gebärdensprache zu lernen. Das interviewte Mädchen spielt in einer Fußballmannschaft mit hörenden Mädchen und kommt dabei gut zurecht. Das Bedürfnis, mit hörenden Kindern zusammen zu sein und dadurch die Kommunikation mit Hörenden zu üben, unterstreicht sie mit der lakonischen Erklärung „Schließlich gibt es überall auf der Welt Hörende“. (KL 7/2000, S. 17.)

Daneben ist es aber erklärtes Ziel der Gehörlosengemeinschaft, gehörlose Kinder durch frühe Kontakte zu anderen Gehörlosen in die Sprachgemeinschaft hineinwachsen zu lassen und ihnen dadurch die Möglichkeit zu geben, in ihrer eigenen Muttersprache ihrem Alter gemäß sozial aktiv zu sein. Kinderspiel ist stark an Sprache gebunden, in Rollenspielen werden die Rollen laufend neu definiert und „Regieanweisungen“ gegeben. Somit ist das Zusammensein von Kindern stark von sprachlicher Interaktion geprägt, und diese sprachlichen Aktivitäten im Kinderspiel sind wichtig für die Entwicklung der sprachlichen und kommunikativen Kompetenz in der Muttersprache.

Für Kinder im Vorschulalter bieten sich die Möglichkeiten zu gebärdensprachigen Kinderkontakten vor allem in den Wochenend-Familienkursen des Junior-Programms (siehe mehr dazu im Abschn. 3.1.1). Für Schulkinder, Jugendliche und junge Erwachsene veranstaltet der Gehörlosenverband Sommerfreizeiten, die sehr beliebt sind, und zwar jeweils getrennt für die Altersgruppen 7-12, 13-17 und 18-30 (KL 1/2001, S. 12). Außerdem veranstaltet der Verband der Eltern hörgeschädigter Kinder (KLV) Familienfreizeiten.

Die Darstellung der Lebensumstände der gehörlosen Kinder und Jugendlichen hat gezeigt, dass durch langfristige politische Arbeit zugunsten der Gebärdensprachgemeinschaft die in den letzten rund zehn Jahren geborenen Gehörlosen gute Möglichkeiten haben, frühzeitig mit der Gebärdensprache in Kontakt zu kommen und zu einem zweisprachigen Mitglied der Gehörlosengemeinschaft und der gesamten finnischen Gesellschaft heranzuwachsen. Dabei sind nicht nur die objektiv verbesserten Lebensumstände zu begrüßen,

sondern auch die damit einhergehende Anhebung des Selbstwertgefühls der gehörlosen Kinder und Jugendlichen und ihrer meist hörenden Eltern.

## 2.6 Das Leben gehörloser Erwachsener in Finnland

Nachdem das Leben gehörloser finnischer Kinder und Jugendlicher dargestellt worden ist und damit auszumachen ist, welche Art von gehörlosen Erwachsenen in der Zukunft in der finnischen Gehörlosengemeinschaft zu finden sein werden, soll ein Blick auf die Gegenwart der gehörlosen Erwachsenen geworfen werden. Das ist eine altersmäßig viel heterogenere Gruppe als die Kinder und Jugendlichen, und in den unterschiedlichen Altersgruppen spiegelt sich wieder, in welcher Art die heutigen Erwachsenen ihre Kindheit und Jugend als Gehörlose erlebt haben und welchen Platz sie in der Gesellschaft gefunden haben. So findet sich in jedem Gehörlosen ein Teil der Geschichte der Gehörlosengemeinschaft. Da die Geschichte der finnischen Gehörlosengemeinschaft in groben Zügen schon im Kap. 2.2 dargestellt wurde, soll hier die Lebenswirklichkeit der finnischen Gehörlosen in der Gegenwart, d.h. etwa im Zeitraum 1995-2001 dargestellt werden. Zuerst sollen in Abschnitt 2.6.1 die derzeitigen Ausbildungsmöglichkeiten und die Stellung im Arbeitsleben geschildert werden und in Abschnitt 2.6.2 das Privatleben und die Freizeit gehörloser Erwachsener. Anschließend sollen einige Bereiche behandelt werden, die für die Kommunikation der Gehörlosen mit der Umwelt und damit für ihr soziales und psychisches Wohlergehen besonders wichtig sind, nämlich die Dolmetscherdienste (2.6.3), die visuellen Medien Fernsehen und Video (2.6.4) sowie die technischen Möglichkeiten der Telekommunikation wie Schreibtelefon, Telefax, SMS, Internet, E-Mail und Bildtelefon (2.6.5).

### 2.6.1 Berufsausbildung und Berufsleben

Die Arbeitslosigkeit Hörbehinderter ist in Finnland in den letzten Jahren ständig gestiegen. Huttunen stellt in ihrem Aufsatz „Mitä peruskoulun jälkeen?“ („Was kommt nach der Gesamtschule?“) fest, dass in den 70er Jahren ein Fünftel der stark Hörbehinderten arbeitslos waren, dagegen Ende der 90er Jahre ein Drittel (Huttunen 2000b, S. 265-266). Das kann zum Teil mit einem allgemeinen Anstieg der Arbeitslosigkeit in Finnland durch die starke Rezession Anfang der 90er Jahre und der danach erfolgten Umstrukturierung des Arbeitsmarktes von der Industrie- zur Informationsgesellschaft erklärt werden. Doch ist der Anstieg unter den Hörbehinderten unverhältnismäßig hoch (Lehtomäki/Niemi 2000, S. 275).

Ein Grund für die hohe Arbeitslosigkeit liegt sicher auch darin, dass der Ausbildungsstand der Gehörlosen unter dem Niveau der Gesamtbevölkerung liegt und dass ohne eine auf dem heutigen Arbeitsmarkt gefragte Berufsausbildung der Wiedereintritt in das Arbeitsleben nach einer längeren Arbeitslosigkeit sehr schwierig ist. Um die Möglichkeiten von Gehörlosen auf dem

Arbeitsmarkt zu verbessern, wird daher zur Zeit sehr darauf geachtet, dass die Gehörlosen nicht nur in für Gehörlose traditionellen, meist handwerklichen Berufen ausgebildet werden, sondern dass sie Zugang zu einem breiteren Spektrum von Ausbildungsplätzen bekommen.

Es gibt in Finnland zwei Berufsschulen für Hörbehinderte und außerdem es die Möglichkeit zum Besuch anderer Berufsschulen mit Dolmetscher. Der Einsatz von Dolmetschern in Berufsausbildung und Studium ist allerdings nicht für alle zufrieden stellend geregelt, und mangelnde Dolmetschdienste sind ein großes Hindernis für die Gleichstellung der Gehörlosen in der Berufsausbildung. (Mehr zur Lage der Dolmetschdienste in Finnland im Abschnitt 2.6.3.)

Berufsausbildung im Betrieb als Lehre (fi. *oppisopimuskoulutus*) ist in Finnland relativ selten, aber gerade mit der Ausbildung von Gehörlosen im Betrieb sind gute Erfahrungen gemacht worden, wie z.B. die Ausbildung zum Betriebskaufmann in einem Warenhaus (KL 1/2000, S. 16-17).

Neue Berufsfelder für gebärdensprachige Jugendliche sind Lehrer für Gebärdensprache als Fremdsprache und Dolmetscher/Übersetzer. Beide Ausbildungsgänge werden von Fachhochschulen durchgeführt bzw. geplant. Mehr zur Gebärdensprachlehrerausbildung in Kap. 3.2 (Hely-Projekt) und zur Dolmetscher- und Übersetzerausbildung im Abschn. 3.1.2.

Das Abitur ermöglicht das Studium an einer Hochschule. Die Universitäten veranstalten Aufnahmeprüfungen, auf die man sich durch das Lesen bestimmter Fachbücher vorbereitet. Gute Finnischkenntnisse und Leseroutine sind also Voraussetzung für das Bestehen sowohl des Abiturs als auch der Aufnahmeprüfungen. Das Jugendkomitee des Gehörlosenverbands versucht, für diese Art der Berufsausbildung unter den gehörlosen Jugendlichen verstärkt zu werben (KL 1/2000, S. 18-19). Aber auch für das Hochschulstudium stellen die Dolmetschdienste das größte Problem dar, diese Frage muss in den nächsten Jahren verstärkt in Angriff genommen werden (vgl. Abschn. 2.6.3).

Eine Besonderheit im finnischen Hochschulwesen stellt die Ausbildung zum gebärdensprachigen Grundschullehrer an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Jyväskylä dar, die hier kurz näher beschrieben werden soll. Jokinen stellt in seiner Bedarfsanalyse für gebärdensprachige Kindergärtner und Lehrer fest, dass bis zum Jahr 2010 insgesamt 67 neue Grundschullehrer, 11 Fachlehrer für Gebärdensprache als Muttersprache, 25 gebärdensprachige Lehrer für andere Fächer und 10-14 gebärdensprachige Kindergärtner benötigt werden und dass das finnische Hochschulwesen auf diesen Bedarf reagieren muss (Jokinen 2000b, s. 72).

Der Bedarf an Grundschullehrern soll durch die Einrichtung des gesonderten Studiengangs gedeckt werden, der im Herbst 1998 zum ersten Mal zehn gehörlose Studenten zuließ. Seit Herbst 2001 studiert die zweite Gruppe von zehn Studenten, ebenfalls an der Universität Jyväskylä. Der Studiengang entspricht weitgehend dem für hörende finnischsprachige Grundschullehrer, die Teilnahme an für alle Lehrerstudenten gemeinsam veranstalteten Lehrveranstaltungen wird durch zwei Dolmetscher und einen Dolmetscherkoordinator ermöglicht, die für diesen Studiengang von der Universität fest angestellt sind und nicht auf Honorarbasis arbeiten. Geleitet wird der Studien-

gang von Markku Jokinen, der damit die Möglichkeit hat, auf Universitätsniveau in der Pädagogik die Interessen der Gehörlosengemeinschaft und der zukünftigen gebärdensprachigen Schüler zu vertreten.

Dieser Ausbildungsgang eröffnet viele neue Perspektiven für die Ausbildung Gehörloser. Ein wichtiges Novum ist schon, dass die Studenten nicht *t r o t z* ihrer Gehörlosigkeit, sondern *w e g e n* ihrer Zugehörigkeit zur Gebärdensprachgemeinschaft zum Studium zugelassen werden. Dadurch dass sie einerseits als Gruppe mit eigenem Studienprogramm und eigenem gehörlosen Lehrer auftreten und andererseits teilweise zusammen mit hörenden Pädagogikstudenten unterrichtet werden, erhöht innerhalb der gesamten Hochschulgemeinschaft das Wissen über die Existenz der Gehörlosen als sprachliche und kulturelle Minorität und gleichzeitig als gesellschaftlich gleichgestellte Gruppe mit eigener Lehrerausbildung. Welche Auswirkungen der verstärkte Einsatz von ausgebildeten muttersprachlichen Lehrern in den Gehörlosenschulen auf den Unterricht hat, wird sich erst in einigen Jahren erweisen lassen.

Gehörlose haben in Finnland aufgrund ihrer Behinderung Anspruch auf monatliche staatliche Unterstützung (fi. *vammaistuki*), die unabhängig von einem beruflichen Einkommen gezahlt wird, und wenn sie wegen ihrer Behinderung keiner bezahlten Arbeit nachgehen können, bekommen sie Arbeitsunfähigkeitsrente (fi. *työkyvyttömyyseläke*) (Huttunen 2000a, S. 124). Finanziell ist das zwar ausreichend, aber daraus entstehen nur sehr begrenzte Möglichkeiten, an dem Konsum teilzunehmen, der in Finnland zum allgemeinen Lebensstandard gehört. Außerdem ist das Wertesystem der finnischen Gesellschaft stark durch die protestantische Arbeitsmoral geprägt, so dass ein Erwachsener im arbeitsfähigen Alter sich erst durch eine bezahlte Arbeit als vollwertiges Mitglied der Gesellschaft empfindet. Daher ist es ein Anliegen des Finnischen Gehörlosenverbands, durch Verbesserung der Ausbildungschancen, wie sie in diesem Abschnitt weiter oben dargestellt sind, die Berufsmöglichkeiten zukünftiger gehörloser Erwerbstätiger vielfältiger zu gestalten, und die Arbeitslosigkeit unter den Gehörlosen zu verringern.

Laut Untersuchungen des Gehörlosenverbands waren Anfang der 90er Jahre überdurchschnittlich viele Gehörlose in industriellen Berufen tätig. Außerdem waren viele in Dienstleistungsberufen, hier allerdings in den am schlechtesten bezahlten wie Küchenhilfe und Putzfrau (KL 2/1998, S. 8). In der Gehörlosenzeitung werden aber oft Gehörlose vorgestellt, die in von diesen Traditionen abweichenden Berufen eine Arbeit gefunden haben, wie z.B. die gehörlose Diakonin Päivi Korhonen, die 1999 eine feste Anstellung in Helsinki bekam (KL 3/1999, S. 24-25). Außerdem sind der Gehörlosenverband selber und seine Tochterunternehmen wichtige Arbeitgeber für Gehörlose (siehe Kap. 2.3).

Die Kommunikation am Arbeitsplatz ist für viele Gehörlose ein Problem. Die von Minna Wikman Interviewten gaben an, dass sich die Kommunikation mit den hörenden Kollegen auf das mindeste beschränkt und hauptsächlich in schriftlicher Form stattfindet. In den Pausengesprächen, aber auch in Arbeitsplatzbesprechungen fühlen sich die Gehörlosen leicht ausgeschlossen und

haben das Gefühl, dass sie wichtige Informationen nicht bekommen (Wikman 2000, S. 49). Die schriftliche Form der Kommunikation per Computer, die auch für Hörende in der Berufswelt immer wichtiger wird, verbessert die Stellung der Gehörlosen. Voraussetzung sind allerdings gute Finnisch- oder Schwedischkenntnisse. Durch die Entwicklung des Ferndolmetschdienstes über Bildtelefon haben die Gehörlosen darüber hinaus in Zukunft bessere Möglichkeiten, in wichtigen Gesprächen und Verhandlungen am Arbeitsplatz einen Dolmetscher einzusetzen (siehe dazu Abschn. 2.6.5).

## 2.6.2 Privatleben und Freizeit

Während in der Berufsausbildung und im Berufsleben Gehörlose mit Hörenden zusammenleben und täglich mit ihnen kommunizieren, haben sie im Privatleben und in der Freizeit die Möglichkeit, durch das Zusammensein mit Gebärdensprachigen ohne Probleme zu kommunizieren. Einzelne Bereiche des privaten Lebens der finnischen Gehörlosen sollen in diesem Abschnitt kurz beschrieben werden.

Gebärdensprachige Gehörlose suchen ihre Lebenspartner normalerweise unter Gehörlosen, so dass die gebärdensprachige Familie für viele Gehörlose die erste und wichtigste Lebensumgebung ist. Obwohl die Gesellschaft in der Vergangenheit versucht hat, Ehen zwischen erblich Gehörlosen zu verhindern – in Finnland konnten sie bis 1969 nur mit Sondergenehmigung geschlossen werden (Lehtomäki/Niemi 2000, S. 272) –, sind Ehen und Lebensgemeinschaften unter Gehörlosen in allen Altersgruppen der Normalfall.

Das Leben im Gehörlosenverein ist für alle von Minna Wikman interviewten Gehörlosen sehr wichtig, der Gehörlosenverein ist für die Gehörlosen wie ein zweites Zuhause (Wikman 2000, S. 45). Die Gehörlosenvereine haben allerdings feststellen müssen, dass die jungen Gehörlosen nur sehr begrenzt für die Aktivitäten der Vereine zu begeistern sind. So wird es in den nächsten Jahren Aufgabe der Gehörlosengemeinschaft sein, neue Formen des Zusammenseins zu entwickeln, die den Ansprüchen der neuen Generation entspricht. „Das Bedürfnis der Gehörlosen, zusammen zu kommen, wird niemals verschwinden, aber die Formen des Zusammenseins können sehr vielfältig sein. Die Menschen wollen sich von Angesicht zu Angesicht treffen, auch wenn die technische Entwicklung fortschreitet.“ (KL 7/2000, S. 13.)

Die Aktivitäten innerhalb der Gehörlosengemeinschaft haben nicht nur ein problemloses Miteinander zum Ziel, sondern gemeinsam wollen die Gehörlosen für die Verbesserung ihrer Lebensumstände in Gegenwart und Zukunft sorgen, u.a. durch die Verbesserung der Gebärdensprachkenntnisse gehörloser Kinder. Die Solidarität innerhalb der Gehörlosengemeinschaft und die Möglichkeit, gemeinsam für die Belange der Gehörlosen einzutreten, wird von den Gehörlosen als sehr wichtig bewertet (Wikman 2000, S. 59). Die Kultur der finnischen Gehörlosen erlebt ihren Höhepunkt auf den alle zwei Jahre stattfindenden Kulturtagen der Gehörlosen. In Finnland spielt der Sport eine große Rolle in der Gesellschaft, so sind auch die Angebote des Finnischen Gehörlosen-Sportverbands wichtig für die Gehörlosen.

Die Tätigkeit der Kirchengemeinden hat nach Ansicht der Gehörlosen einen hohen Stellenwert (Eronen et al. 1997, S. 50). Da die protestantische Kirche auch in den schwierigsten oralistischen Zeiten für die Bedürfnisse der Gebärdensprachgemeinschaft eingetreten ist (siehe Kap. 2.2), ist das Vertrauen der Gehörlosen zu ihrer Gemeinde groß, zumal der Gebärdensprache als ihrer Sprache in den Veranstaltungen der Kirchengemeinden ein großes Gewicht gegeben wird.

Die Kontakte ins Ausland sind ein wichtiger Bestandteil der finnischen Gehörlosenkultur. In Finnland sind allgemein die Kontakte ins Ausland rege, nicht nur durch die internationale Verknüpfung der Wirtschaft in den letzten Jahrzehnten, sondern schon seit langem. Finnland ist erst in den 90er Jahren zum Einwandererland geworden, vorher gab es umfangreiche Auswanderungswellen nach Amerika (um die Jahrhundertwende vom 18. zum 19. Jahrhundert) und nach Schweden in den 50er und 60er Jahren. So haben viele Finnen Verwandte im Ausland. Auch unter den finnischen Gehörlosen ist es nichts Ungewöhnliches, wegen der Partnerwahl oder aus beruflichen Gründen ins benachbarte Ausland zu ziehen (z.B. arbeitet Johanna Mesch an der Universität Stockholm und Satu Worseck an der Universität Hamburg).

Der Finnische Gehörlosenverband ist aktiv in der Europäischen Union der Gehörlosen (KL 2/2001, S. 3-5) und besonders herausragend ist seine Rolle im Weltverband der Gehörlosen: Vorsitzende des Weltverbandes war 1998-2003 die Finnin Liisa Kauppinen, und ihr Nachfolger ist Markku Jokinen, ebenfalls aus Finnland.

Diese Kontakte kommen nicht nur einigen finnischen Gehörlosen zugute, sondern Gäste aus dem Ausland sind oft zu Gast in den Gehörlosenvereinen auch in der Provinz. Und auf dem Weltkongress der Gehörlosen in Brisbane/Australien im Juli 1999 waren – verglichen mit der Gesamtzahl der etwa 8000 finnischen Gehörlosen – unverhältnismäßig viele Teilnehmer aus Finnland, und zwar auch junge Leute. Der Vergleich mit den Teilnehmerzahlen anderer Länder zeigt, wie stark Finnland repräsentiert war:

Deutschland	25	Finnland	64	USA	133
Äthiopien	20	Schweden	85	Japan	308
Dänemark	55	Holland	15	Australien	731
Norwegen	54	Großbritannien	95		

Tab. 2-1: Teilnehmer am Weltkongress der Gehörlosen 1999, nach Weiß 1999, S. 472

Das soziale Leben der meisten Gehörlosen innerhalb der Gebärdensprachgemeinschaft ist sehr lebhaft. In den Untersuchungen wird dagegen festgestellt, dass der Kontakt zu Hörenden außerhalb des Arbeitsplatzes gering ist. Unter den von Wikman Interviewten hatten alle bis auf einen ausschließlich gehörlose Freunde (Wikman 2000, S. 47). Auch mit den Nachbarn haben Gehörlose weniger Kontakte als Hörende (Eronen et al. 1997, S. 23). Besonders auffällig ist der spärliche Kontakt zwischen Gehörlosen und Hörenden innerhalb der eigenen Verwandtschaft. Denn obwohl sonst verwandtschaftliche Kontakte in Finnland



intensiv gepflegt werden, ist das bei den Gehörlosen nicht unbedingt der Fall, denn die gemeinsame Sprache fehlt. (Wikman 2000, S. 48.)

Bei flüchtigen Kontakten mit Hörenden – auf der Straße oder in Geschäften – bedauern es die Gehörlosen, dass die Hörenden „panisch erstarren“, wenn sie merken, dass sie es mit Gehörlosen zu tun haben, und dass die Kommunikation darunter leidet (Wikman 2000, S. 53). Die Hörenden sollten allgemein besser über Gehörlosigkeit und den Umgang mit Gehörlosen informiert sein. Besonders in intimen Gesprächssituationen mit Mitarbeitern sozialer oder medizinischer Einrichtungen empfinden die Gehörlosen es als störend, dass sie nicht direkt in ihrer Muttersprache mit den Fachleuten sprechen können, sondern im Beisein eines Dritten, des Dolmetschers (Eronen et al. 1997, S. 24). In sozialen und medizinischen Einrichtungen sollten also wenigstens einige Mitarbeiter über gute Gebärdensprachkenntnisse verfügen (mehr dazu im Kap. 3).

Gehörlosen, die im täglichen Leben auf ständige Hilfe angewiesen sind, wegen einer anderen Behinderung oder fortgeschrittenen Alters, stehen in ganz Finnland verschiedene Einrichtungen zur Verfügung, in denen in Gebärdensprache kommuniziert wird. Diese Einrichtungen unterschiedlichster Größe sind auf die verschiedenen Benutzergruppen zugeschnitten und unterstehen alle der Stiftung zur Unterstützung Gehörloser. Im Jahresbericht der Stiftung werden sie einzeln beschrieben (Vuosikertomus 2000). Die älteste dieser Einrichtungen ist das Altersheim Ävik, das 1914 in Hyvinkää gegründet wurde und dort immer noch existiert (Kuurojen Liitto 80 vuotta 1985, S. 266).

Zusammenfassend lässt sich über das Leben der erwachsenen Gehörlosen in Finnland sagen, dass sie durchweg die Möglichkeit zu einem sozial und kulturell aktiven Dasein führen können. Die Gehörlosigkeit an sich wird von den von Wikman interviewten Gehörlosen durchweg nicht als Negativum beurteilt: Die Gehörlosigkeit ist ein Teil ihrer Identität. Für die Überwindung der Kommunikationsschwierigkeiten mit Hörenden wünschen sich die Gehörlosen bei mehr Hörenden Gebärdensprachkenntnisse (Wikman 2000, S. 49-50).

So ist es natürlich, dass die Gehörlosengemeinschaft nach vielen schon erreichten Zielen verstärkt die Verbreitung und Verbesserung des Gebärdensprachunterrichts vorantreibt, wie es in Kap. 3 zur Gebärdensprache als Fremdsprache beschrieben wird.

### 2.6.3 Dolmetschdienste

Die Anerkennung der Gehörlosen als sprachliche Minderheit und ihres Rechts auf die Benutzung ihrer Muttersprache in möglichst vielen Lebensbereichen verlangt die Herausbildung umfangreicher und funktionierender Dolmetschdienste. Spätestens seit der Erwähnung der Ansprüche auf Dolmetschdienste im Grundgesetz der Republik Finnland können die Gehörlosen erwarten, dass diese Ansprüche auch in die Realität umgesetzt werden (Perustuslaki, www 2001, § 17 – Recht auf eigene Sprache und Kultur – zitiert im Kap. 2.4). Den zentralen Beitrag der Dolmetschdienste für die Verwirklichung der Menschenrechte unter den Gehörlosen hebt auch Päivi Lappi hervor:

„Die Dolmetschdienste haben in der Praxis mehr Einfluss auf den Alltag der Gebärdensprachigen gehabt als jede andere von der Gesellschaft organisierte Dienstleistung. Dadurch haben die Gebärdensprachigen die Möglichkeit, in allen Lebensbereichen selbstständig aktiv zu sein.“ (Lappi 2000, S. 75, Übs. von BF)

Die Dolmetscher sind notwendig für den Kontakt zwischen Gehörlosen und Hörenden, und die Dolmetscher sind selber Hörende mit Gebärdensprachkenntnissen. Die Qualität der Gebärdensprachkenntnisse der Dolmetscher ist ein Kriterium für die Qualität der Dolmetschdienste. Somit ist es ein Anliegen der Gehörlosengemeinschaft, den Gebärdensprachunterricht für Hörende, in diesem Fall für zukünftige Dolmetscher, zu verbessern. In welcher Form und in welchem Umfang der Gebärdensprachunterricht in der Dolmetscherausbildung stattfindet, wird in Abschn. 3.1.2 ausgeführt. Im Folgenden soll aber ein Überblick über das Gebärdendolmetschwesen in Finnland gegeben werden: Entstehung, Formen der Organisation und Probleme.

Der Finnische Gehörlosenverband ergriff schon Anfang der 60er Jahre die Initiative, um ein geregeltes Dolmetschwesen auf die Beine zu stellen, und 1962 fand der erste Wochenendkurs (!) für Gebärdensprachdolmetscher statt (Kuurojen Liitto 80 vuotta 1985, S. 70). Aber erst 1976 wurde innerhalb des Gehörlosenverbands ein Dolmetschausschuss gegründet, der im selben Jahr der finnischen Sozialverwaltung einen Vorschlag zur Einrichtung eines öffentlich finanzierten Dolmetschwesens im Rahmen der Behindertenfürsorge unterbreitete, allerdings ohne Erfolg. Daraufhin beantragte der Gehörlosenverband Geld beim Geldspielautomatenverein (RAY) und organisierte die ersten Dolmetschdienste versuchsweise in eigener Regie (Kuurojen Liitto 80 vuotta 1985, S. 73). Der mit dem Aufkommen des Dolmetschwesens entstandene Bedarf nach Dolmetscherausbildung wurde vom Gehörlosenverband als Teil seiner Gebärdensprachaktivitäten betrachtet.

Nachdem der Gehörlosenverband durch die eigene Beharrlichkeit und mit Hilfe des Geldspielautomatenvereins das Dolmetschwesen begründet hatte, bekamen die Gehörlosen durch das neue Behindertenfürsorgegesetz im Jahre 1979 den Anspruch auf öffentlich finanzierte Dolmetschdienste. Und 1980 begann im Gehörlosenverband eine hauptamtliche Dolmetschsekretärin ihre Tätigkeit, deren Aufgabe es bis heute ist, das Dolmetschwesen für ganz Finnland zu koordinieren. (Kuurojen Liitto 80 vuotta 1985, S. 77.)

Die heutigen Dolmetschdienste beruhen auf dem Gesetz und der Verordnung über Dienstleistungen für Behinderte aus dem Jahre 1987. Der Anspruch auf diese Dienste entsteht durch Schwerbehinderungen, als solche wird auch eine Hör- und Hör-Seh-Behinderung angesehen. Die Dolmetschdienste sind für den Kunden kostenlos und werden von der Kommune finanziert, in der der Gehörlose seinen ersten Wohnsitz hat. Ein Dolmetscher kann bei der Arbeit, im Studium, bei der Berufsausbildung, bei Behördengängen, Arztbesuchen, gesellschaftlichen Aktivitäten und ähnlichen Situationen beansprucht werden. Stark Hör-Seh-Behinderten stehen jährlich mindestens 240 Dolmetscherstunden zur Verfügung und anderen Hörbehinderten 120 Stunden. Die für das Studium und die Berufsausbildung benötigten Dolmetscherstunden werden je nach Bedarf individuell festgelegt. (Lappi 2000, S. 75; Huttunen 2000a, S. 124.)

Obwohl die gesetzlichen und organisatorischen Voraussetzungen für ein funktionierendes Dolmetschwesen geschaffen sind, ist die Versorgung mit entsprechenden Dienstleistungen im Alltag der Gehörlosen noch nicht zufriedenstellend. Sieben der neun von Minna Wikman interviewten Gehörlosen waren mit den Dolmetschdiensten unzufrieden. Vor allem für akuten Bedarf stehen die Dolmetscher nicht schnell genug zur Verfügung, so dass die Gehörlosen z.B. bei einem Arztbesuch wegen einer akuten Erkrankung auf große Kommunikationsschwierigkeiten mit zum Teil gewichtigen Folgen stoßen (Wikman 2000, S. 70-71).

Die Probleme liegen darin, dass die Organisation der Dolmetschdienste auf regionaler Ebene nicht immer funktioniert. Außerdem herrscht Dolmetschermangel, durch den z.B. in der Region Helsinki über 40 % der Dolmetscherbestellungen nicht erfüllt werden können, vor allem nicht am Abend, am Wochenende und bei kurzfristiger Bestellung. Die Kommunen, die für die Finanzierung zuständig sind, interpretieren die gesetzlich garantierten 120 bzw. 240 Dolmetscherstunden nicht als Minimum, wie im Gesetz festgelegt, sondern als Maximum. (Lappi 2000, S. 75-76.)

Diese Missstände haben ihre Ursache in den schlechten Arbeitsbedingungen für Dolmetscher (Eronen et al. 1997, S. 14). Denn obwohl der Beruf angesehen ist und sich jährlich wesentlich mehr junge Leute für die Dolmetscherausbildung bewerben, als Ausbildungsplätze vorhanden sind, wechseln viele ausgebildete Dolmetscher nach einer Weile den Beruf, um die eigenen Arbeitsbedingungen zu verbessern.

Ein wichtiger Bereich für die gegenwärtige Dolmetschsituation und die Zukunft der Gehörlosengemeinschaft ist die Arbeit der Dolmetscher im Studium und in der Berufsausbildung, im Folgenden zusammenfassend Studiendolmetscher genannt. Durch den Einsatz eines Studiendolmetschers kann ein Gehörloser heute seine Berufsausbildung frei auswählen (Lappi 2000, S. 75). Diese Art der Ausbildung mit Dolmetscher ist unter den jungen Gehörlosen sehr beliebt. Denn die Gebärdensprachkenntnisse der Dolmetscher sind in der Regel gut und daher ist die Informationsaufnahme leichter als in Ausbildungsgängen mit nur gehörlosen Studenten, in denen die Lehrer schlecht gebärden oder gar in LBG unterrichten (Jokinen/Martikainen 2000, S. 247).

Wenn der Gehörlose den Ausbildungsplatz bekommen hat, ist es allerdings leider sehr beschwerlich, erst bei der Heimatgemeinde einen Entscheid für die Übernahme der Dolmetscherkosten für die Ausbildung zu erwirken und dann einen Dolmetscher zu finden, der langfristig bereit ist, zu den oft schlechten Bedingungen zu arbeiten (KL 3/1999, S. 14-15). Es gibt große regionale Unterschiede darin, wie leicht es ist, einen Studiendolmetscher zu bekommen, und jährlich müssen ca. 10% der gehörlosen Auszubildenden und Studenten mit mangelnden Dolmetschdiensten studieren, ihren Studien- oder Ausbildungsbeginn verschieben oder ihren Ausbildungsplatz völlig aufgeben (Jokinen 2000b, S. 33). Das Jugendkomitee des Gehörlosenverbands hat wiederholt auf diese Missstände hingewiesen und die Hoffnung zum Ausdruck gebracht, dass der im Grundgesetz festgeschriebene Anspruch auf Dolmetschdienste durch

ein neues Gesetz auch für Gehörlose in der Berufsausbildung endlich verwirklicht wird (KL 7/2000, S. 33).

Auch Kinder haben den Anspruch auf Dolmetschleistungen. Allerdings dolmetschen Eltern von kleinen gehörlosen Kindern oft selber, z.B. beim Arztbesuch, und finden das natürlich. Viele Eltern von kleinen Kindern wissen auch gar nicht, dass ihre Kinder einen Dolmetscher benutzen können, obwohl auch die Eltern beim Arztbesuch anwesend sind. Nach einer Untersuchung des Verbands der Eltern hörgeschädigter Kinder lag nur für 73% der gebärdensprachigen Kinder ein Entscheid zur Bewilligung eines Dolmetschers vor, und ein Sechstel der Entscheide entsprach nicht den gesetzlichen Vorschriften (Virpiranta-Salo 1998, S. 29).

Die Verwendung eines Dolmetschers ist für die Gehörlosen nicht unproblematisch. So fühlen sich viele beim Arzt oder Psychologen durch die Anwesenheit eines Dritten gestört. Trotz funktionierender Dolmetschdienste ist es daher wünschenswert, dass Gehörlose in solch intimen Situationen direkt in Gebärdensprache bedient werden. (Eronen et al. 1997, S. 44-45.)

Die Zufriedenheit der Kunden mit den Dolmetschdiensten wird laufend untersucht. Das hat im Gehörlosenverband eine lange Tradition: Seit 1977 werden regelmäßige Befragungen zum Dolmetscherbedarf und seiner Verwirklichung durchgeführt (Kuurojen Liitto 80 vuotta 1985, S. 81). Die neueste Studie wurde im Auftrag des Sozial- und Gesundheitsministeriums im Jahre 1999 durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen die oben angeführten Missstände, aber viele Gehörlose waren auch zufrieden mit den Möglichkeiten, Dolmetscher zu bekommen, und mit der Qualität der Dolmetscher. Es hat sich herausgestellt, dass die staatlichen und kommunalen Behörden nicht besonders aktiv bei der Verbesserung der Dolmetschsituation mitwirken. So müssen der Gehörlosenverband und die anderen Organisationen wie in den vergangenen Jahren selber dafür sorgen, dass das Leben der Gehörlosen auch im Bereich des Dolmetschereinsatzes immer weiter verbessert wird. (KL 8/2000, S. 14-15; KL 4/2001, S. 5.)

#### **2.6.4 Fernsehen und Video**

Das Fernsehen und andere visuelle Medien sind sehr wichtig für die Gehörlosen, und zwar sowohl für die Informationsvermittlung als auch zur Unterhaltung. Ein großes Problem ist, wie die im Fernsehen normalerweise akustisch vermittelte Information visualisiert wird. Prillwitz 2001a führt dazu drei Möglichkeiten an: Untertitel, Dolmetschereinblendung und von Gehörlosen in Gebärdensprache produzierte Sendungen (Prillwitz 2001a, S. 79).

In Finnland werden ausländische Sendungen, Filme und Serien und auch Kinofilme original mit Untertitel gezeigt. Synchronisierungen gibt es nicht, sie werden auch von hörenden Fernseh- und Kinozuschauern abgelehnt. So stehen den Gehörlosen im finnischen Fernsehen viele untertitelte Sendungen zur Verfügung. Allerdings beklagen finnische Gehörlose, dass finnischsprachige Informationssendungen nur selten untertitelt werden und dass sie daher keinen Zugang zu den Sendungen haben, die Ereignisse und gesellschaftliche Verhältnisse in Finnland zum Inhalt haben (Wikman 2000, S. 51-52).

Dolmetschereinblendungen gibt es in Finnland relativ wenig, der Aufwand ist ziemlich groß und die Gehörlosen ziehen gebärdensprachige Sendungen vor. Ein interessantes Beispiel für Dolmetschereinblendungen waren zwei Fernsehdiskussionen mit den Kandidaten für die Präsidentschaftswahlen im März 2000.

Im nationalen Fernsehen gibt es jeden Abend um kurz vor sechs fünf Minuten Nachrichten auf Gebärdensprache, die von einem gebärdensprachigen Redaktionsteam produziert und moderiert werden. Die gleichen Nachrichten werden auf Finnisch gesprochen, der Sprecher wird aber nicht gezeigt.

Seit dem Aufkommen der Videotechnik hat sich der Finnische Gehörlosenverband verstärkt um ihre Nutzung für die Informationsverbreitung unter Gehörlosen eingesetzt. Die entsprechenden Aktivitäten begannen im Jahre 1975, und seit 1983 werden monatliche Informationsvideos herausgegeben, die an jedes Mitglied des Gehörlosenverbands nach Hause verschickt werden und die die Gehörlosen im ganzen Land über Ereignisse in der finnischen und internationalen Gehörlosenwelt informieren (Kuurojen Liitto 80 vuotta 1985, S. 25-28). Die dazu benötigten Videorekorder werden den Gehörlosen vom Sozialamt zur Verfügung gestellt (Eronen et al. 1997, S. 13).

Diese Informationsvideos haben einen festen Bestandteil in der finnischen Gehörlosenkultur und werden als ein Privileg angesehen, das es nicht einmal für die Gehörlosen in Schweden gibt (KL 7/2000, S. 17). Neben der Informationsverbreitung haben sie auch eine wichtige Funktion für die Entwicklung der Finnischen Gebärdensprache. Neue Gebärden werden dadurch im ganzen Land bekannt, und unter ihrem Einfluss wird die Gebärdensprache bis in die nördlichen Landesteile immer mehr der Version von Helsinki angepasst, wo das Informationsvideo und auch die gebärdensprachigen Nachrichten produziert werden. Ältere Gehörlose bedauern zwar das Verschwinden der regionalen Varianten der Gebärdensprache, aber für die Sprachgemeinschaft als Ganzes ist die Vereinheitlichung der gemeinsamen Sprache sicher von Vorteil, ebenso wie die geschriebenen und gesprochenen Medien Einfluss auf die Vereinheitlichung der gesprochenen Nationalsprachen haben. Die Gefahr, dass die im Fernsehen benutzte Gebärdensprache wegen regionaler oder idiolektaler Färbung von den Zuschauern nicht verstanden wird, wie Prillwitz für Deutschland festgestellt hat (Prillwitz 2001a, S. 88), besteht daher in Finnland nicht.

Die Firma Prosign stellt Informationsvideos zu gesellschaftlichen, medizinischen, Erziehungs- u.ä. Fragen her sowie auch gebärdensprachige Unterrichtsvideos für den Schulgebrauch. Durch ein gut ausgebautes kommunales kostenloses Bibliothekswesen haben die Gehörlosen die Möglichkeit, diese Videos auszuleihen (KL 4/2001, S. 26-27, Prosign Oy, www 2001).

### **2.6.5 Telekommunikation**

Lehtomäki und Niemi heben die Bedeutung der neuen Informationstechnologie für die Kommunikation der Gehörlosen untereinander und mit den Hörenden seit den 70er Jahren hervor (Lehtomäki/Niemi 2000, S. 277). Im Folgenden soll

beschrieben werden, in welcher Form die finnischen Gehörlosen diese neuen Techniken benutzen und welche Rolle sie im Leben der Gehörlosengemeinschaft spielen. Die meisten der neuen Technologien (Schreibtelefon, Fax, Internet, E-Mail, SMS) bedienen sich der geschriebenen Sprache, so dass über ihren Gebrauch das geschriebene Finnisch/Schwedisch immer stärkere Bedeutung in der Alltagskommunikation der finnischen Gehörlosen gewinnt. Dadurch verbessern sich die Finnisch- bzw. Schwedischkenntnisse, und die Motivation, Schreiben zu lernen und das Gelernte anzuwenden, nimmt zu, denn die geschriebene Sprache wird nicht mehr als ein Teil der hörenden Kultur empfunden, sondern ist integraler Bestandteil der Gehörlosenkultur. Eine Sonderstellung nimmt hier das Bildtelefon ein, das auch der Gebärdensprache den Weg in die Telekommunikation geöffnet hat.

Der Zugang zu den neuen Technologien wird den finnischen Gehörlosen dadurch erleichtert, dass ihnen Hilfsmittel aus öffentlichen Geldern finanziert werden (Krankenhäuser, Sozialämter und staatliche Sozialversicherung). Das betrifft nicht nur Schreibtelefone und Videorekorder, sondern auch Hörgeräte, Vibrationswecker und verschiedene Lichtsignalgeräte (Eronen et al. 1997, S. 13).

Schreibtelefone waren die erste Möglichkeit, die Segnungen des Telefonwesens auch Gehörlosen zugänglich zu machen. In Finnland wurden die ersten Schreibtelefone 1979 eingerichtet, und seit 1981 gibt es den Schreibtelefondienst, der es ermöglicht, dass Gehörlose mit Schreibtelefon und Hörende ohne Schreibtelefon miteinander telefonieren können.

Obwohl das Schreibtelefon eine bahnbrechende Neuerung für die Gehörlosen war, hat seine Bedeutung in den letzten Jahren vor allem für die jüngeren Gehörlosen in Finnland stark abgenommen. Denn mit Telefax und dann vor allem E-Mail und SMS im Mobiltelefon haben sich die Gehörlosen die Formen der schriftlichen Telekommunikation zu Nutze machen können, die auch unter den Hörenden sehr große Verbreitung gefunden haben. Das hat für die Gehörlosen den Vorteil, dass sie an einer technischen Entwicklung teilhaben können, die – anders als das Schreibtelefon – nicht nur für ihre Bedürfnisse entstanden ist.

Die meisten Menschen in Finnland haben Zugang zu einem Computer mit E-Mail- und Internet-Anschluss, immer häufiger zu Hause, ansonsten am Arbeitsplatz, in der Schule, in der Hochschule, am Ausbildungsplatz und in den kommunalen Bibliotheken. Diese Kommunikationskanäle stehen wegen ihrer Schriftlichkeit auch Gehörlosen uneingeschränkt zur Verfügung, und bei immer größeren Kapazitäten in der Datenübertragung wird auch die Übertragung von gebärdensprachiger Information über das Internet möglich, so dass die Gehörlosengemeinschaft ihre internen Informationen im Internet in ihrer Muttersprache anbieten kann.

Neueste Errungenschaft auf dem Gebiet der Telekommunikation für Gehörlose ist das Bildtelefon, also die Möglichkeit, gebärdensprachige Kommunikation direkt zu übertragen, und zwar in zwei Richtungen, so dass ein Gespräch möglich ist. Die Verbreitung dieser Möglichkeit hängt von drei Faktoren ab: den technischen Möglichkeiten, den Organisatorischen Voraussetzun-

gen und der Finanzierung. Die Einführung des Bildtelefons ermöglicht den Einsatz von Tele-Dolmetschern.

In Finnland läuft seit 1998 ein vom Geldspielautomatenverein finanziertes Multimediaprojekt, das den Gehörlosen aus der Region Joensuu in Ostfinnland (etwa 140 erwachsene gebärdensprachige Gehörlose) ein Bildtelefon zur Verfügung stellt und Tele-Dolmetschdienste anbietet. In diesem Projekt bekommen die gehörlosen Familien zu Hause einen PC mit Kamera und dreifachem ISDN-Anschluss und die Möglichkeit zu Tele-Dolmetschdiensten zu bestimmten Uhrzeiten. Das Projekt ist bisher sehr erfolgreich verlaufen, und es wird beabsichtigt, seine Aktivitäten auf ganz Finnland auszudehnen. (KL 6/1998, S. 6-7; KL 7/2000, S. 29; Abschlussbericht des Projekts: KL 5/2001, S. 4; Heiskanen et al. 2001.) Gleichzeitig läuft ein Projekt des Verbandes der finnischen Kommunen. Darin werden nicht die Privathaushalte, sondern öffentliche Institutionen mit Bildtelefonen ausgestattet und Tele-Dolmetschdienste eingerichtet.

Die Ausführungen zum Leben gehörloser Erwachsener haben gezeigt, dass durch die starke Interessenvertretung durch den Gehörlosenverband und eine minderheitenfreundliche Politik die Lebensbedingungen der Gehörlosen sich laufend verbessern und dass die Gehörlosen als gut organisierte Gruppe selber einen entscheidenden Anteil daran haben. Im privaten Leben haben sie aber wenig Kontakte zu Hörenden, sie bleiben lieber unter sich. Die nach der soziokulturellen Definition entwickelte zweisprachige und bikulturelle Identität der Gehörlosen ist anscheinend nach wie vor schwer zu verwirklichen (Wikman 2000, S. 80). Wikman führt weiterhin aus:

„Das Leben und das Wohlbefinden der Gehörlosen kann beurteilt werden, indem es entweder mit den Verhältnissen in der Vergangenheit verglichen wird oder aber in der Gegenwart mit dem anderer Gruppen. Beim Vergleich der heutigen Situation der Gehörlosen in der finnischen Gesellschaft mit der Vergangenheit kann im Ganzen festgestellt werden, dass die Situation jetzt besser ist als je zuvor. Die Gebärdensprache, der Kern der Gehörlosenkultur, ist eine anerkannte Sprache und die Rechte ihrer Benutzer sind gesetzlich garantiert. Wenn man dagegen die Situation der Gehörlosen mit der der Hörenden vergleicht, ist die Lage nicht so positiv. Die Gehörlosen sind nicht der Meinung, dass sie den Hörenden gleichberechtigt sind, und die Gehörlosengemeinschaft hat nicht das gesellschaftliche Ansehen, nach dem sie strebt. Die Gehörlosen und die Hörenden scheinen nach wie vor sehr unterschiedliche Auffassungen über die Gehörlosigkeit und das Leben als Gehörlose zu haben.“ (Wikman 2000, S. 81, Übs. von BF)

Diesen beiden Vergleichsrichtungen von Wikman, der historischen und der synchronen innerhalb Finnlands kann noch eine dritte hinzugefügt werden: der Vergleich mit der Stellung Gehörloser in anderen Ländern. Dabei kann unbestritten festgestellt werden, dass die Möglichkeiten der finnischen Gehörlosen zur individuellen und kollektiven Selbstentfaltung innerhalb der Gesellschaft besser sind als in den meisten anderen Ländern der Welt.

## 2.7 Finnische Gebärdensprache: Sprachpolitik, Sprachpflege, Wörterbucharbeit und Forschung

Eine Sprache als Kommunikationsmittel einer bestimmten Menschengruppe muss sich in ihrer Existenz stetig gegenüber benachbarten Sprachen behaupten, und jede Sprachgruppe ist darum bemüht, die Lebensbedingungen ihrer Sprache zu optimieren. Damit die Sprache lebensfähig bleibt, braucht sie aber nicht nur einen gewissen Status im Vergleich zu Nachbarsprachen, sondern sie muss mit Normen – von phonetischen und orthographischen bis zu pragmatischen und stilistischen Normen – versehen werden und den außersprachlichen Gegebenheiten angepasst werden, damit sie für die Kommunikation innerhalb der Sprachgemeinschaft geeignet bleibt und neuen Inhalten und Verhältnissen Ausdruck verleihen kann.

Große Nationalsprachen, wie z.B. das Französische, haben ihre Stellung gegenüber den Nachbarsprachen schon vor Jahrhunderten gefestigt, und ihre Normierung und Weiterentwicklung ist innerhalb der Kultur genau geregelt, in Frankreich durch die Académie Française. Für die Verbreitung der Normen und die Kontrolle über ihre Einhaltung ist das nationale Schulsystem zuständig.

Der Vergleich zwischen dem Französischen und der Finnischen Gebärdensprache als Sprache einer bestimmten Menschengruppe ist zwar extrem, aber gut geeignet, um zu zeigen, welche Maßnahmen auch die finnische Gebärdensprachgemeinschaft ergreifen muss, um ihrer Sprache den nötigen Lebensraum zu verschaffen, sie für alle Mitglieder der Gemeinschaft zugänglich zu machen und der sich entwickelnden außersprachlichen Wirklichkeit laufend anzupassen.

In den folgenden Abschnitten soll gezeigt werden, welche Art von Sprachpolitik für die Finnische Gebärdensprache zu beobachten ist, wie die Sprachpflege organisiert ist und welche Art von Wörterbucharbeit und Gebärdensprachforschung in Finnland betrieben wird. Außer den schon weiter oben verwendeten Quellen werden folgende Quellen herangezogen: die Dissertation von Riitta Piri zur finnischen Schulsprachenpolitik (Piri 2001), das sprachpolitische Programm des Finnischen Gehörlosenverbandes (Kuurojen kielipoliittinen ohjelma 1993), das bildungspolitische Programm des Finnischen Gehörlosenverbandes in der im „Zeichen“ veröffentlichten deutschen Übersetzung (Bildungspolitisches Programm für Gehörlose (Teile I+II) 1995), ein Vortrag von Ritva Takkinen über die Gebärdensprachforschung in Finnland (Takkinen 2000c) und die Internetseiten des Finnischen Gehörlosenverbandes (Kuurojen Liitto) und des Forschungszentrums für die Landessprachen Finnlands (Kotimaisten kielten tutkimuskeskus) sowie die erwähnten Wörterbücher und Forschungspublikationen.



### 2.7.1 Sprachpolitik

Nach Piri beinhaltet Sprachpolitik Stellungnahmen, Grundsätze und Entscheidungen, die das Verhältnis einer Gemeinschaft zu ihren sprachlichen Ressourcen und ihrem Kommunikationspotenzial widerspiegeln (Piri 2001, S. 15-16). Auf die terminologische Unterscheidung zwischen Sprachpolitik, Sprachenpolitik und Schulsprachenpolitik und ihren finnischen und englischen Entsprechungen soll hier nicht näher eingegangen werden. (Näheres dazu in Piri 2001, S. 14-16, Takala/Sajavaara/Sajavaara 2000 und de Cillia 1998, S. 141.)

Im Falle einer Minderheitensprache, die nicht Nationalsprache ist, wird Sprachpolitik einerseits von der Sprachgemeinschaft und den aus ihr hervorgegangenen Gremien betrieben und andererseits von den staatlichen Entscheidungsgremien, die die Ergebnisse der Sprachpolitik in der Gesetzgebung festschreiben. Im besten Falle arbeiten diese beiden politischen Entscheidungsträger zusammen, wie das bei der Finnischen Gebärdensprache der Fall ist.

Verantwortlich für die Sprachpolitik der finnischen Gebärdensprachgemeinschaft ist der Gehörlosenverband und sein seit 1991 bestehendes Gebärdensprachzentrum, zu dem das Gebärdensprachkomitee, die Dolmetschabteilung und Forschungs- und Wörterbucharbeit gehören (Kuurojen kielipoliittinen ohjelma 1993, S. 13; Kuurojen Liitto, www 2001).

Das sprachpolitische Programm des Gehörlosenverbands, das 1993 vom Gebärdensprachkomitee verfasst wurde, hat zum Ziel, „für die Gehörlosen die gleichen sprachlichen Rechte wie für die anderen Bürger zu erreichen“ (Kuurojen kielipoliittinen ohjelma 1993, S. 4). In diesem Programm wird Sprachpolitik als ein Teil der Sprachplanung (fi. *kielen suunnittelu*) verstanden, deren zweiter Teil die Sprachpflege (fi. *kielenhuolto*) darstellt. Unter Sprachpflege versteht das Gebärdensprachkomitee Aktivitäten zur Weiterentwicklung der Sprache und aktive „Sprachlenkung“ (fi. *kielenohjailu*); mehr zur Sprachpflege im Abschnitt 2.7.2.

Die Sprachpolitik ist sehr stark mit der Schul- und Bildungspolitik verknüpft, denn die Stellung einer Sprache in einer bestimmten Gesellschaft hängt wesentlich davon ab, ob und in welchem Umfang der Schulunterricht für eine sprachliche Minderheit in ihrer eigenen Sprache abgehalten wird. So sind viele sprachpolitische Forderungen des Finnischen Gehörlosenverbands auch in seinem bildungspolitischen Programm enthalten, die Rolle der Gebärdensprache wird dort wiederholt hervorgehoben (Bildungspolitisches Programm für Gehörlose (Teil I) 1995, S. 15, 18).

Die Erfolge der Sprachpolitik des Gehörlosenverbandes sind einerseits daran zu messen, inwieweit ihre Ziele Eingang in die nationale Gesetzgebung gefunden haben (zur gesetzlichen Stellung der Finnischen Gebärdensprache siehe Kap. 2.4). Andererseits garantiert die geänderte Gesetzgebung nicht direkt, dass die Verhältnisse auch in der Praxis den neuen Gesetzen entsprechen. Daher ist es Teil der Sprachpolitik des Gebärdensprachverbands, auf Mängel bei der Anwendung der Gesetze zu verweisen, wie z.B. in der Dolmetschersituation, zu deren Verbesserung die Mitgliederversammlung am

10.6.2001 eine Resolution verfasste (KL 4/2001, S. 5; Kuurojen Liitto, www 2001; Näheres zu den Dolmetschdiensten siehe Abschnitt 2.6.3).

Durch die gesetzliche Anerkennung der Finnischen Gebärdensprache als autochthone Minderheitensprache – also der Sprache einer Minderheit, die nicht erst durch Einwanderung in den letzten Jahrzehnten entstanden ist – ist die Gebärdensprache auch Gegenstand der Sprachpolitik und Sprachpflege des Staates geworden. Dafür ist das Forschungszentrum für die Landessprachen Finnlands (Kotimaisten kielten tutkimuskeskus) zuständig, dessen Aufgabe es ist, die Sprachen Finnlands zu erforschen und – das gilt für die Minderheitensprachen – ihre Stellung in der Gesellschaft zu verbessern. Neben dem Finnischen und Schwedischen als Nationalsprachen gibt es im Forschungszentrum Abteilungen für das Samische, für die Sprache der Roma und für die Finnische Gebärdensprache. Für die Gebärdensprache ist im Forschungszentrum eine fest angestellte Wissenschaftlerin zuständig. Wie für die anderen Sprachen gibt es auch für die Gebärdensprache einen eigenen Ausschuss (Viittomakielen lautakunta), der sprachpflegerische Fragen behandelt und dessen Beschlüsse als bindend für den Gebrauch der Gebärdensprache im öffentlichen Leben und im Bildungsbereich gelten. Die Beschlüsse des Gebärdensprachausschusses werden in Protokollen veröffentlicht, die sowohl auf Finnisch als auch auf Video in Gebärdensprache verfasst werden. Im Gebärdensprachausschuss sind neben der Wissenschaftlerin des Forschungszentrums für die Landessprachen Finnlands auch Vertreter des Gehörlosenverbands, Universitäts- und Fachschullehrer und Lehrer aus allgemeinbildenden Schulen vertreten (Kotimaisten kielten tutkimuskeskus, www 2001).

Die Sprachpolitik der 90er Jahre hat also Resultate gezeigt und die Finnische Gebärdensprache ist nicht nur vom Gehörlosenverband, sondern auch vom finnischen Staat institutionell repräsentiert, und ihre gesellschaftliche Rolle wird von beiden Seiten gemeinsam weiterentwickelt. Der Staat bedient sich selber der Gebärdensprache, um den Gehörlosen wichtige Informationen zukommen zu lassen. So unterhält das finnische Parlament eine gebärdensprachige Internetseite mit Informationen über seine Aktivitäten (Eduskunta, www 2001).

Dennoch ist das Bewusstsein für diese Minderheitensprache in der breiten Bevölkerung und sogar unter den Statistikern und Sprachwissenschaftlern nach wie vor gering. So erwähnen Sauli Takala, Kari Sajavaara und Paula Sajavaara in einem sprachwissenschaftlichen Artikel über Sprachpolitik in Finnland als anerkannte Minderheitensprachen Schwedisch, Samisch und die Sprache der Roma, aber die GS ist nicht erwähnt (Takala/Sajavaara/Sajavaara 2000, S. 261). Und die Dissertation von Riitta Piri über die finnische Schulsprachenpolitik enthält eine Übersicht der finnischen Statistikzentrale über die Anzahl der Sprecher der zwanzig meist gesprochenen Sprachen in Finnland, in der die Finnische Gebärdensprache aber nicht erscheint, obwohl sie ihrer Sprecherzahl nach unter diesen zwanzig zu finden sein müsste (Piri 2001, S. 108).

## 2.7.2 Sprachpflege

Im Sprachpolitischen Programm des Forschungszentrums für die Landessprachen Finnlands werden die Aufgaben und Möglichkeiten der Sprachpflege detailliert dargelegt. Es sollen die Voraussetzungen für die Existenz einer allgemein gebräuchlichen Sprache für jede Sprachgruppe geschaffen werden, und weiterhin sollen den Mitgliedern der Sprachgemeinschaften Mittel an die Hand gegeben werden, um sprachliche Probleme und Unstimmigkeiten zu lösen. In dem Programm wird darauf hingewiesen, dass für die Entwicklung einer gemeinsamen Sprachnorm vor allem bei der Gebärdensprache und der Sprache der Roma besonders viel getan werden muss. Weiterhin heißt es in dem Programm:

„Leitschnur und Ziel der Sprachpflege ist Kommunikativität: Das Ziel besteht darin, dass die Flüssigkeit der Kommunikation auf keinen Fall durch die Sprache selbst beeinträchtigt wird und dass sich die Aufmerksamkeit des Lesers und Hörers nicht aufgrund sprachlicher Schwierigkeiten von der Sache an sich entfernt. Stark hiermit verbunden ist das Ziel der sprachlichen Demokratie und daher ist die Sprachpflege eine wichtige gesellschaftliche Aufgabe. Welche Fragen bei der Sprachpflege im Vordergrund stehen, hängt vom jeweiligen Zeitpunkt und seinen Werten und Idealen ab. Auch Sprachpflege ist wertgebunden, so wie jede Art gesellschaftlicher Aktivität.“ (Räikkälä/Reuter 1998, S. 3, Übs. von BF)

Ein wichtiger Teil der Sprachpflege ist die Verbreitung der Beschlüsse und Empfehlungen des Gebärdensprachausschusses. Hierbei kommt dem Gehörlosenverband eine entscheidende Rolle zu. Die Gebärdensprachempfehlungen für Euro und Cent sind z.B. sowohl auf den Internet-Nachrichtenseiten des Gehörlosenverbands zu lesen (Kuurojen Liitto, www 2001) als auch in der Gehörlosenzeitung veröffentlicht worden (KL 4/2001, S. 22-23). Die Umsetzung der Empfehlungen bei der Produktion von gebärdetem Video-Material und Fernsehsendungen wird dadurch gewährleistet, dass im Gebärdensprachausschuss Vertreter der gebärdensprachigen Fernsehredaktion und der Gehörlosenschulen anwesend sind. So kann davon ausgegangen werden, dass den Produzenten von Lehr- und Informationsvideos sowie der gebärdensprachigen Nachrichten und anderer Fernsehsendungen die Empfehlungen des Gebärdensprachausschusses bekannt sind. Auf längere Sicht spielt auch die Wörterbucharbeit und das Unterrichtsmaterial für Gebärdensprache als Fremdsprache eine Rolle für die sprachpflegerische Arbeit (mehr dazu in den Abschn. 2.7.3 und 3.3).

Ob die Empfehlungen und Vorschläge und ihre Anwendungen im Fernsehen und auf den Videos von der Sprachgemeinschaft akzeptiert und übernommen werden, ist natürlich nicht selbstverständlich gewährleistet. Daher ist es wichtig, dass die Mitglieder des Gebärdensprachausschusses genau über die sprachlichen Gepflogenheiten in der Gebärdensprachgemeinschaft Bescheid wissen, damit sie in den Entscheidungen die schon vorhandenen sprachlichen Normen berücksichtigen können. Und andererseits müssen sie bereit sein, Neuerungen für die Gebärdensprache wieder zurückzunehmen oder wenigstens abzuändern, wenn sich herausstellt, dass sie von der Sprachgemeinschaft nicht

angenommen werden. Diese Fragen müssen auch im Fachunterricht für Gebärdensprache als Muttersprache in den Gehörlosenschulen zur Sprache gebracht und behandelt werden.

### 2.7.3 Wörterbucharbeit

Eine traditionelle Form der Sprachpflege ist das Schreiben von Wörterbüchern, die Lexikografie. Mit dem aufkommenden Bewusstsein der Gebärdensprachgemeinschaft für ihre Sprache entstand das Bedürfnis, Gebärdensprachwörterbücher zu erstellen. Ziel war einerseits, durch das Vorhandensein von Wörterbüchern die Gleichstellung mit Lautsprachen zu demonstrieren, und andererseits sowohl Gehörlosen als auch vor allen Hörenden den Zugriff zum Gebärdenbestand der jeweiligen Gebärdensprache zu erleichtern.

Hilzensauer et al. geben einen guten Überblick über die Problemstellungen der bisherigen GS-Lexikografie in Printwörterbüchern und stellen dar, welche neuen Möglichkeiten sich durch die elektronischen Medien eröffnen. Die Darstellung der Lemmata in gedruckten Wörterbüchern erfolgt entweder über geschriebene Erklärungen, über Fotos oder Zeichnungen mit zusätzlichen Angaben zu den Bewegungen oder durch die Verwendung eines Notationssystems (Hilzensauer et al. 2000, S. 290).

Hilzensauer et al. stellen fest, dass in GS-Printwörterbüchern morphosyntaktische und semantische Informationen bisher nur unzureichend dargestellt werden und dass das Hauptaugenmerk auf den phonologischen Eigenschaften der Gebärden liegt (Hilzensauer et al. 2000, S. 290). Die wichtigste Information für die Wörterbuchbenutzer besteht darin, wie die Gebärde aussieht. Dies entspricht der Tatsache, dass die Wörterbücher primär für Hörende gemacht worden sind, um sie in ihrem GS-Erwerb zu unterstützen. Da kein anderes Unterrichtsmaterial zur Verfügung stand, war das Wörterbuch auch lange Zeit die wichtigste schriftliche Quelle, die z.B. in der Dolmetscherausbildung in Finnland zum Vokabellernen benutzt wurde.

Das erste Wörterbuch der Finnischen Gebärdensprache von David Fredrik Hirn erschien in drei Bänden in den Jahren 1910-1916. In diesem Wörterbuch sind die Gebärden mit Hilfe von Fotos dargestellt. Die Fotos sind mit Pfeilen versehen, die die Bewegung anzeigen. Bei mehreren Pfeilen wird die Reihenfolge der Bewegungen durch kleine Buchstaben angegeben.

Durch die Ablehnung der Gebärdensprache im Oralismus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurde erst in den 60er Jahren die Erstellung eines neuen Wörterbuchs aktuell. Im Jahre 1965 veröffentlichte der Gehörlosenverband ein Gebärdensprachwörterbuch mit 2200 Stichwörtern in alphabetischer Reihenfolge, in dem die Gebärden in erster Linie schriftlich beschrieben sind und nur die verschiedenen Handstellungen fotografisch wiedergegeben sind (Viittomakielen sanakirja 1965).

Diese Darstellungsweise erwies sich aber als schwer zu verstehen, so dass sich der Gehörlosenverband entschloss, nach dem Modell des Wörterbuchs von Hirn ein neues Wörterbuch zu erstellen, in dem die Form der Gebärden in erster Linie durch Fotografien zu erschließen ist. Die Fotos sind mit Pfeilen für

Bewegungen versehen, bei komplexeren Bewegungen sind für einige Gebärden auch zwei Fotos als Sequenz abgebildet. Jeder der rund 3000 Gebärden ist ein finnisches Wort zugeordnet, diese Glossen bestimmen auch die alphabetische Reihenfolge der Fotos. Den Glossen sind teilweise Synonymieangaben beige-fügt sowie Erwähnung der ikonischen Basis, was „das Behalten von Gebärden fördert“ (Hilzensauer et al. 2000, S. 292).

Die erste Auflage des „Bildwörterbuchs“ (fi. *kuvasanakirja*) erschien 1973, die zweite verbesserte Auflage 1977. Obwohl 1988 die Erstellung eines ganz neuen Wörterbuchs in Angriff genommen wurde, erschien 1989 eine dritte unveränderte Auflage des „Bildwörterbuchs“, da ein Resultat des neuen Projekts noch auf sich warten ließ. Obwohl das Bildwörterbuch große Verbreitung fand und auch in der Dolmetscherausbildung verwendet wurde, wurde es stark kritisiert. Die ausgewählten Gebärden entstammten nicht unbedingt der Gebärdensprache der Gehörlosen, sondern waren der Lautsprache angepasst, wie z.B. Gebärden für „että“ („dass“) und „ja“ („und“), die eindeutig dem LBG zuzuordnen sind. Hier spiegelt sich die Tatsache wieder, dass nach der Wiedereinführung von Gebärden im Schulunterricht noch lange Zeit eher LBG als Finnische Gebärdensprache benutzt wurde (Viittomakielen *kuvasanakirja* <sup>1</sup>1973, <sup>2</sup>1977, <sup>3</sup>1989).

Als Resultat des neuen Wörterbuchprojekts, das 1988 vom Gehörlosenverband in Zusammenarbeit mit dem Forschungszentrum für die Landessprachen Finnlands in Angriff genommen wurde, erschien 1998 das völlig neu konzipierte „Suomalaisen viittomakielen perussanakirja“ (Grundwörterbuch der Finnischen Gebärdensprache). Dafür wurde eine Liste der wichtigsten Gebärden erstellt, die jeweils in mehreren Satzkontexten auf Video aufgenommen wurden. Die Fotos im Wörterbuch (1-3 pro Gebärde) sind dem Video entnommen und gewährleisten, dass die darin wiedergegebene Form der Gebärde im Satzzusammenhang entspricht. Die Fotos sind mit Pfeilen für die Bewegungen und ggf. Nummern für die Reihenfolge der Bewegungen versehen. Außerdem gibt es Angaben zur lexikalischen Gesichtsmimik, zum Mundbild und zu möglichen phonologischen Varianten. Die Reihenfolge der 1219 Lemmata ist nach GS-Parametern erstellt, für die im Vorwort ein genaues Suchdiagramm aufgestellt ist. Die finnischen Entsprechungen für die Gebärden – meist mehr als eine – sind in einem alphabetischen Index am Ende des Wörterbuchs aufgelistet. Die Einträge zu den einzelnen Gebärden beinhalten neben den schon erwähnten phonologischen Angaben eine Liste der finnischen Äquivalente für die Gebärde, auch mit Stilangaben fürs Finnische, sowie ein paar finnische Beispielsätze zur Verdeutlichung der Benutzung der finnischen Äquivalente. (Suomalaisen viittomakielen *perussanakirja* 1998.)

Zielgruppe sind nach Angaben der Wörterbuchschreiber sowohl Personen mit Gebärdensprache als Muttersprache als auch Lerner und Benutzer der Gebärdensprache als Fremdsprache. „Für Gebärdensprachige bietet das Wörterbuch eine Abbildung der Grundgebärden ihrer Muttersprache sowie Anleitungen zum Gebrauch der finnischen Sprache. Gebärdensprachdolmetschern, hörenden Eltern gehörloser Kinder, Vertretern verschiedener Berufsgruppen und allen an der Finnischen Gebärdensprache Interessierten gibt das Buch Unter-

stützung beim Spracherwerb.“ (Kotimaisten kielten tutkimuskeskus, www 2001.)

Vorteil des Perussanakirja gegenüber seinen Vorgängern ist die wesentlich genauere Beschreibung der Gebärden und ihrer Varianten sowie die Vielzahl finnischer Äquivalente und ihre Einbettung in Satzkontexte samt Stilangaben. Die Anordnung nach GS-Parametern macht die Gebärdensprache tatsächlich zur Ausgangssprache des Wörterbuchs und erlaubt es beim Spracherwerb, Gebärden mit gleicher Handstellung gegenüberzustellen und miteinander zu vergleichen. Das Auffinden der Gebärden nach den GS-Parametern ist aber beschwerlich und verlangt viel Übung, so dass anzunehmen ist, dass viele auch gebärdensprachige Wörterbenutzer den Weg über die alphabetische finnischsprachige Indexliste nehmen. Damit auch gerade die gebärdensprachigen Benutzer das Buch sowohl für den GS-Gebrauch als auch für die Produktion finnischesprachiger Texte benutzen, sollte sein Gebrauch in den Gehörlosenschulen sowohl im Gebärdensprach- als auch im Finnischunterricht geübt werden. Ein großer Nachteil des Wörterbuchs ist die kleine Anzahl der Lemmata. Wörterbuchbenutzer mit guten Gebärdensprachkenntnissen würden ein Wörterbuch gerade für das Auffinden seltenerer Gebärden benötigen.

Die Wörterbucharbeit der finnischen Gebärdensprachgemeinschaft ist mit dem Erscheinen des Grundwörterbuchs nicht abgeschlossen. Im Jahre 2002 erschien ein Zusatzband des Grundwörterbuchs mit Numeralia und ihren Inkorporationen (Suomalaisen viittomakielen perussanakirja 2002), seit 2003 steht das Grundwörterbuch in einer Onlineversion über das Internet zur Verfügung (Suvi, www 2003). Ein Wörterbuch mit Klassifikatorgebärden ist in Arbeit (Kotimaisten kielten tutkimuskeskus, www 2001).

Neben den genannten Wörterbüchern sind allgemeinsprachliche und fachsprachliche Gebärdenlisten erstellt worden. Das Literaturverzeichnis dieser Arbeit enthält eine Übersicht über Wörterbücher und Gebärdensammlungen zur Finnischen Gebärdensprache. (Zum Vergleich: Eine Übersicht über die lexikographischen Arbeiten zur Deutschen Gebärdensprache siehe Konrad/Schwarz/Prillwitz 2001, S. 194-196.)

## 2.7.4 Forschung

Die wissenschaftliche Erforschung der Finnischen Gebärdensprache begann 1982 am Institut für Allgemeine Sprachwissenschaft der Universität Helsinki mit einem vom Geldspielautomatenverein (RAY) finanzierten Forschungsprojekt. Ab 1984 beteiligte sich auch das Unterrichtsministerium an der Finanzierung des Projekts, das aus diesem Grund dem Forschungszentrum für die Landessprachen Finnlands unterstellt wurde (Rissanen 1985, S. 1). Im Folgenden soll kurz aufgezeigt werden, in welchen Bereichen, zu welchen Themen und unter welchen organisatorischen Voraussetzungen seitdem Forschung zur Finnischen Gebärdensprache betrieben wird. Die Grenzziehung zwischen der rein linguistischen Forschung und den Nachbardisziplinen wie Geschichte, Sozialwissenschaften, Erziehungswissenschaft, Psychologie und Medizin ist nicht immer eindeutig zu ziehen. Deshalb sei hier auch auf die Ergebnisse der Sozial-

wissenschaften und Geschichte hingewiesen, wie sie in Kap. 2.1-2.6 dargestellt wurden, sowie auf erziehungswissenschaftliche Untersuchungen (z.B. Jokinen 1992) und auf die psychiatrischen Untersuchungen von Jari Sinkkonen (Sinkkonen 1994 und 2000).

Da es in Finnland noch keinen Lehrstuhl für Gebärdensprachlinguistik gibt, werden die Arbeiten zu diesem Bereich an den Instituten für Allgemeine Sprachwissenschaft (Universitäten Helsinki und Turku) oder am Phonetischen Institut (Universitäten Helsinki und Turku) durchgeführt, an der Universität Jyväskylä dagegen untersteht die Lehre und Forschung zur Gebärdensprache dem Institut für Finnische Sprache. Außerdem sind an der Forschung zur Gebärdensprache als außeruniversitäre Einrichtungen auch der Finnische Gehörlosenverband und das Forschungszentrum für die Landessprachen Finnlands aktiv beteiligt. Nachteil dieser organisatorischen Vielfalt ist die fehlende Koordination der Forschungsvorhaben. Der Vorteil liegt aber darin, dass die Forschung geographisch gut verteilt ist und dass Studenten unterschiedlichster Fächer ihren Schwerpunkt in der Gebärdensprachforschung finden können. Das erweitert den Kreis potenzieller Gebärdensprachforscher, und die vielen Ausgangsdisziplinen garantieren eine Vielzahl der Forschungsaspekte. Die zentrale Rolle des Gehörlosenverbands – und des Geldspielautomatenvereins als Geldgeber – sorgt dafür, dass die Forschungsgegenstände und -vorgehensweisen den Interessen der Gebärdensprachgemeinschaft entsprechen.

Die bisher geleistete Forschung zur Finnischen Gebärdensprache soll hier nur summarisch aufgelistet werden. Die für die vorliegende Arbeit relevanten Ergebnisse aus der phonologischen Forschung werden in Abschn. 4.1.2 ausführlicher behandelt.

Terhi Rissanen veröffentlichte 1985 eine erste kurze Darstellung der Finnischen Gebärdensprache mit Schwerpunkt auf der Phonologie (Rissanen 1985), ebenfalls von Rissanen erschien ein Artikel zu Wiederholungsprozessen (Rissanen 1987) und im gleichen Band eine Darstellung der Mundbewegungen von Päivi Pimiä (Pimiä 1987), zu den Mundbewegungen siehe auch Pimiä 1990. Heute arbeitet Päivi Pimiä unter dem Namen Päivi Rainò weiterhin zu Mundbewegungen (Rainò 2001) und zu Namensgebärden (Rainò 2000b). Terhi Rissanen hat später ihren Schwerpunkt auf morphosyntaktische Fragen gelegt (Rissanen 1998 und 2000). Einen wichtigen Beitrag zur Erforschung der Finnischen Gebärdensprache hat Ritva Takkinen geleistet, deren Schwerpunkt auf phonologischen Aspekten des Erstspracherwerbs liegt und die ihre Ergebnisse auch auf Englisch veröffentlicht hat (Takkinen 1988, 1994, 1995a, 1995b, 1999, 2000a, 2000b, 2002, Takkinen/Jokinen/Sandholm 2000). Auch Klassifikatoren gehören zu Takkinens Forschungsgebieten (Takkinen 1997). Die Informationen zur Forschungsübersicht in diesem Abschnitt beruhen teilweise auf Takkinen 2000c. Stina Ojala arbeitet an einem Forschungsvorhaben zur optischen Phonetik. Einen ersten Überblick über ihren Forschungsansatz vermittelt Ojala/Aaltonen 2002.

Die Untersuchungen von Suvi Stolt behandeln die Zweisprachigkeit gehörloser finnischer Kinder (Stolt 1999 und 2000). Karin Hoyer hat sprachliche Variation im allgemeinen und die Besonderheiten der finnlandsschwedischen Gebärdensprache untersucht (Hoyer 2000a und 2000b), ihr Forschungsprojekt

im Forschungszentrum für die Landessprachen Finnlands ist noch nicht abgeschlossen. Im Umfeld des in Abschn. 2.7.3 erwähnten Wörterbuchprojekt des Finnischen Gehörlosenverbands hat sich Leena Savolainen mit der phonologischen Struktur der Gebärden beschäftigt (Savolainen 2000a) sowie mit den Möglichkeiten, die die elektronische Fassung eines Gebärdensprachwörterbuchs bieten kann (Savolainen 1995). Außerdem hat sie sich mit den Notationsverfahren und der Verschriftung von Gebärdensprache befasst (Savolainen 2000b). Tommi Jantunen hat die Entwicklung der Finnischen Gebärdensprache und die stattgefundenen Veränderungen untersucht (Jantunen 2001) und eine Übersicht über die bisherigen Ergebnisse aus der Forschung zur FinSL zusammengestellt (Jantunen 2003).

Obwohl Johanna Mesch an der Universität Stockholm arbeitet und in Schweden lebt, soll ihre Untersuchung zur taktilen Gebärdensprache Taubblinder nicht unerwähnt bleiben, denn sie hat die Kommunikation in Finnland lebender Taubblinder untersucht. Mesch stammt aus Finnland und ist die erste promovierte finnische Gehörlose (Mesch 1998, 2000a, 2000b, 2001).

Neueste Fragestellungen und Forschungsergebnisse werden auf Gebärdensprachseminaren vorgestellt, die alle zwei Jahre in Helsinki veranstaltet werden und an denen auch Forscher aus dem Ausland teilnehmen. Ein zentrales Anliegen des Finnischen Gehörlosenverband ist es, das vorhandene Film- und Videomaterial in Finnischer Gebärdensprache systematisch zu sammeln und zu sichten sowie eine elektronische Datenbank anzulegen, die in Zukunft der Erforschung der Finnischen Gebärdensprache und der Wörterbucharbeit zugute kommen kann. Dieses Projekt sowie das Erstellen von Sondergebärdensammlungen, wie z.B. biologischen Gebärden, läuft in den ersten Jahren des 21. Jahrhunderts an (Kuurojen Liitto, www 2001).

Die Darlegungen in Kapitel 2 haben gezeigt, dass es sich bei den Gebärdensprachigen in Finnland um eine lebendige Sprachgemeinschaft handelt, die ihre Angelegenheiten aktiv in die Hand genommen hat und die in der Gesellschaft eine Stellung erreicht hat, in der für den Bestand und die Weiterentwicklung der Gebärdensprache gute Voraussetzungen bestehen. Dieser Meinung ist auch Markku Jokinen, Vorsitzender des Finnischen Gehörlosenverbands, der der Finnischen Gebärdensprache eine positive Prognose stellt und sie nicht zu den bedrohten Sprachen der Erde zählt: „Solange es Gehörlose gibt, verschwindet die Gebärdensprache nicht. Die Sprache bleibt erhalten, wenn die genetische Vielfalt der Menschen, zu der auch die Gehörlosigkeit zählt, unangetastet bleibt.“ (KL 1/2001, S. 2.)



### 3 FINNISCHE GEBÄRDENSPRACHE ALS FREMDSPRACHE

Die Gebärdensprachgemeinschaft als sprachliche Minderheit unterscheidet sich in Vielem von anderen sprachlichen Minderheiten in der finnischen Gesellschaft: Sie lässt sich nicht geografisch lokalisieren – wie z.B. die Schwedischsprachigen oder Samischsprachigen – und in der mündlichen Kommunikation mit Angehörigen der sprachlichen Mehrheit oder anderer sprachlichen Minderheiten ist ein natürliches Überwechseln ins gesprochene Finnisch bzw. Schwedisch nicht möglich. Aus diesem Grund hat die Gehörlosengemeinschaft früh erkannt, dass ihre Entfaltungsmöglichkeiten in der Gesellschaft auch von Gebärdensprachkenntnissen unter Hörenden abhängen. Schon in den Jahren 1907 und 1908 veranstaltete der Finnische Gehörlosenverband seine ersten Gebärdensprachkurse für Hörende (Wallvik 2000, S. 57), und im Sprachpolitischen Programm des Gehörlosenverbands werden die Forderungen nach Gebärdensprachkenntnissen im Umfeld gehörloser Kinder und Erwachsener folgendermaßen formuliert:

„Hörende Familienmitglieder und andere Personen, die regelmäßig mit dem Kind in Kontakt sind, bekommen effektiven Gebärdensprachunterricht und verstehen die Bedeutung der Gebärdensprache für die Entwicklung des Kindes. Gebärdensprache wird in allen Situationen benutzt, in denen das Kind dabei ist. [...] Hörende, die Tätigkeiten ausüben, in denen Gebärdensprachkenntnisse nötig sind, bekommen Gebärdensprachunterricht von hohem Niveau und können ohne Schwierigkeiten mit Gehörlosen kommunizieren. Hörende, die unregelmäßig mit Gehörlosen in Kontakt kommen, z.B. im Dienstleistungssektor, verfügen über Grundkenntnisse in Gebärdensprache.“ (Kuurojen kielipoliittinen ohjelma 1993, S. 16-17, Übs. von BF)

Diese Forderungen beruhen auf den Erfahrungen der Gehörlosen, dass sie wegen mangelnder Gebärdensprachkenntnisse auch nahe stehender Hörender zu diesen keinen guten Kontakt bekommen (siehe dazu die Ergebnisse von Wikman 2000, erwähnt in Abschn. 2.6.2).

Nach einigen definitorischen und historischen Vorüberlegungen soll in diesem Kapitel umrissen werden, welche Zielgruppen in Finnland welche Art von Unterricht bekommen (3.1), welche Personengruppen als Lehrer tätig sind und wie sie für diese Aufgabe vorbereitet werden (3.2), wie Lehrpläne und

Unterrichtsmaterial erstellt werden und wie die Sprachkenntnisse der Lerner getestet werden (3.3).

Der Begriff „Fremdspracherwerb“ wird in dieser Arbeit ohne eine Unterscheidung zwischen „gesteuertem“ und „nicht-gesteuertem“ Lernen verwendet (siehe dazu Abschn. 7.1.2). Unter dem Begriff „Unterricht für Finnische Gebärdensprache als Fremdsprache“ – im folgenden GS-Unterricht – werden all die Situationen verstanden, in denen die Rollen des „Lehrers“ und des „Lerners“ festgelegt sind und deren Aktivitäten den Spracherwerb des Lerners zum Ziel haben. An diesem Unterricht können ein oder mehrere Lerner und/oder Lehrer teilnehmen und er kann in extra dafür vorgesehenen Unterrichtsräumen oder an jedem anderen Ort stattfinden, z.B. bei dem Lerner zu Hause. Beecken 2000 und Hofstätter 1998 benutzen für die entsprechende Situation in Deutschland und Österreich den Begriff „DGS-Lehre“ (Beecken 2000, S. 38) bzw. „GS-Lehre“ (Hofstätter 1998, S. 71), hier soll aber von „GS-Unterricht“ gesprochen werden, da „Lehre“ in erster Linie mit dem Unterricht an der Universität im Gegensatz zur Forschung assoziiert wird. Die Vermittlung von GS, die in dieser Arbeit behandelt wird, ist nicht auf die Universität beschränkt.

Das Lernen und Unterrichten von Fremdsprachen spielt in Finnland eine große Rolle. Da einerseits Finnisch und Schwedisch in anderen Ländern nicht gesprochen werden – außer Schwedisch in Schweden – und auch nicht als Fremdsprachen in den Schulen unterrichtet werden und andererseits die wirtschaftlichen, kulturellen, politischen und privaten Kontakte der Finnen ins Ausland sehr intensiv sind, ist es für Finnen selbstverständlich, Fremdsprachen zu lernen und mit Mitgliedern anderer Sprachgemeinschaften auch zu benutzen. So werden in der Gesamtschule bis zur 9. Klasse neben der zweiten Landessprache – Schwedisch für die Finnischsprachigen, Finnisch für die Schwedischsprachigen – von allen eine weitere Fremdsprache (in der Regel Englisch) und von 40% noch eine dritte Fremdsprache gelernt (i.A. Deutsch, Französisch oder Russisch). In der Gymnasialen Oberstufe ist das Fremdsprachenangebot noch breiter gefächert, und sowohl zur nicht-akademischen als auch zur akademischen Berufsausbildung gehören unabhängig vom Ausbildungs- bzw. Studiengang obligatorische Fremdsprachenkurse. Auch in der Erwachsenenbildung und der innerbetrieblichen Fortbildung hat der Fremdsprachenunterricht einen zentralen Platz. (Sajavaara/Takala 2000, S. 160-164.)

So sind die hörenden GS-Lerner an das Lernen von Fremdsprachen gewöhnt und es stellt in Finnland einen wichtigen Bereich der Allgemeinbildung dar. Für das Lernen von Fremdsprachen haben die Lerner individuelle Strategien entwickelt. Inwieweit sie diese Lerngewohnheiten und Strategien vom Erwerb einer LS auf das Lernen der GS übertragen können, soll in Kap. 7.2 zur Fremdsprachendidaktik betrachtet werden.

Seit 1960 wird FinSL als Fremdsprache unterrichtet. Einen Überblick über die Geschichte des FinSL-Unterricht vermittelt Vivolin-Karén 2002, S. 9-10. In diesem Kapitel werden die organisatorischen Bedingungen geschildert, unter denen der Gebärdensprachenunterricht gegenwärtig in Finnland stattfindet. Fragen der Didaktik und Methodik sowie der Vergleich zwischen dem Erwerb einer Lautsprache und der GS werden in den Kapiteln 7 und 8 behandelt.

### 3.1 Zielgruppen und Formen des Unterrichts

Im Folgenden wird der GS-Unterricht dargestellt, eingeteilt nach Zielgruppen, die gegenwärtig in Finnland GS-Unterricht bekommen. Es ist hervorzuheben, dass in anderen Ländern auch andere Bevölkerungsgruppen in GS als Fremdsprache unterrichtet werden, z.B. in den allgemeinbildenden Schulen der USA (Billington-Bahl 1994).

#### 3.1.1 Eltern und andere Angehörige gehörloser Kinder

Seit 1999 organisiert die finnische Stiftung zur Unterstützung Gehörloser (Kuuron Palvelusäätiö, KPS) das Junior-Programm (Junior-ohjelma), das es zum Ziel hat, den gehörlosen Kindern im Alter von 0-6 Jahren, also vor dem Schulbeginn, einen natürlichen Erwerb der Gebärdensprache zu ermöglichen. Das Programm wird vom Geldspielautomatenverein (Raha-automaattiyhdistys, RAY) gefördert. Der Gründung des Junior-Programms ging ein 5-jähriges Projekt voraus (1994-1999), mit den gleichen Zielen. Dieses Projekt mit dem Namen „Hyvä tulevaisuus kuuroille lapselle“ (Gute Zukunft für das gehörlose Kind) wurde genau evaluiert, und seine Arbeitsformen sind im Großen und Ganzen in das Junior-Programm übernommen worden.

Von den ungefähr 50-80 gehörlosen Kindern, die jährlich in Finnland geboren werden (Babbit/Mattila 1998, S. 6), wachsen 90-95 % in Familien mit hörenden Eltern auf. Für die Entwicklung einer familiären Kommunikation in GS ist es von zentraler Bedeutung, die hörenden Eltern intensiv in Gebärdensprache zu unterrichten und sie dazu anzuregen, die Gebärdensprache als natürliches Kommunikationsinstrument mit ihren Kindern zu benutzen. Durch den intensiven GS-Unterricht für die nächste Lebensumgebung des kleinen Kindes soll das gehörlose Kind bis zum Schulbeginn GS-Kenntnisse erreichen, die in etwa dem Niveau von gehörlosen Kindern gehörloser Eltern entspricht. Wenn das erreicht ist, kann die Gebärdensprache gleich ab der 1. Grundschulklasse in gleicher Weise Unterrichtssprache sein wie die gesprochene Muttersprache hörender Kinder. Dass dieses Ziel durch das Gute-Zukunft-Projekt und das Junior-Programm relativ gut erreicht wird, zeigen die Ergebnisse von Takkinen, Jokinen und Sandholm:

“However, at the age of five the children in the non-native group have for the most part acquired the core substance of the developmental tasks assigned for this age group even though their expressive and receptive skills are not equally as sophisticated as those of the children living in the native language environment. Their communication skills are, however, good; they are able to talk about their own life and understand what others are signing.” (Takkinen/Jokinen/Sandholm 2000, S. 353)

Im Folgenden soll das Junior-Programm kurz vorgestellt sowie gezeigt werden, wie der GS-Unterricht in diesem Programm durchgeführt wird und welche fremdsprachdidaktischen Probleme dabei auftreten. Als Informationsquelle dienen der Zwischenbericht des Gute-Zukunft-Projekts (Babbit/Mattila 1998),

der Abschluss-Bericht des Projekts (Keltanen/Rehn 2000), die Informationsbroschüre des Junior-Programms (Juniori-ohjelma 2001), ein persönliches Gespräch mit Outi-Maria Keltanen, der Koordinatorin des GS-Unterrichts, am 24.3.2001 (Keltanen 2001) sowie eine Seminararbeit zu den Lernerfahrungen der teilnehmenden Eltern (Jaakkola, M. 2000). Auf Englisch wird über das Gute-Zukunft-Projekt berichtet in Takala/Kuusela/Takala 2000 und Rehn 2000.

Dem Junior-Programm liegt eine soziokulturelle Definition von Gehörlosigkeit zugrunde: Die Gehörlosen bilden eine sprachliche Minderheit. Ziel des Programms ist ein sprachlich, sozial, kognitiv und emotional ausgeglichenes gehörloses Kind. Die Kommunikation zwischen dem gehörlosen Kind und seinen hörenden Familienmitgliedern soll entwickelt werden, außerdem werden den Familien Kenntnisse über die Gehörlosenkultur vermittelt und die Familien mit gehörlosen Kindern treffen sich regelmäßig. Im Rahmen des Programms sollen Unterrichtsmethoden und -material laufend weiterentwickelt sowie das Personal weitergebildet werden. Ebenso wird die sprachliche Entwicklung der gehörlosen Kinder wissenschaftlich verfolgt, und zwar sowohl in der GS (vgl. Takkinen 2002, Takkinen/Jokinen/Sandholm 2000) als auch im Finnischen (Forschungsprojekt von Marjatta Takala).

Im Jahr 2000-2001 nahmen 84 Familien an dem Programm teil, mit insgesamt 91 gehörlosen oder stark schwerhörigen Kindern. Außer den Eltern können auch andere hörende Personen aus dem näheren Umfeld der Kinder teilnehmen, z.B. Großeltern, Paten, Kindergärtner u.ä. Das Junior-Programm bietet darüber hinaus Gebärdensprachkurse für hörende Eltern erwachsener Gehörloser an. Der größte Teil der im Programm beschäftigten sind Gehörlose, sowohl die GS-Lehrer für die Eltern und anderen Erwachsenen als auch die Betreuer der Kinder während der Wochenend-Sprachkurse. Die Gehörlosen haben eine wichtige Funktion innerhalb des Programms, denn sie dienen sowohl den Eltern als auch den Kindern als Modell eines in der Gesellschaft und im Arbeitsleben erfolgreichen gebärdensprachlichen Erwachsenen (Juniori-ohjelma 2001, S. 1).

Der Schwerpunkt des Junior-Programms liegt auf der Vermittlung der GS, aber es gehört auch ein sog. Patenprogramm dazu, in dessen Rahmen ein ehrenamtlicher Gehörloser die Familie regelmäßig zu Hause besucht und als gebärdensprachliche Bezugsperson für das gehörlose Kind und seine Eltern und Geschwister fungiert (Juniori-ohjelma 2001, S. 3). Dieser Teil des Junior-Programms ist vergleichbar mit der Initiative GIB ZEIT, in deren Rahmen im Jahre 2000 in Nordrhein-Westfalen (Deutschland) 37 Familien an einem entsprechenden "Patenprogramm" teilnahmen (Boy/Stosch 2001). Die Umsetzung des Modells in anderen deutschen Bundesländern ist aber bisher noch nicht erfolgt (Hofmann/Belz 2001, S. 468).

Der GS-Unterricht findet im Rahmen des Junior-Programms in folgenden Gruppen und mit folgenden jährlichen Stundenzahlen statt:

1. Intensivkurs für neu teilnehmende Familien: 40 Stunden während einer Woche in Jyväskylä
2. Jährlich 4 Wochenendkurse à 13 Stunden für alle Familien in Jyväskylä

3. Einmal im Monat stattfindende GS-Klubs à 3 Stunden, parallel in 5 finnischen Städten
4. 2 dreitägige Kurse für Großeltern, Paten u.Ä. in Helsinki
5. 1-2 dreitägige Kurse für Kindergärtner u.Ä. in Helsinki
6. 2 dreitägige Kurse für hörende Eltern erwachsener Gehörloser in Helsinki

Außer diesen Kursen machen gehörlose Lehrer bei neu teilnehmenden Familien im ersten Jahr alle ein bis zwei Wochen Hausbesuche, um die GS-Entwicklung des Kindes auch in dieser Phase zu fördern, in der die GS-Kenntnisse der Eltern noch rudimentär sind.

Außer den im Rahmen des Junior-Programms stattfindenden GS-Unterrichtsformen haben die Eltern gehörloser Kinder die Möglichkeit, beim Sozialamt ihrer Heimatgemeinde Geld für regelmäßige private GS-Unterrichtsstunden zu Hause zu beantragen. Die Verwirklichung dieser Möglichkeit ist aber von Gemeinde zu Gemeinde sehr unterschiedlich, sowohl in Bezug auf die genehmigten Gelder als auch auf das Finden geeigneter GS-Lehrer (Keltanen 2001; Jaakkola, M. 2000, S. 17). Diese großen regionalen Schwankungen in der Verwirklichung des kommunal finanzierten GS-Unterrichts waren ein Grund für die Einrichtung des Gute-Zukunft-Projekts im Jahre 1994: alle finnischen Familien mit gehörlosen Kindern sollten unabhängig vom Wohnort die gleichen Chancen bekommen, rechtzeitig mit dem Erlernen der GS zu beginnen (Keltanen/Rehn 2000, S. 9). Wegen der großen Entfernungen in Finnland bei für europäische Verhältnisse kleiner Population wird der Unterricht hauptsächlich in Intensiv- und Wochenendkursen organisiert, und die Familienkurse finden in Jyväskylä statt, das zentral liegt, gut zu erreichen ist und mit der Haukkaranta-Gehörlosenschule geeignete Räumlichkeiten zu bieten hat (Kursräume, Freizeitgestaltung für Eltern und Kinder, Unterbringung und Verpflegung).

Das Unterrichtsmaterial für den GS-Unterricht im Junior-Projekt besteht aus sehr detailliert ausgeführten fertigen Stundenplanungen, derer sich die Lehrer bedienen, sowie Folien mit Zeichnungen und finnischsprachigen Wörtern, Sätzen und Texten. Die Zeichnungen geben aber nicht die Form der Gebärden wieder, und es werden auch keine Photos von Gebärden verwendet. Dieses Material liegt in gedruckter Form vor und kann von den Teilnehmern benutzt werden (Hihnala/Lehtomäki 2001, Hihnala/Lehtomäki 2002). Für das Einüben der Gebärden zu Hause außerhalb der Kurszeit wird den Teilnehmern das Grundwörterbuch der Finnischen Gebärdensprache zur Verfügung gestellt (Suomalaisen viittomakielen perussanakirja 1998).

Video-Material steht für die Kurse des Junior-Projekts nur sehr begrenzt zur Verfügung. Da der Unterricht durchweg von gebärdensprachlichen Muttersprachlern durchgeführt wird, bieten die sprachlichen Aktivitäten der Lehrer nach Meinung der Organisatoren genügend authentisches Material. Außerdem verfügt das Programm nicht über die Ressourcen für die Erstellung von technisch und didaktisch ausgereiftem Videomaterial (Keltanen 2001).

Die Eltern des Programms sind mit dem Gebärdensprachunterricht im Allgemeinen zufrieden. Sie empfinden die Atmosphäre in den Unterrichtsstunden als entspannt. Alle Eltern sind aus dem gleichen Grund mit dem Lernen der GS beschäftigt, die gemeinsame Lebenssituation lässt ein starkes Grup-

pengefühle entstehen, in dem es sich leicht lernt (Jaakkola, M. 2000, S. 20). Dass die Lehrer gehörlos sind und die Gebärdensprache von Anfang an Kommunikationssprache zwischen Lehrern und Schülern ist, empfinden die Eltern bei ihrem Eintritt in das Programm zunächst als beschwerlich, je länger die Eltern aber dabei sind, desto bereichernder ist für sie die Tatsache, dass die Gebärdensprache durch die Anwesenheit der gehörlosen Lehrer zur natürlichen Unterrichtssprache wird (Jaakkola, M. 2000, S. 18).

Aus der Sicht der Organisatoren und der Lehrer selber wirft die Tatsache, dass es sich um muttersprachliche Lehrer handelt, auch Probleme auf. Der Ausbildungsstand der Lehrer entspricht nicht dem Niveau von Lehrern gesprochener Sprachen in Finnland. Von den drei hauptamtlichen GS-Lehrern hat nur einer ein Abitur. An der Heimvolkshochschule für Gehörlose in Helsinki haben sie einen Lehrgang zum GS-Lehrer absolviert, diese Lehrgänge waren von unterschiedlicher Dauer, von zwei Wochen (!! ) bis zu zwei Jahren und entsprechen keineswegs der sonst üblichen akademischen Fremdsprachenlehrausbildung. Die GS-Lehrer im Junior-Programm sind der Meinung, dass diese Ausbildung für die Aufgaben im Programm nicht ausreicht. Sie sind der Meinung, dass die Lehrerfortbildung im Rahmen des Programms noch verstärkt werden sollte. (Babbit/Mattila 1998, S. 31-32, 72). Der teilweise niedrige allgemeine Ausbildungsstand der Lehrer macht sich auch darin bemerkbar, dass sie nur begrenzt zu analytischen Gesprächen zum Unterrichtsgeschehen in der Lage sind. Mangelnde fremdsprachdidaktische Kenntnisse der Lehrer werden dadurch ausgeglichen, dass zu dem Unterrichtsmaterial genau ausgearbeitete Planungen der einzelnen Unterrichtseinheiten gehören, nach denen die Lehrer in ihrem Unterricht vorgehen (Keltanen 2001, mehr zur Ausbildung der GS-Lehrer in Kap. 3.2).

Ein unterrichtsmethodisches Problem stellen die unterschiedlich schnell fortschreitenden GS-Kenntnisse der Kursteilnehmer dar. Effektiver würde der Unterschied durch homogenere Lernergruppen. So wird im Zwischenbericht des Gute-Zukunft-Projekts in der Evaluierung empfohlen, die Lerner gemäß den erreichten GS-Kenntnissen in Gruppen zu teilen (Babbit/Mattila 1998, S. 73). Nach Meinung der Organisatoren ist es aber gruppenspezifischer sinnvoller, Gruppen, die einmal gemeinsam angefangen haben, auch gemeinsam weiterzuführen, ohne auf die unterschiedliche Lerngeschwindigkeit Rücksicht zu nehmen. Gerade die schwächeren Lerner unter den Eltern würden ganz wegbleiben – die Teilnahme am Unterricht ist schließlich freiwillig –, wenn sie von den schneller Lernenden getrennt würden (Keltanen 2001). Zusätzlich zu den Sprachkursen des Junior-Projekts und dem kommunal finanzierten Unterricht zu Hause nehmen die Eltern in unterschiedlichem Maße auch an anderen GS-Kursen teil, insbesondere an Volkshochschulkursen und Familienkursen, die die Heimvolkshochschule für Gehörlose anbietet (Jaakkola, M. 2000, S. 16). Wegen des unterschiedlich starken Engagements der Eltern für den Erwerb der GS ist es nur natürlich, dass die erworbenen sprachlichen Fähigkeiten in kürzester Zeit stark divergieren. Das Argument der Organisatoren, gerade die Teilnahme der Schwächeren an den Wochenendkursen nicht zu gefährden, ist unbedingt gutzuheißen, denn für das gehörlose Kind ist auch ein(e) rudimentär

gebärdende(r) Mutter/Vater besser als eine(r), die/der das Gebärden völlig aufgegeben hat. Eine Verfeinerung und Weiterentwicklung der benutzten Unterrichtsmethoden wird aber auch von den Lehrern für unbedingt notwendig gehalten (Babbit/Mattila 1998, S. 33).

Die Eltern des Junior-Programms bringen ein Problem zu Sprache, das in allen Formen des Unterrichts von GS als Fremdsprache auftaucht: Es gibt für die GS keine bindende Norm, die gehörlosen Lehrer sind selber unsicher und teilweise kontroverser Meinung, wenn es darum geht, was als "richtiger" oder "guter" gebärdensprachlicher Ausdruck gilt. Die Eltern erklären sich dieses Problem u.a. damit, dass die FinSL bisher zu wenig wissenschaftlich untersucht worden ist. (Keltanen/Rehn 2000, S. 8). Die hörenden Mitarbeiter des Programms, z.B. solche mit Gebärdendolmetscherausbildung, sehen einen Grund für dieses Problem auch darin, dass die Gebärdensprache sehr viel von Hörenden benutzt und weitergegeben wird (z.B. in Volkshochschulkursen) und der sprachliche Rückhalt bei der Gehörlosengemeinschaft dadurch zwischenzeitlich verloren gehen kann (Keltanen 2001). Das ist ein Problembereich, der an anderer Stelle genauer betrachtet werden sollte und der sicher mit der Beziehung zwischen den Hörenden und den Gehörlosen innerhalb der Gehörlosengemeinschaft, wie Jokinen 2000a sie definiert (siehe Kap. 2.1), zusammenhängt.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass sich der GS-Unterricht im Rahmen des Gute-Zukunft-Projekts und dem daraus hervorgegangenen Junior-Programms bewährt hat und sehr zur Stärkung des Gebrauchs des GS in Familien mit gehörlosen Kindern beigetragen hat. Da es sich bei diesen Kindern um die Gehörlosengemeinschaft der nächsten Jahrzehnte handelt, hat diese Form des GS-Unterrichts langfristige Auswirkungen auf die finnische Gebärdensprachgemeinschaft. Es ist zu hoffen, dass das Programm auch in Zukunft fest zum Leben der Familien mit gehörlosen Kindern gehören wird.

Im Vergleich mit dem GS-Unterricht, der den Eltern gehörloser Kinder im Rahmen des Hamburger Bilingualen Schulversuchs angeboten wird, ist hervorzuheben, dass die Eltern im Junior-Programm nicht erst während der Grundschulzeit ihrer Kinder Sprachunterricht bekommen, sondern wesentlich früher (Günther 1999, S. 62). Auch in den Niederlanden werden GS-Kurse für Kinder gehörloser Eltern durchgeführt. Harder/Meijer 1994 stellen fest, dass die Inhalte sich an den Phasen der kommunikativen Entwicklung der Kinder orientieren sollten und dass die Themenschwerpunkte sich stark von den GS-Kursen mit anderen Zielgruppen unterscheiden (Harder/Meijer 1994, S. 275). (Zu Elternkursen in Norwegen siehe Jakobsen 2000.)

In Finnland sollte Wert darauf gelegt werden, die Qualität des GS-Unterrichts im Junior-Programm zu festigen und weiterzuentwickeln. Wenn dabei weiterhin – und das ist wünschenswert – Gehörlose als GS-Lehrer tätig sind, sollten sie wesentlich besser als bisher didaktisch auf diese Aufgabe vorbereitet werden. Da der allgemeine Ausbildungsstand der Gehörlosen stetig steigt und Gehörlose auch verstärkt Zugang zur akademischen Berufsausbildung haben, kann davon ausgegangen werden, dass die zukünftigen Lehrer die Voraussetzungen erfüllen, um sich mit fremdsprachdidaktischen und -methodischen

Fragen zu beschäftigen. Die Erarbeitung einer Didaktik der GS als Fremdsprache ist dafür unbedingt erforderlich.

Weiterhin hat sich herausgestellt, dass mehr als bisher fertiges Video-Material eingesetzt werden sollte, und zwar einerseits um die Unsicherheit der Lehrer und Lerner bezüglich einer Norm für die Gebärdensprache zu vermindern und um andererseits den Lernern das Üben zu Hause zu erleichtern. Wenn dieses Material didaktisiert ist, kann es noch effektiver eingesetzt werden, und zwar nicht zum Einüben der Rezeption von GS, sondern auch für den lexikalischen, idiomatischen, syntaktischen und phonetischen Teil der Produktion. Ein Ansatz dazu soll in Kapitel 8 vorgestellt werden.

### 3.1.2 Dolmetscherausbildung

GS-Dolmetscher werden in Finnland seit 1977 ausgebildet (zur Geschichte der GS-Dolmetscherausbildung in Finnland siehe Kuurojen Liitto 80 vuotta 1985, S. 74-77). In den neunziger Jahren hat sich in Finnland das Fachhochschulwesen etabliert, und viele Berufsausbildungen aus dem traditionell nicht-akademischen Bereich sind in die Fachhochschulen überführt worden. So haben sich auch die Bildungseinrichtungen, in denen GS-Dolmetscher ausgebildet werden, neu gegründeten Fachhochschulen angeschlossen, die mit einzelnen Unterabteilungen über ganz Finnland verteilt, aber thematisch miteinander verbunden sind und eine gemeinsame Verwaltung haben. So werden in der Humanistischen Fachhochschule in Kuopio und Helsinki und in der Diakonie-Fachhochschule in Turku Dolmetscher ausgebildet. Die Ausbildung dauert vier Jahre. Für die Ausbildung werden keine GS-Kenntnisse vorausgesetzt, und der praktische GS-Unterricht nimmt vor allem im ersten und zweiten Studienjahr einen breiten Platz ein. Weitere wichtige Gegenstandsbereiche der Ausbildung sind Finnisch, die finnische Kultur und die Kultur der Gebärdensprachigen, Dolmetschpraxis, Sprachwissenschaft, Übersetzungswissenschaft und Pädagogik. In der letzten Phase des Studiums haben die Studierenden die Wahl zwischen mehreren Spezialisierungsalternativen, von denen eine die Didaktik der GS als Fremdsprache ist (mehr dazu im Kap. 3.2) (Humanistinen ammattikorkeakoulu 2001, S. 95-99.) Eine Besonderheit des Studiengangs in Helsinki ist, dass dort seit 2001 auch Gehörlose zum Dolmetscherstudiengang zugelassen werden.

Als Beispiel für die Durchführung des GS-Unterrichts im Rahmen der Dolmetscherausbildung sei die Abteilung Kuopio der Humanistischen Fachhochschule aufgeführt. Der hiesigen Darstellung liegt die Magisterarbeit von Outi Pääkkönen zugrunde (Pääkkönen 2001), ergänzt durch persönliche Gespräche mit der GS-Lektorin Marjukka La Cross (La Cross 2001b) und mit einer Gruppe von Dolmetscherstudentinnen (Dolmetscherstudentinnen 2001).

Für die Dolmetscherausbildung in Kuopio werden jährlich 18 Studierende aufgenommen (La Cross 2001b) Der GS-Unterricht wird von einem gehörlosen Lehrer durchgeführt, der an der Universität studiert hat. Der Einsatz eines muttersprachlichen GS-Lehrers entspricht dem Ziel des Finnischen Gehörlosenverbands, verstärkt Gehörlose für den GS-Unterricht einzusetzen.



Ein Gruppengespräch mit den Studentinnen in Kuopio am 24.10.2001 ergab, dass die Studentinnen sehr motiviert und mit dem Studium im Ganzen zufrieden sind. Auch der GS-Unterricht wurde gelobt. Sie beklagten allerdings, dass zu wenig Unterrichtsstunden für den GS-Unterricht zur Verfügung stehen, dass nicht ausreichend Unterrichtsmaterial und Material für das Selbststudium vorhanden ist und dass nicht genügend Kontakte zur örtlichen Gehörlosengemeinschaft bestehen (Dolmetscherstudentinnen 2001).

Dass für die GS noch nicht ausreichende Forschungsergebnisse vorliegen, die den FS-Unterricht strukturieren, sehen die Studentinnen als Erschwernis, aber auch als besondere Herausforderung an, die die Beschäftigung mit der GS auf Hochschulniveau besonders interessant macht (Pääkkönen 2001, S. 75).

Marjukka La Cross ist der Meinung, dass die Erwartungen der Studentinnen an die Entwicklung der eigenen GS-Kompetenz zu hoch gesteckt sind. Sie verlangen noch mehr GS-Unterricht, obwohl die erreichten Sprachkenntnisse zum Ende des Studiums ausreichend sind für den Eintritt in den Dolmetscherberuf. Durch eine fremdsprachdidaktische Ausbildung der GS-Lehrer und verstärktes Einfließen der linguistischen Forschung zur FinSL und zum GS-Erwerb wird die Effektivität des Unterrichts vermutlich in Zukunft erhöht. Durch die Überführung der Dolmetscherausbildung in die Fachhochschule werden höhere Anforderungen an den Grad der wissenschaftlichen Ausbildung der Lehrenden gestellt. Diesen Anforderungen kann aber nur langsam nachgekommen werden, z.B. fehlt für den GS-Linguistikunterricht ein ausgebildeter Sprachwissenschaftler (La Cross 2001b).

### **3.1.3 Soziale Berufsausbildung, Volkshochschulen, allgemeinbildende Schulen**

Im Rahmen sozialer und pflegerischer Berufsausbildungen wird in bescheidenem Maße FinSL-Unterricht erteilt. Darüber liegen keine Untersuchungen vor, so dass im Rahmen dieser Arbeit keine genaueren Angaben zu diesem Bereich gemacht werden können.

Das Volkshochschulwesen ist in Finnland weit entwickelt. Im Jahre 1998 gab es insgesamt 274 Volkshochschulen, die meist auf dem Gebiet einer Kommune tätig sind (Honkaluoto/Nieminen 1999, S. 6). In ihrer Untersuchung gehen Honkaluoto und Nieminen der Frage nach, unter welchen Bedingungen und mit welchen Methoden in diesen Volkshochschulen FinSL unterrichtet wird. Auf ihre Anfrage antworteten 78 Volkshochschulen, von denen in 58 FinSL unterrichtet wird (Honkaluoto/Nieminen 1999, S. 25). Die im Folgenden zusammengefassten Ergebnisse dieser Umfrage beziehen sich damit auf 58 Volkshochschulen.

In 7 der befragten Volkshochschulen sind die Lehrer gehörlos, in den anderen 51 hörend. Nahezu alle bieten Anfangsunterricht an, die Hälfte auch Fortgeschrittenenkurse (Honkaluoto/Nieminen 1999, S. 26).

In der Befragung mit FinSL-Lehrern an Volkshochschulen bekamen Honkaluoto und Nieminen Antworten von 25 Lehrern, von denen die meisten eine abgeschlossene GS-Dolmetscherausbildung hatten (Honkaluoto/Nieminen

1999, S. 29, 31). Aus den Antworten auf die Fragen nach der Unterrichtsmethode und dem Unterrichtsmaterial ist zu schließen, dass der gebärdende Lehrer das wichtigste sprachliche Modell darstellt, dass aber besonders für Sehverständnisübungen auch Videomaterial eingesetzt wird. Die Teilnahme von Gehörlosen am Unterricht scheitert häufig daran, dass ihnen kein Honorar gezahlt werden kann. (Honkaluoto/Nieminen 1999, S.34-36.)

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass FinSL an vielen Stellen in Finnland in Volkshochschulen gelehrt wird und dass die meisten Lehrer Dolmetscher sind, die nebenamtlich unterrichten.

ASL als Fremdsprache ist in Amerikanischen Universitäten und Highschools schon seit den 80er Jahren verbreitet (vgl. Wilcox/Wicox 1997, S. 51-54). Das ist in Finnland wie auch in Österreich und Deutschland immer noch nicht üblich. Es gibt allerdings einige wenige finnische Gymnasien, die ihren Schülern wahlweise kurze Kurse in FinSL anbieten. Mit dem lautsprachlichen FS-Unterricht, der im finnischen Schulwesen eine wichtige Rolle spielt, ist dieser FinSL-Unterricht aber nicht zu vergleichen, da er nur ein paar Monate dauert und nur wenige Unterrichtsstunden umfasst.

### 3.1.4 Universität

Die FinSL hat sich als Studienfach an der Universität relativ spät etabliert. Dafür bestand lange keine Notwendigkeit, weil die Belange der Gebärdensprachgemeinschaft durch den Gehörlosenverband vertreten werden und auch die Erforschung der Gebärdensprache von dort gesteuert wird, in Zusammenarbeit mit dem Forschungszentrum für die Landessprachen Finnlands (vgl. Kap. 2.7). Auch die Dolmetscherausbildung hat immer außerhalb der Universität stattgefunden und ist heute im Bereich der Fachhochschulen angesiedelt (vgl. Abschn. 3.1.2).

So ist erst in den 90er Jahren an der Humanistischen Fakultät der Universität Jyväskylä ein Studiengang Gebärdensprache eingerichtet worden. Das Fach kann als Nebenfach studiert werden und gliedert sich in zwei Studienrichtungen, eine für FinSL als Muttersprache und eine für FinSL als Fremdsprache. Der Studiengang wird vom Institut für moderne und klassische Sprachen durchgeführt. Eine Ausweitung des Studiengangs als Hauptfach im Rahmen eines Magisterstudiums ist geplant.

Zum GS-Studiengang gehören folgende Bereiche: allgemeine Linguistik, Struktur der FinSL, kontrastive GS-Linguistik, Kultur und Geschichte der Gebärdensprachgemeinschaft. Zur Studienrichtung FinSL als Muttersprache gehört außerdem die Didaktik der FinSL als Muttersprache und Fremdsprache, zur Studentienrichtung FinSL als Fremdsprache gehört praktischer Unterricht in FinSL als FS (Gebärdensprache, Universität Jyväskylä, www 2003).

Die Zielgruppen für die muttersprachliche Studienrichtung sind die gehörlosen Pädagogikstudenten (vgl. Abschn. 2.6.1) sowie muttersprachliche Hörende (Kinder gehörloser Eltern), die meist eine nicht-akademische Dolmetscherausbildung haben und ihre Berufskompetenz durch einen Universitätsabschluss erweitern möchten.

Zielgruppen für die fremdsprachliche Studienrichtung sind in erster Linie Studenten der Universität Jyväskylä, vor allem solche mit humanistischen oder erziehungswissenschaftlichen Hauptfächern. Es nehmen aber auch fertig ausgebildete Dolmetscher sowie Vertreter anderer Berufsgruppen teil, die ihre Berufskompetenz durch einen Universitätsabschluss erweitern möchten. Da dieser Studiengang der einzige in Finnland ist, kommen die Teilnehmer aus dem ganzen Land, was für die Durchführung des Studiums eine organisatorische Herausforderung darstellt.

Der Unterricht für FinSL als FS im Rahmen des geschilderten Universitätsstudiengangs setzt keine Vorkenntnisse bei den Studenten voraus. Der Anfangsunterricht wird von einer hörenden promovierten GS-Linguistin erteilt, der einzigen fest angestellten Lehrkraft des Studiengangs (Lektorin). Die Kurse für Fortgeschrittene werden von einer muttersprachlichen Hörenden erteilt, die ausgebildete Dolmetscherin ist und hauptamtlich als Dolmetscherin in dem Grundschullehrerstudiengang für Gebärdensprachige arbeitet (vgl. Abschn. 2.6.1). Durch ihr Studium im Studiengang FinSL als Muttersprache verfügt sie über die nötigen linguistischen Kenntnisse für den FS-Unterricht auf Universitätsniveau. Einige Fortgeschrittenenkurse werden von den Studenten aus dem muttersprachlichen Studiengang geleitet. Das gehört im Rahmen des Schwerpunktes Didaktik der FinSL als FS zu ihrem Studium und sie werden darin angeleitet. Konversationskurse für Fortgeschrittene finden in Zusammenarbeit mit dem örtlichen Gehörlosenverein statt.

Im Unterricht für FinSL als FS an der Universität Jyväskylä werden dieselben Unterrichtsmaterialien verwendet wie an anderen Institutionen auch (Videomaterial, Grundwörterbuch). Durch die gleichzeitig stattfindenden Kurse zur GS-Linguistik wird im Unterricht stärker explizit auf die Erkenntnisse der linguistischen Forschung zurückgegriffen als das in anderen Institutionen der Fall ist. Zum Studiengang gehört ein obligatorisches Sprachpraktikum in einer Organisation im Rahmen der finnischen Gebärdensprachgemeinschaft.

Außer in Jyväskylä wird auch an der Universität Turku Unterricht in FinSL angeboten, im Rahmen des Instituts für allgemeine Sprachwissenschaft (Gebärdensprache, Universität Turku, www 2003).

### **3.2 Gebärdensprachlehrer und ihre Ausbildung**

Die Ausbildung zum GS-Lehrer und die Rolle der GS-Lehrer im nationalen Bildungssystem ist in vielen Ländern ein Problemfeld. Die Aufwertung der GS als gleichberechtigte Sprache einer Bevölkerungsgruppe hat höhere didaktische Anforderungen an den fremdsprachlichen GS-Unterricht nach sich gezogen. Gleichzeitig besteht die Bestrebung, dass die Lehrtätigkeit in diesem Unterricht vermehrt von Gehörlosen durchgeführt wird (zur Rolle des Lehrers im GS-Unterricht vgl. Abschn. 7.2.3). So muss die GS-Lehrerausbildung den Bedürfnisse und Voraussetzungen der Gehörlosen angepasst sein, ohne dass von dem Ziel

der qualitativen Ebenbürtigkeit mit dem fremdsprachlichen LS-Unterricht abgerückt wird.

In Deutschland ist in den letzten Jahren viel für die GS-Lehreraus- und -weiterbildung getan worden. Das soll hier nicht im Einzelnen ausgeführt werden. (Vgl. dazu u.a. Hillenmeyer 1998, Becker/Brandhoff/Kaul 1999, Kollien 2000, Wempe 2000, AGL-Team 2002.) Aufgrund der föderalen Struktur der deutschen Gesellschaft werden diese Aktivitäten nicht zentral koordiniert. Auch in den USA gibt es keine einheitliche GS-Lehrer-Ausbildung (Wilcox/Wilcox 1997, S. 86-88).

In einem kleinen und zentral verwalteten Land wie Finnland sind die Voraussetzungen für eine einheitliche GS-Lehrer-Ausbildung besser. Riitta Vivolin-Karén hat eine umfassende Untersuchung zur Geschichte der GS-Lehrer-Ausbildung in Finnland durchgeführt (Vivolin-Karén 2002). Die ersten eintägigen (!! ) Lehrerkurse wurden vom Finnischen Gehörlosenverband im Jahr 1974 durchgeführt und sind seitdem erweitert und weiterentwickelt worden. In ihrer Untersuchung aufgrund von Interviews mit Teilnehmern und Ausbildern der verschiedenen Formen von GS-Lehrerkursen stellt Vivolin-Karén dar, wie die Fragestellungen und Methoden der Lehrerausbildung sich im Laufe der Jahre geändert haben, angefangen von der Frage, welche Sprache überhaupt unterrichtet werden soll.

Auch gegenwärtig ist der Finnische Gehörlosenverband federführend in diesem Bereich, und zwar mit seinem fünfjährigen Projekt zur Entwicklung des FinSL-Unterrichts (Hely-Projekt 2001-2006). Das Projekt hat sich folgende Ziele gesetzt:

- Entwicklung einer systematisch fortschreitenden Gesamtkonzeption des Unterrichts und eines Lehrplans für die Sprachkenntnisstufen 1-4
- Einbindung der FinSL in den Sprachenkanon der allgemeinen Sprachprüfungen
- Übersicht über FS-didaktische Methoden und ihre Anwendung für den Unterricht von FinSL als FS
- Veröffentlichung von Unterrichtsmaterial und von Handbüchern für die GS-Lehrer
- Weiterbildung der GS-Lehrer mit Anleitung zum Gebrauch der im Projekt entwickelten Lehrpläne und Materialien (Kuurojen Liitto, www 2003)

Neben der Erstellung von Unterrichtsmaterial und Lehrplänen (vgl. Kap. 3.3) liegt ein Schwerpunkt also auf der Weiterbildung von GS-Lehrern. Dass es sich nicht um eine eigentliche Berufsausbildung handelt, hängt damit zusammen, dass die meisten GS-Lehrer nicht hauptamtlich, sondern nebenamtlich unterrichten und daher eine andere eigentliche Berufsausbildung bekommen oder bekommen haben. Es ist zu hoffen, dass die Ergebnisse des Hely-Projekts nicht nur den zukünftigen gehörlosen GS-Lehrern zugute kommen, sondern dass sie auch in die sprachdidaktische Ausbildung für Hörende im Rahmen der Dolmetscherausbildung integriert werden (vgl. Abschn. 3.1.2).

### 3.3 Lehrplan, Unterrichtsmaterial und Sprachprüfungen

Im Rahmen des in Kap. 3.2 erwähnten Hely-Projekts des Finnischen Gehörlosenverbands ist ein Lehrplan für die FinSL entworfen worden (Vivolin-Karén/Alanne 2003). Er basiert auf einer sechsstufigen Einteilung der Sprachkenntnisse, wie sie allgemein für den Sprachunterricht in Finnland entwickelt worden ist (Vivolin-Karén/Alanne 2003, S. 5; Yleiset kielituntkinnot, www 2003). Der Lehrplan-Entwurf für die FinSL entspricht davon den Stufen 1-4, für die beiden obersten Stufen der allgemeinen finnischen Sprachkenntniseinteilung bestehen somit noch keine Entsprechungen im FinSL-Lehrplan. Für jede der vier Stufen ist festgelegt, welche Bereiche des deklarativen und prozeduralen Sprachwissens sowie der Gehörlosenkultur als Lernziel angestrebt werden. Für das deklarative Wissen verwenden Vivolin-Karén/Alanne 2003 den Begriff *tieto* (Kenntnisse), für das prozedurale Wissen den Begriff *taito* (Fähigkeiten). Eine Übersicht über den Lehrplan ist im Anhang 2 zu finden.

Neben den im Abschn. 2.7.3 dargestellten Wörterbüchern ist nur in begrenztem Maße Unterrichtsmaterial für FinSL als FS hergestellt worden. Das liegt einerseits an dem begrenzten Markt und andererseits am Fehlen von Forschungsergebnissen zur Struktur der FinSL. Im Folgenden soll kurz zusammengestellt werden, welches Lehrmaterial erschienen ist (eine genauere Übersicht bietet Vivolin-Karén 2002, S. 43-45; das Literaturverzeichnis dieser Arbeit enthält eine Zusammenstellung des Unterrichtsmaterials für FinSL als FS).

1981 erschien das Lehrbuch *Viito elävästi 1* von Juha Paunu (Paunu 1981) und später seine Fortsetzung *Viito elävästi 2* (Paunu 1992). Es ist das erste Lehrbuch, das nicht nur einzelne Gebärden vermittelt, sondern die FinSL als Gesamtheit, wie sie von den finnischen Gehörlosen benutzt wird. An diese Zielstellung knüpft das Videomaterial *Opi ymmärtämään viittomakieltä 1-5* an, dessen Teile für diese Arbeit analysiert wurden (Paunu 1994a, 1994b, 2000a, 2000b, 2000c). Dieses Material wird in Abschn. 5.1.1 genauer vorgestellt.

Für die Bedürfnisse der Elternkurse des Junior-Programms (vgl. Abschn. 3.1.1) sind die Lehrbücher *"Meidän arkipäivämme"* (Hihnala/Lehtomäki 2001) und *"Meidän ympäristömme"* (Hihnala/Lehtomäki 2002) erstellt worden. Im Rahmen des Hely-Projekts ist ein FinSL-Lehrbuch mit Videoband für Lerner in der Ausbildung für soziale und krankenpflegerische Berufe entstanden: *Hely 1* (Laine 2001).

Um das breitere Publikum mit der FinSL bekannt zu machen und Basiskenntnisse zu vermitteln, sind mehrere Fernsehsprachkurse entwickelt worden, unter folgenden Namen: *Kädet kertovat* (1976), *Näissä merkeissä* (1977), *Elävä Kieli* (1990) und *Tulin, näin, viitoin!* (2000). (Vivolin-Karén 2002, S. 45; zum letzten Titel siehe auch KL 1/2000, S. 33.)

Simon Kollien träumt in einem Artikel im Zeichen von einem „fertigen Unterrichtskoffer“ für den DGS-Unterricht (Kollien 1999). Auch für die FinSL als FS ist man von so einem Unterrichtskoffer noch weit entfernt. Jedoch ist die Entwicklung in der Lehrmaterialproduktion in den letzten Jahren erfreulich,

und zusammen mit einer didaktischen Aufbereitung, wie sie in Kap. 8.2 und 8.3 dieser Arbeit versucht wird, kann das vorhandene Material auf vielfältige Weise eingesetzt werden.

Seit 1977 werden vom Finnischen Gehörlosenverband regelmäßig in verschiedenen Städten Sprachprüfungen für Lerner der FinSL als FS angeboten, und zwar die sog. A-Prüfung für das Testen von Grundkenntnissen und die K-Prüfung für fortgeschrittene Kenntnisse. Diese Prüfungen enthalten Verstehens- und Produktionstests sowie ein kurzes Gespräch mit einem Gehörlosen. Die Prüfungsleistungen werden entweder vor Ort von zwei Prüfern bewertet oder auf Video aufgenommen und zentral im Gebärdensprachzentrum des Gehörlosenverbands ausgewertet. Das Absolvieren der A-Prüfung ist Voraussetzung für viele Arbeitsplätze in Organisationen mit Gehörlosen Kunden. Für Aufgaben mit dem Schwerpunkt auf der Kommunikation mit Gehörlosen wird das erfolgreiche Ablegen der K-Prüfung verlangt.

Im Jahre 2001 wurden insgesamt 13 A-Prüfungen mit 138 Teilnehmern veranstaltet, von denen 105 die Prüfung bestanden. Im selben Jahr fanden 8 K-Prüfungen mit 87 Teilnehmern statt, von denen 57 bestanden. Bis Ende 2001 haben laut dem Register des Finnischen Gehörlosenverbands insgesamt 2856 Personen die A-Prüfung und 1350 Personen die K-Prüfung bestanden. (Vivolin-Karén 2002, S. 47.)

Die Form der Prüfungen und die Gewichtung ihrer Teile haben sich zwar im Laufe der Jahre verändert, aber die Struktur der Prüfungen ist im Großen und Ganzen gleich geblieben. Der Finnische Gehörlosenverband ist sich dessen bewusst, dass die Art, in der die FinSL-Kenntnisse Gehörloser geprüft werden, nicht dem neuesten Stand der Erkenntnisse zum Testen von FS-Kenntnissen entspricht (vgl. u.a. Huhta/Takala 1999). Daher ist es ein Ziel des Hely-Projekts, die FinSL-Prüfungen neu zu gestalten und organisatorisch und inhaltlich den Prüfungen anzuschließen, die für andere Fremdsprachen in Finnland durchgeführt werden (Englisch, Spanisch, Italienisch, Französisch, Schwedisch, Samisch, Deutsch, Finnisch, Russisch; Yleiset kielituntkinnot, www 2003).

## 4 PHONOLOGIE DER GEBÄRDENSPRACHEN

In diesem Kapitel soll eine Übersicht über den Stand der bisherigen Forschung zur Gebärdensprachphonologie gegeben werden. Dabei muss der Gegenstand in Beziehung gesetzt werden einerseits zur allgemeinen Phonologie und Phonologie der Lautsprachen und andererseits zu anderen Teilbereichen der GS-Linguistik.

Die ausführliche Behandlung der Phonologie im Rahmen dieser Arbeit hat zwei Gründe:

1. Die Ausarbeitung einer phonologischen Komponente der Didaktik einer GS als Fremdsprache setzt einen phonologischen Beschreibungsrahmen voraus, der es Lehrern und Produzenten von Lehrmaterial ermöglicht, die phonologische Komponente des Spracherwerbs zu strukturieren, phonologische Einzelbereiche zum Gegenstand des Unterrichts zu machen und eine sinnvolle Progression der phonologischen Fertigkeiten zu entwickeln. Durch eine Didaktisierung können die Erkenntnisse der phonologischen Forschung den Lernern direkt zugänglich gemacht werden, um die kognitive Komponente des Spracherwerbs zu erweitern.

2. Die in Kap. 6 durchzuführende phonologische Analyse von Lehrmaterial braucht eine Beschreibungsgrundlage, die den erwähnten didaktischen Anforderungen am besten entspricht. Deshalb muss in diesem Kapitel der Beschreibungsrahmen festgelegt werden. Die Entscheidung für das Beschreibungsmodell von Robert Johnson und Scott Liddell wird genau begründet. Ihr Modell ist nur vor dem Hintergrund der 40-jährigen Geschichte der Forschung zur GS-Phonologie zu verstehen. Es bezieht einerseits deutlich Position in grundlegenden Fragen, ist aber andererseits in der hier verwendeten Form eine Synthese verschiedener früherer Ansätze. Da es sich bei dieser Arbeit um eine Untersuchung aus dem Bereich der Angewandten Linguistik handelt, ist es nicht das Ziel dieses Kapitels, neue theoretische Erkenntnisse zur Phonologie der Gebärdensprachen allgemein oder zur Finnischen Gebärdensprache zu gewinnen.

Für die Sprachwissenschaft ist die Sprache nicht nur der Gegenstand ihrer Betrachtungen, sondern sie bedient sich – wie alle anderen Wissenschaftsbereiche auch – der Sprache für das Festhalten und die Verbreitung neuer Ge-

danken und Theorien sowie für den Austausch der Wissenschaftler untereinander. Daher ist ein wichtiger Bereich wissenschaftlicher Betätigung die Erstellung einer adäquaten Terminologie. Ein wissenschaftlicher Zusammenhang kann nur dann anderen mitgeteilt und plausibel gemacht werden, wenn man sich der in diesem Wissenschaftsbereich üblichen Terminologie bedient, neue Begriffe, die durch neue Erkenntnisse nötig werden, benennt und die neu entstandenen Termini definiert bzw. alte Termini neu definiert. Weiterhin muss überlegt werden, wie die Terminologie auch in der Allgemeinsprache verwendet werden kann, z.B. bei der Verbreitung neuer Erkenntnisse außerhalb des Wissenschaftsbetriebs oder – bezogen auf diese Arbeit – bei der Umsetzung in die Fremdsprachendidaktik. In diesem Kapitel ist die terminologische Arbeit besonders wichtig, denn es geht einerseits um die Übertragung von Gegenständen, die sich ursprünglich mit Lautsprachen beschäftigt haben, auf die GS-Forschung (LS-Phonologie vs. GS-Phonologie, Fremdsprachdidaktik für LS vs. GS). Andererseits werden Forschungsergebnisse aus drei Sprachgebieten – englisch, deutsch und finnisch – miteinander verglichen und verknüpft. Da die Sprache dieser Arbeit Deutsch ist, wird in erster Linie deutschsprachige Terminologie verwendet, wobei die Terminologie schon vorhandener deutschsprachiger wissenschaftlicher Texte zu diesem Bereich so weit wie möglich übernommen wird, ebenso die darin vorgenommene Übertragung ursprünglich englischsprachiger Terminologie ins Deutsche. Da hier keine phonologischen Theorien erarbeitet oder weiterentwickelt werden, sollen auch keine neuen Termini eingeführt werden. Für die Entsprechungen deutschsprachiger Termini im Finnischen und Englischen sei auf das Glossar am Ende dieser Arbeit verwiesen. Bei der ins Detail gehenden Darstellung des Beschreibungsmodells von Johnson und Liddell wird die englischsprachige Terminologie teilweise beibehalten. Die Frage, was davon bei einer Didaktisierung in die Muttersprache der GS-Lerner übertragen werden sollte – für die FinSL also Finnisch bzw. Schwedisch –, kann hier nicht behandelt werden. Für die Verbreitung der Erkenntnisse unter gebärdensprachigen GS-Lehrern in Finnland muss auch eine Terminologie in FinSL erstellt werden, aber auch das kann im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden.

## **4.1 Phonologie als Teilbereich der Linguistik und der Gebärdensprachforschung**

### **4.1.1 Gegenstandsbestimmung und terminologische Fragen**

Die Benutzung des Begriffs *Phonologie* im Rahmen der GS-Forschung ruft bei Linguisten allgemein Erstaunen hervor. Das liegt zuerst einmal an der für viele erkennbaren Etymologie des Wortes, dessen erster Bestandteil aus dem griechischen φωνή (dt. *Stimme, Laut*) entstanden ist. Außerdem beinhalten Definitionen der Begriffe Phonetik und Phonologie in linguistischen Lehrwerken den



Hinweis auf die Laute der menschlichen Sprache (in der deutschsprachigen Literatur z.B. Ternes 1999, S. 1-6; Ramers/Vater 1995, S. 1; Maas 1999, S. 18). Auch in der englischsprachigen Literatur sind Definitionen üblich wie:

„Phonetics and phonology are concerned with speech - with the ways in which humans produce and hear speech.“ (Clark/Yallop 1995, S. 1)

Hier ist das Hören als phonologischer Gegenstand erwähnt. Auch in finnischsprachigen Standardwerken zur Linguistik sind Definitionen folgender Art zu finden:

„Die Phonetik behandelt die Produktion und das Erkennen gesprochener Sprache und untersucht die akustische Form der sprachlichen Zeichen.“ (Karlsson 1998, S. 45, Übs. von BF)

„Der Forschungsbereich der Phonologie sind die Lautsysteme der Sprachen. [...] Ein zentraler Begriff der Phonologie ist das Phonem, d.h. die Lautfamilie.“ (Karlsson 1998, S. 63, Übs. von BF)

Die akustische Form des sprachlichen Zeichens und die Lautsysteme sind Schlüsselwörter für die Definitionen.

In der linguistischen Forschung zur GS verursachte die terminologische Übernahme anderer Bereiche der LS-Forschung wie Syntax, Semantik usw. keine Schwierigkeiten, der Begriff Phonologie schien aber wegen seinem Bezug zum Lautsystem der Lautsprachen für die GS-Linguistik nicht brauchbar zu sein. Stokoe 1960 führte den Begriff „Cherology“ ein, ausgehend von dem griechischen χείρ (dt. *Hand*), der sich aber nicht durchgesetzt hat (Happ/Hohenberger 2001, S. 222, mehr zur Terminologie von Stokoe siehe Abschn. 4.1.2). Auch in den 90er Jahren wird der Begriff „Phonologie“ noch von einigen GS-Forschern gemieden. So spricht Penny Boyes Braem von „sublexikalischen Komponenten“ (Boyes Braem 1995, S. 17) sowie „sublexikalischen Regeln und Prozessen“ (Boyes Braem 1995, S. 27). Auch Baier verwendet den Begriff „sublexikalische Ebene“ (Baier 2001, S. 431).

Im Allgemeinen hat sich aber die Benutzung des Begriffs „Phonologie“ für die Beschreibung der sublexikalischen Ebene unter den GS-Forschern durchgesetzt, die damit einerseits die Struktur der Gegenstandsbereiche der allgemeinen Linguistik (Phonologie - Morphologie - Syntax - Semantik usw.) auf die GS-Forschung übertragen und andererseits unterstreichen, dass zwischen der LS-Phonologie und der GS-Phonologie Parallelen zu finden sind. Sie plädieren dafür, dass der Begriff „Phonologie“ neu definiert werden muss, damit er sowohl für LSen als auch für GSen angewandt werden kann:

„Phonology is the level of grammatical analysis where primitive structural units without meaning are recursively combined to create an infinite number of meaningful utterances. It is the level of grammar that has a direct link with the articulatory and perceptual phonetic systems, either a visual/gestural pair or an auditory/vocal pair of peripheral systems.“ Brentari 1998, S. 1-2

Für die Übernahme des Begriffes in die deutschsprachige GS-Forschung seien zwei Definitionen angeführt:

„Phonologie: Teilbereich der Sprachwissenschaft, der sich mit den minimalen Einheiten einer Sprache beschäftigt.“ (Becker 1997, S. 13)

„Phonologie ist der Teilbereich der systematischen Linguistik, der sich mit den Elementen und Prozessen unterhalb der Morphemebene beschäftigt. Solche Elemente sind Silben, Phoneme, Segmente, Merkmale. Die Phonologie untersucht die Regeln ihrer Kombination und ihre Struktur.“ (Happ/Hohenberger 2001, S. 222)

Gemäß der Definition von Happ und Hohenberger wird auch in dieser Arbeit der Begriff „Phonologie“ verstanden.

Ein großer Unterschied zwischen LSen und GSen liegt darin, welche Form diese „minimalen Einheiten“ bzw. „Elemente“ einer Sprache aufweisen. Dieser Unterschied wird in der GS-Linguistik mit dem Begriff „Modalität“ (engl. *Modality*, fi. *modaliteetti*) bezeichnet. Es wird unterschieden zwischen der „visuell-gestischen Modalität“ (Boyes Braem 1995, S. 45) für die GSen und der „akustisch-oralen Modalität“ (Boyes Braem 1995, S. 226) für die LSen. Die adjektivischen Komposita mit Bindestrich verweisen auf die Unterschiede sowohl für die Produktion als auch für die Rezeption des sprachlichen Zeichens. Andere Forscher benutzen die Begriffspaare „visuell-räumlich“ vs. „auditiv-akustisch“ (Pfau 2001, S. 13), „optischer Kanal“ vs. „auditiver Kanal“ (Dotter/Holzinger 1995, S. 313) „manual/visual“ vs. „vocal/auditory“ (Anderson 1993, S. 288), „visual-gestural“ vs. „aural-oral“ (Jacobs 1996, S. 193), „visual/gestural language“ vs. „auditory/vocal language“ (Brentari 1998, S. 2), „gesturaalis-visuaalinen kieli“ vs. „oraalis-auditivinen kieli“ (Karlsson 1998, S. 277). Die Auswirkungen der visuell-gestischen Modalität auf die Grammatik der GSen sollen hier nicht im Einzelnen aufgeführt werden, mehr dazu bei Boyes Braem 1995, S. 45-54. Die Konsequenzen der visuell-gestischen Modalität auf den GS-Unterricht werden im Kap. 7.2 behandelt.

Die phonologische Beschreibung der GSen wird nicht nur betrieben, um das Funktionieren dieser Sprachen zu verstehen, sondern die GS-Phonologie – ähnlich wie die GS-Forschung im Allgemeinen – nimmt für sich auch in Anspruch, neue Ergebnisse zur allgemeinen Phonologie zu entwickeln und dadurch die modalitätsunabhängige phonologische – bzw. allgemein linguistische – Theoriebildung voranzubringen (Hayes 1993, S. 225; Fischer 2000, S. 202, 211). Dieser Beitrag wird aber bisher von der allgemeinen Phonologie nicht wahrgenommen. So ist in den einschlägigen Übersichtsdarstellungen zur Phonologie der Gegenstandsbereich grundsätzlich auf die LSen bezogen und die GS-Phonologie wird nicht erwähnt. (Carr 1993, Clark/Yallop 1996, Ramers/Vater 1995, Maas 1999, Suomi 1996).

Ursprüngliches Ziel der GS-Linguistik war es, zu beweisen, dass es sich bei der GS um eine natürliche Sprache handelt. Dieser Beweis musste erbracht werden, um zu erreichen, dass die Gehörlosen als sprachliche Minderheit anerkannt werden und damit ein Recht auf den Gebrauch ihrer Muttersprache beanspruchen können. Zu den Merkmalen einer natürlichen Sprache gehört die

Arbitrarität ihrer Zeichen (Rissanen 1985, S. 6, siehe auch Jantunen 2001, S. 34). Dieses Merkmal schien problematisch zu sein, denn in den GSen gibt es viele ikonische Gebärden, d.h. Gebärden, deren Form eine direkte Beziehung zur außersprachlichen Realität hat. Auch die finnische Sprachwissenschaft beschäftigte sich mit der Ikonizität der GS (Karlsson 1984, zur Ikonizitätsdiskussion siehe auch Becker 1997, S. 16-18).

Es soll hier nicht aufgezeigt werden, warum trotz dieses im Vergleich zu LSen höheren Ikonizitätsgrades die GSen inzwischen als natürliche Sprachen anerkannt sind. Diese gesicherte Anerkennung befreit aber die GS-Forscher von dem „Ikonizitätsmakel“ ihres Untersuchungsgegenstands:

„Die Frage ist nicht mehr, welchen Ikonizitätsgrad eine Sprache haben darf, um noch Sprache zu sein, sondern: Welche Funktionen bzw. Folgen hat Ikonizität einer bestimmten Art bzw. eines bestimmten Grades für eine Sprache, deren Struktur, Verarbeitung, Erwerb?“ Holzinger/Dotter 1997, S. 139

Holzinger und Dotter versuchen zu erklären, warum die GSen einen höheren Grad an Ikonizität aufweisen als LSen:

„Die menschliche Erfahrung und Konzeptualisierung wird durch visuelle Erscheinungen und räumliche Muster dominiert. Wenn nun ein Kanal benutzt wird, in dem visuelle Erscheinungen und räumliche Muster/Gestaltung direkt repräsentiert werden können, wird diese ikonische Repräsentationsart bevorzugt werden, welche in LS nicht möglich ist.“ Holzinger/Dotter 1997, S. 138

Im Rahmen dieser Arbeit stellt sich die Frage, welche Auswirkungen die Ikonizität der GS auf den Spracherwerb hat und wie sie in der Fremdsprachdidaktik genutzt werden kann. Diese Frage wird in Kap. 7.2 wieder aufgegriffen.

Die österreichische GS-Forschung beschäftigt sich ebenso mit der Frage nach der Grenzziehung zwischen Gebärden und Gesten, die auch beim LS-Gebrauch zum nonverbalen Verhalten gehören. Es geht dabei um die „segregation between the linguistic and the non-linguistic parts of normal coding acts in sign languages“ (Dotter 1999a, S. 14). Auf diesen Bereich soll hier nicht näher eingegangen werden.

Die Beschreibung der GSen nach den Beschreibungstraditionen der LSen hat also mehrere Gründe: Die Gleichstellung der GSen als natürliche Sprachen soll bewiesen werden und es sollen Erkenntnisse zum Funktionieren menschlicher Sprache unabhängig von der Modalität erarbeitet werden. Die GS-Forschung sieht in der Übernahme der für LSen entwickelten phonologischen Beschreibungsmodelle und der entsprechenden Terminologie aber auch große Probleme. Denn die Herausarbeitung von Parallelen zu LSen kann den Blick auf die Realitäten in der GS verstellen.

„Aus diesem Grund sollte auch die LS-Terminologie für die Beschreibung der GS vermieden werden, da sonst ständig unangemessene Konnotationen aus der LS in die GS übertragen werden.“ (Dotter/Holzinger 1995, S. 343-344; zum gleichen Problem siehe auch Anderson 1993, S. 279 und Zahwe 1995, S. 490)

Auch die Fremdsprachendidaktik für die GSen sollte dieses Dilemma berücksichtigen. Es muss den Lernern bewusst gemacht werden, inwieweit sie allgemeines Wissen über Sprache und sprachliche Kommunikation und frühere Lernerfahrungen mit LSen als Fremdsprache auf den GS-Erwerb übertragen können, und andererseits müssen die Lerner frühzeitig ein klares Bild davon bekommen, wie sich die zu lernende GS von anderen ihnen bekannten Fremdsprachen und von ihrer Muttersprache unterscheidet. Die Frage nach der Übernahme von Termini aus der LS-Phonologie wird in diesem Kapitel wiederholt thematisiert.

Neben der Herausarbeitung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zur LS-Phonologie und der Entwicklung eines Beschreibungsmodells für GSen ist es Ziel der GS-Phonologie, verschiedene GSen phonologisch miteinander zu vergleichen und herauszufinden, ob die für eine GS (meist ASL) entwickelten Beschreibungskriterien auch für andere GSen anwendbar sind. Es konnten starke phonologische Parallelen zwischen verschiedenen GSen festgestellt werden, deren Ursache aber genau zu ergründen ist. So ist Christopher Ray Miller bei der Betrachtung der Gemeinsamkeiten zwischen der LSQ (Langue des signes québécoise) und ASL, LSF (Langue des signes française) und BSL (British Sign Language) der Meinung, es handele sich um

„[...] similitudes qu’il faut attribuer à la parenté linguistique plutôt qu’à des universaux phonologiques des langues signées.“ (Miller 2000, S. 2)

Hier wird die historische Verwandtschaft der vier Sprachen als Grund für Gemeinsamkeiten angenommen. Auch Newport und Supalla haben sich mit der Frage nach den Gemeinsamkeiten beschäftigt und geben – anders als Miller – auch universelle Gründe als eine Möglichkeit an:

„[...] the visual-gestural modality may produce more uniformity of structure and typology than does the auditory-vocal modality.“ (Newport/Supalla 2000, S. 111)

Der phonologische Vergleich verschiedener GSen hat Tradition, wie der Vergleich verschiedener Handformen in ASL und CSL (Chinese Sign Language) bei Klima und Bellugi zeigt. Sie stellen fest, dass bestimmte CSL-Gebärden nicht den phonologischen Regeln der ASL entsprechen und dass bei der Übernahme phonologischer Merkmale aus einer GS in die andere ein fremder Akzent entsteht. (Klima/Bellugi 1979, S. 147-163.)

Die phonologische Beschreibung hat bisher in erster Linie für ASL stattgefunden. Claudia Zahwe warnt davor, die dabei entstandenen Erkenntnisse allzu direkt auf die Beschreibung der DGS zu übertragen:

„Phonologische und auch morphologische Regelmäßigkeiten, die die amerikanischen Modelle als Argumente hinzuziehen, können nicht ohne genaue Überprüfung auch für die Deutsche Gebärdensprache angesetzt werden.“ (Zahwe 1995, S. 501)

Sie kritisiert u.a., dass die oralen Parameter in den amerikanischen Beschreibungsmodellen nicht den Stellenwert haben, der ihnen bei der Beschreibung von DGS zukommen sollte (Zahwe 1995, S. 494).

Die phonologische Beschreibung der FinSL (Finnischen Gebärdensprache) ist bisher im Großen und Ganzen den für ASL entwickelten Modellen gefolgt, die aber nur mit großer Verzögerung übernommen werden. So stellt Leena Savolainen fest, dass es neuere Beschreibungsmethoden gibt, dass sie aber auf die FinSL noch nicht angewendet worden sind und dass ihre Darstellung der FinSL daher auf dem Modell von William Stokoe aus den 60er Jahren beruht, das Rissanen 1985 auf die FinSL übertragen hat (Savolainen 2000a, S. 171). Ein Hauptanliegen dieser Arbeit liegt in der Übernahme neuerer Modelle für die Beschreibung der FinSL und in der Nutzung eines neuen Beschreibungsmodells für die Forschung und für die GS-Didaktik. Ähnliche Bestrebungen finden sich bei Jantunen 2001 und bei Takkinen 2002. Die von Zahwe geforderte Vorsicht bei der Übernahme von Erkenntnissen zu einer GS auf andere GSen soll dabei berücksichtigt werden.

Liddell und Johnson sind der Meinung, dass ihr Modell besonders gut zur Beschreibung aller GSen der Erde geeignet ist und fordern dazu auf, es für die Beschreibung anderer GSen zu benutzen (Liddell/Johnson 1989, S. 269). Diese Aufforderung war ein Grund dafür, von dem Beschreibungsmodell von Liddell und Johnson auszugehen. Ob es sein Versprechen erfüllt, werden die Resultate der Unterrichtsmaterialanalyse in Kap. 6 zeigen.

Die Begriffe *Phonetik* und *Phonologie* und die mit ihnen bezeichneten Wissenschaftsbereiche liegen nah beieinander, und je nach dem sprachwissenschaftlichen Paradigma, in dem sie benutzt werden, werden sie unterschiedlich definiert und unterschiedlich stark voneinander abgegrenzt. Im Folgenden soll kurz dargestellt werden, wie diese Begriffe im Rahmen dieser Arbeit benutzt und verstanden werden.

Der Begründer der modernen Phonologie, Trubetzkoy, unterschied *Phonetik* als Betrachtung der Laute gewissermaßen als „Naturereignisse“ und *Phonologie* als Analyse der Nutzung der Lautunterscheidung für sprachliche Belange. Utz Maas schließt daraus, dass Phonologie auch als *funktionale Phonetik* definiert werden kann (Maas 1999, S. 18). Phonetik hat demnach etwas mit der physikalischen Realität des sprachlichen Zeichens zu tun, seiner Produktion, Übertragung und Rezeption, während die Phonologie die Verwendung dieser Zeichen innerhalb des Sprachsystems untersucht (vgl. die Definition von Karlsson 1998, zitiert auf S. 60 zu Beginn dieses Abschnitts).

Clark und Yallop weisen darauf hin, dass *phonetics* häufig eher mit den universellen menschlichen Fähigkeiten zur Produktion und Rezeption sprachlicher Zeichen in Verbindung gebracht wird, während *phonology* sprachspezifisch ausgerichtet ist. Diese Einteilung lehnen sie ab, so wie sie zum Ende ihrer Übersicht über die terminologische Dichotomie *phonetics/phonology* einer genauen Abgrenzung der beiden Bereiche skeptisch gegenüber stehen:

“It is not unreasonable, then, to say that phonology deals with the systems and structures of speech, while phonetics focuses more narrowly on articulation and

acoustics. But the boundary need not be sharply drawn, nor should it be surreptitiously constructed on assumptions about the primacy of one kind of reality above others." (Clark/Yallop 1995, S. 4)

Im Bereich der Fremdsprachendidaktik steht die Phonetik im Vordergrund, denn es geht hier um die tatsächliche Produktion und Rezeption des sprachlichen Zeichens in der Fremdsprache. Dieling und Hirschfeld weisen darauf hin, dass im Zusammenhang mit Fremdsprachenunterricht *Phonetik* oft als Synonym zu *Aussprache* benutzt wird (Dieling/Hirschfeld 2000, S. 11). Auch wenn die phonologischen Grundlagen zur bedeutungsunterscheidenden Funktion der Laute für didaktische Entscheidungen im Ausspracheunterricht eine Rolle spielen, soll in der vorliegenden Arbeit dieser didaktische Teilbereich als *phonetische Didaktik* bezeichnet werden.

In der GS-Forschung ist der Begriff *Phonologie/phonology* wesentlich häufiger anzutreffen als *Phonetik/phonetics*. Das mag an der amerikanischen sprachwissenschaftlichen Tradition liegen, in der die Phonologie eine größere Rolle spielt als in der europäischen. Bei Robert Johnson gehört *phonetics* als ein Unterbereich zur Phonologie:

„Phonology

- Phonetics (description of the signals)
- Phonotactics (description of permissible co-occurrences among signals and among parts of signals)
- Phonological Processes (description of phonetic effect of one word on another within strings of words)" (Johnson 2000, Topic 1)

Bei der phonologischen Beschreibung der GS wird der Unterschied zwischen phonetisch orientierter und grammatisch orientierter Schwerpunktsetzung als Kontinuum angesehen:

„The closer our analyses are to the phonetics, the more apparent the differences are between sign language and spoken language, and that the closer our analyses are to grammatical function, the more apparent the similarities become.“ (Brentari 1998, S. 313)

Es liegt auf der Hand, dass als Grundlage für eine Didaktik der GS als Fremdsprache eine möglichst phonetische Analyse anzustreben ist, die es dem Lerner und Lehrer ermöglicht, die Form des sprachlichen Zeichens in seiner Ganzheit zu erfassen und nicht nur seine bedeutungsdifferenzierenden Merkmale. Liddell und Johnson streben in ihrem Modell eine *phonetische Transkription* an (Liddell/Johnson 1989, S. 207) und unterscheiden eine phonetische (*phonetic*) und eine phonematische (*phonemic*) Variante, letztere mit weniger artikulatorischen Details und weitgehender Vermeidung von Redundanz (Liddell 1990, S. 38-40). Bei der Darstellung des für diese Arbeit gewählten Beschreibungsrahmens im Abschn. 4.2.1 soll die Frage nach der phonetischen Detailtreue und möglichen Redundanzen näher behandelt werden.

In diesem Kapitel wird in Anlehnung an die amerikanische Tradition mit dem übergreifenden Begriff *Phonologie* für die Beschreibung und die Analyse der sublexikalischen Parameter der GS operiert, wobei *Phonologie* nicht als

dichotomisches Gegenstück zu *Phonetik* zu verstehen ist. *Phonetisch* als Adjektiv wird benutzt als Eigenschaft einer Analyse, die das sprachliche Zeichen so detailliert beschreibt, dass der Fremdsprachenlerner seine Form erkennen und produzieren kann, und die auch Redundanz in einem gewissen Umfang zulässt.

#### 4.1.2 Überblick über die Forschung zur Gebärdensprachphonologie

In diesem Abschnitt soll eine Übersicht über die bisherige phonologische GS-Forschung gegeben werden. Im Vordergrund stehen die amerikanische Forschung, die Forschung im deutschsprachigen Raum und die Forschung zur FinSL. In dieser Übersicht werden die Ergebnisse und Standpunkte der jeweiligen Forscher nur in groben Zügen dargestellt und es wird auf einige Hauptprobleme und -kontroversen eingegangen. Der Schwerpunkt liegt auf der Forschung seit ca. 1990. Gegensätzliche Ansichten zu einzelnen Bereichen der phonologischen Beschreibung der GS werden in Kap. 4.2 zur phonologischen Analyse vertieft behandelt.

Begründer der modernen GS-Forschung ist William Stokoe. Er leistete auf dem Gebiet der Phonologie Pionierarbeit, indem er als Erster erkannte, dass die Gebärden in kleinere bedeutungsunterscheidende Einheiten zerlegt werden können, ähnlich wie die Wörter bzw. Morpheme der LS in Phoneme. Diese kleinsten Einheiten nannte er Chereme, denen jeweils eine Gruppe von Allochieren zugeordnet werden kann (Stokoe/Casterline/Croneberg 1965, S. xxix). Im Gegensatz zur LS, in der Morpheme aus einer linearen Abfolge von Phonemen zusammengesetzt sind, unterstrich Stokoe, dass die Chereme zeitlich simultan auftreten. Er unterschied drei Gruppen von Cheremen: Ausführungsstelle (*tabula, tab*), Handform (*designator, dez*) und Bewegung (*signation, sig*). Diese drei „Aspekte“ zusammen ergeben die Form der Gebärde (Stokoe/Casterline/Croneberg 1965, S. vii). Aufgrund dieser Einteilung entwickelte Stokoe auch ein Notationssystem für ASL (Näheres dazu und zu anderen GS-Notationssystemen im Kap. 4.3). Robbin Battison fügte den drei Parametern von Stokoe noch den Parameter Handstellung (*orientation of the palm*) hinzu (Battison 1974 und 1978; die deutschen Entsprechungen der Parameter von Stokoe und Battison stammen aus Prillwitz et al. 1985, siehe dazu Becker 1997, S. 9).

Klima und Bellugi benutzten das phonologische Modell von Stokoe, um authentisches gebärdetes Material zu analysieren und Parallelen zur LS zu finden. So untersuchten sie phonologische Vergebärdler (*slips of the hands*) analog zu Versprechern (*slips of the tongue*) und stellten fest, dass ähnliche Phonemvertauschungen stattfinden wie bei Versprechern (Klima/Bellugi 1979, 125-146). Eine wichtige Errungenschaft von Klima und Bellugi ist die Herausarbeitung von distinktiven Merkmalen für die Handformen der ASL und ihrer psychologischen Relevanz für die Produktion und Rezeption der GS. Parallel zur Arbeit mit distinktiven Merkmalen in der LS-Phonologie eröffneten sie damit die Möglichkeit, die Phoneme oder „Chereme“ als kleinste Einheiten in

der GS-Phonologie zu verlassen und auf der subphonematischen Ebene weiterzuforschen (Klima/Bellugi 1979, S. 164-180).

Liddell und Johnson stellten die bei Stokoe und Klima/Bellugi angenommene simultane Darstellung der Gebärden in Frage und entwickelten als Alternative dazu die Idee einer sequentiellen Darstellung im Rahmen eines „Movement-Hold Model“ (Liddell 1984, Liddell/Johnson 1989, Liddell 1990, 1993, Johnson/Liddell 1996, Johnson 2000, Johnson/Liddell in Vorbereitung). Wendy Sandler beschäftigte sich ebenfalls mit der sequentiellen Darstellung der GS, verband ihre Ideen mit der von Goldsmith entwickelten autosegmentalen Phonologie und entwickelte als Alternative zu Liddells und Johnsons Ideen ein „Hand-Tier Model“ (Sandler 1986, 1987, 1989, 1990, 1993a, 1993b, 1993c, Corina/Sandler 1993, Sandler 1995). Eine dritte Variante, ebenfalls ausgehend von der autosegmentalen Phonologie, stellte Diane Brentari im Rahmen ihres „Prosodic Model“ vor (Brentari 1990, 1993, 1995a, 1995b, 1996, 1998, Brentari/Goldsmith 1993). Mit der Gegenüberstellung, Evaluierung und möglichen Synthese dieser drei Modelle beschäftigten sich die amerikanischen GS-Phonologen Ronnie Wilbur (Wilbur 1990, 1993, 2000) und David Perlmutter (Perlmutter 1990, 1992, 1993). Eine kurze Übersicht über die phonologische Forschung zur ASL bietet auch Liddell 2003, S. 6-14. Die von Liddell und Johnson ausgelöste und von den erwähnten Forschern weitergeführte Diskussion innerhalb der phonologischen Forschung zur GS und ihre Verbindung zur autosegmentalen Phonologie soll weiter unten im Abschn. 4.2.1 näher erläutert werden.

Die Erforschung der Deutschen Gebärdensprache (DGS) hat – verglichen mit der ASL-Forschung – mit rund 20 Jahren Verzögerung erst in den 80er Jahren eingesetzt (zu den Gründen für diese Verzögerung siehe Becker 1997, S. 7-9). Anliegen der deutschen phonologischen Forschung war es bisher einerseits, die in erster Linie für ASL entwickelten amerikanischen Beschreibungsmodelle auf ihre Anwendbarkeit für DGS-Analyse zu überprüfen (Prillwitz et al. 1985, Zahwe 1994 und 1995, Becker 1997, Pfau 1997), und andererseits, aufgrund der Unterschiede zwischen ASL und DGS eigene Beschreibungsmodelle zu entwickeln. Ebbinghaus und Heßmann sowie Jörg Keller haben versucht, das Mundbild als entscheidende Komponente der DGS in die phonologische Beschreibung zu integrieren (Ebbinghaus/Heßmann 1994a, 1994b, 1995, Ebbinghaus 1998a, 1998b, Keller 1998b, 1999). Eine gut gelungene Anwendung der bisherigen Erkenntnisse zur DGS auf die Analyse authentischen gebärdeten Materials ist in Heßmann 2001 zu finden. Dabei kristallisiert sich die im deutschen Sprachraum stark vertretene Bestrebung zur Berücksichtigung der ‚zwei Gesichter der Gebärde‘ heraus (die Idee ‚Two Faces of Signs‘ stammt aus Klima/Bellugi 1979): Neben der Analyse in elementare Bausteine sollen die ikonischen, bildhaften Eigenschaften der Gebärden gleichberechtigt behandelt werden (Heßmann 2001, S. 46). Eine Anwendung der phonologischen Erkenntnisse findet im Rahmen eines Projekts zu Vergebärdlern in DGS statt (Happ/Hohenberger 2001). Leuninger 1999 vermittelt einen guten Überblick über die Forschung zur DGS.



Im Rahmen der österreichischen GS-Forschung haben sich Franz Dotter, Daniel Holzinger und Klaudia Krammer mit phonologischen Fragen beschäftigt, wobei Krammer eher einen phonetisch ausgerichteten Ansatz verfolgt (Krammer 1998), während sich Dotter und Holzinger mit sprachtypologischen Fragestellungen beschäftigen und dabei phonologische Argumente anführen (Dotter/Holzinger 1995, Holzinger/ Dotter 1997, Dotter 1999a). Bei den bisherigen Ergebnissen der österreichischen Forschung handelt es sich eher um theoretische Überlegungen und Auswertungen bisheriger Forschungsergebnisse. In der „Grammatik der Österreichischen Gebärdensprache“ sind die Erkenntnisse zur Phonologie der ÖGS in dem Kapitel „Bausteine in Gebärdensprachen“ zusammengestellt. Übersichten zur österreichischen GS-Forschung sind in Holzinger 1993 und Dotter 1999b zu finden.

Eine Gesamtübersicht über die Erforschung der Finnischen Gebärdensprache (FinSL) ist schon im Abschn. 2.7.4 gegeben worden. Im phonologischen Bereich ist die Forschung geprägt durch die Übernahme der Ideen von Stokoe in Rissanen 1985. In Anlehnung an *chereime* bei Stokoe führte Rissanen 1985 den Begriff *kereemi* ein, der auch im Titel der Magisterarbeit von Ritva Takkinen (Takkinen 1988) und sogar noch in einer Seminararbeit aus dem Jahre 1997 im Rahmen der Dolmetscherausbildung zu finden ist (Gröhn/Uosukainen 1997). Doch auch wenn die Terminologie der Entwicklung angepasst wurde – Sinkkonen, T. 1994, Savolainen 2000a und Takkinen 2002 sprechen von *foneemi* (dt. *Phonem*) und *foneemisto* (dt. *Phoneminventar*) –, sind sich die Forscher der Tatsache bewusst, dass eine Darstellung der FinSL nach den sequentiellen Beschreibungsmodellen noch nicht stattgefunden hat, und sie bewegen sich daher weiterhin in der Tradition von Rissanen 1985 (Savolainen 2000a, S. 171). Auch das 1998 erschienene „Suomalaisen viittomakielen perussanakirja“ (Grundwörterbuch der Finnischen Gebärdensprache) orientiert sich bei Anordnung und der Darstellung der Lemmata stark an der Tradition von Stokoe und Rissanen (zur finnischen GS-Lexikografie siehe Abschn. 2.7.3.).

Eine erste Übernahme der sequentiellen Darstellung in der GS-Phonologie für die FinSL findet bei Jantunen 2001 statt, der historische Veränderungen von Gebärden phonologisch untersucht. Auch Takkinen 2002 greift in ihrer Untersuchung zum Erstspracherwerb der FinSL auf eine sequentielle Darstellung zurück. Neben den manuellen Parametern der GS war – ähnlich wie in Deutschland – das Mundbild in der FinSL Gegenstand phonologischer Untersuchungen (Pimiä 1987 und 1990, La Cross 2001a).

Das Hauptaugenmerk liegt in dieser Arbeit auf der phonologischen Forschung zu ASL, DGS, ÖGS und FinSL, daher beschränkt sich auch der Überblick auf die Forschung zu diesen Sprachen. Als Informationsquelle dienen aber auch Monografien zur Britischen Gebärdensprache (BSL, Sutton-Spence/Woll 1998) und zur Quebekanischen Gebärdensprache (LSQ, Miller 2000).

Folgende kontroverse Einzelfragen der GS-Phonologie werden in der angeführten Literatur besonders ausführlich diskutiert (vgl. u.a. Zahwe 1995, S. 596-497):

- Sequentialität vs. Simultanität
- Segmente, Segmentierung in Zeiteinheiten, Silben, Moren
- Darstellung von Zweihandgebärden, Rolle von h<sub>2</sub> (nicht-dominante Hand)
- Darstellung von Makrobewegungen
- Darstellung von Handformveränderungen/Handformwechsel
- Bewegung als eigenständiger Parameter
- Ikonisches Potential der Gebärden
- Nonmanuelle Komponenten, vor allem Mundbild

Die Meinungskontroversen zu diesen Problembereichen werden in Kap. 4.2 näher dargestellt.

Seit etwa Mitte der 90er Jahre treten phonologische Fragen der GS-Forschung immer mehr in den Hintergrund, das Augenmerk liegt eher auf syntaktischen Fragen, vor allem auf der Rolle des dreidimensionalen Gebärdenraums für die GS-Syntax und auf den Klassifikatoren, z.B. Liddell 1995 und andere Artikel in demselben Band (Emmorey/Reilly (Hg) 1995), Liddell 2000, Glück/Pfau 1997a und 1997b, viele Aufsätze in Leuninger/Wempe 2001, Keller 1998a, Engberg-Pedersen 1993, Takkinen 1997. Diese Bereiche und ihre Verknüpfung mit phonologischen Fragen werden in den einzelnen Abschnitten von Kap. 4.2. angesprochen, jedoch nicht ausführlich dargestellt.

## 4.2 Phonologische Analyse von Gebärdensprachen

In diesem Kapitel sollen die Kriterien und Prinzipien dargestellt werden, nach denen das Unterrichtsmaterial in Kap. 6 analysiert wird. Die Darstellung orientiert sich stark an den Ideen von Liddell und Johnson und beschreibt ihr in Johnson 2000 verwendetes Transkriptionsverfahren. Die dabei entstehenden offenen Fragen und die Begründungen für die hier getroffenen Entscheidungen werden einerseits vor dem Hintergrund der Entstehungsgeschichte des Modells von Liddell und Johnson und andererseits der konkurrierenden sequentiellen Beschreibungsmodelle behandelt. Zuerst wird ein allgemeiner theoretisch fundierter Beschreibungsrahmen entwickelt, anschließend wird der Aufbau des gebärdensprachlichen Zeichens erläutert, in der Reihenfolge: manuelle Aspekte, nonmanuelle Aspekte, Veränderungen im Verhältnis zur Zeit (Rhythmus, Tempo) und phonologische Prozesse. Beispiele werden nur sehr wenige gegeben, weil das in der Literatur gegebene Beispielmateriale meist aus ASL stammt und weil im Analysekapitel 6 Beispiele in FinSL aus dem untersuchten Unterrichtsmaterial erläutert werden. Die deutschsprachigen Entsprechungen der englischsprachigen Termini werden, so weit wie möglich, aus Dotter/Holzinger 1995, Zahwe 1995 und Becker 1997 übernommen.

### 4.2.1 Beschreibungsrahmen

Während Stokoe und Klima/Bellugi davon ausgingen, dass die phonologischen Aspekte der Gebärde simultan zu beschreiben sind (Stokoe 1978, S. 37; Klima/Bellugi 1979, S. 39, zitiert in Liddell 1984, S. 372), kommt Liddell 1984 zu

dem Schluss, dass die adäquate phonologische Beschreibung einer Gebärde nur gelingen kann, wenn die Veränderungen, die während der Ausführung der Gebärde geschehen, einem genauen Zeitpunkt zugeordnet werden und die Parameter in zeitlicher Abfolge dargestellt werden. Für diese sequentielle Beschreibung führt er mehrere Gründe an, z.B. die Frage, wann während einer Gebärde zwischen verschiedenen Artikulatoren ein Kontakt besteht und wann nicht, wie die Veränderung zweier unabhängiger Gebärden zu einem Kompositum erklärt werden kann, welche Teile des nonmanuellen Signals mit welchen Teilen des manuellen Zeichens zeitlich zusammenfallen und wie morphologische Information phonologisch dargestellt werden kann, z.B. bei Richtungsverben. Außerdem können aspektuelle Veränderungen in der Bewegung besser beschrieben werden. (Liddell 1984, S. 384-398). Allgemein ermöglicht die sequentielle Beschreibung eine genauere Analyse der Bewegung, weil Ausführungsstelle und Bewegung nicht mehr unabhängig voneinander beschrieben werden müssen, sondern Bewegung als der Übergang von einer Ausführungsstelle zur anderen interpretiert werden kann. Interne Bewegungen wie Handformveränderungen und andere lokale Bewegungen können anderen Teilen der Gebärde zeitlich genau zugeordnet werden (Liddell/Johnson 1989, S. 197-206). Aufgrund ihrer Entscheidung für eine sequentielle Darstellung der Gebärden entwickelten Liddell und Johnson ein Transkriptionssystem, das den wahrnehmbaren Tatsachen möglichst weit entspricht und das eine Verbindung zwischen den abstrakten und den konkreten Aspekten des phonologischen Systems ermöglicht (Liddell/Johnson 1989, S. 207). Diese Ziele kommen den Anforderungen sehr nahe, die eine didaktische Phonetik an die phonologische Beschreibung einer Sprache stellt, daher ist die sequentielle Beschreibung für didaktische Zwecke der simultanen Beschreibung vorzuziehen.

Für eine sequentielle Beschreibung der Gebärden ist es nötig, das sprachliche Zeichen in relevante Abschnitte einzuteilen, ähnlich der Segmentierung in LSen. Liddell und Johnson nennen diese Abschnitte *Segmente (segments)*, und sie unterscheiden zwei verschiedene Typen von Segmenten, *Bewegungssegmente (movements, M)* und *Haltsegmente (holds, H)*, und definieren sie folgendermaßen:

„*Movements* are defined as periods of time during which some aspect of the articulation is in transition. *Holds* are defined as periods of time during which all aspects of the articulation bundle are in a steady state.“ (Liddell/Johnson 1989, S. 211, Hervorhebungen im Original)

Zum artikulatorischen Merkmalsbündel zählen Liddell und Johnson *hand configuration, point of contact, facing* und *orientation* (Liddell/Johnson 1989, S. 223-234, eine genauere Beschreibung dieser Merkmalsbündel wird in den Abschnitten 4.2.2-4.2.4 gegeben).

In dieser Phase der Entwicklung ihres Beschreibungsmodells (MH-Modell) gehen Liddell und Johnson davon aus, dass Gebärden aus einfachen Haltsegmenten oder einfachen Bewegungssegmenten oder Kombinationen aus beiden bestehen können. Einem Haltsegment wird ein Bündel artikulatorischer Merkmale zugeordnet, einem Bewegungssegment dagegen zwei, nämlich das der Anfangsstellung und das der Endstellung:

Haltsegment	Bewegungssegment	
segmentale Merkmale	segmentale Merkmale	
artikulatorische Merkmale	artikulatorische Merkmale der Anfangsstellung	artikulatorische Merkmale der Endstellung

Abb. 4-1: Segmentale und artikulatorische Merkmale im Movement-Hold-Modell von Liddell und Johnson, nach Dotter/Holzinger 1995, S. 324

Bei einer Abfolge von Halt- und Bewegungssegmenten sind die artikulatorischen Merkmale der Haltsegmente mit denjenigen der Anfangs- bzw. Endstellung der benachbarten Bewegungssegmente identisch.

Halt H	Bewegung M	Halt H	segmentale Merkmale
Position 1		Position 2	artikulatorische Merkmale

Abb. 4-2: Autosegmentales Verhalten der artikulatorischen Merkmale im Movement-Hold-Modell von Liddell und Johnson, nach Dotter/Holzinger 1995, S. 324

Die Möglichkeit, in der phonologischen Darstellung bestimmte Merkmale mehreren Segmenten zuzuordnen, ist im Rahmen der autosegmentalen Phonologie entdeckt worden und zu einem Regelwerk entwickelt worden. Für eine genaue Darstellung der autosegmentalen Phonologie sei auf Goldsmith 1990 verwiesen, eine gute Zusammenfassung auf Deutsch vermittelt Zahwe 1995, S. 494-496. Die Grundidee besteht darin, dass die Merkmale in voneinander unabhängigen *Schichten (tiers)* dargestellt werden. Die Schichten bestehen aus einer Kette von Segmenten, denen jeweils ein *Merkmalsbündel (bundle)* zugeordnet ist. Durch *Assoziationslinien (association lines)* werden die Segmente verschiedener Schichten miteinander verbunden, wobei mehrere Segmente einer Schicht mit einem Segment einer anderen Schicht verknüpft werden können. Durch eine *Hierarchisierung* der Merkmale kann unterschiedlich starke phonologische Abhängigkeit verschiedener Merkmale und Merkmalsgruppen verdeutlicht werden. Der zeitliche Ablauf des sprachlichen Zeichens wird durch die *Basisschicht (skeletal tier)* angezeigt, in der Lautsprachphonologie entspricht die Basisschicht dem Wechsel zwischen Konsonanten und Vokalen (*CV-Schicht*). (Zahwe 1995, S. 495.)

Die autosegmentale Phonologie ist im Rahmen der LS-Phonologie entwickelt worden, vor allem für die Beschreibung der Töne in Tonsprachen ist sie besser geeignet als andere phonologische Theorien. Aber auch für die Beschreibung von Vokalharmonie, Assimilation und anderen phonologischen Prozessen

konnte die Übertragung eines Merkmals oder einer Merkmalsgruppe auf mehrere benachbarte Segmente (*spreading*) sinnvoll angewendet werden (Goldsmith 1990, S. 274-309, zur Vokalharmonie siehe auch Hulst/Weijer 1995). Die autosegmentale Phonologie gab wichtige Anregungen für die sequentielle Darstellung der GS (vgl. Dotter/Holzinger 1995, S. 324, Anm. 16). Die im folgenden dargestellte Diskussion über die adäquateste Anordnung der Basisschicht, der anderen Schichten und der artikulatorischen Bündel findet im Rahmen der autosegmentalen Phonologie statt, die somit als Basistheorie für die derzeitige GS-Phonologie bezeichnet werden kann.

Wendy Sandler unterzieht das MH-Modell von Liddell und Johnson einer genauen Kritik und entwickelt ein alternatives Modell, ebenfalls basierend auf der autosegmentalen Phonologie. Ein Kritikpunkt bei Sandler bezieht sich auf den Unterschied zwischen *movements* (M) und *holds* (H) bei Liddell und Johnson. Sie merkt an, dass die einzige Merkmalsunterscheidung [ $\pm$ move] für die Definition der beiden nicht ausreicht und dass bei einem H oft kein Stillstand der Bewegung zu beobachten ist und daher das MH-Modell eine Regel für die Elision von H benötigt. Sie nennt die beiden Parameter auf der Basisschicht *movement* (M) und *location* (L). Location definiert sie folgendermaßen:

“Rather than defining an L in terms of duration of stasis as the HM Model does for Holds, the HT model defines it as ‘a segment that is present when the dominant hand (i.e., the hand that articulates one-handed signs) obligatorily reaches [a specific] location in the course of executing a sign.’ ” ( Sandler 1989, S. 133, zitiert nach Brentari 1998, S. 87)

Ein zweiter Kritikpunkt von Sandler bezieht sich darauf, dass im MH-Modell die Beschreibung der Handkonfiguration für jedes Segment auf der Basisschicht Redundanz erzeugt, da die Handkonfiguration häufig während der gesamten Gebärde konstant bleibt, und Sandler schlägt eine eigene autosegmentale Schicht Handkonfiguration (HC) vor, die oberhalb der Basisschicht angesiedelt ist und durch *spreading* auf die Segmente der Basisschicht übertragen wird:

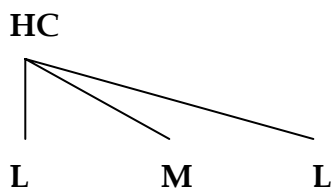


Abb. 4-3: HC-Schicht und Basisschicht im HT-Modell von Sandler

Aufgrund der besonderen Rolle der Handkonfigurationsschicht nennt Sandler ihr Beschreibungsmodell *Hand Tier model* (HT-Modell). (Sandler 1986, S. 5-11.)

Ein drittes Beschreibungsmodell, das auf der autosegmentalen Phonologie basiert, ist das *Prosodic Model* (PM-Modell) von Diane Brentari. Bezugnehmend auf Firth 1957 versteht sie unter Prosodie die phonologischen Eigenschaften, die sich über die Segmente hinaus auf die ganze Silbe erstrecken (Brentari 1998, S. 23). Sie unterscheidet bei der Beschreibung zwischen prosodischen Merkmalen

(*prosodic features, PF*) und inhärenten Merkmalen (*inherent features, IF*) und ordnet die Parameter in folgender Weise einander zu:

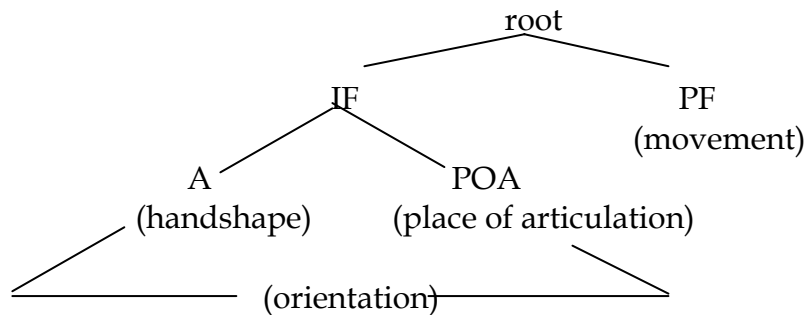


Abb. 4-4: Parameteranordnung im Prosodic Model (PM-Modell), nach Brentari 1998, S. 26

Zu den prosodischen Merkmalen gehören neben den Bewegungsparametern auch *Zeiteinheiten (timing units)* und *Silben (syllables)*, die aus mehreren Zeiteinheiten bestehen (Brentari 1998, S. 27).

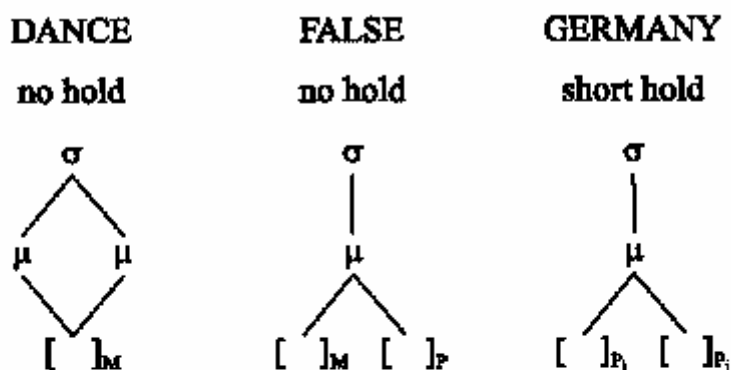
Der sequentielle Charakter der Gebärde spielt in der Darstellung von Brentari keine übergeordnete Rolle, sondern er kommt nur bei der Beschreibung der prosodischen Merkmale zum Tragen. Die primäre Linearität des sprachlichen Zeichens gilt ihrer Meinung nach nur für LSen:

“The fact that the nature of the signal in spoken languages forces it into a form that places overwhelming importance on linearity is more a fact of the articulatory mechanism of spoken languages than it is a fact of phonological organization per se.” Brentari/Goldsmith 1993, S. 20

Ein interessantes Erklärungsmodell für den zeitlichen Aufbau einer Gebärde und die wechselnde Länge des letzten Teils der Gebärde innerhalb des Satzes oder am Ende des Satzes bietet David Perlmutter mit seinem *Moren-Modell (Moraic Model)*. Er geht aus von der Silbe ( $\sigma$ ) als Grundeinheit der Gebärde. Der zeitliche Ablauf der Gebärde wird dadurch bestimmt, wie viele Moren ( $\mu$ ) die Silbe enthält. (Der Begriff *More/mora* wird auch in der LS-Phonologie verwendet.) Satz-final enthalten Gebärden eine zusätzliche More (*Mora Insertion*), die sich nach bestimmten Regeln auf die Segmente – bei Perlmutter *movement (M)* und *position (P)* – verteilt (Perlmutter 1993, S. 242-248).

In visualisierter Form sieht die Darstellung von Gebärden nach dem Moren-Modell folgendermaßen aus:

a. *Phrase-medially (before Mora Insertion)*



b. *Phrase-finally (after Mora Insertion)*

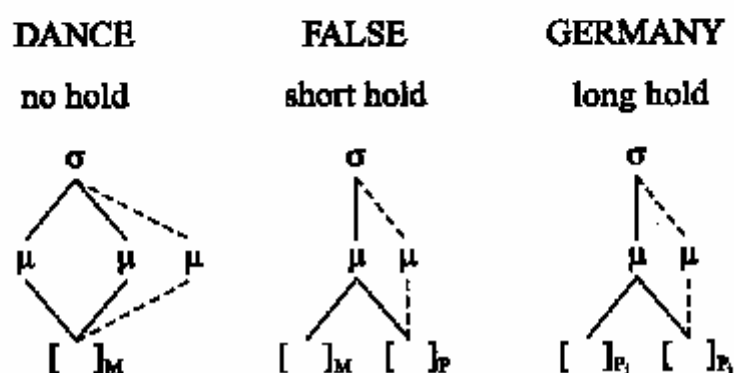


Abb. 4-5: Darstellung der ASL-Gebärden DANCE, FALSE und GERMANY nach dem Moren-Modell (Perlmutter 1992, zitiert nach Brentari 1998, S. 89)

Für eine eingehendere Darstellung der *Mora Insertion* in ASL sei verwiesen auf Perlmutter 1993, S. 242-248, für die Bedeutung der Moren in der LS-Phonologie siehe Perlmutter 1995, S. 315-316.

Die Diskussion zur adäquaten phonologischen Beschreibung der GS hat noch weitere Modelle hervorgebracht, z.B. das *Dependency Phonology Model* von Harry van der Hulst (vgl. Hulst 1993, 1995) und das *Visual Phonology Model* von L. Uyechi (vgl. Uyechi 1994, 1995). Diese Modelle sollen hier nicht näher beschrieben werden und werden bei der Argumentation in dieser Arbeit nicht berücksichtigt (näheres zu den Modellen von Hulst und Uyechi in Brentari 1998, S. 89-92).

Das in dieser Arbeit verwendete Transkriptionssystem von Liddell und Johnson ist eine Weiterentwicklung des MH-Modells. Die in den dargestellten Alternativmodellen vorgebrachte Kritik am MH-Modell hat in das vorliegende Transkriptionssystem teilweise Eingang gefunden, so dass von einer Synthese gesprochen werden kann. (Die im Folgenden angegebenen Informationen aus Johnson 2000 beziehen sich auf ein Skript zur Vorlesungsreihe, das in Topics aufgeteilt ist, deren Seiten einzeln nummeriert sind.)

In der GS-Phonologie ist es umstritten, ob man von Segmenten sprechen soll oder nicht. Ronnie Wilbur 1993 spricht sich gegen das Segment als Beschreibungseinheit aus und plädiert für Silben und Moren (Wilbur 1993, S. 136;

eine gute Übersicht über die Diskussion zu den Segmenten gibt Meier 1993). Liddell und Johnson berücksichtigen diese Diskussion, indem sie nicht mehr von Segmenten, sondern von *Zeiteinheiten* (*time units*) sprechen, die lediglich den zeitlichen Ablauf der Gebärde markieren und nicht als Grundeinheit für die phonologische Beschreibung dienen.

In Anlehnung an das Moren-Modell von Perlmutter berücksichtigen sie, dass die Länge der *holds* nicht im Lexikon festgeschrieben ist, sondern von der Stellung der Gebärde im Satz abhängt. So wie die Dauer einer *position* bei Perlmutter per se nicht festgelegt ist, sondern durch die Anzahl der damit verbundenen Moren generiert wird, haben auch Liddell und Johnson neben *movement* M (Merkmale [-fixed], [+durable]) und *hold* H (Merkmale [+fixed], [+durable]) eine weitere Zeiteinheit eingeführt: X mit den Merkmalen [+fixed], [-durable] (Johnson 2000, Topic 9, S. 2). Die so entstandenen drei Zeiteinheitstypen werden folgendermaßen definiert und beschrieben:

„ **Hold (H) timing units** are periods of time when **no** posture is changing. Because there is no change happening during a hold, it has only one piece of postural information.

**X timing units** are periods of time that correspond to the beginning or ending of a movement, but which are not durational as a hold. X's are describable moments that are transitory.

**Movement (M) timing units** are periods of time when some posture **is** changing. We describe the movement by describing its beginning and its ending postures, not by describing the direction of the movement itself or what it looks like. Therefore, it is connected to two pieces of postural information. The movement part of the notation also contains information about how the movements are accomplished, e.g., with a straight or arc path, with contact or lack of contact during the movement, with local movement (wiggling, oscillation). Movements always begin and end with either X units or H units“ (Johnson 2000, Topic 4, S. 1, Hervorhebungen im Original)

Durch die Einführung der Zeiteinheit X bekommt die *Hold-Deletion-Regel* aus dem MH-Modell eine andere Form. Liddell und Johnson hatten festgestellt, dass im Satzzusammenhang oder bei der Bildung von Komposita ein H ausfallen kann und dadurch zwei M nebeneinander liegen Liddell/Johnson 1989, S. 239-244). In der vorliegenden Beschreibungsform entsteht durch *hold deletion* aus dem M ein X, das außer der veränderten Dauer die artikulatorische Beschreibung (*postural description*) des M beibehält. Zwei M nebeneinander sind nicht mehr möglich.

Zu jeder Zeiteinheit – waagrecht notiert von links nach rechts – gehört die artikulatorische Beschreibung der manuellen und nonmanuellen Parameter, die senkrecht unter der Zeiteinheit aufgelistet werden. Für jede Zeiteinheit muss festgestellt werden, ob an der Ausführungsstelle ein Kontakt besteht (*Contact*: + oder -). *Local Movement* kann gegebenenfalls bei jeder der drei Zeiteinheitstypen beschrieben werden. Angaben zur Form und Art der Bewegung (*Contour*) werden bei M gemacht. Zu jedem X oder H gehören dagegen Angaben zu Handform, Handstellung und Ausführungsstelle, jeweils getrennt für die dominante Hand  $h_1$  (*strong hand*, SH) und die nicht-dominante Hand  $h_2$  (*weak hand*, WH). Die Darstellungsprinzipien und -konventionen der einzelnen Parameter werden ab Abschn. 4.2.2 ausführlich beschrieben.



Obwohl sich phonetisch betrachtet die Artikulatoren zu jedem Zeitpunkt in einer bestimmten Stellung und an einer Stelle befinden, ist es unökonomisch Grade redundant, konstant bleibende Parameter für jede Zeiteinheit neu zu beschreiben. Denn im Sinne der autosegmentalen Phonologie kann sich ein Merkmal oder Merkmalsbündel über mehrere Einheiten der Basisschicht (in diesem Fall H-X-M-Schicht) erstrecken. Deshalb gilt, dass im hier verwendeten Transkriptionssystem die Beschreibung eines Parameters in einer Schicht so lange gültig bleibt, bis sie durch eine andere Beschreibung in derselben Schicht ersetzt wird. Durch Konvention wird festgelegt, dass die Veränderung von der ersten beschriebenen Form (A) zur zweiten beschriebenen Form (B) während der Zeiteinheit stattfindet, die derjenigen Zeiteinheit vorausgeht, bei der Form B beschrieben ist:

Zeiteinheit	X	M	X	M	X	M	H
Parameter y	Beschreibung y <sub>1</sub>	→ ←			Beschreibung y <sub>2</sub>	→	
Parameter z	→ ←					Beschreibung z <sub>1</sub>	Beschreibung z <sub>2</sub>

Abb. 4-6: Konvention zur zeitlichen Gültigkeit der Parameterbeschreibungen

Durch diese Markierungsweise ist zu erkennen, was sich verändert und wann genau im zeitlichen Ablauf die einzelnen Veränderungen stattfinden. (Die Pfeile, die in Abb. 4-6 die Gültigkeitsdauer der Parameterbeschreibungen und den Zeitpunkt für die Veränderung (→ ←) markieren, werden im eigentlichen Transkriptionssystem nicht verwendet, sie dienen hier nur zur Verdeutlichung der Konvention.)

Durch die tabellarische Aufstellung der Zeiteinheiten und der mit ihnen verbundenen Parameter ergibt sich das Transkriptionsgerüst, das als Grundlage für die hier verwendete Transkription dient (siehe Anhang 6).

Die Auswahl des Beschreibungsmodells von Johnson und Liddell für diese Arbeit hat mehrere Gründe:

1. Johnson und Liddell weisen wiederholt darauf hin, dass sie eine sehr konkrete phonetische Beschreibung anstreben, die ihrer Ansicht nach die Voraussetzung für adäquate phonologische Erklärungsansätze bildet. Ihr Prinzip für die phonetische Beschreibung ist, dass alle linguistisch interessanten Details der Sprachproduktion berücksichtigt werden sollen (Liddell/Johnson 1989, S. 207). Sie sind sich bewusst, dass einige Aspekte der phonetischen Details vorhersehbar und daher für eine rein phonologische Beschreibung nicht relevant sind (Johnson/Liddell 1996, S. 19). Im Gegensatz zur phonetischen Herangehensweise streben andere oben dargestellte Beschreibungsmodelle eher eine Abstraktion von den Details der phonetischen Oberflächenform an, wie z.B. das Modell von Perlmutter (Hayes 1993, S. 218). Für didaktische Zwecke ist eine oberflächentreue phonetische Beschreibung unbedingt vorzuziehen, weil dem FS-Lerner alle Merkmale der sprachlichen Zeichen bewusst gemacht wer-

den müssen und nicht nur die phonologisch distinktiven. Diese Meinung vertritt auch Ritva Takkinen (Takkinen 2002, S. 129 u. 151).

2. Johnson und Liddell gehen von artikulatorischen Merkmalen aus und nicht von perzeptuellen oder taxonomischen:

„This is in accord with common practice in spoken language phonology, where features are based on a discription of the vocal tract gestures and postures that are the means of producing sounds.“ (Johnson/Liddell 1996, S. 18)

Die Artikulation als Ausgangspunkt für die Beschreibung ermöglicht die direkte Anwendung auf die sprachliche Produktion beim Fremdsprachenlernen. Die entscheidende Frage für den Lerner ist nicht, wie das sprachliche Zeichen aussieht, sondern welche Aktivitäten der Artikulationsorgane die Produktion des Zeichens verlangt. Die Parallelen der hier verwendeten GS-Beschreibung zur artikulatorisch ausgerichteten phonologischen Beschreibung von LSen ermöglichen es, die für den lautsprachlichen Fremdsprachenunterricht entwickelten didaktischen Applikationen auf die GS-Didaktik zu übertragen.

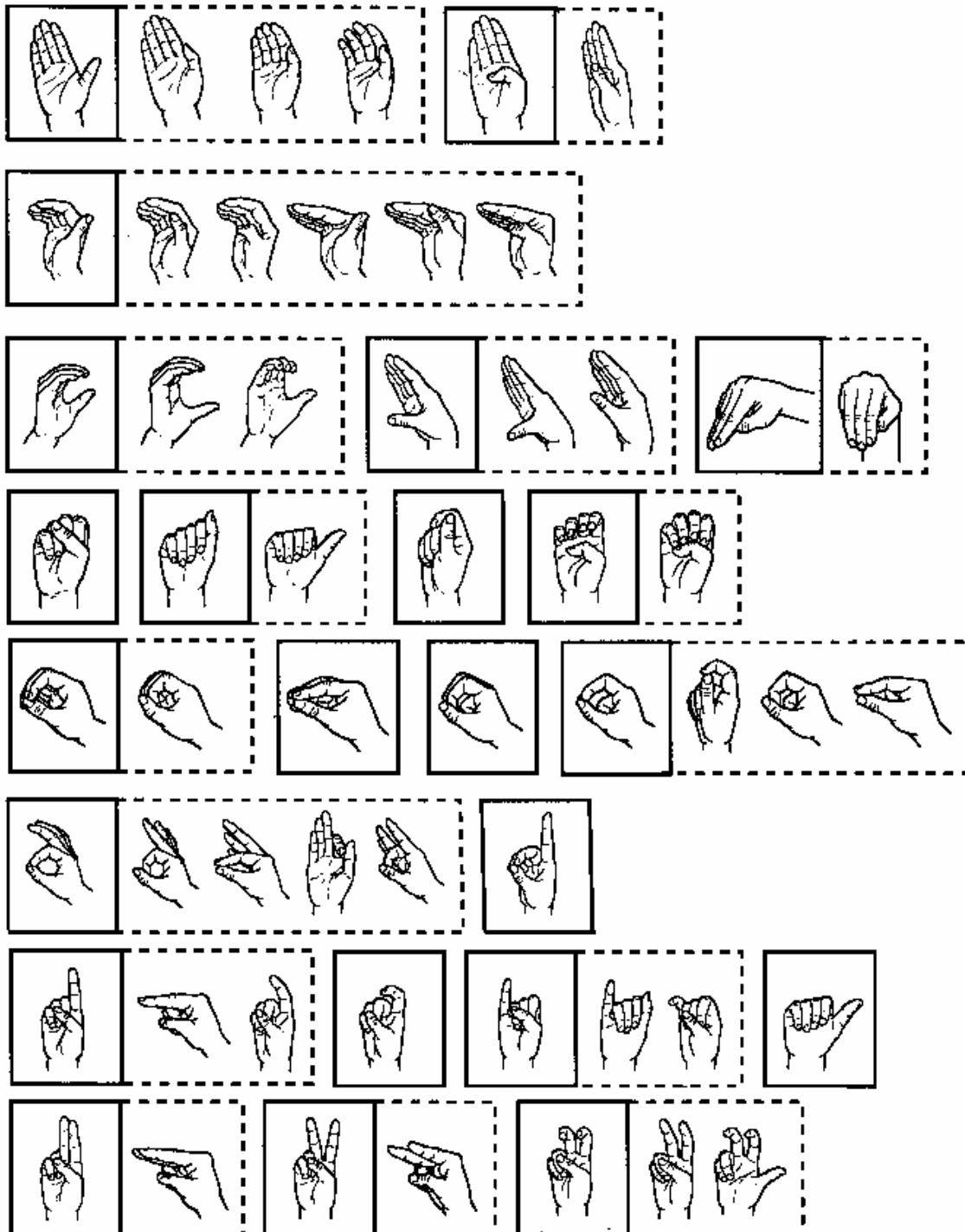
3. Johnson und Liddell gehen davon aus, dass ihr Beschreibungsmodell nicht allein für ASL geeignet ist, sondern dass damit alle GSen beschrieben werden können (Johnson/Liddell 1996, S. 19). Die Verwendung für die Beschreibung der FinSL entspricht somit den Möglichkeiten, die Johnson und Liddell für ihr Modell anvisiert haben. Die hier durchgeführte Anwendung des Modells auf die FinSL und die daraus entstehenden didaktischen Schlussfolgerungen sind weiterhin als beispielhaft anzusehen und können auf andere GSen und ihre Vermittlung als Fremdsprache übertragen werden.

4. Für die Transkription der einzelnen Parameter ist kein besonderes Zeicheninventar erstellt worden, sondern es werden lateinische Buchstaben und arabische Zahlen verwendet, ergänzt nur durch eine geringe Anzahl von Sonderzeichen. Das hat den Vorteil, dass die verwendeten Zeichen selber leicht erkannt und produziert werden können und dass bei der Textverarbeitung für wissenschaftliche Texte und Lehrbuchtexte keine typographischen Sonderzeichensätze nötig sind.

#### 4.2.2 Handform

In der von Stokoe begründeten phonologischen Beschreibung der GS hat die Handform Phonemcharakter. Für jede GS wird mittels Minimalpaare ein Phoneminventar erstellt, und von diesen phonematischen Handformen abweichende Formen werden den Phonemen als allophonische Varianten zugeordnet. Für die FinSL ist die erste Aufstellung der Handformphoneme (bzw. -chereme) bei Rissanen 1985 zu finden, wo neben Abbildungen der Handformen zu ihrer Markierung auch Buchstaben, Buchstabenkombinationen und Zahlen gehören, teilweise mit diakritischen Zeichen ergänzt, entsprechend der Verwendung der Handformen für das Fingeralphabet und die Zahlgebärden der FinSL, z.B. /S/, /Gd/, /5/, /Ô/ (Rissanen 1985, S. 47-69). Eine entsprechende Phonemeinteilung wird auch bei der Anordnung der Gebärden im

Grundwörterbuch der Finnischen GS verwendet, allerdings nur durch Abbildungen und ohne Buchstaben- oder Zahlenzeichen (Suomalaisen viittoma-kielen perussanakirja 1998). Eine Übersicht über die im Grundwörterbuch verwendeten Handformphoneme und ihrer Allophone ist bei Savolainen zu finden. Die Reihenfolge ist durch bestimmte Grundformen (z.B. „Fausthandformen“) und Beteiligung der Finger (z.B. „Dreifingerhandformen“) festgelegt. Die Phonemen entsprechenden Handformen sind durch eine durchgehende Linie eingerahmt, die Allophone durch eine unterbrochene Linie:



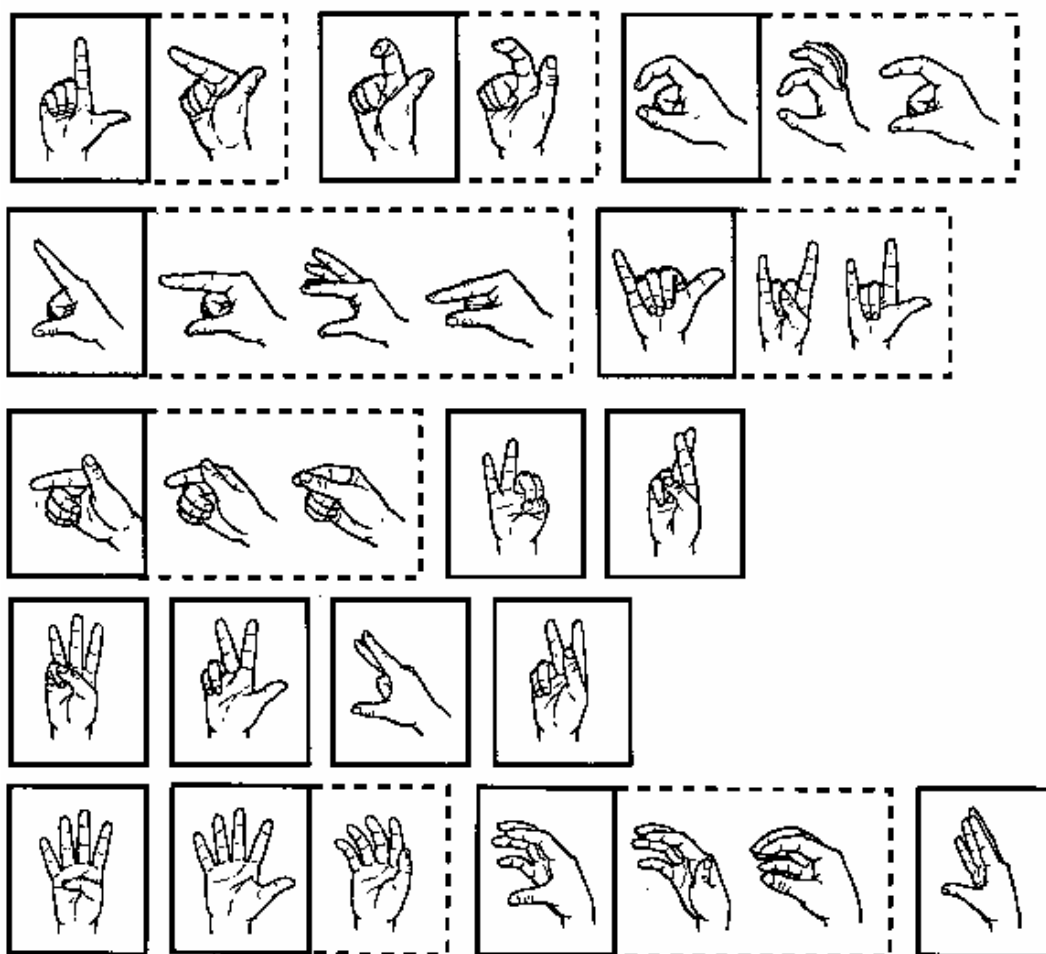


Abb. 4-7: Handformphoneme und -allophone der FinSL, nach Savolainen 2000a, S. 173-175

Entsprechend der subphonematischen Beschreibung der Laute in der LS-Phonetik reicht für die Ziele dieser Arbeit eine Auflistung und Beschreibung der phonematischen Handformen nicht aus. Für fremdsprachdidaktische Zwecke sind die Handformen vielmehr in einzelne Unterelemente zu zerlegen, um jede mögliche im gebärdeten Text vorkommende Handform beschreiben zu können und phonologische Prozesse innerhalb einer Gebärde und im Satzzusammenhang erklären zu können. Diese Unterelemente dienen als distinktive Merkmale bei den Definitionen für die taxonomische Notation. Im Folgenden wird die Handformbeschreibung von Johnson und Liddell dargestellt, und es werden ihre Transkriptionskonventionen erläutert. Es sei daran erinnert, dass es sich nicht um eine perzeptive Beschreibung („Wie sehen die Handformen aus?“), sondern um eine artikulatorische Beschreibung handelt („Welche Gelenke der Finger und des Daumens sind in welcher Stellung?“). Die Darstellung beruht auf Johnson/Liddell 1996 und Johnson 2000, Topic 5, die deutschsprachigen Bezeichnungen für die Finger und ihre Stellungen sind Prillwitz et al. 1989, S. 9-13 entnommen. Ein Vergleich zu anderen Darstellungen der Handformen wird

hier nicht gezogen. Dafür sei auf die Arbeit von Klaudia Kramer verwiesen (Kramer 1998).

In dem Notationsschema von Johnson und Liddell gehört die Handform (HC) zu den manuellen Parametern, die für jede Zeiteinheit zu beschreiben sind, und zwar getrennt für  $h_1$  (SH) und  $h_2$  (WH). Für die Beschreibung der Handformen ist die Stellung des Daumens einerseits und der anderen Finger andererseits getrennt zu beschreiben, denn der Daumen hat mehr Bewegungsmöglichkeiten als die anderen Finger, und der Kontakt zwischen Daumen und den anderen Fingern ist ein wichtiges Beschreibungskriterium. Im Folgenden werden unter „Finger“ nur der Zeigefinger (I), der Mittelfinger (M), der Ringfinger (R) und der kleine Finger (P) verstanden. Für die Beschreibung der Fingerstellung ist entscheidend, welche Finger ausgewählt sind, d.h. eine aktive Rolle für die Handform einnehmen (*selected finger*) und ob die nicht ausgewählten Finger nach innen zur Handfläche gebeugt sind [+NSI] (*Non-Selected In*) oder locker ausgestreckt sind [-NSI]. Aus der Verbindung zwischen der Selektion der einzelnen Finger und  $[\pm\text{NSI}]$  ist folgende taxonomische Notation entstanden:

Taxonomic Notation	Feature values				
	I	M	R	P	NSI
1	+	-	-	-	+
9	+	-	-	-	-
2	-	+	-	-	+
8	-	+	-	-	-
3	-	-	+	-	+
7	-	-	+	-	-
4	-	-	-	+	+
6	-	-	-	+	-
123	+	+	+	-	+
14	+	-	-	+	+
78	-	+	+	-	-

Tab. 4-1: Fingers Selektion und Stellung der nicht ausgewählten Finger ( $[\text{NSI}]$ , *Non-Selected In*), nach Johnson 2000, Topic 5, S. 2

Für die Stellung der ausgewählten Finger wird die Stellung der Fingergelenke getrennt betrachtet. Dabei ist einerseits die Streckung bzw. Beugung des Fingeransatzgelenks distinktiv (*proximal extension*,  $[\pm\text{FPX}]$ ), und andererseits ist die Streckung bzw. Beugung des Mittelgelenks und Fingerspitzen-gelenks distinktiv (*distal extension*,  $[\pm\text{FDX}]$ ). Mittelgelenk und Fingerspitzen-gelenk werden gemeinsam betrachtet, da sie nicht unabhängig voneinander bewegt werden können, ein gutes Beispiel für die Beachtung physiologischer Voraussetzungen für die phonologische Beschreibung. Dadurch ergeben sich für die ausgewählten Fin-

ger vier verschiedene Stellungen, die folgendermaßen definiert sind und durch taxonomische Symbole wiedergegeben werden:

Name	taxonomisches Symbol	FPX	FDX
offen	[+]	+	+
flach	[^]	-	+
gekrümmt	["]	+	-
geschlossen	[-]	-	-

Tab. 4-2: Stellung der ausgewählten Finger, nach Johnson 2000, Topic 5, S. 3

Wenn die Stellung der Fingergelenke zwischen der extremen Streckung und der extremen Beugung liegt, wird die Fingerstellung als „gerundet“ (*rounded*, [+RND]) bezeichnet, was durch das taxonomische Zeichen <sup>o</sup> angezeigt wird, in Verbindung mit den Fingerstellungen also +<sup>o</sup>, ^<sup>o</sup>, "<sup>o</sup> und -<sup>o</sup>.

Für die Anordnung der ausgewählten Finger untereinander (*Finger Arrangement*) sind folgende Merkmale zu unterscheiden: Die ausgewählten Finger können entweder direkt nebeneinander liegen oder voneinander in seitlicher Richtung abgespreizt werden (*spreading*, [±SP]). [+SP] wird in der taxonomischen Notation mit v markiert. Die ausgewählten Finger können sich kreuzen, also übereinander legen (*crossing*, [±CR]). [+CR] wird in der taxonomischen Notation mit x markiert. (Bei x berührt der Mittelfinger den Fingernagel des Zeigefingers. Bei umgekehrter Berührung wird das Zeichen χ verwendet. Dieser Fall ist aber für die FinSL eher hypothetisch, vgl. Takkinen 2002, S. 45). Die ausgewählten Finger können von der Seite gesehen entweder in einer Linie liegen oder unterschiedlich stark in Richtung Handfläche oder Handrücken weisen. Wenn der näher am Daumen liegende ausgewählte Finger am stärksten in Richtung Handrücken weist, handelt es sich um radiale Abweichung (*radial stacking*, [+RST]). Wenn der am weitesten vom Daumen entfernte ausgewählte Finger am stärksten in Richtung Handrücken weist, handelt es sich um ulnare Abweichung (*ulnar stacking*, [+UST]). In der taxonomischen Notation wird [+RST] mit dem Zeichen k markiert, [+UST] wird mit dem Zeichen κ markiert.

Der Daumen kann im Verhältnis zu den Fingern fünf verschiedene Stellungen einnehmen, die durch drei distinktive Merkmale definiert sind: Opposition zu den ausgewählten Fingern (*Thumb opposed*, [±TO]), in gleicher Linie mit den ausgewählten Fingern (*Anterior alignment of thumb with selected finger*, [±ANT]), in gleicher Linie mit den Mittelhandknochen (*Lateral alignment of thumb with plane of metacarpals*, [±LAT]). Die englischsprachigen Namen für die fünf Oppositionsmöglichkeiten werden hier beibehalten, da von ihnen die taxonomischen Symbole abgeleitet sind:

Name	Taxonomic Symbol	Features		
		TO	ANT	LAT
opposed	o	+	+	-
neutral	n	+	-	-
beneath	b	-	+	-
lateral	L	-	-	+
unopposed	u	-	-	-

Tab. 4-3: Opposition des Daumens zu den ausgewählten Fingern, nach Johnson 2000, Topic 5, S. 5

Für die Stellung der Daumengelenke werden dieselben taxonomischen Symbole verwendet wie bei den Fingern: +, ^, " und - (vgl. Tab. 4-2). Allerdings sind aus physiologischen Gründen nicht in allen Daumenstellungen auch alle Gelenkstellungen möglich. Folgende Kombinationen sind möglich:

o: +	n: -	b: ^	L: +	u: +
^		-	"	"
"			^	^
-				

(Johnson 2000, Topic 5, S. 6)

Der Kontakt zwischen dem Daumen und den ausgewählten Fingern (bzw. dem ersten der ausgewählten Finger, bei [+UST] dem Finger, der dem Daumen am nächsten liegt) wird durch das Merkmal *thumb contact* [ $\pm$ TC] ausgedrückt. [+TC] wird taxonomisch als c markiert. *Thumb-under contact* [+UC] bezeichnet den Kontakt des Daumens zwischen dem letzten ausgewählten und dem ersten nicht-ausgewählten Finger (taxonomisches Symbol uc). [+UC] kommt in der FinSL nicht vor (Takkinen 2002, S. 48).

Der Daumenkontakt [ $\pm$ TC] ist distinktiv für den Kontakt zwischen dem Daumen und den ausgewählten Fingern. Der lose Kontakt zwischen dem Daumen in neutraler Stellung und den nicht-ausgewählten Fingern ([+NSI]) ist dagegen nicht phonologisch relevant und wird nicht als Kontakt markiert.

Bei einigen Gebärden ist der Unterarm als Teil der Handform zu betrachten (z.B. in der FinSL-Gebärde LOMA „Urlaub“, Takkinen 2002, S. 48). Die Einbeziehung des Unterarms (*forearm inclusion*, [+FAI]) wird taxonomisch mit  $\surd$  markiert. Bei einigen Gebärden ist die Handfläche nicht als Teil der Handform zu betrachten. Diesen Fall nennt Johnson *exclusion of metacarpals* ([+EXMC]), das taxonomische Symbol dafür ist  $\otimes$  (Johnson 2000, Topic 5, S. 8).

Die taxonomische Beschreibung der Handform wird im Transkriptionssystem von Johnson und Liddell in horizontaler Form markiert, und zwar in konventionalisierter Reihenfolge, die aus der folgenden Übersicht zu ersehen ist:

FAI o. EXMC	Dau- men- opposi- tion	Dau- men- stellung	Dau- men- kontakt	aus- gew. Finger	Abwei- chung o. Kreu- zung	Sprei- zung	Finger- stel- lung	Run- dung
√ ⊗	o u b n L	+ ^ " -	c uc	1, 9 2, 8 3, 7 4, 6	k κ x χ	v	+ ^ " -	°

Tab. 4-4: Reihenfolge für die taxonomische Beschreibung der Handform, nach Johnson 2000, Topic 5, S. 8

Als Beispiel für die taxonomische Beschreibung sei die Handform der FinSL-Gebärde OMENA „Apfel“ angeführt:



Abb. 4-8: Handform für die FinSL-Gebärde OMENA „Apfel“, nach Savolainen 2000a, S. 175

Die taxonomische Beschreibung dafür ist: [o"1234v"]° (vgl. Takkinen 2002, S. 117). Entsprechend der angegebenen Definitionen für die taxonomischen Symbole bedeutet das Folgendes: „Der Daumen steht den ausgewählten Fingern in Opposition gegenüber, er ist gekrümmt und gerundet und hat keinen Kontakt mit den ausgewählten Fingern. Alle vier Finger sind ausgewählt, gespreizt, gekrümmt und gerundet.“ (Takkinen 2002 benutzt eckige Klammern [ ] und schreibt das Zeichen ° außerhalb der Klammer, wenn sowohl Daumen als auch ausgewählte Finger gerundet sind. Diese Notationskombination wird auch in der Analyse in Kap. 7 angewendet.)

In der Diskussion zur GS-Phonologie hat man sich viel mit der Beschreibung von Zweihandgebärden beschäftigt. Grund dafür ist einerseits die Tatsache, dass das Vorhandensein zweier identischer Artikulatoren ein wichtiges Merkmal der GSen darstellt, das den LSen fehlt (Brentari 1996, S. 372). Obwohl beide Hände dieselben physiologischen Eigenschaften aufweisen, sind sie für die Ausführung der sprachlichen Zeichen in der GS aber nicht gleichberechtigt, sondern es gibt Beschränkungen für die nicht-dominante Hand  $h_2$ , die nicht physiologisch, sondern psycholinguistisch bedingt sind. So konnte festgestellt werden, dass in Gebärden mit unterschiedlichen Handformen in  $h_1$  und  $h_2$  für  $h_2$  nur eine von sechs Grundhandformen in Frage kommt (Becker 1997, S. 46). Robbin Battison spricht für ASL von sieben Grundhandformen (Battison 1978, S. 33, zitiert nach Brentari 1995b, S. 623). Leena Savolainen erwähnt für die FinSL vier Grundhandformen (Savolainen 2000a, S. 177-178). Diese Einschrän-



kung möglicher distinktiver Merkmale für die  $h_2$ -Handform ist mit der Silbencoda in LSen verglichen worden, für die auch Beschränkungen distinktiver Merkmale zu beobachten sind, wie der Wegfall der Stimmbeteiligungsopposition im Zuge der deutschen Auslautverhärtung oder der Wegfall der Artikulationsstellenopposition im Finnischen (*lumi* – *lunta*). Im Rahmen der autosegmentalen Phonologie wird hier von *secondary licensing* gesprochen: Die  $h_2$  in GSen und die Silbencoda in LSen ist ein *secondary licenser*, in dem nur ein Teil der in der Sprache möglichen distinktiven Merkmale zum Ausdruck gebracht werden kann (Brentari/Goldsmith 1993, S. 20-24).

Ein besonderer Fall der Benutzung beider Hände in der GS sind Situationen, in denen die Hände unabhängig voneinander zwei lexikalische Einheiten gleichzeitig realisieren (Zahwe 1995, S. 493; Becker 1997, S. 44-45). In diesem Fall sind beide Hände dominant, d.h. beide fungieren als  $h_1$  und unterliegen somit keinen Handformrestriktionen. Diane Brentari spricht von „*both hands' dexterity*“ (in dieser Arbeit wird der Terminus „Doppeldominanz“ verwendet) und weist darauf hin, dass das vor allem in narrativen und poetischen Texten zu beobachten ist (Brentari 1998, S. 249).

In der in dieser Arbeit verwendeten phonetischen Transkription wird die Handform von  $h_2$  (WH) folgendermaßen behandelt: Wenn beide Hände während einer oder mehrerer Zeiteinheiten dieselbe Handform aufweisen, wird diese für  $h_2$  nicht gesondert markiert, sondern es wird mit „wie SH“ auf die Identität der Handformen hingewiesen. Wenn die Hände dagegen unterschiedliche Handformen aufweisen, wird die  $h_2$ -Handform ebenso ausführlich transkribiert wie die  $h_1$ -Handform. Redundanzen, die für eine phonologisch ausgerichtete Darstellung vermieden werden müssten (Zahwe 1995, S. 493), werden in Kauf genommen. Nur durch eine phonetisch genaue Darstellung der  $h_2$ -Handformen können phonologische Prozesse und mögliche simultane  $h_1$ -Funktion in beiden Händen erkannt werden. Ob dieses Prinzip sinnvoll ist, wird sich in der Analyse des Unterrichtsmaterials (Kap. 6) und den sich daraus ergebenden didaktischen Schlussfolgerungen (Kap. 8) herausstellen.

Es ist hervorzuheben, dass die Handform als phonologischer Parameter nicht nur bedeutungsdifferenzierende Funktion hat, sondern auch bedeutungstragend sein kann, und zwar als Grundmorphem in Klassifikatorgebärden, als Zahlmorphem in inkorporierenden Zahlengebärden und in Form von „(teil)ikonischer Kodierung“ in festen Gebärden (Dotter/Holzinger 1995, S. 317). Ein Beispiel für die bedeutungstragende Funktion der Handform in festen Gebärden in der FinSL ist die oben für OMENA „Apfel“ beschriebene Handform, die in Gebärden vorkommt, deren Bedeutung mit Staatsgewalt und -verwaltung zusammenhängt, wie „Präsident“, „Minister“, HELSINKI als Hauptstadt. Für die phonetische Beschreibung hat die Frage, ob die Handform „nur“ bedeutungsunterscheidend oder „auch“ bedeutungstragend ist, aber keine Bedeutung. Für die Fremdsprachendidaktik dagegen ist die Semantik der Handformen vor allem für die Gebärdenschatzarbeit sehr wichtig.

Eine phonologische Sonderrolle spielen die Handformen im Fingeralphabet (Sandler 1990, S. 32). Gefingerte finnische Wörter spielen in FinSL keine große Rolle, anders als z.B. in ALS (zur Verwendung des Fingeralphabets

in verschiedenen GSen siehe Boyes Braem 1995, S. 146-147). Das Fingeralphabet wird in FinSL für Eigennamen verwendet, allerdings nur von unbekanntem Personen oder beim Vorstellen, da im Gespräch über Menschen eher Namensgebärden verwendet werden. Auch für Ortsnamen und Stadtteile werden Gebärden verwendet. Das Fingeralphabet ist allerdings ein wichtiges Hilfsmittel in der Kommunikation zwischen Gehörlosen oder Hörenden mit geringen GS-Kenntnissen und auch im GS-Unterricht mit gehörlosen Lehrern. Deshalb ist die Rolle des Fingeralphabets für den GS-Unterricht für hörende Erwachsene nicht zu unterschätzen und muss in der Didaktik unbedingt berücksichtigt werden. Da sich diese Arbeit aber mit phonetischen Fragen beschäftigt und das Fingeralphabet eine phonetische Randerscheinung ist, und da in dem zu untersuchenden Material kein Fingeralphabet verwendet wird, soll hier auf die phonologische Rolle der Handformen im Fingeralphabet und die phonologischen Prozesse beim Fingern nicht näher eingegangen werden (zur phonologischen Beschreibung des Fingeralphabets siehe Liddell 1993, S. 204-208 und Brentari 1998, S. 208-211; zum Fingeralphabet in DGS Heßmann 2001, S. 79-80). Die ausgefingerten Buchstabenkombinationen entstandenen Gebärden (Heßmann erwähnt für DGS die Gebärde O-K), kommen auch in FinSL vor, diese Art der Gebärdenbildung ist aber nicht produktiv. Neben der auch in FinSL verwendeten Gebärde O-K gehören zum zentralen Gebärdenschatz z.B.: T-V „Fernseher“, T-I „Dienstag“ (fi. *tiistai*), T-O „Donnerstag“ (fi. *torstai*), W-C „Toilette“. Initialgebärden, deren Handform dem Anfangsbuchstaben des lautsprachlichen Worts entspricht, wie sie z.B. in ASL und LSQ üblich sind (vgl. Miller 2000, S. 30), sind in FinSL nicht produktiv und werden von der finnischen GS-Gemeinschaft als Lehnwörter aus dem Finnischen eher abgelehnt und daher bei der Entwicklung neuer Gebärden vermieden. Auch die Verwendung des Anfangsbuchstabens von Vornamen für Namensgebärden gilt als amerikanisch und wird abgelehnt. Trotz dieser bewussten Ablehnung der Initialgebärden für die Gebärdenbildung gibt es die FinSL-Gebärde KYSYÄ „fragen“, deren Handform  $u^{c12k}$  dem Fingeralphabet entstammt (K).

Die Handform kann während einer Gebärde gleich bleiben oder sich während der Gebärde ändern (vgl. Brentari 1998, S. 158-164). Die Handformveränderungen während einer Gebärde werden im Abschn. 4.2.5.2 behandelt.

### 4.2.3 Handstellung

Seit Battison 1974 gilt die Handstellung (*orientation of the palm*) zu den Grundparametern der phonologischen GS-Beschreibung. Die Handstellung beschreibt das „räumliche Verhältnis zwischen der Hand und dem Körper des Gebärdenden“, und sie kann ebenso wie die Handform bedeutungsunterscheidend sein (Becker 1997, S. 39). Bei einer perzeptiv ausgerichteten Beschreibung der Handstellung wird unterschieden zwischen der Fingerrichtung (oder Fingeransatzrichtung, Becker 1997, S. 41) und der Handflächenorientierung. Prillwitz et al. 1989 gehen davon aus, dass eine Abstufung in acht verschiedene Stellungen im Abstand von 45° für die Beschreibung linguistisch relevanter Unterschiede jeweils für die Fingerrichtung und für die Handflächenorientierung ausreicht,

wobei die möglichen Kombinationen beider gewissen geometrischen und anatomischen Beschränkungen unterliegen (Prillwitz et al. 1989, S. 14-16; zu Handflächenorientierung und Fingerrichtung siehe auch Krammer 1998, S. 77-86).

Auch bei der Beschreibung der FinSL ist für verschiedene Handstellungen Phonemcharakter festgestellt worden, und es gibt Minimalpaare von FinSL-Gebärden, die sich nur in der Handstellung voneinander unterscheiden (Rissanen 1985, S. 87; Savolainen 2000a, S. 175-176). Genauere Untersuchungen zur Handstellung in FinSL liegen allerdings nicht vor.

In dem artikulatorisch ausgerichteten phonetischen Beschreibungsmodell von Johnson und Liddell wird die Handstellung nicht als Ausrichtung der Handfläche und der Finger beschrieben, sondern als Resultat der Drehbewegungen des Unterarms (*forearm rotation*) sowie der Stellung des Handgelenks (*wrist position*). Ausgangspunkt ist also, wie bei der Handform, nicht die Frage, wie die Gebärde aussieht, sondern mit welchen Bewegungen und Stellungen sie produziert wird.

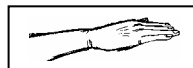
Im Transkriptionsschema wird die Handstellung nach folgenden Kriterien unterschieden und unter „*Rotation*“ vermerkt, worunter auch die Stellung des Oberarms (*upper-arm position*) als Resultat der Schulterbewegung aufgeführt wird (die englischsprachigen Abkürzungen werden für die in dieser Arbeit verwendeten Transkriptionen beibehalten):

#### *Drehung des Unterarms*

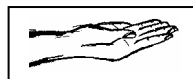
Neutral [Neut-Rot] (Grundstellung)



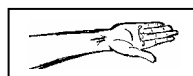
Pronated [Prone]



Supinated [Supine]



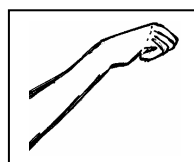
Super-Pronated [SuperProne]



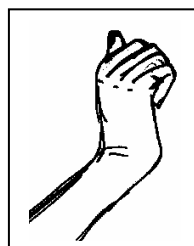
#### *Stellung des Handgelenks*

Extension-Flexion

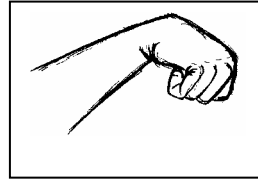
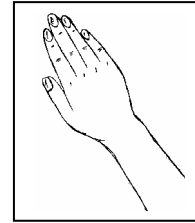
Neutral [Neut-Wr-Ext]  
(Grundstellung)



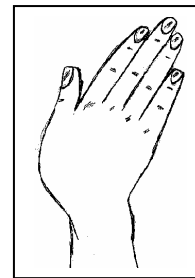
Extended [Wr-Ext]



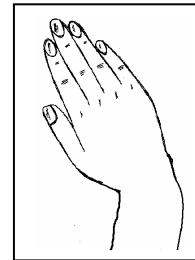
Flexed [Wr-Flex]

Abduction-Adduction  
Neutral [Neut-Wr-Abd]  
(Grundstellung)

Abducted [Wr-Abd]



Adducted [Wr-Add]



### *Stellung des Oberarms*

Neutral [UA-Neut] (Grundstellung)

Upper-Arm Raised [UA-Raised]

Wenn die Parameter sich in der Grundstellung (*default position*) befinden, brauchen sie in der Transkription nicht eigens erwähnt zu werden.

Die Handstellung kann während einer Gebärde gleich bleiben oder sich während der Gebärde ändern (vgl. Brentari 1998, S. 155-158). Die Handstellungsveränderungen während einer Gebärde werden im Abschn. 4.2.5.2 behandelt.

### **4.2.4 Ausführungsstelle**

In der auf Stokoe zurückgehenden simultanen Beschreibung der Gebärden ist die Ausführungsstelle einer der vier Grundparameter, und in der darauf beruhenden phonologischen Forschung ist versucht worden, linguistisch relevante Ausführungsstellen voneinander zu unterscheiden und ein Phoneminventar zu

erstellen. Die Ausführungsstellen, also der Ort, an dem sich die dominante Hand befindet, werden in mehrere Bereiche unterteilt. Für die FinSL wird zum gegenwärtigen Forschungsstand von folgenden Bereichen ausgegangen: Gebärdenraum, nicht-dominante Hand, kontralateraler Arm (der Arm, der der dominanten Hand gegenüber liegt), Kopf und Hals, Oberkörper (Savolainen 2000a, S. 176-178).

Der Gebärdenraum bezeichnet den Bereich vor und neben dem Gebärdenden, in dem sich die manuellen Artikulatoren bewegen. Leena Savolainen unterscheidet für die FinSL zwischen dem gesamten möglichen Gebärdenraum und dem neutralen Gebärdenraum, der als Phonem fungiert:

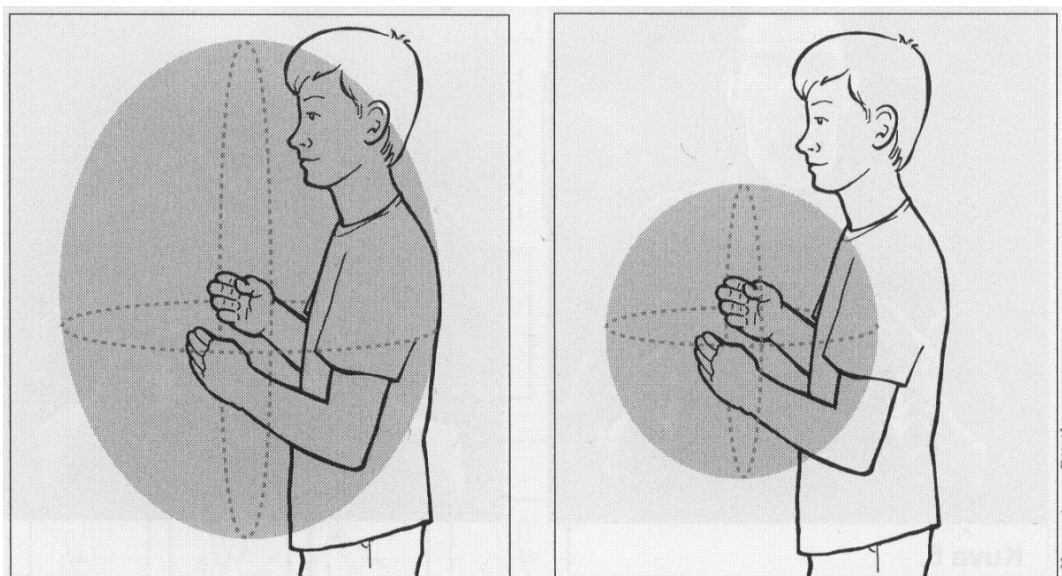


Abb. 4-9: Gebärdenraum (links) und neutraler Gebärdenraum in der FinSL, nach Savolainen 2000a, S. 176

Die Dreidimensionalität des Gebärdenraums und seine Bedeutung für die Phonologie und die Morphosyntax der GSen stellen die GS-Forschung vor viele Probleme, die nicht zuletzt daher rühren, dass es in den LSen kein vergleichbares Phänomen gibt und dass daher Beschreibungs- und Erklärungsmodelle aus der LS-Linguistik nicht herangezogen werden können (Liddell 1995 S. 19). Auf diese Fragen soll hier nicht näher eingegangen werden (Näheres dazu u.a. in Engberg-Pedersen 1993 und Keller 1998a).

Eine Hierarchisierung des Gebärdenraums schlägt L. Uyechi vor, der von vier verschiedenen Gebärdenräumen ausgeht, die wie immer größer werdende dreidimensionale Würfel ineinander liegen. Er unterscheidet (fortschreitend vom kleinsten zum größten „Würfel“) zwischen *hand prism*, *local signing space*, *global signing space* und *discourse signing space* (Uyechi 1994, 1995, zitiert nach Brentari 1998, S. 90-92). Hierbei findet die Tatsache Berücksichtigung, dass der Referenzraum größer ist als der Raum, in dessen Grenzen sich die Artikulatoren bewegen. Diese Überlegungen sind besonders aus fremdsprachdidaktischer Sicht nützlich, finden aber in dem in dieser Arbeit benutzten Beschreibungsmodell keinen Niederschlag.

Für eine phonetische Beschreibung der GS reichen die bisherigen Einteilungen in phonematische Ausführungsstellen nicht aus. Besonders der neutrale Gebärdenraum muss wesentlich genauer beschrieben werden. Die sequentielle Darstellung ermöglicht es, die Ausführungsstelle nicht für eine gesamte Gebärde festzulegen, sondern für jede Zeiteinheit gesondert zu beobachten, an welcher Stelle sich die Artikulatoren befinden. Dadurch ist es auch möglich, Bewegung als Veränderung von Ausführungsstellen zu beschreiben (mehr zur Bewegung als phonologischer Parameter in Abschn. 4.2.5).

Die Ausführungsstelle ist im gebärdensprachlichen Diskurs großen Schwankungen ausgesetzt. So kann je nach Diskurskontext die Ausführungsgröße für Gebärden variieren („schreien“ bzw. „flüstern“, vgl. Krammer 1998, S. 10) und somit Anfangs- und/oder Endpunkt der Bewegung verlagert werden. Außerdem können bei schnellem, informellem Gebärden extreme Ausführungsstellen im Rahmen phonologischer Prozesse zentriert werden, wodurch Artikulationsbewegungen eingespart werden (mehr dazu im Abschn. 4.2.8). Claudia Becker vermutet, dass dies ein Beweis dafür ist, dass die Ausführungsstelle linguistisch gesehen Redundanzen beinhaltet (Becker 1997, S. 59). Diese Redundanzen im gebärdeten Diskurs pragmatisch adäquat zu nutzen, muss dem Fremdsprachenlerner beigebracht werden. Daher ist es für eine phonetische Beschreibung der GS unerlässlich, die Ausführungsstelle zu jedem Zeitpunkt des Diskurses genau zu erkennen und in der Transkription festzuhalten.

Im Beschreibungsmodell von Johnson und Liddell wird die Artikulationsstelle (*placement*) genau beschrieben, und zwar sowohl für  $h_1$  (SH) als auch für  $h_2$  (WH). Dabei unterscheiden sie zwischen dem Ort, an dem der Artikulator sich befindet (*placement a*) und einem in bestimmten Kontexten relevanten Ort, auf den der Artikulator gerichtet ist (*facing/aiming, placement b*, vgl. Johnson 2000, Topic 9, S. 5). *Placement b* wird nur in linguistisch relevanten Fällen im Transkriptionsschema vermerkt.

Bei der Beschreibung der Ausführungsstelle weichen Johnson und Liddell bewusst vom strikt artikulatorischen Prinzip ab. Als Grund geben sie ein Ziel ihrer Transkription an: „Represent details in terms that reflect higher levels of organization“. Dieses Ziel schlägt sich in der Beschreibung der Ausführungsstelle nieder:

„We could represent joints and their angles but representing *place* seems to be more relevant for understanding how signs work. Place in this sense is a higher level of organization than the simple representation of body angles.“ (Johnson 2000, Topic 1, Hervorhebung im Original)

Johnson und Liddell beschreiben die Ausführungsstelle durch drei Elemente: den Teil des aktiven Artikulators (*aa*), der sich an der beschriebenen Stelle befindet, den passiven Artikulator (*focal site, foc*) und das räumliche Verhältnis zwischen dem aktiven und dem passiven Artikulator (*spatial relationship, sprel*). Der aktive Artikulator ist für die *placement*-Beschreibung für SH und für WH die Hand (*hand*) oder ein Teil von ihr. Die verwendeten Abkürzungen für die Teile der Hand als aktiver Artikulator entsprechen den Abkürzungen für die Teile der Hand als passiver Artikulator (*focal site*) (siehe Anhang 5, Abb. A5-6).

Für die Beschreibung des passiven Artikulators werden folgende Bereiche unterschieden (deutsche Bezeichnung und Originalbezeichnung von Johnson nebeneinander):

Kopf	<i>Head Focal Site</i>
Oberkörper	<i>Body Focal Site</i>
kontralateraler Arm	<i>Contralateral Arm Focal Site</i>
Gebärdenraum	<i>Spatial Focal Site</i>
Abstand vom Körper	<i>distance</i>
Verhältnis zur vertikalen Mittellinie (seitliche Abweichung)	<i>offset</i>
Höhe	<i>height</i>
nicht-dominante Hand	<i>Weak Hand Focal Site</i>

nach Johnson 2000, Topic 7, S. 2

Die einzelnen Teile des Kopfes, des Oberkörpers, des kontralateralen Arms und der nicht-dominanten Hand werden durch taxonomische Symbole markiert, die aus Abkürzungen für die entsprechenden englischsprachigen Körperteile hervorgegangen sind. Eine Übersicht über die Symbole ist im Anhang zu finden (Abbildungen A5-1, A5-2, A5-3, A5-6, A5-7). Die Abkürzungen für die Teile des Kopfes und des Oberkörpers stehen für die ipsilaterale Seite (die Seite der dominanten Hand). Wenn der passive Artikulator auf der kontralateralen Seite liegt, wird der taxonomischen Abkürzung das Zeichen % vorangestellt.

Wenn der passive Artikulator im Gebärdenraum liegt, wird er durch drei Faktoren bestimmt: den Abstand vom Körper (*proximal* - p, *medial* - m, *distant* - d), das Verhältnis zur vertikalen Mittellinie ( $\emptyset$ , 1, 2) und die Höhe, deren Bezeichnung den Teilen des Oberkörpers entspricht, auf deren Höhe sich der passive Artikulator befindet (schematische Darstellung des passiven Artikulators im Gebärdenraum siehe Abb. A5-4 und Abb. A5-5 im Anhang).

Das räumliche Verhältnis zwischen dem aktiven und dem passiven Artikulator (*spatial relationship*, sprel) gibt an, ob sich der aktive Artikulator direkt an der Stelle befindet, die als passiver Artikulator angegeben ist (at), oder in unmittelbarer räumlicher Nähe. Wie groß diese räumliche Nähe ist, ist linguistisch nicht relevant, sondern hängt vom phonetischen Kontext und vom Diskurszusammenhang ab. Durch die Unterscheidung verschiedener räumlicher Verhältnisse können kleine Bewegungen als Veränderungen der Artikulationsstelle beschrieben werden, ohne dass für jede Phase der Bewegung der passive Artikulator neu definiert werden muss. Es reicht die Information, in welcher Richtung der aktive Artikulator vom passiven Artikulator entfernt ist. Durch die Einführung des Parameters *spatial relationship* wird eine phonetisch genaue und gleichzeitig ökonomische und linguistisch relevante Beschreibung der Artikulationsstelle ermöglicht.

Wenn der passive Artikulator am Kopf, am Körper, am Oberarm oder im Gebärdenraum liegt, der aktive Artikulator aber nicht direkt dort platziert ist, sondern in unmittelbarer Nähe, wird die räumliche Entfernung relativ zum Körper des Gebärdenden durch folgende Symbole angegeben:

[contra]: kontralateral neben dem passiven Artikulator  
[ipsi]: ipsilateral neben dem passiven Artikulator

[ant]: vor dem passiven Artikulator (vom Gebärdenden aus gesehen)  
 [post]: hinter dem passiven Artikulator (vom Gebärdenden aus gesehen)  
 [sup]: über dem passiven Artikulator  
 [inf]: unter dem passiven Artikulator  
 (Johnson 2000, Topic 7, S. 4)

Wenn der passive Artikulator an der nicht-dominanten Hand liegt, kann das räumliche Verhältnis nicht relativ zum Körper angegeben werden, da die Orientierung der nicht-dominanten Hand sich ändern kann. Daher wird in diesem Fall das räumliche Verhältnis relativ zur nicht-dominanten Hand angegeben. Die Bezeichnung [at] für die Stellung des aktiven Artikulators direkt am passiven Artikulator wird auch für die nicht-dominante Hand als passiver Artikulator verwendet. Bei räumlicher Entfernung vom passiven Artikulator werden dagegen folgende Symbole benutzt:

[PA→]: neben dem passiven Artikulator in Richtung Handfläche  
 [BK→]: neben dem passiven Artikulator in Richtung Handrücken  
 [BA→]: neben dem passiven Artikulator in Richtung Handgelenk  
 [TI→]: neben dem passiven Artikulator in Richtung Fingerspitze  
 [RA→]: neben dem passiven Artikulator in radialer Richtung (Richtung Daumen)  
 [UL→]: neben dem passiven Artikulator in ulnarer Richtung (Richtung kleiner Finger)  
 (Johnson 2000, Topic 7, S. 6)

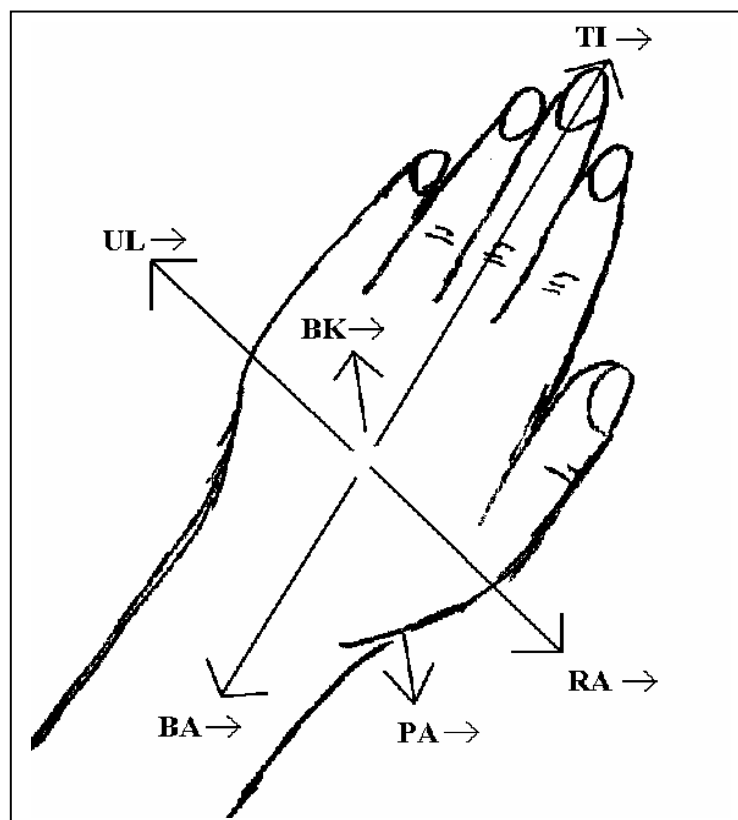


Abb. 4-10: Räumliches Verhältnis (*spatial relationship, sprel*) bei Ausführungsstellen (*focal sites*) an der nicht-dominanten Hand (*weak hand, WH*)

Die drei Teile des Parameters Ausführungsstelle (*placement*) werden im Transkriptionsschema untereinander markiert, und zwar in der Reihenfolge:



aktiver Artikulator (a.a.) – räumliches Verhältnis (sprel) – passiver Artikulator (focal site).

#### 4.2.5 Bewegung

Die Bewegung gilt seit Stokoe als einer der Grundparameter der phonologischen GS-Beschreibung. In diesem Abschnitt ist damit die Bewegung der manuellen Artikulatoren gemeint. Die Beschreibung der Bewegung stellt die GS-Forschung vor große Probleme (Savolainen 2000a, S. 179). Das liegt zuerst einmal an der ungemein großen Vielfalt möglicher Bewegungen im dreidimensionalen Gebärdenraum. Außerdem haben viele Bewegungen einen direkten Bezug zur nichtsprachlichen Wirklichkeit, und es stellt sich die Frage, ob es sinnvoll ist, solche ikonisch motivierten Bewegungen – z.B. in Klassifikatorgebärden – phonologisch in kleinere Einheiten zu zerlegen (Becker 1997, S. 58). Schließlich bedeutet Gebärden-sprachproduktion nahezu ununterbrochene Bewegung, die Bewegung ist also Träger des gebärden-sprachlichen Zeichens, vergleichbar mit dem pulmonaren Luftstrom in der LS (Dotter/Holzinger 1995, S. 340). So ist es Aufgabe der Phonologie, aus dem ununterbrochenen Bewegungsfluss die linguistisch relevanten Teile und Merkmale herauszuarbeiten und bei der Fremdsprachenvermittlung dem GS-Lerner zu verdeutlichen.

In der von Stokoe begründeten phonematisch-simultanen GS-Beschreibung wird die Bewegung in mehrere Unterparameter zerlegt, so dass eine Bewegung mit mehreren gleichzeitig zu beobachtenden Phonemen beschrieben werden kann. Zuerst wird unterschieden zwischen Wegbewegung bzw. Pfadbewegung (*path movement*) und interner Bewegung (*internal/local movement*) (Becker 1997, S. 53-54). Eine Wegbewegung beinhaltet eine Veränderung der Ausführungsstelle, während eine interne Bewegung durch eine Veränderung der Handform oder Handstellung gebildet wird. (Mehr zu diesen beiden Bewegungstypen in Abschn. 4.2.5.1 und 4.2.5.2.)

Als weitere Unterparameter werden unterschieden: Bewegungsrichtung, Form der Bewegung und Art der Bewegung (bezogen auf Tempo, Intensität, Größe, Wiederholung). Unter dem Bewegungsparameter werden auch solche Phänomene beschrieben wie der Kontakt zwischen der dominanten Hand und einem anderen Artikulator und die Interaktion der Hände bei zweihändigen Gebärden (Becker 1997, S. 52-53, Savolainen 2000a, S. 179-183).

Ein wichtiges Phänomen bei der Beschreibung der Bewegung sind die Zwischenbewegungen (*transitional movements*), die die manuellen Artikulatoren ausführen müssen, um von der Endposition einer Gebärde zur Anfangsposition der nächsten Gebärde zu gelangen (Becker 1997, S. 56-57; Savolainen 2000a, S. 179; s.a. Perlmutter 1990). Linguistische Relevanz haben diese Bewegungen nicht, artikulatorisch sind sie aber ein Teil der ununterbrochenen Bewegung im gebärden-sprachlichen Diskurs. Für die GS-Didaktik sind die Zwischenbewegungen in erster Linie ein perzeptives Problem: Der GS-Lerner muss für das Verstehen lernen, die zu einzelnen Gebärden gehörende Bewegungen und die Zwischenbewegungen voneinander zu unterscheiden. Auch bei der Produktion muss er lernen, die einzelnen Gebärden durch Zwischenbewegungen mitein-

ander zu verbinden, ohne dass der Bewegungsfluss dadurch unterbrochen wird und grammatisch oder pragmatisch inakzeptable Pausen entstehen.

Die autosegmental ausgerichtete sequentielle Beschreibung der GS-Phonologie hat den Stellenwert der Bewegung als linguistischem Parameter stark verändert. Eine Bewegung ist demnach nicht mehr ein als ganzes zu definierendes Phonem, sondern Bewegung wird als Veränderung anderer Parameter (Ausführungsstelle, Handform, Handstellung) von einer Zeiteinheit zur anderen dargestellt. Das hat dazu geführt, dass die Bewegung M als Segment in sequentiellen phonologischen Modellen von einigen Forschern abgelehnt wird (Wilbur 1993, S. 136; van der Hulst 1993, S. 235-236) oder im prosodischen Modell als prosodisches Merkmal einen ganz anderen Status bekommt als die anderen, inhärenten Merkmale (Brentari 1998, S. 26, siehe Abb.

4-4 in Abschn. 4.2.1). Wendy Sandler ist allerdings der Meinung, Bewegung M müsse als Segment beibehalten werden, da damit einige nicht redundante Spezifikationen verknüpft sind (z.B. die Bogenform der Bewegung [arc]) und die Oberflächenform der Gebärde im Diskurskontext eine Bewegung beinhalten muss, um wohlgeformt zu sein (Sandler 1993b, S. 249). Diese Kontroverse in der phonologischen Diskussion soll hier nicht weiter behandelt werden. Eine eingehende Darstellung des aktuellen Stands der Diskussion zur Bewegung in der GS-Phonologie bietet die Monographie von Christopher Ray Miller zur Bewegung in der quebecanischen Gebärdensprache LSQ (Miller 2000).

Für die oberflächennahen Prinzipien einer phonetischen Transkription und ihre Anwendung in der FS-Didaktik ist es sinnvoll, die Bewegung als solche zu beschreiben und ihr dadurch den Stellenwert zu erhalten, der ihr als Träger des gebärdensprachlichen Zeichens zukommt. In dem Beschreibungs- und Transkriptionsmodell von Johnson und Liddell hat die Bewegung M den Stellenwert einer Zeiteinheit, und es soll im Folgenden dargestellt werden, wie die Unterparameter der phonematisch-simultanen Bewegungsdarstellung in dem Modell von Johnson und Liddell beschrieben und im Transkriptionsschema notiert werden.

#### 4.2.5.1 Bewegung als Veränderung der Ausführungsstelle

Im phonetischen Beschreibungsmodell von Johnson und Liddell werden Pfadbewegungen durch den Anfangs- und Endpunkt beschreiben, an denen sich der aktive Artikulator während der Zeiteinheiten (X oder H) vor bzw. nach der aktuellen Zeiteinheit M befindet. Die für die Zeiteinheit X oder H festgelegten artikulatorischen Merkmale der Ausführungsstelle breiten sich gemäß dem autosegmentalen *spreading* auf einen Teil der benachbarten Zeiteinheit M aus und verändern sich während des M in die artikulatorischen Merkmale des folgenden X oder H (vgl. Abb. 4-2 in Abschn. 4.2.1).

Dadurch ist die Bewegung aber noch nicht ausreichend beschrieben, denn der Übergang von einer Ausführungsstelle zur anderen beinhaltet nur den Richtungsparameter für die Pfadbewegung. Die Form und Art der Bewegung wird als Merkmal der Zeiteinheit M beigeordnet (Schichten *Contour* und *Movement Flow*), und der Kontakt zwischen der dominanten Hand und dem

passiven Artikulator wird für jede Zeiteinheit mit [+] oder [-] in der *contact*-Schicht markiert.

Für die Art der Bewegung ist zu unterscheiden, ob der Weg zwischen zwei Ausführungsstellen direkt oder in Bogenform durchgeführt wird. Diese Unterscheidung wird taxonomisch durch [str] bzw. [arc] in der *contour*-Schicht markiert. Wenn während einer Zeiteinheit M keine Pfadbewegung stattfindet, wird die Stelle in der *contour*-Schicht mit [-] markiert. Diese drei Möglichkeiten werden folgendermaßen durch distinktive Merkmale definiert:

	DIRECT	DISPLACED	TAXONOMIC SYMBOL
Straight, Path Movements	+	+	str
Arc, Path Movements	-	+	arc
Non-Path Movements	-	-	-

Tab. 4-5: Taxonomische Beschreibung der Bewegungsart (*contour*), nach Johnson 2000, Topic 9, S. 3

Die Bogenbewegung zwischen zwei Ausführungsstellen muss genauer beschrieben werden, denn die bogenförmige Verbindung zweier Punkte im dreidimensionalen Raum kann auf vier verschiedene Weisen erfolgen. Es stehen nämlich immer zwei der drei möglichen Ebenen (*planes*) für die Verbindung zweier Punkte zur Auswahl, und auf jeder Ebene sind zwei unterschiedliche Strecken möglich. In Anlehnung an Luttgens und Hamilton stellt Diane Brentari die drei Ebenen folgendermaßen dar:

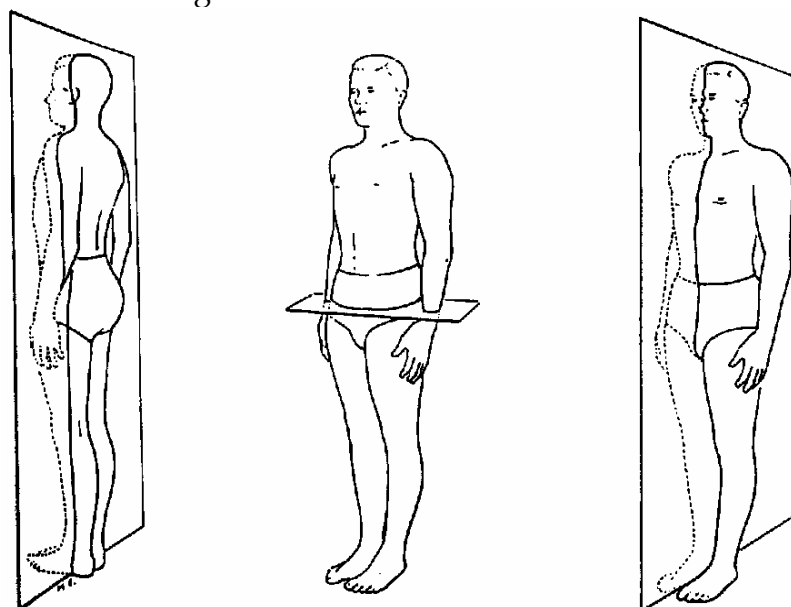


Abb. 4-11: Kontrastive Ebenen der Bewegung im dreidimensionalen Raum: x-Ebene (links), y-Ebene (Mitte), z-Ebene (rechts), Luttgens/Hamilton 1997, S. 38, zitiert nach Brentari 1998, S. 151

Die drei Ebenen können jeweils durch zwei eindimensionale Koordinaten definiert werden:

x-Ebene: *top-bottom* und *contra-ipsi*

y-Ebene: *distal-proximal* und *contra-ipsi*  
 z-Ebene: *top-bottom* und *distal-proximal*

Zweidimensional kann jede Ebene für sich in folgender Weise dargestellt werden:

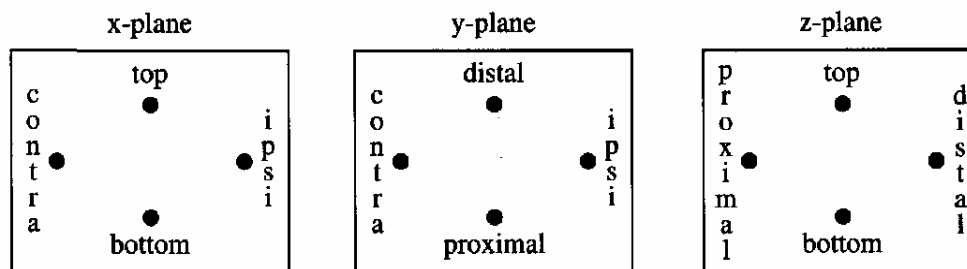


Abb. 4-12: Zweidimensionale Darstellung der Ebenen x, y und z, nach Brentari 1998, S. 152

Da die bogenförmige Verbindung zwischen zwei Punkten auf zwei der drei Ebenen stattfinden kann, stehen für diese Verbindung vier Varianten zur Verfügung, die als Merkmale der taxonomischen Bezeichnung [arc] hinzugefügt werden:

Bei der Verbindung zweier Punkte, die vertikal übereinander liegen:

[contra], [ipsi], [proximal], [distal]

Bei der Verbindung zweier Punkte, die horizontal nebeneinander liegen:

[proximal], [distal], [top], [bottom]

Bei der Verbindung zweier Punkte, die horizontal in unterschiedlicher Entfernung vom Gebärden-den liegen: [contra], [ipsi], [top], [bottom]

Das Erkennen und Produzieren der jeweiligen Ebene bei Bogen- und Kreisbewegungen in der GS verlangt vom GS-Lerner ein ausgeprägtes dreidimensionales Vorstellungsvermögen, das am Anfang bei vielen Lernern noch nicht ausreichend entwickelt ist. Es gibt Minimalpaare, die sich durch die Ebenen unterscheiden (z.B. FinSL PAPPA „Opa“ vs. PUURO „Brei“), und bei der GS-Produktion ist bei Anfängern häufig Unsicherheit bei der Wahl der Ebene festzustellen.

Kreisbewegungen und komplexere Bewegungen durch Kombinationen mehrerer arc-Bewegungen bzw. arc-str-Kombinationen werden als jeweils eine arc- oder str-Bewegung in verschiedenen M-Zeiteinheiten dargestellt. Dadurch können komplexe Bewegungen in einzelne zeitlich nacheinander folgende Abschnitte zerlegt werden und in dieser Weise den Lernern für die GS-Produktion genau bewusst gemacht werden.

In der *movement-flow*-Schicht des Transkriptionsschemas werden Merkmale bezüglich der Größe und der zeitlichen Dauer der Bewegung markiert. Folgende Merkmale werden dabei unterschieden: [± ENLARGED PATH], [± REDUCED PATH], [± SUSTAINED] [± RAPID]. Im Transkriptionsschema werden diese Merkmale nur erwähnt, wenn sie das Vorzeichen [+] tragen. Die ent-

sprechenden [-]-Varianten gelten als unmarkierte Form (*default*) und werden daher nicht gesondert erwähnt. Die Angaben zu diesen Merkmalen sind bei Johnson 2000 nicht völlig ausgearbeitet, und die *movement-flow*-Schicht ist dem ansonsten aus Johnson 2000 übernommenen Transkriptionsschema für diese Arbeit hinzugefügt worden. (Johnson 2000, Topic 9, S. 4; vgl. Anhang 6 und 7.) Für *movement-flow*-Angaben werden in der Transkription deutsche Wörter wie „klein“, „schnell“ verwendet.

Die Interaktion der Hände, der oben als Teil des Bewegungsparameters in der phonematisch-simultanen Beschreibung erwähnt wurde, wird in dem phonetischen Transkriptionsmodell nicht notiert, da die Ausführungsstellen von  $h_1$  und  $h_2$  gesondert beschrieben werden.

#### 4.2.5.2 Bewegung als Veränderung der Handform und Handstellung

Interne Bewegungen und ihre phonologische Beschreibung sind ein viel behandeltes Thema in der linguistischen Diskussion zur GS. Interne Bewegungen treten sowohl in Verbindung mit Pfadbewegungen als auch als einzige Bewegungen während einer Gebärde auf. David Perlmutter wendet das Silben-Konzept aus den LSen für die GS-Beschreibung an und stellt eine Sonoritätshierarchie der Parameter auf. Dabei sieht er eine Parallele zwischen den internen Bewegungen und den resonanten Konsonanten, die beide sonor genug sind, um bei Abwesenheit einer Wegbewegung bzw. eines Vokals den Silbenkern bilden können (Perlmutter 1993, S. 235 ff; vgl. auch Pfau 1997, S. 13-16). Für eine Silbe mit Konsonant als Silbenkern sei hier zur Verdeutlichung das tschechische Wort *prst* („Finger“) angeführt.

Unter internen Bewegungen werden hier Veränderungen der Handform und der Handstellung sowie lokale Bewegungen verstanden. Es stellt sich die Frage, ob bei Handformveränderungen während einer Gebärde die Anfangs- und die Endform genau spezifiziert werden müssen oder ob es genügt, die Veränderung als Öffnungs- oder Schließungsbewegung darzustellen, ohne die Endform der Bewegung ebenso genau zu beschreiben wie die Anfangsform. Stokoe (1965) und Sandler (1987 und 1990) sind der Meinung, dass die zweite Handform in der Bewegung voraussagbar ist und dass ihre genaue Beschreibung redundant wäre (vgl. dazu Zahwe 1995, S. 499). Scott Liddell ist dagegen der Meinung, dass die zweite Form bei Handformveränderungen nicht vorher-sagbar ist und sie daher phonologisch differenziert dargestellt werden muss (Liddell 1984, S. 393-394; Liddell 1990, S. 46-54). Aufgrund der Beobachtung, dass nur einige der in ASL möglichen Handformen als Endform einer Handformveränderungsbewegung auftreten, argumentiert Diane Brentari, dass es sich hier um *secondary licensing* handelt, ähnlich wie bei den möglichen Handformen für  $h_2$  bei unterschiedlichen Handformen in  $h_1$  und  $h_2$  (siehe oben Abschn. 4.2.2). Das bedeutet also, dass nur ein Teil der Merkmale für die Handform als Endform der Handformveränderungsbewegung distinktiv sind. Sie sieht als parallele Erscheinung dazu die Vokalharmonie in LSen, die – wie im Ungarischen – in nicht- erster Silbe eine kleinere Zahl von distinktiven Merkmalen für die Vokale aufweisen (Brentari 1990, S. 65).

In der sequentiellen phonetischen Darstellung von Johnson und Liddell werden die Endhandformen in Handformveränderungsbewegungen voll differenziert dargestellt. Der Lerner muss sich zu jedem Zeitpunkt der Gebärde bewusst werden können, in welcher Form sich seine Hand befindet. Da laut Konvention in der sequentiellen Struktur der Transkription nur veränderte Parameter neu beschrieben werden, ist leicht zu erkennen, wann eine Handformveränderung stattfindet. Durch die taxonomische Darstellung ist in der Transkription leicht zu erkennen, welche Unterparameter der Handform sich in der H.C.-Schicht während der internen Bewegung verändern und welche gleich bleiben.

Das Gleiche trifft für Bewegung als Veränderung der Handstellung zu (in der *Rotation*-Schicht). Handformveränderung und Handstellungsveränderungen kommen häufig gemeinsam vor (z.B. FinSL VOITTAA „gewinnen“).

Neben den internen Bewegungen, die in den sequentiellen Darstellung durch Veränderungen der Handform und der Handstellung dargestellt werden und deren Parameter den Zeiteinheiten X oder H zugeschrieben werden, gibt es in den GSen interne Bewegungen, die nicht sequentiell in Einzelteile zerlegt werden können und die daher als lokale Bewegungen (*local movements*) in einer eigenen Schicht den Zeiteinheiten M zugeordnet werden. Es handelt sich dabei u.A. um einen schnellen alternierenden Wechsel zwischen zwei oder mehreren verschiedenen Handformen, Handstellungen oder räumlichen Beziehungen. Wie oft dieser Wechsel während einer Zeiteinheit M stattfindet, liegt nicht fest, sondern kann je nach Schnelligkeit der Bewegung und zeitlicher Dauer der Bewegung variieren. Die lokalen Bewegungen sind dadurch mit den Vibranten der LSen vergleichbar. Das Merkmal wird von Johnson und Liddell mit [+OSCILLATING] bezeichnet, und als taxonomisches Symbol wird osc- mit dem Parameter verbunden, der an der schnell alternierenden Bewegung beteiligt ist, also osc-hc, osc-rot, osc-sprel usw. (Johnson 2000, Topic 9, S. 4)

Weitere lokale Bewegungen bei Johnson und Liddell sind schnelle Zickzack-Bewegungen [zig], schnelle kreisende Bewegungen [circ], wiggling [wg] sowie progressive Handformveränderung [prog] (wenn eine der Handformen eine ulnare Abweichung (*ulnar stacking*, [+UST]) oder radiale Abweichung (*radial stacking*, [+RST]) enthält) (Johnson 2000, Topic 9, S. 4).

#### 4.2.6 Nonmanuelle Elemente

Die nonmanuellen Elemente der GSen umfassen die Stellungen und Bewegungen des Kopfes, des Körpers und des Gesichts, wobei die Augenregion und die Mundregion besonders wichtig sind (Savolainen 2000a, S. 183). In der phonologischen Forschung zu den GSen stehen die manuellen Elemente im Vordergrund, was im Widerspruch dazu steht, welche wichtige Funktion den nonmanuellen Elementen in der GS-Kommunikation zukommt (Jantunen 2001, S. 33).

In diesem Abschnitt sollen die Eigenschaften der nonmanuellen Elemente der GSen im Allgemeinen und in der FinSL im Besonderen betrachtet werden. Wegen der phonologischen Herangehensweise handelt es sich in erster Linie

um die Form und nicht um die Funktion der nonmanuellen Elemente. Nach einer allgemeinen Betrachtung zur Stellung der nonmanuellen Elemente innerhalb der GS als sprachlichem System und zu ihrer Bedeutung für den FS-Unterricht werden die Phänomene in drei Abschnitten behandelt: Kopf- und Körperbewegungen (4.2.6.1), Gesichtsmimik und Blickrichtung (4.2.6.2) und Mundbewegungen (4.2.6.3).

Die GS wird häufig als Sprache der Hände dargestellt, allerdings weist schon die Tatsache, dass Gebärdende im Dialog nicht auf die Hände, sondern ins Gesicht des Kommunikationspartners sehen, darauf hin, dass wichtige visuelle Information in der Kopffregion ihren Ursprung hat (Sutton-Spence/Woll 1998, S. 81). In der Forschung zur GS wird oft die Frage gestellt, welche der nonmanuellen Zeichen linguistische Information beinhalten und welche als nonverbal zu bezeichnen sind. In den LSen ist diese Unterscheidung leichter zu treffen, da linguistische Information den akustischen Kanal und nonverbale Anteile den visuellen Kanal benutzen, wogegen in den GSen sich beide Anteile der Kommunikation desselben Kanals bedienen (Boyes Braem 1995, S. 97).

Ronnie Wilbur stellt die Frage zum Unterschied zwischen *nonlinguistic* und *linguistic nonmanuals* bei Gesichtsausdrücken, wobei sie unter Rückgriff auf die Forschungslage zwischen affektiven und linguistischen Funktionen unterscheidet (Wilbur 2000, S. 224). Die Bewegungen des Kopfes und des Körpers beinhalten oft pantomimische Elemente (Zahwe 1995, S. 491; Becker 1997, S. 67), deren Einsatz integraler Bestandteil des gebärdensprachlichen Diskurses ist. Die pantomimische Komponente der GS-Kommunikation ist in der Forschung vermutlich deshalb vernachlässigt worden, weil sie lange Zeit als Argument gegen den Status der GSen als natürliche Sprachen aufgefasst wurde. Deshalb wurden in den GSen Elemente gesucht, zu denen Parallelen in LSen zu finden waren.

Heute werden vor allem in der europäischen Forschung emotionaler Gesichtsausdruck und pantomimisch verwendete Kopf- und Körperbewegungen als wichtiger Bestandteil der GS-Kommunikation gesehen, und ihr adäquater Einsatz gehört zu den pragmatischen und stilistischen Komponenten einer umfassenden GS-Kompetenz. Der Übergang von komplexer sprachlicher Kodierung zu direkter pantomimischer Darstellung der außersprachlichen Realität ist im GS-Diskurs fließend, er unterliegt aber bestimmten Regelmäßigkeiten, die noch wenig erforscht sind. Im GS-Unterricht, vor allem für Fortgeschrittene, muss diese Fragestellung thematisiert werden, und für die aktive Beherrschung müssen Übungsformen entwickelt werden.

Da die nonmanuellen Komponenten im GS-Unterricht oft vernachlässigt werden, ist die Kompetenz hörender GS-Benutzer auf diesem Gebiet häufig mangelhaft, was dazu führt, dass Gehörlose das gebärdensprachliche Verhalten Hörender als „steif“ und „ausdruckslos“ empfinden (Boyes Braem 1995, S. 122). Hörende, die nicht oder nur in geringem Maße über GS-Kenntnisse verfügen, erleben dagegen das nonmanuelle Verhalten Gehörloser als extrem emotional, weil sie nicht die Fähigkeit haben, emotionale und syntaktische Funktion der Gesichtsmimik voneinander zu unterscheiden (Boyes Braem 1995, S. 121). Die

Vernachlässigung der nonmanuellen Elemente im GS-Unterricht ist u.A. darauf zurückzuführen, dass vor allem im Anfängerunterricht das Lernen einzelner Gebärden betont wird, viele nonmanuelle Elemente aber erst im Satz- und Textrahmen geübt werden können. Außerdem haben Gesichtsmimik und Kopf- und Körperbewegungen in der lautsprachlichen Kommunikation einen geringeren Stellenwert und sind – besonders in Finnland – stigmatisiert oder nur in bestimmten Kommunikationssituationen zugelassen, so dass die Lerner eine große psychologische Hürde überwinden müssen, bevor sie bereit sind, die nonmanuellen Komponenten der zu lernenden GS als wichtigen Teil der Sprache zu erkennen, zu akzeptieren und in ihre eigene GS-Produktion einzubeziehen.

Die phonologische Analyse nonmanueller Elemente ist in der GS-Forschung noch nicht sehr weit entwickelt. Das Transkriptionssystem von Johnson und Liddell beinhaltet zwar eine Schicht *Non-Man*, aber für die verschiedenen nonmanuellen Parameter ist noch kein taxonomisches Transkriptionssystem entwickelt worden. (Das Transkriptionssystem für Gesichtsbewegungen von Reilly und Anderson konnte bei der Transkription für diese Arbeit nicht berücksichtigt werden, vgl. Reilly/Anderson 2002). Bei der Transkription des Unterrichtsmaterials muss daher auf eine sprachlich ausformulierte Beschreibung (vgl. Wilbur 2000) oder auf andere Transkriptionssysteme (vor allem für die Mundbewegungen) zurückgegriffen werden. Die sequentielle Darstellung im benutzten Transkriptionssystem erlaubt es, auch die nonmanuellen Elemente im zeitlichen Ablauf darzustellen. Ob das trotz fehlender taxonomischer Parameterbeschreibung möglich ist, wird sich in der Analyse herausstellen.

#### 4.2.6.1 Kopf- und Körperbewegungen

Die Bewegungen des Oberkörpers umfassen das Lehnen zur Seite, das Lehnen nach vorne und hinten (*body leans*, Wilbur 2000, S. 235) und Drehbewegungen des Oberkörpers (*body shift*, Wilbur 2000, S. 236) sowie Kombinationen dieser drei Elemente. Durch das Lehnen zur Seite liegt die Schulter, zu deren Seite sich der Gebärdende lehnt, tiefer als die andere Schulter, durch die Drehbewegungen liegt eine Schulter weiter vorne als die andere. Wenn der Gebärdende steht, kann das Lehnen des Oberkörpers zur Seite oder nach vorne und hinten auch durch Verlagerung des ganzen Körpers, also durch Schritte zur Seite oder nach vorne und hinten ergänzt oder ersetzt werden (Wilbur 2000, S. 227). Hierbei handelt es sich um eine phonostilistische Variante, die zu beobachten ist, wenn der Gebärdende vor einer großen Gruppe steht und/oder von seinen Zuschauern weit entfernt ist und daher Bewegungen des ganzen Körpers besser zu erkennen sind als Bewegungen des Oberkörpers.

Bewegungen des Kopfes werden durch die Hals- und Rückenmuskulatur ausgeführt. Neigung des Kopfes nach vorne und folgende Rückkehr in die Ausgangsposition wird gemeinsprachlich als „Kopfnicken“ bezeichnet (*head nods*, Wilbur 2000, S. 229-230; Sutton-Spence/Woll 1998, S. 92-93). Das Drehen des Kopfes von einer Seite zur anderen kennt man aus der nonverbalen Kommunikation als „Kopfschütteln“ (*head shakes*, Wilbur 2000, S. 235; Sutton-



Spence/Woll 1998, S. 93-94). Die Neigung des Kopfes zur Seite bezeichnet Wilbur als *head tilts*, und ein Vorstrecken und Zurückziehen des Kopfes ohne gleichzeitige Neigung nach vorne oder hinten als *head thrust* (Wilbur 2000, S. 227).

Es gehört nicht zu den Zielen dieser Arbeit, detailliert die Funktionen zu analysieren, die den Bewegungen des Körpers und des Kopfes in der gebärdensprachlichen Kommunikation zukommen, und zu entscheiden, ob es sich im Sinne Wilburs um linguistische oder nicht-linguistische Erscheinungen handelt. Es kann aber festgehalten werden, dass die Kopf- und Körperbewegungen u.A. folgende Informationen beinhalten können: Verneinung, Markierung von Satztypen, Rollenwechsel beim Darstellen verschiedener Personen (oder auch Tiere), Darstellung inhaltlicher Gegensätze. In einem narrativen Diskurs sind drei Typen des „expressiven Körperverhaltens“ zu unterscheiden: Das Orientierungsverhalten, das es dem Gebärdenden ermöglicht, die eigene Rolle gegen die eines Aktanten der Erzählung einzutauschen; das Ausdrucksverhalten, mit dem „Emotionen und Stimmungen ausgedrückt werden, die nicht dem aktuellen Gefühlszustand des Gebärdenden entsprechen“; und das Darstellungsverhalten, wodurch das Verhalten von Personen durch „körperliche Nachahmung“ abgebildet werden kann (Ebbinghaus/Heßmann 1989, S. 89f., zitiert nach Becker 1997, S. 66-67; siehe auch Zahwe 1995, S. 491). Bei der Beschreibung dieser Phänomene stößt die Phonologie an ihre Grenzen und muss eventuell die Suche nach einzeln zu beschreibenden Parametern aufgeben:

„Es erweist sich als schwierig, wenn nicht gar als unmöglich, dieses System mit phonologischen Beschreibungsmustern zu erfassen, da die einzelnen nonmanuellen Elemente kaum voneinander abzugrenzen bzw. ähnlich wie die Handformen als diskrete Einheiten mit bedeutungsunterscheidender Funktion aufzulisten sind. Oft agieren Mimik und Körperhaltung so eng miteinander, daß sie als Ganzheiten betrachtet werden müssen.“ (Zahwe 1995, S. 491)

Die Kopf- und Körperbewegungen sind für die FinSL noch nicht genauer untersucht worden (vgl. Savolainen 2000a, S. 183-184; Rissanen 1985, S. 101-103). Allerdings können Phänomene wie Rollenwechsel und expressives Körperverhalten auch bei FinSL-Benutzern beobachtet werden, und es kann angenommen werden, dass diese Elemente in allen natürlichen gebärdeten Sprachen vorkommen. Trotz der zur Zeit herrschenden Unsicherheit über die adäquate linguistische Beschreibung hat die GS-Didaktik die Aufgabe, die Kopf- und Körperbewegungen zum Gegenstand des Unterrichts zu machen und zu entscheiden, in welcher Form und zu welchem Zeitpunkt des Spracherwerbs sie zu vermitteln sind.

#### 4.2.6.2 Gesichtsmimik und Blickrichtung

Die Gesichtsmimik und die Blickrichtung, vor allem der Blickkontakt zwischen den Kommunikationspartnern, spielt auch in der LS-Kommunikation eine große Rolle. Der Einsatz in der GS ist aber wesentlich komplexer und erfüllt wesentlich mehr Funktionen als in der LS. Um Interferenz, also negativen

Transfer aus der Muttersprache, bei den GS-Lernern zu vermeiden, muss ihnen die Gesichtsmimik in ihren Einzelteilen bewusst gemacht werden, damit sie sie steuern und gemäß den Regeln der GS einsetzen können.

Ronnie Wilbur unterscheidet bei den Gesichtsbewegungen zwischen dem unteren und dem oberen Teil des Gesichts (*lower face possibilities* vs. *upper face possibilities*, Wilbur 2000, S. 224-225). Wichtiger Artikulator des oberen Gesichtsteils sind die Augenbrauen, deren Bewegungen gleichzeitig unterschiedliche Arten von Falten auf der Stirn hervorrufen. Wilbur unterscheidet drei linguistische relevante Stellungen der Augenbrauen: *raised*, *lowered* und *neutral* (gehoben, gesenkt und neutral, Wilbur 2000, S. 231). Durch das Senken der Augenbrauen und gleichzeitiges Heben der Wangen können die Augenschlitze verkleinert werden. Diese in der Augenregion produzierten Zeichen können syntaktische Funktion haben, z.B. zur Markierung von Fragesätzen, oder lexikalische Einheiten semantisch modifizieren, z.B. als Intensivierung (vgl. Boyes Braem 1995, S. 100).

Das schnelle Schließen und Öffnen der Augen durch die Augenlider wird allgemein als „Zwinkern“ bezeichnet (*eyeblinks*). In der GS werden diese Bewegungen u.A. als Grenzmarker verwendet, und zwar zwischen Sätzen oder größeren Gedankenzusammenhängen, sie treten auch in Verbindung mit Veränderungen in der Blickrichtung auf (Wilbur 2000, S. 227-229).

Die Nase als nonmanueller Artikulator wird in der GS-Forschung oft vernachlässigt. Naserümpfen (*nose wrinkling*) hat aber einige wichtige Funktionen in der gebärdensprachigen Kommunikation (Wilbur 2000, S. 237). Die Artikulatoren im unteren Teil des Gesichts sind die Lippen, die Zunge und die Wangen. Ihre Bedeutung für die GS wird im Abschn. 4.2.6.3 behandelt. Zum Ausdruck von Emotionen – entweder des Gebärdenden selber oder einer durch Rollenwechsel dargestellten Person – werden alle Teile des Gesichts eingesetzt. Die Gesichtsmimik ist in ihrer Funktion mit der Intonation der LSen verglichen worden, die in gleicher Weise sowohl emotionale also auch linguistische Information vermittelt (Boyes Braem 1995, S. 98; Wilbur 2000, S. 237; Sutton-Spence/Woll 1998, S. 88-92).

Die Blickrichtung kann drei unterschiedliche Ziele haben: den Konversationspartner, einen bestimmten Punkt im Raum vor dem Gebärdenden oder einen unbestimmten Punkt, was auch durch langsames „Wandern“ des Blicks angezeigt werden kann. Die Funktion der Blickrichtung kann lexikalisch sein, z.B. in den Gebärden für „Himmel“ oder „Gott“, und sie kann in der Syntax pronominale Funktion übernehmen und auf etwas referieren, was im Gebärdenraum verortet worden ist oder physisch konkret vorhanden ist. Auch der Akt der Verortung selber beinhaltet neben der manuellen Komponente einen Blick in dieselbe Richtung (Rissanen 1985, S. 103). Die Blickrichtung kann auch Rollenwechsel anzeigen. Bei der indirekten Wiedergabe eines Dialogs zwischen einem Erwachsenen und einem Kind kann z.B. das Kind durch Blick nach oben und der Erwachsenen durch Blick nach unten angezeigt werden. Pragmatisch hat die Blickrichtung eine Funktion z.B. für das Turn-taking: während eines längeren Redebeitrags wandert der Blickkontakt vom Gesprächspartner weg, und erst die Rückkehr zum Blickkontakt signalisiert, dass der Gebärdende dazu

bereit ist, dem Gesprächspartner den Turn zu übergeben (Sutton-Spence 1998, S. 94-96).

Die als Gesichtsmimik bezeichneten Bewegungen der verschiedenen Teile des Gesichts einschließlich der Blickrichtung und den im nächsten Abschnitt dargestellten Mundbewegungen müssen schon deshalb genau beschrieben werden, weil sie im zentralen Teil des Blickfelds des Zuschauers liegen und daher besonders deutlich wahrgenommen werden. Die Gesichtsmimik hat innerhalb der gebärdensprachlichen Kommunikation so unterschiedliche Aufgaben, dass die Behandlung dieses Bereichs im GS-Unterricht sorgfältig geplant und dem Sprachkenntnisstand und der Motivation der Lerner angepasst werden muss. Ebenso wie beim Sprechen einer LS die Intonation erkennen lässt, dass der Sprecher nicht Muttersprachler ist, auch wenn er ansonsten über sehr gute Sprachkenntnisse verfügt, so ist beim GS-Lerner davon auszugehen, dass er sich gerade in der Gesichtsmimik auch im fortgeschrittenen Lernerstadium von einem muttersprachlichen Gebärdenden deutlich unterscheidet.

#### 4.2.6.3 Mundbewegungen

Von den nonmanuellen Elementen der GSen sind es die Mundbewegungen, die in der Forschung am meisten Beachtung gefunden haben und deren Funktion in den einzelnen GSen kontrovers diskutiert wird. Ein Grund liegt darin, dass ein Teil der Mundbewegungen ihren Ursprung in Wörtern aus der LS haben und dass die Existenz von lautsprachlichen „Wörtern“ den Status der GS als eigenständige natürliche Sprache gefährden kann. Ein weiterer Grund für das Interesse der Forschung an den Mundbewegungen liegt darin, dass es gerade in diesem Bereich große Unterschiede zwischen den einzelnen GSen gibt.

In der Forschung ist man sich einig, dass es zwei verschiedene Typen von Mundbewegungen gibt. Die einen spiegeln die Artikulationsbewegungen eines Wortes oder eines Teil Wortes aus der LS wieder (a). Die anderen stellen eine Bewegung der Lippen, der Zunge, des Unterkiefers und der Wangen dar, die keinen Bezug zur LS hat (b) (Heßmann 2001, S. 80-81). Folgende Termini werden zur Unterscheidung dieser Gruppen von Mundbewegungen verwendet:

- (a) Mundbilder (Becker 1997, S. 68; Boyes Braem 1995, S. 114)  
 Wortbilder (Keller 1998b, S. 424)  
 Ablesewörter (Ebbinghaus 1998a/b; Heßmann 2001, S. 81)  
 spoken components (Sutton-Spence/Woll 1998, S. 81)  
 mouthing (Sutton-Spence/Boyes Braem 2001, S. 3; Rainò 2001, S. 41)  
 puhutun kielen sanahahmo (Pimiä 1987, S. 29)  
 suomenkielinen sanahahmo (Suomalaisen viittomakielen perussanakirja 1998, S. 22; Savolainen 2000a, S. 184)  
 puhuttu komponentti (La Cross 2001, S. 11)
- (b) Mundgestik (Becker 1997, S. 68; Keller 1998b, S. 424; Ebbinghaus 1998b, S. 601; Heßmann 2001, S. 81)  
 oral components (Sutton-Spence/Woll 1998, S. 81)  
 mouth gestures (Sutton-Spence/Boyes Braem 2001, S. 3; Rainò 2001, S. 41)  
 viittomakielinen suuhahmo (Pimiä 1987, S. 32)  
 viittomakielinen huulio (Suomalaisen viittomakielen perussanakirja 1998, S. 22; Savolainen 2000a, S. 184)  
 oraallinen komponentti (La Cross 2001, S. 11)

Die genannten Termini werden teilweise auch in anderer Bedeutung verwendet. So ist bei Keller 1998b „Mundbilder“ der Oberbegriff für die Gruppen (a) und (b) (Keller 1998b, S. 425). In Anlehnung an Becker 1997 werden in dieser Arbeit die Termini „Mundbilder“ und „Mundgestik“ verwendet.

In der Mundgestik der FinSL sind besonders das Aufblähen der Backen, das Spreizen der Lippen, Lächel-Stellung der Lippen und das Zusammenziehen der Lippen zur „Pustestellung“ (*puhallus*) (Pimiä 1987, S. 36-46) sowie das Vorstülpen der Lippen zu beobachten. Zusätzlich verzeichnet das Grundwörterbuch der Finnischen Gebärdensprache eine Reihe von Mundstellungen bzw. Abfolgen von Mundstellungen, die in den Wörterbuchartikeln als Teil der lemmatisierten Gebärden dargestellt werden und somit als fester Bestandteil des Lexikoneintrags behandelt werden. Diese Mundbewegungen haben ihren Ursprung nicht in der finnischen LS. In den Benutzeranweisungen im Vortext des Wörterbuchs werden sie mit Fotos dargestellt und teilweise durch Zeichen oder Zeichenkombinationen aus der IPA-Schrift in eckigen Klammern repräsentiert. Diese IPA-Angaben verweisen in den Wörterbuchartikeln auf die in den Fotos dargestellte Mundgestik. Hier dazu einige Beispiele:



Abb. 4-13: Beispiele zu den Angaben zur Mundgestik im Grundwörterbuch der Finnischen Gebärdensprache (Suomalaisen viittomakielen perussanakirja 1998, S. 23-26)

In der für diese Arbeit erstellten Transkription wird aus technischen Gründen für das im Wörterbuch verwendete Zeichen  $\left[ \emptyset \right]$  das Zeichen  $\emptyset$  verwendet.

Die Mundgestik ist als Teil der nonmanuellen Elemente der GSen in der Forschung unumstritten. Die Mundbilder dagegen, deren Ursprung in Wörtern der LS liegt, werden unterschiedliche eingeschätzt. Die Unterschiede im Gebrauch der Mundbilder zwischen ASL und den europäischen GSen haben

dazu geführt, dass Mundbildfragen vor allem in der europäischen GS-Forschung behandelt worden sind.

Penny Boyes Braem weist darauf hin, dass die geringe Verwendung von Mundbildern in ASL auf die Rolle des Fingeralphabets in der ASL-Kommunikation zurück zu führen ist. Außerdem gilt in Amerika das Gebärden mit geschlossenem Mund als wohlerzogen. Die Einführung der „Total Communication“ als Unterrichtsmethode hat zwar dazu geführt, dass die jüngere Gehörlosengeneration mehr Mundbilder benutzt, das Gebärden ohne Mundbilder gilt aber weiterhin als stilistisch höherstehend (Boyes Braem 1995, S. 118-119).

Da die amerikanische Gehörlosengemeinschaft und ihre Errungenschaften als Vorbild für viele europäische Gehörlosengemeinschaften dient, kam in Europa unter den Gehörlosen die Meinung auf, ihre GS sei wegen der stärkeren Verwendung von Mundbildern minderwertig oder nicht einmal eine richtige GS (Boyes Braem 1995, S. 120).

Die deutsche Gebärdensprachforschung hat sich intensiv mit der Frage der Mundbilder beschäftigt mit dem Ziel, zu zeigen, dass sie integraler Teil der DGS sind und innerhalb des Sprachsystems eine wichtige Funktion haben. Die dabei entstandenen Kontroversen sollen hier nicht im Einzelnen aufgezeigt und kommentiert werden, einige Positionen seien aber kurz erwähnt. (Zu den Inhalten der Kontroverse siehe Ebbinghaus 1998c.)

Einige Frankfurter Forscher vertreten die Meinung, Mundbilder seien ein Relikt oraler Erziehungspolitik und hätten keine sprachsystematischen Funktionen, sondern seien der Performanzebene im Sinne der generativen Linguistik zuzurechnen:

„We asked what linguistic status mouthing has in DGS. Our answer is that they are performance phenomena and not related to what linguists refer to as knowledge of language or competence.“  
(Hohenberger/Happ 2001, S. 183)

Horst Ebbinghaus und Jens Heßmann sind dagegen der Ansicht, Mundbilder seien genuine Bestandteile der DGS und innerhalb einer DGS-Grammatik als solche zu beschreiben (Keller 1998b, S. 425.). Jörg Keller vertritt die Ansicht, Mundbilder seien nicht als „Wörter“ des Deutschen zu beschreiben, sondern rein kinematisch, da sie in ihrer Form von LS-Wörtern erheblich abweichen und durch den visuellen Kanal rezipiert werden (Keller 1998b, S. 426; Keller 2001b, S. 224-225).

Horst Ebbinghaus geht von einer näheren Beziehung zwischen deutschen Wörtern und Mundbildern aus. Er weist darauf hin, dass Wort und Gebärde keine feste Einheit bilden, sondern sie „sind zwei voneinander unabhängige, gleichzeitig wahrgenommene Gegenstände, die in einer funktionalen Beziehung zueinander stehen“ (Ebbinghaus 1998a, S. 449, vgl. dazu auch Ebbinghaus/Heßmann 2001). Ablesewort und Gebärde kontextualisieren sich gegenseitig, indem sie sich semantisch spezifizieren (Ebbinghaus 1998b, S. 595). Das Inventar konventioneller Gebärden ist in GSen wesentlich kleiner als der Wortschatz in LSen. So ist eine Gebärde semantisch weniger spezifiziert, und das Mundbild vervollständigt den semantischen Gehalt der Gebärde (Ebbinghaus

1998b, S. 607). Gebärden, die eine Benennungsfunktion haben, werden eher durch Mundbilder begleitet und semantisch spezifiziert als Gebärden mit Anschauungsfunktion. Damit kann erklärt werden, warum nominale Ausdrücke konsequenter von einem Ablesewort begleitet werden als Prädikatsausdrücke (Ebbinghaus 1998b, S. 604). Ebbinghaus ist der Ansicht, anders als die LS baue sich die DGS nicht aus einem einheitlichen Zeichentyp auf:

„Ihre Eigenart und besondere Leistung besteht vielmehr in der wechselseitigen Integration von Elementen dreier unterschiedlicher semiotischer Domänen: Nonmanuelle Einheiten, manuelle Einheiten und Wörter des Deutschen werden in gebärdensprachlichen Äußerungen systematisch aufeinander bezogen.“ (Ebbinghaus 1998b, S. 610)

Die Mundbilder haben demnach in DGS eine wichtige linguistische Funktion, somit sind sie in eine phonologische Beschreibung einzubeziehen. Im Folgenden soll dargestellt werden, welche Erkenntnisse die bisherige Forschung zu den Mundbildern in FinSL hervorgebracht hat und in welcher Weise die Mundbilder in die in dieser Arbeit verwendete phonologische Beschreibung der FinSL einbezogen werden.

Die Mundbilder in der FinSL sind zuerst von Päivi Pimiä untersucht worden. Sie hat festgestellt, dass Mundbilder in erster Linie in Verbindung mit Nominalgebärden auftreten und die manuellen Komponenten semantisch spezifizieren, z.B. in der Gebärde KEVÄT mit der Bedeutung „Frühling“ oder „März“. Die Form der Mundbilder beruht auf den unflektierten Wörtern der finnischen LS, das ausgeprägte Flexionssystem des Finnischen hat auf die Mundbilder keinen Einfluss. Bei längeren finnischen Wörtern entspricht das Mundbild nur dem Wortanfang (Pimiä 1987, S. 30; vgl. auch Pimiä 1990).

In einer späteren Untersuchung derselben Forscherin (sie heißt inzwischen Päivi Rainò) wird auf die Möglichkeit hingewiesen, durch das Mundbild eine Gebärde aspektuell zu modifizieren (siehe Abschn. 6.3.1 zum Mundbild im hier untersuchten Material) (Rainò 2001, S. 42-45). Im selben Aufsatz wird auch das Verhältnis zwischen Mundbild und Mundgestik in FinSL behandelt (Rainò 2001, S. 45-48)

Eine neue Untersuchung zum Mundbild in der FinSL hat Marjukka La Cross durchgeführt (La Cross 2001a). Das untersuchte Material ist nicht sehr umfangreich, aber da nichts Umfassenderes vorhanden ist, sind die Ergebnisse für die hier verwendete Argumentation von Nutzen. Zwei muttersprachliche FinSL-Benutzer gebärdeten auf Video eine Erzählung zu einem frei gewählten Thema, wovon jeweils drei Minuten transkribiert und analysiert wurden. Thema der weiblichen Testperson A war die Krankheit ihres Hundes und Besuche beim Tierarzt, die männliche Testperson B gebärdete über den Doping-Skandal bei der Skiweltmeisterschaft in Lahti im Jahre 2001. Die Ergebnisse bestätigen größtenteils das, was oben zur DGS gesagt wurde: Mundbilder, die Wörtern der finnischen LS entsprechen, kommen vorwiegend bei nominalen Gebärden vor, Verben – vor allem Klassifikatorverben – werden dagegen von Mundgestik begleitet (La Cross 2001a, S. 29).

Interessant sind die Unterschiede zwischen den Testpersonen A und B: A verwendet weniger Mundbilder als B, dagegen ist bei A mehr Mundgestik festzustellen. Das ist mit dem Inhalt des Textes und mit der Textsorte zu erklären: A's Text ist narrativ und emotional gefärbt, sie verwendet mehr pantomimische Elemente und Rollenwechsel zwischen sich und dem Hund, B's Text ist informativ und argumentativ, eher eine objektive Darstellung der Sachzusammenhänge (La Cross 2001b, S. 19, 30). Das bestätigt die Vermutung von Ebbinghaus, dass die Vorkommenshäufigkeit von Ablesewörtern von der Textsorte abhängig ist (Ebbinghaus 1998b, S. 604).

Laut den Ergebnissen von La Cross werden auch in FinSL Mundbilder verwendet, um Gebärden semantisch zu spezifizieren. So benutzt Testperson B zusammen mit der Gebärde HUUME „Droge“ das Mundbild [doup], diese Kombination entspricht semantisch dem Wort „doping“, das als englisches Fremdwort auch zum Wortschatz der finnischen LS gehört (La Cross 2001a, S. 14).

Eine wichtige Errungenschaft der Untersuchung von La Cross ist die Betrachtung der Mundbilder innerhalb einer sequentiellen Darstellung der GS. Im Gegensatz zur bisherigen Annahme, dass die Dauer eines auf einem finnischen Wort bestehenden Mundbilds mit der Dauer einer Gebärde übereinstimmt (Suomalaisen viittomakielen perussanakirja 1998, S. 22), hat La Cross in ihrem Material mehrere Beispiele für das Phänomen gefunden, dass zwei Silben eines finnischen Wortes sich als Mundbild über zwei verschiedene Gebärden erstrecken können (La Cross 2001a, S. 25, 29). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch Päivi Rainò (Rainò 2001, S. 43-44).

Der zeitliche Ablauf der Mundbewegungen und anderer nonmanueller Elemente sowie ihre Koordination mit dem zeitlichen Ablauf der manuellen Parameter ist ein wichtiger Problembereich innerhalb der GS-Phonologie (vgl. Brentari 1998, S. 173). Das in dieser Arbeit verwendete sequentielle Transkriptionssystem ermöglicht es, Bewegungen der nonmanuellen Artikulatoren den einzelnen Zeiteinheiten zuzuordnen. Für die FS-Didaktik ergibt sich dadurch die Möglichkeit, den Lernern nicht nur zu vermitteln, welche Art von Mundbewegungen sie in Kombination mit welchen Gebärden anwenden können, sondern auch, wie die Mundbewegungen und die Bewegungen anderer manueller und nonmanueller Artikulatoren zeitlich koordiniert werden.

Da für das Transkriptionsmodell von Johnson und Liddell noch keine Notationskonventionen für Mundbewegungen entwickelt worden sind, wird die Mundgestik entweder beschrieben oder es werden an dem IPA-Alphabet orientierte Zeichen verwendet (vgl. Abb. 4-13). Die Mundbilder werden dagegen in der finnischen Orthographie als Wörter der finnischen LS oder Teilen von ihnen wiedergegeben. Das stark phonematische Prinzip der finnischen Orthographie macht dieses Verfahren möglich.

Der Autor dieser Arbeit ist sich dessen bewusst, dass visuell nur ein Teil der phonologischen Information gesprochener Wörter aufgenommen werden kann. Die schon von G. Alich entwickelte Kinem-Theorie ist aufgrund dieser Beobachtung entstanden (Alich 1960, 1977; vgl. dazu Keller 1998b, S. 424). Brita Bergman und Lars Wallin haben für die Schwedische GS ansatzweise ein Ana-

lysemmodell von Mundbildern nach distinktiven Merkmalen entwickelt (Bergman/Wallin 2001). Es ist aber im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich, ein sequentielles phonologisches Modell für die Mundbilder der FinSL zu entwickeln, das der Informationsübertragung in der visuellen Modalität gerecht wird. Daher wird auf die orthographische Form der Wörter zurückgegriffen. Die sich bei der Analyse ergebenden Schwachpunkte der Übernahme des orthographischen Systems für die Transkription von Mundbildern können später zum Anlass genommen werden, in einer weiterführenden Untersuchung ein adäquateres System für die sequentielle Darstellung der Mundbilder zu entwickeln.

#### 4.2.7 Tempo, Rhythmus und Akzent

In diesem Abschnitt sollen diejenigen phonologischen Erscheinungen behandelt werden, die eine Verbindung zwischen dem Zeitablauf und den anderen phonologischen Parametern herstellen. In der LS-Forschung gehören diese Erscheinungen in den Bereich der *Prosodie*, zu dem nach Selting 1995 folgende auditive Phänomene gehören: „Intonation, d.h. der Tonhöhenverlauf der Segmente, und Äußerungen in der Zeit, Lautstärke, Länge von Segmenten, Sprechgeschwindigkeit bzw. Tempo, Rhythmus und Pausen“ (Selting 1995, S. 11). Es stellt sich die Frage, welche dieser Phänomene auch für die GS-Phonologie relevant sind. Die Intonation hat keine direkte phonologische Entsprechung in der GS, parallel zur Lautstärke kann in der GS die Größe der Bewegung beobachtet werden, deren Schwankungen ähnlichen Regelmäßigkeiten unterliegen wie die Lautstärkenschwankungen in den LSen. Die Länge der Segmente, die Sprechgeschwindigkeit (Tempo), der Rhythmus und die Pausen sind modalitätsunabhängig beobachtbar und spielen in der GS-Kommunikation eine ebenso wichtige Rolle wie in der LS-Kommunikation.

Schon früh in der GS-Forschung wurde empirisch festgestellt, dass die Produktion eines einzelnen Zeichens in ASL durchschnittlich wesentlich mehr Zeit in Anspruch nimmt als die Produktion eines englischen Wortes. Die Dauer der Äußerungen gleichen Inhalts war dagegen in beiden Sprachen annähernd die gleiche (Bellugi/Fischer 1972, Klima/Bellugi 1979, zitiert nach Sandler 1990, S. 34). Für diese Tatsache geben Dotter und Holzinger erst einmal physiologische Gründe an:

„Für eine Gebärde müssen die Hände und Arme durch einen Raum bewegt werden, der im Vergleich zu dem Raum, den die Artikulationsorgane zur Hervorbringung von Lauten benötigen, sehr groß ist.“ (Dotter/Holzinger 1995, S. 313)

Dass trotz der im Vergleich zu Wörtern langsameren Produktion von Gebärden die Gesamtinformation in beiden Sprachen gleich schnell übertragen wird, führen Dotter und Holzinger darauf zurück, dass während einer Gebärde wesentlich mehr linguistische Information vermittelt wird als während eines Wortes. Das ist durch die simultane Übermittlung vieler Parameter und die dreidimensionale Wahrnehmung im optischen Kanal sowie die damit einhergehenden



charakteristischen Kodierungsstrategien möglich (Dotter/Holzinger 1995, S. 313).

Auch wenn die Artikulationsbewegungen in GSen grundsätzlich langsamer sind als in LSen, ist ihre Geschwindigkeit im Diskurs, wie in LSen, Schwankungen unterworfen. Der Bewegungsablauf kann im Ganzen langsamer oder schneller erfolgen, dafür wird hier der Begriff *Tempo* verwendet. Die Geschwindigkeit der Bewegungen kann innerhalb einer Äußerung schwanken und in *Pausen* kurzzeitig ganz unterbrochen werden, dafür steht in dieser Arbeit der Begriff *Rhythmus*. Christopher Ray Miller spricht in diesem Zusammenhang von *Satzrhythmus* (*rythme phrastique*, Miller 2000, S. 135).

Das Tempo – sowohl in LSen als auch in GSen – ist abhängig von der Kommunikationssituation. In formalen Gesprächssituationen, in monologischen Sprachverwendungssituationen und im Gespräch mit einem Partner, der die Sprache als Fremdsprache spricht, wird ein langsames Tempo verwendet als in informalen Gesprächssituationen mit bekannten Gesprächspartnern. Veränderungen im Tempo haben Auswirkungen auf die Form der sprachlichen Zeichen, bei schnellerem Tempo werden bestimmte Bewegungen verändert, verkürzt oder völlig eingespart. In den LSen spricht man von sprachspezifischen *Reduktionsprozessen* (vgl. Hall et al. 1995, S. 175-195). Ähnliche Prozesse sind auch in GSen zu beobachten, darauf wird im Abschnitt 4.2.8 eingegangen.

Die Fähigkeit, das Tempo der Kommunikationssituation anzupassen und die Form der sprachlichen Zeichen gemäß dem Tempo zu verändern, gehört zur sprachlichen Kompetenz sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache. Diese *phonostilistische Kompetenz* muss im FS-Unterricht für Fortgeschrittene zur Sprache gebracht werden, und es müssen Übungsformen entwickelt werden, die die Steigerung des Tempos zum Ziel haben.

Durch die Veränderung der Dauer einer Bewegung kann eine einzelne Gebärde semantisch modifiziert werden. Dadurch wird die Durativität bzw. lange zeitliche Ausdehnung einer Handlung oder eines Geschehens ausgedrückt (Miller 2000, S. 155-157).

Der Rhythmus einer LS wird durch die Dauer einzelner Segmente und das Verhältnis unterschiedlicher langer Silben bestimmt. Das sind sprachspezifische Merkmale, und beim Erlernen einer Fremdsprache mit einer rhythmischen Struktur, die sich von der der Muttersprache unterscheidet, kann die Übernahme des Rhythmus aus der Muttersprache einen starken fremden Akzent verursachen. Auch in der GS-Produktion hängt es stark vom Rhythmus ab, ob eine Äußerung leicht zu verstehen ist und vom Rezipienten als den Sprachnormen entsprechend empfunden wird.

Unter den Fragen zum Rhythmus in den GSen haben besonders die Teile des Diskurses die Phonologen beschäftigt, in denen die manuellen Artikulatoren für einen kurzen oder auch längeren Moment ohne Bewegung sind, d.h. in einer bestimmten Stellung verweilen. Schon Liddell 1984 weist darauf hin, dass auch bei schnellen Gebärden regelmäßig Momente totalen Stillstands der Bewegungen festzustellen sind (Liddell 1984, S. 378). Man hat festgestellt, dass am Ende von Äußerungen das letzte Segment verlängert wird (*final lengthening*, Coulter 1993, S. 264). Eine plausible Lösung für die phonologische Beschrei-

bung dieser Erscheinung als *mora insertion* bietet Perlmutter's Moren-Modell, das oben in Abschn. 4.2.1 dargestellt ist (vgl. Perlmutter 1993, S. 247; Dotter/Holzinger 1995, S. 327-329; Brentari 1998, S. 193-195). Im Transkriptionsmodell von Johnson und Liddell wird die Längung eines Segments durch H im Gegensatz zu X ohne Längung dargestellt.

Pausen, d.h. Momente ohne Bewegung der Artikulatoren, spielen in der GS eine wichtige Rolle, nicht nur am Ende von Äußerungen, sondern auch zur Verdeutlichung der syntaktischen Struktur einer Äußerung und zur Fokussierung. Bei der sprachlichen Produktion in der Fremdsprache sind Pausen besonders wichtig, weil die zu vollziehenden mentalen Prozesse mehr Zeit beanspruchen als bei der Produktion in der Muttersprache. So machen FS-Sprecher gewöhnlicherweise mehr Pausen als MS-Sprecher. Daher ist es für FS-Lerner wichtig zu wissen, an welchen Stellen der Äußerung Pausen gemacht werden können und an welchen Stellen dagegen Pausen das Verstehen durch den muttersprachlichen Rezipienten erschweren. Auch wenn das Tempo der sprachlichen Produktion beim FS-Lerner noch weit entfernt ist vom Tempo eines weit fortgeschrittenen Lerners oder muttersprachlichen Sprechers, können Rhythmus und Pausen zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden.

Eine Frage innerhalb der GS-Phonologie lautet, ob es in GSen eine dem Akzent in LSen vergleichbare Erscheinung gibt. Der Akzent in LSen ist die Hervorhebung einer Silbe in einem Wort (*Wortakzent*) oder einem Satz (*Satzakzent*). Im Deutschen wird der Akzent durch eine Kombination dreier Parameter produziert: Lautstärke, Länge und Tonhöhe (Hall et al. 1995, S. 131). Der Wortakzent ist für jedes Wort im Deutschen festgelegt, dagegen ist der Satzakzent relativ frei und kann kontrastive und emphatische Funktion haben.

Da Lautstärke und Tonhöhe in der GS keine Parameter darstellen, ist die Frage gerechtfertigt, ob es in der GS einen Akzent gibt, und wenn ja, wie er produziert wird. Geoffrey Coulter hat sich mit der Frage des Akzents (*stress*) in ASL beschäftigt. In seiner Untersuchung konnte er frühere Beobachtungen zum Akzent widerlegen (Friedman 1976) und in einer eigenen Pilotstudie feststellen, dass akzentuierte Gebärden häufig eine kürzere Dauer aufweisen und eine größere Ausdehnung im Raum haben. Doch stellt er fest, dass weitere Untersuchungen nötig sind, um genauere Aussagen zum Akzent machen zu können (Coulter 1990, S. 124-125). Coulter/Anderson 1993 greifen die Diskussion wieder auf und fügen ihr die Beobachtungen hinzu, dass akzentuierte Gebärden mit einem abrupten Stopp enden und dass die Handformen mit größerer Muskelspannung ausgeführt werden (Coulter/Anderson 1993, S. 10). Christopher Ray Miller stellt fest, dass es immer noch zu wenige Untersuchungen zum Akzent in GSen gibt (Miller 2000, S. 135). Daher soll auch bei der Behandlung der GS-Phonologie auf die Frage des Akzents nicht weiter eingegangen werden.

#### 4.2.8 Phonologische Prozesse

Die Forschung zur LS-Phonologie hat festgestellt, dass die Segmente bzw. Phoneme als distinktive Einheiten im Sprachsystem Veränderungen unterworfen

sind, wenn sie zu Phonemsequenzen verknüpft sind. Diese als *phonologische Prozesse* bezeichneten Erscheinungen betreffen die Tilgung (Elision) oder Hinzufügung (Epenthese) eines Segments, Umstellung von Segmenten (Metathese) oder Veränderungen von nur einem Teil der distinktiven Merkmale eines Segments, z.B. bei der Assimilation (Ramers/Vater 1995, S. 48-55). Bei schnellem Sprechtempo in informellen Kommunikationssituationen treten besonders viele phonologische Prozesse auf, da dadurch Artikulationsbewegungen eingespart werden. Für die Einsparung von Artikulationsbewegungen bei Temposteigerung wird auch der Terminus *Reduktion* verwendet (Hall et al. 1995, S. 175).

Der Einfluss eines Lautes auf einen in der Lautkette benachbarten Laut wird auch mit dem Terminus *Koartikulation* beschrieben. Dotter und Holzinger stellen fest, dass Koartikulation auch in GSen zu beobachten ist, dass sich die Segmente aber nicht nur – wie in LSen – im zeitlichen Ablauf, d.h. sequentiell beeinflussen, sondern dass in GSen neben dieser sequentiellen Koartikulation auch simultane Koartikulation zwischen gleichzeitig auftretenden bedeutungstragenden Einheiten vorkommt (Dotter/Holzinger 1995, S. 335).

Die phonologischen Beschreibungsmodelle für die GSen gehen häufig von einzeln ausgeführten Gebärden aus. Über die Form derselben Gebärden in bestimmten phonologischen, morphologischen und syntaktischen Umgebungen sagen sie weniger aus (Jantunen 2001, S. 31). Die Tatsache, dass die Form der Gebärden sich im Diskurs verändern kann, hat zur Aufstellung von Regeln von phonologischen Prozessen geführt, die zur Grammatik der GSen gehören wie die Regeln phonologischer Prozesse in LSen. Besonders augenscheinlich sind die phonologischen Prozesse bei der Kompositabildung, bei der zwei Gebärden zu einer lexikalischen und semantischen Einheit zusammenschmelzen, z.B. in FinSL KUURO + YHDISTYS → KUUROJENYHDISTYS („gehörlos“ + „Verein“ → „Gehörlosenverein“). (Zur Kompositabildung in ASL vgl. Liddell 1993, S. 201-203; zu den phonetisch-phonologischen Veränderungen bei der Kompositabildung in DGS vgl. Becker 2001, S. 155-156; Glück/Pfau 1997b, S. 34-35.)

Die Kenntnisse über phonologische Prozesse sind wichtig für den FS-Erwerb, weil die GS-Lerner bei der Rezeption Gebärden auch in der veränderten Form erkennen müssen. Und im fortgeschrittenen Stadium des GS-Erwerbs sollen sie lernen, phonologische Prozesse aktiv anzuwenden, um flüssig und im normalen Tempo zu gebärden.

Im Folgenden sollen die wichtigsten phonologischen Prozesse vorgestellt werden. Grundlage dafür bietet ihre Beschreibung in Valli/Lucas 1998 und bei Liddell/Johnson 1989 sowie die Weiterführung ihrer Gedanken in späteren Veröffentlichungen. Die deutschsprachigen Begriffe stammen aus Dotter/Holzinger 1995, S. 325.

An der Grenze zweier Gebärden ist eine Bewegung vom Endpunkt der ersten Gebärde zum Anfangspunkt der zweiten Gebärde nötig. Hier handelt es sich um *Bewegungsepenthese* (*movement epenthesis*, Liddell/Johnson 1989, S. 237-239; Valli/Lucas 1998, S. 41, Johnson 2000, Topic 12, S. 1-2).

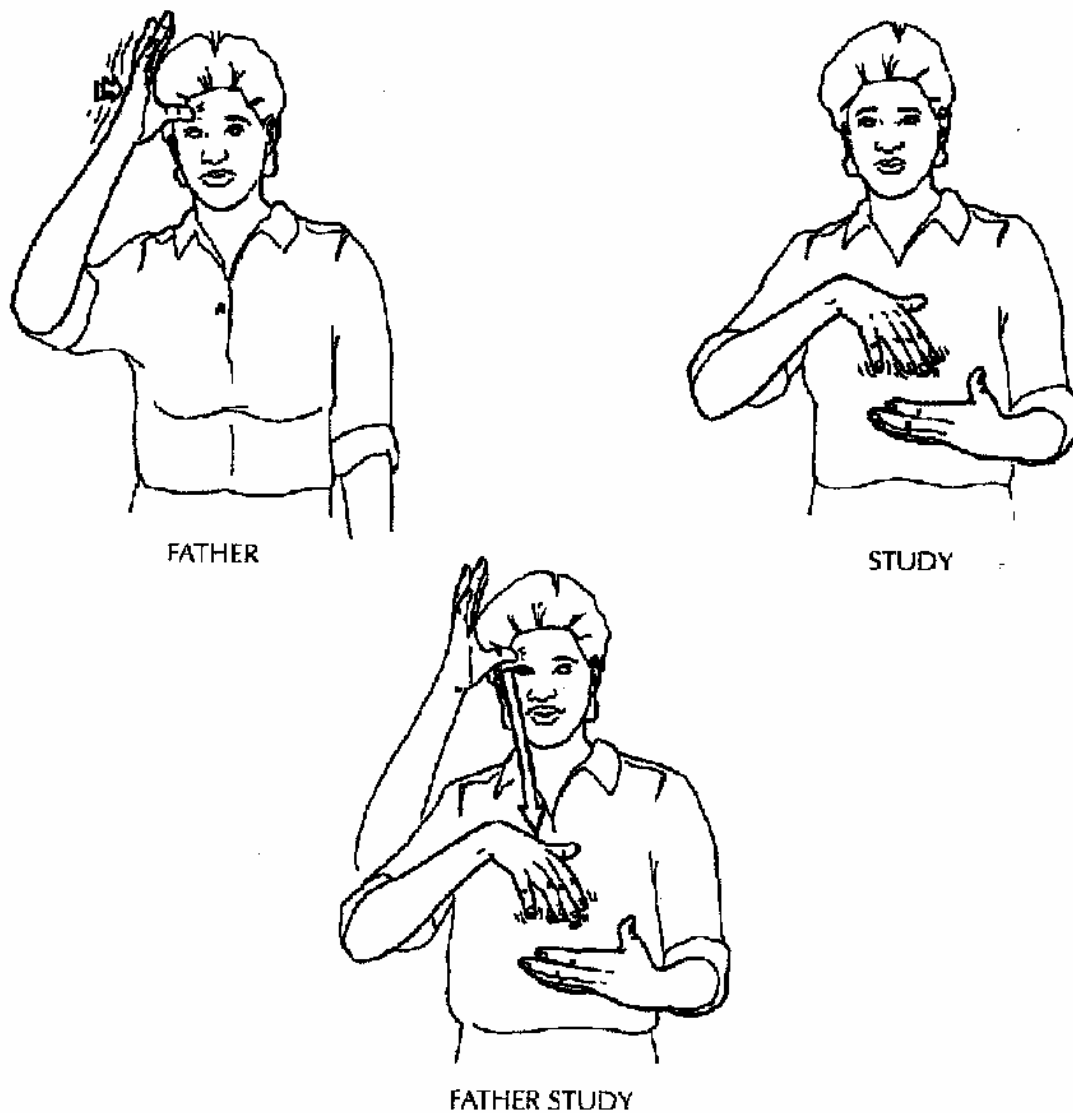


Abb. 4-14: Beispiel für Bewegungsepenthese in ASL, nach Valli/Lucas 1998, S. 42

Wenn zwei Gebärden ohne Pause und mit Bewegungsepenthese miteinander verbunden sind, fällt das Haltsegment am Ende der ersten Bewegung weg, d.h. die Bewegung der ersten Gebärde geht ohne Halt in die epenthetische Bewegung über. Es findet eine *Haltilgung* statt (*hold deletion*, Liddell/Johnson 1989, S. 239-244; Valli/Lucas 1998, S. 41-42, Johnson 2000, Topic 12, S. 2-7).

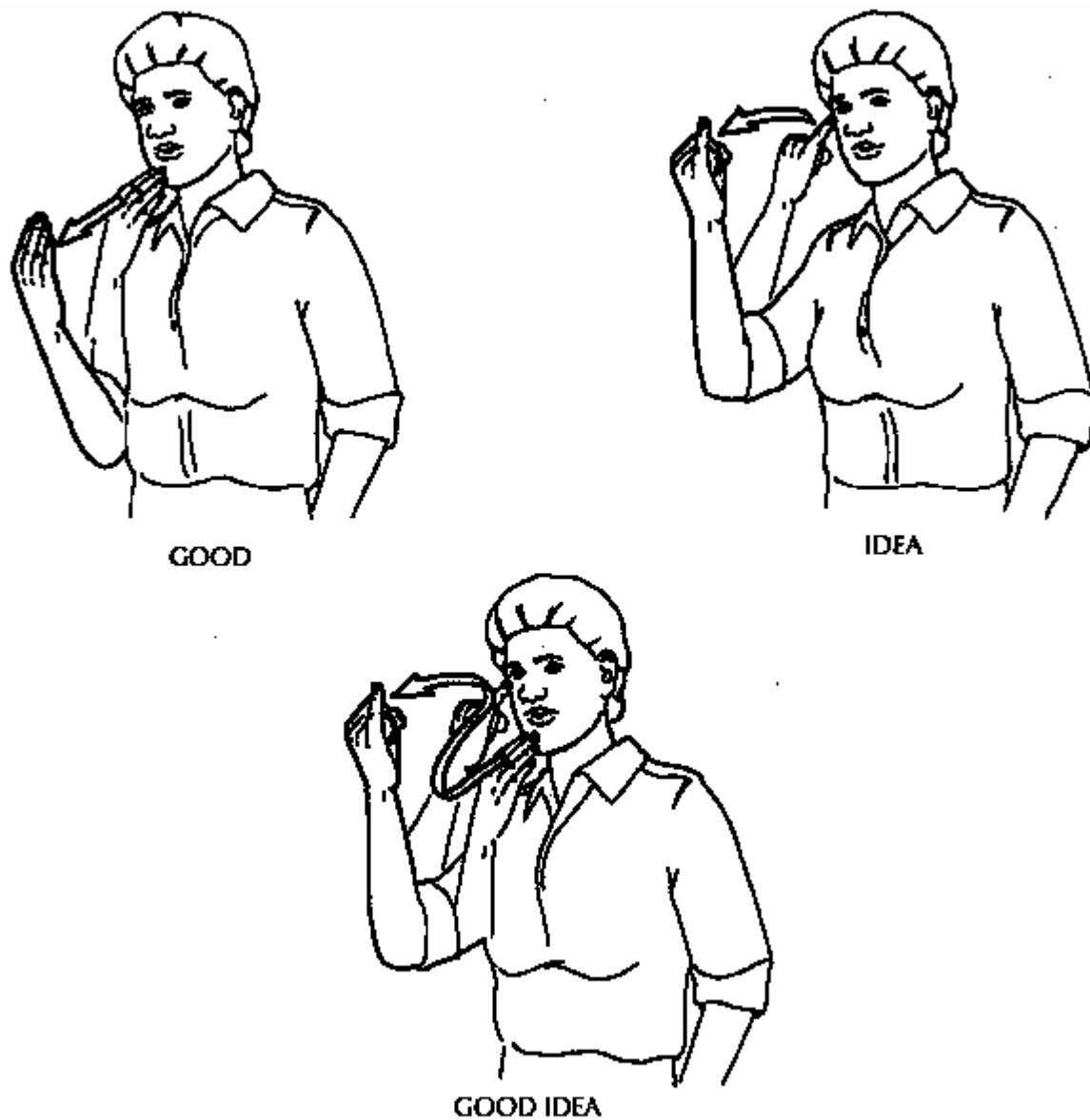


Abb. 4-15: Beispiel für Halttilgung in ASL, nach Valli/Lucas 1998, S. 43

Durch die Einführung der Zeiteinheit X in das Beschreibungsmodell von Johnson und Liddell können die Veränderungen durch Bewegungsepenthese und Halttilgung folgendermaßen dargestellt werden:

	GOOD			IDEA		
LF:	X	M	H	X	M	H
	a		b	c		d
M-E:	X	M	H	M	X	H
	a		b	c		d
H-D:	X	M	X	M	X	H
	a		b	c		d

LF: Lexical Form, M-E: Movement Epenthesis, H-D: Hold Deletion

Abb. 4-16: Bewegungsepenthese und Halttilgung im sequentiellen Beschreibungsmodell von Johnson und Liddell, nach Johnson 2000, Topic 12, S. 2

In Gebärden mit zwei unterschiedlichen *focal sites* kann die Reihenfolge der beiden unter bestimmten Umständen verändert werden. Diese Erscheinung wird *Metathese* genannt (*metathesis*, Liddell/Johnson 1989, S. 244-249; Valli/Lucas 1998, S. 43-44; Brentari 1998, S. 152; Johnson 2000, Topic 12, S. 9). Hier das Beispiel DEAF, bei dem der erste Kontakt an der Wange und der zweite Kontakt am Kinn sein kann oder umgekehrt:

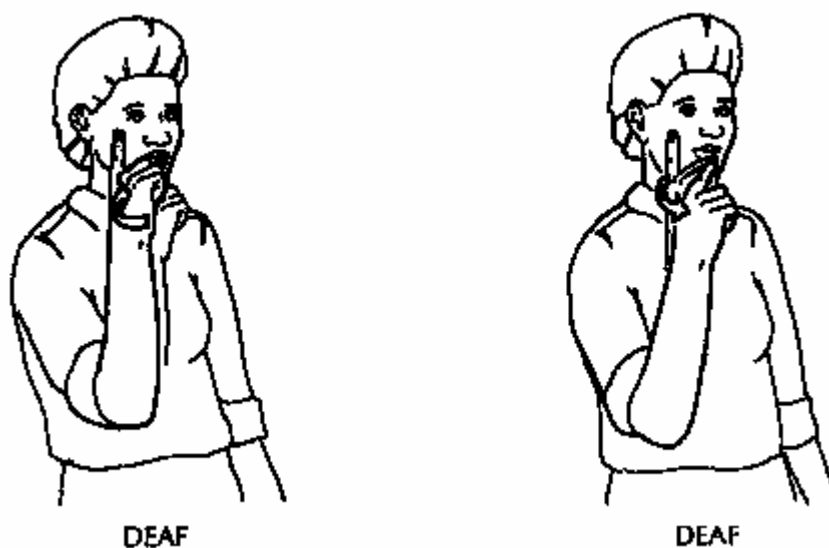


Abb. 4-17: Beispiel für Metathese in ASL, nach Valli/Lucas 1998, S. 44

Durch *Assimilation* wird ein Parameter einer Gebärde auf die Nachbargebärde übertragen (Liddell/Johnson 1989, S. 250-251; Valli/Lucas 1998, S. 44-45; Johnson 2000, Topic 12, S. 12). Handformassimilationen finden häufig statt, wie in der folgenden Kombination ME INFORM, in der die Pro-Form in der ersten Gebärde die Handform der zweiten Gebärde übernimmt:



Abb. 4-18: Beispiel für Handformassimilation in ASL, nach Valli/Lucas 1998, S. 45

Bei schnellem Tempo und in informellen Sprachgebrauchssituationen sind Veränderungen im Verhalten der nicht-dominanten Hand  $h_2$  festzustellen. In Gebärden, bei denen in der lexikalischen Form beide Hände in der gleichen Höhe sind, kann  $h_2$  niedriger liegen (*weak hand lowering*) oder sich völlig in Ruheposition neben dem Körper des Gebärdenden befinden (*weak drop*). In der phonologischen Forschung ist nach Regelmäßigkeiten gesucht worden, nach denen diese Veränderungen von  $h_2$  in manchen Gebärden möglich ist und in anderen nicht (Brentari 1996, S. 380-383; Brentari 1998, S. 249-250; Johnson 2000, Topic 12, S. 7-8). Ein weiterer phonologischer Prozess bezüglich  $h_2$  ist *weak freeze*, bei dem ein Teil der Bewegung von  $h_2$  wegfällt (Brentari 1996, S. 377)

Im Rahmen dieser Arbeit können nicht alle zu beobachtenden phonologischen Prozesse genau dargestellt werden. So sei nur auf einige weiter verwiesen: *gemination*, *uncontacting*, *neutralization of placement*, *perseveration*, *anticipation*, *unduplication of reduplicated signs* (Liddell/Johnson 1989, S. 250-254, Johnson 2000, Topic 12, S. 11-13).

Es ist Aufgabe der Analyse in Kap. 6 herauszufinden, ob in der im analysierten Unterrichtsmaterial verwendeten FinSL phonologische Prozesse vorkommen und in welcher Weise sie im GS-Unterricht zum Lerngegenstand gemacht werden können.

### 4.3 Notationssysteme

Zu den sprachlichen Aktivitäten der Menschen gehört seit Jahrtausenden das Schreiben für das Festhalten und Vermitteln sprachlicher Information. Auch für die Gebärdensprache ist das Bedürfnis entstanden, ein Schriftsystem zu entwickeln, einerseits für die schriftliche Verständigung der Mitglieder der Sprachgemeinschaft untereinander und andererseits für wissenschaftliche und didaktische Zwecke. Für die Erwähnung der Notationssysteme im Rahmen dieser Arbeit gibt es zwei Gründe:

1. Viele LS-Schriftsysteme, wie z.B. die europäischen Buchstabenschriften, sind aufgrund phonologischer Gegebenheiten in den einzelnen Sprachen entstanden, die Buchstaben entsprechen – je nach Sprache mehr oder weniger genau – sublexemischen Einheiten der Sprachen. Dieses Prinzip ist auch auf die Verschriftung der GS übertragen worden, so haben Erkenntnisse aus der GS-Phonologieforschung zur Entwicklung von Notationssystemen beigetragen.

2. Eine wichtige Frage im GS-Unterricht für hörende Erwachsene ist, in welcher Form die Lehrer und Lerner Gebärden und gebärdensprachliche Äußerungen schriftlich festhalten können, um sie memorieren zu können und zum Gegenstand der metasprachlichen Erklärungen zu machen. Diese Frage kann in dieser Arbeit nur im Ansatz diskutiert werden, soll aber nicht völlig außer Acht gelassen werden, da gerade für die Erlangung einer phonetischen Kompetenz in der GS der Gebrauch eines Notationssystems im Unterricht hilfreich sein könnte.

Leena Savolainen unterscheidet in ihrer Übersicht fünf Möglichkeiten, GS festzuhalten: 1. als bewegte Bilder (z.B. Video), 2. als Zeichnungen oder Fotos, 3. als lautsprachliche Beschreibung der Form der Gebärden, 4. als Glossen aus der LS und 5. in Form eines gebärdensprachlichen Schriftsystems (Savolainen 2000b, S. 189). Alle diese Methoden werden oder wurden in der GS-Lexikografie angewendet und werden auch im GS-Unterricht verwendet. Dieser Abschnitt konzentriert sich auf die 5. Gruppe, es werden einige Schrift- und Notationssysteme vorgestellt und dargestellt, inwieweit sie in Finnland und für die FinSL von Bedeutung sind.

Sonja Erenkamp argumentiert entschieden für die Einführung einer Gebärdenschrift für die schriftliche Kommunikation unter Gehörlosen und für den Einsatz im Schulunterricht für Gehörlose (Erenkamp 1999, S. 660-661). Die Übertragung der Prinzipien der europäischen Buchstabenschriften auf die Gebärdenschrift hält sie nicht unbedingt für günstig, als Alternative schlägt sie ein semantisch motiviertes Schriftsystem vor, ähnlich den chinesischen Schriftzeichen (Erenkamp 1999, S. 658). Doch sind nicht nur die Schwierigkeiten bei der Entwicklung einer gebrauchsfreundlichen Gebärdenschrift zu überwinden, sondern auch die Durchsetzung und Verbreitung einer einheitlichen Version stößt schnell auf organisatorische und finanzielle Hindernisse (Erenkamp 1999, S. 659). Die aktuellen Bemühungen in Deutschland, die im Folgenden erwähnt



werden, zeigen aber, dass weiterhin an der Entwicklung einer Gebrauchsschrift gearbeitet und diese auch eingesetzt wird.

Vier unterschiedliche Schriftsysteme sind international verbreitet und für einzelne Gebärdensprachen weiterentwickelt worden: In Amerika sind das System von Stokoe, Sutton SignWriting und SignFont entstanden, und in Deutschland ist das HamNoSys entwickelt worden (Savolainen 2000b, S. 195-198; Boyes Braem 1995, S. 29-31). Ihnen liegt allen eine simultan-phonematische Analyse der in erster Linie manuellen Parameter der Gebärdensprache zugrunde. Lediglich in SignWriting werden auch die Gesichts- und Mundbewegungen systematisch erfasst.

An der Gehörlosenschule in Osnabrück ist Sutton SignWriting von Stefan Wöhrmann für DGS weiterentwickelt worden und wird dort als „Gebärdenschrift“ im Unterricht eingesetzt (Gebärdenschrift, www 2001; vgl. auch Erlenkamp 1999, S. 661). Thomas-Gert Baier in Göttingen hat SignFont für DGS weiterentwickelt. Er nennt seine Schrift InterSys (Intermediärsystem), und für größere Schreibökonomie hat er auch eine die Zeichen miteinander verbindende Schreibschriftvariante erfunden (Baier 2001).

Das Hamburger Notationssystem HamNoSys ist in erster Linie für wissenschaftliche und lexikografische Zwecke entwickelt worden, könnte aber bei Verzicht auf die volle Differenzierung bei der Beschreibung der Gebärdenszeichen auch „als Grundlage für eine einfache Gebrauchsschrift für Gebärdensprachen dienen“ (Prillwitz et al. 1989, S. 6). An der Entwicklung von HamNoSys war auch die finnische GS-Forschung stark interessiert. In der Planungsphase des FinSL-Grundwörterbuchs war die finnische Arbeitsgruppe in Hamburg, um sich mit HamNoSys vertraut zu machen (Leinonen/Zienert 1989, S. 34). Nach Angaben von Anja Malm wurde zum Beginn der Arbeit am Grundwörterbuch erwogen, die HamNoSys-Notation den lemmatisierten Gebärdenszeichen beizufügen. Für die endgültige Fassung des Wörterbuchs wurde aber darauf verzichtet, weil das zu viel Zeitaufwand verlangt hätte und weil der Gebrauch von HamNoSys sich in Finnland bis jetzt noch nicht durchgesetzt hat (persönliche E-Mail von Anja Malm, 4.1.2002).

Ritva Takkinen hat in ihrer Forschung zum Erwerb von FinSL als Erstsprache HamNoSys bei der Analyse des Videomaterials verwendet (vgl. Abschn. 2.7.4). In ihrer Dissertation geht sie kurz auf die Punkte ein, die ihrer Meinung nach im HamNoSys verbesserungswürdig sind (Takkinen 2002, S. 126-130). Eingehender behandelt sie die Verwendung von HamNoSys in Takkinen (in Vorbereitung). Im Unterricht für FinSL als Fremdsprache an der Universität Jyväskylä verwendet Ritva Takkinen auch für fremdsprachendidaktische Zwecke HamNoSys.

Ein zweijähriges Projekt des Forschungszentrums für die Landessprachen Finnlands hat zum Ziel, ein Notationssystem für die FinSL zu entwickeln, das u.a. für den FinSL-Unterricht (als MS und als FS) geeignet ist (Kotimaisten kielten tutkimuskeskus, www 2003). Da die Ergebnisse des Projekts erst im Laufe des Jahres 2004 zu erwarten sind, konnten sie für diese Arbeit nicht berücksichtigt werden.

Für die internationale Gehörlosengemeinschaft und auch für die Lerner der verschiedenen GSen als FS wäre es wünschenswert, wenn sich eins der hier vorgestellten Systeme durchsetzen könnte und für verschiedene Bedürfnisse weiterentwickelt würde.

Ein Vergleich des in dieser Arbeit verwendeten Transkriptionssystems mit den in diesem Abschnitt dargestellten Notationssystemen wird in dieser Arbeit nicht durchgeführt. Die Frage, ob es möglich und sinnvoll ist, die sequentielle Beschreibungsmethoden in den zu entwickelnden Notationssystemen zu berücksichtigen, kann im Rahmen dieser Arbeit nicht diskutiert werden und muss in späteren Untersuchungen wieder aufgegriffen werden.

## 5 MATERIAL UND UNTERSUCHUNGSMETHODE

### 5.1 Das untersuchte Material

#### 5.1.1 Vorstellung des Materials

Die in dieser Arbeit analysierten Sätze und kurzen Texte entstammen dem Video-Lehrmaterial „Opi ymmärtämään viittomakieltä“ (Lerne Gebärdensprache verstehen) von Juha Paunu, und zwar aus dem 4. und 5. Teil (Paunu 2000b, 2000c). Als Sohn des Gehörlosenpastors Lauri Paunu (siehe Kap. 2.2.) hatte Juha Paunu schon als Kind Kontakt zur Gehörlosengemeinschaft und hat dadurch frühzeitig GS gelernt. Obwohl er als Hörender in einer hörenden Familie aufgewachsen ist, gehört Juha Paunu im Sinne der Definition von Jokinen 2000a (siehe Kap. 2.1 und Abb. 2-2) zur finnischen Gehörlosengemeinschaft. Diese Zugehörigkeit zur Gemeinschaft ist wichtig, damit das von ihm erstellte Unterrichtsmaterial von der Gebärdensprachgemeinschaft und den muttersprachlichen GS-Lehrern akzeptiert wird.

Juha Paunu ist ausgebildeter Gehörlosenlehrer und hat sich schon frühzeitig mit den Fragen der Entwicklung des Gebärdensprachunterrichts in Finnland beschäftigt (Paunu/Vanne 1979). In den nachfolgenden Jahren veröffentlichte er ein Anfänger-Lehrbuch der FinSL (Viito elävästi 1, Paunu 1981) und ein Lehrbuch für Fortgeschrittene (Viito elävästi 2, Paunu 1992). Zu diesen Lehrbüchern gehört kein Videomaterial.

Mit der zunehmenden Verbreitung von Videogeräten in den Bildungseinrichtungen, in denen GS unterrichtet wird, und angeregt durch die verstärkte Verwendung von Informationsvideos für die Verbindung zu den Mitgliedern des Gehörlosenverbands (siehe Abschn. 2.6.4) lag es nahe, Videos auch im GS-Unterricht einzusetzen, vor allem wenn in von hörenden Lehrern gehaltenen Kursen ein muttersprachliches Modell fehlt. Die Informationsvideos lassen sich im GS-Unterricht nur begrenzt einsetzen und sind als Verständnisübungen nur für sehr weit fortgeschrittene Lerner geeignet. Für Verständnisübungen in der Anfangsphase des Lernprozesses war es somit sinnvoll, Sätze

und kurze Texte mit Grundgebärdenschatz aufzunehmen, deren Reihenfolge einer gewissen Progression folgt und die in einem Begleitheft didaktisiert sind.

Die ersten beiden Videos dieser Serie (Opi ymmärtämään viittomakieltä 1 + 2 mit Begleitheften) wurden vom GS-Zentrum des Gehörlosenverbands im Jahre 1994 herausgegeben (Paunu 1994a, 1994b). Sie werden im GS-Unterricht an Volkshochschulen, in Elternkursen und in der Dolmetscherausbildung verwendet. 2000 erschienen als Fortsetzung die Videobänder Opi ymmärtämään viittomakieltä 3 bis 5 (im Folgenden OYVK 3, 4, 5) mit Begleitheften (Paunu 2000a, 2000b, 2000c).

Wie aus der Einleitung der Begleithefte hervorgeht, wurden bei der Herstellung des Materials für den 4. Teil 76 Sätze und für den 5. Teil 39 kurze Texte zusammengestellt, deren gebärdensprachliche Entsprechungen eine besonders stark mimische Komponente beinhalten, teils aus syntaktischen und teils aus emotionalen Gründen (Paunu 2000b, S.1). Die Übungssätze und -kurztex-te wurden von Kaisa Alanne, Päivi Johansson und Markus Aro (im Folgenden KA, PJ und MA) in FinSL übersetzt und auf Video aufgenommen. KA, PJ und MA sind Gehörlose mit FinSL als Muttersprache. KA hat hörende Eltern und einen gehörlosen großen Bruder. Sie arbeitet im GS-Zentrum des Gehörlosenverbands und war zum Zeitpunkt der Aufnahme 26 Jahre alt. PJ hat gehörlose Eltern und andere gehörlose Verwandte. Sie hat Abitur und ist Studentin. Zum Zeitpunkt der Aufnahme war sie 19 Jahre alt. MA hat gehörlose Eltern und Geschwister, über seinen beruflichen Hintergrund liegen keine Informationen vor. Zum Zeitpunkt der Aufnahme war er ca. 25 Jahre alt.

Die Sätze und Kurztex-te entstammen alltäglichen Situationen aus den Bereichen Familie, Nachbarschaft, Haushalt, Freizeit, Gehörlosenkultur. Es handelt sich um kurze Erzählungen oder Stellungnahmen, die die emotionale Beteiligung des Gebärdenden ausdrücken. Jeder Satz oder Kurztex-t erscheint auf dem Video dreimal hintereinander, das erste und dritte Mal im Normaltempo, das zweite Mal in Zeitlupe (vierfach verlangsamt). Die Aufnahmen haben hohe Qualität, sind im Studio mit einem einfarbigen hellgrauen Hintergrund gemacht. Es sind der Kopf und Oberkörper der Gebärdenden zu sehen, sie stehen direkt vor der Kamera.

Das zu jedem der Videos gehörende Begleitheft (bei Teil 4 umfasst es 38 Seiten) enthält folgende Teile:

- Vorwort
- Aufbau des Materials
- Entstehung des Materials
- Tipps zur Verwendung des Materials
- Beschreibung der einzelnen Sätze (finnische Übersetzung, Glossentranskription, kurze Anmerkungen)
- Finnische Übersetzung der einzelnen Sätze in der Übersicht
- Anmerkungen zur Glossentranskription

Aus den ersten Abschnitten der Tipps zur Verwendung des Materials geht hervor, in welcher Weise es nach Meinung des Autors beim GS-Erwerb eingesetzt werden kann:

„Das Unterrichtsmaterial kann in GS-Kursen als Ergänzung zu anderem Lehrmaterial eingesetzt werden, in erster Linie für Verstehensübungen, aber auch für Produktionsübungen. Das Material kann auch im Selbststudium verwendet werden. Wenn der Lernende sich das Material selbst anschafft, kann er mit dessen Hilfe das im Kurs Gelernte in einem ihm angemessenen Tempo wiederholen und auch Neues lernen. Es ist versucht worden, die Sätze in eine Reihenfolge mit wachsendem Schwierigkeitsgrad zu bringen, sie haben inhaltlich nichts miteinander zu tun. So können sie einzeln ausgewählt werden, je nach dem Schwierigkeitsgrad, der dem Sprachstand des Lerners bzw. der Gruppe entspricht. Das Ansehen von Videos ist für viele ziemlich anstrengend, daher sind zu lange Videophasen im Unterricht zu vermeiden.“ (Paunu 2000b, S. 5, Übs. von BF)

Im Anschluss daran gibt Paunu Anweisungen zum Aufbau von Verstehens- und Produktionsübungen. Eine der Anregungen für Produktionsübungen beinhaltet direktes Nachahmen des Gesehenen. Diese Art des Einsatzes wird in Kap. 8 dieser Arbeit näher beleuchtet und weiter entwickelt.

In den Anmerkungen zur Entstehung des Materials geht Paunu auf Normfragen ein, die hier erwähnt werden sollen, da diese Fragen später bei der Erarbeitung einer didaktischen Phonetik in Kap. 8 genauer erörtert werden:

„Die Finnische Gebärdensprache ist bisher nicht gründlich erforscht worden. Ihre Grammatik ist erst teilweise beschrieben. Die Personen auf dem Video gebärden die gebärdensprachigen Übersetzungen des Materials entsprechend ihrer individuellen sprachlichen Intuition. Sie stellen keine absolute „sprachliche Korrektheit“ dar. Die Sätze können sicher auch auf ganz andere Weise „richtig“ gebärdet werden.“ (Paunu 2000b, S. 4, Übs. von BF)

Nummer OYVK	Gebärdende(r)	Inhalt	Dauer	Anzahl der Transkriptionsblätter	Zeiteinheiten
4-7	PJ	gleich aussehende Zwillinge	7 sec	7	47
4-8	PJ	Schwester hat sich verlobt	6 sec	5	29
4-9	KA	dunkle Straße gefährlich	6 sec	7	47
4-36	KA	gesprächige Tante, gehörloser Onkel	7 sec	10	71
4-40	MA	andauernd bellender Nachbarshund	5 sec	6	39
4-47	PJ	zu schnelles Gebärden	7 sec	8	47
5-6	MA	Kochen und Geschirrspülen	13 sec	13	101
5-7	KA	Schulweg wird länger	20 sec	22	169
5-8	MA	Autoreifen durchstoßen	19 sec	22	173

Tab. 5-1: Übersicht über die analysierten Sätze/Kurztexte aus Paunu 2000b und Paunu 2000c

Die in dieser Untersuchung analysierten Sätze und Kurztexte sind in der Übersicht (Tab. 5-1) aufgelistet. Anhang 4 enthält die finnischen Übersetzungen und Glossentranskriptionen zu den analysierten Abschnitten, und zwar in der Form, wie sie in den Begleitheften zu OYVK 4 und OYVK 5 stehen sowie in deutscher

Übersetzung. Die Transkriptionsblätter zum Satz OYVK 4-9 finden sich in Anhang 8, die insgesamt 100 Transkriptionsblätter des gesamten Materials im Internet unter der Adresse

<http://www.jyu.fi/tdk/hum/saksa/Fuchs/index.html>.

### **5.1.2 Gründe für die Wahl des zu analysierenden Materials, seine Vor- und Nachteile**

Die Auswahl des Materials für eine linguistische Analyse muss genau überlegt werden und die Gründe dafür müssen bei der Auswertung der Analyse berücksichtigt werden. Die Gründe, die für die Wahl des in dieser Untersuchung analysierten Materials ausschlaggebend waren, sollen im Folgenden dargelegt werden. Im Anschluss daran werden einige Nachteile des Materials für eine Analyse mit den hier verfolgten Zielen angeführt.

1. Beim Einsatz sprachlichen Materials im Fremdsprachenunterricht stellt sich regelmäßig die Frage, ob authentisches oder für den Sprachunterricht eigens produziertes Material vorzuziehen ist. Für phonetische Übungen bietet sich bis in die fortgeschrittene Phase hinein eher eigens für den Unterricht produziertes Material an, da sich die sprachliche Norm in der als nachzuahmendes Beispiel gegebenen Form besser kontrollieren lässt. Außerdem sind Versprecher bzw. Vergebärdler und Verzögerungen in der spontanen sprachlichen Produktion hinderlich bei dem Einsatz des Materials für phonetische Übungen. Für die linguistische Analyse hat das eigens für den Unterricht produzierte Material außerdem den Vorteil, dass es technisch hochwertig ist und dass bei der Produktion auf die Augen bzw. Ohren der Lerner Rücksicht genommen wird, für die die zu übende Sprache eine Fremdsprache ist.

2. Das hier analysierte Material ist neu (erschieden 2000) und ebenso wie die im Jahr 1994 erschienenen Teile 1 und 2 (Paunu 1994a, 1994b) im GS-Unterricht in Finnland weit verbreitet. Allerdings werden sie in erster Linie für Verstehensübungen eingesetzt. So ist davon auszugehen, dass die durch diese Untersuchung angeregte Verwendung des Materials für die phonetische Seite der Sprachproduktion für Lehrer und Lerner keine allzu große Hürde darstellt. Der Markt für Lehrmaterial für die FinSL als Fremdsprache ist sehr klein, und es wäre daher illusorisch, eigens phonetisches Übungsmaterial herzustellen, wie es für DaF in den letzten Jahren geschehen ist. Die GS-Lehrer müssen eher dazu angehalten werden, das vorhandene Material möglichst vielseitig einzusetzen. Dass das Material den Lernern aus den Verstehensübungen schon bekannt ist, wenn es für phonetische Übungen eingesetzt wird, ist kein Nachteil. Schon bekannte sprachliche Inhalte und Formen sind eher ein erleichterndes Element beim Üben einer phonetisch korrekten Produktion.

3. Da das Unterrichtsmaterial vom Gebärdensprachzentrum des Finnischen Gehörlosenverbands herausgegeben ist, ist davon auszugehen, dass die verwendete sprachliche Form den Vorstellungen der finnischen Gehörlosengemeinschaft entspricht. Das ist wichtig für den GS-Unterricht, weil in der Vergangenheit die Gehörlosen oft den Verdacht hatten, die Hörenden würden unterscheiden, was „richtige“ und „falsche“ GS ist.

4. Die Gebärdenden repräsentieren die jüngere Generation der finnischen Gehörlosen. Die von ihnen benutzte Sprachform ist noch für Jahrzehnte in Finnland aktuell und somit noch auf längere Zeit als phonetisches Modell im Sprachunterricht verwendbar. Die Gebärdenden gehören zur Zentralgruppe der finnischen Gehörlosengemeinschaft in der Hauptstadtregion Helsinki und benutzen die dort verbreitete GS-Version, die sich in ganz Finnland immer mehr verbreitet.

5. Der in den Sätzen und Kurztexten benutzte Gebärdenschatz ist gemeinsprachlich und auf die lexikalische Progression im GS-Unterricht abgestimmt. Im phonetischen Unterricht ist es wichtig, dass die phonetisch geübte Sprache dem Lerner lexikalisch und morphosyntaktisch möglichst geläufig ist.

6. Die Sätze und Kurztexte bilden inhaltlich abgeschlossene Einheiten, die trotz des aufwendigen Transkriptionssystems in voller Länge transkribiert werden können.

7. Dank der vorhandenen und im Begleitheft abgedruckten finnischen Übersetzung und der fertigen Glossentranskription kann sich die Analyse voll auf die phonetische Form des Materials konzentrieren. Dadurch sind bei der Analyse semantische oder morphosyntaktische Fehlinterpretationen ausgeschlossen.

8. Die zum Material gehörende Zeitlupenversion erleichtert die Analyse. Bei der Didaktisierung aufgrund der Analyse kann die Zeitlupenversion mit einbezogen werden, da sie integraler Bestandteil des Unterrichtsmaterials ist.

Wegen des extremen Zeitaufwands bei der phonetischen Transkription und Analyse konnten nur einige wenige Sätze und Kurztexte ausgewählt werden. Die Entscheidung für die 9 Abschnitte beruht auf einer groben phonetischen Progression. So sind die letzten drei Sequenzen wesentlich länger, und phonetisch besonders komplexe Erscheinungen – wie z.B. Doppeldominanz (*both hands' dexterity*) – kommen erst in den letzten Sequenzen vor.

Folgende Eigenschaften und Merkmale des analysierten Materials sind als nachteilig für die Analyse und die didaktischen Applikationen zu bewerten:

1. Es handelt sich nicht um spontan entstandenes sprachliches Material. Einige phonetische Eigenschaften der spontanen Sprachproduktionen können also nicht beobachtet werden.

2. Es ist nur der Oberkörper der Gebärdenden zu sehen, so dass Bewegungen der Beine und des gesamten Körpers nicht beobachtet werden können. Die Kamera steht starr, und es ist nur eine Kamera mit Frontalperspektive eingesetzt worden. So sind die Gebärdenden in ihren möglichen Körperbewegungen zur Seite und nach hinten und vorne eingeschränkt. Es ist keine Seitenansicht möglich. Bei Videoaufzeichnungen von GS besteht allgemein das Problem, dass das Bild zweidimensional ist im Gegensatz zur dreidimensionalen Wirklichkeit, die mit zwei Augen auch dreidimensional wahrgenommen werden kann. Durch die Zweidimensionalität des Bildes können bei der Interpretation des Abstands der gebärdenden Hand vom Körper Ungenauigkeiten auftreten.

3. Das analysierte Material enthält Sequenzen von insgesamt nur drei Gebärdenden, die zeitliche Gesamtdauer ist relativ kurz. Die Analyse lässt also

keine Verallgemeinerungen zur Phonetik der FinSL zu. Das ist auch nicht das Ziel der Analyse. Als Modell für die GS-Lerner sind die drei Gebärdenden durchaus repräsentativ, und durch die phonetische Analyse wird es möglich, ihre Art zu gebärden den Lehrenden und Lernenden in allen Einzelheiten bewusst zu machen. Alle drei Gebärdenden sind Rechtshänder, so dass für links-händige GS-Lerner kein Modell geboten wird.

4. Es handelt sich bei allen analysierten Sequenzen um monologisches Gebärden und nicht um Dialoge. Dadurch können pragmatische sprachliche Elemente des Dialogs, wie beispielsweise zum Turn-Taking, nicht beobachtet und mit diesem Material auch nicht geübt werden.

Die angeführten Schwachpunkte des Materials müssen bei der Analyse berücksichtigt werden und können vereinzelt die Stichhaltigkeit der Ergebnisse verringern. Sie sind aber nicht so gravierend, dass sie die Ergebnisse der Analyse und ihrer Anwendung für die Didaktisierung des Materials als Ganzes in Frage stellen könnten. Die oben angeführten Vorteile des Materials für die vorliegende Untersuchung überwiegen eindeutig.

## 5.2 Fragestellung und Untersuchungsmethode

Die Untersuchung geht von folgenden Fragen aus:

- Wie nützlich und sinnvoll ist das sequentielle Transkriptionsverfahren von Johnson und Liddell für die Transkription von gebärdensprachlichen Sätzen und Kurztexten?
- Welche phonetischen Beobachtungen können mit Hilfe der sequentiellen phonetischen Transkription gemacht werden?
- Wie können die Beobachtungen und die daraus gezogenen Schlüsse für eine phonetische Didaktik genutzt werden?

Bevor auf diese Fragen im Einzelnen eingegangen wird, soll im Folgenden zunächst beschrieben werden, wie bei der Untersuchung vorgegangen wurde und welche Entscheidungen vor und während der Transkription des Materials zu treffen waren.

### 5.2.1 Gründe für die Wahl des Transkriptionsverfahrens

Bei der Wahl des Notationsverfahrens fiel die Wahl auf das Transkriptionsmodell von Johnson und Liddell (näher beschrieben in Kap. 4), weil es phonetisch genau ist und die phonetischen Parameter und ihre Veränderungen auch innerhalb einer Gebärde in der zeitlichen Abfolge beschrieben werden können. Die nonmanuellen Parameter können den manuellen zeitlich genau zugeordnet werden. Phonologische Prozesse, die den Lernern bewusst gemacht werden müssen, damit sie sie selber produzieren und dadurch flüssiger Gebärden ler-



nen, sind leicht zu erkennen (zu einer eingehenderen Begründung für die Wahl des Modells von Johnson und Liddell siehe Abschn. 4.2.1).

## 5.2.2 Modifikationen im Transkriptionsschema

Für die Transkription des zu analysierenden Materials wird das Transkriptionsschema von Johnson und Liddell verwendet (Johnson 2000, Topic 9, S. 6) mit den taxonomischen Symbolen für die einzelnen Parameter, wie sie in Kap. 4.2 dargestellt sind. Es waren allerdings einige Veränderungen nötig, um das Transkriptionsschema für die in dieser Untersuchung behandelten Fragestellungen besser geeignet zu machen. Im Folgenden werden diese Veränderungen kurz erläutert. Das ursprüngliche Schema aus Johnson 2000 und das für diese Untersuchung veränderte Schema sind in Anhang 6 und Anhang 7 abgebildet.

Die Schichten sind in vier Gruppen unterteilt: Die erste Gruppe umfasst die Bezeichnung für die Zeiteinheiten, den Parameter [ $\pm$  Contact], der für jede Zeiteinheit festgelegt wird, sowie die Parameter, die unter der Bewegungszeiteinheit M beschrieben werden: *Contour* und *Local Movement*. Hier wurde eine Schicht für *Movement flow* eingefügt, die bei Johnson zwar erwähnt wird (Johnson 2000, Topic 9, S. 3-4), in seinem Transkriptionsschema aber nicht erscheint.

Die zweite und dritte Gruppe umfasst die Schichten für die Parameter, die für die Zeiteinheiten mit dem Merkmal [+ fixed] beschrieben werden (*posture descriptions*), vgl. Johnson 2000, Topic 4, S. 1), jeweils für die dominante Hand (SH) und die nicht-dominante Hand (WH). Die in Johnsons und Liddells Schema aufgeführten Schichten für *Placement b* ist in dem hier verwendeten Schema weggelassen. *Placement b* gibt den Ort an, auf den der Artikulator gerichtet ist. Das Weglassen dieser Schichten hat folgende Gründe: In Johnson 2000 wird keine nähere Erklärung für die Beschreibung von *Placement b* gegeben, und diese Schichten sind nur bei einigen wenigen Gebärden relevant („used only in signs that make reference to analog locations: indicating verbs, locative predicates, and pronouns“, Johnson 2000, Topic 4, S. 1). Der dadurch eingesparte Platz erlaubt eine detailliertere Aufgliederung der nonmanuellen Parameter.

Die vierte Gruppe umfasst die Schichten für nonmanuelle Parameter, sie ist anders als im Schema von Johnson und Liddell in sechs Schichten aufgeteilt ist: *Augenregion*, *Blickrichtung*, *Kopf*, *Körper*, *Mundgestik*, *Mundbild*. Die deutschsprachigen Schichtenbezeichnungen machen das hier verwendete Transkriptionsschema sprachlich uneinheitlich, allerdings wird dadurch deutlich, was von Johnson und Liddell stammt und was für diese Untersuchung hinzugefügt worden ist. Da für die nonmanuellen Schichten keine taxonomische Beschreibung vorliegt und im Rahmen dieser Untersuchung auch nicht eigens entwickelt werden kann, werden die Parameter teilweise auf Deutsch beschrieben, teilweise werden folgende Symbole verwendet:

Für die Kopfbewegungen:

↙	↘	Neigung nach links und rechts
←	→	Drehung nach links und rechts
↑	↓	Heben, Senken
∅		neutrale (unmarkierte) Kopfstellung

Für die Blickrichtung:

←	→	nach links und rechts
↑	↓	nach oben und unten
∅		Blick in die Kamera

Die hier dargestellte Veränderung am Schema von Johnson und Liddell wurde nach einer Pilottranskription und den dabei gemachten Erfahrungen vorgenommen.

### 5.2.3 Vorgehensweise bei der Transkription

Für die Transkription der analysierten Abschnitte wurde ein VHS-Video-recorder benutzt (Panasonic NV-HD 620) mit einem Fernsehgerät als Bildschirm (Finlux SN87A2). Für die Festlegung der Zeiteinheiten und die Beschreibung der manuellen Elemente wurde jeweils die Zeitlupenversion der Sätze und Kurztexte verwendet, für die nonmanuellen Elemente wurde für einen Gesamteindruck auch die Version im Normaltempo zu Hilfe genommen. Die Transkription der einzelnen Abschnitte fand in zwei Durchgängen statt: 1. Zeiteinheiten und manuelle Parameter, 2. nonmanuelle Parameter.

Die Glossentranskription oberhalb der Zeiteinheiten ist von Paunu 2000b/c übernommen (siehe Anhang 4). Die Zuordnung der Glossen zu einzelnen Zeiteinheiten ist nicht immer eindeutig, aber für die phonetische Analyse ist es auch nicht immer wesentlich, welchem Lexem welche Zeiteinheit zuzuordnen ist (mehr zu den Zeiteinheiten siehe Kap. 6.1). Abweichend von der Glossentranskription von Paunu werden bei gleichzeitiger Realisierung zweier lexikalischer Einheiten (Doppeldominanz, *both hands' dexterity*, vgl. Abschn. 4.2.2, S. 80) die Glossen übereinander markiert (SH oben, WH unten, mehr zur Doppeldominanz siehe Abschn. 6.2.5). An einigen Stellen musste aber von der Glossentranskription von Paunu abgewichen werden, wenn durch die phonetische Analyse ein Morphem festgestellt wurde, das bei Paunu fehlt (z.B. pronominale Zeigegebärden, die an der Handformveränderung auszumachen sind). Diese Abweichungen sind bei der Didaktisierung der Analyseergebnisse zu berücksichtigen (Kap. 8).

Bei der Transkription wurde zuerst festgelegt, aus wie vielen Zeiteinheiten eine Gebärde besteht. Durch die unterschiedliche Zahl von Zeiteinheiten pro Gebärde passen auf ein Transkriptionsblatt (10 Zeiteinheiten) mal mehr, mal weniger Gebärden. Damit nicht eine Gebärde auf zwei Transkriptionsblätter verteilt werden muss, werden nicht auf allen Transkriptionsblättern alle 10

Zeiteinheitsspalten benutzt. Vor der ersten Gebärde wird ein Transkriptionsblatt für die Anfangsbewegung reserviert, auf dem jeweils letzten Blatt eines Abschnitts ist Platz für die Endbewegung gelassen. Die Transkriptionsblätter sind für jeden analysierten Abschnitt nummeriert, z.B. für den Abschnitt OYVK 4-40 mit den Nummern OYVK 4-40:1 bis OYVK 4-40:6. Wie viele Transkriptionsblätter für die einzelnen Abschnitte benötigt wurden, ist der Tab. 5-1 in Abschn. 5.1.1 zu entnehmen).

Anschließend wurden die manuellen Parameter transkribiert – bei Zweihandgebärden zuerst für WH, dann für SH –, und zwar in der Reihenfolge Handform (H.C.), Rotation, focal site, active articulator (a.a.), spatial relationship (sprel). Danach wurden die Angaben in der ersten Schichtengruppe vervollständigt (Contour, Movement Flow, Contact, Local Movement). Auch bei Einhandgebärden wurden die Parameter für die nicht-dominante Hand transkribiert. Im Sinne einer phonetischen Didaktik ist die Handform, Handstellung und Bewegung der nicht-dominanten Hand für den gesamten Bewegungsablauf auch dann relevant, wenn sie auf der morphologischen und lexikalischen Ebene keine bedeutungsunterscheidende Funktion hat. Aus dem gleichen Grunde wurden die Bewegungen beider Hände zu Beginn (Anfangsbewegung) und am Ende (Endbewegung) der analysierten Abschnitte transkribiert.

Bei der Transkription der nonmanuellen Parameter wurde der gesamte Abschnitt dreimal durchgesehen, nach den Kriterien: 1. Mundbild und Mundgestik, 2. Augenregion und Blickrichtung, 3. Kopf und Körper. Dabei wurde versucht, die nonmanuellen Erscheinungen den für die einzelnen Zeiteinheiten festgestellten manuellen Parametern zeitlich möglichst genau zuzuordnen. Das war nicht einfach, da die nonmanuellen Parameter oft suprasegmentalen Charakter haben und inhaltlich parallel zu den manuellen Parametern gesehen werden, obwohl sie nicht immer zeitgleich auftreten. Doch liegt gerade in der genauen Darstellung des zeitlichen Verhältnisses zwischen manuellen und nonmanuellen Parametern ein großer Vorteil des sequentiellen Transkriptionssystems.

Da die Analyse von einem Hörenden durchgeführt wurde, der FinSL erst im Erwachsenenalter als Fremdsprache gelernt hat, ist für die Stichhaltigkeit der Transkription und der Analyse zu fragen, ob der Transkribent über die nötige sprachliche und fachliche Kompetenz verfügt. Da im Rahmen des untersuchten Lehrmaterials fertige Glossentranskriptionen und Übersetzungen ins Finnische für die transkribierten Abschnitte vorliegen, sind Sehverstehensprobleme weitgehend ausgeschlossen. Eine gewisse phonetische FinSL-Kompetenz ist beim Transkribenten vorhanden, und die Beobachtungsgenauigkeit ist durch die eingehende Beschäftigung mit dem verwendeten Transkriptionssystem besonders geschärft. Die Heranziehung muttersprachlicher Transkribenten hätte eine eingehende Einführung in das Transkriptionssystem nötig gemacht, die im Rahmen dieses Forschungsvorhabens nicht möglich war. Bei Zweifelsfragen stand dem Transkribenten eine hörende Muttersprachlerin (mit gehörlosen Eltern) zur Verfügung, die als GS-Lehrerin an der Universität arbeitet.

## 5.2.4 Transkriptionsprotokoll

Bevor in Kap. 6 auf Vorteile und Nachteile des Transkriptionsverfahrens und die Ergebnisse zu einzelnen phonetischen Erscheinungen eingegangen wird, soll hier an einem transkribierten Abschnitt gezeigt werden, welche Entscheidungen getroffen werden müssen und in welcher Weise das Gesehene in das Transkriptionsschema überführt worden ist. Dieses „Transkriptionsprotokoll“ gibt einen Einblick in die Werkstatt des Transkribenten und ist deshalb sinnvoll, weil in dieser Art bisher noch nicht mit dem Transkriptionssystem von Johnson und Liddell gearbeitet worden ist. Ziel dieser Arbeit ist es auch, darzustellen, wie aufwendig das Transkriptionsverfahren ist, und die Frage zu erörtern, ob es vermehrt in der GS-Forschung angewendet werden soll, sei es zu rein linguistischen oder zu didaktischen Zwecken.

Es handelt sich um den Satz OYVK 4-9, für den insgesamt 7 Transkriptionsblätter ausgefüllt wurden (nummeriert als OYVK 4-9:1 bis OYVK 4-9:7, siehe Anhang 8). Die Transkriptionsblätter umfassen Anfangs- und Endbewegung sowie 47 Zeiteinheiten (vgl. Übersicht über die analysierten Sätze/Kurztexte, Tab. 5-1 in Abschn. 5.1.1). Diese 47 Zeiteinheiten verteilen sich auf – laut Glossentranskription – 9 Gebärden und 8 Zwischenbewegungen. Die einzelnen Gebärden bestehen aus 3 bis 9 Zeiteinheiten, die Zwischenbewegungen aus jeweils einer Zeiteinheit M. Die Glossentranskription und die finnische Übersetzung sieht folgendermaßen aus (Übersicht über die Glossentranskription und die finnischen Übersetzungen aller transkribierter Abschnitte siehe Anhang 4):

### OYVK 4-9

Ei ole turvallista kävellä yksin pimeällä tiellä. Se on hyvin vaarallista!

Es ist nicht sicher, allein auf einer dunklen Straße zu laufen. Das ist sehr gefährlich!

PIMEÄ 1-TIE-4 YKSIN 1-KÄVELLÄ-4 TURVALLINEN EI ki /  
 „PI“ VAARALLINEN OS-4 vakuuttavasti

DUNKEL 1-STRASSE-4 ALLEIN 1-LAUFEN-4 SICHER NICHT neg /  
 „PI“ GEFÄHRLICH INDEX-4 überzeugend  
 (Paunu 2000b, S. 10, Übs. von BF)

Im ersten Transkriptionsdurchgang wird, wie oben in Abschn. 5.2.3 erwähnt, die Anzahl der Zeiteinheiten für jede Gebärde festgelegt sowie die manuellen Parameter transkribiert. Das erste Transkriptionsblatt ist für die Anfangsbewegung reserviert. Am Anfang des Abschnitts liegen beide Hände unterhalb des unteren Bildrands, ihr gleichzeitiges Erscheinen am Bildrand wird im Transkriptionsblatt eingetragen, jedoch werden einige Zeiteinheiten davor freigelassen, da nonmanuelle sprachliche Zeichen schon vor dem Erscheinen der Hände zu beobachten sind.

Die erste Gebärde PIMEÄ (DUNKEL) besteht aus einer bogenförmigen Bewegung und gleichzeitiger Veränderung der Handstellung. Es handelt sich also um ein M [-fixed], das von zwei Zeiteinheiten mit dem Merkmal [+fixed]

eingerahmt wird. Im gebärdenübergreifenden Bewegungsablauf ist zwischen dem Ende der Gebärde PIMEÄ und der folgenden Zwischenbewegung keine Unterbrechung der Bewegung festzustellen, so dass Halttilgung (siehe Abschn. 4.2.8) stattfindet und beide Zeiteinheiten mit dem Merkmal [+fixed] als X [-durable] transkribiert werden. Die bogenförmige Bewegung wird in der *Contour*-Schicht mit arc notiert. Die Art der Bewegung ist nicht markiert, daher bleibt die *Movement-Flow*-Schicht leer. Während der gesamten Gebärde findet kein Kontakt zwischen dem aktiven und dem passiven Artikulator statt, daher wird in der *Contact*-Schicht "-" eingetragen, und zwar für alle drei Zeiteinheiten, da das Merkmal Kontakt *non-spreading* im Sinne der Autosegmentalen Phonologie ist, d.h. nicht auf benachbarte Segmente übertragen werden kann (vgl. Abschn. 4.2.1) und somit für jede Zeiteinheit gesondert beschrieben werden muss (Johnson 2000, Topic 9, S. 2). Da die Mikrobewegung als Veränderung der Handstellung für SH und WH notiert wird, handelt es sich nicht um eine lokale Bewegung im Sinne von Johnson und Liddell und die *Local-Movement*-Schicht bleibt leer.

PIMEÄ ist eine zweihändige Gebärde, bei der beide Hände sich parallel bewegen, mit jeweils gleicher Handform und Handstellung, so dass es ausreicht, SH zu beschreiben und bei WH lediglich „wie SH“ zu notieren. In der Formel für die Handform H.C. wird zuerst der Daumen beschrieben: Er ist in gleicher Linie mit den Mittelhandknochen (L), in flacher Position, d.h. nur das Fingeransatzgelenk ist angewinkelt (^). Alle vier Finger sind ausgewählt (1234), sie sind in offener gerundeter Stellung (+°) (zur Handform siehe Abschnitt 4.2.2). Diese Handform wird während der gesamten Gebärde PIMEÄ beibehalten und ändert sich erst in der Zwischenbewegung in Unit 4. Gemäß der Konvention zur zeitlichen Gültigkeit eines Parameters und zum Zeitpunkt der Veränderung (vgl. Abschn. 4.2.1) wird die Handform für PIMEÄ nur in Unit 1 im Transskriptionsschema eingetragen, obwohl sie die gesamte Gebärde über erhalten bleibt.

Die Handstellung (*Rotation*) ändert sich während des M, daher wird sie sowohl in Unit 1 als auch in Unit 3 eingetragen. Die Drehung des Unterarms ändert sich von *supinated* (supine) in *Neutral* (Neut-Rot), das Handgelenk ist in Unit 3 *abducted* (Wr-Abd), in Unit 1 dagegen nicht (Neut-WrAbd). In der *Extension-Flexion*-Richtung ist das Handgelenk während der gesamten Gebärde in der Grundstellung (Neut-WrExt), die als *default position* nicht gesondert notiert wird (zur Handstellung vgl. Abschn. 4.2.3).

Während der Gebärde ändert sich auch die Ausführungsstelle (*Placement*), wie es schon die *Contour*-Angabe arc während des M zu erkennen gibt. Der aktive Artikulator ist für SH und WH die Hand, der Abstand der Hände vom Körper der Gebärdenden ist in Unit 1 und Unit 3 gleich (p), die Entfernung von der Mittellinie ist in Unit 1 größer (2) als in Unit 3 (1) und die Höhe der Hand ist in Unit 1 seitlich der Wangen (CK) und in Unit 3 vor dem oberen Teil der Brust (ST), so dass sich für den *focal site* die Stellen p2CK für Unit 1 und P1ST für Unit 3 ergeben. Da die Hände sich während der X-Zeiteinheiten direkt an den *focal sites* und nicht in deren unmittelbarer Nähe befinden, wird für das räumliche

Verhältnis (*spatial relationship, sprel*) „at“ notiert (zur Ausführungsstelle siehe Abschn. 4.2.4).

Die Zwischenbewegung in Unit 4 enthält den Übergang von dem letzten X von PIMEÄ zum ersten X von TIE (STRASSE). Für das Festlegen der Anzahl der Zeiteinheiten von TIE ist beim genauen Betrachten des Videomaterials festzustellen, dass nach der Bewegung weg von der Gebärdenden eine kurze Bewegung zurück stattfindet, in der die Handform und die Handstellung noch beibehalten werden, bevor sie in der nächsten Zwischenbewegung für YKSIN (OYVK 4-9:2) verändert werden. Für diese Rückbewegung muss ein eigenes M angesetzt werden, so dass für die gesamte Gebärde TIE 5 Zeiteinheiten in der Reihenfolge XMXMX notiert werden; das letzte X ist wieder durch Halttilgung zu erklären. Die Bewegungen sind gerade (str) und es findet kein Kontakt statt. TIE ist eine Zweihandgebärde, in der sich beide Hände parallel bewegen. Da aber in diesem Fall ein Verortungsmorphem vorhanden ist (in der Glosentranskription von Paunu notiert als 1-TIE-4), müssen beide Hände phonetisch getrennt beschrieben werden, weil die Symmetrieachse nicht die Mittellinie ist. Beide Hände haben die gleiche Handform (L+1234+), die sich nur wenig von der Handform im vorhergehenden PIMEÄ unterscheidet (Daumenstellung und Fingerrundung) und die die ganze Gebärde über beibehalten bleibt. Die Handstellung ist in SH und WH aber unterschiedlich: Durch die Bewegungsrichtung und Orientierung der ganzen Gebärde nach links ist das Handgelenk in WH stark nach außen gebogen (Wr-Ext). Die Drehung der Symmetrieachse hat auch zur Folge, dass die Ausführungsstelle in Unit 7 für SH direkt in der Mitte des Körpers der Gebärdenden liegt (Ø in mØST), bei WH dagegen weit von der Mittellinie entfernt (2 in m2ST). Für die kurze Rückbewegung in Unit 8 wird die Veränderung der Ausführungsstelle nicht als Änderung des *focal site*, sondern als Änderung der *spatial relationship* notiert. Dadurch kann der phonetische Unterschied zwischen den beiden Bewegungen deutlich gemacht werden. Daher ist *sprel* in Unit 5 und Unit 7 "at" – für den jeweiligen *focal site* –, in Unit 9 ändert sich dagegen nicht der *focal site*, sondern die Hand liegt nur etwas weiter hinten (post) als in Unit 7. Die Möglichkeit, im Rahmen dieses Transkriptionssystems die Ausführungsstelle durch *focal site* und *spatial relationship* zu beschreiben, erhöht die phonetische Genauigkeit und Adäquatheit der Beschreibung erheblich.

Die Gebärde YKSIN (ALLEIN, OYVK 4-9:3) besteht aus drei Zeiteinheiten, in der ersten (Unit 1 auf dem Transkriptionsblatt OYVK4-9:3) findet ein Kontakt zwischen dem aktiven Artikulator (Spitze des Daumen, TITH) und dem Körper statt (ST), notiert durch + in der *Contact*-Schicht. Die Bewegung ist sehr schnell, was in der *Movement-Flow*-Schicht notiert wird.

Die Handform von SH enthält dieselbe Daumenstellung wie in TIE, aber die gewählten Finger sind geschlossen (-). Die Drehung des Unterarms ändert sich während der Gebärde von prone in Unit 1 zu Neut-Rot in Unit 3, das Handgelenk hat während der gesamten Gebärde YKSIN die Stellung Wr-Ext. Der aktive Artikulator ist die Spitze des Daumens (TITH), der *focal site* ist in der X-Zeiteinheit mit Kontakt (Unit 1) die Kontaktstelle am Körper (ST), in der X-

Zeiteinheit ohne Kontakt (Unit 3) die mit pØST dreidimensional beschriebene Stelle im Gebärdenraum.

Die Gebärde YKSIN ist eine Einhandgebärde, WH hat also keine phonologische Funktion. Phonetisch muss trotzdem beschrieben werden, was WH in dieser Zeit tut bzw. wo und in welcher Stellung sie sich befindet. Diese Ruhehaltung und -stellung wird in Unit 1 beschrieben, sie bleibt auch während der folgenden Einhandgebärde KÄVELLÄ erhalten und wird erst für die nächste Zweihandgebärde TURVALLINEN (OYVK 4-9:4) aufgegeben.

Bei der Festlegung der Zeiteinheiten für KÄVELLÄ (LAUFEN) sind die Bewegungen und Richtungsänderungen entscheidend: Zuerst ist eine große Bewegung von der Gebärdenden weg zu beobachten, dann zwei kleine Bewegungen, eine in Richtung auf die Gebärdende und eine wieder von der Gebärdenden weg. Somit ergibt sich die Struktur XMXXMX, wieder mit Halttilgung in der letzten Zeiteinheit. Da die letzte Bewegung dem Transkribenten erst während der Transkription aufgefallen ist, ist zusätzlich zu den im Schema vorgesehenen 10 Units noch Unit 11 hinzugefügt worden. Die Handform (u"12") unterscheidet sich wesentlich von den Handformen in den vorhergehenden Gebärden.

Die Bewegungen in der Gebärde KÄVELLÄ sind eine Pfadbewegung (str) und eine lokale Bewegung, nämlich *wiggling* (wg). Die Pfadbewegung kommt durch eine Veränderung der Ausführungsstelle zustande, und zwar schräg nach vorne auf die kontralaterale Seite. Die Schräge der Bewegung (in der Glosstranskription von Paunu mit Zahlen angezeigt: 1-KÄVELLÄ-4) wird in der Transkription dadurch deutlich, dass sich sowohl der Abstand zum Körper (p in Unit 5 zu m in Unit 7) als auch die Lage zur Mittellinie verändert (Ø in Unit 5 zu 1 in Unit 7, % zeigt an, dass es sich um die kontralaterale Seite handelt). Nur die vertikale Höhe wird beibehalten (ST). Die Veränderung der Ausführungsstelle während der zweiten und dritten M-Zeiteinheit wird durch *sprel*-Veränderungen notiert: "at" in Unit 7, "post" in Unit 9 und wieder "at" in Unit 11, ähnlich wie oben für TIE (STRASSE, OYVK 4-9:2) beschrieben.

Da der Transkribent erst während der Transkription auf die letzte Bewegung von KÄVELLÄ aufmerksam wurde, war auf Transkriptionsblatt OYVK 4-9:3 für die nächste Zwischenbewegung kein Platz mehr, weshalb sie auf Blatt OYVK 4-9:4 der Gebärde TURVALLINEN als Unit 0 vorangestellt wurde. Während dieser Zwischenbewegung hebt sich WH aus der Ruhehaltung der vorhergehenden Einhandgebärden.

Die Zweihandgebärde TURVALLINEN (SICHER, OYVK 4-9:4) besteht aus drei Zeiteinheiten. Während der Bewegung M (Unit 2) findet sowohl in beiden Händen eine gerade Pfadbewegung als auch in SH eine Veränderung der Handstellung statt. Kontakt zwischen aktivem und passivem Artikulator besteht nicht. Bei nicht-symmetrischen Zweihandgebärden empfiehlt es sich, zuerst die Parameter für WH zu notieren, da die Ausführungsstelle von WH in Bezug auf den Körper der Gebärdenden beschrieben wird, die Ausführungsstelle von SH dagegen in Bezug auf WH.

Die Handform in WH und SH ist leicht unterschiedlich. In WH sind die ausgewählten Finger offen und gerundet (1234+°), in SH dagegen flach und

gerundet ( $1234^{\wedge\circ}$ ). Auch die Daumenstellung ist unterschiedlich: in WH flach ( $L^{\wedge}$ ), in SH flach und gerundet ( $L^{\wedge\circ}$ ). WH bewegt sich leicht als Gegenbewegung zur Bewegung von SH, der *focal site* pØCH wird erst im zweiten X (Unit 3) erreicht (at), in Unit 1 ist die Hand etwas weiter links, so dass für *sprel* "ipsi" notiert wird.

In SH findet eine Handstellungsveränderung statt, und zwar sowohl in der Drehung des Unterarms von prone zu Neut-Rot als auch im Handgelenk von Wr-Ext zu Neut-Wr-Ext). Bei nicht-symmetrischen Zweihandgebärden liegt der *focal site* an WH. In der hier beschriebenen Gebärde TURVALLINEN bewegt sich der innere Teil der Finger von SH (a.a. INFI) von der Fingerspitze von WH (*focal site* TIFI in Unit 1) zum Handrücken von WH (*focal site* BK in Unit 3). In beiden Fällen ist der aktive Artikulator aber nicht direkt am *focal site*, sondern etwas versetzt, was durch *sprel* TI→ bzw. BK→ notiert wird. An dieser nicht-symmetrischen Zweihandgebärde zeigt sich, wie durch die Kombination von *focal site* und *sprel*, für SH und WH getrennt notiert, sowohl die Ausführungsstelle als auch Anfangs- und Endpunkt der Pfadbewegung phonetisch genau beschrieben werden können.

In der symmetrischen Zweihandgebärde EI (NICHT) findet keine Pfadbewegung statt (*Contour* "-"), nur eine Veränderung der Handstellung, die schnell und kräftig durchgeführt wird, was unter *Movement flow* notiert wird. Wegen der Symmetrie brauchen Handform, Ausführungsstelle und Handstellung für WH nicht gesondert notiert zu werden.

Die Gebärde „PI“ (OYVK 4-9:5) hat keine direkte lexikalische Entsprechung im Finnischen. Dazu die Anmerkung aus dem Begleitheft zum Unterrichtsmaterial:

„Achte auf die Gebärde „PI“ („Arbeitsname“, der das Mundbild darstellt, das während dieser Gebärde gebraucht wird)! Alle Gebrauchssituationen und Bedeutungen dieser Gebärde sind noch nicht hinreichend bekannt. Häufig (...) hat sie verstärkende oder betonende Funktion, aber in den Übungen dieses Materials wird sie auch als Prädikat benutzt.“ (Paunu 2000b, S. 7-8, Übs. von BF)

Phonetisch kann sie natürlich genauso beschrieben werden wie alle anderen Gebärden. Es handelt sich um eine Einhandgebärde mit direkter Pfadbewegung, die in diesem Fall sehr groß ist. Bei der Handform von SH ist anzumerken, dass die ausgewählten Finger nicht nur offen, sondern auch abgespreizt sind, in der Handform-Formel n-12v+ durch das "v" notiert. WH ist in Ruhestellung, die in dieser phonetischen Transkription auch notiert wird.

VAARALLINEN (GEFÄHRLICH, OYVK 4-9:6) ist eine Einhandgebärde, in der zweimal Kontakt zwischen aktivem Artikulator und *focal site* stattfindet. Zusätzlich zu diesen zwei X-Zeiteinheiten mit Kontakt sind vor dem ersten Kontakt, zwischen den Kontakten und nach dem zweiten Kontakt auch X-Zeiteinheiten anzusetzen, so dass – mit Halttilgung in der letzten Zeiteinheit – von der Struktur XMXMXMXMX auszugehen ist. Damit die Gebärde auf einem Transkriptionsblatt abgebildet werden kann, wird das vorherige Blatt OYVK 4-9:5 nicht vollständig benutzt.



Die Handform in SH (L+1+) wird während der gesamten Gebärde beibehalten, ebenso die Handstellung Wr-Abd. Aktiver Artikulator ist der Teil der Hand, der den Kontakt mit dem Kinn (CN) ausführt, also INFI, die Pfadbewegungen werden durch alternierendes "ant" und "at" in der *sprel*-Schicht notiert. WH ist weiterhin in derselben Ruhestellung wie im vorhergehenden "PI".

Die letzte Gebärde des Abschnitts OYVK 4-9 ist OS-4 (INDEX-4). Sie ist einhändig mit der INDEX-Handform n-1+ bei SH. Sie wird auf der kontralateralen Seite durchgeführt, wie TIE (STRASSE, OYVK 4-9:2) und KÄVELLÄ (LAUFEN, OYVK 4-9:3), auf die sie verweist. Die Bewegung findet schräg nach vorne und unten statt, was durch die Veränderung des *focal site* von %p1ST zu %m1CH zum Ausdruck kommt.

WH fängt während der Gebärde OS-4 an, sich aus der Ruhestellung nach unten zu bewegen. Während der Schlussbewegung senkt sich auch SH, aber schneller als WH, so dass beide gleichzeitig am unteren Bildrand verschwinden.

Nach der Transkription der manuellen Parameter werden die nonmanuellen Parameter in drei Durchgängen notiert. Da Johnson und Liddell für diesen Bereich kein taxonomisches Beschreibungssystem entwickelt haben, ist die Darstellung der nonmanuellen Parameter in der hier dargestellten Transkription wesentlich gröber und auch uneinheitlicher als die Darstellung der manuellen Parameter. Zunächst zu Mundbild und Mundgestik: Die Gebärdende KA hat ein sehr deutliches Mundbild, das bei fast jeder Gebärde einem leicht erkennbaren finnischen Wort entspricht. Mundgestik dagegen verwendet sie keine, wenn nicht das Mundbild PI bei der Gebärde „PI“ als Mundbild interpretiert wird.

Bei der Notierung des Mundbilds werden die Buchstaben aus der orthographischen Form des finnischen Worts notiert, soweit sie optisch zu erkennen sind. Die Zuordnung zu den einzelnen Zeiteinheiten ergibt, dass teils mehrere Buchstaben einer Zeiteinheit zugeordnet werden, teils ein Buchstabe (vor allem Vokale) über mehrere Zeiteinheiten hinweg zu beobachten sind, was durch Wiederholung des Buchstaben notiert wird.

Zu Beginn des Abschnitts ist der Mund der Gebärdenden geschlossen. Gleichzeitig mit dem Erscheinen der Hände am unteren Bildrand wird der Mund einmal kurz auf und wieder zu gemacht, dabei ist die Zunge kurz zu sehen. Dieses kurze Mundöffnen am Anfang ist nicht als zu einer lexikalischen Einheit gehörig zu betrachten sondern eher als „Anfangssignal“.

Das Mundbild PIME zur Gebärde PIMEÄ wird schon während der Anfangsbewegung artikuliert und der letzte Vokal während der Gebärde fortgesetzt, der Diphthong IE zu TIE ist während Unit 7 zu beobachten. Bei YKSIN sind die Vokale der ersten und zweiten Silbe eindeutig an der Stellung der Lippen zu erkennen.

Zu KÄVELLÄ erscheint ein zweisilbiges Mundbild, die Silben KÄ und VE sind jeweils während der Bewegungen nach vorne zu erkennen, die rhythmische Struktur des manuellen Parameter und des Mundbilds weist also Parallelen auf. Auch zu TURVALLINEN ist ein zweisilbiges Mundbild TU-VA zu erkennen, wobei die zweite Silbe während der Zwischenbewegung zum folgenden EI realisiert wird.

Während EI schließt sich der Mund als Vorbereitung zum nachfolgenden "PI" mit dem Mundbild PI. Zu VAARALLINEN ist ein zweisilbiges Mundbild VAA-RA zu erkennen, dessen zweite Silbe allerdings erst in der nachfolgenden Gebärde OS-4 realisiert wird. Während der Endbewegung macht die Gebärdende den Mund zu, etwa zeitgleich zum Verschwinden der beiden Hände am unteren Bildrand.

Im nächsten Durchgang – Augenregion und Blickrichtung – ist gleich am Anfang ein Zwinkern zu beobachten, noch bevor Hände, Mund, Kopf und Körper anfangen sich zu bewegen. Während des M von PIMEÄ (Unit 2) werden die Brauen gesenkt, die Augen gehen kurz zu, danach wird die Blickrichtung nach links gelenkt, parallel zu der Gebärde TIE (STRASSE). Am Ende von TIE zwinkert die Gebärdende wieder, danach ist die Blickrichtung wieder neutral (in die Kamera), auch die Brauen sind nach diesem Zwinkern wieder neutral.

Während der letzten Bewegung von KÄVELLÄ und der folgenden Zwischenbewegungen sind die Augen ganz klein und die Nase wird kurz gerümpft. Nach EI zwinkert die Gebärdende. Während OS-4 richtet sich der Blick kurz nach links, wie bei TIE, auf das sich diese Gebärde bezieht. Danach ist ein nochmaliges Zwinkern zu beobachten und die Blickrichtung ist wieder neutral bis zum Ende des Abschnitts.

Körperbewegungen finden relativ wenige statt, das liegt an dem geringen Bewegungsspielraum vor der Kamera. Deshalb werden beim dritten non-manuellen Durchgang in erster Linie Kopfbewegungen notiert.

Während der Anfangsbewegung senkt sich der Kopf leicht, hebt sich während der folgenden Zwischenbewegung leicht und senkt sich wieder, parallel zur manuellen Pfadbewegung von TIE. Während TIE findet auch eine leichte Körperdrehung nach links statt, entsprechend der Verortung nach links.

Bei YKSIN findet eine leichte Neigung des Kopfs nach links statt, bei KÄVELLÄ eine Körperdrehung nach links wie bei TIE. Während der Zwischenbewegung vor TURVALLINEN (Unit 0 auf Blatt OYVK4-9:4) ist eine starke Drehung des Kopfes nach links zu beobachten. Die Drehung nach links bleibt auch während EI erhalten, von Unit 2 bis Unit 7 verbunden mit einem leichten Kopfschütteln. Danach wird der Kopf etwas zurück gedreht, die Drehung nach links bleibt aber leicht erhalten bis in die Endbewegung. Während "PI" (OYVK 4-9:5) senkt sich der Kopf stark, in der folgenden Zwischenbewegung (Unit 4) hebt er sich wieder in die neutrale Kopfhaltung. Diese Kopfbewegungen erfolgen parallel zu den manuellen Pfadbewegungen von SH.

Während VAARALLINEN (OYVK 4-9:6) ist ein leichtes Senken und Heben des Kopfes als Gegenbewegung zu SH zu beobachten, während OS-4 dann ein kurzes Nicken. In der Endbewegung dreht sich der Kopf in die neutrale Position zurück.

Dieses Transkriptionsprotokoll hat einen Eindruck in die Transkriptionspraxis vermittelt. Das Transkribieren verlangt einerseits genaues Beobachten aller wichtigen Teile des Körpers und andererseits genaue Kenntnis des Transkriptionssystems. Im Gesamteindruck ist interessant, dass durchweg Haltiltting am Ende der Gebärden stattfindet, auch in der letzten Gebärde vor

der Endbewegung. Auf dieses Phänomen und seine Konsequenzen für die Analyse wird im Kap. 6.1 eingegangen.

Die nonmanuellen Parameter bedürfen einer genaueren Beschreibungsgrundlage. In diesem Abschnitt gilt das besonders für die Kopfbewegungen, die nicht nur nach drei Richtungen (Drehen, Senken/Heben und Neigen) unterschieden werden müssen, sondern deren Grad stufenlos variiert werden kann. Diese Stärke der Bewegung kann hier nur durch Zusätze wie "leicht", "stark" angedeutet werden, was für eine linguistische Analyse nicht ausreicht. Trotz dieser Mängel lässt auch eine grobe Transkription im nonmanuellen Bereich wichtige Einzelheiten erkennen und bietet die Basis für eine Didaktisierung.

## 6 PHONOLOGISCHE ANALYSE DES UNTERRICHTSMATERIALS

In diesem Kapitel Abschnitten werden die Analyseergebnisse im Einzelnen zusammengestellt. Ausgangspunkt sind die im Abschn. 5.2 genannten Fragen, von denen diejenigen nach der Nützlichkeit des verwendeten Transkriptionsverfahrens und nach den damit gemachten phonetischen Beobachtungen hier beantwortet werden sollen. Die Frage nach den didaktischen Schlussfolgerungen wird im Kapitel 8 behandelt.

Die Gliederung der Analyse ist nach den traditionellen Bestandteilen der GS-Phonologie aufgebaut, wie sie im Kap. 4 dargestellt sind. Nach einem Abschnitt zu den Zeiteinheiten werden die manuellen Parameter Handform, Handstellung, Ausführungsstelle und Bewegung dargestellt, anschließend Beobachtungen zur nicht-dominanten Hand, zu Komposita und anderen phonetisch komplexen Gebärden und zu phonetischen Varianten im Material mehrfach vorkommender Gebärden. Die anschließenden Abschnitte beschäftigen sich mit den nonmanuellen Parametern. Diesen phonetisch motivierten Abschnitten folgt ein Kapitel zur Emphase. Bei der Beschreibung sprachlicher Erscheinungen stellt sich immer die Frage, ob von der Form oder aber vom Inhalt bzw. von der kommunikativen Funktion des sprachlichen Zeichens auszugehen ist. Eine phonetische Beschreibung geht per Definition von der Form aus, dennoch bietet es sich an, kommunikative Erscheinungen wie die Emphase gesondert zu behandeln, weil dabei unterschiedliche phonetische Erscheinungen gemeinsam eine Funktion erfüllen.

Einige textlinguistisch relevante Erscheinungen, wie z.B. Satzgrenzsignale oder H-Zeiteinheiten, sind nur in den letzten drei der untersuchten neun Abschnitte (5-6, 5-7, 5-8) zu beobachten, die länger sind als die ersten sechs. Um detailliertere Ergebnisse in diesem Bereich zu bekommen, müssten längere inhaltlich zusammenhängende Abschnitte analysiert werden, doch erste Erkenntnisse können hier schon umrissen werden. In den analysierten Abschnitten findet kein Rollenwechsel statt, so dass der Einsatz von nonmanuellen Parameter wie Körperbewegung und Blickrichtung in der Rollenwechselfunktion anhand des hier analysierten Materials nicht behandelt werden kann.

Bewegungen werden im Beschreibungsmodell von Johnson und Lidell meist als Veränderung der Ausführungsstelle, der Handform und der Handstellung beschrieben, nur die internen Bewegungen und die Angaben zu *Movement Flow* werden direkt der Bewegung (M-Zeiteinheiten) zugeordnet. Daher werden viele Erscheinungen, die traditionell dem Parameter Bewegung zugeordnet worden sind, hier unter Handform, Handstellung und Ausführungsstelle behandelt, und zwar sowohl die Bewegungen innerhalb der Gebärden als auch die Bewegungen zwischen den Gebärden (Zwischenbewegungen).

In einigen Teilen der Analyse wird die im Material beobachtete Form bestimmter Gebärden mit den Angaben im Grundwörterbuch der Finnischen Gebärdensprache (Suomalaisen viittomakielen perussanakirja 1998) verglichen. Das Ziel dieses Vergleichs ist nicht eine Feststellung der Sprachnorm, sondern für die spätere didaktische Anwendung der Ergebnisse ist der Vergleich mit dem Wörterbuch wichtig, da viele der Lerner in Finnland es beim Spracherwerb als Hilfsmittel benutzen und weil anhand der phonetischen Unterschiede zwischen den Gebärden im analysierten Material und den Wörterbucheinträgen phonetische Varianten und phonologische Prozesse veranschaulicht werden können.

Aufgrund der phonetischen Analyse wurde die Glossentranskription aus den Begleitheften zum analysierten Unterrichtsmaterial (Paunu 2000b+c) an einigen Stellen abgeändert. Für die phonetische Analyse selber spielt die Zuordnung zu einzelnen Gebärden primär keine Rolle, jedoch ist es interessant festzustellen, dass die sequentielle phonetische Analyse die lexikalische und morphosyntaktische Interpretation des Gesehenen präzisiert. Dies trifft besonders für den Gebrauch der pronominalen Zeigegebärden zu.

## 6.1 Zeiteinheiten

Die Festlegung der Anzahl der Zeiteinheiten für jede Gebärde ist wichtig, weil sie als Basisschicht (*skelelal tier* im Sinne der autosegmentalen Phonologie) entscheidend sind für die Transkription aller anderen Parameter. Änderungen in der Bewegungsrichtung und in anderen Parametern setzen ein X voraus.

Die Anzahl der Zeiteinheiten gibt keinen direkten Aufschluss über die zeitliche Dauer der Gebärde, da ein M zeitlich variabel ist. So wird die Gebärde KAUKANA (WEIT-WEG, 5-8:17) mit der Zeiteinheitsstruktur XMX notiert, mit der Markierung „langsam“ in der Schicht *Movement Flow*. (Die Zahlenangabe nach der Glosse zu den erwähnten Gebärden bezieht sich auf das jeweilige Transkriptionsblatt im Internet unter der Adresse <http://www.jyu.fi/tdk/hum/saksa/Fuchs/index.html>).

Dagegen wird die Gebärde KOULU (SCHULE, 5-7:11), die sehr kurz ist, mit XMXMX notiert, da Bewegungen in zwei verschiedenen Richtungen stattfinden. Dass diese Bewegungen sehr klein sind, kommt schon dadurch zum Ausdruck, dass sich nicht der *focal site* ändert, sondern nur die *spatial relation*.

Die zweite Bewegung in Unit 4 ist besonders klein, was in der Schicht *Movement Flow* notiert wird.

Gebärden mit wiederholten Bewegungen enthalten besonders viele Zeiteinheiten, durch aspektuelle Morpheme ist die Anzahl der Wiederholungen besonders hoch. Die größte im analysierten Material zu beobachtende Anzahl an Zeiteinheiten in einer Gebärde beträgt 15. Sie ist zu beobachten in der Gebärde PUHUA-paljon (SPRECHEN-viel, 4-36:5-6).

Es handelt sich hier um vier Abwärtsbewegungen von SH (sprel sup  $\Rightarrow$  at) – mit Rotationsveränderung – und den dazwischen liegenden Aufwärtsbewegungen. Das pausenlose Sprechen wird durch die Häufigkeit der Wiederholung aspektuell markiert. Die letzten drei Zeiteinheiten (Unit 3-5 in 4-36:6) beinhalten die letzte manuelle Wiederholung, aber die non-manuellen Parameter werden nicht wiederholt. So findet kein Kopfnicken mehr statt wie in den vorhergehenden Zeiteinheiten (Kopfbewegung parallel zur Bewegung von SH, dazu mehr in Abschn. 6.3.3), und das Mundbild stellt mit Y schon die erste Silbe des Mundbilds der folgenden Gebärde HYVÄ (GUT, 4-36:6) dar. Das Zwinkern ist als Grenzsinal zu interpretieren. Durch die genaue Zuordnung der einzelnen Parameter zu den Zeiteinheiten ist festzustellen, dass zeitgleich autosegmental die Hände das Ende der Gebärde PUHUA-paljon produzieren, während die nonmanuellen Artikulatoren an dieser Gebärde nicht mehr beteiligt sind und teilweise ein Grenzsinal (Augenregion) bzw. einen Teil der nächsten Gebärde produzieren (Mundbild). Anhand der Darstellung des Endes der Gebärde PUHUA-paljon ist zu sehen, welche Resultate eine genaue phonetische Analyse anhand des sequentiellen Modells hervorbringen kann. Der Übergang von einer Gebärde zur anderen findet in den einzelnen Parametern zu unterschiedlichem Zeitpunkt statt.

Normalerweise enthält eine Gebärde mindestens drei Zeiteinheiten (XMX), doch sind in dem analysierten Material auch Gebärden zu finden, für die bei der Transkription nur ein einziges X notiert werden kann. Es handelt sich um das Resultat phonologischer oder morphologischer Prozesse. So besteht die Gebärde SUOMENKIEMI (FINNISCH, 4-47:5) nur aus einem Kontakt zwischen der Fingerspitze (TIFI) und dem Kinn (CN), die Bewegungen davor und danach sind als Zwischenbewegungen zu interpretieren.

Im Artikel SUOMENKIEMI des Grundwörterbuchs der Finnischen Gebärdensprache wird die Lexikonform der Gebärde mit einem wiederholten Kontakt angegeben (angezeigt durch den doppelten Pfeil):



Abb. 6-1: Foto zur Gebärde SUOMENKIELI (FINNISCH) aus dem Grundwörterbuch der Finnischen Gebärdensprache (Suomalaisen viittomakielen perussanakirja 1998, S. 437)

Es handelt sich um einen phonologischen Prozess, den Johnson *unduplication of reduplicated signs* nennt (Johnson 2000, Topic 12, S. 13). Ob diesem Phänomen in diesem Falle eine Kompositabildung zugrunde liegt, wird in Abschn. 6.2.6 zu den Komposita diskutiert.

Besonders interessant ist das Verhalten der pronominalen Zeigegebärden im Verhältnis zu den Zeiteinheiten. Die Zeigegebärden sind im gebärdensprachlichen Diskurs in FinSL sehr häufig (in der Untersuchung von Päivi Jäntti sind von 1048 Gebärden 133 Zeigegebärden, das entspricht 12,7 %; Jäntti 2002, S. 22). Auch im hier analysierten Material kommen sehr viele Zeigegebärden vor, und zwar in folgender Form glossiert: MINÄ (ICH) 28-mal, OS (INDEX) 7-mal, SINÄ (DU) 2-mal, HE (SIE Pl.) 2-mal, HÄN (ER) 1-mal (vgl. Abschn. 6.2.7). Ebenso wie häufig vorkommende Wortarten in LSen (wie Artikel, Pronomina, Präpositionen, Auxiliar- und Modalverben) unterliegen auch die Zeigegebärden in GSen starken Assimilationen und anderen phonologischen Prozessen. Im analysierten Material fällt auf, dass die meisten Zeigegebärden nur mit einem X beschrieben werden, während andere die Struktur XMX aufweisen. Auf dem Transkriptionsblatt 5-7:17 erscheinen beide Varianten.

Es handelt sich bei Unit 1-3 um ein eigentliches Pronomen, und bei Unit 9 um eine „Pronominalkopie“ (*Pronoun Copy*, vgl. Bos 1995, S. 121), wie sie im analysierten Kurztext 5-7 fast nach jeder Gebärde vorkommt (zur Definition siehe Abschn. 6.2.7). Der phonetische Unterschied zwischen eigentlichen Pronomina und Pronominalkopien ist schon an der Anzahl der für die Transkription benötigten Zeiteinheiten zu erkennen. Das Vorkommen zweier phonetischer Varianten je nach syntaktischer Funktion und Stellung im Satz ist mit den starken und schwachen Formen bei bestimmten Wortarten im Englischen und Deutschen (vgl. Hall/Natunen/Fuchs/Freihoff 1995, S. 186) oder mit den auch orthographisch unterschiedenen akzentuierten und unakzentuierten Pronomina im Französischen, wie *moi – je, toi – tu* usw. zu vergleichen. Aufgrund dieser Beobachtungen kann die Hypothese aufgestellt werden, dass nur gebundene Morpheme mit einer Zeiteinheit X auskommen (wie Pronominalkopien oder der oben dargestellte erste Teil des Kompositums mit Wegfall der Reduplikation), während ungebundene Morpheme mindestens die Struktur XMX aufweisen. Diese Hypothese kann im Rahmen dieser Arbeit allerdings nicht überprüft werden.

Bei der Gebärde HE (SIE Pl.) sind ebenfalls zwei Varianten mit unterschiedlicher Struktur der Zeiteinheiten zu beobachten (vgl. Transkriptionstabellen 4-7:5 und 4-7:7). Die Pronominalkopie in 4-7:7 hat wesentlich weniger Zeiteinheiten (XMX) als die volle Form in 4-7:5 (XMXMXMXMX), stärker kann dieses Pronomen nicht reduziert werden, da das Pluralmorphem eine Bewegung innerhalb der Gebärde verlangt. Zu weiteren Beobachtungen zu den phonetischen Varianten der Zeigegebärden siehe Abschn. 6.2.7.

Es ist auffallend, dass es im Bewegungsablauf während der analysierten Sätze und Kurztexte sehr selten zum absoluten Stillstand kommt, auch das Ende der Abschnitte beinhaltet keinen Stillstand der Hände, sondern die Hände verschwinden am unteren Bildrand im Zuge der Endbewegung. Somit sind praktisch alle Zeiteinheiten mit dem Merkmal [+fixed] als [-durable] zu interpretieren und taxonomisch mit X zu notieren (zu den Merkmalen der Zeiteinheiten vgl. Abschn. 4.2.1). Nur an fünf Stellen im analysierten Material ist ein Stillstand der Bewegung zu beobachten, weswegen ein H ([+fixed] [+durable]) notiert wird. Diese Stellen werden im Folgenden kurz beschrieben und danach wird diskutiert, wie der Sachverhalt der seltenen H-Zeiteinheiten zu interpretieren ist. Es handelt sich um folgende Gebärden:

- |    |                                      |                          |
|----|--------------------------------------|--------------------------|
| a) | OK ?kyllä/ei (OK ?ja/nein, 5-6:13)   | mit der Struktur XMH     |
| b) | LUKIO (GYMNASIALE-OBERSTUFE, 5-7:10) | mit der Struktur XMXMH   |
| c) | VAIVALLOINEN (BESCHWERLICH, 5-7:12)  | mit der Struktur XMXMXMH |
| d) | KILOMETRI (KILOMETER, 5-7:14)        | mit der Struktur XMXMH   |
| e) | Satzgrenze (5-7:16)                  | mit der Struktur H       |

In den Fällen a)-d) stehen die Gebärden in der Glossentranskription von Paunu vor einem Schrägstrich (/), was eine kurze Pause bedeutet (siehe Glossentranskriptionen in Anhang 4). Allerdings kommen in den Glossentranskriptionen außer diesen Fällen noch viele andere Schrägstriche vor, so dass das, was Paunu als „kurze Pause“ transkribiert, meist nicht durch eine Zeiteinheit H realisiert wird.

Im Fall e) handelt es sich um ein manuell realisiertes Satzgrenzen-Morphem, das im selben Kurztext auch ohne Bewegungsstillstand, also mit der Struktur X vorkommt (Satzgrenze 5-7:6). Dieses manuelle Satzgrenzen-Morphem wird in der Glossentranskription von Paunu nicht als Gebärde transkribiert, sondern als doppelter Schrägstrich (/ /), was „längere Pause“ bedeutet.

Aufgrund der dargestellten Beobachtungen kann gefolgert werden, dass die in der Glossentranskription notierten „kurzen“ und „längeren“ Pausen nicht gleichbedeutend sind mit einem Stillstand der Bewegung der manuellen Artikulatoren.

Es ist hervorzuheben, dass die Vorkommen der H-Zeiteinheiten in den Abschnitten 5-6 und 5-7 zu finden sind, also in den zeitlich längeren Kurztexten, wogegen sie in den Sätzen auf dem Video 4 nicht auftreten. Das kann daran liegen, dass Bewegungsstillstand erst in einem längeren gebärdeten Diskurs eine Funktion bekommt, und es ist anzunehmen, dass in längeren, vor allem dialogischen Diskursen der Anteil der H-Zeiteinheiten wesentlich höher ist. Andererseits ist es auffallend, dass längere Passagen ohne jeglichen Stillstand



gebärdet werden, eine Tatsache, die in der GS-Didaktik unbedingt berücksichtigt werden muss.

Aufgrund der vorliegenden Ergebnisse ist die Vorstellung von Johnson und Liddell, dass die lexikalische Form einer Gebärde in der letzten Zeiteinheit ein H aufweist, das im Satzzusammenhang durch die *Hold-Deletion-Regel* in ein X verwandelt wird, als linguistisch unökonomisch abzulehnen. Wenn im analysierten Material nur 5 Gebärden auf H enden und alle anderen auf X, so muss dafür plädiert werden, die Form ohne Stillstand am Ende für die Grundform der Gebärde zu halten. Die Formen mit H, also mit dem Stillstand am Ende der Gebärde, sind dagegen als linguistisch markiert anzusehen.

Es ist daher für die Interpretation des Merkmals [ $\pm$ durable] sinnvoller, nicht von der *Hold-Deletion-Regel* von Johnson und Liddell auszugehen, sondern es bietet sich die *Mora Insertion* im Moren-Modell von Perlmutter an, wie sie im Abschn. 4.2.1 dargestellt ist. Danach ist die Zeiteinheit H durch das Einfügen einer More entstanden und somit linguistisch markiert. Es ist aufgrund des Analyseergebnisses anzunehmen, dass wie in ASL auch in FinSL die *Mora Insertion* eine syntaktisch-pragmatische Funktion hat. Perlmutter schreibt zur *Mora Insertion*: „[...] a rule that inserts a mora in phrase-final position in signs ending in a P.“ (Perlmutter 1993, S. 242). Hier ist einschränkend hinzuzufügen, dass nach den dargestellten Ergebnissen nicht jedes Satzende eine *Mora Insertion* enthalten muss.

Wie die Darstellung in diesem Abschnitt zeigt, gibt die Aufteilung in Zeiteinheiten wichtige Einblicke in die phonetische Form des gebärdeten sprachlichen Zeichens. Welche Rolle diese Erkenntnisse für die phonetische Didaktik der GS spielen, wird im Kap. 8 behandelt.

## 6.2 Manuelle Parameter

Die Beobachtungen zu den manuellen Parametern beziehen sich auf die Schichten im oberen Teil des Transkriptionsschemas, also auf diejenigen, die direkt der Zeiteinheitenschicht zugeordnet sind und diejenigen für SH (dominante Hand) und WH (nicht-dominante Hand).

### 6.2.1 Handform

Die Handform gehört zu den meist untersuchten Bereichen der GS-Phonologie. Auch die Dissertation von Ritva Takkinen zur FinSL beschäftigt sich in erster Linie mit der Handform (Takkinen 2002). In der strukturalistischen Tradition hat die Forschung die Frage nach der Anzahl der Handformphoneme in den einzelnen GSen gestellt. Rissanen 1985 geht von 35 „Cheremen“ aus; das Grundwörterbuch der Finnischen Gebärdensprache (Suomalaisen viittomaikielen perussanakirja 1998) verzeichnet 83 Handformen, aus lexikographischen Gründen in 36 Gruppen eingeteilt. Takkinen 2002 stellt phonologisch relevante Unterschiede zwischen 100 Handformen fest und zusätzlich 9, die nur in Klas-

sifikatorgebärden vorkommen (Takkinen 2002, S. 121). Für die phonetisch-didaktische Analyse stellt sich die Frage nach den Phonemen und ihrer Anzahl nicht, deshalb wird auf die dazu geführte Diskussion nicht weiter eingegangen (zum letzten Stand in der finnischen Forschung siehe Takkinen 2002, S. 122-125). Die große Anzahl der möglichen Handformen weist aber auf eine gewisse Redundanz hin, die Varianten und phonologische Prozesse gerade im Bereich der Handformen zulässt. Ziel der didaktischen Phonetik ist es, die Lerner auf diese Varianten und Prozesse hinzuweisen und sie zu ihrer Anwendung in der Sprachproduktion zu ermuntern.

Im Folgenden werden die zu beobachtenden Handformen und ihre Vorkommenshäufigkeit im analysierten Material dargestellt, Handformveränderungen während einer Gebärde und in den Zwischenbewegungen behandelt sowie Handformassimilationen herausgearbeitet. Handformvarianten bei pronominalen Zeigegebärden und anderen mehrfach vorkommenden Gebärden werden erst in Abschn. 6.2.7 angesprochen.

In der korrigierten Glossentranskription werden im gesamten analysierten Material insgesamt 159 Gebärden unterschieden, es handelt sich um 103 unterschiedliche Lexeme, einige kommen mehrmals vor. Bei der Analyse der Handformen von SH im jeweils ersten X der Gebärden ist Folgendes festzustellen: Der Zeigefinger ist 54-mal ausgewählt (1, [+NSI]), Zeige- und Mittelfinger 21-mal (12, [+NSI]), alle vier Finger sind 81-mal ausgewählt (1234) und andere Fingerkombinationen 3-mal (zur taxonomischen Notation der ausgewählten Finger siehe Tab. 4-1 in Abschn. 4.2.2). Die nachfolgende Tabelle veranschaulicht das Ergebnis und verteilt es auf die analysierten Video-Abschnitte:

analysierter aus- Abschn. gew. Finger	4-7	4-8	4-9	4-36	4-40	4-47	5-6	5-7	5-8	insge- samt
1	1	7	2	3	3	4	6	18	10	54
12	4	-	2	1	3	1	1	4	5	21
1234	3	2	5	8	4	5	14	15	25	81
andere	1	-	-	-	-	-	2	-	-	3
insgesamt	9	9	9	12	10	10	23	37	40	159

Tab. 6-1: Handformen im ersten X der analysierten Gebärden

Von den 54 Vorkommen der Handformen mit dem ausgewählten Finger „1“ sind 30 pronominale Zeigegebärden: MINÄ (ICH) 20-mal, OS (INDEX) 7-mal, SINÄ (DU) 2-mal, HÄN (ER) einmal. So weisen nur 24 der nichtpronominalen Gebärden eine Handform mit „1“ auf.

Von den 21 Vorkommen der Handformen mit den ausgewählten Fingern „12“ sind zwei die pronominale Zeigegebärde HE (SIE Pl.), und sechsmal erscheint die in der FinSL häufige Gebärde „PI“ (zu ihrer Funktion siehe Anhang 4). Somit beinhalten nur 13 andere Gebärden die ausgewählten Finger „12“

Die in Tab. 6-1 mit „andere“ angegebenen Fingerkonstellationen sind folgende: u+4“ in SERKKU (COUSINE, 4-7:2); [o“c9“]° in SOPIA (PASSEN, 5-6:8) und VÄHÄN-AIKAA (KURZE-ZEIT, 5-6:9).

Die weitaus größte Anzahl der analysierten Gebärden (81 Vorkommen) werden mit 4 ausgewählten Fingern gebildet, wozu in der Transkription von Johnson und Liddell auch die Faust-Handformen gehören (1234-), die im analysierten Material in 12 Gebärden vorkommen.

Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass im analysierten Material die ausgewählten Finger kein wichtiges unterscheidendes Merkmal sind, da der weitaus größte Teil der nicht-pronominalen Gebärden die Fingerauswahl 1234 beinhaltet. Somit kommt für die Unterscheidung der Handformen den Merkmalen Fingerstellung (+, ^, „,-) Rundung (°) und der Daumenstellung eine große Bedeutung zu. Besonders wichtig ist die Daumenstellung bei den Handformen mit der Fingerauswahl 1234-.

Folgende Daumenstellungen in Faust-Handformen sind zu beobachten:

L+1234-	YKSIN	(ALLEIN, 4-9:3)
L^1234-	VAIKEA	(SCHWIERIG, 4-47:7)
	HUONO	(SCHLECHT, 5-8:3)
u^c1234-	TISKATA	(ABWASCHEN, 5-6:12)
	TÄYTY	(MUSS, 5-7:17)
	TALVI	(WINTER, 5-7:20)
	AUTO	(5-8:9)
	AUTO	(5-8:10)
u-c1234-	LYÖDÄ-PUUKOLLA	(MIT-DEM-MESSER-STECHEN, 5-8:14)
o-c1234-	OK	(5-6:13)
n-1234-	KAHVI	(KAFFEE, 5-8:9)
	KAHVI-JAUHO	(KAFFEEPULVER, 5-8:7)

Die genaue Analyse der Daumenstellung ergibt Abweichungen von den im Grundwörterbuch angegebenen Formen. So werden die Gebärden für YKSIN (ALLEIN) und VAIKEA (SCHWIERIG) im Wörterbuch mit derselben Daumenstellung angegeben, während im analysierten Material YKSIN mit Streckung des Daumenansatzgelenks (L+, [+FPX]) und VAIKEA mit Beugung des Daumenansatzgelenks (L^, [-FPX]) gebildet wird:

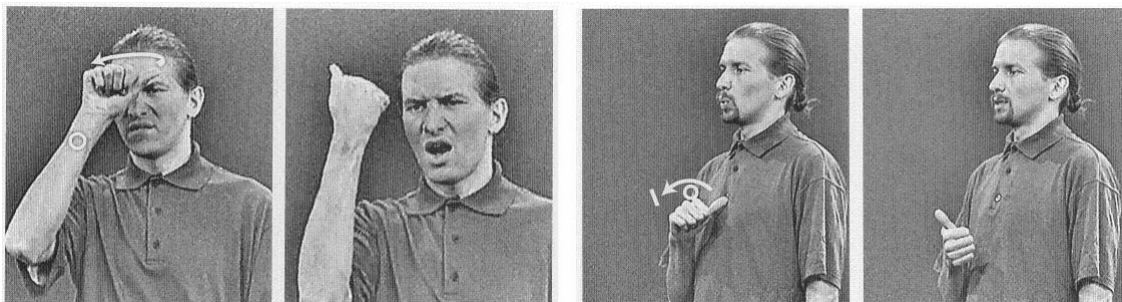


Abb. 6-2: Fotos zu den Gebärden VAIKEA (SCHWIERIG) und YKSIN (ALLEIN) aus dem Grundwörterbuch der Finnischen Gebärdensprache (Suomalaisen viittomakielen perussanakirja 1998, S. 289 u. 296)

Sehr häufig sind also in dem Material die Gebärden, die mit allen vier ausgewählten Fingern in Nicht-Fauststellung gebildet werden (1234+, 1234^, 1234''), jeweils mit (°) oder ohne Rundung. Um die Verteilung der verschiedenen Daumenstellungen auf diese Fingerkonstellation zu analysieren, ist das verwendete Material aber zu gering. Es ist aber eine linguistisch interessante Beobachtung, dass der weitaus größte Teil der nicht-pronominalen Lexeme eine Handstellung aufweist, in der alle vier Finger ausgewählt sind und mindestens ein Gelenk gestreckt ist. Das könnte ein Merkmal allgemeinsprachlicher Nicht-Klassifikator-Gebärden sein, die in dem analysierten Material häufig sind. In Texten einerseits mit fachsprachlich ausgerichtetem Gebärdenschatz oder andererseits vielen Klassifikator-Gebärden ist größere Diversität der Fingerkonstellationen zu erwarten. Um das zu überprüfen, müssten unterschiedliche Textsorten miteinander verglichen werden.

Neben der Fingerkonstellation und der Stellung des Daumens ist für die Handform auch der Kontakt zwischen dem Daumen und den ausgewählten Fingern entscheidend („c“ in der taxonomischen Notation). Im analysierten Material erscheinen 18 Gebärden, bei denen ein Kontakt zwischen Daumen und ausgewählten Fingern stattfindet. Bei 11 von ihnen bleibt der Kontakt während der gesamten Gebärde erhalten, bei 7 findet während der Gebärde ein Wechsel zwischen Kontakt und Nicht-Kontakt statt, und zwar bei 4 mit Kontakt im ersten X und Nicht-Kontakt im zweiten X, und bei 3 umgekehrt, d.h. Nicht-Kontakt im ersten X und Kontakt im zweiten X. Auf diese Handformveränderungen in einer Gebärde wird weiter unten in diesem Abschnitt noch näher eingegangen.

Ein Vorteil des verwendeten sequentiellen Beschreibungsmodells ist, dass nicht nur die Handformen selber, sondern vor allem ihre Veränderungen und deren Zeitpunkt genau transkribiert und analysiert werden können. Für die Sprachproduktion sind diese Veränderungen besonders wichtig, denn beim Gebärden sind die Artikulatoren ständig in Bewegung, und beim FS-Erwerb müssen neben den Stellungen der Artikulatoren vor allem die Artikulationsbewegungen gelernt werden.

Der weitaus größte Teil der Gebärden im analysierten Material beinhaltet keine Handformveränderung, sondern die Bewegung besteht nur aus einer Veränderung der Ausführungsstelle, bei einigen kombiniert mit einer internen Bewegung. Interessant ist der Fall der Gebärde JOKU (JEMAND, 5-8:13), für deren lexikalische Form im Grundwörterbuch der FinSL eine wiederholte Handformveränderung angegeben ist, die aber im Material in reduzierter Form ohne Handformveränderung und mit sehr kleinen Bewegungen produziert wird.

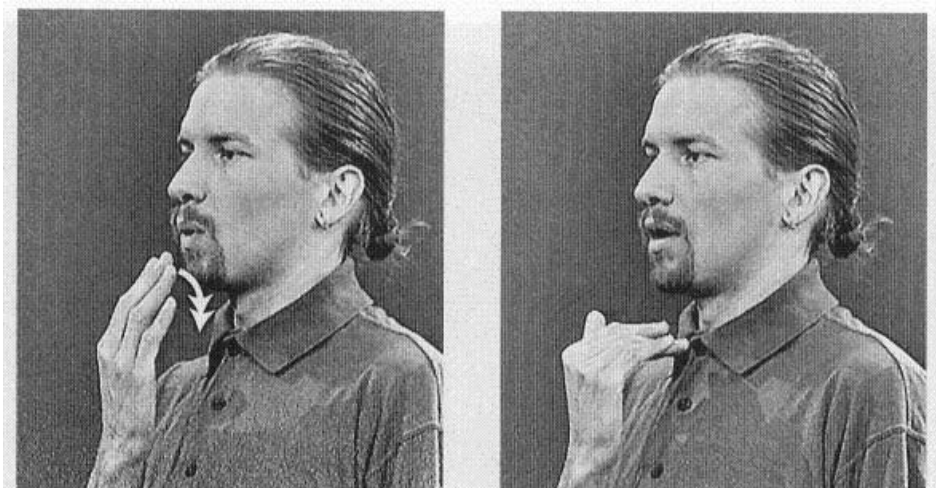


Abb. 6-3: Foto zu der Gebärde JOKU (JEMAND) aus dem Grundwörterbuch der Finnischen Gebärdensprache (Suomalaisen viittomakielen perussanakirja 1998, S. 53)

Handformveränderungen innerhalb einer Gebärde sind im analysierten Material relativ selten, wesentlich häufiger sind Handstellungsveränderungen und kombinierte Handform- und Handstellungsveränderungen, die im Abschn. 6.2.2 behandelt werden. Hier jedoch zunächst die zu beobachtenden Handformveränderungen ohne gleichzeitige Handstellungsveränderung:

In der Gebärde KEITTÄÄ (KOCHEN, 5-6:5) findet die Handformveränderung parallel zu einer gegenläufigen Kreisbewegung beider Hände statt. Interessanterweise findet die Handformveränderung aber nur in SH statt, dadurch wird erreicht, dass die Fingerspitze auch dann nach oben zeigt, wenn die Hand sich am untersten Punkt der Kreisbewegung befindet (SH: Handform  $n-1^{\wedge}$  während des *focal site*  $p\emptyset AB$  in Unit 3 und 7). Dass WH weniger komplexe Bewegungen ausführt als SH, ist häufig zu beobachten und wird im Abschn. 6.2.5 näher diskutiert. Die veränderte Handform von SH in Unit 9 ( $[u^{\wedge}1234+]^{\circ}$ ) ist schon Teil der nachfolgenden Zwischenbewegung.

Handformveränderung durch abwechselnden Kontakt und Nicht-Kontakt zwischen Daumen und ausgewählten Fingern (*thumb contact*,  $[\pm TC]$ ) ist in den einander sehr ähnlichen Gebärden PUHKI (PLATT, 5-8:12) und TYHJÄ (LEER, 5-8:15) zu beobachten.

Die hier relevanten Unterschiede zwischen den beiden Gebärden sind erstens die Anzahl der Zeiteinheiten und damit der Wechselbewegungen zwischen  $[+TC]$  und  $[-TC]$  und zweitens die Anordnung der ausgewählten Finger, die in TYHJÄ radiale Abweichung (*radial stacking*,  $[+RST]$ ) aufweisen, notiert mit dem taxonomischen Zeichen *k*.

In der Gebärde HAUKKUA (BELLEN, 4-40:4) führen Daumen und Finger eine größere Bewegung aus als in PUHKI und TYHJÄ, so dass in Unit 3 und 7 die Daumenstellung mit  $o^{\wedge}c1234^{\wedge}$  notiert wird gegenüber  $o+1234+$  in Unit 1 und 5. Während es sich bei PUHKI und TYHJÄ nur um eine Bewegung zwischen  $[-TC]$  und  $[+TC]$  handelt, findet bei HAUKKUA zusätzlich eine Bewegung des Daumenansatzgelenks und der Fingeransatzgelenke statt, eine Ver-

änderung von [+FPX] zu [-FPX]. (Zum Mundbild bei HAUKKUA siehe Abschn. 6.3.1.). Weitere Handformveränderungen innerhalb einer Gebärde werden im Abschn. 6.2.6 (Komposita und andere komplexe Gebärden) behandelt.

Die meisten Handformveränderungen finden zwischen zwei Gebärden statt. An der Grenze zweier Gebärden und während der zwischen ihnen liegenden Zwischenbewegung bestehen drei Möglichkeiten bezüglich der Handform: 1. Beide Gebärden haben die gleiche Handform, so dass keine Handformveränderung stattfindet. 2. Bei unterschiedlicher Handform im letzten X der ersten Gebärde und ersten X der zweiten Gebärde findet die Handformveränderung während der Zwischenbewegung statt. 3. Bei unterschiedlicher Handform im letzten X der ersten Gebärde und ersten X der zweiten Gebärde wird die Handform einer Gebärde in einen Teil der benachbarten Gebärde übernommen (totale oder partielle Handformassimilation). Für alle drei Fälle gibt es im analysierten Material Beispiele, die hier angeführt werden. Die Beispiele sind nach phonetischen Eigenschaften oder didaktischer Relevanz ausgewählt, alle 150 Zwischenbewegungen werden hier aber nicht aufgeführt und auch nicht untersucht, wie sich die drei angeführten Möglichkeiten verteilen. Für solch eine statistische Auswertung der Zwischenbewegungsvarianten bezüglich der Handformveränderungen ist das analysierte Material zu klein.

Wegen der großen Vorkommenshäufigkeit der Gebärde MINÄ (ICH) und anderer pronominaler Zeigegebärden finden auch viele Zwischenbewegungen vor oder nach diesen Gebärden statt. Die Zwischenbewegungen vor oder nach pronominalen Zeigegebärden werden im Abschn. 6.2.7 behandelt.

Keine Handformveränderung findet in folgenden Zwischenbewegungen statt:

JOS ENSI-VUONNA (FALLS NÄCHSTES-JAHR, 5-7:7-8)

HYVÄ TUURI OMA (GUT GLÜCK POSS, 4-36:6-8)

Im letzten Beispiel handelt es sich um drei nebeneinander liegende Gebärden, die alle drei dieselbe Handform L+1234+ aufweisen und somit keine Handformveränderungen in den Zwischenbewegungen erforderlich machen.

Handformveränderungen während der Zwischenbewegung können die Fingerkonstellation, die Daumenkonstellation oder beide betreffen. Die Fingerkonstellation ändert sich z.B. in den Zwischenbewegungen zwischen folgenden Gebärden, während die Daumenstellung gleich bleibt (durch  $\Rightarrow$  wird die Veränderung angezeigt):

OMA TYTÄR (POSS TOCHTER, 4-7:2)	L+1234v+ $\Rightarrow$	L+1234 <sup>^</sup>
SAMA NÄKÖINEN (GLEICH AUSSEHEND, 4-7:6)	n-12v+ $\Rightarrow$	n-1+
VÄLIMATKA MITÄTÖN (ENTFERNUNG SEHR-KLEIN, 5-7:3)	n-1 <sup>^</sup> $\Rightarrow$	n-1+
BUSSI YHTEYS (BUS VERBINDUNG, 5-7:15)	n-12k <sup>^</sup> $\Rightarrow$	n-12 <sup>^</sup>

Änderung der Daumenstellung bei Beibehaltung der Fingerkonstellation während der Zwischenbewegung kann im analysierten Material nur einmal beobachtet werden:

VAARALLINEN OS (GEFÄHRLICH INDEX, 4-9:6)	L+1+ $\Rightarrow$	n-1+
--	--------------------	------

Die meisten Handformveränderungen während der Zwischenbewegungen betreffen sowohl die Daumen- als auch die Fingerkonstellation. Die Komplexität der Veränderungen kann unterschiedlich sein, von leichten Veränderungen wie der Hinzufügung einer Rundung (°) bis hin zu Veränderungen bei den ausgewählten Fingern und der Daumen- und Fingerstellung. Die Reihenfolge der nachfolgenden Beispiele entspricht zunehmender Komplexität der Handformveränderungen:

ASIA PUHUA-paljon (SACHE SPRECHEN-viel, 4-36:4-5)	L+1234+ ⇒	L+1234+°
PIMEÄ TIE (DÜNKEL STRASSE, 4-9:2)	L <sup>^</sup> 1234+° ⇒	L+1234+
TAITAVA MESTARI (AUSGEZEICHNET MEISTER, 5-6:4)	[u <sup>^</sup> 1234+]° ⇒	L <sup>^</sup> 1234+
TISKATA OK (ABWASCHEN OK, 5-6:12-13)	u <sup>^</sup> c1234- ⇒	[o-c1234-]°
KOULU KAUKANA (SCHULE WEIT-WEG, 5-7:11)	L+1234+ ⇒	n <sup>^</sup> 1+
OMA SISAR (POSS SCHWESTER. 4-8:3)	L+1234+ ⇒	n-1''
OMA SERKKU (POSS COUSINE, 4-7:2)	L+1234v+ ⇒	u+4''
YKSIN KÄVELLÄ (ALLEIN LAUFEN, 4-9:3)	L+1234- ⇒	u''12''

Je komplexer die Handformveränderung während der Zwischenbewegung ist, desto mehr muss bei der Produktion in der Fremdsprache darauf geachtet werden, dass die Bewegung in angemessenem Tempo stattfindet und den Gebärdenfluss nicht bremst.

Wenn die Handformveränderung schon vor der Zwischenbewegung stattfindet und die Handform der zweiten Gebärde schon im letzten X der ersten Gebärde erreicht wird, findet Handformassimilation statt:

#### OMA VAUHTI (POSS GESCHWINDIGKEIT, 4-47:2-3)

Obwohl die Lexikonform der Gebärde OMA keine Handformveränderung beinhaltet, geht die Hand in Unit 7 schon in die gerundete Form über, die sie für Unit 1, das erste X von VAUHTI, braucht. Die Handformveränderung innerhalb der Gebärde VAUHTI ist dagegen Teil der Lexikonform und nicht phonetisch motiviert.

#### VIISISATAA METRI (FÜNFHUNDERT METER, 5-7:5)

Die Handform von Unit 3, dem zweiten X von VIISISATAA, beinhaltet Komponenten aus Unit 1 (Fingerstellung +) und aus Unit 5, dem ersten X von METRI (Rundung °). Auch die Daumenstellung <sup>^</sup> in Unit 3 entspricht der in Unit 5, dagegen ist die Daumenposition u in Unit 3 eine Übergangsposition von L zu o. Hier zeigt sich, dass sich die einzelnen Parameter der Handform autosegmental verhalten und sich nicht zeitgleich verändern.

#### AAMU JO (MORGEN SCHON, 5-8:4)

In Unit 7 ist SH schon in der Form für JO, auch die Handstellung „prone Wr-Ext“ entspricht schon der Handstellung von JO. Dagegen behält WH bis Unit 7 dieselbe Handform und -stellung wie in Unit 5 bei und führt dieselbe Bewe-

gung wie SH aus. Es stellt sich hier die Frage nach der Verteilung der Glossen auf die Zeiteinheiten. Wegen des autosegmentalen Verhaltens der Handform und Handstellung in SH und WH beinhaltet Unit 7 sowohl Elemente von AAMU als auch von JO, so dass die Grenze zwischen den Gebärden nicht eindeutig festgelegt werden kann.

Durch die phonetische Analyse kann das autosegmentale Verhalten von SH und WH den GS-Lehrern und -Lernern bewusst gemacht werden und die Produktion bewusst gesteuert werden.

Für weitere Handformassimilationen siehe Abschn. 6.2.7.

Die Analyse der Handformen sowohl innerhalb einzelner Gebärden als auch im Übergang von einer Gebärde zur anderen mit Hilfe des Transkriptionssystems von Johnson und Liddell hat entscheidende und didaktisch wichtige Erkenntnisse erbracht. Im nächsten Abschnitt werden die Handstellung und die mit ihr verbundenen Bewegungen behandelt.

### 6.2.2 Handstellung

Die Handstellung ist sehr stark mit der Handform verknüpft, daher wurden in den Anfängen der GS-Phonologie bei Stokoe die beiden nicht als unterschiedliche „Cherem“-Typen aufgefasst. Der Begriff „Orientierung“ ist eher perzeptiv motiviert, die Beschreibung mit dem artikulatorischen Modell von Johnson und Liddell beinhaltet dagegen keine Orientierung, sondern beschreibt die Drehung des Unterarms und die Stellung des Handgelenks (vgl. Abschn. 4.2.3).

Die Transkription der Handstellungsparameter verlangt besonders viel Aufmerksamkeit, die drei Parameter müssen genau voneinander unterschieden werden:

1. Drehung des Unterarms mit den Bezeichnungen [Neut-Rot], [Prone] und [Supine] ([SuperProne] kommt im analysierten Material nicht vor),
2. Extension-Flexion mit den Bezeichnungen [Neut-Wr-Ext], [Wr-Ext] und [Wr-Flex],
3. Abduktion-Adduktion mit den Bezeichnungen [Neut-Wr-Abd], [Wr-Abd] und [Wr-Add]

In bestimmten Teilen der Transkription sind die zur Verfügung stehenden taxonomischen Unterscheidungen zu grob, es müssten für die genaue Beschreibung Zwischenstufen entwickelt werden.

Die rein artikulatorische Beschreibung der Handstellung ist als Ansatz zwar unbedingt zu begrüßen, doch muss für die Umsetzung in die Transkription noch Entwicklungsarbeit geleistet werden. Die folgenden Beobachtungen zur Handstellung im analysierten Material sind trotz der angeführten systematischen Mängel aufschlussreich, mögliche Lücken oder Fehler in der Interpretation müssen allerdings vor dem Hintergrund dieser noch nicht zufriedenstellenden transkriptionstechnischen Grundlage gesehen werden.

Im Folgenden werden Beobachtungen zu Handstellung und Handstellungsveränderungen innerhalb der Gebärden und während der Zwischenbewegungen dargestellt.



Der größte Teil der Gebärden im analysierten Material enthält keine Handform- oder Handstellungsveränderung. Gebärden mit Handstellungsveränderungen (31 Vorkommen) sind allerdings wesentlich häufiger als Gebärden mit Handformveränderungen. 10 Gebärden beinhalten kombinierte Handform- und Handstellungsveränderungen.

Interessant ist die Gebärde HERMOSTUA (SICH-AUFREGEN, 4-40:5), die im analysierten Material ohne Handstellungsveränderung vorkommt, während sie im Grundwörterbuch der FinSL mit Handstellungsveränderung abgebildet ist (auch die Handform weicht von der im Wörterbuch gegebenen Form ab):

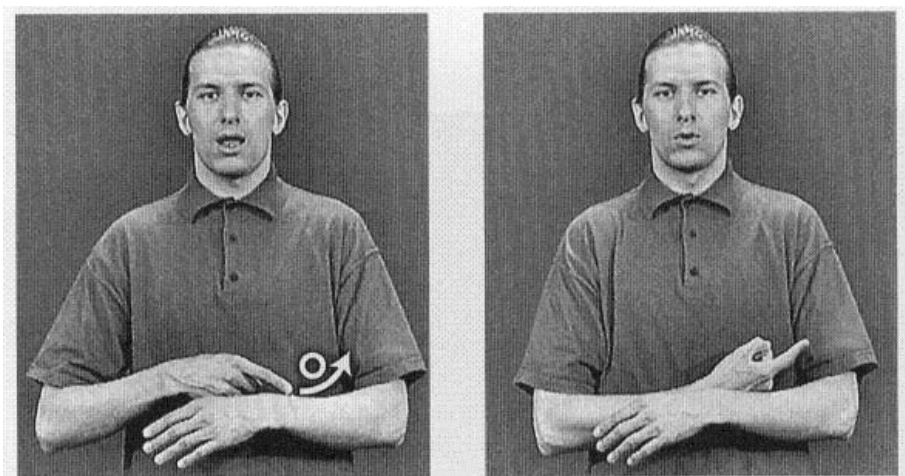


Abb. 6-4: Foto zur Gebärde HERMOSTUA (SICH-AUFREGEN) aus dem Grundwörterbuch der Finnischen Gebärdensprache (Suomalaisen viittomakielen perussanakirja 1998, S. 388)

Im Folgenden seien zunächst die Gebärden mit Handstellungsveränderung ohne Handformveränderung dargestellt. Dabei ist zu unterscheiden zwischen

- Unterarmdrehung
- Flexion-Extension
- Adduktion-Abduktion
- Kombination

Zu jedem dieser Fälle werden hier zwei Beispiele angeführt:

- VAIKEA (SCHWIERIG, 4-47:7)
- KIHLOISSA (VERLOBT, 4-8:4)

Die Bewegung in VAIKEA beinhaltet in SH eine Unterarmdrehung um 180° (prone ⇒ supine) und in KIHLOISSA um 90° (Neut-Rot ⇒ prone). Der Vorteil der sequentiellen Transkription ist, dass nicht nur die Bewegung angegeben wird, sondern genau die Anfangs- und Endstellung beschrieben werden kann.

- SOPIA (PASSEN, 5-6:8)
- POLKUPYÖRÄ (FAHRRAD, 5-7:18)

In beiden Gebärden finden in beiden Händen Handstellungsveränderungen zwischen neutraler und Flexionsstellung statt, und zwar nicht parallel, sondern gegenläufig. Bei SOPIA sind beide Hände in Unit 3 in der Neutralstellung, SH bewegt sich in Unit 4 nach unten und nimmt in Unit 5 die Flexionsstellung des Handgelenks an, WH bewegt sich nach oben und geht in Extensionsstellung des Handgelenks. Diese Handgelenksbewegungen sind durch die Pfadbewegung phonetisch motiviert.

Bei POLKUPYÖRÄ fällt auf, dass die zeitgleich dazu stattfindende arc-Bewegung nur in Unit 2, dem ersten M, zu beobachten ist. In Unit 4 und 6 ist dagegen keine Pfadbewegung mehr vorhanden, sondern die Drehbewegung wird nur durch die Handstellungsveränderung fortgesetzt. An vielen Stellen im analysierten Material stellt sich heraus, dass bei Gebärden mit mehr als 3 Zeiteinheiten die phonetische Komplexität zum Ende hin nachlässt, Bewegungen verkürzt oder vereinfacht werden. Diese Tendenz ist mit Hilfe der sequentiellen Transkription besonders gut zu beobachten und sollte im GS-Unterricht thematisiert werden.

KÄYDÄ (HIN-UND-HER-FAHREN, 5-7:19)  
BUSSI (BUS, 5-7:15)

Bei KÄYDÄ findet gleichzeitig mit der Pfadbewegung eine Veränderung der Handgelenkststellung zwischen Adduktion und Abduktion statt. Dadurch wird der visuelle Eindruck der Fingerspitzenbewegung intensiviert, die Verknüpfung der beiden Bewegungen (Pfadbewegung und Handgelenkststellung) sind auch physiologisch motiviert. Auffallend ist, dass in Unit 9 nicht mehr die Ausgangsposition erreicht wird, sondern das Handgelenk „auf halbem Wege“ in der Position Neut-Wr-Abd „haltmacht“. Auch hier verringert sich die phonetische Komplexität und die Bewegungen werden zum Ende hin kleiner.

Bei BUSSI findet die Handgelenksstellungsveränderung parallel in beiden Händen statt. Auch die Handform und die Stellung Wr-Ext sind in beiden parallel. Der Unterschied in der Ausführungsstelle zwischen SH und WH ist durch *weak hand lowering* zu erklären, dazu mehr im Abschn. 6.2.5.

PIMEÄ (DUNKEL, 4-9:2)  
PÄÄSTÄ (KOMMEN, 5-7:9)

In den Gebärden PIMEÄ und PÄÄSTÄ verändern sich jeweils zwei Handstellungsparameter gleichzeitig, nämlich in PIMEÄ Armdrehung und Abduktion und in PÄÄSTÄ Abduktion und Flexion. In PIMEÄ findet die Bewegung symmetrisch in beiden Händen statt, in PÄÄSTÄ dagegen nur in SH, da es sich um eine asymmetrische Zweihandgebärde handelt.

Besonderes Augenmerk verdienen auch aus didaktischer Sicht die Gebärden, in denen sowohl Handformveränderungen als auch Handstellungsveränderungen zu beobachten sind. Hier auch dazu zwei Beispiele aus dem analysierten Material:

TAI (ODER, 5-7:20)

NÄKÖINEN (AUSSEHEND, 4-7:6)

In der Gebärde TAI ist vermutlich primär die Handstellungsveränderung der Lexikon-Form der Gebärde zuzuschreiben. Im hier transkribierten Fall wird die Unterarmdrehung nur zu 90° durchgeführt (prone  $\Rightarrow$  Neut-Rot), gleichzeitig wird die Handform verändert, indem in Unit 3 eine radiale Abweichung (*radial stacking*, [+RST]) hinzutritt ( $n^{12v+} \Rightarrow n^{12kv+}$ ). Durch die veränderte Handform in Unit 3 wird visuell erreicht, dass die beiden Fingerspitzen waagrecht nebeneinander liegen, obwohl der Unterarm sich nur um 90° dreht. In NÄKÖINEN ist vermutlich die Kreisbewegung phonologisch primär. Durch die Handstellungsveränderung (Neut-Wr-Ext  $\Rightarrow$  Wr-Flex  $\Rightarrow$  Neut-Wr-Ext) und Handformveränderung ( $n-1+ \Rightarrow n-1^{\wedge} \Rightarrow n-1+$ ) wird gewährleistet, dass die Fingerspitze die jeweiligen Ausführungsstellen erreicht.

Diese beiden Beispiele haben gezeigt, dass Handstellungsveränderungen, Handformveränderungen und Pfadbewegungen perzeptuell nicht leicht zu unterscheiden sind und ihre Unterscheidung für den visuellen Eindruck, also fürs Verstehen, auch nicht relevant ist. Für die Sprachproduktion in der Fremdsprache muss der Lerner sich dieser Komponenten aber bewusst werden, um eine phonetisch adäquate Form der Gebärde zu produzieren und den Bewegungsablauf dann in der gelernten Form zu automatisieren. Weitere Kombinationen von Handform- und Handstellungsveränderungen in einer Gebärde werden im Abschn. 6.2.6 (Komposita und andere komplexe Gebärden) behandelt.

Für die Analyse der unterschiedlichen Handstellungsveränderungen während der Zwischenbewegungen reicht das analysierte Material nicht aus, da diese Bewegungen in den vielfältigsten Kombinationen auftreten können. Handstellungsassimilationen, d.h. die Übernahme einer Handstellung aus einer Gebärde in die benachbarte Gebärde, sind vereinzelt festzustellen. Ein Fall von Handstellungsassimilation in SH - in Verbindung mit Handformassimilation - (AAMU JO, MORGEN SCHON, 5-8:4) wird oben in Abschn. 6.2.1 behandelt. Besonders auffallend ist das autosegmentale Verhalten der Handstellung in der nicht-dominanten Hand, das in Abschn. 6.2.5 behandelt wird.

### 6.2.3 Ausführungsstelle

Die Beschreibung der Ausführungsstelle ist zentral für die phonetische Transkription der GS. Vier Komponenten sind im Modell von Johnson und Liddell dafür wichtig:

1. der aktive Artikulator (a.a.)
2. der passive Artikulator (*focal site*)
3. das räumliche Verhältnis zwischen aktivem und passivem Artikulator (*spatial relationship*, sprel)
4. der Kontakt zwischen aktivem und passivem Artikulator

Diese Parameter werden für SH und WH getrennt notiert (zu den Prinzipien und Notationskonventionen für die Transkription der Ausführungsstelle siehe Abschn. 4.2.4).

Im sequentiellen Beschreibungsmodell werden Pfadbewegungen durch die Ausführungsstelle der verschiedenen Bewegungselemente (Anfang, Ende, Zwischenstellungen) präzise beschrieben. Daher werden in diesem Abschnitt auch Phänomene beschrieben, die in der simultanen phonologischen GS-Beschreibung unter den Parameter Bewegung fallen.

### Aktiver Artikulator

Der aktive Artikulator ist in der Regel die Hand oder ein Teil von ihr. Wenn der *focal site* an der nicht-dominanten Hand, am Kopf oder am Körper liegt, ist der aktive Artikulator derjenige Teil der Hand, der dem *focal site* am nächsten ist bzw. im Kontakt mit ihm ist. Hier dazu fünf Beispiele aus dem analysierten Material:

<i>focal site</i> am Kopf, [-contact]:	RUOKA (ESSEN, 5-6:2)
<i>focal site</i> am Kopf, [+contact]:	AINA (IMMER, 4-36:4)
<i>focal site</i> am Körper, [-contact]:	kein Beispiel
<i>focal site</i> am Körper, [+contact]:	YKSIN (ÄLLEIN, 4-9:3)
<i>focal site</i> an WH, [-contact]:	TURVALLINEN (SICHER, 4-9:4)
<i>focal site</i> an WH, [+contact]:	NOIN (UNGEFÄHR, 5-7:4)

In Beispiel 1 (RUOKA) ist die Spitze der ausgewählten Finger (TIFI) in unmittelbarer Nähe des Mundes (MO), in Beispiel 2 (AINA) berührt die Innenseite des letzten Fingerglieds des ausgewählten Fingers (PD) die ipsilaterale Wange (CK). (Eine Übersicht über die Teile der Hand, des Kopfes und des Körpers und die für sie verwendeten Abkürzungen findet sich in Anhang 5.)

Für den dritten Fall (*focal site* am Körper, [-contact]) gibt es im analysierten Material kein Beispiel. In Beispiel 4 (YKSIN, 4-9:3) berührt die Daumenspitze (TITH) den oberen Teil des Brustbeins (ST). In Beispiel 5 (TURVALLINEN, 4-9:4) liegt der innere Teil der ausgewählten Finger von SH (INFI) von der Fingerspitze von WH (TIFI), zum Handrücken von WH (BK), ohne dass dabei aber ein Kontakt zwischen SH und WH zustande kommt ([-contact]). In Beispiel 6 (NOIN) bewegt sich der ulnare Rand der Handfläche von SH (UL) auf dem radialen Rand des Zeigefingers von SH (RAFI) hin und her, während der ganzen Gebärde berühren sich SH und WH an dieser Stelle ([+contact]).

Die Beispiele zeigen, wie genau im verwendeten Transkriptionssystem unterschieden werden kann, welche Teile der Hand und welche Seite dieser Teile in unmittelbarer Nähe oder im Kontakt zum *focal site* sind.

Wenn der *focal site* im Gebärdenraum liegt, ist der aktive Artikulator meist die ganze Hand, die die Pfadbewegungen durchführt. In einigen Fällen ist aber auch mit *focal site* im Gebärdenraum nur ein Teil der Hand aktiver Artikulator, wenn dieser Teil nämlich primär der Bewegungsträger ist: KÄVELLÄ (LAUFEN, 4-9:3), PUHUA-paljon (SPRECHEN-viel, 4-36:5), LUKIO (GYMNASIALE-OBERSTUFE, 5-7:10).

In KÄVELLÄ (4-9:3) gibt es drei Gründe, als aktiven Artikulator die Spitze der ausgewählten Finger anzusetzen (TIFI): 1) Die Finger führen eine lokale Bewegung aus (wg). 2) Die Finger sind als Hauptträger der Information semantisch motiviert (ikonische Darstellung für die Bewegung der Füße). 3) Die hier produzierte Einhandvariante der Gebärde KÄVELLÄ wird mit demselben aktiven Artikulator transkribiert wie die Zweihandvariante der Gebärde in 5-7:21 (zu den phonetischen Varianten mehrfach vorkommender Gebärden siehe Abschn. 6.2.7).

In PUHUA-paljon (4-36:5-6) ist in den Fingerspitzen die Bewegung, die durch die Pfadbewegung und die Unterarmdrehung entsteht, am besten sichtbar.

In LUKIO liegt der *focal site* in Unit 3 und 5 am Kopf, es ist sinnvoll, für die ganze Gebärde den aktiven Artikulator RAFI anzusetzen, also auch in Unit 1 mit *focal site* im Gebärdenraum. (Zur Veränderung des *focal site* in LUKIO siehe weiter unten in diesem Abschnitt, zur Zeiteinheit H in Unit 5 siehe Kap. 6.1.)

### *focal site*

Die Stelle, an der sich der aktive Artikulator in jeder einzelnen Zeiteinheit befindet, ist der *focal site*, und das räumliche Verhältnis wird durch die *sprel*-Angaben spezifiziert. *Focal site* und räumliches Verhältnis (*spatial relationship*) zusammen bezeichnet Johnson 2000 als *location*, was er mit Hilfe der folgenden Abbildung verdeutlicht:

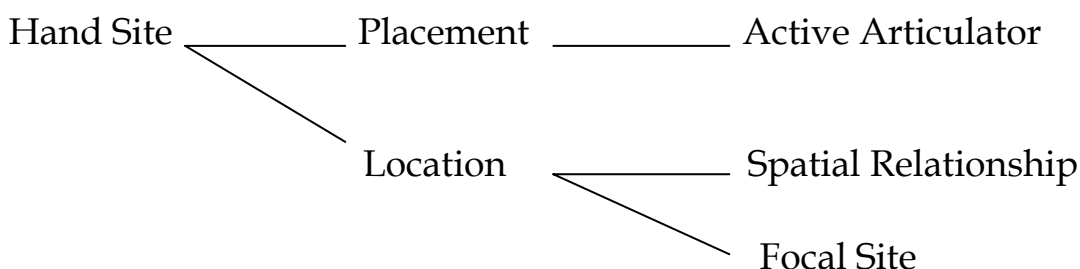


Abb. 6-5: Die Komponenten der Ausführungsstelle, nach Johnson 2000, Topic 7, S. 2

Im analysierten Material verteilen sich die Stellungen von SH folgendermaßen auf die verschiedenen Typen von *focal sites* (nicht berücksichtigt sind insgesamt 46 pronominale Zeigegebärden und 7 phonetisch komplexe Gebärden, die erst in den Abschnitten 6.2.6 und 6.2.7 analysiert werden):

<i>focal site</i> am Kopf:	12 Gebärden
<i>focal site</i> am Körper:	5 Gebärden
<i>focal site</i> an WH:	40 Gebärden
<i>focal site</i> im Gebärdenraum (1-Hand-Gebärden):	22 Gebärden
<i>focal site</i> im Gebärdenraum (2-Hand-Gebärden):	21 Gebärden

Die Zahlen sind nicht ganz genau zu ermitteln, da während einiger Gebärden die *focal sites* zwischen den Typen wechseln, aber es entsteht ein ungefährender Eindruck über die Verteilung der Typen.

Obwohl also die physiologischen Möglichkeiten der *focal sites* groß sind, konzentriert sich die Artikulationsstelle in den meisten Gebärden zwischen Bauchnabel und Hals, und zwar im freien Gebärdenraum (auch die Gebärden mit WH als *focal site* werden im Gebärdenraum produziert, in diesem Fall ist der *focal site* von WH im Gebärdenraum) oder am Körper. Im Folgenden werden Beobachtungen zu den fünf Typen der *focal sites* analysiert.

Die *focal sites* am Kopf konzentrieren sich im analysierten Material auf den Bereich von Kinn, Mund und Wange (CN, MO, CH, eCH), also auf den unteren Bereich des Kopfes. Nur in zwei Gebärden liegen die *focal sites* höher: EILEN (GESTERN, 5-8:2) und NÄKÖINEN (AUSSEHEND, 4-7:6). In EILEN ist der *focal site* am Wangenknochen (ZY), und in NÄKÖINEN liegen die *focal sites* am Anfang und am Ende der Bewegung oberhalb der Augen (eSF bzw. SF).

Vier von den fünf Gebärden mit *focal site* am Körper werden im oberen Brustbereich gebildet. (ST, CH, eCH). Ausnahme ist die Gebärde KOIRA (HUND, 4-40:3), bei der der *focal site* am Oberschenkel (LG) liegt. Dieser Bereich des Körpers ist auf dem untersuchten Videomaterial nicht zu sehen, so dass die Handstellung, der aktive Artikulator und die *sprel*-Veränderung nur aus den Bewegungen des gerade noch sichtbaren Unterarms zu schließen ist.

Es hat sich gezeigt, dass im untersuchten Material bei *focal site* am Kopf oder Körper nur zwei Gebärden in extremen Lagen artikuliert werden (LG und eSF/SF), während die meisten Gebärden im Bereich zwischen Brust und Wangen liegen.

Die häufigen Fälle von *focal site* an der nicht-dominanten Hand (WH) können danach unterschieden werden, ob der *focal site* an dem bzw. den ausgewählten Finger(n), an Teilen der Handfläche oder am Unterarm liegt. Liegt er am Finger, ist *focal site* häufig RAFI oder BKFI. Bei der Transkription hat sich herausgestellt, dass die Angabe RAFI, also radialer Fingerrand, nicht genau genug ist, denn es müsste präzisiert werden, in der Höhe von welchem Fingerglied der *focal site* liegt, wie die Gebärden NOIN (UNGEFÄHR, 5-7:4) und KAUKANA (WEIT-WEG, 5-8:17) zeigen. Bei NOIN ist der Kontaktpunkt an WH am radialen Rand des innersten Fingerglieds des Zeigefingers, bei KAUKANA dagegen ist der Kontaktpunkt am radialen Rand des Zeigefingers in Höhe des Fingernagels.

Die anderen *focal sites* am ausgewählten Finger, die in dem analysierten Material zu beobachten sind, sind folgende: PDFI, INF1, TIFI, NAFI. Von ihnen liegen PDFI, TIFI und NAFI im Bereich der Fingerspitze und unterscheiden sich nur durch die Seite des Fingers. Diese Unterscheidung entspricht dem Anspruch des Transkriptionsmodells von Johnson und Liddell, phonetisch möglichst genau zu sein. Bei mehreren ausgewählten Fingern kann die *focal-site*-Angabe TIFI aber mehrdeutig sein, da nicht angegeben ist, um welchen der ausgewählten Finger es sich handelt. Dieses Problem erscheint bei der Gebärde PUHKI (PLATT, 5-8:12). Da diese Gebärde im Zusammenhang eines Transkriptionsabschnitts mit zwei gleichzeitig realisierten lexikalischen Einheiten (Doppeldominanz) produziert wird, wird auf das Problem des *focal site* bei PUHKI erst im Abschn. 6.2.5 näher eingegangen.

*Focal site* am Daumen von WH (PDTH) ist im analysierten Material einmal festzustellen, nämlich in der Gebärde ALKAA (ANFANGEN, 5-6:6). Der *focal site* im Bereich der Handfläche liegt häufig an der Innenseite (PA), einige Male auch am radialen Rand (RA) und am Handrücken (BK), wie in der Gebärde TAITAVA (AUSGEZEICHNET, 5-6:4).

Beim Vergleich mit dem Wörterbuch fällt auf, dass im analysierten Material der *focal site* am Handrücken (BK) liegt, wogegen die Wörterbucheintragung zu diesem Lexem einen *focal site* am Unterarm (eFA) enthält:

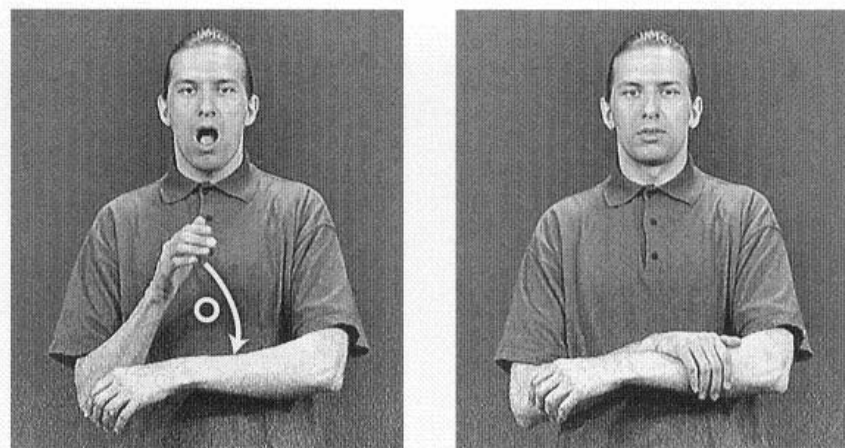


Abb. 6-6: Foto zur Gebärde TAITAVA (AUSGEZEICHNET) aus dem Grundwörterbuch der Finnischen Gebärdensprache (Suomalaisen viittomakielen perussanakirja 1998, S. 189)

Auf diese Unterschiede zwischen dem Lehrmaterial und dem Wörterbuch müssen die Lerner aufmerksam gemacht werden.

Es fällt auf, dass im analysierten Material weder am Finger noch im Bereich der Handfläche der ulnare Rand als *focal site* benutzt wird (ULFI bzw. UL). Ob es sich hier um eine einzelsprachliche phonetische Restriktion für FinSL handelt, lässt sich aufgrund des geringen Materials nicht überprüfen. Es ist jedoch anzunehmen, dass solche Restriktionen die phonetischen Eigenheiten einzelner GSen ausmachen können.

*Focal site* am Unterarm kommt im Material zweimal vor, und zwar in den Gebärden HERMOSTUA (SICH-AUFRGEN, 4-40:5) und METRI (METER, 5-7:5). Bei HERMOSTUA ist der *focal site* am Unterarm (eFA) und bei METRI in Unit 7 am Ellenbogen (IE).

Von besonderer Bedeutung für die phonetische Beschreibung der GS ist die Ausführungsstelle im Gebärdenraum, d.h. der *focal site* von SH bei Einhandgebärden und symmetrischen Zweihandgebärden sowie der *focal site* von WH bei asymmetrischen Zweihandgebärden. Entscheidend für die Beschreibung des *focal site* im Gebärdenraum (*Spatial Focal Site*) sind der Abstand vom Körper (*distance*), das Verhältnis zur vertikalen Mittellinie (seitliche Abweichung, *offset*) und die Höhe (*height*) (zu den Notationskonventionen dieser Parameter siehe Abschn. 4.2.4).

Einhand- und symmetrische Zweihandgebärden beinhalten häufig eine Veränderung des *focal site* als Pfadbewegung, die in diesem Abschnitt weiter unten behandelt werden. Hier zunächst einige Anmerkungen zu *focal sites* im Gebärdenraum bei Gebärden ohne *focal-site*-Veränderung.

Die Höhe des *focal site* liegt in den meisten Gebärden zwischen ST und TR, also vor der Brust. Eine extreme Höhe ist festzustellen bei AUTO (5-8:9), wo der *focal site* für SH bei p2NK liegt. Diese „Anhebung“ des *focal site* kann als Vorbereitung zu der Diskursphase mit Doppeldominanz der Hände erklärt werden (dazu mehr im Abschn. 6.2.5).

Der Abstand vom Körper ist meist gering (p in der Angabe zum *focal site*), in einigen Fällen auch m. Die seitliche Abweichung von der vertikalen Mittellinie liegt meist bei 1, nur in wenigen Fällen bei Ø, also direkt auf der Mittellinie. Extreme Abweichung von der Mittellinie (2) ist zu beobachten bei den Gebärden HAUKKUA (BELLEN, 4-40:4) und HÄMMÄSTYÄ (ERSTAUNEN, 4-8:5).

Abweichung auf die kontralaterale Seite (%) ist bei Gebärden ohne *focal-site*-Veränderung nur im Rahmen der Doppeldominanz zu beobachten, bei der sich die Artikulation von SH stark am *focal site* von WH orientiert (siehe Abschn. 6.2.5).

In asymmetrischen Zweihandgebärden, in denen der *focal site* für SH in Bezug auf WH beschrieben wird, ist seinerseits der *focal site* von WH ausschlaggebend für die Ausführungsstelle der Zweihandgebärde. Hier sind noch weniger extreme Lagen zu beobachten als bei den Einhand- und symmetrischen Zweihandgebärden. Seitliche Abweichung ist selten, d.h. meistens wird Ø notiert. Die Höhe liegt meist bei CH und TR. Eine extrem tiefe Lage (AB) ist festzustellen bei HERMOSTUA (SICH-AUFREGEN, 4-40:5), HAUKOTUTTAA (GÄHNEN, 5-6:7) und LEVÄTÄ (AUSRUHEN, 5-6:10).

Extreme Höhe (ST bzw. NK) ist zu beobachten bei den Gebärden PAKKO (GEZWUNGEN, 5-8:16), KAUKANA (WEIT-WEG, 5-8:17) und YHTEYS (VERBINDUNG, 5-7:15). Bei PAKKO und KAUKANA ist die hohe Lage mit dem vorhergehenden Diskursabschnitt zu erklären, in dem WH den KLASS-auto artikuliert, der auch einen extrem hohen *focal site* hat (Assimilation der Ausführungsstelle). In YHTEYS ist als Erklärung für den hohen *focal site* (pØNK) anzumerken, dass hier TIFI und nicht „hand“ der aktive Artikulator von WH ist und somit die gesamte nicht-dominante Hand nicht höher liegt als in den meisten anderen asymmetrischen Zweihandgebärden.

### ***spatial relationship (sprel)***

Neben dem *focal site* ist das räumliche Verhältnis (*spatial relationship*, spre) zwischen aktivem und passivem Artikulator wichtig für die Beschreibung der Ausführungsstelle. Das ist besonders wichtig für die weiter unten dargestellte Beschreibung der Pfadbewegungen. Ein grundsätzliches Problem ist bei der Transkription allerdings aufgetaucht: Während der *focal site* im Gebärdenraum dreidimensional beschrieben werden kann, sind die spre-Angaben eindimensional, d.h. es werden für die räumlichen Verhältnisse nur drei Richtungen an-



gegeben, in denen der aktive Artikulator vom *focal site* entfernt ist. Wenn der aktive Artikulator in einer schrägen Richtung neben dem *focal site* liegt, kann das mit Hilfe der drei Achsen nicht beschrieben werden. Ein weiteres Problem ist die Entfernung vom *focal site*, die in der *sprel*-Angabe nicht ausgedrückt wird. Die Angabe [TI→] zeigt z.B. an, dass der aktive Artikulator neben dem *focal site* in Richtung Fingerspitze liegt, aber es fehlt die Information über die Entfernung zum *focal site*. Bei einer Weiterentwicklung des hier benutzten Transkriptionssystems sollte der an sich sehr hilfreiche Parameter „räumliches Verhältnis“ um eine Entfernungsangabe und eine Möglichkeit zur dreidimensionalen Darstellung erweitert werden. Die Resultate der Analyse zum „räumlichen Verhältnis“ werden weiter unten in diesem Abschnitt in Verbindung mit der Beschreibung der Pfadbewegungen dargestellt.

### Kontakt zwischen aktivem und passivem Artikulator

Zuvor soll aber auf den Kontakt zwischen aktivem und passivem Artikulator eingegangen werden. Der Kontakt ist im verwendeten Transkriptionssystem als Parameter direkt der Basisschicht (*Timing Unit*) untergeordnet. Er wird für jede Zeiteinheit notiert (X, M oder H).

In den weitaus meisten Fällen der Gebärden mit Kontakt im analysierten Material findet der Kontakt während der Zeiteinheit X statt, und zwar entweder in allen X-Einheiten der Gebärde oder nur in der ersten oder nur in der letzten, oder es wechseln sich – bei Gebärden mit mehr als drei Zeiteinheiten – die X-Zeiteinheiten mit Kontakt und ohne Kontakt ab. Im Folgenden seien einige Beispiele zu diesen Fällen gegeben, jeweils einmal mit Kontakt zwischen SH und WH und einmal mit Kontakt zwischen SH und Kopf oder Körper (Kontakt zum Kopf oder Körper ist seltener als Kontakt zu WH):

1. Kontakt im ersten X, zwischen SH und WH:  
KÄYDÄ (HIN-UND-HER-FAHREN, 5-7:19)
2. Kontakt im ersten X, zwischen SH und Kopf/Körper  
YKSIN (ALLEIN, 4-9:3)
3. Kontakt im letzten X, zwischen SH und WH  
SYY (GRUND, 5-8:4)
4. Kontakt im letzten X, zwischen SH und Kopf/Körper  
AINA (IMMER, 4-36:4)
5. Kontakt in allen X-Einheiten, zwischen SH und WH  
TALVI (WINTER, 5-7:20)
6. Kontakt in allen X-Einheiten, zwischen SH und Kopf/Körper  
KUURO (GEHÖRLOS, 4-36:10)  
(Ob im ersten X von KUURO tatsächlich ein Kontakt zwischen der Fingerspitze (PD) und der Wange (CK) stattfindet, ist auf dem Videobildschirm nicht ganz genau auszumachen.)
7. Kontakt und Nicht-Kontakt im Wechsel, zwischen SH und WH  
KAKSONEN, 4-7:4
8. Kontakt und Nicht-Kontakt im Wechsel, zwischen SH und Kopf/Körper  
VAARALLINEN (GEFÄHRLICH, 4-9:6)

Interessant ist der Kontakt zu Beginn der Gebärde EI-OLE (IST-NICHT, 5-7:16). Es handelt sich hier um eine symmetrische Zweihandgebärde, bei der im ersten X nur SH in Kontakt mit dem Körper ist, WH dagegen nicht.

Wesentlich seltener als der Kontakt in X ist im analysierten Material der Kontakt in M, d.h. während der Pfadbewegung. Insgesamt sechs Gebärden mit Kontakt in M sind zu beobachten. Hierbei ist zu unterscheiden zwischen Gebärden, die in jedem M einen Kontakt haben (Beispiel TULKATA, DOLMETSCHEN, 4-47:6) und solchen, in denen sich M-Zeiteinheiten mit Kontakt und ohne Kontakt abwechseln (Beispiel KÄVELLÄ, LAUFEN, 5-7:21). Hier findet der Kontakt während der geraden Pfadbewegung (str) in Unit 2 und 5 statt, während die bogenförmige Bewegung (arc) ohne Kontakt ist. Am Ende der Gebärde findet der Kontakt erst im letzten X statt, die Bewegung ist auch kleiner und endet direkt am *focal site* (at). Dies ist wieder ein Beispiel für die Verminderung der phonetischen Komplexität zum Ende hin bei Gebärden, die aus vielen Zeiteinheiten bestehen.

Fünf Gebärden im analysierten Material halten den Kontakt während der gesamten Gebärde aufrecht, d.h. in X- und M-Zeiteinheiten. Drei davon enthalten keine Pfadbewegung, d.h. der aktive Artikulator bleibt die gesamte Gebärde über am selben *focal site*: OLEN-KUULLUT (HABE-GEHÖRT, 4-8:2), MITÄTÖN (SEHR-KLEIN, 5-7:3), YLI (ÜBER, 5-7:13). (Zu diesen Gebärden siehe Abschn. 6.2.4). NOIN (UNGEFÄHR, 5-7:4) und MAUKAS (SCHMACKHAFT, 5-6:3) sind Gebärden mit Pfadbewegung und Kontakt während der gesamten Gebärde (NOIN mit *focal site* an WH und MAUKAS mit *focal site* am Körper).

Phonetisch interessant sind einige Fälle von Gebärden, die in der Lexikon-Form einen Kontakt während der gesamten Gebärden haben, bei denen aber im analysierten Material der Kontakt erst später einsetzt, wie in dem Beispiel TISKATA (ABWASCHEN, 5-6:12). Das Merkmal [-contact] aus der vorhergehenden Zwischenbewegung breitet sich autosegmental auf die ersten beiden Zeiteinheiten von TISKATA aus und der Kontakt setzt erst in Unit 3 ein. Diese phonetische Erscheinung der Verzögerung des Einsatzes eines Merkmals ist z.B. zu vergleichen mit der Entstimmlichung von Lenis-Konsonanten am Wortanfang im Deutschen in bestimmten phonetischen Kontexten. In der Wortverbindung „das Geld“ ist das [g] stimmlos – unter dem Einfluss des stimmlosen [s] – und die Stimmhaftigkeit, d.h. die Stimmlippenvibration, setzt erst im folgenden Vokal [ɛ] ein. In der Wortverbindung „viel Geld“ ist dagegen das [g] stimmhaft, nach dem stimmhaften [l] (vgl. Hall et al. 1995, S. 40).

In der Gebärde PAKKO (GEZWUNGEN, 5-8:16) ist der Kontakt in Unit 8 sehr stark. Die Bewegung von SH im vorhergehenden M ist sehr schnell, und die Finger von SH treffen mit solcher Energie auf die Innenseite der Finger von WH, dass diese sich unter dem Aufprall nach hinten durchbiegen. Diese besonders große Intensität des Kontakts ist als phonetisches Phänomen zu registrieren und kann als Ausdruck einer Art „Akzent“ gedeutet werden.

Eine kleine Ungenauigkeit in der Notation des Kontakts ist bei der Transkription der Gebärde YHTEYS (VERBINDUNG, 5-7:15) zu beobachten. Im ersten X findet der Kontakt nur zwischen den Zeigefingern statt und erst im zweiten X zwischen beiden ausgewählten Fingern von SH und den entsprechenden Fingern von WH. Diese Unvollständigkeit des Kontakts im ersten X ist

phonetisch relevant, dafür gibt es aber im verwendeten Transkriptionssystem keine Notationsmöglichkeit.

### **Bewegung durch Veränderung der Ausführungsstelle**

Die Pfadbewegungen sind ein entscheidender Parameter der GS-Phonologie. Für die Analyse der Pfadbewegungen sind folgende Faktoren wichtig:

Ausgangspunkt der Bewegung	Form der Bewegung
Richtung der Bewegung	Art der Bewegung
Zielpunkt der Bewegung	

Im hier verwendeten sequentiellen Beschreibungsmodell werden Ausgangspunkt, Richtung und Zielpunkt mit Hilfe der Ausführungsstelle beschrieben und somit im Folgenden diskutiert. Form der Bewegung (*contour*) und Art der Bewegung (*movement flow*) werden im nächsten Abschnitt (Bewegung) behandelt. Hier geht es zunächst um die Pfadbewegungen innerhalb der Gebärden, die Pfadbewegungen in Zwischenbewegungen werden am Ende dieses Abschnitts diskutiert.

Wenn Ausgangs- und Zielpunkt der Bewegung an zwei deutlich voneinander zu unterscheidenden *focal sites* liegen, wird die Bewegung als *focal-site*-Veränderung beschrieben. Wenn während der Bewegung aber der *focal site* erhalten bleibt und sich – durch eine kleine Bewegung – nur das räumliche Verhältnis zwischen aktivem Artikulator und *focal site* ändert, wird die Bewegung als *spatial-relationship*-Veränderung transkribiert, im Folgenden kurz „sprel-Veränderung“ genannt, entsprechend der Abkürzung sprel im Transkriptionsschema. Die Grenze zwischen *focal-site*-Veränderung und sprel-Veränderung ist nicht immer leicht zu ziehen, auf Zweifelsfälle wird weiter unten noch eingegangen.

### ***focal-site*-Veränderung**

Die *focal sites*, zwischen denen die Pfadbewegung stattfindet, können am Kopf, am Körper, an WH oder im Gebärdenraum liegen. Im Prinzip sind folgende Kombinationen möglich:

- 1) Kopf ⇒ Kopf
- 2) Körper ⇒ Körper
- 3) WH ⇒ WH
- 4) Gebärdenraum ⇒ Gebärdenraum
- 5) Kopf ⇒ Körper
- 6) Kopf ⇒ WH
- 7) Kopf ⇒ Gebärdenraum
- 8) Körper ⇒ Kopf
- 9) Körper ⇒ WH
- 10) Körper ⇒ Gebärdenraum
- 11) WH ⇒ Kopf
- 12) WH ⇒ Körper
- 13) WH ⇒ Gebärdenraum

- 14) Gebärdenraum  $\Rightarrow$  Kopf
- 15) Gebärdenraum  $\Rightarrow$  Körper
- 16) Gebärdenraum  $\Rightarrow$  WH

Im Folgenden werden diese Möglichkeiten nacheinander behandelt, wobei selbstverständlich ist, dass einige von ihnen sehr häufig sind, andere dagegen selten oder aber – wegen des geringen Umfangs des untersuchten Materials – überhaupt nicht vorkommen. Pronominale Zeigegebärden und phonetisch komplexe Gebärden werden hier nicht behandelt, sondern erst in den Abschnitten 6.2.6 bzw. 6.2.7.

### 1) Kopf $\Rightarrow$ Kopf

Pfadbewegungen mit Anfangs- und End-*focal-sites* am Kopf kommen vor in den Gebärden NÄKÖINEN (AUSSEHEND, 4-7:6) und KUURO (GEHÖRLOS, 4-36:10).

In NÄKÖINEN findet eine Kreisbewegung zwischen den *focal sites* eSF - %JW - SF statt (ohne Kontakt). Die genaue Unterscheidung zwischen dem Anfangs-*focal-site* eSF und dem End-*focal-site* SF in der Transkription lässt die Beobachtung zu, dass die Bewegung der Fingerspitze keinen ganzen Kreis ausmacht. In KUURO handelt es sich um eine bogenförmige Bewegung von CK zu CN, jeweils mit Kontakt im X.

### 2) Körper $\Rightarrow$ Körper

In MAUKAS (SCHMACKHAFT, 5-6:3) führt die Handfläche eine gerade Pfadbewegung von %eST nach CH aus, also schräg nach unten, mit Kontakt während des gesamten Gebärde. Bei NÄKÖINEN und MAUKAS fällt auf, dass ein Teil der *focal sites* auf der kontralateralen Seite liegen. Der letzte *focal site* der Gebärde ist aber jeweils ipsilateral. Die Bewegungsrichtung ist also primär von der kontralateralen Seite auf die ipsilaterale Seite. Das mag ein universales Merkmal für GSen sein.

### 3) WH $\Rightarrow$ WH

Pfadbewegungen an WH als *focal site* sind meistens so klein, dass sie als spreit-Veränderungen transkribiert werden. Zwei Gebärden im untersuchten Material sind aber mit *focal-site*-Veränderungen an WH zu beschreiben: TURVALLINEN (SICHER, 4-9:4) und METRI (METER, 5-7:5). In TURVALLINEN bewegt sich der aktive Artikulator INFI von der Fingerspitze (TIFI) zum Handrücken (BK) von WH, ohne Kontakt. In METRI bewegt sich der aktive Artikulator TIFI vom Handrücken (BK) zur Armbeuge (IE) von WH, mit Kontakt an beiden Stellen.

4) Gebärdenraum  $\Rightarrow$  Gebärdenraum

Die meisten Gebärden mit *focal-site*-Veränderung als Pfadbewegung sind im untersuchten Material solche, bei denen sich der aktive Artikulator im Gebärdenraum bewegt, insgesamt in 24 Gebärden. Für die genaue Beschreibung der Bewegung in diesen Gebärden ist zu untersuchen, in welchem Bereich des Gebärdenraums die Bewegung stattfindet, in welche Richtung die Bewegung geht und wie groß sie ist. All diese Fragen können mit Hilfe der dreidimensionalen Beschreibung von Anfangs- und End-*focal-site* beantwortet werden.

Die Bewegungen im dreidimensionalen Gebärdenraum können folgendermaßen unterschieden werden:

- a) Bewegungen in waagerechter Richtung zur Seite, zwischen Anfangs- und End-*focal-site* bleiben Höhe und Abstand vom Körper konstant, es ändert sich die seitliche Abweichung (z.B. p1CH  $\Rightarrow$  p2CH)
- b) Bewegungen in senkrechter Richtung, es bleiben seitliche Abweichung und Abstand vom Körper konstant, es ändert sich die Höhe (z.B. p1CH  $\Rightarrow$  p1AB)
- c) Bewegungen in waagerechter Richtung vom Körper weg, es bleiben Höhe und seitliche Abweichung konstant, es ändert sich der Abstand vom Körper (z.B. p1TR  $\Rightarrow$  m1TR)
- d) Schräge Bewegungen auf der x-Ebene von Brentari (vgl. Abb. 4-10 im Abschn. 4.2.5.1), es bleibt der Abstand vom Körper konstant, es ändert sich die Höhe und die seitliche Abweichung (z.B. p1AB  $\Rightarrow$  p2NV)
- e) Schräge Bewegungen auf der y-Ebene von Brentari, es bleibt die Höhe konstant, es ändert sich der Abstand vom Körper und die seitliche Abweichung (z.B. pØST  $\Rightarrow$  m1ST)
- f) Schräge Bewegungen auf der z-Ebene von Brentari, es bleibt die seitliche Abweichung konstant, es ändert sich die Höhe und der Abstand vom Körper (z.B. m1ST  $\Rightarrow$  p1NK)
- g) Schräge Bewegungen quer durch den Gebärdenraum, auf keiner der drei Ebenen von Brentari, es ändern sich alle drei Komponenten (z.B. p2NK  $\Rightarrow$  m1TR)

Zu all diesen Richtungen gibt es im untersuchten Material Beispiele. Im Folgenden werden die im Material zu beobachtenden Gebärden zu jeder dieser Richtungen aufgeführt und eine Gebärde exemplarisch näher beschrieben:

- a) Bewegungen in waagerechter Richtung zur Seite

JATKUVASTI (UNUNTERBROCHEN, 4-40:3)

VAIKEA (SCHWIERIG, 4-47:7)

VIISISATAA (FÜNFHUNDERT, 5-7:5)

In VAIKEA ist die Höhe (CN) extrem, und der zurückgelegte Weg ( $\emptyset \Rightarrow 2$ ) ist lang. Die Höhe der Hand bei CN ist zwar im untersuchten Material extrem, sie ist dennoch niedriger als in der Lexikon-Form für VAIKEA, wie sie im Wörterbuch angegeben ist (siehe Abb. 6-2 auf S. 161). Dort liegt die Höhe der Hand vor dem Auge (EY).

In all den drei Beispielen mit waagerechter Bewegung zur Seite ist die Richtung ipsilateral, was sicher auf dieser Achse die linguistisch unmarkierte Richtung ist.

#### b) Bewegungen in senkrechter Richtung

VÄSYNYT (MÜDE, 5-6:7)

SOPIA (PASSEN, 5-6:8)

PÄIVÄ (TAG, 5-8:3)

In VÄSYNYT ist der End-*focal-site* in beiden Händen für das untersuchte Material extrem weit unten (AB). Diese Gebärde bekommt leicht eine emotionale Emphase, die durch die extrem niedrige Höhe ausgedrückt wird. Der Gebärdende in OYVK 5-6 (MA) hat die größten Bewegungen von den drei Gebärdenden auf dem Lehrvideo. Ob es damit zu erklären ist, dass er ein Mann ist, muss hier Spekulation bleiben.

Die Bewegungsrichtungen sind in diesen drei Gebärden mit senkrechter Bewegung unterschiedlich: VÄSYNYT abwärts, PÄIVÄ aufwärts und SOPIA abwärts in SH und aufwärts in WH. Es ist vermutlich als Universalie zu deuten, dass in senkrechter Bewegungsrichtung beide Richtungen gleichmäßiger vertreten sind als in waagerechter Richtung.

#### c) Bewegungen in waagerechter Richtung vom Körper weg

Waagerechte Bewegungen vom Körper weg in gerader Richtung sind im untersuchten Material nur zweimal zu beobachten, in untypischen Fällen:

„PI“ (4-40:5)

OK (5-6:13)

OK ist aus einer Zusammensetzung zweier Zeichen des Fingeralphabets entstanden. Die Primäre Bewegung ist daher die Handformveränderung, die als lexikalisierte Gebärde in diesem Fall zweihändig und mit gleichzeitiger Handstellungsveränderung und *focal-site*-Veränderung produziert wird.

Für die Seltenheit der direkten Bewegung von Körper weg gibt es eine kommunikative Erklärung: Die Bewegung, die direkt auf den Rezipienten zugeht, ist bei der Perzeption schlecht als solche zu erkennen. Daher beinhalten Gebärden mit primärer Richtung vom Körper weg häufig auch eine Veränderung der seitlichen Abweichung (siehe unter e: Schräge Bewegungen auf der y-Ebene von Brentari).

## d) Schräge Bewegungen auf der x-Ebene von Brentari

Schräge Bewegungen auf der x-Ebene, mit konstantem Abstand vom Körper, sind als *focal-site*-Veränderungen im untersuchten Material viermal zu beobachten:

PIMEÄ (DUNKEL, 4-9:2)

VAUHTI (GECHWINDIGKEIT, 4-47:3)

MESTARI (MEISTER, 5-6:4)

KEITTÄÄ (KOCHEN, 5-6:5)

In KEITTÄÄ liegt die Höhe der Hände abwechselnd bei CH und AB, SH beginnend und endend mit der oberen Stellung CH, WH beginnend und endend mit der unteren Stellung AB. Die Hände führen eine doppelte Kreisbewegung durch, transkribiert durch vier bogenförmige Bewegungen in Unit 2, 4, 6 und 8. Gleichzeitig finden zwischen den oberen und unteren Ausführungsstellen auch Verschiebungen zur Seite statt, und zwar so, dass SH in der unteren Stellung direkt auf der vertikalen Mittellinie  $\emptyset$  liegt ( $p\emptyset AB$  in Unit 3 und 7) und WH in der oberen Stellung bei  $\emptyset$  ( $p\emptyset CH$  in Unit 3 und 7). Dadurch liegt die Ebene, auf der die Kreisbewegungen durchgeführt werden, diagonal im Gebärdenraum, die Symmetrieachse zwischen SH und WH ist nicht – wie normalerweise – die z-Ebene von Brentari, und die Kreisbewegungen können vom Rezipienten besser erkannt werden. Ohne seitliche Abweichung würde die Ebene der Kreisbewegungen auf gerader Linie zwischen Gebärdendem und Rezipienten liegen, was für die Perzeption ungünstig wäre. Interessanterweise wird die Gebärde KEITTÄÄ im Wörterbuch überhaupt nicht mit Kreisbewegungen, sondern mit geraden Auf-und-ab-Bewegungen dargestellt:



Abb. 6-7: Foto zur Gebärde KEITTÄÄ (KOCHEN) aus dem Grundwörterbuch der Finnischen Gebärdensprache (Suomalaisen viittomakielen perussanakirja 1998, S. 417)

## e) Schräge Bewegungen auf der y-Ebene von Brentari

TIE (STRASSE, 4-9:2)

KÄVELLÄ (LAUFEN, 4-9:3)

In TIE und KÄVELLÄ geht die Bewegung vom Gebärdenden weg nach links. Bei TIE ist wie oben bei KEITTÄÄ die Symmetrieachse nicht die z-Ebene, und die seitliche Abweichung von WH und SH sieht daher in der Notation asymmetrisch aus (SH: p1ST  $\Rightarrow$  mØST, WH: p1ST  $\Rightarrow$  m2ST). Der Abstand zwischen den Händen bleibt derselbe. Auch hier ist die Perzeption der Bewegung leichter, wenn sie nicht direkt auf den Rezipienten zugeht. Außerdem ist die Bewegungsrichtung syntaktisch motiviert (in der Glossentranskription von Paunu notiert als 1-TIE-4). Durch die Bewegungsrichtung wird die Straße im Gebärdenraum verortet, und diese Verortung wird im selben Satz in 1-KÄVELLÄ-4 (dem folgenden Beispiel) und OS-4 (INDEX-4) anaphorisch verwendet.

Die Ausführungsstelle und Bewegungsrichtung von KÄVELLÄ ist semantisch und syntaktisch motiviert durch das im gleichen Satz vorher gebärdete TIE. Der *focal site* in Unit 5 (pØST) liegt genau zwischen den *focal sites* von SH und WH in Unit 7 von TIE (beide p1ST), und der *focal site* in Unit 7 von KÄVELLÄ (%m1ST) liegt genau zwischen den *focal sites* von WH und SH in Unit 7 von TIE (SH: mØST, WH: m2ST). Somit bewegt sich die von der Hand repräsentierte „Person“ mitten auf der durch TIE verorteten Straße, in derselben Richtung nach links vom Gebärdenden weg. Die folgenden kleineren Bewegungen in TIE (zurück Richtung Gebärdender und wieder vom Gebärdenden weg) werden als *sprel*-Bewegungen notiert (mehr dazu weiter unten).

## f) Schräge Bewegungen auf der z-Ebene von Brentari

Im untersuchten Material finden sich insgesamt sieben Gebärden mit schrägen *focal-site*-Veränderungsbewegungen auf der z-Ebene:

SAMA (GLEICH, 4-7:6)

„PI“ (4-9:5)

VIITTOA (GEBÄRDEN, 4-47:4)

"PI" (4-47:7)

BUSSI (BUS, 5-7:15)

AAMU (MORGEN, 5-8:4)

BUSSI (BUS, 5-8:17)

VIITTOA ist eine symmetrische Zweihandgebärde mit geraden gegenläufigen Pfadbewegungen in beiden Händen. Der höher liegende *focal site* liegt näher am Körper des Gebärdenden (p1ST, p1CH) als der tiefer liegende *focal site* (m1TR). Der *focal site* von SH in Unit 1 liegt höher (p1ST) als die höheren *focal sites* von SH und WH in Unit 3, 5, 7 und 9 (p1CH). Der Höhenabstand zwischen den beiden Händen in Unit 1 ist also größer als in den anderen X-Einheiten, die Gebärde ist dadurch phonetisch nicht ganz symmetrisch. Nach den zwei Auf-



und-ab-Bewegungen (Unit 1-9) findet in Unit 10 und 11 noch eine kurze Gegenbewegung statt, ein „Ausschwingen“ der Bewegung vor der Zwischenbewegung. Diese zusätzliche kurze Pfadbewegung, die nur phonetisch bedingt ist und nicht Teil der Lexikonform ist, wird als sprel-Veränderung notiert.

#### g) Schräge Bewegungen quer durch den Gebärdenraum

Nur drei Gebärden im untersuchten Material enthalten Pfadbewegungen, die auf keiner der Ebenen von Brentari stattfinden, sondern quer durch den Gebärdenraum gehen:

KAUKANA (WEIT-WEG, 5-7:11)

HUONO (SCHLECHT, 5-8:3)

JO (SCHON, 5-8:4)

In HUONO bewegt sich die Hand von rechts oben neben dem Hals (p2NK) abwärts näher zur vertikalen Mittellinie (also in Richtung kontralaterale Seite) und gleichzeitig entfernt sie sich vom Körper des Gebärdenden ( $\Rightarrow$  m1TR).

Bisher sind Fälle behandelt worden, in denen Ausgangs- und End-*focal-site* der Pfadbewegung in der gleichen Kategorie (Kopf, Körper, WH, Gebärdenraum) lagen. Im Folgenden werden Gebärden dargestellt, in denen unterschiedliche *focal-site*-Kategorien miteinander verbunden werden. Auffallend ist, dass jeweils die Anfangs- oder End-*focal-sites* im Gebärdenraum liegen, Kombinationen von zwei *focal sites* an Kopf, Körper oder WH sind im untersuchten Material nicht zu beobachten, kommen aber in der FinSL durchaus vor, z.B. in der Gebärde ÄITI (MUTTER), mit der *focal-site*-Reihenfolge Körper  $\Rightarrow$  Kopf.

#### 7) Kopf $\Rightarrow$ Gebärdenraum

TYTÄR (TOCHTER, 4-7:3)

Nach dem Kontakt mit dem Kinn bewegt sich die Hand nach schräg unten auf die kontralaterale Seite. Diese Bewegungsrichtung könnte durch eine sprel-Veränderung nicht beschrieben werden. Der End-*focal-site* auf der kontralateralen Seite (%) ist durch eine Verortung im vorhergehenden OMA-4 (POSS-4) syntaktisch motiviert.

#### 10) Körper $\Rightarrow$ Gebärdenraum

YKSIN (ALLEIN, 4-9:3)

EI-OLE (IST-NICHT, 5-7:16)

Auch in YKSIN findet – wie in TYTÄR – nach dem Kontakt bei ST eine Bewegung schräg nach unten statt, hier allerdings entlang der vertikalen Mittellinie ( $\Rightarrow$  pØST).

13) WH  $\Rightarrow$  Gebärdenraum

KÄYDÄ (HIN-UND-HER-FAHREN, 5-7:19)

KAUKANA (WEIT-WEG, 5-8:17)

Bei KÄYDÄ handelt es sich um eine große Bewegung, die der Zeigefinger (TIFI) von SH zwischen dem Zeigefinger von WS (Unit 1, 5, 9) und einer Stelle im Gebärdenraum ausführt (Unit 3, 7). Diese Stelle im Gebärdenraum ist nicht konstant, sondern die erste Hin-und-her-Bewegung führt zu einer weiter entfernten Stelle (d2CH in Unit 3) als die zweite Hin-und-her-Bewegung (m1CH in Unit 7). Diese unterschiedliche Bewegungsgröße könnte durch reine sprel-Veränderungen nicht beschrieben werden. Der Kontakt zwischen den Zeigefingern findet nur in Unit 1 statt, während in Unit 5 und 9 der Zeigefinger von SH nur in unmittelbarer Nähe des Zeigefingers von WH ist, und zwar an unterschiedlichen Stellen, was durch den unterschiedlichen *focal site* zum Ausdruck gebracht wird (TIFI in Unit 5 und BKFI in Unit 9). Wie schon öfter ist auch in dieser Gebärde mit wiederholter Bewegung festzustellen, dass die zweite Hin-und-her-Bewegung ab Unit 5 phonetisch weniger komplex ist: kein Kontakt zwischen SH und WH und eine kürzere Strecke in der Bewegung.

Die meisten Fälle der *focal-site*-Veränderungen mit unterschiedlichen *focal-site*-Kategorien haben in der Endstellung den Gebärdenraum. Das entspricht der universell unmarkierten Bewegungsrichtung vom Körper des Gebärdenden weg. Die folgenden Beispiele weichen davon ab:

14) Gebärdenraum  $\Rightarrow$  Kopf

LUKIO (GYMNASIALE-OBERSTUFE ,5-7:10)

Diese Gebärde enthält eine Bewegung in Richtung auf den Kopf des Gebärdenden. Sie wird weiter unten näher beschrieben als Kombination von *focal-site*- und sprel-Veränderung.

16) Gebärdenraum  $\Rightarrow$  WH

LYÖDÄ-PUUKOLLA (MIT-DEM-MESSER-STECHEN, 5-8:14)

TUNTI (STUNDE, 5-8:20)

Der Wechsel zwischen Gebärdenraum und WH bei der *focal-site*-Veränderung ist durch die Transkriptionstechnik bedingt. Beide Fälle werden weiter unten erwähnt als Kombination von *focal-site*- und sprel-Veränderung.

Folgende Kombinationen von *focal-site*-Veränderung kommen im analysierten Material nicht vor: 5) Kopf  $\Rightarrow$  Körper, 6) Kopf  $\Rightarrow$  WH, 8) Körper  $\Rightarrow$  Kopf, 9) Körper  $\Rightarrow$  WH, 11) WH  $\Rightarrow$  Kopf, 12) WH  $\Rightarrow$  Körper, 15) Gebärdenraum  $\Rightarrow$  Körper.

Zum Abschluss der Behandlung der Pfadbewegungen durch *focal-site*-Veränderungen ist festzustellen, dass die Hauptbewegungsrichtung kontralateral  $\Rightarrow$  ipsilateral ist und vom Körper des Gebärdenden weggeführt. Höhenveränderungen kommen gleichmäßig in beiden Richtungen vor (abwärts und aufwärts). Extreme Ausführungsstellen kommen selten vor, gegenüber der Lexikon-Form ist im Diskurs eine Zentrierungstendenz zu beobachten (wie bei VAIKEA – SCHWIERIG). *Focal site* auf der kontralateralen Seite (%) ist selten, kommt bei besonders großen Bewegungen vor (wie bei VAUHTI – GESCHWINDIGKEIT) oder bedingt durch ein Verortungsmorphem (wie bei TIE – STRASSE und dem anschließenden KÄVELLÄ – LAUFEN). Durch die dreidimensionale Notation der *focal sites* im Gebärdenraum können Anfangs- und Endposition, Richtung und Größe der Bewegung phonetisch genau beschrieben werden.

### **Bewegung durch Veränderung der *sprel***

Im Folgenden werden die Pfadbewegungen dargestellt, deren *location*-Veränderung durch eine *sprel*-Veränderung notiert wird. Gründe für die Benutzung des *sprel*-Parameters für die Veränderungsbeschreibung sind der Kontakt oder die unmittelbare Nähe zum *focal site* und die kurze Strecke der Bewegung. Die Frage, wie groß die Strecke sein muss, damit sie mit *focal-site*-Veränderung besser beschrieben wird als mit *sprel*-Veränderung, muss der Transkribent entscheiden. Auf Zweifelsfälle wird im Folgenden hingewiesen.

Das räumliche Verhältnis (*sprel*) wird auf drei Geraden im Verhältnis zum Körper des Gebärdenden bzw. im Verhältnis zu WH dargestellt. Die Übersicht in Anhang 3 (Tab. A3-1) zeigt, in welcher von den drei Richtungen die *sprel*-Veränderungen stattfinden, aufgeteilt nach den *focal-site*-Kategorien Kopf, Körper, Gebärdenraum und WH, und diese jeweils noch unterteilt in [+contact] und [-contact] (mit *focal site* im Gebärdenraum ist natürlich kein Kontakt möglich). Die Verteilung der insgesamt 55 Gebärden mit *sprel*-Veränderung als Pfadbewegung auf diese Kategorien geht aus Tabelle A3-1 in Anhang 3 hervor (zu den Abkürzungen und Erläuterungen der *sprel*-Symbole siehe Abschn. 4.2.4).

Für die Diskussion zu *sprel*-Veränderungen als Pfadbewegungen werden von den in der Tabelle aufgelisteten Gebärden hier einige Beispiele angeführt und beschrieben. Es werden zunächst *sprel*-Veränderungen bei *focal site* (im Folgenden *foc*) am Kopf behandelt. Sie kommen im untersuchten Material sowohl mit als auch ohne Kontakt vor:

EILEN (GESTERN, 5-8:2)

*foc*: ZY , *sprel*: at  $\Rightarrow$  ipsi

VAARALLINEN (GEFÄHLRICH, 4-9:6)

*foc*: CN *sprel*: ant  $\Rightarrow$  at  $\Rightarrow$  ant  $\Rightarrow$  at  $\Rightarrow$  ant

Pfadbewegungen mit sprel-Veränderung bei *focal site* am Körper gibt es nur zwei, beide mit Kontakt. Das ist natürlich, denn Ausführungsstellen vor dem Körper (d.h. ohne Kontakt) werden als *focal site* im Gebärdenraum transkribiert:

KOIRA (HUND, 4-40:3)

foc: LG, sprel: ipsi  $\Rightarrow$  at

TUURI (GLÜCK, 4-36:7)

foc: CH, ant  $\Rightarrow$  at  $\Rightarrow$  ant  $\Rightarrow$  at  $\Rightarrow$  ant

Die Beispiele haben unterschiedliche Bewegungsrichtungen, obwohl anzunehmen ist, dass die meisten sprel-Veränderungen mit *focal site* am Körper in der Richtung zwischen „ant“ und „at“ liegen. Die ungewöhnliche Richtung ipsi  $\Rightarrow$  at bei KOIRA ist mit dem extremen *focal site* LG zu erklären.

Von den insgesamt acht Gebärden mit sprel-Veränderungen und *focal site* am Kopf oder Körper findet keine Bewegung in der sup-inf-Richtung statt. Diese Richtung ist am Kopf oder Körper sicher selten, kommt aber in FinSL durchaus vor, z.B. in der Gebärde SURULLINEN (TRAURIG).

Sprel-Veränderungen mit *focal site* im Gebärdenraum finden dagegen besonders häufig auf der sup-inf-Linie statt, wie die oben stehende tabellarische Übersicht zeigt. Es folgt hier jeweils mindestens ein Beispiel für die drei Linien.

Sprel-Veränderung auf der contra-ipsi-Linie:

TAI (ODER, 5-7:20)

foc: p1CH, sprel: at  $\Rightarrow$  ipsi

Sprel-Veränderung auf der ant-post-Linie:

HAUKKUA (BELLEN, 4-40:4)

foc: 2mCH, sprel: post  $\Rightarrow$  at  $\Rightarrow$  post  $\Rightarrow$  at

Die Handformveränderung in HAUKKUA ist ikonisch motiviert und daher primär.

HÄMMÄSTYÄ (ERSTAUNEN, 4-8:5)

foc: p2CH, sprel: ant  $\Rightarrow$  at

Die linguistisch markierte Bewegungsrichtung auf den Körper des Gebärdenden zu ist bei HÄMMÄSTYÄ ikonisch motiviert, sie entspricht der Körperbewegung beim Erstaunen.

Bei HAUKKA und HÄMMÄSTYÄ fällt auf, dass der *focal site* weit von der vertikalen Mittellinie entfernt ist (taxonomisches Symbol 2). Dadurch liegen bei der symmetrischen Zweihandgebärde HÄMMÄSTYÄ die beiden Hände sehr weit auseinander.

Sprel-Veränderung auf der sup-inf-Linie:

TÄYTY (MUSS, 5-7:17)

foc: p1TR, sprel: sup  $\Rightarrow$  at

Es handelt sich um eine symmetrische Zweihandgebärde mit einer kurzen Abwärtsbewegung in beiden Händen, der *focal site* wird am Ende der Bewegung erreicht (at). Die unterschiedliche Höhe von SH und WH (p1TR vs. p1AB) wird in Abschn. 6.2.5 behandelt.

PUHUA-paljon (SPRECHEN-viel, 4-36:5-6)

foc: m1TR, sprel: sup  $\Rightarrow$  at  $\Rightarrow$  sup  $\Rightarrow$  at  $\Rightarrow$  sup  $\Rightarrow$  at  $\Rightarrow$  sup  $\Rightarrow$  at

Es handelt sich um eine Einhandgebärde mit Auf-und-ab-Bewegung (viermal abwärts, dreimal aufwärts), die Häufigkeit der Wiederholung ist ein aspektuelles Morphem, ausgedrückt in der Glossentranskription durch den Zusatz „-paljon“ („-viel“).

Sprel-Veränderungen bei *focal site* an WH sind in dem untersuchten Material besonders häufig, wie der oben erwähnten Übersicht (Anhang 3, Tab. A3-1) zu entnehmen ist. Von den drei Richtungen sind die Linie zwischen PA $\rightarrow$  und BK $\rightarrow$  sowie die Linie zwischen BA $\rightarrow$  und TI $\rightarrow$  nahezu gleichstark vertreten (13 bzw. 10 Fälle), wesentlich seltener sind dagegen sprel-Veränderungen auf der Linie zwischen RA $\rightarrow$  und UL $\rightarrow$  (4 Fälle). Für die Darstellung der sprel-Veränderungen bei WH als *focal site* sind die drei eindimensionalen Linien nicht immer ausreichend. In vier Fällen müssen Kombinationen der drei Linien zu Hilfe genommen werden. In diesem Bereich muss das Transkriptionssystem noch weiterentwickelt werden, denn für die genaue Position von SH muss der dreidimensionale Raum im unmittelbaren Umfeld von SH besser beschreibbar sein. In nahezu allen Fällen beinhalten die Gebärden mit sprel-Veränderungen am *focal site* WH auch einen Kontakt zwischen SH und WH. Es folgen hier Beispiele zu jeder der drei Richtungslinien und zu den Kombinationen.

Linie PA $\rightarrow$  - BK $\rightarrow$ :

PERILLE (AM-ZIEL, 5-8:18)

foc: PA, sprel: PA $\rightarrow$   $\Rightarrow$  at

In PERILLE ist der aktive Artikulator in Unit 1 vor der ipsilateralen Schulter des Gebärdenden (PA $\rightarrow$ ) und bewegt sich auf *focal site* (PA) zu. Dass der Anfangspunkt der Bewegung relativ weit vom *focal site* entfernt ist, wird durch die *movement-flow*-Angabe „groß“ angezeigt. Das verwendete sprel-Notationssystem lässt keine Entfernungsangabe zu. Hier stellt sich die Frage, ob es sinnvoller ist, die Ausführungsstellung von SH in Unit 1 unabhängig von WH mit *focal site* im Gebärdenraum darzustellen. Dadurch würde das semantisch motivierte räumliche Verhältnis zwischen SH und WH außer Acht gelassen. Diese

Schwachpunkte in den hier verwendeten spre-Notationskonventionen sollte aber nicht dazu führen, den spre-Parameter völlig abzulehnen, da er gerade für die Beschreibung asymmetrischer Zweihandgebärden die angemessene Beschreibungsgrundlage bietet. Eine notwendige Weiterentwicklung der spre-Notation würde allerdings den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

Linie BA→ - TI→:

Im Folgenden sei eine Übersicht über die Gebärden mit spre-Veränderungen auf der Linie BA→ - TI→ gegeben, wiederholte Bewegungen werden mit (x) markiert. Es ist auffallend, dass zu dieser Gruppe viele Gebärden mit Kontakt in einer M-Zeiteinheit gehören. Daher ist hier auch angegeben, wie sich die Merkmale [+contact] und [-contact] auf die Zeiteinheiten der Gebärde verteilen.

ALKAA (ANFANGEN, 5-6:6)	TI→ ⇒ at	X M X - - +
VÄLIMATKA (ENTFERNUNG, 5-7:3)	at ⇒ TI→	X M X + - -
VÄLIMATKA (ENTFERNUNG, 5-7:6)	at ⇒ TI→	X M X + - -
MYÖHÄSTYÄ (VERSPÄTET, 5-8:21)	BA→ ⇒ TI→	X M X - + -
HERMOSTUA (SICH-AUFREGEN)	TI→ ⇒ BA→	X M X - + -
TULKATA (DOLMETSCHEN, 4-47:6)	BA→ ⇒ TI→ ⇒ BA→ (x)	X M X M X M X M X - + - + - + - + -
TÄTI (TANTE, 4-36:3)	BA→ ⇒ TI→ (x)	X M X M X M X - + - - - + -
KÄVELLÄ (LAUFEN, 5-7:21)	BA→ ⇒ TI→ ⇒ BA→ ⇒ TI→ ⇒ BA→ ⇒ at X	X M X M X M X M X M X - + - - - + - - - - +
NOIN (UNGEFÄHR, 5-7:4)	TI→ ⇒ BA→ ⇒ TI→ ⇒ BA→ ⇒ at	X M X M X M X M X + + + + + + + +
TISKATA (ABWASCHEN, 5-6:12)	TI→ ⇒ BA→ (x)	X M X M X M X - - + + + + +

Es ist auffallend, dass nur drei dieser Gebärden Kontakt in einer X-Zeiteinheit haben (ALKAA am Ende der Gebärde und das zweimal vorkommende

VÄLIMATKA am Anfang der Gebärde). Alle anderen dieser Gebärden haben den Kontakt während eines M oder sowohl in X- als auch in M-Zeiteinheiten. Angesichts der Tatsache, dass im ganzen untersuchten Material nur sechs Gebärden mit abwechselndem [-contact] in X-Zeiteinheiten und [+contact] in M-Zeiteinheiten vorkommen, ist es ein überraschendes Ergebnis, dass fünf davon (MYÖHÄSTYÄ, HERMOSTUA, TULKATA, TÄTI und KÄVELLÄ) in diese Gruppe der Gebärden mit sprel-Veränderung auf der Linie BA→ - TI → gehören. Auch zwei andere Gebärden mit außergewöhnlichen Kontakt-Verhältnissen (NOIN, TISKATA) gehören in diese Gruppe. Welchen Grund das hat und ob das ein Merkmal der FinSL oder sogar eine universelle Erscheinung ist, kann hier nicht geklärt werden und bedarf genauerer Untersuchungen.

Linie RA→ - UL→:

SERKKU (COUSINE, 4-7:2)  
SISAR (SCHWESTER, 4-8:3)

Die Bewegung in SH ist in SERKKU und SISAR dieselbe. Die beiden Gebärden sind etymologisch miteinander verwandt, die ausgewählten Finger (u+4“ bzw. n-1“) sind semantisch motiviert, „Cousine“ wird als kleinere Form der Schwester interpretiert, ähnlich dem Gebärdenpaar HEVONEN (PFERD, mit ausgewähltem Finger 1) und PONI (PONY, mit ausgewähltem Finger 4. Zur Handform als nicht nur bedeutungsunterscheidendem, sondern auch bedeutungstragendem Parameter vgl. Abschn. 4.2.2).

Kombinationen der drei Linien:

Es gibt zwei Gründe, warum für die sprel-Angaben bei *focal site* WH eine Kombination der drei Linien verwendet werden muss: 1) Die Bewegung findet nacheinander auf unterschiedlichen Linien statt (das ist der Fall in den folgenden Gebärden LOPUSSA und KAHVI) oder 2) die Bewegung geht diagonal zu WH. Diese Diagonale kann nur durch die Kombination zweier oder sogar dreier Linien beschrieben werden:

In LOPUSSA (ZU-ENDE, 5-8:8) befindet sich in Unit 2 SH neben dem ulnaren Rand (UL→) der Handfläche von WH (PA), bewegt sich dann bis zum Kontakt auf die Handfläche zu (at in Unit 4) und entfernt sich dann auf einer anderen Linie, nämlich Richtung Handgelenk (BA→) vom Kontaktpunkt.

In KAHVI (KAFFEE, 5-8:5) beginnt die Bogenbewegung schon, bevor der Kontakt hergestellt ist. Daher liegt in Unit 3 der aktive Artikulator ULFI neben dem *focal site* RAFI in radialer Richtung (RA→), die Bewegung endet aber in Unit 5 im Kontakt, SH etwas verschoben in Richtung Handfläche von SH (PA→). In Fällen wie LOPUSSA und KAHVI zeigt sich, dass die Bewegung durch sprel-Veränderung auch auf wechselnden Linien adäquat beschrieben werden kann.

In SEN-JÄLKEEN (DANACH, 5-6:11) liegt der aktive Artikulator ULFI in Unit 1 neben dem *focal site* RAFI in radialer Richtung (RA→). Nach dem Kontakt in Unit 3 (at) entfernt sich der aktive Artikulator wieder in radialer Richtung vom *focal site*, bewegt sich aber gleichzeitig in Richtung Fingerspitze, so dass eine diagonale Linie im Verhältnis zu WH entsteht, die durch die Kombination zweier Linien beschrieben werden muss (RA→ TI→). Diese Art der Beschreibung des räumlichen Verhältnisses haben Johnson und Liddell in der hier verwendeten Version ihres Beschreibungsmodell nicht vorgesehen, aber es erscheint logisch und sinnvoll, die Kombination in die Beschreibung mit aufzunehmen.

Bisher wurden Pfadbewegungen entweder als Veränderung des *focal site* oder als Veränderung des räumlichen Verhältnisses beschrieben. Bei einigen Gebärden im untersuchten Material ist es allerdings nötig, die Gesamtbewegung zum Teil als *focal-site*-Veränderung und teils als *sprel*-Veränderung zu beschreiben. Dazu werden im Folgenden einige Beispiele gegeben:

TIE (STRASSE, 4-9:2)

LUKIO (GYMNASIALE-OBERSTUFE 5-7:10)

Die Gebärden TIE und LUKIO bestehen beide aus einer großen Bewegung mit deutlich voneinander getrennten *focal sites* als Anfang und Ende dieser großen Bewegung. Anschließend folgt eine kurze Gegenbewegung, die durch eine *sprel*-Veränderung am zweiten *focal site* beschrieben wird. Dadurch werden große Bewegungen, die Teil der Lexikon-Form sind, und kleine eher phonetisch motivierte Bewegung adäquat beschrieben. Ähnlich verhält es sich in den Gebärden KÄVELLÄ (LAUFEN, 4-9:3) und KAUKANA (WEIT-WEG, 5-7:11), die als mehrfach vorkommende Gebärden in Abschn. 6.2.7 behandelt werden.

### **focal-site-Veränderungen in Zwischenbewegungen**

Die *focal-site*-Veränderungen in Zwischenbewegungen finden in denselben Kombinationen von *focal-site* Kategorien statt wie die oben dargestellten *focal-site*-Veränderungen innerhalb der Gebärden. Die nachstehende Tabelle 6-2 gibt eine Übersicht über die Kombinationen von Anfangs- und End-*focal-site* in den insgesamt 149 Zwischenbewegungen des untersuchten Materials. Da praktisch die Hälfte der Zwischenbewegungen vor oder nach pronominalen Zeigegebärden liegen und sich die *focal sites* der Zwischenbewegungen einerseits vor oder nach pronominalen Zeigegebärden und andererseits zwischen nicht-pronominalen Gebärden signifikant unterscheiden, sind die Vorkommen der *focal-site*-Kombinationen in Zwischengebärden vor oder nach pronominalen Zeigegebärden gesondert aufgeführt:



focal-site-Veränderung	ohne pron. Zeige- gebärde	vor od. nach pron. Zeigegeb.	insgesamt
1) Kopf ⇒ Kopf	-	-	-
2) Körper ⇒ Körper	-	1	1
3) WH ⇒ WH	10	-	10
4) Gebärdenraum ⇒ Gebärdenraum	11	3	14
5) Kopf ⇒ Körper	2	2	4
6) Kopf ⇒ WH	3	-	3
7) Kopf ⇒ Gebärdenraum	2	5	7
8) Körper ⇒ Kopf	-	3	3
9) Körper ⇒ WH	-	15	15
10) Körper ⇒ Gebärdenraum	2	11	13
11) WH ⇒ Kopf	3	-	3
12) WH ⇒ Körper	1	7	8
13) WH ⇒ Gebärdenraum	16	5	21
14) Gebärdenraum ⇒ Kopf	4	3	7
15) Gebärdenraum ⇒ Körper	3	19	22
16) Gebärdenraum ⇒ WH	12	2	14
keine Focal-site-Veränderung	3	1	4
<b>insgesamt</b>	<b>72</b>	<b>77</b>	<b>149</b>

Tab. 6-2: Focal-Site-Veränderungen in den Zwischenbewegungen

Da von den pronominalen Zeigegebärden sehr viele den Pronomina „ich“ und „mein“ entsprechen ist es nicht verwunderlich, dass besonders viele der Zwischenbewegungen vor oder nach pronominalen Zeigegebärden als Anfangs- oder End-*focal-site* eine Stelle am Körper haben: 9) Körper ⇒ WH, 10) Körper ⇒ Gebärdenraum, 12) WH ⇒ Körper 15) Gebärdenraum ⇒ Körper. Auffallend ist aber, dass in diesen Kombinationen sehr wenige Zwischenbewegungen ohne pronominale Zeigegebärde auszumachen sind und dass andererseits Zwischengebärden ohne pronominale Zeigegebärde hauptsächlich zwischen WH und dem Gebärdenraum stattfinden: 3) WH ⇒ WH, 4) Gebärdenraum ⇒ Gebärdenraum, 13) WH ⇒ Gebärdenraum, 16) Gebärdenraum ⇒ WH. Ob es eine allgemeine Tendenz in FinSL oder gar in allen GSen ist, den Körper als Ausführungsstelle im Diskurs hauptsächlich für pronominale Zeigegebärden zu verwenden, ist anhand des beschränkten hier untersuchten Materials nicht auszumachen und müsste anhand wesentlich größerer Korpora untersucht werden. Aus didaktischer Sicht ist aber zu berücksichtigen, dass Zwischenbewegungen mit dem Körper als Anfangs- oder End-*focal-site* in erster Linie im Zusammenhang mit pronominalen Zeigegebärden gelernt werden müssen.

Zu den phonetischen Besonderheiten der pronominalen Zeigegebärden wird in Abschn. 6.2.7 näher eingegangen, auf die Form der Zwischenbewegung und

den Kontakt zwischen aktivem und passivem Artikulator im Abschn. 6.2.4. Da bei der Produktion der GS als Fremdsprache nicht nur auf die phonetische Adäquatheit der Bewegungen innerhalb der Gebärden, sondern auch auf die Zwischenbewegungen zu achten ist, müssen die Beobachtungen zu den *focal-site*-Veränderungen in Zwischenbewegungen in der didaktischen Anwendung der Ergebnisse (Kap. 8) berücksichtigt werden.

In diesem Abschnitt zur Ausführungsstelle sind viele Bereiche der GS-Phonetik behandelt worden: der aktive Artikulator (a.a.), *focal site* (foc), die räumliche Beziehung zwischen a.a. und foc (sprel), der Kontakt zwischen a.a. und foc sowie die Pfadbewegungen, dargestellt durch *focal-site*-Veränderungen, sprel-Veränderungen oder deren Kombination. Nicht beachtet wurden zu diesen Bereichen die Komposita und andere komplexe Gebärden, die in allen phonetischen Komponenten erst in Abschn. 6.2.6 behandelt werden. Ebenso sind hier pronominale Zeigegebärden außer Acht gelassen, die in Zeigegebärden in Abschn. 6.2.7 zusammen mit anderen mehrfach vorkommenden Gebärden dargestellt werden.

#### 6.2.4 Bewegung

Die Bewegung als eigener Parameter ist in der GS-Phonologie umstritten und wird teilweise völlig abgelehnt (Wilbur 1993, van der Hulst 1993; vgl. Abschn. 4.2.5). Auch in dieser Arbeit sind die wichtigsten Merkmale dessen, was in der traditionellen simultanen GS-Phonologie als Bewegung bezeichnet wird, schon in den Abschnitten zu Handform, Handstellung und Ausführungsstelle behandelt worden. In diesem Abschnitt werden die Parameter *Contour*, *Movement Flow* und *Local Movement* behandelt sowie Beobachtungen zu den Zwischenbewegungen dargestellt.

##### contour [arc]

Bei der Form der Bewegung (*contour*) wird im Beschreibungsmodell von Johnson und Liddell zwischen geraden Bewegungen (str), bogenförmigen Bewegungen (arc) und Bewegungen ohne Veränderung der Ausführungsstelle ([contour]) unterschieden. In Gebärden mit mehr als drei Zeiteinheiten können auch mehrere dieser drei Bewegungstypen in einer Gebärde vorkommen.

Der weitaus größte Teil der Gebärden im untersuchten Material enthält gerade Pfadbewegungen (str). Gerade Pfadbewegungen sind somit vermutlich der linguistisch unmarkierte Bewegungstyp, und es ist anzunehmen, dass er aus didaktischer Sicht der einfachste Bewegungstyp ist. Die Darstellung der Richtung und des Ausgangs- und Endpunkts der Pfadbewegung ist im Abschn. 6.2.3 ausführlich dargelegt worden, daher soll auf die geraden Pfadbewegungen hier nicht näher eingegangen werden.

Die bogenförmigen Bewegungen und Kreisbewegungen bereiten erfahrungsgemäß einigen GS-Lernern in der Anfangsphase des Lernprozesses Schwierigkeiten. Sowohl die Perzeption als auch die phonetisch adäquate Produktion verlangen Übung. Obwohl die bogenförmigen Bewegungen nur einen

kleinen Teil aller beobachteten Pfadbewegungen ausmachen, konnten im untersuchten Material ausreichend Beispiele gefunden werden, um die phonetischen Unterschiede zwischen den beobachteten bogenförmigen Bewegungen hier darzustellen. Mit *arc* wird angegeben, dass es sich um eine bogenförmige halbkreisartige Bewegung handelt. Dabei kann die Bewegung von einem Punkt zum anderen vier verschiedene Wege nehmen. Daher werden *arc*-Bewegungen spezifiziert (z.B. *arc-distal*, zu den Notationskonventionen siehe Abschn. 4.2.5.1). Die nächste Seite zeigt eine Übersicht über die Gebärden mit bogenförmigen Bewegungen in allen M-Zeiteinheiten (Gebärden mit *arc*-Bewegungen nur in einigen M-Zeiteinheiten werden später dargestellt).

Aus der Übersicht geht hervor, dass bogenförmige Bewegungen in Einhandgebärden und allen Formen von Zweihandgebärden zu beobachten sind. Von den möglichen *focal sites* ist der Körper nicht vertreten. Außer bei *focal site* im Gebärdenraum findet in fast allen Gebärden ein Kontakt zwischen aktivem Artikulator und *focal site* statt. Von den möglichen Bewegungsrichtungen auf den drei Ebenen im dreidimensionalen Raum sind alle vertreten bis auf „*arc-bottom*“, eine Richtung, die vermutlich relativ selten ist.

Alle Gebärden mit bogenförmigen Bewegungen in mehr als einer M-Zeiteinheit beinhalten im untersuchten Material Kreisbewegungen. Drei dieser Gebärden werden im Folgenden näher behandelt, weil sie interessante Unterschiede aufweisen, die durch die sequentielle Beschreibung besonders deutlich zum Ausdruck kommen.

In der Einhandgebärde NÄKÖINEN (AUSSEHEND, 4-7:6) wird die Kreisbewegung am *focal site* Kopf mit *arc-contra* und *arc-ipsi* ausgeführt. Es handelt sich um zwei M-Zeiteinheiten und damit einen ganzen Kreis, der allerdings nicht völlig geschlossen ist, denn der Anfangs-*focal-site* (eSF) und der End-*focal-site* (SF) sind nicht identisch.

In der asymmetrischen Zweihandgebärde TISKATA (ABWASCHEN, 5-6:12) wird die Kreisbewegung am *focal site* WH mit *arc-distal* und *arc-proximal* durchgeführt. Es handelt sich um drei M-Zeiteinheiten, das bedeutet, dass anderthalb Kreisbewegungen ausgeführt werden. Die Richtung der Kreisbewegung ist durch die Reihenfolge *arc-distal*  $\Rightarrow$  *arc-proximal*  $\Rightarrow$  *arc-distal* eindeutig beschrieben.

In der gegenläufigen Zweihandgebärde KEITTÄÄ (KOCHEN, 5-6:5) werden Kreisbewegungen zwischen *arc-distal* und *arc-proximal* ausgeführt. Es handelt sich um vier M-Zeiteinheiten, was bedeutet, dass zwei vollständige Kreisbewegungen ausgeführt werden. Die Gegenläufigkeit der Bewegungen ist daran zu erkennen, dass die Kreisbewegung von SH am höheren *focal site* (p1CH) beginnt und endet – mit der Bewegungsreihenfolge *arc-distal*  $\Rightarrow$  *arc-proximal*  $\Rightarrow$  *arc-distal*  $\Rightarrow$  *arc-proximal* – und die Kreisbewegung von WH an niedrigeren *focal site* (p1AB) beginnt und endet – mit der Bewegungsreihenfolge *arc-proximal*  $\Rightarrow$  *arc-distal*  $\Rightarrow$  *arc-proximal*  $\Rightarrow$  *arc-distal*. Die Richtung der Drehbewegung ist in beiden Händen dieselbe (abwärts *arc-distal* und aufwärts

arc-proximal). Die Ebene, auf der die Kreisbewegungen stattfinden, liegt diagonal nach vorne (zu ihrer Beschreibung siehe Abschn. 6.2.3).

Gebärde	Interaktion der Hände	<i>focal site</i>	Veränderung d. Ausf.-st.	Kontakt	Art der bogenf. Bew.
NÄKÖINEN, 4-7:6 (AUSSEHEND)	Einhandgebärde	Kopf	<i>focal-site</i> -Veränderung	-	1.: arc-contr 2.: arc-ipsi
KUURO, 4-36:10 (GEHÖRLOS)	Einhandgebärde	Kopf	<i>focal-site</i> -Veränderung	+	arc-ipsi
ENSI-VUONNA, 5-7:8 (NÄCHSTES-JAHR)	Einhandgebärde	Kopf, Gebärdenraum	<i>focal-site</i> -Veränderung	+	1.: arc-distal 2.: arc-proximal
PIMEÄ, 5-9:2 (DUNKEL)	Zweihandgebärde symm.	Gebärdenraum	<i>focal-site</i> -Veränderung	-	arc-top
PÄIVÄ, 5-8:3 (TAG)	Zweihandgebärde symm.	Gebärdenraum	<i>focal-site</i> -Veränderung	-	arc-contr
KEITTÄÄ, 5-6:5 (KOCHEN)	Zweihandgebärde gg.-läuf.	Gebärdenraum	<i>focal-site</i> -Veränderung	-	*)
METRI, 5-7:5 (METER)	Zweihandgebärde asymm.	WH	<i>focal-site</i> -Veränderung	+	arc-top
VÄLIMATKA, 5-7:3 (ENTFERNUNG)	Zweihandgebärde asymm.	WH	sprel-Veränderung	+	arc-top
VÄLIMATKA, 5-7:6 (ENTFERNUNG)	Zweihandgebärde asymm.	WH	sprel-Veränderung	+	arc-top
KAHVI, 5-8:5 (KAFFEE)	Zweihandgebärde asymm.	WH	sprel-Veränderung	+	arc-contr
TISKATA, 5-6:12 (ABWASCHEN)	Zweihandgebärde asymm.	WH	sprel-Veränderung	+	1.: arc-distal 2.: arc-proximal 3.: arc-distal

Abb. 6-8: Gebärden mit bogenförmigen Pfadbewegungen (arc) in allen M-Zeiteinheiten

\*) Art der bogenförmigen Bewegungen von KEITTÄÄ (5-6:5) dargestellt getrennt für SH und WH sowie für die vier M-Zeiteinheiten:

SH: 1. arc-distal	WH: 1. arc-proximal
2. arc-proximal	2. arc-distal
3. arc-distal	3. arc-proximal
4. arc-proximal	4. arc-distal

### contour [-]

Im untersuchten Material sind insgesamt sechs Gebärden zu beobachten, in deren M-Zeiteinheiten keine Pfadbewegung stattfindet ([-contour]). Die Bewegung entsteht entweder durch eine Handstellungsveränderung (vier Fälle) oder eine Bewegung des Kopfes (zwei Fälle):

EI (NICHT, 4-9:4) ist eine symmetrische Zweihandgebärde, in der die einzige Bewegung in beiden Händen eine schnell und kräftig ausgeführte Veränderung der Handgelenkstellung ist (Wr-Abd  $\Rightarrow$  Neut-Wr-Abd).

JOS (FALLS, 5-7:7) ist eine gegenläufige Zweihandbewegung, in der die Bewegung wie in EI nur durch Veränderung der Handgelenkstellung zustande kommt, hier aber nicht parallel in beiden Händen, sondern in versetzter Reihenfolge der Handgelenkstellungen (SH: Wr-Add  $\Rightarrow$  Wr-Abd  $\Rightarrow$  Wr-Add, WH: Wr-Abd  $\Rightarrow$  Wr-Add  $\Rightarrow$  Wr-Abd).

Bei YLI (ÜBER, 5-7:13) handelt es sich um eine asymmetrische Zweihandgebärde mit ständigem Kontakt zwischen SH und WH. Die Bewegung in SH entsteht durch Veränderung der Handgelenksstellung (Wr-Ext  $\Rightarrow$  Neut-Wr-Ext). In WH findet als leichte Gegenbewegung eine sprel-Veränderung statt (at  $\Rightarrow$  sup).

Die Einhandgebärde OMA (POSS, 4-36:8) wird im Abschn. 6.2.7 zu den pronominalen Zeigegebärden behandelt.

In den Einhandgebärden MITÄTÖN (SEHR-KLEIN, 5-7:3) und OLENKUULLUT (HABE-GEHÖRT, 4-8:2) findet keine Pfadbewegung des aktiven Artikulators statt, sondern es bewegt sich der Kopf nach unten – und in OLENKUULLUT parallel dazu auch der Körper nach vorne. Diese Art der Bewegung des nonmanuellen Artikulators als einzige Bewegung in der Gebärde muss den Lernern bewusst gemacht werden.

In Gebärden mit mehr als drei Zeiteinheiten können in den unterschiedlichen M-Zeiteinheiten unterschiedliche Bewegungsformen auftreten. Theoretisch sind folgende Kombinationen mögliche: str-arc, str-[-contour], arc-[-contour] und ein Kombination aller dreier Formen: str-arc-[-contour]. Im untersuchten Material sind davon zweimal die Kombination str-arc und einmal die Kombination arc-[-contour] zu beobachten:

In KÄVELLÄ (LAUFEN, 5-7:21) wechseln sich gerade und bogenförmige Pfadbewegungen ab (str  $\Rightarrow$  arc-top  $\Rightarrow$  str  $\Rightarrow$  arc-top  $\Rightarrow$  str), in KAUKANA (WEIT-WEG, 5-7:11) findet nach der großen bogenförmigen Bewegung in Unit 8 eine kurze Rückbewegung in Unit 10 statt (arc-top  $\Rightarrow$  str). Beide Gebärden werden in Abschn. 6.2.7 näher behandelt (mehrfach vorkommende Gebärden). In der gegenläufigen Zweihandgebärde POLKUPYÖRÄ (FAHRRAD, 5-7:18) findet in Unit 2 eine bogenförmige Pfadbewegung statt (SH: arc-distal, WH: arc-proximal), in Unit 4 und 6 dagegen findet keine Pfadbewegung, sondern nur eine Veränderung der Handgelenkstellung statt. Auch hier handelt es sich um eine Verminderung der phonetischen Komplexität zum Ende der Gebärde hin.

### *Movement Flow*

Für die Art der Bewegung (*movement flow*) gibt es bei Johnson und Liddell keine taxonomischen Notationskonventionen. Daher sind bei der Transkription deutschsprachige Adjektive verwendet worden („kurz“, „klein“, „lang“, „groß“, „schnell“, „langsam“). Die *movement-flow*-Schicht kann auch freigelas-

sen werden, wenn die Art der Bewegung keine Besonderheit aufweist. Die „Länge“ bzw. „Kürze“ der Bewegung wird bei *focal-site*-Veränderungen schon durch die genaue Beschreibung von Anfangs- und End-*focal-site* hinreichend beschrieben, so dass die Angaben „kurz“ und „lang“ in Verbindung mit spre-Veränderungen notiert werden. Im Folgenden jeweils ein Beispiel für die verwendeten *movement-flow*-Angaben:

- |               |                                    |
|---------------|------------------------------------|
| a) „kurz“:    | SAMA (GLEICH, 4-7:6)               |
| b) „klein“:   | TAI (ODER, 5-7:20)                 |
| c) „lang“:    | KÄYDÄ (HIN-UND-HER-FAHREN, 5-7:19) |
| d) „groß“:    | AAMU (MORGEN, 5-8:4)               |
| e) „schnell“: | KIHLOISSA (VERLOBT, 4-8:4)         |
| f) „langsam“: | MAUKAS (SCHMACKHAFT, 5-6:3)        |

In Gebärden mit mehr als drei Zeiteinheiten sind unterschiedliche *movement-flow*-Angaben in den unterschiedlichen M-Zeiteinheiten möglich, wie die folgenden Beispiele zeigen:

LOPUSSA (ZU-ENDE, 5-8:8) ist eine Gebärde mit 5 Zeiteinheiten, in der ersten M-Zeiteinheit mit *movement flow* „groß“, in der zweiten ohne *movement-flow*-Angabe.

In LYÖDÄ-PUUKOLLA (MIT-DEM-MESSER-STECHEN, 5-8:14), einer Gebärde mit 7 Zeiteinheiten, ist die Bewegung in Unit 2 „schnell“ und auch länger als in Unit 4 und 6 (die Länge der Bewegung ist an den *focal-site*- bzw. spre-Veränderungen zu sehen).

KÄVELLÄ (LAUFEN, 5-7:21) hat in der letzten M-Einheit die *movement-flow*-Angabe „klein“, in den anderen vier M-Zeiteinheiten keine *movement-flow*-Angaben. (Mehr zu dieser Gebärde siehe Abschn. 6.2.7 - mehrfach vorkommende Gebärden.)

Die Gebärde PUHKI (PLATT, 5-8:12) besteht aus 11 Zeiteinheiten und enthält somit 5 M-Zeiteinheiten. In den letzten beiden M-Zeiteinheiten (Unit 8 und 10) ist der *movement flow* „klein“, in den ersten drei M-Zeiteinheiten gibt es keine Angabe zu *movement flow*.

KÄYDÄ (HIN-UND-HER-FAHREN, 5-7:19) besteht aus 9 Zeiteinheiten, nämlich einer wiederholten Hin-und-her-Bewegung. Die *movement-flow*-Angaben in den vier M-Zeiteinheiten lauten: „lang“ - „lang“ - „kurz“ - „kurz“.

Die hier angeführten Gebärden zeigen, dass die längeren, größeren, schnelleren Bewegungen eher in den ersten M-Zeiteinheiten vorkommen, und die kürzeren, kleineren und langsameren Bewegungen eher zum Ende der Gebärden hin. Das entspricht der schon häufig beobachteten Abnahme der phonetischen Komplexität innerhalb der langen Gebärden, die mit einer Abnahme der Muskelaktivität der Artikulatoren einhergeht. Eine Ausnahme von dieser Tendenz ist die Gebärde KAHVI-JAUHO (KAFFEEPULVER, 5-8:7). Sie umfasst insgesamt 11 Zeiteinheiten, nur in der ersten M-Zeiteinheit (Unit 2) ist eine *movement-flow*-Angabe, nämlich „klein“. Diese „kleine“ Bewegung zu Beginn einer langen Gebärde ist hier damit zu erklären, dass es sich um ein Kompositum handelt. Komposita verhalten sich phonetisch anders als Simplex-Gebärden. (Mehr zu den Komposita im untersuchten Material im Abschn. 6.2.6.)

## Local Movement

Lokale Bewegungen (*local movements*) sind Bewegungen, die mehrfach hintereinander durchgeführt werden, die nicht sequentiell in Einzelteile zerlegt werden können und die im verwendeten Beschreibungsmodell in der *local-movement*-Schicht notiert werden. Im untersuchten Material ist *wiggling* nur in der dreimal vorkommenden Gebärde KÄVELLÄ (LAUFEN) und *osc-rot* in der zweimal vorkommenden Gebärde KAUKANA (WEIT-WEG) zu beobachten (zur taxonomischen Notation der lokalen Bewegungen im verwendeten Transkriptionsmodell siehe Abschn. 4.2.5.2). Die Gebärden KÄVELLÄ und KAUKANA werden in Abschn. 6.2.7 zu den mehrfach vorkommenden Gebärden beschrieben.

Die Analyse der Bewegungsparameter Form der Bewegung (*contour*), Art der Bewegung (*movement flow*) und lokale Bewegung (*local movement*) in diesem Abschnitt haben didaktisch relevante phonetische Unterschiede zutage gebracht. Nur für die Darstellung unterschiedlicher Kombinationen von Bewegungstypen (*arc*, *str*, [-*contour*]) und verschiedener Arten von *local movement* reicht der Umfang des untersuchten Materials nicht aus.

## Zwischenbewegungen

Im Folgenden sollen einige Beobachtungen zu den die Schichten *contour*, *movement flow* und *contact* in Zwischenbewegungen dargestellt werden. Aspekte der Handform- und Handstellungsveränderungen in den Zwischenbewegungen sind schon in den Abschnitten 6.2.1 und 6.2.2 behandelt worden.

Zwischenbewegungen tragen keine linguistische Information, und deshalb beinhalten sie jeweils linguistisch unmarkierte, phonetisch ökonomische Parameter. Daher handelt es sich in den meisten Fällen um gerade Pfadbewegungen, deren *movement flow* nicht markiert ist und während derer kein Kontakt zwischen aktivem und passivem Artikulator besteht. Im untersuchten Material sind einige Ausnahmen von diesen unmarkierten Parametern festzustellen. Die Ausnahmen sind meistens phonetisch motiviert, d.h. durch bestimmte Konstellationen im Übergang zwischen zwei Gebärden. Diese Ausnahmen werden im Folgenden im Einzelnen dargestellt.

Der End-*focal-site* von PIMEÄ (DUNKEL, 4-9:2) und der Anfangs-*focal-site* von TIE (WEG, 4-9:2) liegen in beiden Händen an derselben Stelle (p1ST), so dass in der Zwischenbewegung keine Pfadveränderung stattfindet. Auch YKSIN (ALLEIN 4-9:3) und KÄVELLÄ (LAUFEN 4-9:3) haben denselben End- bzw. Anfangs-*focal-site* (pØST), hier allerdings nur in SH, da es sich bei beiden um Einhandgebärden handelt.

Die Zwischenbewegung zwischen VAIVALLOINEN (BESCHWERLICH, 5-7:12) und YLI (ÜBER, 5-7:13) enthält einige phonetische Besonderheiten. Es findet zwar eine Änderung des *focal site* an WH statt (BK ⇒ RA), aber diese Änderung wird nur durch eine Änderung der Handgelenkstellung erreicht (Neut-Wr-Ext ⇒ Wr-Ext), so dass sich der rechte Arm überhaupt nicht bewegt und nicht von einer Pfadbewegung gesprochen werden kann. Eine weitere Be-

sonderheit ist der Kontakt in der Zwischenbewegung. Der Übergang vom Kontakt zwischen INFI von SH und BK von WH am Ende von VAIVALLOINEN zum Kontakt zwischen HL von SH und RA von SH am Anfang von YLI findet durch ständigen Kontakt zwischen aktivem und passivem Artikulator statt. Dies ist das einzige Vorkommen von [+contact] in einer Zwischenbewegung im untersuchten Material. Eine weitere Besonderheit dieses Übergangs von einer Gebärde zur anderen liegt darin, dass die letzte Zeiteinheit von VAIVALLOINEN ein H ist, also einen Stillstand aller Artikulationsbewegungen beinhaltet. All diese phonetischen Besonderheiten müssen dem GS-Lerner bewusst gemacht werden, damit er diese Gebärdenkombination adäquat produzieren kann.

Die Zwischenbewegung zwischen KAHVI-JAUHO (KAFFEEPULVER, 5-8:7) und LOPUSSA (ZU-ENDE, 5-8:8) enthält die *movement-flow*-Notierungen „groß“ und „langsam“. Das kann als Ausdruck der Verärgerung über den Umstand angesehen werden, dass kein Kaffeepulver mehr da ist, also als emphatischer Akzent.

Die häufig zu beobachtende starke Reduktion von pronominalen Zeigegebärden, die durch *movement-flow*-Markierungen „schnell“ und „klein“ zum Ausdruck kommt, wird eingehender im Abschn. 6.2.7 behandelt.

In diesem Abschnitt wurden die Parameter Form der Bewegung (*contour*), Art der Bewegung (*movement flow*) und Kontakt zwischen aktivem und passivem Artikulator behandelt. Zusammen mit der Beschreibung der Pfadbewegungen durch *focal-site*- oder *sprel*-Veränderungen (siehe Abschn. 6.2.3) ermöglichen sie eine phonetisch genaue Beschreibung der in den M-Zeiteinheiten stattfindenden Bewegungen.

### 6.2.5 Nicht-dominante Hand

In diesem Abschnitt soll die Interaktion zwischen dominanter Hand (SH) und nicht-dominanter Hand (WH) (Becker 1997 spricht von „Arrangement der Hände“; Becker 1997, S. 43) sowie die artikulatorischen Besonderheiten von WH betrachtet werden. Zunächst soll dargestellt werden, wie sich die Gebärdentypen in den neun untersuchten Sätzen und Kurztexten verteilen. Es wird unterschieden zwischen Einhandgebärden sowie symmetrischen, gegenläufigen und asymmetrischen Zweihandgebärden. (Diese Einteilung weicht etwas von derjenigen in Becker 1997, S. 43-44 ab.) Komplexe Gebärden können Kombinationen dieser Typen enthalten, und im Kurztext OYVK 5-8 ist ein Diskursabschnitt mit Doppeldominanz der Hände mit zeitgleich einer Gebärde in WH und sieben nicht-pronominalen Gebärden in SH. In der folgenden Übersicht sind die pronominalen Zeigegebärden nicht berücksichtigt, da sie alle Einhandgebärden sind und in Abschn. 6.2.7 gesondert behandelt werden.



	Einhand- gebärden	Zweihand- geb. symm.	Zweihand- geb. gg.läuf.	Zweihand- geb. asymm.	Kombinationen/ Doppeldominanz
OYVK 4-7	2	1	-	2	-
OYVK 4-8	1	1	-	2	-
OYVK 4-9	4	3	-	1	-
OYVK 4-36	6	-	-	2	1
OYVK 4-40	4	-	-	2	-
OYVK 4-47	4	-	1	1	-
OYVK 5-6	4	4	2	6	-
OYVK 5-7	8	4	2	14	-
OYVK 5-8	3	6	1	10	9
<b>insgesamt</b>	<b>36</b>	<b>19</b>	<b>6</b>	<b>40</b>	<b>10</b>

Tab. 6-3: Verteilung der nicht-pronominalen Gebärden auf verschiedene Gebärdentypen

Aus Tab. 6-3 geht hervor, dass die meisten nicht-pronominalen Gebärden im untersuchten Material Einhandgebärden oder asymmetrische Zweihandgebärden sind. Besonders selten sind dagegen gegenläufige Zweihandgebärden (alle Gebärden mit Kontakt zwischen SH und WH sind hier als asymmetrische Zweihandgebärden aufgeführt, gemäß der asymmetrischen Transkriptionsweise mit WH als *focal site* von SH). Es ist hervorzuheben, dass wegen der Begrenztheit des untersuchten Materials keine Rückschlüsse auf die Verteilung in FinSL allgemein zu ziehen sind. Die mehrfach vorkommenden Gebärden KÄVELLÄ (LAUFEN) und AUTO werden im Material einmal einhändig und einmal zweihändig artikuliert (mehr dazu siehe Abschn. 6.2.7).

Aus didaktischer Sicht ist nicht nur die Verteilung der Gebärdentypen auf die einzelnen Sätze und Kurztexte interessant, sondern auch in welcher Reihenfolge die unterschiedlichen Typen innerhalb der Diskursabschnitte auftreten und welche direkt nebeneinander liegen. Je mehr z.B. unterschiedliche Zweihandgebärdentypen direkt aufeinander folgen, desto komplexer ist die Artikulation beider Hände. Durch den Vergleich dieser Ablaufstrukturen einzelner Diskursabschnitte können die Abschnitte in eine phonetische Komplexitätshierarchie gebracht werden, mit deren Hilfe eine Progression für das phonetische Lernen geplant werden kann: Einfachere Bewegungsabläufe werden zuerst geübt und später erst komplexere Bewegungsabläufe beider Hände. Hier folgen einige Beobachtungen zur Gebärdentypstruktur:

In Satz OYVK 4-40 erscheinen fünf Einhandgebärden hintereinander:

KOIRA JATKUVASTI HAUKKUA "PI" MINÄ

(HUND UNUNTERBROCHEN BELLEN „PI“ ICH, 4-4:3-5)

Im Kurztext OYVK 5-6 erscheinen mehrere unterschiedliche Zweihandgebärden (sym, geg, asym) hintereinander, nur zweimal unterbrochen durch die pronominale Zeigegebärde MINÄ:

TAITAVA (asym) MESTARI (sym) KEITTÄÄ (geg) MINÄ ALKAA (asym)

HAUKOTUTTAA (asym) VÄSYNYT (sym) MINÄ SOPIA (geg)

(AUSGEZEICHNET MEISTER KOCHEN ICH ANFANGEN GÄHNEN MÜDE ICH PASSEN,  
5-6:4-8)

In sechs Gebärden zu Anfang des Kurztextes OYVK 5-7 findet ein ständiger Wechsel zwischen Einhandgebärden (1) und asymmetrischen Zweihandgebärden (2) statt:

KOULU (1) VÄLIMATKA (2) MITÄTÖN (1) NOIN (2) VIISISATAA (1) METRI (2)  
(SCHULE ENTFERNUNG SEHR-KLEIN UNGEFÄHR FÜNFHUNDERT METER, 5-7:2-5)

Obwohl es einem Nichtkenner der GS beim Zusehen so erscheint, dass beide Hände gleich stark an der gebärdensprachlichen Artikulation beteiligt sind, muss dem GS-Lerner bald bewusst gemacht werden, dass SH und WH sich in unterschiedlicher Weise bewegen. Allgemein kann gesagt werden, dass die Bewegungen von WH einfacher sind, d.h. linguistisch weniger markiert, und dass sie im Diskurs häufig langsamer sind als diejenigen von SH. (Zu WH als *secondary licenser* im Rahmen der autosegmentalen Phonologie siehe Abschn. 4.2.2.) Im Folgenden wird das artikulatorische Verhalten von WH in den unterschiedlichen Gebärdentypen behandelt, und zwar in der Reihenfolge:

- 1) symmetrische Zweihandgebärden
- 2) gegenläufige Zweihandgebärden
- 3) asymmetrische Zweihandgebärden
- 4) Einhandgebärden

### 1) symmetrische Zweihandgebärden

In symmetrischen Zweihandgebärden finden die Bewegungen in beiden Händen parallel statt, wobei die vertikale Ebene, die durch den Körper geht (z-Ebene bei Brentari, siehe oben Abschnitt 4.2.5.1) die Symmetrieachse bildet. In der phonetischen Transkription brauchen bei genauer Symmetrie die Parameter für WH nicht gesondert beschrieben zu werden, sondern es genügt die Notation „wie SH“. Ein Beispiel dafür ist die Gebärde HÄMMÄSTYÄ (ERSTAUNEN, 4-8:5).

Trotz phonologischer Symmetrie sind in der phonetischen Realisierung die symmetrischen Gebärden häufig nicht ganz symmetrisch, da die Bewegungen vor allem von WH sich durch phonologische Prozesse von den Bewegungen von SH unterscheiden.

Von den 19 symmetrischen Zweihandgebärden im untersuchten Material sind 8 in allen Parametern symmetrisch. In fünf Gebärden ist in WH eine geringere Höhe als in SH festzustellen (*weak hand lowering*, vgl. Abschn. 4.2.8). So liegt in KAMALA (FURCHTBAR, 5-8:2) der *focal site* von KAMALA in SH etwas höher (p1ST) als in WH (p1TR)

Der entgegengesetzte Fall zum *weak hand lowering* ist in der Gebärde PÄIVÄ (TAG, 5-8:3) zu beobachten: Der *focal site* von WH liegt am Anfang der Aufwärtsbewegung (Unit 5) höher (m1TR) als der von SH (m1AB), am Ende der Aufwärtsbewegung in Unit 7 liegen beide bei m1ST. Visuell betrachtet sehen *weak hand lowering* und die bei PÄIVÄ zu beobachtende höhere Stellung von WH widersprüchlich aus. Artikulatorisch sind sie aber beide auf dieselbe Art motiviert: Die niedrige Lage von WH bei *weak hand lowering* und die kürzere Aufwärtsbewegung in PÄIVÄ verlangen von WH weniger Muskelenergie als die Lage bzw. Bewegung von SH.

In drei Fällen unterscheiden sich WH und SH in der Handstellung: In AAMU (MORGEN, 5-8:4) behält WH während der gesamten Gebärde dieselbe Handstellung bei (supine, Neut-Wr-Ext, Neut-Wr-Abd), in SH verändert sich dagegen die Handstellung (supine, Neut-Wr-Ext, Neut-Wr-Abd  $\Rightarrow$  prone, Wr-Ext, Neut-Wr-Abd). Das ist als autosegmentales Verhalten der Handstellung zu erklären: Die Handstellung in WH in Unit 7 entspricht der Anfangshandstellung der nachfolgenden Gebärde JO (SCHON), alle anderen Parameter in Unit 7 gehören dagegen zur Gebärde AAMU.

In MESTARI (MEISTER, 5-6:4) ist die Handstellung von SH während der Gebärde konstant (prone, Neut-Wr-Ext, Neut-Wr-Abd), WH dagegen nimmt diese Handstellung erst in Unit 7 ein, in Unit 5 hat WH noch die Handgelenksstellung Wr-Flex. Das ist mit der vorhergehenden asymmetrischen Zweihandgebärde TAITAVA (AUSGEZEICHNET) zu erklären, in der WH die Handstellung Wr-Flex aufweist. Hier dehnt sich der Handstellungsparameter autosegmental auf die erste Zeiteinheit von MESTARI aus. In der älteren phonologischen Terminologie kann von progressiver Handstellungsassimilation gesprochen werden.

In VÄSYNYT (MÜDE, 5-6:7) ändert sich die Handgelenksstellung von SH in zwei Parametern (Neut-Wr-Ext  $\Rightarrow$  Wr-Flex, Neut-Wr-Abd  $\Rightarrow$  Wr-Abd), in WH nur in einem Parameter (Neut-Wr-Abd  $\Rightarrow$  Wr-Abd), Neut-Wr-Ext bleibt dagegen in WH die ganze Gebärde über konstant. Auch dies ist ein Beispiel für verminderte phonetische Komplexität der Bewegung in WH im Vergleich zu SH.

In der Gebärde EI-OLE (IST-NICHT, 5-7:16) ist SH in Unit 1 in Kontakt mit dem Körper, WH dagegen nicht. Dieser phonologische Prozess *uncontacting* (vgl. Johnson 2000, Topic 12, S. 12) findet nur in WH statt. Weiter unten in diesem Abschnitt werden weitere Beispiele dafür gegeben, dass phonologische Prozesse wesentlich häufiger WH als SH betreffen (das ist für WH als *secondary licenser* natürlich).

Die bisherigen Fälle der phonetischen Asymmetrie bei phonologisch symmetrischen Zweihandgebärden waren phonetisch motiviert durch Verminderung der Muskelenergie in WH oder autosegmentales Verhalten gewisser Parameter aus Nachbargebärden. Die phonetische Asymmetrie in TIE (STRASSE, 4-9:2) ist dagegen syntaktisch motiviert: Die Symmetrieachse ist wegen einer Verortung auf die linke Seite gedreht. (Zur Darstellung dieser

phonetisch asymmetrischen Bewegung beider Hände im Gebärdenraum siehe Abschn. 6.2.3.)

## 2) gegenläufige Zweihandgebärden

In gegenläufigen Zweihandgebärden treten ebenso wie in symmetrischen Zweihandgebärden in beiden Händen dieselben Parameter auf, aber sie sind zeitlich versetzt, so dass die Parameter von SH in der ersten X-Zeiteinheit in WH in der dritten Zeiteinheit erscheinen usw.

In allen sechs der im untersuchten Material vorkommenden gegenläufigen Zweihandgebärden sind zusätzlich zu der phonologischen zeitlichen Versetzung phonetische Unterschiede zwischen SH und WH festzustellen:

In POLKUPYÖRÄ (FAHRRAD, 5-7:18) ist ein kleiner Unterschied in der Handform zwischen SH ( $u^{1-0}$ ) und WH ( $u^{1234k-}$ ). In AUTO (5-8:9) und JOS (FALLS, 5-7:7) ist *weak hand lowering* zu beobachten: AUTO mit SH-foc p2NK und WH-foc pØAB; JOS mit SH-foc p1ST und WH-foc p1TR.

In VIITTOA (GEBÄRDEN, 4-47:4) ist der *focal site* von SH in der ersten X-Zeiteinheit höher (p1ST) als in Unit 5 und 9 und als in den höchsten *focal sites* von WH (p1CH). Die erste Abwärtsbewegung von SH ist damit größer, linguistisch markierter, als die späteren Bewegungen von SH und die Bewegungen von WH. Dieses Beispiel zeigt, dass ein Gefälle linguistischer Markiertheit sowohl zwischen dem Anfang und dem Ende einer längeren Gebärde als auch zwischen WH und SH bestehen kann. Auch Handstellungsveränderungen finden nur in SH statt (Neut-Wr-Abd  $\Rightarrow$  Wr-Abd  $\Rightarrow$  Neut-Wr-Abd  $\Rightarrow$  Wr-Abd  $\Rightarrow$  Neut-Wr-Abd). Die Parameterveränderungen zwischen Unit 9 und Unit 11 (sprel in beiden Händen, Handstellung und Handform in SH) beinhalten schon den Übergang zur folgenden Gebärde MINÄ (ICH) mit autosegmentalem Verhalten in einigen Parametern.

In KEITTÄÄ (KOCHEN, 5-6:5) sind die zeitlich versetzten Kreisbewegungen beider Hände zwar identisch, aber die Symmetrieachse ist verdreht, so dass die *focal-site*-Veränderung in beiden Händen unterschiedlich dargestellt werden. (Mehr zur Notation von Bewegungen mit gedrehter Symmetrieachse bei KEITTÄÄ siehe Abschn. 6.2.3.)

## 3) asymmetrische Zweihandgebärden

In asymmetrischen Zweihandgebärden finden Handstellungs-, Handform-, *focal-site*- und sprell-Veränderungen primär in SH statt, während WH keine phonologisch relevante Bewegung ausführt und auch in Handform und Ausführungsstelle häufig linguistisch unmarkiert ist. (Auf die Diskussion zu phonologischen Handformbeschränkungen in WH in asymmetrischen Zweihandgebärden soll hier nicht näher eingegangen werden, vgl. dazu Brentari 1998, S. 252; Savolainen 2000a, S. 177-178. Zur geringen linguistischen Markiertheit des *focal site* in WH bei asymmetrischen Zweihandgebärden siehe Abschn. 6.2.3.)

Im Folgenden werden phonetisch motivierte Bewegungen von WH in asymmetrischen Zweihandgebärden behandelt: Gegenbewegungen zu SH und Parallelbewegungen zu SH.

Häufig bewegt sich WH in asymmetrischen Zweihandgebärden in entgegengesetzter Richtung zur Bewegung von SH und führt damit eine Gegenbewegung aus, die artikulatorisch motiviert ist. Diese Gegenbewegung wird im Transkriptionssystem durch eine *sprel*-Veränderung in WH notiert. Diese *sprel*-Veränderung findet meist auf der sup-inf-Linie statt (zu den „Linien“ bei *sprel*-Veränderungen siehe Abschn. 6.2.3). Dazu ein Beispiel:

In SISAR (SCHWESTER, 4-8:3) bewegt sich vor dem Kontakt in Unit 7 der aktive Artikulator von SH (ULFI) von oben (*sprel*: RA → ⇒ at) auf den *focal site* RAFI zu, WH dagegen bewegt sich von unten (*sprel*: inf ⇒ at) auf den *focal site* pØCH zu.

Einige Gegenbewegungen in WH finden auch auf der contra-ipsi-Linie statt: In TURVALLINEN (SICHER, 4-9:4) findet in SH eine *focal-site*-Veränderung statt (TIFI → BK), in WH als Gegenbewegung eine *sprel*-Veränderung (ipsi ⇒ at). (Die ipsilaterale Seite bezeichnet hier die Seite der nicht-dominanten Hand, da es um die Bewegung von WH geht). In KAHVI (KAFFEE, 5-8:5) findet in WH die *sprel*-Veränderung contra ⇒ at als Gegenbewegung zu *sprel* RA → ⇒ PA → in SH statt.

Neben den dargestellten häufigen Gegenbewegungen in WH ist in einer Gebärde im untersuchten Material auch das Gegenteil dazu zu beobachten, nämlich eine phonetisch motivierte Bewegung in dieselbe Richtung wie SH, hier Parallelbewegung genannt:

In KAUKANA (WEIT-WEG, 5-8:17) bewegt sich SH mit einer langsamen Bewegung sehr weit auf die ipsilaterale Seite (*focal site* m2NK in Unit 7). Auch WH bewegt sich mit einer allerdings viel kürzeren Bewegung in dieselbe Richtung (*sprel*: at ⇒ contra). In der Glossentranskription von Paunu ist KAUKANA unterstrichen und mit dem Zusatz int. versehen („Die Abkürzung int. zeigt eine intensive, leicht verlangsamte und behäbigere Ausführungsweise an.“ Paunu 2000b, S. 37, vgl. Anhang 4). Möglicherweise ist die Parallelbewegung in WH ein Teil der „intensiven Ausführungsweise“.

#### 4) Einhandgebärden

Obwohl in Einhandgebärden das artikulatorische Verhalten von WH phonologisch nicht relevant ist, muss es bei einer phonetischen Analyse berücksichtigt werden, denn während der Einhandgebärden verschwindet WH nicht plötzlich, sondern ist für den Rezipienten sichtbar und kann Bewegungen ausführen. Für eine phonetisch adäquate Produktion in GS ist das Verhalten von WH in Einhandgebärden den Lernern bewusst zu machen. Im Folgenden geht es zunächst um eine oder mehrere Einhandgebärden zwischen Zweihandgebärden, danach wird kurz das Verhalten von WH in Anfangs- und Endbewegungen dargestellt.

Für das Verhalten von WH während Einhandgebärden gibt es drei Möglichkeiten, zu denen jeweils ein Beispiel angeführt wird:

- a) WH geht langsam von den Parametern der vorhergehenden Zweihandgebärde in die Parameter der nachfolgenden Zweihandgebärde über, z.B. in AINA (IMMER, 4-36:4).
- b) WH behält die Parameter aus der letzten Zeiteinheit der vorhergehenden Zweihandgebärde bei, z.B. in HUONO (SCHLECHT, 5-8:3).
- c) WH nimmt eine phonetisch neutrale Ruhestellung ein. Dieser Fall ist meist dann zu beobachten, wenn zwischen zwei Zweihandgebärden mehrere Einhandgebärden liegen, z.B. in ENSI-VUONNA MINÄ (NÄCHSTES-JAHR ICH, 5-7:8).

Die Analyse des artikulatorischen Verhaltens von WH während Einhandgebärden hat gezeigt, dass bei einer Einhandgebärde zwischen Zweihandgebärden WH keine Ruhestellung einnimmt, dass aber bei mehreren Einhandgebärden hintereinander die Tendenz zur Ruhestellung zunimmt. Insgesamt bewegt sich WH innerhalb des Diskurses also langsamer und weniger als SH.

Eine phonetische Besonderheit sind die Bewegungen am Anfang und am Ende der analysierten Sätze und Kurztexte. Es ist ein Charakteristikum des analysierten Materials, dass zu Beginn jeder Videosequenz vor der ersten Gebärde beide Hände unter dem Bildrand liegen und am Ende der Sequenz nach der letzten Gebärde dorthin zurückkehren. Eine Ausnahme ist der Satz OYVK 4-40, an dessen Ende die Hände nicht unter dem Bildrand verschwinden, sondern sich in der Endbewegung vor dem Bauchnabel übereinander legen. Ob diese Ausnahme idiolektale, stilistische oder diskursinterne Gründe hat, lässt sich aufgrund des untersuchten Materials nicht feststellen.

Die Hände erscheinen und verschwinden entweder gleichzeitig oder aber zeitlich versetzt, vor allem wenn die Sequenz mit einer oder mehreren Einhandgebärden beginnt bzw. endet. Da die Sequenzen häufig mit pronominalen Zeigegebärden beginnen oder enden, sind die Fälle mit Zweihandgebärde als erster oder letzter Gebärde der Sequenz selten.

Es lässt sich zusammenfassen, dass WH die Tendenz zu einer Ruhestellung hat, besonders während mehrerer Einhandgebärden hintereinander und am Anfang und am Ende eines Diskurses. Die Besonderheiten der WH-Bewegungen in den unterschiedlichen Gebärdentypen müssen dem GS-Lerner bewusst gemacht werden. Durch die Anwendung der Reduktionsmöglichkeiten für WH entsteht ein phonetisch adäquater Diskurs und die Flüssigkeit und Geschwindigkeit der Produktion kann gesteigert werden.

## **Doppeldominanz**

Im Kurztext OYVK 5-8 ist ein Abschnitt mit Doppeldominanz der Hände (*both hands' dexterity*), in dem SH und WH gleichzeitig unterschiedliche lexikalische Einheiten realisieren (zur Doppeldominanz siehe auch Abschn. 4.2.2). Im Folgenden wird dieser Diskursabschnitt kurz vorgestellt und dann seine phonetischen Besonderheiten dargestellt.

Es handelt sich um den Abschnitt, in dem der Gebärdende MA erzählt: „Als ich zum Auto ging, sah ich, dass irgendein Blödmann die Reifen durchstochen hatte.“ (Zum Inhalt der gesamten Videosequenz OYVK 5-8 siehe Anhang 4.) Das wird von MA in FinSL realisiert, indem sich nach der Einführung der Aktanten (MINÄ AUTO – ICH AUTO, 5-8:9) die linke Hand (trotz der Doppeldominanz wird sie auch hier phonetisch mit WH bezeichnet) als Klassifikatorgebärde (mit Handform  $u^{1234+}$  und Handstellung prone, Wr-Flex, Wr-Abd) an die Stelle p2ST bewegt und dort verweilt, während die rechte Hand (auch hier phonetisch als SH bezeichnet) einhändig die Gebärdenfolge KÄVELLÄ AUTO OS RENGAS PUHKI JOKU LYÖDÄ-PUUKOLLA TYHIJÄ MINÄ „voi veljet“ artikuliert (LAUFEN AUTO INDEX REIFEN PLATT JEMAND MIT-DEM-MESSER-STECHEN LEER ICH „oje“, 5-8:10-16).

Ohne hier auf die syntaktischen Besonderheiten dieses Doppeldominanz-Abschnitts einzugehen, sind zu folgenden phonetischen Bereichen Anmerkungen zu machen: Ausführungsstelle von SH, Pfadbewegungen von SH, Einhand-/Zweihandgebärden, Ausführungsstelle und Bewegungen von WH.

Durch den semantisch-syntaktischen Bezug auf die durch die Klassifikatorgebärde in WH dargestellte lexikalische Einheit „Auto“ liegen die Ausführungsstellen von SH in einem begrenzten Bereich des Gebärdenraums. Dadurch sind auch die zu beobachtenden Pfadbewegungen sehr kurz. Im Rahmen dieses Doppeldominanz-Abschnittes ist der einzige Fall zu beobachten, in dem eine Gebärde ohne *focal-site*-Veränderung auf der kontralateralen Seite ausgeführt wird: RENGAS (REIFEN, 5-8:11) mit dem *focal site* %p1TR.

Bei der Beschreibung der Pfadbewegungen von SH während der Doppeldominanz ist zu entscheiden, ob sie als *focal-site*-Veränderungen oder als *sprel*-Veränderungen notiert werden. *Focal-site*-Veränderungen stellen besser die Größe der Bewegung und die genaue Richtung im dreidimensionalen Gebärdenraum dar, *sprel*-Veränderungen werden dagegen der Tatsache gerecht, dass die Bewegungen in räumlicher Beziehung zu WH im Ganzen und zu Teilen von WH ausgeführt werden. Die direkte Umgebung von WH hat eine semantische Funktion, denn die vier durchstochenen Reifen werden durch vier verschiedene Stellen unterhalb der Klassifikatorhand repräsentiert.

Daher werden die Pfadbewegungen während der Doppeldominanz häufig durch eine Kombination von *focal-site*-Veränderungen und *sprel*-Veränderungen dargestellt, z.B. in LYÖDÄ-PUUKOLLA (MIT-DEM-MESSER-STECHEN, 5-8:14). In Unit 1 befindet sich SH sehr weit von WH entfernt, und zwar etwas höher (NK) als WH und sehr weit auf der ipsilateralen Seite (2). In Unit 3 ist die ulnare Seite der ausgewählten Finger von SH (ULFI) ganz in der Nähe (RA→) der radialen Seite der Finger von WH (RAFI). Die Rückbewegung führt SH nicht ganz zurück an die Ausführungsstelle bei Unit, sondern nur bis pØST, wonach die nochmalige ganz kurze Bewegung in Richtung auf WH durch die *sprel*-Veränderung ipsi ⇒ at ausgedrückt wird. Durch diese Darstellung wird genau notiert, dass die Bewegung in Unit 2 sehr groß ist, schräg oberhalb weit entfernt von WH beginnt und bis fast an WH führt, dass die Bewegung in Unit 4 kleiner ist und dass die Bewegung in Unit 6 sehr klein ist. Die Bewegung in Unit 6 ist ein Wiederholungsmorphem (in der Glos-

sentranskription von Paunu als LYÖDÄ-PUUKOLLA<sub>x</sub> notiert), das zu verstehen gibt, dass mehrmals gestochen wurde. Anders als in PUHKI (PLATT, siehe unten) wird durch die Bewegung aber nicht angezeigt, wie viele Reifen durchstochen wurden und wo genau sie liegen (der *focal site* RAFI in Unit 3 von LYÖDÄ-PUUKOLLA spezifiziert nicht die Lage der Reifen unter der das Auto repräsentierenden Handfläche von WH.)

Die Pfadbewegungen der Gebärden PUHKI (PLATT, 5-8:12) und TYHJÄ (LEER, 5-8:15) werden durch *sprel*-Veränderungen dargestellt, da sich SH die ganze Gebärde über in unmittelbarer Umgebung von WH bewegt, ohne sie jedoch zu berühren ([-contact] in allen Zeiteinheiten beider Gebärden).

PUHKI ist phonetisch besonders detailliert artikuliert, das ist damit zu erklären, dass mit dieser Gebärde zum ersten Mal erwähnt wird, dass die Autoreifen platt sind, während LYÖDÄ-PUUKOLLA und TYHJÄ nur Erklärungen zu dieser Tatsache liefern. In PUHKI findet unterhalb von WH eine kleine Auf- und-ab-Bewegung statt (*sprel*: at ⇒ PA→ at ⇒ PA→ ⇒ at ⇒ PA→), gleichzeitig mit einer Handformveränderung (abwechselnd o<sup>1234+</sup> und o<sup>c1234+</sup>, es ändert sich also der Kontakt zwischen Daumen und ausgewählten Fingern). Gleichzeitig bewegt sich SH an drei verschiedenen Stellen unterhalb von WH, nämlich an den Fingerspitzen des Zeigefingers, des Mittelfingers und des kleinen Fingers (durch die Fingerangaben werden die *focal-site*-Angaben TIFI spezifiziert). Diese *focal-site*-Veränderungen deuten die Lage von drei unterschiedlichen Reifen an, obwohl sie nicht genau der Lage der Reifen unter der Handfläche von WH als „Auto“ entsprechen. Interessant ist, dass durch die dreifache Pfadbewegung at ⇒ PA→ und die dreifache Handformveränderung (*thumb contact* [-TC] ⇒ [+TC]) nicht zum Ausdruck gebracht wird, dass es sich um vier Reifen handelt. Das entspricht wohl der universellen Erscheinung in GSen, dass in der Trichotomie Singular ≠ Dual ≠ Plural der Plural höchstens durch zwei Wiederholungen morphologisch markiert wird. Die letzte Auf- und-ab-Bewegung in Unit 8 und 10 ist kleiner als die Bewegungen in den vorhergehenden M-Zeiteinheiten. Auch hier ist wie schon oft eine Abnahme der Muskelaktivität zum Ende längerer Gebärden hin zu beobachten.

Das schon in Abschn. 6.2.3 erwähnte Problem der Eindimensionalität der *sprel*-Angaben bei Johnson und Liddell wird besonders deutlich bei der Analyse der Gebärde TYHJÄ (LEER, 5-8:15). Hier bewegt sich SH in unmittelbarer Nähe von WH, und zwar auf der radialen Seite neben den Fingern (RAFI). Die diagonalen Bewegungen müssen dreidimensional beschrieben werden, so dass alle drei Linien der räumlichen Relationen an WH kombiniert werden müssen (PA→ - BK→; BA→ - TI→; RA→ - UL→). Der aktive Artikulator befindet sich während der ganzen Gebärde auf der radialen Seite der Hand (*sprel* RA→ unverändert). Die Bewegung in Unit 2 führt von oberhalb der Hand in Richtung Handgelenk (BK→RA→) diagonal nach unterhalb der Hand in Richtung Fingerspitze (PA→TI→). In Unit 4 findet eine Bewegung gerade nach oben statt (RA→ und TI→ bleiben konstant, die *sprel*-Veränderung ist PA→ ⇒ BK→). Die Bewegung in Unit 6 führt gerade nach oben, ist aber kürzer und endet direkt



neben der Hand (sprel: BK→ ⇒ at). Die Bezeichnung at ist hier allerdings irreführend, denn sie bezieht sich nur auf die Linie PA→ - BK→.

Die Darstellung der Pfadbewegungen in TYHJÄ hat gezeigt, dass das System der dreidimensionalen Darstellung von Pfadbewegungen auch für die phonetisch sehr genau zu unterscheidenden Bewegungen während der Doppeldominanz geeignet ist, dass aber die Art der sprel-Notierung im Transkriptionssystem verbesserungsbedürftig ist. Im Vergleich zu PUHKI ist festzustellen, dass bei TYHJÄ nur zwei Abwärtsbewegungen stattfinden im Gegensatz zu drei Abwärtsbewegungen in PUHKI und dass der *focal site* sich nicht ändert und nicht unterhalb, sondern radial neben der Klassifikatorhand liegt. In TYHJÄ ist also die außersprachliche Realität (vier platte Reifen unter dem Auto) wesentlich weniger im Raum nachgebildet als in PUHKI. Das mag, wie oben erklärt, daran liegen, dass die Information von PUHKI durch TYHJÄ nur noch einmal wiederholt wird als Resultat der Aktivitäten des „Messerstechers“.

Eine phonetische Besonderheit der Doppeldominanz besteht darin, dass Zweihandgebärden einhändig artikuliert werden, weil WH für die gleichzeitig artikuliert andere lexikalische Einheit – in diesem Fall die Klassifikatorgebärde – „besetzt“ ist. Das ist zu beobachten bei der Gebärde AUTO (5-8:10), die vorher im Satz schon einmal zweihändig artikuliert wird (AUTO, 5-8:9). Die Bewegung in der einhändigen Version von AUTO ist sehr klein und sie liegt tiefer (pØST) als die erste, zweihändige Gebärde AUTO (foc von SH: p2NK). Durch Einhändigkeit, kleinere Bewegung und niedrigere Höhe ist die Wiederholung von AUTO als phonetisch wesentlich weniger markiert als das erste AUTO. Damit kann erklärt werden, dass in der Glossentranskription von Paunu (siehe Anhang 4) die Wiederholung von AUTO und das nachfolgende OS (INDEX) völlig fehlen. Die Einhändigkeit der sonst zweihändigen Gebärde, die Kleinheit der Bewegungen und die Einschränkung des Gebärdenraums für SH während der Doppeldominanz führen also bei der Perzeption dazu, dass die Hörenden die Gebärden eventuell überhaupt nicht wahrnehmen, wie der Autor des Lehrmaterials selber. Die hintereinander liegenden Gebärden AUTO OS RENGAS (REIFEN) sind von Paunu als eine Gebärde RENGAS interpretiert worden, da sie in einer Bewegungsrichtung liegen. Dass es sich um drei Gebärden handelt, ist an den unterschiedlichen Handformen zu erkennen (AUTO u<sup>c</sup>1234-, OS u<sup>1</sup>+, RENGAS [b“1“]°). Sowohl der Rezeption als auch der phonetisch adäquaten flüssigen Produktion von Doppeldominanz ist in der Vermittlung von GS als Fremdsprache also besondere Aufmerksamkeit zu schenken.

Auch KÄVELLÄ (LAUFEN, 5-8:10) wird im Rahmen der Doppeldominanz einhändig, direkt vor dem Körper (foc pØST) und mit kurzer Bewegung (sprel: ipsi ⇒ at) artikuliert. (Zum Vergleich mit den beiden anderen Vorkommen von KÄVELLÄ im analysierten Material siehe Abschn. 6.2.7.)

Die Ausführungsstelle von WH (p2CH) ist für den untersuchten Doppeldominanz-Abschnitt entscheidend, da sich darauf die meisten Bewegungen der durch SH artikulierten Bewegungen beziehen. Die Lage weit von der vertikalen Mittellinie entfernt (2) ist phonetisch für WH stark markiert. Der *focal site* von

WH in asymmetrischen Zweihandgebärden befindet sich im untersuchten Material meist bei oder in der Nähe von pØTR.

Phonologisch ist WH während des gesamten Doppeldominanz-Abschnitts an derselben Stelle. Das ist semantisch motiviert, denn das von der Klassifikatorgebärde in WH repräsentierte Auto bewegt sich wegen der zerstochnen Reifen – zum Entsetzen des Erzählers – um keinen Zentimeter von der Stelle. Trotzdem bewegt sich WH in diesem Diskursabschnitt mehrere Male, und zwar als physiologisch bedingte Gegenbewegungen zu Bewegungen in SH. Diese Bewegungen finden während der Gebärden KÄVELLÄ (LAUFEN, 5-8:10), RENGAS (REIFEN, 5-8:11) und LÖYDÄ-PUUKOLLA (MIT-DEM-MESSER-STECHEN, 5-8:14) statt und werden in der Transkription als spre-Veränderungen notiert. Diese Gegenbewegungen von WH während der Doppeldominanz zeigen, wie zusätzlich zu phonologisch relevanten Erscheinungen durch das hier verwendete Transkriptionssystem auch kleinste phonetische Ereignisse beschrieben und analysiert werden können. Fortgeschrittene GS-Lerner sollten auf die Bewegungen der „phonologisch unbeweglichen“ Klassifikatorhand hingewiesen werden und dazu ermuntert werden, sie auch selber zu produzieren. Durch die Ausführung der physiologisch motivierten Gegenbewegungen entsteht ein wesentlich natürlicherer Bewegungsfluss, als wenn der GS-Lerner versucht, WH den ganzen Doppeldominanzabschnitt hindurch unbeweglich an einer Stelle zu lassen.

Die Darstellungen zur Doppeldominanz haben gezeigt, dass es sich nicht nur syntaktisch, sondern auch phonetisch um einen „Ausnahmestand“ handelt, der den Lernern erklärt werden muss und an dessen phonetisch adäquate Produktion sie in kleinen Lernschritten herangeführt werden sollten.

### 6.2.6 Komposita und andere komplexe Gebärden

Eine phonetische Sondergruppe bilden die Komposita und andere Gebärden, die aus mehreren semantisch eigenständigen Morphemen bestehen. Hier wird dafür der Terminus „komplexe Gebärden“ verwendet, in Anlehnung an Becker 2001 und Becker (2003), die ihn folgendermaßen definiert:

„Unter komplexen Einträgen werden hier diejenigen verstanden, die zwei- oder mehrgliedrig sind, sich also aus zwei oder mehreren Gebärden zusammensetzen, denen unabhängig voneinander eine eigene Bedeutung zugeordnet werden kann – egal ob die Konstituenten sequentiell oder simultan angeordnet sind. Bei den komplexen Einträgen bzw. Gebärden können einerseits genuine Vorkommen und andererseits Formen unterschieden werden, die einen Bezug zum entsprechenden Wort der deutschen Lautsprache haben. Letztere können deshalb als Formen der Entlehnung bezeichnet werden.“ (Becker 2001, S. 149)

Im untersuchten Material sind fünf Komposita zu beobachten, wovon eines (SUOMENKIELI TULKATA, FINNISCH DOLMETSCHEN, 4-47:5-6) zwar in der Glossentranskription von Paunu als zwei Gebärden notiert wird (vgl. Anhang 4), aber aufgrund der phonetischen Eigenschaften zu den Komposita gezählt werden muss.

Becker macht für DGS einen Unterschied zwischen komplexen Entlehnungen aus der deutschen Lautsprache (Becker 2001, S. 151) und genuinen, „den Gesetzmäßigkeiten der Deutschen Gebärdensprache“ folgenden komplexen Gebärden (Becker 2001, S. 156). Dabei weist sie darauf hin, dass „Entlehnungen im Bewusstsein der Gebärdensprachbenutzer als Fremdkörper gekennzeichnet und zum Teil mit negativer Konnotation verbunden sind (Angst vor der Infragestellung der Eigenständigkeit der Gebärdensprache)“ (Becker 2001, S. 156; zur Diskussion über die Komposita in DGS vgl. auch Glück/Pfau 1997b S. 34-35).

Aufgrund der Nähe zum entsprechenden Kompositum in der finnischen LS könnten auch die FinSL-Komposita in dieser Weise unterschieden werden, das erscheint aber für FinSL nicht sinnvoll, da auch die Entlehnungen integraler Bestandteil des FinSL-Lexikons sind und von der GS-Gemeinschaft nicht abgelehnt werden. Ein Beweis dafür ist die Lemmatisierung des Kompositums TYÖPAIKKA (ARBEITSPLATZ) im Grundwörterbuch der Finnischen Gebärdensprache, das von Gehörlosen gemacht wurde und vom Finnischen Gehörlosenverband herausgegeben wurde (zum entsprechenden Wörterbuchartikel siehe Abb. 6-10 auf S. 170). Detaillierte Untersuchungen zu Komposita in der FinSL liegen noch nicht vor.

Neben den reinen Kompositabildungen werden hier auch drei andere Gebärden behandelt, die aus phonetischer Sicht „komplex“ sind. Der Begriff der „komplexen Gebärden“ wird hier also gegenüber Becker 2001 erweitert. Die Gründe dafür werden weiter unten angeführt.

Bei den reinen Komposita handelt es sich um folgende Gebärden:

VÄHÄN-AIKAA (KURZE-ZEIT, 5-6:9)

KAHVIJAUHO (KAFFEEPULVER, 5-8:7)

TYÖPAIKKA (ARBEITSPLATZ, 5-8:18)

SUOMENKIELI TULKATA (FINNISCH DOLMETSCHEN, 4-47:5-6)

AVIOMIES (EHEMANN, 4-36:9)

In all diesen Kompositagebärden sind „phonetisch-phonologische Veränderungen“ gegenüber der Form der eigenständig auftretenden Konstituenten festzustellen, wie sie Becker auch für die DGS beobachtet hat:

- „Bewegungsverkürzung in der ersten Konstituente“
  - „Anpassung der Ausführungsstelle“
  - „Tendenz zur Amalgamierung, d.h. zur Verschmelzung bei häufigem Gebrauch“
  - „Veränderung einzelner Konstituenten“ (Becker 2001, S. 155-156)
- (Zu den phonologischen Prozessen in Komposita vgl. auch Abschn. 4.2.8.)

Hier die Beobachtungen im Einzelnen: In VÄHÄN-AIKAA (KURZE-ZEIT, 5-6:9) handelt es sich um die Kombination der Einhandgebärden VÄHÄN und AIKA. Sie werden an derselben Ausführungsstelle produziert, so dass zwischen Unit 1 und Unit 3 keine Pfadbewegung stattfindet. In der ersten Konstituente fällt im Vergleich zur eigenständigen Gebärde VÄHÄN die interne Bewegung weg (im Wörterbuch als Zusatzzeichen im Photo notiert, siehe Abb. 6-9).

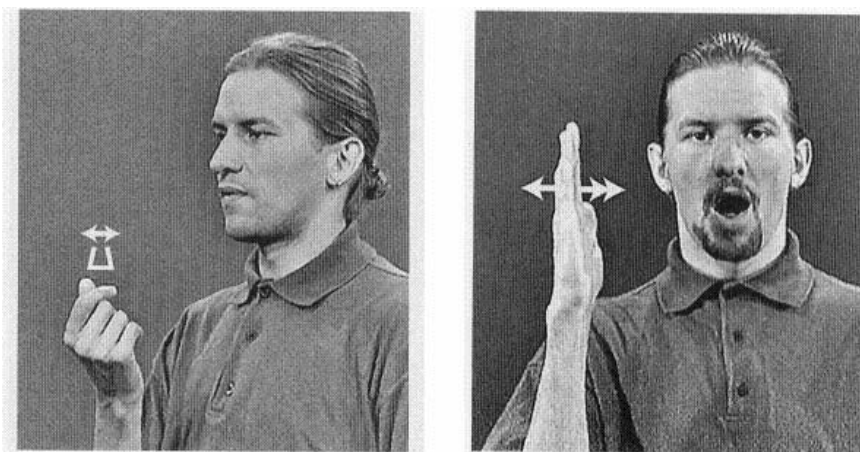


Abb. 6-9: Fotos der Gebärden VÄHÄN (WENIG) und AIKA (ZEIT) aus dem Grundwörterbuch der Finnischen Gebärdensprache (Suomalaisen viittomakielen perussanakirja 1998, S. 567 u. 69)

Man kann hier nicht von einer „Bewegungsverkürzung“ sprechen, sondern allgemeiner von einer Verringerung der phonetischen Markiertheit in der ersten Konstituente. Der Übergang von der Handform von VÄHÄN zur Handform von AIKA ist in UNIT 3 noch nicht abgeschlossen, so dass die Pfadbewegung beginnt, während sich die Handform noch in der Änderung befindet. Das wird in der Transkription durch das Markieren einer Übergangshandform in Unit 3 notiert (Handformveränderungen in der gesamten Gebärde: [o“c9“]° ⇒ [u+1234+]° ⇒ u+1234+). Es zeigt sich, dass sich die Auswahl der Finger, der Kontakt zwischen Daumen und ausgewählten Fingern, die Stellung der Finger und die Rundung autosegmental verhalten: Kontakt und Auswahl und Stellung der Finger in Unit 3 entsprechen der Handform von Unit 5, die Rundung der Finger und des Daumens ist aber aus Unit 1 noch erhalten.

KAHVIJAUHO (KAFFEEPULVER, 5-8:7) und TYÖPAIKKA (ARBEITSPLATZ, 5-8:18) sind jeweils Verbindungen zweier Zweihandgebärden (KAHVI + JAUHO und TYÖ + PAIKKA). Die Veränderung der Handstellungs- und Handformveränderung in WH in beiden Komposita zwischen der ersten und der zweiten Komponente zeigen, dass es sich bei Komposita tatsächlich um phonetisch komplexe Gebärden handelt. In anderen asymmetrischen Zweihandgebärden ändern sich die Handkonfigurationsparameter von WH nicht.

In beiden Komposita ist die erste Komponente reduziert, d.h. phonetisch weniger markiert als die entsprechende eigenständige Gebärde. KAHVI enthält keine Bogenbewegung (wie die eigenständige Gebärde KAHVI im selben Kurztext kurz vorher), sondern eine gerade Pfadbewegung, die sehr klein ist. In TYÖ ist Bewegung auf eine Pfadbewegung und einen Kontakt zwischen SH und WH reduziert, während die eigenständige Gebärde TYÖ eine Hin-und-her-Bewegung mit zwei Kontakten beinhaltet (vgl. Abb. 6-10).

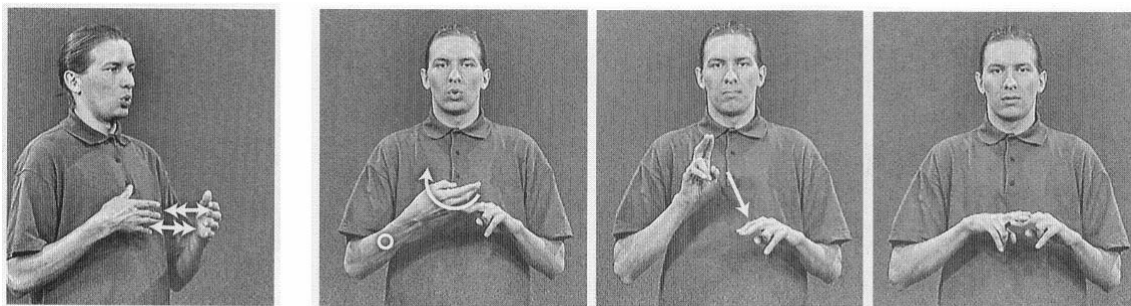


Abb. 6-10: Fotos der Gebärden TYÖ (ARBEIT) und TYÖPAIKKA (ARBEITSPLATZ) aus dem Grundwörterbuch der Finnischen Gebärdensprache (Suomalaisen viittomakielen perussanakirja 1998, S. 153 u. 463)

Es fällt aber auf, dass die beiden Konstituenten im untersuchten Material weniger „amalgamiert“ sind als in dem Wörterbuchartikel zu TYÖPAIKKA, wo die Handform von PAIKKA während der gesamten Gebärde konstant ist (Handformassimilation). Die GS-Lerner können beim Vergleich des Video-Unterrichtsmaterials und des Wörterbuchs darauf hingewiesen werden, dass die phonologischen Prozesse im Rahmen der Kompositabildung in unterschiedlichen Kontexten und durch idiolektale Unterschiede unterschiedlich stark zur Anwendung kommen und dass es dadurch zu phonetischer Variation kommt. Es ist jedoch darauf zu achten, dass unabhängig vom Grad der phonologischen Prozesse die Komposita auch vom Lerner eindeutig flüssiger und mit weniger Zeitaufwand produziert werden als die entsprechenden Einzelkonstituenten hintereinander.

In SUOMENKIELI TULKATA (FINNISCH DOLMETSCHEN, 4-47:5-6) handelt es sich um die Kombination einer Einhand- und einer Zweihandgebärde, in der allerdings keine von Becker erwähnte „Assimilation von Ein- oder Zweihändigkeit“ zu beobachten ist (Becker 2001, S. 155). Auch die Artikulationsstelle von SUOMENKIELI ist beibehalten, weil wegen dem phonologisch relevanten Kontakt am Kinn keine Anpassung der Ausführungsstelle möglich ist. Paunu behandelt in seiner Glossentranskription diesen Fall als zwei einzelne Gebärden (kein Bindestrich oder zusammengeschiedenes Wort), aber die Reduktion der ersten Komponente auf eine Zeiteinheit und der Wegfall der Wiederholung des Kontakts am Kinn sprechen eindeutig für eine Interpretation als Kompositum, zumal im untersuchten Material ansonsten nur pronominale Zeigegebärden mit nur einer Zeiteinheit auftreten. (Mehr zur Interpretation der Zeiteinheitsstruktur von SUOMENKIELI siehe Kap. 6.1.)

AVIOMIES (EHMANN, 4-36:9) ist eine genuine komplexe Gebärde, da sie aus den Komponenten MIES (MANN) + PUOLISO (GATTE) besteht und somit nicht der Reihenfolge der Konstituenten in der finnischen LS entspricht. Diese Art der Kompositabildung ist für Verwandtschaftsbezeichnungen in FinSL üblich, so auch NAINEN (FRAU) + PUOLISO (EHEPARTNER) „Ehefrau“, POIKA (JUNGE) + SISARUS (GESCHWISTER) „Bruder“, TYTTÖ (MÄDCHEN) + SISARUS (GESCHWISTER) „Schwester“. Im Unterschied zur eigenständigen Gebärde MANN (MIES, siehe Wörterbuchartikel in Abb. 6-10) besteht der erste Teil des Kompositum nur aus einer Zeiteinheit, es findet keine

Handformveränderung wie in MIES statt und auch keine Unterarmdrehung. Die Ausführungsstelle ist derjenigen von PUOLISO angenähert, der *focal site* in Unit 1 liegt an der Nase (NS) und nicht an der Stirn wie im Wörterbuchartikel.

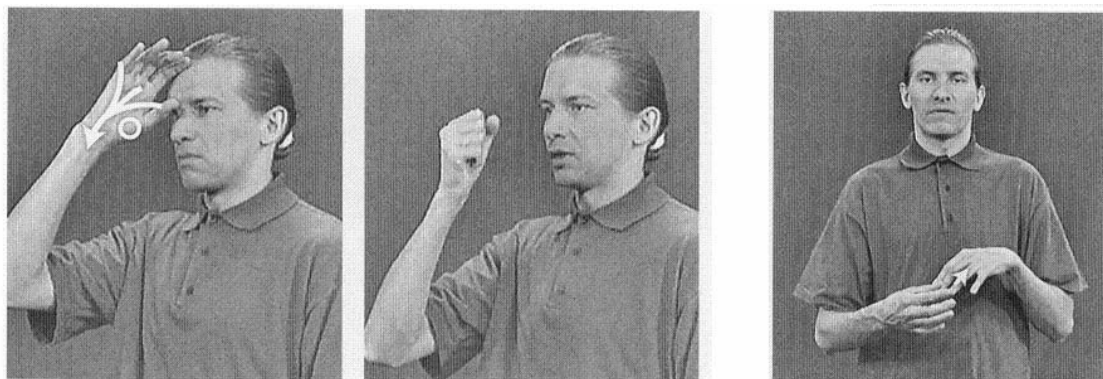


Abb. 6-11: Fotos der Gebärden MIES (MANN) und PUOLISO (EHEPARTNER) aus dem Grundwörterbuch der Finnischen Gebärdensprache (Suomalaisen viittomakielen perussanakirja 1998, S. 624 u. 749)

Die Behandlung der fünf Komposita aus dem untersuchten Material hat gezeigt, dass die phonologischen Prozesse, vor allem die Verkürzung und Verminderung der phonetischen Markiertheit der ersten Konstituente, durchgängig zu beobachten sind, wogegen die zweite Konstituente in „Vollform“ artikuliert wird. Auch Anpassung solcher Parameter wie Ausführungsstelle und Handform sind gut zu beobachten. Für phonetische Übungen im Bereich der Komposita ist das analysierte Unterrichtsmaterial also gut zu benutzen.

Hier werden auch drei Gebärden behandelt, die keine komplexen Gebärden im Sinne von Becker 2001 sind. Sie sind zwar nicht oder nicht mehr als zwei unabhängige Gebärden zu erkennen, aus denen sich die gesamte Gebärde zusammensetzt, aber phonetisch haben sie ähnlich komplexe Strukturen wie die eindeutig als Komposita erkennbaren Gebärden:

Die phonetische Komplexität von ENSI-VUONNA (NÄCHSTES-JAHR, 5-7:8) ist im Transkriptionsblatt daran zu erkennen, dass sich zwischen den drei X-Zeiteinheiten sehr viele Parameter verändern (aktiver Artikulator, *focal site*, Handstellung) und dass es sich bei den Pfadbewegungen um bogenförmige Bewegungen handelt. All diese Merkmale zusammen bedeuten sehr viele phonetische Eigenschaften, die zusammengenommen bei der Produktion in der FS besonders viel Aufmerksamkeit verlangen. Die phonetische Komplexität entspricht der morphologischen Komplexität: Das Zeitmorphem „Zukunft“ ist in die Bewegung integriert, was in der Transkription durch die *focal-site*-Veränderung zum Ausdruck kommt (foc: CH  $\Rightarrow$  pØST  $\Rightarrow$  m1CH). Kontrastiv zur Muttersprache der Lerner (finnische LS) ist zu bemerken, dass diese Gebärde im Finnischen zwei Lexemen entspricht, was an dem Bindestrich in der Glosstranskription zu erkennen ist (ENSI-VUONNA - NÄCHSTES-JAHR). Die temporalen adverbialen Angaben mit unterschiedlichen Inkorporationen von Zahlen und temporalen Verhältnissen verlangen phonetische Genauigkeit vom GS-Lerner. Im untersuchten Material ist ENSI-VUONNA das einzige Beispiel

zu dieser Gruppe von Gebärden. Um geeignetes Übungsmaterial für genau diese Gebärden zu finden, müsste mehr Material untersucht werden.

OTTAA-PÄÄHÄN (ÄRGERLICH, 5-8:6, 5-8:21) ist insofern phonetisch komplex, als sich auch hier viele Parameter zwischen der ersten und der zweiten X-Zeiteinheit ändern: Handform, Handstellung, aktiver Artikulator und *focal site* mit Kontakt in beiden X-Zeiteinheiten.

Die Komplexität der Gebärde OK (5-6:13) besteht darin, dass neben *focal-site*- und Handstellungsveränderung eine Handformveränderung ([o-c1234-]<sup>o</sup> ⇒ u<sup>c</sup>12kv+) stattfindet. Die Handform in der zweiten X-Zeiteinheit ist selten und durch die Abweichung der Finger (k) und den Kontakt zwischen Daumen und Mittelfinger phonetisch stark markiert. Solche Handformen sind normalerweise nicht die Endform der Handformveränderung innerhalb einer Gebärde. Hier ist sie zu erklären durch die Tatsache, dass es sich um das Zeichen K aus dem Fingeralphabet handelt. Die Bewegungen bei der Benutzung des Fingeralphabets verlangen besonders große motorische Genauigkeit und verursachen dem GS-Lerner erfahrungsgemäß Schwierigkeiten. In der FinSL sind nur sehr wenige Kombinationen von Zeichen aus dem Fingeralphabet zu lexikalisierten Gebärden geworden (neben OK auch z.B. WC und TV), so dass es sich um eine marginale Erscheinung handelt. Gerade deshalb sollte eine häufig Gebärde wie OK phonetisch ausreichend geübt werden.

### 6.2.7 Phonetische Varianten pronominaler Zeigegebärden und anderer mehrfach vorkommender Gebärden

Im untersuchten Material gibt es mehrere Gebärden, die öfter als einmal vorkommen. Diese Gebärden sollen hier vorgestellt werden, da sie für den Unterricht relevant sind. Anhand der phonetischen Unterschiede des gleichen Lexems in unterschiedlichen phonetischen und syntaktischen Kontexten können die Lerner erkennen, wie es zu phonetischen Varianten kommt, und sie sollten dazu angehalten werden, auch in der eigenen Produktion phonetische Varianten zu benutzen.

Besonders häufig sind pronominale Zeigegebärden, in dieser Gruppe ist sehr viel phonetische Variation zu beobachten. Aber auch andere Gebärden kommen mehrmals vor. Diese werden zuerst behandelt, bevor die pronominalen Zeigegebärden analysiert werden.

Die Gebärde BUSSI (BUS) 5-7:15 (a) und 5-8:17 (b) wird einmal von KA produziert (Variante a) und einmal von MA (Variante b). Die beiden unterscheiden sich phonetisch nicht sehr stark: Beide haben drei Zeiteinheiten und die Richtung der Pfadbewegung und die Handstellungsveränderung sind dieselben. Die Unterschiede zwischen den beiden Varianten sind folgende: Die Handform unterscheidet sich leicht in der Stellung der Gelenke der ausgewählten Finger (n-12k<sup>+</sup> in Variante a und n-12k<sup>°</sup> in Variante b), die Daumenstellung ist identisch. Die Pfadbewegung in Variante b ist größer (foc: m1ST ⇒ p1MO) und endet an einer höheren Artikulationsstelle als die Pfadbewegung in Variante a (foc: m1ST ⇒ p1NK). Die Bewegung in Variante a wird auch besonders schnell ausgeführt (*movement flow*). Variante a ist mit kürzerer und

schnellerer Pfadbewegung und weniger gebeugten Fingergelenken phonetisch weniger markiert als Variante b. Das kann damit erklärt werden, dass BUSSI mit dem nachfolgenden YHTEYS (VERBINDUNG, 5-7:15) eine semantische Einheit bildet, die dem Kompositum „bussiyhteys“ (Busverbindung) der finnischen LS entspricht und daher auch in der FinSL die Tendenz hat, als Kompositum artikuliert zu werden. Die Verminderung der phonetischen Markiertheit in der ersten Komponente der Gebärdenverbindung BUSSI YHTEYS ist als Vorstufe zur starken phonetischen Reduktion der ersten Komponenten in Kompositagebärden zu interpretieren (vgl. Abschn. 6.2.6).

Die Gebärde OTTAA-PÄÄHÄN (ÄRGERLICH) 5-8:6 (a) und 5-8:21 (b) wird beide Male von MA produziert. Die Vorkommen sind phonetisch sehr ähnlich (gleiche Handform- und Handstellungsveränderung, gleiche Ausführungsstellen in SH und WH). Der einzige Unterschied ist die Zeiteinheitsstruktur: Variante a hat drei Zeiteinheiten und Variante b fünf. In Variante a setzt die Handform- und Handstellungsveränderung gleich in der ersten X-Zeiteinheit (Unit 1) und findet gleichzeitig mit der *focal-site*-Veränderung statt. In Variante b findet erst eine kurze Bewegung (sprel: at  $\Rightarrow$  ant) ohne gleichzeitige Handform- und Handstellungsveränderung statt (Unit 7-9) und erst dann die *focal-site*-Veränderung mit Handform- und Handstellungsveränderung (Unit 9-11). Dieser Unterschied in der rhythmischen Struktur zwischen den beiden Varianten findet ihre Erklärung möglicherweise darin, dass die rhythmisch komplexere Variante b das letzte Lexem des gesamten Kurztexts ist und direkt vor der Endbewegung liegt. Am Satzende verlangsamt sich das Artikulationstempo und es finden weniger phonologische Prozesse statt, entsprechende Beobachtungen sind auch in LSen zu machen (zu den Reduktionsprozessen im Deutschen siehe Hall et al. 1995, S. 175-195).

Die Gebärde KÄVELLÄ (LAUFEN) 4-9:3 (a), 5-7:21 (b) und 5-8:10 (c) wird zweimal von KA (Variante a und b) und einmal von MA (Variante c) produziert. Die drei Varianten unterscheiden sich relativ stark, dennoch haben sie natürlich Gemeinsamkeiten, da es sich immer um dasselbe Lexem handelt. In der Handform sind die ausgewählten Finger immer dieselben, in der Fingerstellung und der Daumenstellung gibt es Unterschiede (u<sup>12</sup>, L+12<sup>12</sup>, [u<sup>12</sup>]). Alle drei Varianten enthalten die lokale Bewegung *wiggling* in allen M-Zeiteinheiten. Die Handstellung von SH ist immer dieselbe, nahezu identisch ist der *focal site* zum Anfang der Gebärde: pØST in Variante 1 und 3, pØTR in Variante 2 (*focal site* von WH, da es eine Zweihandgebärde ist).

Die Varianten a und c sind einhändig (c im Rahmen der Doppeldominanz), Variante b ist zweihändig. Variante a besteht aus sieben, Variante b aus elf und Variante c aus drei Zeiteinheiten, woraus hervorgeht, dass die Bewegungsstruktur höchst unterschiedlich ist. Variante a besteht aus einer langen Pfadbewegung vom Gebärdenden weg (foc: pØST  $\Rightarrow$  %m1ST) und zwei kurzen Bewegungen auf den Gebärdenden zu und vom Gebärdenden weg (sprel: at  $\Rightarrow$  post  $\Rightarrow$  at). Variante b (Zweihandgebärde) besteht aus fünf kürzeren Bewegungen (sprel: BA $\rightarrow$   $\Rightarrow$  TI $\rightarrow$   $\Rightarrow$  BA $\rightarrow$   $\Rightarrow$  TI $\rightarrow$   $\Rightarrow$  BA $\rightarrow$   $\Rightarrow$  at), also insgesamt drei Bewegungen vom Gebärdenden weg und zwei Bewegungen zum Gebär-



denden hin, wobei die letzte Bewegung kürzer und kleiner ist. Auffällig ist, dass die Bewegungen vom Gebärdenden weg gerade Pfadbewegungen sind (str) mit Kontakt in der M-Zeiteinheit (Unit 2 und 6) oder X-Zeiteinheit (Unit 11), wohingegen die Bewegungen in der entgegengesetzten Richtung bogenförmig sind (arc-top) ohne Kontakt. Diese Bewegungen finden gleichzeitig mit parallelen Kopfbewegungen statt (vgl. Abschn. 6.3.3), Variante 3 beinhaltet nur eine kurze Pfadbewegung (sprel: ipsi  $\Rightarrow$  at).

Syntaktisch relevant ist der Unterschied der Bewegungslinie der drei Varianten. In Variante a ist die Bewegungsrichtung vom Gebärdenden weg auf die linke Seite (*focal site* in Unit 7 auf der kontralateralen Seite). Das entspricht der Verortung durch die Gebärde TIE (STRASSE, 4-9:2) kurz vorher. (Zu den Pfadbewegungen in KÄVELLÄ und TIE siehe Abschn. 6.2.3.) In Variante b führt die Pfadbewegung vom Gebärdenden weg nach rechts, daher die Handstellung Wr-Abd in SH). Die Richtung entspricht der Orientierung auf den rechten Teil des Gebärdenraums durch die Gebärde KAUKANA (WEIT-WEG, 5-7:11, mehr zu dieser Gebärde in diesem Abschnitt weiter unten). Variante c (KÄVELLÄ zu Beginn des Doppeldominanz-Abschnitts) beinhaltet eine kurze Pfadbewegung von rechts nach links vor dem Gebärdenden (sprel: ipsi  $\Rightarrow$  at), die Richtung orientiert sich an der Klassifikatorgebärde KLASS-auto, deren Ausführungsstelle im Gebärdenraum schon kurz vorher durch eine kurze Blickrichtungsänderung in AUTO (5-8:9) festgelegt worden ist (zur Blickrichtung siehe Abschn. 6.3.2).

Aus Sicht des GS-Lerner ist es notwendig, die Variationsmöglichkeiten einer Gebärde wie KÄVELLÄ kennen zu lernen und gleichzeitig zu lernen, welche morphologischen, syntaktischen und semantischen Bedingungen der einzelnen Varianten zugrunde liegen. Zusätzlich zu den hier angeführten Gründen gibt es auch stilistische, soziolektale und textsortenspezifische Variation, die anhand des in dieser Arbeit analysierten Materials aber nicht behandelt werden kann.

Die Gebärde AUTO 5-8:9 (a) und 5-8:10 (b) erscheint kurz hintereinander zweimal. Die Handform und die kurze Bewegung (Sprel-Veränderungen) sind beiden gemeinsam, ansonsten unterscheiden sie sich erheblich. Variante a ist zweihändig und Variante b einhändig in Verbindung mit Doppeldominanz. In Variante b ist die Bewegung sehr klein und die Ausführungsstelle (foc: pØST) ist dieselbe wie in der vorhergehenden Gebärde KÄVELLÄ (LAUFEN, 5-8:10), so dass auch die Zwischenbewegung vor AUTO nur eine kurze Pfadbewegung (sprel-Veränderung) enthält.

Variante a ist also phonetisch wesentlich stärker markiert und perzeptiv erheblich auffälliger. Hier kann sicher von einer rhematischen, akzentuierten Variante a und einer thematischen, unakzentuierten Variante b gesprochen werden, die anaphorischen Charakter hat. Auf das Auto, von dem die Rede ist, wird in 5-8:10-11 redundant verwiesen, nämlich durch KLASS-auto in WH, durch die Variante b von AUTO und durch die pronominale Zeigegebärde OS (INDEX) zwischen AUTO und RENGAS. Diese anaphorische Redundanz geht mit extremer phonetischer Reduktion einher.

Die Gebärde „PI“ hat eine wichtige Funktion in der FinSL und ist sehr frequent, wie das Vorkommen in sechs der neun untersuchten Sätze bzw. Kurztexzte zeigt: 4-9:5 (a), 4-36:9 (b), 4-40:5 (c), 4-47:7 (d), 5-6:3 (e) und 5-8:19 (f). Sie hat in Verbindung mit Adjektiven verstärkende Funktion, kann aber auch als Prädikat interpretiert werden. Die grammatische Beschreibung ist bis jetzt nicht zufriedenstellend (Paunu 2000b, S. 7-8, vgl. Anhang 4), und obwohl eine detailliertere Beschreibung der syntaktischen Funktion von „PI“ gerade für didaktische Zwecke dringend notwendig wäre, ist es nicht Aufgabe dieser Arbeit, das zu leisten. Im Folgenden werden nur die phonetischen Unterschiede der sechs Varianten dargestellt.

Varianten a und b werden von KA produziert, Varianten c, e und f von MA und Variante d von PJ. Allen gemeinsam sind die Einhändigkeit, die ausgewählten Finger 12 und die Stellung der Fingergelenke (+), in einem Teil der Varianten sind die ausgewählten Finger voneinander abgespreizt (v) und in radialer Abweichung (k). Die Daumenstellungen dagegen variieren (n-, u<sup>^</sup>, L+). In Variante f findet während der Gebärde eine Handformveränderung statt (u<sup>^</sup>12+ ⇒ u<sup>^</sup>12k+). Die Senkung des Mittelfingers in die radiale Abweichung ist die Zwischenstufe des Übergangs zur Handform der nachfolgenden Gebärde TUNTI (STUNDE, 5-8:20) mit Handform n-1+. Es handelt sich also um eine partielle Handformassimilation.

Die größte Variation bei „PI“ betrifft die Größe und die Richtung der Pfadbewegung. Hier lassen sich sehr große, große und kleine Bewegungen unterscheiden sowie Bewegungen abwärts, vom Gebärdenden weg und schräg abwärts vom Gebärdenden weg.

Eine besonders große Bewegung (foc: pØST ⇒ mØTR) schräg abwärts mit markiertem *movement flow* ist in Variante a zu beobachten. Diese Bewegung wird durch eine starke Abwärtsbewegung des Kopfs begleitet und ist als emphatisch markiert zu interpretieren (zu den Kopfbewegungen vgl. Abschn. 6.3.3, zur Emphase Kap. 6.4). Weniger groß sind die Bewegungen in Variante c (foc: p2CH ⇒ m2CH, Bewegung waagrecht vom Gebärdenden weg) und Variante d (foc: p1CH ⇒ m1TR, Bewegung schräg abwärts vom Gebärdenden weg). Kleine Bewegungen finden statt in den Varianten b, e und f, notiert mit spreil-Veränderungen, dabei sind zwei Abwärtsbewegungen zu beobachten (spreil: sup ⇒ at in Variante b und e) und eine Bewegung vom Gebärdenden weg (spreil: post ⇒ at in Variante f).

Wegen der ungenügenden Erkenntnislage zur syntaktischen und semantischen Funktion der Gebärde „PI“ können hier keine Schlussfolgerungen zu syntaktischen oder semantischen Unterschieden der zu beobachtenden phonetischen Varianten gezogen werden. Die Lerner können aber darauf aufmerksam gemacht werden, dass eine sehr große Bewegung bei „PI“ emphatisch wirkt und im Normalfall mittelgroße bis kleine Bewegungen anzustreben sind. (Zum Mundbild bei „PI“ siehe Abschn. 6.3.1.)

Die beiden Vorkommen der Gebärde VÄLIMATKA (ENTFERNUNG) sind kurz hintereinander in demselben Kurztexzte zu beobachten, produziert von KA: 5-7:3 (a) und 5-7:6 (b). Sie sind manuell phonetisch identisch, es ist also

nicht immer bei mehrfachem Vorkommen einer Gebärde auch phonetische Varianz zu beobachten.

KAUKANA (WEIT-WEG) kommt in zwei verschiedenen Kurztexten vor, produziert von KA (5-7:11, Variante a) und MA (5-8:17, Variante b). Gemeinsam ist ihnen die Richtung der Pfadbewegung und die interne Bewegung (*osc-rot*), die Handform ist nahezu identisch, unterscheidet sich nur durch die Stellung des Daumens ( $n^{+1}$  in Variante a und  $n-1$  in Variante b). In beiden handelt es sich um eine markiert langsame Bewegung, die sicher ausschlaggebend für die Intensitätsnotierung in der Glossentranskription von Paunu ist (KAUKANA int., vgl. Anhang 4). Zwischen den Gebärden gibt es drei große Unterschiede: 1) in Variante b findet in der ersten X-Zeiteinheit ein Kontakt zwischen den Zeigefingern von SH und WH statt, in Variante a nicht. 2) Die Bewegung in der ersten M-Zeiteinheit ist in Variante a bogenförmig (*arc-top*), in Variante b dagegen nicht. 3) In Variante a ist neben der großen bogenförmigen Bewegung (*focal-site-Veränderung*) in Unit 8 auch eine kleine gerade Bewegung (*sprel*) in Unit 10 zu beobachten, als kurze Gegenbewegung zur phonologisch relevanten Pfadbewegung in Unit 8. Welche Gründe das Fehlen einer entsprechenden Gegenbewegung in Variante b hat (z.B. idiolektale, satzphonetische, syntaktische), kann hier nicht festgestellt werden.

Aus didaktischer Sicht ist es sinnvoll, nicht nur phonetische Varianten derselben Gebärden zu untersuchen, sondern auch phonetische Ähnlichkeiten zwischen unterschiedlichen Lexemen. So sind die eben dargestellten Gebärden VÄLIMATKA und KAUKANA phonetisch ähnlich, unterscheiden sich in erster Linie durch die Größe der Bewegungen, die in VÄLIMATKA als *sprel-Veränderung* (*sprel*: at  $\Rightarrow$  TI $\rightarrow$ ) und in KAUKANA als *focal-site-Veränderung* notiert wird (*foc*: p1NK  $\Rightarrow$  d 2 CH in Variante a, RAFI  $\Rightarrow$  m2NK in Variante b).

Exemplarisch soll hier noch auf ein zweites phonetisch ähnliches Gebärdenpaar hingewiesen werden: SERKKU (COUSINE, 4-7:2) – SISAR (SCHWESTER, 4-8:3).

Beide Gebärden werden von PJ produziert. Phonologisch unterscheiden sie sich in der Handform in SH und WH, bei SISAR mit Zeigefinger als ausgewähltem Finger und bei SERKKU mit kleinem Finger als ausgewähltem Finger. Aktiver Artikulator (ULFI), *focal site* (RAFI) und gerade Pfadbewegung als *sprel-Veränderung* (*sprel*: RA $\rightarrow$   $\Rightarrow$  at) sind bei beiden identisch.

Zu den phonologischen Unterschieden zwischen den beiden Gebärden kommt aber im untersuchten Material noch ein phonetischer hinzu. In SISAR bewegt sich WH in entgegengesetzter Richtung zu SH (*sprel* von WH: inf  $\Rightarrow$  at), und der Kontakt zwischen SH und WH kommt erst in der letzten X-Zeiteinheit (Unit 7) zustande. In SERKKU dagegen bewegt sich WH parallel zu SH (*sprel* von WH sup  $\Rightarrow$  at) und der Kontakt entsteht schon während der Bewegung (Unit 6) und bleibt bis in die letzte X-Zeiteinheit (Unit 7) erhalten. Mit solchen Gebärdenpaaren können die Lerner einerseits auf phonologisch relevante Unterschiede zwischen Lexemen einerseits und phonetischen Varianten andererseits hingewiesen werden.

## Pronominale Zeigegebärden

Die Anzahl der pronominalen Zeigegebärden ist im gebärdeten Diskurs sehr hoch. Im hier untersuchten Material sind von den insgesamt 160 Gebärden folgende Vorkommenshäufigkeiten der pronominalen Zeigegebärden zu verzeichnen:

MINÄ (ICH)	28	17,5 %
OS (INDEX)	7	4,5 %
SINÄ (DU)	2	1,25 %
HÄN (ER)	<u>1</u>	0,6 %
insgesamt ohne OMA und HE	38	24 %
HE (SIE, PL.)	2	1,25 %
OMA (POSS)	<u>7</u>	4,5 %
insgesamt	47 von 160	29,5 %

In ihrer Seminararbeit zu pronominalen Zeigegebärden in FinSL untersucht Päivi Jäntti narrative monologische Gebärdensprachtexte dreier erwachsener Gebärdender und verzeichnet 133 Zeigegebärden („osoittavat viittomat“) unter insgesamt 1048 Gebärden (12,7 %, Jäntti 2002, S. 21/22). Da sie die Zeigegebärden auf diejenigen mit der G-Handform beschränkt, ist ihre Zahl vergleichbar mit der Anzahl der pronominalen Zeigegebärden ohne HE und OMA im hier untersuchten Material (38 Gebärden, 24%).

Schon ihrer Vorkommenshäufigkeit im gebärdensprachlichen Diskurs wegen verdienen die pronominalen Zeigegebärden besondere Aufmerksamkeit. In der syntaktischen GS-Forschung stehen sie in enger Beziehung zur Verwendung des Gebärdenraums in der GS-Syntax. Dieser Bereich steht im Brennpunkt der derzeitigen GS-Forschung (vgl. Keller 1998a und 2001a, Engberg-Pedersen 1993, Liddell 1995 und 2000).

Keller 1998a unterscheidet folgende „Funktionen des isolierten G-Handform-Deutens“:

- „der deiktische Verweis auf ein physikalisches Objekt
- die Etablierung eines Lokusmarkers
- der anaphorische, pronominale Verweis auf einen Lokusmarker (als Personal- oder Demonstrativpronomen)
- der anaphorische, adverbiale Verweis auf einen Lokusmarker (z.B. *ORT(eines Ortes)*, *ORT(einer Zeit)*).“ (Keller 1998a, S. 75)

Diese Unterscheidung stellt er allerdings in Frage:

„Die traditionelle lautsprachliche Unterscheidung zwischen deiktischen und anaphorischen Proformen wird zumindest für Gebärdensprachen weitgehend aufgehoben oder sollte vielleicht um einen Oberbegriff wie chorophorisch ergänzt werden.“ (Keller 1998a, S. 66, Unterstreichung im Original)

Besonders bei der Gebärde MINÄ bzw. ICH ist nicht eindeutig auszumachen, ob es sich um deiktischen oder anaphorischen Gebrauch handelt.

Eine Besonderheit der pronominalen Zeigegebärden ist die „Pronominalkopie“ (*Pronoun Copy*), die von Heleen Bos folgendermaßen definiert wird (siehe dazu auch Kap. 6.1):

„*Pronoun copy*: The double expression of an argument within the same clause, once in its regular position, and once clause finally.“ (Bos 1995, S. 121)

Auf die syntaktischen Besonderheiten der pronominalen Zeigegebärden soll hier nicht näher eingegangen werden. Grund für ihre gesonderte Behandlung im Rahmen dieser Arbeit sind ihre besonderen phonologischen Merkmale, die sie von den anderen Gebärden unterscheiden:

- minimale rhythmische Struktur (häufig nur eine Zeiteinheit X)
- Einhändigkeit
- starke Varianz in den Handformen
- Tendenz zu phonologischen Prozessen

Im Folgenden werden die phonetischen Besonderheiten und die Varianz im Einzelnen dargestellt, wie sie im analysierten Material zu beobachten sind. Besonderes Augenmerk liegt auf der Gebärde MINÄ (ICH), der Gebärde mit der größten Vorkommenshäufigkeit (28x). Das rhythmische Verhalten, d.h. die Tendenz der pronominalen Zeigegebärden, nur eine Zeiteinheit X zu beanspruchen, ist schon im Kap.6.1 dargestellt worden. Besonders auffällig ist das bei den Gebärden OS (INDEX) und MINÄ (ICH). OS erscheint nur einmal mit der Zeiteinheitsstruktur XMX (4-9:7) und sechsmal als einfaches X. MINÄ enthält dreimal die Struktur XMX (4-8:2, 4-40:6, 5-7:17) und 25mal ein einfaches X.

## Handform

Handformvarianz ist in geringem Maße bei OMA (POSS) zu beobachten. Bei dieser Gebärde sind alle vier Finger ausgewählt, die entweder direkt nebeneinander liegen ([-SP], L+1234+) oder voneinander abgespreizt sind ([+SP], L+1234v+).

Größere Handformvarianz ist bei MINÄ (ICH) zu beobachten. Das betrifft sowohl die Daumenstellung als die Fingerauswahl und Fingerstellung. Folgende Daumenstellungen sind bei MINÄ zu beobachten: L+ (sechsmal), L^ (dreimal), u+ (dreimal), u^ (zehnmal), n^ (zweimal) und n- (viermal). Diese Variationsbreite ist teilweise durch Assimilation bzw. autosegmentales Verhalten zu erklären (siehe weiter unten). Für die Gebärde MINÄ hat der Parameter Daumenstellung somit keine bedeutungsunterscheidende Funktion.

Die Fingerauswahl und Fingerstellung variiert bei MINÄ in folgender Weise (mit der jeweiligen Vorkommenshäufigkeit):

1+	2	}	20	12 <sup>^°</sup>	1	}	2
1 <sup>^</sup>	10			12kv+	1		
1 <sup>^°</sup>	7			1234 <sup>+°</sup>	4	}	6
1 <sup>''°</sup>	1			1234 <sup>^</sup>	2		

Es überwiegt die Fingerauswahl 1. Die häufige flache Stellung mit Beugung des Fingeransatzgelenks (ungerundet oder gerundet, <sup>^</sup> oder <sup>^°</sup>) ist physiologisch bedingt dadurch, dass die Fingerspitze zum Gebärdenden hin zeigt (zu Ausführungsstelle und Kontakt siehe weiter unten). Interessant sind die sechs Vorkommen mit abweichender Fingerauswahl (2 bzw. 4 Finger), die durch den phonetischen Kontext motiviert sind.

Es folgen einige Beispiele zur Handformassimilation in Verbindung mit der pronominalen Zeigegebärde MINÄ:

VAIKEA MINÄ (SCHWIERIG ICH, 4-47:7)

Hier ist die Daumenstellung von MINÄ (L<sup>^1+</sup>) dieselbe wie diejenige in der vorhergehenden Gebärde VAIKEA (L<sup>^1234-</sup>). Die Daumenstellung bleibt also autosegmental über die Gebärdengrenze hin erhalten.

VÄSYNYT MINÄ SOPIA MINÄ VÄHÄN-AIKAA MINÄ LEVÄTÄ SEN-JÄLKEEN MINÄ TISKATA (MÜDE ICH PASSEN ICH KURZE-ZEIT ICH AUSRUHEN DANACH ICH ABWASCHEN, 5-6:7-12)

Dieser Diskursabschnitt ist wegen der häufigen Wiederholung (Pronominalkopie) von MINÄ und des autosegmentalen Verhaltens der Fingerauswahl als Gesamtheit zu analysieren. Die nicht-pronominalen Gebärden in diesem Abschnitt enthalten häufig Handformen mit allen vier ausgewählten Fingern (VÄSYNYT 1<sup>^1234v+</sup>, LEVÄTÄ <sup>√</sup>L<sup>^1234+</sup>, SEN-JÄLKEEN u<sup>^1234+°</sup>). VÄHÄN-AIKAA weist eine Handformveränderung auf, deren Endstellung alle vier ausgewählten Finger enthält ([o<sup>''c9''</sup>]<sup>°</sup> ⇒ [u+1234+]<sup>°</sup> ⇒ u+1234+). Und in SOPIA sind die drei nicht ausgewählten Finger locker ausgestreckt ([-NSI], [o<sup>''c9''</sup>]<sup>°</sup>). So ist zu erklären, dass alle in diesem Zusammenhang vorkommenden Gebärden MINÄ mit vier ausgewählten Fingern gebärdet werden (dreimal mit der Handform u<sup>^1234+°</sup> und einmal mit der Handform L+1234<sup>^°</sup>). Zusätzlich zu der Tatsache, dass die pronominalen Zeigegebärde so häufig wiederholt wird, muss der GS-Lerner darauf aufmerksam gemacht werden, dass sie mit wenig phonetischem Aufwand, in diesem Fall mit wenig Handformveränderungen zwischen den Gebärden produziert wird.

Durch das Einüben dieser phonetisch motivierten MINÄ-Variante mit den ausgewählten Fingern 1234 wird ein flüssiges und natürliches Gebärden möglich. Die Produktion der Gebärde MINÄ mit zwei ausgewählten Fingern 12 (zwei Fälle im untersuchten Material) ist phonetisch folgendermaßen zu erklären: „PI“ MINÄ HERMOSTUA („PI“ ICH SICH-AUFREGEN, 4-40:5)

Die Handform von „PI“ (L+12kv+) wird im nachfolgenden MINÄ vollständig beibehalten, alle Handformparameter breiten sich also autosegmental auf die benachbarte Gebärde aus.

#### KAUKANA MINÄ PERILLE (WEIT-WEG ICH AM-ZIEL, 5-8:17-18)

Die Fingerauswahl von MINÄ (L+12<sup>°</sup>) ist der Übergang von der Handform des vorhergehenden KAUKANA (n-1+) zum nachfolgenden PERILLE (L<sup>c</sup>1234<sup>^</sup>). Hier ist die Handform der Gebärde MINÄ also motiviert durch die Handformveränderung von der vorhergehenden zur nachfolgenden Gebärde.

In der Gebärdengruppe SEN-JÄLKEEN MINÄ (DANACH ICH, 5-6:11) ist autosegmentales Verhalten der Fingergelenkstellung zu beobachten: In der letzten Zeiteinheit von SEN-JÄLKEEN (Unit 7) ändert sich die Handform (u<sup>^</sup>1234<sup>+°</sup> ⇒ u<sup>^</sup>1234<sup>°</sup>) und erreicht damit schon die Fingergelenkstellung von MINÄ (L+1234<sup>^°</sup>).

Die gezeigten Beispiele haben gezeigt, dass die pronominalen Zeigegebärde MINÄ starke Tendenz zur Assimilation der verschiedenen Handformparameter aufweist. Jäntti 2002 und Keller 1998b sprechen bei MINÄ/ICH von Zeigegebärden mit G-Handform. Das trifft wegen der Handformassimilation nur teilweise zu. Im Bereich der Handform ist bei MINÄ reichhaltige Allomorphie festzustellen, konstanter sind die Parameter Ausführungsstelle und Kontakt.

#### Ausführungsstelle

Die Ausführungsstelle von MINÄ (ICH) ist im untersuchten Material in einem eng umgrenzten Bereich am Körper des Gebärdenden angesiedelt. Folgende *focal sites* sind zu beobachten:

CH 13 mal, eST 8-mal, 8-MAL 3 mal und eCH ebenso 3-mal, in allen Fällen auf der ipsilateralen Seite. Eine Ausnahme bildet folgendes Vorkommen von MINÄ:

#### EILEN MINÄ KAMALA (GESTERN ICH FURCHTBAR, 5-8:2)

Die Ausführungsstelle von MINÄ liegt bei SH (die Schulter) und ist phonetisch durch die Nähe zur vorhergehenden Ausführungsstelle ZY von EILEN motiviert.

Alle Vorkommen von MINÄ beinhalten einen Kontakt zwischen dem aktiven Artikulator und dem Körper des Gebärdenden. Bei mehreren ausgewählten Fingern muss dieser Kontakt aber genauer beschrieben werden. So ist bei dem Vorkommen von MINÄ in 4-40:5 mit der Handform L+12kv+ nur der Mittelfinger im Kontakt mit dem *focal site* eCH. Und in MINÄ (5-8:5) mit der Handform [L+1234+]<sup>°</sup> ist ebenfalls nur der Mittelfinger in Kontakt mit dem *focal site* eST.

## Bewegung während der Gebärde

Die Bewegungen im Zusammenhang mit pronominalen Zeigegebärden betreffen einerseits die Bewegungen innerhalb der Gebärden (sofern die Gebärden eine Zeiteinheit M enthalten) und die Zwischenbewegungen vor und nach den Zeigegebärden. OS (INDEX) und MINÄ (ICH) enthalten meist nur ein X und damit keine Bewegung innerhalb der Gebärde, deshalb zunächst einige Beobachtungen zu den Bewegungen in den anderen Zeigegebärden HE (SIE Pl.), HÄN (ER), OMA (POSS) und SINÄ (DU).

Die Bewegung in HE (SIE Pl., 4-7:5 und 4-7:7) wird als Veränderung des *focal site* dargestellt, und zwar im Wechsel zwischen mØCH und %m1CH, also auf einer waagerechten Linie zur Seite (zu den Bewegungen im Gebärdenraum vgl. Abschn. 6.2.3). Der einzige Unterschied zwischen den beiden Vorkommen von HE ist die unterschiedliche Zeiteinheitsstruktur (XMXMXMXMX vs. XMX, mehr dazu im Kap. 6.1).

Im einzigen Vorkommen von HÄN (ER, 4-47:2) ist die Bewegung ebenfalls als *focal-site*-Veränderung dargestellt: mØNK  $\Rightarrow$  %m1CH.

Die sieben Vorkommen der Gebärde OMA (POSS) im untersuchten Material unterscheiden sich in erster Linie in der Bewegung. Dabei sind zu unterscheiden die Gebärden mit Kontakt zwischen aktivem Artikulator und Körper des Gebärdenden (Bedeutung „mein“, viermal) und diejenigen ohne Kontakt (Bedeutung „sein“/„ihr“, dreimal).

Die Bewegungen in den Vorkommen von OMA mit der Bedeutung „mein“ sind identisch: foc CH, sprel ant  $\Rightarrow$  at). Die Vorkommen mit der Bedeutung „sein“/„ihr“ (4-7:2, 4-8:3, 4-36:2, 4-40:2) weisen dagegen phonetische Varianz auf: Die Bewegungen in OMA (4-7:3) und OMA (4-47:2) enthalten Bewegungen im Gebärdenraum, die als *focal-site*-Veränderungen beschrieben werden: pØST  $\Rightarrow$  %m2CH bzw. mØNK  $\Rightarrow$  mØTR. Im ersten Fall handelt es sich um eine schräge Abwärtsbewegung nach links, im zweiten Fall um eine gerade Abwärtsbewegung, die aber durch eine gleichzeitige Handstellungsveränderung (prone  $\Rightarrow$  Neut-Rot) eine Orientierung der Handfläche nach links beinhaltet. In den *focal-site*-Veränderungen bei HÄN und bei OMA ist der End-*focal-site* auf der kontralateralen Seite, es findet also eine Bewegung nach links statt. In Abschn. 6.2.3 ist festgestellt worden, dass Bewegungen im Gebärdenraum in nicht-pronominalen Gebärden meist in Richtung ipsilaterale Seite stattfinden. Die Bewegungsrichtung in den dargestellten pronominalen Zeigegebärden ist also als linguistisch markiert zu interpretieren und ist syntaktisch motiviert.

Interessant ist die Gebärde OMA (4-36:8). Hier findet keine Pfadbewegung statt ([*-contour*]), die Bewegung besteht einzig aus einer Veränderung der Handstellung: Wr-Ext  $\Rightarrow$  Neut-Wr-Ext  $\Rightarrow$  Wr-Ext. Das ist als phonologischer Prozess zu interpretieren: Ersatz der Pfadbewegung durch Handstellungsveränderung.



## Zwischenbewegungen

Über die Hälfte der Zwischenbewegungen im untersuchten Material finden vor oder nach pronominalen Zeigegebärden statt. Diese Zwischenbewegungen enthalten normalerweise eine Pfadbewegung, die als *focal-site*-Veränderung darzustellen ist. Nur in der Kombination AUTO OS (AUTO INDEX, 5-8:10) findet keine Pfadbewegung statt: Die Zwischenbewegung beinhaltet eine Handformveränderung ( $u^{c1234-} \Rightarrow u^{1+}$ ) und eine Handstellungsveränderung (Neut-Rot  $\Rightarrow$  prone). Das Fehlen der Pfadbewegung in der Zwischenbewegung mag ein Grund dafür sein, dass die Glossen AUTO und OS in der Glossentranskription von Paunu fehlen (mehr dazu weiter unten in diesem Abschnitt).

Die Zwischenbewegungen vor und nach pronominalen Zeigegebärden sind für die Produktion in der GS als Fremdsprache besonders wichtig. Da die pronominalen Zeigegebärden wegen ihrer syntaktischen Redundanz (Pronominalkopien) und häufig kurzen rhythmischen Struktur (X) möglichst wenig artikulatorischen Aufwand beanspruchen sollten, müssen die Zwischenbewegungen vor und nach ihnen besonders flüssig und ohne Verlangsamung der Bewegung durchgeführt werden. Das analysierte Unterrichtsmaterial bietet dafür ausreichend Übungen an (zur Didaktisierung siehe Kapitel 8).

Obwohl es sich bei den pronominalen Zeigegebärden durchweg um Einhandgebärden handelt, ist beim Üben ihrer Produktion auf das Verhalten von WH zu achten. Das Verhalten von WH während Einhandgebärden ist eingehend in Abschn. 6.2.5 dargestellt.

## Abweichungen bei der Glossentranskription

Im Rahmen der Beschäftigung mit den pronominalen Zeigegebärden im untersuchten Material fällt auf, dass einige der zu beobachtenden Zeigegebärden in der Glossentranskription von Paunu fehlen (vgl. Anhang 4). Es handelt sich viermal um die Gebärde OS (INDEX) und einmal um MINÄ (ICH). Im Folgenden werden diese fünf Fälle kurz dargestellt, und es wird der Frage nachgegangen, welche phonetischen Eigenschaften der Gebärden möglicherweise dazu geführt haben, dass sie bei der Glossentranskription durch den Autor des Unterrichtsmaterials „übersehen“ wurden.

Die Gebärdengruppe NAAPURI OS (NACHBAR INDEX, 4-40:2) kann auf den ersten Blick auch als eine Gebärde NAAPURI mit der Zeiteinheitsstruktur XMXMX interpretiert werden. Dagegen spricht aber die Handstellungsveränderung (Wr-Ext  $\Rightarrow$  Neut-Wr-Ext) und die Handformveränderung ( $u^{1^1} \Rightarrow u^{1+}$ ) zwischen Unit 7 und Unit 9. In Gebärden mit mehreren M-Zeiteinheiten nimmt die phonetische Komplexität zum Ende hin eher ab, so dass die zweite Bewegung mit großer phonetischer Komplexität eher als Zwischenbewegung zur eigenständigen Gebärde OS zu interpretieren ist.

Auch bei KOULU OS (SCHULE INDEX, 5-7:2) spricht die Handformveränderung  $L+1234+ \Rightarrow n-1^1$  zwischen Unit 7 und Unit 9 für eine eigene Gebärde OS. Eine andere Interpretation wäre autosegmentales Verhalten der Handform

von SH, die schon vor dem Beginn der nächsten Gebärde VÄLIMATKA (ENTFERNUNG, 5-7:3) in die neue Form übergeht (Handform von VÄLIMATKA ist ebenfalls  $n-1^{\wedge}$ ). Aber es sprechen syntaktische Gründe für eine Interpretation als OS, das hier zu Beginn des Kurztexes 5-7 einen Lokusmarker etabliert.

Die Sequenz KAHVI OS (KAFFEE INDEX, 5-8:5) wird mit sehr kleinen Bewegungen ausgeführt, so dass phonetische Ereignisse leicht unbemerkt bleiben. Hier spricht die Handformveränderung  $n-1234- \Rightarrow [u+1+]^{\circ}$  zwischen Unit 5 und Unit 7 eindeutig für eine eigene Gebärde OS. Eine alternative Interpretation durch autosegmentales Verhalten der Handform ist nicht möglich, da die folgende Gebärde OTTAA-PÄÄHÄN (ÄRGERLICH, 5-8:6) die Handform  $u+1234v+$  enthält.

In der Glossentranskription von Paunu fehlt die Gebärdengruppe AUTO OS (AUTO INDEX, 5-8:10). Sie wird zu Beginn der Doppeldominanzsequenz produziert, mit sehr kleinen Bewegungen. Die Gebärde AUTO ist vermutlich deshalb übersehen worden, weil sie syntaktisch redundant ist (nach AUTO in 5-8:9 und dem KLASS-auto in WH ab 5-8:10) und weil sie wegen der Doppeldominanz einhändig ausgeführt wird. Die anschließende Gebärde OS wird an derselben Ausführungsstelle produziert wie das Ende von AUTO ([*-contour*] in der Zwischenbewegung vor OS), aber es findet eindeutig eine Handformveränderung ( $u^{\wedge}c1234- \Rightarrow u^{\wedge}1+$ ) und eine Handstellungsveränderung (Neut-Rot  $\Rightarrow$  prone) in dieser Zwischenbewegung statt. Hier zeigt sich, wie eine genaue phonetische Analyse zur Präzisierung der Glossentranskription führt.

Die Gebärdengruppe POLKUPYÖRÄ MINÄ (FAHRRAD ICH, 5-7:18), von der MINÄ in der Glossentranskription von Paunu fehlt, wird im Rahmen einer Sequenz mit extrem häufiger Pronominalkopie von MINÄ produziert. Die häufige Wiederholung von MINÄ und die damit verbundene extreme Redundanz haben bei der Glossentranskription vermutlich zu der Ungenauigkeit geführt. Durch Kontakt zwischen den aktiven Artikulator TIFI und dem *focal site* CH in Unit 9 ist MINÄ (5-7:18) eindeutig als eigene Gebärde auszumachen.

Außer den dargestellten pronominalen Zeigegebärden fehlt in der Glossentranskription von Paunu auch die Gebärde ASIA in der Gruppe AINA ASIA PUHUA-paljon (IMMER SACHE SPRECHEN-viel, 4-36:4-6). Unit 5-7 auf dem Transkriptionsblatt 4-36:4 wird von Paunu wahrscheinlich als Anfang von PUHUA-paljon interpretiert. Dagegen spricht aber, dass die Gebärde ASIA zweihändig ist und PUHUA-paljon einhändig.

Mit diesen Beobachtungen zu den Varianten der pronominalen Zeigegebärden und mit der Darstellung einiger damit verbundener Präzisierungen der Glossentranskription ist die Behandlung der manuellen Komponenten der phonetischen Analyse abgeschlossen. Das nächste Kapitel beschäftigt sich mit den nonmanuellen Parametern.

## 6.3 Nonmanuelle Parameter

Da für die nonmanuellen Parameter im verwendeten Transkriptionssystem kein taxonomisches Notationsinventar zur Verfügung steht, ist auch die Beobachtung während der Transkription weniger systematisch und auf Gesamteindrücke angewiesen. Dadurch ist die folgende Analyse der nonmanuellen Parameter weniger detailliert als die Analyse der manuellen Parameter in Kap. 6.2, und es ist anzunehmen, dass linguistisch relevante Teilbereiche der nonmanuellen Parameter und ihre phonetische Realisierung nicht oder ungenügend Beachtung finden. Das soll aber nicht davon abhalten, die trotz analytischer Schwächen registrierten Beobachtungen darzustellen und sie phonetisch im Rahmen der gesamten, d.h. manuellen und nicht-manuellen Produktion zu interpretieren.

### 6.3.1 Mundbewegungen

In diesem Abschnitt werden die Mundbewegungen behandelt, wie sie im untersuchten Material zu beobachten sind. Dazu gehören Mundbilder und Mundgestik (zu deren Definition und Stellung innerhalb der GS-Phonologie siehe Abschn. 4.2.6.3).

Wie auch in anderen GSen (vgl. Abschn. 4.2.6.3), gibt es in FinSL große idiolektale, soziolektale und phonostilistische Unterschiede im Gebrauch des Mundbilds. Der historische Wandel in diesem Bereich ist besonders stark. Obwohl Päivi Rainò feststellt, dass unter erwachsenen Gehörlosen das Mundbild integraler Bestandteil der FinSL ist, konnte sie bei ihrer eigenen Lehrtätigkeit folgende Beobachtung machen:

*“In the Folk High School for the Deaf in Helsinki where I have been teaching since 1987, each generation of students uses less and less mouthing. Today, deaf teenagers tend to keep their mouths closed when signing among themselves, especially when using slang, and very rarely produce any mouthings of Finnish origin.” (Rainò 2001, S. 42)*

Die drei Gebärdenden im untersuchten Material weisen Unterschiede im Mundbildgebrauch aus. Das ausgeprägteste Mundbild mit deutlicher Beziehung zur Lautgestalt der Wörter aus der finnischen LS hat KA. PJ verwendet ein strukturell einfacheres Mundbild, und bei MA sind längere Sequenzen ohne jegliches Mundbild zu beobachten. Im Folgenden werden zunächst die Mundbilder im analysierten Material behandelt, weiter unten dann die Mundgestik und die Kombinationen zwischen beiden.

#### Mundbilder

Die Form des Mundbildes entspricht einem Teil des entsprechenden Wortes in der finnischen LS. Finnische Wörter bestehen meist aus mehr als einer Silbe, das

Mundbild wird häufig auf eine Silbe reduziert, z.B. Mundbild „UU“ während der Gebärde TUURI (GLÜCK, 4-36:7).

Bei Komposita entspricht das Mundbild entweder nur einer der Komponenten oder beiden: AVIOMIES (EHEMANN, 4-36:9) wird mit dem Mundbild "MMMIE" produziert, wobei der Mund während der gesamten Gebärde geschlossen ist und erst während der nachfolgenden Zwischengebärde für den vokalischen Teil des Mundbilds geöffnet wird. Bei TYÖPAIKKA (ARBEITSPLATZ, 5-8:18) wird das Mundbild „TÖ-PA“ zeitlich parallel zu der manuellen Produktion der beiden Komponenten gebildet.

Gebärden mit vielen Zeiteinheiten enthalten häufig ein mehrsilbiges Mundbild: KÄVELLÄ (LAUFEN, 5-7:21) enthält das Mundbild „KÄVEL“, die Silben des Mundbilds werden zeitgleich mit den geraden Vorwärtsbewegungen von SH produziert (contour [str] in Unit 2 und 6, in diesen Zeiteinheiten findet auch der Kontakt zwischen SH und WH statt). Im gleichen Rhythmus bewegt sich auch der Kopf, mit Abwärtsbewegung in Unit 2 und 6 (zu den Kopfbewegungen vgl. Abschn. 6.3.3). Auch in VAIVALLOINEN (BESCHWERLICH, 5-7:12) mit dem dreisilbigen Mundbild „VAIVALLOIN“ sind die Mundbildsilben und Bewegungen des Kopfes zeitgleich mit dem Kontakt zwischen SH und WH. Die dritte Silbe des Mundbilds wird während des Stillstands der manuellen Artikulatoren produziert (Zeiteinheit H in Unit 8). Hier zeigt sich, dass die rhythmische Struktur des Mundbilds sich an der rhythmischen Struktur der manuellen Parameter orientiert. Rhythmische Parallelität ist auch bei der häufigen Zeigegebärde OMA (POSS) zu beobachten, in deren Mundbild „OM“ die Schließung der Lippen oft zeitlich mit dem Kontakt zwischen SH und dem Körper zusammenfällt (z.B. in 4-7:2).

Wie schon Rainò 2001 und LaCross 2001a festgestellt haben (vgl. Abschn. 4.2.6.3.), kann ein mehrsilbiges Mundbild sich über mehrere Gebärden der FinSL erstrecken. Das ist auch im hier untersuchten Material zu beobachten, z.B. in folgenden Fällen: KIHLOISSA OS (VERLOBT INDEX, 4-8:4), KUURO OS (GEHÖRLOS INDEX, 4-36:10), VAARALLINEN OS (GEFÄHRLICH INDEX, 4-9:6-7), SAMA NÄKÖINEN HE (GLEICH AUSSEHEND SIE (PI), 4-7:6-7). Diese Tendenz in der FinSL hat auch Rainò beobachtet:

„Mouthing begins mostly at the onset of the sign and ends concurrently with the sign. However, it can be extended to the next bound morpheme – a determiner, a classifier or a pronoun.“ (Rainò 2001, S. 43)

Ob es sich bei OS tatsächlich um ein „gebundenes Morphem“ handelt, soll hier nicht diskutiert werden. Phonetisch bilden die pronominalen Zeigegebärden, die nur aus einer Zeiteinheit bestehen, aber oft eine rhythmische Einheit mit der vorhergehenden nicht-pronominalen Gebärde. Die Ausdehnung des Mundbilds auf beide Morpheme unterstreicht diese Art phonetischer Zusammengehörigkeit.

Bei SAMA NÄKÖINEN HE handelt es sich um drei Gebärden hintereinander, während derer das Mundbild „SAMA“ artikuliert wird. Die erste Silbe des Mundbilds erstreckt sich über die Gebärden SAMA und NÄKÖINEN,

die zweite Silbe wird im Übergang von HE zur Schlussbewegung produziert. Die Ausdehnung eines zweisilbigen Mundbilds über drei Gebärden ist eine interessante Erscheinung, ob sie in FinSL allgemein üblich ist, kann aufgrund des hier untersuchten Materials nicht festgestellt werden.

Mithilfe des sequenziellen Transkriptionssystems kann festgehalten werden, ob Mundbild und manuelle Parameter sich an der Grenze zweier Gebärden gleichzeitig ändern. Das ist häufig nicht der Fall, sondern es besteht die Tendenz, dass die Produktion des Mundbilds zur zweiten Gebärde schon beginnt, während manuell noch die erste Gebärde artikuliert wird. Dazu ein Beispiel: PUHUA-paljon HYVÄ (SPRECHEN-viel GUT, 4-36:5-6). Während der letzten drei Zeiteinheiten von PUHUA-paljon wird schon das Mundbild „Y“ artikuliert, die erste Silbe des Mundbildes „YVÄ“ der folgenden Gebärde HYVÄ. Auch das Augenzwinkern als Grenzsignal in Unit 3 weist darauf hin, dass die Gebärdende schon zur nächsten syntaktischen Einheit übergeht, nur manuell hält die Bewegung der Gebärde PUHUA-paljon noch an (zu den Bewegungen der Augenregion siehe Abschn. 6.3.2). Hier handelt es sich um auto-segmentales Verhalten der manuellen und nonmanuellen Parameter. Ob die Grenze zwischen den Gebärden nach den manuellen oder nonmanuellen Parametern festgelegt wird, ist nicht relevant. Phonetisch betrachtet finden die Veränderungen von einer Gebärde zur anderen je nach Parameter zu unterschiedlichen Zeitpunkten statt.

Interessant ist nun die Frage, bei welchen Gebärden kein Mundbild auftritt. Zunächst zwei Fälle bei der Gebärdenden KA, die ansonsten strukturell die komplexesten Mundbilder produziert: Während der Gebärde KAUKANA (WEIT-WEG 5-7:11) ist der Mund geschlossen, die Lippen zusammengepresst und die Backen aufgeblasen. Ebenso ist bei KÄYDÄ (HIN-UND-HERFAHREN, 5-7:19) der Mund geschlossen, die Lippen zusammengepresst und die Unterlippe aufgeblasen.

Bei folgender Gebärde produziert PJ kein Mundbild: VIITTOA (GEBÄRDEN, 4-47:4). Während dieser Gebärde ist der Mund geschlossen, und die Lippen sind leicht zusammengepresst.

Wie schon oben erwähnt, benutzt MA weniger Mundbilder, so produziert er folgende Gebärde ohne Mundbild: LYÖDÄ-PUUKOLLA (MIT-DEM-MESSER-STECHEN, 5-8:14). Während dieser Gebärde ist der Mund geschlossen, die Lippen zusammengepresst und die Backen leicht aufgeblasen.

Bei MA sind außerdem Sequenzen von mehreren Gebärden zu beobachten, die ohne Mundbild produziert werden: „PI“ MINÄ HERMOSTUA MINÄ („PI“ ICH SICH-AUFREGEN ICH, 4-40:5-6), SINÄ RUOKA „PI“ MAUKAS SINÄ TAITAVA MESTARI KEITTÄÄ MINÄ (DU ESSEN „PI“ SCHMACKHAFT DU AUSGEZEICHNET MEISTER KOCHEN ICH, 5-6:2-6). Im ersten dieser Fälle handelt es sich um das Ende des Satzes mit starker Emphase, der Mund ist während dieser Gebärden geschlossen. Der zweite Fall umfasst den Beginn des Kurztextes. Die Lippen sind zu Beginn geschlossen, werden bei MAUKAS nur kurz geöffnet, sind dann bei KEITTÄÄ MINÄ leicht geöffnet. Bei TAITAVA sind die Lippen stark zusammengepresst.

Auffallend sind die Unterschiede im Mundbildgebrauch bei der Gebärde „PI“, die aufgrund ihres Mundbilds in dieser Form in der Glossentranskription erscheint und integraler Teile des Lexikoneintrags ist. Die Gebärde kann sogar ohne manuelle Parameter durch das Mundbild produziert werden (Suomalaisen viittomakielen perussanakirja 1998, S. 479). KA und PJ artikulieren das Mundbild „PI“ während dieser Gebärde (4-9:5, 4-36:9, 4-47:7), MA hat dagegen kein Mundbild (4-40:5, 5-6:3, 5-8:19).

Das Fehlen des Mundbilds hat, wie sich zeigt, einerseits idiolektale Gründe. Andererseits ist bei Gebärdenden mit ansonsten sehr ausgeprägtem Mundbild das Fehlen des Mundbilds bei einzelnen Gebärden auffallend. Anhand des hier analysierten Materials können nur Hypothesen aufgestellt werden, welches die möglichen Gründe dafür sind. Es könnten semantische Gründe sein: Die Bewegungen der manuellen Parameter repräsentieren Bewegungen aus der außersprachlichen Welt, wie hier bei WEIT-WEG, HIN-UND-HER-LAUFEN, GEBÄRDEN und MIT-DEM-MESSER-STECHEN. Aber auch Emphase mit ausgeprägter Mundgestik kann zur Unterdrückung des Mundbilds führen (wie am Ende des Satzes 4-40, zur Emphase näheres in Kap. 6.4).

Diese Hypothesen müssten mit detaillierteren Mundbilduntersuchungen überprüft werden. Für den GS-Unterricht ist es aber wichtig, die Lerner darauf hinzuweisen, dass unter bestimmten Bedingungen kein Mundbild produziert wird und dass der Wechsel zwischen Mundbildgebrauch und seinem Fehlen eine Eigenschaft der FinSL ist. Für das Erlernen einer möglichst natürlichen GS ist also anzustreben, fortgeschrittene Lerner auf diese Eigenschaft der FinSL hinzuweisen und sie dazu anzuhalten, in der eigenen Produktion Gebärden und Sequenzen ohne Mundbild einzufügen, ohne aber gänzlich auf das Mundbild zu verzichten.

## Mundgestik

Die Mundgestik ist in den einzelnen untersuchten Abschnitten unterschiedlich stark ausgeprägt. Das hängt mit der Verwendung des Mundbilds zusammen, denn Mundbild und Mundgestik schließen sich häufig (aber nicht immer) aus. Außerdem hängt die Mundgestik von der emotionalen Beteiligung des Gebärdenden ab. Im Satz 4-47 und in den Kurztexten (5-6, 5-7, 5-8) sind die Inhalte komplexer und enthalten mehr emotionale Varianz als die anderen Einzelsätze, daher ist in ihnen auch mehr Mundgestik zu beobachten. Folgende Formen der Mundgestik sind im untersuchten Material besonders deutlich zu beobachten (vgl. dazu die entsprechenden Fotos aus dem Grundwörterbuch der FinSL, wie sie in Abb. 4-13 auf S. 122 abgebildet sind):

- zusammengepresste Lippen
- stark zusammengepresste Lippen
- vorgestülpte Lippen
- Θ (Mund offen, Zungenspitze auf der Unterlippe,)
- sehr starkes Θ
- [ii]
- starkes [ii]
- Mund offen

- aufgeblasene Backen
- aufgeblasene Unterlippe
- heruntergezogene Mundwinkel

Im Material zu beobachtende, aber nicht im Grundwörterbuch abgebildete Mundgestikformen sind aufgeblasene Backen, aufgeblasene Unterlippe und heruntergezogene Mundwinkel. Diese Formen der Mundgestik werden in FinSL vermutlich nicht als phonologischer Bestandteil eines Lexikoneintrags eingesetzt und sind daher nicht im Wörterbuch aufgeführt.

Bevor einzelne Beispiele zu den Mundgestikformen gegeben werden, soll darauf eingegangen werden, dass die Mundgestik unterschiedliche Funktion in der GS hat. Es ist zwar in erster Linie nicht Aufgabe einer phonetischen Beschreibung, die Funktion eines sprachlichen Zeichens herauszuarbeiten, doch ist für eine Didaktisierung der Ergebnisse wichtig, den Lernern die Rolle des Zeichens in der sprachlichen Kommunikation bewusst zu machen.

Mundgestik kann

- Bestandteil der phonologischen Form des Lexikoneintrags einer einzelnen Gebärde sein,
- ein gebundenes semantisches Morphem sein (z.B. aufgeblasene Backen zur Darstellung der Größe eines Gegenstandes)
- die emotionale Beteiligung des/der Gebärdenden oder einer anderen Person darstellen
- als integraler Teil zur Ganzheit eines pantomimischen Diskursabschnittes gehören.

Diese Funktionen sind nicht immer eindeutig voneinander zu unterscheiden, überlappen sich im Diskurskontext auch teilweise und können mit dem Mundbild kombiniert werden, wie weiter unten gezeigt wird. Daher ist die folgende Zuordnung zu einer der Funktionen nur richtungweisend und müsste durch Informantenbefragung unter Gebärdensprachigen überprüft werden.

Im Folgenden wird zu jeder der wichtigsten zu beobachtenden Mundgestikformen ein Beispiel aus dem untersuchten Material angeführt (MA, KA und PJ stehen für die Gebärdenden des jeweiligen Beispiels):

Zusammengepresste Lippen sind in VIITTOA (GEBÄRDEN, 4-47:4, PJ) zu beobachten. Die Mundgestik kann einerseits als Unterstreichung des semantischen Merkmals „schnell“ interpretiert werden, das durch die Schnelligkeit der manuellen Bewegung (*movement flow* [schnell]) und durch die vorherige Gebärde VAUHTI (GESCHWINDIGKEIT, 4-47:3) ausgedrückt wird. Gleichzeitig beinhaltet die Mundgestik aber auch die emotionale, in diesem Fall negative Haltung der Gebärdenden, für die die Geschwindigkeit des in dem Satz dargestellten Gebärdens ein Problem darstellt. (Zu den Bewegungen der Augenregion und des Körpers während der Gebärde VIITTOA siehe Abschn. 6.3.2 bzw. 6.3.4.)

Die stark zusammengesetzten Lippen in TAITAVA (AUSGEZEICHNET, 5-6:4, MA) verstärken die Anerkennung des Gebärdenden für die Kochkunst des Adressaten. Diese Gebärde ist Teil der oben beschriebenen langen Sequenz ohne Mundbild zu Beginn des Kurztextes 5-6.

Vorgestülpte Lippen erscheinen in der Gebärde OMA (POSS, 4-47:2, PJ). Anders als in den meisten anderen Vorkommen der Gebärde OMA erscheint sie hier ohne Mundbild, die vorgestülpten Lippen könnten auch als Variante der konsonantischen Komponente „M“ eines möglichen Mundbilds interpretiert werden.

Die Mundgestikform  $\Theta$  (Mund offen, Zungenspitze auf der Unterlippe) ist in VAIKEA (SCHWIERIG, 4-47:7, PJ) zu beobachten

Sehr starkes  $\Theta$  wird in TULKATA (DOLMETSCHEN, 4-47:6, PJ) produziert. Diese Gebärde sowie VIITTOA (GEBÄRDEN) und OMA(POSS) erscheinen im selben Satz. Die besonders ausgeprägte Mundgestik ist durch eine starke negative, problemzentrierte Satzsemantik zu erklären.

Die Mundgestik [ii] ist während der Schlussbewegung des Satzes 4-36 zu beobachten. Die Mundbewegungen in den Anfangs- und Schlussbewegungen werden weiter unten in diesem Abschnitt beschrieben.

Starkes [ii] erscheint in „voi-veljet“ („oje“, 5-8:16, MA). Zu diesem pantomimischen Diskursteil gehört ein starker Einsatz der nonmanuellen Artikulatoren. Zusätzlich zur starken Mundgestik sind Bewegungen der Augenregion und des Kopfes und eine Veränderung in der Blickrichtung zu beobachten (mehr dazu in den entsprechenden Abschnitten 6.3.2 und 6.3.3).

Der Mund ist offen in KEITTÄÄ (KOCHEN, 5-6:5, MA). Diese Mundgestik ist relativ häufig zu beobachten, eine Funktion ist nicht immer erkennbar. Gerade der Gebrauch dieser Mundgestikform verlangt genauere Untersuchungen.

Aufgeblasene Backen werden in KAUKANA (WEIT-WEG, 5-7:11, KA) produziert. Diese Mundgestik mit gleichzeitiger (physiologisch notwendiger) Schließung der Lippen ist sehr produktiv in der FinSL. Sie hat hier die Funktion, die Größe der Entfernung, die schon durch die langsame, große Bewegung von SH dargestellt ist, zu unterstreichen. Auch in dem pantomimischen Diskursabschnitt „no-olkoon“ („na macht nichts“, 5-8:8, MA) sind aufgeblasene Backen zu beobachten. Die Rundung der Backen ist nur leicht und bringt vermutlich ein Akzeptieren des widrigen Umstands zum Ausdruck. Wie schon in dem oben beschriebenen Ausdruck „voi-veljet“ zeigt sich auch hier, dass bei pantomimischen Diskurstücken manuelle und nonmanuelle Parameter als eine Ganzheit gesehen werden müssen, deren Teile zwar einzeln beschrieben werden können, denen aber nicht einzeln bestimmte semantische oder emotionale Funktionen zugewiesen werden können.

Die aufgeblasene Unterlippe in KÄYDÄ (HIN-UND-HER-FAHREN, 5-7:19, KA) hat vermutlich die Funktion, den iterativen Charakter der Gebärde zu verstärken.

Die heruntergezogenen Mundwinkel in MITÄTÖN NOIN (SEHR-KLEIN UNGEFÄHR, 5-7:3-4, KA) verstärken die durch MITÄTÖN ausgedrückte Bedeutung „unbedeutend“. Interessant an diesem Beispiel ist die Tatsache, dass die Mundgestik von MITÄTÖN über die nächste Gebärde NOIN erhalten bleibt, bis zum Mundbild „VI“ der Gebärde VIISISATAA (FÜNFHUNDERT,



5-7:5). Auch die Mundgestik kann sich somit autosegmental auf die benachbarten Gebärden ausdehnen.

### Echophonologie

Im untersuchten Material ist eine formale Parallele zwischen Mundbewegungen und Bewegungen der manuellen Artikulatoren zu beobachten, die Bencie Woll nach Absprache mit Harry van der Hulst „echo phonology“ nennt (hier auf deutsch „Echophonologie“) und folgendermaßen beschreibt:

„The most striking feature of the mouth gestures in this group of signs, and the reason for using the term echo phonology, is that the mouth gestures mirror or echo the manual movements in these signs.“ (Woll 2001, S. 91)

Bei PUHKI (PLATT, 5-8:12) ist ein Mundbild „PAPAPA“ zu beobachten, das nicht mit einem Wort der finnischen LS in Verbindung gebracht werden kann. Es handelt sich vielmehr um eine Parallelbewegung zur wiederholten Handformveränderung. Der Mund ist offen („A“) während der Handform ohne Kontakt zwischen Daumen und ausgewählten Fingern ( $o^{1234+}$ ), geschlossen („P“) während der Handform mit Kontakt zwischen Daumen und ausgewählten Fingern ( $o^{c1234+}$ ). Die Schließung des Mundes ist mit einem leichten Aufblasen der Backen verbunden. Die gleiche Erscheinung ist auch in TYHJÄ (LEER, 5-8:15) zu beobachten (gleiche Handformveränderung, gleiche Mundbewegungen), hier allerdings mit schwächeren Bewegungen des Mundes und schwächerem Aufblasen der Backen. Die schwächere Ausprägung der Echophonologie bei TYHJÄ kann mit dem geringeren Informationswert im Satz begründet werden: Die Tatsache, dass die Reifen leer sind, wird mit der Gebärde PUHKI zum ersten Mal erwähnt, TYHJÄ verweist nur auf den schon erwähnten Tatbestand.

Auch in den Gebärden PUHUA-paljon (SPRECHEN-viel, 4-36:5-6) und HAUKKUA (BELLEN, 4-40:4) bewegt sich der Mund parallel zu den Bewegungen der manuellen Artikulatoren: bei PUHUA-paljon parallel zur wiederholten spre-Veränderung ( $sup \Rightarrow at$ ) und zur wiederholten Handstellungsveränderung ( $prone \Rightarrow Neut-Rot$ ). Das ist allerdings nicht unbedingt das Phänomen, das Woll mit „Echophonologie“ bezeichnet, denn es handelt sich bei den Mundbewegungen „PIU“ um ein Mundbild und nicht primär um eine Parallelbewegung zu SH. Der Rhythmus des Mundbildes wird allerdings durch den Rhythmus der manuellen Bewegungen bestimmt.

Eine besondere Ausprägung der Echophonologie ist in HAUKKUA zu beobachten. Der offene Vokal „A“ des Mundbildes tritt parallel zur offeneren Handform  $o^{1234+}$  auf, der geschlosseneren Vokal „U“ parallel zur geschlosseneren Handform  $o^{c1234}$ . Diese Mundbewegung ist der Form nach nicht nur parallel zur Handformveränderung, sondern sie entspricht auch dem Diphthong der ersten Silbe des finnischen Wortes „haukkua“ (bellen) und ist somit Mundbild. Das ist kein Zufall, denn das Wort ist im Finnischen onomatopoetisch, gibt also das Geräusch des bellenden Hundes wieder (ähnlich

wie dt. „Wauwau“ aus der Kindersprache). Die Handformveränderung in der FinSL ist natürlich nicht durch das Geräusch des bellenden Hundes motiviert, sondern durch die Bewegung der Hundeschnauze beim Bellen. Diese Bewegung bewirkt aber auch beim Hund ein Geräusch, das dem Diphthong [au] der Lautsprache ähnlich klingt, daher das onomatopoetische Wort „haukkua“. Hier wirken also die Bewegung der Hundeschnauze und der dadurch entstehende „Hundelaut“ direkt auf die Parallelität zwischen einerseits Handformveränderung und Mundbewegungen in der GS und andererseits Artikulationsbewegungen und Diphthongbildung in der LS. In beiden Sprachen ist das sprachliche Zeichen ikonisch und enthält entsprechende Bewegungen. Die Mundbewegungen während der Anfangs- und Endbewegungen werden hier nicht gesondert analysiert, sondern zusammen mit den anderen nonmanuellen Parametern im Abschn. 6.3.5.

Die Mundbewegungen, d.h. Mundbild und Mundgestik, sind wichtig für den GS-Unterricht, denn gerade bezüglich des Mundbildgebrauchs kommt bei den Lernenden Unsicherheit auf, wenn zwar geraten wird, die finnischen Wörter „mitzusprechen“, aber nicht auf die Regelmäßigkeiten des Mundbildgebrauchs als Teil der FinSL aufmerksam gemacht wird. Der Einsatz der Mundgestik verlangt die Überwindung einer psychologischen Hürde, denn einige der in der GS üblichen Mundbewegungen (wie z.B. das Zeigen der Zungenspitze) verstoßen gegen die Verhaltensnormen in der lautsprachlichen Kommunikation. Den Lernern muss diese Hürde bewusst gemacht werden und sie müssen im Unterricht immer wieder zu ihrer Überwindung angeregt werden.

### 6.3.2 Augenregion

In diesem Abschnitt sollen die Bewegungen aus dem untersuchten Material behandelt werden, die im oberen Teil des Gesichts stattfinden (im Sinne der Unterscheidung zwischen *lower face possibilities* und *upper face possibilities*, Wilbur 2000, S. 224-225; vgl. Abschn. 4.2.6.2). Dazu gehören in erster Linie die Bewegungen der Augenregion: Blickrichtung, Augenbrauenbewegungen, Verkleinerung der Augenschlitze, Zwinkern und außerdem das Naserümpfen. (Zur Beschreibung dieser Parameter innerhalb der Forschung zur GS-Phonologie siehe Abschn. 4.2.6.2.)

Die Bewegungen der Augenbrauen stehen in den GSen in Beziehung zu größeren syntaktischen Einheiten. Daher ist der Gebrauch der Augenbrauenbewegungen im untersuchten Material in Bezug auf ganze Sätze zu betrachten. Hier einige Beispiele für den Einsatz der Augenbrauenbewegungen:

Satz 4-40: OMA-1 NAAPURI-4 KOIRA JATKUVASTI HAUKKUA /  
 „PI“ MINÄ HERMOSTUA voimakkaasti  
 (POSS-1 NACHBAR-4 HUND UNUNTERBROCHEN BELLEN /  
 „PI“ ICH SICH-AUFREGEN stark)

Satz 4-47: HÄN-2vas OMA-2vas VAUHTI VIITTOA /  
 MINÄ SUOMENKIELI TULKATA<sub>xx</sub> "PI" VAIKEA MINÄ  
 (ER-2links POSS-2links GECHWINDIGKEIT GEBÄRDEN /  
 ICH FINNISCH DOLMETSCHEN<sub>xx</sub> „PI“ SCHWIERIG ICH)

In Satz 4-40 werden die Augenbrauen in der Anfangsbewegung gehoben und am Ende der Gebärde HAUKKUA (4-40:4) wieder gesenkt. Auch Satz 4-47 beinhaltet ein Heben der Augenbrauen in der Anfangsbewegung, gesenkt werden sie nach der Gebärde TULKATA (4-47:6). In beiden Sätzen wird die syntaktische Struktur der Sätze also durch die Augenbrauenbewegungen verdeutlicht.

JOS ENSI VUONNA MINÄ PÄÄSTÄ MINÄ LUKIO  
 (FALLS NÄCHSTES-JAHR ICH KOMMEN ICH GYMNASIALE-OBERSTUFE,  
 5-7:7-10)

Dieser Konditionalsatz innerhalb des Kurztexes 5-7 wird durch Augenbrauenbewegungen eingerahmt: In der Zwischenbewegung vor JOS (5-7:6-7) werden die Augenbrauen angehoben und senken sich in die neutrale Stellung während der Gebärde LUKIO (5-7:10).

In OMA TÄTI (POSS TANTE, 4-36:1-3) dienen die Augenbrauenbewegungen zur Fokussierung des Themas. In der Anfangsbewegung heben sich die Augenbrauen und kehren während der Gebärde TÄTI (4-36:3) in die Neutralstellung zurück.

Die Augenbrauenbewegungen zur Deutlichmachung der syntaktischen Struktur einer Äußerung und zur Fokussierung sind den GS-Lernern bewusst zu machen und anhand ganzer Sätze und noch größerer Einheiten zu üben.

Das Verkleinern der Augenschlitze durch Senkung der Augenbrauen und gleichzeitiges Heben der Wangen ist im untersuchten Material häufig zu beobachten, z.B. in: VAUHTI VIITTOA (GESCHWINDIGKEIT, 4-47:3-4), MITÄTÖN (SEHR-KLEIN, 5-7:3), KOULU KAUKANA VAIVALLOINEN (SCHULE WEIT-WEG. BESCHWERLICH, 5-7:11-12). Die Verkleinerung der Augenschlitze dient in diesen Fällen zur Intensivierung der durch die manuellen Parameter ausgedrückten Inhalte der Gebärden.

Naserümpfen ist im untersuchten Material nur einmal zu beobachten, nämlich in TURVALLINEN EI (SICHER NICHT, 4-9:4). Das Naserümpfen unterstreicht hier die negative Bedeutung des Satzes, auch ein leichtes Kopfschütteln ist während der Gebärde TURVALLINEN zu beobachten. Diese nonmanuellen Parameter mit negativer Bedeutung sind in der Glossentranskription von Paunu durch Unterstreichung der Glossen und den Zusatz „ki“ („neg“). angezeigt.

Sehr wichtige Parameter der Augenregion sind Zwinkern und Blickrichtung. Die beiden werden hier zusammen behandelt, da sie im untersuchten Material häufig zusammen auftreten. Beim Augenzwinkern gibt es im untersuchten Material große idiolektale Unterschiede: MA zwinkert wesentlich häufiger als PJ und KA. Trotzdem ist auch bei MA für das Zwinkern an bestimmten

Stellen eine linguistische Zeichenfunktion auszumachen. Es ist zu unterscheiden zwischen dem Zwinkern als Grenzsinal und dem Zwinkern in Verbindung mit Blickrichtungsänderungen. Es folgen zuerst einige Beobachtungen zur Blickrichtung im untersuchten Material, weiter unten wird der Zusammenhang zwischen Zwinkern und Blickrichtungsänderung beschrieben.

Die Blickrichtung hat im untersuchten Material ausschließlich pronominale Funktion und wird im Zusammenhang mit Verortung (Etablierung eines Lokusmarkers und anaphorischer Verweis auf einen Lokusmarker) verwendet. Rollenwechsel kommt nicht vor, somit auch nicht die Verwendung der Blickrichtungsänderung beim Rollenwechsel. Da es sich durchweg um monologische Diskurse handelt, ist auch die pragmatische Funktion des Blickrichtungswechsels im Dialog im hier untersuchten Material nicht zu beobachten (vgl. Abschn. 4.2.6.2).

Die linguistisch unmarkierte Blickrichtung ist auf den Adressaten gerichtet, im Fall einer Videoaufzeichnung direkt in die Kamera. Bei der Transkription wird deshalb bei dieser unmarkierten Blickrichtung die Schicht „Blickrichtung“ freigelassen. Bei Abweichung von der unmarkierten Blickrichtung ist die Rückkehr zum Blick in die Kamera mit  $\emptyset$  notiert.

Von den neun analysierten Sätzen bzw. Kurztexten enthalten drei Sätze und ein Kurztext überhaupt keine Abweichungen von der unmarkierten Blickrichtung: 4-8 (PJ), 4-36 (KA), 4-47 (PJ), 5-6 (MA). Gründe für das Fehlen von Blickrichtungsänderungen sind nicht leicht zu finden. Die Sequenzen ohne Blickrichtungsänderungen verteilen sich relativ gleichmäßig auf die drei Gebärdenden. In den Sätzen 4-8, 4-36 und 4-47 kommen Verortungen und pronominale Zeigegebärden vor, die auf die Lokusmarker referieren. Obwohl damit häufig Blickrichtungswechsel einhergeht, ist er aber nicht obligatorisch. Der Kurztext 5-6 hat die Verteilung der Haushaltsarbeiten zwischen dem Gebärdenden und dem Adressaten zum Inhalt. Hier ist es semantisch begründet, dass der Blick ununterbrochen auf den Adressaten (bzw. die Videokamera) gerichtet ist.

Im Folgenden werden die zu beobachtenden Blickrichtungsänderungen im Einzelnen aufgeführt. Zu allen Blickrichtungsänderungen gehört ein Zwinkern:

Während Unit 5 von KAKSONEN HE (ZWILLING SIE-Pl., 4-7:4) zwinkert die Gebärdende, anschließend richtet sich der Blick nach unten auf den Lokusmarker, der kurz danach durch HE manuell verstärkt wird. Die Blickrichtung nach unten ist dadurch begründet, dass sich der Lokusmarker auf Kinder bezieht. In Unit 4 von HE geht der Blick in die unmarkierte Richtung zurück, diese Veränderung findet ohne Zwinkern statt.

Während der Zwischenbewegung zwischen PIMEÄ (DUNKEL, 4-9:2) und TIE (STRASSE, 4-9:2) ändert sich die Blickrichtung nach links, in der nächsten Zwischenbewegung zwinkert die Gebärdende, danach folgt die Rückkehr in die unmarkierte Blickrichtung. Die Blickrichtungsänderung etabliert einen Lokusmarker, auf den in der folgenden Gebärde manuell nicht durch eine Zeigegebärde, sondern durch die Bewegungsrichtung beider Hände in TIE referiert wird (vgl. Abschn. 6.2.3). Auf denselben Lokusmarker wird in OS (INDEX,

4-9:7) verwiesen, sowohl durch die pronominale Zeigegebärde als auch durch die kurze Blickrichtungsänderung nach links in Unit 1. In Unit 2 zwinkert die Gebärdende und kehrt in Unit 3 zur nonmarkierten Blickrichtung zurück. Die Abweichungen von der markierten Blickrichtung können, wie bei OS (4-9:7), sehr kurz sein, sogar nur einer Zeiteinheit entsprechen, so dass sie vom GSlerner schwer wahrgenommen werden. Die Lerner müssen darauf aufmerksam gemacht werden, wofür die Zeitlupenversion des untersuchten Materials besonders gut geeignet ist.

Während OMA (POSS, 4-40:2) zwinkert der Gebärdende, danach richtet sich der Blick kurz nach links unten, um nach einem weiteren Zwinkern während Unit 6 wieder in die unmarkierte Position zurückzukehren. Dasselbe findet kurz danach in Unit 2-4 von KOIRA (HUND, 4-40:3) und der nachfolgenden Zwischenbewegung statt. Der Lokusmarker, auf den durch die Blickrichtungsänderung referiert wird, ist schräg links unten verortet, bezieht sich also nicht auf den Nachbarn, sondern auf den Hund.

Während des ersten Vorkommens der Gebärde VÄLIMATKA (ENTFERNUNG, 5-7:3) im Kurztext OYVK 5-7 geht der Blick kurz nach rechts und richtet sich auf den Ort im Gebärdenraum, auf den sich der aktive Artikulator von SH in der bogenförmigen Bewegung hinbewegt. Hier findet die Blickrichtungsänderung parallel zur manuellen Bewegung statt und unterstreicht sie. Während der folgenden Zwischenbewegung zwinkert die Gebärdende und kehrt dann zur unmarkierten Blickrichtung zurück. Entsprechendes findet während des zweiten Vorkommens der Gebärde VÄLIMATKA statt, mit dem Unterschied, dass hier nach der Blickrichtungsänderung nach rechts (Unit 1) das Zwinkern (Unit 2) und die Rückkehr zur unmarkierten Blickrichtung noch während der manuellen Bewegung von VÄLIMATKA (ENTFERNUNG, 5-7:6) stattfinden. (Zu den Kopfbewegungen während VÄLIMATKA (5-7:6) siehe Abschn. 6.3.3.)

Während der Gebärde KAHVI (KAFFEE, 5-8:5) ist der Blick nach unten gerichtet. Dadurch wird ein Lokusmarker etabliert, auf den in der nächsten Gebärde OS (INDEX) manuell referiert wird. Während der Zwischenbewegung zwischen diesen beiden Gebärden (Unit 6) zwinkert der Gebärdende und hat während der Gebärde OS (Unit 7) schon wieder die unmarkierte Blickrichtung. Hier finden Lokusmarkeretablierung durch Blickrichtungsänderung und manueller Verweis darauf also eindeutig zeitlich versetzt statt. Auf denselben Lokusmarker wird durch Blickrichtungsänderung während der Gebärde LOPUSSA (ZU-ENDE, 5-8:8) wenig später referiert. Dieser anaphorische Verweis wird nur durch die Blickrichtungsänderung, nicht aber manuell durchgeführt.

An vier Stellen im Kurztext 5-8 ist eine Blickrichtungsänderung nach links zu beobachten. In der Zwischenbewegung vor AUTO (5-8:9, Unit 3) findet eine kurze Blickrichtungsänderung statt. Dieses nonmanuelle Zeichen ist die erste Andeutung auf die Stelle im Gebärdenraum, an der in 5-8:10 KLASS-auto verortet wird. Hier wird der Lokusmarker durch Blickrichtungsänderung etabliert, die wie alle anderen mit Zwinkern verbunden ist. Mit der Gebärde KLASS-auto beginnt die Doppeldominanz, während derer noch dreimal mit

Blickrichtungsänderung auf den Lokusmarker verwiesen wird: bei AUTO (5-8:10), bei RENGAS PUHKI (REIFEN PLATT, 5-8:11-12) (das Zwinkern und die Rückkehr zur unmarkierten Blickrichtung finden während der Gebärde PUHKI in Unit 3 und 4 statt) und zweimal während der Gebärde TYHJÄ (LEER, 5-8:15). In diesem letzten Fall finden während einer Gebärde mehrere Blickrichtungsänderungen statt, in der Reihenfolge Ø ← Zwinkern Ø ← Zwinkern in Unit 1-8.

Im pantomimischen Diskursteil „voi-veljet“ („oje“, 5-8:16, MA) ist die Blickrichtungsänderung nach rechts mit anschließendem Zwinkern und Rückkehr zur unmarkierten Blickrichtung als Teil der pantomimischen Ganzheit zu interpretieren (vgl. dazu Abschn. 6.3.1 und 6.3.3). Dieser Einsatz im pantomimischen Ausdruck ist im gesamten untersuchten Material das einzige Beispiel für Blickrichtungsänderung ohne Bezug auf einen Lokusmarker.

Wie sich gezeigt hat, kommen Blickrichtungsveränderungen so häufig statt, dass sie im GS-Unterricht mit Hilfe des untersuchten Materials geübt werden können. Es konnte festgestellt werden, dass mit Blickrichtungsänderung regelmäßig ein Zwinkern verbunden ist. Blickrichtungsänderung wird meist zur Etablierung von Lokusmarkern und als anaphorischer Verweis auf Lokusmarkierer verwendet, entweder zusammen mit manuellen Bewegungen (dabei findet die Blickrichtungsänderung häufig zuerst statt), oder ohne manuelle Bewegungen.

In einigen Sätzen und Kurztexten finden überhaupt keine Blickrichtungsänderungen statt, aber im Kurztext 5-8 sind zwei unterschiedliche durch Blickrichtungsänderung etablierte Lokusmarker zu unterscheiden (referierend auf „Kaffee“ und „Auto“) sowie eine Blickrichtungsänderung als Teil einer pantomimischen Ganzheit. Mit Hilfe dieses Kurztextes können also Blickrichtungsänderungen in unterschiedliche Richtungen und ihre Verwendung als Teil des sprachlichen Zeichens geübt werden.

### 6.3.3 Kopfbewegungen

Als Kopfbewegungen werden im Folgenden das Kopfnicken (*head nods*), das Kopfschütteln (*head shakes*), die Neigung des Kopfes zur Seite (*head tilts*) und das Vorstrecken und Zurückziehen des Kopfes (*head thrust*) behandelt. (Zur Darstellung der Kopfbewegungen innerhalb der Forschung zur GS siehe Abschn. 4.2.6.1.)

Phonetisch sind die Bewegungen des Kopfes einfach zu beschreiben; die bei der Transkription verwendeten Symbole für die Kopfbewegungen sind in Abschn. 5.2.2 dargestellt. Die Funktion der Kopfbewegungen innerhalb des gebärdeten Diskurses ist dagegen im untersuchten Material vielfältig. Neben der Form muss den GS-Lernern auch die Funktion bewusst gemacht werden, um sie zur Verwendung der Kopfbewegungen bei der eigenen GS-Produktion zu motivieren und mit ihnen den adäquaten Einsatz der Kopfbewegungen einüben zu können. Im Folgenden werden die Beobachtungen zu den Kopfbewegungen nach Funktionskriterien dargestellt.

An zwei Stellen im untersuchten Material sind Gebärden zu beobachten, die keine manuellen Bewegungen beinhalten und deren einzige Bewegung in M die Kopfbewegung ist: OLEN-KUULLUT (HABE-GEHÖRT, 4-8:2) und MITÄTÖN (SEHR-KLEIN, 5-7:3). In beiden Fällen ist der aktive Artikulator von SH (TIFI) während der gesamten Gebärde im Kontakt mit dem *focal site* (CK bzw. CN) und es findet keine Pfadbewegung statt. Der Kopf neigt sich während der M-Zeiteinheit nach unten. Bei OLEN-KUULLUT handelt es sich um eine phonetische Variante zur Gebärde KUULLA, die normalerweise mit Pfadbewegung gebildet wird (vgl. Wörterbuchartikel in Abb. 6-12). MITÄTÖN gehört dagegen zu den wenigen Gebärden der FinSL, die in keinem Fall eine Pfadbewegung beinhalten und bei denen die Kopfbewegung als einzige Bewegung zur phonologischen Form des Lexikoneintrags gehört. Das geht auch aus dem Wörterbuchartikel hervor.

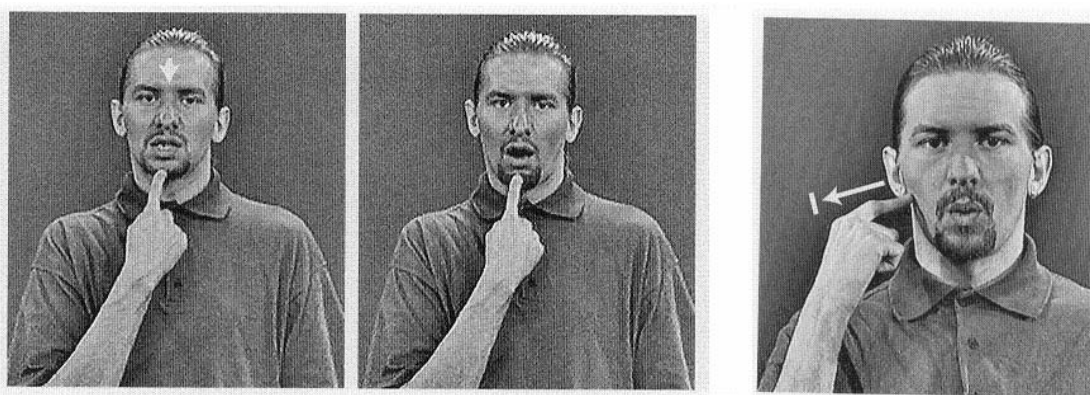


Abb. 6-12: Fotos der Gebärden MITÄTÖN (SEHR-KLEIN) und KUULLA (HÖREN) aus dem Grundwörterbuchs der Finnischen Gebärdensprache (Suomalaisen viittomakielen perussanakirja 1998, S. 364 u. 353)

Relativ häufig ist im untersuchten Material zu beobachten, dass Kopfbewegungen parallel zu manuellen Bewegungen durchgeführt werden, und zwar in derselben Bewegungsrichtung und im selben Rhythmus:

Bei Gebärden mit einer Pfadbewegung nach unten oder vom Gebärdenden weg kann diese Bewegung von einer Kopfbewegung nach unten begleitet werden. Damit wird der optische Eindruck der Bewegung verstärkt, so wie in VÄSYNYT (MÜDE, 5-6:7) und „PI“ (4-9:5), Letzteres mit besonders schneller Kopfbewegung. Auch in TIE (STRASSE, 4-9:2) wird die Bewegung weg von der Gebärdenden (Unit 5-7) von einer Kopfbewegung nach unten begleitet. Die kurze, phonologisch nicht relevante Rückbewegung (Unit 8 und 9) wird dagegen nicht durch eine Kopfbewegung begleitet. Das entspricht der Beobachtung auch für manuelle Parameter, dass die phonetische Komplexität der Gebärde zum Ende hin abnimmt (vgl. Abschn. 6.2.4 zur Bewegung). VÄLIMATKA (ENTFERNUNG, 5-7:6) enthält eine bogenförmige Pfadbewegung (contour [arc-top]). Diese Bewegung wird von einem Heben des Kopfes in Unit 1 und einem Senken des Kopfes in Unit 3 begleitet.

Die folgenden drei Gebärden sind rhythmisch komplexer und beinhalten 7 bis 15 Zeiteinheiten und entsprechend viele Bewegungen. VAIVALLOINEN (BESCHWERLICH, 5-7:12) ist eine asymmetrische Zweihandgebärde mit 7

Zeiteinheiten, d.h. drei Bewegungen von SH, von denen die erste und die dritte (Unit 3 und 7) von oben auf WH zugehen und die zweite (Unit 5) von WH nach oben wegführt. Entsprechend neigt sich der Kopf in Unit 3 und 7 nach unten und in Unit 5 nach oben. KÄVELLÄ (LAUFEN, 5-7:21) mit elf Zeiteinheiten beinhaltet drei gerade Pfadbewegungen von der Gebärdenden weg (Unit 2, 6, 10) und zwei bogenförmige Pfadbewegungen auf die Gebärdende zu (Unit 4 und 8). Der Kopf neigt sich parallel dazu in Unit 2, 6 und 10 nach unten und hebt sich in Unit 4 und 8. PUHUA-paljon (SPRECHEN-viel, 4-36:5-6) enthält sieben Bewegungen von SH, auch hier neigt sich der Kopf nach unten zeitgleich mit Bewegungen von SH nach unten (Unit 2, 6, 10) und hebt sich zeitgleich mit Bewegungen von SH nach oben (Unit 4 und 8). Die letzten beiden Bewegungen (Unit 2 und 4 auf Transkriptionsblatt 4-36:6) werden aber nicht mehr von Kopfbewegungen begleitet. Auch hier ist wieder festzustellen, dass bei längeren Gebärden die phonetische Komplexität zum Ende hin abnimmt. Außerdem fallen in die letzte Bewegung in Unit 4 schon ein Zwinkern als Grenzsignal und der Beginn des Mundbilds der folgenden Gebärde HYVÄ (vgl. Abschn. 6.3.1). Mit dem Wegfall der Kopfbewegung in den letzten Bewegungen ist also in den anderen nonmanuellen Parametern ein Übergang zur nächsten syntaktischen Einheit zu beobachten. Nur die manuellen Parameter von PUHUA-paljon dauern bis Unit 5 an.

Die Gebärde KAUkana (WEIT-WEG, produziert von KA in 5-7:11 (1. Fall) und von MA in 5-8:17 (2. Fall)) wird von zwei verschiedenen Kopfbewegungen begleitet. Im ersten Fall ist die bogenförmige Pfadbewegung (*contour* [arc-top]) von SH zeitgleich mit einem Heben und Senken des Kopfes verbunden, ähnlich wie bei der Gebärde VÄLIMATKA (ENTFERNUNG, 5-7:6, siehe oben). Im zweiten Fall von KAUkana produziert der Gebärdende ein mehrmaliges schnelles Kopfnicken, das als Parallelbewegung zur internen Bewegung [osc-rot] zu interpretieren ist. Der Vergleich dieser beiden Gebärden, die beide sowohl eine bogenförmige Pfadbewegung als auch eine interne Bewegung [osc-rot] enthalten, zeigt, dass die parallele Kopfbewegung einer dieser beiden manuellen Bewegungen entsprechen kann.

Die oben dargestellten Kopfbewegungen wurden als parallele Bewegungen zu den manuellen Bewegungen bezeichnet, da sie in Richtung und Rhythmus den manuellen Bewegungen entsprechen. Im untersuchten Material sind auch gegenteilige Fälle zu beobachten, in denen der Kopf Gegenbewegungen zu den manuellen Bewegungen durchführt. (Diese Parallelbewegungen und Gegenbewegungen des Kopfes sind vergleichbar mit den Parallel- und Gegenbewegungen von WH in asymmetrischen Zweihandgebärden, vgl. Abschn. 6.2.5). Es folgen hier die Beispiele für Gegenbewegungen des Kopfes:

BUSSI (BUS, 5-8:17) ist eine symmetrische Zweihandgebärde mit Pfadbewegung nach oben (foc: m1ST  $\Rightarrow$  p1MO). Während der Bewegung neigt sich der Kopf nach unten. VAARALLINEN (GEFÄHRLICH, 4-9:6) ist eine Einhandgebärde mit 9 Zeiteinheiten, in denen sich der aktive Artikulator von SH (INFI) zweimal auf das Kinn zu bewegt (mit Kontakt) und wieder entfernt. Diese Bewegung wird vom Kopf dadurch unterstützt, dass er sich vor dem Kontakt jeweils vorstreckt und nach dem Kontakt wieder zurückzieht. Diese



Kopfbewegung, die nicht besonders groß ist, ist das einzige Beispiel für Vorstrecken des Kopfes (*head thrust*) im untersuchten Material.

In vier Fällen dreht sich der Kopf als Gegenbewegung nach links oder rechts oder abwechselnd in beiden Richtungen, eine Kopfbewegungsrichtung, die bei den Parallelbewegungen nicht zu beobachten war. In JATKUVASTI (UNUNTERBROCHEN, 4-40:3) und VAIKEA (SCHWIERIG, 4-47:7), beides Einhandgebärden, führt SH eine Bewegung nach rechts durch (foc: p1CH  $\Rightarrow$  p2CH bzw. pØCN  $\Rightarrow$  p2CN) und der Kopf dreht sich als Gegenbewegung nach links. HERMOSTUA (SICH-AUFREGEN, 4-40:5) ist eine asymmetrische Zweihandgebärde, in der sich SH mit einer großen und schnellen Pfadbewegung nach links bewegt (foc: eFA, spre: TI $\rightarrow$   $\Rightarrow$  BA $\rightarrow$ ). Der Kopf dreht sich gleichzeitig schnell und mit einer starken Bewegung nach rechts. TULKATA (DOLMETSCHEN, 4-47:6) ist eine asymmetrische Zweihandgebärde mit 9 Zeiteinheiten, die eine zweifache Bewegung nach rechts und links beinhaltet. Der Kopf dreht sich in entgegengesetzter Richtung nach links und rechts. Im ersten Teil der Gebärde (Unit 1-5) macht auch der Oberkörper diese Gegenbewegung (vgl. Abschn. 6.3.4).

All diese Fälle von Gegenbewegungen nach links und rechts finden in den Sätzen 4-40 und 4-47 statt. Für das Üben dieser Art von Kopfbewegungen sind also besonders diese beiden Sequenzen aus dem Unterrichtsmaterial geeignet.

Es hat sich gezeigt, dass Kopfbewegungen sowohl als Parallelbewegungen als auch als Gegenbewegungen zu manuellen Bewegungen auftreten. Diese Kopfbewegungen verstärken den optischen Eindruck der Bewegung. Es ist zu vermuten, dass sie Ausdruck einer Art Satzakzent sein können oder auch Emphase ausdrücken können. Bei diesem begrenzten Material kann das aber nur eine Hypothese bleiben. (Zur Emphase siehe ausführlicher in Kap. 6.4.)

Bisher wurden Kopfbewegungen als Teil eines semantischen Morphems dargestellt, dessen phonetische Realisierung aus manuellen und nonmanuellen Parametern besteht. Die Kopfbewegung kann aber auch ein selbständiges Morphem mit eigener Semantik sein, wie in EI-OLE (IST-NICHT, 5-7:16), TURVALLINEN EI (SICHER NICHT, 4-9:4) und HUONO PÄIVÄ SYY (SCHLECHT TAG GRUND, 5-8:3).

In allen drei Fällen handelt es sich um ein kurzes Kopfschütteln, das aus den nonverbalen Anteilen der LSen als Zeichen für Negation bekannt ist und in dieser Funktion auch in der GS-Kommunikation eingesetzt wird. In EI-OLE findet das Kopfschütteln zeitgleich mit der manuell ausgeführten Gebärde statt, die beiden semantisch negativen Morpheme verstärken sich gegenseitig. In der Glossentranskription von Paunu ist das Kopfschütteln durch Unterstreichung und den Zusatz „ki“ („neg“) angezeigt (vgl. Anhang 4). Während der Gebärden TURVALLINEN EI hält das Kopfschütteln etwas länger an, es setzt schon während der Gebärde TURVALLINEN ein, somit wird die negative Gesamtbedeutung des Satzes zuerst durch den nonmanuellen Parameter Kopfschütteln ausgedrückt und erst kurz danach durch die manuell produzierte Gebärde EI. HUONO PÄIVÄ beinhaltet keine manuell produzierte Negationsgebärde (wie EI-OLE oder EI in den anderen Beispielen). Das Kopfschütteln

negiert auch nicht den Inhalt des Satzes, sondern es drückt die negative Haltung des Gebärdenden zum dargestellten Sachverhalt aus. Diese beiden Funktionen des Kopfschüttelns (Negierung des Satzinhalts und negative Einstellung des Gebärdenden) müssen den GS-Lernenden bewusst gemacht werden und getrennt geübt werden.

Die Kopfbewegungen in den pantomimischen Elementen sind Teil der pantomimischen Ganzheit. In „no olkoon“ („na macht nichts“, 5-8:8) ist ein langsames Nicken zu beobachten, in „voi veljet“ („oje“, 5-8:16) ein starkes Drehen des Kopfes zuerst nach links und dann nach rechts. (Zur Mundgestik und den Bewegungen der Augenregion bei den pantomimischen Elementen siehe Abschn. 6.3.1 und 6.3.2.)

Bisher wurden Kopfbewegungen in Verbindung mit manuellen Parametern einzelner Gebärden oder als eigenständige semantische Morpheme dargestellt. Dabei werden mehrere entgegengesetzte Kopfbewegungen in kurzen Abständen nacheinander produziert. Es sind aber im untersuchten Material auch Kopfbewegungen zu beobachten, denen ein Verharren des Kopfes in einer von der unmarkierten Stellung abweichenden Stellung über mehrere Gebärden hinweg folgt. Diese Kopfbewegungen und die daraus resultierenden Kopfstellungen sind somit nicht einer bestimmten Gebärde zuzuordnen. Sie haben mit großer Wahrscheinlichkeit die Funktion syntaktischer Zeichen, die verschiedene Abschnitte im Diskurs voneinander unterscheiden. Zur Erläuterung dieser Beobachtung werden zwei Sätze (4-36, 4-47) und ein Kurztext (5-6) im Ganzen dargestellt. In diesen Sequenzen sind die Kopfbewegungen als syntaktische Zeichen besonders deutlich.

In Satz 4-36 sind Drehbewegungen des Kopfes als syntaktische Zeichen zu beobachten: nach links am Anfang von TÄTI (TANTE, 4-36:3), nach rechts am Anfang von AINA (IMMER, 4-36:4), nach links in der letzten Zeiteinheit von HYVÄ (GUT, 4-36:6) und nach rechts in Unit 3 von AVIOMIES (EHEMANN, 4-36:9). Durch die ersten beiden Kopfbewegungen (TÄTI, AINA) werden Thema und Rhema gegeneinander abgesetzt, ebenso in den Kopfbewegungen bei HYVÄ und AVIOMIES. Die Struktur der Informationsverteilung auf den Satz wird also durch die Kopfbewegungen verdeutlicht, ähnliche Funktion hat die Intonation in LSen. Es ist zu beachten, dass in diesem Satz auch ein Senken und Heben des Kopfes als Parallelbewegungen zu SH-Bewegungen bei PUHUA-paljon (4-36:5-6) zu beobachten ist (siehe oben in diesem Abschnitt). Die verschiedenen Bewegungsrichtungen des Kopfes fungieren also gleichzeitig als voneinander unabhängige Parameter mit unterschiedlichen linguistischen Funktionen.

Auch im Satz 4-47 sind Drehbewegungen des Kopfes als syntaktische Zeichen zu beobachten: nach rechts am Anfang von HÄN (ER, 4-47:2) und zurück in die unmarkierte Stellung bei MINÄ (ICH, 4-47:5). Hier werden durch die Kopfbewegungen zwei Teilsätze markiert, die Grenze zwischen dem ersten und dem zweiten Teilsatz ist in der Glossentranskription von Paunu mit „ / “ markiert (siehe Anhang 4). Im weiteren Verlauf des Satzes ist eine Drehbewegung des Kopfes als Gegenbewegung zur SH-Bewegung von VAIKEA (SCHWIERIG, 4-47:7) zu beobachten (siehe oben in diesem Abschnitt). Es zeigt

sich, dass innerhalb desselben Satzes Kopfbewegungen in derselben Richtung, hier Drehbewegungen, syntaktische Zeichen und wenig später Teil der phonetischen Form einer Gebärde sein können. Diese unterschiedlichen Funktionen der Drehbewegungen des Kopfes können den Lernern anhand dieses Satzes besonders gut deutlich gemacht werden.

In verschiedenen Teilen des Kurztexts 5-6 sind unterschiedliche Kopfbewegungen als syntaktische Zeichen zu beobachten: Senken des Kopfes in SINÄ (DU, 5-6:2), der Kopf bleibt gesenkt bis MINÄ (DU, 5-6:6), dort kehrt der Kopf in die unmarkierte Position zurück. Diese Sequenz mit gesenktem Kopf entspricht dem ersten Teilsatz, dessen Ende in Paunus Glossentranskription mit „KEITTÄÄ/“ notiert ist. Eine Neigung des Kopfes nach links ist in SOPIA (PASSEN, 5-6:8) zu erkennen, die bis zur Rückkehr in die unmarkierte Kopfstellung in Unit 4 von SEN-JÄLKEEN (DANACH, 5-6:11) anhält. Auch hier handelt es sich um einen Teilsatz. Durch eine Drehung des Kopfes nach links zu Beginn von TISKATA (5-6:12) und die Rückkehr in die unmarkierte Kopfstellung während der Endbewegung in 5-6:13 wird die Frage zum Ende des Kurztexts als Teilsatz abgegrenzt. In diesem Kurztext zeigt sich, dass Kopfbewegungen in unterschiedlichen Richtungen als syntaktische Zeichen fungieren können und dass ihr Einsatz die syntaktische Struktur der gesamten Äußerung transparent macht. Auch in diesem Kurztext ist der zeitgleiche Einsatz von Kopfsenkung als syntaktisches Zeichen und Kopfdrehung als Gegenbewegung zur SH-Bewegung von MAUKAS (SCHMACKHAFT, 5-6:3) zu beobachten.

Die Beobachtungen auf Satzebene haben gezeigt, dass Kopfbewegungen im gebärdensprachlichen Diskurs zur Verdeutlichung der syntaktischen Struktur eingesetzt werden. Aufgrund des begrenzten Materials, das hier untersucht wird, können keine Regelmäßigkeiten dafür gefunden werden, wann die Kopfbewegungen syntaktisch eingesetzt werden und welche Bewegungsrichtung benutzt wird. Aber die GS-Lerner können auf diese Funktion der Kopfbewegungen hingewiesen werden, und erste Übungen zur Verwendung syntaktischer Kopfbewegungen können mit dem untersuchten Material gemacht werden. Auf die syntaktischen Funktionen der Kopfbewegungen wird auch im Abschn. 6.3.3 (Anfangs- und Endbewegungen) eingegangen.

### 6.3.4 Körperbewegungen

Im Rahmen dieses Abschnitts sollen folgende phonetische Phänomene im untersuchten Material analysiert werden: das Lehnen zur Seite, nach vorne und nach hinten (*body leans*), Drehbewegungen des Oberkörpers (*body shift*), das Anheben der Schultern sowie das Bewegen der Schultern nach vorne und hinten. Verlagerungen des ganzen Körpers durch Schritte zur Seite oder nach vorne und hinten sind im untersuchten Material nicht zu beobachten. (Zur Rolle der Körperbewegungen innerhalb der GS-Phonologie siehe Abschn. 4.2.6.1.)

Im untersuchten Material ist nur ein begrenztes Repertoire der in der FinSL benutzten Körperbewegungen zu beobachten. Dafür gibt es mehrere

Gründe: Die Videoaufnahmetechnik mit einer unbeweglichen Kamera vor dem Gebärdenden schränkt den Gebärdenden in seinen Bewegungen ein. Die gebärdeten Sequenzen beinhalten keinen Rollenwechsel, und die dargestellte Kommunikationssituation entspricht dem Erzählen vor einem oder einigen wenigen Zuschauern. Es handelt sich also nicht um ein größeres Publikum, das größere Körperbewegungen erforderlich machen würde.

Der Einsatz der Körperbewegungen im untersuchten Material weist idiolektale Unterschiede auf: Besonders viele Körperbewegungen sind bei PJ zu beobachten, wesentlich weniger bei MA und sehr wenige bei KA.

Die Körperbewegungen sind auf drei Phänomene zurückzuführen: Parallelbewegungen und Gegenbewegungen zu manuellen Bewegungen (ähnlich den Parallel- und Gegenbewegungen des Kopfes, vgl. Abschn. 6.3.3) und Parallelbewegungen zu Kopfbewegungen. In dieser Reihenfolge werden sie im Folgenden dargestellt.

An folgenden Stellen im untersuchten Material sind Körperbewegungen als Parallelbewegungen zu manuellen Bewegungen zu beobachten: Während der Gebärden TIE (STRASSE, 4-9:2) und KÄVELLÄ (LAUFEN, 4-9:3) ist eine leichte Drehung des Oberkörpers nach links zu beobachten. Das entspricht der Bewegungsrichtung beider Hände (bei TIE) bzw. von SH (bei KÄVELLÄ), die die Straße und das Laufen auf der Straße auf die linke Seite des Gebärdensraums verorten (vgl. Abschn. 6.2.3). KAUKANA (WEIT-WEG, 5-8:17) beinhaltet ein Lehnen des Körpers nach rechts, entsprechend der Bewegungsrichtung von SH. Gleichzeitig hebt sich die linke Schulter, diese Schulterbewegung ist physiologisch motiviert und unterstreicht visuell die Bewegung des Oberkörpers. Ein gleichzeitiges Anheben und anschließendes Senken beider Schultern ist bei der asymmetrischen Zweihandgebärde SERKKU (COUSINE, 4-7:2) zu beobachten, parallel zu der Bewegung von SH und der dazu parallel ausgeführten Bewegung von WH. Die primäre Bewegung von oben nach unten durch SH wird also doppelt „unterstützt“, durch WH und die Schultern. Bei VIITTOA (GEBÄRDEN, 4-47:4) werden die Schultern gegenläufig nach vorne und hinten bewegt, parallel zu den gegenläufigen Bewegungen von SH und WH nach vorne und nach hinten. Diese schnellen Bewegungen unterstreichen die semantische Komponente „schnell“, die für die Gesamtbedeutung des Satzes eine wichtige Rolle spielt.

Körperbewegungen als Gegenbewegungen zu manuellen Bewegungen sind in folgenden Fällen zu beobachten: Bei VAUHTI (GESCHWINDIGKEIT, 4-47:3) dreht sich der Oberkörper nach links, als Gegenbewegung zur schnellen Pfadbewegung von SH nach rechts. In TULKATA (DOLMETSCHEN, 4-47:6) dreht sich der Oberkörper nach links während der Pfadbewegung von SH nach rechts (Unit 1-3), und der Oberkörper dreht sich nach rechts während der Pfadbewegung nach links (Unit 3-7). Diese Gegenbewegungen des Oberkörpers finden aber nur in der ersten Hälfte der gesamten Gebärde statt, ab Unit 6 finden keine Körperbewegungen mehr statt. Das entspricht der schon oft in dieser Analyse gemachten Beobachtung, dass die phonetische Komplexität zum Ende der Gebärde hin abnimmt. Bei der symmetrischen Zweihandgebärde HÄMMÄSTYÄ (ERSTAUNEN, 4-8:5) lehnt sich der Oberkörper als

Gegenbewegung zur Pfadbewegung beider Hände nach vorne auf den Körper der Gebärdenden zu (foc: p2CH, sprel: ant ⇒ at).

In den folgenden Fällen findet die Körperbewegung parallel zu phonologisch primären Kopfbewegungen statt: In OLEN-KUULLUT (HABE-GEHÖRT, 4-8:2) ist das Senken des Kopfes die einzige Bewegung der Gebärde (vgl. Abschn. 6.3.3). Der Körper neigt sich gleichzeitig nach vorne und unterstreicht dadurch die Bewegung des Kopfes. Bei SOPIA (PASSEN, 5-6:8) neigt sich der Kopf nach rechts, als syntaktisches Zeichen für den Beginn des nächsten Teilsatzes, gleichzeitig hebt sich die linke Schulter. Die Neigung nach rechts und das Heben der linken Schulter hängen physiologisch zusammen. Bei TISKATA (ABWASCHEN, 5-6:12) findet eine Kopfdrehung nach links und ein Anheben der rechten Schulter statt, hier ist das Kopfdrehen syntaktisches Zeichen für die Frage am Ende des Kurztextes (vgl. Abschn. 6.3.3).

Es hat sich gezeigt, dass die Körperbewegungen im untersuchten Material keine eigenständige semantische Funktion einnehmen, sondern dass sie nur als Parallel- oder Gegenbewegungen zu manuellen Bewegungen oder Kopfbewegungen auftreten. So ist die Möglichkeit, Körperbewegungen anhand des untersuchten Unterrichtsmaterials zu üben, begrenzt. Für das Üben von Körperbewegungen als Parallel- oder Gegenbewegungen bietet es sich aber an, vor allem die Sequenzen, die von PJ gebärdet werden.

### 6.3.5. Nonmanuelle Parameter in den Anfangs- und Endbewegungen

Bei der Analyse des Unterrichtsmaterials fällt auf, dass während der Anfangsbewegungen Veränderungen der nonmanuellen Parameter zu beobachten sind, bevor die manuellen Artikulatoren auf dem Bild erscheinen, und dass entsprechend während und nach dem Verschwinden der manuellen Artikulatoren in den Endbewegungen verschiedene nonmanuelle Veränderungen stattfinden (zum Verhalten der manuellen Artikulatoren in den Anfangs- und Endbewegungen vgl. Abschn. 6.3.5). Zu der Aufgabe einer phonetischen Analyse gehört es, auch diese nonmanuellen Ereignisse in den Anfangs- und Endbewegungen zu beschreiben. Aussagen über die linguistische Funktion dieser Ereignisse können nur in Ansätzen gemacht werden. Das Vorkommen dieser nonmanuellen Ereignisse kann textsortenspezifisch sein oder durch die formelle Aufnahmesituation begünstigt werden. Außerdem sind idiolektale Unterschiede beim Einsatz der nonmanuellen Parameter in Anfangs- und Endbewegungen zu beobachten.

Im Folgenden werden die Anfangs- und Endbewegungen der einzelnen Sätze und Kurztexte durchgegangen und die nonmanuellen Ereignisse in ihnen beschrieben. Besonders häufig sind Zwinkern, Kopfbewegungen und Mundbewegungen. Wichtig bei der Beschreibung ist die zeitliche Abfolge der verschiedenen nonmanuellen Aktivitäten und ihr Verhältnis zu manuellen Ereignissen. In Klammern sind die jeweiligen Gebärdenden angegeben, zur Verdeutlichung idiolektaler Unterschiede.

4-7 Anfangsbewegung (PJ): Zu Beginn ist ein Zwinkern und ein Senken des Kopfes zu beobachten. Ab Unit 6 ist das Mundbild „O“ zu sehen, der Beginn des Mundbilds der ersten Gebärde OMA (POSS).

4-7 Endbewegung (PJ): Während der letzten Gebärde HE (SIE-Pl., 4-7:7) dreht sich der Kopf zurück in die nichtmarkierte Stellung. Das Mundbild „MA“ zur Gebärde SAMA (GLEICH, 4-7:6) wird nach der letzten Gebärde produziert.

4-8 Anfangsbewegung (PJ): Wie schon in Satz 4-7, ist auch hier zuerst ein Zwinkern zu beobachten und dann eine Kopfbewegung, hier allerdings ein Heben des Kopfes. Der Mund ist während der gesamten Anfangsbewegung geschlossen.

4-8 Endbewegung (PJ): Während der letzten Gebärde MINÄ (ICH, 4-8:5) zwinkert die Gebärdende. Danach ist kurz die Mundgestik [Ø] zu beobachten, bevor der Mund ab Unit 9 geschlossen ist.

4-9 Anfangsbewegung (KA): Auch hier ist zu Beginn ein Zwinkern. In Unit 2-3 geht der Mund kurz auf und zu, der Kopf senkt sich leicht in Unit 7. Während der Anfangsbewegung wird das Mundbild „PIME“ artikuliert, d.h. zwei Silben des Mundbilds zur Gebärde PIMEÄ (DUNKEL, 4-9:2)

4-9 Endbewegung (KA): Ein Zwinkern findet während der letzten Gebärde OS (INDEX, 4-9:7) statt. Während der Schlussbewegung wird der Kopf in die unmarkierte Stellung zurückgedreht und der Mund geschlossen (Unit 7).

4-36 Anfangsbewegung (KA): In Unit 1 heben sich die Augenbrauen. In Unit 3-4 ist eine Mundgestik in der Form „MN“ zu beobachten, ab Unit 9 dann das Mundbild „O“ von OMA (POSS, 4-36:2).

4-36 Endbewegung (KA): In Unit 7 ist die Mundgestik [ii] zu beobachten. Anschließend wird der Kopf zurück in die unmarkierte Stellung gedreht. In Unit 10 findet ein Zwinkern und gleichzeitiges Schließen des Mundes statt.

4-40 Anfangsbewegung (MA): In Unit 2 heben sich die Augenbrauen, ab Unit 5 ist das Mundbild „O“ von OMA (POSS, 4-40:2) zu beobachten.

4-40 Endbewegung (MA): In Unit 6 wird der Kopf in die unmarkierte Stellung gedreht, ganz zum Schluss in Unit 10 ist ein Zwinkern zu beobachten.

4-47 Anfangsbewegung (PJ): In Unit 2 zwinkert die Gebärdende und hebt gleich anschließend die Augenbrauen. Der Mund ist während der gesamten Anfangsbewegung geschlossen, ab Unit 9 sind die Lippen leicht zusammengekniffen, diese Mundgestik wird auch in der ersten Gebärde HÄN (ER, 4-47:2) beibehalten.

4-47 Endbewegung (PJ): Während der letzten Gebärde MINÄ (ICH, 4-47:7) wird der Kopf in die unmarkierte Stellung zurückgedreht und die Gebärdende zwinkert. Während der gesamten Endbewegung ist der Mund leicht geöffnet.

5-6 Anfangsbewegung (MA): Der Mund ist während der gesamten Anfangsbewegung geschlossen – ebenso wie in den ersten Gebärden –, in Unit 3 zwinkert der Gebärdende und hebt in Unit 9 die Augenbrauen.

5-6 Endbewegung (MA): Während der gesamten Endbewegung ist der Mund geschlossen. In Unit 6 zwinkert der Gebärdende und dreht in Unit 8 den Kopf zurück in die unmarkierte Stellung.

5-7 Anfangsbewegung (KA): Zu Beginn ist ein Zwinkern zu beobachten, und in Unit 3 ein leichtes Nicken. Der Mund ist geschlossen, wird in Unit 6 kurz geöffnet und gleich danach wieder geschlossen.

5-7 Endbewegung (KA): Während der letzten Gebärde MINÄ (ICH, 5-7:22) zwinkert die Gebärdende und schließt den Mund, der während der gesamten Endbewegung geschlossen bleibt.

5-8 Anfangsbewegung (MA): Während der gesamten Anfangsbewegung ist der Mund geschlossen. In Unit 10 hebt der Gebärdende die Augenbrauen und senkt den Kopf.

5-8 Endbewegung (MA): Vor der letzten Gebärde OTTAA-PÄÄHÄN (ÄRGERLICH, 5-8:21) zwinkert der Gebärdende und schließt den Mund. In Unit 11, der letzten Zeiteinheit von OTTAA-PÄÄHÄN, dreht er den Kopf zurück in die unmarkierte Stellung. Zu Beginn der Endbewegung ist der Mund geschlossen, ab Unit 5 geöffnet.

Zusammenfassend ist zu den nonmanuellen Ereignissen in den Anfangs- und Endbewegungen Folgendes festzustellen: In der Anfangsbewegung findet meist ein Zwinkern statt oder ein Heben der Augenbrauen, manchmal auch beides in der Reihenfolge Zwinkern - Augenbrauen heben. Häufig wird der Kopf, der ganz zu Beginn in der unmarkierten Stellung ist, gehoben oder gesenkt oder es findet - wie in der Anfangsbewegung von 5-7 - ein kurzes Nicken statt. Das Mundbild zur ersten Gebärde wird häufig teilweise oder ganz schon während der Anfangsbewegung artikuliert. Dasselbe trifft für die Mundgestik zu - wie beim Zusammenkneifen der Lippen in der Anfangsbewegung von 4-47. Eine idiolektale Besonderheit von KA ist das kurze Öffnen und Schließen des Mundes oder eine Mundgestik in der Form „MN“ in der Anfangsbewegung. Das ist vielleicht mit einem Räuspern in der LS zu vergleichen.

In den Endbewegungen wird der Kopf sehr häufig in die unmarkierte Stellung zurückgedreht. Es findet wie in der Anfangsbewegung ein Zwinkern statt, das entweder zu Beginn der Endbewegung oder ganz am Ende zu beobachten ist. Das Mundbild wird in einigen Fällen in der Endbewegung beibehalten, aber nur kurz und lange nicht so regelmäßig wie die Produktion des Mundbilds in der Anfangsbewegung. Häufig ist der Mund in der Endbewegung geschlossen, nur zweimal leicht geöffnet (4-47, 5-8). Eine besondere Mundgestik [ii] ist nur in der Endbewegung von 4-36 festzustellen.

Die Beobachtungen zu den nonmanuellen Ereignissen in den Anfangs- und Endbewegungen in dem sehr begrenzten Material lassen keine allgemeinen Schlüsse zu ihrer Funktion oder zu Regelmäßigkeiten ihres Einsatzes zu. Auffallend sind aber die Kopfbewegungen aus der unmarkierten Stellung heraus in den Anfangsbewegungen und zurück in die unmarkierte Stellung in den Endbewegungen. Das hängt sicher mit den syntaktischen Funktionen der Kopfbewegungen zusammen (vgl. Abschn. 6.3.3). Mit diesem Material können die Lerner darauf hingewiesen werden, dass sie nonmanuell aktiv werden sollten, bevor sie mit der Produktion manueller Zeichen beginnen, und auch nach dem Ende der manuellen Aktivitäten nonmanuell aktiv sein können. Das erhöht den Kontakt zwischen Gebärdenden und Rezipienten und rahmt die

gebärdensprachliche Äußerung bzw. den monologischen Text ein. Für die Formen und den zeitlichen Ablauf dieser Aktivitäten bieten die Gebärdenden in dem Material nachahmenswerte Beispiele.

## 6.4 Emphase

Die bisherige Darstellung der phonetischen Analyse des Unterrichtsmaterials ging von der Form des sprachlichen Zeichens aus und versuchte, diesen Formen mögliche Funktionen im Sprachsystem zuzuordnen. Von dieser Herangehensweise abweichend soll im Folgenden betrachtet werden, wie sich Emphase phonetisch manifestiert. Bei der Arbeit mit der Glossentranskription des Unterrichtsmaterials (siehe Anhang 4) und mit anderen glossierten gebärdensprachlichen Texten stößt der GS-Lerner auf unterstrichene Glossen mit Zusätzen wie „erstaunt“, „resolut“, „intensiv“. Auf die Frage, wie sich diese Zusätze im sprachlichen Zeichen manifestieren und wie er sie bei der eigenen Produktion zu gestalten hat, findet er aber nur schwer eine Antwort. Im Folgenden werden aus der Glossentranskription der untersuchten Sätze und Kurztexte die unterstrichenen Glossen mit Zusätzen zur emotionalen Beteiligung der/des Gebärdenden zusammengestellt, und anhand der phonetischen Transkription soll herausgefunden werden, welche phonetischen Parameter diese besondere Beteiligung des Gebärdenden ausdrücken.

Diese Erscheinung wird in der Linguistik allgemein unter dem Begriff „Emphase“ behandelt. Wichtige Untersuchungen über den emphatischen Akzent (*emphatic stress*) in ASL hat Geoffrey Coulter durchgeführt, das Vorhandensein eines emphatischen Akzents in ASL ist für ihn evident:

„Nevertheless, like spoken words, ASL signs can be articulated more forcefully for emphasis. In fact, emphatic stress is relatively noticeable (and recognizable as stress) even for those with very little knowledge of ASL structure.“ (Coulter 1990, S. 110)

Zu den Ergebnissen der Untersuchungen von Coulter und zur Behandlung des Akzents in der Forschung zur GS-Phonologie siehe Abschn. 4.2.7.

SAMA NÄKÖINEN HE-4 int.  
(GLEICH AUSSEHEND SIE (PI)-4 int., 4-7:6-7)

Während dieser Gebärden sind folgende nonmanuelle Ereignisse zu beobachten, die zusammen die intensivierende Wirkung haben: Die Augenschlitze sind verkleinert, und das Mundbild „SAMA“ erstreckt sich über drei Gebärden, was im untersuchten Material höchst selten und damit linguistisch markiert ist. Die Drehung des Kopfes nach links während der Gebärde NÄKÖINEN und zurück während HE verweist auf den Lokusmarker und ist nicht Teil der Emphase.



KIHLOISSA OS-4 hämmästellen (VERLOBT INDEX-4 erstaunt, 4-8:4)

Hier tragen manuelle und nonmanuelle Elemente gemeinsam zur emphatischen Markierung bei: die sehr schnelle Bewegung von SH (*movement flow*) und die Kopfdrehung nach rechts als Gegenbewegung zur manuellen Bewegung.

MINÄ HÄMMÄSTYÄ MINÄ hämmästellen  
(ICH ERSTAUNEN ICH erstaunt, 4-8:4-5):

Auch hier findet eine schnelle Bewegung statt (*movement flow*), in diesem Fall mit beiden Händen, da es sich um eine symmetrische Zweihandgebärde handelt. Kopf und Körper bewegen sich als Gegenbewegung zur manuellen Bewegung. Außerdem trägt die Mundgestik stark zur Manifestierung der Emphase bei: Während HÄMMÄSTYÄ sind die Mundwinkel heruntergezogen, und zu Beginn der Schlussbewegung in Unit 6 ist ein Mundbild [Θ] zu beobachten, bevor sich die Lippen in Unit 8 schließen. (Zur Kombination von Mundbild und Mundgestik in HÄMMÄSTYÄ vgl. Abschn. 6.3.1.)

„PI“ VAARALLINEN OS-4 vakuuttavasti  
(„PI“ GEFÄHRLICH INDEX-4 überzeugend, 4-9:5-7):

Die Gebärde „PI“ enthält eine große Bewegung (*movement flow*), die durch eine Parallelbewegung des Kopfes unterstrichen wird. In VAARALLINEN ist eine Gegenbewegung des Kopfes zu beobachten. Dieses Beispiel zeigt besonders deutlich, dass die Parallelbewegungen des Kopfes eine wichtige Funktion bei der Emphase einnehmen.

„PI“ MINÄ HERMOSTUA voimakkaasti  
(„PI“ ICH SICH-AUFREGEN stark, 4-40:5):

Hier wie schon in vielen der anderen dargestellten Fälle findet eine große schnelle Bewegung von SH statt (*movement flow*) und eine Kopfbewegung als starke Gegenbewegung zur Bewegung von SH.

KAUKANA-3 int. (WEIT-WEG-3 int., 5-7:11):

Die Intensität wird durch eine langsame, große Bewegung von SH ausgedrückt, verstärkt durch eine Parallelbewegung des Kopfes. Als Mundgestik sind zusammengepresste Lippen und aufgeblasene Backen zu beobachten. Dieses Mundbild muss besonders bei der Gebärdenden KA als stark markiert interpretiert werden, da sie sonst vornehmlich ein detailliertes Mundbild produziert und Mundgestik nur spärlich einsetzt (vgl. Abschn. 6.3.1).

KAUKANA int. (WEIT-WEG int., 5-8:17):

Auch diese Gebärde KAUKANA, produziert von MA, enthält eine langsame Bewegung von SH mit Parallelbewegungen des Körpers und des Kopfes. Die Mundgestik zeigt leicht nach unten gezogene Mundwinkel. (Zu den Unterschieden der Gebärde KAUKANA in 5-7:11 und 5-8:17 siehe auch Abschn. 6.2.7.)

In den Anmerkungen zur Glossentranskription bei Paunu wird von „mimischen Merkmalen“ gesprochen, die durch Untersteichungen notiert werden (vgl. Anhang 4). Die angeführten Beispiele zeigen, dass die an diesen Stellen zu beobachtende Emphase nicht nur durch Gesichtsmimik, sondern durch das Zusammenspiel vieler verschiedener manueller und nonmanueller Parameter ausgedrückt wird. Ähnliche Kombinationen von Parametern sind allerdings auch an Stellen des Materials zu beobachten, die in der Glossentranskription nicht durch Unterstreichung gekennzeichnet sind. Die Glossentranskription ist in diesem Bereich nicht ganz konsequent durchgeführt. Für genauere Aussagen zur Emphase und ihrer phonetischen Form müssten mehr Sequenzen aus dem Material untersucht werden. Doch geben schon die hier gemachten Beobachtungen einen Hinweis darauf, wie den GS-Lernern die Form der Emphase bewusst gemacht werden kann und worauf sie bei der Produktion der Emphase zu achten haben.

Hiermit ist die Analyse des transkribierten Unterrichtsmaterials abgeschlossen. In Kap. 8.2 wird behandelt, wie die Analyseergebnisse für den Artikulationsunterricht im Rahmen des Unterrichts für FinSL als Fremdsprache eingesetzt verwendet werden können.

## **7 FREMDSPRACHDIDAKTISCHE GRUNDLAGEN**

In diesem Kapitel sollen einige didaktische Grundlagen behandelt werden, um den Entwurf einer phonetischen Didaktik in Kap. 8 vorzubereiten. In Abschnitt 7.1 werden einige Grundgedanken zum Lernen und Lehren von Fremdsprachen dargelegt. Abschnitt 7.2 beschäftigt sich mit Fragen der Vermittlung von Gebärdensprachen als Fremdsprachen und fragt nach den Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen gebärdensprachlichem und lautsprachlichem Fremdspracherwerb. In Abschnitt 7.3 werden die Prinzipien und Methoden des Ausspracheunterrichts für DaF dargestellt.

### **7.1 Fremdsprachen lernen und lehren**

Im Folgenden sollen einige allgemeine Positionen zum Lernen und Lehren von Fremdsprachen herausgearbeitet werden. Die Darstellung beruht in erster Linie auf Arbeiten zur Didaktik von Deutsch als Fremdsprache (im Folgenden DaF) und auf neuesten Erkenntnissen aus der finnischen Fremdsprachendidaktik. Außerdem werden Standardwerke zur Sprachlehrforschung (Edmondson/House 1993), zur Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts (Butzkamm 1993), zur konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik (Wolff 2002, auch Wolff 1996) und zur Erwachsenenbildung (Siebert 1996) herangezogen.

#### **7.1.1 Lerntheoretische Grundlagen**

Die zur Zeit vorherrschenden Theorien und Vorstellungen vom Lernen beruhen auf den Erkenntnissen der kognitiven Psychologie und der konstruktivistischen Philosophie. In der kognitiven Psychologie wird das Verstehen als der entscheidende erste Schritt beim Lernen angesehen (Wolff 1996, S. 543). Der kognitivistische Lernbegriff hebt hervor, dass der Mensch grundsätzlich aktiv und zielgerichtet handelt (Kristiansen 1999, S. 20). Die konstruktivistische Philosophie geht davon aus, dass keine objektiv erfassbare Wirklichkeit existiert, sondern dass die Wirklichkeit subjektiv im Gehirn der Menschen entsteht

(Wolff 1996, S. 548). „Alle dem Konstruktivismus verpflichteten Pädagogen und Didaktiker verstehen Lernen als einen aktiven Prozess der Konstruktion von Wissen.“ (Wolff 2002, S. 86)

In dieser Lerntheorie kommt der Konstruktion eine zentrale Rolle zu: Die Strukturen des Handelns und Denkens sowie neues Wissen werden vom Menschen unter dem Einfluss von Umweltreizen laufend neu konstruiert. Dabei ist hervorzuheben, dass Konstruktion immer Interaktion zwischen vorhandenem Wissen und der Aufnahme von Umweltreizen ist (Wolff 2002, S. 7-8).

Das Wissen, das durch Konstruktion neu entsteht bzw. umstrukturiert wird, besteht aus zwei Komponenten, dem deklarativen und dem prozeduralen Wissen. Das deklarative Wissen entspricht dem Faktenwissen, das prozedurale Wissen dem Fertigkeitwissen. In der Verstehenspsychologie wird außerdem zwischen Weltwissen und Sprachwissen unterschieden. „Zur Beschreibung sprachlicher Verstehens- und Produktionsprozesse stehen somit vier Beschreibungskategorien zur Verfügung: deklaratives Weltwissen, prozedurales Weltwissen, deklaratives Sprachwissen und prozedurales Sprachwissen.“ (Wolff 2002, S. 116.)

Es stellt sich die Frage, wie das vorhandene deklarative und prozedurale Wissen strukturiert ist und durch welche Mechanismen der Lerner bei der Konstruktion neuen Wissens darauf zurückgreifen kann. In der konstruktivistischen Lerntheorie wird hier auf das Konzept des Schemas verwiesen, das zum ersten Mal in der Gestaltpsychologie der 30er Jahre entwickelt wurde. Nach Neisser 1979 sind Schemata „im Gedächtnis gespeicherte Wissensstrukturen“, die „den Wahrnehmenden darauf vorbereiten, bestimmte Arten von Informationen aufzunehmen, andere hingegen auszuklammern“. Die kognitiven Schemata, die unsere Sinneswahrnehmungen steuern, werden „durch die Verarbeitung der Wahrnehmungssstimuli auch selbst wieder verändert. Ein kognitives Schema ist kein statisches Gebilde, das unverändert bleibt; es ist aufgrund der Einbeziehung neuer Umweltinformationen beständigen Veränderungen und Umstrukturierungen ausgesetzt“ (Neisser 1979, S. 26, 56; zitiert nach Wolff 2002, S. 54/55).

In engem Zusammenhang zur Schematheorie steht die Elaborationstheorie, nach der durch anhaltendes, aktives Verarbeiten neuer Wissensinhalte die Verbindung zu vorhandenen Wissensinhalten hergestellt und verstärkt wird. Besonders effektiv ist dieser Prozess, wenn er vom Lerner selber initiiert ist (*self-generated elaboration*) (Kristiansen 1999, S. 32; Wolff 2002, S. 140-141).

Ein bedeutender Faktor in der konstruktivistischen Lerntheorie ist die Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten, mit deren Hilfe der Lerner sich seiner Wissenskonstruktionsprozesse bewusst werden soll. Ziel dieses Bewusstmachens ist es, Lernen zu lernen und dadurch im Lernen autonom zu werden (Heyd 1997, S. 18; Uusikylä/Atjonen 2000, S. 129). Wenn der Lerner seinen Lernstil erkannt hat, d.h. sich bewusst geworden ist, wie er lernt, kann er unter verschiedenen Lernstrategien diejenigen auswählen, die für ihn individuell zu den besten Lernresultaten führen (Uusikylä/Atjonen 2000, S. 130).

Die Erkenntnisse zur konstruktivistischen Lernforschung werden in der Literatur häufig in inhaltlichen Kontrast gesetzt zur behavioristischen Lern-

theorie, die das Lernen als Resultat eines Stimulus, der Reaktion darauf und der Verstärkung dieser Reaktion versteht. Dieser Theorie liegen Beobachtungen zum Lernverhalten zugrunde und sie geht davon aus, dass das Lernen bei Tieren und Menschen von den gleichen Mechanismen gesteuert wird (Kristiansen 1999, S. 16-17). Der Unterschied zwischen der Anwendung behavioristischer und konstruktivistischer Lerntheorien für den Unterricht wird von Anna-Inkeri Hentunen folgendermaßen dargestellt:

„Im behavioristischen Modell ist der Unterricht produktorientiert (Lehr/Lernprozesse sind in ihren messbaren Ergebnissen interessant) und zielorientiert (das Lernziel spielt die wichtigste Rolle bei den Entscheidungen im Unterricht); im konstruktivistischen Modell ist er prozessorientiert, situationsorientiert, schüler- und lehrerzentriert und interpretierbar.“ (Hentunen 2002, S. 32)

In dieser Definition wird der Begriff „Unterricht“ verwendet. Damit ist die Form des Lernens gemeint, die in unserer Gesellschaft institutionalisiert ist. Die Lerner werden an eigens dafür geschaffenen Orten (Vorschulen, Schulen, Hochschulen, Berufsschulen usw.) zusammengebracht, und für eine Gruppe von Lernern ist eine eigens dafür ausgebildete und von der Gesellschaft oder der Lernergruppe bezahlte Person zuständig, der Lehrer. Die Aufgabe des Lehrers ist es, dafür zu sorgen, dass in der Gruppe Lernen stattfindet. Diese Tätigkeit wird Lehren oder Unterrichten genannt, und die Lehre von den Aktivitäten des Lehrers innerhalb des Unterrichts ist gemeint, wenn im Folgenden von Didaktik gesprochen wird.

Die konstruktivistische Lernauffassung hat zu einer Neuorientierung der Didaktik und des Verständnisses der Rolle des Lehrers im Lernprozess geführt. Während die Didaktik traditionell eine Unterrichtskunde oder Wissenschaft vom Lehren und Lernen war, wird sie unter den Konstruktivisten eher einer „Inszenierung konstruktiver Lernumgebungen“ gleichgesetzt (Hentunen 2002, S. 31).

Hieraus ergibt sich ein Konflikt im Alltag der Schulen und anderer unterrichtender Institutionen. Viele Organisationsformen, angefangen von der Aufteilung in Schulfächer und in Unterrichtsstunden von einer bestimmten Dauer, widersprechen den Bedingungen, die der radikale Konstruktivismus als Voraussetzung für einen optimalen Lernprozess ansieht.

Damit die Ideen des Konstruktivismus in den institutionalisierten Unterricht übernommen werden können, müssen Kompromisse mit traditionellen Lern- und Lehrformen eingegangen werden, die den institutionellen Bedingungen, den Fähigkeiten und Kenntnissen der Lehrer, den Lernerfahrungen und Erwartungen der Lerner, den Erwartungen der Eltern und der Gesellschaft gerecht werden. Diese Synthese, wie sie Anna-Inkeri Hentunen vertritt, wird von ihr folgendermaßen dargestellt:

„Heute noch mehr als vor ein paar Jahren empfehlen die Konstruktivisten einen Methodenpluralismus, wobei der konstruktivistische Lernprozess z.T. auch aus traditionellen Arbeitsmethoden und Strategien bestehen kann. Das Wichtigste dabei ist, dass diese, oft behavioristischen Methoden – u.A. Verstärkungs-, Reiz- und Reaktions-, Imitations-, Auswendiglernen – aus gutem Grund verwendet werden, weil z.B. nicht jede Verstärkung effektiv ist, und nicht jede Person imitiert werden soll.“

Besonders radikale konstruktivistische Richtungen lehnen rezeptive Lernphasen vollkommen ab, aber gemäßigte Konstruktivisten halten ein vernünftiges Gleichgewicht zwischen ihnen und instrumentellen Trainingsphasen für begründet. Alles Normative ist auch nicht verboten oder suspekt, aber mit Normativität muss man kontrolliert umgehen.“ (Hentunen 2002, S. 33)

Auch Uusikylä und Atjonen sind der Meinung, dass die Rolle des Lehrers, vor allem im Grundschulalter, nicht auf die Schaffung von konstruktiven Lernumgebungen beschränkt sein kann. Kinder lernen häufig durch Modelle und Beispiele, und der Lehrer ist ein Modell in diesem Sinne, das imitiert werden kann und soll (Uusikylä/Atjonen 2000, S. 20).

Die Umsetzung konstruktivistischer Prinzipien im Unterricht hat Auswirkungen auf die Lehrwerke, und zwar sowohl auf ihre Produktion als auch auf ihre Verwendung im Unterricht. Schulbücher werden im Konstruktivismus häufig deswegen kritisiert, weil sie „Erkenntnis als Ware“ anbieten und das individuelle Vorwissen des Lerners und seinen Lernstil nicht berücksichtigen. Daher lehnen einige konstruktivistische Forscher den Gebrauch von Lehrwerken grundsätzlich ab. Andere weniger radikale dagegen verlangen nur eine neue Lehrwerkkultur, in deren Rahmen die Schulbücher einen offeneren Unterricht ermöglichen und schüleraktivierende Beteiligung an der Gestaltung der Lernsituationen zulassen (Hentunen 2002, S. 82). Das entspricht auch der Unterrichtskultur in Finnland, die als „lehrbuchzentriert“ bezeichnet werden kann (Hentunen 2002, S. 81).

In dieser Arbeit wird eine gemäßigte Verwendung der konstruktivistischen Ideen für eine Didaktik der Finnischen Gebärdensprache als Fremdsprache angestrebt, die einerseits den neuesten Erkenntnissen der kognitiven Psychologie gerecht wird und andererseits die Lern- und Lehrtraditionen in Finnland berücksichtigt, da sie das Verhalten der Lerner und Lehrer im Unterricht noch einige Zeit beeinflussen werden. Langfristig werden aber die konstruktivistischen Ideen mehr und mehr im Fremdsprachenunterricht zum Tragen kommen und damit auch das Lehr- und Lernverhalten verändern. Das lässt sich daraus schließen, dass sie in Werken zur allgemeinen Didaktik (Uusikylä/Atjonen 2000) und zur Fremdsprachendidaktik (Kristiansen 1999, Hentunen 2002) verbreitet werden und dass auch erste Schullehrbücher für Fremdsprachen in Finnland nach konstruktivistischen Prinzipien aufgebaut sind.

### **7.1.2 Erwerb und Vermittlung von Fremdsprachen**

Die Fähigkeit, Sprache zu lernen und das Leben mit Hilfe der sprachlichen Fähigkeiten zu gestalten, ist eine der wichtigsten Eigenschaften der Menschen und unterscheidet sie erheblich von den anderen Arten des Tierreichs. Die Folgen der sprachlichen Fähigkeiten für das Leben des menschlichen Individuums und ihr Einsatz für das Zusammenleben der Menschen sind Gegenstand der Sprachphilosophie, Psycho- und Soziolinguistik und sollen hier nicht weiter behandelt werden.

In diesem Abschnitt soll dagegen kurz dargestellt werden, wie Sprache gelernt wird, inwieweit sich der Erwerb der Muttersprache (L1) von dem spä-

teren Erwerb anderer Sprachen (L2) unterscheidet und wie der L2-Erwerb durch L2-Unterricht unterstützt werden kann. Es wird in diesem Zusammenhang auf die Ergebnisse der Spracherwerbsforschung, der Sprachlehrforschung und auf die neuesten Erkenntnisse der Fremdsprachdidaktik zurückgegriffen. Es handelt sich dabei um Erkenntnisse zu Lautsprachen als Fremdsprachen. Die Besonderheiten des Lernens und Lehrens von Gebärdensprachen als Fremdsprachen werden im Kap. 7.2 behandelt.

Die Frage, wie der Mensch Sprache lernt, beschäftigt die Linguisten seit langem, und es hat sich daraus der Teilbereich der Spracherwerbsforschung entwickelt. Auf die Ergebnisse der Forschung zum Mutterspracherwerb soll hier nicht eingegangen werden. Wichtig dagegen ist die Frage, ob der Erwerb einer Fremdsprache ähnlich wie der der Muttersprache verläuft oder grundlegend anders. Die Antwort auf diese Frage hat Auswirkungen auf die Methoden des Fremdsprachenunterrichts.

Zunächst jedoch einige definitorische Festlegungen: Die Muttersprache (L1, MS) ist diejenige Sprache, die in der Familie des Kindes und in seiner näheren Lebensumgebung gesprochen wird und in der es selber ab dem 2. Lebensjahr kommuniziert. Wenn in der näheren Lebensumgebung des Kindes von Anfang an mehrere Sprachen gesprochen werden, kann es auch mehrere Muttersprachen haben. Alle anderen Sprachen, die der Mensch lernt, nachdem der kindliche natürliche Spracherwerb abgeschlossen ist, sind „Nicht-Muttersprachen“ (L2). Hier unterscheiden manche Forscher zwischen „Zweitsprache“ und „Fremdsprache“. Zweitsprache ist diejenige Nicht-Muttersprache, die in der L2-Kultur und im täglichen Umgang mit Muttersprachlern erworben wird. Fremdsprache dagegen ist diejenige Sprache, die in der L1-Kultur im institutionalisierten Sprachunterricht ohne täglichen Kontakt mit Sprechern der L2 als Muttersprache erworben wird. Zur Unterscheidung zwischen Zweit- und Fremdsprache treten weitere terminologische Unterschiede: eine Fremdsprache wird „gelernt“ (*learning*), eine Zweitsprache „erworben“ (*acquisition*). Das Lernen einer Fremdsprache findet in erster Linie „gesteuert“ statt, der Erwerb einer Zweitsprache dagegen „ungesteuert“.

In Anlehnung an Edmondson/House 1993 wird auf die Unterscheidung zwischen Fremd- und Zweitsprache in dieser Arbeit verzichtet. Die Trennung ist eher theoretisch und der Erwerb einer Nicht-Muttersprache enthält meist in unterschiedlichem Grade sowohl gesteuerte als auch ungesteuerte Elemente (Edmondson/House 1993, S. 9-10). Der Erwerb der GS z.B. durch hörende Eltern gehörloser Kinder enthält natürlicherweise beide Elemente. So wird in dieser Arbeit vom Fremdspracherwerb gesprochen, darunter wird jede Form von L2-Erwerb verstanden, Fremdsprache (FS, L2) wird demnach synonym zu Nicht-Muttersprache benutzt, der Terminus Zweitsprache wird nicht verwendet.

Behavioristische Spracherwerbtheorien gehen davon aus, dass der Stimulus entscheidend ist für den Spracherwerb und dass die daraus resultierende Reaktion (aktive Sprachproduktion) eine automatische Folge davon ist. Die Verstärkung durch die Umgebung führt dann dazu, dass aus den zufälligen Reaktionen sprachliche und kommunikative Kompetenz entsteht. Diesen

Mechanismus schreibt man sowohl dem L1- als auch dem L2-Erwerb zu, so dass es Aufgabe des L2-Unterrichts ist, den Stimulus zu produzieren und die Reaktion der Lerner in Richtung auf eine adäquate Sprachkompetenz zu verstärken.

Konstruktivistische Spracherwerbtheorien machen einen größeren Unterschied zwischen Muttersprach- und Fremdspracherwerb. Die Fähigkeit, Sprache zu benutzen, hat der Fremdsprachenlerner schon beim Mutterspracherwerb erlangt, und an dieses vorhandene Wissen über die Regeln der sprachlichen Kommunikation im Allgemeinen sowie über das System der Muttersprache knüpft der Lerner im Sinne des Konstruktivismus an, wenn er eine weitere Sprache lernt. Diese Verknüpfung vorhandenen Wissens mit neuem Wissen muss dem FS-Lerner bewusst gemacht werden und in der Gestaltung des FS-Unterrichts berücksichtigt werden. Die in dieser Arbeit verwendete Vorstellung vom Spracherwerb beruht auf folgender Darstellung:

„Die Frage, wie Sprache gelernt wird, beantwortet sich also vor dem Hintergrund konstruktivistischer Überlegungen durch die Annahme, dass sowohl die erforderlichen sprachlichen Mittel (das deklarative Wissen) als auch das Konstruktionsvermögen (das zugleich dem prozeduralen und dem deklarativen Wissen zuzuordnen ist) dadurch erworben werden, dass sie in konkreten, authentischen Situationen gebraucht werden. Dies wird zunächst sowohl im Hinblick auf das deklarative wie auch auf das prozedurale Wissen sehr bewusst geschehen, im Verlauf des Sprachlernprozesses aber werden der Zugriff auf die sprachlichen Mittel und die Konstruktionsprozesse in immer stärkerem Maße automatisiert. Außerdem wird das bereits erworbene Sprachwissen immer wieder modifiziert (restrukturiert) und das Konstruktionsvermögen verfeinert.“ (Wolff 2002, S. 341)

Beim FS-Erwerb muss besonders auf folgende zwei Arten von Lernen geachtet werden:

„das *kognitive Fremdsprachenlernen*, bei dem das bewusste aktive Erforschen z.B. grammatischer Zusammenhänge den eigenen sprachlichen (Re)Konstruktionsprozess fördern soll“, und „das *prozessorientierte Lernen*, bei dem sich der Lerner über den eigenen sprachlichen Lernprozess bewusst werden soll, bei dem er zur Reflexion über Rezeptions- und Produktionsstrategien sowie über Lern- und Arbeitstechniken angehalten wird.“ (Heyd 1997, S. 19, Hervorhebungen im Original)

Die Fremdsprachendidaktik beschäftigt sich mit der Frage, wie das Erlernen einer Fremdsprache im institutionalisierten Sprachunterricht gestaltet werden soll, welche Aktivitäten der Lerner und des Lehrers das Lernen fördern, welche Ziele für das Lernen gesteckt werden und welche Materialien in welcher Weise verwendet werden sollen. Die Antwort auf diese Fragen kann nicht als „eine Fremdsprachendidaktik“ generell gegeben werden. Sie fällt vielmehr höchst unterschiedlich aus, je nachdem um welche Sprache es sich handelt, in welchem Kontext sie gelernt wird und welche Motivation die Lerner von vornherein für das Lernen der Sprache mitbringen. Im Rahmen dieser Arbeit werden Antworten im Bezug auf erwachsene Lerner der FinSL als Fremdsprache gesucht.

Grundlagen für die Beantwortung der oben gestellten Grundfragen der FS-Didaktik liefert einerseits die Kognitionsforschung und allgemeine Didaktik, wie sich im Abschn. 7.1.1 dargestellt wurden. Eine weitere wichtige Informationsquelle für die FS-Didaktik ist die Sprachwissenschaft (Linguistik), denn



sie liefert die Grundlagen für das deklarative und das prozedurale Wissen über Sprache im Allgemeinen, über ihre Verwendung in der zwischenmenschlichen Kommunikation, über einzelne Sprachen und über die Unterschiede zwischen zwei oder mehreren Sprachen. Ein Anspruch der Sprachwissenschaft ist es immer gewesen, für die FS-Didaktik wichtige Grundlagen zu schaffen. (Zur Rolle der Linguistik im DaF-Unterricht vgl. u.a. Colliander 2001, Schröder 2001.) Das Verhältnis zwischen theoretischer und angewandter Linguistik einerseits und FS-Didaktik andererseits, wie es auch als Grundlage für die Argumentation in der vorliegenden Arbeit gesehen wird, sei durch folgendes Zitat beschrieben:

„Die Angewandte Linguistik ist nicht schon dadurch zureichend definiert, dass man feststellt, dass sie die Forschungsergebnisse der Theoretischen Linguistik im Hinblick auf ein bestimmtes Praxisfeld reduziert und vereinfacht. Sie ist also nicht eine „simplifizierte Theoretische Linguistik“ oder eine „Reduktionsinstanz der Theoretischen Linguistik“, sondern sie entwickelt aufgrund des anderen Erkenntnisinteresses von ihrer Aufgabenstellung her eigenständige, andere Fragestellungen und auch andere Forschungsmethoden, und sie ist ihrem Wesen nach nicht nur um den Gewinn von Erkenntnissen bemüht (wie die Theoretische Linguistik), sondern sie bemüht sich auch um die Anwendung der gewonnenen Erkenntnisse zur Lösung von Problemstellungen des betreffenden Praxisfeldes.

Dabei muss die Angewandte Linguistik berücksichtigen, dass in jedem Praxisfeld linguistische Aspekte immer eng mit anderen Faktoren verknüpft sind. Deshalb muss sie bei der Entwicklung von Vorschlägen zur Lösung eines bestimmten Problems sehr oft mit anderen Forschungsbereichen zusammenarbeiten, d.h. *i n t e r - d i s z i p l i n ä r* verfahren.

Dies trifft insbesondere auch für den *F r e m d s p r a c h e n u n t e r r i c h t* zu. Fragen des Lehrens und Lernen von Fremdsprache kann man mit Hilfe der Linguistik allein nicht zureichend beantworten.

*F r e m d s p r a c h e n d i d a k t i k* ist deshalb *n i c h t g l e i c h z u s e t z e n* mit *A n g e w a n d t e r L i n g u i s t i k*! Zwar sind linguistische Aspekte – etwa die Vermittlung der sprachlichen Teilsysteme (Grammatik, Wortschatz, Intonation/Aussprache, Rechtschreibung) – der Gegenstand des Fremdsprachenlernens, aber selbstverständlich kann man diese Gegenstände nicht „abstrakt“ vermitteln, sondern sie sind eingebettet in eine Vielzahl anderer Fragen – etwa Fragen nach der Art, wie man am besten lehrt und lernt (Lerntheorie); nach der Anwendung der sprachlichen Systeme bei der Entfaltung der sprachlichen Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben), nach den Kontexten und Situationen, in denen die fremde Sprache benutzt werden soll, nach den (landeskundlichen) Inhalten, die vermittelt werden sollen etc.“ (Hufeisen/Neuner 1999, S. 15/16, Hervorhebungen im Original)

Die im Zitat von Hufeisen und Neuner erwähnten sprachlichen Fertigkeiten bilden nach wie vor die Grundlage für die Zielsetzung des FS-Unterrichts. Huneke/Steinig 2000 nennen sie die „vier sprachlichen Grundfertigkeiten“ und gruppieren sie nach den Kriterien Rezeption/Produktion und gesprochene/geschriebene Sprache in folgender Übersicht:

	rezeptive Sprach- verarbeitung	produktive Sprach- verarbeitung
gesprochene Sprache	<i>Hören</i>	<i>Sprechen</i>
geschriebene Sprache	<i>Lesen</i>	<i>Schreiben</i>

Abb. 7-1: Die vier sprachlichen Grundfertigkeiten, nach Huneke/Steinig 2000, S. 97

Diese vier Grundfertigkeiten sind Teile umfassender Sprachkenntnisse. Sie können beim einzelnen FS-Lerner unterschiedlich stark entwickelt sein, und je nach kommunikativen Bedürfnissen der Lerner können sie auch im Unterricht unterschiedlich gewichtet werden. Sie entwickeln sich allerdings nicht eigenständig, sondern stützen sich gegenseitig. Alle vier Fertigkeiten verlangen deklaratives und prozedurales Sprachwissen im lexikalischen, grammatischen und pragmatischen Bereich, phonetische Kenntnisse und Fähigkeiten sind dagegen hauptsächlich in den Fertigkeiten der gesprochenen Sprache relevant, die Orthographie in der geschriebenen Sprache.

Da Gebärdensprache von den meisten GS-Benutzern nicht geschrieben und gelesen wird und gebärdensprachliche Kommunikation unter ähnlichen Bedingungen stattfindet wie die Kommunikation in gesprochener Sprache, entsprechen Produktion und Rezeption von GS am ehesten den Fertigkeiten *Sprechen* und *Hören* der obenstehenden Vierteilung der Fertigkeiten. Da aber in vielen Sprachen „gesprochene Sprache“ und „Lautsprache“ terminologisch zusammenfallen (engl. *spoken language*, finn. *puhuttu kieli*), sollte beim Vergleich der sprachlichen Fertigkeiten in LSen und GSen das Terminus-Paar „gesprochene Sprache/geschriebene Sprache“ durch die Termini „mündlicher Sprachgebrauch“ und „schriftlicher Sprachgebrauch“ ersetzt werden. Diese Termini werden auch in dieser Arbeit verwendet. Danach gibt es mündlichen Sprachgebrauch sowohl in der lautsprachlichen als auch in der gebärdensprachlichen Kommunikation, schriftlichen Sprachgebrauch dagegen nur in der lautsprachlichen Kommunikation, d.h. in denjenigen Lautsprachen, für die ein Schriftsystem entwickelt worden ist.

Die Aktivitäten in den vier sprachlichen Fertigkeiten sind psycholinguistisch untersucht worden, und es sind für die einzelnen Fertigkeiten Modelle dazu entwickelt worden, welche mentalen Prozesse beim Sprechen, Hören, Schreiben, Lesen ablaufen. Da in dieser Arbeit die Aussprache- bzw. Artikulationsdidaktik im Vordergrund steht (zum Terminus Artikulationsdidaktik siehe Kap. 7.3), werden im Folgenden nur die mentalen Prozesse bei der mündlichen Sprachproduktion kurz dargestellt. Für den FS-Unterricht ist es wichtig, zwischen monologischem und dialogischem Sprechen zu unterscheiden, da diese unterschiedliche Konstruktionsprozesse beinhalten und unterschiedlichen pragmatischen Regeln unterliegen (zum Unterschied zwischen monologischem und dialogischem Sprechen siehe Schreiter 1994, S. 60 ff. und Storch 2001, S. 220 ff.).

Die nach Meinung von Wolff 2002 (S. 210) „zurzeit umfassendste und ergebnisreichste Darstellung des Sprechvorgangs“ ist das Modell von Levelt 1989. In diesem Modell besteht das Produktionssystem aus drei Komponenten, einem Konzeptualisierungssystem (*conceptualiser*), einem Formulierungssystem (*formulator*) und einem Artikulationssystem (*articulator*). Durch das Hörverstehenssystem kontrolliert der Sprecher seine Produktion und kann seine Produktionsprozesse aufgrund des Gehörten umgestalten. Das Modell von Levelt ist im Folgenden abgebildet, die deutschen Bezeichnungen stammen aus Wolff 2002.

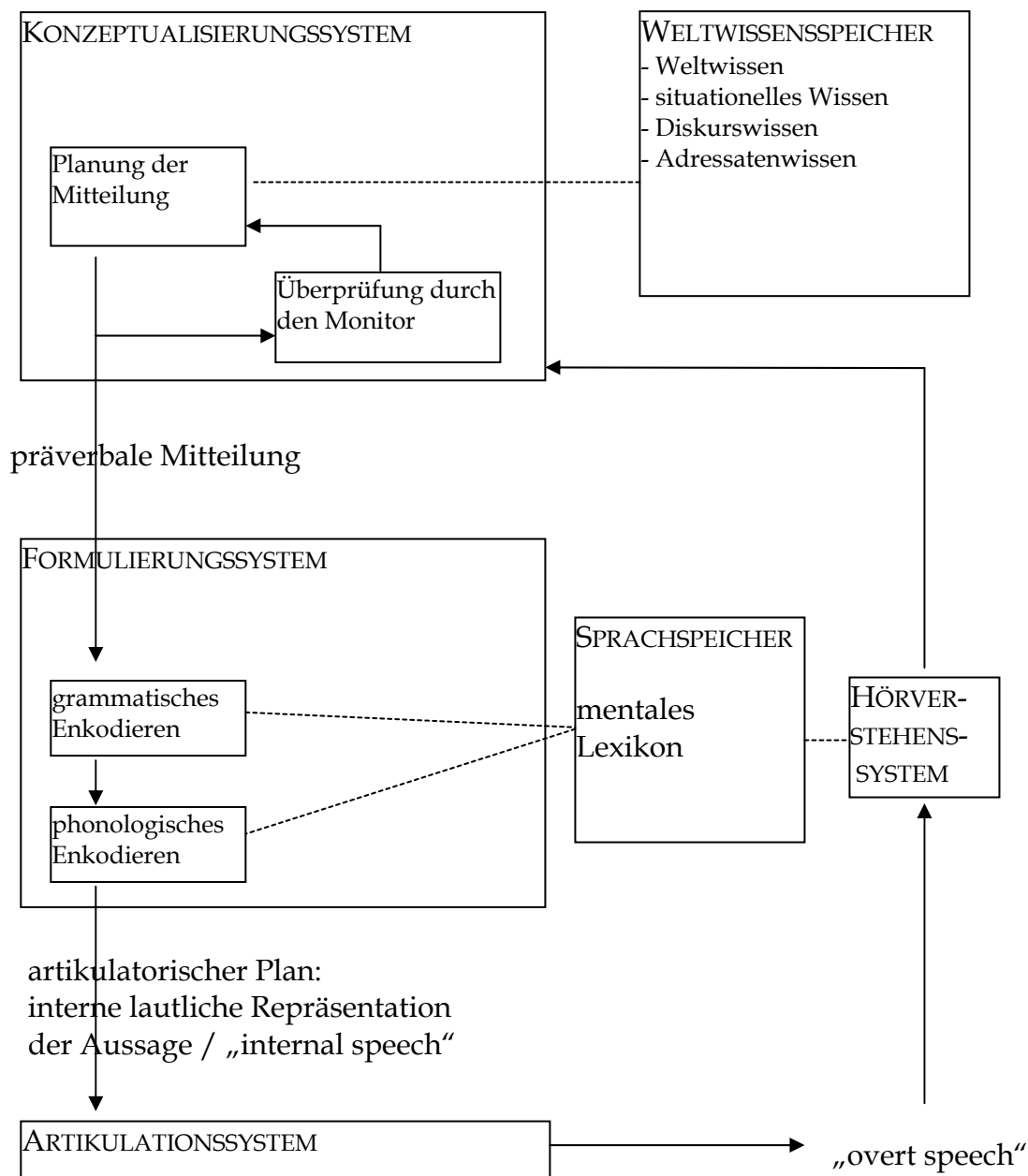


Abb. 7-2: Allgemeines Sprachproduktionsmodell nach Levelt 1989, S. 9, in der deutschen Fassung nach Wolff 2002, S. 211

Dieses Modell steht im Kontrast zu früheren seriellen Sprachproduktionsmodellen. Schon die Sprechflüssigkeit zeigt, dass die verschiedenen Schritte dieses Modells nicht einzeln durchgeführt werden, sondern „alle Komponenten arbeiten parallel, aber gleichzeitig mit unterschiedlichen Bestandteilen der zu kodierenden Aussage“ (Wolff 2002, S. 213). Durch dieses zeitliche Nebeneinander der verschiedenen Produktionsphasen ist die mündlichen Sprachproduktion ein extrem komplexer mentaler Vorgang. Dieter Wolff 2002 weist außerdem darauf hin, „dass Sprecher immer unter Zeitdruck stehen, während Schreiber bei der Formulierung ihres Textes meist Zeit haben. Sprecher müssen bei ihren Planungsprozessen sehr schnelle Entscheidungen treffen, häufig können sie die Konsequenzen ihrer Planungsentscheidungen nicht vorhersehen.“ (Wolff 2002, S. 197)

Die Teilaktivitäten der mündlichen Sprachproduktion erfordern kognitive Prozesse, die im Sinne des folgenden Zitats höchst unterschiedlichen Charakter haben können:

„Strohner (1995, S. 6) verweist auch darauf, dass unter dem Begriff der Kognition nicht nur Denken und Intelligenz fallen, wie dies naiverweise häufig angenommen wird. Auch „einfache“ sensorische Prozesse ebenso wie motorische Prozesse, die von der Informationsverarbeitung abhängig sind, gehören dazu. Das gilt z.B. für artikulatorische Prozesse beim Sprechen oder für motorische Prozesse bei so komplexen Tätigkeiten wie dem Autofahren.“ (Wolff 2002, S. 17)

Wenn die mündliche Sprachproduktion schon in der Muttersprache so komplexe mentale Aktivitäten erfordert, so gilt das in noch größerem Maße für die Produktion in der Fremdsprache. Denn der Rückgriff auf den Sprachspeicher und die Automatismen des Formulierungs- und Artikulationssystems sind beim FS-Sprecher weniger entwickelt als beim MS-Sprecher. Um trotz dieser Defizite eine kommunikativ adäquate mündliche Sprachproduktion in der FS zu ermöglichen, ist eine Vorentlastung - oder „Entzerrung“, wie Dieter Wolff es nennt - nötig.

„Schreiben und Sprechen sind kognitiv so komplexe Prozesse, dass es erforderlich ist, diese Komplexität zu entzerren um dem Lernenden Erleichterung zu gewähren. Für die Praxis der Förderung des Sprachproduktionsprozesses bedeutet dies, dass Methoden zu entwickeln sind, die diesen Prozess in seiner Komplexität dadurch entzerren, dass Teilprozesse ausgeblendet werden, dass Teilprozesse in ihrer Schwierigkeit reduziert werden und dass Hilfestellung dazu gegeben wird, wie bestimmte Teilprozesse gemeistert werden können.“ (Wolff 2002, S. 383)

Die Aussprachedidaktik, wie sie im Kap. 7.3 dargestellt wird, hat zur Aufgabe, den Lernern zwei der Teilprozesse, nämlich das phonologische Enkodieren und das Artikulationssystem, bewusst zu machen und Bewegungsabläufe einzuüben, um Automatismen aufzubauen, die den Rückgriff auf das Artikulationssystem in der FS erleichtern und beschleunigen und durch phonetisch adäquate Formen des sprachlichen Zeichens die kommunikative Kompetenz erhöhen.

Neben der Entscheidung über die Gewichtung der Herausbildung der sprachlichen Grundfertigkeiten und über die Mittel dazu muss im FS-Unterricht auch entschieden werden, welches Niveau in den Fertigkeiten erreicht werden soll. Dabei handelt es sich um Zielsetzungen für die gesamte Lernergruppe und für den einzelnen Lerner sowie um den Vergleich des Lernresultats mit den gesetzten Zielen. Sowohl bei der Zielsetzung als auch bei der Frage nach dem Erreichen der Ziele in den einzelnen Fertigkeiten sind die individuellen Lernerunterschiede zu berücksichtigen, wie sie weiter unten in diesem Abschnitt beschrieben werden (vgl. dazu Sajavaara/Takala 2000, S. 169).

Ein wichtiger Gegenstand des gegenwärtigen FS-Unterricht ist die Landeskunde, d.h. das Wissen über die Länder, in denen die zu lernende Sprache gesprochen wird, über ihre Menschen und ihre Kultur. Damit wird enzyklopädisches Wissen über die jeweiligen Länder und Kulturen vermittelt, das direkt nichts mit Sprachkenntnissen zu tun hat. Gleichzeitig werden aber auch Voraussetzungen dafür geschaffen, dass der FS-Benutzer mit Vertretern der Zielsprachenkultur entsprechend der dort herrschenden Regeln kommuniziert. Somit ist landeskundliches Wissen ein Teil der kommunikativen Kompetenz in der FS (Huneke/Steinig 2000, S. 56/57, vgl. auch Ehnert/Wazel 1994). Für die Einbeziehung der Landeskunde in den FS-Unterricht gab es verschiedene Ansätze, die unterschiedlichen Lerntheorien und Unterrichtsmethoden entsprechen: den kognitiven, den kommunikativen und den interkulturellen Ansatz (Storch 2001, S. 286/287). Diese Ansätze sollen hier nicht näher beschrieben werden.

Die im GS-Unterricht zu lernende Sprache wird nicht in einem anderen Land gesprochen, so dass die Inhalte und Zielsetzungen der Landeskunde nicht direkt auf den GS-Unterricht übertragen werden können. Einen entsprechenden Stellenwert hat aber die Vermittlung der Gehörlosenkultur und der Geschichte der Gehörlosen innerhalb des Unterrichts für GS als FS. Inwieweit die Methoden des Landeskundeunterrichts von LSen als FSen auf die Vermittlung der Gehörlosenkultur im GS-Unterricht übertragen werden können, ist nicht Gegenstand dieser Arbeit und wird daher nicht weiter behandelt.

Die Frage nach der richtigen Methode hat die FS-Didaktik über Jahrzehnte hinweg beschäftigt und die Diskussion ist durch einen mehr oder weniger offen geführten „Methodenstreit“ geprägt. „Eine Methode ist eine festgelegte und systematische Vorgehensweise, ein planmäßiges Verfahren bei der Fremdsprachenvermittlung“ und gibt „Lehrziele, Lehrkonzept, Lehrprinzipien, Übungsformen und möglicherweise exemplarische Materialien“ vor (Edmondson/House 1993, S. 107). Die Methoden beruhen auf jeweils aktuellen Erkenntnissen aus der Linguistik und der Psychologie. Folgende Aufstellung von Edmondson/House 1993 stellt eine Übersicht über die wichtigsten FS-Lehrmethoden dar:

<b>Methodik</b>	<b>Linguistik</b>	<b>Psychologie</b>
Grammatik-Übersetzung	philologisch-historisch vergleichende Ansätze	?
Audiolinguale Methode	Strukturalismus	Behaviorismus
Audiovisuelle Methode	Strukturalismus	?
„Cognitive Code“ Ansätze	Generative Grammatik	Kognitive Psychologie
Kommunikative Orientierungen	Pragmalinguistik	?? (gemischt)
„neuere“ Methoden	-	Humanistische/therapeutische Ansätze

Abb. 7-3: Lehrmethoden, linguistische und psychologische Beziehungen, nach Edmondson/House 1993, S. 118

Eine detaillierte Darstellung der verschiedenen Lehrmethoden für Fremdsprachen ist in Henrici 1994 zu finden.

Durch die Umsetzung der konstruktivistischen Erkenntnisse zum Lernen ist die Frage nach der richtigen FS-Lehrmethode teilweise hinfällig geworden. Der Lehrer ist danach nicht mehr allein dafür zuständig, zu entscheiden, was gelernt wird, wie gelernt wird und mit welchem Material, sondern die Lerner entscheiden selber nach eigenen Interessen und Lernstrategien, bei der Auswahl leistet der Lehrer lediglich Beratungshilfe. Durch die Ausrichtung am einzelnen Lernertypen können während einer FS-Unterrichtsstunde gleichzeitig oder hintereinander Aktivitäten zur Anwendung kommen, die mehreren der oben angeführten Methoden entsprechen. Eine Entscheidung für eine zu befolgende Lehrmethode ist daher im heutigen FS-Unterricht nicht mehr aktuell. Lediglich einzelne Unterrichtsphasen können den in den einzelnen Methoden entwickelten Arbeitsschritten entsprechen. Folgendes Zitat von Wolff 2002 zeigt, dass der Terminus „Methoden“ im Sinne des konstruktivistischen FS-Unterrichts einen neuen Inhalt bekommen hat:

„Lernen lernen und Fremdsprachenlernen lernen sind Lernziele eines konstruktivistischen Fremdsprachenunterrichts; für den Lernenden sind es gleichzeitig Methoden zur Gestaltung des eigenen Lernprozesses.“ (Wolff 2002, S. 351)

Unabhängig von der verwendeten Methode hat es sich die FS-Didaktik zur Aufgabe gemacht, für das Lernen und den Unterricht eine Progression festzulegen. „Unter Progression versteht man in der Fremdsprachendidaktik die Anordnung des Lernstoffs in einem Lehrwerk bzw. Sprachkurs, die die Abfolge der Lernschritte festlegt. Eine Progression ist Voraussetzung für die Definition von Zwischenlernzielen.“ (Storch 2001, S. 28.) Folgende Kriterien stellt Storch

2001 für die Progression auf, sie beziehen sich bei ihm auf den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache:

- „Schwierigkeiten eines Phänomens: Unter morphologischen Aspekten ist z.B. der Nominativ leichter als der Akkusativ, dieser leichter als der Dativ. Durch die Progression lässt sich die Frage der Lernschwierigkeiten steuern.
- Sachlogische Relevanz eines sprachlichen Phänomens: Da fast alle Verben ein Subjekt haben, ist der Nominativ wichtiger als der Akkusativ und der Dativ.
- Pragmatische Wichtigkeit: unter Verwendungsaspekten ist das Perfekt wichtiger als das Präteritum, das zumindest in der gesprochenen Sprache seltener und meist nur bei bestimmten Verben vorkommt.
- Innere Logik (X setzt Y voraus): Das Passiv z.B. setzt die Flexion von werden voraus, das Perfekt die von haben und sein.“ (Storch 2001, S. 28/29)

Die Notwendigkeit, die Unterrichtsinhalte und Lernziele in eine sinnvolle Reihenfolge zu bringen und den Unterricht gemäß dieser Reihenfolge zu gestalten, wird von der konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik bestritten:

„Das kognitionswissenschaftliche Grundprinzip, dass Wissen immer aus einer Interaktion zwischen dem individuellen Lernerwissen und den von außen eingehenden Informationen entsteht, führt zu der didaktischen Schlussfolgerung, dass Lerninhalte im Unterricht nicht festgelegt werden können und dass ihnen auch keine vorgegebene Progression unterlegt werden darf. Zwar erkennt auch eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik an, dass sprachliche Mittel, soziokulturelle Gegebenheiten und pragmatische Verhaltensweisen die wichtigsten Lerninhalte von Fremdsprachenunterricht sind (...), sie weigert sich jedoch diese Lerninhalte von außen vorzugeben und überlässt sie stattdessen der internen Entwicklung im Klassenzimmer.“ (Wolff 2002, S. 354/355)

Dieses Grundprinzip und den damit verbundenen Verzicht auf eine von vornherein festgelegte Progression im Fremdsprachenunterricht durchzusetzen, wird noch viele Veränderungen in den Erwartungen und Verhaltensweisen von Lernern, Lehrern, Lehrmaterialherstellern und den Sprachunterricht erteilenden Institutionen verlangen. Gänzlich ist es wahrscheinlich nicht durchführbar, denn schon die Bereitstellung des sprachlichen Materials durch den Lehrer oder andere Medien beinhaltet eine Auswahl. Ob das Ablehnen jeglicher Progression den Bedürfnissen eines autonomen Lerners tatsächlich entspricht, kann hier nicht entschieden werden. Im Zusammenhang mit der Darstellung der Aussprachendidaktik im Kap. 7.3 wird das Problem der Progression noch einmal aufgegriffen.

Das Unterrichtsmaterial spielt eine immer größere Rolle im Fremdsprachenunterricht. Nachdem die Rolle des Lehrers für den zielsprachlichen Input und die Steuerung des Lernvorgangs zugunsten einer autonomen Lernerrolle zurückgegangen ist, stehen andere Medien zunehmend im Vordergrund des Geschehens im FS-Unterricht.

„Unter Medien versteht man in der Fremdsprachendidaktik alle Lehr- und Lernmittel: Bilder, Video, Realien, Overheadprojektor, Tonkassette, Computer usw., auch Lehrbuch, Tafel und Kreide bzw. das Tafelbild. Medien tragen bzw. speichern Informationen und dienen dazu, Informationen zu übermitteln. Manchmal wird der Begriff ‚Medium‘ auch auf den Unterrichtenden ausgeweitet („personale Medien“, Faber 1981).“ (Storch 2001, S. 271)

Im Zusammenhang mit dem Einsatz von Medien im Fremdsprachenunterricht stellt sich die Frage nach der Authentizität des eingesetzten Materials. Authentisches Material trägt die außerschulische fremdsprachliche Realität in den Sprachunterricht hinein und ist durch das Internet auch leicht zugänglich. Sein Einsatz zur Wissensaufnahme über die zu lernende Sprache und als Modell für die eigene Sprachproduktion der Lernenden ist aber vor allem in der Anfangsphase des Spracherwerbs nicht leicht. Und bei der Auswahl geeigneten authentischen Materials ist der autonome Lerner im Anfangsstadium des Spracherwerbs überfordert. Eine Alternative sind eigens für den Sprachunterricht entwickelte Lehrwerke und andere Medien, deren Texte und andere Inhalte den sprachlichen Voraussetzungen und Lernbedürfnissen der Lerner angepasst sind. Allerdings sollte im Unterricht relativ frei mit dem Lehrwerk umgegangen werden und die Lerner an der Entscheidung darüber beteiligt werden, welche Teile des Lehrwerks behandelt werden sollen (Storch 2001, S. 283; Hentunen 2002, S. 252).

Die Frage nach der Authentizität stellt sich nicht nur im Zusammenhang mit den Medien, sondern auch für die sprachlichen Aktivitäten im Unterricht. Im Unterrichtsgeschehen sollen möglichst reale oder simulierte, der außerunterrichtlichen Wirklichkeit möglichst nahe kommende Sprachverwendungssituationen geschaffen werden, in denen der FS-Lerner die Zielsprache natürlich verwendet (Storch 2001, S. 272). Das steht allerdings im Widerspruch zu der Bestrebung, sprachliche Produktion in der Fremdsprache durch vorbereitendes Üben zu „entzerren“ (vgl. Zitat aus Wolff 2002 auf S. 209). Ein Ausweg aus diesem Dilemma ist es, den Lernern deutlich zu machen, wann eine sprachliche Aktivität in erster Linie zur Konstruktion neuen Wissens in der Fremdsprache führt und daher keiner authentischen Sprachverwendungssituation entspricht. Gerade in der Ausspracheschulung sind viele sprachliche Aktivitäten nicht authentisch und bereiten nur auf authentische sprachliche Aktivitäten vor.

Ein Diskussionspunkt bei der Entwicklung und dem Vergleich verschiedener methodischer Ansätze ist die Rolle der Muttersprache der Lerner im FS-Unterricht. In den 80er Jahren wurde die „Einsprachigkeit“ propagiert, d.h. das Prinzip, dass die Kommunikation im FS-Unterricht nur in der Zielsprache stattfindet, damit die störenden Einflüsse der MS möglichst ausgeschaltet werden. Dieses Prinzip wurde vor allem in der audiovisuellen Methode strikt durchgeführt. Die kompromisslose Einsprachigkeit wurde dann aber zugunsten einer „aufgeklärten“ Einsprachigkeit aufgegeben, die den Einsatz der MS in bestimmten Unterrichtsphasen, z.B. bei der Semantisierung unbekannter Lexeme, zulässt (Butzkamm 1995, S. 189).

Mit der Übertragung der Erkenntnisse aus Kognitivismus und Konstruktivismus auf den FS-Unterricht ist die Rolle der MS in ein neues Licht gerückt. Denn Grundsatz ist jetzt, dass das Individuum lernt, indem es neues Wissen mit schon vorhandenem Wissen und vorhandenen Fähigkeiten verknüpft (Uusikylä/Atjonen 2000, S. 126). Das betrifft nicht nur das Lernen einer Sprache allgemein, sondern auch Lernerfahrungen und Sprachkenntnisse aus der Muttersprache und früher gelernten Fremdsprachen. Konstruktivistisch ausgerich-



tete FS-Lehrwerke bedienen sich für die Elaboration der MS der Lerner (Kris-  
tiansen 1998, S. 110). Das ist natürlich nur möglich in bezüglich der MS homo-  
genen Lernergruppen.

Die gegenwärtig vorherrschende Einstellung zum Einsatz der MS im FS-  
Unterricht kommt in folgendem Zitat zu Ausdruck:

„Die Devise für die Zukunft lautet, die Muttersprache nicht allein als Störfaktor oder  
allenfalls als Lückenbüsser zu betrachten, sondern sie *als Lernhilfe methodisch weiterzu-*  
*entwickeln* und sie selbstverständlich überall da einzusetzen, wo sie Schüler schnell  
und sicher zu gehaltvoller fremdsprachiger Kommunikation führt. Das gilt nicht nur  
für die Bedeutungsvermittlung, sondern auch für Wortschatz-, Grammatik-, ja selbst  
für Konversationsübungen (z.B. Dolmetschen). So ist am Prinzip der Einsprachigkeit  
nur das richtig, was zugleich trivial ist: Kein Unterricht kann effektiv sein, in dem  
sich ein substantieller Teil in der Muttersprache abspielt. Der Einsatz der Mutter-  
sprache muß immer verantwortet, also auf ein definiertes Problem und eine abge-  
steckte Strecke gezielt sein. Unterricht muß immer wieder in die rein fremdsprachige  
Kommunikation einmünden.“ (Butzkamm 1995, S. 190, Hervorhebungen im Original)

Auf die Rolle der MS im Gebärdensprachunterricht wird im Abschn. 7.2.3  
näher eingegangen.

In der bisherigen Darstellung des FS-Erwerbs und des FS-Unterrichts ist  
wiederholt auf die individuellen Unterschiede zwischen den Lernern hinge-  
wiesen worden, die für die Auswahl der Lernverfahren und der Materialien  
durch die Lehrer und die Lerner selbst entscheidend sein können. Auch Lern-  
ziele sollten aufgrund der unterschiedlichen Voraussetzungen der Lerner indi-  
viduell gesteckt werden. Im Folgenden soll kurz behandelt werden, welche  
Arten von Lerner-Unterschieden in der Literatur dargestellt sind.

Edmondson/House 1993 unterteilen die Unterschiede unter den FS-Ler-  
ner in kognitive und affektive Unterschiede (Edmondson/House 1993, S. 178-  
196, in ähnlicher Weise auch Sajavaara 1999, S. 89-94):

- |  |   |                        |
|--|---|------------------------|
| - Intelligenz S. 178-180               | } | kognitive Unterschiede |
| - Sprachlerneignung S. 180-186         |   |                        |
| - kognitive Stile S. 186-188           |   |                        |
| - Motivation S. 188-192                | } | affektive Unterschiede |
| - Einstellungen (Attitudes) S. 192-194 |   |                        |
| - Persönlichkeitsfaktoren S. 194-196   |   |                        |

Huneke/Steinig 2000 stellen folgende „Einflussgrößen“ für Lerner-Unter-  
schiede zusammen: „das Alter, die muttersprachliche Sozialisation, die Be-  
gabung für Fremdsprachen, die Motivation und Einstellung zu Fremdsprachen,  
persönliche Eigenschaften, Lernstile und Lernerstrategien“ (Huneke/Steinig  
2000, S. 9). Auf das Alter der FS-Lerner wird im Abschn. 7.1.3 näher einge-  
gangen. In welcher Art und Weise diese Unterschiede im Sprachunterricht zu  
berücksichtigen sind, ist eine wichtige Frage der FS-Didaktik. Edmond-  
son/House 1993 stellen folgende Lehrstrategien zur Auswahl:

- „(i) man versucht, Lerngruppen so homogen wie möglich zusammenzusetzen, d.h. Lern-  
gruppen mit ähnlichen internen Merkmalen oder vergleichbaren „Lernprofilen“ zu  
bilden (...)

- (ii) man versucht, geeignete Lernmöglichkeiten für unterschiedliche Lerneignungen, Lernstile usw. innerhalb einer Lerngruppe anzubieten
- (iii) man setzt eine *kompensatorische* Lehrstrategie ein für Lerner, deren Lernprofil voraussichtlich zu weniger Lernerfolg führen könnte.“ (Edmondson/House 1993, S. 197, Hervorhebung im Original)

Im Sinne der konstruktivistischen FS-Didaktik ist sicherlich die Alternative (ii) zu befürworten. Für Teilbereiche der Sprachkenntnisse kommen aber auch „kompensatorische“ Strategien zur Anwendung, wie z.B. in der phonetischen Didaktik bei Lernern mit geringen auditiven/visuellen Diskriminierungsfähigkeiten oder geringen Fähigkeiten zur Steuerung der artikulatorischen Feinmotorik. Diese Fragen werden in Kap. 7.3 näher behandelt.

Huneke/Steinig 2000 stellen fest, dass den Lehrenden als Subjekte in der Sprachlehrforschung bisher wenig Aufmerksamkeit zuteil geworden ist. Sie verweisen aber auf das „Forschungsprogramm Subjektive Theorien“, das diesem Missstand Abhilfe schaffen will (Scheele/Groeben 1998, erwähnt in Huneke/Steinig 2000, S. 195). Im Folgenden sollen einige Betrachtungen aus Huneke/Steinig 2000 zu den Lehrenden im FS-Unterricht behandelt werden. Dies soll als Grundlage dienen für die Behandlung der Rolle des Lehrers in GS-Unterricht in Abschn. 7.2.3.

Wenn FS-Lehrer nach Begründung für das eigene Handeln im Unterricht gefragt werden, stellt sich heraus, dass ein als gut empfundener eigener FS-Lehrer ein wichtiges Vorbild bietet sowie im Allgemeinen die eigenen Erfahrungen beim gesteuerten FS-Lernen (Huneke/Steinig 2000, S. 195). Erfahrungen mit dem ungesteuerten FS-Lernen im Ausland, so erfolgreich sie auch empfunden wurden, sind dagegen weniger ausschlaggebend für das Lehrerverhalten und die Planung des Unterrichts (Huneke/Steinig 2000, S. 196).

Die Lerner im FS-Unterricht haben bestimmte Erwartungen an den Lehrer als „Träger einer bestimmten Rolle“, wodurch traditionelle Verhaltensweisen beim Lehrer verstärkt werden. Das ist besonders ausgeprägt in den allgemeinbildenden Schulen, in denen die Lehrer im Rahmen der Unterrichtskommunikation häufig einen spezifischen Lehrer-„Habitus“ entwickeln (Huneke/Steinig 2000, S. 200).

Sprachlehrer in der Erwachsenenbildung arbeiten häufig zu schlechteren Bedingungen mit geringem Gehalt und ohne soziale Absicherung. Häufig haben aber gerade diese Lehrer einen weniger ausgeprägten Lehrer-Habitus, und sie gelangen zu guten Resultaten im eigenen Unterrichtsverhalten:

„Möglicherweise lösen Lehrer, die keinem institutionellen Habitus verpflichtet sind, bei Lernern weniger Blockaden aus als ‚richtige Lehrer‘, die Erinnerungen an die alte Schulzeit wachrufen. Möglichst natürliche, alltägliche, unbeschwerte oder gar lustvolle fremdsprachliche Interaktionen gelingen ‚Barfußlehrern‘ oftmals leichter als Lehrern, die das szenische Arrangement ‚Unterricht‘ als Teil ihres habituellen Selbstverständnisses ständig präsent zu halten versuchen.“ (Huneke/Steinig 2000, S. 201)

Beim Einsatz außerschulischer Experten und Muttersprachler als FS-Lehrer hat sich dagegen herausgestellt, dass sie wegen mangelnder eigener Lehreridentität direkt die Vorbilder aus ihrer eigenen Schulzeit imitieren. Huneke/Steinig 2000

interpretieren diese „rigide habituelle ‚Mimikri‘“ als „ein naives Bemühen, nur ja den Habitus eines Lehrenden möglichst idealtypisch zu treffen“ (Huneke/Steinig 2000, S. 201).

Innerhalb der Lehrerfortbildung stellt sich immer wieder heraus, wie stark die Macht der Tradition ist. Innovationen werden oft abgelehnt, weil sie ‚zu akademisch‘ seien. Doch durch Bewusstmachung dieser Hemmnisse in der Weiterentwicklung des professionellen Lehrerverhaltens können sie überwunden und die Vorurteile gegen die Erneuerungen des eigenen Unterrichtsstils in allen FS-Unterricht erteilenden Institutionen abgebaut werden:

„Was kann man gegen diese Vorbehalte setzen? Zunächst eine selbstkritische Analyse des eigenen Unterrichts, dann die Bereitschaft zum erprobenden Experiment. Nützlich ist dabei, sich im Fachkollegium gegenseitig zu besuchen, das Erprobte zu diskutieren und neuen Unterricht gemeinsam vorzubereiten. Didaktische Innovationen und eine kreative, gut durchdachte Methodik entstehen am besten in einem Klima gelingender Kollegialität.“ (Huneke/Steinig 2000, S. 203)

### 7.1.3 Erwachsene als Fremdsprachenlerner

Im Rahmen dieser Arbeit gibt es für die Behandlung der Frage, wie Erwachsene Fremdsprachen lernen, mehrere Gründe: Wegen des Fremdsprachenunterrichts in der Schule stehen bei didaktischen und methodischen Fragen des FS-Lernens oft Kinder und Jugendlichen als Zielgruppe im Vordergrund. Der Gebärdensprachenunterricht hat dagegen seine Hauptlernergruppen unter Erwachsenen: Dolmetscherstudenten und Eltern gehörloser Kinder sowie Studenten und Auszubildende in pädagogischen, sozialen und medizinischen Berufen.

Die erwachsenen GS-Lerner haben die meisten Fremdsprachenlernerfahrungen in der Schule gemacht, also im Kinder- und Jugendalter. So sind einerseits reichlich Sprachlernerfahrungen vorhanden. Andererseits muss den Lernern deutlich gemacht werden, dass sie als erwachsene Fremdsprachenlerner teilweise andere Strategien entwickeln müssen als beim Lernen von Fremdsprachen in früheren Lebensphasen.

Zunächst ist einmal festzulegen, ab welchem Alter der FS-Lerner als Erwachsener angesehen wird. Der Beginn des Erwachsenenalters kann entweder biologisch oder sozialpsychologisch festgelegt werden. In der deutschen Diskussion werden Jugendliche nicht zu den erwachsenen Lernern gerechnet (Quetz 1995, S. 451). „Erwachsen“ wird daher auch in dieser Arbeit sozialpsychologisch ab etwa 18 Jahren definiert. Da aber in der Entwicklung der Kognition auch die Pubertät eine Grenze darstellt, werden neben den Erwachsenen und den Kindern auch die Jugendlichen (ab etwa 14 Jahren) im Folgenden als eine für didaktische Fragen gesondert zu behandelnde Lernergruppe angesehen.

Fragen zum Lernen im Erwachsenenalter und zum Unterrichten in Erwachsenenengruppen werden in der Erwachsenenendidaktik behandelt, wie z.B. in Siebert 1996. Als Gegenstück zur „Pädagogik“ ist dafür der Begriff „Andragogik“ entwickelt worden, für die FS-Didaktik entsprechend der Begriff

„Sprachandragogik“ (vgl. Eggers 1994 und 1999). Da sich der Begriff aber in der FS-Didaktik nicht durchgesetzt hat, wird er auch in dieser Arbeit nicht weiter verwendet, sondern es wird von „FS-Lernen im Erwachsenenalter“ und „FS-Unterricht für Erwachsene“ gesprochen.

Der heutige Stand der umfangreichen Forschung zur Veränderung der Lernfähigkeit und der Lernleistung im Erwachsenenalter lässt keine eindeutige Antwort auf die Frage zu, was genau sich im Übergang vom kindlichen und jugendlichen zum erwachsenen Lerner verändert. Immer mehr Faktoren und Aspekte werden in der Forschung berücksichtigt, aber eine eindeutige Zuordnung dieser Aspekte zum zunehmenden Alter der Lerner ist immer weniger möglich (Siebert 1996, S. 25).

Dieselbe Ansicht setzt sich auch im Rahmen der FS-Didaktik für Erwachsene durch:

„ Auf jeden Fall ist der Vorstellung entgegenzuwirken, daß erwachsene Lerner als defizitäre bzw. zweitrangige L2-Lerner betrachtet werden, und zwar nicht nur als sozial-pädagogischen Gründen, sondern weil es für eine solche Einstellung keinerlei Beweise gibt (...).“ (Edmondson/House 1993, S. 177)

Trotz dieser „Gleichberechtigung“ der verschiedenen Altersgruppen unter den FS-Lernern beim heutigen Stand der Forschung sind Unterschiede zwischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen als FS-Lernern festzustellen. Diese und ihre Folgen für den FS-Unterricht für Erwachsene sollen im Folgenden kurz dargestellt werden. Dabei ist zu unterscheiden zwischen einerseits der Geschwindigkeit des Spracherwerbs bzw. seiner Teilbereiche und andererseits dem Resultat des Lernens in den vier Grundfertigkeiten der Sprachkenntnisse.

Eine Zeit lang ging man für den optimalen FS-Erwerb von einer „critical period“ zwischen dem 2. und 12. Lebensjahr aus, doch höchst kontroverse Forschungsergebnisse können das nicht bestätigen, auch eine „Adoleszenz-Maximum-Hypothese“, die vom Jugendalter als Idealzeitpunkt für den FS-Erwerb ausgeht, ist heutzutage unhaltbar (vgl. Quetz 1995, S. 452/453). Für die Unterschiede in den verschiedenen Bereichen des FS-Erwerbs kann dagegen von folgender Feststellung ausgegangen werden:

„Grundsätzlich gilt: Erwachsene durchlaufen zwar die ersten Stufen der morphologischen und syntaktischen Progression rascher, aber Jüngere erreichen schließlich eine höhere zielsprachliche Kompetenz, vor allem in der Aussprache, im Hörverstehen und in der Syntax. Ältere Kinder wiederum übertreffen Erwachsene und mittelfristig auch jüngere Kinder, für die aber die Wahrscheinlichkeit am größten ist, eine muttersprachliche Kompetenz zu erreichen (...). Für den Wortschatzerwerb scheint die Pubertät als ‚kritische Erwerbsgrenze‘ keine besondere Rolle zu spielen. Der Wortschatz entwickelt sich vielmehr in Abhängigkeit von der allgemeinen kognitiven Entwicklung, der Gedächtnisleistung, den persönlichen Interessen und dem Input aus der Lernumgebung.“ (Huneke/Steinig 2000, S. 12)

Die Unterschiede sind also komplex. Es wird in verschiedenen Alterstufen nicht generell schneller oder mit besseren Resultaten gelernt, sondern es wird unterschiedlich gelernt: „Während Kinder eher assoziativ lernen, benutzen Erwachsene vorwiegend kognitiv-analytische Lernstrategien.“ (Quetz 1995, S. 452).

Dabei sind altersspezifische Unterschiede nicht in erster Linie auf die kognitive Entwicklung in verschiedenen Lebensphasen zurückzuführen, sondern vor allem auch auf einen Wandel in der Persönlichkeit. Kinder sind eher bereit, sich auf andere Kulturen einzustellen. Kinder sind auch eher bereit, „sich einem Gefühl der Unzulänglichkeit auszusetzen als Erwachsene, die oft fürchten, sich lächerlich zu machen oder gar ihre Identität preiszugeben, wenn sie fremde Sprechweisen nachahmen müssen.“ (Quetz 1995, S. 454)

Aufgrund der längeren Lebenserfahrung gibt es unter den erwachsenen FS-Lernern größere individuelle Unterschiede als unter Kindern und Jugendlichen. Das betrifft auch die Motivation und den Grund für das Lernen der FS, dadurch entstehen in der Erwachsenenbildung höchst heterogene Lernergruppen (Raasch 1995, S. 124). Im GS-Unterricht trifft das für den Unterricht an Volkshochschulen u.ä. auch zu, aber nicht für die Elternkurse und die Dolmetscher-Ausbildung. Allgemein kann man davon ausgehen, dass Lerner im Erwachsenenalter mehr intrinsische Motivation mitbringen und der Unterricht selber weniger für das Aufrechterhalten der Motivation zu sorgen hat als im Unterricht mit Kindern und Jugendlichen (vgl. Hentunen 2002, S. 88 ff.).

Bei der derzeitigen Forschungslage kann von folgender Aussage über die FS-Didaktik für erwachsene Lerner ausgegangen werden:

„Menschen erlernen Grammatik und Aussprache einer Fremdsprache offenbar in unterschiedlichen Altersstufen unter veränderten kognitiven Rahmenbedingungen bzw. mit anderen neuronalen Parametern und speichern das Gelernte auch anders ab. Die äußerlich feststellbaren fremdsprachlichen Fähigkeiten können dabei durchaus ähnlich oder sogar gleich sein. Der zu Grunde liegende Verarbeitungsprozess ist jedoch ein anderer. Die Didaktik muss deshalb den Lernprozess altersgemäß gestalten, sodass in jeder Altersstufe ein optimales Ergebnis erzielt werden kann.“ (Huneke/Steinig 2000, S. 11/12)

Um den Lernprozess für Erwachsene altersgemäß zu gestalten, müssen nach Raasch 1995 folgende methodischen Besonderheiten im Sprachunterricht berücksichtigt werden: Die Lerninhalte müssen stark vernetzt und das reichhaltige Vorwissen aktiviert werden. Der ausgeprägte eigene Lernstil muss berücksichtigt werden, wobei Ängste vor sozialem Image-Verlust sowie berufliche und familiäre Belastungen zu berücksichtigen sind. Es muss den Lernern reichlich Gelegenheit gegeben werden, „durch Fragen ihre Lernbedürfnisse zu artikulieren“. Erwachsene müssen die Lernrelevanz des Stoffes und des Unterrichts einsehen und sie benötigen verstärkt Nachschlagemöglichkeiten. Raasch 1995 hat außerdem festgestellt, dass Erwachsene „phonetischen Korrekturen gegenüber sehr empfindlich und verletzbar“ sind. (Raasch 1995, S. 126/127.) Raasch 1995 warnt davor, die Lernweisen aus der Schule auf den Erwachsenenunterricht zu übertragen:

„Der Status des Fremdsprachenlernens bei Erwachsenen wird sich dann weiter festigen, wenn es gelingt, die früher gängige Übertragung schulischer Lernweisen auf den Erwachsenenunterricht weiter abzubauen. Die Auffassung, daß der Fremdspracherwerb in der Erwachsenenbildung nichts weiter sei als eine direkte Fortsetzung schulischen Lernens unter lediglich veränderten äußeren Bedingungen, war früher weiter verbreitet (und ist auch noch immer nicht überwunden) u.A. bei Kursteilnehmern, die sich vom schulischen Bild des Fremdsprachenlernens nur

schwer lösen können. Auch die Forschung hat die Eigenart des Erwachsenen, Fremdsprachen zu lernen, vor noch gar nicht langer Zeit erst „entdeckt“ und wird noch erheblich mehr Ergebnisse vorlegen müssen, bevor sich die geschilderte Situation grundlegend ändern wird.“ (Raasch 1995, S. 129)

Hinsichtlich des Unterrichtsmaterials sind erwachsene Lerner flexibler, ihre Lernmotivation und Lernerfolge sind nicht so stark von der Qualität und Reichhaltigkeit des eingesetzten Materials abhängig. Für jüngere FS-Lerner trifft dagegen folgende Feststellung aus der allgemeinen Didaktik zu:

„Je jünger die Lerner sind, desto notwendiger ist es im Allgemeinen, ihnen verschiedene Materialien zur Verfügung zu stellen, mit deren Hilfe die zu lernenden Phänomene deutlich werden.“ (Uusikylä/Atjonen 2000, S. 140, Übersetzung von BF)

Zusammenfassend ist festzustellen, dass der FS-Unterricht für Erwachsene auf keinen Fall als Sonderfall angesehen werden darf: „Unter den Menschen, die Fremdsprachen lernen, sind heute zumindest genauso viele, wenn nicht gar mehr Erwachsene als Kinder.“ (Quetz 1995, S. 451). Die Möglichkeiten, ein den Zielen entsprechendes Niveau in den FS-Kenntnissen zu erreichen, sind bei Erwachsenen im gleichen Maße vorhanden wie bei jüngeren Lernern. Die Lernstrategien und -prozesse sind aber unterschiedlich, und die individuellen Unterschiede zwischen erwachsenen Lernern können erheblich größer sein als zwischen jüngeren Lernern. Die im Konstruktivismus hervorgehobene Notwendigkeit der Bewusstmachung von Lernprozessen als Voraussetzung für ein zufriedenstellendes Resultat des Lernvorgangs ist sicherlich gerade für die Arbeit mit erwachsenen FS-Lernern fruchtbar.

## **7.2 Erwerb und Vermittlung der Gebärdensprache als Fremdsprache**

In diesem Abschnitt soll dargelegt werden, welche die Besonderheiten des GS-Erwerbs und der GS-Lehre sind und wie sie sich vom Erwerb und dem Unterricht von LS als FS unterscheiden (7.2.1), welche Fertigkeiten im GS-Unterricht vermittelt werden und welche Mittel dafür zur Verfügung stehen (7.2.2) und welche Rolle dem Lehrer im GS-Unterricht zukommt (7.2.3).

Zunächst soll im Folgenden ein Überblick über die Forschungslage gegeben werden, wie sie sich in der Literatur darstellt, auf die in diesem Abschnitt zurückgegriffen wird. Diese Literaturübersicht ist nach Ländern aufgebaut, in der Reihenfolge USA, England, Deutschland, Schweiz, Österreich, Finnland.

Ebenso wie in der linguistischen GS-Forschung und der damit einhergehenden Anerkennung der GS als Minoritätensprache hat auch die Beschäftigung mit den Fragen der GS-Didaktik und der Lehrwerkproduktion in den USA eine längere Tradition als in den meisten europäischen Ländern.

Ein kennzeichnendes Merkmal der Diskussion zur Didaktik von GSen als FS ist die Tatsache, dass die Entwicklung didaktischer und methodischer Prin-

zipien, die Herstellung von Unterrichtsmaterial und die Ausbildung der GS-Lehrer parallel laufen und nicht voneinander getrennt werden. Großen Einfluss auf die Entwicklung in Europa hatte ein Projekt des Vista-College in Kalifornien, das zum Ziel hatte, einen Lehrplan für ASL als FS zu entwickeln und darauf aufbauend ein Lehrwerk zu entwickeln. Smith 1988 gibt eine Übersicht über die Sammlung von Daten zu typischen Verwendungssituationen von ASL, die bei der Entwicklung des Lehrwerks „Signing Naturally“ benutzt wurden. Die Ergebnisse dieser empirischen Vorbereitung und das Lehrmaterial selber war Vorbild für die Entwicklung entsprechender Lehrwerke in England (vgl. Elton 1994; Denmark 1994, S. 428), in der Schweiz (Brandhoff et al. 1996, S. 174) und in Deutschland (George 1998, S. 142; Beecken et al. 1999, S. 12; Beecken 2000, S. 63).

Beykirch et al. 1990 führten eine Untersuchung durch, um herauszufinden, ob junge hörende Erwachsene im Anfangsstadium des ASL-Erwerbs ikonische Gebärden leichter lernen als opake oder abstrakte Gebärden. Das Ergebnis bestätigte die Hypothese. Die Diskussion zur Ikonizität als Faktor beim GS-Erwerb wird im Abschn. 7.2.1 näher behandelt.

Trotz der Erleichterung im Wortschatzerwerb durch die Ikonizität stellen sowohl Lerner als auch Lehrer bald fest, dass der GS-Erwerb wesentlich schwieriger ist als zunächst von den Lernern erwartet. McKee/McKee 1992 befragten ASL-Lehrer und ASL-Lerner zu den Gründen für die Schwierigkeiten beim ASL-Erwerb. Neben sprachbedingten Schwierigkeiten, wie Modalitätsunterschied und Grammatik, berichtet laut dieser Studie auch der Kontakt zur Gehörlosengemeinschaft den Lernern Schwierigkeiten.

Jacobs 1996 vergleicht die Situation der GS-Lehre mit anderen *Truly Foreign Languages* wie Chinesisch und Japanisch und findet viele Parallelen, wie z.B. das Paradox, dass bei weniger unterrichteten Sprachen eher Muttersprachler ohne pädagogische Ausbildung unterrichten als in viel unterrichteten Sprachen, obwohl diese seltenen Sprachen, weil sie häufig keine verwandten Sprachen sind, eigentlich mehr ein „high degree of pedagogical sophistication and teacher training“ verlangen als verwandte Sprachen, wie Spanisch, Französisch oder Deutsch für amerikanische Lerner (Jacobs 1996, S. 205).

Auch Kemp 1998 beschäftigt sich mit der Frage, wie den Lernern frühzeitig deutlich gemacht werden kann, dass das Erlernen von ASL eine schwierigere Aufgabe ist, als sie sich vorstellen. Er beschäftigt sich vor allem mit den psychischen Hürden, die die Lerner beim Lernen einer FS mit einer ungewohnten Modalität zu überwinden haben. Es zeigt sich, dass in der Diskussion in Amerika versucht wird, der Vorstellung entgegenzuwirken, ASL sei schnell und leicht zu lernen.

Wilcox/Wilcox 1997 (1. Aufl. 1991) stellt die erste Monographie zur Didaktik von ASL als FS dar. Neben einer Einführung in die ASL-Linguistik und in die Kultur der amerikanischen Gehörlosen behandeln sie die organisatorischen Bedingungen, unter denen ASL gelehrt wird, und entwerfen, unter Berücksichtigung der Erkenntnisse allgemeiner FS-Lehrmethoden, einen Lehrplan für ASL.

In England haben sich Clark Denmark und Frances Elton mit den Fragen der BSL als Fremdsprache beschäftigt. Die Ausbildung Gehörloser zu GS-Lehrern steht dabei im Vordergrund (Denmark 1991) sowie die Erstellung eines Lehrplans und die Entwicklung von Unterrichtsmaterial (Denmark 1994). Elton 1994 weist darauf hin, dass der *progressive approach* der amerikanischen Vista-Methode auch in England angewendet wird. In ihrem Vortrag auf dem Gebärdensprachseminar in Helsinki (Elton 2001) stellt sie fest, dass nach einer ersten Phase der BSL-Lehrerausbildung eine Neuorganisation nötig ist, und stellt dar, dass sich auch das Testen der BSL-Kenntnisse bei Hörenden in einem Umbruch befindet.

Die Diskussion zum Thema GS-Lehre in Deutschland behandelt in erster Linie die GS-Lehrer-Aus- und Weiterbildung. Das erste Weiterbildungsseminar für GebärdensprachlehrerInnen stellt Schaffers 1988 vor. In Nordrhein-Westfalen ist viel getan worden in diesem Bereich, ausgehend von einer Evaluation der GS-Lehre (Thomas/Brücher 1997) über viele Weiterbildungsveranstaltungen (George 1997, Becker et al. 1998, Sommer 1998) bis zum Entwurf für eine zweijährige Gebärdensprachdozentenausbildung (Becker et al. 1999) und deren Durchführung (Becker et al. 2002). In diesem Zusammenhang steht die Diskussion um die Entwicklung eines gesellschaftlich anerkannten Berufsbildes „Gebärdensprachlehrer“ (AGL-Team 2002). Auch das Institut für Deutsche Gebärdensprache der Universität Hamburg veranstaltet weiterhin Weiterbildungen für Gebärdensprachdozenten (Kollien 2000).

Mit der Entwicklung von GS-Kurskonzepten, ausgehend von der Situation in Bayern, beschäftigen sich Hillenmeyer 1998 und Staab/Hillenmeyer 2001. Kollien 1999 behandelt die Erstellung von Unterrichtsmaterial und träumt von einem „fertigen Unterrichtskoffer“ für den DGS-Unterricht. Einen wichtigen Beitrag zur Evaluation von GS-Unterrichtswerken liefert Beecken 2000. In dieser Magisterarbeit, erstellt an der Universität Hamburg, wird das Lehrwerk „Grundkurs DGS“, an dessen Erstellung Beecken selber beteiligt war (Beecken et al. 1999 und 2002), nach den Methoden der Lehrwerkkritik untersucht. Die Erkenntnisse der Sprachlehrforschung im Allgemeinen und der Didaktik für Deutsch als Fremdsprache werden dabei auf die GS-Lehre angewendet. Da Beecken 2000 viele Aspekte der DGS-Lehre berücksichtigt, wird sie für die Argumentation in dieser Arbeit häufig herangezogen.

Über die Lage der GS-Lehre und der GS-Lehrerausbildung in der Schweiz berichten Brandhoff et al. 1996. Karin Hofstätter behandelt in ihrer Magisterarbeit, die an der Universität Graz geschrieben wurde (Hofstätter 1998), einige Aspekte der GS-Lehre aus österreichischer Sicht. Da ein großer Teil ihrer Arbeit „sprachspezifischen Schwierigkeiten beim Spracherwerb“ gewidmet ist, wird darauf in den nächsten Abschnitten wiederholt verwiesen.

In Finnland ist über didaktische Fragen der GS-Lehre sehr wenig veröffentlicht worden. Die GS-Lehrer-Fortbildung im Rahmen der Elternkurse wird bei Babbit/Mattila 1998 angesprochen. Vivolin-Karén 2002 bietet eine Übersicht über die Geschichte der GS-Lehrer-Aus- und -Fortbildung in Finnland seit dem Ende der 60er Jahre. Einen Lehrplan für FinSL als FS haben Vivolin-Karén/Alanne 2003 erstellt.



Es zeigt sich, dass sich der größte Teil der Veröffentlichungen mit den Voraussetzungen und der Durchführung von Lehrerbildung für gehörlose GS-Lehrer und mit der Erstellung von Unterrichtsmaterial beschäftigt. Fragen des GS-Erwerbs durch erwachsene Hörende und zu einzelnen Bereichen der Methodik des Unterrichts werden erheblich weniger diskutiert. Ein Grund dafür mag sein, dass die Diskussion unter den Lehrenden auf Seminaren und in GS geführt wird und nicht in schriftlicher Form in LS. Das ist mit der allseits festgestellten mangelnden Schriftsprachkompetenz der gehörlosen GS-Lehrer zu erklären. Um den Austausch zwischen der GS-Didaktik und der Didaktik von LSen als FS zu ermöglichen, ist aber anzustreben, dass die GS-Didaktiker und -Lehrer auch geschriebene Texte rezipieren und produzieren. Dieser Anschluss an die in geschriebener Sprache stattfindende fremdsprachdidaktische Diskussion ist ein Bereich, mit dem sich die GS-Didaktik in den nächsten Jahren auseinandersetzen muss.

### **7.2.1 Gebärdensprache vs. Lautsprache als Fremdsprache: Unterschiede und Gemeinsamkeiten**

Auch wenn angestrebt wird, für den Unterricht von GSen als FSen institutionell die gleichen Bedingungen zu schaffen wie für LSen als FSen, muss nach wie vor immer wieder betont werden, dass das Lernen einer GS nur zum Teil mit dem Lernen einer LS gleichgesetzt werden kann. Die Unterschiede zwischen LS- und GS-Erwerb müssen den Lernern – und natürlich auch den Lehrern – bewusst sein, damit keine falschen Erwartungen entstehen und Enttäuschungen darüber, dass der Spracherwerb nicht so verläuft wie erwartet. Im Folgenden werden einige Punkte dargestellt, durch die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen GS und LS als FS deutlich werden.

#### **Modalität**

Ein wichtiger Unterschied zum fremdsprachlichen LS-Erwerb ist der Unterschied in der Modalität zwischen der Muttersprache der Lerner (LS) und der Fremdsprache (GS). (Zum Modalitätsbegriff in der GS-Forschung und dem Unterschied zwischen der visuell-gestischen Modalität der GSen und der akustisch-oralen Modalität der LSen siehe Abschn. 4.1.1; vgl. dazu auch Wilcox/Wilcox 1997, S. 21 ff.)

Der GS-Lerner benutzt zwar seinen Gesichtssinn ständig als wichtigsten seiner fünf Sinne für die Orientierung in seiner Lebensumgebung, und er bewegt auch seine Arme, seinen Kopf und seinen Körper, aber der Einsatz des Gesichtssinns und der erwähnten Körperteile für die Perzeption und Produktion sprachlicher Zeichen ist ihm fremd (Jacobs 1996, S. 193). Der Vergleich mit einer LS als FS zeigt, dass dem Lerner die Perzeption sprachlicher Zeichen durch den Gehörsinn schon seit dem MS-Erwerb vertraut ist, ebenso der Einsatz der Atem- und Stimmorgane sowie der Teile des Mundes für die Produktion sprachlicher Zeichen. Die Modalität der FS ist dem deutschen Spanischler also aus der MS bekannt, die Modalität der DGS dagegen nicht.

## Perzeption

Für die Aufnahme von linguistischer Information durch den Gesichtssinn steht den GS-Lernern kein fertiges Schema zur Verfügung (McKee/McKee 1992, S. 131). Die bei der visuellen Wahrnehmung wirksam werdenden Schemata werden auch bei Wolff 2002 als Beispiel für die Schema-Theorie herangezogen (vgl. Abschn. 7.1.1). Das vorhandene Schema beeinflusst die Wahrnehmung visueller Reize. Doch weist Wolf darauf hin, dass das der visuellen Wahrnehmung zugrunde liegende kognitive Schema kein „statisches Gebilde ist“, sondern „es ist aufgrund der Einbeziehung neuer Umweltinformationen beständigen Veränderungen und Umstrukturierungen ausgesetzt“ (Wolf 2002, S. 55; vgl. dazu auch Uusikylä/Atjonen 2000, S. 129 ff.).

Solch eine Umstrukturierung des visuellen Wahrnehmungsschemas muss beim Beginn des GS-Erwerbs einsetzen. Folgende Bereiche sind davon für die Perzeption von GS besonders zu beachten: Durch das Fehlen des Gehörsinns ist bei Gehörlosen der Gesichtssinn stärker ausgeprägt, der Blickwinkel für die Aufnahme visueller Information ist dadurch größer. Dieser im Vergleich zu Hörenden größere Blickwinkel ist für die Perzeption von GS nötig und muss bei hörenden GS-Lernern langsam erweitert werden. Der für die gebärdensprachige Kommunikation wichtige Blickkontakt zum Gebärdenden kann dadurch aufrechterhalten werden, obwohl gleichzeitig genaue Information über die Bewegungen der manuellen und nonmanuellen Artikulatoren aufgenommen werden muss. Das zu kleine Blickfeld führt bei Anfängern im GS-Erwerb dazu, dass sie auf die Hände des Gebärdenden sehen, was zu Irritationen beim gehörlosen Gesprächspartner führt. Auch die Simultanität der sublexikalischen Elemente, der Bewegungen beider Hände und der nonmanuellen Bewegungen verlangt genaue visuelle Wahrnehmung in einem weiten Blickfeld. Dieses genaue Zusehen und das Registrieren von ungewohnt kleinen Unterschieden ermüdet den GS-Lerner in der Anfangsphase, die Konzentration lässt schnell nach (Hofstätter 1998, S. 32-33).

## Produktion

Bei der Produktion der GS als FS macht sich die andere Modalität in dem physiologischen Aufbau der Artikulatoren bemerkbar. Die Artikulatoren der LS befinden sich auf einem sehr kleinen Raum und bestehen meist aus weichen beweglichen Körperteilen ohne Knochen (Stimm lippen, Gaumensegel, Zunge, Lippen, vgl. Brentari 1995b, S. 637). Die Bewegungen der lautsprachlichen Artikulationsorgane sind sehr klein. Die Artikulatoren der GS befinden sich dagegen in einem größeren Bereich, sie enthalten Knochen und Gelenke und machen größere Bewegungen. Die Bewegungen der Artikulatoren sind an sich aus nichtsprachlichen Aktivitäten vertraut, nur für die Handformen muss die Feinmotorik verbessert werden.

Für die Übertragung des Gesehenen auf die eigene gebärdensprachliche Produktion muss die Perspektive gewechselt werden, es muss also im Vergleich zum Gesehenen „seitenverkehrt“ gebärdet werden, eine besondere

Schwierigkeit insbesondere zum Beginn des GS-Erwerbs (Hofstätter 1998, S. 33). Im weiteren Verlauf des GS-Erwerbs wird von den manuellen Artikulatoren größere Exaktheit in den Bewegungen und Ausführungsstellen verlangt, als das im nichtsprachlichen Einsatz der Arme und Hände nötig ist. Die bei der Artikulation sprachlicher Zeichen nötige rhythmische Gleichmäßigkeit und Geschwindigkeit verlangt beim Erlernen der FS mit neuer Modalität besondere Aufmerksamkeit. Zusätzlich ist die Koordination der Bewegungen beider Hände/Arme und der manuellen und nonmanuellen Artikulatoren für die visuell-gestische FS neu zu lernen (Hofstätter 1998, S. 34).

Bei der Produktion in der LS spielt die auditive Selbstkontrolle eine wichtige Rolle („Hörverstehenssystem“ im Sprachproduktionsmodell nach Levelt 1989, Abb. 7-2 in Abschn. 7.1.2). Ebenso hat die taktile Selbstkontrolle der Lippen und der Zunge eine wichtige Funktion. Diese Art der direkten Selbstkontrolle kommt bei der GS-Produktion nicht in gleicher Weise zum Tragen: Der Gebärdende sieht sich selbst nicht so, wie der Sprechende sich hört. Seine Gesichtsbewegungen kann er überhaupt nicht sehen, und auch die Bewegungen der Arme, der Hände und des Körpers nur teilweise und aus einer Perspektive, die nicht der Perspektive der Rezeption entspricht. Eine taktile Selbstkontrolle spielt eine Rolle bei einigen Handformen und bei Gebärden mit Kontakt zwischen aktivem und passivem Artikulator ([+contact]).

Das Fehlen der auditiven Selbstkontrolle kann verunsichernd auf den GS-Lerner wirken, es nimmt ihm das Gefühl, überhaupt sprachlich aktiv zu sein. Diese Tatsache mag ein Grund dafür sein, dass Anfänger im GS-Unterricht gerne gleichzeitig mit den Gebärden lautsprachliche hörbare Wörter produzieren (Kemp 1998, S. 258).

Im Laufe des Erwerbs einer FS ist in einer fortgeschrittenen Phase anzustreben, dass der Lerner anfängt, in der FS zu „denken“, d.h. für das Dekodieren und Kodieren der sprachlichen Zeichen nicht den „Umweg“ über die MS zu nehmen. Das beschleunigt die Rezeption und Produktion in der FS und macht einen Sprachgebrauch in natürlichen Dialogsituationen überhaupt erst möglich. Das sprachliche Denken lautsprachlich aufgewachsener Menschen ist aber an einen „inneren Gehörsinn“ geknüpft, d.h. obwohl beim sprachlichen Denken keine hörbaren Zeichen produziert werden, werden die auditiven Gehirnbahnen dafür benutzt und es entsteht ein „innerlich gehörtes“ sprachliches Zeichen. Der GS-Lerner muss im Laufe des FS-Erwerbs die Fähigkeit erwerben, einen entsprechenden „inneren Gesichtssinn“ zu entwickeln und das sprachliche Denken vom „inneren Gehörsinn“ abzukoppeln, um den direkten Weg vom sprachlichen Denken zur Produktion sichtbarer sprachlicher Zeichen in der GS freizumachen. (Zu den Schwierigkeiten der GS-Lerner, „in Bildern zu denken“, vgl. auch Hofstätter 1998, S. 45.)

### **Modalitätsbedingte Anforderungen an den Unterricht und den Lehrer**

Der Modalitätsunterschied zwischen MS und FS der GS-Lerner muss im GS-Unterricht berücksichtigt und den Lernern bewusst gemacht werden. Die visuelle Diskriminierung sprachlicher Zeichen bei der Perzeption muss besonders

geübt werden (McKee/McKee 1992, S. 132). Ermüdungserscheinungen bei der visuellen Perzeption müssen vor allem im Anfangsunterricht dadurch vermieden werden, dass die Perzeptionsphasen kurz gehalten werden. Das muss besonders berücksichtigt werden, wenn es sich um gehörlose GS-Lehrer handelt und die Unterrichtskommunikation von Anfang an ausschließlich in GS stattfindet. Aus diesem und aus den oben genannten anderen Gründen verlangt der Modalitätsunterschied zwischen MS und FS besonders „hohe Anforderung an die psychologischen und pädagogischen Fähigkeiten von GebärdensprachdozentInnen.“ (Beecken 2000, S. 59).

### **Ikonizität**

In der Forschung zur GS-Didaktik und zum GS-Erwerb ist häufig die Frage gestellt worden, welchen Einfluss die Ikonizität vieler Gebärden auf den Spracherwerb hat (zur Ikonizität in GSen siehe Abschn. 4.1.1). Eine Übersicht über die Forschungsergebnisse zu dieser Frage bieten Holzinger/Dotter 1997: Bei hörenden Erwachsenen als GS-Lernern hilft in der Anfangsphase des Spracherwerbs die Ikonizität beim Memorieren im Gebärdenschatzerwerb. Je mehr aber die Anwendung der einzelnen Gebärden im Satzzusammenhang automatisiert wird, desto weniger wichtig wird ihre Ikonizität für die Sprachproduktion (Holzinger/Dotter 1997, S. 133). Die Lerner sind dann „weniger auf die Bildhaftigkeit angewiesen und greifen auf strukturelle Aspekte zurück“ (Hofstätter 1998, S. 43). Gemäß den konstruktivistischen Prinzipien sollte den GS-Lernern bewusst gemacht werden, wie die „zwei Gesichter einer Gebärde“ in unterschiedlichen Phasen des Spracherwerbs zum Tragen kommen. (Mit dem sprachlichen Bild der „zwei Gesichter einer Gebärde“ verweist die GS-Linguistik auf die Tatsache, dass Gebärden ikonische, bildhafte Eigenschaften haben, aber gleichzeitig durch eine Analyse in elementare Bausteine zerlegt werden können, vgl. Heßmann 2001, S. 46).

Bei der Rezeption von GS ist die Ikonizität der Gebärden nicht besonders hilfreich, die Aufnahme der sprachlichen Information durch visuelle Wahrnehmung wird nicht dadurch erleichtert, dass einzelne Gebärden semantisch transparent sind. Bei der Rezeption von GS ist die Aufnahme sehr komprimierter visueller sprachlicher Information unabhängig von der Ikonizität eine Fähigkeit, die zu erlangen viel Übung verlangt. Ein Beispiel dafür ist das Sehverstehen von gefingerten Wörtern, bei dem nur die neuen sprachlichen Zeichen als solche erkannt werden müssen. Die mit ihnen verbundenen Lexeme sind bekannt, da sie aus der LS stammen. Aber gerade die Perzeption gefingelter Wörter stellt für hörende GS-Lerner ein großes Problem dar (Jacobs 1996, S. 193).

Die Ikonizität der im Anfangsunterricht gelernten konkreten Gebärden führt bei den Lernern zu der Ansicht, sie haben es mit einer besonders leicht zu erlernenden FS zu tun (Kemp 1998, S. 255). Diese Ansicht erleichtert sicherlich den Einstieg in den Spracherwerb, führt aber leicht zu falschen Erwartungen darüber, wie schnell der Spracherwerb fortschreiten wird.

## Grammatische Unterschiede

Die grammatische Struktur der GS unterscheidet sich stark von derjenigen der LSen, die die GS-Lerner als MS oder FSen gelernt haben. Die für den GS-Erwerb wichtigsten Merkmale der GS-Grammatik sind die polysynthetische Morphologie der Gebärden, die Nutzung des Gebärdenraums für die Syntax und die grammatische Funktion der nonmanuellen Parameter.

Durch die Polysynthetik kann ein Lexem durch viele gebundene Morpheme erweitert werden, die teils simultan, teils sequentiell die Form der Gebärde verändern. Dabei handelt es sich nicht nur um syntaktische Morpheme wie Subjekt-Objekt-Kongruenz, sondern auch um semantische Morpheme wie Größe eines Gegenstandes oder einer Bewegung, Schnelligkeit einer Bewegung u.Ä. Gerade diese semantischen gebundenen Morpheme unterscheiden die GSen von den LSen, in denen semantische Präzisierungen meist lexikalisch ausgedrückt werden (vgl. Jacobs 1996, S. 195; Hofstätter 1998, S. 44).

Die Nutzung des Gebärdenraums für die Darstellung syntaktischer Beziehungen zwischen den Satzgliedern unterscheidet sich stark von der Syntax der LSen. Die Umsetzung der Erkenntnisse aus der diesbezüglichen GS-Forschung (z.B. Engberg-Pedersen 1993, Keller 1998a) für die Didaktik der GSen als FS hat noch nicht stattgefunden, soll aber im Rahmen dieser Arbeit auch nicht weiter diskutiert werden.

Der Gebrauch der Klassifikatorgebärden verlangt Beherrschung einerseits der Polysynthetik und andererseits der syntaktischen Nutzung des Gebärdenraums. Die Rolle der Klassifikatorgebärden ist auch GS-Lernern in der Anfangsphase leicht deutlich zu machen und bietet einen guten Einstieg in Polysynthetik und Nutzung des Gebärdenraums.

Der Einsatz nonmanueller sprachlicher Zeichen wie Gesichtsmimik, Blickrichtung und Körperbewegungen für grammatische Zwecke in der GS stellt den GS-Lerner vor große Probleme: „Not only do many second language learners not master these features; often they are not even aware that they exist.“ (Jacobs 1996, S. 194.) Diese Erscheinungen werden zwar auch in der LS-Kommunikation als nonverbale Elemente eingesetzt, aber sie erfüllen dort nicht die Funktion eigentlicher sprachlicher Zeichen. Das Umfunktionieren dieser Elemente für den grammatischen Einsatz in der GS muss den GS-Lernern als Lernziel besonders bewusst gemacht werden.

## Mündliche vs. schriftliche Sprache

Ein wichtiger Unterschied zwischen dem GS- und dem LS-Erwerb als FS liegt im Fehlen einer schriftsprachlichen Kommunikation in der GS. Das bedeutet dass in GS nur mündlich kommuniziert wird (zur Ausweitung des Begriffs „mündlicher Sprachgebrauch“ auf die GS vgl. Abschn. 7.1.2). Auch wenn im GS-Unterricht ein Notationssystem angewendet wird und die Lerner darin angewiesen werden, es für eigene Notizen zu verwenden, wird nicht eigentlich eine schriftsprachliche Variante der sprachlichen Kommunikation vermittelt, da diese in der GS-Gemeinschaft – noch? – nicht existiert.

Im Gegensatz zu den in LSen zu vermittelnden vier sprachlichen Fertigungsbereichen *Hören, Sprechen, Lesen* und *Schreiben* (vgl. Abb. 7-1 in Abschn. 7.1.2) werden im GS-Unterricht nur *Sehen* und *Gebärden* vermittelt, die als „mündlicher Sprachgebrauch“ dem *Hören* und *Sprechen* in LSen entsprechen. Das erscheint „auf den ersten Blick eher erfreulich, begrenzt sich dadurch doch das Lehrpensum und entfällt die Diskussion um die Priorisierung der kommunikativen Fertigkeiten“ (Beecken 2000, S. 46).

Doch ergeben sich daraus für die GS-Didaktik Konsequenzen, das Übertragen vieler methodischer Elemente aus der LS-Didaktik wird dadurch unmöglich. Aus der Sicht der Lehrwerkerstellung ergibt sich daraus nach Beecken 2000 Folgendes:

- „Schriftbezogene Textsorten, Arbeitsformen und Materialien entfallen, sprachliche Kommunikation erfordert kontinuierlichen Blickkontakt.
- Einzelarbeit ist im Unterricht kaum sinnvoll und individuelles Nacharbeiten von Lehrstoff ist erschwert.
- Arbeits- und Übungsformen wie Wortschatzmemorierung und -abfrage, Textproduktion und -präsentation müssen modifiziert werden.
- Visuelle nicht verschriftete Texte, gebärdensprachliche Arbeitsanweisungen und Übungen können nicht ohne weiteres in Buchform fixiert werden.“ (Beecken 2000, S. 47)

Das Fehlen einer schriftsprachlichen Variante der GS-Kommunikation hat aber nicht nur Auswirkungen auf die Gestaltung von Lehrwerken und Unterricht, sondern beeinflusst direkt den Spracherwerb an sich. Im fremdsprachlichen LSErwerb stützen sich Sprechernlernen und Schreibenlernen gegenseitig:

„Ein weiterer Grund für die Einbeziehung des Schreibens in den fremdsprachlichen Lernprozess ist zweifellos, dass es in hohem Maße Bewusstheit für die Sprache fördert, die man lernt. Wahrscheinlich stärker als beim Sprechen erkennt man beim Schreiben formale und strukturelle Regelmäßigkeiten der Sprache und kann sie in Regeln umsetzen.“ (Wolff 2002, S. 381, Bezug nehmend auf Vygotsky 1986, S. 82)

Diese Möglichkeit, die schriftliche Form der FS für das Erkennen von Regelmäßigkeiten zu verwenden, fällt beim GS-Erwerb weg. Für das Erkennen der Regelmäßigkeiten müssen im GS-Unterricht andere Methoden gefunden werden, denn im Sinne der konstruktivistischen FS-Lerntheorie ist das Bewusstmachen struktureller Unterschiede zwischen der MS bzw. vorher gelernten FSen und der neu zu lernenden FS ein wichtiger Bestandteil des gesamten Spracherwerbsprozesses.

### **Soziokulturelle Unterschiede**

Die soziokulturelle Beziehung zwischen der MS der Lerner und der GS als FS ist anders als diejenige zwischen der MS und einer LS als FS. Die meist gelernten FSen, wie z.B. Englisch oder Französisch in Deutschland oder Finnland, haben ein hohes Prestige in der Gesellschaft der Lernenden. Und sie haben auch innerhalb der Gemeinschaft der Muttersprachensprecher der entsprechenden Sprachen einen hohen Stellenwert, so z.B. das Französische in Frankreich oder das Englische in den USA oder in England.

Beides ist für die GS als FS nicht der Fall. Der gesellschaftliche Status der GS ist nicht besonders hoch, und GS-Lerner müssen sich eher rechtfertigen, warum sie GS lernen, als das für Englisch oder Französisch der Fall ist. Der geringe Stellenwert der GS als FS ist ein Grund dafür, dass die Vermittlung der GS als FS noch nicht ausreichend institutionalisiert ist und dass es keine nationalen Anstrengungen für die Erstellung von Lehrmaterial und Lernergrammatiken gibt (Hofstätter 1998, S. 44; Jacobs 1996, S. 200/201). Auch der wirtschaftliche Nutzen für den Lerner ist bei GS-Kenntnissen wesentlich geringer als z.B. bei Japanisch- oder Französischkenntnissen in den USA (Jacobs 1996, S. 202).

Auch die gehörlosen GS-Lehrer haben häufig ein unsicheres Verhältnis zu ihrer MS, noch immer haben viele Gehörlose das Gefühl, die GS sei als Sprache „weniger wert“ als LSen. Das führt meist unbewusst dazu, dass Gehörlose mit Hörenden, die GS als FS gelernt haben, eher LBG benutzen, weil sie es wegen der Nähe zur LS für geeigneter halten für die Kommunikation mit Hörenden (Hofstätter 1998, S. 59). In Finnland ist das Bewusstsein für die Gleichwertigkeit der GS mit anderen Sprachen zumindest unter den jungen Gehörlosen stark gestiegen, und mit der zunehmenden Ausbildung Gehörloser zu GS-Lehrern dürfte die Unsicherheit der muttersprachlichen Lehrer gegenüber der zu unterrichtenden Sprache abnehmen.

Die mit dem Gebärdensprachegebrauch verbundene visuelle Kultur der Gehörlosen sollte Gegenstand des GS-Unterrichts sein, entsprechend dem Landeskundeunterricht bei LSen als FS (zum Landeskundeunterricht siehe Abschn. 7.1.2). Die Kulturunterschiede zwischen Hörenden und Gehörlosen sind im Allgemeinen für die GS-Lerner überraschender und weniger leicht einsichtig als die Kulturunterschiede zwischen dem eigenen Land und dem Land der zu lernenden LS als FS (Jacobs 1996, S. 196).

### **Psycholinguistische Unterschiede, psychische Hürden**

Die psychischen Aspekte des GS-Erwerbs weisen viele Parallelen zu denen des fremdsprachlichen Lautspracherwerbs auf. Kemp 1998 verweist auf vier emotionale Phasen des FS-Erwerbs:

1. Euphorie und Begeisterung
2. Kulturschock
3. Teilweise Überwindung des Schocks
4. Volle Überwindung: „the learner accepts the new culture and self-confidence is restored.“  
(Kemp 1998, S. 259)

Die hohe Motivation für die Fremdsprache ist durch die dem menschlichen Wesen innewohnenden Begeisterung für alles Neue zu erklären. Eine neue Fremdsprache ist eine exotische Herausforderung an die eigenen Fähigkeiten (Hofstätter 1998, S. 63). Die Motivation kann instrumentell bedingt sein (z.B. für bessere Chancen am Arbeitsmarkt) oder integrativ bedingt (z.B. für den Kontakt zur Welt der Gehörlosen (Kemp 1998, S. 258). Eine Aufgabe des Unterrichts ist es, diese Motivation aufrecht zu erhalten und zu verstärken, auch

wenn die Komplexität der FS und die damit verbundenen großen Lernanstrengungen dem Lerner voll bewusst werden (Jacobs 1996, S. 199).

Eine Hürde beim FS-Erwerb stellt allgemein die Übernahme von phonetischen Elementen wie z.B. Lauten oder Intonationsmustern in den eigenen FS-Gebrauch dar. Diese Hürde macht sich verstärkt beim GS-Erwerb bemerkbar in Form einer Scheu vor der eigenen Mimik und dem Einsatz von Körperbewegung und allgemein vor dem Sich-zur-Schau-Stellen vor anderen (Hofstätter 1998, S. 37, 64). Viele Hörende haben Schwierigkeiten beim Einsatz des Körpers als „Sprachinstrument“ (Beecken 2000, S. 59):

“Clearly, the average ASL learner’s boundaries of self-representation are challenged by having to communicate in a visual-gestural mode.” (McKee/McKee 1992, S. 132)  
 „Transferring the use of ears and voice to eyes and hands for communication can be traumatic for some people. With this in mind, one can point out that Deaf culture can be very foreign to hearing people.” (Kemp 1998, S. 258)

Diese Hürde den Lernern bewusst zu machen und zu überwinden ist eine wichtige Aufgabe des GS-Unterrichts.

Die Ziele, die im Rahmen des GS-Unterrichts für die zu erreichenden sprachlichen Fähigkeiten der Lerner gesetzt werden, sind häufig zu hoch angesetzt (Wilcox/Wilcox 1997, S. 88). Daraus resultiert, dass die Ergebnisse weit hinter den Erwartungen der Lerner und Lehrer zurückbleiben. Bezug nehmend auf Brown 1991 behauptet Kemp 1998, neunzig Prozent der Lerner würden die angestrebte Kompetenz im Unterricht nicht erreichen (Kemp 1998, S. 257). Kemp warnt aber davor, daraus die falschen Konsequenzen zu ziehen:

„Does this mean we should lower our expectations for ASL learners in terms of what proficiency level they should reach? In my opinion, the answer should be no. At minimum, Deaf professionals and people who work with them should gain a better understanding of what it takes to acquire a second language from a theoretical viewpoint. At the same time, we should provide support to people learning ASL as a second language and recognize that the learning process is quite challenging. Nonetheless, we must maintain high expectations for learners to attain proficiency.” (Kemp 1998, S. 259)

Der Vergleich des FS-Erwerbs in GSen und LSen hat ergeben, dass es grundlegende Unterschiede gibt. Dadurch sind frühere FS-Lernerfahrungen nur bedingt für den GS-Erwerb zu nutzen. (Zum „Lernen lernen“ und „Fremdsprachenlernen lernen“ als Lernziele einer konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik vgl. Wolff 2002, S. 351.)

Der große strukturelle Unterschied zwischen der MS der Lerner und der GS als FS ist zu vergleichen mit dem Lernen einer LS, die sich strukturell und soziokulturell stark von der MS unterscheidet. Ronda Jacobs greift in diesem Zusammenhang auf den Terminus *Truly Foreign Language* (TFL) zurück. In den USA sind TFLs Sprachen wie Chinesisch und Arabisch (Jacobs 1996, S. 186). Jacobs entdeckt viele Parallelen zwischen ASL als FS und den TFLs, und zwar nicht nur die strukturellen Unterschiede, sondern auch die institutionellen Bedingungen, unter denen die Sprachen als FSen gelehrt werden. Auch ist die Kulturkomponente im Unterricht von TFLs besonders wichtig (Jacobs 1996, S. 198). Viele Fragen, die im Zusammenhang mit dem ASL-Unterricht auftauchen,



sollten somit nicht im Vergleich mit den „normalen“ gelehrten Fremdsprachen wie Französisch oder Spanisch in den USA gelöst werden, sondern es sind Lösungen im Bereich der TFLs zu suchen (Jacobs 1996, S. 206).

Bei der Übertragung des Dargestellten auf die Situation des GS-Unterrichts in Finnland ist festzustellen, dass es sich bei allen in Finnland üblicherweise unterrichteten LSen als FSen um *Truly Foreign Languages* handelt, da alle (Englisch, Schwedisch, Deutsch, Französisch, Russisch) indoeuropäische Sprachen sind und sich dadurch strukturell vom Finnischen stark unterscheiden. Somit kann die Hypothese aufgestellt werden, dass Hörende in Finnland aufgrund ihrer bisherigen FS-Lernerfahrungen besonders gute Voraussetzungen mitbringen, mit der Andersartigkeit der FinSL als Lerner zurecht zu kommen. Das sollte aber nicht überbewertet werden, denn in vielen der in diesem Abschnitt dargestellten Punkten (Modalität, Fehlen der Schriftlichkeit) stellt der FinSL-Erwerb die hörenden Lerner vor ebenso neue und ungewohnte Anforderungen wie der ASL-Erwerb, DGS-Erwerb, ÖGS-Erwerb usw.

### **7.2.2 Sprachliche Fertigkeiten und ihre Behandlung im Gebärdensprachunterricht**

Die Didaktik der GS als FS versucht Antworten auf die Fragen zu finden, was im GS-Unterricht unterrichtet und gelernt werden soll und wie der Unterricht gestaltet wird. Im Folgenden sollen die wichtigsten didaktischen Fragestellungen behandelt werden, damit später in Kap. 8 die phonetische Komponente und ihre Stellung in der gesamten Didaktik festgelegt werden kann. Im Vergleich zu den häufig gelernten FSen haben sich erst wenige Forscher intensiv mit der GS-Didaktik beschäftigt (vgl. Jacobs 1996, S. 202), so dass die folgende Übersicht nicht allzu detailliert sein kann.

#### **Normfragen**

Da es für die FinSL wie für alle anderen GSen keine von der Sprachgemeinschaft etablierte sprachliche Norm gibt, stellt sich für den GS-Unterricht als FS die Frage, welche Form der GS unterrichtet werden soll (Hofstätter 1998, S. 52). Dabei ist einerseits zwischen geographischen Varianten einer GS zu unterscheiden und andererseits zwischen der "eigentlichen" GS, die die Gehörlosen untereinander benutzen, und den verschiedenen Mischformen zwischen GS und LS (Boyes-Braem 1995, S. 132-136). Wegen der regionalen Varianten sind die GS-Lehrer häufig verunsichert, welche Form einer Gebärde oder eines Ausdrucks sie den Lernern empfehlen sollen. Hierbei muss die Maxime gelten, dass alle regionalen Varianten gleichwertig sind. Der Unterschied zwischen GS und Mischformen wie LBG muss den Lernern früh bewusst gemacht werden, und es muss ihnen klar sein, dass die Sprache, die unterrichtet wird, GS und nicht LBG ist. Die GS-Produktion der Lerner kann allerdings häufig LBG-ähnliche Formen aufweisen, da die MS der Lerner die Produktion in der GS beeinflusst (Interferenz aus der MS). Auch wenn die Lehrer ihren sprachlichen Input in GS gestalten, sollten sie die durch die LS beeinflusste GS der Lerner bis zu

einem gewissen Grade als "Lernersprache" akzeptieren, ohne zu befürchten, dass die Lerner LBG statt GS lernen.

## Ziele

Das oberste Lernziel im GS-Unterricht ist, wie allgemein im FS-Unterricht, die kommunikative Kompetenz (Beecken 2000, S. 11/12). Das bedeutet, dass die Lernenden darauf vorbereitet werden sollen, außerhalb des Unterrichts in verschiedenen Sprachverwendungssituationen erfolgreich in GS zu kommunizieren. Dieses Lernziel ist für den GS-Unterricht problematisch. Es stellt sich nämlich die Frage, in welchen sozialen Domänen Hörende GS verwenden. Diese Domänen sind ziemlich eingeschränkt auf Bereiche wie soziales und familiäres Leben (außer in der Dolmetscherausbildung) (Beecken 2000, S. 54-55, 67). Daher ist es fraglich, ob nur für solche Situationen kommunikative Kompetenz geübt werden soll, in denen Hörende tatsächlich gebärdensprachlich kommunizieren. Das würde die Bandbreite der angestrebten gesamten sprachlichen Kompetenz einschränken. Die Alternative ist, im Unterricht auch Situationen sprachlich zu üben, in der Gehörlose untereinander kommunizieren. Diese Alternative ist für das Erreichen einer umfassenden kommunikativen Kompetenz sicher vorzuziehen. Hörende haben trotz GS-Kenntnissen häufig Schwierigkeiten in der Kommunikation mit Gehörlosen (McKee/McKee 1992, S. 154). Deshalb sind für den Aufbau einer kommunikativen Kompetenz auch Situationen zu üben, in denen Gehörlose miteinander kommunizieren. Der Lernende sollte in bestimmten Phasen des Unterricht einen "Gehörlosen" spielen und sich bis zu einem gewissen Grad mit den Mitgliedern der Gehörlosengemeinschaft identifizieren. Das erhöht die Motivation für das Erlernen der FS.

Wie in Abschn. 7.2.1 dargestellt, stehen den vier sprachlichen Fertigkeiten in LSen nur zwei sprachliche Fertigkeiten in GS gegenüber: Gebärden (Sprachproduktion) und Verstehen von GS (Sprachrezeption). Für beide Fertigkeiten müssen die Ziele in den verschiedenen Sprachlernphasen festgelegt werden. Außerdem muss entschieden werden, wie die beiden Fertigkeiten in den Unterrichtsaktivitäten und Übungsformen gewichtet werden. Während im fremdsprachlichen LS-Unterricht die rezeptiven Fertigkeiten (Hör- und Leseverstehen) meist besser entwickelt werden als die produktiven, ist es im GS-Unterricht teilweise umgekehrt:

*„In the past, teachers have emphasized production. Many people, including some interpreters, can sign well but have great difficulty understanding Deaf people who use BSL. We suggest that tutors of BSL introduce new vocabulary in context, giving students the opportunity to comprehend short sentences. Only after this do the students begin to make their own signs.“ (Elton 1994, S. 433/434)*

Wegen der ungewohnten Modalität verlangt das Verstehen gebärdeter Sprache besonders viel Übung. Dabei sollten der gebärdende Lehrer (evtl. zwei bei Team-Teaching), andere Gebärdensprachige und Videomaterial eingesetzt werden. Besonderes Augenmerk muss auch auf das Verstehen von gefingerten Wörtern gerichtet werden (Jacobs 1996, S. 193). Da das Hauptaugenmerk dieser

Arbeit auf der Sprachproduktion im GS-Erwerb liegt, soll hier nicht weiter auf die Problematik des Verstehens im GS-Erwerb eingegangen werden.

Bei Übungsformen für die Entwicklung der produktiven Sprachfertigkeiten ist zu unterscheiden zwischen der Reproduktion von Gesehenem und der eigentlichen Produktion. Außerdem ist zu unterscheiden zwischen dialogischem und monologischem Gebärden. Das Gebärden entspricht als sprachliche Aktivität dem Sprechen in LSen. Wolff 2002 stellt ausführlich den Unterschied zwischen Sprechen und Schreiben als sprachliche Aktivität dar (Wolff 2002, S. 192-197). Er hebt u.a. hervor, dass beim Sprechen die soziale Interaktion im Vordergrund steht, beim Schreiben dagegen das Festhalten von Ideen und Informationen (Wolff 2002, S. 195). Außerdem weist er auf den Zeitdruck bei der Produktion gesprochener Sprache hin (Wolff 2002, S. 197).

Wie in Abschn. 7.2.1 dargestellt, stützt sich die Entwicklung mündlicher und schriftlicher produktiver Fertigkeiten im fremdsprachlichen LS-Unterricht gegenseitig. Diese Unterstützung fällt beim GS-Erwerb weg. Deshalb muss die Produktion im GS-Unterricht anders geübt werden als im LS-Unterricht. Hilfreich ist dabei das Aufzeichnen der Lerner-Produktion per Video (vgl. Hofstätter 1998, S. 77-78; Vivolin-Karén 2002, S. 34). Dadurch können die Lerner-Äußerungen von ihnen selber, vom Lehrer und von der Lernergruppe analysiert werden und es können weitere, verbesserte Versionen des gebärdeten Textes produziert werden.

Eine besondere Form der sprachlichen Produktion ist das Erstellen eines gebärdensprachigen Videos für die Informationsverbreitung. Diese Form des Festhaltens gebärdensprachiger Information hat ihren festen Platz in der Gebärdensprachgemeinschaft in Finnland und ist funktionell teilweise mit dem Schreiben in LSen gleichzusetzen. Diese Form des Videoeinsatzes sollte im GS-Unterricht mit fortgeschrittenen Lernern thematisiert und geübt werden. Hierzu gehören auch stilistische Fragen der Textsorte "Informationsvideo". Diese Form des Videoeinsatzes verlangt daher wesentlich bessere GS-Kenntnisse bei den Lernern als der Videoeinsatz zur Selbstkontrolle der Lerner, der sich schon in der Anfangsphase des Lernens anbietet.

Im Unterricht muss darauf geachtet werden, dass monologisches und dialogisches Gebärden geübt werden und dass die Unterschiede zwischen diesen beiden Arten der Sprachverwendung den Lernern bewusst sind. Ob die Dialoge zwischen zwei FS-Lernern als Übungsform die kommunikative Kompetenz erweitern, ist nicht immer eindeutig. Bei Dialogübungen im GS-Unterricht muss darauf geachtet werden, dass die Lerner die wichtigsten Regeln der GS-Kommunikation anwenden wie Blickkontakt, nonmanuelles Feedback usw.

## **Grammatik**

Die Art der Grammatikvermittlung im GS-Unterricht ist in der Literatur umstritten. McKee und McKee stellen fest, dass sowohl Lerner als auch Lehrer "syntax and grammar" für die größten Problembereiche im ASL-Unterricht halten (McKee/McKee 1992, S. 135). Trotz kommunikativer Prinzipien des FS-Unterrichts sollte ihnen daher die nötige Aufmerksamkeit geschenkt werden:

„Although much ASL instruction is now based on functional and communicative principles, rather than being grammatically organized, comments from learners in this study indicate that it may still be beneficial for students to receive some specific, analytical information and more practice with those structures of ASL that will predictably be the most difficult.“ (McKee/Mc Kee 1992, S. 154)

Beecken 2000 kritisiert die behavioristisch orientierte Grammatikvermittlung im Lehrbuch *Grundkurs DGS*, in dem keine Hilfen zur "Visualisierung, Strukturierung, Schematisierung" und "keine Metasprache" verwendet werden. Dieses Lehrkonzept scheint zwar die

"wenig ausgebildeten LehrerInnen zu entlasten. Die Erfahrung aus dem bisherigen partiellen Einsatz des *Grundkurs DGS* an der Universität Hamburg zeigt jedoch, daß mindestens LernerInnen im universitären Kontext sich nicht mit impliziter Grammatikvermittlung durch Beispiel, Imitation und Reproduktion zufriedengeben. Sie nehmen eigene Analysen der Strukturen vor und wollen ihre subjektiven Theorien über die zugrundeliegenden Regeln auch an der Realität und in der Diskussion mit DozentInnen abgleichen." (Beecken 2000, S. 96)

Wilcox/Wilcox 1997 verzeichnen großes Interesse der GS-Lerner an den Erkenntnissen der linguistischen GS-Forschung und regen die GS-Lehrer dazu an, diese Erkenntnisse im GS-Unterricht explizit weiterzugeben. Dadurch wird der kognitive Bereich des Spracherwerbs unterstützt. (Wilcox/Wilcox 1997, S. 91.) Die GS-Lehrer sehen aber auch große Probleme in der expliziten Vermittlung der GS-Grammatik:

"Es fehlen einfach fertige und in sich geschlossene linguistische Ergebnisse mit Einsatzmöglichkeiten für die Sprachpraxis im akademischen Bereich." (Kollien 1999, S. 683)

Im Sinne des konstruktivistischen Lernmodells sollte aber die kognitive Vermittlung grammatischen Wissens integraler Teil des GS-Unterrichts sein. In der Vergangenheit ist von muttersprachlichen GS-Lehrern in folgender Weise argumentiert worden:

"LSF syntax should be taught through demonstration without explanation of its grammatical structure, because it is inherently grammatical." (Bouchauveau 1994, S. 442)

Diese Meinung ist beim heutigen Stand der konstruktivistischen Lernforschung sicher nicht mehr haltbar.

### **Gebärdenschatz**

Die Vermittlung des Wortschatzes in der FS ist eine zentrale Aufgabe des FS-Unterrichts. Im Rahmen eines kommunikativ orientierten FS-Unterrichts ist die Wortschatzarbeit teilweise vernachlässigt worden, aber in den neueren Tendenzen der FS-Didaktik gibt man "der Wortschatzarbeit wieder einen höheren Stellenwert" (Huneke/Steinig 2000, S. 133).

Auch im GS-Unterricht hat die Gebärdenschatzvermittlung eine zentrale Rolle. (Der Terminus Gebärdenschatzvermittlung wird hier analog zur "Wort-

schatzvermittlung" im LS-Unterricht verwendet. Beecken 2000 verwendet dagegen auch für den GS-Unterricht den Terminus "Wortschatz", Beecken 2000, S. 66.) Im Gegensatz zur dargestellten Vernachlässigung der Wortschatzarbeit im LS-Unterricht hat aber die Vermittlung von Gebärden im FinSL-Unterricht immer eine zentrale Rolle gespielt. Ein Grund dafür ist das Fehlen detaillierter Grammatikerkenntnisse, so dass Grammatik nicht im gleichen Maße wie im LS-Unterricht im Unterricht thematisiert wird. Auch das Lehrmaterial in FinSL ist stark gebärdenschatzorientiert, angefangen vom Bildwörterbuch der FinSL (Viittomakielen kuvasanakirja 1989), das seit dem Erscheinen der ersten Auflage 1973 als Unterrichtsmaterial fungiert. Durch den fehlenden Rückgriff auf schriftliche Wörterlisten kann die Wortschatzarbeit nicht aus dem eigentlichen Unterricht ausgelagert werden (wie das "Vokabel-Lernen" im LS-Unterricht), sondern die Darstellung neuer Gebärden und das Einüben ihrer Form und Verwendung findet im Unterricht statt. Der gebärdende Lehrer ist dabei die wichtigste Quelle für neue Gebärden, und das Memorisieren findet durch direkte Imitation des Lehrers statt.

Die intensive Gebärdenschatzvermittlung im Unterricht hat den Vorteil, dass phonetische Ungenauigkeiten bei der Produktion neuer Gebärden durch den Lehrer sofort korrigiert werden können. Außerdem kann der Lehrer durch den Hinweis auf die Ikonizität oder die Etymologie der Gebärde die Aufnahme ins Gedächtnis fördern.

Ein Mangel im FinSL-Unterricht liegt bisher darin, dass die Gebärden einzeln vermittelt werden, häufig gebündelt zu bestimmten thematischen Bereichen, wobei das Einbinden der Gebärden in einen Satz- oder Textkontext vernachlässigt wird. Die Praxis der Gebärdenschatzvermittlung im FinSL-Unterricht sollte dahingehend entwickelt werden, dass die neuen zu produzierenden Gebärden in größere Einheiten eingebunden werden. Die Herausbildung der Koartikulation auf Satzebene, d.h. der Aufbau von Gebärdengrenzen überschreitenden artikulatorischen Automatismen ist schon im Anfangsstadium des Spracherwerbs wichtig. Die Lehrer sollten von Methoden abgehen, die „emphasize on teaching and drilling individual signs before progressing to phrases and sentences“ (Lupton/Zelaznik 1990, S. 170).

Ein Teil der Gebärdenschatzvermittlung ist die Anleitung zum schriftlichen Festhalten der Form der Gebärde mit Hilfe eines Notationsverfahrens. (Zum Einsatz von Notationssystemen im GS-Unterricht siehe weiter unten in diesem Abschnitt.) Bei der Produktion in der GS als FS sind Lücken im Gebärdenschatz ein Dauerproblem für die Lerner. Das ist allerdings keine Besonderheit des GS-Erwerbs, denn das gleiche Problem haben auch Lerner von LSen als FS (McKee/Mc Kee 1992, S. 140).

### **Pragmatik, Gehörlosenkultur**

Pragmatische Unterschiede zwischen der MS und der FS sind Teil der im FS-Unterricht zu vermittelnden Information und müssen bei der Unterrichtsgestaltung beachtet werden. Im GS-Erwerb sind Techniken des Turn-Taking und des nonmanuellen Feedbacks zu lernen sowie die Art, wie die Aufmerk-

samkeit des Gesprächspartners geweckt wird (Körperkontakt, schnelle Handbewegungen, Stampfen mit dem Fuß, Aus- und Anschalten des Lichts usw.). Rhonda Jacobs weist darauf hin, dass in Dialogübungen zwischen den FS-Lernern diesen pragmatischen Aspekten zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird (Jacobs 1996, S. 203).

In der Nähe zu sprachspezifischen pragmatischen Fragen steht die Rolle der Gehörlosenkultur und ihre Behandlung im GS-Unterricht. Dieser Bereich entspricht der "Landeskunde" im fremdsprachlichen LS-Unterricht. Zur Integration landeskundlich-kultureller Aspekte in den DGS sei auf Beecken verwiesen (Beecken 2000, S. 57-58). Auch Wilcox und Wilcox gehen auf die Frage der Gehörlosenkultur im ASL-Unterricht ein. Z.B. kann schon durch die Anordnung der Lerner im Unterrichtsraum auf die besonderen Regeln der Gehörlosenkultur aufmerksam gemacht werden (vgl. dazu näher Wilcox/Wilcox 1997, S. 97 ff.). Besonders wichtig für diesen Bereich ist die Verbindung des Unterrichtsgeschehens mit der örtlichen Gehörlosengemeinschaft (Wilcox/Wilcox 1997, S. 118 ff.). Diese Verbindung herzustellen ist eine wichtige Aufgabe des GS-Lehrers, da den Lernern selbst zu Beginn des GS-Erwerbs die Kulturtechniken für eine selbstinitiierte Kontaktnahme zur Gehörlosengemeinschaft noch fehlen.

### **Progression**

Wenn klargestellt ist, welche Bereiche der kommunikativen Kompetenz im GS-Unterricht behandelt werden sollen und welches die Lernziele in den einzelnen Fertigungsbereichen für einen bestimmten GS-Lerner oder eine -Lernergruppe sind, muss die Reihenfolge und die Gewichtung der Lernstoffe und Lernschritte festgelegt werden, d.h. über die Progression entschieden werden (zur Progression im FS-Unterricht und die konstruktivistische Kritik daran siehe Abschn. 7.1.2). Beecken stellt fest, dass in dem von ihr untersuchten kommunikativen Lehrwerk die Grammatik für die Progression keine große Wichtigkeit hat:

„Grammatik spielt im pragmatisch-funktionalen Curriculum eine untergeordnete Rolle, da sie nicht als (primäres) Progressionsprinzip gilt, sondern in Abhängigkeit von Funktionen und Situationen gebündelt und nach tatsächlichem Vorkommen im Alltags-sprachgebrauch unterrichtet wird.“ (Beecken 2000, S. 16)

In Zukunft werden sich aber auch im GS-Unterricht die kognitiv geprägten Ansätze durchsetzen, die eher eine Parallelprogression von Grammatik und Pragmatik anstreben (Beecken 2000, S. 107). (Die Fragen zur Progression im gesamten GS-Unterricht können hier nicht weiter ausgeführt werden, zur phonetischen Progression siehe Abschn. 7.3.3.)

### **Unterrichtssprache**

Nachdem die Fertigungsbereiche behandelt worden sind, die für den GS-Unterricht relevant sind, also auf das "Was" der GS-Didaktik geantwortet wurde,

muss auf das "Wie" eingegangen werden, d.h. in welcher Art der Unterricht gestaltet werden muss, damit die Lernziele in den einzelnen Fertigungsbereichen erreicht werden.

Die Rolle der Muttersprache (MS) der Lerner im Fremdsprachenlernprozess und ihr Einsatz im Unterricht (vgl. Abschn. 7.1.2) stellt sich auch und ganz besonders im GS-Unterricht. Vielfach wird gefordert, dass die GS von Anfang an alleinige Unterrichtssprache sein soll (Bouchauveau 1994, S. 443). Durch den muttersprachlichen Lehrer und die alleinige Verwendung der GS wird der Lerner auf die authentische interkulturelle Kommunikation mit Gehörlosen vorbereitet (Jacobs 1996, S. 204). Das gleiche Prinzip vertritt auch Denmark 1991 und 1994, da dadurch sprachliche Nachteile für den Lehrer vermieden werden:

„In this method, the tutor uses the target language (BSL) as the language of instruction. No explanations about the language are presented in the spoken language of the students. Deaf tutors using this method are not placed at a disadvantage because of their inability to communicate with their students through spoken English.“ (Denmark 1994, S. 428)

Wilcox/Wilcox 1997 kritisieren, dass der Ausgangspunkt für diese Begründung die Bedürfnisse der Lehrer und nicht unbedingt diejenigen der Lerner sind, auf die der Unterricht aber zugeschnitten sein sollte. Sie betonen die Rolle der MS der Lerner für die Weitergabe von Wissen über die GS und die Gehörlosenkultur. Dies ist besonders wichtig im Unterricht mit Anfängern, weil die Lerner falsche oder gar keine Vorstellungen über die GS und die Gehörlosenkultur haben und weil zum Anfang die GS-Kenntnisse für die Verarbeitung solcher Information nicht ausreichen (Wilcox/Wilcox 1997, S. 42).

Wenn die MS der hörenden Lerner wegen der Gehörlosigkeit des Lehrers nicht für die Kommunikation zwischen Lehrer und Lernern verwendet werden kann, sollte die geschriebene Form der LS einen zentralen Platz im Unterricht bekommen, z.B. für die Vermittlung von Information über die GS und die Gehörlosenkultur. Auch für die Aufgabenstellung in Übungsphasen ist die geschriebene LS hilfreich (Elton 1994, S. 434).

Die allgemein im FS-Unterricht praktizierte Übungsform, in der die Lerner paarweise oder in Kleingruppen untereinander in der FS kommunizieren, hält Jacobs 1996 für den GS-Unterricht für problematisch. Denn trotz des Gebrauchs der GS kommunizieren sie dann unkontrolliert mit den Regeln der Kultur der Hörenden („‘same culture’ communication with a different linguistic code“). Die Gefahr ist, dass die gebärdensprachliche Kommunikation nicht richtig gelernt wird, da die kulturelle Komponente fehlt (Jacobs 1996, S. 204).

Unabhängig von der Frage, ob die Kommunikation im Unterricht nur in GS stattfindet oder in welchem Maße gesprochene oder geschriebene LS eingesetzt werden sollten, ist unumstritten, dass die gebärdensprachlichen Aktivitäten des Lehrers im GS-Unterricht die wichtigste Quelle für den sprachlichen Input in der FS sind: „Although important as educational resources, videotapes cannot substitute for face-to-face interaction with fluent language users.“ (Wilcox/Wilcox 1997, S. 108.) Aufgabe eines kompetenten muttersprachlichen FS-

Lehrers ist es, die Form seiner sprachlichen Aktivitäten den FS-Kenntnissen der Lerner anzupassen:

„The main function of the second language teacher ist to help make the input of the target language understandable. Linguistic aspects of simplified language input that appear to promote comprehension in second language learners include the following:

- Slower rate und clearer artikulation to facilitate word indentification, and to allow more processing time;
- More use of high frequency vocabulary, less slang, fewer idioms;
- Syntactic simplification, shorter sentences.“ (Wilcox/Wilcox 1997, S. 91/92)

Neben dem Lehrer bietet auch Unterrichtsmaterial sprachlichen Input in der FS, im GS-Unterricht in Form von Videos (VHS und DVD), CD-ROMS und gebärdensprachlicher Information im Internet. (Zum Einsatz des Computers im GS-Unterricht vgl. Beecken 2000, S. 91; Wilcox/Wilcox 1997, S. 110-111.)

Im Vergleich mit LSen als FS sind für den GS-Unterricht sehr wenige eigentliche Lehrwerke vorhanden. Das Fehlen einer Schrift in der GS-Kommunikation und die Schwerfälligkeit des Einsatzes von Video im Unterricht erfordern ein Umdenken zum Einsatz von Unterrichtsmaterial gegenüber dem lautsprachlichen FS-Unterricht. Außerdem wird GS erst seit so kurzer Zeit unterrichtet, dass sich noch keine Lehrwerkkultur entwickelt hat (vgl. Kollien 1999). Mit der Frage nach dem geeigneten Unterrichtsmaterial für den GS-Unterricht haben sich Wilcox/Wilcox 1997 (S. 107ff.) und Hofstätter 1998 (S. 71-77) beschäftigt, sowie ausführlich Beecken 2000. Auf diese Frage soll hier nicht genauer eingegangen werden.

Wichtig ist aber auch im Rahmen dieser Arbeit die Frage nach der Authentizität des Unterrichtsmaterials. Beecken 2000 geht auf diese Frage ein und plädiert dafür, im Anfangsunterricht konstruierte Dialoge einzusetzen und kein authentisches Material, da es sehr aufwendig ist, für die GSen authentisches Material herzustellen. Trotz fehlender Forschung zu Merkmalen der "gesprochenen" DGS sollte "beim Aufnehmen von Videodialogen auf eine angemessene situative Kontextualisierung der Szenen geachtet werden". (Beecken 2000, S. 57.)

Auch wenn der sprachliche Input im Unterrichtsmaterial nicht authentisch ist, sondern für das Material konstruiert, ist es dennoch als Modell für die Produktion in der FS unbedingt geeignet. Auf dieser Tatsache beruht auch der Ausgangspunkt für den Einsatz des Unterrichtsmaterials von Paunu für die phonetische Komponente des FinSL-Unterrichts in Kap. 7.2 und 7.3 (zur Frage nach der Authentizität im der finnischen FS-Didaktik vgl. Kaikkonen 2000.)

Es stellt sich im GS-Unterricht die Frage, inwieweit die Form der Gebärden und die Struktur gebärdensprachlicher Sätze visualisiert werden können. Dafür bieten sich Zeichnungen und Fotos an, Glossierung und der Einsatz von Notationssystemen. Obwohl die Verwendung des Notationssystem auf das Unterrichtsgeschehen beschränkt ist – da eine schriftsprachliche Kommunikation in GS in der Gehörlosengemeinschaft (noch?) nicht üblich ist –, hilft die Verwendung von Notationen dabei, die Form der Gebärden festzuhalten. Wenn auch die Lerner in der aktiven Beherrschung eines Notationssystems



angewiesen werden, haben sie die Möglichkeit, sich selber Notizen zur Form der gelernten Gebärden zu machen. Das erleichtert das Memorieren der Gebärden außerhalb des Unterrichts. Wieviel Zeit und Sorgfalt auf das Lehren eines Notationssystems verwendet werden soll, welchen Stellenwert das Notationssystem im Unterricht einnimmt und vor allem welches Notationssystem verwendet werden soll, muss sich nach der zur Verfügung stehenden Zeit, nach dem Interesse der Lerner und nach den angestrebten GS-Kenntnissen richten. Falls der Lehrer sich für ein Notationssystem entscheidet, sollte es schon im Anfangsunterricht eingeführt werden, damit die Lerner sich rechtzeitig an seinen Gebrauch gewöhnen und die Lerner von Anfang an Nutzen aus seiner Anwendung ziehen können. Der Gebrauch von Glossen ist dagegen für den Gebärdenschatzerwerb nicht sonderlich hilfreich. Glossierungen sind höchstens für das Festhalten morphosyntaktischer Erscheinungen geeignet.

### Formen der Korrektur

Die Korrektur von Lerneräußerungen, die nicht der fremdsprachlichen Norm entsprechen, ist eine viel erläuterte Frage im FS-Unterricht. Auch im GS-Unterricht muss der Lehrer genau entscheiden, wann er den Lerner auf einen Fehler in der Produktion hinweist und ob und wie er ihn zu einer Korrektur auffordert. Da GS nur in der mündlichen Form existiert, ist auch Korrektur nur bei der mündlichen Produktion möglich und muss daher behutsam erfolgen. D.h. der Lerner darf durch die Korrektur nicht entmutigt werden oder Angst vor der Produktion in der FS bekommen. Andererseits erwartet der FS-Lerner Korrektur seitens des kompetenten Lehrers und ist für die Entwicklung seiner Sprachkenntnisse auf sie angewiesen.

Korrektur kann entweder explizit erfolgen, mit metasprachlichem Hinweis auf die Verhältnisse in der FS, oder implizit durch Wiederholung der Lerneräußerung in der korrekten Form durch den Lehrer. Im Fortgeschrittenen-Unterricht kann der Lerner auch nur zur Selbstkorrektur aufgefordert werden, ohne Erklärungen oder Modelläußerungen durch den Lerner. Im Sinne der konstruktivistischen FS-Didaktik muss der Lerner auf die unterschiedlichen Formen der Korrektur und ihre Rolle im FS-Erwerb hingewiesen werden. Durch den Hinweis, dass Selbstkorrektur nach Aufforderung durch den Lehrer oder spontan durch den Lerner Merkmal des fortgeschrittenen Lernens sind, können die Lerner für Selbstkorrektur motiviert werden.

Die Formen der Korrektur und ihrer Bedeutung für den FS-Erwerb können auch in der Aus- und Fortbildung von GS-Lernern nicht genug betont werden. Darauf weist auch Sommer 1998 in ihrem Bericht zu Weiterbildungsmaßnahmen für Gebärdensprachdozenten hin. Im Rahmen von Rollenspielen im DGS-Unterricht werden den Lehrern u.a. folgende Empfehlungen gegeben:

"während des Spiels:

- sprachliche Fehler notieren, aber die Korrektur erfolgt erst *nach* dem Spielablauf:

Auswertungsphase:

- Fehlerkorrektur: sprachliche Fehler besprechen, dabei nicht nur Negatives äußern, sondern vor allem Positives." (Sommer 1998, S. 315, Hervorhebung im Original)

(Zur Behandlung phonetischer Fehler und ihrer Korrektur im GS-Unterricht siehe Kap. 7.3.)

### **Testen und Bewerten**

Testen und Bewerten, sowohl im FS-Unterricht als auch als gesonderte organisierte Sprachprüfungen, sind in letzter Zeit ein wichtiger Diskussionspunkt innerhalb der Sprachlehr- und -lernforschung. In Finnland sind mehrere nationale Sprachprüfungen für die gängigen FSen entwickelt worden. Deren Ziel ist es u.a., den Arbeitgebern genauere Auskunft über die aktuellen FS-Kenntnisse ihrer Mitarbeiter und Arbeitsplatzbewerber zu geben als Schul-, Abitur- und Sprachkursezeugnisse. Eine Übersicht über die in diesem Zusammenhang geleistete Forschungs- und Entwicklungsarbeit bieten Huhta/Takala 1999.

Nicht nur für den Arbeitsmarkt, sondern auch für die Lerner selbst, die Lehrer und die Organisationen, die FS-Unterricht organisieren, ist es wichtig, den Erfolg des Spracherwerbs und seiner einzelnen Schritte und Kenntnisbereiche zu überprüfen. All diese Bedarfsbereiche für das Testen von Sprachkenntnissen treffen auch für den GS-Unterricht zu. Eine Übersicht über die Testmethoden im ASL-Unterricht bieten Wilcox/Wilcox 1997, S. 102-107. Hofstätter 1998 bedauert, dass für den deutschsprachigen Raum "weder standardisierte bzw. erprobte Tests noch brauchbare Vorschläge für zielgruppenspezifische Überprüfungsmodi" vorhanden sind (Hofstätter 1998, S. 79).

Auch in der Diskussion um die Didaktik der FinSL als FS muss die Frage nach Test- und Bewertungsmethoden behandelt werden. Die GS-Prüfung des Finnischen Gehörlosenverbandes und die Bemühungen um seine Weiterentwicklung werden in Kap. 3.3 dargestellt.

Alle in diesem Abschnitt behandelten Fragen müssen Teil eines Gesamtkonzepts für die Didaktik der FinSL sein und Grundlage für einen Lehrplan und für die Konzeption einzelner Kurse bieten. Eine tabellarische Übersicht über das Konzept eines 3-jährigen DGS-Kurses ist in Staab/Hillenmeyer 2001 zu finden. Der Lehrplan für die FinSL als FS wird in Kap. 3.3 vorgestellt.

### **7.2.3 Rolle des Lehrers im Gebärdensprachunterricht**

Die Rolle des Lehrers im FS-Unterricht allgemein ist schon im Abschn. 7.1.2 kurz angerissen worden. Die Rolle des Lehrers im GS-Unterricht unterscheidet sich aus mehreren Gründen von der des lautsprachlichen FS-Lehrers. Gegenwärtig ist in der Diskussion im deutschsprachigen Raum und auch in Finnland die Frage aktuell, ob Gehörlose oder Hörende als Lehrer für GS als FS tätig sein sollen und wie sie aus- und weitergebildet werden sollen. Da diese Arbeit u.a. zum Ziel hat, an einer Didaktik der GS als FS zu arbeiten, muss klargestellt werden, welche Grundlagen eine Person haben muss, um als Lehrer tätig zu sein, und wie ihre Rolle im GS-Unterricht zu verstehen ist.

## Terminologie

Zunächst ist festzulegen, welcher Terminus für die Person verwendet wird, die GS unterrichtet. In der deutschsprachigen Literatur erscheinen die Begriffe „Gebärdensprachdozent“ (Thomas/Brücher 1997, Sommer 1998, Becker et al. 1998, Becker et al. 1999, Becker et al. 2002, Kollien 2000) und „Gebärdensprachlehrer“ (Denmark 1991, Brandhoff et al. 1996). Das AGL-Team 2002 verwendet in einem Artikel zum Berufsbild „Gebärdensprachlehrer“ beide Begriffe und führt explizit aus, dass noch nicht entschieden ist, welcher verwendet werden sollte. Schaffer 1988 und George 1997 benutzen „GebärdenkursleiterIn“ und Hillenmeyer 1998 und Hofstätter 1998 (S. 87) den Begriff „GebärdensprachkursleiterIn“.

In der englischsprachigen Literatur ist der Begriff "Sign language teacher" allgemein gängig (z.B. Wilcox/Wilcox 1997, S. 76 ff.), aber bei Denmark 1994 ist "British Sign Language Tutor" zu finden. Im Finnischen ist der Begriff „viittomakielenopettaja“ (Gebärdensprachlehrer) allgemein verbreitet (z.B. Hihnala/Lehtomäki 2002, S. 9), auch in der graphischen Variante „viittomakielen opettaja“ (Vivolin-Karén 2002, S. 24).

Die Begriffsvielfalt im deutschen Sprachraum weist darauf hin, dass eine Unsicherheit darin besteht, ob derjenige, der GS lehrt, mit einem „Lehrer“ vergleichbar ist, wie er im europäischen Kulturraum verstanden wird. Durch ein Vermeiden des Begriffs „Lehrer“ werden u.U. auch Qualitätsansprüche vermieden, die mit einer Person als „Lehrer“ verbunden sind. Außerdem sind mit dem Begriff „Lehrer“ auch eine gewisse gesellschaftliche Stellung und eine akademische Ausbildung verknüpft, beides trifft für Lehrende der GS – noch! – nicht zu.

Trotz der Bewusstheit für die Problematik der Übertragung des Begriffs „Lehrer“ auf den GS-Unterricht in der heutigen Form wird in dieser Arbeit der Begriff „Gebärdensprachlehrer“ verwendet. Das steht im Zusammenhang mit dem programmatischen Anspruch dieser Arbeit, durch wissenschaftlich fundierte didaktische Ausbildung in Zukunft GS-Lehrern denselben Ausbildungsstand und das gesellschaftliche Ansehen anderer Lehrer in der europäischen Gesellschaft zu vermitteln. So ist die Komponente „Lehrer“ im Wort „GS-Lehrer“ gleichbedeutend zu verstehen wie in den Begriffen „FS-Lehrer“, „DaF-Lehrer“ usw.

## Muttersprache des Lehrers

Eine wichtige Frage in der GS-Didaktik lautet, ob der Lehrer muttersprachlicher Gehörloser sein muss oder nicht. Im deutschsprachigen Raum ist es erklärtes Ziel des Bundesverbandes der Dozenten für Gebärdensprache, dass alle Kurse von Gehörlosen gehalten werden (Beecken 2000, S. 40). Auch in Finnland geht die Tendenz in diese Richtung (Vivolin-Karén 2002, S. 34), vor allem in den Elternkursen (vgl. Abschn. 3.1.1) hat dieser Grundsatz zu positiven Resultaten geführt. In der akademischen GS-Lehre sind dagegen auch hörende Lehrer

eingesetzt, die FinSL selber als FS gelernt haben, aber auch hörende Kinder gehörloser Eltern, die FinSL als MS sprechen.

Häufig ist das Argument zu lesen, der Unterricht mit gehörlosen Lehrern müsse rein einsprachig ablaufen. Das führt zu einer Verbannung der MS der Lerner aus dem Unterricht, was nicht mehr dem Stand der didaktischen Diskussion für den FS-Unterricht entspricht. Da Gehörlose selbst zweisprachig sind und mit wachsendem Bildungsstand der GS-Lehrer auch die schriftliche Form der LS beherrschen, kann die LS in dieser Form als gemeinsame Sprache der Lerner und der Lehrer ihren Platz im GS-Unterricht bekommen, ohne dass dadurch in Frage gestellt wird, dass Gehörlose als GS-Lehrer tätig sind. LS-Kenntnisse der Lehrer sind nicht nur für die Kommunikation mit den hörenden Lernern nötig, sondern auch für das Lesen didaktischer Literatur und für das Bewusstmachen der sprachlichen Unterschiede zwischen GS und LS und der Behandlung dieser Unterschiede im Unterricht (Vivolin-Karén 2002, S. 30).

McKee/McKee 1992 haben in einer Umfrage unter ASL-Lernern und -Lehrern die Vor- und Nachteile von gehörlosen bzw. hörenden Lehrern untersucht. Als Vorteile für gehörlose Lehrer gaben die Lerner an, dass die GS des Lehrers authentisch ist, dass die Unterrichtskommunikation ausschließlich in GS stattfindet und dass durch den Lehrer Kontakte zur Gehörlosengemeinschaft möglich sind. Die Lerner empfanden als Nachteil, dass die Gehörlosen nicht immer gute Lehrer sind, dass metasprachliche Erklärungen in GS schwer zu verstehen sind und dass hörende Lehrer, die selber GS als FS gelernt haben, sich besser in die Lernerperspektive hineinversetzen können. (McKee/McKee 1992, S. 151/152.)

Die Lehrer führten als Vorteile gehörloser Lehrer an, dass sie die besseren Modelle für den GS-Gebrauch darstellen und dass sie eher dazu in der Lage sind, die sprachliche Korrektheit der Lerneräußerungen zu beurteilen. Vorteil eines hörenden Lehrers ist nach Meinung der Lehrer, dass hörende Lehrer in der MS der Lerner erklären können und bessere Einsicht in die Unterschiede von LSen und GSen haben. Außerdem waren einige Lehrer der Meinung, gehörlose Lehrer benutzen evtl. unbewusst eine LBG-ähnliche Variante statt GS, wenn sie merken, dass die Lerner sie nicht verstehen. Außerdem können gehörlose Lehrer Vorurteile gegenüber der Fähigkeit von Hörenden haben, GS zu lernen. (McKee/McKee 1992, S. 151/152.)

Das Hauptargument für den Einsatz gehörloser Lehrer ist die Tatsache, dass sie als Modell für den Gebrauch der GS dienen und die gebärdensprachliche Kommunikation im Unterricht authentisch ist. So wird auch im Lehrbuch „Grundkurs Deutsche Gebärdensprache“ dem gehörlosen Lehrer seine Rolle erklärt:

„Das heißt, ähnlich wie Kinder gehörloser Eltern ihre ersten Gebärden in dem „sozialen Kontext der Familie durch gebärdensprachliche Kommunikation erwerben, lernen die TN [Teilnehmer] Gebärdensprache im „sozialen Kontexts“ des Unterrichts durch gebärdensprachliche Kommunikation mit Dir als KL [Kursleiter] und den anderen TN.“ (Beecken et al. 1999, S. 12/13)

Mit Parallelen zum kindlichen Erstspracherwerb argumentiert auch Smith 1988 (S. 173). Nach den konstruktivistischen Auffassungen kann der Fremdspracherwerb aber nicht dem Mutterspracherwerb gleichgesetzt werden (vgl. Abschn. 7.1.2).

Der Einsatz gehörloser GS-Lehrer ist trotz aller Vorbehalte zu begrüßen. Auch die Gebärdensprachgemeinschaft ist für die Verbreitung ihrer MS unter Hörenden besser motiviert und baut ihre Vorurteile gegenüber gebärdenden Hörenden ab, wenn sie selber in der Funktion als Lehrer eine entscheidende Rolle in dieser Verbreitung übernimmt. Die Ausbildung und die Tätigkeit der Gehörlosen als GS-Lehrer hat eine Steigerung des Selbstbewusstseins der Gehörlosen und der Gehörlosengemeinschaft zur Folge, in England (Denmark 1994, S. 430), in Deutschland (Becker et al. 1999, S. 676) und auch in Finnland (Vivolin-Karén 2002, S. 22).

Bei der Aus- und Weiterbildung sollte den Lehrern aber bewusst gemacht werden, welche Schwierigkeiten durch ihre Gehörlosigkeit im Unterricht mit Hörenden entstehen können und wie diese Schwierigkeiten überwunden werden können, um zu einem möglichst positiven Resultat der Lehrtätigkeit zu gelangen.

### **Gebärdensprachlehrerausbildung**

„Um das Niveau der Gebärdensprachkurse dem anderer (Laut)Sprachkurse anzugleichen, muß eine systematische und ausgedehnte Weiterbildung der GebärdensprachkursleiterInnen, sowie eine Ausbildung derer, die es werden möchten, entwickelt werden. Das Weiterbildungsseminar in Hamburg hat gezeigt, wie dringend notwendig und gewünscht Aus- und Weiterbildung von GebärdensprachkursleiterInnen ist, um hörenden InteressentInnen einen ansprechenden und qualitativ hochstehenden Unterricht anbieten zu können.“ (Schaffers 1988, S. 111)

Diese Forderung, die vor rund 15 Jahren erhoben worden ist, ist auch heute noch relevant. In Deutschland ist in dieser Richtung viel getan worden (Becker et al. 1998, 1999; Kollien 2000, Sommer 1998, Brandhoff et al. 1996, Thomas/Brücher 1997, George 1997) bis zum Modellprojekt „Ausbildung zum Gebärdensprachlehrer“ seit 2001 in Nordrhein-Westfalen (Becker et al. 2002) und zur Ausbildung für Gebärdensprachkursleiter am Gehörloseninstitut Bayern (GIB) (AGL-Team 2002, S. 622). (Zu entsprechenden Entwicklungen in der Schweiz vgl. Brandhoff et al. 1996; in Österreich vgl. Hofstätter 1998, S. 87-88; zur Situation in Finnland vgl. Kap. 3.2.)

In der Literatur erscheinen wiederholt Auflistungen darüber, was alles zur Qualifikation eines GS-Lehrers gehört (z.B. Wilcox/Wilcox 1997, S. 114-117; Hofstätter 1998, S. 92-93; Becker et al. 1999, S. 677/678). Diese Listen überschneiden sich teilweise, spiegeln aber auch den nationalen Hintergrund wider, in dem sie erstellt worden sind. Exemplarisch soll hier aufgeführt werden, was Becker et al. 1999 zusammengestellt haben, ausgehend von der Frage „Was muß ein Gebärdensprachdozent können?“ (S. 677):

- sprachliche Kompetenz
- didaktische Fähigkeiten
- Wissen über die zu vermittelnde Sprache
- metasprachliche Kompetenz
- pädagogische Kenntnisse, mit den Schwerpunkten Mediendidaktik, Unterrichtsplanung, Lernpsychologie, Konzeption von Sprachkursen (Becker et al. 1999, S. 677-678)

Gehörlose Lehrer müssen sich bewusst sein, welch ein langer Prozess für das Beherrschen einer FS nötig ist und dass das für die GS nicht weniger - vielleicht eher noch mehr - als für LSen als FS zutrifft. Hier herrschen oft falsche Vorstellungen auch unter den GS-Lehrern (vgl. dazu Kemp 1998). Deshalb ist die linguistische Komponente innerhalb der GS-Lehrerkompetenz besonders wichtig. Die didaktische Aufarbeitung von Ergebnissen aus der GS-Linguistik und die Weitergabe dieser Ergebnisse an die GS-Lehrer hat noch nicht ausreichend stattgefunden, und Formen dieser Weitergabe werden erst erprobt, wie in einem Workshop in Hamburg (Kollien 2000).

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob die GS-Lehrerausbildung parallel zur sonstigen FS-Lehrerausbildung an der Universität organisiert werden soll. Dem stehen einige Argumente entgegen:

1. Die Universität als Ausbildungsinstitution geht nicht von den Prämissen der Gehörlosengemeinschaft aus.
2. Die universitäre Welt, vor allem die Erziehungswissenschaft, hat die Belange der Gehörlosen lange Zeit nicht berücksichtigt, vor allem ihre sprachlichen Rechte. Daher bestehen Vorbehalte unter den Gehörlosen gegenüber der Universität und dem Wissenschaftsbetrieb.
3. Der derzeitige Bildungsstand der zu GS-Lehrern auszubildenden Gehörlosen entspricht nicht dem Bildungsstand derjenigen, die an Universitäten zu FS-Lehrern für LS ausgebildet werden
4. Die Erkenntnisse aus der FS-Didaktik für LSen müssen genau darauf geprüft werden, ob sie für die Übernahme in die GS-Didaktik geeignet sind.
5. Eine grundlegende Vollzeitausbildung zum hauptamtlichen GS-Lehrer ist nicht realistisch, weil es zumindest in Deutschland sehr wenige hauptamtlich tätige GS-Lehrer gibt (Becker et al. 1999, S. 677).

Es stellt sich also die Frage, ob die GS-Lehrer vor dem Beginn ihrer Tätigkeit hauptamtlich oder nebenberuflich ausgebildet werden sollen oder ob Weiterbildungsmaßnahmen ausreichen. Becker et al. 1998 vertreten die Auffassung, dass Weiterbildungsmaßnahmen keine grundlegende Ausbildung ersetzen (Becker et al. 1998, S. 144/145). Ein erstes Gesamtkonzept für eine 1½-jährige GS-Lehrerausbildung stellen Becker et al. 1999 vor. Das Selbstverständnis der GS-Lehrer in der Gesellschaft soll durch die Schaffung eines Berufsbildes gestärkt werden:

„Der vermehrte Bedarf an hochqualifizierten Gebärdensprachdozenten wurde übereinstimmend bestätigt und hiermit auch die Notwendigkeit eines Berufsbild, um bestimmte Standards für die Arbeit festzulegen und zu verbreiten. Mit einem Berufsbild kann gezielte Öffentlichkeitsarbeit z.B. an Volkshochschulen, Einrichtungen für Gehörlose, die Mitarbeiter ausbilden u.ä. gemacht werden.“ (AGL-Team 2002, S. 623)

Es besteht in der gegenwärtigen Diskussion die Gefahr, dass die Fragen nach der einheitlichen Organisation einer Lehrerausbildung und nach ihrer Anerkennung sowie nach der Stellung der DGS im Vordergrund stehen. Fragen des eigentlichen Unterrichts treten dabei leicht in den Hintergrund.

Neben der Vermittlung von Wissen und Erkenntnissen aus der linguistischen und didaktischen Forschung ist es wichtig, bei den gehörlosen Lehrern Vorbehalte und Minderwertigkeitsgefühle gegenüber den hörenden Lernern abzubauen. Beim derzeitigen Bildungsstand der Gehörlosen ist ein allgemeiner Wissensvorsprung der hörenden Lerner gegenüber den gehörlosen Lehrern festzustellen. Daraus resultieren Ängste bei den Lehrern (Beecken 2000, S. 58-59). Diese Ängste und ihre Auswirkungen auf das Unterrichtsgeschehen sollten den Lehrern bewusst werden, damit sie gemildert oder gar ganz abgebaut werden können (Vivolin-Karén 2002, S. 31). Hofstätter 1998 weist darauf hin, dass die österreichischen Gehörlosen selber noch nicht immer von der Vollwertigkeit der GS als eigenständiges Kommunikationsmittel überzeugt sind (Hofstätter 1998, S. 60). Dieses Problem besteht in Finnland sicherlich nicht mehr.

Die Schwierigkeit der gehörlosen Lehrer, schriftsprachliche Information in den Lehrwerken zu verstehen, muss aus dem allgemeinen Selbstbild der Lehrer ausgelagert werden und als gesondertes Problem bewusst gemacht werden. Das ist Voraussetzung dafür, dass dafür eine Lösung gefunden wird (z.B. gebärdensprachliche Information), ohne dass die gehörlosen Lehrer befürchten müssen, dass ihre allgemeine Eignung als Lehrer in Frage gestellt wird (Beecken 2000, S. 98-99).

### **Rolle des Gebärdensprachlehrers in verschiedenen Methoden**

Vor dem Hintergrund der Methodendiskussion, wie sie in Abschn. 7.1.2 dargestellt worden ist, stellt sich die Frage, welche Rolle der GS-Lehrer im Unterrichtsgeschehen spielt und welches seine Aufgaben im Rahmen des Lernprozesses sind. Das Vista-Kursmaterial und seine Adaptationen für europäische GSen basiert auf der kommunikativen Methode, die dem Lehrer eine zentrale Funktion im Unterrichtsgeschehen zukommen lässt.

„Denn ihnen obliegt es, die Ausgewogenheit zwischen verschiedenen Unterrichtsschwerpunkten zu gewährleisten, in kommunikativen Übungs- und Sozialformen intensive Kommunikationsprozesse anzuregen sowie Zweck und Vorteile verschiedener Übungsformen für die LernerInnen transparent zu machen.“ (Beecken 2000, S. 22)

Zum Prinzip der Vista-Methode gehört es, dass gehörlose Lehrer eingesetzt werden, bei denen gute LS-Kenntnisse nicht erforderlich sind (Elton 1994, S. 432). Wichtig ist dabei die Rolle des Lehrers als Modell, und zwar nicht nur als sprachliches Modell, sondern als Objekt der Identifikation mit der zielsprachlichen Gemeinschaft:

„Nachahmen steigert sich beim Menschen zur Identifikation, zur Möglichkeit des Sich-Einfühlens in den Partner, in das sich auch kognitive Momente der Verstehens und

der Einsicht hineinmischen. Die Fertigkeitstheorie, die gewöhnlich nur das „Lernen am Modell“ betont, muß an diesem Punkt ergänzt werden, wenn man sie sinnvoll auf Spracherwerb beziehen will.“ (Butzkamm 1993, S. 81, Hervorhebung im Original)

In der konstruktivistisch orientierten Methode ist die Rolle des Lehrers im Lernprozess anders:

„Er verliert seine Rolle als allwissender Vermittler der fremden Sprache und wird stattdessen zum behutsamen Förderer der Konstruktionsprozesse des Lernenden. Aussagen zu diesem Aspekt finden sich in anderen didaktischen Ansätzen in der methodischen Komponente, die allerdings als vorher festgelegtes, inflexibles Steuerungsinstrument des Lehrenden für Unterricht dient.“ (Wolff 2002, S. 345)

Der FS-Lehrer wird als Teil der konstruktivistischen Lernumgebung gesehen und gibt gleichzeitig den Lernern Hilfestellung dabei, wie die verschiedenen Elemente der Lernumgebung sinnvoll für den Lernprozess eingesetzt werden können (Wolff 2002, S. 393).

„Ebenso wichtig ist aber auch, dass der Lehrer sein eigenes didaktisches Handeln (Lehrhandeln) im Lichte dieser neuen Erkenntnisse beständig reflektiert und versucht sich aus der Zwangsjacke herkömmlicher Unterrichtsstrukturen zu befreien. Wenn der Lehrer nicht selbstständig handelt, sondern sich nur an bestimmte, von außen gesetzte methodische Vorgaben hält, kann ein Unterricht wie der hier aus dem Konzept der Konstruktion heraus entwickelte nicht funktionieren.“ (Wolff 2002, S. 393/394; vgl. dazu auch Uusikylä/Atjonen 2000, S. 132)

Im Konstruktivismus steht der Lerner im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens, nicht nur als Empfänger von Informationen und Interaktionspartner in der Fremdsprache, sondern als Steuerer des eigenen Lernprozesses, was Reflexion über den Lerngegenstand und den Lernprozess voraussetzt. Die Übertragung der konstruktivistischen Ideen auf den GS-Unterricht wirft einige Fragen hinsichtlich der Rolle des GS-Lehrers im Unterrichtsgeschehen auf:

- Ist er als Modell und Identifikationsobjekt im oben genannten Sinne noch erforderlich?
- Muss er mit den Lernern lautsprachlich kommunizieren können?
- Wie kann er die Lerner im Umgang mit der Lernumgebung anleiten?
- Wie vermittelt er Wissen über die GS und die Kultur der Gehörlosen?

Im GS-Unterricht gibt es wesentlich weniger Quellen für fremdsprachliches Material in der Lernumgebung als im LS-Unterricht (Bücher, Zeitungen, Radio, Fernsehen, Internet, Video, Audiokassetten). Daher ist die Rolle des GS-Lehrers als Anbieter von fremdsprachlichem Material wesentlich wichtiger, es „besteht eine starke Abhängigkeit von LernerInnen gegenüber dem sprachlichen und kulturellen Input durch ihre DozentInnen“ (Beecken 2000, S. 60):

„Das Fehlen des sekundären Sprachmediums Schrift und das begrenzte Angebot „mündlicher“ Texte im Lehrbuch des *Grundkurs DGS* bewirken, daß die Sprachvermittlung und -übung hauptsächlich über die unmittelbare Interaktion zwischen DozentIn und LernerInnen bzw. untereinander verläuft.“ (Beecken 2000, S. 75)



Der Lehrer als kompetenter Sprachbenutzer muss daher eine zentrale Rolle als Interaktionspartner im Sprachgebrauch spielen und ist damit wichtiger Teil der Lernumgebung im konstruktivistischen Sinne (zur Lernumgebung im konstruktivistisch orientierten Unterricht vgl. Uusikylä/Atjonen 2000, S. 137).

Die fehlende Möglichkeit der gehörlosen Lehrer, mit den Lernern mündlich in der LS, also in der MS der Lerner zu kommunizieren, muss Lehrern und Lernen bewusst sein. Die Teile des konstruktivistisch ausgerichteten Unterrichts, in dem der lautsprachliche FS-Lehrer und die Lerner in der MS der Lerner mündlich kommunizieren (z.B. für metasprachliche Erklärungen, Anweisung zu Lerntechniken und Umgang mit dem Unterrichtsmaterial, landeskundliche und kulturelle Informationen), müssen im GS-Unterricht mit gehörlosen Lehrern auf anderem Wege geleistet werden. Wegen der fehlenden gemeinsamen mündlichen Sprache von Lehrern und Lernern auf diese Teile des FS-Unterrichts zu verzichten, käme einer Missachtung der Bedürfnisse der hörenden Lerner gleich und würde die Motivation der Lerner und das Lernresultat beeinträchtigen.

In den Lehrwerken für GS müssen diese Informationen in geschriebener Form ausführlich geboten werden, damit Lerner und Lehrer im Unterricht gemeinsam darauf zurückgreifen können. Wenn die schriftsprachliche Kompetenz der gehörlosen Lehrer für die Rezeption dieser in erster Linie für die Lerner gedachten Texte nicht ausreicht, müssen sie für die Lehrer in gebärdensprachiger Übersetzung vorliegen (vgl. Beecken 2000, S. 59). In diese Richtung gehend ist der Vorschlag von Beecken 2000, das Lehrbuch in ein *Lernbuch* umzufunktionieren, dessen Informationen die Lerner unabhängig vom Lehrer verwenden. Dadurch kann das Lernen über das eigentliche Unterrichtsgeschehen hinaus ausgeweitet werden (Beecken 2000, S. 109).

Der GS-Unterricht sollte somit konstruktivistische Prinzipien praktizieren, vor allem die Lernerautonomie und die Vermittlung von Wissen über das GS-Lernen, über die Struktur und Verwendungsregeln der GS und der Gehörlosenkultur muss Teil des Unterrichts sein. Andererseits muss die stark kommunikative Komponente des GS-Unterrichts erhalten bleiben, da sich dem Lerner außer dem gehörlosen Lehrer keine sprachlichen Modelle bieten und da er außerhalb des Unterrichts selten Gelegenheit hat, in GS zu kommunizieren.

Besonders in der Erwachsenenbildung muss auf die Sprachlernerfahrungen und -gewohnheiten der Lerner Rücksicht genommen und im Sinne des Konstruktivismus an sie angeknüpft werden. Deshalb sind die „herkömmlichen Unterrichtsstrukturen“ nicht nur als „Zwangsjacke“ zu sehen, die im Ganzen abzulehnen ist. Die vorhandenen Lernerstrategien und -erwartungen sind als Schemata in den Unterricht einzubeziehen und durch ihn langsam umzustrukturieren (zur Veränderung und Umstrukturierung von Schemata siehe Wolff 2002, S. 55 und Uusikylä/Atjonen 2000, S. 129 ff.)

Der Einsatz von gehörlosen GS-Lehrern ist somit auch vor dem Hintergrund konstruktivistischer Lehr- und Lernprinzipien unbedingt zu befürworten. Das schließt aber nicht aus, dass auch hörende Lehrer mit guter GS-Kompetenz eingesetzt werden, die den Bedürfnissen der Lerner nach Kommunikation in ihrer MS gerecht würden:

„Auch wenn der Einsatz Hörender als DGS-DozentInnen einen sensiblen Punkt in der Gehörlosengemeinschaft berührt, sind im Sinne des von LernerInnen gewünschten und durch Ergebnisse der Zweitsprachenerwerbsforschung bestätigten Einbezugs der L1 auch die Überlegungen zu einem bilingualen Team-Teaching von gehörlosen und hörenden DozentInnen durchaus diskussionswürdig“. (Beecken 2000, S. 113)

Team-Teaching gehörloser und hörender Lehrer vor allem im Anfangsunterricht wird auch von Hofstätter 1998 (S. 80) befürwortet, ebenso von Wilcox/Wilcox 1997 (S. 78). Denkbar ist einerseits der abwechselnde Einsatz hörender und gehörloser Lehrer für den Unterricht und andererseits gleichzeitige Anwesenheit beider Lehrer im Kurs. Diese Konstellation wäre auch ein Modell für die gebärdensprachliche Kommunikation zwischen Hörenden und Gehörlosen und für die Identitätsbildung der Lerner als gebärdende Hörende förderlich.

### 7.3 Aussprachedidaktik für Deutsch als Fremdsprache: Gegenstandsbereiche, Ziele und Methoden

In diesem Abschnitt wird ein Überblick über die Aussprachedidaktik von Deutsch als Fremdsprache (DaF) gegeben werden. Dieser Überblick soll eine Grundlage für Kap. 8 bieten, in dem auf die Frage eingegangen wird, inwieweit Erkenntnisse aus der LS-Aussprachedidaktik für die Vermittlung von GSen von Nutzen sein können. Der Rückgriff auf die DaF-Aussprachedidaktik ist dabei willkürlich, es könnte auch jede andere als FS gelehrte LS sein.

Im Bereich Deutsch als Fremdsprache wird der Terminus *Phonetik* sehr breit gefasst verstanden:

- „a) für die phonologischen und phonetischen Grundlagen des Deutschen, auch unter kontrastivem Aspekt, und zwar für Artikulation, Koartikulation und Intonation (im weiteren Sinne);
- b) für Aussprachenormen und (situative, emotionale, regionale) Aussprachevarianten des Deutschen;
- c) für das methodische Vorgehen, also für Aussprachekorrekturen und -rezeptive wie produktive - Übungen zur Aussprache.“ (Hirschfeld 2002, S. 82)

(Zur Definition von „Phonetik“ und „Phonologie“ in der Linguistik allgemein und in der GS-Linguistik vgl. Abschn.. 4.1.1.)

Die aktiven phonetischen Kenntnisse und Fertigkeiten werden in der Sprachdidaktik mit *Aussprache* bezeichnet, dieser Begriff wird auch in der Allgemeinsprache verwendet (z.B. *Wie wird dieses Wort ausgesprochen?*).

Die Phonetik gilt als „Stiefkind“ des FS-Unterrichts (Dieling/Hirschfeld 2000, S. 14; Huneke/Steinig 2000, S. 123). Obwohl die Anzahl der Publikationen im Bereich DaF-Phonetik steigt, ist ihr Anteil an der gesamten DaF-Fachliteratur immer noch gering (Kelz 1999, S. 131; eine kurze historische Übersicht über die Entwicklung der Aussprachedidaktik für DaF bietet Hirschfeld 2002, S. 82-83). Hier zunächst eine kurze Übersicht über die in diesem Abschnitt verwendete Literatur: Die wichtigsten Monografien zur DaF-Aussprachedidaktik sind

Dieling 1992, Rausch/Rausch 1991 und Dieling/Hirschfeld 2000. Aussprachendidaktik wird außerdem in allgemeinen DaF-Didaktiken behandelt, wie Ehnert 1994, Storch 1999 und Huneke/Steinig 2000. Folgende Artikel zur Phonetik im DaF-Unterricht werden verwendet: Kelz 1992 legt allgemeine Lernziele für die Aussprache fest. Allhoff/Teuchert 1992 erläutern die Vermittlung von Einzellauten im DaF-Unterricht. Hirschfeld 1995 beschäftigt sich mit dem Verhältnis zwischen Phonetik und Grammatik. Barry 1999 stellt die Frage nach dem Nutzen der phonetischen Forschung für den FS-Unterricht, Krech 1999 beschäftigt sich mit der Norm bzw. Standardaussprache, Kelz 1999 überlegt, wie sprachliche Kreativität in phonetischen Übungen zum Tragen kommen kann. Bose 1999 und Veličkova 1999 behandeln den Rhythmus im DaF-Unterricht. Hirschfeld 2002 stellt eine Übersicht über die allerneuesten Entwicklungen in der DaF-Aussprachendidaktik dar.

In Finnland sind in den letzten Jahren zwei Dissertationen zur Aussprache-Didaktik erschienen: Peacock 2001 zum Englischen und De Silva 1999 zum Russischen. Zur deutschen Aussprache für finnische Deutschlerner sind germanistische Magisterarbeiten angefertigt worden (z.B. Jäntti/Riekkö 2001). Auf das Verhältnis zwischen Phonetik und Sprachdidaktik geht Iivonen 2000 ein. Aus der finnischen Fachdiskussion wird außerdem ein Artikel von Raili Hildén zum Sprechen im FS-Unterricht (Hildén 2000) herangezogen sowie ein Artikel über das Verhältnis zwischen Fertigkeiten in der FS und Kenntnissen über die FS (Jaakkola, H. 2000). Hall et al. 1995 ist ein Hand- und Übungsbuch zur deutschen Aussprache, Zielgruppe sind finnische Deutschlerner, in erster Linie an der Universität. Es beinhaltet einen ausführlichen Übungsteil mit Audiokassette.

Wie in der FS-Didaktik allgemein stellen sich auch für die Aussprachendidaktik die Fragen:

- Warum soll die Aussprache vermittelt werden?
- Was soll vermittelt werden?
- Wie soll es vermittelt werden? (Krech 1999, S. 135)

In dieser Reihenfolge wird im Folgenden auf diese Fragen geantwortet.

### **7.3.1 Phonetische Kompetenz als Teil der mündlichen kommunikativen Fertigkeiten**

Nach Hildén 2000 besteht die kommunikative Kompetenz in einer Sprache aus folgenden Bereichen: sprachliche Kompetenzen, soziolinguistische Kompetenz und pragmatische Kompetenz. Zu den sprachlichen Kompetenzen zählt sie die lexikalische, grammatische, semantische und phonologische Kompetenz. Eine Teilfertigkeit der phonologischen Kompetenz ist es, den sprachlichen Zeichen eine für die Kommunikation adäquate phonetische Form zu geben. (Hildén 2000, S. 171-172.)

Die Gesamtkompetenz in mündlicher Kommunikation eines Menschen setzt sich aus den kommunikativen Kompetenzen in einer oder mehreren Sprachen zusammen. Phonologische Kompetenz als Teil der mündlichen Sprach-

fertigkeit ist sprachspezifisch und damit für jede zu lernende Sprache neu zu erwerben (Hildén 2000, S. 173).

Abweichungen von phonetischen Normen in der FS werden in der Sprachdidaktik als *fremder Akzent* (*foreign accent*) bezeichnet (Dieling 1992, S. 21-22; Iivonen 2000, S. 42). Der fremde Akzent ist zu erklären durch phonetische Interferenz aus der MS (vgl. Dieling/Hirschfeld 2000, S. 24-29). Am fremden Akzent sind die meisten als Sprecher einer FS zu erkennen, da nur sehr wenige FS-Lerner phonetisch eine vollständige Kompetenz in der FS erreichen. Über die Frage, wieviel fremder Akzent in der Kommunikation zwischen MS-Sprechern und FS-Sprechern ohne Folgen „toleriert“ wird, ist in der phonetischen Forschung viel diskutiert worden. Die Toleranzgrenzen sind fließend und abhängig vom Verhältnis zwischen den Sprechern und von der Sprachverwendungssituation.

Ehnert 1994 weist darauf hin, dass alles, „was mit der Aussprache zusammenhängt, auf affektiver Ebene wirkt, und dass sozialer Erfolg unter Umständen gefährdet ist, wenn allzu große Abweichungen bestehen“ (Ehnert 1994, S. 129; ähnlich auch bei Dieling 1992, S. 8). Starker fremder Akzent verlangt vom Zuhörer besondere Aufmerksamkeit und eine hohe Motivation für die Interaktion mit dem FS-Sprecher. Starke phonetische Abweichungen führen also nicht nur zu reinen Verstehensproblemen, sondern auch zu emotionalen und sozialen Einschränkungen in der Kommunikation (vgl. Hall et al. 1995, S. 14).

Die Phonetik hat im FS-Unterricht lange eine untergeordnete Rolle gespielt. Das mag einerseits daran liegen, dass den Lehrern die nötigen theoretischen Grundlagen zur Vermittlung der Aussprache gefehlt haben. Ein Grund kann aber auch in der kommunikativen Methode liegen, der es fremd lag, einzelne Bereiche der fremdsprachlichen Kompetenz auszulagern und im Unterricht getrennt zu üben (Dieling 1992, S. 26). Daher ist es wichtig, auf die Stellung der Phonetik innerhalb der mündlichen Kommunikation besonders eindringlich hinzuweisen:

„Phonetik wird also nicht um der Phonetik willen betrieben, sondern um der Kommunikation willen. Deshalb ist es falsch, wenn verschiedentlich behauptet wird, in einem kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht braucht die Phonetik nicht besonders gelernt zu werden, die Fertigkeiten würden quasi nebenbei entwickelt.“ (Dieling 1992, S. 7)

Gegenüber dem Erwerb anderer Fertigkeitsbereiche beim Lernen einer FS zeichnet sich der Ausspracheerwerb durch einige Besonderheiten aus, die in der Zusammenstellung von Hirschfeld 2002 zusammengefasst sind:

„Dieser sich individuell sehr unterschiedlich gestaltende Prozess zeichnet sich durch Vielschichtigkeit und Komplexität aus, er umfasst

- a) die Entwicklung neuer Hörmuster, d.h. das auditive Differenzieren und Identifizieren von lautlichen und intonatorischen Merkmalen;
- b) das Interpretieren einer Vielzahl weit voneinander abweichender situativer, stilistischer, emotionaler, regionaler und individueller Aussprachevarianten, d.h. das für das Verstehen notwendige Abstrahieren und Bewerten wahrge-nommener Schallereignisse;

- c) das Anbahnen und Automatisieren neuer Sprechbewegungen, also auch in der Muttersprache nicht ohne weiteres steuerbarer sprechmotorischer Abläufe;
- d) das Bewusstwerden bzw. Bewusstmachen von in der Muttersprache unbewusst rezipierten und produzierten Klangmerkmalen sowie der ihnen zugrunde liegenden Regularitäten;
- e) das Überwinden von Voreingenommenheit gegenüber dem fremden Klang, das Identifizieren mit der eigenen Sprechweise in der fremden Sprache, das Abbauen von Sprechhemmungen.“ (Hirschfeld 2002, S. 83)

### 7.3.2 Ziele des Ausspracheunterrichts

Nachdem klargestellt wurde, warum die Aussprache als zentraler Teil der mündlichen Sprachkompetenz im Rahmen des FS-Unterrichts gelehrt und gelernt werden muss, soll auf die Frage eingegangen werden, was unterrichtet werden soll und welche Ziele für die Aussprache im FS-Unterricht angestrebt werden sollen. Im Rahmen ihrer „Lernzielbestimmung“ für die Aussprache im DaF-Unterricht gehen Dieling/Hirschfeld 2000 von fünf Stufen aus:

1. keine phonetische Kompetenz  
(die Lernenden wollen die FS nur lesen und schreiben)
2. Kompetenz im perzeptiven Bereich  
(die Lernenden wollen die FS hören und verstehen, aber nicht selber sprechen)
3. Kompetenz im perzeptiven und produktiven Bereich auf einfachem Niveau  
(ein fremder Akzent wird in Kauf genommen)
4. Kompetenz im perzeptiven und produktiven Bereich auf hohem Niveau  
(die Lerner streben die Normen der Standardaussprache an, werden aber noch als Fremdsprachler erkannt)
5. Kompetenz im perzeptiven und produktiven Bereich auf allerhöchstem Niveau  
(die Lerner streben an, Muttersprachler bis hin zu Dialektsprechern phonetisch zu verstehen und selbst nicht als Fremdsprachler erkannt zu werden) (Dieling/Hirschfeld 2000, S. 23-24)

Dieses Raster ist ziemlich grob, zeigt aber, wie unterschiedlich die Ziele im phonetischen Bereich sein können. Welche dieser Stufen angestrebt wird, hängt von den Bedürfnissen der Zielgruppen und von der phonetischen Begabung der einzelnen Lerner ab (vgl. Dieling 1992, S. 9; Huneke/Steinig 2000, S. 126).

Der Lehrer muss sich zusammen mit den Lernern über das angestrebte phonetische Niveau einig sein und seine eigenen Aktivitäten im Ausspracheunterricht an diesen gruppenspezifischen und individuellen Zielen ausrichten. Der Lehrer muss sich dabei bemühen, ein phonetisch „kritisches“ Ohr aufrechtzuerhalten, denn es besteht die Gefahr, dass der Lehrer sich an die phonetischen Abweichungen der Lerner gewöhnt und sie gar nicht mehr wahrnimmt (Dieling 1992, S. 9).

Nach Uusikylä/Atjonen 2000 hat das Festlegen der Lernziele in der Didaktik drei Funktionen: Die Lernziele steuern die Planung und Verwirklichung des Unterrichts, sie bieten die Grundlage für die Beurteilung des Unterrichts und seiner Ergebnisse und sie geben den Lernern eine Richtschnur für ihre Lernaktivitäten (Uusikylä/Atjonen 2000, S. 60/61). Lernziele als Grundlage des Unterrichts sind in der didaktischen Literatur auch kritisiert worden, vor allem weil nicht immer ausreichende Kriterien für ihre Erfüllung vorliegen. Doch die Richtschnurfunktion für die Lernenden ist nach den neuesten lerner-

zentrierten methodischen Richtungen aus folgenden Gründen besonders wichtig:

„Je bewusster sich der Lerner dessen ist, was er sich anzueignen hat, desto genauer kann er seine Aufmerksamkeit und seine Energie auf das Erreichen der Ziele richten. Das Lernen wird schon unter Grundschulkindern sinnvoller, wenn bei einzelnen Lernaktivitäten die Frage nach dem Warum beantwortet wird. Vor diesem Hintergrund sind die Lernziele auch in der lernerzentrierten Pädagogik extrem wichtig, vorausgesetzt dass die Lerner selber aktiv an der Festlegung der Lernziele teilnehmen und Einfluss darauf nehmen können, mit welchen Mitteln und unter welchen Bedingungen die Ziele im Unterricht erreicht werden.“ (Uusikylä/Atjonen 2000, S. 61, Übs. von BF)

Besonders beim Ausspracheerwerb müssen der einzelne Lerner und seine individuellen Voraussetzungen berücksichtigt werden. Daher ist es sinnvoll, neben gruppenspezifischen, objektiven Lernzielen auch subjektive Lernziele festzulegen:

„Die Festlegung subjektiver Lernziele erfolgt dergestalt, daß nicht nur das Lernresultat, also z.B. eine korrekte Aussprache, bestimmt wird, sondern auch Lerntätigkeiten, Lernwege und Lernhilfen antizipiert werden. Lernen hat dann stattgefunden, wenn sich die Verhaltensmöglichkeiten verändert haben.“ (Kelz 1999, S. 133)

Beim Festlegen der Ziele für die phonetische Komponente des FS-Unterrichts muss zwischen dem Sprechen und dem Hören unterschieden werden. Wie schon aus den Lernzielstufen von Dieling und Hirschfeld hervorgeht, müssen diese Komponenten getrennt behandelt werden. Hören lernen ist den Lernern häufig als Ziel nicht bewusst, aber es ist Voraussetzung für das Erreichen einer aktiven phonetischen Kompetenz, denn nur was richtig gehört wird, kann auch richtig ausgesprochen werden. Die Zielbereiche Sprechen und Hören werden daher im Folgenden getrennt behandelt.

## **Sprechen**

Die Komplexität des Sprechens als sprachliche Aktivität wird im Abschn. 7.1.2 näher behandelt, u.a. anhand des allgemeinen Sprachproduktionsmodells von Levelt (Abb. 7-2). Im Zeitablauf der Artikulation besteht ein komplexes Verhältnis zwischen der Planung der Artikulation, dem Aussenden der Nervenimpulse und der artikulatorischen Bewegung (Wolff 2002, S. 204).

Wolff 2000 unterscheidet zwei große Strategienkomplexe, „die die Tätigkeit des Sprachproduzenten steuern und die Prozesse der produktiven Sprachverarbeitung auslösen“: „höherrangige“ und „niederrangige Verarbeitungsstrategien“. Zu den höherrangigen Verarbeitungsstrategien und Prozessen gehören diejenigen, „welche den Verarbeitungsprozess von der Bereitstellung von Inhalten bis hin zur Entwicklung von vorgefertigten Sprachstrukturen steuern“. (Wolff 2002, S. 228/229. Wichtig für die phonetische Didaktik sind die niederrangigen Verarbeitungsstrategien:

„Niederrangige Verarbeitungsstrategien und Prozesse, die die motorischen Tätigkeiten der Artikulation bzw. der Handbewegungen beim Schreiben steuern. (...) Die

niederrangigen Strategien sind beim Sprachproduzenten automatisiert ausgebildet, müssen aber beim Zweitsprachenlerner neu aufgebaut werden. Das gilt insbesondere für die Artikulationspläne, die für die neuen Laute und Lautkombinationen neu aufgebaut werden müssen. Nur der beständige Gebrauch der neuen Sprache führt dazu, dass sich diese Pläne verfestigen“ (Wolff 2002, S. 228/229).

Hervorzuheben ist der automatische Charakter der niederrangigen Strategien. Diese Automatismen sind Voraussetzung für den Einsatz der bewusst gesteuerten höherrangigen Strategien. Die Automatisierung der entsprechenden Strategien bei der FS-Produktion sind also ein wichtiges Ziel des Ausspracheunterrichts. Dabei handelt es sich nicht um die Automatisierung der Artikulationsbewegungen für einzelne Laute, sondern um größere artikulatorische Einheiten:

„Die Sprechforschung hat in den letzten 20 Jahren große Fortschritte im Hinblick auf die Erklärung der Planungsvorgänge gemacht, die für die Artikulation von Lautabfolgen erforderlich sind. Dabei hat sich herausgestellt, dass später artikulierte Laute in die Planung der früher zu artikulierenden Laute mit einbezogen werden müssen. Die Planung von Lautabfolgen muss also über mehrere Segmente hin erfolgen.“ (Wolff 2002, S. 230)

Beim Lernen des Sprechens ist zu unterscheiden zwischen dem transaktionalen und dem interaktionalen Sprechen (Wolff 2002, S. 387). Dieses Begriffspaar entspricht in etwa dem Unterschied zwischen monologischem und dialogischem Sprechen. Nach Wolff 2002 ist das transaktionale Sprechen in der FS leichter zu üben, es erlaubt thematische und sprachliche Vorbereitung. Da aber der größte Teil der mündlichen Kommunikation interaktional ist, darf diese Art des Sprechens im FS-Unterricht nicht vernachlässigt werden. Auch die phonetischen – intonatorischen und phonostilistischen – Unterschiede zwischen transaktionalem und interaktionalem Sprechen müssen den FS-Lernern bewusst gemacht und mit ihnen geübt werden.

Im Sprachproduktionsmodell von Levelt (Abb. 7-2 in Abschn. 7.1.2) erscheint die phonologisch-phonetische Komponente der mündlichen Sprachproduktion an drei Stellen:

- phonologisches Enkodieren
- artikulatorischer Plan: interne lautliche Repräsentation der Aussage / „internal speech“
- Artikulationssystem

Diese Dreigliederung erlaubt es auch dem Lerner zu erfassen, wie er zum artikulatorischen Resultat seiner sprachlichen Aktivität gelangt. Dabei ist zu unterstreichen, dass die ersten beiden Komponenten mentale Aktivitäten beschreiben, das Artikulationssystem dagegen physische Aktivitäten, sowohl motorische als sensorische. Das Zusammenspiel von mentalen, motorischen und sensorischen Aktivitäten als Teile des Sprechens müssen den Lernern bewusst gemacht werden (Iivonen 2000, S. 38).

Für die Überprüfung der phonetischen Form der eigenen Sprachproduktion dient in erster Linie das Hörverstehenssystem als Monitor (Wolff 2002, S.

211). Wichtig für die Selbstkontrolle ist aber auch die sensorische und kinetische Rückmeldung der artikulatorischen Aktivitäten.

## Hören

Hören gilt in der Literatur unbestritten als Voraussetzung für das Lernen der Aussprache in der FS (Kelz 1992, S. 23; Dieling 1992, S. 9; Hall et al. 1995, S. 20; Barry 1999, S. 84; Huneke/Steinig 2000, S. 127; Storch 2001, S. 106). Das phonetische Hören, also das Unterscheiden von sprachlich relevanten Unterschieden zwischen Lauten und Lautkombinationen, bildet sich während des MS-Erwerbs für die MS aus (Barry 1999, S. 84). Es entsteht dadurch ein auditives Schema, das verändert bzw. erweitert werden muss, damit auch die für die FS relevanten lautlichen Unterschiede wahrgenommen werden können. Erst wenn die Laute und Lautkombinationen der FS „richtig“ gehört werden, können sie bei der mündlichen Produktion in der FS auch übernommen werden. Das geschieht nicht direkt, denn das richtige Hören eines Lautes führt noch nicht direkt zur entsprechenden richtigen Artikulation. Die Artikulationsbewegungen, die zur Produktion dieses Lautes führen, müssen erst angebahnt und geübt werden. Der auditive Monitor, mit dem der Sprecher seine Lautproduktion kontrolliert, kann in der fremdsprachlichen Produktion allerdings nur erfolgreich eingesetzt werden, wenn ein Schema für die Rezeption der fremdsprachlichen Laute vorhanden ist. Somit sind Hören und Sprechen beim Ausspracherwerb stark miteinander verknüpft.

## Flüssigkeit und Genauigkeit

In der mündlichen Kommunikation sind drei Komponenten entscheidend: Genauigkeit (*accuracy/tarkkuus*), Flüssigkeit/Geläufigkeit (*fluency/sujuvuus*) und Komplexität (*complexity/laajuus*) (Hildén 2000, S. 175). In der FS-Didaktik muss festgelegt werden, welche Rolle diese Komponenten für die zu erreichenden Ziele spielen. Für die Aussprachedidaktik ist die Komplexität (sprachliche Form und Inhalt) nicht entscheidend, daher stellt sich in diesem Rahmen die Frage, ob der Ausspracheunterricht primär phonetische Genauigkeit oder Flüssigkeit anstreben sollte (zu dieser Frage siehe auch Jaakkola, H. 2000, S. 151).

Unter *Flüssigkeit* (in der Literatur werden auch die Synonyme *Sprechflüssigkeit* und *Geläufigkeit* verwendet) versteht man eine der Sprachverwendungssituation angemessene Sprechgeschwindigkeit ohne unnötige Pausen und Verzögerungen (Hildén 2000, S. 175). Es ist festzustellen, dass eine geringere Flüssigkeit in den meisten Stadien des FS-Erwerbs ein integraler Bestandteil der mündlichen Kommunikation in der FS ist:

„Wieses [1984] Daten zeigen deutlich, dass L2-Lerner alle Möglichkeiten nutzen um ihre Sprache zu verlangsamen. Es finden sich längere Pausen, die auch zahlreicher sind als in der Muttersprache. Auch die Artikulationsgeschwindigkeit ist geringer als in der Muttersprache. Die Erklärung Wieses für diese Befunde liegt auf der Hand: L2-Lerner brauchen mehr Planungszeit auf allen sprachlichen Ebenen um eine angemessene Äußerung zu produzieren. Deshalb nutzen sie strategisch alle Mittel,



die ihnen zur Verfügung stehen, um diese zusätzliche Zeit zu gewinnen. Aus Wieses Daten lässt sich also eine Strategie des L2-Lerners ableiten, die in Abhängigkeit zu seinem defizitären deklarativen Wissen steht.“ (Wolff 2002, S. 306)

Andererseits ist dem Lerner das Primat der Flüssigkeit aus der mündlichen Kommunikation in der MS bekannt, und Flüssigkeit ist seit jeher ein Kriterium für gute FS-Kenntnisse, wie die allgemeinsprachlich üblichen Sätze „Sie spricht fließend Französisch.“ bzw. „She speaks French fluently.“ zeigen. Daher muss Flüssigkeit auch im FS-Erwerb ein anzustrebendes Ziel darstellen:

„Rehbein (1987) setzt sich stärker als Wiese mit dem Begriff der Sprechflüssigkeit (*fluency*) auseinander und bringt einen neuen Aspekt in die Diskussion ein. Er geht nämlich davon aus, dass es das oberste Ziel auch des L2-Lerners sei, so flüssig wie möglich zu sprechen (...), und dass er deshalb darum bemüht sei, sein Sprechtempo nur in wirklichen Notsituationen zu vernachlässigen.“ (Wolff 2002, S. 306/307)

Eine größere Flüssigkeit kann zu Lasten der phonetischen Genauigkeit gehen, wenn die Artikulationsbewegungen in der FS noch nicht soweit automatisiert sind, dass sie in schnellem Tempo produziert werden können. Ob und in welchem Stadium des FS-Erwerbs eine Verringerung der Genauigkeit zugunsten der Flüssigkeit in Kauf genommen werden kann, hängt von den Bedürfnissen der Lernergruppe bzw. des einzelnen Lerners ab:

„Im kommunikativen Sprachunterricht wird allgemein die Flüssigkeit im Sprachgebrauch betont. Es hängt vom Formalitätsgrad und den Zielen der Sprachverwendungssituation ab, welcher Grad von Genauigkeit verlangt wird. In „Überlebenssituationen“ ist die genaue Formulierung der Äußerung Nebensache. Auch im Sprachgebrauch eines Touristen reicht es, wenn die Botschaft ankommt. Wenn dem Sprachbenutzer dagegen daran gelegen ist, sich mit der Sprachgemeinschaft zu identifizieren, z.B. beim Gebrauch der Sprache im Beruf, muss der Sprachgebrauch genau genug sein, damit die Person in ihrer beruflichen Funktion ernst genommen wird.“ (Jaakkola, H. 2000, S. 151, Übs. von BF)

Ziel eines intensiven Ausspracheunterrichts sollte es sein, dass die Lerner vor allem in der fortgeschrittenen Phase des Spracherwerbs die FS sowohl flüssig als auch genau produzieren. Wie das erreicht werden kann, wird später in diesem Abschnitt unter den methodischen Fragen behandelt.

### **Suprasegmentale Bereiche der Aussprache**

Außer den Lauten in der FS, ihren Kombinationen und den damit verbundenen Artikulationsbewegungen sind für den Ausspracheunterricht auch diejenigen Bereiche der Phonetik relevant, die allgemein als suprasegmentale Parameter bezeichnet werden. Dazu gehören Rhythmus, Länge der Laute und Silben, Pausen, Höhe der Sprechstimme (Intonation), Lautstärke, Stimmfärbung und im weiteren Sinne auch die nonverbalen Anteile der mündlichen Kommunikation. Länge, Rhythmus, Intonation und Lautstärke zusammen machen den Akzent aus, wobei zu unterscheiden ist zwischen Wortakzent und Satzakzent (mehr zum Akzent vgl. Hall et al. 1995, S. 131). Auf die Bedeutung des Rhyth-

mus im FS-Unterricht machen Bose 1999 und Veličkova 1999 aufmerksam, ebenso Iivonen 2000, S. 41-42.

„Folgende Parameter sind für die Bestimmung der rhythmischen Einheiten einer Sprache wesentlich:

- die Länge der rhythmischen Einheit;
- die Akzentstelle;
- der Charakter der Betonung;
- die Verhältnisse zwischen den betonten und den unbetonten Silben (dies beinhaltet qualitative und quantitative Parameter).“ Veličkova 1999, S. 222

Die Verteilung des Akzents und der Länge der Silben, z.B. in einer akzentzählenden Sprache wie dem Deutschen, ist entscheidend für das Hörverständnis durch die Muttersprachler und erlaubt eine dem Standard der FS angemessene Steigerung der Sprechgeschwindigkeit und damit der Flüssigkeit (Bose 1999, S. 225).

Die phonetische Forschung ist sich einig darin, dass die Intonation, d.h. die Veränderungen der Sprechtonhöhe, in Verbindung mit Lautstärkeveränderungen und Rhythmus eine wichtige Funktion in der mündlichen Kommunikation hat und für das gesamte „Klangbild“ einer einzelnen Sprache entscheidend ist. Dieling 1992 stellt die Frage, warum trotz dieser Einsicht die Artikulation der Einzellaute und ihrer Kombinationen im Ausspracheunterricht immer noch vorrangig behandelt wird und die Intonation vernachlässigt wird. Als möglichen Grund dafür gibt sie an, dass die Einzellaute und ihre Kombinationen wesentlich besser erforscht sind und daher auch die methodische Aufarbeitung für ihre Vermittlung intensiver stattgefunden hat. Sie appelliert aber an „Phonetiker, Methodiker, Lehrbuchautoren und Lehrer“, „die Angebote der Intonationsforschung zu nutzen, umzusetzen und anzuwenden“ (Dieling 1992, S. 12; vgl. dazu auch Dieling/Hirschfeld 2000, S. 32-34).

### **Norm, Varianten, Dialekte**

Im Ausspracheunterricht für DaF stellt sich die Frage, welche Form der deutschen Aussprache den Lernern als Modell zur Nachahmung angeboten werden soll. Die Normbildung ist für die Aussprache wesentlich weniger stark ausgebildet als für andere Bereiche der Sprache – wie z.B. Orthographie, Morphologie und Syntax –, da sie nicht an die schriftliche Form der Sprache gekoppelt ist. Die Normierung und Sprachpflege konzentriert sich in den europäischen Kultursprachen eher auf die geschriebene Form. Es hat zwar für das Deutsche eine Normierung der Aussprache stattgefunden, vor allem für das Theater und die Sprecher von Radio und Fernsehen, aber auch dort sind mehr und mehr regionale Varianten der Aussprache anzutreffen, weil immer weniger Berufssprecher eingesetzt werden, sondern authentisches gesprochenes Material. Allhoff/Teuchert 1992 bewerten diese Entwicklung in Bezug auf den DaF-Erwerb folgendermaßen:

„Wir müssen an dieser Stelle noch einmal besonders betonen, daß wir – etwa aus sprachpuristischen Gründen – diese Entwicklung nicht nur nicht bedauern, sondern

sie aus kommunikationspsychologischen und gesellschaftspolitischen Gründen sehr begrüßen: nur in bezug auf das Lehren der Aussprache des Deutschen bringt dieser Umstand zusätzliche Probleme mit sich, von den inventarbedingten Schwierigkeiten beim Erlernen einer fremden Sprache ganz abgesehen.“ (Allhoff/Teuchert 1992, S. 52)

Fragen nach Aussprachenormen und -varianten betreffen einerseits die Vermittlung aller LSen als FS im Allgemeinen, andererseits verfährt jede Sprachgemeinschaft unterschiedlich mit der Verteilung der Aussprachevarianten auf verschiedene Sprachverwendungssituationen. Die Kenntnisse über die phonetischen Varianten und ihre Stellung in der Sprachgemeinschaft müssen FS-Lernern, vor allem im fortgeschrittenen Spracherwerbsstadium, vermittelt werden. Trotzdem muss ihnen eine Variante als Modell für ihre eigene Aussprache angeboten werden und es muss ihnen gegenüber begründet werden, warum gerade diese Variante als Modell für FS-Lerner besonders gut geeignet ist.

Es entspricht nicht den Fragestellungen dieser Arbeit, die phonetischen Varianten des Deutschen und ihre Einschätzungen für die Vermittlung von DaF im Einzelnen darzustellen. Da diese Fragen in der Literatur aber eingehend behandelt werden, sei hier detailliert auf die entsprechenden Stellen und Artikel hingewiesen: Dieling 1992, S. 12-14; Ehnert 1994, S. 141; Hall et al. 1995, S. 14-20; Krech 1999; Barry 1999, S. 83-84; Huneke/Steinig 2000, S. 125; Jäntti/Riekko 2001, S. 29-32.

Die Variation innerhalb der Aussprache betrifft nicht nur regionale Unterschiede und Unterschiede zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen, sondern auch die Situationen, in denen die jeweilige Sprache verwendet wird. Die Variationsbreite der mündlichen Sprachverwendungssituationen reicht „vom nichtöffentlichen Gespräch miteinander vertrauter Kommunikationspartner bis hin zur feierlichen öffentlichen Rede im Großraum“ (Krech 1999, S. 137). Sowohl die akustischen Bedingungen für die Übertragung der Schallereignisse als auch der Grad an Vertrautheit zwischen den Kommunikationspartnern und der Komplexitätsgrad der mündlich übermittelten Inhalte haben Auswirkungen auf das Sprechtempo und die nötige phonetische Genauigkeit der sprachlichen Produktion. Langsames Sprechen, Pausen und sprachliche Redundanz sind im vertrauten Gespräch unnötig und verlangsamen es. In anderen Situationen sind sie dagegen unerlässlich für das Zustandekommen einer gelungenen Kommunikation.

Die situationsabhängigen Aussprachevarianten werden unter dem Begriff *Phonostilistik* zusammengefasst. In der Forschung sind verschiedene phonetische Stilebenen festgestellt und beschrieben worden. Z.B. unterscheidet Meinhold 1973 vier Formstufen der Standardaussprache: die hohe Formstufe (Ia), die gemäßigte Formstufe (Ib), die gehobene Gesprächsstufe (IIa) und die lässige Gesprächsstufe (IIb) (Meinhold 1973, zitiert nach Dieling 1992, S. 13).

Ein Merkmal unterschiedlicher phonetischer Stile ist die satzphonetische Reduktion, die dazu führt, dass einzelne Laute, Morpheme und Lexeme gekürzt werden, unter Verlust einiger ihrer phonetischen Parameter, bis hin zur totalen Elision von Lauten und Morphemen. Die Formen der satzphonetischen Reduktionen sind einzelsprachlich unterschiedlich und abhängig vom rhyth-

mischen Charakter und von der Morphosyntax der jeweiligen Sprache. Einen Überblick über die satzphonetischen Reduktionsprozesse im Deutschen bietet z.B. Hall et al. 1995, S. 175-195. Die Bedeutung der satzphonetischen Variation für den Ausspracheunterricht in der FS ist umstritten:

„Foreign learners have to learn, sooner or later, to interpret this ‚reduced‘ style of speech; but there is no reason why they should have to learn to *produce* it; and certainly not while they still find it difficult to signal the basic English phonological contrasts by means recognizable by and acceptable to native speakers.“ (Peacock 2001, S. 41, Hervorhebung im Original)

Anders als Peacock in seiner Dissertation zum Ausspracheerwerb finnischer Englischler sind viele Spezialisten zum Ausspracheerwerb allgemein und zur DaF-Aussprache der Meinung, dass die Lerner im fortgeschrittenen Spracherwerbsstadium auch zur aktiven Verwendung phonostilistischer Variation angeleitet werden sollten (Dieling 1992, S. 13/14; Hall et al. 1995; Krech 1999, S. 137; Iivonen 2000, S. 38). Auch wenn die FS-Lerner in der Aussprache der einzelnen Laute und Lautkombinationen nicht normgerecht artikulieren, muss ihnen die Möglichkeit gegeben werden, durch Anwendung satzphonetischer Regelmäßigkeiten das Sprechtempo zu erhöhen und damit zu einer adäquaten Sprachflüssigkeit zu gelangen, deren Wichtigkeit beim Sprechen einer FS weiter oben in diesem Abschnitt dargestellt worden ist.

### Phonetisches Bewusstsein

Neben dem phonetischen Hören und der Produktion von segmentalen und suprasegmentalen Merkmalen in der Aussprache der FS sowie Kenntnisse über die phonetische Variation ist bei den Lernern auch ein phonetisches Bewusstsein zu entwickeln, das als Teil des allgemeinen sprachlichen Bewusstseins (*metalinguistic awareness*) zu verstehen ist (*foneettinen tietoisuus*, vgl. Iivonen 2000, S. 39; zum Begriff *metalinguistic awareness* vgl. Dufva/Alanen, www 2003).

Zusammenfassend sind fünf Zielbereiche für den Ausspracheunterricht festzustellen:

1. die Kenntnis der richtigen Lautung
2. das richtige Hören und die Einordnung des Höreindrucks
3. die Kenntnis der Laut-Schrift-Beziehungen
4. die richtige Betätigung der Sprechwerkzeuge (Artikulation und Phonation)
5. die Redegestaltung (Pausensetzung, Dynamik der Rede, die phonetischen Möglichkeiten, psychische Zustände zu signalisieren) (Kelz 1999, S. 131)

### 7.3.3 Methoden des Ausspracheunterrichts

Nachdem die Ziele für den Ausspracheunterricht festgelegt worden sind, muss danach gefragt werden, wie diese Ziele im FS-Unterricht erreicht werden können. Hier gibt es, wie im FS-Unterricht allgemein, unterschiedliche methodische Ansätze. Mit der Gewichtung der Aussprache im Rahmen der anderen Ziele des FS-Unterrichts hängt auch die Auswahl der Methode zusammen und nicht

zuletzt die Frage, wieviel Zeit in den einzelnen Stadien des Spracherwerbs für die Arbeit an der Aussprache der FS-Lerner verwendet wird. Folgende 10 Thesen aus Kelz 1992 sollen den Ausgangspunkt für die anschließende Behandlung der methodischen Fragen bilden:

- „1. Kongruenz mit dem Muttersprachler ist ein unrealistisches Lernziel.  
Je nach Verwendungszweck der Sprache sind unterschiedliche Performanzgrade der Aussprache festzulegen.
2. *Da mündliche Kommunikation sowohl produktive als auch rezeptive Fertigkeiten erfordert, kann Ausspracheschulung nicht ohne intensive Hörschulung betrieben werden.*  
Gleichzeitige oder vorangehende Hörschulung ist Bedingung für eine effektive Ausspracheschulung.
3. *Nur was richtig gehört wird, kann richtig gesprochen werden.*  
In der Methodik der Ausspracheschulung ist durch Diskriminationstests sicherzustellen, daß phonetische Ereignisse richtig gehört werden, bevor die Artikulation versucht wird.
4. *Linguistische Konstrukte (z.B. das Phonem) sind ungeeignet für Zwecke der praktischen Ausspracheschulung.*  
Lernzielgrößen müssen substantiell bestimmte, vom Schüler erfahrbare Einheiten sein.
5. *Jeder Schüler lernt anders.*  
Entsprechend der beobachtbaren Lernvarietäten sind unterschiedliche Übungsformen und Lernmodi in der Ausspracheschulung zu verwenden.
6. *Aussprache muß im Anfangsstadium des Sprachkurses erworben werden.*  
Wird die Ausspracheschulung nicht rechtzeitig zu Beginn des Spracherwerbs betrieben, so schleifen sich „falsche Muster“ ein, die sich später so stark verhärteten, daß sie kaum mehr korrigiert werden können.
7. *Auch die Ausspracheschulung muß einer Progression folgen.*  
Die Übung einzelner Laute, Akzent- und Intonationsmuster darf nicht zufällig erfolgen oder sich nach einer undidaktischen Systematik richten.
8. *In der Ausspracheschulung ist es notwendig, verschiedene Übungstypen und Instruktionsformen anzuwenden, um den gewünschten Effekt zu erzielen.*  
Das Übungsmaterial muß sich auf alle Bereich der Ausspracheschulung erstrecken: Einzellaute, Lautkombinationen, Lautdistribution, Intonation, Akzent und Rhythmik.
9. *Der personale Lehrer ist in der Ausspracheschulung durch kein Medium zu ersetzen: Er hat die Aufgabe der Evaluation, der Diagnose und der Therapie.*  
In diesem Rahmen muß er verschiedene Mittel - jeweils gekoppelt mit eigenen Entscheidungsprozessen - in hierarchisierter Weise einsetzen.
10. *Ausspracheschulung gehört zwar in den Anfängerunterricht, aber auch im Fortgeschrittenenunterricht kann/muß Ausspracheschulung betrieben werden.*  
Neben den Möglichkeiten der korrektiven Phonetik spielen im Fortgeschrittenenunterricht ästhetische, stilistische, soziolinguistische und regional-spezifische Aspekte der Aussprache (insbesondere rezeptive) eine Rolle.“  
(Kelz 1992, S. 23/24)

Für die methodischen Entscheidungen im Ausspracheunterricht sind folgende lernerbezogene Faktoren zu berücksichtigen: a) ihre Muttersprache, b) das Ausmaß (Dauer) ihres Kontakts zur FS und c) ihr Alter (Barry 1999, S. 81). Für die Dauer der Kontaktes gilt: „Je länger der Kontakt, desto besser die Beherrschung“. Aber für die Aussprache gibt es das Problem der „Fossilisation“: „Jeder Lernende erreicht irgendwann ein Plateau, aber es gilt noch als weitgehend ungelöst, warum das Niveau der „Fossilisation“ bei verschiedenen

Menschen so unterschiedlich ist und nach so unterschiedlichen Lernperioden eintritt.“ (Barry 1999, S. 83)

Barry beschreibt die Fossilisierung als eine „Umschaltung von einer externen zu einer proprizeptiven Referenz“ (Barry 1999, S. 83), d.h. der Monitor durch das Hören vergleicht die eigene Produktion nicht mehr mit dem externen Modell sondern registriert die Aussprache als akzeptabel. Diese Umschaltung ist aber nicht absolut, sondern es findet eine Umgewichtung statt: Auch bei weit fortgeschrittenen Lernern finden Veränderungen in der Lautstruktur statt, gemäß dem sprachlichen Input, und bei bilingual lebenden Menschen hat die später erworbene Sprache sogar Auswirkungen auf die Aussprache in der MS (Barry 1999, S. 83). Die Gefahr der Fossilisierung und die Möglichkeit zu Veränderungen auch bei weit Fortgeschrittenen unterstreichen die 10. These von Kelz, dass Ausspracheunterricht auch im Fortgeschrittenenunterricht betrieben werden muss. Dabei ist die Rolle des Lehrers zentral:

„Eine wichtige Aufgabe der Lehrerschaft ist es, mit motivierenden Erklärungen und deutlichen Vorbildern die Rolle des externen sprachlichen Inputs als Aussprachereferenz aufrechtzuerhalten. (...) Für den Ausspracheunterricht ist die bleibende Imitationsfähigkeit essentiell und unterstreicht die Wichtigkeit kontinuierlicher begleitender Übungen.“ (Barry 1999, S. 83)

Der Faktor Alter ist für den gesamten FS-Erwerb schon in Abschn. 7.1.3. behandelt worden. Für die Aussprache gilt:

„Wir dürfen feststellen, daß das Klischee, nach dem nur Kinder eine quasi muttersprachliche Aussprache erwerben können, nicht stimmt. Damit ist die Hypothese, daß etwa das sechste Lebensjahr ein besonders wichtiger Zeitraum für die erfolgreiche Entwicklung von Aussprachefähigkeiten ist, jedoch nicht widerlegt. Von einer „kritischen“ Periode können wir daher nicht mehr sprechen, von einem „günstigen Lernzeitraum“ („sensitive period“) schon. Diese Problematik muß weiter erforscht werden, auf jeden Fall aber gilt: je früher man beginnt, die L2 zu erlernen, desto größer die Wahrscheinlichkeit, dass man ein sehr hohes Ausspracheniveau erreicht.“ (Edmondson/House 1993, S. 171)

Die Tatsache, dass der Erwerb der Aussprache im Erwachsenenalter mehr Anstrengungen erfordert, unterstreicht die Notwendigkeit intensiven Aussprachetrainings gerade mit erwachsenen Lernern.

## **Grundlagen der Ausspracheschulung**

Laut Storch beruht die Ausspracheschulung im Rahmen des FS-Unterrichts wesentlich auf den vier methodischen Prinzipien „Kontrast, Einbettung, Imitation und Wiederholung“ (Storch 2000, S. 105). Diese vier Prinzipien sollen im Folgenden weiter ausgeführt werden.

Ausspracheschwierigkeiten von FS-Lernern werden meist im Kontrast geübt und korrigiert, wobei zu unterscheiden ist zwischen interlingualen und intralingualen Kontrasten sowie Kontrasten zwischen falscher Schülersprache und modellgerechter fremdsprachlicher Aussprache (Storch 2001, S. 105). Interlinguale Kontraste vergleichen Laute oder Wörter verschiedener

Sprachen, zwischen MS und FS oder zwei verschiedenen FS. Vergleiche mit der Muttersprache bieten sich an mit Lernergruppen, die bezüglich der MS homogen sind (z.B. finnisch-deutsche Kontraste bei finnischsprachigen Deutschlernern, Hall et al. 1995, S. 20/21). Durch die phonetischen Kontraste zwischen verschiedenen Sprachen können einerseits Ähnlichkeiten und andererseits Unterschiede im segmentalen und suprasegmentalen Bereich festgestellt werden (Huneke/Steinig 2000, S. 128).

Intralinguärer Kontrast bedeutet den Vergleich zweier Laute, die in der FS bedeutungsunterscheidende Funktion haben und deren Unterscheidung den Lernern Schwierigkeiten bereiten. In der Phonologie werden Wörter, die sich nur durch einen Laut unterscheiden, „Minimalpaare“ genannt. Auf die Frage „Was leisten Minimalpaare“ gibt Dieling 1992 folgende Antwort:

„Der Unterricht selbst ist eine wahre Fundgrube für Minimalpaare, denn die Lernenden produzieren sie meist unfreiwillig ständig selbst. (...) Sie behaupten, daß die Stallarbeiter streiken, meinen aber die Stahlarbeiter. (...) Die Arbeit mit Minimalpaaren ist eine von vielen Möglichkeiten, die Arbeit an der Aussprache effektiver und gleichzeitig vergnüglicher zu gestalten. Wer über seine eigenen Fehler lachen kann, der hat sie erkannt und ist dabei, sie zu überwinden.“ (Dieling 1992, S. 29)

Kontraste zwischen falscher Schülersprache und modellgerechter fremdsprachlicher Aussprache können dann zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden, wenn die Lernsituation und Gruppenkonstellation eine derartige „öffentliche Korrektur“ zulässt. Auf die Fragen der Korrektur im FS-Unterricht wird weiter unten in diesem Abschnitt näher eingegangen.

Unter „Einbettung“ wird das Prinzip verstanden, nach dem keine isolierten Laute geübt werden sollen. Vielmehr werden „anhand von Wörtern, Syntagmen, Sätzen oder kleinen Texten segmentale und suprasegmentale Einheiten zugleich geübt, wenn auch jeweils mit unterschiedlichem Schwerpunkt“ (Storch 2001, S. 106). Dies entspricht auch der Forderung von Barry 1999 (S. 84), problematische Laute in unterschiedlichen Kontexten zu üben. Für die Festigung neuer Artikulationsbewegungen ist es erforderlich, einzelne Wörter zu üben und dieselben Wörter gleich anschließend in Wortgruppen, ganzen Sätzen und kleinen Dialogen (Hall et al. 1995, S. 196).

Ausspracheschulung beruht wesentlich auf der Imitation von sprachlichen Modellen (Kassette, Lehrer, Video) (Storch 2001, S. 106). Imitation bedeutet in diesem Fall „motorische Umsetzung auditiver Modelle“ (Barry 1999, S. 85). Die Imitation führt aber selten direkt zu einer normgerechten Aussprache in der FS, vor allem bei erwachsenen Lernern:

“Die dem Menschen angeborene Imitiergabe (...) ist im Erwachsenen meist durch motorische Automatismen verdeckt. Die langjährige funktional gesteuerte Selektion von Lauten verstärkt die dazugehörigen gesturalen Muster propriozeptiv, und wie bei der Perzeption lenkt die Bedeutungsbezogenheit der sprachlichen Handlungen die rückgekoppelten propriozeptiven und auditiven Begleitinformationen nicht aufeinander, sondern auf den Referenten des sprachlichen Zeichens. Diese kategoriell strukturierte Artikulation enthält schon die wesentliche Vorbedingung für die Resistenz gegen die Aneignung neuer Muster.“ (Barry 1999, S. 85)

Es stellt sich die Frage, ob Aussprache eher imitativ oder eher kognitiv vermittelt werden soll (z.B. Dieling 1992, S. 10; Huneke/Steinig 2000, S. 128). Nach den lernerzentrierten Prinzipien der konstruktivistischen Didaktik muss diese Frage je nach Lernergruppe unterschiedlich beantwortet werden. Eine rein imitative Vermittlung ist dabei sicher nur bei kleinen Kindern möglich:

„Der lernende Schüler und auch der Erwachsene stützen sich anders als das Kind auf theoretische Einsichten und machen sie sich bei der Phonetik wie bei der Grammatik zunutze, um bewußt zu hören und die Sprechbewegungen bewußt zu steuern, um Fehler zu vermeiden und die Erwartungen zu erfüllen.“ (Dieling 1992, S. 10)

Neben imitativen und kognitiven Verfahren verweist Ehnert 1994 außerdem auf „taktile (Erfühlen der Kehlkopfvibration), visuelle (Benutzung des Spiegels, um die Lippenrundung zu beobachten) und mnemotechnische Verfahren (Zungenstellung und/oder -bewegung mit den Händen nachahmen)“ (Ehnert 1994, S. 142). Dieling 1992 weist darauf hin, dass der Lehrer im Ausspracheunterricht auch unterstützende Gesten einsetzen kann, vor allem zur Visualisierung von suprasegmentalen Parametern wie Rhythmus, Akzent und Intonation (Dieling 1992, S. 29/30).

Das vierte der von Storch 2001 genannten Prinzipien ist die Wiederholung:

„Aussprache muss sehr intensiv geübt und wiederholt werden, da die motorischen Artikulationsabläufe stark muttersprachlich geprägt (d.h. verfestigt) sind und nur schwer und ganz allmählich auf die der Zielsprache umgestellt werden können.“ (Storch 2001, S. 106)

Auch nach der erfolgreichen „Umstellung der Artikulationsabläufe auf die Zielsprache“ muss weiter wiederholt werden, um die neu erworbenen Bewegungen zu festigen und in größere Zusammenhänge einzubetten. Der Grund für die Wiederholungen muss den Lernern immer wieder bewusst gemacht werden, damit sie nicht anfangen, sich angesichts der Wiederholungen zu „langweilen“, was den Lernerfolg stark vermindern würde.

Ein Ziel der reichhaltigen Wiederholung im Ausspracheunterricht ist die Automatisierung der fremdsprachlichen Artikulationsbewegungen. Warum gerade die Aussprache Automatisierung verlangt, um zu einem flüssigen mündlichen Sprachgebrauch in der FS zu gelangen, geht aus folgendem Zitat aus Wolff 2002, in dem er auf das Produktionsmodell von Levelt (vgl. Abb. 7-2 in Abschn. 7.1.2) Bezug nimmt:

„Ein weiterer wichtiger Aspekt, den Levelt in seinem Modell hervorhebt, ist der unterschiedliche Grad an Kontrolle durch den Sprecher, dem die verschiedenen Verarbeitungsprozesse unterliegen. Das Konzeptualisieren (*message generation*) und das Überprüfen der Aussage durch den Monitor sind Aktivitäten, die vom Sprecher bewusst und kontrolliert durchgeführt werden. Grammatisches Enkodieren und Artikulieren hingegen sind unbewusste und hochgradig automatisierte Tätigkeiten.“ (Wolff 2002, S. 214)

Iivonen 2000 (S. 38/39) und Storch 2001 (S. 104) weisen darauf hin, dass die Automatisierung der Artikulationsbewegungen während des MS-Erwerbs das



Umschalten auf fremdsprachliche Artikulationsbewegungen erschwert. Wenn aber durch Bewusstmachung der Unterschiede neue Artikulationsbewegungen aufgebaut worden sind, müssen sie durch Üben und Wiederholen automatisiert werden, damit sie in Sprachverwendungssituationen auch außerhalb des Unterrichts zur Verfügung stehen.

### **Psychologische Faktoren**

Mehr als andere Bereiche der Sprache löst die Klanggestalt direkte Emotionen beim Sprecher oder Hörer aus, deren er sich nicht unbedingt bewusst ist. Dadurch kann es beim Übergang vom phonetischen System der MS zu demjenigen der FS zu psychologischen Hürden kommen, die zu überwinden eine Aufgabe des Ausspracheunterrichts ist. Manche Lerner können die Übernahme fremder Klanggestalten und Artikulationsbewegungen als „groben Eingriff in ihr Psychogramm“ empfinden (Dieling 1992, S. 23/24). Auch wenn die Lerner für die Übernahme der fremdsprachlichen Artikulationsbewegungen motiviert sind und dazu in der Lage sind, besteht die „Gefahr des Identitätsverlusts durch perfekte Anpassung“ (Ehnert 1994, S. 141). Diese Gefahr ruft Hemmungen hervor, „die von der eigenen, gewohnten Aussprache stark abweichende Laut- und Intonationsformen hervorzubringen“ (Dieling/Hirschfeld 2000, S. 17). Wenn diese inneren Widerstände nicht abgebaut werden, entstehen Motivationsprobleme, das Interesse an der Verbesserung der phonetischen Kompetenz erlahmt (Iivonen 2000, S. 38).

Das ist ein sensibler Punkt im FS-Unterricht, und ihn zu überwinden, verlangt Einfühlungsvermögen seitens des Lehrers und das Schaffen einer partnerschaftlichen Atmosphäre im Unterricht (Huneke/Steinig 2000, S. 130). Es wäre dagegen bedauerlich, wenn der Lehrer wegen allzu großer Rücksicht auf die phonetisch-psychologischen Hemmungen die für den Ausspracherwerb gesetzten Ziele vernachlässigte. Denn wenn die zielsprachliche Norm nicht als Ziel gegenwärtig ist, entwickeln Lernergruppen schnell eine eigene phonetische „Gruppennorm“, die sich stark von der Standardsprache unterscheiden kann und im Extremfall für Muttersprachler unverständlich ist (Huneke/Steinig 2000, S. 129).

Huneke/Steinig 2000 schlagen vor, dass die Lerner zu Beginn des Spracherwerbs sich damit auseinandersetzen sollten, welchen Eindruck der Klang der fremden Sprache, ihre Intonation und ihre Laute auf sie machen. Diese Empfindungen sollten innerhalb der Gruppe besprochen werden, um den Lernern klarzumachen, dass sie mit ihren Empfindungen nicht alleine sind, sondern dass die anderen Lerner in diesem Punkt ähnlich empfinden:

„Innere Widerstände gegenüber der fremden Sprachmelodie und den eigentümlichen Lauten, die bei einem entsprechend entwickelten Bewusstsein zunächst von jedem Lerner angesprochen und gemeinsam diskutiert werden könnten, lassen sich auf mannigfache Weise abbauen.“ (Huneke/Steinig 2000, S. 129)

## Phasen des Ausspracheerwerbs

Im Folgenden soll kurz auf die Frage eingegangen werden, in welcher Phase des Spracherwerbs Ausspracheunterricht stattfinden soll, in welcher Reihenfolge die einzelnen Ziele im Ausspracheunterricht erreicht werden sollen und wie der Ausspracheunterricht in den sonstigen Sprachunterricht integriert wird.

Einige methodische Richtungen befürworten einen „Vorkurs“ oder „phonetischen Einführungskurs“ vor Beginn der eigentlichen FS-Vermittlung. Die Lerner sollen sich „mit der Substanz, der materiellen Existenzform der Sprache, mit ihren Klängen, Lauten, ihrer Schrift anfreunden“ (Dieling 1992, S. 25). Diese Art Vorkurs ist heute im FS-Unterricht allerdings nicht sehr verbreitet:

„Mit dem Einzug der kommunikativen Didaktik Anfang der Siebzigerjahre verschwand er [der phonetische Einführungskurs] nahezu ganz aus den Lehrbüchern und ist bis heute immer noch verpönt. „Globaleinstieg“ war das Zauberwort, mit dem der phonetische Einführungskurs verdrängt wurde. Globaleinstieg bedeutet, gleichzeitig auf allen Ebenen – der phonetischen, der grammatischen, der lexikalischen – zu arbeiten, die Schwierigkeiten nicht zu isolieren. Mit der Rückbesinnung auf die Kognition hat möglicherweise auch der phonetische Einführungskurs wieder eine Chance.“ (Dieling/Hirschfeld 2000, S. 43)

Im Rahmen des Globaleinstiegs ist darauf zu achten, dass sich die Lerner frühzeitig mit den zentralen Bereichen der Aussprache in der FS beschäftigen. Das entspricht der Forderung nach einer „Ökonomie des Sprachenlernens“ (Kelz 1992, S. 37). Die Aussprache der Laute und Lautkombinationen, aber auch suprasegmentale Bereiche, sollten gleich nach dem fremdsprachlichen Modell gelernt werden. Ohne ausreichende Berücksichtigung der Aussprache im Anfangsunterricht festigen sich inkorrekte Artikulationsbewegungen, die sich automatisieren und später nur mit viel Mühe korrigiert werden können. Ein gutes Beispiel für intensive Ausspracheübungen im Anfangsunterricht für erwachsene DaF-Lerner bietet das Lehrbuch Delfin (Aufderstraße/Müller/Storz 2001).

Trotz intensiver Beschäftigung mit der Aussprache im Anfangsunterricht darf ihr Erwerb in keiner weiteren Phase als „abgeschlossen“ angesehen werden. Wie oben angeführt, ist Wiederholung ein wichtiges Prinzip im Ausspracheunterricht, und zwar nicht nur für einzelne Übungsphasen, sondern auch für die Aussprachevermittlung im Ganzen. Dieling 1992 gibt einen Überblick über die Lernstufen im Ausspracheunterricht und die mit ihnen verbundenen Ziele und Inhalte. Im Folgenden sind sie stichwortartig und ohne Erläuterungen angeführt:

### Anfänger

- Psychische Barrieren überwinden
- Für Phonetik sensibilisieren
- Der Intonation den Vorzug geben
- Die Artikulation nicht vernachlässigen

#### Mittelstufe

- Erreichtes festhalten und ausbauen
- Texte vorlesen und vortragen
- Das Sprachgefühl entwickeln

#### Fortgeschrittene

- Korrektive Phonetik, Kenntnisse anwenden
- Prestoformen, Varietäten

#### Deutschlehrer (Nichtmuttersprachler)

- Bevorzugt Einzelkonsultationen
- Stilistische Varianten, Dialektales (Dieling 1992, S. 50-56)

Diese Aufstellung soll hier nur als Beispiel dienen, je nach Lernergruppen sind sicherlich unterschiedliche Schwerpunkte zu setzen. Mit „Prestoformen“ sind hier durch erhöhtes Sprechtempo erforderliche satzphonetische Reduktionen gemeint.

### **Reihenfolge der zu behandelnden Bereiche**

Die Festlegung der Reihenfolge der zu behandelnden Bereiche ist in der Aussprachendidaktik besonders wichtig:

„Während der Lernende auf dem Gebiet der Lexik oder der Grammatik Schritt für Schritt mit den Problemen vertraut gemacht wird, wirft man ihn in bezug auf das Lautsystem „ins Wasser“, denn schon nach wenigen Stunden ist er genötigt, alle Laute zu artikulieren, weil Lexik und Grammatik dies erfordern.“ (Rausch/Rausch 1991, S. 73)

Dennoch können nicht alle phonetischen Bereiche gleichzeitig behandelt werden, sondern es muss für jede Lernergruppe eine Progression festgelegt werden (zum Problem der Progression in der FS-Didaktik vgl. Abschn. 7.1.2). Für die intensive Behandlung der Aussprachebereiche ist zu fragen, ob von einzelnen Phonemen auszugehen ist, um erst danach zu Wort, Satz und Text überzugehen (bottom-up) oder umgekehrt (top-down). „Eine Top-Down-Progression scheint sinnvoller zu sein, weil sie eher den natürlichen Spracherwerbsprozessen entspricht.“ (Huneke/Steinig 2000, S. 127.) Hier ist sicher nicht nur eine Lösung richtig, sondern die Lernergruppe ist bei der Entscheidung zu berücksichtigen. Die gleichzeitige Behandlung der schriftlichen Form der FS legt sicher eine frühzeitige Gegenüberstellung des Laut- und Buchstabensystems in der FS nahe. Für die Progression innerhalb des Lautsystems der FS schlägt Storch 2001 folgendes vor:

„Es sollte mit den phonetisch auffälligen sowie phonologisch relevanten (funktionalen) Lauten begonnen werden, d.h. mit dem Teil der Aussprache, der das Verstehen besonders erschwert (...). Erst wenn dieser Bereich einigermaßen beherrscht wird, sollte zu den weniger auffälligen Ausspracheschwierigkeiten und zu phonetischen Varianten übergegangen werden.“ (Storch 2001, S. 106)

## Integration des Ausspracheunterrichts in den sonstigen Sprachunterricht

Da, wie oben dargestellt, jede mündliche Äußerung auch eine phonetische Komponente beinhaltet, gehören Ausspracheelemente in alle Phasen des FS-Unterrichts und sind eng mit der Vermittlung anderer Bereiche der Sprache verknüpft:

„Phonetik ist kein „Extra“, kein Schnörkel, Phonetik ist immer präsent, beim Hören, beim Sprechen und auch beim Lesen und Schreiben. (...) Phonetische Übungen sollten deshalb immanenter Bestandteil der sprachlichen Übungen sein, sie lassen sich gut mit grammatischen oder lexikalischen Übungen, mit Lese-, Sprech- und Schreibübungen verbinden. Den Schülern muss dabei gar nicht immer bewusst werden, dass sie auch oder gerade Phonetik üben.“ (Dieling/Hirschfeld 2000, S. 55/65)

Dieling/Hirschfeld 2000 behandeln eingehend, in welcher Form unterschiedliche Bereiche der Sprachvermittlung mit der Aussprache verbunden werden können. Die Verfahren können hier nicht im Einzelnen aufgeführt werden. Es soll aber dargestellt werden, welche Bereiche sie in ihre Betrachtungen einbezogen haben:

- Phonetik und Orthografie
  - Phonetik und Grammatik
  - Phonetik und Lexik
  - Phonetik und Poetik
  - Phonetik und Musik
  - Phonetik und Kinetik
  - Phonetik und Sinn
- (Dieling/Hirschfeld 2000, S. 63-82)

Zwei Bereiche sollen hier kurz angesprochen werden: Lexik und Grammatik. Bei der Wortschatzvermittlung ist es vor allem im Anfangsunterricht wichtig, dass die Lerner bei der mündlichen Produktion der neu gelernten Wörter eine möglichst standardgemäße Aussprache erreichen:

„Man muß davon ausgehen, daß Vokabeln, die orthoepisch und orthographisch ungenau bzw. fehlerhaft angeeignet sind, de facto nicht angeeignet sind. Deshalb empfehlen Didaktiker, bei der Lexikeinführung der Aussprache und der Schreibung der Wörter viel Aufmerksamkeit zu schenken. Die neuen Vokabeln sollen wiederholt gehört, nachgesprochen, gelesen und aufgeschrieben werden.“ (Dieling 1992, S. 17)

Auch bei der Grammatikvermittlung ist die Verbindung mit der Aussprache wichtig. So unterliegen z.B. im Deutschen Flexionsmorpheme starken satzphonetischen Reduktionen (wie die Verbal- und Nominalendung „-en“). Es besteht die Gefahr, dass die Endungen auch von den Lehrern bei der Vermittlung der Morphologie überdeutlich und damit gegen die rhythmischen Regeln des Deutschen ausgesprochen werden, wobei häufig das Ziel ist, die schriftliche Form der korrekten Formen zu vermitteln. Gleichzeitig müssen aber die Lerner darauf hingewiesen werden, in welcher Form dieselben Flexionsmorpheme in

der gesprochenen Sprache erscheinen, und die Wörter müssen in dieser Form mündlich geübt werden, einzeln und im Satzzusammenhang.

## **Transkription**

Die Frage, ob für den Ausspracheunterricht der Einsatz phonetischer Schrift – i.A. der IPA-Transkriptionszeichen – sinnvoll und nötig ist, ist umstritten (Dieling 1992, S. 27). In Deutschland und auch in Finnland ist es auf Grund des orthographischen Systems im Englischen und Französischen üblich, im Unterricht für diese Sprachen IPA-Transkriptionszeichen zu verwenden, für das Deutsche als FS hat sich das allerdings noch nicht durchgesetzt, wodurch ein weniger ausgeprägtes phonetisches Bewusstsein für das Deutsche zu erklären ist. Die Vor- und Nachteile der phonetischen Schrift im FS-Unterricht allgemein und speziell im DaF-Unterricht einzeln zu erörtern, ist nicht Ziel dieser Arbeit. Folgende Stellungnahme soll aber eine Meinung darstellen, von der ausgehend auch in dieser Arbeit der Einsatz von Transkriptionssystemen für den FS-Unterricht behandelt wird:

„Natürlich ist die Transkription nicht Selbstzweck und das aktive Transkribieren ganzer Wörter oder Texte ist nicht das Ziel eines kommunikativen Unterrichts. Die Transkription hat eine dienende Funktion, d.h., sie hilft bei der Bewusstmachung phonetischer Erscheinungen und sie sollte deshalb punktuell schon am Anfang des Fremdsprachenunterrichts eingeführt werden – z.B. für die Unterscheidung langer und kurzer Vokale. Schüler sollten die Transkription rezeptiv beherrschen.“  
(Dieling/Hirschfeld 2000, S. 41/42)

## **Lehr- und Lernmaterial**

Da es sich bei der Aussprache nur um den hörbaren Teil der sprachlichen Kommunikation handelt, ist das primäre Lehrmaterial der Lehrer sowie Audio- und Videomaterial und in neuester Zeit auch der Computer. Doch ist es sicher sinnvoll, auch visuelles Lehrmaterial einzusetzen, denn der Gesichtssinn ist der primäre Sinn des Menschen, und die Erkenntnisse zu lautlichen und artikulatorischen Gegebenheiten in der FS werden durch visuelle Information unterstützt.

Neben Ausspracheangaben in IPA-Schrift bieten einige FS-Lehrbücher auch gezielte Übungen für die Aussprache an. Außerdem sind in letzter Zeit verstärkt Lehrmaterialien eigens für die Aussprache von DaF erschienen, entweder für alle DaF-Lerner unabhängig von ihrer MS oder für eine muttersprachlich homogene Zielgruppe, wie Hall et al. 1995 für finnische DaF-Lerner. Letzteres ermöglicht interlingualen Kontrast. Diese „eigentlichen“ Aussprachelehrwerke eignen sich zur Vertiefung von Aussprachekenntnissen in allen Sprachlernstufen und vor allem zur Wiederholung und Festigung für weit fortgeschrittene Lerner, die kein eigentliches Lehrbuch mehr verwenden, wie z.B. in der FS-Lehrer- und Dolmetscherausbildung.

Neben Lehrbüchern, die sowohl Erklärungen als auch Ausspracheübungen enthalten und meist zusammen mit Audio- oder Videokassette angeboten werden, sind bildliche Darstellungen der Artikulations- und Atmungsorgane sowie unterschiedlicher Intonationskurven auf Folie oder über den Computer-

Bildschirm hilfreich für die Bewusstmachung der phonetischen Verhältnisse in der FS.

## Üben

Lehrer und Lerner müssen sich beim Spracherwerb bewusst sein, warum geübt wird und wie geübt werden soll, damit ein Lernresultat entsteht. Übungen müssen zielgerecht geplant sein und sich nach dem Entwicklungsstand, der Leistungsfähigkeit und den Arbeitstechniken der Lernenden richten. Übungen müssen gestuft sein, vom Einfachen zum Komplexen, und sie müssen abwechslungsreich sein, damit sie nicht mechanisch absolviert werden (Hentunen 2002, S. 93/94).

Kristiansen 1999 weist darauf hin, dass es sich beim Üben im behavioristischen Sinne um „Oberflächenverarbeitung“ handelt (*surface level processing, pintaprosessointi*), dass dagegen aber eine genaue Elaboration „Tiefenverarbeitung“ voraussetzt (*deep level processing, syväprosessointi*) (Kristiansen 1999, S. 34; zur Elaborationstheorie siehe Abschn. 7.1.1). Die Tiefenverarbeitung geschieht aus Eigeninitiative des Lerners. Die Lernerzentriertheit des Übens nach den konstruktivistischen Ideen hat Kelz 1999 auf das phonetische Üben übertragen. Er fasst diese Ideen zusammen in dem Begriff des „kreativen Übens“ und der „kreativen Übung“:

„Kreativität kann aber nicht bloß darin bestehen, daß Lernende ihr Übungsmaterial zusammenstellen oder daß die Lernenden selbst die Übung gestalten. Vielmehr sollte Kreativität sich darin ausdrücken, daß die Kurs t e i l n e h m e r zu Initiatoren ihres Lernens werden. Das setzt voraus, daß die Kurs l e i t e r zu Lernpartnern, Ratgebern, Lernhelfern und auch Aufbereitern von Lernsituationen werden. In einer solchen Konstellation kann Kreativität die aktive Teilnahme fördern und zum Mitdenken anregen; es kann Spaß machen und schließlich auch spannend sein. Hier könnte ein Gegenpol zu traditionellen Übungsmethoden im Bereich der Phonetik gesetzt werden, die meist als langweilig, trocken, bisweilen auch als stressig betrachtet werden.“ (Kelz 1999, S. 133, Hervorhebungen im Original)

Für die Lernerautonomie im phonetischen Üben ist es aber notwendig, ihr Lernen evaluieren und daraus Schlüsse für ihr weiteres Lernverhalten ziehen zu können. Eine wichtige Frage ist, ob die Lernenden dazu in der Lage sind. Traditionell wird davon ausgegangen, dass dafür ein „externer Evaluator“ nötig ist. „Der entscheidende Punkt ist also zunächst nicht, wie kreativ eine Übung ist, sondern wie die Voraussetzungen für kreatives Üben im Sprachunterricht geschaffen werden können.“ (Kelz 1999, S. 134.) Die Umsetzung konstruktivistischer Lernmodelle in die Ausspracheübungen für FSen wird die FS-Didaktiker noch eine Weile beschäftigen. Resultat ist sicher nicht eine völlige Umgestaltung des bisher Geleisteten, sondern eine Synthese aus bewährtem Altem und erforderlichem Neuem.

Ehnert 1994 weist darauf hin, dass Ausspracheübungen mit einem Wortschatz arbeiten sollten, der dem Lerner ausreichend bekannt ist. In dem Moment, wo die Lerner sich intensiv mit einer Verbesserung der Aussprache beschäftigen, sollen sie nicht gleichzeitig mit lexikalischen Problemen konfron-

tiert werden. Das gilt auch für Ausspracheübungen mit weit Fortgeschrittenen (Ehnert 1994, S. 140).

Für die Charakterisierung und Unterscheidung verschiedener Ausspracheübungen sind Übungstypologien entworfen worden, deren Aufgabe es ist, Lehrern und Lernern die ganze Bandbreite möglicher Übungstypen im Bewusstsein zu erhalten und je nach Bedarf, Interesse und Lerngewohnheiten der Lerner auszuwählen. Kriterien für die Einteilung von Übungen in verschiedene Typen sind u.A.:

- 1) die von den Lernenden geforderten Tätigkeiten
- 2) die angestrebten Fertigkeiten
- 3) die Nähe der Reaktion zum vorgegebenen Muster (imitativ, reproduktiv, reaktiv, kreativ)
- 4) das verwendete sprachliche Material
- 5) die zur Verfügung stehenden Hilfsmittel
- 6) die Möglichkeiten, in Einzelarbeit, Partnerarbeit und Gruppenarbeit mit oder ohne Lehrerüberwachung zu arbeiten
- 7) Art und Möglichkeit der Einbettung in größere Kontexte eines Lernprozesses, eines kurstragenden Lehrwerks, eines Kurscurriculums oder der praktischen Erfordernisse in der Kommunikation mit Sprechern der Zielsprache (Kelz 1999, S. 132)

Anhand dieser Kriterien kann eine sehr fein gegliederte Übungstypologie erstellt werden. Hier soll aber als Beispiel nur eine relativ grobe Einteilung phonetischer Übungen vorgestellt werden:

#### Hören

- Vorbereitende Hörübungen
- Eintauchübungen
  - Diskriminationsübungen
  - Identifikationsübungen

Angewandte Hörübungen

#### (Aus-)Sprechen

- Vorbereitende Sprechübungen
- Einfache Nachsprechübung
  - Kaschierte Nachsprechübung
  - Produktive Übungen

- Angewandte Sprechübungen
- Vortragen/Lesen (eigener bzw. fremder Text)
  - Frei sprechen

(Dieling/Hirschfeld 2000, S. 47)

(Eine etwas detailliertere Einteilung phonetischer Übungstypen bietet z.B. Storch 2001, S. 106-111)

Zu den bei den Kriterien von Kelz 1999 unter Punkt 5) genannten Hilfsmitteln gehört auch das Sprachlabor. Diese Einrichtung, die im europäischen FS-Unterricht weit verbreitet, deren Nutzen für das FS-Lernen aber nach wie vor umstritten ist, ist für den Ausspracheunterricht sehr gut geeignet. Das Sprachlabor ermöglicht selbständiges Üben, auditive Selbstkontrolle durch den Lerner, wiederholtes Abhören des Modells in der FS und individuelle Korrektur durch den Lehrer. (Zum Sprachlaboreinsatz für DaF siehe Dieling 1992, S. 27; zum Sprachlaboreinsatz im FS-Unterricht in Finnland siehe Peacock 2001, S. 40 ff.)

## Fehlerbehandlung

Fehler und ihre Behandlung im FS-Unterricht sind ein weit diskutiertes Feld der FS-Didaktik. Es ist Ziel des Unterrichts, die Anzahl und das Ausmaß der Fehler in der FS-Produktion zu verringern. Gleichzeitig müssen sich Lehrer und Schüler aber bemühen, „Fehler nicht ausschließlich negativ zu werten und zu sanktionieren, sondern sie als das zu nehmen, was sie sind: Unvermeidlichkeiten auf dem langen Weg zur (vollkommenen?) Fremdsprachenbeherrschung, mit denen man leben muß und kann“ (Schmidt 1994, S. 332). Die Lehrer müssen im Unterricht mehrere Aktivitäten aus dem Bereich der Fehler ausführen, um didaktisch sinnvoll handeln zu können: Fehlerbeschreibung, Fehleranalyse, Fehlertherapie und Fehlerbewertung (Schmidt 1994, S. 332-334). Allgemein wird unterschieden zwischen „Kompetenzfehlern“ (*errors*) und „Performanzfehlern“ (*mistakes*). Carl James, der sich ausführlich mit den Fehlern im FS-Erwerb beschäftigt hat, definiert sie folgendermaßen:

„**Error** [is] an instance of language that is unintentionally deviant and is not self-correctible by its author. A **mistake** is either intentionally or unintentionally deviant and self-correctible.“ (James 1998, S. 78, Hervorhebungen im Original)

Rausch/Rausch 1991 haben sich eingehend mit dem phonetischen Fehler befasst. Ursachen des phonetischen Fehlers liegen häufig, aber nicht immer, im Einfluss der MS (Rausch/Rausch 1991, S. 47). Auch wenn sich die Lerner bewusst sind, dass die lautliche Gestalt des sprachlichen Zeichens in der FS von derjenigen in der MS abweicht, sind phonetische Fehler vor allem zu Beginn des Sprachlernvorgangs nicht zu vermeiden:

„Am Anfang des Sprachlernvorganges ist ein bestimmtes Maß an artikulatorischem Ungeschick zu beobachten, die Ursachen liegen einerseits in der noch unsicheren Ausprägung des im akustischen Gedächtnis gespeicherten Klangvorbildes und andererseits eben in dem damit verbundenen, noch tastenden Suchen nach dem richtigen akustischen Äquivalent des Gehörseindrucks sowie der unsicheren kinästhetischen Bewegung und der Beurteilung dieser Bewegung.“ (Rausch/Rausch 1991, S. 51)

Entscheidend für die Behandlung der Aussprache im FS-Unterricht ist die Frage, ob und in welcher Form phonetische Fehler den Lernern bewusst gemacht werden sollen und wie sie dazu angehalten werden, durch Überwinden dieser Fehler ihre Aussprache zu verbessern. Um zu entscheiden, welche Fehler die mündliche Kommunikation besonders stark beeinträchtigen, hat die Forschung versucht, durch Tests mit muttersprachlichen Hörern „Toleranzschwellen“ für phonetische Fehler festzustellen. Aber es hat sich als unmöglich erwiesen, für die unterschiedlichsten Sprachverwendungssituationen solche Toleranzschwellen eindeutig festzulegen. So ist der Lehrer bei der Korrektur phonetischer Fehler auf subjektive Entscheidungen angewiesen:

„Zunächst wird es wohl so bleiben, wie es stets war, daß der Lehrer jene Fehler korrigiert, die er für gravierend hält, und daß er das übt, was seinen Lernenden die meisten Schwierigkeiten bereitet. Diese Entscheidungen sind natürlich weitgehend subjektiv. Aber es gehört ja zum Handwerk des Lehrers, verantwortungsvoll und



kenntnisreich über viele Dinge zu entscheiden. So bestimmt er auch die Toleranzschwelle für phonetische Fehler weitgehend selbst. Daß diese Schwelle je nach allgemeinem Unterrichtsziel unterschiedlich hoch liegt, ist einleuchtend.“ (Dieling 1992, S. 22)

Dabei sollte nicht nur das „allgemeine Unterrichtsziel“ entscheidend sein, sondern die „Toleranzschwelle“ des Lehrers sollte sich auch individuell nach der phonetischen Begabung und der Motivation des einzelnen Lerner richten (zu den individuellen Unterschieden zwischen FS-Lernern vgl. Abschn. 7.1.2).

Dieling 1992 weist darauf hin, dass der Lehrer sich bemühen muss, die phonetischen Fehler der Lerner als solche zu registrieren. „Der Lehrer muß sich davor hüten, sich an die Fehler seiner Lernenden zu gewöhnen, indem er sie wegfiltert, was nicht selten geschieht.“ (Dieling 1992, S. 48). Doch jeder durch den Lehrer registrierte Fehler muss und sollte nicht direkt zu einer Korrekturhandlung führen. Da phonetische Fehler nur in der gesprochenen Sprache vorkommen, kann auch nur die gesprochene Sprache phonetisch korrigiert werden. Da aber gesprochene Sprache weniger geplant werden kann als geschriebene, sind phonetische Fehler integraler Bestandteil einer Äußerung in der FS. Vor allem im Anfangsstadium des FS-Lernens sollte sich der Lehrer mit allzu starker Korrektur der Lerneräußerungen zurückhalten, um die Motivation zum Sprechen der FS trotz noch lückenhafter Sprachkenntnisse nicht in Gefahr zu bringen. Fortgeschrittene Lerner kann der Lehrer zur Selbstkorrektur anhalten.

Im Sinne des Konstruktivismus wird heute eher von „Fehlertherapie“ als von „Fehlerbekämpfung“ gesprochen. Die Korrekturaktivitäten seitens des Lehrers sind als Hilfsangebot an den Lerner gemeint (Hentunen 2002, S. 113). In formzentrierten Phasen des Unterrichts kann phonetischen Korrekturen mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden, in mitteilungsbezogenen Phasen sollte sich der Lehrer dagegen mit Korrekturen zurückhalten, um den Diskurs nicht unnötig zu stören (Hentunen 2002, S. 113). Gerade Erwachsene sind phonetischen Korrekturen gegenüber sehr empfindlich und verletzbar (vgl. Abschn. 7.1.3., Zitat aus Raasch 1995, S. 126/127).

Trotz der Vorsicht des Lehrers ist phonetische Korrektur unbedingt erforderlich, denn gerade in der Anfangsphase ist der Lerner zur phonetischen Selbstkorrektur oft noch nicht in der Lage. Storch 2001 bietet eine Reihe phonetischer Korrekturverfahren an, von denen einige hier wiedergegeben werden sollen:

„Übungslaute lassen sich durch Reduktion aus einem Satz isolieren. (...) Dabei ist es wichtig, die neuen Laute und Lautkombinationen zunächst in einfache lautliche Umgebungen einzubetten, sodass sich die Lerner ganz auf den Übungsgegenstand konzentrieren können und nicht durch weitere Lautbildungsprobleme abgelenkt werden. Die phonetische Korrektur längerer sprachlicher Einheiten sollte man vom Syntagma- oder Satzende aus durchführen (*backward build-up*-Technik), also etwa die Aussprache von *Hüte* in dem Satz *Ich habe schöne Hüte* in der Reihenfolge *Hüte, schöne Hüte, habe schöne Hüte, Ich habe schöne Hüte*. (...) Der Unterrichtende kann die kritischen Merkmale betonen, so dass der Schüler die kritischen Aussprachephänomene besser identifizieren und nachahmen kann. (...) Der Lehrer kann die falsche Schülerversion wiederholen und sie dann direkt mit dem korrekten Modell kontrastieren (...). Dadurch kann der Schüler seine eigenen Aussprachefehler direkt mit dem korrekten Modell vergleichen und seine Abweichungen davon erkennen. Das

fremdsprachliche Aussprachephänomen kann bei der phonetischen Korrektur dem kritischen muttersprachlichen gegenübergestellt werden. Dem Schüler wird dadurch bewusst, worauf sein Fehler beruht und worin der Unterschied zwischen der muttersprachlichen und der zielsprachlichen Lautbildung besteht.“ (Storch 2001, S. 112)

Bei den Aussprachekorrekturaktivitäten im FS-Unterricht ist darauf zu achten, dass sich der Lerner der phonetischen Verhältnisse in der FS bewusst ist und dass er die Wichtigkeit einer guten Aussprache als Teil der gesamten Kompetenz in der FS erkennt. Da beim Erwerb einer fremdsprachlichen Aussprache psychische Hürden zu überwinden sind (siehe weiter oben in diesem Abschnitt), müssen auch geringe Fortschritte im Rahmen eines Korrekturvorgangs durch positives Feedback vom Lehrer honoriert werden. Dadurch bekommt der Lerner Erfolgserlebnisse und wird zur Weiterarbeit an der Aussprache motiviert. Gleichzeitig kann er aber darauf hingewiesen werden, dass das Resultat der Korrektur noch nicht völlig befriedigend ist und er an diesem phonetischen Phänomen noch weiter arbeiten muss. Hierbei ist den Lernern gegenüber immer wieder zu betonen, dass das primäre Ziel der Korrektur ein Fortschritt ist und nicht das Erreichen absoluter Lernziele.

Der Lerner muss Aussprache-Lernen lernen: genaues Hören des fremdsprachlichen Modells, selbstkritisches Hören der eigenen Produktion, Bewusstsein für die eigenen Fortschritte, Zufriedenheit mit den eigenen Resultaten und realistische Bewertung der eigenen phonetischen Fähigkeiten. Ziel sollte es sein, besser zu werden als in der vorangehenden Unterrichtsstunde, aber nicht besser zu werden als die Kameraden in der Lernergruppe. Die individuellen Unterschiede in phonetischer Begabung sollten den Lernern deutlich gemacht werden, um unnötige Stressfaktoren durch den Vergleich mit anderen Lernern zu vermeiden.

Für die Durchführung eines sinnvollen und erfolgreichen Ausspracheunterrichts hat der Lehrer eine wichtige Funktion sowohl als sprachliches Modell als auch für die Auswahl von geeignetem Übungsmaterial und für die Korrektur und das Feedback an die Lerner. Dafür benötigen die Lehrer eingehende phonetische und lerntheoretische Kenntnisse. Diese Grundvoraussetzungen sind gerade für den Ausspracheunterricht noch nicht immer gegeben:

„Was die Perspektiven anbetrifft, so ist nach wie vor der Schlüssel für positive Veränderungen in der Lehreraus- und -fortbildung zu sehen.“ (Hirschfeld 2002, S. 87)

Mit diesen Ausführungen zum Ausspracheunterricht für LSen als FSen im Allgemeinen und für DaF ist die Darstellung der fremdsprachdidaktischen Grundlagen abgeschlossen. In Kap. 8 soll versucht werden, die hier dargestellten Erkenntnisse für die Entwicklung einer phonetischen Didaktik für die GS einzusetzen.

## 8 ENTWURF EINER PHONETISCHEN DIDAKTIK FÜR DIE FINNISCHE GEBÄRDENSPRACHE

In diesem Kapitel sollen die Erkenntnisse und Ergebnisse der vorangehenden Teile dieser Arbeit zusammengetragen werden und zum Entwurf einer phonetischen Didaktik der Finnischen Gebärdensprache weiterentwickelt werden. In Kap. 7.3 wird darauf hingewiesen, dass die aktiven phonetischen Kenntnisse und Fertigkeiten in der Sprachdidaktik mit *Aussprache* bezeichnet werden. Für die GS kann das Begriffspaar *Aussprache* – *aussprechen* nicht verwendet werden, da GS nicht *gesprochen* wird. Für den Teil des Unterrichts, der sich mit den aktiven phonetischen Fertigkeiten beschäftigt, wird daher – analog zum *Ausspracheunterricht* für LSen – der Begriff *Artikulationsunterricht* für GSen verwendet. Diese terminologische Festlegung beruht auf dem Vorschlag von Ritva Takkinen, auf Finnisch den Begriff *artikulaatio-opetus* analog zu *ääntämisopetus* zu verwenden (persönliches Gespräch mit Ritva Takkinen am 14.1.2001).

In Abschnitt 8.1 werden die grundsätzlichen Fragen zur Artikulationsdidaktik im GS-Unterricht behandelt, in Abschnitt 8.2 wird der Frage nachgegangen, wie das in Kap. 6 analysierte Unterrichtsmaterial für den Artikulationsunterricht eingesetzt werden kann. In Abschnitt 8.3 werden Didaktisierungsvorschläge für den Artikulationsunterricht ausgearbeitet und in Abschnitt 8.4 werden die artikulationsdidaktischen Erkenntnisse zusammengefasst.

### 8.1 Artikulationsdidaktik im Gebärdensprachunterricht

Zunächst muss festgelegt werden, was der Gegenstand, die Ziele und Methoden im Artikulationsunterricht sind. Ausgangspunkt sind die Betrachtungen zum Ausspracheunterricht für LSen, wie sie im Kap. 7.3. dargestellt sind. Die dort behandelten Punkte werden in derselben Reihenfolge behandelt, nach folgenden Fragen:

- Was kann aus der LS-Aussprachedidaktik übernommen werden?
- Was kann in modifizierter Form übernommen werden?
- Was kann oder sollte nicht übernommen werden?
- Was ist für die GS-Artikulationsdidaktik darüber hinaus relevant?

Diese Vorgehensweise entspricht derjenigen von Beecken 2000. Auch sie untersucht, „inwieweit Ansätze und Forschungsergebnisse aus dem Bereich DaF auf die DGS-Lehre übertragen werden können“ (Beecken 2000, S. 4; vgl. auch ebda. S. 114; zur Übertragung von FS-Methodologien auf den ASL-Unterricht vgl. Wilcox/Wilcox 1997, S. 81).

Bei der Antwort auf diese Fragen werden die Besonderheiten des GS-Erwerbs als FS berücksichtigt, wie sie in Kap. 7.2 dargestellt sind. Die Antworten können für die Erstellung der phonetischen Komponente eines Lehrplans für die FinSL als FS verwendet werden. Edmondson/House 1993 verwenden für „Lehrplan“ den auch in der englischsprachigen Literatur üblichen Terminus „Curriculum“ und weisen darauf hin, dass für die Erstellung eines Curriculums zweierlei Entscheidungen getroffen werden müssen: die angestrebten Lernerfähigkeiten müssen spezifiziert werden, und es müssen die didaktischen Handlungen beschrieben werden, die zu den angestrebten Fähigkeiten führen (Edmondson/House 1993, S. 279). Die angestrebten Lernerfähigkeiten für die Artikulation in der FinSL werden in Abschn. 8.1.1 dargelegt, die nötigen didaktischen Handlungen in Abschn. 8.1.2. Die Wichtigkeit der phonetischen Kompetenz als Teil der mündlichen kommunikativen Fähigkeiten (vgl. Abschn. 7.3.1) ist sicher uneingeschränkt auf die gebärdensprachliche Kommunikation ausdehnbar, daher wird dieser Punkt hier nicht näher diskutiert (zur Verwendung des Terminus „mündlicher Sprachgebrauch“ für die gebärdensprachliche Kommunikation vgl. Abschn. 7.1.2).

### 8.1.1 Gegenstand und Ziele des Artikulationsunterrichts

Ein wichtiges Ziel des Artikulationsunterrichts ist es, den GS-Lernern bewusst zu machen, dass es in der GS eine phonetische Komponente gibt und dass sie ein Teil der Sprachkompetenz ausmacht, die die Lerner im GS-Unterricht anstreben. Dadurch entsteht „phonetisches Bewusstsein“, wie es im Abschn. 7.3.2 beschrieben wird. Auch Wilcox/Wilcox 1997 weisen auf diese Notwendigkeit hin:

„Simply having the term *pronunciation* is a tremendous cognitive tool for spoken language students. ASL students, on the other hand, frequently have to rely on several varying and rather subjective ways of talking about how they produce ASL – their “pronunciation”. By borrowing from ASL linguistics, teachers can introduce to students the concepts of ASL phonology, the components of ASL words, and thus give them a tool to think about and focus on their pronunciation of ASL.“ (Wilcox/Wilcox 1997, S. 21, Hervorhebung im Original)

Der Grad der angestrebten phonetischen Korrektheit im Artikulationsunterricht ist lerner- und lerngruppenspezifisch. Hier können die fünf Stufen der

Lernzielbestimmung von Dieling/Hirschfeld 2000 (S. 23-24) übernommen werden, wie sie in Abschn. 7.3.2 dargestellt sind. Für FinSL-Lerner, die in sozialen Berufen mit Gehörlosen kommunizieren, ist mindestens Stufe 3 anzustreben (Kompetenz im perzeptiven und produktiven Bereich auf einfachem Niveau), für hörende Eltern gehörloser Kinder Stufe 4 (Kompetenz im perzeptiven und produktiven Bereich auf hohem Niveau) und für Dolmetscher und hörende GS-Lehrer Stufe 5 (Kompetenz im perzeptiven und produktiven Bereich auf allerhöchstem Niveau).

## **Gebärden**

Das Verhältnis zwischen den Artikulationsbewegungen und dem sprachlichen Zeichen ist in der GS direkter als in der LS: In der LS werden durch die Artikulationsbewegungen Schallwellen erzeugt, die Träger des sprachlichen Zeichens sind (Wolff 2002, S. 209), in der GS sind dagegen die Artikulationsbewegungen selber Träger des sprachlichen Zeichens. Dadurch, dass die Artikulationsbewegungen – anders als in der LS – sichtbar sind, ist der für die LS nötige Schritt vom „richtigen Hören“ zum „richtigen Artikulieren“ in der GS-Produktion weniger komplex.

Nachdem aber die Artikulationsbewegungen richtig erkannt und bewusst produziert worden sind, müssen sie im GS-Erwerb ebenso wie im LS-Erwerb automatisiert werden. Im Sinne der konstruktivistischen Lerntheorie ist phonetische Kompetenz prozedurales Sprachwissen (vgl. Wolff 1996, S. 544; siehe dazu auch Abschn. 7.1.1). In der Fremdsprache wird dieses Wissen erst als Strategie erworben (bewusst). Ziel der Automatisierung ist, daraus einen (unbewussten) Prozess zu machen (vgl. Wolff 1996, S. 547).

## **Sehen**

Wie in Abschn. 7.2.1 festgestellt, ist die Perzeption der für die FS relevanten phonetischen Eigenschaften und Parameter Voraussetzung für eine normgerechte Produktion. Analog zum „phonetischen Hören“ für LS muss bei GS-Lernern ein „phonetisches Sehen“ entwickelt werden. Beim Erwerb einer LS als FS ist ein „phonetisches Hören“ als Schema für die MS schon vorhanden und muss für die FS nur verändert werden. Beim GS-Erwerb muss das „phonetische Sehen“ dagegen von Grund auf aufgebaut werden. Somit muss dem Sehen vor allem im Anfangsunterricht besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Die Wichtigkeit des Sehens als Voraussetzung für die gebärdensprachliche Produktion ist in der GS-Didaktik bisher nicht ausreichend berücksichtigt worden. In diesem Sinne kritisiert z.B. Beecken 2000 das Lehrmaterial „Grundkurs DGS“: Der Lektionsaufbau im Lehrbuch geht „nicht von der Textrezeption zur Äußerung, sondern zumeist von der Beschäftigung mit Lexik über Satzstrukturen zur Produktion dialogischer Texte“ (Beecken 2000, S. 72). Das Fehlen der Übernahme zielsprachlicher Strukturen aus einem textuellen Zusammenhang, wie sie in der Verwendung lautsprachlicher FS-Lehrwerke üblich ist,

vermindert die Möglichkeit der frühen Anbahnung einer adäquaten phonetischen Kompetenz.

Es ist aber daran zu erinnern, dass intensive Sehphasen im Anfang des GS-Unterrichts zeitlich nicht allzu ausgedehnt sein sollten, denn die Lerner, die an die Aufnahme visueller sprachlicher Information nicht gewöhnt sind, ermüden schnell (vgl. Abschn. 7.2.1). Der Verarbeitung des Gesehenen durch Wiederholung, Pausen und Erklärungen muss genügend Zeit im Unterrichtsgeschehen eingeräumt werden. Wenn dem Sehen eine imitierende Produktion folgen soll, empfehlen Wilcox/Wilcox 1997 eine „stille Phase“:

„Some methods of second language instruction specifically include a silent period during which the learner is not required to speak and is allowed to rehearse silently. ASL courses often offer visual preparation exercises before expecting the students to produce signs accurately. Hearing students are auditorily attuned to their environment and need a transition period before becoming visually orientated.“ (Wilcox/Wilcox 1997, S. 96)

Ein großer Unterschied besteht zwischen dem Hören und dem Sehen für die GS-Produktion: Der Gebärdende sieht sich nicht selber in gleicher Weise wie der Sprechende sich hört. Daher fällt die Selbstkontrolle durch den akustischen Kanal, an die der GS-Lerner aus seiner MS und den als FS gelernten LSen gewöhnt ist, für den GS-Erwerb weitgehend weg. Die daraus resultierende Verunsicherung der eigenen Produktion gegenüber muss dem Lerner bewusst gemacht werden.

## **Flüssigkeit**

Flüssigkeit ist Teil der phonetischen Kompetenz sowohl in LSen als auch in GSen. Schon bei der Entwicklung des VISTA-Unterrichtsmaterials zur ASL als FS wurden die angehenden ASL-Lehrer auf die Flüssigkeit als Lernziel aufmerksam gemacht:

„Sign Production - show how to drill students to develop the signing characteristics that lead to fluency – accuracy, speed, cadence, intonation, emphasis, and continuity.“ (Smith 1988, S. 180)

In der Befragung von McKee/McKee 1992 gaben die ASL-Lerner an, dass sie gerade mit der Flüssigkeit in ASL Schwierigkeiten haben. Die ASL-Lehrer machten dafür eine allgemeine manuelle Ungeschicklichkeit und mangelhafte Koordination der manuellen und nonmanuellen Artikulatoren verantwortlich (McKee /McKee 1992, S. 136-137).

Um diese Schwierigkeiten aus dem Weg zu räumen, müssen die GS-Lerner lernen, möglichst kleine Bewegungen zu machen und satzphonetische Reduktionsprozesse zu verwenden. Und es müssen von Anfang an nicht nur einzelne Gebärden, sondern kurze Sätze in einem natürlichen Gebärdentempo produziert werden, mit vielen Wiederholungen in den entsprechenden Übungen.

## **Manuelle und nonmanuelle Parameter**

So wie sich die phonetische Didaktik für LSen mit der Frage auseinandersetzen muss, in welcher Form, in welchem Umfang und in welcher Reihenfolge segmentale und suprasegmentale Parameter Gegenstand des Ausspracheunterrichts sind, so sind für die GS als FS entsprechende Entscheidungen in der Gewichtung der manuellen und nonmanuellen Parameter zu treffen. Da die Vermittlung der nonmanuellen Parameter bisher im FinSL-Unterricht zu kurz gekommen ist und ihre Bedeutung für die gebärdensprachliche Kommunikation vor allem im Anfangsunterricht nicht ausreichend zur Sprache gebracht wird, ist bei der Entwicklung einer phonetischen Didaktik für die GSen besonders auf die nonmanuellen Parameter zu achten. Gerade der fehlende oder ungrammatische Einsatz nonmanueller Parameter durch hörende Gebärdende wird von den Gehörlosen als starker „fremder Akzent“ empfunden und kann sogar das Verstehen erschweren.

## **Norm, Varianten, Dialekte**

Auf die Frage nach der sprachlichen Norm im GS-Unterricht wird schon im Abschn. 7.2.2 eingegangen. Da es für die phonetische Form der FinSL keine festgelegte Norm gibt, gilt für den GS-Unterricht noch mehr als für den LS-Unterricht, dass den Lernern die starke phonetische Varianz der zu lernenden Sprache bewusst gemacht werden muss. Dabei sollte der Lehrer ihnen deutlich machen, welche regionale oder soziale Variante der FinSL er verwendet bzw. welche Variante im benutzten Lehrmaterial verwendet wird. Die der Lernergruppe zur Imitation angebotene Variante muss aber als vollwertig gelten, der gebärdende Lehrer muss „hinter seiner Form der GS stehen“ und nicht allzu viel Unsicherheit gegenüber der Normgerechtigkeit der eigenen gebärdensprachlichen Produktion zeigen (diese Gefahr besteht vor allem bei hörenden GS-Lehrern). Dem Lerner muss im Grunde überlassen werden, welche Variante er für seine eigene Produktion übernimmt. Aber er muss sich darauf verlassen können, dass die Variante, die er im Unterricht als Modell angeboten bekommt, für die gebärdensprachliche Kommunikation adäquat ist.

## **Phonostilistik**

Für phonostilistische Variation, d.h. von der Sprachverwendungssituation abhängige Artikulationsunterschiede gilt dasselbe wie im lautsprachlichen Ausspracheunterricht (vgl. Abschn. 7.3.2): Es gehört zur Kompetenz in der FS, die phonetische Form des sprachlichen Zeichens der Sprachverwendungssituation anzupassen. Ebenso wie die satzphonetischen Prozesse in LSen sind dafür die entsprechenden Regelmäßigkeiten in der GS zu lernen, wie sie in Abschn. 4.2.8 als „phonologische Prozesse“ beschrieben sind.

### 8.1.2 Methoden des Artikulationsunterrichts

Die Ziele für den Artikulationsunterricht sind im vorhergehenden Abschnitt festgelegt worden, wobei sich gezeigt hat, dass die Ziele für den Ausspracheunterricht in LSen im Großen und Ganzen auf den Artikulationsunterricht in GSen übernommen werden können. Die Methoden zum Erreichen dieser Ziele sind dagegen teilweise unterschiedlich, bedingt in erster Linie durch die unterschiedliche Modalität und das Fehlen der schriftlichen Variante der GS.

#### Grundlagen des Artikulationsunterrichts

Die zehn Thesen für den Ausspracheunterricht aus Kelz 1992, wie sie im Abschn. 7.3.3 zitiert sind, sind auch auf den Artikulationsunterricht für GSen anwendbar, selbstverständlich unter Berücksichtigung der visuell-gestischen Modalität. So lautet z.B. These 3 von Kelz, übertragen auf die GS-Didaktik: *Nur was richtig gesehen wird, kann richtig gebärdet werden.* These 9 (*Der personale Lehrer ist in der Ausspracheschulung, durch kein Medium zu ersetzen: Er hat die Aufgabe der Evaluation, der Diagnose und der Therapie.*) muss ergänzt werden mit dem Hinweis, dass der Lehrer im GS-Unterricht auch die Aufgabe des sprachlichen Modells hat.

Es sei hervorgehoben, dass die Thesen 6 und 10 von Kelz auch für die GS gelten: Artikulation ist Gegenstand sowohl des Anfänger- als auch des Fortgeschrittenenunterrichts. Die Gefahr der Fossilisation, also die Festigung nicht adäquater Artikulationsbewegungen durch den FS-Lerner besteht für die GS ebenso wie für die LS.

Von den vier methodischen Prinzipien von Storch 2000 (Kontrast, Einbettung, Imitation und Wiederholung, erwähnt in Abschn. 7.3.3) verlangt der Kontrast eine nähere Betrachtung. Für den GS-Artikulationsunterricht spielt der interlinguale Kontrast keine Rolle. Wegen des Modalitätsunterschieds zwischen der MS der Lerner (bzw. früher gelernter LSen als FS) und der GS besteht nicht die Gefahr, dass Artikulationsbewegungen aus einer anderen Sprache in die zu lernende FS übertragen werden. Eine Ausnahme bilden hörende GS-Lerner, die schon eine andere GS gelernt haben oder FinSL-Lerner, die eine andere GS als MS sprechen. Da diese Lernergruppe aber marginal ist, sollen ihre Bedürfnisse und Voraussetzungen hier nicht weiter behandelt werden.

Der intralinguale Kontrast bietet sich dagegen auch für den GS-Unterricht an. Hier ist den Lernern rechtzeitig deutlich zu machen, durch welche phonetischen manuellen Parameter sich Lexeme voneinander unterscheiden (Minimalpaare), wie gebundene syntaktische und semantische Morpheme sich phonetisch unterscheiden und welche Kontraste innerhalb der nonmanuellen Parameter zu beachten sind. Die Erklärungen zu diesen Kontrasten sind schon im Anfangsunterricht wichtig, damit die Lerner lernen, die relevanten Unterschiede zwischen den Morphemen zu sehen und durch Imitation auch richtig zu produzieren. Auch der Kontrast zwischen falscher Lernerartikulation und der Artikulation des sprachlichen Modells machen den Lernern deutlich, wie Fehler und Ungenauigkeiten in der Artikulation das Verstehen erschweren oder den Sinn der Äußerung verändern können.



Die drei anderen methodischen Prinzipien von Storch 2000 (Einbettung, Imitation und Wiederholung) können auf den Artikulationsunterricht übertragen werden. Bei der Imitation muss darauf geachtet werden, dass im Anfangsunterricht die Lerner mit der Übertragung des Gesehenen auf das „seitenverkehrte“ eigene Gebärden Schwierigkeiten haben können (vgl. Abschn. 7.2.1). Die Überwindung dieser Schwierigkeit kann dadurch erleichtert werden, dass die Lerner darauf explizit hingewiesen werden und ihnen deutlich gemacht wird, dass das eine natürliche Erscheinung innerhalb des GS-Erwerbs ist.

### **Psychologische Faktoren**

Die psychischen Hürden, die mit der Übernahme der Aussprache einer zu lernenden LS als FS verbunden sind (vgl. Abschn. 7.3.3), treten beim Erlernen der Artikulation in der GS auch auf, und zwar in durch den Modalitätsunterschied verstärktem Maße. Auf diese verstärkte psychische Hürde im GS-Anfangsunterricht ist in Abschn. 7.2.1 hingewiesen worden. Sich vor einem Zuschauer oder einer Gruppe von Zuschauern mit Körperbewegungen zu produzieren, ist für viele ungewohnt und mit Ängsten verbunden. Viele gebärdensprachliche Artikulationsbewegungen und vor allem Parameter der Gesichtsmimik haben Formen, die in der lautsprachlichen Kommunikation als übertrieben emotionale Gestik und Mimik empfunden werden (vgl. dazu McKee/McKee 1992, S. 146). Es muss den Lernern früh bewusst gemacht werden, dass diese manuellen und nonmanuellen Elemente in der GS sprachliche Zeichen sind und als solche per se keine emotionalen Inhalte tragen, dass aber selbstverständlich durch diese Zeichen auch emotionale Inhalte vermittelt werden können. Die Unsicherheit, mit dem eigenen Körper als Träger sprachlicher Zeichen umzugehen, muss Lernern und Lehrern gleichermaßen bewusst sein und gemeinsam muss nach Wegen zu ihrer Überwindung gesucht werden. Gehörlose GS-Lehrer müssen diese Unsicherheit bei den Lernern akzeptieren, obwohl sie sie selber nicht unbedingt nachempfinden können. Hier ist großes Einfühlungsvermögen seitens des Lehrers nötig, um dem Umstand zu begegnen, den eine gehörlose GS-Lehrerin folgendermaßen zusammengefasst hat:

„Hearing people are often prisoners of their bodies.“ (Bouchauveau 1994, S. 442)

### **Phasen des Artikulationserwerbs**

Wie für die Aussprachedidaktik stellt sich auch für die Artikulationsdidaktik die Frage, in welcher Phase des Spracherwerbs Artikulationsunterricht stattfinden soll, in welcher Reihenfolge die einzelnen Ziele im Artikulationsunterricht erreicht werden sollen und wie der Artikulationsunterricht in den sonstigen Sprachunterricht integriert wird.

Die Idee eines phonetischen Vorkurses, der in der Aussprachedidaktik seit gut dreißig Jahren nicht mehr praktiziert wird (Abschn. 7.3.3), ist für die GS-Didaktik nach wie vor aktuell. Inhalt des Vorkurses im LS-Unterricht ist das

Verhältnis zwischen dem orthographischen und dem phonetischen System in der FS sowie die phonetischen Unterschiede zwischen MS und FS. Diese Inhalte sind natürlich für den GS-Unterricht nicht relevant.

Es handelt sich beim GS-Vorkurs eher um einen Kurs in nonverbaler Kommunikation (NVK), wie er u.a. von Schaffers 1988 (S. 111), Hofstätter 1998 (S. 35), Beecken et al. 1999 (S. 10) und Beecken 2000 (S. 59-60) beschrieben wird. NVK umfaßt Körpersprache, Mimik und Pantomime. Ziel ist es, die GS-Lerner mit den Ausdrucksmöglichkeiten ihres Körpers bekannt zu machen und ein Gefühl für die damit verbundenen Körperteile und ihre Bewegungen zu vermitteln, bevor die Lerner beginnen, diese Bewegungen für die Produktion sprachlicher Zeichen im Rahmen der gebärdensprachlichen Kommunikation zu verwenden.

Dadurch sollen Hemmungen gegenüber den eigenen Körperbewegungen abgebaut werden. Gleichzeitig sollen die Lerner daran gewöhnt werden, dass es Zuschauer gibt, die ihre Bewegungen genau verfolgen, ein Umstand, der für GS-Lerner oft ebenso ungewohnt sein kann wie das Ausführen der Bewegungen an sich. Einige GS-Lerner bringen „schauspielerisches Talent“ und Erfahrungen mit Körperbewegungen mit, wodurch sie bessere Voraussetzungen für einen gelungenen Einstieg in den GS-Erwerb haben (Hofstätter 1998, S. 35). Durch einen NVK-Kurs soll allen Lernern die Möglichkeit gegeben werden, den ganzheitlichen Einsatz des Körpers für die Kommunikation zu üben. Wenn NVK nicht als gesonderter „Vorkurs“ geübt wird, sollte sie in der allerersten Phase des GS-Unterrichts einen großen Stellenwert bekommen. Den Lernern muss erklärt werden, warum NVK als Voraussetzung für gebärdensprachliche Kommunikation geübt werden muss und dass die Nähe zur nonverbalen Kommunikation dem Status der zu lernenden Gebärdensprache als „Sprache“ keinen Abbruch tut.

Wenn nach dem NVK-Vorkurs die ersten Gebärden und gebärdensprachlichen Phasen vermittelt werden, muss den Lernern klargemacht werden, auf welche Komponenten (phonetischen Parameter) sie bei der Rezeption zu achten haben und wie die Körpersprache der NVK „präzisiert“ werden muss, um sie als sprachliche Zeichen in der GS einsetzen zu können.

In der neuesten Diskussion unter den finnischen GS-Lehrern ist bemängelt worden, dass der Aufbau der Kurse und des Kursmaterials (z.B. in den Elternkursen, vgl. Abschn. 3.1.1) eher thematischen Gesichtspunkten folgen, dass die Behandlung der grammatischen und phonetischen Elemente in einer sinnvollen Progression aber zu kurz kommen und dadurch der Lernerfolg in diesen Bereichen gemindert wird (persönliches Gespräch mit Minttu Laine am 8.11.2002). Demnach ist es notwendig, Überlegungen zu einer phonetischen Progression im GS-Unterricht anzustellen.

Die Einführung der manuellen Parameter (vgl. Kap. 4) und die Unterscheidung in Einhandgebärden und die verschiedenen Varianten von Zweihandgebärden ist zu Beginn des GS-Erwerbs nötig, damit gleich die ersten Gebärden und Phrasen in der richtigen phonetischen Form rezipiert und produziert werden können.

Traditionell gehört das Fingeralphabet zu den zu vermittelnden Inhalten gleich zu Beginn des FinSL-Unterrichts. Die Produktion und vor allem die Rezeption gefingerter Wörter gehört allerdings zu den phonetisch höchst komplexen Fähigkeiten (vgl. Abschn. 7.2.1). Gefingerte Wörter spielen in der Kommunikation in FinSL nur eine marginale Rolle (Namen, Fachwortschatz), so dass ihre intensive Behandlung im Anfangsunterricht nicht gerechtfertigt ist. Im Sinne einer kommunikativ und phonetisch sinnvollen Progression ist es daher empfehlenswert, das Fingeralphabet im Anfangsunterricht nur kurz zu erwähnen und intensives Üben der Produktion (Flüssigkeit, Rhythmus) und der Rezeption gefingerter Wörter auf spätere Phasen des GS-Erwerbs zu legen.

Von den nonmanuellen Parametern ist das Mundbild als Teil der lexikalischen Form der Gebärden ebenfalls zu Beginn einzuführen, ebenso die Gesichtsmimik als syntaktische Morpheme in Fragesätzen. Diese frühe Verbindung von manuellen und nonmanuellen Elementen ist deshalb sinnvoll, weil die Lerner rechtzeitig daran gewöhnt werden müssen, dass die simultane Produktion von manuellen und nonmanuellen Elementen ein grundlegendes Merkmal der GS ist. Die Produktion der Kombination von manuellen und nonmanuellen Parametern ist für die GS-Lerner in der Anfangsphase schwierig (Hofstätter 1998, S. 37), daher muss darauf von Anfang an geachtet werden. Im GS-Unterricht in Finnland werden nonmanuelle Elemente häufig zu spät als relevant für die Kommunikation eingeführt.

In einer späteren Phase des GS-Erwerbs müssen folgende phonetischen Bereiche behandelt und geübt werden, die hier angeführt Reihenfolge entspricht ungefähr einer sinnvollen Progression. Die Reihenfolge muss sich aber letztendlich nach den Kenntnissen, Fähigkeiten und Zielen der Lerner richten:

- Mundgestik als Teil lexikalischer und semantischer Morpheme
- Gesichtsmimik als syntaktische Zeichen, z.B. in Konditionalsätzen
- Gesichtsmimik als Ausdruck von Emphase und emotionaler Beteiligung des Gebärdenden
- Kopfbewegungen als syntaktische Zeichen
- Kopfbewegungen als Ausdruck der Emphase
- Augenzwinkern und Blickrichtung als syntaktische Zeichen
- Körperbewegungen als semantische Morpheme (z.B. für zeitliche Verhältnisse)
- Körperbewegungen zur inhaltlichen Gliederung der Äußerung
- Körper- und Kopfbewegungen zum Einsatz im Rollenwechsel in narrativen Texten
- Rhythmus der manuellen Bewegungen beim flüssigen Gebärden
- phonologische Prozesse zur Erhöhung der Gebärdengeschwindigkeit
- Pausen, Beschleunigung und Verlangsamung der manuellen Bewegungen als syntaktische Zeichen
- phonostilistische Variation

Diese Punkte für die phonetische Progression betreffen die Sprachproduktion. Zu den rezeptiven phonetischen Fähigkeiten gehören auch regionale und soziale Varianten der GS sowie diachrone Veränderungen in der GS, durch die sich die Form der Gebärden je nach Alter der Gebärdenden unterscheiden können.

## Integration des Artikulationsunterrichts in den sonstigen GS-Unterricht

Die Frage nach der Integration der Artikulationsthematik in den GS-Unterricht stellt sich nicht im gleichen Maße wie im LS-Unterricht: Gebärdensprachliche Artikulation ist im Unterricht „Dauerthema“. Im LS-Unterricht findet dagegen ein Teil der Rezeption und Produktion in schriftlicher Form statt, wobei Aussprache keine Rolle spielt. Und die FS kann, falls es im Unterricht nicht anders verlangt wird, weitgehend mit muttersprachlicher Aussprache mündlich produziert werden. Dadurch wird die phonetische Komponente des FS-Unterrichts zwar missachtet, aber diese Form der Vermittlung der mündlichen Form einer FS ohne besonderes Augenmerk auf die Aussprache findet vielerorts statt. (Auf die Gründe dafür soll hier nicht eingegangen werden.) Für die Produktion in GS ist aber die Verwendung des gebärdensprachlichen Artikulationssystems Voraussetzung.

Artikulationsunterricht findet in den meisten Fällen integriert in den allgemeinen GS-Unterricht statt, entweder in Verbindung mit dem Üben anderer sprachlicher Bereiche oder als kurze eigentliche artikulatorische Übungen. Nur für Lernergruppen mit der phonetischen Kompetenzstufe 5 als Ziel (Kompetenz im perceptiven und produktiven Bereich auf allerhöchstem Niveau, vgl. Abschn. 7.3.2) sind längere Unterrichtsabschnitte oder ganze Kurse sinnvoll, die sich ausschließlich mit der Artikulation beschäftigen. Für die Einbindung artikulatorischer Momente in andere Bereiche der GS-Vermittlung kann die Liste aus Dieling/Hirschfeld 2000 herangezogen werden, wie sie im Abschn. 7.3.3, S. 314 dargestellt wurde. Für die GS-Vermittlung fallen natürlich „Phonetik und Orthografie“ und „Phonetik und Musik“ weg.

Bei der Gebärdenschatzvermittlung ist die artikulatorische Komponente schon im Anfängerunterricht von extremer Wichtigkeit. In dem Moment, wo sich die Lerner mit der Form neuer Gebärden auseinandersetzen, muss darauf geachtet werden, dass sie sie in phonetisch adäquater Form produzieren. Wenn zu Beginn nicht auf die korrekte Artikulation geachtet wird, entstehen fossilisierte Formen inadäquater Artikulation, die in späteren Phasen des Spracherwerbs nur mit großer Mühe verändert werden können. Wenn es Ziel ist, für die Artikulationsbewegungen neuer Gebärden auch im Anfangsunterricht schon einen gewissen Grad an Automatisierung zu erreichen, muss darauf geachtet werden, dass korrekte und phonetisch genaue Bewegungen automatisiert werden. Diese Wichtigkeit ist den Lernern zu erklären, damit sie für die phonetische Genauigkeit und die damit verbundenen Anstrengungen motiviert sind.

Bei der Gebärdenschatzarbeit und den damit verbundenen Imitationsübungen muss entschieden werden, ob die gesamte Lernergruppe gleichzeitig imitiert (entsprechend dem „Nachsprechen im Chor“ im LS-Unterricht) oder die Lerner einzeln. Vorteil des gleichzeitigen Imitierens ist, dass alle Lerner aktiv sein können und dass sie sich nicht vor den anderen zu produzieren brauchen. Der Nachteil des „Nachsprechens im Chor“, nämlich die akustische Störung durch den Nebenmann, ist im GS-Unterricht kein Problem. Problematisch ist allerdings, dass der Lehrer jeweils nur einen Lerner beobachten

und korrigieren kann. Es besteht die Gefahr, dass sich inadäquate Artikulation fossilisiert.

Einzelnes Imitieren ist vor allem in kleineren Lernergruppen (bis etwa 10 Lerner) zu empfehlen. Der Lehrer kann die Produktion jedes einzelnen Lerners verfolgen und falls nötig kommentieren. Die anderen Lerner können die Produktion verfolgen und anhand der Fehler des Kurskameraden und der Lehrerkommentare selber lernen. Das verlangt eine entspannte Lernatmosphäre, dann kann das Lernen durch die „Fehler der anderen“ effektiv sein. Außerdem wird damit geübt, durch Blickkontakt das Gebärden der anderen zu verfolgen, eine Technik, die für spätere gebärdensprachige Gruppensituationen relevant ist.

Für die artikulatorische Komponente der Gebärdenschatzvermittlung ist Einbettung sehr wichtig. Die Gebärden sollen nicht nur einzeln korrekt artikuliert werden, sondern auch eingebettet in kommunikativ sinnvolle Sätze. Dadurch wird die rhythmische Struktur einer gebärdensprachlichen Äußerung vermittelt, ebenso die Form der Zwischenbewegungen und die Verbindung mit syntaktischen nonmanuellen Elementen. (Zur Gebärdenschatzvermittlung siehe auch Abschn. 7.2.2.)

Bei der Grammatikvermittlung ist die artikulatorische Komponente ebenfalls wichtig. Das Verorten im Gebärdenraum und der Gebrauch pronominaler Zeigegebärden ist z.B. stark verknüpft mit der rhythmischen Form der Äußerung und mit der Blickrichtung. Wilcox/Wilcox 1997 (S. 95) weisen auf die Verbindung artikulatorischer und grammatischer Elemente im ASL-Unterricht hin. Auf die Verbindung dieser Elemente im FinSL-Unterricht wird ausführlich in Kap. 8.2 und Kap. 8.3 eingegangen.

Die explizite Behandlung artikulatorischer Themen bei der Gebärdenschatz- und Grammatikvermittlung kommt in didaktischen Überlegungen zur GS-Vermittlung selten zur Sprache und ist daher den Lehrern auch nicht bewusst. So schreibt Beecken zur Anbahnung von freier DGS-Produktion im Lehrwerk *Grundkurs DGS*:

„Folgende allgemeine Schritte führen im Laufe der Lektion in Lehr- und Arbeitsbuch auf diese relativ freien Sprachäußerungen hin:

- Einführung von Vokabular und Strukturen durch den/die Dozentin
- reproduktive Anwendung des Gelernten in Frage-Antwort-Interaktionen zwischen KursleiterIn und TeilnehmerInnen
- reproduktiv-produktives Üben von grammatischen Strukturen auf Satzebene in PartnerInnen- oder Gruppenarbeit (im Unterricht oder zu Hause)“ (Beecken 2000, S. 73)

Es stellt sich die Frage, in welcher dieser drei Phasen Artikulation gelernt, geübt und korrigiert wird.

## **Transkription**

Da gebärdensprachliche Kommunikation nicht in geschriebener Form stattfindet und somit im GS-Unterricht auch keine schriftlichen Sprachfertigkeiten gelernt werden müssen, fällt ein Problem des LS-Ausspracheunterrichts weg,

nämlich die orthografisch bedingten phonetischen Fehler (vgl. Die-ling/Hirschfeld 2000, S. 65).

Im GS-Unterricht werden die Lerner damit vertraut gemacht, wie sie Ge-lerntes schriftlich festhalten können (vgl. Abschn. 7.2.2). Von den dafür ver-wendeten Notationssystemen eignen sich einige auch zum Festhalten phoneti-scher Merkmale gebärdensprachlicher Lexeme und Morpheme. Der Erwerb der bisher entwickelten phonologisch motivierten Notationssysteme ist relativ aufwendig und somit nicht für alle Lernergruppen geeignet. Die Einsicht, dass phonetische Transkription im DaF-Unterricht als Stütze des Ausspracheerwerbs ihren festen Platz bekommen soll (Abschn. 7.3.3), kann somit nicht grundsätzlich auf den GS-Unterricht übertragen werden. In der Dolmetscher- und GS-Lehrerausbildung ist ein phonologisch motiviertes Notationssystem allerdings schon für den Anfängerunterricht zu empfehlen, da eine gesicherte Grundlage für phonetische Kompetenz auf allerhöchstem Niveau gelegt wer-den muss.

### **Lehr- und Lernmaterial**

Anders als im DaF-Unterricht, wo spezielles Aussprache-Lehrmaterial ent-wickelt worden ist, gibt es für FinSL-Unterricht kein Material, das speziell für den Artikulationserwerb gedacht ist. Auch für andere GSen ist Entsprechendes nicht vorhanden. Das besagt aber nicht, dass anderes GS-Lehrmaterial und alle Arten von Videoaufnahmen nicht auch für den Artikulationsunterricht ein-gesetzt werden können. Der Einsatz des Lehrbuchs *Opi ymmärtämään viittoma-kieltä* für den FinSL-Artikulationsunterricht wird in den Kapiteln 8.2 und 8.3 näher dargestellt. Die Zweidimensionalität des Videobildes ist dabei ein stän-diges Problem, auf das auch die Lerner hingewiesen werden müssen. Abhilfe werden in nächster Zukunft dreidimensionale Animationen schaffen, die mit Hilfe des Computers erstellt werden können.

Ähnlich wie das Sprachlabor im Ausspracheunterricht (vgl. Abschn. 7.3.3) kann auch das Videosprachlabor für Artikulationsübungen eingesetzt werden. Da Videosprachlabors in Finnland vor allem in der Dolmetscherausbildung verwendet werden, müssen gerade für diese Zielgruppe besondere Übungen für Artikulationsübungen im Videosprachlabor entwickelt werden. Darauf wird in den Abschnitten 8.2.3 und 8.3.3 näher eingegangen.

Die Rolle des Lehrers für den sprachlichen Input, wie sie im Abschn. 7.2.2 dargestellt wird, ist vor allem auch in Hinsicht auf den Artikulationsunterricht zentral. Der Lehrer kann sich den Lernern von verschiedenen Seiten präsentie-ren, so dass sie seine Artikulationsbewegungen aus verschiedenen Perspektiven beobachten können. Für die Überwindung des Problems der „Seiten-verkehrtheit“ von Perzeption und Produktion kann der Lehrer sich neben den Lerner stellen bzw. setzen, damit der Lerner die Artikulationsbewegungen des Lehrers parallel imitieren kann.

## Üben

Die Darstellungen zum Üben im DaF-Ausspracheunterricht können mit den modalitätsbedingten Änderungen auch auf den Artikulationsunterricht im GS-Erwerb übertragen werden. Die Einteilung phonetischer Übungen von Dieling/Hirschfeld 2000 (vgl. Abschn. 7.3.3) kann für die Artikulationsübungen im GS-Unterricht folgendermaßen adaptiert werden:

<b>Sehen</b>	<b>Gebärden</b>
Vorbereitende Sehübungen	Vorbereitende Artikulationsübungen
- Eintauchübungen	- Einfache Imitationsübung
- Diskriminationsübungen	- Kaschierte Imitationsübung
- Identifikationsübungen	- Produktive Übungen
Angewandte Sehübungen	Angewandte Produktionsübungen
	- Frei gebärden

Nur für den Übungstyp „Vortragen/Lesen (eigener bzw. fremder Text)“ aus der Typologie von Dieling/Hirschfeld 2000 gibt es im GS-Artikulationsunterricht keine Entsprechung.

Wichtig ist die Unterscheidung zwischen „reproduktiven und produktiven“ Übungsschritten (Beecken 2000, S. 79). In reproduktiven Nachsprechübungen im Ausspracheunterricht steht den Lernern die geschriebene Fassung der Übungen zur Verfügung, so dass ihr akustisches Gedächtnis durch das Mitlesen entlastet wird. Das ermöglicht die Imitation über die Wortgrenze hinaus, bis hin zu komplexen Sätzen. Bei Imitationsübungen im GS-Unterricht besteht die Möglichkeit einer entsprechenden schriftlichen Stütze für das Gedächtnis nicht. Die Imitation längerer Einheiten, die für das Einüben phonologischer Prozesse, syntaktischer nonmanueller Elemente und des Gebärdenrhythmus sicher sinnvoll ist, muss daher intensiv vorbereitet werden. Ausgehend von einzelnen Gebärden wird die zu imitierende sprachliche Einheit allmählich verlängert (vgl. Abschn. 7.3.3).

Die seit der VISTA-Methode im GS-Unterricht verbreitete kommunikative Übungstypologie geht davon aus, „daß, wie in der außerunterrichtlichen Kommunikation, keine Konzentration auf die Form zu Lasten des Inhalts angemessen ist“ (Beecken 2000, S. 18). Beecken 2000 ist sich dieses Dilemmas bewusst, das vor allem dazu führen kann, dass Artikulationsübungen zu kurz kommen, weil sie sich „auf die Form“ konzentrieren. Sie macht, mit Bezug auf Littlewood 1981, den Unterschied zwischen „prä-kommunikativen“ und „kommunikativen“ Übungen (Beecken 2000, S. 19). Die prä-kommunikativen Übungen in dem Lehrbuch *Grundkurs DGS* charakterisiert sie folgendermaßen:

„(...) viele der [prä-kommunikativen] Übungen dienen dem Einüben grammatischer Formen und beschränken sich dabei ähnlich wie die in der ALM [audio-lingualen Methode] eingesetzten Patterdrills auf Reproduktion und Variation von vorgegebenen Satzmustern.“ (Beecken 2000, S. 93)

Im Sinne des Konstruktivismus ist die Unterscheidung in „prä-kommunikative“ und „kommunikative“ Übungen nicht sehr gelungen, weil sie z.B. Aussprache- bzw. Artikulationsübungen als für die eigentliche Kommunikation weniger relevant erscheinen lässt. Das ist für die Motivation von Lernern – und auch Lehrern – nicht sehr förderlich. Wenn die Funktion einer adäquaten Artikulation für die Kommunikation in der GS den Lernern bewusst ist, besteht kein Grund dafür, Artikulationsübungen als weniger kommunikativ im Unterricht und damit als notwendiges Übel zu behandeln. Im Übrigen ist auch die „Kommunikativität“ sog. kommunikativer Übungen in Frage zu stellen: Mit der authentischen „außerunterrichtlichen Kommunikation“ sind sie keinesfalls vergleichbar.

### **Fehlerbehandlung**

Die Betrachtungen zum phonetischen Fehler und seiner Korrektur im DaF-Unterricht können weitgehend auf den GS-Unterricht ausgedehnt werden. Korrektur muss sowohl in eigentlichen Artikulationsübungen als auch in jeder Form von gebärdensprachlicher Produktion im Unterricht erfolgen. Welche Artikulationsfehler korrigiert werden und in welcher Unterrichtsphase korrigiert wird, hängt von den einzelnen Lernern ab, vom Niveau der GS-Kenntnisse und von den individuellen und gruppenspezifischen Zielen.

Bei der Korrektur von gebärdensprachlicher Produktion muss dem Lerner bewusst gemacht werden, ob es sich um einen lexikalischen, morphosyntaktischen, phonetischen, pragmatischen Fehler handelt oder um andere Problem-bereiche der gebärdensprachlichen Produktion. Um phonetische Fehler als solche thematisieren zu können, muss bei den GS-Lernern – und natürlich auch bei den Lehrern – ein phonetisches Bewusstsein sowie Wissen über die phonetische Struktur der sprachlichen Zeichen in der GS vorhanden sein.

Korrektur durch den Lehrer muss in Bereitschaft zur Selbstkorrektur überführt werden, und jeder phonetische Fortschritt, sei es durch Lehrerkorrektur oder durch Selbstkorrektur, muss als solcher positiv vermerkt werden, damit der Lerner sich der Fortschritte im Artikulationsbereich bewusst wird. Lexikalische und grammatische Fortschritte werden von FS-Lernern leichter registriert als phonetische Fortschritte, deren sie sich selber nicht unbedingt bewusst sind. Die positive Reaktion des Lehrers auf eine artikulatorisch gelungene Äußerung ist nötig, um das Interesse der Lerner an Artikulationsfragen aufrecht zu erhalten.

## **8.2 Die analysierten phonetischen Bereiche und ihre Behandlung im Artikulationsunterricht**

In diesem Abschnitt und dem nächsten (8.3) soll eine Antwort auf die Frage gegeben werden, wie das in Kap. 6 analysierte Videomaterial für den Artikula-



tionsunterricht im Rahmen des FinSL-Unterrichts eingesetzt werden kann. Dafür werden einerseits die Resultate der phonetischen Analyse des Unterrichtsmaterials verwendet und andererseits die Erkenntnisse zum Lernen und Lehren von FSen im Allgemeinen und von GS als FS im Besonderen. Folgende Fragen stellen sich in diesem Zusammenhang:

- Welche phonetischen Fertigkeiten und Kenntnisse können mit dem Unterrichtsmaterial vermittelt werden?
- Welche für den GS-Erwerb wichtigen phonetischen Erscheinungen sind in dem Material nicht zu beobachten und können somit mit dem Material nicht geübt werden?
- Welche phonetischen Fertigkeiten und Kenntnisse sind für die jeweilige Lernergruppe relevant?
- In welcher Phase des GS-Erwerbs sollen die phonetischen Fertigkeiten und Kenntnisse im Unterricht thematisiert werden?
- Wie können den Lernern phonetische Erscheinungen anhand des Materials deutlich gemacht werden?
- Welche Rolle spielt die explizite phonetische Beschreibung und das in der Analyse verwendete Transkriptionsverfahren für den Artikulationsunterricht?
- Wie kann die Übernahme der besprochenen phonetischen Erscheinungen in die gebärdensprachliche Produktion der Lernenden im Unterricht vorbereitet und geübt werden?

Zusammenfassende Antworten auf diese Fragen werden in Abschn. 8.4 gegeben.

Ausgangspunkt für die Argumentation in diesem Abschnitt sind die artikulatorischen Teilbereiche, die im Abschn. 8.1.2. im Rahmen einer möglichen Progression für die phonetische Didaktik im FinSL-Unterricht erwähnt sind. Dabei werden Schwerpunkte gesetzt, die teilweise didaktisch begründet und teilweise durch das analysierte Material vorgegeben sind. Diese Einteilung in Schwerpunkte des Artikulationsunterrichts nach Spracherwerbsphasen ist nicht strikt zu verstehen. Es ist vor allem daran zu erinnern, dass einmal thematisierte artikulatorische Bereiche in späteren Spracherwerbsphasen wiederholt und vertieft werden müssen.

### **8.2.1 Artikulation im Anfangsunterricht**

Wie im Abschn. 8.1.2 beschrieben, empfiehlt sich für den GS-Unterricht als Vorkurs oder in den ersten eigentlichen Unterrichtsstunden eine Einführung in die nonverbale Kommunikation. Dafür ist das vorliegende Unterrichtsmaterial selbstverständlich nicht geeignet.

Der Einstieg in die eigentliche gebärdensprachliche Kommunikation findet sicher über kurze Dialoge statt, wobei schon beim Erwerb der ersten Gebärden den Lernern klar gemacht werden muss, auf welche manuellen und non-manuellen Merkmale sie beim Sehen zu achten haben, damit sie in die Lage versetzt werden, die neu gelernten sprachlichen Zeichen phonetisch möglichst adäquat zu imitieren.

Um die kognitive Seite des Artikulationserwerbs zu unterstützen, sollten die Lerner früh mit den manuellen Parametern bekannt gemacht werden, damit sie im Artikulationserwerb metasprachlich auf Finnisch angeleitet werden können. Ob damit auch die Einführung eines Transkriptionssystems verbunden ist, hängt von den Bedürfnissen und Zielstellungen der jeweiligen Lernergruppe ab. In der Dolmetscher- und Lehrerausbildung sollte auf alle Fälle schon im Anfangsunterricht ein detailliertes Transkriptionssystem eingeführt werden. Da diese Arbeit sich mit dem Transkriptionssystem von Johnson und Liddell beschäftigt, wird im Folgenden immer wieder auch auf die Frage eingegangen, wie dieses System sinnvoll im GS-Unterricht eingesetzt werden kann.

Das analysierte Unterrichtsmaterial besteht aus Sätzen und Kurztexten, mit deren Rezeption oder gar Imitation die Lerner im Anfangsunterricht überfordert sind. Das Material kann aber dazu verwendet werden, dass sich die Lerner mit dem Gesamteindruck auseinandersetzen, den die gesehene Gebärdensprache auf sie macht (vgl. den entsprechenden Vorschlag für den LS-Unterricht von Huneke/Steinig 2000 in Abschn. 7.3.3). Gleichzeitig können die Lerner sich mit der Frage beschäftigen, welche Teile des Körpers an der Produktion gebärdensprachlicher Zeichen beteiligt sind. Ohne Hinweise auf die Semantik der einzelnen Gebärden kann der Lehrer die Lerner schon darauf aufmerksam machen, wie sich Hände, Arme, Gesicht, Augen, Kopf und Körper bewegen und dass all diese Bewegungen sprachlichen Zeichencharakter haben.

Im fortgeschrittenen Stadium des Anfängerkurses können die kürzeren Sätze des Materials dazu verwendet werden, dass gelernte Gebärden im Kontext wieder erkannt werden und dass sie in einem Zusammenhang einiger Gebärden selber produziert werden (Genaueres dazu im Didaktisierungsvorschlag in Abschn. 8.3.1), ohne dass aber die gesamten Sätze imitiert werden. Auch wenn das analysierte Unterrichtsmaterial für den direkten Einsatz zur Imitation im Anfängerunterricht nicht unbedingt geeignet ist, lassen sich aus der phonetischen Analyse einige Bereiche ableiten, die im Artikulationsunterricht auch mit Anfängern thematisiert und in Ansätzen geübt werden sollten. Die Seitenzahlen in diesem und den folgenden Abschnitten verweisen auf die entsprechenden Teile der Analyse in Kap. 6.

Die Handform ist derjenige phonologische Parameter, den viele GS-Lerner für primär halten und der auch am leichtesten zu erfassen ist. Die Handform ist an keine Bewegung gebunden, kann also vom Lehrer ohne Bewegung gezeigt werden und von den Lernern in aller Ruhe imitiert werden. Um das Erfassen der Handformen zu erleichtern und kognitiv zu unterstützen ist es sinnvoll, den Lernern deutlich zu machen, aus welchen Komponenten sich die Handform zusammensetzt:

ausgewählte Finger

Fingerstellung

Daumenstellung

Kontakt zwischen Daumen und ausgewähltem/n Finger(n)

Das erleichtert das phonetische Sehen und erhöht das phonetische Bewusstsein in diesem Bereich. Eine Einteilung der Handformen nach Phonemen und die Verwendung der entsprechenden Buchstaben aus dem Fingeralphabet (wie z.B. in Rissanen 1985) reicht für die Zwecke der didaktischen Phonetik nicht aus (vgl. These 5 von Kelz 1992, zitiert in Abschn. 7.3.3: „Linguistische Konstrukte (z.B. das Phonem) sind ungeeignet für Zwecke der praktischen Ausspracheschulung“). Für Lernergruppen mit hohen artikulatorischen Zielen bietet sich das Transkriptionsmodell von Johnson und Liddell für die Handform an (vgl. Abschn. 4.2.2), auch wenn die übrigen Teile des Transkriptionssystems nicht im Unterricht verwendet werden. (Auch Takkinen 2002 verwendet die Handform-Transkription ohne Erläuterung des gesamten sequentiellen Transkriptionssystems.) Die Betrachtung der vier Handformkomponenten von Anfang an erleichtert in späteren Spracherwerbsphasen die Verwendung von Handformassimilationen an der Gebärdengrenze.

Die Analyse in Abschn. 6.2.1 hat ergeben, dass unter den Gebärden im analysierten Material die ausgewählten Finger kein wichtiges unterscheidendes Merkmal sind, da der weitaus größte Teil der nicht-pronominalen Gebärden die Fingerauswahl 1234 beinhalten. Fingerstellung, Rundung und Daumenstellung sind somit eher distinktiv, die Daumenstellung besonders bei Fingerauswahl 1234- (Faust-Handformen, vgl. S. 161).

Die Analyse der Handformen in Abschn. 6.2.1 zeigt, dass einige Fingerauswahl- und Fingerstellungskombinationen selten sind: u+4“ in SERKKU (COUSINE, 4-7:2) und [o“c9“]° in SOPIA (PASSEN, 5-6:8) und VÄHÄN-AIKAA (KURZE-ZEIT, 5-6:9). Diese Handformen sind phonetisch markiert und artikulatorisch anspruchsvoll, daher muss ihnen im Artikulationsunterricht besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Dafür bietet sich das Minimalpaar SERKKU (COUSINE) - SISAR (SCHWESTER) an (mehr dazu in der Didaktisierung in Abschn. 8.3.1).

Wie in Abschn. 6.2.2 dargestellt, wird die Handstellung im Modell von Johnson und Liddell nicht durch die „Orientierung“ der Handfläche, sondern durch die Drehung des Unterarms und Beugungen des Handgelenks (in zwei verschiedenen Richtungen) beschrieben. Diese drei Handstellungsparameter sollten den Lernern bewusst gemacht werden. Die von Johnson und Liddell dafür verwendeten Termini (prone - supine, Flexion - Extension, Adduktion - Abduktion) sind aber für den Einsatz im Unterricht nicht geeignet, da sie weder für deutsche noch für finnische GS-Lerner motiviert sind und leicht verwechselt werden. Es könnten für jede Sprache entweder didaktisch geeignete Termini entwickelt werden, oder die Lerner können gemeinsam mit dem Lehrer ihnen angemessene Termini erfinden. Diese „terminologische“ Arbeit im Artikulationsunterricht würde zur Stärkung des phonetischen Bewusstseins beitragen.

Die wichtigsten Beobachtungen zur Handstellung im analysierten Material betreffen Handstellungsveränderungen, so dass sie im Unterricht als Teil der Behandlung der Bewegung thematisiert werden sollten.

Bewegung und Ausführungsstelle sind im verwendeten sequentiellen Beschreibungsmodell stark miteinander verknüpft, und es scheint sinnvoll, sie

auch im Artikulationsunterricht gemeinsam zu behandeln. Den GS-Lernern ist deutlich zu machen, dass zu jeder Gebärde eine Bewegung gehört und dass es vier Arten von Bewegungen gibt:

Veränderung der Ausführungsstelle

Veränderung von Handform und Handstellung

lokale Bewegungen

nonmanuelle Bewegungen

Ob Fachtermini wie z.B. „Pfadbewegung“ im Anfangsunterricht eingeführt werden sollen, hängt von der Zielgruppe ab. Wenn erwartet wird, dass die Lerner in einer späteren Spracherwerbsphase auch mit der GS-Linguistik vertraut gemacht werden, ist es sicher sinnvoll, die linguistischen Termini bei der Behandlung der Erscheinungen im Anfangsunterricht schon zu erwähnen.

Die Beschreibung der Ausführungsstelle ist im Modell von Johnson und Liddell sehr detailliert, geprägt durch die Dreiteilung in aktiven Artikulator, spatial relationship (sprel) und focal site (vgl. Abschn. 6.2.3). Die Analyse hat ergeben, dass dadurch die Ausführungsstellen und die Bewegungen durch Veränderung der Ausführungsstelle phonetisch sehr genau beschrieben werden können. Die Lehrer müssen mit dieser Beschreibung vertraut sein, die Lerner sollten mit ihren Termini und englischsprachigen Abkürzungen aber nicht belastet werden.

Den Lernern sollte aber der Unterschied zwischen aktivem und passivem Artikulator erklärt werden (diese Begriffe sind auch für linguistisch nicht Vorgebildete transparent), und für den passiven Artikulator sollte die Unterscheidung zwischen Kopf, Körper, nicht-dominanter Hand (WH) und Gebärdenraum zunächst ausreichen. Zur Verdeutlichung der unterschiedlichen focal sites am Kopf, am Körper und an WH sind sicher die Zeichnungen der verschiedenen Körperbereiche hilfreich, ohne dass die dafür verwendeten englischsprachigen Abkürzungen thematisiert werden. Die Zeichnungen könnten im Unterricht als Folien wiederholt zu Hilfe genommen werden oder in natürlicher Größe als Plakate im Unterrichtsraum zur Verfügung stehen. Auch hier könnten die Lerner die verschiedenen Bereiche in ihrer Muttersprache selber benennen und in den Zeichnungen einfügen.

Für die focal sites im Gebärdenraum ist die Dreidimensionalität den Lernern bewusst zu machen, und sie müssen sich daran gewöhnen, dass eine Stelle im Gebärdenraum durch drei Koordinaten beschrieben wird mit Hilfe der Fragen:

- wie hoch?
- wie weit vom Körper entfernt?
- wie weit von der vertikalen Mittellinie entfernt?

Außerdem muss den Lernern bewusst gemacht werden, dass zwischen aktivem und passivem Artikulator ein Kontakt bestehen kann (außer beim Gebärdenraum als passivem Artikulator, vgl. S. 175 ff. und S. 188).

Auf diese Art „vereinfacht“ können die Lerner mit der Beschreibung der Artikulationsstelle bekannt gemacht werden, ohne dass die Artikulationsstelle

nach dem System von Johnson und Liddell formal beschrieben wird. Ein Minimum an phonetischer Information muss den Lernern aber zur Verfügung stehen, damit sie in der Lage sind, das Artikulationssystem der neuen FS kognitiv zu erfassen und um zu lernen, beim Sehen die für die Artikulation relevanten Merkmale zu registrieren. Und ein Rückgriff auf das System und das phonetische Bewusstsein der Lerner erleichtert auch metasprachlich durchgeführte Korrekturen seitens des Lehrers.

Die Bewegungen durch Veränderung der Artikulationsstelle (Pfadbewegungen) gehören zum größten Teil der Gebärden in der FinSL, im analysierten Material sind nur sechs Gebärden ohne Artikulationsstellenveränderung zu beobachten ([*-contour*], vgl. S. 195.) Pfadbewegungen sind auch diejenigen Bewegungen, die ohne GS-Kenntnisse vom Zuschauer als Bewegung erkannt werden.

Für den GS-Lerner ist es von Anfang wichtig, Anfangs- und Endpunkt der Pfadbewegungen sowie die Form der Bewegung zu erkennen. Die Unterscheidung zwischen *sprel*-Veränderungen und *focal-site*-Veränderungen sind für die phonetische Analyse zwar relevant, aber mit dieser Terminologie ist den Lernern im Anfangsunterricht nicht gedient. Der Unterschied kann ihnen aber klar gemacht werden, indem zwischen „kleinen“ Bewegungen an einer Artikulationsstelle (*sprel*-Veränderung) und „großen“ Bewegungen von einer Artikulationsstelle zur anderen (*focal-site*-Veränderung) unterschieden wird.

Ebenso ist der Unterschied zwischen geraden und bogenförmigen Pfadbewegungen den Lernern bewusst zu machen, wobei erwähnt werden muss, dass die meisten Bewegungen gerade sind. Die bogenförmigen Bewegungen sind phonetisch markiert und verlangen im Artikulationsunterricht besondere Aufmerksamkeit, auch wegen der Ebenen, auf denen die bogenförmigen Bewegungen stattfinden können. Die Unterscheidung in [*arc-top*], [*arc-bottom*], [*arc-contra*], [*arc-ipsi*], [*arc-distal*] und [*arc-proximal*] (vgl. Abschn. 4.2.5.1) ist zwar mit dieser Terminologie für den Artikulationsunterricht ungeeignet, aber der Lehrer muss darauf achten, dass Lerner die Bewegungen auf der richtigen Ebene imitieren. Besonders Kreisbewegungen und ihre Ebene bereiten Anfängern im GS-Erwerb häufig Schwierigkeiten.

In Gebärden mit mehr als fünf Zeiteinheiten können die Lerner frühzeitig darauf aufmerksam gemacht werden, dass die Gebärde sowohl gerade als auch bogenförmige Pfadbewegungen enthalten kann (vgl. S. 195). Ebenso sind die Lerner ggf. darauf hinzuweisen, dass die Bewegungen zum Ende der Gebärde hin kürzer werden (vgl. S. 196). Die Abnahme der artikulatorischen Energie zum Ende der Gebärde hin ist den Lernern leicht verständlich zu machen, wenn man sie mit dem Unterschied zwischen akzentuierten und unakzentuierten Silben in LSen vergleicht.

Handformveränderungen und Handstellungsveränderungen sind den Lernern als weiterer wichtiger Bewegungstyp bewusst zu machen. Das sequentielle Analysemodell ermöglicht eine genaue Beschreibung der Handformveränderungen, und diese Genauigkeit sollte auch beim Üben der ersten Gebärden mit Handformveränderungen schon angestrebt werden. Als Beispiel sei der Unterschied der Gebärden HAUKKUA (BELLEN, 4-40:4) und PUHKI

(PLATT, 5-8:12) gegeben, wie er auf S.163-164 genauer beschrieben ist. Die Bewegung in HAUKKUA ist größer als in PUHKI.

Wie die Analyse gezeigt hat (S. 166), sind Handstellungsveränderungen häufiger als Handformveränderungen. Handstellungsveränderungen finden häufig in Verbindung mit Handformveränderungen und/oder Veränderungen der Artikulationsstelle (Pfadbewegung) statt und werden dadurch vom Lerner nicht immer als solche erkannt, da vor allem die Pfadbewegung in der Perzeption dominiert. Die Lerner sind schon in der Anfangsphase des Spracherwerbs auf die Kombinationen der verschiedenen Bewegungstypen hinzuweisen. In der Gebärde KIHLOISSA (VERLOBT, 4-8:4) ist die Handstellungsveränderung kombiniert mit einer Pfadbewegung zu beobachten (mehr dazu in der Didaktisierung in Abschn. 8.3.1).

In der Gebärde KÄYDÄ (HIN-UND-HER-FAHREN, 5-7:19) ist die Handstellungsveränderung Teil des Iterationsmorphems und der damit verbundenen schnellen Hin-und-her-Bewegung (vgl. S. 168). Diese Art der Handstellungsveränderung als Teil eines gebundenen Verbalmorphems (Iteration) sollte sicher erst in späteren Spracherwerbsphasen vermittelt werden (vgl. Didaktisierung in Abschn. 8.3.3). Hier zeigt sich, dass dasselbe phonetische Phänomen im Zuge der grammatischen Progression im Unterricht später wieder aufgegriffen werden muss. Das entspricht dem Prinzip der Wiederholung von Storch 2000 (vgl. Abschn. 7.3.3).

Lokale Bewegungen treten in alltäglichen Gebärden der FinSL auf und sind daher im Anfangsunterricht zu thematisieren. Im analysierten Material sind lokale Bewegungen u.A. in den Gebärden KÄVELLÄ (LAUFEN) und KAUKANA (WEIT-WEG) zu beobachten, die im Zuge phonetischer und morphologischer Varianz in den Didaktisierungen 8.3.2 und 8.3.3 behandelt werden.

Gebärden ohne Pfadbewegungen sind im analysierten Material selten (vgl. S. 194-195) und sind meistens phonetische Varianten zu Gebärden mit Pfadbewegung. Daher ist ihre Thematisierung im Anfangsunterricht nicht unbedingt erforderlich. Falls im Gebärdenschatz eines Anfängerkurses aber Gebärden ohne Pfadbewegung vorkommen und die Anleitung zur Produktion es erfordert, können die Lerner auf diese phonetische Besonderheit hingewiesen werden.

Die bisher behandelten phonetischen Bereiche und ihre Thematisierung im Anfangsunterricht beschäftigen sich mit der phonetischen Form der Einzelgebärden, die vor allem in der Gebärdenschatzvermittlung wichtig ist. Dazu gehört auch das Mundbild als Teil des Lexikoneintrags. Die Lerner müssen darauf aufmerksam gemacht werden, dass bei Gebärden bis 5 Zeiteinheiten nur eine Silbe des entsprechenden finnischen Wortes als Mundbild produziert wird (vgl. S. 226) und dass nur die „sichtbaren“ Laute, d.h. Vokale und mit Lippen und Zungenspitze artikulierte Konsonanten, im Mundbild erscheinen. Mehrsilbige Mundbilder in Gebärden mit mehr als 5 Zeiteinheiten und Ausdehnung des Mundbilds auf nachfolgende pronominale Zeigegebärden (vgl. S. 226-227) sollten dagegen erst in späteren Spracherwerbsphasen thematisiert werden.

Im Anfangsunterricht findet nicht nur Gebärdenschatzvermittlung statt, sondern es werden erste Sätze und Dialoge geübt, in denen die gelernten Gebärden in kommunikativ sinnvollem Zusammenhang eingesetzt werden. Gerade beim Übergang von der Produktion einzelner Gebärden zur Produktion ganzer Sätze und Äußerungen muss auf die artikulatorische Komponente geachtet werden. Im Sinne des Prinzips der Einbettung von Storch 2000 (vgl. Abschn. 7.3.3) müssen die für die Einzelgebärden geübten Artikulationsbewegungen in größere Einheiten überführt und automatisiert werden. In diesem Zusammenhang muss den Lernern bewusst gemacht werden, welche phonetische Form die Gebärden im Satzzusammenhang annehmen und was phonetisch an der Gebärdengrenze passiert. Der Unterschied zwischen gebärdeninternen Bewegungen und Zwischenbewegungen sollte ihnen erklärt werden. Für das Verständnis des Gesehenen bilden die Zwischenbewegungen ein Problem, da sie nicht als solche erkannt werden und dadurch die Gebärdengrenzen unklar bleiben. In der Produktion muss auf die rhythmisch adäquate Produktion der Zwischenbewegungen geachtet werden, um auch schon in den ersten eigenen gebärdensprachigen Äußerungen zu einem gewissen Grad von Flüssigkeit zu gelangen.

In erster Linie müssen die Lerner darauf hingewiesen werden, dass an der Gebärdengrenze keine Pause gemacht wird und die Artikulatoren in ihrer Bewegung nicht innehalten. Das Ergebnis der Analyse, dass in dem Material nur sehr wenige H-Zeiteinheiten zu beobachten sind (S. 158), berechtigt zur Forderung nach kontinuierlichen Bewegungen in kurzen Äußerungen schon im Anfangsunterricht. Nachdem die Lerner eine Äußerung mit den Verzögerungen, die zur Produktion in der FS gehören, produziert haben, können sie dazu aufgefordert werden, diesen Satz noch einmal „flüssig und ohne Pausen“ zu produzieren. Das ist Voraussetzung für die Automatisierung von Artikulationsbewegungen über die Gebärdengrenze hinaus. Den Lernern sollte bewusst gemacht werden, dass Stillstand in den Artikulationsbewegungen (H-Zeiteinheiten) in der FinSL eine Funktion als syntaktisches sprachliches Zeichen hat, z.B. am Ende von Entscheidungsfragen, und dass inadäquate Pausen das Verständnis erschweren können.

An der Gebärdengrenze muss der Übergang von den letzten phonetischen Parametern der ersten Gebärde zu den ersten Parametern der zweiten Gebärde in der Zwischenbewegung bewusst gemacht und geübt werden, indem die beiden Gebärden hintereinander produziert werden, erst langsam und dann immer schneller. Die entsprechenden Beispiele können in eine didaktische Reihenfolge gebracht werden je nach Komplexität der Veränderungen in der Zwischenbewegung. Durch die phonetische Analyse können die Handformveränderungen in den Zwischenbewegungen nach Komplexität aufgeteilt werden (S. 164-165); dadurch wird deutlich, welche Gebärdensverbindung vom Lerner besondere artikulatorische Aufmerksamkeit verlangt. Gleiches gilt für die Veränderung der Artikulationsstelle in Zwischenbewegungen (S. 190-191). Die phonologischen Prozesse an der Gebärdengrenze, wie z.B. Assimilation, werden erst in späteren Spracherwerbsphasen zur Sprache gebracht und geübt.

Ebenso wie die suprasegmentalen Parameter in LSen müssen auch nonmanuelle Parameter im GS-Unterricht schon zu Anfang thematisiert werden. Schon bei der Behandlung des Gesamteindrucks, den die GS auf die Lerner macht (siehe oben in diesem Abschnitt), müssen die Lerner auf die verschiedenen nonmanuellen Parameter aufmerksam gemacht werden, mit der Information, dass sie in der gebärdensprachlichen Kommunikation eine wichtige Rolle spielen, ohne dass jedoch die Funktion der nonmanuellen Parameter im Einzelnen benannt wird. Die Produktion von Kopf- und Körperbewegungen sowie der Blickrichtung als syntaktische Morpheme wird erst in späteren Spracherwerbsphasen aktuell.

Gesichtsmimik als Zeichenträger für syntaktische Morpheme sollte aber schon im Anfangsunterricht geübt werden. Das gilt in erster Linie für Fragesätze, die im kommunikativ ausgerichteten Anfangsunterricht eine große Rolle spielen. Die Lehrerfragen an die Lerner sind dabei ein wichtiges Modell. Wenn die Lerner dieselben Fragen an den Lehrer richten, muss von Anfang an auf die Gesichtsmimik geachtet werden. Und auch schon in den ersten Frage- und Antwort-Dialogen der Lerner untereinander muss der Lehrer darauf achten, dass sie mit der entsprechenden Gesichtsmimik produziert werden (zur Anwendung der Regeln der gebärdensprachlichen Kommunikation in Dialogübungen zwischen den Lerner vgl. Abschn. 7.2.2). Das analysierte Material bietet kein Modell für Gesichtsmimik in Fragesätzen, da es sich bei dem Material um transaktionales (monologisches) Gebärden handelt.

Hiermit ist die Behandlung der im Anfangsunterricht wichtigen artikulatorischen Bereiche abgeschlossen. Es ist selbstverständlich für jede Lernergruppe individuell zu entscheiden, welche dieser Bereiche tatsächlich thematisiert werden und welchen Umfang die jeweiligen artikulatorischen Erklärungen und Übungen einnehmen. Im Abschn. 8.3.1 wird ein Vorschlag gemacht, wie das analysierte Material für den Unterricht mit Anfängern eingesetzt werden kann.

### **8.2.2 Artikulation im Fortgeschrittenenunterricht**

Im Fortgeschrittenenunterricht beginnen die GS-Lerner, längere Einheiten zu produzieren und vermehrt eigene Gedanken und Gefühle in gebärdensprachliche Kommunikation umzusetzen. Gleichzeitig werden sie verstärkt mit grammatischen und pragmatischen Regelmäßigkeiten in der FS vertraut gemacht. Auch der Gebärdenschatzerwerb wird intensiviert und vom persönlichen Lebensumfeld auf abstraktere, z.B. gesellschaftliche Bereiche ausgedehnt. Im Verbalbereich wird der Einsatz von Klassifikatorgebärden verstärkt geübt.

Neben der Aufnahme und Verarbeitung derart vielseitiger Information zur Sprache muss darauf geachtet werden, dass die im Anfangsstadium geübten Bereiche der Artikulation nicht vernachlässigt werden. Im Sinne der Wiederholung müssen die Lerner immer wieder auf die Grundbereiche der Artikulation hingewiesen werden. Gleichzeitig muss auch in der freien GS-Produktion die Artikulation durch den Lehrer korrigiert werden und die Lerner verstärkt zur Selbstkorrektur angeregt werden. Hierbei ist es wichtig, die



artikulatorische Begabung der einzelnen Lerner zu berücksichtigen. Artikulatorisch weniger Begabten sollte nicht durch ständige Korrektur das Selbstvertrauen und die Freude an der Produktion in der FS genommen werden. Begabten dagegen muss die Möglichkeit gegeben werden, durch gezielte Korrektur artikulatorisch noch besser zu werden. Besonders bei heterogenen Lernergruppen sollte der Grundsatz beachtet werden, dass kein FS-Lerner so gut ist, dass er nicht im Unterricht noch etwas dazulernen könnte.

Im Folgenden wird auf diejenigen Bereiche der Artikulation eingegangen, die zusätzlich zu den schon im Anfängerunterricht eingeführten im Fortgeschrittenenunterricht thematisiert und geübt werden sollten.

Um die Flüssigkeit der gebärdensprachlichen Produktion zu erhöhen, sollte explizit geübt werden, wie die Bewegungen zum Ende der Gebärde hin kleiner werden oder sonst phonetisch einfacher. Kleiner werdende Bewegungen sind z.B. in der Gebärde KÄYDÄ (HIN-UND-HER-FAHREN, 5-9:17) zu beobachten (vgl. S. 196). In POLKUPYÖRÄ (FAHRRAD, 5-7:18) ist zu beobachten, wie in der ersten Bewegung eine bogenförmige Pfadbewegung stattfindet, in der zweiten und dritten Bewegung dagegen nur eine Handstellungsveränderung (S.195). Im fortgeschrittenen Stadium des GS-Erwerbs sollten diese Erscheinungen den Lernern bewusst gemacht werden und anhand des schon bekannten Grundgebärdenschatzes auch geübt werden.

In dieser Phase des Spracherwerbs sollten auch die Einhandgebärden und unterschiedlichen Zweihandgebärden thematisiert werden (vgl. Abschn. 6.2.5, Tabelle 6-3 auf S. 199). Dabei sind mehrere phonetische Phänomene zu beachten:

- artikulatorische Unterschiede zwischen SH und WH in symmetrischen und gegenläufigen Zweihandgebärden
- Gegenbewegungen und Parallelbewegungen von WH in asymmetrischen Zweihandgebärden
- artikulatorisches Verhalten von WH in Einhandgebärden

Die artikulatorischen Unterschiede zwischen SH und WH in symmetrischen und gegenläufigen Zweihandgebärden sind in der Analyse genau dargestellt (S. 200-202). Es handelt sich um Unterschiede in der Ausführungsstelle, der Handform und der Handstellung. Oft sind die Bewegungen von WH kleiner, die Handform in WH ist weniger markiert oder WH ist anfälliger für phonologische Prozesse über die Gebärdengrenze hinaus. Es hängt von der phonetischen Begabung der Lerner und der Zielsetzung für die Lernergruppe ab, ob diese Erscheinungen schon in dieser Spracherwerbsphase in die Sprachproduktion der Lerner übernommen werden soll oder nicht. Auf jeden Fall sind die Lerner darauf hinzuweisen, dass der Begriff „symmetrisch“ nicht allzu wörtlich zu nehmen ist. In Lernergruppen, in denen linguistische Hinweise angebracht sind, ist anhand des Begriffs „symmetrisch“ gut der Unterschied zwischen phonologischer Systematisierung des Sprachsystems (hier Einteilung in symmetrische und asymmetrische Zweihandgebärden) und phonetischer Realisierung in der tatsächlichen Sprachproduktion zu erklären.

Gegenbewegungen und Parallelbewegungen von WH in asymmetrischen Zweihandgebärden sind auf S. 202-203 dargestellt. Die Lerner sind darauf hinzuweisen, dass sich beide Hände bewegen, auch wenn nur die Bewegung von SH phonologisch relevant ist. Für die Flüssigkeit und Natürlichkeit des Gebärdens ist es wichtig, dass beide Hände in Bewegung bleiben, obwohl WH in diesen Fällen der passive Artikulator ist. Die vermutliche Emphasefunktion von Parallelbewegungen wird weiter unten in diesem Abschnitt noch näher behandelt.

Beim Sehen eines gebärdeten Textes kann die Aufmerksamkeit der Lerner auf das artikulatorische Verhalten von WH in Einhandgebärden gerichtet werden (vgl. S. 203-204 der Analyse). Bei der Produktion ganzer Sätze sollten die Lerner dazu angeregt werden, die verschiedenen Möglichkeiten (langsamer Übergang zur nächsten Zweihandgebärde, Beibehaltung der Parameter, Ruhestellung) selber anzuwenden. Intensives Üben oder Korrektur in der freien Produktion ist in diesem Bereich auch bei fortgeschrittenen Lernern nicht zu empfehlen, da für das Verhalten von WH in Einhandgebärden sicher keine Norm festzustellen ist. Mögliche stilistische Varianten im Verhalten von WH und Abhängigkeit von der Gebärdengeschwindigkeit sind erst mit sehr weit fortgeschrittenen Lernern explizit zu üben. Einhandgebärden als Varianten von Zweihandgebärden, z.B. im Zuge der Doppeldominanz, werden erst im Abschn. 8.2.3 (Unterricht für sehr weit Fortgeschrittene) behandelt, ebenso das Verhalten von WH in Anfangs- und Endbewegungen.

In dieser Phase des GS-Erwerbs sollten die Lerner mit phonetischer Varianz vertraut gemacht werden, d.h. mit dem Phänomen, dass viele Gebärden von unterschiedlichen Gebärdenden und in unterschiedliche inhaltlichen und stilistischen Kontexten unterschiedlich artikuliert werden. Beim Zusehen werden die Lerner auf Varianz aufmerksam gemacht und dazu angehalten, auch im Gebärdensprachgebrauch außerhalb des Unterrichts Varianten zu registrieren. Die Lerner können auch dazu angehalten werden, die Varianten selber auszuprobieren, damit ihnen der artikulatorische Unterschied zwischen den Varianten besser bewusst wird. Der Einsatz von Varianten je nach Textsorte und Stilebene sollte in dieser Phase allerdings noch nicht intensiv geübt werden, da noch das Ziel im Vordergrund steht, überhaupt flüssige GS zu produzieren. Als Beispiel für phonetische Varianz im analysierten Material sei auf die Gebärde TAITAVA (AUSGEZEICHNET, 5-6:4) hingewiesen (näheres dazu auf S. 173).

Die Bildungsregularitäten von Komposita (vgl. S. 208-212) sind den fortgeschrittenen Lerner zu erklären, und es ist anzustreben, dass sie sie auch in der Produktion anwenden, um zu einem natürlichen Gebärdensrhythmus zu gelangen. Vor allem die Bewegungsverkürzung in der ersten Komponente ist gesondert zu üben. Die Lerner können dazu angeregt werden, dieselben Regularitäten auch bei von ihnen selbst spontan gebildeten Komposita anzuwenden. Denn es ist hervorzuheben, dass die FinSL sehr produktiv ist, was Komposita anbelangt, und dass auch Kompositabildung nach dem Modell der finnischen LS nicht stilistisch stigmatisiert ist (anders als in DGS, vgl. Zitat aus Becker 2001 auf S. 208-209).

Bei der Behandlung der pronominalen Zeigegebärden im Grammatikunterricht ist auch auf ihre phonetischen Besonderheiten einzugehen: auf ihre unterschiedliche Zeiteinheitenstruktur (vgl. S. 157), auf die Tatsache, dass sie ausschließlich einhändig sind, und auf die große Varianz in der Handform (S. 219-221). Ob im Zuge des Hinweises auf unterschiedliche Zeiteinheitenstruktur auch auf den syntaktischen Unterschied zwischen eigentlichen Pronomina und Pronominalkopien einzugehen ist, hängt davon ab, wie explizit den Lernern die Syntax der GS erklärt wird. Aber auch ohne explizite Erwähnung dieses Unterschiedes sollten die Lerner in dieser Phase lernen, pronominale Zeigegebärden natürlich zu gebärden, d.h. mit Wiederholungen – z.B. am Ende des Satzes –, die phonetisch reduziert werden müssen, da sie sonst emphatisch verstanden werden. (Zum Mundbild während pronominaler Zeigegebärden siehe weiter unten in diesem Abschnitt.)

Im Fortgeschrittenenunterricht wird die Nutzung des Gebärdenraums für die Syntax der GS erklärt und intensiv geübt. In diesem Zusammenhang muss dargestellt werden, wie die Etablierung eines Lokalmarkers und der Verweis darauf artikuliert werden kann, sowohl manuell als auch nonmanuell. Die Bewegungsrichtung kann z.B. variieren und dadurch auf eine verortete Einheit referieren, wie in den Gebärden TIE (STRASSE, 4-9:2) und KÄVELLÄ (LAUFEN, 4-9:3) (vgl. S. 182). Dabei muss den Lernern deutlich gemacht werden, dass es sich bei unterschiedlichen Bewegungsrichtungen nicht nur um phonetische Varianz handelt, wie bei den unterschiedlichen Artikulationsstellen weiter oben bei der Gebärde TAITAVA (AUSGEZEICHNET), sondern dass die Bewegungsrichtung ein syntaktisches Morphem darstellt. Die Verbindung von Phonetik und Syntax ist an diesem Beispiel gut zu erklären.

Zusätzlich zu den bisher dargestellten manuellen Artikulationsbereichen ist im Unterricht mit Fortgeschrittenen intensiv an den nonmanuellen Bereichen zu arbeiten. Dabei ist es wichtig, den Lernern die unterschiedlichen Parameter getrennt voneinander bewusst zu machen (Mundbild, Mundgestik, Gesichtsmimik, Augenregion mit Blickrichtung, Kopfbewegungen, Körperbewegungen) und ihnen ihre Funktion als sprachliche Zeichen oder Teil sprachlicher Zeichen zu verdeutlichen.

Mundbilder sollen schon im Anfangsstadium als zu den Gebärden gehörig geübt werden (vgl. Abschn. 8.2.1), aber ihre Behandlung ist im Fortgeschrittenenunterricht noch zu vertiefen. Es muss behandelt und geübt werden, wie mehrsilbige Mundbilder in Gebärden mit mehr als 5 Zeiteinheiten parallel zur rhythmischen Struktur der Gebärde produziert werden und wie sie auf nachfolgende pronominale Zeigegebärden ausgedehnt werden (vgl. S. 226-227).

Den Lernern muss auch deutlich gemacht werden, bei welchen, häufig verbalen Gebärden kein Mundbild verwendet wird (Beobachtungen dazu bei der Analyse vgl. S. 227-228). Die Lerner müssen davon abgebracht werden, ein zu deutliches, der lautsprachlichen Form entsprechendes Mundbild zu produzieren, und sie müssen dabei angeleitet werden, Mundgestik als Teil lexikalischer und semantischer Morpheme zu produzieren (vgl. Analyse S. 228-231). Auch auf die Echophonologie, als parallele Bewegungen des Mundes und der

manuellen Artikulatoren, können die Lerner hingewiesen werden (vgl. S. 231-232), allerdings nicht unbedingt mit diesem Terminus.

Gesichtsmimik und die Bewegungen der Augenregion müssen besonders sorgfältig geübt werden. Da sie auch in der lautsprachlichen Kommunikation eine wichtige Funktion haben, dort allerdings vor allem Emotionen und Sprechereinstellung markieren, verlangt ihr Einsatz für die gebärdensprachliche Kommunikation ein Umdenken, und die Lerner müssen psychologische Hürden überwinden. Augenbrauenbewegungen als syntaktische Zeichen müssen den Lernern anhand des Materials bewusst gemacht werden und intensiv geübt werden. Die Beispiele aus dem analysierten Material sind auf den Seiten 232-233 dargestellt.

Es darf aber im Unterricht nicht unerwähnt bleiben, dass die Gesichtsmimik auch als Ausdruck von Emphase und emotionaler Beteiligung des Gebärdenden eingesetzt wird. Diese Bereiche sind schon im Anfangsunterricht im Rahmen der nonverbalen Kommunikation behandelt worden, müssen aber in allen Phasen des Spracherwerbs als integraler Teil der gebärdensprachlichen Kommunikation in Erinnerung gehalten werden.

Die Kopfbewegungen (Kopfnicken, Kopfschütteln, Neigung zur Seite und Vorstrecken/Zurückziehen) sind leicht zu erkennen und zu produzieren, beinhalten somit keine artikulatorischen Schwierigkeiten. Aufgabe des Fortgeschrittenenunterrichts ist es, den Einsatz der Kopfbewegungen als Morpheme oder Teile von Morphemen bewusst zu machen und die Lerner dazu anzu-leiten, sie aktiv zu verwenden.

Kopfbewegungen als einzige Bewegung in einer Gebärde sind relativ selten, aber sie kommen im analysierten Material vor und die Lerner sollten darauf aufmerksam gemacht werden (vgl. S. 237). Wesentlich zentraler ist die Rolle des Kopfschüttelns als eigenes Negationsmorphem. Die Verwendung ist leicht zu lernen, da auch in der lautsprachlichen Kommunikation für die Negation der Kopf geschüttelt wird. Allerdings wird das Kopfschütteln in der GS-Negation anders verwendet, teilweise zusammen mit anderen Negationsmorphemen, teilweise als einziges Negationsmorphem (vgl. S. 239-240). Die Lerner müssen wiederholt daran erinnert werden, in der GS das Kopfschütteln häufiger einzusetzen als in der LS. Hier sollte auch notfalls korrigiert werden und die Lerner dazu aufgefordert werden, in ihrer Produktion das Kopfschütteln ab und zu als einziges Negationsmorphem einzusetzen. Dadurch wird die Produktion lebendig und flüssig.

Der Einsatz von Kopfbewegungen als syntaktische Zeichen, wie sie auf S. 240-241 dargestellt sind, verlangt intensives und wiederholtes Üben. Ihre Verwendung in längeren Diskursabschnitten verdeutlicht die syntaktische Struktur und erleichtert dadurch das Verstehen. Für die Übernahme der syntaktischen Kopfbewegungen sind erst Imitationsübungen sinnvoll, d.h. das Nachahmen von gesehenen Sätzen, bevor die Lerner syntaktische Kopfbewegungen auch in ihrer eigenen Produktion verwenden. Die aktive Beherrschung der syntaktischen Kopfbewegungen ist in dieser Spracherwerbsphase noch kein vorrangiges Ziel, sie sollte aber durch Hinweise bei der Rezeption vorbereitet werden.

Die Analyse hat gezeigt (S. 237-239), dass Kopfbewegungen häufig als Parallel- oder Gegenbewegungen zu manuellen Bewegungen auftreten. Dies mag einen Teil des Satzakzents oder der Emphase ausmachen. Auch wenn die Funktion dieser Kopfbewegungen nicht ganz eindeutig ist, sollten die Lerner darauf aufmerksam gemacht werden und dazu angeregt werden, sie in der eigenen Produktion zu verwenden. Zu Beginn sind Imitationsübungen sinnvoll, im Sinne der Einbettung zuerst mit einzelnen Gebärden und danach in länger werdenden Abschnitten. Durch den Einsatz von Kopfbewegungen als Parallel- und Gegenbewegungen wird die Gebärdensprache natürlicher und ausdrucksstärker. Wie in Akzent- und Intonationsübungen im LS-Unterricht, können auch verstärkende Kopfbewegungen in den Übungen leicht übertrieben werden, damit den Lernern ihre artikulatorische Realisierung deutlich bewusst wird.

Ebenso wie die Kopfbewegungen werden auch die Körperbewegungen als eigene Morpheme oder als Teil von Morphemen eingesetzt. Körperbewegungen als eigene Morpheme (z.B. für zeitliche Verhältnisse oder im Rahmen des sog. Rollenwechsels) sind im analysierten Material nicht vorhanden. Doch sollten die Lerner damit in dieser Phase des Spracherwerbs bekannt gemacht werden. Aktive Anwendung ist dagegen erst Ziel für sehr weit fortgeschrittene Lerner.

Körperbewegungen als Parallel- und Gegenbewegungen zu manuellen Bewegungen (S. 242-243) müssen den Lernern bewusst gemacht werden und – ähnlich wie entsprechend verwendete Kopfbewegungen – aktiv geübt werden. Sie halten den Oberkörper in Bewegung und helfen dabei, eine Unbeweglichkeit des Körpers zu vermeiden, die hörenden Gebärdensprachbenutzern oft eigen ist. Für die Selbstkontrolle und Selbstkorrektur bei Kopf- und Körperbewegung sind Videoaufnahmen hilfreich, in denen sich die Lerner bei der gebärdensprachlichen Produktion als Gesamtheit beobachten können.

Kopf- und Körperbewegungen als Parallel- und Gegenbewegungen zu manuellen Bewegungen haben vermutlich größtenteils emphatische Funktion. Es ist den Lerner aber deutlich zu machen und auch mit ihnen aktiv zu üben, dass viele andere Parameter ebenso zur Emphase beitragen, wie die Gesichtsmimik, die Art der Bewegung (*movement flow*, S. 195-196) und auch die Stärke des Kontakts an der Artikulationsstelle (vgl. Gebärde PAKKO (GEZWUNGEN, 5-8:16) in der Analyse auf S. 176). Durch welche Parameter Emphase produziert wird (vgl. S. 246-248), muss den Lernern genau erläutert werden. Die entsprechenden Markierungen in der Glossentranskription geben ohne erläuternde Erklärungen keinen Aufschluss darüber (vgl. S. 248).

Augenzwinkern ist im analysierten Material häufig, und es sind zwei Funktionen zu beobachten: syntaktisches Grenzsinal und Einleiten einer Blickrichtungsveränderung. Die Blickrichtungsveränderung und das damit evtl. verbundene Zwinkern (S. 233-236) muss den Lernern als Teil der Verortungsregularitäten erklärt werden und intensiv geübt werden. Die Analyse hat gezeigt, dass der Blick für sehr kurze Zeit auf die verortete Stelle gerichtet ist und schnell in die Neutralposition zurückgeführt wird. Diese schnellen Blickrichtungsveränderungen müssen die Lerner zuerst erkennen lernen, bevor

sie sie langsam und dann immer schneller in ihre eigene Produktion übernehmen.

Es hat sich gezeigt, dass neben manuellen artikulatorischen Bereichen im Unterricht für Fortgeschrittene verstärkt auch nonmanuelle Bereiche thematisiert und geübt werden. Dabei muss aber darauf geachtet werden, dass die Qualität der manuellen Artikulation nicht nachlässt. Nur wenn die manuellen Parameter flüssig und natürlich produziert werden, können die nonmanuellen Parameter sinnvoll mit ihnen verbunden werden.

### **8.2.3 Artikulation im Unterricht für sehr weit Fortgeschrittene**

Im Artikulationsunterricht für sehr weit fortgeschrittene Lerner muss das bisher Gelernte gefestigt werden und die Flüssigkeit und Natürlichkeit des Gebärdens erhöht werden. Außerdem sollen die Lerner mit phonostilistischer Varianz vertraut gemacht werden und dazu angehalten werden, ihre Artikulation der jeweiligen Sprachverwendungssituation anzupassen. Im Artikulationsunterricht für sehr weit Fortgeschrittene bietet sich der Einsatz des Videosprachlabors an, da damit die eigene Produktion mit derjenigen der muttersprachlichen Gebärdenden verglichen werden kann und die Lerner durch Selbstkorrektur unabhängig vom Lehrer selbständig üben können. Anders als in früheren Spracherwerbsphasen kann der Artikulationsunterricht auch vom sonstigen Sprachunterricht getrennt werden, entweder als eigener Kurs in der Berufsausbildung z.B. für Dolmetscher, oder zumindest in Form eigener Unterrichtseinheiten, die sich ausschließlich mit der Artikulation befassen. Wichtig ist, dass den Lernern auch in dieser Phase die Artikulation als Teil der gesamten FS-Kompetenz bewusst bleibt und ihnen die Möglichkeit gegeben wird, trotz guter GS-Kenntnisse in der Artikulation noch mehr zu lernen. Der Lehrer muss die Lerner auf ihre Lernfortschritte hinweisen, da diese gerade weit fortgeschrittenen FS-Lernern oft nicht bewusst werden.

Im manuellen Bereich sind die Lerner auf phonetische Varianten hinzuweisen. Es ist ihnen deutlich zu machen, warum Varianz besteht. Und für ein natürliches Gebärden sollen sie dazu angehalten werden, phonetische Varianten in der Produktion zu verwenden. Dazu bieten sich zuerst Imitationsübungen und danach produktive Übungen an.

Die phonetischen Varianten einzelner Gebärden im analysierten Material sind in Abschn. 6.2.7., S. 213-217 dargestellt. Durch das Vorkommen mehrerer Varianten kann der intralinguale Kontrast anhand des Unterrichtsmaterial verdeutlicht werden (zu intralingualem und interlingualem Kontrast vgl. Abschn. 8.1.2).

Weiterhin zu erwähnen sind in diesem Zusammenhang die Gebärde TISKATA (ABWASCHEN, 5-6:12), beschrieben auf S. 176 sowie die Gebärden TAI (ODER, 5-7:20) beschrieben auf S. 169, JOKU (JEMAND, 5-8:13) beschrieben auf S. 162 und OLEN-KUULLUT (HABE-GEHÖRT, 4-8:2) beschrieben auf S. 237. Sie kommen im Material nur einmal vor. Intralingualer Kontrast kann aber im Unterricht deutlich gemacht werden durch den Vergleich mit dem

Wörterbuch oder durch Hinweis auf die Form der Gebärde, die den Lernern schon bekannt ist und von der die im Material zu beobachtende Form abweicht.

In dieser weit fortgeschrittenen Sprachlernphase sind die Lerner auch auf das artikulatorische Verhalten der nicht-dominanten Hand hinzuweisen, wie das *weak hand lowering*, beschrieben auf S. 200, und andere Auffälligkeiten von WH (S. 200 ff.). Durch Imitationsübungen können die entsprechenden Gebärden erst einzeln geübt werden, wobei sogar die Bewegungen von WH und SH phasenweise getrennt produziert werden können. Wichtig ist, dass die Gebärden in der nächsten Übungsphase wieder zu zweihändigen Gebärden „zusammengesetzt“ und dann im Sinne der Einbettung in einem größeren Satzzusammenhang produziert werden. Beim Üben von reduzierter WH-Artikulation ist es wichtig, durch reichhaltige Wiederholung das Tempo zu erhöhen. Denn nur ab einem relativ hohen Gebärdentempo sind Reduktionen in der WH-Artikulation natürlich. Den Lernern müssen Ziel und Vorgehensweise bei diesen Übungen bewusst gemacht werden, damit sie für die häufige Wiederholung motiviert sind.

Als Besonderheit des artikulatorischen Verhaltens von WH ist in dieser Sprachlernphase auch die Doppeldominanz (*both hands' dexterity*) zu üben, wie sie in der Analyse auf S. 204-208 beschrieben ist. Hierzu gehören die kleinen Gegenbewegungen von WH, obwohl die Klassifikatorhand phonologisch am selben Ort verweilt, ebenso die Realisierung der Zweihandgebärden mit nur einer Hand und die syntaktische Orientierung auf WH, wodurch sehr kleine Bewegungen in SH entstehen. Die Doppeldominanz-Sequenz im Satz OYVK 5-8 wird im Zuge des Didaktisierungsvorschlags im Abschn. 8.3.3 näher behandelt.

Weit fortgeschrittene GS-Lerner müssen lernen, Körperbewegungen zur inhaltlichen und syntaktischen Gliederung ihrer Äußerungen zu verwenden. Das ist vor allem bei komplexen Inhalten und vor einem großen Publikum wichtig. Das analysierte Unterrichtsmaterial bietet keine entsprechenden Übungsmöglichkeiten, da Körperbewegungen in dieser Funktion nicht vorkommen (vgl. Abschn. 6.3.4). Um diesen wichtigen Teil der GS-Phonetik zu üben, muss im Unterricht auf anderes Lehrmaterial zurückgegriffen werden. Das gleiche trifft auch für Körper- und Kopfbewegungen zum Einsatz im sog. Rollenwechsel in narrativen Texten zu.

Die phonetische Transkription des Unterrichtsmaterials gibt genauen Aufschluss über die Anfangs- und Endbewegungen der Sätze und Kurztexte. Auch wenn ein Teil dieser Bewegungen durch die Video-Aufnahmesituation hervorgerufen sind, sind entsprechende Anfangs- und Endbewegungen in vielen Formen von transaktionalem (monologischem) Gebärden wichtig. Im Material können Besonderheiten im Verhalten von WH (vgl. S. 204) und in den nonmanuellen Parametern (vgl. Abschn. 6.3.5) beobachtet werden. Diese Anfangs- und Endbewegungen können den Lernern als Beispiele dafür vorgestellt werden, welche Bewegungen zu Beginn und am Ende einer Äußerung durchgeführt werden und in welcher Reihenfolge sie produziert werden. Dazu können auch Imitationsübungen durchgeführt werden. Allerdings muss den Lernern deutlich gemacht werden, dass diese Bewegungen nicht normiert und auch keine sprachlichen Zeichen im engeren Sinne sind. Zu einer umfassenden

artikulatorischen Kompetenz gehören aber auch natürliche und der Sprachverwendungssituation angepasste Anfangs- und Endbewegungen.

Um flüssiges Gebärden in einem adäquaten Tempo zu erreichen, müssen die Lerner in dieser Sprachlernphase mit den verschiedenen phonologischen Prozessen vertraut gemacht werden, vor allem an der Gebärdengrenze. Durch zuerst langsames Üben, Steigerung der Geschwindigkeit und Einbettung in größere Einheiten werden die phonologischen Prozesse bewusst in die eigene Produktion übernommen und dann nach und nach automatisiert. Es handelt sich hier um Handformassimilationen bzw. autosegmentales Verhalten der Handformparameter, wie in den Gebärden OMA VAUHTI (POSS GESCHWINDIGKEIT, 4-47:2-3) und VIISISATAA METRI (FÜNFHUNDERT METER, 5-7:5), beschrieben auf S. 165, und um kombinierte Handstellungs- und Handformassimilationen, wie in AAMU JO (MORGEN SCHON, 5-8:4), vgl. S. 165-166.

Weiterhin ist für das flüssige Gebärden notwendig, in den Zwischenbewegungen rhythmisch adäquat von der letzten Ausführungsstelle der ersten Gebärde zur ersten Ausführungsstelle der zweiten Gebärde zu gelangen (vgl. S. 190-192). Diese Pfadbewegungen als Zwischenbewegungen müssen den Lernern bewusst gemacht und dann automatisiert werden. Besonders schnell sind diese Zwischenbewegungen im Zusammenhang mit Pronominalkopien. Hier müssen die Lerner durch häufiges Wiederholen die Geschwindigkeit steigern.

In dieser Sprachlernphase muss auch geübt werden, Grenzsignale adäquat einzusetzen. Das analysierte Material lässt nur einzelne Beobachtungen zur Form der Grenzsignale zu. Die Lerner müssen aber darauf hingewiesen werden, dass sich die Grenzsignale aus Blickrichtungsveränderungen, Zwinkern, Kopfbewegungen, einem manuellen Grenzsignal SATZGRENZE und einem Stillstand der Artikulationsbewegungen (H-Zeiteinheit) zusammensetzen. Dieser Stillstand kommt aber verhältnismäßig selten vor, und für eine flüssige Produktion muss geübt werden, in erster Linie nonmanuelle Grenzsignale zu verwenden. Weit fortgeschrittene Lerner können dazu angehalten werden, auch anhand von anderem Videomaterial selbst Beobachtungen zu Grenzsignalen anzustellen, die beobachteten Phänomene zu imitieren und in die eigene GS-Produktion zu übernehmen.

Zur artikulatorischen Kompetenz gehört in dieser Lernphase auch das Kennenlernen phonostilistischer Variation. In formellen Sprachverwendungssituationen mit komplexeren Inhalten wird deutlicher artikuliert, mit weniger phonologischen Prozessen als in informellen Situationen mit alltäglichen Inhalten. Auch gibt es artikulatorische Unterschiede z.B. bei den pronominalen Zeigegebärden je nach Höflichkeitsgrad.

Das analysierte Material bietet keine Möglichkeit zur Beobachtung phonostilistischer Variation, da es sich in allen Teilen um dieselbe Sprachverwendungssituation im selben Stil handelt. Durch den Vergleich unterschiedlicher Videomaterialien können im Unterricht aber phonostilistische Unterschiede herausgearbeitet werden, und es können Übungen entwickelt werden, wie in der GS-Produktion phonostilistische Variation berücksichtigt werden kann, z.B. in verschiedenen Textsorten und Sprachverwendungssituationen.



### 8.3 Didaktisierungsvorschläge für den FinSL-Unterricht

Im Folgenden sollen drei Vorschläge gemacht werden, wie das analysierte Material im Unterricht eingesetzt werden kann. Die dargestellten Unterrichtseinheiten haben in dieser Form noch nicht stattgefunden, aber die äußeren Bedingungen wie Gruppengröße usw. entsprechen den Verhältnissen in den jeweiligen Institutionen, die FinSL-Unterricht erteilen. Die Didaktisierungsvorschläge sind nur exemplarisch zu verstehen, da die tatsächliche Umsetzung in der konkreten Unterrichtssituation von vielen Faktoren abhängt, die hier nicht im Einzelnen berücksichtigt werden können. Jeder der drei Didaktisierungsvorschläge versucht, folgende Fragen zu berücksichtigen:

- Wie groß ist die Lernergruppe und wie setzt sie sich zusammen?
- Wer unterrichtet?
- In welcher Phase des Spracherwerbs findet die Unterrichtsstunde statt?
- Wie viel Zeit steht zur Verfügung?
- Welche Hilfsmittel stehen zur Verfügung?
- Welches sind die artikulatorischen Lernziele für diese Unterrichtsstunde (deklaratives und prozedurales Wissen)?
- Wie wird das artikulatorische Lernen in den Gesamtablauf der Unterrichtsstunde integriert?
- Welche Rolle haben die verschiedenen Arbeitsformen und in welcher Reihenfolge werden sie eingesetzt (Sehen, Reflexion über das Gesehene, Erklärungen durch den Lehrer, Imitieren, Wiederholung, freie Produktion)?
- Wie wird während der Übungen Feed-back gegeben? Wie wird korrigiert?
- Wie wird automatisiert?
- Wie werden der Lernprozess und das Resultat bewertet (Selbstevaluation durch die Lerner, Bewertung durch den Lehrer)?
- Wie wird dafür gesorgt, dass das Lernresultat auch nach der Unterrichtsstunde erhalten bleiben?

#### 8.3.1 Didaktisierungsvorschlag für Anfänger

Der erste Didaktisierungsvorschlag ist für einen Anfängerkurs an der Volkshochschule gedacht. Der Kurs umfasst 52 Stunden, jeweils wöchentlich 2 Unterrichtsstunden (90 Minuten) am frühen Abend. Die Gruppe besteht aus 12 Lernerinnen unterschiedlichen Alters, die meisten unter 25 Jahre alt, die jüngste ist 17 Jahre alt, die älteste ca. 50. Die Lehrerin ist hörend, von Beruf ausgebildete Gebärdensprachdolmetscherin, die die Volkshochschulkurse nebenamtlich leitet. Der Unterricht findet im Klassenraum eines Gymnasiums statt, im Unterrichtsraum stehen ein Fernseher mit VHS-Videogerät, ein Computer mit Internetanschluss, ein Overhead-Projektor und eine Tafel zur Verfügung. Der Kurs benutzt kein Lehrbuch oder anderes Lehrmaterial, die Lehrerin bringt zu jeder Stunde das Grundwörterbuch der Finnischen Gebärdensprache

(Suomalaisen viittomakielen perussanakirja 1998) mit, einige Schüler besitzen es auch selbst. Über den Computer kann auch die Online-Version des Grundwörterbuchs zu Rate gezogen werden (Suvi, www 2003).

Die hier dargestellte Unterrichtseinheit ist etwa die 30. Stunde. Thema des Unterrichts sind Familienbeziehungen und Verwandtschaftsbezeichnungen. Grammatisches Thema in dieser und den vorangehenden Stunden sind die pronominalen Zeigegebärden OMA (POSS) und OS (INDEX) sowie die mit ihnen verbundene Verortung. Die Lernerinnen sollen lernen, über ihre Verwandtschaft zu erzählen, sich einander Fragen dazu zu stellen und zu verstehen, was andere zu diesem Thema erzählen.

Diese Unterrichtsstunde ist kein ausschließlicher Artikulationsunterricht und sie enthält auch keine explizite Artikulationsübungsphase. Vielmehr wird an einer Stelle des Unterrichtsverlaufs das analysierte Material zur Verstärkung der artikulatorischen Komponente eingesetzt. Der Ablauf der Stunde wird im Folgenden kurz skizziert und explizit nur an der Stelle im Unterricht didaktisiert, an der das analysierte Material zum Einsatz kommt.

Zu Beginn der Stunde zeigt die Lehrerin ein Bild von ihrer (oder einer imaginären) Familie und Verwandtschaft und beschreibt in FinSL die dargestellten Personen und die Verwandtschaftsverhältnisse. Die neuen Gebärden (Verwandtschaftsverhältnisse) werden als Glossen auf der Tafel oder dem Overheadprojektor festgehalten, ohne dass sie in der finnischen LS erwähnt werden. Somit wird die MS der Lernerinnen für die Semantisierung der neuen Gebärden eingesetzt, ohne dass gesprochen wird. Einzig die Gebärde TYTÄR/POIKA (TOCHTER/SOHN) wird auf Finnisch erläutert, da ihr manueller Teil für beide Gebärden identisch ist und sie sich nur im Mundbild voneinander unterscheiden. Die neuen Gebärden werden während der Erzählung von der Lehrerin einzeln langsam wiederholt und von der Lernerinnengruppe imitiert (alle gleichzeitig). Durch die Produktion der Einzelgebärden wird das Memorieren der neuen Gebärden unterstützt. Artikulatorische Korrektur sollte in dieser ersten Imitationsphase sehr sparsam erfolgen (nur bei schwerwiegenden artikulatorischen Abweichungen). Auf den Einsatz des Mundbildes sollten die Lernerinnen aber bei Bedarf hingewiesen werden und sie sollten dazu aufgefordert werden, die neuen Gebärden grundsätzlich mit Mundbild zu gebärden. Die Form des Mundbilds sollte in dieser Sprachlernphase allerdings nicht korrigiert werden.

Beim Darstellen der Verwandtschaftsverhältnisse der beschriebenen Familie verwendet die Lehrerin auch die pronominalen Zeigegebärden mit entsprechender Verortung. Etwa nach der Hälfte ihrer Darstellung weist sie die Lernerinnen auf Finnisch auf die Verwendung der pronominalen Zeigegebärden und der Verortung hin. Die zugrunde liegenden grammatischen Prinzipien sind in einer der vorhergehenden Stunden schon besprochen worden. Diese Erklärungen sind als Wiederholung gedacht, um die Lernerinnen an die Verwendung der Zeigegebärden zu erinnern.

In den folgenden Unterrichtsphasen stellt die Lehrerin den Lernerinnen in FinSL Fragen zu ihren Verwandten und die Lernerinnen stellen der Lehrerin Fragen zu der eingangs dargestellten Familie. In dieser Phase müssen die Ler-

nerinnen an die Gesichtsmimik in Fragen erinnert werden, die ihnen schon früher im Kurs erklärt wurde. Die Lehrerin korrigiert ggf. die Mimik der Lernerinnen. Anschließend unterhalten sich die Lernerinnen untereinander zu zweit oder in Kleingruppen über ihre Familien.

In der nächsten Phase wird das analysierte Videomaterial eingesetzt, und zwar die Sätze OYVK 4-7 (gleich aussehende Zwillinge), OYVK 4-8 (Schwester hat sich verlobt) und OYVK 4-36 (gesprächige Tante, gehörloser Onkel). Diese Sätze bieten sich an, weil sie viele Verwandtschaftsgebärden enthalten sowie fünfmal die pronominale Zeigegebärde OMA (POSS) mit unterschiedlicher Verortung. Ziele dieser Unterrichtsphase sind: a) das Wiedererkennen der zu Beginn der Stunde gelernten Gebärden im Satzkontext, b) das Bewusstmachen der Form der Gebärden im Satzkontext und der Zwischenbewegungen und der damit verbundenen artikulatorischen Aktivitäten, c) die Imitation der Verwandtschaftsgebärden und der damit verbundenen pronominalen Zeigegebärden in artikulatorisch korrekter Weise, einzeln, in der Kombination mehrerer Gebärden und evtl. im kurzen Satzkontext, d) Steigerung der Gebärdengeschwindigkeit in diesen kurzen Abschnitten, Automatisierung der Bewegungen.

Der Satz 4-7 wird den Lernerinnen auf dem Video gezeigt, dreimal hintereinander (Normaltempo, Zeitlupe, Normaltempo). Sie bekommen vorher den Auftrag, diejenigen Gebärden aus dem Verwandtschaftsbereich zu erkennen, die zu Beginn der Stunde eingeführt worden sind (die Glossenliste an der Tafel oder auf dem Overhead-Projektor steht den Lernerinnen dafür zur Verfügung). Es muss den Lernerinnen klar gemacht werden, dass es nicht Ziel der Übung ist, den gesamten Satz zu verstehen, sondern nur die neu gelernten Gebärden zu erkennen. In Satz 4-7 sind es die Gebärden SERKKU (COUSINE), TYTÄR (TOCHTER) und KAKSONEN (ZWILLING). Wenn die zu erkennenden Gebärden geklärt sind, wird mit den Sätzen 4-8 und 4-36 ebenso verfahren, zu erkennen sind die Gebärden SISAR (SCHWESTER), KIHLOISSA (VERLOBT), TÄTI (TANTE) und AVIOMIES (EHEMANN). Wenn im Unterrichtsraum oder in Nachbarräumen mehrere Videogeräte zur Verfügung stehen, können die zu bearbeitenden Sätze auch auf drei Lernerinnengruppen aufgeteilt werden, die sie unter der genannten Aufgabenstellung in der Gruppe ansehen und versuchen, die Gebärden zu erkennen.

Falls es beim Erkennen bestimmter Gebärden Schwierigkeiten gibt, ist es in dieser Phase sinnvoll, dass die Lehrerin Gründe zu finden sucht und den Lernerinnen erklärt, warum die Perzeption eben dieser Gebärde Schwierigkeiten verursacht. Grund kann z.B. eine sehr schnelle Bewegung innerhalb der Gebärde sein oder die Schwierigkeit, gebärdeninterne Bewegungen und Zwischenbewegungen voneinander zu unterscheiden. Im Sinne des Konstruktivismus ist es zu empfehlen, den Lernern zu erklären, worin ihre Schwierigkeiten in der FS bestehen und wie sie zu erklären sind. Diese Vorgehensweise befreit den Lerner von der Angst, der FS nicht gewachsen zu sein, indem sie „objektive“ Gründe für die Schwierigkeiten anbietet. Und außerdem erfährt der Lerner, welche Schwierigkeiten er zu überwinden hat, um in der FS – in diesem Fall in der Perzeption – Fortschritte zu machen.

Anschließend können die Lernerinnen aufgefordert werden, Vermutungen über den Gesamtinhalt der Sätze anzustellen. Diese „Ratephase“ sollte aber nicht sehr lange dauern, die Lehrerin sollte bald die Übersetzung ins Finnische geben, da es nicht Ziel war, die Sätze als Ganze zu verstehen. Für die Produktion der Gebärden im Kontext ist es aber sinnvoll, dass die Lernerinnen den Inhalt der Sätze kennen.

Nach dieser Rezeptionsphase werden die Lernerinnen informiert, dass das nächste Ziel ist, die erkannten Gebärden nach dem gesehenen Modell zu produzieren, im Zusammenhang mehrerer Gebärden, und zwar artikulatorisch korrekt und flüssig, d.h. ohne Pausen und im natürlichen Gebärdenrhythmus. Entsprechende Übungen sind schon früher in dem Kurs gemacht worden, so dass den Lernerinnen die Lernziele Flüssigkeit und natürlicher Rhythmus bekannt sind.

Anschließend macht die Lehrerin die Lernerinnen auf einige artikulatorische Besonderheiten aufmerksam, deren Bewusstmachung die spätere Imitation erleichtern soll. Gemäß der Entscheidungen für die Inhalte des Artikulationsunterrichts im Anfängerunterricht (vgl. Abschn. 8.3.1) werden in erster Linie manuelle Parameter behandelt, allerdings nicht das Verhalten von WH in Einhandgebärden und in Zweihandgebärden. Auch phonologische Prozesse an der Gebärdengrenze, Anfangs- und Endbewegungen, syntaktische non-manuelle Morpheme, Emphase und Grenzsignale werden nicht thematisiert, da sie erst in späteren Sprachlernphasen aktuell werden. Die im Folgenden erwähnten Besonderheiten beruhen auf der phonetischen Analyse in Kap. 6.

Die Lehrerin zeigt der Gruppe die Sätze auf dem Videomaterial noch einmal und macht Pausen bei den Gebärden, deren Form sie den Lernerinnen erläutern will. Diese Unterrichtsphase findet auf Finnisch statt. Die Lehrerin wiederholt die Gebärden in derselben Form wie auf dem Video und lässt sie die Lernerinnen langsam imitieren. Je nachdem, wie viel Zeit dieser Artikulationsübung eingeräumt wird, können ein, zwei oder alle drei Sätze genau erläutert werden. Hier wird die Erläuterung aller drei Sätze vorgestellt. Dabei wird die Form der Familiengebärden, der pronominalen Zeigengebärden und der Zwischenbewegungen (ZB) behandelt.

Da die Zielgruppe im Volkshochschulkurs nicht mit Gebärdensprachlinguistik vertraut gemacht werden soll, werden die Termini und Notationskonventionen aus der Analyse nicht im Unterricht angewendet. Die Lehrerin sollte aber mit den in der Analyse festgestellten artikulatorischen Gegebenheiten vertraut sein, damit sie sie den Lernerinnen begreiflich machen kann. Mit den Termini *Handform*, *Handstellung* und *Artikulationsstelle* sind die Lernerinnen vertraut.

### **Satz OYVK 4-7 (gleich aussehende Zwillinge)**

Satz OYVK 4-7 wird in drei Abschnitten durchgegangen.

Abschnitt 1: OMA SERKKU OMA TYTÄR (POSS COUSINE POSS TOCHTER, 4-7:2-3)

Bei der Gebärde SERKKU (COUSINE, 4-7:2) werden die Lernerinnen auf die Handform aufmerksam gemacht (u+4“ in SH, u^4“ in WH, vgl. Kap. 6, S. 161). Der kleine phonetische Unterschied zwischen SH und WH ist hier nicht relevant. Es sollte aber erwähnt werden, dass es sich um eine in FinSL relativ seltene Handform handelt was daran zu sehen ist, dass Grundwörterbuch nur 6 Artikel mit dieser Handform stehen (Suomalaisen viittomakielen perussanakirja 1998, S. 447-449). Die Lehrerin zeigt den Lernerinnen erst die Handform an sich und lässt sie imitieren, als nächstes die gesamte Gebärde SERKKU (COUSINE) mit der kurzen Pfadbewegungen. Anschließend werden die Lernerinnen auf die Handformveränderung in SH zwischen OMA (POSS) und COUSINE (SERKKU) hingewiesen (L+1234v+ ⇒ u+4“, vgl. Kap. 6, S. 165) und darauf, dass zwischen den Gebärden keine Pause gemacht wird. Die Lehrerin produziert die Gebärden OMA SERKKU (POSS COUSINE) hintereinander, zwar langsam, aber im natürlichen Rhythmus. Danach werden die Lernerinnen aufgefordert, ein paar Mal nur OMA (POSS) zu produzieren und gleich anschließend ein paar Mal OMA SERKKU (POSS COUSINE) zusammen, möglichst ohne Pause zwischen den Gebärden und mit den entsprechenden Mundbild.

Bei dem zweiten OMA (POSS) werden die Lernerinnen darauf hingewiesen, dass zwar die gleiche Handform wie beim ersten OMA (POSS) vorliegt, dass sich aber die Handstellung und die Bewegung unterscheiden. Es wird ihnen klargemacht, dass sich das erste OMA (POSS) mit Artikulationsstelle am Körper auf die Gebärdende bezieht, dass aber im zweiten OMA (POSS) die Bewegung (foc pØST ⇒ %m2CH) auf die Cousine verweist und sie im Gebärdenraum verortet.

Es wird auch erwähnt, dass es sich bei OMA (POSS) zweimal um dieselbe Gebärde handelt, die aus grammatischen Gründen unterschiedliche Handstellungen und Bewegungen enthält. Darauf weist auch das Mundbild „OM“ hin (entsprechend dem fi. Wort „oma“ – dt. „eigen“), das beide Male benutzt wird und nicht etwa ein Mundbild entsprechend fi. „minun“ (dt. „mein“) und fi. „hänen“ (dt. „ihr“). Die Lernerinnen können darauf hingewiesen werden, dass es sich bei den verschiedenen Formen von OMA (POSS) um ähnliche Flexion handelt wie in LSen, wie Finnisch, Schwedisch oder Englisch, wo durch Endungen, Vorsilben oder Vokalveränderungen die grammatischen Funktionen der Wörter verändert werden (Singular-Plural, Kasusflexion usw.). Im Sinne der Schematheorie und Elaborationstheorie (vgl. Abschn. 7.1.1) wird dadurch neues Wissen mit schon vorhandenem Wissen verknüpft und seine Aufnahme verstärkt.

Bei TYTÄR (TOCHTER) wird darauf hingewiesen, dass die Bewegungsrichtung auf die kontralaterale Seite geht (foc CN ⇒ %p1ST) und damit auf die durch das zweite OMA (POSS) hergestellte Verortung verweist (vgl. Kap. 6, S. 183). Für die Zwischenbewegung zwischen dem zweiten OMA (POSS) und TYTÄR (TOCHTER) wird darauf hingewiesen, dass die Handformveränderung (L+1234v+ ⇒ L+1234^°, vgl. Kap 6, S. 164) wesentlich kleiner ist als zwischen OMA (POSS) und SERKKU (COUSINE) und nur eine Veränderung der

Fingerstellung beinhaltet, während Fingerauswahl und Daumenstellung gleich bleiben. Nach diesen Erklärungen und den entsprechenden Modellgebärden der Lehrerin werden die Lernerinnen aufgefordert, ein paar mal OMA TYTÄR (POSS TOCHTER) hintereinander zu produzieren. Anschließend gebärden die Lernerinnen den gesamten Ausdruck OMA SERKKU OMA TYTÄR (POSS COUSINE POSS TOCHTER) erst langsam und dann schneller, ohne Pausen zwischen den Gebärden und mit Konzentration auf die erklärten manuellen Parameter und das Mundbild. Diese Vorgehensweise entspricht den Prinzipien Einbettung, Imitation und Wiederholung im Ausspracheunterricht (Storch 2000, vgl. Abschn. 7.3.3). Diese Prinzipien und ihre Rolle für den Artikulationserwerb müssen auch den Lerner immer wieder bewusst gemacht werden, um sie für die Übungsform zu motivieren und ihnen zu ermöglichen, ihren eigenen Lernprozess zu beobachten.

Bis hierher fanden die Imitationsübungen „im Chor“ statt, d.h. nach dem Modell der Lehrerin gebärdeten alle Lernerinnen gleichzeitig. In dieser Phase ist es sinnvoll, die Lernerinnen einzeln diesen Ausdruck aus vier Gebärden imitieren zu lassen, um eine individuelle Korrektur der Artikulation der einzelnen Lernerinnen zu ermöglichen. Dabei ist es wichtig, dass die Lehrerin den Ausdruck für jede Lernerin zuerst gebärdet, damit jede direkt das Modell imitieren kann. Für die mögliche Korrektur gilt, was in Abschn. 7.3.3 zum phonetischen Fehler und seiner Korrektur gesagt ist. Wichtig ist, auf die artikulatorische Begabung und die allgemeine Sprachlernfähigkeit der Lernerinnen zu achten und die Korrekturaktivitäten danach auszurichten. Das ist besonders wichtig in einem Volkshochschulkurs mit heterogenen persönlichen Lernzielen und heterogener Altersstruktur. In dieser Unterrichtsphase ist es wichtig, auch positives Feedback zur Artikulation der Lernerinnen und zu ihren Lernfortschritten zu geben.

#### Abschnitt 2: KAKSONEN HE (ZWILLING SIE (Pl), 4-7:4-5)

Mit diesem Ausdruck wird ebenso verfahren wie mit dem vorherigen, daher werden die einzelnen Erklärungs- und Übungsschritte nicht im Detail beschrieben. Im Folgenden werden nur die artikulatorischen Phänomene erwähnt, auf die die Lernerinnen hingewiesen werden.

Bei KAKSONEN (ZWILLING) werden die Lernerinnen darauf aufmerksam gemacht, dass die Bewegung von SH zweimal durchgeführt wird (7 Zeiteinheiten, spre PA→ ⇒ at ⇒ PA→ ⇒ at) und dass die erste und dritte der drei Bewegungen von unten nach oben führt. Diese Bewegungsrichtung zu Beginn einer Gebärde ist selten, und auf ihre richtige Ausführung sollte im Unterricht geachtet werden. Bei HE (SIE-Pl) ist darauf hinzuweisen, dass es sich um eine zweimalige Hin- und Herbewegung von SH handelt (9 Zeiteinheiten) und dass diese pronominale Zeigegebärde zwei Morpheme für den Dual beinhaltet: die ausgewählten Finger in der Handform n-12v+ (vgl. Kap. 6, S. 160) und die beiden Artikulationsstellen mØCH und %m1CH, zwischen denen SH sich hin- und herbewegt und dadurch die beiden Zwillinge im Gebärdenraum verortet.

### Abschnitt 3: SAMA NÄKÖINEN HE (GLEICH AUSSEHEND SIE (Pl), 4-7:6-7)

SAMA (GLEICH) und NÄKÖINEN (AUSSEHEND) gehören nicht zu den Familiengebärden und werden daher nicht gesondert behandelt. Bei HE (SIE-Pl), der letzten Gebärde in diesem Satz, ist darauf hinzuweisen, dass es sich um eine Pronominalkopie handelt. Auf die Form, die Stellung im Satz und die Häufigkeit der Pronominalkopien in der FinSL ist genauer einzugehen, und am Beispiel HE (Pl) ist zu zeigen, dass die Pronominalkopie phonetisch reduziert ist, in diesem Fall wird das an der Anzahl der Zeiteinheiten (entsprechend der Bewegungen) in dem ersten HE (SIE-Pl, 9 Zeiteinheiten, 4 Bewegungen) und dem zweiten, der Pronominalkopie (3 Zeiteinheiten, 1 Bewegung). (Zur Reduktion der Pronominalkopie HE siehe Kap. 6, S. 158.)

Nachdem die drei Abschnitte des Satzes OYVK 4-7 erklärt und nach dem Modell der Lehrerin in Abschnitten imitiert worden sind, werden die Abschnitte von der ganzen Gruppe noch einmal nach dem Videomaterial imitiert, zuerst in der Zeitlupenversion und dann im Normaltempo. Wenn das den meisten Lernerinnen gelingt, sind die Lernziele für diesen Satz erreicht, bei gravierenden Problemen kann korrigiert und im Sinne der Einbettung noch einmal von einzelnen Gebärden und Gebärdenkombinationen ausgegangen werden.

Wenn die Lehrerin den Eindruck hat, dass die meisten Lernerinnen keine großen Schwierigkeiten mit dem Erreichen dieser Lernziele hatten, können die Lernerinnen auch dazu aufgefordert werden, den ganzen Satz in adäquatem Rhythmus und ohne Pausen zwischen den Gebärden zu produzieren. Die einzige Stelle, an der eine Pause als Grenzsignal möglich ist, liegt zwischen dem ersten HE (SIE-Pl) und SAMA (GLEICH), im Satz auf dem Videomaterial findet allerdings keine Pause (H-Zeiteinheit) statt.

### Satz OYVK 4-8 (Schwester hat sich verlobt)

Aus dem Satz OYVK 4-8 wird der Abschnitt OMA SISAR KIHLOISSA OS (POSS SCHWESTER VERLOBT INDEX, 4-8:3-4) artikulatorisch besprochen und geübt. Das findet wieder, wie für Satz OYVK 4-7 dargestellt, in der Reihenfolge statt: erklären anhand des Videos, imitieren der einzelnen Gebärden und Gebärdengruppen (OMA SISAR, KIHLOISSA OS) nach dem Modell der Lehrerin, erst „im Chor“ und dann einzeln mit Korrektur, dann imitieren nach dem Video, in Zeitlupe und Normaltempo.

Auf folgende artikulatorische Phänomene werden die Lernerinnen aufmerksam gemacht: SISAR (SCHWESTER) ist in allen bedeutungsunterscheidenden Parametern identisch mit SERKKU (COUSINE) aus dem Satz OYVK 4-7 bis auf die Handform (n-1“ bzw. u+4“, vgl. Kap. 6, S. 189). Dieses Gebärdenpaar macht den Lernerinnen die sprachliche Relevanz der Handform deutlich, und es kann ihnen der Terminus „Minimalpaar“ beigebracht werden. Hierbei können Parallelen zu LSen aufgezeigt werden, wie fi. *kala* – *pala* oder schwed. *bil* – *pil*.

Die Lernerinnen können auch auf die unterschiedlichen Bewegungen von WH hingewiesen werden: in SISAR Gegenbewegung zu SH mit Kontakt zwischen SH und WH erst in der letzten Zeiteinheit, in SERKKU Parallelbewegung zu SH mit Kontakt schon während der Bewegung (vgl. Kap 6, S. 217). Den Lernerinnen wird erklärt, dass dieser Unterschied nicht bedeutungsunterscheidend ist und dass für beide Gebärden drei Varianten möglich sind: Gegenbewegung in WH, Parallelbewegung in WH und keine Pfadbewegung in WH. So werden sie mit phonetischer Varianz bekannt gemacht, ohne dass ihnen mögliche satzphonetische, stilistische, emphatische oder idiolektale Gründe für diese Varianten erklärt werden müssen. Es bleibt den Lernerinnen in dieser Phase selbst überlassen, welche der drei Varianten sie verwenden.

In KIHLOISSA (VERLOBT) müssen die Lernerinnen auf die Handstellungsveränderung aufmerksam gemacht werden (Neut-Rot  $\Rightarrow$  prone, vgl. Kap. 6, S. 167). Handstellungsveränderungen werden von Anfängern nicht leicht erkannt und müssen ihnen bewusst gemacht werden, vor allem in diesem Fall, wo die Bewegung sehr schnell ausgeführt wird. Es muss auch darauf hingewiesen und beim Imitieren darauf geachtet werden, dass die nachfolgende Zwischenbewegung zur pronominalen Zeigegebärde OS (INDEX) schnell durchgeführt wird. Die schnelle Zwischenbewegung wird dadurch erleichtert, dass zwischen KIHLOISSA und OS keine Handformveränderung stattfindet (beide haben in SH n-1+). Die rhythmische Korrektheit der nachgestellten pronominalen Zeigegebärden muss schon im Anfängerunterricht Lernziel sein, damit sich keine Form fossilisiert, die wegen zu großer oder langsamer Bewegung als emphatisch verstanden wird.

Das Lernziel für diesen Satz ist erreicht, wenn die Lernerinnen den Abschnitt OMA SISAR KIHLOISSA OS (POSS SCHWESTER VERLOBT INDEX) manuell artikulatorisch korrekt, mit dem erforderlichen Mundbild und rhythmisch adäquat ohne Pausen produzieren können.

### **Satz OYVK 4-36 (gesprächige Tante, gehörloser Onkel)**

Aus dem Satz OYVK 4-36 werden die Abschnitte OMA TÄTI (POSS TANTE, 4-36:2-3) und OMA AVIOMIES "PI" KUURO OS (POSS EHEMANN "PI" GEHÖRLOS INDEX, 4-36:8-10) artikulatorisch besprochen und geübt.

TÄTI (TANTE) ist eine phonetisch relativ komplexe Gebärde mit Handstellungsveränderung in SH und WH sowie Pfadbewegungen in SH. Die Lernerinnen sind darauf hinzuweisen, dass die Kontaktstelle zwischen SH und WH in Unit 2 und Unit 6 nicht identisch ist, sondern dass SH während der gesamten Gebärde eine Bewegung in ipsilateraler Richtung durchführt (foc: PA  $\Rightarrow$  INFI). Wenn das Grundwörterbuch zur Verfügung steht, kann den Lernerinnen der Artikel zu dieser Gebärde gezeigt werden (Abb. 8-1), aus dessen zweitem Photo hervorgeht, dass im zweiten Teil der Gebärde SH unbeweglich bleibt ( $\otimes$ ) und WH eine Pfadbewegung durchführt. Das widerspricht aber der phonetischen Erkenntnis zum aktiven und passiven Artikulator. Eine Zweihandgebärde, in der sich nur WH bewegt, ist phonetisch unnatürlich. Durch diesen Vergleich mit dem Wörterbuch sollen die Lernerinnen zu genauem



phonetischen Sehen motiviert werden und gleichzeitig zu einem kritischen Umgang mit dem Wörterbuch angeleitet werden.

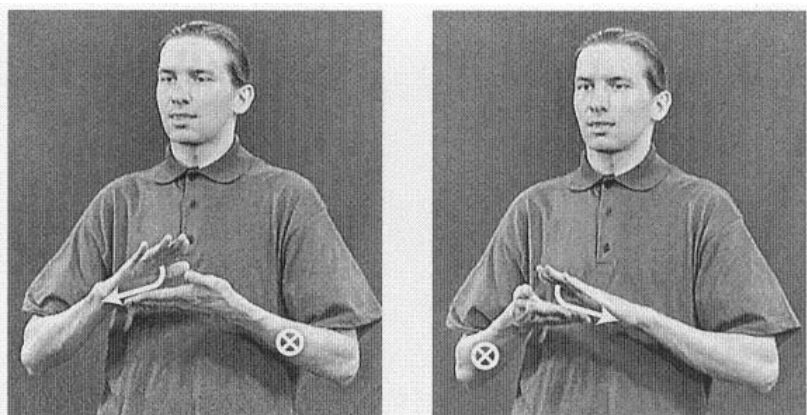


Abb. 8-1: Foto der Gebärde TÄTI (TANTE) aus dem Grundwörterbuch der Finnischen Gebärdensprache (Suomalaisen viittomakielen perussanakirja 1998, S. 92)

Das zweite OMA (POSS) vor AVIOMIES (EHEMANN) enthält die Etablierung eines Lokusmarkers, der sich auf die Tante bezieht. Die Lernerinnen müssen darauf aufmerksam gemacht werden, dass – anders als beim verortenden OMA (POSS) in Satz 4-7 (siehe oben) – hier keine Pfadbewegung stattfindet, sondern das verortende Morphem durch eine Handstellungsveränderung ausgedrückt wird (vgl. Kap. 6, S. 222). Es handelt sich bei Pfadbewegung und Handstellungsveränderung also nicht um zwei verschiedene Morpheme, sondern um phonetische Varianten desselben Morphems. Die Lernerinnen werden aufgefordert, in der Imitationsübung beide Varianten zu produzieren und auch in der freien Produktion zwischen ihnen zu variieren. Vor allem für die Flüssigkeit ist die Variante ohne Pfadbewegung zu empfehlen, weil sie weniger Artikulationsenergie verlangt.

Bei AVIOMIES (EHEMANN) ist den Lernerinnen zu erklären, dass es sich um ein Kompositum handelt (wie auch im Finnischen, allerdings in umgekehrter Reihenfolge der Konstituenten) und dass der erste Teil in reduzierter Form artikuliert wird (also nicht wie die eigenständige Gebärde MIES – MANN, vgl. Kap. 6, S. 211-212). Ebenso ist darauf hinzuweisen, dass das Mundbild nur „MIE“ enthält, also nicht beiden Teilen des manuellen Kompositums oder des finnischen Kompositums entspricht (vgl. Kap. 6, S. 226). Bei der Imitationsübung ist besonders genau auf die manuellen Parameter als auch auf das Mundbild bei diesem Kompositum zu achten, bevor es im Sinne der Einbettung mit anderen Gebärden zusammen produziert wird.

„PI“ und KUURO (GEHÖRLOS) werden nicht artikulatorisch kommentiert, auch nicht die semantische und syntaktische Funktion von „PI“ (vgl. Kap. 5, S. 150), es sei denn, es kommen dazu explizite Fragen von den Lernerinnen.

Bei der nachgestellten pronominalen Zeigegebärde OS (INDEX) wird wieder darauf hingewiesen, dass sie rhythmisch kein großes Gewicht bekommen darf, sondern nur aus Zwischenbewegung und einer Zeiteinheit besteht. Die Flüssigkeit der Zwischenbewegung wird auch hier dadurch erleichtert,

dass OS die gleiche Handform wie das vorhergehende KUURO hat (n-1+). In der Zwischenbewegung findet eine Handstellungsveränderung (supine  $\Rightarrow$  Neut-Rot) und eine Pfadbewegung statt.

Wenn die Abschnitte OMA TATI (POSS TANTE) und OMA AVIOMIES "PI" KUURO OS (POSS EHEMANN "PI" GEHÖRLOS INDEX) artikulatorisch und rhythmisch korrekt produziert sind, ist das eigentliche Lernziel für den dritten didaktisierten Satz (OYVK 4-36) erreicht. Begabte Lernerinnen können zum Schluss dazu aufgefordert werden, diese beiden Teile zusammensetzen zu einem Satz mit dem Inhalt „Der Mann meiner Tante ist gehörlos.“ Dieser Satz entspricht nicht demjenigen in dem Videomaterial, aber er bietet sich als Produktionsübung in dieser Sprachlernphase besser an als der ursprüngliche Satz OYVK 4-36 („Meine Tante redet ungeheuer viel. Zum Glück ist ihr Mann gehörlos!“, vgl. Anhang 4).

Nachdem die drei Sätze bzw. ihre Abschnitte durch Erklärungen und Imitationsübungen artikulatorisch korrekt produziert worden sind, werden die gelernten Artikulationsbewegungen automatisiert durch wiederholte Produktion solcher Ausdrücke wie „die Mutter meines Mannes“, „die Tochter meines Bruders“, „die Frau meines Cousins“ usw.

Zum Ende der Stunde wird den Lernerinnen die Hausaufgabe gestellt, die gelernten Gebärdengruppen und Sätze täglich zu wiederholen, um das Gelernte trotz der einwöchigen Pause zwischen den Unterrichtsstunden aufrecht zu erhalten. Dabei müssen die Lernerinnen noch einmal explizit darauf hingewiesen werden, dass es sinnvoller ist, neu Gelerntes in ganzen Ausdrücken und Sätzen zu wiederholen und nicht nur als einzelne Gebärden. Eine weitere Hausaufgabe ist das Vorbereiten einer kurzen zusammenhängenden Erzählung über die eigene (oder eine imaginäre) Verwandtschaft, die in der folgenden Stunde vor der Lernerinnengruppe vorgetragen werden soll. Dadurch wird das Gebärden vor der Gruppe geübt.

In diesem Didaktisierungsvorschlag für Anfänger wurde versucht, Gebärdenschatzvermittlung, Grammatikvermittlung und Artikulationsunterricht miteinander zu verknüpfen. Die erläuterten und geübten artikulatorischen Phänomene konzentrierten sich auf manuelle Parameter in den Gebärden und in den Zwischenbewegungen und auf das Mundbild. Außerdem wurde die Form der Verortungsmorpheme in pronominalen Zeigegebärden angeschnitten und einige phonetische Varianten erklärt. Diese Sätze können in späteren Lernphasen noch einmal für den Artikulationsunterricht eingesetzt werden, zur Wiederholung des im Anfängerunterricht Gelernten und zur Ausdehnung der Übungen auf andere, im Anfängerunterricht nicht thematisierte artikulatorische Phänomene.

### 8.3.2 Didaktisierungsvorschlag für Fortgeschrittene

Der zweite Didaktisierungsvorschlag ist für einen Elternkurs im Rahmen des Junior-Projekts gedacht (zum Junior-Projekt siehe Abschn. 3.1.1). Es handelt sich um eine Unterrichtseinheit während des dritten Wochenendkurses im dritten Jahr des Junior-Programms. Die Eltern haben also insgesamt 10

Wochenendkurse (130 Unterrichtsstunden) hinter sich und bekommen zum größten Teil zusätzlich Hausunterricht in FinSL (vgl. Abschn. 3.1.1). Die Gruppe besteht aus 11 Personen (7 Mütter und 4 Väter), der Lehrer ist gehörlos und wird im Rahmen des Junior-Programms didaktisch fortgebildet. Er unterrichtet die Gruppe seit drei Jahren. Die FinSL-Kenntnisse der Lerner sind sehr unterschiedlich. Einige Eltern nehmen auch außerhalb des Unterrichts an den Aktivitäten der GS-Gemeinschaft teil, andere gebärden nur zu Hause und im Rahmen des GS-Unterrichts. Durch den Kontakt zu den Kindergärten und anderen betreuenden Institutionen haben die meisten Mütter mehr Erfahrung mit der Verwendung der GS im Alltag, gebärden auch mehr mit ihren Kindern. Aber es ist das Prinzip der Elternkurse im Junior-Programm, die Elterngruppen als solche über die Jahre hin zu unterrichten, trotz großer Niveau-Unterschiede, und im Unterricht diese Unterschiede zu berücksichtigen (vgl. Abschn. 3.1.1).

Der Unterricht findet in der Haukaranta-Schule in Jyväskylä statt, im Unterrichtsraum stehen ein Fernseher mit VHS-Videogerät, ein Computer mit Internetanschluss, ein Overhead-Projektor und eine Tafel zur Verfügung. Als Lehrwerk wird im Kurs das für den Elternunterricht entwickelte Lehrbuch „Meidän ympäristöimme“ verwendet (Hihnala/Lehtomäki 2002), zu dem allerdings kein Videomaterial gehört. Das in dieser Arbeit analysierte Videounterichtsmaterial „Opi ymmärtämään viittomakieltä“ (Paunu 1994a+b, 2000a+b+c) wird in erster Linie für Verstehensübungen, aber auch für Produktionsübungen eingesetzt. Ebenso wird das monatlich erscheinende Informationsvideo des Finnischen Gehörlosenverbandes verwendet (vgl. Abschn. 2.6.4). Alle Lerner besitzen das Grundwörterbuch der Finnischen Gebärdensprache (Suomalaisen viittomakielen perussanakirja 1998), über den Computer kann auch die Online-Version des Grundwörterbuchs zu Rate gezogen werden (Suvi, www 2003). Unterrichtssprache ist FinSL, die finnische LS wird in schriftlicher Form für die Gebärdenschatzvermittlung, für Erklärungen zur GS und zur Gehörlosenkultur und für Übungsanweisungen verwendet.

Inhalt der hier dargestellten Unterrichtseinheit sind Sehverständnis-, Imitations- und Produktionsübungen anhand der Sätze OYVK 4-9 (dunkle Straße gefährlich) und OYVK 4-40 (andauernd bellender Nachbarshund) aus dem analysierten Material. Diese Sätze bieten sich an, weil der Wechsel zwischen Einhand- und Zweihandgebärden gut zu beobachten ist und weil sie ausgeprägte Kopf- und Körperbewegungen sowie emphatische Elemente enthalten. OYVK 4-9 wird von KA gebärdet, also einer Frau, OYVK 4-40 von MA, also einem Mann, so dass das sprachliche Modell sowohl den Müttern als auch den Vätern eine Identifikationsmöglichkeit bietet.

Entsprechende Übungen haben die Lerner schon in früheren Unterrichtseinheiten gemacht. Sie sind also mit den Zielen des Artikulationsunterrichts sowie mit der Bedeutung der einzelnen Lernschritte vertraut. Sie haben Grundkenntnisse über die Struktur der sprachlichen Zeichen in der FinSL (wie z.B. Handform, Ausführungsstelle usw.), soweit der Gebrauch des Grundwörterbuchs sie erfordert. Tiefer gehende phonetische oder allgemein linguistische Kenntnisse sind bei den Lernern dagegen nicht vorauszusetzen. Ein Notationssystem wird im Kurs nicht verwendet, für die Handformen stehen die

Zeichnungen aus dem Grundwörterbuch zur Verfügung, die im Unterrichtsraum in vergrößerter Form an der Wand hängen und bei Erklärungen durch den Lehrer zu Hilfe genommen werden (vgl. Kopie aus Savolainen 2000a, Abb. 4-7 in Abschn. 4.2.2, S. 97-98).

Die hier dargestellte Unterrichtseinheit beginnt mit Sehensverstehensübungen zu den Sätzen OYVK 4-9 und 4-40 einschließlich erforderlicher Gebärdenschatzerklärungen. Dieser Verstehensteil wird hier nicht weiter ausgeführt. Wenn der Inhalt der Sätze und die darin enthaltenen Gebärden den Lernern klar sind, werden einzelne Bereiche der Artikulation kognitiv erarbeitet. Es folgen Imitations- und Produktionsübungen. Dieser artikulatorische Teil der Unterrichtseinheit wird im Folgenden näher erläutert.

In vorhergehenden artikulatorischen Unterrichtseinheiten anhand anderer Sätze und Texte sind die Lerner schon u.a. mit folgenden artikulatorischen Bereichen bekannt gemacht worden und haben sie imitatorisch und produktiv geübt:

- Handformassimilation
- Verhalten von WH in Zweihand- und Einhandgebärden
- Verortung durch pronominale Zeigegebärden, durch gebundene Bewegungsrichtungsmorpheme und durch Blickrichtungsveränderung
- Mundbild und Mundgestik

Diese Bereiche werden in der hier dargestellten Unterrichtseinheit wieder aufgegriffen und vertieft. Neu dagegen ist die Behandlung der verschiedenen Kopf- und Körperbewegungen, deren Formen und Rolle im artikulatorischen System der FinSL anhand dieser Sätze erarbeitet und imitativ und produktiv geübt werden. Artikulatorisches Ziel der Unterrichtseinheit sind Kenntnisse zur Funktion der Kopf- und Körperbewegungen sowie die flüssige Produktion der zu übenden Sätze in einem natürlichen Rhythmus und Tempo, mit korrekter Verwendung der zu wiederholenden und neu zu lernenden artikulatorischen Bereiche. Der anzustrebende Grad an artikulatorischer Übereinstimmung mit den Sätzen auf dem Tonband hängt vom Gesamtniveau der Gruppe, von der Motivation für artikulatorische Fertigkeiten und von der artikulatorischen Begabung der einzelnen Lerner ab. Die Prinzipien des Artikulationsunterrichts und das Primat der individuellen Lernziele sind den Lernern bekannt, aber es sollte im Unterricht regelmäßig wiederholt werden, dass es nicht darum geht, gleich gut zu werden wie der Nachbar, sondern besser zu werden als in der Stunde davor. Das Setzen und Erreichen individueller Lernziele muss in so einer heterogenen Lernergruppe auch das Feedback-Verhalten des Lehrers steuern. Wichtigstes Ziel der Elternkurse im fortgeschrittenen Stadium ist es, die Freude am Spracherwerb und an der gebärdensprachlichen Kommunikation – in erster Linie mit dem eigenen Kind – aufrechtzu-erhalten. Erweiterung der Sprachkenntnisse ist zwar ein mögliches erfreuliches Resultat des Unterrichts, das auch den Erwartungen der Lerner entspricht, ist aber nicht das primäre Kriterium für ein gelungenes Unterrichtsgeschehen. Der artikulatorische Teil der Unterrichtseinheit gliedert sich in vier Teile:

- Beobachtungen und Erklärungen
- imitatorische Vorübungen
- Imitationsübungen nach dem Videomaterial
- Produktionsübungen

In dieser Reihenfolge werden die Unterrichtsaktivitäten im Folgenden beschrieben.

### **Beobachtungen und Erklärungen**

Wie in Abschn. 7.1.1 dargestellt, ist im Sinne der kognitiven Psychologie Verstehen der erste entscheidende Schritt beim Lernen. Die konstruktivistische Pädagogik geht davon aus, dass die Lerner nicht nur verstehen müssen, was sie lernen, sondern auch wie sie es lernen und warum. Daher sind Beobachtungen zur Sprache und Erklärungen dazu sowie Anleitung zur Übertragung der Beobachtungen auf die eigene Sprachproduktion wichtiger Bestandteil einer konstruktivistischen Artikulationsdidaktik.

Zu Beginn dieses Teils der Unterrichtseinheit muss den Lernern klargemacht werden, dass die folgenden Unterrichtsaktivitäten ihr Hauptaugenmerk auf die Artikulation richten. Auch die Reihenfolge der Lernschritte sollte den Lernern bewusst sein. Da die Kommunikation zwischen Lehrer und Lernern in FinSL abläuft, sind diese „Regieanweisungen“ sehr deutlich zu machen. Es empfiehlt sich, die Lernschritte auf einer Folie auf Finnisch aufzulisten, um auch während der Unterrichtseinheit den Übergang von einer zur nächsten Phase deutlich machen zu können.

In den Erklärungen des Lehrers zu Formen der sprachlichen Zeichen in der FinSL ist es für die Lerner nicht immer leicht, zwischen der erklärenden Metasprache und den Beispielen zu unterscheiden, die der Lehrer selber gebärdet und auf die er gleich anschließend metasprachlich verweist. Dieses Dilemma kann auf mehrere Arten gelöst werden: metasprachliche Erklärungen können stichwortartig schriftlich unterstützt werden, der Lehrer kann durch Pausen und Körperbewegungen den Unterschied zwischen Beispielen und Erklärungen deutlich machen, oder es stehen zwei gebärdensprachliche Lehrer zur Verfügung, von denen der eine erklärt und der andere die Beispiele gebärdet. Welche von den drei Lösungen gewählt wird – oder eine Kombination –, hängt von dem Lehrstil und von den organisatorischen Gegebenheiten ab.

OYVK 4-9: PIMEÄ TIE YKSIN KÄVELLÄ TURVALLINEN EI / "PI"  
VAARALLINEN OS  
(DUNKEL STRASSE ALLEINE LAUFEN SICHER NICHT / „PI“  
GEFÄHRLICH INDEX)

Der Satz 4-9 wird den Lernern noch einmal gezeigt (Normaltempo – Zeitlupe – Normaltempo).

Anschließend legt der Lehrer eine Folie mit der Glossentranskription des Satzes auf, damit er sich bei den Erklärungen auf die einzelnen Teile des Satzes beziehen kann. Der Lehrer macht die Lerner auf den Wechsel zwischen

Einhand- (EH) und Zweihandgebärden (ZH) aufmerksam. Anhand der Glosstranskription geht er mit den Lernern den Satz durch und fragt zu jeder Gebärde, ob sie ein- oder zweihändig ist. Dadurch kommen sie zur folgenden Struktur: ZH - ZH - EH - EH - ZH - ZH - EH - EH - EH. Eventuell kann darauf aufmerksam gemacht werden, dass KÄVELLÄ (LAUFEN) auch zweihändig produziert werden kann, dass es sich dabei aber nicht um Bedeutungsunterschiede sondern um phonetische Varianten handelt (vgl. S. 214-215). Der Lehrer zeigt den Satz noch einmal in Zeitlupe und fordert die Lerner auf zu beobachten, wie sich WH während der Einhandgebärden verhält (den Lernern ist das Begriffspaar dominante vs. nichtdominante Hand bekannt). Diese Art von Aufgabestellungen schult das phonetische Sehen (vgl. Abschn. 8.1.1). Im anschließenden kurzen Unterrichtsgespräch stellt die Gruppe fest, dass WH während der Einhandgebärden YKSIN (ALLEINE) und KÄVELLÄ (LAUFEN) in Ruheposition vor dem Körper liegt, ebenso am Ende des Satzes während „PI“ VAARALLINEN EI („PI“ GEFÄHRLICH INDEX). Im letzteren Fall bemerken entweder die Lerner oder der Lehrer, dass die Abwärtsbewegung am Ende des Satz in WH früher beginnt als in SH. Diese Art des Verhaltens von WH in Einhandgebärden wird den Lernern als gute und natürliche Artikulation zur Übernahme in die eigene Produktion empfohlen und es wird darauf hingewiesen, dass das im Laufe der Unterrichtseinheit noch geübt wird. In der Gebärde TURVALLINEN (SICHER) werden die Lerner darauf aufmerksam gemacht, dass in WH eine Gegenbewegung zur Pfadbewegung von SH durchgeführt wird (vgl. S. 203).

Anschließend wird auf die Formen der Verortung in dem Satz eingegangen. Die Lerner werden daran erinnert, dass Etablierung von Lokusmarkern und der Verweis darauf in der FinSL durch pronominale Zeigegebärden, durch die Bewegungsrichtung anderer Gebärden und durch die Blickrichtung artikuliert werden. Das soll an diesem Satz noch einmal gezeigt und geübt werden. Dieser explizite Hinweis auf schon vorhandenes Wissen bei den Lernern ist im Sinne der Elaborationstheorie wichtig und fördert das Lernen (vgl. Abschn. 7.1.1).

Zunächst werden die Lerner auf die manuellen Verortungsmorpheme aufmerksam gemacht: die Bewegungsrichtung in TIE (STRASSE) und KÄVELLÄ (LAUFEN) (vgl. S. 202, 215) und die pronominale Zeigegebärde OS (INDEX) am Ende des Satzes. Diese drei Gebärden können die Lerner als einzelne Gebärden in der Gruppe (also „im Chor“) wiederholen, wobei bei TIE auf die unterschiedliche Handstellung in WH und SH zu achten ist (syntaktisch motivierte Asymmetrie einer eigentlich symmetrischen Zweihandgebärde, vgl. S. 202-203). Bei KÄVELLÄ ist außerdem auf die Hin- und Herbewegung hinzuweisen, die ein Iterationsmorphem beinhaltet. Es ist den Lernern klar zu machen, dass die in dieser Weise produzierte Gebärde mit Verortungs- und Iterationsmorphem bedeutet: „auf der eben erwähnten Straße hin und her laufen“.

Wenn die manuellen Verortungsmorpheme besprochen sind, werden die Lerner darauf hingewiesen, dass auch die Blickrichtung in diesem Satz Verortungsfunktion hat und dass nicht nur die Blickrichtung an sich, sondern der

Zeitpunkt, an dem die Blickrichtung geändert wird, sprachlich relevant ist. Die erste Blickrichtungsveränderung findet in der Gebärde TIE statt und die zweite bei OS (jeweils in dieselbe Richtung). Es handelt sich um eine kurze Abweichung von der neutralen Blickrichtung (in die Kamera bzw. auf den Zuschauer), die Rückkehr in die neutrale Blickrichtung wird von einem Zwinkern begleitet (vgl. S. 234-235). Diese sehr kurze Blickrichtungsänderung nach links mit dem Zwinkern können die Lerner, jeder für sich, erst einmal ohne manuelle Artikulation üben und dann zusammen mit den manuell artikulierten Gebärden.

Den Lernern ist bekannt, dass es in der FinSL die Tendenz gibt, das Mundbild einer Gebärde auf die folgende pronominale Zeigegebärde auszuweiten. Sie werden darauf aufmerksam gemacht, dass während der Gebärden VAARALLINEN OS (GEFÄHRLICH INDEX) das zweisilbige Mundbild „VAA-RA“ produziert wird (vgl. S. 226).

Die Kopf- und Körperbewegungen im Satz 4-9 werden anschließend etwas ausführlicher behandelt. Damit hat sich die Gruppe bisher noch nicht intensiv beschäftigt. Die Zeitlupenversion des Satzes wird ihnen noch einmal gezeigt, jeweils mit Pause bei den Gebärden TIE (STRASSE), EI (NICHT), „PI“ und VAARALLINEN (GEFÄHRLICH). Die Lerner sollen die Kopfbewegungen beobachten und in der Pause wiederholen. Anschließend sollen sie Vermutungen anstellen über die Gründe für diese Kopfbewegungen. Mit Hilfe des Lehrers kommen sie zu dem Schluss, dass es sich um ein nonmanuelles Negationsmorphem handelt (vgl. S. 239, in diesem Fall redundant zum manuellen EI – NICHT) oder um Bewegungen, die parallel zur manuellen Pfadbewegung (TIE, „PI“, vgl. S. 237) bzw. als Gegenbewegung dazu (VAARALLINEN, vgl. S. 238) produziert werden. Diese Begriffe („Verneinung“, „Parallelbewegung“, „Gegenbewegung“) werden auf der Tafel oder Folie festgehalten, damit sie sich einprägen und damit im weiteren Verlauf der Unterrichtseinheit darauf zurückgegriffen werden kann. Die Lerner können weiterhin darauf aufmerksam gemacht werden, dass die Verneinung durch Naserümpfen vor der Gebärde TURVALLINEN (SICHER) verstärkt wird (vgl. S. 233).

Es wird den Lernern erklärt, dass die Kopfbewegungen zu einem natürlichen Gebärden gehören und dass fehlende Kopfbewegungen von Gebärden-sprachigen als störend empfunden werden. Gebärden, die im Satz besonders wichtig sind oder mit einem starken Gefühl produziert werden (wie in diesem Satz „PI“ und VAARALLINEN), werden häufig mit Kopfbewegungen als Parallel- oder Gegenbewegungen produziert (Emphase, vgl. S. 247). Während dieser Erklärungen werden die Lerner wiederholt dazu aufgefordert, die Gebärden TIE, „PI“ und VAARALLINEN mit den entsprechenden Kopfbewegungen zu produzieren.

Weiterhin werden die Lerner auf die Körperbewegungen aufmerksam gemacht: leichte Drehungen nach links, die in den Gebärden TIE (STRASSE) und KÄVELLÄ (LAUFEN) die syntaktisch motivierte Bewegungsrichtung nach links unterstützen (vgl. S. 240). Diese Körperbewegungen werden später in dieser Unterrichtseinheit im Satzzusammenhang imitiert und produziert.

Nachdem die für diese Unterrichtseinheit wichtigen artikulatorischen Beobachtungen im Satz 4-9 besprochen sind, wird er noch einmal auf dem Video gezeigt, mit der Aufgabe an die Lerner, besonders auf die Blickrichtungsveränderungen sowie Kopf- und Körperbewegungen zu achten.

OYVK 4-40: OMA NAAPURI KOIRA JATKUVASTI HAUKKUA / "PI" MINÄ HERMOSTUA  
(POSS NACHBAR HUND UNUNTERBROCHEN BELLEN / „PI“ ICH SICH-AUFREGEN)

Die Erläuterungen zu Satz 4-40 umfassen ungefähr dieselben artikulatorischen Bereiche wie diejenigen zu 4-9, allerdings werden sie in anderer Reihenfolge behandelt. Während bei 4-9 vom Bekannten zum Neuen vorgegangen wurde, werden bei 4-40 erst die Kopfbewegungen behandelt, also der für diese Unterrichtseinheit neue Bereich.

Den Lernern wird der Satz 4-40 noch einmal gezeigt, mit der Aufgabe, Kopfbewegungen als Gegenbewegung (auf diesen Begriff wird anhand der Tafel bzw. Folie verwiesen) zu erkennen. Für die Erklärungen wird auch zu diesem Satz die Glossentranskription auf Folie aufgelegt. Die Lerner erkennen – u.U. mit Hilfe des Lehrers – die Gegenbewegungen des Kopfes bei den Gebärden JATKUVASTI (UNUNTERBROCHEN) und HERMOSTUA (SICH-AUFREGEN), vgl. S. 239). Die Kopfbewegung ist vor allem bei HERMOSTUA mit einer starken emotionalen Beteiligung des Gebärdenden zu erklären (Ausdruck der Emphase, vgl. S. 247). Gleich im Anschluss an diese Erklärungen produzieren die Lerner die beiden Gebärden „im Chor“ mit der Kopfbewegung. Anschließend werden die Gebärden – wie bei Satz 4-9 – in Einhand (EH)- und Zweihandgebärden (ZH) eingeteilt, dabei entsteht die Reihenfolge EH - ZH - EH - EH - EH - EH - EH - EH - ZH - EH.

Mit einer Beobachtungsaufgabe oder durch Hinweise durch den Lehrer werden die Lerner darauf aufmerksam gemacht, dass sich wegen der Einhandgebärde am Anfang des Satzes WH später in die aktive Position hebt als SH (vgl. S. 204). Außerdem wird gezeigt, dass während der sechs Einhandgebärden WH in Ruhestellung vor dem Bauch (AB) liegt. Es ist besonders darauf hinzuweisen, dass sich WH während der Gebärden „PI“ und MINÄ dreht, um für HERMOSTUA in der Handstellung „pron“ zu sein (vgl. S. 203-204). Diese vorbereitende Drehung von WH während der Einhandgebärden ist hier besonders gut zu beobachten und wird später in dieser Unterrichtseinheit geübt.

Weiterhin werden die Lerner auf die Verortung durch die pronominalen Zeigegebärde OS (INDEX) hingewiesen sowie auf die Verortung durch Blickrichtungsveränderung und Zwinkern bei NAAPURI (NACHBAR) und KOIRA (HUND). Dabei ist zu unterstreichen, dass sich die manuelle Verortung (nach rechts) auf den Nachbar bezieht, die Verortung durch Blickrichtungsveränderung (nach links unten) dagegen auf den Hund (vgl. S. 235).

Der Unterschied zwischen Mundbild und Mundgestik und ihre Bedeutung in der FinSL ist den Lernern bekannt. Der Lehrer macht sie darauf aufmerksam, dass der Gebärdende im Satz 4-40 den Mund während der letzten



vier Gebärden „PI“ MINÄ HERMOSTUA MINÄ geschlossen hat, also kein Mundbild artikuliert (vgl. S. 227). Dadurch kann mit Mundgestik die emotionale Beteiligung des Gebärdenden ausgedrückt werden (Emphase, vgl. S. 247). Die Lerner sind darauf hinzuweisen, dass es beim Gebrauch des Mundbilds starke Unterschiede zwischen den Gebärdensprachigen gibt, so sind z.B. bei diesem Gebärdenden (MA) weniger Mundbilder zu beobachten als bei KA in Satz 4-9 (vgl. S. 227).

Damit sind die für diese Unterrichtseinheit relevanten artikulatorischen Beobachtungen zu den Sätzen 4-9 und 4-40 behandelt. Auf eine letzte Besonderheit sind die Lernenden noch hinzuweisen, um die Flüssigkeit der Produktion zu steigern: In der Gebärdenfolge „PI“ MINÄ HERMOSTUA enthält MINÄ eine Handform mit zwei ausgewählten Fingern, die auf Handformassimilation bzw. autosegmentales Verhalten der ausgewählten Finger zurückzuführen ist (vgl. S. 220-221). Auffällig ist auch, dass der Mittelfinger und nicht der Zeigefinger den Körper des Gebärdenden berührt (vgl. S. 221).

Bei der Besprechung der artikulatorischen Besonderheiten in den Sätzen 4-9 und 4-40 werden nur diejenigen zur Sprache gebracht, die für das Erreichen der Ziele dieser Unterrichtseinheit relevant sind. Im Analysekapitel 7 finden sich viele andere Beobachtungen zu diesen Sätzen, so dass auch andere Artikulationsbereiche mit ihnen geübt werden können. Falls die Lerner selber Besonderheiten anderer Bereiche feststellen und dazu Fragen stellen, sollte der Lehrer imstande sein, darauf zu antworten und sollte sich deshalb in der Vorbereitung des Unterrichts intensiv mit der Artikulation in den Sätzen beschäftigen, ohne dass er alles zu Beobachtende von sich aus zur Sprache zu bringen braucht.

Der beobachtenden und erklärenden Unterrichtsphase schließen sich Imitations- und Produktionsübungen an. Ziel ist es, die Sätze als Ganzheiten zu gebärden, flüssig und in einem kommunikativ akzeptablen Tempo. Im Sinne der Einbettung (vgl. Abschn. 7.3.3) werden die Gebärden einzeln geübt, in Gruppen einiger Gebärden, in Satzabschnitten und ganzen Sätzen.

### **Imitatorische Vorübungen**

Bei den imitatorischen Vorübungen dient der Lehrer als sprachliches Modell, da das Videomaterial sich aus technischen Gründen schlecht für die Imitation sehr kurzer Abschnitte eignet. Der Lehrer geht die Sätze Gebärde für Gebärde durch, einzeln und in Gruppen einiger Gebärden, lässt die Lerner in der Gruppe imitieren und gibt, falls er artikulatorische Ungenauigkeiten bemerkt, korrigierende Kommentare. Er achtet selber darauf, die manuellen und nicht-manuellen Parameter ähnlich wie auf dem Videomaterial zu produzieren. Sowohl das Modell des Lehrers als auch die Imitation kann langsam sein, auf Tempo kommt es in dieser Übungsphase noch nicht an.

Anhand von Satz OYVK 4-9 wird im Folgenden gezeigt, wie diese Vorübung aufgebaut ist und welche Gebärden jeweils zusammen geübt werden. Das Prinzip ist der artikulatorische Aufbau der Sätze von kleinen Einheiten zu immer größeren (vgl. dazu die Übungen in Hall et al. 1995, S. 196-219):

TIE  
 PIMEÄ  
 PIMEÄ TIE  
 YKSIN  
 KÄVELLÄ  
 YKSIN KÄVELLÄ  
 PIMEÄ TIE YKSIN KÄVELLÄ

TURVALLINEN  
 EI  
 TURVALLINEN EI  
 PIMEÄ TIE YKSIN KÄVELLÄ TURVALLINEN EI

VAARALLINEN OS  
 "PI"  
 "PI" VAARALLINEN OS

PIMEÄ TIE YKSIN KÄVELLÄ TURVALLINEN EI  
 "PI" VAARALLINEN OS

Nachdem die ganze Gruppe diese Übung einmal nachgebärdet hat, wird sie mit einzelnen Lernern noch einmal gemacht, wobei der Lehrer die Artikulation korrigiert, und zwar vor allem in den Bereichen, die in dieser Unterrichtseinheit artikulatorisch erklärt worden sind, aber auch in anderen, früher erklärten Bereichen, falls gravierende Fehler auftreten. Bei Gruppen mehrerer Gebärden und dem ganzen Satz ist auf Flüssigkeit (keine Pausen) und nonmanuelle Bereiche (Mundbild, Blickrichtung, Kopf- und Körperbewegungen) zu achten.

Während sich der Lehrer mit den einzelnen Lernern beschäftigt, können die anderen zusehen und mitgebärden, ohne dass der Lehrer das verfolgt. Mehr als vier „Einzelbetreuungen“ sollten in dieser Phase nicht stattfinden, die anderen Lerner werden dann beim nächsten Satz (4-40) oder in der nächsten Artikulations-Unterrichtseinheit individuell angeleitet.

### **Imitationsübungen nach dem Videomaterial**

In der nächsten Imitationsübung wird mit dem Videomaterial gearbeitet. Die ganze Gruppe imitiert den Satz erst in drei Teilen (Zeitlupe und Normaltempo), in den Abschnitten:

PIMEÄ TIE YKSIN KÄVELLÄ  
 TURVALLINEN EI  
 "PI" VAARALLINEN OS

Hierbei wird im Normaltempo auf die Flüssigkeit und ein normales Gebärdentempo geachtet. Hundertprozentig braucht die Geschwindigkeit der Gebärdenden auf dem Videoband nicht erreicht zu werden, aber die Lerner sollen dazu angehalten werden, durch mehrmalige Wiederholung die Bewe-

gungsgeschwindigkeit zu erhöhen, ohne dass aber die artikulatorische Genauigkeit oder die Koordination zwischen manuellen und nonmanuellen Parametern dadurch leidet.

Zum Schluss dieser Phase wird der ganze Satz vom Videoband imitiert, in Zeitlupe und im Normaltempo. Derselbe Ablauf mit Vorübungen und Imitationsübungen vom Video mit den Einzelbetreuungsphasen wird auch mit Satz OYVK 4-40 durchgeführt. Am Ende dieser Imitationsübungen gibt der Lehrer Feedback darüber, was die Lerner gut gelernt haben und was noch verbesserungsbedürftig ist.

### **Produktionsübungen**

In der Produktionsphase erzählen sich die Lerner den Inhalt der Sätze gegenseitig. Hierbei ist der Blickkontakt zum Zuhörer wichtig. Es geht nicht darum, die Sätze genau auswendig zu gebärden, aber die Lerner sollten darauf achten, in etwa die gleichen Gebärden zu benutzen. Auch die Übertragung der in den Imitationsübungen gelernten manuellen und nonmanuellen Artikulationsbewegungen ist wichtig.

Anschließend kann jeder Lerner die beiden Sätze vor der Videokamera gebärden. Das Gebärden vor der Kamera zu Übungszwecken ist der Lernergruppe bekannt und gehört zur Unterrichtsroutine, so dass keine Scheu vor dem Medium mehr vorhanden ist. Je nach Zeit und Aufmerksamkeit der Lerner kann eine Pause eingelegt oder gleich weitergemacht werden, indem die Aufnahmen der Lerner mit Kommentaren des Lehrers gemeinsam angesehen werden. Hierbei muss erwähnt werden, was gut gelungen ist und was noch mehr Übung verlangt. Falls die Gruppenatmosphäre einen Lehrerkommentar zum Video vor der ganzen Gruppe nicht zulässt, können die Lerner sich die Aufnahme auch einzeln mit dem Lehrer ansehen.

Am Ende der Unterrichtseinheit bekommen die Lerner die Aufgabe, die gelernten Sätze ab und zu wieder zu gebärden und dabei auf die erklärten artikulatorischen Bereiche zu achten. Zu Beginn der nächsten Unterrichtseinheit werden die Sätze noch einmal kurz wiederholt.

### **8.3.3 Didaktisierungsvorschlag für sehr weit Fortgeschrittene**

Der dritte Didaktisierungsvorschlag ist gedacht für einen Kurs im Rahmen der Dolmetscherausbildung (zur GS-Dolmetscherausbildung in Finnland siehe Abschn. 3.1.2). Der Kurs findet in der zweiten Hälfte des dritten Studienjahres statt. Sein Thema ist die Produktion von GS. Die Lernerinnen haben im bisherigen Studium schon ein gutes Niveau im allgemeinsprachlichen Gebärden erreicht und haben auch fachsprachliches Gebärden geübt. In der ersten Hälfte des dritten Studienjahres hatten sie ein sechswöchiges Dolmetschpraktikum. Ziel des hier beschriebenen Kurses ist es, der Produktion in FinSL „den letzten Schliff“ zu geben. Aufgrund ihrer Erfahrungen im Dolmetschpraktikum ist den Lernerinnen bewusst, wo ihre persönlichen Stärken und Schwächen in der gebärdensprachigen Kommunikation liegen. Zu Beginn des hier beschriebenen

Kurses findet ein Produktionstest statt, mit dessen Hilfe für die Lernerinnen individuelle Lernziele festgelegt werden.

Im zweiten Jahr haben die Studentinnen an einem Kurs zur Gebärdensprachlinguistik teilgenommen. In diesem Kurs sind sie mit der GS-Phonologie vertraut gemacht worden und haben das Transkriptionssystem kennen gelernt, das in dieser Arbeit verwendet wird. Die Prinzipien der sequentiellen Beschreibung der GS-Artikulation und die Notationskonventionen von Johnson und Liddell sind ihnen bekannt, Transkription nach diesem System wurde allerdings nicht aktiv geübt.

Der Kurs mit dem Namen „GS-Produktion für sehr weit Fortgeschrittene“ umfasst 60 Stunden (2 Doppelstunden pro Woche). Es nehmen 9 Lernerinnen daran teil, der Lehrer ist gehörlos und hat ein linguistisch orientiertes Hochschulstudium absolviert. Der Unterricht findet im Videosprachlabor der Humanistischen Fachhochschule in Kuopio statt, Unterrichtssprache ist FinSL.

Alle fünf Teile des Unterrichtsmaterials „Opi ymmärtämään viittomakieltä“ (OYVK 1-5; Paunu 1994a+b, 2000a+b+c) sind den Lernerinnen aus Sehverständnisübungen in früheren GS-Kursen bekannt. Einige Sätze und Kurztex te daraus sind auch für Artikulationsübungen im Anfangs- und Fortgeschrittenenunterricht eingesetzt worden. Der in diesem Didaktisierungsvorschlag behandelte Kurztex t OYVK 5-8 ist den Lernerinnen somit bekannt, Artikulation haben sie damit allerdings noch nicht geübt. Alle Lernerinnen besitzen das Grundwörterbuch der Finnischen Gebärdensprache (Suomalaisen viittomakielen perussanakirja 1998), über den Computer kann auch die Online-Version des Grundwörterbuchs zu Rate gezogen werden (Suvi, www 2003).

Ziel des Kurses ist die Vertiefung der sprachlichen Fertigkeiten im Bereich des Gebärdenschatzes, der Idiomatik, der Morphosyntax und der Artikulation. Es werden kleinere und größere monologische Texte erarbeitet. An einigen Unterrichtsstunden nehmen Mitglieder der örtlichen GS-Gemeinschaft teil, damit Dialog- und Gruppengesprächssituationen geübt werden können. Für die Selbstkontrolle der Lerner und für die Besprechung der Lernerleistungen in der Gruppe wird vieles auf Video aufgenommen. Die Lernerinnen sollen ihr kritisches Auge angesichts der eigenen GS-Produktion schulen.

Den Lernerinnen ist von Beginn des Studiums an im Sinne des Konstruktivismus bewusst gemacht worden, wie der GS-Erwerb stattfindet und welche Aktivitäten in und außerhalb des Unterrichts den GS-Erwerb fördern. Einige Lernerinnen haben sich auf die GS-Didaktik spezialisiert und schon einen Kurs in FS-Didaktik absolviert. Daher wird das GS-Lernen als Prozess im beschriebenen Kurs regelmäßig thematisiert.

Die hier dargestellte Unterrichtseinheit von 90 Minuten ist die 29. und 30. Unterrichtsstunde dieses Kurses. Als Material wird der Satz OYVK 5-8 verwendet (Autoreifen durchstoßen). Grund für die Wahl dieses Satzes ist die Doppeldominanzsequenz. Doppeldominanz ist ein wichtiges Thema dieser Unterrichtseinheit. Außerdem sind in diesem Satz Emphase und pantomimische Diskursteile besonders gut zu beobachten.

Ziele dieser Unterrichtseinheit sind einerseits das kognitive Erfassen der phonetischen Besonderheiten der Doppeldominanz und der phonetischen Form

des pantomimischen Diskurstells und andererseits die artikulatorisch korrekte freie Produktion des Kurztexts in angemessenem Tempo und Rhythmus. Die Unterrichtseinheit wird in folgende Phasen aufgeteilt:

- 1) Ansehen des Kurztextes
- 2) Beobachtungsaufgabe zur Doppeldominanzsequenz
- 3) Zusammentragen der Beobachtungen zur Doppeldominanzsequenz
- 4) Üben der Doppeldominanzsequenz
- 5) Erklärungen zu phonetischen Besonderheiten in anderen Teilen des Kurztextes
- 6) Üben des gesamten Kurztextes
- 7) Freie Produktion des Kurztextes
- 8) Erweiterte Produktionsübung

### **1) Ansehen des Kurztextes**

In der ersten Unterrichtsphase geht es darum, die Doppeldominanzsequenz phonetisch zu beobachten und die Beobachtungen mit Hilfe des verwendeten Transkriptionssystems zu beschreiben. Der Gebrauch der Klassifikatorgebärden ist den Lernerinnen bekannt, auch in der GS-Produktion ist der Einsatz der Klassifikatorgebärden eingehend geübt worden. Auf die Möglichkeit, eine Klassifikatorgebärde im Satz über einen längeren Zeitpunkt aufrechtzuerhalten, sind die Lernerinnen schon wiederholt hingewiesen worden. Die damit verbundene Doppeldominanz und ihre phonetischen Besonderheiten sind aber noch nicht thematisiert worden.

Den Lernerinnen wird der gesamte Kurztext OYVK 5-8 dreimal gezeigt (Normaltempo - Zeitlupe - Normaltempo), gleichzeitig wird er auf die Videobänder der Lernerplätze im Videosprachlabor überspielt. Der Inhalt sollte den Lernerinnen aus früheren Unterrichtseinheiten bekannt sein, außerdem ist anzunehmen, dass die Sehverständnisfähigkeiten der Lernerinnen für das Verstehen dieses Kurztextes ausreichen. Trotzdem wird den Lernerinnen die Möglichkeit gegeben, sich kurz auf Finnisch über den Inhalt des Satzes zu verständigen.

### **2) Beobachtungsaufgabe zur Doppeldominanzsequenz**

Der Lehrer weist auf die Doppeldominanzsequenz 5-8:10-16 hin und gibt den Lernerinnen in Zweier- oder Dreiergruppen die Aufgabe, zu dieser Sequenz phonetische Beobachtungen anzustellen aufgrund folgender Fragen anzustellen (diese Fragen werden auf der Folie auf Finnisch gezeigt):

Was ist am Verhalten der dominanten Hand (SH) auffallend?

Was ist am Verhalten der nicht-dominanten Hand (WH) auffallend?

Welche Form haben folgende Gebärden:

KÄVELLÄ (LAUFEN)

AUTO

RENGAS (REIFEN)

PUHKI (PLATT)

TYHJÄ (LEER)

LYÖDÄ-PUUKOLLA (MIT-DEM-MESSER-STECHEN)

Unterscheiden sich diese Gebärden von den Formen, in denen sie euch bekannt sind?

Wenn ja, worin liegt der Unterschied?

Für die Beobachtung werden den Lernerinnen Kopien eines vereinfachten Transkriptionsschemas verteilt, in das sie die Beobachtungen zeitlich genau eintragen können. Sie sollen aber keine Transkription an sich anfertigen, zu der die Notierung aller Parameter zu jedem Zeitpunkt gehört, sondern nur wichtige Einzelbeobachtungen. Entsprechende Übungen sind in diesem Kurs und im Linguistikkurs früher gemacht worden, die Vorgehensweise ist den Lernerinnen also bekannt.

Das vereinfachte Transkriptionsschema umfasst auf einer Seite eine Gebärde mit anschließender Zwischenbewegung. Die Glossentranskription ist vorgegeben. Den Lernerinnen ist bekannt, dass die Zeiteinheitsstruktur der Gebärden unterschiedlich ist und daher während einer Gebärde eine oder mehrere Bewegungen mit den entsprechenden Parameterveränderungen zu beobachten sind. Die Eintragungen in das Transkriptionsschema brauchen nicht nach den in Kap. 4 dargestellten Notationskonventionen zu erfolgen, da aktive Beherrschung dieses Systems nicht Lernziel im Studium ist. Es reichen Beobachtungen wie „Handformveränderung“, „Hand vor der Stirn“ usw.

### 3) Zusammentragen der Beobachtungen zur Doppeldominanzsequenz

Nach dieser Gruppenarbeitsphase an den Lernervideogeräten werden die Ergebnisse auf Folien zusammengetragen, die den verteilten Transkriptionsblättern entsprechen. Diese Eintragungen werden von den Lernerinnen selbst schriftlich gemacht, anschließend erklären die Gruppen ihre Beobachtungen in FinSL. Diese Beobachtungen werden von dem Lehrer ergänzt, so dass den Lernerinnen folgende aus der Doppeldominanz resultierenden phonetischen Besonderheiten bewusst werden (vgl. S. 204-208):

Die Handform von WH als KLASS-auto ist die ganze Zeit konstant, sie bildet das Grundmorphem der Klassifikatorgebärde (der Begriff „Morphem“ ist den Lernerinnen aus der Lehrveranstaltung zur GS-Linguistik bekannt). Der Lehrer kann die Handform mit  $u^{1234+}$  angeben, den Lernerinnen sind die Transkriptionszeichen für die Handform geläufig. Die Artikulationsstelle von WH (p2ST) ist extrem weit von der vertikalen Mittellinie entfernt (S. 207). Mit der Handform und Artikulationsstelle von WH wird der artikulatorische Aufbau der Doppeldominanzsequenz begonnen. Die Lerner werden darauf hingewiesen, dass die Artikulationsstelle von WH sich während der Sequenz als Gegenbewegung zu den Bewegungen von SH leicht ändert.

Den Lernerinnen ist sicher aufgefallen, dass die Gebärde AUTO (5-8:10) einhändig artikuliert wird. Das fällt besonders auf im Vergleich mit der kurz

vor der Doppeldominanzsequenz produzierten zweihändigen Gebärde AUTO (5-8:9) (siehe S. 206, S. 215).

Es wird darauf hingewiesen, dass die Artikulationsstellen von SH sich auf den Raum vor der Brust beschränken. Die Gebärden KÄVELLÄ (LAUFEN) und LYÖDÄ-PUUKOLLA (MIT-DEM-MESSER-STECHEN) beinhalten Bewegungen auf WH zu, die Gebärden PUHKI (PLATT) und TYHJÄ (LEER) haben ihre Artikulationsstellen unterhalb von WH. Diese Bewegungsrichtung bzw. Artikulationsstellen verweisen auf das durch WH repräsentierte Auto (in KÄVELLÄ) bzw. auf die Autoreifen (in LÖYDÄ-PUUKOLLA, PUHKI und TYHJÄ).

Auf die geringe Größe der Bewegungen von SH in dieser Sequenz sind die Lernerinnen selber aufmerksam geworden, oder sie werden vom Lehrer darauf hingewiesen. Nur die erste Bewegung von LYÖDÄ-PUUKOLLA ist groß und schnell (S. 184, S. 196). Sie beginnt am *focal site* p2NK, also weit von der vertikalen Mittellinie entfernt auf der ipsilateralen Seite (die Notationskonventionen für die Artikulationsstelle im Gebärdenraum sind den Lernerinnen bekannt und passiv geläufig). Alle anderen Gebärden haben kleine Bewegungen (AUTO, PUHKI, RENGAS, TYHJÄ, JOKU), die als *sprel*-Veränderungen notiert sind.

Besonders auffallend ist die Gebärdengruppe KÄVELLÄ AUTO OS, die an einem einzigen *focal site* ausgeführt wird, mit kleinen Pfadbewegungen bzw. überhaupt keiner Pfadbewegung in der Zwischenbewegung zwischen AUTO und OS (vgl. S. 223). Dass es sich um drei verschiedene Gebärden handelt, ist an der internen Bewegung *wiggling* in KÄVELLÄ, an der Handformveränderung (KÄVELLÄ mit  $[u^{12}]^{\circ}$ , AUTO mit  $u^{c1234-}$  und OS mit  $u^{1+}$ ) und an einer leichten Handstellungsveränderung zwischen AUTO und OS (Neut-Rot  $\Rightarrow$  prone) zu erkennen. Den Lernerinnen kann zur Verdeutlichung dieser kleinen Bewegungen das gesamte Transkriptionsblatt 5-8:10 gezeigt und erläutert werden. Die Lernerinnen können auch darauf hingewiesen werden, dass die Gebärden AUTO und OS (INDEX) in der Glossentranskription von Paunu fehlen (S. 224) und dass es anscheinend phonetisch genaues Sehen erfordert, sie als Gebärden zu erkennen.

Auch auf die kleinen Bewegungen von PUHKI (PLATT) ist hinzuweisen, die drei *focal sites* TIFI (Zeigefinger), TIFI (Mittelfinger) und TIFI (kleiner Finger) repräsentieren die Autoreifen (vgl. S. 205-206). Ebenso ist der Unterschied zwischen PUHKI und TYHJÄ (LEER) zu erklären: in TYHJÄ sind weniger Bewegungen und die Artikulationsstellen liegen nicht unter, sondern neben WH (vgl. S. 206). Den Lernerinnen ist klar zu machen, dass die Abnahme der phonetischen Markiertheit zwischen PUHKI und TYHJÄ dadurch zu erklären ist, dass PUHKI neue Information enthält und TYHJÄ diese Information als Zusatz zum Stechen mit dem Messer nur noch einmal aufgreift (vgl. S. 206). Diese Verbindung zwischen phonetischer Form der Gebärden und Informationsverteilung im Satz ist den Lernerinnen in dieser Spracherwerbsphase auf Hochschulniveau deutlich zu machen, um ihnen zu zeigen, dass es sich nicht um einen sprachlichen „Zufall“ handelt, und um sie dafür zu motivieren, diese phonetischen Unterschiede auch in der eigenen Produktion zu berücksichtigen.

Bevor die Doppeldominanzsequenz aktiv geübt wird, werden die Lernerinnen noch mit dem Phänomen der Echophonologie bekannt gemacht, wie sie bei den Gebärden PUHKI und TYHJÄ zu beobachten ist (vgl. S. 231). Gleich im Anschluss an diese Erklärungen werden die Lernerinnen aufgefordert, diese Gebärden mit den erwähnten manuellen und nonmanuellen Besonderheiten einzeln zu produzieren. Außerdem werden die Lernerinnen auf die Mundgestik in LYÖDÄ-PUUKOLLA (S. 227) aufmerksam gemacht sowie auf die Mundgestik und Kopfbewegung als Teil der pantomimischen Ganzheit „voiveljet“ („oje“) (vgl. S. 240).

#### **4) Üben der Doppeldominanzsequenz**

Nach diesen Erklärungen wird die Doppeldominanzsequenz intensiv geübt. Die ersten Imitationsübungen finden in einzelnen Teilen statt, mit dem Lehrer als Modell und gleichzeitiger Produktion der ganzen Gruppe „im Chor“. Es wird besonders auf die Kleinheit der Bewegungen geachtet und auf den pausenlosen Übergang von einer Gebärde zur anderen. Langsam wird das Tempo gesteigert. Anschließend wird dieselbe Sequenz mit dem Videosprachlabor geübt, Modell ist das Material erst in Zeitlupe und dann in Normaltempo. Diese Übungen wiederholen die Lernerinnen mehrmals. Sie werden zur Selbstkorrektur angehalten, und der Lehrer korrigiert in dieser Phase individuell, entweder durch Vermittlung der Labortechnik oder direkt, indem er zu den einzelnen Lernerinnen an ihre Plätze geht. In dieser Phase ist es wichtig darauf zu achten, dass die in den oben beschriebenen Erklärungen bewusst gemachten phonetischen Erscheinungen in die Produktion der Lernerinnen überführt werden. Bei dem Niveau der angestrebten phonetischen Genauigkeit, Flüssigkeit und Geschwindigkeit muss auf die individuellen Lernerunterschiede Rücksicht genommen werden.

#### **5) Erklärungen zu phonetischen Besonderheiten in anderen Teilen des Kurztextes**

Nachdem die Doppeldominanzsequenz intensiv geübt wurde, werden auch die anderen Teile des Kurztextes OYVK 5-8 artikulatorisch vorbereitet, bevor der gesamte Text produziert wird. Dafür wird der Kurztext in fünf inhaltlich und syntaktisch sinnvolle Abschnitte eingeteilt, die im Sinne der Einbettung einzeln behandelt werden, bevor der Kurztext als ganzer produziert wird. Es werden jeweils die phonetischen Besonderheiten erklärt und gleich anschließend die Erklärungen mit Imitationsübungen zum jeweiligen Abschnitt in die Produktion überführt. Die zu behandelnden phonetischen Bereiche sind in früheren Unterrichtseinheiten schon ausführlich behandelt worden, so dass die Erscheinungen und die dafür verwendete Terminologie und Notationsweise den Lernerinnen bekannt ist. Für die Verdeutlichung der Erklärungen stehen die Transkriptionsblätter auf Folien zur Verfügung. Die Übertragung des schon Behandelten auf neue Inhalte ist im Sinne der Wiederholung im Artikulations-



unterricht wichtig, das muss auch den Lernerinnen ab und zu in Erinnerung gerufen werden, damit sie für die Übungsform motiviert bleiben.

Abschnitt 1: EILEN MINÄ KAMALA HUONO PÄIVÄ /  
(GESTERN ICH FURCHTBAR SCHLECHT TAG /)

Die Lernerinnen werden darauf aufmerksam gemacht, dass der Kurztext mit zwei Einhandgebärden beginnt und daher WH später in die aktive Gebärdenstellung angehoben wird als SH (vgl. S. 204). Die Artikulationsstelle in EILEN ist extrem hoch (foc ZY), was Auswirkungen auf die Artikulationsstelle der pronominalen Zeigegebärde MINÄ hat (foc SH, vgl. S. 221). Es wird darauf aufmerksam gemacht, dass der Kurztext 5-8 insgesamt achtmal MINÄ enthält und daher daran besonders die phonetische Variation bei dieser pronominalen Zeigegebärde geübt werden kann. Zu dem artikulatorischen Verhalten von WH werden die Lernerinnen auf folgende Erscheinungen hingewiesen:

*weak hand lowering* in KAMALA (vgl. S 200, dieser Begriff ist der Lernerinnen vertraut)

Beibehaltung der phonetischen Parameter von KAMALA während der Einhandgebärde HUONO (S. 203-204)

kürzere Bewegung im Vergleich zur SH-Bewegung in PÄIVÄ (S. 201)

Außer diesen manuellen Erscheinungen werden die Lernerinnen darauf hingewiesen, dass das Kopfschütteln während der Zwischenbewegung nach PÄIVÄ zwar kein eigentliches Negationsmorphem ist, aber als Ausdruck der Einstellung des Gebärdenden wichtiger Teil der sprachlichen Information ist und zur Natürlichkeit beiträgt (vgl. S. 239-240).

Nach diesen Erklärungen wird der Abschnitt imitiert, erst langsam „im Chor“ mit dem Lehrer als Modell, danach schneller und zum Schluss mit dem Videosprachlabor in Zeitlupe und im Normaltempo. Beim Überspielen des Materials (mit den nötigen Pausen für die Imitation) auf das Videoband in den Lernergeräten ist darauf zu achten, dass die Übungen zur Doppeldominanzsequenz nicht gelöscht werden. Denn in einer späteren Phase der Unterrichtseinheit soll den Lernerinnen die Möglichkeit gegeben werden, alle behandelten Abschnitte des Kurztextes noch einmal selbständig zu üben und dabei eigene Schwerpunkte zu setzen.

Abschnitt 2:

SYU / AAMU JO MINÄ KAHVI OS OTTAA-PÄÄHÄN KAHVIJAUHO  
LOPUSSA / "no olkoon" /  
(GRUND / MORGEN SCHON ICH KAFFEE INDEX ÄRGERLICH  
KAFFEEPULVER  
ZU-ENDE / „na macht nichts“ /)

In der Gebärdengruppe AAMU JO MINÄ werden die Lernerinnen auf die Größe der ersten Bewegung hingewiesen (*movement flow* „groß“). Ebenso wird

die Handstellungs- und Handformassimilation in der letzten Zeiteinheit von AAMU beschrieben, (vgl. S. 165, 169, S. 201) d.h., dass SH die Handform und Handstellung von JO einnimmt, während WH noch AAMU artikuliert. Falls die Lernerinnen mit den Prinzipien der autosegmentalen Phonologie bekannt gemacht worden sind, kann erwähnt werden, dass es sich um autosegmentales Verhalten der Handformen handelt.

Bei MINÄ wird darauf aufmerksam gemacht wird, dass es mit derselben Handform wie JO artikuliert wird ([L+1234+]°) und dass der Mittelfinger den Kontakt zum Körper (foc eST) herstellt. Diese Gebärdengruppe AAMU JO MINÄ mit vielen phonologischen Prozessen wird gleich anschließend an die Erklärungen „im Chor“, nach dem Modell des Lehrers, erst sehr langsam und dann schneller imitiert, bis ein für dieses Maß an phonologischen Prozessen angebrachtes Gebärdentempo erreicht ist.

Bei der Gebärde KAHVI werden die Lernerinnen darauf aufmerksam gemacht, dass die bogenförmige Bewegung sehr klein ist (*movement flow* „klein“), dass die Bewegung einsetzt, bevor der Kontakt zwischen SH und WH hergestellt wird ([+contact] erst ab der M-Zeiteinheit in Unit 4) und dass WH eine Gegenbewegung zu der Pfadbewegung von SH ausführt (vgl. S. 203). Auch die ZB zum folgenden OS (INDEX) ist klein und daher nicht leicht zu erkennen. Den Lernerinnen kann erklärt werden, dass aus diesem Grund wahrscheinlich Paunu bei seiner Glossentranskription diese pronominale Zeigegebärde nicht erkannt hat (vgl. S. 224).

Die phonetische Komplexität der Gebärden OTTAA-PÄÄHÄN (ÄRGERLICH) und KAHVIJAUHO (KAFFEEPULVER) ist den Lernerinnen anhand der Transkriptionen deutlich zu machen (vgl. S. 210, 213) und die Gebärden müssen zuerst langsam einzeln geübt werden.

In LOPUSSA (ZU-ENDE) werden die Lernerinnen auf die Veränderung der Richtung zwischen der ersten und der zweiten Bewegung hingewiesen, die an den sprel-Veränderungen auf zwei Linien in der Transkription zu erkennen sind (sprel UL→ ⇒ at BA→, vgl. S. 189). Die Größe und Langsamkeit der ZB zwischen KAHVIJAUHO und LOPUSSA (S. 198 wird als Ausdruck von Emphase erklärt und durch Imitation dieser beiden Gebärden hintereinander kurz „im Chor“ geübt.

Die Verortung in diesem Abschnitt und ihre artikulatorischen Formen sind den Lernerinnen bewusst zu machen. Durch eine Blickrichtungsveränderung während KAHVI (KAFFEE) wird ein Lokusmarker etabliert (S. 235, auf den dann im Folgenden OS manuell und später noch einmal durch Blickrichtungsveränderung in LOPUSSA referiert wird. In einer langsamen Imitationsübung muss auf die Reihenfolge dieser Verortungsmorpheme und auf die zeitlich genaue Abstimmung zwischen manuellen Parametern und der Blickrichtungsveränderung geachtet werden.

Bei „no olkoon“ („na macht nichts“) sind die Lernerinnen darauf hinzuweisen, dass es sich um ein pantomimisches Element handelt und dass die Mundgestik (S. 230) und die Kopfbewegung (S. 240) integraler Bestandteil dieses Elements sind.

Ebenso wie zu Abschnitt 1 beschrieben, wird auch Abschnitt 2 erst langsam „im Chor“ geübt, mit dem Lehrer als Modell, danach schneller und zum Schluss mit dem Videosprachlabor in Zeitlupe und im Normaltempo. Der Abschnitt 2 enthält viele phonologische Prozesse. Es muss darauf geachtet werden, dass sie bei der Produktion des Abschnitts sowie später des Kurztexts ebenso natürlich produziert werden wie bei den Imitationsübungen zu einzelnen Gebärden oder Gebärdengruppen.

### Abschnitt 3: MINÄ AUTO MINÄ (ICH AUTO ICH)

Der Abschnitt 3 ist syntaktisch der Anfang der nachfolgenden Doppeldominanzsequenz und einige phonetische Eigenschaften dieses Abschnittes sind durch die Nähe zur Doppeldominanz zu erklären, was den Lernerinnen deutlich gemacht werden muss. Die Artikulationsstelle von AUTO ist extrem hoch (foc p2NK in SH, vgl. S. 174), und durch Blickrichtungsveränderung in AUTO (vgl. S. 235) wird der Lokusmarker an der Stelle im Gebärdenraum etabliert, an der anschließend die Klassifikatorgebärde KLASS-auto artikuliert wird. Die Lernerinnen sind außerdem auf das *weak hand lowering* in AUTO aufmerksam zu machen (vgl. S. 202).

Bei den Imitationsübungen zu Abschnitt 3 werden die drei Gebärden erst zusammen geübt, und danach wird der Anschluss an die Doppeldominanzsequenz geübt. D.h. dass Abschnitt 3 zusammen mit einigen Gebärden aus der Doppeldominanzsequenz produziert wird. Dabei muss darauf geachtet werden, dass keine Pause beim Übergang zur Doppeldominanz entsteht. Die Wichtigkeit des Übergangs von einem geübten Abschnitt zum nächsten muss den Lernerinnen bewusst gemacht werden, um sie für diese Übungen zu motivieren.

### Abschnitt 4: MINÄ PAKKO BUSSI KAUkana (ICH GEZWUNGEN BUS WEIT-WEG)

Dieser Abschnitt enthält ein starkes emphatisches Element, das auch in der Glossentranskription von Paunu als solches gekennzeichnet ist (vgl. S. 247). Diese Emphase deutet sich durch den sehr starken Kontakt zwischen SH und WH in PAKKO (GEZWUNGEN, vgl. S. 176) an.

Die meisten Merkmale der Emphase sind in der Gebärde KAUkana (WEIT-WEG) zu beobachten. Folgende phonetischen Eigenschaften dieser Gebärde tragen zu ihrem emphatischen Gesamteindruck bei: Die Artikulationsstelle von WH liegt sehr hoch (foc p1NK, vgl. S. 174), WH führt eine Parallelbewegung zu SH aus (vgl. S. 203), das Kopfnicken ist als Parallelbewegung zur lokalen Bewegung von SH (osc-rot) zu interpretieren (S. 238) und die Körperbewegung als Parallelbewegung zur Pfadbewegung von SH (S. 242). All diese emphatischen Merkmale müssen den Lernerinnen einzeln bewusst sein und während der Produktion dieser Gebärde gleichzeitig artikuliert werden. Dabei sind die Lernerinnen darauf hinzuweisen, dass sie sich Zeit lassen können: Obwohl die Gebärde in der Transkription nur drei Zeiteinheiten umfasst, wird

sie sehr langsam ausgeführt (*movement flow* „langsam“), was ebenfalls als Emphasemerkmale wichtig ist. An dieser Stelle können die Lernerinnen daran erinnert werden, dass es beim natürlichen, flüssigen Gebärden nicht darum geht, nur schnelle Bewegungen auszuführen, sondern dass an bestimmten Stellen im Diskurs eine Verlangsamung des Tempos sprachlichen Zeichencharakter hat und zur Natürlichkeit und Ausdruckstärke der gebärdensprachlichen Produktion beiträgt.

Auch dieser Abschnitt wird im Anschluss an die Erklärungen geübt, erst langsam „im Chor“ mit dem Lehrer als Modell, danach schneller und zum Schluss mit dem Videosprachlabor in Zeitlupe und im Normaltempo.

Abschnitt 5:

MINÄ PERILLE TYÖPAIKKA "PI" TUNTI MYÖHÄSTYÄ MINÄ OTTAA-PÄÄHÄN

(ICH AM-ZIEL ARBEITSPLATZ „PI“ STUNDE VERSPÄTET ICH ÄRGERLICH)

Bei der Gebärde PERILLE (AM-ZIEL) werden die Lernerinnen darauf aufmerksam gemacht, dass es sich um eine schnelle, aber große Bewegung handelt (S. 187). Durch die Größe der Bewegung wird die Entfernung zum Arbeitsplatz unterstrichen, die Bewegung beinhaltet somit ein semantisches Morphem.

Bei TYÖPAIKKA (ARBEITSPLATZ) werden die Lernerinnen anhand des Transkripts auf die verschiedenen Phasen der Gebärde hingewiesen sowie darauf, dass es sich wie weiter oben in OTTAA-PÄÄHÄN und KAHVIJAUHO um eine komplexe Gebärde handelt (S. 210-211). Es wird auch erwähnt, dass das Mundbild beide Komponenten des Kompositums repräsentiert, was bei Komposita in der FinSL nicht immer der Fall ist (vgl. S. 226):

Es wird erwähnt, dass „PI“ ohne Mundbild artikuliert wird (S. 228) und dass es sich hierbei vermutlich um eine idiolektale Variante handelt. Den Lernerinnen muss klar gemacht werden, dass „PI“ also auch ohne Mundbild artikuliert werden kann, obwohl die Form der Gebärde in der Glossentranskription eben auf das häufig damit verbundene Mundbild hinweist. In „PI“ findet eine Handformveränderung statt, die durch partielle Assimilation an die Handform der nachfolgenden Gebärde TUNTI (STUNDE) zu erklären ist (S. 216). Um das zu üben, müssen die Lernerinnen mehrmals beide Gebärden hintereinander artikulieren, erst langsam mit bewussten Artikulationsbewegungen und dann schneller für die Automatisierung.

Bei MYÖHÄSTYÄ (VERSPÄTET) ist darauf hinzuweisen, dass die Bewegung schnell ausgeführt wird (*movement flow*) und dass bei dieser asymmetrischen Zweihandgebärde der Kontakt zwischen den Artikulatoren während der M-Zeiteinheit stattfindet (vgl. S. 188).

Bei OTTAA-PÄÄHÄN (ÄRGERLICH) bietet sich der Vergleich mit dem Vorkommen derselben Gebärde in Abschnitt 2 an. Wie auf S. 214 dargestellt, unterscheiden sie sich nur in der rhythmischen Struktur. Darauf sind die Lernerinnen aufmerksam zu machen, und es kann ihnen erklärt werden, dass das

Gebärdentempo am Ende des Satzes abnimmt und dass es sich dabei um eine Art Grenzsinal handelt.

Als letzte Erklärung zu diesem Abschnitt kann den Lernerinnen gezeigt werden, dass der Kurztext mit einer Zweihandgebärde endet (OTTAA-PÄÄHÄN) und dass beide Hände fast gleichzeitig in die Ruheposition gesenkt werden (vgl. S. 204).

Die dargestellte Erklärungsphase ist relativ ausführlich und enthält viele phonetische Einzelheiten. Bei erwachsenen weit fortgeschrittenen Lernern in der Berufsausbildung ist das nötig, weil die kognitive Erfassung des artikulatorisch zu Lernenden und die Anknüpfung an vorhandenes Wissen und vorhandene Fertigkeiten wichtige Voraussetzungen für Verbesserungen in der fremdsprachlichen Produktion sind.

## **6) Üben des gesamten Kurztextes**

Anschließend wird der gesamte Kurztext mit dem Videosprachlabor geübt. Dafür werden die Abschnitte erst noch einmal einzeln imitiert und danach zu größeren Einheiten zusammengefügt. Dann wird den Lernerinnen viel Zeit gelassen, mit dem Material selber zu arbeiten, sich selbst zu korrigieren und auszuwählen, welche Abschnitte sie intensiv üben. In dieser Phase ist die individuelle Korrektur durch den Lehrer wichtig. Er kann von seinem Lehrertisch aus die Arbeit der Lernerinnen verfolgen. Bei Korrekturen achtet er auf die korrekte Produktion der in dieser Unterrichtseinheit neu erklärten Erscheinungen (z.B. Doppeldominanz) sowie auf die Produktion der sonstigen in den Erklärungen erwähnten, an sich schon bekannten Phänomene (z.B. Handformassimilation). Falls nötig, werden aber auch Bereiche korrigiert, die zwar früher im GS-Unterricht schon thematisiert worden sind, in dieser Unterrichtseinheit aber nicht gesondert erwähnt wurden. Das ist wichtig, um auch solche phonetischen Fehler auszumerzen, die sich in der Produktion der Lernerinnen fossilisiert haben. Hierbei muss der Lehrer behutsam vorgehen und auf die individuellen Fähigkeiten der Lernerinnen Rücksicht nehmen. Für die Bewusstmachung der individuellen artikulatorischen Probleme kann auf das Transkript zurückgegriffen werden.

## **7) Freie Produktion des Kurztextes**

Der nächste Übungsschritt kann entweder noch in derselben Unterrichtseinheit vorgenommen werden oder zu Beginn der nächsten Stunde. Hier geht es um freie Produktion des gesamten Kurztextes. Es muss den Lernerinnen klar gemacht werden, dass es sich nicht um ein „Auswendiglernen“ handelt, sondern um die Überführung der geübten Phänomene auf die freie Produktion ohne Modell. Für die freie Produktion können folgende Formen gewählt werden und je nach Lernergruppe und zur Verfügung stehender Zeit miteinander kombiniert werden:

- freie Produktion mit schriftlicher Unterstützung durch die Glosentranskription

- freie Produktion ohne schriftliche Unterstützung
- freie Produktion „für sich selber“, auch außerhalb des Unterrichts
- freie Produktion mit Videoaufnahme zur späteren Selbstkorrektur und zur gemeinsamen Auswertung in Kleingruppen oder mit der ganzen Lernerinnengruppe
- freie Produktion im Partnergespräch (eine Lernerin erzählt der anderen von dem missglückten Morgen, bei dieser Übung ist auf den korrekten Blickkontakt zur Zuschauerin zu achten)
- freie Produktion vor der gesamten Gruppe

Bei jeder dieser Formen ist darauf zu achten, dass die geübten artikulatorischen Phänomene korrekt produziert werden, auch unter erschwerten Produktionsbedingungen, z.B. vor der Videokamera oder vor der gesamten Gruppe.

### **8) Erweiterte Produktionsübung**

Es besteht die Möglichkeit, das bisher Erreichte in eine erweiterte Produktionsübung zu übertragen. Hierbei handelt es sich um die Darstellung dieses Satzes vor einem imaginären oder auch realen größeren Publikum (20-40 Personen). Dabei muss den Lernerinnen deutlich gemacht werden, wie die Artikulation für diese Sprachverwendungssituation verändert werden muss (größere Bewegungen, reduziertes Tempo, Blickkontakt usw.). Diese erweiterte Produktionsübung bietet sich an, wenn mehrere Kurztexte artikulatorisch erarbeitet sind. Daraus wird eine Art „Anekdoten-Stunde“, die z.B. auf einem Fest der Hochschule oder des örtlichen Gehörlosenvereins vorgetragen werden kann. Eine Möglichkeit ist es, die Inhalte der Kurztexte zu kurzen Erzählungen zu erweitern oder zu einem Sketch auszuarbeiten. Die Anwendung der erarbeiteten artikulatorischen Phänomene anhand des bekannten Inhalts in neuen Textsorten und Sprachverwendungssituationen festigt das Gelernte und trägt zur Automatisierung bei.

Hiermit ist der Didaktisierungsvorschlag für weit fortgeschrittene Lerner abgeschlossen. Viele artikulatorische Bereiche – sowohl manuelle als auch nonmanuelle – sind behandelt worden. Einige Beobachtungen zum Kurztext OYVK 5-8 sind allerdings nicht in diesen Vorschlag eingeflossen, weil sie in der Lernerinnengruppe noch nicht behandelt worden sind: Grenzsignale (vor allem das Zwinkern), Kopf- und Körperbewegungen zur syntaktischen und inhaltlichen Gliederung des Textes und nonmanuelle Phänomene in den Anfangs- und Endbewegungen.

## 8.4 Zusammenfassung der artikulationsdidaktischen Erkenntnisse

Als Zusammenfassung der Erkenntnisse zum Einsatz des analysierten Unterrichtsmaterials für den Artikulationsunterricht im Rahmen fremdsprachlichen FinSL-Unterricht soll im Folgenden kurz auf die Fragen geantwortet werden, die zu Beginn des Kapitels 8.2 gestellt werden.

- a) Welche phonetischen Fertigkeiten und Kenntnisse können mit dem Unterrichtsmaterial vermittelt werden?

Phonetisches Sehen, artikulatorische Fertigkeiten und Kenntnisse über das phonetische System der FinSL in folgenden Bereichen

- Gebärdenbezogene manuelle Bereiche
- Gebärdenübergreifende manuelle Bereiche
- reduzierte Formen, vor allem im Bereich der pronominalen Zeigegebärden
- Gebärdenbezogene nonmanuelle Bereiche
- Satzbezogene nonmanuelle Bereiche
- Tempo und Rhythmus, Flüssigkeit
- Emphase
- (in beschränktem Maße) syntaktische Grenzsignale

- b) Welche für den GS-Erwerb wichtigen phonetischen Erscheinungen sind in dem Material nicht zu beobachten und können somit mit dem Material nicht geübt werden?

- Fingeralphabet
- Phonostilistische Variation
- Eigenheiten des dialogischen Sprechens
- textsortenspezifische phonetische Erscheinungen bzw. Erscheinungen in Abhängigkeit vom
- kommunikativen Kontext, z.B. Größe der Bewegungen, Schritte zur Seite bei einer Rede vor einem großen Publikum
- Körperbewegungen als eigene Morpheme (z.B. Zeitangaben)
- Rollenwechsel (Körper- und Kopfbewegungen, Blickrichtung)

- c) Welche phonetischen Fertigkeiten und Kenntnisse sind für die jeweilige Lernergruppe relevant?

Welche Fertigkeiten und Kenntnisse für die Lernergruppe relevant sind, hängt einerseits ab vom Stadium des Spracherwerbs, in dem sie sich befinden, und andererseits vom Niveau der angestrebten gebärdensprachlichen Kompetenz. Im Anfangsunterricht sind manuelle Fertigkeiten relevant, die mit dem Ge-

bärdenschatzerwerb verbunden sind sowie Mundbild und Gesichtsmimik in Fragesätzen. Später sind gebärdenübergreifende Bereiche relevant, durch die ein flüssiges Gebärden ermöglicht wird, sowie die artikulatorische Gestaltung syntaktischer Phänomene, wie z.B. der Verortung. Bei weit Fortgeschrittenen spielen phonostilistische Variation und phonologische Prozesse eine wichtige Rolle für die Erhöhung der Natürlichkeit in der Produktion und für die Anpassung der artikulatorischen Form an die zu produzierende Textsorte und die Sprachverwendungssituation.

- d) In welcher Phase des GS-Erwerbs sollen die phonetischen Fertigkeiten und Kenntnisse im Unterricht thematisiert werden?

Die Analyse gibt die Möglichkeit, phonetische Kenntnisse und Fertigkeiten in eine sinnvolle Progression zu bringen, wie sie in den Abschnitten 8.2.1-8.2.3 erstellt worden ist. In den Didaktisierungsvorschlägen ist versucht worden, ein konkretes Unterrichtsgeschehen im Rahmen dieser Progression zu beschreiben. Die Gestaltung des Unterrichts hängt aber nicht nur von dem zu vermittelnden Gegenstand ab (in diesem Fall der Artikulation), sondern ebenso von vielen anderen Faktoren. Veränderungen in der Unterrichtsgestaltung zu den beschriebenen Inhalten sind nach zeitlichen Vorgaben, Interessen und Fertigkeiten der Lerner und des Lehrers sinnvoll.

- e) Wie können den Lernern phonetische Erscheinungen anhand des Materials deutlich gemacht werden?
- Die Lerner sehen sich das Material genau an, im Originaltempo und in Zeitlupe und reflektieren ihre Beobachtungen.
  - Der Lehrer gebärdet dieselben Gebärden, Gebärdengruppen und Satz- bzw. Kurztextabschnitte und gibt Kommentare zu seinem eigenen artikulatorischen Verhalten.
  - Der Lehrer gibt artikulatorische Erklärungen durch genaue Beschreibung der Bewegungen. Für diese Erklärungen kann auch schriftliches Material herangezogen werden.
  - Der Lehrer vergleicht zusammen mit der Lernergruppe die im Material zu beobachtenden Formen mit den Formen der Gebärden, wie sie im Unterricht früher gelernt wurden oder wie sie im Wörterbuch dargestellt und beschrieben sind.

In Lernergruppen, die Kenntnisse zur Gebärdensprachlinguistik haben und die mit der segmentellen phonologischen Beschreibung bekannt gemacht worden sind, kann auch das für die Analyse verwendete Transkriptionssystem eingesetzt werden:

- Der Lehrer erläutert die artikulatorischen Phänomene anhand des Transkripts.
- Die Lerner tragen eigene phonetische Beobachtungen in einem vereinfachten Transkriptionsschema ein und reflektierten darüber.



- f) Welche Rolle spielt die explizite phonetische Beschreibung und das in der Analyse verwendete Transkriptionsverfahren für den Artikulationsunterricht?

Die Ergebnisse der Analyse sind für die artikulatorische Komponente des FinSL-Unterrichts in allen Spracherwerbsphasen wichtig, sie werden nur nicht in allen Lernergruppen mit der entsprechenden Terminologie und dem Transkriptionssystem thematisiert. Der Lehrer sollte aber in jedem Fall mit dem Transkriptionsverfahren und den damit verbundenen Analysemöglichkeiten vertraut sein, um die Artikulation der Lerner evaluieren zu können und sie bei der Verbesserung der Artikulation anzuleiten.

- g) Wie kann die Übernahme der besprochenen phonetischen Erscheinungen in die gebärdensprachliche Produktion der Lernenden im Unterricht vorbereitet und geübt werden?

- Imitationsübungen und Übungen zur freien Produktion der geübten Sätze und Kurztexte
- Übungsschritte von kleinen zu größeren Einheiten
- Ausweitung der Inhalte und Wechsel zu anderen Textsorten und Sprachverwendungssituationen
- Bewusstheit der Lerner für artikulatorische Fragen
- Einsatz von Video für Sprachproduktionsübungen

Neben den direkten Antworten auf die angeführten Fragen sind in dieser Zusammenfassung noch einige wichtige Erkenntnisse zu erwähnen, die das Kapitel zur phonetischen Didaktik der FinSL abschließen sollen:

Das Material ist nicht nur aus phonetischen Gründen gut geeignet für Produktionsübungen, sondern auch als Textsorte. Transaktionales Sprechen ist in der FS leichter als interaktionales Sprechen (vgl. Wolff 2002, S. 387), und Erzählen ist eine häufig gebrauchte und vergleichsweise einfache Form transaktionalen Sprechens (Wolff 2002, S. 388). So bietet sich dieses monologische Material gut als Modell für artikulatorische Übungen an.

Beecken fordert mehr Einsatz authentischer Texte im GS-Unterricht und kritisiert die phonetische Variation suprasegmentaler Merkmale in nicht-authentischen Musterdialogen im Grundkurs DGS („Die authentische Wirkung der Dialoge hängt jedoch von der schauspielerischen Begabung der DarstellerInnen ab.“ Beecken 2000, S. 90). Dieses Dilemma muss dem Lehrer auch beim Gebrauch des hier analysierten Materials bewusst sein und er muss es auch den Lernern gegenüber erwähnen. Aber die Bildqualität, die leicht zu erkennende Artikulation der Gebärdenden auf dem Videomaterial, die vorhandene Zeitlupenversion und die vorhandene Glossentranskription von Paunu erleichtern die artikulatorische Unterrichtsarbeit erheblich, was bei authentischem Videomaterial nicht der Fall wäre.

Die Analyseergebnisse entsprechen einer deskriptiven Phonetik der FinSL, auch die Didaktik ist auf dieser deskriptiven Sichtweise aufzubauen. Eine

präskriptive Phonetik im Sinne der Darstellung einer normierten Form ist beim derzeitigen Stand der FinSL-Forschung nicht möglich und wegen der großen Varianzbreite der FinSL – jedenfalls zum jetzigen Zeitpunkt – nicht sinnvoll.

Vorbehalte der Lehrer gegen bestimmte sprachliche Formen in dem Unterrichtsmaterial sollten jedoch nicht dazu führen, dass sie die Lerner davon abhalten, diese Formen als Modell zu benutzen. Denn wenn sie auch nicht der idiolektalen oder regionalen Variante des Lehrers entsprechen, repräsentieren sie doch eine akzeptable GS-Variante. Es ist auch nicht zu verkennen, dass Lehrwerke in einer noch nicht normierten Sprache wie der FinSL auch normierende Wirkung haben:

„Die nicht vorhandene Standardisierung der DGS sowie fehlende sprach-, textwissenschaftliche, landeskundliche, fremdsprachenlerntheoretische und didaktische Forschungsergebnisse zwingen LehrwerkautorInnen dazu auszuwählen bzw. Setzungen vorzunehmen.“ (Beecken 2000, S. 51)

Ziel der Lehrwerkkritik ist es u.a., die Eignung des Lehrwerks für einen bestimmten Einsatzkontext zu überprüfen (Beecken 2000, S. 26). Es wurde gezeigt, dass das analysierte Lehrmaterial sich für viele Lernergruppen und Spracherwerbsphasen anbietet, auch und vor allem nach einer zielgruppenspezifischen Lernzielfestlegung im phonetischen Bereich. Das ist wichtig, denn die Produktion von unterschiedlichen Lehrwerken für die Artikulation in der FinSL je nach Zielgruppe ist nicht möglich.

## **9 ZUSAMMENFASSUNG UND WEITERFÜHRENDE GEDANKEN**

Das Ziel dieser Arbeit liegt darin, Grundlagen für eine Artikulationsdidaktik für die Finnische Gebärdensprache (FinSL) als Fremdsprache zu entwickeln. Ausgangspunkt für die Untersuchungen sind die Stellung der FinSL in der Gesellschaft, die organisatorischen Voraussetzungen für den Unterricht für FinSL als FS, die phonologische Beschreibung von Gebärdensprachen und die Fremdsprachendidaktik, insbesondere die Aussprachedidaktik. Die Transkription von Video-Unterrichtsmaterial anhand des sequentiellen Beschreibungsmodells von Johnson und Liddell erlaubt eine phonetische Beschreibung der in diesem Material zu beobachtenden FinSL. Diese Beschreibung ermöglicht es, didaktische Vorschläge für die Verwendung des Materials für die artikulatorische Komponente des FinSL-Unterrichts zu unterbreiten.

In diesem Kapitel werden zunächst die Ergebnisse der Untersuchung zusammengefasst (9.1). Anschließend werden die Untersuchung und die linguistische und didaktische Bedeutung der Ergebnisse bewertet (9.2). Im Ausblick (9.3) wird der Frage nachgegangen, in welcher Richtung in diesem Bereich weitergeforscht werden sollte. Außerdem werden Überlegungen dazu angestellt, wie die Ergebnisse dieser Untersuchung in der Arbeit der GS-Lehrer, in der Ausbildung von GS-Lehrern und bei der Erstellung von Unterrichtsmaterial Verwendung finden können.

### **9.1 Zusammenfassung der Ergebnisse**

#### **9.1.1 Die Finnische Gebärdensprache in der Gesellschaft**

Die Darstellungen in Kap. 2 haben gezeigt, dass sich die finnische Gehörlosengemeinschaft nach soziokulturellen Kriterien definiert und dass der Gebrauch der FinSL für diese Gemeinschaft das wichtigste verbindende Element ist. Somit ist die Gehörlosengemeinschaft eine sprachliche Minderheit innerhalb

der finnischen Gesellschaft, die sich nicht nur durch ihre Sprache, sondern auch durch ihre Kultur auszeichnet. Die gebärdensprachigen Gehörlosen bilden das Zentrum der Gehörlosengemeinschaft. Zu dieser Gemeinschaft gehören aber auch andere Bevölkerungsgruppen, die sich mit den Bedürfnissen dieser Gruppe identifizieren und sich für ihre Belange einsetzen. Somit handelt es sich nicht um eine in sich geschlossene und genau abgegrenzte Gemeinschaft, sondern jeder kann durch eigene Aktivitäten Mitglied in dieser Gemeinschaft werden. Eine Möglichkeit für die Zugehörigkeit zur Gehörlosengemeinschaft im weiteren Sinne besteht darin, die FinSL als Fremdsprache zu erwerben.

Die Geschichte der finnischen Gehörlosengemeinschaft weist viele Parallelen zu den entsprechenden Gemeinschaften in anderen europäischen Ländern und in Nordamerika auf. Sie ist geprägt durch die Frage, wie in den letzten 200 Jahren die Schulbildung für Gehörlose organisiert gewesen ist und in welcher Sprache in den Schulen unterrichtet wird. Die Beschulung in Internatsschulen hat die Bildung einer Gehörlosengemeinschaft gefördert, durch die oralen Unterrichtspraktiken ist den Gehörlosen aber der Zugang zu eigentlicher Bildung in der Muttersprache versagt gewesen.

Die Situation für die finnischen Gehörlosen als sprachliche Minderheit hat sich in den letzten 30 Jahren wesentlich verbessert. Es sind gesetzliche Grundlagen geschaffen worden, die den Gehörlosen das Recht auf Benutzung ihrer Sprache in vielen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens sichern. Der Finnische Gehörlosenverband und andere Organisationen haben erheblich dazu beigetragen, durch öffentliche Finanzierung werden sie in ihren Aktivitäten von der Gesellschaft unterstützt. Auch das Schulwesen bis in den Hochschulbereich hat sich auf die Bedürfnisse dieser Gruppe eingestellt. Die Fortschritte in den Kommunikationstechnologien werden intensiv für die Verbesserung der Kommunikation innerhalb der Gehörlosengemeinschaft und zwischen Hörenden und Gehörlosen genutzt.

Es gibt allerdings immer noch Bereiche, in denen die Umsetzung der gesetzlichen Grundlagen in den Alltag der Gehörlosen Schwierigkeiten bereitet. So ist das Dolmetschwesen anfällig für Störungen, besonders im Bereich der Studiendolmetscher ist die Situation noch nicht zufrieden stellend. Die Einstellung der Gehörlosengemeinschaft gegenüber den Versuchen der Medizin, Gehörlosigkeit zu „heilen“, ist traditionell sehr skeptisch. Das Aufkommen des Cochlea-Implantats und die Tendenz, kleine gehörlose Kinder zu implantieren, stellt das Verhältnis zwischen den Ärzten und der Gehörlosengemeinschaft vor eine neue Herausforderung.

Die psychiatrische Forschung bei gehörlosen Kindern betont, dass eine gelungene familiäre Kommunikation im Kleinkind- und Vorschulalter Voraussetzung für die Entwicklung einer ausgeglichenen Persönlichkeit ist. Daher werden in Finnland Familien mit gehörlosen Kindern darin unterstützt, FinSL zu lernen und dem Kind die Möglichkeit zu geben, in FinSL sozialisiert zu werden. Das Junior-Programm der Stiftung zur Unterstützung Gehörloser hat in diesem Bereich große Erfolge vorzuweisen.

Die Finnische Gebärdensprache wird seit 20 Jahren linguistisch untersucht, doch ist die Zahl der Untersuchungen gering. Seit etwa 10 Jahren gibt es

GS als Studienfach an der Universität, aber ein Lehrstuhl wird an der Universität Jyväskylä erst im Jahre 2004 eingerichtet. Es ist Aufgabe der Sprachwissenschaft für die nächsten Jahre, die Entwicklung der FinSL und ihren Einsatz im Bildungswesen durch Forschungsergebnisse zu unterstützen. In den 90er Jahren haben sich die GS-Experten des Gehörlosenverbandes und das Forschungszentrum für die Landessprachen Finnlands vor allem im lexikographischen Bereich betätigt. Die Erstellung eines Wörterbuchs in gedruckter und digitaler Form ist ein gelungenes Ergebnis dieser Aktivitäten.

Eine Voraussetzung für die Durchsetzung der sprachlichen Rechte der Gehörlosen liegt in den GS-Kenntnissen der Hörenden, mit denen sie im gesellschaftlichen, beruflichen und privaten Leben zu tun haben. Daher liegt es im Interesse der Gehörlosengemeinschaft, möglichst vielen Hörenden einen qualitativ hoch stehenden Unterricht in FinSL als FS anzubieten. In Kap. 3 dieser Arbeit ist dargelegt, wie dieser Unterricht für die wichtigsten Zielgruppen durchgeführt wird. Die organisatorischen Voraussetzungen für die Durchführung dieses Unterrichts sind gut, und das Interesse am FinSL-Erwerb wächst auch unter Hörenden, die in ihrem näheren Lebensbereich keinen Kontakt zu Gehörlosen haben.

Es gibt Bestrebungen, den FinSL-Unterricht qualitativ dem lautsprachlichen FS-Unterricht anzupassen, aber es fehlen dafür einige wichtige Voraussetzungen: Über die zu unterrichtende Sprache liegen sehr wenige linguistische Forschungsergebnisse vor. Für die FinSL als FS liegt keine ausgearbeitete Didaktik vor. Es gibt keine linguistisch und pädagogisch fundierte Lehrerbildung. Der allgemeine Bildungsstand derjenigen Gehörlosen, die FinSL unterrichten, liegt im Allgemeinen unter dem Bildungsstand anderer FS-Lehrer. Es ist nicht in ausreichendem Maße Unterrichtsmaterial für FinSL als FS entwickelt worden. Die FinSL als FS hat innerhalb des finnischen Bildungswesen nicht einmal annähernd denselben Status wie die LSen als FS.

Mit dieser Arbeit wird angestrebt, die linguistischen und pädagogischen Voraussetzungen für die Entwicklung des FinSL-Unterrichts als FS zu verbessern. Die Ergebnisse zur Stellung der FinSL in der Gesellschaft und zur FinSL als FS beweisen, dass die für diese Arbeit durchgeführte Untersuchung und die aus ihr gezogenen Schlüsse relevant sind für die Durchsetzung der sprachlichen Rechte der Gehörlosen im Bereich der Kommunikation zwischen Gehörlosen und Hörenden.

### **9.1.2 Phonetische Analyse des Unterrichtsmaterials**

Ein Anliegen dieser Arbeit ist es herauszufinden, wie nützlich und sinnvoll das sequentielle Transkriptionsverfahren von Johnson und Liddell für die Transkription von Gebärdensprache ist und welche phonetischen Beobachtungen mit Hilfe der sequentiellen phonetischen Transkription gemacht werden können. Im Folgenden wird zunächst auf die gemachten Beobachtungen eingegangen und danach auf die Nützlichkeit des Transkriptionsverfahrens.

Da im sequentiellen Beschreibungsmodell eine Gebärde in mehrere zeitlich aufeinander folgende Teile aufgeteilt werden kann, besteht eine Gebärde

aus einer oder mehreren Zeiteinheiten, die nach dem Modell von Johnson und Liddell mit M, H und X bezeichnet werden. Die Analyse hat ergeben, dass sich der Gebärdenfluss hauptsächlich aus einer Abfolge von M- und X-Zeiteinheiten zusammensetzt. Das bedeutet, dass sich die Artikulatoren von einer Position zur anderen und weiter zur nächsten bewegen, ohne in der Bewegung innezuhalten. Das gilt sowohl für gebärdeninterne Bewegungen als auch für Zwischenbewegungen zwischen den Gebärden. Von den 723 Zeiteinheiten im untersuchten Material enthalten nur fünf einen Stillstand aller Artikulatoren (H). Es ist damit anzunehmen, dass der Eintrag der Gebärden im mentalen Lexikon keinen Stillstand enthält und dass bei Stillstand an der Oberfläche eine *Mora Insertion* nach Perlmutter anzusetzen ist. Für den Artikulationsunterricht ist den FinSL-Lernern deutlich zu machen, dass flüssiges Gebärden eine ununterbrochene Bewegung der Artikulatoren bedeutet.

Das phonetisch genaue sequentielle Transkriptionsverfahren mit sorgfältig ausgearbeiteten taxonomischen Notationskonventionen für die manuellen Parameter erlaubt eine genaue Analyse der Parameter und ihrer Veränderungen während der Gebärden und in den Zwischenbewegungen. Handformveränderungen können präzisiert werden in Veränderungen der Fingerauswahl, der Fingerstellung, der Daumenstellung und des Kontakts zwischen Daumen und ausgewählten Fingern. Veränderungen der Handform innerhalb der Gebärde können Teil der lexikalischen Form der Gebärde sein oder durch Handformassimilation an der Gebärdengrenze entstehen. Im Sinne der autosegmentalen Phonologie können Handformassimilationen wie viele andere phonologische Prozesse als autosegmentales Verhalten eines oder mehrerer phonetischer Parameter erklärt werden. Diese Betrachtungsweise zeigt Parallelen zu phonologischen Prozessen in Lautsprachen auf. Für die Artikulationsdidaktik ergibt sich, dass GS-Lerner dazu angehalten werden müssen, phonologische Prozesse zu erkennen und selber zu produzieren, um zu einer kommunikativ adäquaten Flüssigkeit und Gebärdengeschwindigkeit zu gelangen.

Die Handformveränderungen in den Zwischenbewegungen können nach Komplexität der Veränderung in eine Rangfolge gebracht werden, die für eine Progression der Handformveränderungsübungen in Zwischenbewegungen didaktisch genutzt werden kann.

Die Handstellung wird als *Rotation* beschrieben, also als Bewegungen des Handgelenks in zwei Dimensionen und als Drehung des Unterarms. Die Analyse hat ergeben, dass Handstellungsveränderungen teilweise parallel zu Pfadbewegungen produziert werden, um den optischen Eindruck der Bewegung zu verstärken, und dass sie andererseits häufig zusammen mit Handformveränderungen auftreten. Auch bei der Handstellung finden Assimilationen statt, die als autosegmentales Verhalten der Parameter erklärt werden können.

Anders als andere Beschreibungsverfahren erlaubt das Modell von Johnson und Liddell eine phonetisch genaue Beschreibung der Ausführungsstelle und der Pfadbewegungen, die als Bewegung von einer Ausführungsstelle zur anderen beschrieben werden. Die Analyse hat ergeben, dass im untersuchten Material extreme Ausführungsstellen selten sind und dass im Vergleich mit den

im Wörterbuch angegebenen Formen der Gebärden eine Zentrierung zu beobachten ist.

Die Ausführungsstelle wird im verwendeten Modell durch aktiven Artikulator, passiven Artikulator (*focal site*, *foc*) und räumliches Verhältnis zwischen beiden (*spatial relationship*, *sprel*) beschrieben, außerdem wird der Kontakt bzw. Nicht-Kontakt zwischen aktivem und passivem Artikulator notiert. Große Bewegungen mit genau auszumachenden Anfangs- und Endpunkten werden entsprechend als *focal-site*-Veränderungen beschrieben, kleine Bewegungen in unmittelbarer Nähe zu einer Artikulationsstelle dagegen als *sprel*-Veränderungen. Durch zusätzliche Angaben zur Form der Bewegung (*contour*) und Art der Bewegung (*movement flow*) kann jede Bewegung genau beschrieben werden. Wenn eine Gebärde aus mehreren M-Zeiteinheiten besteht, kann für jede von ihnen die Bewegung in der eben beschriebenen Weise dargestellt werden. Dadurch ergibt sich ein exaktes Bild der Gesamtbewegung innerhalb der Gebärde.

In der Analyse hat sich herausgestellt, dass in Gebärden mit mehreren Zeiteinheiten die phonetische Komplexität zum Ende der Gebärde hin abnimmt: Es treten weniger extreme Ausführungsstellen auf, die Bewegungen werden kürzer, und auch die anderen manuellen und nonmanuellen Parameter sind umso weniger phonetisch markiert, je weiter die M-Zeiteinheit vom Anfang der Gebärde entfernt ist. Dieses Phänomen ist vergleichbar mit dem Unterschied zwischen akzentuierten und unakzentuierten Silben in LSen. FinSL-Lerner müssen bei Gebärden mit mehreren M-Einheiten auf dieses Phänomen aufmerksam gemacht werden und dazu angehalten werden, eine Abnahme der Komplexität der phonetischen Parameter in ihre eigene Produktion zu übernehmen. Das trägt zur Flüssigkeit und Natürlichkeit der gebärdensprachlichen Produktion bei.

Durch die phonetische Analyse kann phonetische Varianz einzelner Gebärden sowie morphologische Veränderungen in einigen Gebärden gut dargestellt werden. Varianz ist einerseits festzustellen zwischen Gebärden, die im Material mehrfach vorkommen, und andererseits zwischen der Form der Gebärden im untersuchten Material und ihrer Form im Grundwörterbuch der Finnischen Gebärdensprache. Ein Beispiel für phonetische Varianz ist die Gebärde „PI“, die in der FinSL verstärkende Funktion hat, syntaktisch aber auch als Kopula interpretiert werden kann. Die sechs Vorkommen dieser Gebärde im Material weisen Unterschiede in der Bewegungsrichtung und in den Handform- und Handstellungsveränderungen auf.

Besonders auffällig ist die phonetische Varianz bei pronominalen Zeigegebärden. Die Handform ist höchst unterschiedlich und enthält häufig autosegmentale Merkmale der Handform der Nachbargebärde. Auch die Ausführungsstelle variiert durch autosegmentales Verhalten. Die Zeiteinheitstruktur der pronominalen Zeigegebärden ist auffällig: Sie enthalten häufig nur eine Zeiteinheit X, was bei anderen Gebärden bzw. ungebundenen Morphemen nicht vorkommt. Da pronominalen Zeigegebärden in der FinSL „redundant“ sind, d.h. innerhalb eines Satzes häufig wiederholt werden und sie dadurch nicht viel Information enthalten, entspricht es der sprachlichen Ökonomie, dass

sie phonetisch reduziert werden. Die Syntaxforschung spricht von „Pronominalkopien“, und ihre Tendenz zu phonetischer Reduktion ist zu vergleichen mit den schwachen (unakzentuierten) Formen der Pronomina in Lautsprachen. An einigen Stellen im untersuchten Material sind die pronominalen Zeigegebärden phonetisch so wenig ausgeprägt, dass sie bei der Glossentranskription des Lehrmaterialautors übersehen wurden.

Neben rein phonetischer Varianz sind im Material häufig Gebärden zu beobachten, die ein oder mehrere gebundene Morpheme enthalten. Die phonetische Analyse lässt genaue Beobachtungen darüber zu, wie diese Morpheme die Form des Lexems verändern. Ein Beispiel dafür ist die Gebärde KÄVELLÄ (LAUFEN), die im Material dreimal vorkommt, in unterschiedlichen Formen. Neben den zum Lexikoneintrag gehörenden Parameter ausgewählte Finger und lokale Bewegung *wiggling*, die in allen Varianten vorhanden sind, sind gebundene Verortungsmorpheme (Bewegungsrichtung) und ein Iterationsmorphem zu beobachten. Die Analyse gibt außerdem Aufschlüsse über die morphophonologischen Prozesse bei der Kompositabildung.

Das Verhalten der nicht-dominanten Hand (WH) und die Interaktion zwischen dominanter (SH) und nicht-dominanter Hand ist häufig Gegenstand gebärdensprachphonologischer Überlegungen, und auch im analysierten Material sind reichhaltige Beobachtungen zu diesem Bereich möglich. In asymmetrischen Zweihandgebärden ist in WH oft eine Gegenbewegung oder Parallelbewegung zu der Bewegung in SH zu beobachten. Symmetrische Zweihandgebärden weisen oft in WH eine geringere phonetische Markiertheit auf als in SH: Die Bewegungen in WH sind kleiner, die Ausführungsstelle liegt niedriger oder zentraler als in SH und auch Handform- und Handstellungsparameter sind weniger markiert. Das entspricht den in der Literatur anzutreffenden Überlegungen zu WH als *secondary licenser*. Den GS-Lernern müssen diese Unterschiede zwischen SH und WH bewusst gemacht werden, und Lerner mit Linguistikkenntnissen können darauf aufmerksam gemacht werden, dass phonologische Symmetrie nicht auch phonetische Symmetrie bedeutet.

Ein Prinzip des phonetischen Beschreibungsmodells ist es, auch artikulatorische Ereignisse zu notieren, die nicht Teil eines phonologisch kodierten sprachlichen Zeichens sind. Dazu gehört das artikulatorische Verhalten von WH während Einhandgebärden. Es findet in WH entweder ein langsamer Übergang von den Parametern der davor liegenden Zweihandgebärde in die Parameter der nächsten Zweihandgebärde statt, oder WH nimmt eine Ruhestellung ein, die phonetisch beschrieben werden kann. Die Lerner können dazu angehalten werden, das Verhalten von WH in Einhandgebärden genau zu beobachten und bei der eigenen Produktion bewusst zu steuern. Dadurch wird auch in diesem Bereich ihre GS-Produktion natürlich und flüssig.

Ein Sonderfall im Zusammenwirken beider Hände ist die „Doppeldominanz“ (*both hands' dexterity*), die im Kurztext OYVK 5-8 im analysierten Material zu beobachten ist. Beide Hände produzieren getrennt voneinander unterschiedliche Lexeme, und diese Lexeme nehmen syntaktisch und semantisch aufeinander Bezug. Das hat Auswirkungen auf die phonetische Form der Gebärden: Zweihandgebärden werden einhändig produziert, weil WH durch



das andere Lexem „besetzt“ ist, und die Bewegungsrichtungen sind aus syntaktischen Gründen auf die Klassifikatorgebärde in WH orientiert. Die Bewegungen finden in einem begrenzten Bereich des Gebärdenraums statt und sind dadurch kleiner als beim Vorkommen derselben Gebärden ohne Doppeldominanz. In der Doppeldominanzsequenz im untersuchten Material ist festzustellen, dass WH kleine phonetisch bedingte Bewegungen durchführt, obwohl sie phonologisch an einer Stelle angesiedelt ist. Hier zeigt sich, dass ein Grundmerkmal der Gebärdensprache die kontinuierliche Bewegung der Artikulatoren ist, auch wenn phonologisch eine semantisch motivierte Unbeweglichkeit eines Artikulators, in diesem Fall der nicht-dominanten Hand, zugrunde liegt.

Neben den Stellungen und Bewegungen der manuellen Artikulatoren übernehmen die nonmanuellen Artikulatoren in der GS sprachliche Zeichenfunktion. Sie repräsentieren entweder eigene Morpheme, oder die Morpheme enthalten sowohl manuelle als auch nonmanuelle Parameter. Im Beschreibungsmodell werden folgende nonmanuellen Parameter unterschieden: Augenregion, Blickrichtung, Kopfbewegungen, Körperbewegungen, Mundgestik und Mundbild. Da im verwendeten Transkriptionsverfahren für die nonmanuellen Parameter noch keine taxonomische Notation vorliegt, ist die Beschreibung weniger genau und lässt weniger exakte Analyseergebnisse zu.

Die Verwendung des Mundbilds ist idiolektal unterschiedlich, unter den drei Gebärdenden in dem untersuchten Material sind erhebliche Unterschiede festzustellen. Doch auch die Gebärdende KA, die ansonsten die komplexesten Mundbilder produziert, verwendet nicht bei allen Gebärden ein Mundbild. Verbalgebärden mit gebundenen Aktionsformmorphemen und emphatische Gebärden werden häufig ohne Mundbild produziert.

Besonders gut ist im untersuchten Material zu beobachten, dass ein Mundbild sich über mehrere Gebärden erstrecken kann. Das trifft vor allem für pronominalen Zeigegebärden zu, auf die das Mundbild der vorhergehenden nicht-pronominalen Gebärde ausgedehnt wird. Diese Erscheinung ist auch in anderen Untersuchungen zum Mundbild in der FinSL beobachtet worden.

Das sequentielle Transkriptionsverfahren lässt genaue Beobachtungen zur Interaktion zwischen manuellen und nonmanuellen Parametern zu. Die Etablierung von Lokusmarkern und der Verweis darauf werden durch Blickrichtungsveränderungen, durch Zeigegebärden und durch die Bewegungsrichtung der manuellen Artikulatoren produziert. Die Analyse hat ergeben, dass die Blickrichtungsveränderung häufig den manuellen Verortungsmorphemen vorausgeht. Zur Blickrichtungsveränderung gehört fast regelmäßig ein Zwinkern der Augen.

Im Material sind häufig Kopf- und Körperbewegungen zu beobachten, die als Parallelbewegungen oder Gegenbewegungen zu manuellen Bewegungen zu erklären sind. Diese Bewegungen verstärken den optischen Eindruck der manuellen Bewegungen und tragen zum emphatischen Charakter der entsprechenden Gebärden bei. Auch Mundbewegungen treten als Parallelbewegungen zu manuellen Bewegungen auf. Diese Erscheinung wird in der phonologischen Forschung als „Echophonologie“ bezeichnet.

Augenzwinkern und Kopfbewegungen sind häufig als syntaktische Zeichen zu interpretieren, ebenso Augenbrauenbewegungen zur Fokussierung und zur Markierung von Nebensätzen. Wegen der geringen zeitlichen Dauer des Materials sind Beobachtungen zum Verhältnis zwischen Phonetik und Syntax allerdings nur begrenzt möglich.

Neben den Bewegungen der manuellen und nonmanuellen Artikulatoren während der Gebärden sind auch die Bewegungen zu Beginn und am Ende der Sätze und Kurztexte transkribiert worden (Anfangs- und Endbewegungen). Ein auffallendes Ergebnis ist, dass die Hände sich zu unterschiedlichem Zeitpunkt in die Gebärdenposition heben und zu unterschiedlichen Zeitpunkten unter dem Bildrand verschwinden. Während der Anfangsbewegungen sind häufig nonmanuelle Bewegungen zu beobachten, bevor die manuellen Artikulatoren auf dem Bildschirm zu sehen sind. Auch das Mundbild zu einer Gebärde wird in der Anfangsbewegung häufig vor dem Beginn der manuellen Parameter dieser Gebärde produziert.

Die Analyse anhand der sequentiellen Transkription hat Erkenntnisse zu einzelnen phonetischen Parametern, zu phonologischen Prozessen, zu phonetischer Variation und zur Interaktion zwischen manuellen und nonmanuellen Parametern erbracht. Besonders die Beschreibung der Ausführungsstelle im Gebärdenraum und der Pfadbewegungen ist genauer als in anderen Beschreibungsmodellen.

Einige phonetische Bereiche bzw. ihre Funktionen als sprachliche Zeichen können anhand des untersuchten Materials nicht beobachtet werden: Kopf- und Körperbewegungen zur inhaltlichen Gliederung von längeren monologischen Diskursen, Kopf- und Körperbewegungen für den Rollenwechsel in narrativen Texten, phonetische Merkmale des dialogischen Sprechens und phonostilistische Varianz. Diese Einschränkungen der zu beobachtenden sprachlichen Erscheinungen sind mit der Art des Materials zu erklären: Es handelt sich um monologisches Gebärden vor der Kamera (eingeschränkte Körperbewegungsmöglichkeiten), um eine einzige Stilebene und Sprachverwendungssituation und um Gebärdende aus derselben Altersgruppe mit etwa demselben Bildungshintergrund.

Nach der Übersicht über die phonetischen Beobachtungen soll auf die Frage eingegangen werden, welche Vorteile die Verwendung des sequentiellen Transkriptionsverfahrens von Johnson und Liddell für die vorliegende Untersuchung hat und wo die Nachteile des Materials liegen.

Die phonetische Transkription beruht auf den Bewegungen der verschiedenen Teile der Artikulatoren. Es handelt sich also um eine artikulatorische Betrachtungsweise der GS-Phonetik, die den Bedürfnissen der FS-Didaktik entspricht: Es wird nicht beschrieben, wie die sprachlichen Zeichen aussehen, sondern welche Teile des Körpers sie produzieren.

Durch die Aufteilung der Gebärden in mehrere Zeiteinheiten kann beschrieben werden, wie die phonetischen Parameter sich während der Gebärde ändern und in welcher Reihenfolge diese Veränderungen stattfinden. Diese Betrachtungsweise hilft dem GS-Lerner, bei der Perzeption die artikulatorischen Ereignisse einer Gebärde oder einer Abfolge mehrerer Gebärden zu dif-

ferenzieren und somit ein phonetisches Sehen zu entwickeln, das Voraussetzung für eine phonetische adäquate Produktion in der FS ist.

Die Beschreibung des Parameters Bewegung hat der GS-Phonologie bisher Schwierigkeiten gemacht und war den Forschern als Schwachstelle bewusst. Hier bedeutet das verwendete Transkriptionsmodell einen deutlichen Fortschritt. Die Kombination von *focal-site*-Veränderungen, *sprel*-Veränderungen, Handform- und Handstellungsveränderungen, lokalen Bewegungen und Angaben zu *movement flow* und *contour* erlauben es, Ausführungsstelle, Bewegungsrichtung, Größe der Bewegung und Form der Bewegung exakt zu beschreiben.

Eine weitere Stärke des verwendeten Transkriptionsmodells ist die kontinuierliche, getrennte Beschreibung der Parameter für die dominante (SH) und die nicht-dominante (WH) Hand. Dadurch können phonetisch motivierte Unterschiede zwischen den beiden Händen sowie das Verhalten von WH während Einhandgebärden analysiert werden.

Für den Transkribenten bietet das verwendete Modell den Vorteil, dass er durch das tabellenförmige zweidimensionale Raster an all die Parameter erinnert wird, die bei einer phonetisch genauen Transkription beobachtet werden müssen. Die Notationskonvention verwendet ausschließlich Zeichen, die zum normalen Zeichensatz eines Textverarbeitungsprogramms gehören. Dadurch bereitet die Erstellung des Transkripts in gedruckter und digitaler Form keine technischen Schwierigkeiten.

Der größte Nachteil des Transkriptionsverfahrens ist es, dass die Transkription extrem zeitaufwendig ist und dadurch im Rahmen einer Untersuchung wie der hier vorliegenden nur sehr wenig sprachliches Material analysiert werden kann. Es ist also je nach Fragestellung genau abzuwägen, ob für die Untersuchung gebärdeter Sprache eine so exakte phonetische Transkription erforderlich ist oder ob ein phonetisch weniger exaktes Verfahren sinnvoller ist.

Ein weiterer Nachteil ist, dass die Transkriptionstabellen viel Platz einnehmen und dass in den Tabellen viele Stellen leer bleiben, weil zu jeder Zeiteinheit nur die Parameter notiert werden, die sich ändern. Das ist ein Problem für eine Verbreitung der Transkripte in gedruckter Form. Für die Verbreitung in digitaler Form ist dieses Problem nicht relevant.

Die Zeichen für die taxonomische Transkription der manuellen Parameter sind stark konventionalisiert und beruhen auf einer binären Merkmalsanalyse. Diese Zeichen verwenden zu lernen, verlangt intensive Beschäftigung mit den Konventionen und den ihnen zugrunde liegenden Beschreibungsprinzipien. Da die Zeichen nicht formal motiviert sind, sind sie ohne diese intensive Beschäftigung nicht zu verstehen. Das erschwert eine Anwendung der Transkription in Kontexten mit phonologisch nicht geschulten GS-Benutzern und -Lernern.

Das in dieser Arbeit verwendete Transkriptionsmodell enthält keine taxonomischen Notationskonventionen für nonmanuelle Parameter. Das spricht aber nicht gegen das Modell an sich, sondern zeigt nur, dass es für zukünftige phonetische Untersuchungen weiterentwickelt werden muss.

### 9.1.3 Artikulationsdidaktik

Die wichtigste didaktische Frage dieser Untersuchung lautet: Wie können die in der linguistischen Analyse gemachten Beobachtungen für eine phonetische Didaktik der FinSL als FS genutzt werden? In diesem Abschnitt soll auf diese Frage geantwortet werden.

Die phonetische Analyse gibt einen umfassenden Überblick über die artikulatorischen Ereignisse der gebärdensprachlichen Produktion. Sie können auf der Gebärdenebene, der Satzebene und der Textebene betrachtet werden. Durch eine Gegenüberstellung mit anderen Beobachtungen aus der GS-phonologischen Forschung kann festgestellt werden, welche für die Produktion in der FS wichtigen phonetischen Erscheinungen im untersuchten Unterrichtsmaterial vorkommen und dadurch mit diesem Material geübt werden können und welche nicht. Die phonetische Analyse gibt Hinweise darauf, welche Bereiche der GS-Phonetik im FS-Erwerb besonders geübt werden müssen und wie entsprechende Übungen aufzubauen sind.

Durch Überlegungen zur phonetischen Komplexität einzelner Bewegungen, Gebärden und Gebärdengruppen kann eine phonetische Progression für den GS-Unterricht entwickelt werden: phonetisch weniger komplexe Artikulationsbewegungen und Bewegungskombinationen werden zuerst explizit geübt, komplexere dagegen erst in späteren Spracherwerbsphasen.

Durch eine Vertiefung der Erkenntnisse zum sequentiellen Charakter der GS-Phonologie kann das Wissen der GS-Lehrer zur GS-Phonetik und das phonetische Bewusstsein der GS-Lerner erhöht werden.

Eine Prämisse dieser Arbeit ist es, dass Parallelen bestehen zwischen der Aussprachedidaktik für Lautsprachen als Fremdsprachen und der Artikulationsdidaktik für Gebärdensprachen als Fremdsprachen. Daher geht die Ausarbeitung didaktischer Prinzipien für den Artikulationsunterricht von allgemeinen Betrachtungen zum Lehren und Lernen von FSen aus und vergleicht Aussprachedidaktik und Artikulationsdidaktik unter der Fragestellung: Was kann übernommen werden und was nicht, wo liegen die Parallelen und wo die Unterschiede zwischen Aussprache- und Artikulationsdidaktik? Auf diese Fragen soll im Folgenden eingegangen werden.

Zunächst zu den Parallelen: Voraussetzung für phonetisch adäquate FS-Produktion ist eine Schulung der phonetischen Rezeption, d.h. es muss ein phonetisches Sehen bzw. Hören entwickelt werden. Im Sinne der Schematheorie kann hierbei vom Aufbau neuer rezeptiver Schemata gesprochen werden. Entsprechend müssen für die Produktion in der FS kinästhetische Schemata aufgebaut werden, auch das gilt sowohl für LSen als auch für GSen als FS.

Mündliche Produktion in einer FS verlangt die Überwindung psychologischer Hürden, das betrifft vor allem die phonetische Form der sprachlichen Zeichen. Die Lerner müssen ihre durch die MS geprägte phonetische „Identität“ verlassen und Zeichen produzieren, die ihnen fremd sind. Das gilt in verstärktem Maße auch für die GS als FS: Die Produktion von sprachlichen Zeichen verlangt Körperbewegungen, die in der nonverbalen Komponente der lautsprachlichen Kommunikation stark markiert oder sogar stigmatisiert sind. Das

Bewusstmachen und die Überwindung dieser psychologischen Hürden ist Aufgabe des FS-Unterrichts.

Im GS-Unterricht und im LS-Unterricht als FS muss entschieden werden, welche phonetischen Lernaktivitäten für welche Phase des Spracherwerbs relevant sind. Durch phonetisch möglichst genaues Lernen in der Anfangsphase können Fossilisierungserscheinungen vermieden werden und flüssige Artikulationsbewegungen aufgebaut werden. Aber der phonetische Spracherwerb ist niemals abgeschlossen. Auch im Unterricht für weit fortgeschrittene Lerner sind phonetische Lernaktivitäten nötig, um die phonetische „Selbstdisziplin“ der Lerner aufrecht zu erhalten und um die phonostilistische Kompetenz zu erweitern. Auch für die phonetische Komponente des FS-Erwerbs gilt: Kein Lerner ist so gut, dass er nicht noch etwas dazu lernen könnte.

Bei der Vermittlung artikulatorischer Kenntnisse und Fähigkeiten ist zu überlegen, wie sie in die Vermittlung anderer Teilbereiche der FS-Kompetenz einbezogen werden kann. Durch die Einbeziehung wird gewährleistet, dass Phonetik nicht losgelöst gelehrt und geübt wird, sondern in Verbindung mit anderen Bereichen der Sprachproduktion. Das ist vor allem zu Beginn des FS-Erwerbs wichtig.

Bei der Entwicklung und Verwendung artikulatorischer Übungsformen müssen die Erkenntnisse aus der phonetischen Forschung und aus der allgemeinen FS-Didaktik berücksichtigt werden. Bei der Entwicklung artikulatorischer Übungen anhand des in dieser Arbeit untersuchten Unterrichtsmaterials war die Berücksichtigung von Grundsätzen für Ausspracheübungen im FS-Unterricht sehr hilfreich.

Für die phonetische Korrektur durch den Lehrer und die Selbstkorrektur durch den Lerner gilt für den GS-Unterricht dasselbe wie für den LS-Unterricht: Die Korrektur durch den Lehrer muss sehr behutsam erfolgen, da phonetische Performanz eng mit der psychischen Verfassung des Lerners zusammenhängt. Die Unterschiede der Lerner – bezüglich des Lernverhaltens und bezüglich der Begabung – sind in der phonetischen Komponente der FS-Kompetenz erheblich, sowohl im GS- als auch im LS-Erwerb. Diese Unterschiede müssen den Lernern bewusst gemacht werden, und der Lehrer muss seine Anforderungen an die phonetische Qualität einer Lerneräußerung den phonetischen Möglichkeiten des Lerners anpassen. Ein phonetisch weniger begabter Lerner verliert durch allzu intensives Korrekturverhalten seitens des Lehrers die Freude an der Produktion in der FS, ein begabter Lerner sollte dagegen dazu angehalten werden, gemäß seiner Begabung auch in einer fortgeschrittenen Spracherwerbsphase seine phonetische Kompetenz zu erweitern. Es ist Aufgabe eines kompetenten Lehrers, während seiner Übungs- und Korrekturaktivitäten die Voraussetzungen der einzelnen Lerner und auch ihre „Tagesform“ zu berücksichtigen.

Die bisherige Darstellung hat gezeigt, dass es viele Parallelen zwischen dem Ausspracheunterricht (LS als FS) und dem Artikulationsunterricht (GS als FS) gibt. Doch müssen sich beim GS-Erwerb Lehrer und Lerner auch bewusst sein, welche Unterschiede es zwischen dem Erwerb einer GS und dem einer LS gibt. Das ist wichtig, um falsche Vorstellungen und Erwartungen bei den Lernern abzubauen, um die Sprachlernstrategien für den GS-Erwerb zu verändern

und um die methodischen Entscheidungen im Unterricht den Bedürfnissen des GS-Erwerbs anzupassen.

Ein grundlegender Unterschied zum LS-Erwerb ist im Modalitätsunterschied begründet: Das Sehen und der Einsatz des Körpers für die Rezeption und Produktion sprachlicher Zeichen muss von Grund auf gelernt werden. Beim Lernen von LSen als FS sind die modalitätsgebundenen rezeptiven und produktiven Fertigkeiten dagegen schon seit dem MS-Erwerb vorhanden.

Ein Vorteil des Modalitätsunterschieds zwischen MS und FS ist, dass es zwischen der muttersprachlichen LS und der zu lernenden GS keine phonetischen Interferenzprobleme gibt: Artikulatorisches Verhalten kann nicht aus der MS in die FS übernommen werden, wie es so oft im LS-Erwerb geschieht und was zum „fremden Akzent“ in der FS führt.

Für die GS liegt keine schriftliche Form vor. Das hat den Vorteil, dass es keine phonetischen Schwierigkeiten gibt, die durch die schriftliche Form der Sprache bedingt sind, wie es bei vielen LSen als FS der Fall ist. Das Verhältnis zwischen Orthografie und Phonetik spielt also für den GS-Erwerb keine Rolle. Das Fehlen einer schriftlichen Form der GS hat aber die negative Auswirkung, dass geschriebene Sprache nicht zur Unterstützung der phonetischen Übungen eingesetzt werden kann, wie z.B. durch Mitlesen bei Ausspracheübungen.

Für die kognitive Komponente des Phonetikunterrichts können im LS-Erwerb sowohl intralinguale als auch interlinguale Kontraste eingesetzt werden, im GS-Erwerb dagegen nur intralinguale Kontraste, da keine Vergleichsmöglichkeit zu einer anderen für die Lerner relevanten visuell-gestischen Sprache besteht.

Ein weiterer Unterschied zwischen der Phonetik für LSen und GSen als FS liegt in der Frage nach der phonetischen Norm. Für viele der allgemein als FSen gelernten europäischen Sprachen gibt es mehr oder weniger genau festgelegte Aussprachenormen, die innerhalb der Sprachgemeinschaft gelten und eine Richtschnur für den phonetischen Unterricht der jeweiligen LS als FS bieten. Eine entsprechende Norm fehlt für die FinSL und wahrscheinlich auch für die meisten anderen GSen. Das Fehlen einer institutionalisierten Norm heißt aber nicht, dass es innerhalb der Sprachgemeinschaft keine Vorstellung für eine adäquate Form des sprachlichen Zeichens und für Abweichungen davon gibt. So sorgt die Gebärdensprachgemeinschaft in Finnland dafür, dass ihre Mitglieder eine funktionsfähige und allgemein verständliche GS benutzen, und die Lerner der FinSL als FS sind auf die Urteilsfähigkeit der Mitglieder der Gebärdensprachgemeinschaft angewiesen, um zu erfahren, ob die vom Lerner produzierte GS den Erwartungen und Bedürfnissen des gebärdensprachigen Rezipienten entspricht oder nicht. Das Fehlen einer „Norm“ im Sinne z.B. der deutschen Standardsprache sollte die GS-Lehrer nicht verunsichern: Die von ihnen benutzte GS ist in ihrer phonetischen Ausprägung das Modell, an dem sich die Lerner orientieren sollten.

Hiermit ist die Übersicht über die Ergebnisse der Untersuchung abgeschlossen. Im nächsten Teil dieses Kapitels werden die Untersuchung und ihre Ergebnisse bewertet.

## 9.2 Bewertung der Untersuchung und ihrer Ergebnisse

Die dieser Arbeit zugrunde liegende Untersuchung nähert sich dem Gegenstand der Artikulationsdidaktik im Rahmen einer Gesamtdidaktik für die FinSL als FS aus drei Perspektiven: der gesellschaftlichen, der linguistischen und der pädagogischen. Es wurde eine linguistische Analyse durchgeführt und die Ergebnisse dieser Analyse auf die Entwicklung einer artikulatorischen Teildidaktik angewendet bis hin zu konkreten Vorschlägen für einzelne Unterrichtseinheiten. Dieser Brückenschlag von der phonologischen Theorie über die Analyse bis hin zur Didaktisierung ist sehr groß, und die Exaktheit der Analyse oder der Schlussfolgerungen kann dadurch leiden. Entsprechende Forschungsvorhaben für andere, größere Sprachen würden auf mehrere Untersuchungen aufgeteilt, es würde unterschieden zwischen linguistischer Grundlagenforschung und der Applikation auf die FS-Didaktik.

Der Gegenstand FinSL rechtfertigt den Verzicht auf eine Aufspaltung auf mehrere Untersuchungen. Es handelt sich um eine Sprache mit rund 8000 Sprechern, und die Möglichkeiten zu intensiver Grundlagenforschung zur FinSL sind begrenzt. Es besteht ein dringender Bedarf nach einer linguistisch und pädagogisch fundierten Didaktik der FinSL als FS. Und so wurde für diese Untersuchung die Entscheidung getroffen, die Grundlagenforschung „abzukürzen“ und die Ergebnisse der linguistischen Analyse direkt in eine FS-Didaktik zu überführen.

Diese methodische Besonderheit muss bei der Bewertung der Ergebnisse beachtet werden. Es wurde auf eine Erweiterung des zu untersuchenden Materials verzichtet, um den Brückenschlag zur Didaktik ziehen zu können, ohne dadurch die Untersuchung allzu sehr auszuweiten. Die FS-didaktischen Grundlagen basieren auf einer aktuellen pädagogischen Hauptströmung, dem Konstruktivismus, auf eine grundlegende Gegenüberstellung mit anderen fremdsprachdidaktischen Richtungen wurde verzichtet.

In den Didaktisierungsvorschlägen für den Artikulationsunterricht werden nicht nur die Ergebnisse der Analyse des Unterrichtsmaterials und der Darstellung der FS-didaktischen Grundlagen berücksichtigt, sondern auch die tatsächlichen organisatorischen Bedingungen, unter denen GS-Unterricht in Finnland stattfindet. Hierin liegt der Vorteil der in dieser Untersuchung verwendeten Methodik: Die Fragestellung, die methodischen Entscheidungen für die Beantwortung der Fragen und die Vorschläge für die Umsetzung in die Unterrichtspraxis orientieren sich an der gegenwärtigen Situation der GS-Lehre in Finnland und an den aktuellen Bedürfnissen von Lehrern und Lernern. Es ist trotzdem gelungen, GS-linguistische und FS-didaktische Forschungsergebnisse aus anderen Ländern, in erster Linie Deutschland und den USA, zu berücksichtigen.

Die linguistischen Ergebnisse dieser Arbeit sind durch eine intensive Beschäftigung mit der GS-Phonologie im Allgemeinen und mit dem sequentiellen Beschreibungsmodell von Johnson und Liddell im Besonderen entstanden. Die Verbreitung dieses Modells ist erst nach dem Erscheinen der Monografie von

Johnson und Liddell zur Phonologie der ASL zu erwarten. Das in dieser Arbeit verwendete Transkriptionsmodell basiert auf einer unveröffentlichten ersten Fassung des Transkriptionsmodells, die in einigen Teilen verändert, in ihren Hauptzügen aber beibehalten worden ist. Die für diese Untersuchung durchgeführte Transkription stellt somit eine Pionierarbeit dar und ihre Schwachstellen sind damit zu erklären. Gleichzeitig beweist sie, dass das Transkriptionsmodell für eine phonetische Transkription geeignet ist.

Die Ergebnisse der phonetischen Analyse geben Auskunft über die Form der gebärdeten Sätze und Kurztexte im untersuchten Unterrichtsmaterial, einige dieser Ergebnisse treten erst durch die phonetisch exakte sequentielle Transkription zutage. Es konnten zwar Hypothesen darüber aufgestellt werden, ob bestimmte Erscheinungen als allgemein gültig für die FinSL anzusehen sind oder sogar als Universalien zu werten sind, aber exakte Beobachtungen gelten nur für das untersuchte Material. Im Material selber sind auch die Grenzen der Untersuchung zu suchen: Es handelt sich nicht um authentisches gebärdetes Material, sondern es ist eigens für den Unterricht hergestellt worden. Es enthält nur monologisches Sprechen und keine stilistische Varianz, und der Gesamtumfang des Materials ist gering.

Trotzdem konnten neue Erkenntnisse gewonnen werden, z.B. über die Abnahme der phonetischen Markiertheit in längeren Gebärden, über Parallel- und Gegenbewegungen in der nicht-dominanten Hand sowie in Kopf- und Körperbewegungen, über das Verhältnis und die zeitliche Abfolge von manuellen und nichtmanuellen Verortungsmorphemen, über phonetische Varianz, insbesondere im Bereich der pronominalen Zeigegebärden und über phonologische Prozesse.

Die FS-didaktischen Grundlagen für die Entwicklung einer Artikulationsdidaktik bauen auf der konstruktivistischen FS-Didaktik und der Aussprache-didaktik für Deutsch als FS auf. Die Übertragung der Erkenntnisse auf die Didaktik einer visuell-gestischen Sprache wird problematisiert. In dieser Arbeit werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem Lernen einer LS als FS und dem Lernen einer GS als FS herausgearbeitet. Diese Herangehensweise ist gerechtfertigt durch das konstruktivistische Prinzip, nach dem Lernen neuer Fertigkeiten und Fähigkeiten an schon vorhandenem Wissen und Können angeknüpft wird und den Lernern diese Verbindung zwischen vorhandenem und neuem Wissen und Können bewusst gemacht wird. Da die hörenden finnischen GS-Lerner meist Erwachsene sind und Erfahrungen mit dem Lernen mehrerer LSen als FS haben, ist im FinSL-Unterricht an diese Erfahrungen anzuknüpfen.

Auf die Rolle des Lehrers sowie auf die Rolle der Muttersprache der Lerner im FS-Unterricht wird intensiv eingegangen. Beide Bereiche stellen eine Herausforderung an den FinSL-Unterricht dar: Die gegenwärtigen FinSL-Lehrer sind entweder Gehörlose mit muttersprachlicher FinSL-Kompetenz, die meist nicht über ausreichende linguistische oder pädagogische Kenntnisse verfügen. Oder es sind Hörende, die die FinSL selbst als FS gelernt haben und in ihrer eigenen FinSL-Kompetenz unsicher sind. Es wird in dieser Arbeit betont, dass der Lehrer im GS-Unterricht wesentlich stärker die Rolle des sprachlichen



Modells innehat als das im LS-Unterricht der Fall ist. Daher ist die Bestrebung zu begrüßen, vermehrt muttersprachliche Gehörlose als GS-Lehrer einzusetzen. Die in dieser Arbeit dargestellten phonetischen und didaktischen Erkenntnisse und Schlussfolgerungen sollen dazu beitragen, diesen gehörlosen GS-Lehrern die Kenntnisse zu vermitteln, die von einem kompetenten FS-Lehrer in der finnischen Gesellschaft zu erwarten sind.

Die Rolle der schriftlichen Form der finnischen LS als gemeinsame Sprache von Lernern und Lehrern muss verstärkt werden, damit die kognitive Komponente des GS-Erwerbs im Unterrichtsgeschehen berücksichtigt werden kann, und zwar für die Vermittlung von Informationen nicht nur über die Sprache und das Lernen, sondern auch über die Gehörlosengemeinschaft und Gehörlosenkultur.

Für den artikulatorischen Teilbereich der FinSL-Didaktik als FS werden in dieser Arbeit Ziele und Vermittlungsmethoden entwickelt. Die Ergebnisse der phonetischen Analyse des Unterrichtsmaterials bieten die Grundlage für die Entwicklung einer artikulatorischen Progression im FinSL-Unterricht. Die explizite Erwähnung dieser Ergebnisse im FinSL-Unterricht und in der GS-Lehrerausbildung erhöht das phonetische Bewusstsein bei Lehrern und Lernern.

Die Didaktisierungsvorschläge stellen eine didaktische „Fiktion“ dar. Sie beruhen auf Erfahrungen im Ausspracheunterricht für Deutsch als Fremdsprache und sind ausgerichtet an den Bedürfnissen von drei unterschiedlichen FinSL-Lernergruppen. Diese Umsetzung wissenschaftlicher Ergebnisse in konkrete Unterrichtseinheiten ist für diese Art von Untersuchungen ungewöhnlich und ist als „Sprung ins kalte Wasser“ der Unterrichtspraxis zu verstehen. Eine noch so ausführlich geplante Unterrichtsstunde läuft selten völlig planungsgemäß ab, und es gehört zur Kompetenz eines Lehrers, im Unterricht spontan auf Bedürfnisse und Lerngewohnheiten zu reagieren und die Planung des Unterrichts umzugestalten. Die Didaktisierungsvorschläge sind daher tatsächlich nur als Vorschläge zu verstehen.

Die in dieser Arbeit entwickelten Grundlagen für die artikulatorische Komponente einer Didaktik für FinSL als FS beruhen auf den wissenschaftlich erarbeiteten Erkenntnissen zur FinSL-Phonetik und zur Vermittlung von GSen als FS. Ob der Autor, hörender Linguistik und DaF-Lehrer, der selbst FinSL erst als Erwachsener als FS gelernt hat, und seine Ergebnisse und Schlussfolgerungen als Instanz für die Weiterentwicklung der GS-Lehre in Finnland anerkannt werden, wird sich herausstellen.

### 9.3 Ausblick

In diesem Kapitel wird der Frage nachgegangen, welche Forschungsarbeit im behandelten Bereich noch geleistet werden muss. Weiterhin wird überlegt, wie die Ergebnisse dieser Arbeit für die Entwicklung der GS-Lehre in Finnland und in anderen Ländern verwendet werden können.

Das sequentielle Transkriptionsmodell muss weiterentwickelt werden und auf die Analyse authentischen gebärdeten Materials ausgeweitet werden. Unterschiedliche Textsorten und Sprachverwendungssituationen können nach phonetischer Analyse miteinander verglichen werden. Dadurch kann phonostilistische und phonopragmatische Varianz herausgearbeitet werden. Die verwendete in erster Linie englischsprachige Terminologie muss in andere Wissenschaftssprachen (LSen) und für die linguistische Ausbildung Gebärdensprachiger auch in die GSen übertragen werden.

Das in dieser Arbeit analysierte Material kann auch mithilfe anderer Notationssysteme transkribiert werden. Anhand dieser Transkripte könnten die Transkriptionsverfahren miteinander verglichen und untersucht werden, welches Notationsverfahren besser zu handhaben ist und welches genauere phonetische Ergebnisse liefert. Bei der Entwicklung einer Gebrauchsschrift für die FinSL und andere GSen sollte untersucht werden, inwieweit die Prinzipien des sequentiellen Transkriptionsmodells darin berücksichtigt werden können und sollten.

Die in dieser Arbeit entwickelten Didaktisierungsvorschläge müssen im FinSL-Unterricht mit den entsprechenden Zielgruppen getestet werden, mit Unterrichtsbeobachtungen und Stellungnahmen der Lerner und der Lehrer.

Für die artikulatorische Komponente des FinSL-Unterricht können nach den hier dargestellten Grundsätzen auch andere Lehrmaterialien und authentisches gebärdetes Material didaktisiert werden. Ob jedes Mal eine detaillierte phonetische Analyse vorgenommen werden muss, ist von Fall zu Fall zu entscheiden. Auch in Zukunft werden die GS-Lehrer didaktische Entscheidungen treffen müssen – zum Beispiel beim Einsatz von Videomaterial im Unterricht –, ohne grundlegende linguistische Erkenntnisse: „Die DGS-Lehre kann nicht auf die Ergebnisse der DGS-Forschung warten.“ (Beecken 2000, S. 114.) Das phonetische Bewusstsein der Lehrer kann aber entwickelt werden, so dass sie in der Lage sind, Videomaterial gezielt für artikulatorische Übungen einzusetzen.

Eine wichtige Aufgabe besteht in der Verbreitung der linguistischen und didaktischen Erkenntnisse in der GS-Lehreraus- und -weiterbildung. Kollien 2000 (S. 680) verlangt eine didaktische Aufbereitung gebärdensprachlinguistischer Erkenntnisse, die als solche den GS-Lehrern inhaltlich nicht zugänglich sind. Diese Aufbereitung für die Bedürfnisse der GS-Lehrer ist in dieser Arbeit versucht worden. Auf längere Sicht ist aber anzustreben, dass die GS-Lehrer wie andere FS-Lehrer in der Lage sind, linguistische Ergebnisse direkt zu rezipieren und ihre didaktischen Schlussfolgerungen selbst zu ziehen.

Hier stellt sich die Frage nach der Form der Verbreitung linguistischer und didaktischer Erkenntnisse unter den GS-Lehrern. Sind geschriebene Texte das geeignete Medium? Oder ist es sinnvoller, den gehörlosen GS-Lehrern Information in GS anzubieten, in Form von Videomaterial in GS oder gebärdeten oder gedolmetschten Vorträgen und Workshops? Hier hat die GS-Lehrerausbildung eine richtungweisende Aufgabe:

„Angesichts der Tatsache, daß es sich bei den DGS-DozentInnen in der Mehrzahl um NichtakademikerInnen handelt, die zudem nicht pädagogisch-didaktisch oder linguistisch geschult sind, wird die Diskrepanz zwischen wissenschaftlichem

Diskurs und AnwenderInnen von wissenschaftlichen Erkenntnis besonders groß und die eklatante Bedeutung der DGS-DozentInnenausbildung als Brücke zwischen beiden Seiten (und als Schritt in Richtung der Gleichstellung Gehörloser) besonders deutlich.“ (Beecken 2000, S. 114)

Die Erkenntnisse zur artikulatorischen Didaktik müssen bei der Erstellung von Lehrmaterial berücksichtigt werden. Es ist allerdings allgemein – nicht nur im GS-Bereich – eine Zeitversetzung zwischen der didaktischen Fachdiskussion und der Umsetzung im Lehrwerk zu beobachten. Beecken 2000 (S. 106) spricht in diesem Zusammenhang von der „Trägheit des Mediums“.

Durch die Übernahme des amerikanischen Vista-Modells auf die GS-Lehre in Europa wird GS häufig nach der kommunikativen Methode unterrichtet. Die Anwendung konstruktivistischer FS-Didaktikansätze auf die GS-Lehre und Unterrichtsmaterialherstellung steht dagegen noch aus. Das trifft nicht nur für die Artikulationsdidaktik zu, sondern betrifft alle Teilbereiche der GS-Didaktik. Es ist zu wünschen, dass die in dieser Arbeit angewandte Methode auf die Erarbeitung einer didaktischen Grammatik, einer Didaktik der Gebärdenschatzvermittlung, einer Didaktik des Sehverstehens usw. ausgeweitet wird.

Durch die wissenschaftliche Beschäftigung mit den Fragen des GS-Unterrichts wird die Rolle der GS als Minderheitensprache einer Gesellschaft gestärkt und das Ansehen des GS-Unterrichts erhöht. Das ist wichtig für das berufliche Selbstbild der GS-Lehrer, für die Einstellung der GS-Lerner gegenüber der zu lernenden Sprache und für die Stellung der GS-Lehre im Schul- und Bildungswesen eines Landes. Somit ist zu wünschen, dass die Forschung zur GS innerhalb der akademischen Welt ihren festen Platz bekommt und allgemein von der Gesellschaft für wichtig befunden und anerkannt wird.

Die linguistischen und didaktischen Erkenntnisse zu einer GS – wie hier der FinSL – sollten bei der Entwicklung der Forschung und Lehre anderer GSen berücksichtigt werden. Dass hierbei nicht unüberlegt Erkenntnisse von einer Sprache und einer Sprachgemeinschaft auf die andere übertragen werden können, ist in dieser Arbeit mehrfach betont worden. Die Beschreibungsmodelle und die Untersuchungsmethoden sowie die allgemeinen Erkenntnisse zum FS-Erwerb sind aber unabhängig von der untersuchten Sprache verwendbar. So ist zu hoffen, dass auch im Bereich des Unterrichts der GSen als FS eine internationale Diskussion entsteht und dass sich die Erkenntnisse aus verschiedenen Ländern untereinander befruchten.

Die Zusammenarbeit zwischen Hörenden und Gehörlosen im Bereich der GS-Didaktik muss weiterhin problematisiert werden. Es müssen Vorurteile gegenüber der „hörenden“ akademischen Welt abgebaut werden und andererseits müssen die Bedürfnisse der Gehörlosen als Sprecher und Lehrer der GS berücksichtigt werden. Folgende Zitate zeigen, dass hörende Wissenschaftler als störend empfunden werden können:

„Auf positive Resonanz stieß bei uns, daß als DozentInnen in der GSLA [GebärdensprachlehrerInnen-Ausbildung in Zürich] auch diplomierte GebärdensprachlehrerInnen auftreten. Dies macht zugleich deutlich, daß die Gebärdensprachforschung und -lehre immer auch von den Betroffenen selbst und nicht „nur“ von

hörenden WissenschaftlerInnen betrieben werden sollte.“ (Brandhoff et al. 1996, S. 174)

„Als schwierig hat sich allerdings der Einsatz hörender Dozenten (z.B. aus der allgemeinen Fremdsprachendidaktik) erwiesen, die keine Erfahrungen mit Gehörlosen haben. Trotz intensiver Vorbereitung der Dozenten durch das AGL-Team und trotz Einsatz von Dolmetscherinnen war es ihnen nur schwer möglich, sich auf die Besonderheiten der Gruppe einzustellen und von der Gruppe akzeptiert zu werden.“ (Becker et al. 2002, S. 311)

Hier müssen interkulturelle Schwierigkeiten zwischen den hörenden Fachleuten und den auszubildenden gehörlosen GS-Lehrern abgebaut werden, und die Ausbilder müssen mit der Gehörlosengemeinschaft vertraut sein und die Erkenntnisse aus der FS-Didaktik für die Bedürfnisse der GS-Lehrer „zurecht-schneiden“ und angemessen präsentieren. Auf die Anwendung der Erkenntnisse aus der allgemeinen FS-Didaktik soll aber wegen dieser interkulturellen Schwierigkeiten nicht verzichtet werden, denn langfristig soll und muss der GS-Unterricht auf das Niveau des sonstigen FS-Unterrichts angehoben werden.

Die Kultur der Hörenden muss in der Entwicklung einer GS-Didaktik berücksichtigt werden, denn die Hörenden sind die Zielgruppe des Unterrichts. In einem Redebeitrag auf dem GS-Seminar in Helsinki im November 2001 stellte Maritta Jarva, eine gehörlose GS-Lehrerin, Überlegungen darüber an, dass in ihrem eigenen Unterricht Probleme auftreten können, weil sie die Kultur und die Kommunikationsgewohnheiten ihrer hörenden Schüler nicht gut genug kennt. Diese selbstkritische Einstellung gegenüber der eigenen interkulturellen Kompetenz seitens der Lehrer ist sicher Voraussetzung für eine Überwindung der kulturell bedingten Schwierigkeiten im GS-Unterricht.

In ihren Überlegungen zu den Zukunftsaussichten für den GS-Unterricht in Finnland stellt Vivolin-Karén 2002 (S. 50) fest, dass eine Herausforderung die GS-Lehreraus- und -weiterbildung aufgrund der neuesten linguistischen und didaktischen Erkenntnisse ist. Diese Arbeit stellt den Versuch dar, einen Teil der Voraussetzungen für diese Entwicklung zu schaffen. Die Entwicklung des Unterrichts der Finnischen Gebärdensprache als Fremdsprache wird die Lernresultate unter den Hörenden GS-Lernern verbessern und damit zur Lebensqualität der Gehörlosen in Finnland beitragen. Denn je mehr Hörende über eine ausreichende kommunikative Kompetenz in der FinSL verfügen, desto bessere Möglichkeiten haben die Gehörlosen, gleichberechtigt am gesellschaftlichen Leben in Finnland teilzunehmen.

## YHTEENVETO

### **Suomalainen viittomakieli vieraana kielenä. Didaktinen fonetiikka**

Tutkimuksen tavoitteena on kehittää suomalaisen viittomakielen (VK) opetusta vieraana kielenä, erityisesti sen didaktiikan foneettista osa-aluetta. Samoin kuin puhuttujen kielten fonetiikka, myös viitottujen kielten fonetiikka tarkoittaa kielellisten merkkien muotoa. Tässä työssä on kyse lähinnä artikulaatorisesta fonetiikasta: kuvataan, mitkä kehon osat liikkuvat mistä asennosta mihin asentoon tuottaakseen suomalaisen VK:n kielellisiä merkkejä. Didaktisessa fonetiikassa kysytään, miten kielen oppijat omaksuvat kielen foneettisia ominaisuuksia, miten he oppivat käyttämään niitä omassa kielen tuotannossa ja miten opettaja voi auttaa oppijoita tässä oppimisessa. Foneettinen kompetenssi on osa kommunikatiivista kompetenssia.

### **Suomalainen viittomakieli vieraana kielenä**

Vieraan kielen opetukseen eivät vaikuta pelkästään kyseisen kielen ominaisuudet, vaan myös ne olosuhteet, joissa kieltä opitaan ja opetetaan. Opetusta kehitettäessä nämä olosuhteet on otettava huomioon. Vieraan kielen oppimisesta ja opettamisesta on käytettävissä runsaasti tutkimustuloksia ja niissä voidaan havaita kulloinkin vallitsevia metodisia suuntauksia. Viime vuosina kielen opetuksen kehitys on saanut vaikutteita kognitiiviseen oppimiskäsitykseen perustuvasta konstruktivismista, joka toimii tämän tutkimuksen pedagogisena viitekehystenä.

Tutkimuksen aihetta lähestytään sosiolingvistiksestä, foneettisesta ja kasvatustieteellisestä näkökulmasta. Tämä vastaa soveltavan kielitieteen tavoitteita ratkaista yksilön tai yhteisön kieleen liittyviä kysymyksiä. Kielididaktinen tutkimus käyttää teoreettisen kielitieteen tuloksia, jotka puhuttujen kielten osalta ovat valmiina didaktikon käyttöön. Suomalaisen VK:n teoreettista tutkimusta ei ole vielä riittävästi tehty, joten tämän työn puitteissa on yhdistetty teoreettinen ja foneettinen tutkimus sekä sen soveltaminen kielididaktiikkaan.

Suomalainen viittomakieli on n. 5000 suomalaisen kuuron äidinkieli ja sitä käyttävät myös kuurojen kanssa elävät ja toimivat kuulevat. Nämä henkilöryhmät yhdessä muodostavat Suomen viittomakielisen yhteisön. Suomen uusi perustuslaki tunnustaa viittomakielen yhtenä Suomen vähemmistökielistä ja takaa viittomakielisille oikeuden käyttää äidinkieltään mm. koulutuksessa ja julkisessa elämässä. Kuurot ja kuulevat ovat tekemisissä päivittäin elämän eri alueilla, ja kommunikaatio heidän välillään onnistuu parhaiten VK:llä, joko suoraan VK-taitoisten kuulevien kanssa tai tulkin välityksellä. Näin ollen VK ei ole vain kuurojen välinen kieli, vaan myös kuurojen ja kuulevien välinen kieli.

Kuurojen kielipoliittisesta ohjelmasta käy ilmi, että Suomen kuurojen yhteisö on tietoinen siitä, että kuurojen hyvinvointi yhteiskunnan jäsenenä riippuu

kuulevien VK:n taidosta. Sen vuoksi ohjelma vaatii, että ”kuulevat, jotka toimivat viittomakielentaitoa vaativissa tehtävissä saavat korkeatasoista kielen opetusta ja pystyvät vaivattomasti kommunikoimaan kuurojen kanssa. Kuurojen kanssa satunnaisesti tekemisiin joutuvat kuulevat, jotka toimivat esimerkiksi palvelualoilla hallitsevat perustaidot viittomakielessä.” (Kuurojen kielipoliittinen ohjelma 1993, s. 17)

VK:n opetuksen keskeiset kohderyhmät ovat kuurojen lasten vanhemmat, tulkit, kuurojen lasten opettajat ja sosiaali- ja terveystieteiden ammattilaiset. Näille sekä myös muille VK:stä kiinnostuneille järjestetään VK:n opetusta mm. yliopistoissa, ammattikorkeakouluissa, ammattikouluissa, kansalaisopistoissa, kansanopistoissa ja Kuurojen Palvelusäätiön järjestämällä perhekursseilla. Kuurojen lasten vanhemmat saavat myös yksilöllistä kotiopetusta. Vaikka VK:n opetusta on näin runsaasti tarjolla, se ei vastaa vielä puhuttujen kielten opetuksen tasoa. Suomalaista VK:tä ei ole paljon tutkittu, opetusmateriaalia on vähän, VK:n didaktiikkaa ei ole kehitetty eikä VK:n opettajien koulutusta ole järjestetty yhtä laajasti kuin puhuttujen kielten opettajien koulutusta. Kuten monessa Euroopan maassa, myös Suomessa pyritään siihen, että kuurot toimisivat VK:n opettajina. Niinpä didaktinen koulutus on kehitettävä kuurojen VK:n opettajien tarpeita silmällä pitäen. Kuurojen Liiton Viittomakielikeskuksessa käynnistyi maaliskuussa 2001 viisivuotinen Hely-projekti, jonka tavoitteena on kehittää ja yhtenäistää viittomakielen opetusta Suomessa.

### **Viittomakielen fonologia**

Viittomakielen kielitieteellinen tutkimus käynnistyi Yhdysvalloissa 1960-luvulla. Sen ensimmäinen tarkoitus oli todistaa, että viittomakielet ovat luonnollisia kieliä, jotka toimivat yhteisöjensä kommunikaatiovälineinä yhtä monipuolisesti kuin puhutut kielet. Fonologisen perinteen mukaan etsittiin kielen pienimpiä osia, jotka toimivat merkitystä erottavina tekijöinä. Ensimmäisissä amerikkalaisen VK:n (ASL:n) kuvauksissa keskityttiin käsien liikkeisiin ja asentoihin, minkä vuoksi viittomien merkitystä erottaville osille annettiin termi *kereemi* (engl. *chere*, vrt. kreikan χείρ, *käsi*). Ensimmäisten analyysien mukaan viittoma koostuu neljästä kereemistä: käsimuoto, käden orientaatio, artikulaatiopaikka ja liike. Myöhemmin luovuttiin termistä *kereemi* ja kutsuttiin VK:n pienimpiä osia *foneemeiksi*. Termin määrittely laajennettiin siten, ettei se ole sidottuna äänellä (kr. φωνή) tuotettuihin kielellisiin merkkeihin. Samalla määrittelylaajennuksella alettiin puhua *fonologiasta* yhden VK:n lingvistiikan osa-alueesta esimerkiksi morfologian, syntaksin ja leksikologian rinnalla.

Neljä foneemia, jotka muodostavat viittoman, eivät esiinny peräkkäin kuten puhuttujen kielten foneemit, vaan samanaikaisesti. Tätä foneemien samanaikaisuutta eli simultaanisuutta pidetään yhtenä viittomien kielten ominaisuutena, jossa ne eroavat puhutuista kielistä. Kuitenkin havaittiin, että viittoman aikana tapahtuvat muutokset voivat olla fonologisesti merkittäviä, minkä vuoksi kehitettiin simultaanisen kuvausmallin tilalle sekventiaalinen malli, jossa viittoma koostuu useammasta peräkkäisestä vaiheesta. Tunnetuin sekventiaalinen kuvausmalli on Johnsonin ja Liddellin HM-malli, jossa erotetaan peräkkäin

esiintyvät pidäkkeet (*Hold, H*) ja liikkeet (*Movement, M*). Viittoma koostuu tavallisesti yhdestä tai useammasta HMH-yhdistelmästä. Pidäkkeet ja liikkeet ovat segmenttejä, joihin yhdistetään yksi tai useampi fonologinen piirre. Tämä kuvausmalli mahdollistaa alun perin puhutuille kielille kehitetyn autosegmentaalisen fonologian soveltamisen myös viittomakielten fonologiaan.

MH-mallin perusteella Johnson ja Liddell ovat kehittäneet mallin, jonka avulla voi kuvata viitottua tekstiä foneettisen tarkasti. Tätä kuvausmallia käytetään tässä tutkimuksessa suomalaisen VK:n opetusmateriaalin transkribointiin ja analysointiin. Transkriboinnissa käytetty kaavake (liike 7) vastaa suurin piirtein Johnsonin ja Liddellin kehittämää. Viitottu teksti jaetaan ajoitusyksiköihin (*timing unit*), jotka vastaavat fonologisen kuvauksen segmenttejä. H- ja M-ajoitusyksikköjen lisäksi käytetään X-aikayksikköä, joka vastaa liikkeen alkutai loppuhetkeä, jolloin artikulaattori ei pysähdy vaan suorittaa suoraan seuraavan liikkeen. Seuraavat kerrokset (*contour, movement flow*) tarkoittavat liikkeen ominaisuuksia: liikkeen muotoa ja liikkeen suoritustapaa. *Contact* tarkoittaa aktiivisen ja passiivisen artikulaattorin välistä kosketusta ja *local movement* sormien tai ranteen monta kertaa toistuvaa liikettä.

Seuraavat kerrokset vastaavat artikulaattorisia piirrekimppuja, jotka kuvaavat dominoivan käden (*strong hand, SH*) ja ei-dominoivan käden (*weak hand, WH*) käsimuotoa (*hand configuration, H.C.*), artikulaatiopaikkaa (*placement*) ja orientaatiota (*rotation*). Nämä piirteet liitetään jokaiseen H- tai X-aikayksikköön. M-aikayksiköiden aikana liikkeet syntyvät kun yksi tai useampi artikulaattorinen piirre muuttuu. Jos sarakke jätetään tyhjäksi, se tarkoittaa, että kyseinen piirre ei muutu.

Viittomakielissä käsien lisäksi koko keho ja pää toimivat artikulaattoreina, jotka tuottavat kielellisiä merkkejä. Manuaalisten piirteiden ohella ei-manuaalisten artikulaattoreiden asennot ja liikkeet kuuluvat foneettisen analyysin kohteisiin. Ei-manuaalista piirrekimppua jaetaan kuuteen kerrokseen: silmän alueen liikkeet (*Augenrgion*), katseen suunta (*Blickrichtung*), pään liikkeet (*Kopf*), kehon liikkeet (*Körper*), viittomakieliset huuliot (*Mundgestik*) ja suomenkieliset sanahahmot (*Mundbild*). Näitä kerroksia on lisätty tätä tutkimusta varten Johnsonin ja Liddellin transkriptiokaavakkeeseen, minkä vuoksi niillä on saksankieliset nimikkeet.

### **Viitotut ja puhutut kielet vieraina kielinä**

Viittomakielen oppimisessa vieraana kielenä on sekä yleisen vieraan kielen oppimisen piirteitä että myös seikkoja, jotka eroavat puhutun kielen oppimisesta. Viittomakielen oppijan ja opettajan on tiedettävä kielen oppimisen perusasiat ja tiedostettava viittomakielten ja puhuttujen kielten oppimisen yhtäläisyydet ja erot. Kielen oppimiskyky kuuluu ihmisen ominaisuuksiin, ja kielellisen viestinnän prosessointi - sekä vastaanotto että tuotto - on yksi ihmisaivojen monimutkaisimpia toimintoja. Kielen oppimiskyky aktivoituu tehokkaimmin varhaislapsuudessa tapahtuvassa ihmisen ensikielen eli äidinkielen oppimisessa, ja useimmat ihmiset saavuttavat äidinkielen kommunikatiivisen kompetenssin ilman vaikeuksia. Tämän lisäksi ihmisen katsotaan tarvitsevan elämässään

myös muiden kielten hallintaa, ja tähän tarpeeseen on järjestetty vieraan kielen opetusta sekä lapsille että aikuisille.

Vieraan kielen oppiminen eroaa äidinkielen oppimisesta. Kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan vieraan kielen oppimisessa voidaan hyödyntää äidinkielen hallintaa ja oppimiskokemusta, mutta vieraan kielen oppimiseen liittyvät erityispiirteet on oppijoiden tiedostettava ja äidinkielen ja vieraan kielen erot on tematisoitava. Konstruktivismissa opetuksen yhtenä tavoitteena on, että oppijat oppisivat oppimaan; vastaavasti vieraan kielen opetuksessa oppijoitten on opittava oppimaan kieliä.

Suomalaista VK:tä opiskellaan vieraana kielenä useimmiten aikuisiässä, joten kehitettävän didaktiikan on otettava huomioon aikuinen kielen oppija. Aikuisella kielen oppijalla on motivaatio usein kohdallaan, ja hänellä on äidinkielen oppimisen kokemuksen lisäksi kokemusta myös vieraiden kielten opiskelusta. Näitä kielen oppijan taitoja on hyödynnettävä. Viittomakielen opiskelussa on paljon yhteistä puhuttujen kielten opiskelun kanssa: On omaksuttava viittomisto ja viittomanmuodustus, kielioppi (morfologia ja syntaksi), foneetiikka (artikulaatio) ja on tutustuttava kohdekielen yhteisön viestintätapoihin (pragmatiikka) ja kulttuuriin, jossa kohdekieltä käytetään. Tämän lisäksi on luovuttava äidinkielen ja hyvin hallussa olevan vieraan kielen puhujan viestinnällisestä varmuudesta ja viestintämahdollisuuksien vivahteista ja tyydyttävä alussa rooliin kömpelönä viestijänä, joka pystyy vieraalla kielellä ilmaisemaan vain pienen osan viestistään ja vastaanottamaan vain osan hänelle suunnatusta tekstistä.

Suurin osa viittomakielen ja puhutun kielen oppimisen välisistä eroista selittyy modaliteettierolla. Modaliteetilla tarkoitetaan kanavaa, jolla kielellinen viesti välittyy tuottajalta vastaanottajalle. Puhutut kielet ovat oraalis-auditiivisia kieliä, viitotut kielet sen sijaan gesturaalis-visuaalisia kieliä. Kuuleva viittomakielen opiskelija on tottunut oraalis-auditiiviseen modaliteettiin kielellisessä viestinnässä. Aivoissa ei ole kehittynyt visuaalisen viestin vastaanoton skeemaa, mikä johtaa siihen, ettei oppija alussa "näe" kaikkia kielellisiä merkkejä. Visuaalisen erottamisen tarkentaminen ja näkökentän laajentaminen kuuluvat niihin skeemamuutoksiin, jotka ovat edellytyksenä viittomakielen kommunikatiivisuuden kehitykselle.

Kielen tuottamisessa kehon käyttö on uutta ja vaatii varsinkin aikuisoppijoilta psykologisen kynnyksen ylittämistä. Suomalaisten kuulevien kulttuurin "vähäeleisyys" on huomioitava ja oppijat on motivoitava liikkumaan koko keholla. VK:n viittomisto on osittain ikoninen, ts. viittoman muoto on sidoksissa merkitykseen. Tämä helpottaa yksittäisten viittomien omaksumista varsinkin opiskelun alkuvaiheessa. Sen sijaan viitotun tekstin vastaanottamisessa ei ikonisyydestä suuremmin ole hyötyä. VK:n kielioppi eroaa paljon puhuttujen kielten kieliopista. Varsinkin viittomatilan käyttö syntaksissa on seikka, jolle ei löydy vastinetta oppijoiden aikaisemmista kielenoppimiskokemuksista.

Viittomakieltä ei kirjoiteta. Vaikka sille on kehitetty erilaisia kirjoitus- ja notaatiojärjestelmiä, ne eivät ole levinneet kuurojen käyttöön. Sen vuoksi VK:n opiskelijankaan ei tarvitse oppia kirjoittamaan VK:tä. Notaatiojärjestelmää voi



käyttää esimerkiksi muistiinpanoja varten viittomisto-oppimisessa, mutta varsinaisia kirjallisia taitoja ei tarvitse oppia. Tästä on hyötyä, koska oppijan ei tarvitse oppia kirjoittamaan ja lukemaan, kuten puhuttujen kielten opiskelussa. Toisaalta puhuttujen kielten opiskelussa suullisen ja kirjallisen kielimuodon käyttö tukevat toisiaan, ja tämä tuki puuttuu VK:n opiskelussa. Kirjallisen kielimuodon puuttuminen asettaa rajoituksia esimerkiksi itseopiskelulle ja tehtävien suoritukselle oppituntien ulkopuolella. Myös kieliopillisten seikkojen havainnollistaminen on vaikeampaa ilman kirjallisen muodon tukea.

Kirjallisen muodon puuttuminen vaikuttaa myös opetusmateriaaliin. Oppikirjoja vieraskielisine malliteksteineen ei ole olemassa. Kirjallinen materiaali voi sisältää viittomien kuvia ja suomenkielisiä selityksiä, lisäksi voidaan käyttää videoita ja viitottua tekstiä digitaalisessa muodossa. Mutta opettaja on VK:n opetuksessa tärkeämpi kohdekielen käyttäjän mallina kuin puhuttujen kielten opetuksessa. Esimerkiksi viittomisto-oppiminen tapahtuu suurimmaksi osaksi oppitunnin aikana opettajan mallin mukaan.

Suomalaisella VK:llä ei ole yhtä selkeitä normeja kuin puhutuissa kielissä, kieli muuttuu nopeasti ja viittomistossa on suuria alueellisia eroja. Opettajalla pitää olla riittävä kielellinen itsetunto ja varmuus omasta kielivariantista, jotta hän pystyisi toimimaan varmana mallina ja arvioimaan oppijoiden tuotannon oikeakielisyyttä tarkkojen normien puutteesta huolimatta. Tällainen varmuus löytyy parhaiten viittomakielisestä henkilöstä, ts. kuurosta tai kuulevasta, joka on oppinut VK:n ensikielenä, esimerkiksi kuuroilta vanhemmilta tai sisarusilta. Kuuro opettaja takaa myös sen, että kuurojen kulttuuri on läsnä opetuksessa ja että oppijat tottuvat kuurojen ja kuulevien väliseen viittomakieliseen kommunikaatioon. VK on silloin alusta asti luonnollisesti käytössä oppijoiden ja opettajan välillä. Kielenopetuksessa tarvittava informaatio on annettava kirjallisessa muodossa, koska oppijan on paras saada se omalla äidinkielellä.

### **Tutkimusaineisto ja tutkimuksen tavoitteet**

Foneettisen analyysin aineistoksi valittiin opetusmateriaalin osia. ”Opi ymmärtämään viittomakieltä” (OYVK) on vuosina 1994-2000 ilmestynyt viiden videon sarja, joka on tuotettu lähinnä ymmärtämisharjoitukseksi. Videoihin kuuluu kirja, joka sisältää käyttöohjeet, harjoitusten glossitranskriptiot, suomennokset sekä kommentteja käytetyistä viittomista ja ilmaisuista. Jokainen lause tai lyhyt teksti näytetään videonauhalla kolme kertaa peräkkäin, ensin normaalinopeudessa, sen jälkeen hidastettuna ja lopuksi vielä kerran normaalinopeudessa.

Videonauha 4:stä valittiin kuusi lausetta ja nauha 5:stä kolme lyhyttä tekstiä. Aiheet ovat jokapäiväisestä elämästä ja kuurojen kulttuurista (suomennokset ja glossitranskriptiot löytyvät liitteestä 4). Viittojina toimii kolme noin 20-vuotiasta kuuroa, kaksi naista ja yksi mies.

Tutkimusaineiston valintaan oli monta syytä: materiaali on teknisesti korkealaatuista; käytetty kieli sisältää keskeistä viittomistoa; materiaali on kuurojen liiton toimittama, joten sen kieliasu vastaa sellaista VK:n varianttia, jota kuurojen yhteisö laajemmin hyväksyy; viittojat ovat nuoria; lauseet ja tekstit

toimivat lyhydestään huolimatta kokonaisuuksina, joita on helppo käsitellä opetuksessa; materiaalia käytetään paljon VK:n opetuksessa, joten se on opettajille tuttu ja helposti saatava; ja valmiit glossitranskriptiot ja suomennokset helpottavat transkribointia.

Tutkimuksen kannalta materiaalilla on seuraavia ongelmia: kyse ei ole autenttisesta, spontaanisesti tuotetusta kielestä, vaan opetustarkoitukseen suunnitelluista lauseista ja lyhytteksteistä; kuvassa näkyy vain viittojen yläruumis, kuvaukseen on käytetty vain yksi kamera, joten sivuperspektiivi puuttuu; analysoitua materiaalia on ajallisesti vähän ja vain kolmen henkilön viittomaa, joten kovin kattavaa suomalaisen VK:n foneettista kuvausta ei voi antaa; kaikki viittotjat ovat oikeakätisiä, joten vasenkätistä viittomista ei sisälly analyysiin; materiaali sisältää vain monologista viittomista, joten dialogiin liittyviä kielellisiä ilmiöitä ei voitu tutkia. Mainitut haitat on otettava huomioon analyysin tulkinnessa.

Tutkimuksen pääkysymykset ovat: Miten hyödyllinen käytetty transkriptiomalli on viittomakielisten lauseiden ja lyhyiden tekstien transkriptiossa? Millaisia foneettisia havaintoja voi tehdä sekventiaalisen kuvausmallin avulla? Miten tehtyjä havaintoja ja niistä johdettuja johtopäätöksiä voi hyödyntää foneettisen didaktiikan kehityksessä?

### Analyysimenetelmä

Oppimateriaalin valitut osat transkriboitiin sekventiaalista kaavaketta käyttäen (liite 7). Manuaaliset piirteet merkittiin Johnsonin ja Liddellin kehittämällä taksonomisella notaatiolla. Käsimuotomerkinnessä (H.C.) esimerkiksi [o"1234v"]<sup>o</sup> - käsimuodon ensimmäinen kirjain tarkoittaa peukalon asentoa (o = oppositiiossa), seuraava merkki peukalon taivutusta (" = koukistunut). Numerot tarkoittavat valittuja sormia ja ei valittujen sormien asentoa (1234 = kaikki sormet valittuja), v tarkoittaa sormien harotusta ja " sormien koukistusta. Sulkujen ulkopuolella oleva <sup>o</sup> tarkoittaa sitä, että sekä peukalo että sormet on pyöristetty. Esimerkkikäsimuodossa olevien merkkien lisäksi merkitään tarvittaessa peukalon ja sormien välinen kontakti (c) ja epälineaaraisia sormien muodostelmia (kasautuminen ja ristiminen, merkeillä k, κ, x ja χ).

Artikulaatiopaikan (*placement*) kuvaus on paljon tarkempi kuin muilla käytössä olevilla notaatiojärjestelmillä. Se kuvataan kolmena eri parametrina: 1) aktiivinen artikulaattori (a.a.) eli käsi tai osa kädestä, joka on kyseisessä paikassa; 2) passiivinen artikulaattori (*focal site*, *foc*) viittomatilassa, viittojan kehossa, viittojan päässä tai ei-dominoivassa kädessä; 3) suhde aktiivisen ja passiivisen artikulaattorin välillä (*spatial relationship*, *sprel*). Aktiivinen artikulaattori on joko koko käsi (*hand*) tai käden osa, joka merkitään lyhenteillä (liite 5, esim. INFI tarkoittaa valittujen sormien kämmenenpuoleista pintaa).

Jos passiivinen artikulaattori on viittojan päässä tai kehossa, käytetään lyhenteitä (liite 5, % tarkoittaa kontralateraalista puolta), myös ei-dominoivasta kädestä käytetään liite 5:n lyhenteitä. Jos passiivinen artikulaattori on viittomatilassa, käytetään kolmiulotteista notaatiota, esimerkiksi m2CH, jossa m tar-

koittaa välimatkaa kehoon (*distance*), 2 tarkoittaa välimatkaa pystysuuntaiseen keskiviivaan (*offset*) ja CH korkeutta (*height*, vrt. liite 5).

*Spatial relationship* (*sprel*) ilmaisee, onko aktiivinen artikulaattori täsmälleen passiivisella artikulaattorilla (*sprel at*) vai sen välittömässä läheisyydessä. Jos passiivinen artikulaattori on päässä, kehossa, käsivarrella tai viittomatilassa, *sprel*:illä ilmoitettu poikkeama *focal site*:stä kuvataan suhteessa viittojaan: *contra*, *ipsi*, *ant*, *post*, *sup*, *inf*. Jos passiivinen artikulaattori on ei-dominoivassa kädessä, poikkeama ilmoitetaan suhteessa ei-dominoivaan käteen: PA→, BK→, BA→, TI→, RA→, UL→.

Käden orientaatio (*rotation*) kuvaa kyynärvarren kiertoa (*neutral*, *pronated*, *supinated*, *super-pronated*), ranteen asentoa (*neutral*, *extended*, *flexed*, *abducted*, *adducted*) ja olkavarren asentoa (*neutral*, *upper-arm raised*).

Ei-manuaalisia piirteitä varten ei ole vielä kehitetty taksonomista notaatiota, joten niitä kuvataan joko sanallisesti tai nuolia käyttäen. Viittomakielisten huulioiden merkintään käytetään osittain samoja merkkejä kuin Suomalaisen viittomakielen perussanakirjassa ja suomenkieliset sanahahmot kirjoitetaan isoilla kirjaimilla.

Transkriboinnissa täytettiin jokaisesta lauseesta tai lyhyttekstistä tarvittava määrä transkriptiokaavakkeita, kaavakkeiden numero koostuu videonauhan, analysoidun jakson ja siitä tehdyn kaavakkeen numerosta, esimerkiksi OYVK 4-36:3. Kunkin jakson ensimmäinen kaavake sisältää alkuliikkeen, ts. ennen ensimmäistä viittomaa tapahtuvan liikkeen. Vastaavasti jakson viimeinen kaavake sisältää loppuliikkeen. Transkribointi tapahtui kunkin jakson neljässä vaiheessa. Ensin transkriboitiin manuaaliset parametrit, sitten suun liikkeet, seuraavaksi silmän alueen liikkeet ja katseen suunta ja lopuksi pään ja kehon liikkeet.

Jokaisen viittoman kohdalla päätettiin, monessako ajoitusyksikössä se kuvataan. Esimerkiksi yksisuuntaisen liikkeen ajoitusyksikkörakenne on *XXM* ja edestakaisen liikkeen rakenne *XXMX*. Glossit kirjoitettiin kaavakkeen yläosaan, viittomien väliin sijoittuva M-aikayksikkö on siirtymäliike (*Zwischenbewegung*). Sen jälkeen jokaisen aikayksikön kohdalla havainnoitiin manuaaliset ja ei-manuaaliset piirteet ja merkittiin notaatiojärjestelmää käyttäen. Lauseen OYVK 4-9 täytetyt transkriptiokaavakkeet löytyvät liitteestä 8, muiden jaksojen kaavakkeet internetistä osoitteella

<http://www.jyu.fi/tdk/hum/saksa/Fuchs/index.html>.

Transkription pohjalta suoritetun analyysin kohteena ovat manuaaliset parametrit ja niiden muutokset sekä yksittäisen viittoman sisällä että viittoman rajalla, dominoivan ja ei-dominoivan käden koordinaatio, ei-dominoivan käden liikkeet yksikätisten viittomien aikana, ei-manuaaliset parametrit ja niiden ajoittuminen suhteessa toisiinsa ja suhteessa manuaalisiin parametreihin, aineistossa usean kerran esiintyvien viittomien foneettiset ja morfofonologiset erot sekä manuaalisten ja ei-manuaalisten artikulaattoreiden käyttäytyminen alku- ja loppuliikkeissä.

## Foneettiset tulokset

Foneettinen analyysi tuotti runsaasti havaintoja. Käsittelyssä niitä verrattiin toisaalta eri viittomakielten tutkimuksista saatuihin tuloksiin ja fonologisiin teorioihin, toisaalta pohdittiin, mitkä havainnot ovat olennaisia vieraan kielen oppimisen ja opettamisen kannalta. Tässä yhteenvedossa niistä mainitaan vain osa.

Vaikka viittomat koostuvat yleensä vähintään kolmesta ajoitusyksiköstä (XMX), jotkut pronomini- ja viittomat rajoittuvat yhteen X-yksikköön. Myös puhutuissa kielissä painottomat pronominit redusoituvat voimakkaasti, eikä aina ole selvää, onko kyseessä vapaa morfeemi (lekseemi) vai sidonnainen morfeemi. Transkriptio jakautuu 723 ajoitusyksikköön (357 x M, 361 x X, 5 x H). On silmiinpistävä, että artikulaattoreiden pysähtymistä jakson aikana (H) tapahtuu harvoin. Sujuvaan viittomiseen kuuluu siis artikulaattoreiden jatkuva liike, johon oppijoidenkin on pyrittävä.

Käsimuotojen analyysi osoittaa, että useimmiten valittuja sormia ovat joko kaikki neljä (1234, myös nyrkkikäsimuodot kuuluvat tähän ryhmään) tai etusormi (1). Viittomien sisäiset käsimuotomuutokset tapahtuvat usein yhteydessä orientaatio- ja/tai artikulaatiopaikkamuutokseen. Suurin osa aineiston käsimuotomuutoksista tapahtuu kahden viittoman välillä. Jos ensimmäisen viittoman viimeinen käsimuoto ja toisen viittoman ensimmäinen käsimuoto eroavat toisistaan, käsimuotomuutos tapahtuu joko siirtymäliikkeen aikana tai jompikumpi käsimuoto siirtyy viereiseen viittomaan. Silloin on kyse käsimuoto-assimilaatiosta. Foneettisen analyysin perusteella assimilaatio on helppo havaita. Sujuvan ja luonnollisen viittomisen saavuttamiseksi edistyneiden oppijoiden on tiedostettava assimilaatioilmiöt ja niitä on harjoiteltava.

Käden asento (orientaatio) muuttuu osassa aineiston viittomista, ja orientaatiomuutokseen voi liittyä artikulaatiopaikan muutos. Esimerkiksi viittomassa POLKUPYÖRÄ (5-7:18) ranne taipuu ja käsi tekee kaariliikkeen. Viittoman ajoitusyksikkörakenne on XMXMXMX. Ensimmäisen M-yksikön aikana esiintyy sekä orientaatio- että artikulaatiopaikkamuutos, mutta toisessa ja kolmannessa M-yksikössä enää vain orientaatiomuutos. Tämä on esimerkki analyysissä usein tehdystä havainnosta, joka osoittaa, että foneettinen kompleksisuus vähenee viittoman loppua kohti. Tämä ilmiö on rinnastettavissa useiden puhuttujen kielten sanarakenteeseen, jossa ensimmäinen tai painollinen tavu on kompleksisempi kuin muut tavut. Oppijan on tiedostettava tämä ilmiö ja pyrittävä huomioimaan se omassa tuotannossa. Vertaus puhuttuihin kieliin voi auttaa aikuisoppijoita ilmiön hahmottamisessa.

Artikulaatiopaikan analyysi liittyy käytetyssä kuvausmallissa kiinteästi liikkeen analyysiin, koska käsien makroliikkeet kuvataan artikulaatiopaikkamuutoksena kahden X- tai H-yksikön välillä. Vain liikkeen muoto (*contour*) ja liikkeen suoritustapa (*movement flow*) kuvataan erikseen liikkeeseen kuuluvina parametreina (M-yksiköiden yhteydessä).

Artikulaatiopaikan muutoksella kuvataan makroliikkeen alku- ja loppupaikka, suunta ja pituus. Jos liikkeen alku ja loppu sijaitsevat selkeästi eri paikassa, nämä paikat merkitään erillisinä passiivisina artikulaattoreina (*focal site*),

ja silloin puhutaan *focal-site*-muutoksesta. Jos taas makroliike on pieni ja tapahtuu yhden passiivisen artikulaattorin läheisyydessä, muuttuu vain suhde aktiivisen ja passiivisen artikulaattorin välillä (*spatial relationship*, *sprel*). Silloin puhutaan *sprel*-muutoksesta. Tämä ero on osoittautunut hyödylliseksi makroliikkeiden analyysissä.

*Focal-site*-muutokset tapahtuvat päässä, kehossa, ei-dominoivassa kädessä, viittomatilassa tai niiden välissä. Aineistosta löytyy monta kombinaatiota. Esimerkiksi viittomassa NÄKÖINEN (4-7:6) sormenpää tekee pään kohdalla ympyräliikkeen, joka kuvataan kahtena kaariliikkeenä. Liikkeen ensimmäinen ja viimeinen paikka eivät ole aivan samat, mistä käy ilmi, että ympyräliike ei ole täydellinen.

Viittomatilassa tapahtuvat liikkeiden suunnat voi analysoida tarkkaan, koska alku- ja loppupaikka kuvataan kolmiulotteisesti. Esimerkiksi viittomassa TIE (4-9:3) kädet eivät liiku suoraan eteenpäin, vaan viistoon vasemmalle, mikä ilmenee siitä, että molempien käsien sekä välimatka kehoon (*distance*) että välimatka pystysuuntaiseen keskiviivaan (*offset*) muuttuu viittoman aikana, vain korkeus (*height*) pysyy samana.

*Sprel*-muutokset ovat pienempiä liikkeitä, jotka tapahtuvat passiivisen artikulaattorin (*sprel*: at) ja sen välittömän läheisyyden välillä. Esimerkiksi viittomassa PUHUA-paljon (4-36:5-6) dominoiva käsi tekee monta pientä liikettä, *sprel* vaihtuu sup- ja at-paikan välillä. Liikkeen ajoitusrakenne on XMXMXMXMXMXMX: kolminkertainen edestakainen liike sisältää semanttisen morfeemin ”paljon”.

Jos viittoma sisältää enemmän kuin yhden liikkeen (M-yksikön), liikkeet voivat olla eri kokoisia, joten samassa viittomassa voi esiintyä sekä *focal-site*-että *sprel*-muutoksia. Esimerkiksi viittomassa KÄVELLÄ (4-9:3, yksikkö-rakenne XMXMXMX) ensimmäinen liike on pitempi *focal-site*-muutos ja kaski seuraavaa pieniä edestakaisia *sprel*-muutoksia. Kuten edellä mainittiin, viittoman foneettinen kompleksisuus ja artikulaatorinen energia vähenee loppua kohti, tässä tapauksessa liike pienenee.

Liikkeen muoto on yleensä suora, harvemmin kaariliike, ja usean M-yksikön viittomissa voi esiintyä sekä suoraa että kaariliikkeitä, esimerkiksi viittomassa KÄVELLÄ (5-7:21). Aineistossa esiintyy neljä viittomaa ilman makroliikkeitä Kahdessa niistä (EI, 4-9:4; JOS, 5-7:7) liike muodostuu ainoastaan käden asennon muutoksesta ja kahdessa (MITÄTÖN, 5-7:3; OLEN-KUULLUT, 4-8:2) manuaalinen artikulaattori ei liiku ollenkaan, vaan pää ja keho artikuloivat viittoman ainoan liikkeen.

Ei-dominoivan käden käyttäytymistä on analysoitu kaksikäteisissä viittomissa (symmetriset, asymmetriset ja vuoroittaisen liikkeen viittomat) ja yksikäteisissä viittomissa. Symmetriset kaksikäteiset viittomat eivät yleensä ole foneettisesti täysin symmetrisiä, vaan ei-dominoiva käsi on usein hieman alempana kuin dominoiva (*weak hand lowering*), esimerkiksi viittomassa KAMALA (5-8:2). Liikkeet voivat dominoivassa kädessä olla kompleksisempia kuin ei-dominoivassa, esimerkiksi viittomassa VÄSYNYT (5-6:7). Myös viittomissa, joissa kädet tekevät vuoroittaista liikettä, ne voivat käyttäytyä eri tavalla: esi-

merkiksi viittomassa VIITTOA (4-47:4) dominoivan käden korkein paikka on korkeampi kuin korkein ei-dominoivan käden paikka, korkeimmassa paikassa dominoiva käsi käy vain viittoman alussa. Tästä ilmenee, että foneettinen kompleksisuus on ei-dominoivassa kädessä pienempi kuin dominoivassa sen lisäksi, että se yleensä vähenee viittoman loppua kohti. VK:n fonologisessa tutkimuksessa ei-dominoivaa kättä pidetään *secondary licenser'*ina, mikä selittää sen pienemmän foneettisen kompleksisuuden monessa viittomassa. Asymmetrisissa kaksikäteisissä viittomissa ei-dominoiva käsi toimii artikulaatiopaikkana ja on fonologisesti liikkumaton, mutta analyysin perusteella voi todeta, että ei-dominoiva käsi suorittaa usein vastaliikkeen dominoivan käden liikkeelle, esimerkiksi viittomassa SISAR (4-8:3). Yksikäteisten viittomien aikana ei-dominoiva käsi voi liikkua hitaasti edellisen kaksikäteisen viittoman asennosta seuraavan kaksikäteisen viittoman asentoon (esim. viittoma AINA, 4-36:4), pysyä edellisen kaksikäteisen viittoman asennossa (esim. viittoma HUONO, 5-8:13) tai siirtyä neutraaliin lepoasentoon vatsan edessä. Lepoasentoon siirtyminen on havaittavissa lähinnä useamman peräkkäisen yksikäteisen viittoman aikana (esim. ENSI-VUONNA MINÄ, 5-7:8). Luonnollisen viittomisen saavuttamiseksi oppijoiden on kiinnitettävä huomiota ei-dominoivan käden artikulaatioon.

Lyhyttekstissä OYVK 5-8 on lyhyt jakso, jossa molemmat kädet toimivat dominoivina ja artikuloivat eri morfeemeja (*both hands' dexterity*). Vasen käsi toimii klassifikaattoriviittomana, joka edustaa autoa, ja oikea käsi artikuloi samanaikaisesti muita viittomia. Tämä jakso ei ole vain syntaktisesti erikoinen, vaan myös foneettisesti. Vaikka vasen käsi ei liiku fonologisesti (auto pysyy kertomuksessa paikalla), se suorittaa pieniä liikkeitä, jotka ovat vastaliikkeitä oikean käden liikkeille. Oikean käden liikkeet ovat hyvin pieniä, koska ne tapahtuvat suhteessa vasempaan käteen. Ja kaksikäteiset viittomat artikuloidaan yksikäteisenä, koska vasen käsi on "varattu", esimerkiksi AUTO (5-8:10). Tämmäntyyppisiä kahden dominoivan käden jaksoja on harjoiteltava tarkkaan, myös foneettisesti, jotta oppijat pystyisivät tuottamaan niitä sujuvasti ja luonnollisesti.

Yhdysviittomissa tapahtuu fonologisia prosesseja, joiden seurauksena ensimmäinen osa on lyhyempi kuin sama morfeemi vapaana lekseeminä. Samalla tapahtuu usein käsimuotoassimilaatio. Aineistosta löytyy muutama yhdysviittoma, esimerkiksi TYÖPAIKKA (5-8:18).

Analysoiduista yhteensä 160 viittomasta 47 ovat pronomini- viittomia, jotka poikkeavat foneettisesti muista viittomista. Ne ovat lyhyitä - osa niistä koostuu vain yhdestä X-yksiköstä - ja niissä esiintyy usein assimilaatio. Esimerkiksi viittoma MINÄ (28 kertaa aineistossa) artikuloidaan kahdeksalla eri käsimuodolla riippuen foneettisesta ympäristöstä. Myös artikulaatiopaikan assimilaatio löytyy: viittomassa MINÄ (5-8:2) artikulaatiopaikka on olkapää, koska edellinen viittoma EILEN (5-8:2) artikuloidaan posken kohdalla. Sujuvaan viittomiseen kuuluu pronomini- viittomien varianttien käyttö, oppijoiden on oltava niistä tietoisia ja harjoiteltava niitä.

Suomenkielisistä sanahahmoista voidaan havaita seuraavia seikoja: aineiston kolme viittojaa eivät käytä niitä yhtä laajasti; usean liikkeen viittomien

yhteydessä löytyy runsaasti usean tavun sanahahmoja, jotka artikuloidaan samassa tahdissa manuaalisten liikkeiden kanssa; yhden sanahahmon artikulaatio voi kestää kahden tai joskus jopa kolmen peräkkäisen viittoman ajan. Näin tapahtuu varsinkin pronomini- viittomien kohdalla, joihin leviää edellisen viittoman sanahahmo. Tämäkin vahvistaa väitteen siitä, että pronomini- viittomat käyttäytyvät toisinaan kuin sidonnaiset morfeemit. Alkuliikkeissä sanahahmo artikuloidaan usein ennen viittoman manuaalisia parametreja.

Viittomakielisellä huuliolla on monta tehtävää: se voi kuulua lekseemin fonologiseen muotoon, se voi olla sidonnainen semanttinen morfeemi, se voi ilmaista viittoman emotionaalista suhdetta tekstiin tai viestintätilanteeseen ja se voi olla osa pantomiimista kokonaisuutta. Aineistosta löytyy esimerkkejä kaikille näille tehtäville, ja niiden avulla oppijoille voi selittää viittomakielisten huulioiden merkityksen ja harjoitella niiden käyttöä.

Kulmakarvojen liikkeitä ja silmien siristämistä esiintyy aineistossa runsaasti, ja niiden käyttö syntaktisina ja semanttisina morfeemeina on helposti havaittavissa. Katseen suunta on aineistossa suurimmaksi osaksi suoraan kameraan, mutta joissakin jaksoissa esiintyy syntaktisia katseen suunnan muutoksia. Katseen suunnan muutoksen yhteydessä on havaittavissa usein silmien räpytys, mutta räpytystä esiintyy aineistossa myös lauseen rajan merkinä. Silmän alueen liikkeillä on VK:ssä keskeinen tehtävä, ja niiden hallinta, foneettisesti oikea muoto ja kieliopillinen käyttö vaativat oppijoilta intensiivistä harjoittelua.

Pään liikkeitä esiintyy aineistossa runsaasti, niillä on semanttisia ja syntaktisia tehtäviä tai ne ovat foneettisesti motivoituneita: pää suorittaa liikkeen, joka on vastaliike tai samansuuntainen liike käsien makroliikkeen kanssa. Varsinkin emfaattisissa kohdissa tällaiset päänliikkeet kuuluvat luonnolliseen VK:n käyttöön, ja oppijoiden on tiedostettava tämä pään liikkeen ominaisuus.

Kehon liikkeitä on aineistossa vähemmän kuin päänliikkeitä. Se johtune videokameran liikkumattomuudesta ja tekstien sisällöistä, joista puuttuu esimerkiksi roolivaihto. Mutta samoin kuin pää, keho tekee foneettisesti motivoituneita liikkeitä, jotka ovat vastaliikkeitä tai samansuuntaisia liikkeitä kuin käsien liikkeet. Keho seuraa liikkeissään myös syntaktisesti motivoituneita pään liikkeitä. Kehon liikkeet kuuluvat olennaisena osana luonnolliseen viittomiseen, mutta tutkittu opetusmateriaali tarjoaa vain rajoitetusti havainnoillistamis- ja harjoitusmahdollisuuksia.

Käytetyn transkriptiomallin tuoma tarkka foneettinen kuvaus luo pohjan artikulaatio-opetukselle. Varsinkin liikkeen kuvauksessa sekventiaalinen malli ratkaisee ongelmia, joita on ollut aikaisempien mallien liikkeen analysoinnissa. Manuaalisten ja ei-manuaalisten piirteiden ajallinen suhde keskenään saa myös lisää selkeyttä.

### **Didaktiset johtopäätökset**

VK:n artikulaatio-opetuksen kehityksessä lähdetään puhuttujen kielten ääntämisen didaktiikasta ja sovelletaan sitä ottaen huomioon VK:n oppimisen ja opettamisen erityispiirteet. Artikulatoorisesti hyväksyttävän kielen tuottamisen

edellytys on kielellisten merkkien havainnoiminen, VK:n tapauksessa näkeminen. Kun oppija tuottaa viittomakieltä, on kiinnitettävä huomiota alusta asti oikeisiin muotoihin. Yksittäisten viittomien lisäksi on jo alkeisopetuksessa tuotettava muutaman peräkkäisen viittoman ilmaisuja, jotta sujuva siirtyminen viittomasta toiseen kehittyisi VK:n fonologisia prosesseja noudattaen.

Artikulaatio-opetus jakaantuu eri vaiheisiin, ja artikulaatorisen tarkkuuden ja sujuvuuden tavoitteet riippuvat kielenoppimisen vaiheesta ja tavoitteena olevan kielitaidon tasosta. Tavoitteiden asettelussa otetaan huomioon myös oppijoiden yksilölliset edellytykset. Visuaalinen ja motorinen kyky vaihtelee varsinkin aikuisoppijoiden kesken, ja pitääkseen kielen opiskelun motivaation yllä opettaja ei saa asettaa sellaisia tavoitteita, joihin oppijalla ei ole edellytyksiä. Toisaalta artikulaatorisesti lahjakasta oppijaa voi kannustaa saavuttamaan korkean tason. Tämä opetuksen yleisten ja yksilöllisten tavoitteiden tasapaino on foneettisessa didaktikassa keskeistä.

Artikulaatorisena mallina toimii ensisijaisesti opettaja, joka näkyy luokkatilanteessa kolmiulotteisesti ja joka voi tulla oppijan vieren viittomaan, mikä varsinkin alkeisopetuksessa tekee liikkeiden matkimisen helpommaksi. Opettaja kielimallina tuottaa myös ongelmia: opettaja ei voi kommentoida samanaikaisesti omaa artikulaatiota, ja oppijoilla voi olla vaikeuksia erottaa mallikieli selittävästä metakielestä. Olisi ihanteellista, jos läsnä olisi toinen viittoja, joka voisi toimia mallina opettajan selittäessä. Toinen ratkaisu on tallennettu kuva (video tai digitaalinen). Haittana on, ettei se näy kolmiulotteisesti, mutta etuna on mahdollisuus pysäyttää kuva ja kommentoida.

Harjoitusmuotoja ovat näkemis- ja havaitsemisharjoitukset sekä matkiminen, matkimalla harjoitellun tuottaminen ilman mallia ja vapaa viittominen. Tuottamisharjoituksissa kokonaisuuksia rakennetaan pienemmistä yksiköistä isompiin kokonaisuuksiin. Opettajan palaute ja korjaustekniikka riippuu kielen omaksumisen vaiheesta, kohderyhmän tavoittelemasta kielitaitotasosta ja oppijan yksilöllisistä artikulaatorisista edellytyksistä.

Alkeisopetuksessa kiinnitetään oppijoiden huomio artikulaatorisiin seikkoihin varsinkin viittomisto-opetuksessa. Viittoman foneettiset ominaisuudet on selitettävä, myös ei-manuaaliset, jotta oppija oppii havainnoiman näkemänsä yhä tarkemmin. Uusia viittomia on harjoiteltava myös usean viittoman ryhmässä ja selitettävä, miten viittoma muuttuu foneettisesti lauseyhteydessä. Vaikkei alkuopetuksessa pyritä vielä kovin sujuvaan ja nopeaan viittomiseen, tavoitteena on, että muutaman viittoman ryhmä tuotetaan jatkuvalla liikkeellä, ilman taukoa.

Edistyneiden oppijoiden artikulaatio-opetuksessa kiinnitetään enemmän huomiota sujuvuuteen ja luonnolliseen viittomiseen ja siihen, että useamman liikkeen viittoman kompleksisuus vähenee loppua kohti ja että ei-dominioiva käsi toimii vähemmällä artikulaatioenergialla. Manuaalisten ja ei-manuaalisten artikulaattoreiden yhteistoiminta selitetään ja harjoitellaan, samoin kuin tiettyjen viittomatyyppeiden kuten pronomini- ja yhdysviittomien foneettisia erikoispiirteitä. Harjoituksissa ei tyydytä siihen, että oppija viittoaa foneettisesti



oikein, vaan häntä kehoitetaan lisäämään nopeutta, ilman että foneettinen tarkkuus kärsii.

Myös erittäin pitkälle edenneiden oppijoiden opetuksessa artikulaatio säilyy opetuksen aiheena. Saavutettu taitotaso on tietoisesti pidettävä yllä, lisäksi harjoitellaan erilaisia tekstilajeja ja niihin liittyviä fonostilistisiä eroja. Kehonliikkeitä kehitetään harjoittelemalla roolinvaihtoa kerronnallisessa tekstissä ja sisällöllistä jäsentelyä asiategistissä.

Kaikissa kielen omaksumisen vaiheissa oppijat tarvitsevat tietoa foneettisista ilmiöistä, jotta he pystyisivät tietoisesti kehittämään omaa artikulaatiota. Analyysia varten käytetty notaatiojärjestelmä ei kuitenkaan sovellu sellaisenaan VK:n opetuksen käyttöön. Korkeintaan sellaiset VK:n oppijat, jotka ovat syventyneet VK:n lingvistiikkaan, voisivat hyötyä notaatiojärjestelmän tuomasta tiedosta.

Tutkimuksen tuloksena esitetyt opetustuokioiden ja -tunnit on tarkoitettu esimerkeiksi siitä, miten foneettisen analyysin perusteella opetusmateriaalia voi käyttää artikulaatio-opetuksessa. Tuntisuunnitelmat on laadittu tietyille oppijaryhmille: alkuopetuksen tuntisuunnitelma kansalaisopiston kurssille, edistyneiden oppijoiden tuntisuunnitelma perhekursseilla opiskeleville kurojen lasten vanhemmille ja hyvin pitkälle edenneiden suunnitelma ammattikorkeakoulun tulkkiopiskelijoille.

Alkeisryhmän tuntisuunnitelmassa kehitetään viittomisto-opetusta artikulaatiopainotteisemmaksi. Tavoite on hahmottaa uusia viittomia lauseyhteydestä ja tuottaa ne muutaman viittoman ryhmässä nähdyn mallin mukaan. Materiaalina toimivat lauseet OYVK 4-7, 4-8 ja 4-36. Ne sisältävät sukulaisuusviittomistoa, mikä on suunnitellun tunnin aihe. Edistyneiden tuntisuunnitelman materiaalina ovat lauseet OYVK 4-9 ja 4-40. Lauseisiin liittyvissä havainnointiharjoituksissa ja selityksissä keskitytään käsimuotoassimilaatioon, ei-dominoin käden liikkeisiin, katseen suunnan muutokseen sekä pään ja kehon liikkeisiin. Niitä harjoitellaan toistamalla pienempinä osina ja kokonaisina lauseina sekä tuottamalla niitä ilman mallia. Sujuvuutta ja manuaalisten ja ei-manuaalisten artikulaattoreiden yhteistoimintaa hiotaan.

Hyvin pitkälle edenneiden tuntisuunnitelmassa tavoitteena on lyhyen kertomuksen esittäminen tekstilaji ja tyyliseikkoja huomioiden, materiaalina käytetään lyhyttekstiä OYVK 5-8. Havainnointiharjoitusten ja selitysten painopiste on kahden dominoivan käden jakso. Oppijat harjoittelevat sitä jaksoa mallin mukaan ja vapaasti ja tuottavat sen osana koko kertomusta. Erityistä huomiota kiinnitetään ylimenovaiheeseen kahden dominoivan käden jakson alussa ja lopussa: siirtyminen syntaksisesti ja foneettisesti vaatimaan tekstiosaan ei saisi vähentää sujuvuutta tai hidastaa viittomista. Harjoitukset tapahtuvat videokielistudiossa, jossa oppijat voivat verrata omaa tuottoa malliin ja korjata sitä itse. Valmiiksi harjoiteltua tekstiä esitetään - ehkä hieman pidettyneenä - viittomakielisen yhteisön edessä, jolloin esiintyminen viittomakielellä harjoitellaan viittomakieliyhteisön kertomaperinteitä noudattaen.

## Tulosten arviointi

Tutkimus käyttää ensimmäistä kertaa sekventiaalista kuvausmallia VK:n foneettiseen transkribointiin. Foneettinen analyysi osoittaa, että transkription avulla voi tehdä sellaisia foneettisia havaintoja, johon simultaaniset kuvausmallit eivät pysty. Käytetty notaatiojärjestelmä on erittäin tarkka, mutta vaikeasti luettava eikä sen takia sovellu muuhun kuin foneettiseen analyysiin. Foneettisen analyysin tulokset tuovat lisää tietoa suomalaisen VK:n tutkimukseen sekä viitottujen kielten fonologiaan. Suppea aineisto ei kuitenkaan salli yleistyksiä, ja monet havaituista ilmiöistä vaativat laajempaan aineistoon perustuvaa lisätutkimusta.

Yleensä yksittäisen kielen lingvistisiä peruskysymyksiä ja kyseisen kielen opetukseen liittyviä kysymyksiä ei käsitellä samassa tutkimuksessa. Mutta suomalaisen VK:n didaktiikan kehittelyyn on syntynyt suuria paineita, joten perustutkimuksen vähäisetkin tulokset on käytettävä heti opetuksen laadun kohentamiseen. Tämä tutkimus yhdistää foneettiset tulokset uusimpaan vieraan kielen didaktiikan tietoon ja kehittää suomalaisen VK:n foneettisen didaktiikan perustan. Didaktisten periaatteiden pohdinnassa verrataan puhuttujen ja viitottujen kielten opetusta vieraina kielinä, huomioidaan VK:n opetuksen sisällölliset ja institutionaaliset erityispiirteet, aikuisten kuulevien oppijoiden edellytykset ja kuurojen opettajien asema. Kolmelle oppijaryhmälle tarkoitettut opetustuntisuunnitelmat näyttävät konkreettisesti, miten tutkimuksen tuloksia voi hyödyntää opetuksessa. Lingvistisestä perustutkimuksesta opetustuntisuunnitteluun vedetty laaja kaari aiheuttaa sen, että tulosten teoreettinen pohjustus ja pohdinta jäävät osittain vähäisiksi. Tämä on tutkimuksen heikkous, joka on pidettävä mielessä tuloksia arvioidessa.

Tuntisuunnitelmien kokeilu opetuksessa on jätetty tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Tällainen kokeilu ja foneettisen didaktiikan laajempi käyttöönotto on järjestettävä kiinteässä yhteistyössä opettajien ja oppijoiden kanssa. Vasta todellisten opetustapahtumien seuranta, opettajien ja oppijoiden palaute sekä oppimistulosten arviointi tulevat osoittamaan, missä määrin tämän tutkimuksen johtopäätökset ovat sovellettavissa laajemmin VK:n opetukseen ja missä laajuudessa niitä joudutaan muokkaamaan.

Kysymysten asettelu lähti suomalaisen VK:n opetuksen tarpeista, mutta foneettisia ja didaktisia tuloksia voi käyttää myös muiden viittomakielten tutkimuksen ja opetuksen kehittämiseen. Vaikka on kyse eri kielistä, niiden opettamisessa kuuleville on paljon yhteistä.

## LITERATUR

- AGL-Team 2002: Berufsbild "Gebärdensprachdozent" bzw. „Gebärdensprachlehrer“. 1. Arbeitstreffen an der Universität zu Köln. In: *Das Zeichen* 62, S. 622-623
- Ahti, Helena 2000: Perheen ohjaus lapsen kuulovammadiagnoosin varmistuksessa. In: Lonka, Eila / Korpijaakko-Huuhka, Anna-Maija (Hg): *Kuulon ja kielen kuntoutus. Vuorovaikutuksesta kommunikointiin*. Tampere, S. 127-142
- Alich, G. 1960: *Zur Erkennbarkeit von Sprachgestalten beim Ablesen vom Munde*. Dissertation. Bonn
- Alich, G. 1977: Sprachrezeption über das Absehen vom Munde. In: *Sprache-Stimme-Gehör* 3, S. 90-96
- Allhoff, Dieter W. / Teuchert, Brigitte 1992: Zur Bildung der Einzellaute und deren Vermittlung in „Deutsch als Fremdsprache“. In: Vorderwülbecke, Klaus (Hg): *Phonetik, Ausspracheschulung und Sprecherziehung im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. Aachen, S. 51-74
- Anderson, Stephen R. 1993: *Linguistic Expression and Its Relation to Modality*. In: Coulter, Geoffrey R. (Hg): *Current issues in ASL phonology*, San Diego (Calif., Academic Press), S. 273-290
- Andersson, Yerker 2001: Is It Necessary to Create Abbreviations of Signed Languages? In: *Sign Language Studies* 3, S. 214-227
- Aufderstraße, Hartmut / Müller, Jutta / Storz, Thomas 2001: *Delfin. Lehrbuch für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning (Max Hueber)
- Babbit, Anniina / Mattila, Kati 1998: *Kieli käsissä. Hyvä tulevaisuus kuuroille lapselle -projektin väliarviointi*. Helsinki (Sosiaalikehitys oy)
- Baier, Thomas-Gert 2001: *InterSys. Eine Gebrauchsschrift für Gebärdensprachen*. In: *Das Zeichen* 57, S. 430-440
- Baker C. / Cokely, D. 1980: *American Sign Language: a teacher's resource text on grammar and culture*. Silver Spring, Maryland (T.J. Publishers)
- Barry, William J. 1999: Trends und Ergebnisse der phonetischen Forschung und ihr Nutzen für den Fremdsprachenunterricht. In: *Deutsch als Fremdsprache* 2, S. 81-87
- Battison, Robbin M. 1974: Phonological Deletion in American Sign Language. In: *Sign Language Studies* 5, S. 1-9
- Battison, Robbin M. 1978: *Lexical borrowing in American Sign Language*. Silver Spring MD (Linstok Press)
- Becker, Claudia 1997: *Zur Struktur der deutschen Gebärdensprache*. Trier (WVT)
- Becker, Claudia 2001: Gebärdensprachebildungsprozesse in der Deutschen Gebärdensprache. In: Leuninger, Helen / Wempe, Karin (Hg): *Gebärdensprachlinguistik 2000 –Theorie und Anwendung: Vorträge vom Symposium "Gebärdensprachforschung im deutschsprachigen Raum"*, Frankfurt a.M.,

- 11.-13. Juni 1999. Hamburg (Signum, Internationale Arbeiten zur Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser 37), S. 147-167
- Becker, Claudia (2003): Verfahren der Lexikonerweiterung in der Deutschen Gebärdensprache. Hamburg (Signum)
- Becker, Claudia / Brandhoff, Edgar / Kaul, Thomas / Salomon, Fritz 1998: WeGe - Weiterbildungsmaßnahmen für Dozenten für Gebärdensprache. In: Das Zeichen 43, S. 144-148
- Becker, Claudia / Brandhoff, Edgar / Kaul, Thomas 1999: Es weht ein neuer Wind ... - Zur Ausbildung von Gebärdensprachdozenten. In: Das Zeichen 50, S. 676-680
- Becker, Claudia / Brücher, Antoinette / Iversen, Wiebke / Karrasch, Angelika / Kaul, Thomas / Louis-Nouvertné, Ulla 2002: Ausbildung zum Gebärdensprachdozenten in Nordrhein-Westfalen. In: Das Zeichen 60, S. 304-313
- Beecken, Anne 2000: Besonderheiten der Umsetzung eines kommunikativen Ansatzes im „Grundkurs Deutsche Gebärdensprache“. Konzeptionsanalyse auf dem Hintergrund eines für den DaF-Unterricht erprobten Lehransatzes. Hamburg (Magisterarbeit)
- Beecken, Anne / Keller, Jörg / Prillwitz, Siegmund / Zienert, Heiko 1999: Grundkurs Deutsche Gebärdensprache, Stufe 1 (Lehrbuch + Arbeitsbuch, 2 Videokassetten). Hamburg (Signum)
- Beecken, Anne / Keller, Jörg / Prillwitz, Siegmund / Zienert, Heiko 2002: Grundkurs Deutsche Gebärdensprache, Stufe 2 (Lehrbuch + Arbeitsbuch, 4 Videokassetten). Hamburg (Signum)
- Bellugi, Ursula / Fischer, Susan 1972: A comparison of signed and spoken language. In: Cognition 1, S. 173-200
- Bergman, Brita / Wallin, Lars 2001: A preliminary analysis of visual mouth segments in Swedish Sign Language. In: Boyes Braem, Penny / Sutton-Spence, Rachel (Hg): The Hands are the Head of the Mouth. The Mouth as Articulator in Sign Languages. Hamburg (Signum), S. 51-68
- Beykirch, Hugh L. / Holcomb, Tammi A. / Harrington, Judith F. 1990: Iconicity and Sign Vocabulary Acquisition. In: American Annals of the Deaf 135, S. 306-311
- Bildungspolitisches Programm für Gehörlose (Teil I) 1995: Finnischer Gehörlosenverband/ Bildungspolitischer Ausschuß. In: Das Zeichen, 31, S. 14-24
- Bildungspolitisches Programm für Gehörlose (Teil II) 1995: Finnischer Gehörlosenverband/ Bildungspolitischer Ausschuß. In: Das Zeichen 32, S. 134-149
- Billington-Bahl, Ann 1994: ASL Is Finally Accepted as a Foreign Language in High Schools! In: Erting, Carol J. / Johnson, Robert C. / Smith, Dorothy L. / Snider, Bruce D. (Hg): Deaf Way. Perspectives from the International Conference on Deaf Culture. Washington DC (Gallaudet University Press), S. 713-718
- Bos, Heleen 1995: Pronoun Copy in Sign Language of the Netherlands. In: Bos, Heleen / Schermer Trude (Hg): Sign Language Research 1994. Pro-

- ceedings of the 4th European Congress on Sign Language Research. München, 1.-3. September 1994. Hamburg (Signum), S. 121-147
- Bose, Ines 1999: Rhythmus im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Einige Überlegungen zu aktuellen Tendenzen in Phonetiklehrwerken. In: Deutsch als Fremdsprache 4, S. 225-229
- Bouchauveau, Josette 1994: Educational Methods for Teaching Sign Language. In: Erting, Carol J. / Johnson, Robert C. / Smith, Dorothy L. / Snider, Bruce D. (Hg): Deaf Way. Perspectives from the International Conference on Deaf Culture. Washington DC (Gallaudet University Press), S. 441-445
- Boy, Liane / Stosch, Uwe von 2001: Die Initiative GIB ZEIT. In: Das Zeichen 55, S. 92-95
- Boyes Braem, Penny 1995: Einführung in die Gebärdensprache und ihre Erforschung. Hamburg (Signum)
- Brandhoff, Edgar / Kirchhoff, Ralf / Salomon, Fritz 1996: Exkursion zur GebärdensprachlehrerInnenbildung (GSLA) in Zürich. In: Das Zeichen 36, S. 172-175
- Brentari, Diane 1990: Licensing in ASL Handshape Change. In: Lucas, Ceil (Hg): Sign Language Research. Theoretical Issues. Washington D.C. (Gallaudet University Press), S. 57-68
- Brentari, Diane 1993: Establishing a sonority hierarchy in American Sign Language: the use of simultaneous structure in phonology. In: Phonology 10, S. 281-306
- Brentari, Diane 1995a: Prosodic Constraints in American Sign Language: Evidence from Fingerspelling and Reduplication. In: Bos, Heleen / Schermer Trude (Hg): Sign Language Research 1994. Proceedings of the 4th European Congress on Sign Language Research. München, 1.-3. September 1994. Hamburg (Signum) S. 39-51
- Brentari, Diane 1995b: Sign Language Phonology: ASL. In: Goldsmith, John A. (Hg): The Handbook of Phonological Theory. London (Blackwell), S. 615-639
- Brentari, Diane 1996: Eine prosodische Beschreibung zweihändiger Gebärden in ASL. In: Das Zeichen 37, S. 372-386
- Brentari, Diane 1998: A Prosodic Model of Sign Language Phonology. Cambridge (Mass.) (MIT Press)
- Brentari, Diane / Goldsmith, John A. 1993: Secondary Licensing and the Non-dominant hand in ASL Phonology. In: Coulter, Geoffrey R. (Hg): Current issues in ASL phonology, San Diego (Calif., Academic Press), S. 19-41
- Brown, H.D. 1991: Breaking the Language Barrier. Yarmouth (ME: Intercultural Press)
- Butzkamm, Wolfgang 1993: Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: von der Muttersprache zur Fremdsprache. 2. verb. und erw. Aufl. Tübingen, Basel (Francke)
- Butzkamm, Wolfgang 1995: Unterrichtsmethodische Problembereiche. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3. Auflage. Tübingen (Francke), S. 188-194

- Carr, Philip 1993: Phonology. Basingstoke (Macmillan)
- Clark, John / Yallop, Colin 1996: An Introduction to Phonetics and Phonology. Oxford (Blackwell), 2. Aufl.
- Colliander, Peter 2001: Linguistik im DaF-Unterricht. In: Colliander, Peter (Hg): Linguistik im DaF-Unterricht. Frankfurt/Main (Lang), S. 25-53
- Corina, David P. / Sandler, Wendy 1993: On the nature of phonological structure in sign language. In: Phonology 10, S. 165-207
- Coulter, Geoffrey R. 1990: Emphatic Stress in ASL. In: Fischer, Susan D. / Siple, Patricia. (Hg): Theoretical Issues in Sign Research. Vol 1: Linguistics. Chicago (University of Chicago Press), S. 109-125
- Coulter, Geoffrey G. 1993: Phrase-level Prosody in ASL: Final Lengthening and Phrasal Contours. In: Coulter, Geoffrey R. (Hg): Current issues in ASL phonology, San Diego (Calif., Academic Press), S. 263-272
- Coulter, Geoffrey R. / Anderson, Stephen R. 1993: Introduction. In: Coulter, Geoffrey R. (Hg): Current issues in ASL phonology, San Diego (Calif., Academic Press), S. 1-17
- Dahlbäck, Anders / Friberg, Annemo / Hägglund, Benita 1997: Rapport om skolgångssituationen för hörselskadade och döva finlandssvenska barn. Vasa (Lärum-Förlaget)
- de Cillia, Rudolf 1998: Sprachenpolitik und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit in Österreich. Burenwurscht bleibt Burenwurscht. Klagenfurt (Drava)
- Denmark, Clark 1991: Studienlehrgang für britische Gebärdensprachlehrer. In: Prillwitz, Siegmund / Vollhaber, Tomas (Hg): Gebärdensprache in Forschung und Praxis. Bericht des internationalen Kongresses, Hamburg, 23.-25.März 1990. Hamburg (Signum), S. 287-295
- Denmark, Clark 1994: Training Deaf People as British Sign Language Tutors. In: Erting, Carol J. / Johnson, Robert C. / Smith, Dorothy L. / Snider, Bruce D. (Hg): Deaf Way. Perspectives from the International Conference on Deaf Culture. Washington DC (Gallaudet University Press), S. 425-431
- Dieling, Helga 1992 : Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch. Berlin (Langenscheidt)
- Dieling, Helga / Hirschfeld, Ursula 2000: Phonetik lernen und lehren. Fernstudieneinheit 21. München (Langenscheidt)
- Dolmetscherstudentinnen 2001: Gespräch mit einer Studentinnengruppe in der Humanistischen Fachhochschule in Kuopio, 24.10.2001
- Dotter, Franz 1999a: Sign language „between“ gestures (nonverbal behavior) and spoken language? In: Sprachtypologie und Universalienforschung 52, S. 3-21
- Dotter, Franz 1999b: Gebärdensprachforschung in Klagenfurt. In: Das Zeichen 49, S. 356-367
- Dotter, Franz / Holzinger, Daniel 1995: Typologie und Gebärdensprache: Simultaneität und Sequentialität. In: Sprachtypologie und Universalienforschung 48, S. 311-349
- Ebbinghaus, Horst 1998a: Warum deutsche Wörter wesentliche Bestandteile der Deutschen Gebärdensprache sind (Teil I). In: Das Zeichen 45, S. 443-451

- Ebbinghaus, Horst 1998b: Warum deutsche Wörter wesentliche Bestandteile der Deutschen Gebärdensprache sind (Teil II). In: *Das Zeichen* 46, S. 549-611
- Ebbinghaus, Horst 1998c: Eine Gebärdensprache ist eine Gebärdensprache ist eine Gebärdensprache. Erwiderung auf die Stellungnahmen zu meinem im vorletzten *Zeichen* erschienenen Artikel. In: *Das Zeichen* 45, S. 420-423
- Ebbinghaus, Horst / Heßmann, Jens 1989: Gehörlose Gebärdensprache Dolmetschen. Chancen der Integration einer sprachlichen Minderheit. Hamburg (Signum, Internationale Arbeiten zur Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser 7)
- Ebbinghaus, Horst / Heßmann, Jens 1994a: German Words in German Sign Language: Do They Tell Us Something New About Sign Languages? In: Erting, Carol J. / Johnson, Robert C. / Smith, Dorothy L. / Snider, Bruce D. (Hg): *Deaf Way. Perspectives from the International Conference on Deaf Culture*. Washington DC (Gallaudet University Press), S. 399-409
- Ebbinghaus, Horst / Heßmann, Jens 1994b: Formen und Funktionen von Ablesewörtern in gebärdensprachlichen Äußerungen (Teil 1). In: *Das Zeichen* 30, S. 480-487
- Ebbinghaus, Horst / Heßmann, Jens 1995: Formen und Funktionen von Ablesewörtern in gebärdensprachlichen Äußerungen (Teil 2). In: *Das Zeichen* 31, S. 50-61
- Ebbinghaus, Horst / Hessmann, Jens 2001: Sign language as multidimensional communication: Why manual signs, mouthings, and mouth gestures are three different things. In: Boyes Braem, Penny / Sutton-Spence, Rachel (Hg): *The Hands are the Head of the Mouth. The Mouth as Articulator in Sign Languages*. Hamburg (Signum), S. 133-151
- Edmondson, Willis / House, Juliane 1993: *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen/Basel (Francke)
- Eggers, Dietrich (Hg) 1994: *Hörverstehen: ein Seminarbericht aus der Reihe Erwachsenengemäßes Lehren und Lernen einer Fremdsprache – Sprachandragogik*. Mainz (Universität Mainz)
- Eggers, Dietrich (Hg) 1999: *Sprachandragogik – Jahrbuch*. Mainz
- Ehnert, Rolf 1994: Arbeit an phonetisch-intonatorischen Kenntnissen. In: Henrici, Gert / Riemer, Claudia (Hg): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. 2 Bde. Baltmannsweiler (Schneider), S. 129-144
- Ehnert, Rolf / Wazel, Gerhard 1994: Landeskunde. In: Henrici, Gert / Riemer, Claudia (Hg): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. 2 Bde. Baltmannsweiler (Schneider), S. 273-281
- Elton, Frances 1994: Teaching Across Modalities: BSL for Hearing People. In: Erting, Carol J. / Johnson, Robert C. / Smith, Dorothy L. / Snider, Bruce D. (Hg): *Deaf Way. Perspectives from the International Conference on Deaf Culture*. Washington DC (Gallaudet University Press), S. 432-436
- Elton, Frances 2001: Teaching and Learning BSL. Vortrag gehalten am 10.11.2001 auf dem IV. finnischen Gebärdensprachseminar in Helsinki

- Emmorey, Karen / Reilly, Judy S. (Hg) 1995: *Language, gesture, and space*. Hillsdale NJ (Erlbaum)
- Engberg-Pedersen, Elisabeth 1993: *Space in Danish Sign Language. The Semantics and Morphosyntax of the use of Space in a Visual Language*. Hamburg (Signum)
- Engman, Kaisa 2000: *Finnish Sign Language in the Constitution. Legal and Practical Implications*. In: *Proceedings of the XIII World Congress of the World Federation of the Deaf. Volume 1*. Brisbane (Australian Association of the Deaf), S. 400-402
- Erlenkamp, Sonja 1999: *Unerfüllbarer Traum oder schlichte Notwendigkeit: eine Alltagsgebärdenschrift*. In: *Das Zeichen* 50, S. 658-659
- Eronen, Anne / Eskelinen, Marjut / Kinnunen, Petri / Saarinen, Marja-Leena / Tiermas, Paula / Wikman, Minna 1997: *Kieli - kynnys hyvinvointiin. Kuurojen omia kokemuksia hyvinvointipalveluista*. Helsinki (Kuurojen Palvelusäätiö, Sosiaali- ja terveysturvan keskusliitto)
- Faber, Helm von 1981: *Didaktik des Medientextes im Fremdsprachenunterricht*. In: *Wielacher, Alois (Hg): Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 7*. Heidelberg (Groos), S. 137-147
- Fachausschuss Pädagogik des Deutschen Gehörlosen-Bundes 2000: *Konsequenzen der Anerkennung der Deutschen Gebärdensprache für die Erziehung und Bildung gehörloser und hochgradig schwerhöriger Kinder und Jugendlicher*. In: *Das Zeichen* 51, S. 72- 86
- Firth, J. R. 1957: *Sounds and prosodies*. In: *Papers in linguistics, 1934-1957*. Oxford (Oxford University Press)
- Fischer, Susan D. 2000: *More Than Just Handwaving: The Mutual Contributions of Sign Language and Linguistics*. In: *Emmorey, Karen / Lane, Harlan (Hg): The Signs of Language Revisited. An Anthology to Honor Ursula Bellugi and Edward Klima*. Mahwah N.J. (Erlbaum), S. 195-213
- George, Käthi 1998: *Seminar der GebärdensprachkurseleiterInnen im Gustav-Stresemann-Institut Bonn, 19.-21. Dezember 1997*. In: *Das Zeichen* 43, S. 142-143
- Glück, Susanne / Pfau, Roland 1997a: *Eine Klasse für sich: Klassifizierende Verben in der Deutschen Gebärdensprache*. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 16, S. 181-208
- Glück, Susanne / Pfau, Roland 1997b: *Einige Aspekte der Morphologie und Morphosyntax in Deutscher Gebärdensprache*. In: *Frankfurter Linguistische Forschungen* 20, S. 30-48
- Goldsmith, John A. 1990: *Autosegmental and Metrical Phonology*. Oxford (Blackwell)
- Gröhn, Riikka / Uosukainen, Outi 1997: *Nuorten ja varttuneiden kuurojen kereemieroja ja poikkeamia perusviittomista*. Kuopio (Pohjois-Savon Kansanopisto, unveröffentlichte Seminararbeit)
- Günther, Klaus-Burkhard 1999: *Bilingualer Unterricht mit gehörlosen Grundschulern. Zwischenbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch*. Hamburg (Verlag hörgeschädigte kinder)



- Hall, Christopher / Natunen, Martina / Fuchs, Bertold / Freihoff, Roland 1995: Deutsche Aussprachelehre. Ein Hand- und Übungsbuch für Sprecher des Finnischen. Helsinki (Finn Lectura)
- Happ, Daniela / Hohenberger, Annette 2001: DFG-Projekt: Vergebärdler. Phonologische und morphologische Aspekte der Sprachproduktion in Deutscher Gebärdensprache. In: Leuninger, Helen / Wempe, Karin (Hg): Gebärdensprachlinguistik 2000 – Theorie und Anwendung: Vorträge vom Symposium "Gebärdensprachforschung im deutschsprachigen Raum", Frankfurt a.M., 11.-13. Juni 1999. Hamburg (Signum, Internationale Arbeiten zur Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser 37), S. 217-240
- Harder, Rita / Meijer, Elly 1995: Sign language courses for hearing parents of deaf children in the Netherlands. In: Bos, Heleen / Schermer Trude (Hg): Sign Language Research 1994. Proceedings of the 4th European Congress on Sign Language Research. München, 1.-3. September 1994. Hamburg (Signum), S. 273-283
- Hayes, Bruce 1993: Against Movement: Comments on Liddell's Article. In: Coulter, Geoffrey R. (Hg): Current issues in ASL phonology, San Diego (Calif., Academic Press), S. 213-226
- Heiskanen, Jari / Korhonen, Maarit / Vivolin-Karén, Riitta 2001: Kuvassa kaikki. Viittomakielinen multimediaprojekti 1998-2000, Raportti. Forssa (Kuuorojen Liitto)
- Henrici, Gert 1994: Kleine Geschichte der Fremdsprachenlehr- und -lernmethoden. In: Henrici, Gert / Riemer, Claudia (Hg): Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. 2 Bde. Baltmannsweiler (Schneider), S. 506-522
- Hentunen, Anna-Inkeri 2002: Zur praktischen Umsetzung konstruktivistischer Prinzipien im Deutschunterricht. Aktionsforschung an der gymnasialen Oberstufe Lappeenranta Lyseon lukio 1998-2001. Diss. Universität Jyväskylä
- Heßmann, Jens 2001: Gehörlos so! Materialien zur Gebärdensprache. 2 Bde. mit Videokassette. Hamburg (Signum)
- Heyd, Gertraude 1997: Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF). Tübingen (Narr)
- Hildén, Raili 2000: Vieraan kielen puhumisen ja sen harjoittelu. In: Kaikkonen, Pauli / Kohonen, Viljo (Hg): Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan. Jyväskylä (Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos), S. 169-180
- Hillenmeyer, Margit 1998: Zum Erwerb des DGS- und LBG-Scheins am Lehrstuhl für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik an der Universität München. In: Das Zeichen 44, S. 316-318
- Hillenmeyer, Margit 1999: Zukunftsperspektive als Gebärdensprachlehrer. In: Das Zeichen 50, S. 684-685
- Hilzensauer, Marlene / Bergmeister, Elisabeth / Dotter, Franz / Krammer, Klaudia / Okorn, Ingeborg / Orter, Reinhold / Skant, Andrea 2000: Zum

- Stand der Forschung in der Gebärdensprachlexikographie. In: *Das Zeichen* 52, S. 288-305
- Hirschfeld, Ursula 1995: Grammatik und Phonetik. In: Popp, Heidrun (Hg): *Deutsch als Fremdsprache. An den Quellen eines Faches*. München, S. 11-22
- Hirschfeld, Ursula 2002: Phonetik in Deutsch als Fremdsprache. Situation - Arbeits- und Forschungsschwerpunkte - Perspektiven. In: *Deutsch als Fremdsprache* 2/2002, S. 82-87
- Hofmann, Karina / Belz, Katja 2001: Aktuelle Situation gehörloser Kinder. In: *Das Zeichen* 57, S. 468-470
- Hofstätter, Karin 1998: Gerichteter L2-Erwerb von Gebärdensprache im Erwachsenenalter. Versuch einer Systematisierung. Diplomarbeit am Institut für Sprachwissenschaft der Karl-Franzens-Universität Graz
- Hohenberger, Annette / Happ, Daniela 2001: The linguistic primacy of signs and mouth gestures over mouthings: Evidence from language production in German Sign Language (DGS). In: Boyes Braem, Penny / Sutton-Spence, Rachel (Hg): *The Hands are the Head of the Mouth. The Mouth as Articulator in Sign Languages*. Hamburg (Signum), S. 153-189
- Holzinger, Daniel 1993: Forschungsbericht: Linguistische Analyse von Gebärdensprachen. Innsbruck (Scientia. Schriftreihe der Innsbrucker Gesellschaft zur Pflege der Einzelwissenschaften und interdisziplinären Forschung)
- Holzinger, Daniel / Dotter, Franz 1997: Typologie und Gebärdensprache: Ikonizität. In: *Sprachtypologie und Universalienforschung* 50, S. 115-142
- Honkaluoto, Katja / Nieminen, Jukka 1999: *Kartoitus viittomakielen opetus- ja työväenopistoissa*. Kuopio (Pohjois-Savon Kansanopisto, unveröffentlichte Seminararbeit)
- Honkkila, Hannu 2000: Kohti viittomakielistä seurakuntaa. In: Malm, Anja (Hg): *Viittomakieliset Suomessa*. Helsinki (Finn Lectura), S. 61-70
- Hoyer, Karin 2000a: Variation i teckenspråk - En studie av släktskaps-terminologi i teckenspråket hos finlandssvenska döva. Helsinki (Magisterarbeit, Kuurojen Liitto)
- Hoyer, Karin 2000b: Vähemmistö vähemmistössä: suomenruotsalaiset kuurot ja heidän viittomakielensä. In: Malm, Anja (Hg): *Viittomakieliset Suomessa*. Helsinki (Finn Lectura), S. 205-215
- Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard 1999: *Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Eine Einführung*, Berlin (Langenscheidt, Fernstudieneinheit 16)
- Huhta, Ari / Takala, Sauli 1999: Kielitaidon arviointi. In: Sajavaara, Kari / Piirainen-Marsh, Arja (Hg): *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylä (Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus), S. 179-228
- Hulst, Harry van der 1993: Units in the analysis of sign. In: *Phonology* 10, S. 209-241
- Hulst, Harry van der 1995: Dependency Relations in the Phonological Representation of Signs. In: Bos, Heleen / Schermer, Trude (Hg): *Sign Language Research 1994. Proceedings of the 4th European Congress on Sign*

- Language Research. München, 1.-3. September 1994. Hamburg (Signum) S. 11-38
- Hulst, Harry van der / Weijer, Jeroen van de 1995: Vowel Harmony. In: Goldsmith, John A. (Hg): *The Handbook of Phonological Theory*. London (Blackwell), S. 495-534
- Humanistinen ammattikorkeakoulu 2001: *Opinto-opas 2001-2002*, Kauniainen
- Huneke, Hans-Werner / Steinig, Wolfgang 2000: *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage*. Berlin (Erich-Schmidt-Verlag)
- Huttunen, Kerttu 2000a: Kuulovikaisen lapsen kuntoutusjärjestelmä Suomessa. In: Lonka, Eila / Korpijaakko-Huuhka, Anna-Maija (Hg): *Kuulon ja kielen kuntoutus. Vuorovaikutuksesta kommunikointiin*. Tampere S. 119-126
- Huttunen, Kerttu 2000b: Mitä peruskoulun jälkeen? In: Lonka, Eila / Korpijaakko-Huuhka, Anna-Maija (Hg): *Kuulon ja kielen kuntoutus. Vuorovaikutuksesta kommunikointiin*. Tampere S. 261-268
- Huttunen, Kerttu / Johansson, Reijo / Kronlund, Lars / Marttila, Timo / Mäki-Torkko, Elina / Sorri, Martti 2000: Audiologian sanastoa. In: Lonka, Eila / Korpijaakko-Huuhka, Anna-Maija (Hg): *Kuulon ja kielen kuntoutus. Vuorovaikutuksesta kommunikointiin*. Tampere S. 389-399
- Iivonen, Antti 2000: Fonetiikan merkitys kielenomaksumisessa ja -opetuksessa. In: Iivonen, Antti / Aulanko, Reijo / Vainio, Martti (Hg): *Monikäyttöinen fonetiikka*. Helsinki (Helsingin yliopiston fonetiikan laitoksen monisteita 21), S. 37-56
- Jaakkola, Hanna 2000: Kielitiedosta kielitaitoon. In: Kaikkonen, Pauli / Kohonen, Viljo (Hg): *Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylä (Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos), S. 145-156
- Jaakkola, Miina 2000: Juoniori-ohjelmassa mukana olevien vanhempien oppimiskokemuksia. Unveröffentlichte Seminararbeit. Kuopio (Pohjois-Savon Opisto)
- Jacobs, Ronda 1996: Just How Hard Is It to Learn ASL? The Case for ASL as a Truly Foreign Language. In: Lucas Ceil (Hg): *Multicultural Aspects of Sociolinguistics in Deaf Community*. Vol. 2. Washington (Gallaudet University Press), S. 183-207
- Jakobsen, Anne Karin 2000: Sign Language Training for Parents in Norway. A National 40-Week Programme. In: *Proceedings of the XIII World Congress of the World Federation of the Deaf*. Volume 2. Brisbane (Australian Association of the Deaf), S. 828-829
- James, Carl 1998: *Errors in Language Learning and Use. Exploring Error Analysis*. London (Longman)
- Jääntti, Katri / Riekkö, Karita 2001: *Die Aussprache im kommunikativen Feld. Theoretische und empirische Betrachtungen zu kommunikativen Funktionen der deutschen Aussprache und deren Unterricht an finnischen Schulen*. Jyväskylä (Universität Jyväskylä, Magisterarbeit)

- Jääntti, Päivi 2002: Osoitukset suomalaisessa viittomakielessä. Jyväskylä (Universität Jyväskylä, Institut für Finnische Sprache, unveröffentlichte Seminararbeit)
- Jantunen, Tommi 2001: Suomalaisen viittomakielen synnystä, vakiintumisesta ja kuvaamisen periaatteista. Helsinki (Kuurojen Liitto)
- Jantunen, Tommi 2003: Johdatus suomalaisen viittomakielen rakenteeseen. Helsinki (Finn Lectura)
- Johnson, Robert 2000: American Sign Language Phonology. Vorlesungsreihe an der Universität Jyväskylä, 30.10.-3.11.2000
- Johnson, Robert / Liddell, Scott 1996: Phonological Description of Hand Configuration. In ASL Phonology: Chapter 3. Unpublished paper.
- Johnson, Robert / Liddell, Scott (in Vorbereitung): Phonology in American Sign Language
- Jokinen, Markku 1992: Kuuroutta koskevia näkemyksiä peruskoulun kuulovammaisten opetussuunnitelman perusteissa 1987. Helsinki (Kuurojen Liitto)
- Jokinen, Markku 2000a: Kuurojen oma maailma - kuurous kielenä ja kulttuurina. In: Malm, Anja (Hg): Viittomakieliset Suomessa. Helsinki (Finn Lectura), S. 79-101
- Jokinen, Markku 2000b: Viittomakielinen opettajankoulutus. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 7, Helsinki
- Jokinen, Markku 2000c: How is a deaf child loved? Linguistic human rights of sign language users. In: Proceedings of the XIII World Congress of the World Federation of the Deaf. Volume 1. Brisbane (Australian Association of the Deaf), S. 104-121
- Jokinen, Markku / Martikainen, Anne 2000: Viittomakielinen lapsi koulussa. In: Lonka, Eila / Korpiljaakko-Huuhka, Anna-Maija (Hg): Kuulon ja kielen kuntoutus. Vuorovaikutuksesta kommunikointiin. Tampere, S. 239-260
- Juniori-ohjelma 2001: Informationsbroschüre. Helsinki (Kuurojen Palvelusäätiö)
- Kaikkonen, Pauli 2000: Autenttisuus ja sen merkitys kulttuurienvälisessä vieraan kielen opetuksessa. In: Kaikkonen, Pauli / Kohonen, Viljo (Hg): Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan. Jyväskylä (Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos), S. 49-61
- Karlsson, Fred 1984: Structure and iconicity in sign language. In: Loncke, Filip / Boyes Braem, Penny / Lebrun, Yvan (Hg): Recent research on European sign languages. Lisse (Swets & Zeitlinger), S. 149-156
- Karlsson, Fred 1998: Yleinen kielitiede. 2. verbesserte Auflage. Helsinki (Yliopistopaino)
- Kaul, Thomas / Becker, Claudia 1999: Gebärdensprache in Erziehung und Unterricht - konzeptlose Praxis oder praxisbezogenes Konzept? In: Kaul, Thomas / Becker, Claudia 1999: Gebärdensprache in Erziehung und Unterricht. Hamburg (Verlag hörgeschädigte Kinder), S. 8-19
- Keller, Jörg 1998a: Aspekte der Raumnutzung in der Deutschen Gebärdensprache. Seedorf (Signum, Internationale Arbeiten zur Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser 34)

- Keller, Jörg 1998b: Mundbilder und Sprachkontakt. Prolegomena zu einer Kinematik und Phonologie von Mundbildern in der Deutschen Gebärdensprache. In: *Das Zeichen* 45, S. 424-442
- Keller, Jörg 1999: Mundbilder in europäischen Gebärdensprachen. In: *Das Zeichen* 47, S. 136-143
- Keller, Jörg 2001a: AGR in der Deutschen Gebärdensprache. In: Leuninger, Helen / Wempe, Karin (Hg): *Gebärdensprachlinguistik 2000 – Theorie und Anwendung: Vorträge vom Symposium "Gebärdensprachforschung im deutschsprachigen Raum"*, Frankfurt a.M., 11.-13. Juni 1999. Hamburg (Signum, Internationale Arbeiten zur Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser 37), S. 33-66
- Keller, Jörg 2001b: Multimodal representations and the linguistic status of mouthings in German Sign Language (DGS). In: Boyes Braem, Penny / Sutton-Spence, Rachel (Hg): *The Hands are the Head of the Mouth. The Mouth as Articulator in Sign Languages*. Hamburg (Signum), S. 191-230
- Keltanen, Outi-Maria 2001: Persönliches Gespräch am 24.3.2001 in der Haukkaranta-Gehörlosenschule in Jyväskylä
- Keltanen, Outi-Maria / Rehn, Maija 2000: *Hyvä tulevaisuus kuuroille lapselle - projekti 1994-1999. Loppuraportti*. Helsinki (Kuurojen Palvelusäätiö)
- Kelz, Heinrich P. 1992: Lernziel deutsche Aussprache. In: Vorderwülbecke, Klaus (Hg): *Phonetik, Ausspracheschulung und Sprecherziehung im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. Aachen, S. 23-38
- Kelz, Heinrich P. 1999: Phonetische Übung und sprachliche Kreativität. Übungsformen im Aussprachetraining. In: *Deutsch als Fremdsprache* 3, S. 131-134
- Kemp, Mike 1998: Why is Learning American Sign Language a Challenge? In: *American Annals of the Deaf* 143, nr. 3, S. 225-259
- Klima, Edward S. / Bellugi, Ursula 1979. *The Signs of Language*. Cambridge Mass. (Harvard University Press)
- Kollien, Simon 1999: Ein Traum: Fertige Unterrichtskoffer mit speziellen Materialien für den DGS-Unterricht. In: *Das Zeichen* 50, S. 681-683
- Kollien, Simon 2000: Workshop für gehörlose Gebärdensprachdozenten und Linguisten. In: *Das Zeichen* 54, S. 680-682
- Konrad, Reiner / Schwarz, Arvid / Prillwitz, Siegmund 2001: Fachgebärdenslexika. In: Leuninger, Helen / Wempe, Karin (Hg): *Gebärdensprachlinguistik 2000 – Theorie und Anwendung: Vorträge vom Symposium "Gebärdensprachforschung im deutschsprachigen Raum"*, Frankfurt a.M., 11.-13. Juni 1999. Hamburg (Signum, Internationale Arbeiten zur Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser 37), S. 193-216
- Krammer, Klaudia 1998: Der sublexikalische Baustein ‚Handkonfiguration‘ in Gebärdensprachen. Klagenfurt (Klagenfurter Beiträge zur Sprachwissenschaft, Bd. 24)
- Krech, Eva-Maria 1999: Standardaussprache im Spannungsfeld von Norm, Normierung und Realisation. In: *Deutsch als Fremdsprache* 3, S. 135-140

- Kristiansen, Irene 1999: Tehokkaita oppimisstrategioita, esimerkkinä kielet. Porvoo (WSOY)
- Kuurojen kielipoliittinen ohjelma 1993: Helsinki (Kuurojen Liitto, Viittomakielitoimikunta)
- Kuurojen Liitto 80 vuotta 1985: Espoo (Kuurojen Liitto)
- La Cross, Marjukka 2001a: Suunliikkeet suomalaisessa viittomakielessä. Jyväskylä (Universität Jyväskylä, Institut für Finnische Sprache). Unveröffentlichte Seminararbeit
- La Cross, Marjukka 2001b: Gespräch in der Humanistischen Fachhochschule in Kuopio, 24.10.2001
- Lappi, Päivi 2000: Viittomakielen lainsäädännöllinen asema. In: Malm, Anja (Hg): Viittomakieliset Suomessa. Helsinki (Finn Lectura), S. 71-77
- Lehtomäki, Elina / Niemi, Kirsi 2000: Kuulovammaisen henkilön elämänkulku lapsuudesta aikuisuuteen. In: Lonka, Eila / Korpijaakko-Huuhka, Anna-Maija (Hg): Kuulon ja kielen kuntoutus. Vuorovaikutuksesta kommunikointiin. Tampere, S. 269-284
- Leinonen, Kimmo / Zienert, Heiko 1989: Skandinavische Verhältnisse auch in Finnland? – Gespräch mit einem finnischen Gehörlosen. In: Das Zeichen 7, S. 34-39
- Leuninger, Helen 1999: Deutsche Gebärdensprache: Forschung, Lehre, Praxis. In: Das Zeichen 50, S. 645-647
- Leuninger, Helen / Wempe, Karin (Hg) 2001: Gebärdensprachlinguistik 2000 – Theorie und Anwendung: Vorträge vom Symposium "Gebärdensprachforschung im deutschsprachigen Raum", Frankfurt a.M., 11.-13. Juni 1999. Hamburg (Signum, Internationale Arbeiten zur Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser 37)
- Levelt, Willem J.M. 1989: Speaking. From Intention to Articulation. Cambridge, Mass (The MIT Press)
- Liddell, Scott K. 1984: THINK and BELIEVE: Sequentiality in American Sign Language. Language 60, S. 372-399
- Liddell, Scott K. 1990: Structures for Representing Handshape and Local Movement at the Phonemic Level. In: Fischer, Susan D. / Siple, Patricia. (Hg): Theoretical Issues in Sign Research. Vol 1: Linguistics. Chicago (University of Chicago Press), S. 37-66
- Liddell, Scott K. 1993: Holds and Positions: Comparing Two Models of Segmentation in ASL. In: Coulter, Geoffrey R. (Hg): Current issues in ASL phonology, San Diego (Calif., Academic Press), S. 189-211
- Liddell, Scott K. 1995: Real, surrogate, and token space: Grammatical consequences in ASL. In: Emmorey, Karen / Reilly, Judy S. (Hg): Language, gesture, and space. Hillsdale NJ (Erlbaum), S. 19-41
- Liddell, Scott K. 2000: Indicating Verbs and Pronouns: Pointing Away From Agreement. In: Emmorey, Karen / Lane, Harlan (Hg): The Signs of Language Revisited. An Anthology to Honor Ursula Bellugi and Edward Klima. Mahwah N.J. (Erlbaum), S. 303-320
- Liddell, Scott K. 2003: Grammar, Gesture, and Meaning in American Sign Language. Cambridge (Cambridge University Press)

- Liddell, Scott / Johnson, Robert 1989: American Sign Language: The phonological base. *Sign Language Studies* 64, S. 195-272
- Littlewood, William 1981: *Communicative Language Teaching*. Cambridge (Cambridge University Press)
- Lupton, Linda K. / Zelaznik, Howard N. 1990: Motor Learning in Sign Language Students. In: *Sign Language Studies* 67, S. 153-174
- Luttgens, K. / Hamilton, N. 1997: *Kinesiology: Scientific basis of human motion*. 9. Auflage. Dubuque, Iowa (Brown and Benchmark)
- Maas, Utz 1999: *Phonologie: Einführung in die funktionale Phonetik des Deutschen*. Opladen/Wiesbaden (Westdeutscher Verlag)
- Malm, Anja (Hg) 2000: *Viittomakieliset Suomessa*. Helsinki (Finn Lectura)
- McKee, Rachel Locker / McKee, David 1992: What's so hard about learning ASL? Students' & teachers' perceptions. In: *Sign Language Studies* 75, S. 129-157
- Meier, Richard P. 1993: A Psycholinguistic Perspective on Phonological Segmentation in Sign and Speech. In: Coulter, Geoffrey R. (Hg): *Current issues in ASL phonology*, San Diego (Calif., Academic Press), S. 169-188
- Meinhold, G. 1973: *Deutsche Standardausprache: Lautschwächungen und Formstufen*. Jena
- Mesch, Johanna 1998: *Teckenspråk i taktill form - turtagning och frågor i dövblindas samtal på teckenspråk*. Doktorsavhandling (Dissertation). Institutionen för lingvistik, Stockholms universitet.
- Mesch, Johanna 2000a: Kuurosokeiden viittomakielestä. In: Malm, Anja (Hg): *Viittomakieliset Suomessa*. Helsinki (Finn Lectura), S. 216-226
- Mesch, Johanna 2000b: Tactile Sign Language of Deaf-Blind People. In: *Proceedings of the XIII World Congress of the World Federation of the Deaf*. Volume 2. Brisbane (Australian Association of the Deaf), S. 784-787
- Mesch, Johanna 2001: Tactile Sign Language. Turn-taking and question in signed conversations of deaf-blind people. Hamburg (Signum)
- Miller, Christopher Ray 2000: *La phonologie dynamique du mouvement en langue des signes québécoise*. Saint-Laurent, Québec (Fides)
- Neisser, U. 1979: *Kognition und Wirklichkeit: Prinzipien und Implikationen der kognitiven Psychologie*. Stuttgart (Klett-Kotta)
- Newport, Elissa L. / Supalla, Ted 2000: Sign Language Research at the Millennium. In: Emmorey, Karen / Lane, Harlan (Hg): *The Signs of Language Revisited. An Anthology to Honor Ursula Bellugi and Edward Klima*. Mahwah N.J. (Erlbaum), S. 103-114
- Ojala, Stina / Aaltonen, Olli 2002: Optinen fonetiikka tutkimuskohteena. In: Korhonen, P. (Hg): *Fonetiikan päivät 2002*. Helsinki (University of Technology, Laboratory of Acoustics and Audio Signal, Processing report 67), S. 61-66
- Östman, Jan-Ola / Halmari, Helena 2000: Yleisen kielitieteen ja soveltavan kielitieteen suhteista. In: Sajavaara, Kari / Piirainen-Marsh, Arja (Hg): *Näkökulmia soveltavaan kielentutkimukseen*. Jyväskylä (Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus), S. 31-65

- Pääkkönen, Outi 2001: „Viittomakieli avaa silleen toisella tavalla maailmaa“. Viittomakielentulkkiopiskelijoiden kokemuksia viittomakielen opiskelusta vieraana kielenä. Helsinki (Universität Helsinki, unveröffentlichte Magisterarbeit)
- Paunu, Juha / Vanne, Antti 1979: Selvitys viittomakielen opetuksen, viittomakielen opettajien ja tulkkien koulutuksen tehtävälueista. Helsinki (Kuurojen Liitto)
- Paunu, Lauri 1991: Kuuroja kuulemassa. Kuurojen pappi Lauri Paunu muistelee. Helsinki (Kuurojen Liitto)
- Peacock, Michael 2001: Teaching English pronunciation at university level in Finland. Diss. Universität Jyväskylä (Anglistisches Institut)
- Perlmutter, David M. 1990: On the Segmental Representation of Transitional and Bidirectional Movements in ASL Phonology. In: Fischer, Susan D. / Siple, Patricia. (Hg): Theoretical Issues in Sign Research. Vol 1: Linguistics. Chicago (University of Chicago Press), S. 67-80
- Perlmutter, David M. 1992: Sonority and Syllable. Structure in American Sign Language. In: Linguistic Inquiry, Vol. 23, Nr. 3, S. 407-442
- Perlmutter, David M. 1993: Sonority and Syllable Structure in American Sign Language. In: Coulter, Geoffrey R. (Hg): Current issues in ASL phonology, San Diego (Calif., Academic Press), S. 227-261
- Perlmutter, David M. 1995: Phonological Quantity and Multiple Association. In: Goldsmith, John A. (Hg): The Handbook of Phonological Theory. London (Blackwell), S. 307-317
- Pfau, Roland 1997: Zur phonologischen Komponente der Deutschen Gebärdensprache: Segmente und Silben. In : Frankfurter Linguistische Forschungen 20, S. 1-29
- Pfau, Roland 2001: Typologische und strukturelle Aspekte der Negation in Deutscher Gebärdensprache. In: Leuninger, Helen / Wempe, Karin (Hg): Gebärdensprachlinguistik 2000 – Theorie und Anwendung: Vorträge vom Symposium "Gebärdensprachforschung im deutschsprachigen Raum", Frankfurt a.M., 11.-13. Juni 1999. Hamburg (Signum, Internationale Arbeiten zur Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser 37), S. 13-31
- Pimiä, Päivi 1987: Suomalaisen viittomakielen suunliikkeistä. In: Pimiä, Päivi / Rissanen, Terhi (Hg): Kolme kirjoitusta viittomakielestä. Helsinki (Helsingin yliopisto), S. 25-47
- Pimiä, Päivi 1990: Semantic features of some mouth patterns in Finnish Sign Language. In: Prillwitz, Siegmund / Vollhaber, Tomas (Hg): Current Trends in European Sign Language Research. Proceedings of the Third European Congress on Sign Language Research, 26.-29. Juli 1989. Hamburg (Signum), S. 115-118
- Piri, Riitta 2001: Suomen kieliohjelmapolitiikka. Kansallinen ja kansainvälinen toimintaympäristö. Jyväskylä (Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielen tutkimuksen keskus)
- Prillwitz, Siegmund 2001a: Ein Forschungsprojekt im Auftrag der Unabhängigen Landesanstalt für das Rundfunkwesen (ULR). Teil I. In: Das Zeichen 55, S. 78-91



- Prillwitz, Siegmund 2001b: Ein Forschungsprojekt im Auftrag der Unabhängigen Landesanstalt für das Rundfunkwesen (ULR). Teil II. In: Das Zeichen 56, S. 246-254
- Prillwitz, Siegmund / Leven, Regina / von Meyenn, Alexander / Zienert, Heiko / Schmidt W. 1985: Skizzen zu einer Grammatik der Deutschen Gebärdensprache. Hamburg (Forschungsstelle Deutsche Gebärdensprache)
- Prillwitz, Siegmund / Leven, Regina / Zienert, Heiko / Hanke, Thomas / Henning, Jan u.a. 1989: HamNoSys, Version 2.0. Hamburger Notationssystem für Gebärdensprachen - Eine Einführung. Hamburg (Signum)
- Quetz, Jürgen 1995: Erwerb von Fremdsprachen im Erwachsenenalter. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen (Francke), S. 451-456
- Raasch, Albert 1995: Fremdsprachen in der Erwachsenenbildung. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen (Francke), S. 124-129
- Räikkälä, Anneli / Reuter, Mikael 1998: Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen kielipoliittinen ohjelma. Hyväksytyt Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen johtokunnassa 16.2.1998.  
<http://www.kotus.fi/kotus/kielipoliittikka.shtml>
- Rainò, Päivi 2000a: Carl Oscar Malm – suomalaisen viittomakielen isä. In: Malm, Anja (Hg): Viittomakieliset Suomessa. Helsinki (Finn Lectura), S. 35-47
- Rainò, Päivi 2000b: Viittomanimistä ja nimentajusta. In: Malm, Anja (Hg): Viittomakieliset Suomessa. Helsinki (Finn Lectura), S. 201-204
- Rainò, Päivi 2001: Mouthings and mouth gestures in Finnish Sign Language (FinSL). In: Boyes Braem, Penny / Sutton-Spence, Rachel (Hg): The Hands are the Head of the Mouth. The Mouth as Articulator in Sign Languages. Hamburg (Signum), S. 41-49
- Ramers, Karl-Heinz / Vater, Heinz 1995: Einführung in die Phonologie. 4. verb. Auflage. Hürth (Gabel Verlag)
- Rausch, Rudolf / Rausch, Ilka 1991: Deutsche Phonetik für Ausländer. 2. Aufl. München (Langenscheidt)
- Rehbein, Jochen 1987: On Fluency in Second Language Speech. In: Dechert, H. / Raupach, M. (Hg): Psycholinguistic Models of Production. Norwood NJ (Ablex), S. 97-105
- Rehn, Maija 2000: Good Future for the Deaf Child Project. In: Proceedings of the XIII World Congress of the World Federation of the Deaf. Volume 2. Brisbane (Australian Association of the Deaf), S. 830-833
- Reilly, Judy S. / Anderson, Diane 2002: FACES: The acquisition of non-manual morphology in ASL. In: Morgan, Gary / Woll, Bencie (Hg): Directions in sign language acquisition. Amsterdam, Philadelphia (Benjamins, Trends in Language Acquisition Research 2), S. 159-181

- Rissanen, Terhi 1985: Viittomakielen perusrakenne. Helsinki (Helsingin yliopisto)
- Rissanen, Terhi 1987: Toistoprosesseista kuurojen viittomakielessä. In: Pimiä, Päivi / Rissanen, Terhi (Hg): Kolme kirjoitusta viittomakielestä. Helsinki (Helsingin yliopisto), S. 1-24
- Rissanen, Terhi 1998: The categories of nominals and verbals and their morphology in Finnish Sign Language. Lizentiatenabhandlung. Turku (Universität Turku, Institut für Allgemeine Sprachwissenschaft)
- Rissanen, Terhi 2000: Suomalaisen viittomakielen lauseoppia. In: Malm, Anja (Hg): Viittomakieliset Suomessa. Helsinki (Finn Lectura), S. 147-167
- Sajavaara, Kari 1999: Toisen kielen oppiminen. In: Sajavaara, Kari / Piirainen-Marsh, Arja (Hg): Kielenoppimisen kysymyksiä. Jyväskylä (Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus), S. 73-102
- Sajavaara, Kari 2000: Soveltava kielentutkimus. In: Sajavaara, Kari / Piirainen-Marsh, Arja (Hg): Näkökulmia soveltavaan kielentutkimukseen. Jyväskylä (Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus), S. 13-30
- Sajavaara, Kari / Takala, Sauli 2000: Kielikoulutuksen vaikutus ja tulokset Suomessa. In: Sajavaara, Kari / Piirainen-Marsh, Arja (Hg): Näkökulmia soveltavaan kielentutkimukseen. Jyväskylä (Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus), S. 155-230
- Sandler, Wendy 1986: The Spreading Hand Autosegment of American Sign Language. *Sign Language Studies* 50, S. 1-28
- Sandler, Wendy 1987: Sequentiality and simultaneity in American Sign Language. Ph.D. diss. San Diego (University of California)
- Sandler, Wendy 1989: Phonological Representation of the Sign. Linearity and Nonlinearity in American Sign Language. Dordrecht (Foris)
- Sandler, Wendy 1990: Temporal aspects and ASL phonology. In: Fischer, Susan D. / Siple, Patricia. (Hg): *Theoretical Issues in Sign Research. Vol 1: Linguistics*. Chicago (University of Chicago Press), S. 7-35
- Sandler, Wendy 1993a: Linearization of Phonological Tiers in ASL. In: Coulter, Geoffrey R. (Hg): *Current issues in ASL phonology*, San Diego, Calif. (Academic Press), S. 103-129
- Sandler, Wendy 1993b: A sonority cycle in American Sign Language. In: *Phonology* 10, S. 243-279
- Sandler, Wendy 1993c: Hand in Hand: The Roles of the Nondominant Hand in Sign Language Phonology. In: *The Linguistic Review* 10, S. 337-390
- Sandler, Wendy 1995: One Phonology or Two? Sign Language and Phonological Theory. In: *GLOT International* 1, S. 3-8
- Savolainen, Leena 1995: The Electronic Dictionary of Finnish Sign Language: The Search through Sign Language. In: Bos, Heleen / Schermer Trude (Hg): *Sign Language Research 1994. Proceedings of the 4th European Congress on Sign Language Research*. München, 1.-3. September 1994. Hamburg (Signum) S. 347-356
- Savolainen, Leena 2000a: Viittoman rakenne. In: Malm, Anja (Hg): *Viittomakieliset Suomessa*. Helsinki (Finn Lectura), S. 168-188

- Savolainen, Leena 2000b: Viittomakielten erilaiset muistiinmerkitsemistavat. In: Malm, Anja (Hg): Viittomakieliset Suomessa. Helsinki (Finn Lectura), S.189-200
- Schaffers, Andrea 1988: Bericht über ein Weiterbildungsseminar für GebärdensprachlehrerInnen. In: Das Zeichen 6, S. 110-111
- Scheele, Brigitte / Groeben, Norbert 1998: Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Theoretische und methodologische Grundzüge in ihrer Relevanz für den Fremdsprachenunterricht. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 27, S. 12-32
- Schmidt, Reiner 1994: Fehler. In: Henrici, Gert / Riemer, Claudia (Hg): Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. 2 Bde. Baltmannsweiler (Schneider), S. 331-352
- Schreier, Ina 1994: Sprechen. In: Henrici, Gert / Riemer, Claudia (Hg): Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. 2 Bde. Baltmannsweiler (Schneider), S. 53-82
- Schröder, Konrad 2001: Von der Bedeutung der Linguistik im Fremdsprachenunterricht. In: Peter Colliander (Hg): Linguistik im DaF-Unterricht. Frankfurt/Main (Lang), S. 177-189
- Selting, Margret 1995: Prosodie im Gespräch: Aspekte einer interaktionalen Phonologie der Konversation. Tübingen (Niemeyer)
- Siebert, Horst 1996: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied (Luchterhand)
- Silva, Viola de 1999: Quantity and Quality as Universal and Specific Features of Sound Systems. Experimental Phonetic Research on Interaction of Russian and Finnish Sound Systems, Jyväskylä (Studia philologica Jyväskyläensia 48)
- Sinkkonen, Jari 1994: Hearing Impairment, Communication and Personality Development. Academic Dissertation. University of Helsinki. Department of Child Psychiatry. Jyväskylä (Gummerus)
- Sinkkonen, Jari 2000: Viittomakielten merkitys kuuron lapsen kehityksessä. In: Malm, Anja (Hg): Viittomakieliset Suomessa. Helsinki (Finn Lectura), S. 105-112
- Sinkkonen, Tuija 1994: Viittomakielten foneemijako. Jyväskylä (Universität Jyväskylä, Institut für Kommunikationswissenschaft, unveröffentlichte Proseminararbeit)
- Skant, Andrea / Dotter, Franz / Bergmeister, Elisabeth / Hilzensauer, Marlene / Hobel, Manuela / Krammer, Klaudia / Okorn, Ingeborg / Orasche, Christian / Orter, Reinhold / Unterberger, Natalie 2002: Grammatik der Österreichischen Gebärdensprache. Klagenfurt (Universität Klagenfurt, Veröffentlichungen des Forschungszentrums für Gebärdensprache und Hörgeschädigtenkommunikation 4)
- Smith, Cheri 1988: Notes on the Development of the ASL Curriculum Project at Vista College. In: Sign Language Studies 59, S. 171-182
- Sommer, Eva 1998: WeGe - Weiterbildungsmaßnahmen für Gebärdensprachdozenten. In: Das Zeichen 44, S. 314-315

- Staab, Angela / Hillenmeyer, Margit 2001: Konzept für Gebärdensprachkurse. In: *Das Zeichen* 57, S. 496-497
- Stokoe, William C. 1960: *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf*. Silver Spring
- Stokoe, William C. 1978: *Sign Language Structure*. Revised edn. Silver Spring MD (Linstok Press)
- Stokoe, William C. / Casterline, Dorothy C. / Croneberg, Carl G. 1965: *A dictionary of American Sign Language on linguistic principles*. Washington DC (Gallaudet College Press)
- Stolt, Suvi 1999: *Bilingualism and deafness. An analysis of the semantic structures of comic strips told in Finnish Sign Language and in written Finnish*. Lizentiatenabhandlung. Helsinki (Universität Helsinki, Phonetisches Institut)
- Stolt, Suvi 2000: *Kuuron lapsen kaksikielisyyden tukeminen*. In: Lonka, Eila / Korpijaakko-Huuhka, Anna-Maija (Hg): *Kuulon ja kielen kuntoutus. Vuorovaikutuksesta kommunikointiin*. Tampere, S. 159-175
- Storch, Günther 2001: *Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. 2. Auflage. München (Finck)
- Strohner, Hans 1995: *Kognitive Systeme: Eine Einführung in die Kognitionswissenschaft*. Opladen (Westdeutscher Verlag)
- Suomi, Kari 1996: *Fonologian perusteita*, Oulu (Oulun yliopisto, Suomen ja saamen kielen ja logopedian laitoksen julkaisuja)
- Sutton, V. 1981: *Sign Writing for Everyday Use*. Boston (The Sutton Movement Writing Press)
- Sutton-Spence, Rachel / Woll, Bencie 1998: *The Linguistics of British Sign Language. An Introduction*. Cambridge (Cambridge University Press)
- Takala, Marjatta / Kuusela, Jorma / Takala, Esa-Pekka 2000: "A Good Future for Deaf Children". A Five-Year Sign Language Intervention Project. In: *American Annals of the Deaf* Nr. 145, Band 4, S. 366-374
- Takala, Sauli / Sajavaara, Kari / Sajavaara, Paula 2000: *Kielipolitiikka ja kieli-suunnittelu*. In: Sajavaara, Kari / Piirainen-Marsh, Arja (Hg): *Näkökulmia soveltavaan kielentutkimukseen*. Jyväskylä (Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus), S. 231-271
- Takkinen, Ritva 1988: *Kereemipoikkeavuudet kuuron lapsen viittomakielessä 2v 3kk - 4v 4kk iässä*. Tapaustutkimus. Helsinki (Magisterarbeit, Universität Helsinki, Phonetisches Institut)
- Takkinen, Ritva 1994: *Sign articulation of a deaf boy at the age of 2-3 years, 6 years and 8 years*. In: Ahlgren, I. / Bergman, B. / Brennan (Hg): *Perspectives on sign language usage: Papers from the Fifth International Symposium on Sign Language Research*, Salamanca 25.-30.5.1992. University of Durham, S. 357-368
- Takkinen, Ritva 1995a: *Phonological acquisition of sign language. A deaf child's developmental course from two to eight years of age*. Licentiate's thesis in Logopedics. Helsinki (Universität Helsinki, Phonetisches Institut)

- Takkinen, Ritva 1995b: The Finnish Sign Language as the second language of a hearing family: experiences and attitudes of hearing parents of deaf children. In: Bos, Heleen / Schermer Trude (Hg): Sign Language Research 1994. Proceedings of the 4th European Congress on Sign Language Research. München, 1.-3. September 1994. Hamburg (Signum) S. 231-240
- Takkinen, Ritva 1997: Klassifikaattori viittotuissa kielissä. Jyväskylä (Universität Jyväskylä, Institut für Finnische Sprache). Unveröffentlichtes Manuskript
- Takkinen, Ritva 1999: Suomalaisen viittomakielen omaksuminen natiivissa ja ei-natiivissa kieliympäristössä. Raportti Hyvä tulevaisuus kuuroille lapselle -projektin viittomakielen omaksumisen seurannasta. Jyväskylä (Universität Jyväskylä)
- Takkinen, Ritva 2000a: Viittomakielisten lasten kielenomaksuminen. In: Malm, Anja (Hg): Viittomakieliset Suomessa. Helsinki (Finn Lectura), S. 113-123
- Takkinen, Ritva 2000b: Viittomakielen kehitys. In: Lonka, Eila / Korpijaakko-Huuhka, Anna-Maija (Hg): Kuulon ja kielen kuntoutus. Vuorovaikutuksesta kommunikointiin. Tampere, S. 51-74
- Takkinen, Ritva 2000c: Sign language research in Finland. Vortrag gehalten auf der 20th Jyväskylä Summer School of Applied Language Studies, Universität Jyväskylä, 5.-10.6.2000
- Takkinen, Ritva 2002: Käsimuotojen salat. Viittomakielisten lasten käsimuotojen omaksuminen 2-7 vuoden iässä. Helsinki (Kuurojen Liitto, Deaf Studies in Finland 1)
- Takkinen, Ritva (in Vorbereitung): HamNoSys (Hamburg Notation System for Sign Languages) as a tool for transcribing the signing of children
- Takkinen, Ritva / Jokinen, Markku / Sandholm, Thomas 2000: Comparing Language and Interaction Skills of Deaf Children Living in a Non-native Language Environment. In: Proceedings of the XIII World Congress of the World Federation of the Deaf. Volume 1. Brisbane (Australian Association of the Deaf), S. 342-355
- Ternes, Elmar 1999: Einführung in die Phonologie. 2. verbesserte und erweiterte Auflage. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft)
- Thomas, Edith / Brücher, Antoinette 1997: Einheit bei Vielfalt - Das Projekt "Evaluation der Gebärdensprachlehre in NRW". In: Das Zeichen 41, S. 444-446
- Tilastokeskus 2000: Taskutilasto Suomi, Helsinki (Tilastokeskus)
- Trubetzkoy, N.S. 1939: Grundzüge der Phonologie. Prag
- Uusikylä, Kari / Atjonen, Päivi 2000: Didaktiikan perusteet. Helsinki (WSOY)
- Uyechi, L. 1994: Local and global signing space in American Sign Language. In: NELS 24. Graduate Linguistic Student Association, University of Massachusetts, Amherst
- Uyechi, L. 1995: The geometry of visual phonology. Doctoral dissertation, Stanford University, Stanford, CA [Published 1996 by CSLI Publications, Stanford CA]
- Valli, Clayton / Lucas, Ceil 1998: Linguistics of American Sign Language. An Introduction. 3. Auflage. Washington DC (Gallaudet University Press)

- Veličkova, Ljudmila 1999: Der Rhythmus im Deutschen. In: Deutsch als Fremdsprache 4, S. 220-224
- Virpiranta-Salo, Maija 1998: Vielä elämä edessä. Viittomakielisten peruskoulu-  
laisten arjen ja tulevaisuuden näkymiä. Helsinki (Kuurojen Palvelusäätiö)
- Vivolin-Karén, Riitta 2002: Me suuret lehtorit – Suomalaisen viittomakielen  
opetuksen kehittymisestä, Helsinki (Kuurojen Liitto)
- Vivolin-Karén, Riitta / Alanne, Kaisa 2003: Luonnos opetussuunnitelmaksi ja  
suomalaisen viittomakielen rakenteesta. In: Käsillä kääntäjät (Kuurojen  
liitto) 1/2003, S. 4-46
- Vuosikertomus 2000: Helsinki (Kuurojen Palvelusäätiö)
- Vygotsky, Lev S. 1986: Thought and Language. Cambridge, Mass (MIT Press)
- Wainola, Laina 1969: Hiljainen tie. Helsinki (Weilin+Göös)
- Wallin, Lars 1998: Polysyntetiska tecken i svenska teckenspråket. 2. Aufl.  
Stockholm (Stockholm universitet, Institutionen för lingvistik)
- Wallvik, Birgitta 1997: ... ett folk utan land ... Borgå (Österbottningen)
- Wallvik, Birgitta 2000: Yhdistystoiminnan synty. In: Malm, Anja (Hg): Viitto-  
makieliset Suomessa. Helsinki (Finn Lectura), S. 48-60
- Wallvik, Birgitta 2001: Viitotulla tiellä. Helsinki (Finn Lectura)
- Weiß, Benno 1999: "Wir sind verschieden, unterschiedlich, aber eines verbindet  
uns". Bericht vom 13. Weltkongress der Gehörlosen in Brisbane/  
Australien, 25.-31. Juli 1999. In: Das Zeichen 49, S. 469-473
- Wempe, Karin 2000: Im Interview: Gerlinde Gerkens, Präsidentin des  
Deutschen Gehörlosen-Bundes. In: Das Zeichen 51, S. 44-53
- Wiese, R. 1984: Language production in foreign and native languages: same or  
different? In: Dechert, H. / Möhle, D. / Raupach, M. (Hg): Second  
Language Productions. Tübingen (Narr), S. 11-25
- Wikman, Minna 2000: "Jos kaikki kuulevat osaisivat viittoa". Helsinki  
(Kuurojen Palvelusäätiö)
- Wilbur, Ronnie B. 1990: Why Syllables? What the Notion Means for ASL  
Research. In: Fischer, Susan D. / Siple, Patricia. (Hg): Theoretical Issues in  
Sign Research. Vol 1: Linguistics. Chicago (University of Chicago Press), S.  
81-108
- Wilbur, Ronnie B. 1993: Syllables and Segments: Hold the Movement and Move  
the Holds! In: Coulter, Geoffrey R. (Hg): Current issues in ASL phonology,  
San Diego (Calif., Academic Press), S. 135-168
- Wilbur, Ronnie B. 2000: Phonological and Prosodic Layering of Nonmanuals in  
American Sign Language. In: Emmorey, Karen / Lane, Harlan (Hg): The  
Signs of Language Revisited. An Anthology to Honor Ursula Bellugi and  
Edward Klima. Mahwah N.J. (Erlbaum), S. 215-244
- Wilcox S. / Wilcox P. 1997: Learning to See. American Sign Language as a  
Second Language. Second Edition. Englewood Cliffs, New Jersey
- Wolff, Dieter 1996: Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der  
Fremdsprachendidaktik. In: Info DaF 23-5, S. 541-560
- Wolff, Dieter 2002: Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine  
konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Frankfurt/Main (Lang)

- Woll, Bencie 2001: The sign that dares to speak its name: echo phonology in British Sign Language (BSL). In: Boyes Braem, Penny / Sutton-Spence, Rachel (Hg): The Hands are the Head of the Mouth. The Mouth as Articulator in Sign Languages. Hamburg (Signum), S. 87-98
- Zahwe, Claudia 1994: Zur Phonologie der Deutschen Gebärdensprache. Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung. Köln
- Zahwe, Claudia 1995: Zur Phonologie der Deutschen Gebärdensprache. In: Das Zeichen 34, S. 490-504

### Adressen der im Text zitierten Internetseiten

- Behindertengleichstellungsgesetz  
<http://www.behindertenbeauftragter.de/download/gleichstellungsgesetz.htm>
- DIAK  
<http://www.diak.fi>
- Dufva, Hannele / Alanen, Riikka  
<http://www.solki.jyu.fi/meta/frames.html>
- Eduskunta  
<http://www.eduskunta.fi/fakta/hakem/viittoma.htm>
- Gebärdenschrift  
<http://www.gebaerdenschrift.de>
- Gebärdensprache (Universität Jyväskylä)  
<http://www.jyu.fi/fennicum/>
- Gebärdensprache (Universität Turku)  
<http://www.utu.fi/hum/y/kielitiede/>
- KL Support Oy  
<http://www.kl-support.fi>
- Kotimaisten kielten tutkimuskeskus  
<http://www.kotus.fi>
- Kuulonhuoltoliitto  
<http://www.kuulonhuoltoliitto.fi>
- Kuulovammaisten Lasten Vanhempien Liitto  
<http://personal.inet.fi/yhdistys/klv1>
- Kuurojen Liitto  
<http://www.kl-deaf.fi>
- Kuurojen Palvelusäätö  
<http://www.deaf-serv.fi>
- Kuurosokeat  
<http://www.kuurosokeat.fi>
- Perustuslaki  
<http://www.om.fi/perustuslaki>
- Pohjois-Savon Opisto  
<http://www.psko.fi>
- Prosign Oy  
<http://www.prosign.fi>
- Suvi (Online-Version des Grundwörterbuchs der Finnischen Gebärdensprache)  
<http://suvi.viittomat.net/>
- Tekstipuhelinpalvelu  
<http://www.novacall.fi>
- Valkea talo  
<http://www.valkeatalo.fi>
- Yleiset kielitutkinnot  
<http://www.solki.jyu.fi/yki/index.htm>

### **Wörterbücher und Gebärdensammlungen zur Finnischen Gebärdensprache**

- Hirn, David Fredrik 1910: De dövstummas åtbördsspråk i Finland -  
Kuuromykkäin viittomakieli Suomessa, Band 1. Helsinki (Finlands  
Dövstumsförbunds Förlag)
- Hirn, David Fredrik 1911: De dövstummas åtbördsspråk i Finland -  
Kuuromykkäin viittomakieli Suomessa, Band 2. Helsinki (Finlands  
Dövstumsförbunds Förlag)
- Hirn, David Fredrik 1916: De dövstummas åtbördsspråk i Finland -  
Kuuromykkäin viittomakieli Suomessa, Band 3. Helsinki (Finlands  
Dövstumsförbunds Förlag)
- Jokinen, Markku 1988: Kasvatustieteen, psykologian, sosiaalipolitiikan ja  
sosiologian viittomistoa. Helsinki (Kuurojen Liitto)
- Lasten kuvasanat viittomin 1999: Helsinki (Kuurojen Liitto), 2 Bände, 3. Aufl.
- Marttinen, Jukka / Ravanko, Pentti / Savisaari, Eino 1974: Matemaattis-  
teknillisen viittomiston painatustoimikunnan mietintö. Helsinki
- Sano se käsin 1974: Suomalaisen viittomakielen keskeisintä sanastoa. Helsinki  
(Kuurojen Liitto), 4. Aufl. (1. Aufl. 1969)
- Suomalaisen viittomakielen perussanakirja 1998: Helsinki (KL Support)
- Suomalaisen viittomakielen perussanakirja 2002: Täydennysosa 1: Numeroita ja  
lukumäärien ilmaisu Helsinki (KL Support)
- Viittomakielen kuvasanakirja 1989: Helsinki (Kuurojen Liitto), 3. Aufl. (1. Aufl.  
1973, 2. Aufl. 1977)
- Viittomakielen sanakirja 1965: Helsinki (Kuurojen Liitto),

### **Unterrichtsmaterial zur Finnischen Gebärdensprache als Fremdsprache**

- Alan viittoa 1978: Viittomakielen alkeiskurssi. Hämeenlinna (Kuurojen Liitto)
- Asiaviittomakielen kieliopillisia harjoitustekstejä 1974: Helsinki (Kuurojen  
Liitto)
- Hihnala, Marja / Lehtomäki, Elina 2001: Meidän arkipäivämme. Harjoitus-  
ideoita ja materiaalia viittomakielen opetukseen 1. Helsinki (Kuurojen  
Palvelusäätio)
- Hihnala, Marja / Lehtomäki, Elina 2002: Meidän ympäristömme. Harjoitus-  
ideoita ja materiaalia viittomakielen opetukseen 2. Helsinki (Kuurojen  
Palvelusäätio)
- Hihnala, Marja / Lehtomäki, Elina 2003: Minä ja viittomakieli. Harjoitusideoita  
ja materiaalia lasten viittomakielen opetukseen 3. Helsinki (Kuurojen  
Palvelusäätio)
- Hämäläinen, Irja 1977: Näissä merkeissä. Hämeenlinna (Kuurojen Liitto)
- Laine, Minttu 2001: Hely 1. Opetuspaketti viittomakielen alkeisopetukseen  
sosiaali- ja terveystieteen oppilaitoksissa. Helsinki (Kuurojen Liitto)
- Palokankare, Mirja 1996: Viittomakielen alkeiskurssi 20 h. Unveröffentlichte  
Seminararbeit o.O.
- Paunu, Juha 1981: Viito elävästi 1. Viittomakielen alkeistason oppi- ja harjoitus-  
kirja. Helsinki (Kuurojen Liitto)



- Paunu, Juha 1992: Viito elävästi 2. Viittomakielen luonnetta ja rakenteellisia erityispiirteitä selvittelevä oppi- ja harjoituskirja viittomakielen jatkokursseille. Helsinki (Kuurojen Liitto)
- Paunu, Juha 1994a: Opi ymmärtämään viittomakieltä 1. (Video + Lehrbuch) Helsinki (Kuurojen Liitto)
- Paunu, Juha 1994b: Opi ymmärtämään viittomakieltä 2. Tilankäyttö - Juttuja. (Video + Lehrbuch) Helsinki (Kuurojen Liitto)
- Paunu, Juha 2000a: Opi ymmärtämään viittomakieltä 3. Myöntö- ja kieltolauseita, kysymyksiä. (Video + Lehrbuch) Helsinki (Kuurojen Liitto)
- Paunu, Juha 2000b: Opi ymmärtämään viittomakieltä 4. Sävyllisiä lauseita ja kysymyksiä. (Video + Lehrbuch) Helsinki (Kuurojen Liitto)
- Paunu, Juha 2000c: Opi ymmärtämään viittomakieltä 5. Sävyllisiä juttuja. (Video + Lehrbuch) Helsinki (Kuurojen Liitto)
- Putkonen, Hanna 1993: Kaksisataa kivaa. Viittomakielen harjoituksia. Helsinki (Kuurojen Liitto)
- Viittomakielen opas 1974: Hämeenlinna (Kuurojen Liitto)
- Savisaari, Eino / Vanne, Antti 1979: Viittomakieli. Johdatus kielen olemukseen ja käyttöön. Helsinki (Gaudeamus)
- Viittomakielen käytäntö (o.J.): Helsinki (Kuurojen Liitto, Maschinengeschriebenes Manuskript)

## ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS UND GLOSSAR

### Abkürzungsverzeichnis

a.a.	active articulator (aktiver Artikulator)	LSQ	Langue des signes québécoise *)
ASL	American Sign Language *)	MA	Markus Aro (Gebärdende im analysierten Unterrichtsmaterial)
BSL	British Sign Language *)	MS	Muttersprache
DaF	Deutsch als Fremdsprache	NVK	noverbale Kommunikation
DGS	Deutsche Gebärdensprache *)	ÖGS	Österreichische Gebärdensprache *)
FinSL	Finnische Gebärdensprache *)	OYVK	Opi ymmärtämään viittomakieltä (Lerne Gebärdensprache verstehen)
foc	focal site	PJ	Päivi Johansson (Gebärdende im analysierten Unterrichtsmaterial)
FS	Fremdsprache	RAY	Raha-automaattiyhdistys
GS	Gebärdensprache	SH	Strong Hand (dominante Hand)
IPA	International Phonetic Association	sprel	spatial relationship (räumliches Verhältnis zwischen dem aktiven und dem passiven Artikulator)
KA	Kaisa Alanne (Gebärdende im analysierten Unterrichtsmaterial)	WH	Weak Hand (nicht-dominante Hand)
KL	Kuurojen Lehti	ZB	Zwischenbewegung
KLVL	Kuulovammaisten Lasten Vanhempien Liitto		
KPL	Kuurojen Palvelusäitiö		
LBG	Lautsprachbegleitende Gebärde		
LS	Lautsprache		

\*) Andersson 2001 kritisiert den Gebrauch von Abkürzungen für die Bezeichnung nationaler bzw. regionaler Gebärdensprachen.

### Vorbemerkungen zum Glossar

Die Entsprechungen gelten für diese Arbeit und sind teilweise extra für diese Arbeit erstellt worden. Ein Teil der Entsprechungen stammt aus dem Glossar von Huttunen et al. 2000, ein Teil der deutschen Termini aus dem Glossar in Leuniger/Wempe (Hg) 2001, S. 303-331, und ein Teil der schwedischen Termini aus der Dissertation von Lars Wallin (Wallin 1998). Einige Termini sind vom Autor selber entwickelt. Teilweise bleiben bewusste Lücken, wenn der Terminus in der jeweiligen Sprache für diese Arbeit nicht relevant ist (vor allem in der Spalte für Schwedisch).

deutsch	finnisch	schwedisch	englisch
Abweichung	kasautuminen		stacking
aktive/dominante Hand, h <sub>1</sub>	dominoiva käsi	aktiv hand	strong/dominant hand, H1
Angewandte Linguistik	soveltava kielitiede	tillämpad lingvistik	applied linguistics
Ausführungsstelle	artikulaatiopaikka	artikulationsställe	location
ausgewählter Finger	valittu sormi		selected finger
Basisschicht	skeletaalin kerros keskeinen kerros		skeletal tier, timing tier
Behindertenfürsorge	invalidihuolto		
Bewegung	liike	rörelse	movement
Bündel	kimppu		bundle

Bildtelefon	kuvapuhelin	bildtelefon	
Blickrichtung	katseen suunta		eye gaze
Cochlea-Implantat (CI)	sisäkorvaimplantti, -istute, kokleaimplantti	cochleaimplantat	cochlear implant
Doppeldominanz	molemmat kädet dominoivina		both hands' dexterity
Ebene, Schicht	kerros	rad	tier
Europäische Union der Gehörlosen	Euroopan Kuurojen Unioni	Dövas Europeiska Union	European Union of the Deaf
Fingeralphabet	sormiaakkoset		fingerspelling
Fingern	sormittaminen		
Finnische Gebärdensprache	suomalainen viittomakieli		Finnish Sign Language
Finnischer Gebärdens- dolmetscherverband	Suomen Viittomakielen Tulkkit		
Finnischer Gehörlosen- Sportverband	Suomen Kuurojen Urheiluliitto		

Finnischer Gehörlosenverband	Kuurojen Liitto	Dövas Förbund	The Finnish Association of the Deaf
Finnischer Schwerhörigenverband	Kuulonhuoltoliitto	Hörselvårdsförbund	The Finnish Federation of the Hard of Hearing
Finnischer Taubblindenverband	Suomen Kuurosokeat	Föreningen Finlands Dövblinda	The Finnish Association of the Deafblind
flach	taipunut		flat
Forschungszentrum für die Landessprachen Finnlands	Kotimaisten kielten tutkimuskeskus	Forskningscentralen för de inhemska språken	Research Institute for the Languages of Finland
fremder Akzent	vieras aksentti		foreign accent
Fremdsprache	vieras kieli	främmande språk	foreign language
Gebärdensprachausschuss	viittomakielen lautakunta		Board of Finnish Sign Language
Gebärdensprach- benutzer	viittomakieltä käyttävä		
Gebärdensprache (GS)	viittomakieli	teckenspråk, åtbördsspråk (alter Terminus)	sign language
gebärdensprachig	viittomakielinen		

Gebärdensprachkomitee	viittomakieli-toimikunta	
gehörlos	kuuro	deaf
Gehörlosen-gemeinschaft	kuurojen yhteisö	Deaf Community
Gehörlosenverein	kuurojen yhdistys	
Gehörlosenzeitung	Kuurojen Lehti	
gekrümmt	koukistunut	hooked
Geldspielautomatenverein	Raha-automaatti-yhdistys (RAY)	Finland's Slot Machine Association
Genossenschaft	osuuskunta	
gerundet	pyöristynyt	rounded
Gesamtschule	peruskoulu	
geschlossen	suljettu	closed
Gesichtsausdruck	ilme	
Glosse	glossi	
	döv	
	dövsamfund	
	dövförening	
	Dövas Tidskrift	
	Penningautomatföreningen (PAF)	
	grundskola	

Glossentranskription	glossaus		
gymnasiale Oberstufe	lukio	gymnasium	
Halt	pidäke		hold
Handform	käsimuoto	handform	handshape
Handkonfiguration			hand configuration
Handstellung	(käden) orientaatio	attityd	(palm) orientation
Heimvolkshochschule	kansanopisto		
hörbehindert	kuulovammainen	hörselskadade	hearing handicapped/ impaired
interne Bewegung	mikroliike, paikallisiike		local movement
Klassifikator	klassifikaattori, luokanoisoin	klassifikator	classifier
Klassifikatorgebärde	polysynteettinen viittoma, klassifikaattoriviittoma	polysyntetiskt tecken	classifier predicate
Kreuzung	ristiminen		crossing

Lautsprache (LS)	puhuttu kieli	talspråk	spoken language, oral language
Lautsprachbegleitende Gebärde (LBG)	viitottu puhe, viitottu suomi/ruotsi	tecknad finska/svenska	signed Finnish/Swedish (signed English/German)
lizensieren, Lizenzierung			license, licensing
Merkmal	piirre		feature
Mundbild	huulio, suomenkielinen sanahahmo	munrörelse	mouthing
Mundgestik	viittomakielinen huulio		mouth gesture
Namensgebärde	viittomanimi		
nonmanuelle Elemente	ei-manuaaliset piirteet		nonmanual features
offen	avoim		open
Opposition des Daumens in Opposition neutral unterhalb lateral nicht in Opposition	peukalon oppositio oppositiossa neutraali alapuolella lateraalinen ei-oppositiossa		thumb opposition opposed neutral beneath lateral unopposed



passive/nicht-dominante Hand, h <sub>2</sub>	ei-dominoiva käsi	passiv hand	weak/ nondominant hand, H2
Pfadbewegung, Wegbewegung	makroliike		path movement
pronominale Zeigegebärde	osoitus		
Richtungsverb, direktionales Verb	monisuuntainen verbi		
Schicht, Ebene	kerros	rad	tier
Schreibtelefon	tekstipuhelin	texttelefon	text telephone, teletypewriter
Schreibtelefondienst	tekstipuhelinpalvelu	texttelefonitjänst	relay service
schwerhörig	huonokuuloinen	lomhörd	hard-of-hearing
SMS	tekstiviesti		SMS
Sprachbewusstheit	kielellinen tietoisuus		language awareness
Sprachgebrauch			language use
Spracherwerb	kielenoppiminen		language acquisition
Sprachpflege	kielenhuolto	språkvård	

Sprachpolitik	kielipolitiikka		
Sprachverarbeitung		language processing	
Spreizung	harotus	spreading	
Stiftung zur Unterstützung Gehörloser	Kuurojen Palvelusäitiö	Service Foundation for the Deaf	
taubstumm	kuuromykkä	deaf-mute	
Tele-Dolmetschen	etätulkkaus	relay interpreting service	
Verband der Eltern hörgeschädigter Kinder	Kuulovammaisten Lasten Vanhempien Liitto	Finnish Association of Parents of the Deaf and Hard of Hearing Children	
Verein der hörenden Kinder gehörloser Eltern	Kuurojen Vanhempien Kuulevien Lasten Yhdistys		
Verein zur Unterstützung gehörloser und hörbehinderter Kinder		Döva och hörselskadade barns stödförening	
Verortung	paikantaminen		
Videosprachlabor	viodekielistudio		

Wegbewegung, Pfadbewegung	makroliike	path movement
Weltverband der Gehörlosen	Kuurojen Maailmanliitto	World Federation of the Deaf
Zeiteinheit	ajoitussyksikkö	timing unit
Zentralverband für Sozial- und Gesundheitsschutz	Sosiaali- ja terveysturvan keskusliitto	
Zwischenbewegung (ZB)	siirtymäliike	transitional movement

## ANHANG 1: Verzeichnis der im Text enthaltenen Abbildungen und Tabellen

Abb. 1-1: Referenzrahmen der Arbeit .....	13
Abb. 2-1: Verschiedene Gruppen von Gebärdensprachbenutzern, nach Jokinen 2000a, S. 80 (Übs. BF).....	21
Abb. 2-2: Die Gehörlosengemeinschaft und mit ihr in nahem Kontakt stehende Personengruppen, Jokinen 2000a, S. 85.....	22
Abb. 4-1: Segmentale und artikulatorische Merkmale im Movement-Hold-Modell von Liddell und Johnson, nach Dotter/Holzinger 1995, S. 324.....	90
Abb. 4-2: Autosegmentales Verhalten der artikulatorischen Merkmale im Movement-Hold-Modell von Liddell und Johnson, nach Dotter/Holzinger 1995, S. 324.....	90
Abb. 4-3: HC-Schicht und Basisschicht im HT-Modell von Sandler.....	91
Abb. 4-4: Parameteranordnung im Prosodic Model (PM-Modell), nach Brentari 1998, S. 26 .....	92
Abb. 4-5: Darstellung der ASL-Gebärden DANCE, FALSE und GERMANY nach dem Moren-Modell (Perlmutter 1992, zitiert nach Brentari 1998, S. 89) .....	93
Abb. 4-6: Konventionen zur zeitlichen Gültigkeit der Parameterbeschreibungen.....	95
Abb. 4-7: Handformphoneme und -allophone der FinSL, nach Savolainen 2000a, S. 173-175 .....	97-98
Abb. 4-8: Handform für die FinSL-Gebärde OMENA „Apfel“, nach Savolainen 2000a, S. 175 .....	102
Abb. 4-9: <i>Gebärdenraum</i> (links) und <i>neutraler Gebärdenraum</i> in der FinSL, nach Savolainen 2000a, S. 176 .....	107
Abb. 4-10: Räumliches Verhältnis ( <i>spatial relationship</i> , <i>sprel</i> ) bei Ausführungsstellen ( <i>focal sites</i> ) an der nicht-dominanten Hand ( <i>weak hand</i> , WH) .....	110

- Abb. 4-11: Kontrastive Ebenen der Bewegung im dreidimensionalen Raum,  
Luttgens/Hamilton 1997, S. 38, zitiert nach Brentari 1998, S. 151 ... 113
- Abb. 4-12: Zweidimensionale Darstellung der Ebenen x, y und z,  
nach Brentari 1998, S. 152 ..... 114
- Abb. 4-13: Beispiele zu den Angaben zur Mundgestik im Grundwörterbuch der  
Finnischen Gebärdensprache (Suomalaisen viittomakielen  
perussanakirja 1998, S. 23-26)..... 122
- Abb. 4-14: Beispiel für Bewegungsepenthese in ASL,  
nach Valli/Lucas 1998, S. 42..... 130
- Abb. 4-15: Beispiel für Halttilgung in ASL, nach Valli/Lucas 1998, S. 43..... 131
- Abb. 4-16: Bewegungsepenthese und Halttilgung im sequentiellen  
Beschreibungsmodell von Johnson und Liddell, nach Johnson 2000,  
Topic 12, S. 2 ..... 132
- Abb. 4-17: Beispiel für Metathese in ASL, nach Valli/Lucas 1998, S. 44 ..... 132
- Abb. 4-18: Beispiel für Handformassimilation in ASL,  
nach Valli/Lucas 1998, S. 45..... 133
- Abb. 6-1: Foto zur Gebärde SUOMENKIELI (FINNISCH) aus dem  
Grundwörterbuch der Finnischen Gebärdensprache  
(Suomalaisen viittomakielen perussanakirja 1998, S. 437) ..... 157
- Abb. 6-2: Fotos zu den Gebärden VAIKEA (SCHWIERIG) und  
YKSIN (ALLEIN) aus dem Grundwörterbuch der Finnischen  
Gebärdensprache (Suomalaisen viittomakielen  
perussanakirja 1998, S. 289 u. 296) ..... 161
- Abb. 6-3: Foto zu der Gebärde JOKU (JEMAND) aus dem  
Grundwörterbuch der Finnischen Gebärdensprache  
(Suomalaisen viittomakielen perussanakirja 1998, S. 53) ..... 163
- Abb. 6-4: Foto zur Gebärde HERMOSTUA (SICH-AUFREGEN) aus dem  
Grundwörterbuch der Finnischen Gebärdensprache  
(Suomalaisen viittomakielen perussanakirja 1998, S. 388) ..... 167
- Abb. 6-5: Die Komponenten der Ausführungsstelle,  
nach Johnson 2000, Topic 7, S. 2 ..... 171

- Abb. 6-6: Foto zur Gebärde TAITAVA (AUSGEZEICHNET) aus dem Grundwörterbuch der Finnischen Gebärdensprache (Suomalaisen viittomakielen perussanakirja 1998, S. 189) ..... 173
- Abb. 6-7: Foto zur Gebärde KEITTÄÄ (KOCHEN) aus dem Grundwörterbuch der Finnischen Gebärdensprache (Suomalaisen viittomakielen perussanakirja 1998, S. 417) ..... 181
- Abb. 6-8: Gebärden mit bogenförmigen Pfadbewegungen (arc) in allen M-Zeiteinheiten..... 194
- Abb. 6-9: Fotos der Gebärden VÄHÄN (WENIG) und AIKA (ZEIT) aus dem Grundwörterbuch der Finnischen Gebärdensprache (Suomalaisen viittomakielen perussanakirja 1998, S. 567 u. 69)..... 210
- Abb. 6-10: Fotos der Gebärden TYÖ (ARBEIT) und TYÖPAIKKA (ARBEITSPLATZ) aus dem Grundwörterbuch der Finnischen Gebärdensprache (Suomalaisen viittomakielen perussanakirja 1998, S. 153 u. 463) ..... 211
- Abb. 6-11: Fotos der Gebärden MIES (MANN) und PUOLISO (EHEPARTNER) aus dem Grundwörterbuch der Finnischen Gebärdensprache (Suomalaisen viittomakielen perussanakirja 1998, S. 624 u. 749)..... 212
- Abb. 6-12: Fotos der Gebärden MITÄTÖN (SEHR-KLEIN) und KUULLA (HÖREN) aus dem Grundwörterbuchs der Finnischen Gebärdensprache (Suomalaisen viittomakielen perussanakirja 1998, S. 364 u. 353) ..... 237
- Abb. 7-1: Die vier sprachlichen Grundfertigkeiten, nach Huneke/Steinig 2000, S. 97 ..... 256
- Abb. 7-2: Allgemeines Sprachproduktionsmodell nach Levelt 1989, S. 9, in der deutschen Fassung nach Wolff 2002, S. 211 ..... 257
- Abb. 7-3: Lehrmethoden, linguistische und psychologische Beziehungen, nach Edmondson/House 1993, S. 118 ..... 260
- Abb. 8-1: Foto der Gebärde TÄTI (TANTE) aus dem Grundwörterbuch der Finnischen Gebärdensprache (Suomalaisen viittomakielen perussanakirja 1998, S. 92) ..... 359

Tab. 2-1: Teilnehmer am Weltkongress der Gehörlosen 1999, nach Weiß 1999, S. 472 .....	46
Tab. 4-1: Fingerselktion und Stellung der nicht ausgewählten Finger ([NSI], <i>Non-Selected In</i> ), nach Johnson 2000, Topic 5, S. 2 .....	99
Tab. 4-2: Stellung der ausgewählten Finger, nach Johnson 2000, Topic 5, S. 3 .....	100
Tab. 4-3: Opposition des Daumens zu den ausgewählten Fingern, nach Johnson 2000, Topic 5, S. 5 .....	101
Tab. 4-4: Reihenfolge für die taxonomische Beschreibung der Handform, nach Johnson 2000, Topic 5, S. 8 .....	102
Tab. 4-5: Taxonomische Beschreibung der Bewegungsart ( <i>contour</i> ), nach Johnson 2000, Topic 9, S. 3 .....	113
Tab. 5-1: Übersicht über die analysierten Sätze/Kurztexte aus Paunu 2000b und Paunu 2000c.....	139
Tab. 6-1: Handformen im ersten X der analysierten Gebärden .....	160
Tab. 6-2: Focal-Site-Veränderungen in den Zwischenbewegungen.....	191
Tab. 6-3: Verteilung der nicht-pronominalen Gebärden auf verschiedene Gebärdentypen.....	199

## ANHANG 2: Lehrplan für die Finnische Gebärdensprache als Fremdsprache

### ÜBERSICHT ÜBER DEN LEHRLAN FÜR DIE FINNISCHE GEBÄRDENSPRACHE ALS FREMDSPRACHE (aus Vivolin-Karén/Alanne 2003, S. 12; Übs. von BF)

	<b>Stufe 1</b>	<b>Stufe 2</b>	<b>Stufe 3</b>	<b>Stufe 4</b>
<b>Kenntnisse</b>	<p><i>Basisgrammatik der GS</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Begriffe für die Struktur der GS</li> <li>• feste Gebärden und Produktivität</li> <li>• Elemente der festen Gebärden</li> <li>• Gebrauch des Gebärdenraums auf Gebärden- und Satzebene</li> <li>• Nonmanuelles auf phonologischer, morphologischer und syntaktischer Ebene</li> <li>• Notationsverfahren</li> </ul>	<p><i>Erweiterung und Vertiefung der Basisgrammatik</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbalflexion</li> <li>• Pluralformen</li> <li>• Komparation</li> <li>• Zeigegebärden: Verortung, Deixis und Anapher</li> <li>• Gebärdenstellung</li> </ul>	<p><i>Ganze Texte</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gebrauch des Gebärdenraums</li> <li>• Rhythmus</li> <li>• Pausen</li> <li>• Zeitformen</li> <li>• Struktur von Klassifikatorgebärden</li> <li>• aspektuelle Verflexion</li> <li>• Struktur längerer Texte (Gebärdenstellung, inhaltliche Struktur)</li> </ul>	<p><i>Ganze Texte</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Textsorten in verschiedenen Sprachverwendungssituationen</li> <li>• Neologismen</li> </ul>
<b>Fähigkeiten</b>	<p><i>Einfache Gespräche zu konkreten Themen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gebärden aus der nächsten Lebensumgebung (feste Gebärden und Klassifikatorgebärden)</li> <li>• Begrüßung und Komplimente</li> <li>• Fingeralphabet</li> <li>• Numeralia (Kardinal- und Ordinalzahlen, Zeit- und Stockwerkinkorporation)</li> <li>• wichtigste Satztypen (Aussage, verneinte Aussage, Frage)</li> </ul>	<p><i>Gespräche zu bekannten Themen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pluralform bekannter Begriffe und Gegenstände</li> <li>• Vergleich bekannter Begriffe und Gegenstände</li> <li>• kurze Erzählungen zu bekannten Themen des täglichen Lebens</li> <li>• verschiedene Formen der Verortung</li> <li>• die wichtigsten Richtungsverben</li> <li>• Numeralia: Inkorporation von Preisen und Schulklassen</li> </ul>	<p><i>Längere Texte</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zeitformen / temporale Ausdrücke</li> <li>• Klassifikatorgebärden</li> <li>• Formen des Verbalaspekts</li> <li>• Pausensetzung</li> <li>• Rhythmus</li> </ul>	<p><i>Längere Texte</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Textsorten: offiziell, inoffiziell</li> <li>• Neologismen</li> </ul>
<b>Kultur</b>	<p><i>Grundfähigkeiten für die Begegnung mit Gehörlosen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• auf sich aufmerksam machen, Blickkontakt, ...</li> </ul>	<p><i>Alltag der Gehörlosen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verein, Hilfsmittel, ...</li> </ul>	<p><i>GS-Gemeinschaft in Vergangenheit und Gegenwart</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulen, Vereinsleben, wichtige Persönlichkeiten</li> </ul>	<p><i>Die GS-Gemeinschaft in der Gesellschaft</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gruppengespräche</li> <li>• Gesetzgebung im Alltag</li> </ul>



## ANHANG 3: Sprel-Veränderungen im untersuchten Material

Focal site	contra-ipsi	ant-post	sup-inf	Kombination
am Kopf [+contact]	AINA 4-36:4 EILEN 5-8:2	VAAARALLINEN 4-9:6 HYVÄ 4-36:6 JOKU 5-8:13		
am Kopf [-contact]	KOULU 5-7:2 KOULU 5-7:11	RUOKA 5-6:2		
am Körper [+contact]	KOIRA 4-40:3	TUURI 4-36:7		
am Körper [-contact]				
im Gebärdens- raum	TAI 5-7:20 AUTO 5-8:9 KÄVELLÄ 5-8:10	HÄMMÄSTYÄ 4-8:5 HAUKKUA 4-40:4 "PI" 5-8:19	PUHUA-paljon 4-36:5-6 "PI" 4-36:9 "PI" 5-6:3 TÄYTY 5-7:17 POLKUPYÖRÄ 5-7:18 KAMALA 5-8:2 AUTO 5-8:10 RENGAS 5-8:11	
an WH [+contact]	PA →, BK → KAKSONEN 4-7:4 KIHLOISSA 4-8:4 ASIA 4-36:4 NAAPURI 4-40:2 TAITAVA 5-6:4 HAUKOTUTTAA 5-6:7 LEVÄTÄ 5-6:10 VAIVALLOINEN 5-7:12 YHTEYS 5-7:15 SYY 5-8:4 PAKKO 5-8:16 PERILLE 5-8:18 PUHKI 5-8:12	BA →, TI → TÄTI 4-36:3 HERMOSTUA 4-40:5 TULKATA 4-47:6 ALKAA 5-6:6 TISKATA 5-6:12 VÄLIMATKA 5-7:3 NOIN 5-7:4 VÄLIMATKA 5-7:6 KÄVELLÄ 5-7:21 MYÖHÄSTYÄ 5-8:21	RA →, UL → SERKKU 4-7:2 SISAR 4-8:3 PÄÄSTÄ 5-7:9 KILOMETRI 5-7:14	Kombination SEN-JÄLKEEN 5-6:11 KAHVI 5-8:5 LOPUSSA 5-8:8
an WH [-contact]				TYHJÄ 5-8:15

## ANHANG 4: Analysiertes Unterrichtsmaterial: Glossentranskription und Übersetzungen

Analysierte Sätze und Kurztexte: finnische Übersetzungen und Glossentranskriptionen aus den Begleitheften zu OYVK 4 (Paunu 2000b) und OYVK 5 (Paunu 2000c) und ihre deutsche Übersetzung. Die Nummerierung entspricht der in dieser Arbeit verwendeten (z.B. OYVK 4-47 ist Übung 47 aus OYVK 4):

### OYVK 4-7

Serkkuni kaksostytöt ovat aivan samannäköisiä.

Die Zwillingstöchter meiner Cousine sehen völlig gleich aus.

OMA-1 SERKKU OMA-4 TYTÄR KAKSONEN-4 HE-4 / SAMA NÄKÖINEN HE-4 int.

POSS-1 COUSINE POSS-4 TOCHTER ZWILLING-4 SIE (Pl)-4 / GLEICH AUSSEHEND SIE (Pl)-4 int.

### OYVK 4-8

Olin allikäillä lyöty, kun kuulin, että sisareni oli mennyt kihloihin.

Ich war völlig vor den Kopf geschlagen, als ich hörte, dass meine Schwester sich verlobt hat.

MINÄ OLEN-KUULLUT OMA-1 SISAR KIHLOISSA OS-4 hämmästellen / MINÄ HÄMMÄSTYÄ MINÄ hämmästellen

ICH HABE-GEHÖRT POSS-1 SCHWESTER VERLOBT INDEX-4 erstaunt / ICH ERSTAUNEN ICH erstaunt

### OYVK 4-9

Ei ole turvallista kävellä yksin pimeällä tiellä. Se on hyvin vaarallista!

Es ist nicht sicher, allein auf einer dunklen Straße zu laufen. Das ist sehr gefährlich!

PIMEÄ 1-TIE-4 YKSIN 1-KÄVELLÄ-4 TURVALLINEN EI ki / "PI" VAARALLINEN OS-4 vakuuttavasti

DUNKEL 1-STRASSE-4 ALLEIN 1-LAUFEN-4 SICHER NICHT neg / „PI“ GEFÄHRLICH INDEX-4 überzeugend

#### OYVK 4-36

Tätini puhuu valtavasti. Onneksi hänen miehensä on kuuro!

Meine Tante redet ungeheuer viel. Zum Glück ist ihr Mann gehörlos!

OMA-1 TÄTI AINA PUHUA-paljon / HYVÄ TUURI OMA-4 AVIOMIES  
 "PI" KUURO OS-4  
 POSS-1 TANTE IMMER SPRECHEN-viel / GUT GLÜCK POSS-4 EHEMANN  
 "PI" GEHÖRLOS INDEX-4

#### OYVK 4-40

Olen aivan hermona, kun naapurini koira haukkuu yhtenään.

Ich bin völlig genervt, weil der Hund meines Nachbarn ununterbrochen bellt.

OMA-1 NAAPURI-4 KOIRA JATKUVASTI HAUKKUA /  
"PI" MINÄ HERMOSTUA voimakkaasti

POSS-1 NACHBAR-4 HUND UNUNTERBROCHEN BELLEN /  
"PI" ICH SICH-AUFREGEN stark

#### OYVK 4-47

On tosi vaikeaa tulkita hänen nopeaa viittomistaan suomen kielelle.

Es ist wirklich schwierig, sein schnelles Gebärden ins Finnische zu dolmetschen.

HÄN-2vas OMA-2vas VAUHTI VIITTOA /  
 MINÄ SUOMENKIELI TULKATAxx "PI" VAIKEA MINÄ

ER-2links POSS-2links GECHWINDIGKEIT GEBÄRDEN /  
 ICH FINNISCH DOLMETSCHENxx „PI“ SCHWIERIG ICH

**OYVK 5-6**

Sinun ruokasi oli erittäin maukasta. Sinä olet mestarikokki! Minua vain rupesi ramasemaan valtavasti ja haluaisin torkahtaa hetken. Voin kyllä tiskata levättyäni. Sopiiko tämä sinulle?

Dein Essen war ausgezeichnet. Du bist eine Meisterköchin! Jetzt bin ich ziemlich müde und würde gerne ein bisschen schlafen. Ich kann dann abwaschen, wenn ich ausgeruht habe. Ich das o.k.?

SINÄ RUOKA "PI" MAUKAS SINÄ TAITAVA MESTARI KEITTÄÄ  
/ MINÄ ALKAA HAUKOTUTTAA VÄSYNYT MINÄ SOPIA MINÄ  
VÄHÄN-AIKAA MINÄ LEVÄTÄ / LEVÄTÄ SEN-JÄLKEEN MINÄ TISKATA  
OK ?kyllä/ei / "vai mitä" ?kyllä/ei

DU ESSEN "PI" SCHMACKHAFT DU AUSGEZEICHNET MEISTER KOCHEN  
/ ICH ANFANGEN GÄHNEN MÜDE ICH PASSEN ICH  
KURZE-ZEIT ICH AUSRUHEN / AUSRUHEN DANACH ICH ABWASCHEN  
OK ?ja/nein / „oder wie“ ?ja/nein

**OYVK 5-7**

Koulumatkani on aivan lyhyt, noin 500 metriä. Ensi vuonna, jos pääsen lukioon, koulumatkani muuttuu pitkäksi ja hankalaksi. Matkaa on yli neljä kilometriä ja bussiyhteyksiä ei ole. Minun pitää vaan ajaa polkupyörällä ja talvella on käveltävä.

Mein Schulweg ist ganz kurz, etwa 500 Meter. Falls ich nächstes Jahr in die gymnasiale Oberstufe komme, wird der Schulweg viel länger und umständlicher. Die Schule ist über vier Kilometer entfernt und es gibt keine Busverbindungen. Ich muss mit dem Fahrrad fahren und im Winter zu Fuß gehen.

MINÄ KOULU 1-VÄLIMATKA-3 MITÄTÖN NOIN  
VIISISATAA METRI 1-VÄLIMATKA-3 // JOS ENSI-VUONNA MINÄ  
PÄÄSTÄ MINÄ LUKIO / KOULU KAUKANA-3 int.  
VAIVALLOINEN / YLI NELJÄ KILOMETRI /  
BUSSI YHTEYS EI-OLE // MINÄ TÄYTYY MINÄ POLKUPYÖRÄ  
1-KÄYDÄ<sub>xx-3</sub> TAI TALVI MINÄ KÄVELLÄ<sub>xx-3</sub> MINÄ

ICH SCHULE 1-ENTFERNUNG-3 SEHR-KLEIN UNGEFÄHR  
FÜNFHUNDERT METER 1-ENTFERUNG-3 // FALLS NÄCHSTES-JAHR ICH  
KOMMEN ICH GYMNASIALE-OBERSTUFE / SCHULE WEIT-WEG-3 int.  
BESCHWERLICH / ÜBER VIER KILOMETER /  
BUS VERBINDUNG IST-NICHT // ICH MUSS ICH FAHRRAD  
1-HIN-UND-HER-FAHREN<sub>xx-3</sub> ODER WINTER ICH LAUFEN<sub>xx-3</sub> ICH

## OYVK 5-8

Minulla oli eilen todella huono päivä. Kun aamulla rupesin keittämään kahvia, huomasin harmikseni, että kahvi oli lopussa. Kun kävelin autolleni näin, että joku onneton oli puhkonut siitä renkaat. Jouduin menemään erittäin pitkän matkan töihin bussilla ja myöhästyin melkein tunnin. Kyllä otti päähän!

Ich hatte gestern wirklich einen schlechten Tag. Als ich morgens Kaffee kochen wollte, bemerkte ich zu meinem Entsetzen, dass kein Kaffee mehr da war. Als ich zum Auto ging, sah ich, dass irgendein Blödmann die Reifen durchstochen hatte. Ich musste den entsetzlich langen Weg zur Arbeit mit dem Bus fahren und kam fast eine Stunde zu spät. Da habe ich mich wirklich geärgert.

EILEN MINÄ KAMALA HUONO PÄIVÄ / SYY /  
 AAMU JO MINÄ KAHVI OTTAA-PÄÄHÄN KAHVIJAUHO LOPUSSA /  
 "no olkoon" / MINÄ AUTO MINÄ KÄVELLÄ-4-oik.käsi KLASS-auto-vas.käsi  
 RENGAS PUHKI<sub>xx</sub> JOKU LYÖDÄ-PUUKOLLA<sub>x</sub> TYHJÄ<sub>xx</sub> /  
 MINÄ "voi veljet" MINÄ PAKKO BUSSI KAUKANA int. MINÄ PERILLE  
 TYÖPAIKKA "PI" TUNTI MYÖHÄSTYÄ MINÄ OTTAA-PÄÄHÄN

GESTERN ICH FURCHTBAR SCHLECHT TAG / GRUND /  
 MORGEN SCHON ICH KAFFEE ÄRGERLICH KAFFEEPULVER ZU-ENDE /  
 „na macht nichts“ / ICH AUTO ICH LAUFEN-4-r.Hand KLASS-auto-l.Hand  
 REIFEN PLATT<sub>xx</sub> JEMAND MIT-DEM-MESSER-STECHEN<sub>x</sub> LEER<sub>xx</sub> /  
 ICH „oje“ ICH GEZWUNGEN BUS WEIT-WEG int. ICH AM-ZIEL  
 ARBEITSPLATZ „PI“ STUNDE VERSPÄTET ICH ÄRGERLICH

**Anmerkungen** aus dem Begleitheft zum benutzten Glossentranskriptionssystem, soweit sie die hier zitierten Sequenzen betreffen (Paunu 2000b, S. 33-37, Übs von BF):

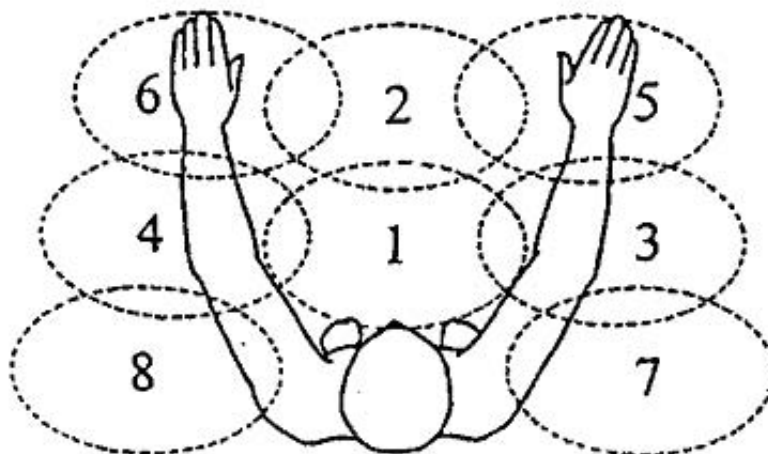
„Ein Schrägstrich zwischen den Gebärden zeigt eine kurze Pause an. Zwei Schrägstriche entsprechen einer längeren Pause“

„Das Hinzufügen eines x zeigt an, dass eine Gebärde wiederholt wird. xx zeigt mehrfache Wiederholung an.“

„In Anführungszeichen und mit kleinen Buchstaben werden bildliche oder pantomimische Teile des gebärdeten Textes markiert.“

„Für Klassifikatorgebärden wird die Glosse KLASS verwendet“

„Für den Gebrauch des Gebärdenraums (Verortung) werden den Gebärden Ziffern beigefügt. Der Gebärdenraum ist in acht nummerierte Bereiche aufgeteilt:“



„Durch Unterstreichungen werden mimische Merkmale angezeigt, die am Ende näher bestimmt werden.“

„Verschiedene Stimmungszustände und Abtönungen werden durch erklärende Wörter oder Abkürzungen nach der Unterstreichung notiert. (...) (Die Abkürzung int. zeigt eine intensive, leicht verlangsamte und behäbigere Ausführungsweise an)“

Anmerkung aus dem Begleitheft zur Gebärde „PI“ (Paunu 2000b, S. 7-8, Übs von BF)

„Achte auf die Gebärde „PI“ („Arbeitsname“, der das Mundbild darstellt, das während dieser Gebärde gebraucht wird)! Alle Gebrauchssituationen und Bedeutungen dieser Gebärde sind noch nicht hinreichend bekannt. Häufig (...) hat sie verstärkende oder betonende Funktion, aber in den Übungen dieses Materials wird sie auch als Prädikat benutzt.“

## ANHANG 5: Transkriptionssystem: Abbildungen zur Ausführungsstelle

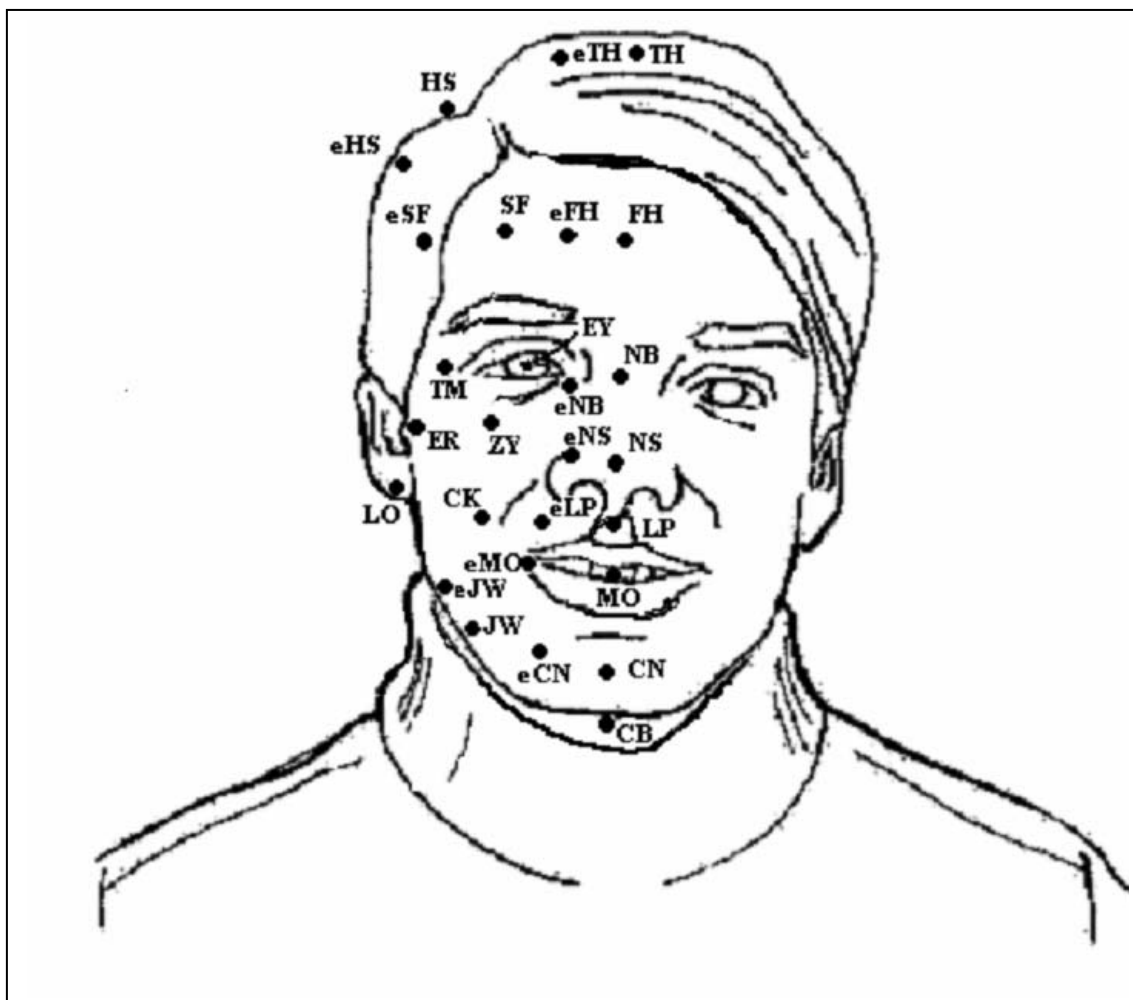


Abb. A5-1: Taxonomic symbols that identify the principle lexical loci on the head.

Key: TH: top of head, FH: forehead. NB: bridge of nose, NS: nose, LP: lip, MO: mouth, CN: chin, CB: bottom of chin, HS: side of head, SF: side of forehead, EY: eye, ZY: zygomatic bone, CK: cheek, JW: jaw, eTH: external top of head, eFH: external forehead, eNB: external bridge of nose, eNS: external nose, eLP: external lip, eMO: external mouth, eCN: external chin, eHS: external side of head, eSF: external side of forehead, TM: temple, LO: earlobe, eJW: external jaw; nach Johnson 2000, Topic 7, S.

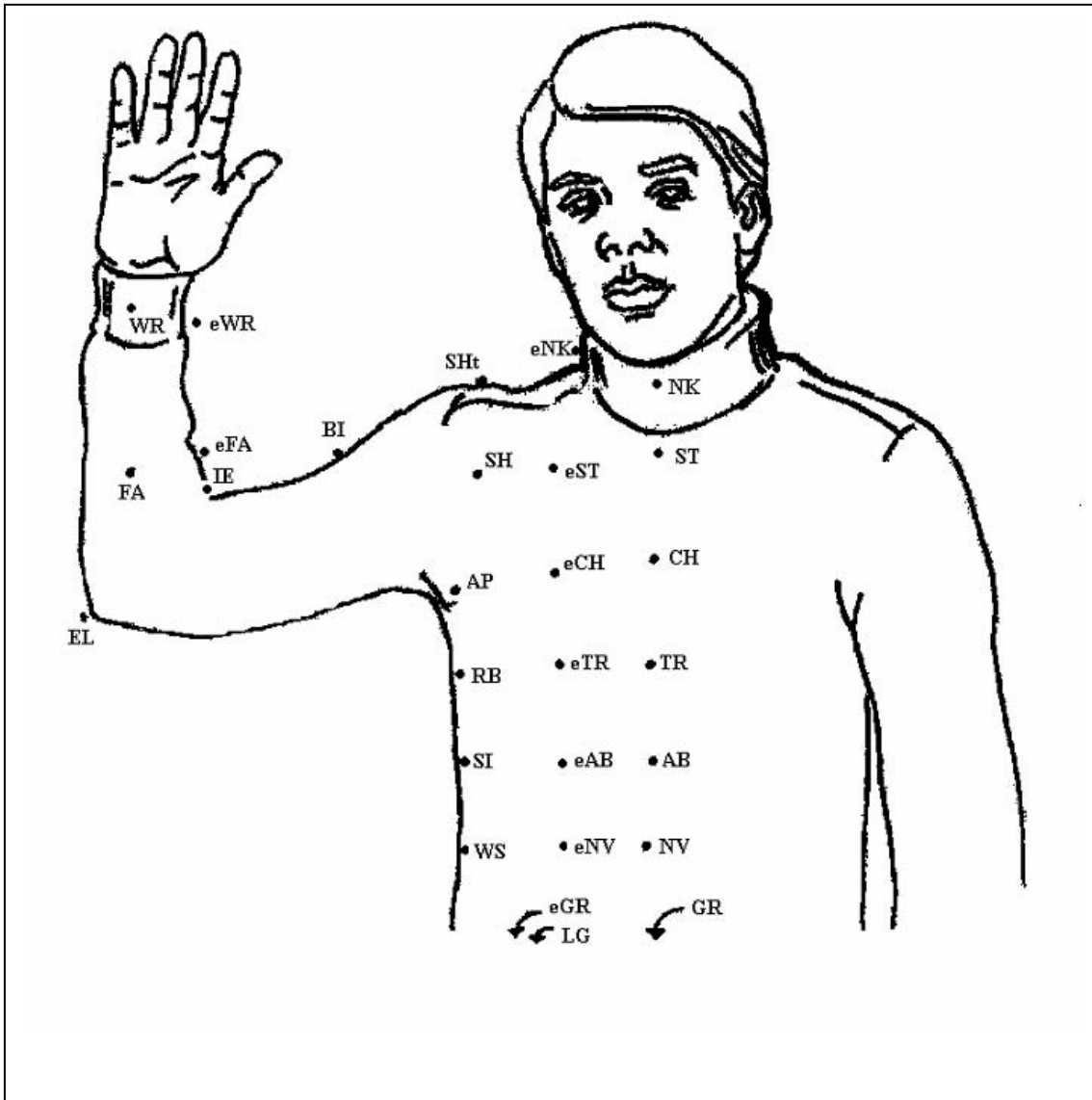


Abb. A5-2: Taxonomic symbols that identify the principle lexical loci on the torso and contralateral arm.

Key: NK: neck, ST: sternum, CH: chest, TR: trunk, AB: abdomen, NV: navel, GR: groin, eNK: external neck, etc., LG: leg, SHt: top of shoulder, SH: shoulder, AP: armpit, RB: rib, SI: side, WS: waist, BI: bicep, eBI: external bicep, EL: elbow, IE: inside of elbow, FA: forearm, eFA: external forearm, WR: wrist, eWR: external wrist; nach Johnson 2000, Topic 7, S. 10



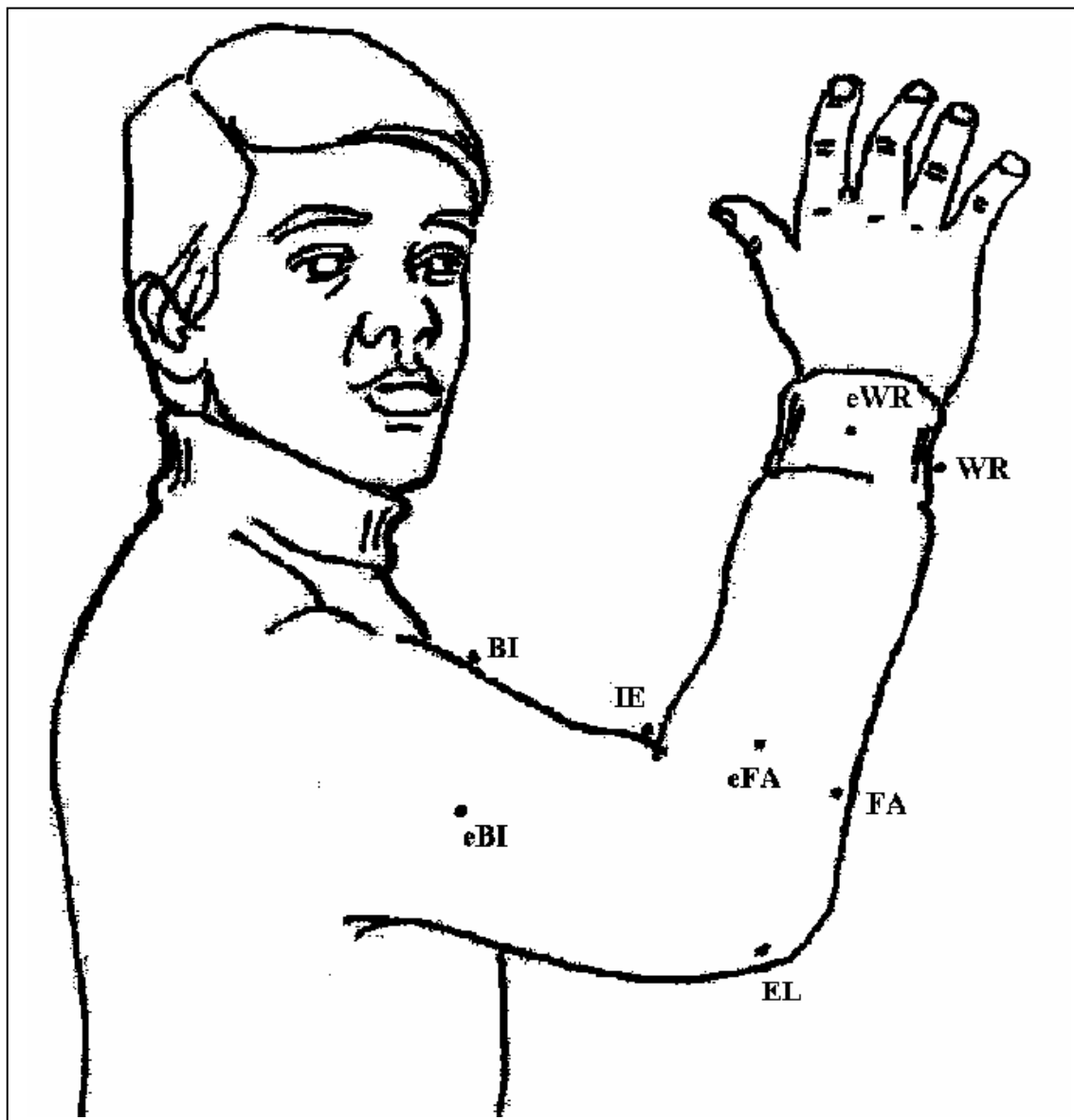


Abb. A5-3: Taxonomic symbols that identify the principle lexical loci on the contralateral arm.

Key: BI: bicep, eBI: external bicep, EL: elbow, IE: inside of elbow, FA: forearm, eFA: external forearm, WR: wrist, eWR: external wrist. Note that FA, eFA, WR, and eWR are broader targets than most other locations; nach Johnson 2000, Topic 7, S. 11

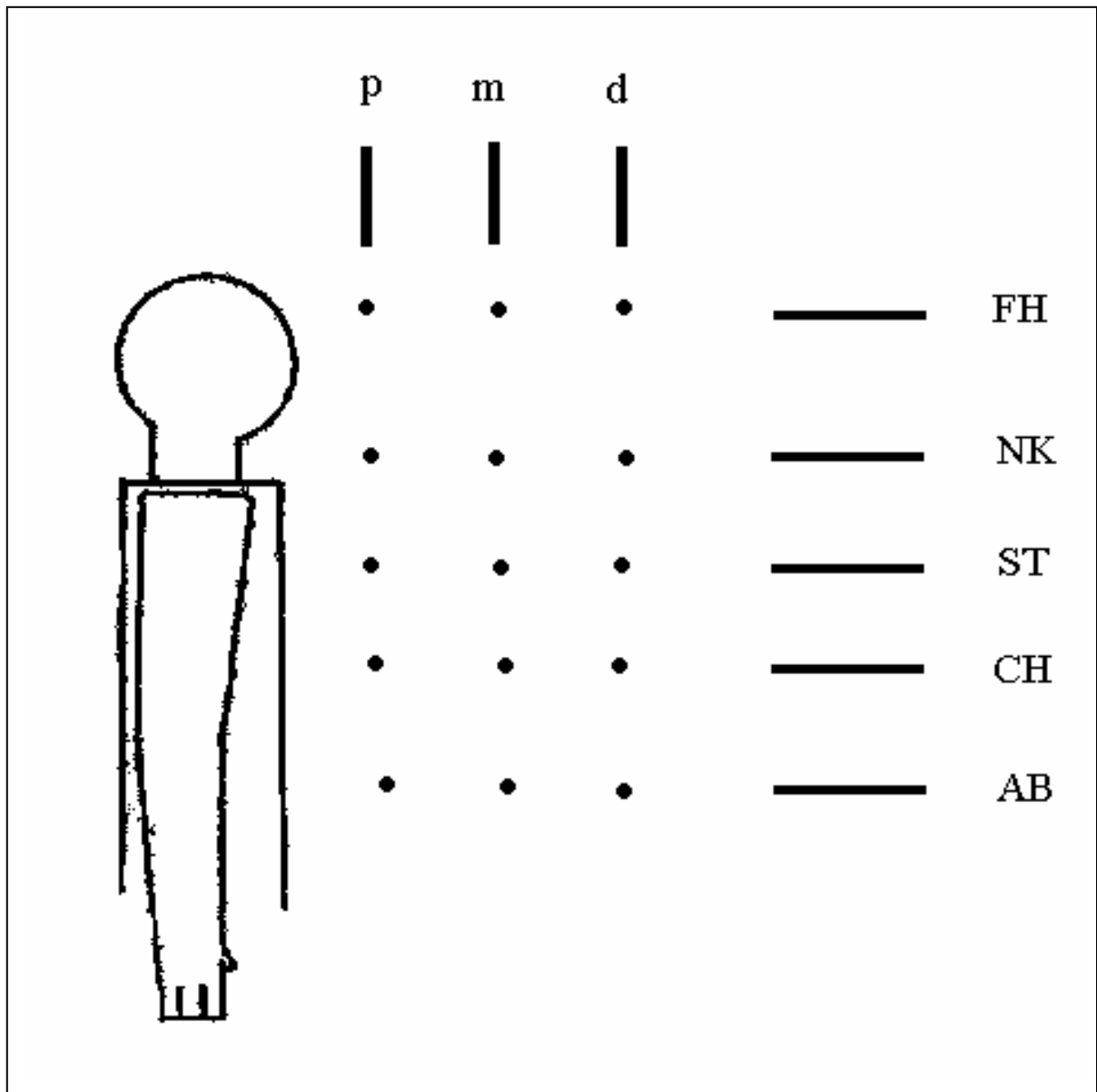


Abb. A5-4: Spatial loci symbols representing midline height and anterior-posterior distance.

Key: p: proximal, m: medial, d: distal; nach Johnson 2000, Topic 7, S. 12

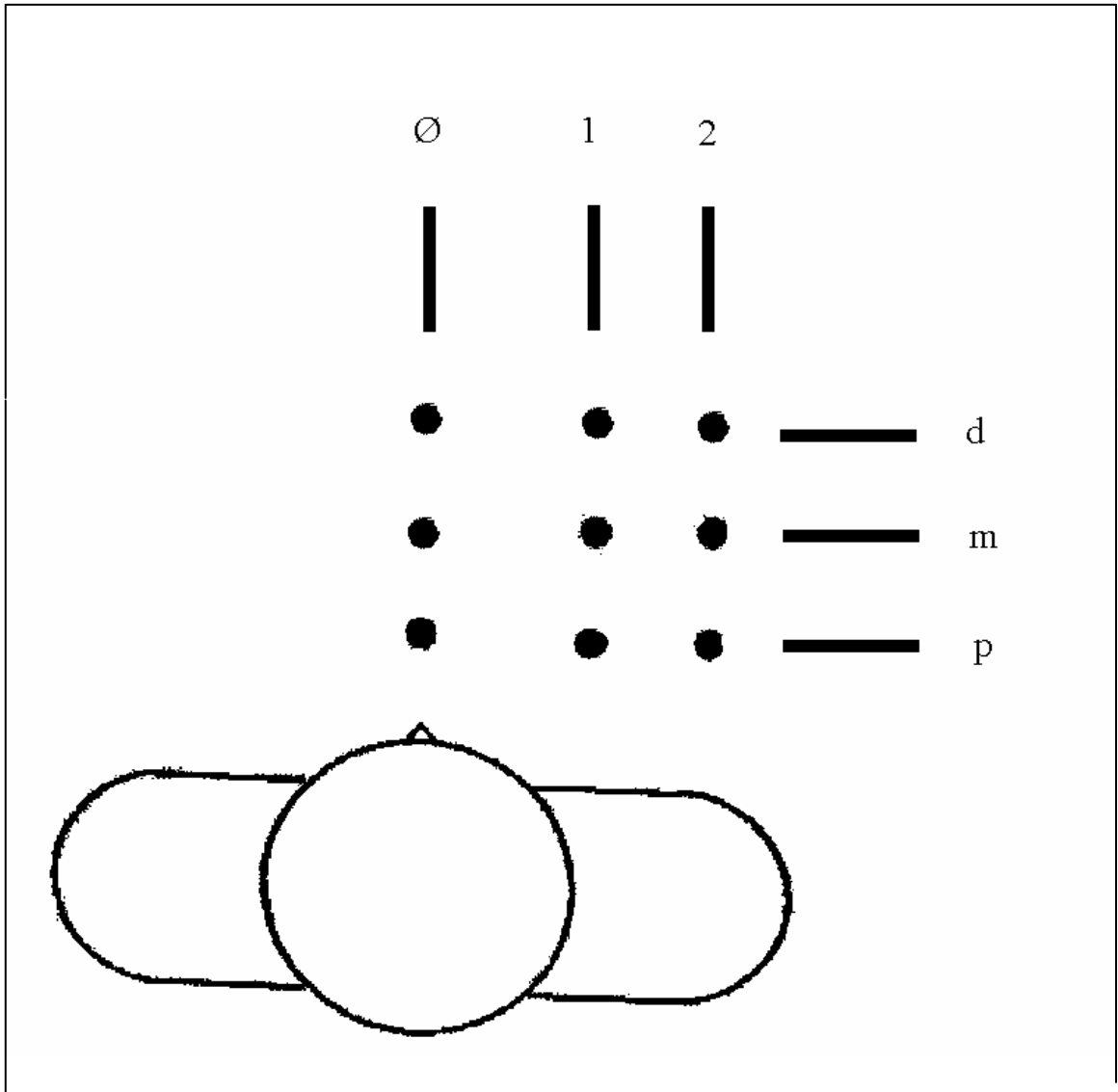


Abb. A5-5: Spatial loci symbols representing lateral offset (distance to the ipsilateral side from the midline) and anterior-posterior distance of spatial loci; nach Johnson 2000, Topic 7, S. 13

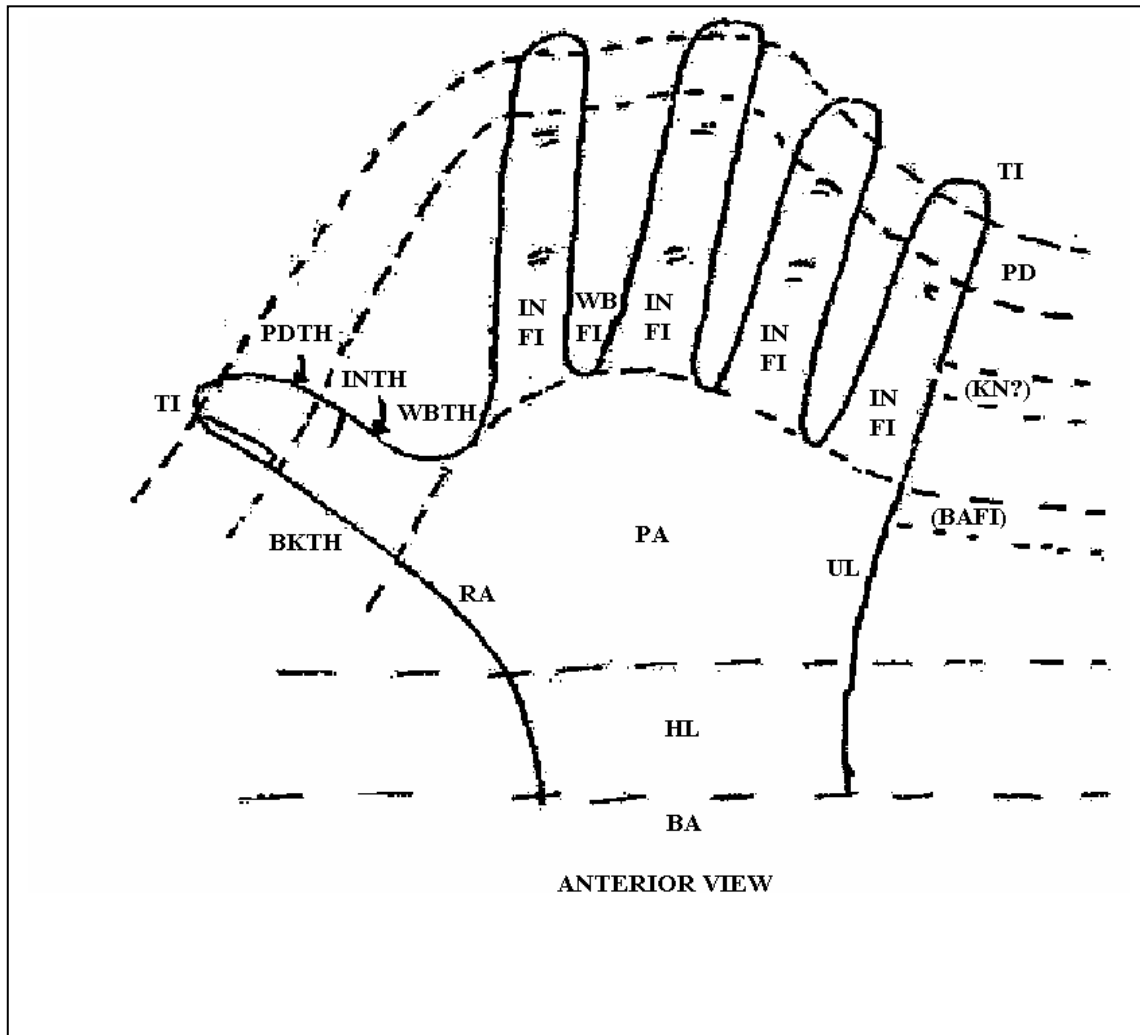


Abb. A5-6: Anterior view of hand with appropriate taxonomic symbols for locations on the hand (either strong or weak).

Key: TI: tip, PD: pad, KN: knuckle, BA: base, IN: inside, FI: fingers (selected), TH: thumb, BK: back, PA: palm, RA: radial, UL: ulnar, HL: heel of hand; nach Johnson 2000, Topic 7, S. 15

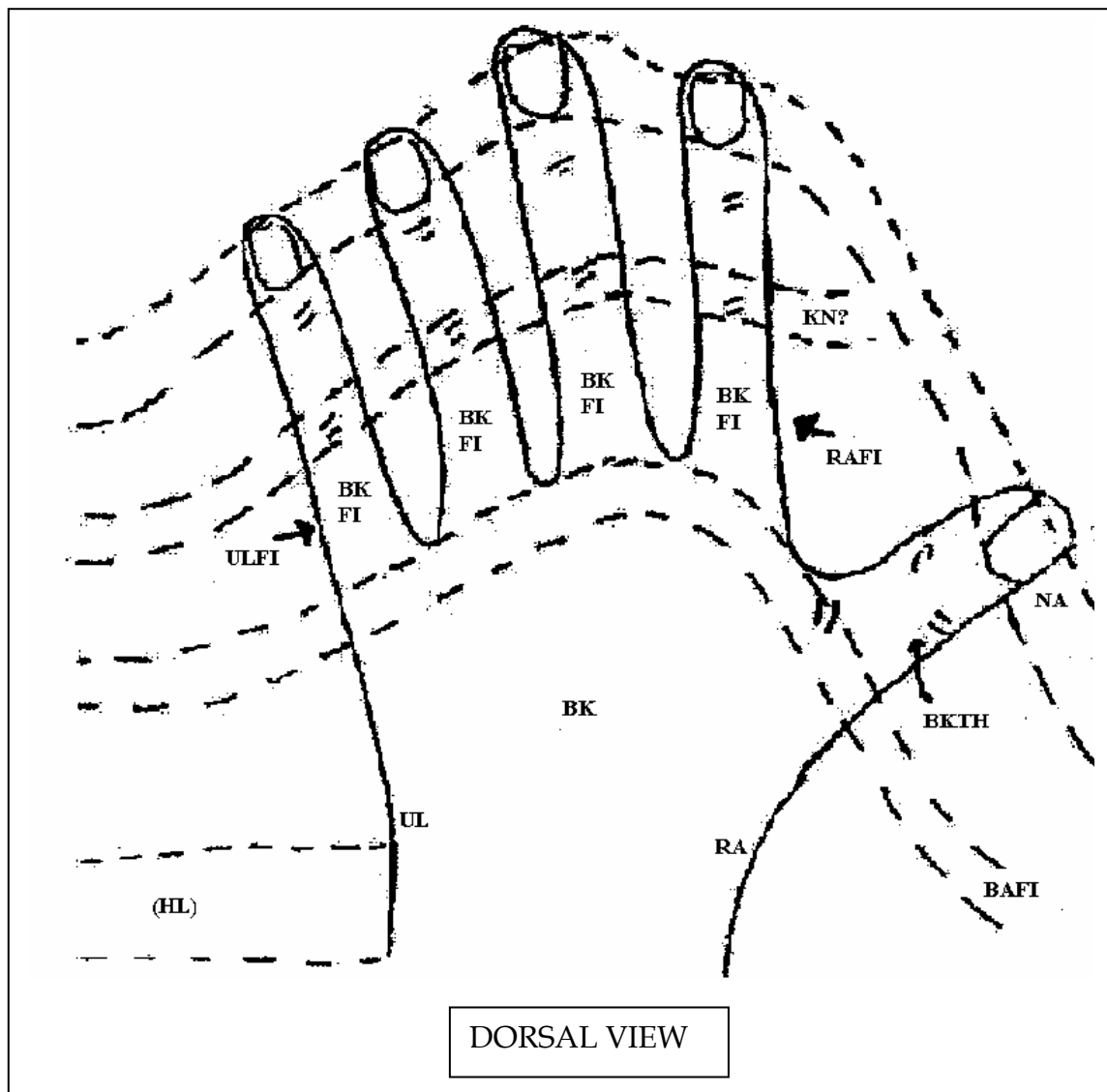


Abb. A5-7: Dorsal view of hand. Taxonomic symbols representing weak hand and strong hand loci.

Key: TI: tip, NA: nail, KN: knuckle, BA: base, IN: inside, FI: fingers (selected), TH: thumb, BK: back, PA: palm, RA: radial, UL: ulnar, HL: heel of hand; nach Johnson 2000, Topic 7, S. 16





# ANHANG 8: Transkription des Satzes OYVK 4-9

Die anderen Transkriptionsblätter finden sich im Internet unter der Adresse <http://www.jyu.fi/tdk/hum/saksa/Fuchs/index.html>

OYVK 4-9:1

## Anfangsbewegung

GLOSS:		Unit 1	Unit 2	Unit 3	Unit 4	Unit 5	Unit 6	Unit 7	Unit 8
SH	Timing Unit								
	Contour								
	Movement Flow								
	Contact								
WH	Local Mvt								
	H.C.								
	Placement a a.a. sprcl focal site				erscheint	am Bild	rand		
	Rotation								
Non-Man	H.C.								
	Placement a a.a. sprcl focal site				erscheint	am Bild	rand		
	Rotation								
	Augenregion	Zwinkern							
Blickrichtung									
Kopf								↓ (leicht)	
Körper									
Mundgestik									
Mundbild			Mund auf	kurz und zu			P	I	M E



GLOSS:		P I M E Ä			Zw.-Bew.			T I E			Zw.-Bew.		
		Unit 1	Unit 2	Unit 3	Unit 4	Unit 5	Unit 6	Unit 7	Unit 8	Unit 9	Unit 10		
	Timing Unit	X	M	X	M	X	M	X	M	X	M		
	Contour		arc-top				str		str		str		
	Movement Flow												
	Contact	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
	Local Mvt												
SH	H.C.	L^1234+°				L+1234+							
	Placement a a.a.	hand				hand							
	sprel	at		at		at		at		post			
	focal site	p2CK		p1ST		p1ST		mØST					
	Rotation	supine		Neut-Rot									
		Neut-WrAbd		Wr-Abd									
WH	H.C.	wie SH				L+1234+							
	Placement a a.a.	wie SH		wie SH		hand							
	sprel					at		at		post			
	focal site					p1ST		m2ST					
	Rotation	wie SH		wie SH		Wr-Ext							
Non-Man	Augenregion	Augen	brauen ↓									Zwinkern	
	Blickrichtung	Augen	kurz zu		←								
	Kopf				↑ (leicht)			↓					
	Körper					leichte	Dreh	ung	nach	links			
	Mundgestik												
	Mundbild	E		E				T I E					

GLOSS:		YKSIN		Zw.-Bew.		K Ä V E L L Ä						
		Unit 1	Unit 2	Unit 3	Unit 4	Unit 5	Unit 6	Unit 7	Unit 8	Unit 9	Unit 10	Unit 11
	Timing Unit	X	M	X	M	X	M	X	M	X	M	X
	Contour		str		-		str		str		str	
	Movement Flow		schnell									
	Contact	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Local Mvt											
SH	H.C.	L+1234-			u"12"		wg		wg		wg	
	Placement a a.a. sprcl focal site	TITH		TITH		TIFI						
		at		at		at						at
	Rotation	ST		pØST		pØST		%om1ST		post		
		prone		Neut-Rot		prone						
		Wr-Ext										
WH	H.C.	u^1234+°										
	Placement a a.a. sprcl focal site	hand										
		at										
	Rotation	p TR										
		Wr-Abd										
Non-Man	Augenregion	Augen	brauen Ø								Augen	klein
	Blickrichtung	Ø										
	Kopf	↙										
	Körper					leichte	Drehung	nach	links			
	Mundgestik											
	Mundbild	Y		I		K		Ä		V		E

GLOSS:		Zw.-Bew.		TURVALINEN				Zw.-Bew.		EI		Zw.-Bew.	
		Unit 0	Unit 1	Unit 2	Unit 3	Unit 4	Unit 5	Unit 6	Unit 7	Unit 8			
SH	Timing Unit	M	X	M	X	M	X	M	X	M	X	M	
	Contour	str		str		str						str	
	Movement							schnell, kräftig					
	Contact												
	Local Mvt	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
H.C.		[L^1234]^°					L+1234+						
WH	Placement a a.a. sprcl focal site		INFI		INFI		hand						
			TI→		BK→		at						
			TIFI		BK		pICH						
			prone		Neut-Rot		supine						
			Wr-Ext		Neut-Wr-Ext				Neut-Wr-Abd				
H.C.		hebt sich	L^1234^°				Wr-Abd						
Non-Man	Placement a a.a. sprcl focal site						wie SH						
							wie SH						
							wie SH						
			Ruhe-stellung					wie SH					
Non-Man	Augenregion	Nase kurz kraus										Zwinkern	
	Blickrichtung	Augen fast zu											
	Kopf	← (stark)											
	Körper		l e i c h t e s		K o p f		s c h ü t t e l n						
	Mundgestik												
Mundbild	T	U		VA					Mund		zu		

	Unit 1	Unit 2	Unit 3	Unit 4
Timing Unit	X	M	X	M
Contour		str		str
Movement		groß		
Contact	-	-	-	-
Local Mvt				
H.C.	n-12v+			
Placement a a.a. sprcl focal site	hand at pØST		at mØTR	
Rotation	Neut-Rot			
H.C.	u^1234+°			
Placement a a.a. sprcl focal site	hand at pØTR			
Rotation	Neut-Rot			
Non-Man				
Augenregion				
Blickrichtung				
Kopf	bleibt	↓ (stark) leicht nach	links	↑ dreht
Körper				
Mundgestik				
Mundbild		<b>P</b>	<b>I</b>	



GLOSS:		E n d b e w e g u n g									
		Unit 1	Unit 2	Unit 3	Unit 4	Unit 5	Unit 6	Unit 7	Unit 8	Unit 9	Unit 10
SH	Timing Unit	X	M	X							
	Contour		str								
	Movement Flow										
	Contact	-	-	-							
	Local Mvt										
WH	H.C.	n-1+									
	Placement a a.a. sprcl focal site	TIFI		at		verschwindet	am	unteren	Bildrand		
	Rotation	%op1ST		%mlCH							
Non-Man	H.C.	senkt sich der von SH	während Bewegung								
	Placement a a.a. sprcl focal site					verschwindet	am	unteren	Bildrand		
	Rotation										
Non-Man	Augenregion		Zwinkern	Ø							
	Blickrichtung	←									
	Kopf		kurzes	Nicken		dreht sich	zurück in	Position Ø			
	Körper										
	Mundgestik										
Mundbild		R	A					Mund zu			