

“Was passiert denn da?“ Einblicke in die bilinguale Entwicklung gehörloser Lerner

Carolina Plaza Pust

1 Einführung: Bilingualismus und Gehörlosigkeit

„I grew up without any clue that I was bilingual.“ (Kuntze 1998: 287)

Ein komplexes Zusammenspiel interner und externer Faktoren bedingt den Erwerb und den Gebrauch einer Gebärdensprache und einer Lautsprache bei Gehörlosen. Diese Ausprägung der Zweisprachigkeit ist weder territorial verankert noch gewöhnlich das Ergebnis einer Eltern-Kind-Transmission. Das fehlende Bewusstsein der eigenen Bilingualität, das das einführende Zitat eines renommierten gehörlosen Wissenschaftlers exemplarisch belegt, spiegelt soziolinguistische und soziopolitische Umstände wider, die den Status von Gebärdensprachen und damit auch die Zweisprachigkeit bei Gehörlosen bis vor kurzem bedingten.

Dem Monopol einer monolingualen, allein auf die Lautsprache ausgerichteten Erziehung und Bildung gehörloser SchülerInnen, das bis weit in das 20. Jahrhundert reichte, steht heute eine vielfältige Bildungslandschaft gegenüber, in der auch die Gebärdensprache einen Platz gefunden hat und zwar im Rahmen bilingualer Unterrichtsprogramme. Mit der Einführung bilingualer Bildungsangebote für gehörlose SchülerInnen in diversen Ländern weltweit ist auch das Interesse an der Erforschung der Zweisprachigkeit bilingual geförderter gehörloser LernerInnen ge-

wachsen. Was wissen wir heute, zwei bis drei Jahrzehnte nach der Einführung der ersten bilingualen Unterrichtsprogramme, über den Erwerb und den Gebrauch der Gebärdensprache und der Lautsprache bei gehörlosen LernerInnen? Oder, etwas salopp formuliert, was passiert denn da, wenn gehörlose Lerner bilingual gefördert werden? Profitieren sie von ihrer Mehrsprachigkeit oder behindert diese gar ihre Entwicklung? Ist ihre bilinguale Entwicklung vergleichbar mit der hörender LernerInnen?

In unserer Arbeit über Bilingualismus und Gehörlosigkeit (Plaza-Pust, im Druck) sind wir diesen Fragen aus einer interdisziplinären Perspektive nachgegangen. Ziel war es, Erkenntnisse aus den Bereichen des Bilingualismus, der Erziehung und Bildung, und des Spracherwerbs für ein umfassendes Verständnis der Zweisprachigkeit bei Gehörlosen gewinnbringend zu integrieren. Der Ansatz unterscheidet sich von gängigen Herangehensweisen, die diese Form der Zweisprachigkeit aufgrund ihrer sensorischen Motivierung als ein isoliertes Phänomen betrachten.

In dem vorliegenden Beitrag werden die wichtigsten Erkenntnisse der Studie vorgestellt. Nach einer einführenden Skizzierung des Bilingualismus bei Gehörlosen aus einer soziolinguistischen Perspektive wird das Spektrum verfügbarer bilingualer Bildungsoptionen für gehörlose Schüler kritisch beleuchtet. Wir wenden uns dann dem bilingualen Spracherwerb bilingual geförderter Lerner zu. Es wer-

den die theoretischen Grundlagen unserer Langzeituntersuchung der bilingual geförderten SchülerInnen des Berliner Bilingualen Schulversuchs vorgestellt und die wichtigsten Befunde der Studie auf dem Hintergrund der verfügbaren Erkenntnisse über den bilingualen Spracherwerb bei hörenden Kindern diskutiert.

1.1 Gehörlosigkeit und Zweisprachigkeit: die soziolinguistische Perspektive

Die Soziolinguistik betrachtet Zweisprachigkeit als ein gesellschaftliches Phänomen. Ihr Interesse gilt unter anderem den Variablen, die verschiedene Ausprägungen der Zweisprachigkeit auf der gesellschaftlichen Ebene unterscheiden. Aus soziolinguistischer Sicht stellt sich in Bezug auf die Zweisprachigkeit Gehörloser die Frage nach den Faktoren, die die sprachliche Entwicklung und den Sprachgebrauch in dieser Population bedingen. Der unterschiedliche gesellschaftliche Status der Gebärdensprache (als „Minderheitensprache“) und der Lautsprache (als „Verkehrssprache“) wirft die Frage nach den institutionellen Maßnahmen (sog. „Sprachplanungsmaßnahmen“) auf, die die Bereiche des Sprachgebrauchs (im Rahmen der sog. Korpusplanung) und die Einstellungen zu den Sprachen (im Rahmen der sog. Statusplanung) verändern könnten. In diesem Zusammenhang ist der Bildungsbereich als einer der Schlüsselbereiche der Sprachpolitik hervorzuheben. Die Auswahl der Sprachen, die im Curriculum als

Unterrichtssprachen oder Fremdsprachen Beachtung finden, spiegelt nicht nur unterschiedliche Einstellungen zu Vorteilen oder Nachteilen der Mehrsprachigkeit per se wider, sondern auch den unterschiedlichen Stellenwert von Sprachen in einem gesellschaftlichen Kontext. Denken wir bspw. an den „Mehrwert“, der mit sog. „Prestige-Sprachen“ (heute insb. das Englische) verbunden wird, im Unterschied zu den „Problemen“, auf die bzgl. der Förderung der Familiensprachen von Kindern mit Migrationshintergrund hingewiesen wird.

Nun stellt die Gebärdensprache weder eine Prestige-Sprache noch die Sprache einer regionalen Minderheit dar. Dennoch lassen sich Parallelen zum Status anderer Minderheitensprachen identifizieren, bspw. in Bezug auf die Aktivitäten ihrer NutzerInnen und anderer Interessensgruppen (bspw. Elternverbände), die sich nicht nur um die gesellschaftliche Anerkennung sondern auch um die Einbindung der Sprache in den Lehrplan bemühen.

Die Einführung bilingualer Bildungsangebote für gehörlose Schüler ist in Deutschland, und in vielen anderen Ländern weltweit, primär das Ergebnis der Aktivitäten dieser Interessensgruppen. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von sog. bottom-up Prozessen im Unterschied zu den sog. top-down Prozessen, die primär auf institutionelle Maßnahmen zurückzuführen wären. Den bottom-up und top-down Modellen der Sprachplanung, in denen jeweils primär Interessensgruppen

oder Institutionen die Sprachplanung gestalten, steht ein holistisches Modell gegenüber, in dem alle Akteure aus den Bereichen der Forschung, der Praxis und der Politik involviert sind. Dieses Modell, das sich für eine kohärente und integrierte Sprachplanung anbietet, stellt jedoch eher die Ausnahme als die Norm dar.

Eine Konsequenz der fehlenden institutionellen Verankerung der bilingualen Bildungsoption in den meisten Ländern weltweit ist, dass bildungspolitische, demographische und medizinische Entwicklungen ihre Kontinuität gefährden können. Gemeint sind damit unter anderem die weltweite Tendenz zur Regelbeschulung, die wachsende Heterogenität der Schülerschaft in Bezug auf ihren sprachlichen Hintergrund, sowie die vermehrte Versorgung von gehörlosen Kindern mit Cochlea Implantaten. Diese Veränderungen haben vielerorts zu einer Situation geführt, in der die bilinguale Bildungsoption auf dem Prüfstand steht. Wissenschaftlich fundierte Studien können dazu beitragen, bestehende Verunsicherungen über die Auswirkungen einer bilingualen Förderung aus dem Raum zu schaffen.

1.2 Zweisprachigkeit in der Schule: bilinguale Bildungsangebote für gehörlose SchülerInnen

Der Begriff der bilingualen Erziehung und Bildung gehörloser SchülerInnen wird oft mit der Vorstellung einer einheitlichen Bildungskonzeption verbunden. Die Praxis ist jedoch

vielfältiger (cf. Plaza-Pust 2004, 2011). Was unterscheidet die verschiedenen bilingualen Bildungsangebote?

Unsere Untersuchung zum Status der Gebärdensprache in der Erziehung und Bildung gehörloser SchülerInnen in Europa zeigt, dass sich die verfügbaren bilingualen Bildungsangebote anhand der Kriterien unterscheiden lassen, die auch für die Typologie bilingualer Bildungsangebote für hörende SchülerInnen gelten. Zu diesen Kriterien zählen (cf. Baker 2007): (a) der Status der Sprachen (Minderheitensprache vs. Mehrheitensprache), (b) die angestrebten sprachliche Kompetenzen (Zweisprachigkeit vs. Kompetenz in der Mehrheitensprache), (c) die Bildungseinrichtung (Sonderschule vs. Regelschule), (d) die Schülerschaft (gemischte oder homogene Gruppen), (e) der Status der Sprachen und deren Verteilung auf dem Lehrplan (Fremdsprache vs. Unterrichtssprache). Auf die einzelnen Kriterien kann hier nicht im Detail eingegangen werden. Wir gehen aber exemplarisch auf den unterschiedlichen Status der Gebärdensprache ein, der in Abbildung 1 schematisch in der Form eines Kontinuums dargestellt wird. Was wie ein fließender Übergang aussieht, sollte mit Vorsicht betrachtet werden. Denn von einer bilingualen Erziehung und Bildung kann nur dann die Rede sein, wenn beide Sprachen als Unterrichtssprachen genutzt werden und Zweisprachigkeit als Bildungsziel definiert wird. So erfüllt der Gebrauch von Gebärdensprache zur Unterstützung der Kommuni-

keine Gebärdensprache	manuelle Codes (bimodale Kom- munikation)	Gebärdensprache als unterstützendes Kommunika- tionsmittel	Gebärdensprache als Fremdsprache (L2)	Gebärdensprache als Unterrichtssprache
----------------------------------	--	---	--	---

Abb. 1: Status der Gebärdensprache in Bildungseinrichtungen mit gehörlosen Schülern

kation in der Lautsprache zwar eine kommunikative Funktion im Unterricht. Es ist jedoch unwahrscheinlich, dass mit dieser Praxis eine bilinguale Kompetenz bei gehörlosen LernerInnen gefördert wird.

An dieser Stelle ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass das Spektrum der verschiedenen Bildungsangebote nicht in allen Ländern gleichermaßen verfügbar ist. Darüber hinaus gilt es zu bedenken, dass die Bildungsbiographie vieler gehörloser Schüler oft einen Wechsel schulischer Einrichtungen bzw. pädagogischer Konzeptionen impliziert, wobei der Zugang zur Gebärdensprache nicht selten erst dann ermöglicht wird, wenn andere Fördermaßnahmen erfolglos waren. Die heterogenen sprachlichen Profile der Schülerschaft werden damit zu einem Aspekt, auf dem bei der Evaluation verschiedener Bildungsangebote ein besonderes Augenmerk zu legen wäre.

2 Sprachentwicklung: bilingualer Spracherwerb bei gehörlosen LernerInnen

Studien zum Erwerb von Lautsprachen in verschiedenen Szenarien, darunter auch Situationen des Sprachkontakts, lieferten in

den letzten Jahrzehnten wichtige Hinweise für Regelmäßigkeiten in der sprachlichen Entwicklung, die gewöhnlich in der Form von Meilensteinen beschrieben werden. Es besteht Konsens darüber, dass sprachliche Entwicklungsprozesse das Resultat eines komplexen Zusammenspiels von angeborenen sprachlichen Fähigkeiten und dem Sprachangebot der Umgebung darstellt. Im Mittelpunkt der gegenwärtigen Forschungsdiskussion steht die Frage nach den Gemeinsamkeiten und Unterschieden verschiedener Spracherwerbstypen. Hier werden verschiedene Erwerbsszenarien nach einer Reihe von Kriterien unterschieden wie bspw. Erwerbszeitpunkt, vorhandenes sprachliches Wissen oder beteiligte Sprachen.

Von dieser Entwicklung ist der Spracherwerb bei gehörlosen Kindern weitgehend angenommen: wie eingangs erwähnt, basieren Studien über gehörlose LernerInnen meist auf der Vorstellung, dass die sprachliche Entwicklung in dieser Population aufgrund des Hörverlusts ein idiosynkratisches Phänomen darstellt. Die Folgen der Isolierung dieses Gegenstandsbereichs spiegelt sich nicht zuletzt auch in Vorstellungen über die Zweisprachig-

keit gehörloser Schülerinnen wider, die eher dem Bereich der Mythen oder Fiktionen zuzuordnen wären. Dies gilt bspw. für die Vorstellung, dass der Gebärdenspracherwerb den Lautspracherwerb behindere, oder für die Annahme, dass es keine Interaktion zwischen zwei Sprachen geben kann, die sich aufgrund ihrer Verarbeitungsmodalität stark unterscheiden.

An dieser Stelle erscheint der Hinweis geboten, dass die Frage nach den Besonderheiten des bilingualen Spracherwerbs bei Gehörlosen eine empirische Frage darstellt, deren Klärung einer fundierten theoretischen Grundlage bedarf. Mit anderen Worten, für eine Identifizierung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden im Spracherwerb hörender und gehörloser LernerInnen ist linguistisches Know-How gefragt. Aus dieser Perspektive rückt die Frage in den Mittelpunkt, was uns die Äußerungen bilingual geförderter gehörloser LernerInnen über die Entwicklung ihrer sprachlichen Kompetenzen verraten. In unserer Langzeituntersuchung bilingual geförderter SchülerInnen des Berliner Bilingualen Schulversuchs sind wird dieser Frage nachgegangen.

2.1 Theoretische Grundlagen

Eine angemessene Interpretation empirischer Daten setzt die Verfügbarkeit diagnostischer Kriterien voraus, anhand derer die jeweiligen lernersprachlichen Fähigkeiten beurteilt werden können. Diese Kriterien werden auf der

Grundlage des verfügbaren Wissens über (a) die Architektur sprachlicher Kenntnissysteme, (b) die Kontrast-Bereiche der beteiligten Sprachen, und (c) die monolingualen Erwerbsverläufe der jeweiligen Sprachen definiert.

In Bezug auf die Organisation sprachlichen Wissens gehen wir von der Annahme aus, dass allen Sprachen ungeachtet ihrer Verarbeitungsmodalität eine grundlegende Architektur gemeinsam ist. Sprachliches Wissen umfasst universale und spezifische Eigenschaften von Sprachen. LernerInnen stehen vor der Aufgabe, die Bausteine und Kombinationsregeln verschiedener Teilsysteme sprachlicher Kenntnissysteme (darunter Phonologie, Morphologie und Syntax) für die jeweiligen Sprachen zu identifizieren.

LernerInnen eignen sich die Zielsprache nicht auf einmal an. Der Entwicklungsverlauf von einer anfänglichen Ein-Wort-Phase, über eine Phase, in der sie Zwei-Wort-Kombinationen produzieren, zu einer Phase der Mehrwortäußerungen spiegelt die „teleskopartige“ Erweiterung der frühen reduzierten Strukturen wider (Fritzenschaft et al., 1991, Tracy 2009). Studien zum Gebärdenspracherwerb belegen, dass dies gleichermaßen für Laut- und Gebärdensprachen gilt (Baker et al., 2005; Mayberry, 2007; van den Bogaerde, 2000).

Voreilige Schlüsse in Bezug auf den Ursprung lernersprachlicher Abweichungen, der bei mehrsprachigen Kindern oft in der Mehrsprachigkeit gesehen wird, lassen sich dann ver-

meiden, wenn man die verfügbare Literatur über die Entwicklung der Sprache in anderen Erwerbsszenarien heranzieht und dabei insbesondere die Hinweise auf das dokumentierte Variationsspektrum berücksichtigt. Darüber hinaus setzt die Beurteilung, ob es sich bei lernersprachlichen Abweichungen um mögliche Kandidaten sprachlicher Mischungen handelt, die Kenntnis der relevanten Kontrast-Bereiche zwischen den Sprachen voraus. Denn sprachliche Anleihen lassen sich am ehesten identifizieren, wo sich die beteiligten Sprachen unterscheiden.

2.2 Die empirische Studie

Über einen Zeitraum von 4 Jahren sammeln wir in einem Abstand von 5-6 Monaten gebärdete und schriftliche Erzählungen von sechs SchülernInnen des bilingualen Schulversuchs. Gemeinsam ist allen TeilnehmerInnen der Gebrauch von Gebärden oder DGS in ihrer frühen Kindheit und die Teilnahme am bilingualen Unterricht in DGS und deutscher Sprache ab Beginn des bilingualen Schulversuchs.

Gegenstand der hier vorgestellten Studie sind die Daten aus den ersten zwei Jahren. In diesem Zeitraum wählten wir die Bildergeschichte „Frosch, wo bist Du“ (Mayer 1969) als Erzählanlass. Für die qualitative Analyse der Daten wurden auf der Basis der festgelegten diagnostischen Kriterien individuelle Entwicklungsprofile erstellt, die den jeweiligen Entwicklungsstand zu Beginn der Untersu-

chung und den Fortschritt im Zeitraum der Untersuchung erfassten. Ergänzend wurde für eine bessere Beurteilung selektiver Phänomene (bspw. Verbflexion und Verbstellung im Deutschen, und Auswahl der Referenzformen in der DGS) quantitative Analysen durchgeführt.

2.3 Deutsche Gebärdensprache: Erwerbsaufgaben

DGS LernerInnen sind, wie LernerInnen anderer Sprachen auch, unter anderem mit der Aufgabe konfrontiert, die lexikalischen, morphologischen, und syntaktischen Eigenschaften der Zielsprache zu erlernen. Abbildung 2 fasst die wichtigsten Meilensteine in der Entwicklung der zielsprachlichen Grammatik zusammen, die im Fokus unserer Studie standen.

Ein wichtiger Meilenstein in der Entwicklung stellt der Erwerb der Kongruenz dar. LernerInnen müssen nicht nur die Aufgabe bewältigen, zwischen flektierenden und nicht-flektierenden Verben zu unterscheiden (also zwischen Kongruenz-, Raum- und einfachen Verben), eine Information, die im Lexikon gespeichert ist. Sie müssen auch lernen, dass die Übereinstimmung mit Objekt oder Subjekt und Objekt bei den sog. Kongruenzverben durch eine Verknüpfung der Ausgangs- und Endpunkte der Verbgebärden mit bestimmten Punkten im Raum (sog. Raumpunkte, auch Indizes) markiert wird. In ähnlicher Form wird der Gebärdenraum in Konstruktionen mit

einfachen Verben genutzt, in denen die Gebärde PAM (engl. *Personal Agreement Marker*, auch als „AUF“ notiert) zur Markierung von Kongruenz benutzt wird. Die Zuweisung von Raumpunkten erfüllt darüber hinaus auch eine Funktion auf der Diskursebene: Referenzidentität (auch: Koreferenz) besteht dann, wenn bei der Bezugnahme auf Personen oder Objekten auf die zuvor zugewiesenen Raumpunkten verwiesen wird. Dabei ist zu berücksichtigen, dass es bei der sog. Perspektivenübernahme zu einer Verschiebung des Gebärdenraums kommt: der Signer, der in die Rolle einer der Figuren schlüpft, befindet sich nun an dem Raumpunkt dem diese Figur zuvor im Gebärdenraum zugewiesen wurde (cf. Happ & Vorköper 2006). Perspektivwechsel, die in Gebärdensprachen nicht-manuell durch Wechsel der Körperorientierung und der Blickrichtung markiert werden, stellen in gebärdensprachlichen Erzählungen nicht nur ein frequent genutztes stilistisches Mittel dar. Sie sind auch in bestimmten Konstruktionen obligatorisch und haben den Status von Nebensätzen (Hermann & Steinbach 2007). Studien zum Erwerb von Gebärdensprachen liefern Evidenz dafür, dass die kompetente Nutzung des Gebärdenraums für narrative Zwecke das Ergebnis eines lang andauernden Erwerbsprozesses darstellt (cf. Lillo-Martin, 1999; Morgan, 2006; Slobin, 2008).

2.4 Deutsch: Erwerbsaufgaben

Auf der Ebene der Wortordnung müssen Ler-

nerInnen des Deutschen unter anderem die Aufgabe bewältigen, die verschiedenen Verbpositionen im Satz zu identifizieren. Die Unterscheidung zwischen finiten und nicht-finiten Verbformen spielt dabei eine entscheidende Rolle. Sie markiert einen wichtigen Meilenstein nach einer anfänglichen Phase, in der es keine Evidenz für morphosyntaktische Prozesse gibt. Nicht-finite Verbteile (bspw. Partizipien, trennbare Verbteile) erscheinen obligatorisch in satzfinaler Position. Finite und nicht-finite Verbteile bilden die sog. Verbklammer, in der unter anderem Adverbien oder Satzkomplemente erscheinen können. Ein weiterer wichtiger Entwicklungsschritt betrifft die Verankerung finiter Verben in der linken Satzperipherie, wobei in der Satzangangsposition sowohl Subjekte als auch Nicht-Subjekte (bspw. Adverbien oder direkte Objekte) auftreten können. Im übrigen wird die feste Stellung finiter Verben in der zweiten Position im Hauptsatz als Verbzweit (V2)-Beschränkung bezeichnet. Mit der Erweiterung der verfügbaren Strukturen für die Bildung von komplexen Sätzen stehen LernerInnen vor der Aufgabe zu lernen, dass die Verbstellung in Hauptsätzen und Nebensätzen asymmetrisch ist: in Nebensätzen, die von einer Konjunktion oder einem Relativpronomen eingeleitet werden, steht das Verb am Satzende. Abbildung 3 fasst die wichtigsten Meilensteine im Erwerb des Deutschen anhand von Beispielen aus dem kindlichen (L1) und erwachsenen (L2) Erwerb des Deutschen zusammen.

Syntax-Diskurs-Schnittstelle	<ul style="list-style-type: none"> • Perspektivwechsel • Koreferenz • Auswahl der Referenzformen • Ausdruck räumlicher Gegebenheiten
Komplexe Satzstrukturen	<ul style="list-style-type: none"> • Perspektivwechsel • Fragesatzbildung • Nebensatzkonstruktionen
Einfache Satzstrukturen	<ul style="list-style-type: none"> • Klassifikatorkonstruktionen • PAM-Kongruenz RITA ₁AUF_{IX(Rita)} PNT_IX_(Rita) SAUER ' (Ich) bin auf Rita sauer.' • DET_{EXISTENZ}-Kongruenz SCHAF PNT_1c SEHEN_{IX(Zoo)} DA_{IX(Zoo)} 'Dort (im Zoo) sehe ich ein Schaf.' • Kongruenzverben NINA PNT_IX_(Nina) ₁BESUCHEN_{IX(Nina)} ' (Ich) besuche Nina.'
Einfache Kombinationen	<ul style="list-style-type: none"> • Keine Evidenz für morphosyntaktische Prozesse

Abb. 2: Meilensteine in der Entwicklung der DGS

2.5 Leitende Fragestellungen der Untersuchung

Unser Forschungsinteresse bei der Untersuchung der bilingual geförderten SchülerInnen lag primär in der Ermittlung ihrer Kompetenzen in beiden Sprachen und der weiteren Entwicklung ihrer Zweisprachigkeit im Verlauf des Schulversuchs. Ziel war es folgende Leitfragen zu beantworten: Wie ist der Entwicklungsstand der LernerInnen in den jeweiligen Sprachen zu Beginn der Untersuchung? Entwickeln die LernerInnen zwei voneinander getrennte sprachliche Kenntnissysteme? Nutzen die LernerInnen ihre sprachlichen Ressourcen kreativ?

Lassen sich sprachliche Kontakt-Phänomene in ihren Äußerungen identifizieren und was verraten diese über ihren bilingualen Spracherwerb?

2.6 Entwicklung der Deutschen Gebärdensprache

Die verfügbaren Erkenntnisse über den Erwerb von Gebärdensprachen, darunter auch DGS, basieren vornehmlich auf Daten von gehörlosen Kindern gehörloser Eltern. Gebärdensprachliche Kompetenzen bilingual geförderter gehörloser Kinder hörender Eltern wurden zwar im Rahmen von statistischen Studien erfasst. Bis heute gibt es jedoch kaum

Komplexe Satzstrukturen	<ul style="list-style-type: none"> • Komplexe Sätze [L2] ... ob ich der star bin [L1] ... ob ich das kann • Fragesatzbildung [L2] was hast du hier gemacht? [L1] was hol ichn jetzt?
Einfache Satzstrukturen	<ul style="list-style-type: none"> • Verbzweit (V2) [L2] das esse ich dir weg [L1] jetzt hab ich ein spritze\ • Finitheitsunterscheidung (Verbklammer), Subjekt-Verb Kongruenz [L2] ich habe nur de kugelschreiber gebracht [L1] ich will ein TROMMeln holn\
Einfache Wortkombinationen	<ul style="list-style-type: none"> • keine Evidenz für morphosyntaktische Prozesse [L2] hier jacke ausmachen [L1] Julia EIS essen

Abb. 3: Meilensteine in der Entwicklung des Deutschen (Beispiele für den kindlichen L1 Erwerb aus Tracy 1991, dem erwachsenen L2- Erwerb aus Plaza-Pust (2000), mit Ausnahme von "hier Jacke ausmachen" (aus Vainikka & Young-Scholten 1994).

qualitative Untersuchungen, die einen Einblick in die sprachliche Entwicklung bilingual geförderter SchülerInnen vermitteln würden. In Anbetracht des fortgeschrittenen Alters der TeilnehmerInnen zu Beginn der Untersuchung lag die Vermutung nahe, dass sie auch über eine fortgeschrittene Kompetenz der Gebärdensprache verfügten. Diese Annahme galt es jedoch aufgrund des verzögerten Erwerbsalters und der Unterschiede im Sprachangebot im Vergleich zu muttersprachlichen Lernern zu verifizieren. Da die sprachliche Kontakt-Situation im bilingualen Unterricht neben DGS und der deutschen Schriftsprache auch LBG involviert, sollte auch überprüft werden, ob den LernerInnen die Differenzierung von DGS und LBG gelingt.

Die Analyse der Daten bestätigt die Ausgangshypothese, dass die SchülerInnen bereits zu Beginn der Untersuchung (Alter 8-10 Jahre) die zielsprachliche syntaktische Struktur der DGS beherrschen. Grammatische Prozesse wie Verbflexion, Markierung von Perspektivwechsel, Subordination und Fragesatzbildung sind operativ. Individuelle Unterschiede lassen sich im Gebrauch von Raumpunkten, Referenzformen und beim Ausdruck räumlicher Gegebenheiten feststellen. Die dokumentierte Variation lässt sich am Beispiel der verschiedenen Strategien illustrieren, die zwei TeilnehmerInnen der Studie (Hamida und Muhammed) nutzen. Muhammeds Gebrauch von Raumpunkten zur Markierung von Referenzidentität wird

in den Beispielen (1)-(3) veranschaulicht. In (1) wird dem Frosch durch den Artikel DETLOK ein Raumpunkt zugewiesen. Auf diesen Raumpunkt wird durch das Kongruenzverb SEH und DETEXISTENZ in Beispiel (2) verwiesen, ebenso durch das klassifizierende Verb NEHM in Beispiel (3).

(1) **VIELLEICHT FROSCH [DETLOK]E (Muhammed, 1)**

„Vielleicht ist der Frosch dort.“

(2) a. **DANN SEH1 : (Muhammed, 1)**

b. **[DETEXISTENZ]E FROSCH**

„Dann sieht, dass der Frosch dort ist.“

(3) **DANN [NEHML:u]1 (Muhammed, 1)**

„Dann nimmt er (=der Junge) ihn (= den Frosch).“

Muhammeds Gebrauch von Raumpunkten ist nicht nur konsequent sondern auch kontrastiv. D.h. er weist den verschiedenen Figuren verschiedene Punkte im Raum zu, sodass es nicht zu Verwechslungen kommen kann.

Eine andere Schülerin, Hamida, weist Referenten Raumpunkte nicht kontrastiv zu. Die Konsequenz ist, dass ihre Erzählung zuweilen schwer zu verstehen ist, insbesondere dann, wenn die Figuren nicht mittels anderer (lexikalischer) Mittel eingeführt werden. Diese Verständnisschwierigkeiten ergeben sich, obwohl Hamida Perspektivwechsel nicht-manuell markiert, durch Wechsel der Körperorientierung und der Blickrichtung. Da Hamida allen Figuren der Erzählung einen Raumpunkt zuweist, der ihr gegenüber im Gebäudenraum angesiedelt ist, kommt es zu den zuvor genannten Verständnisschwierigkeiten.

Im übrigen sind Schwierigkeiten bei der Zuordnung pronominaler Referenz auch typisch für gesprochene Erzählungen gleichaltriger hörender LernerInnen. Dies illustriert Beispiel (4), ein Auszug aus einer Erzählung der Froschgeschichte eines Lerners des Englischen (Alter 9:11 Jahre), in dem das Pronomen he („er“) für die Bezeichnung des Jungen und des davon laufenden Hirsches benutzt wird (cf. Berman & Slobin 1994: 56).

(4) **he lands on his head and he starts running. (E9k – 9:11)**

„Er landet auf seinem Kopf und er beginnt zu rennen.“

Die Erzählungen, die die SchülerInnen anderthalb Jahre nach Beginn der Untersuchung produzieren, liefern Hinweise für eine fortschrittliche narrative Kompetenz in der DGS. So werden temporale und kausale Relationen von Ereignissen ausgedrückt. Komplexe Sätze werden für den Ausdruck von Emotionen und Gedanken der Figuren verwendet. Dies wird an Beispielen (5) und (6) aus Christas Erzählung veranschaulicht. In Beispiel (5)-a erfahren wir, dass der Junge und der Hund müde sind und dass sie zu Bett gehen möchten. Das Adverb PLÖTZLICH stellt ein stilistisches Mittel dar, mit dem die Zeitbeziehung zwischen diesem Ereignis und den vorangegangenen ausgedrückt werden kann. Der komplexe Satz in Beispiel (6) mit einem Modalverb (KANN), das von dem Verb REALISIER selektiert wird, vermittelt Information über die Situation des Hundes, der seinen Kopf in eine Glasschale gesteckt hat.

(5) a. PLÖTZLICH BEIDE MÜDE (Christa, 3)

„Plötzlich sind beide müde“

b. WUNSCH: BETT SCHLAFEN

„Sie möchten ins Bett zu gehen, schlafen“

(6) HUND REALISIER: (Christa, 3)

KANNNEG GUT SEH

„Der Hund realisiert, dass er nicht gut sehen kann“

Die Befunde sind vereinbar mit den verfügbaren Erkenntnissen zum narrativen Erwerb hörender LernerInnen. Wichtig für unseren Zusammenhang ist, dass narrative Kompetenz nicht unmittelbar erworben wird, sondern vielmehr einen Prozess darstellt, der verschiedene Phasen der Reorganisation involviert (Berman 2004, 265). Hinweise dafür, dass einige Textsorten schneller beherrscht werden als andere, sollten nicht nur dazu ermuntern, den Erwerb verschiedener Textsorten weiter zu erforschen, sondern auch die Arbeit mit verschiedenen Textsorten in der Schule anregen.

2.7 Erwerb der Deutschen Schriftsprache

Gehörlose LernerInnen, die einer Gebärdensprache von Geburt an oder in der frühen Kindheit ausgesetzt sind, lernen die Lautsprache in einer bilingualen Erwerbssituation. In der Forschung wird die Frage kontrovers diskutiert, inwieweit sich eine bilinguale Förderung positiv auf den Schriftspracherwerb auswirkt. Dabei wird diese Frage meist in einem Zusammenhang mit der grundsätzlichen Fra-

gestellung diskutiert, wie die Schriftsprache ohne oder nur mit einem geringem Zugang zur Lautsprache erworben werden kann. Auf den Punkt gebracht, unterscheiden sich die konkurrierenden Positionen in Bezug auf den Status, den sie der Schriftsprache zuerkennen.

Einige AutorInnen gehen davon aus, dass der fehlende Zugang zur Lautsprache kaskadenartige Auswirkungen auf die sprachliche und schulische Entwicklung gehörloser LernerInnen hat: Schwierigkeiten beim Erwerb des Notationssystems würden sich negativ auf den Erwerb der Schriftsprache auswirken. Ein defizitärer Spracherwerb würde sich darüber hinaus negativ auf den Wissenserwerb und damit schließlich auf den schulischen Erfolg auswirken (auf die verschiedenen Positionen zur Rolle der phonologischen Bewußtheit kann hier nicht näher eingegangen werden, für eine ausführliche Diskussion vgl. Plaza-Pust, im Druck).

Andere AutorInnen vertreten die Annahme, dass die Schriftsprache direkt als L2 erworben werden kann (Günther, 2003; Leuninger, 2000; Plaza-Pust, 2008). Die Annahme impliziert, dass beide Ausdrucksmodalitäten (d.h. für die Lautsprache die aural-orale und für die Schriftsprache die visuell-graphemische Modalität) einen gleichwertigen Status haben insofern keine der beiden mit dem zugrunde liegendem sprachlichen Wissen direkter verbunden ist (cf. Neef & Primus 2001). Das bedeutet, dass gehörlose Lerner, für die die vi-

suell-graphemische Modalität voll zugänglich ist, die zielsprachliche Grammatik direkt über die Schriftsprache erwerben können. Auch für Günther (2003) stellt die Schriftsprache ein autonomes semiotisches System dar, obgleich es in einer Beziehung zur Lautsprache steht.

Die Annahme, dass gehörlose LernerInnen die Schriftsprache als L2 erwerben, wirft die Frage auf, ob der Entwicklungsverlauf in Bezug auf den Erwerb der zielsprachlichen Grammatik mit dem für andere Lernertypen dokumentierten Entwicklungsverlauf vergleichbar ist. Diese Frage ist nicht nur für das Deutsche sondern auch für andere Lautsprachen weitgehend unerforscht. Mit unserer Studie wollten wir dazu beitragen, diese Lücke zu schliessen.

Was verraten die Erzählungen der Berliner SchülerInnen über ihre Entwicklung der Schriftsprache? Die sprachlichen Profile der Schüler zu Beginn der Untersuchung liefern einen ersten Einblick in das Ausmaß individueller Variation. Das Spektrum reicht von der Verfügbarkeit elementarer Satzstrukturen (s. Beispiel (7) von Simon) bis hin zur Verfügbarkeit der zielsprachlichen Struktur (s. Beispiel (8), eine Nebensatzkonstruktion von Maria).

(7) Timo gehen ein Loch (Simon, 1)

(8) ... weil Max und Bello mag

nicht alle schlafen. (Maria, 1)

In Bezug auf den Entwicklungsverlauf liefert die Auswertung der Daten Hinweise für Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen

den bilingual geförderten gehörlosen und anderen LernerInnen der Sprache. Ein markanter Unterschied zeigt sich bzgl. der frühen elementaren Strukturen. Im Unterschied zum SVX-Format, das frühe Äußerungen der gehörlosen LernerInnen charakterisiert, zeigen L1 LernerInnen des Deutschen eine Präferenz für eine satzfinale Stellung von Verben oder trennbaren Verteilen (vgl. Beispiele (9)-(11)). Dieses Ausgangsformat erweist sich als besonders günstig für die weitere Entwicklung der deutschen Satzstruktur (denken wir an die satzfinale Stellung finiter Verbformen in eingeleiteten Nebensätzen).

(9) BREzel essen

(10) brille AB

(11) doTRAcY AUCh Kinderzimmer gehen/

Da in der DGS das Verb am Satzende steht, lässt sich die Präferenz der gehörlosen SchülerInnen für das SVX Format nicht aus einem möglichen Einfluss der Gebärdensprache ableiten. Dies markiert einen Unterschied zu anderen L2-Lernern, die anfangs die kanonische Wortordnung ihrer L1 übernehmen (Vainikka & Young-Scholten 1996). Eine alternative Annahme ist, dass die Präferenz für das SVX Schema Ergebnis einer Unterrichtspraxis darstellt, die den Erwerb dieses Basisformats zum Ziel hat (dies wurde der Autorin in pers. Kommunikation mit den LehrerInnen bestätigt). Die Praxis übersieht jedoch, dass LernerInnen, die das SVX Schema als Ausgangspunkt nehmen, mit der Aufgabe konfrontiert sind, ihre Lernergrammatik zu restruktu-

rieren, um sowohl der V2 Beschränkung also auch der asymmetrischen Satzstruktur Rechnung zu tragen. Damit sehen sich gehörlose LernerInnen des Deutschen mit einer Restrukturierung konfrontiert, die auch Lerner mit einer SVO L1 (bspw. Italienisch, Spanisch) bewältigen müssen. Verschiedene Fehler bzgl. der Verbstellung in den Daten der SchülerInnen belegen diese Vermutung (vgl. Beispiel (12) von Muhammad mit (13), einer Äußerung eines erwachsenen L2 Lerners des Deutschen mit L1 Italienisch, aus Plaza-Pust 2000).

(12) Law muss suchen der ein Frosch. (Muhammed, 2)

(13) eine person muss studieren eine sprache (Bruno, 4)

Ein zweiter wichtiger Befund unserer Studie betrifft Änderungen in den Lernergrammatiken. Diesbezüglich lassen sich Gemeinsamkeiten zwischen gehörlosen und hörenden LernerInnen des Deutschen erkennen. So führt die Aneignung von zielsprachlichen Eigenschaften nicht unmittelbar zu der Aufgabe der abweichenden lernersprachlichen Eigenschaften. Typisch für Phasen der Veränderung oder Reorganisation in Lernersprachen ist vielmehr eine abwechselnde Produktion von zielsprachlichen und abweichenden Äußerungen.

Dies veranschaulicht die Distribution finiter und nicht-finiten Verbeile in den Beispielen (14) und (15). Eine Äußerung wie (14) liefert Hinweise dafür, dass die Verbpositionen in der linken und rechten Satzperipherie verfügbar sind. Beispiel (15), eine Konstruktion mit

einem einfachen Verb, zeigt jedoch, dass diese Verbpositionen nicht durchweg benutzt werden: dass das Adverb vor dem Verb erscheint, ist ein Anzeichen dafür, dass es in einer finalen Position steht. Interessant für unseren Zusammenhang ist, dass diese Diskrepanz zwischen Konstruktionen mit komplexen und einfachen Verbformen für den erwachsenen Zweitspracherwerb gut dokumentiert ist (Plaza-Pust 2000).

(14) Jason hat auf Peter geschimpft. (Fuad, 4)

(15) Peter schnell läuft weil Bienen sauer auf Peter. (Fuad, 4)

Lernersprachliche Variation lässt sich auch hinsichtlich der V2 Beschränkung beobachten. Typisch ist die alternierende Produktion von V3 und V2 in Konstruktionen mit Adverbialphrasen. Beispiele (16) und (17) veranschaulichen die konkurrierenden Satzformate: während in (16) die Adverbialphrase dem SVX-Format hinzugefügt zu sein scheint, ist sie in Beispiel (17) in das zielsprachliche V2 Format integriert.

(16) Am Nacht Pia wünscht weg läuft (Maria, 2)

(17) Am Morgen wacht Tim und Tom auf. (Maria, 2)

Auch diese Variation ist für den Zweitspracherwerb des Deutschen gut dokumentiert. Im übrigen liefert die Literatur sogar Hinweise dafür, dass einige L1 LernerInnen mit der Differenzierung verschiedener Verbpositionen beschäftigt sind, bevor sie sich auf die zielsprachliche Distribution festlegen (s. Beispiele (18) - (20), aus Fritzenschaft et al. 1991: 89).

(18) hab ich großen traktor

(19) du hast eine schere dabei

(20) hier ich des mal holen

Zusammenfassend halten wir fest, dass die schriftsprachlichen Erzählungen der bilingual geförderten SchülerInnen Hinweise dafür liefern, dass der Schriftspracherwerb bei bilingual geförderten gehörlosen LernerInnen eine ähnliche Dynamik aufweist, wie sie für andere Lernertypen dokumentiert ist. Allerdings zeigen die sprachlichen Profile auch, dass sich die LernerInnen in Bezug auf die Entwicklungsgeschwindigkeit (stark) unterscheiden.

An dieser Stelle gilt es zu betonen, wie wichtig ein reichhaltiges Sprachangebot für die Bewältigung der Erwerbsaufgaben im Bereich der Wortordnung ist. Denn LernerInnen können den Satzbauplan, der den verschiedenen Strukturen zugrunde liegt, am besten für sich entdecken, wenn sie mit einem sprachlichen Angebot konfrontiert werden, der verschiedene Satztypen, darunter auch komplexen Konstruktionen, umfasst.

3 Sprachliche Kontakt-Phänomene: Einblicke in die kreative Nutzung sprachlicher Ressourcen

Die Frage nach dem Zusammenspiel von zwei Sprachen im bilingualen Spracherwerb gehörloser LernerInnen ist aus verschiedenen theoretischen Perspektiven beleuchtet worden. Aus einer schulischen Perspektive (in der angelsächsischen Tradition auch *educational linguistics*) steht in Anlehnung an Cummins Interdependenzhypothese (1981) die Frage

im Mittelpunkt, inwieweit sich die gebärdensprachliche Förderung gehörloser LernerInnen auf ihre Lese- und Schreibfertigkeiten positiv auswirkt. Insbesondere im angelsächsischen Raum wurden statistische Studien durchgeführt, um die Beziehung der Entwicklung beider Sprachen näher zu bestimmen. Die ermittelten Korrelationen sind als Beleg dafür herangezogen worden, dass „deaf children benefit from early exposure to a natural sign language for their literacy development“ (Niederberger 2008, 45). Kritisch an dieser Annahme ist jedoch, dass Korrelationen keine direkte Auskunft über kausale Relationen liefern (Verhoeven 1994). Problematisch ist darüber hinaus, dass es bislang noch kein theoretisches Modell gibt, dass die ermittelten Beziehungen erklären könnte (insbesondere jene, die grammatische Kompetenzen und Lese- und Schreibfertigkeiten zueinander in Beziehung setzen).

Im Unterschied zu diesem Interdependenz-Ansatz befassen sich psycholinguistische Studien mit der Frage nach der Trennbarkeit und der Mischung der Sprachen im Sprachgebrauch bilingualer LernerInnen. Sprachliche Kontakt-Phänomene können aus dieser Perspektive wichtige Hinweise für den Entwicklungsstand in beiden Sprachen liefern und darüber hinaus auch einen Einblick in die pragmatischen Fertigkeiten vermitteln, die bilinguale gehörlose LernerInnen als bilinguale „Kommunikatoren“ erwerben.

In der Bilingualismusforschung besteht Kon-

sens darüber, dass bilinguale LernerInnen ihre sprachlichen Ressourcen kreativ nutzen und zuweilen auch auf die andere Sprache zurück-greifen, um lexikalische und strukturelle Lücken zu füllen. Sind die relevanten sprachlichen Eigenschaften in der jeweiligen Sprache erworben, können Sprachmischungen andere, pragmatische Funktionen erfüllen. Wichtig für unseren Zusammenhang ist, dass Vorsicht geboten ist bei der Beurteilung, ob es sich bei abweichenden Strukturen um Phänomene handelt, die durch den bilingualen Spracherwerb bedingt sind. Das lässt sich an folgendem Beispiel aus unserer Studie illustrieren. Besonders in den schriftlichen Erzählungen zu Beginn der Untersuchung wird die Kopula häufig ausgelassen. Da die DGS keine Kopula-Verben kennt, könnte vermutet werden, dass dieses Phänomen einen möglichen Einfluss dieser Sprache widerspiegelt (s. Beispiel (21)). Da jedoch ähnliche verblose Konstruktionen in den frühen Äußerungen anderer L1 und L2 Lerner des Deutschen beobachtet wurden (s. Beispiele (22) - (23)), ist eher davon auszugehen, dass die Kopula-Auslassung ein entwicklungsbedingtes Phänomen darstellt. Verblose Konstruktionen stellen ein Beispiel dafür dar, wie wichtig es ist, bei der Analyse verfügbare Erkenntnisse über andere Typen des Erwerbs des Deutschen heranzuziehen.

(21) Da ein veil Frosch. (Fuad, 1)

(22) da nase\ Stephanie, 1;10.1 (Tracy, 1991, p. 300)

(23) Das Wasser kalt. Caroline C4/5, 4 (Diehl et al. 2000:75)

Während die Auswertung der Daten offen-

bart, dass Sprachmischungen relativ selten vorkommen, ist gleichzeitig hervorzuheben, dass die dokumentierten sprachlichen Kontakt-Phänomene einen wichtigen Einblick in die raffinierte Nutzung sprachlicher Ressourcen liefern. Beispiel (24) veranschaulicht die Übertragung von DGS-Formaten in das Deutsche, in einer Phase, in der die LernerInnen noch nicht über die zielsprachliche Struktur verfügen. Diese sprachlichen „Anleihen“ liefern Hinweise für noch bestehende Lücken. Beispiel (24) stellt eine „Relexifizierung“ eines Figur-Grund-Formates dar (Hirsch=Grund, Paul=Figur). Angesichts der Unterschiede zwischen zwei Sprachen, die sich verschiedener Verarbeitungsmodalitäten bedienen, sind Anleihen wie diese bemerkenswert, denn sie belegen, dass LernerInnen um die Vergleichbarkeit der Sprachen auf einer zugrunde liegenden Ebene wissen. Ein beeindruckendes Beispiel dafür ist auch (25), das eine „Übertragung“ einer Proposition darstellt, die in der DGS simultan ausgedrückt werden würde (in der Form einer sog. Klassifikatorkonstruktion). Dafür werden in der „Übertragung“ die Bedeutungseinheiten, die in der DGS simultan ausgedrückt werden, sequentiell angeordnet. Im übrigen zeigen die Elemente, die sich LernerInnen in ihrer L2 bedienen, den jeweiligen sprachlichen Kenntnisstand an: da das Pronominalsystem noch nicht beherrscht wird, wird der Nominalausdruck (=der Hirsch) in (24) wiederholt.

(24) der ein Hirsch Paul liegen mit Hirsch.(Muhammed, 2)

„Paul liegt auf dem Hirsch ,
(25) Der Hund Glas den Kopfen in. (Simon, 3)
 „Der Hund steckt seinen Kopf in das Glas“

4 Zum Abschluss: was nehmen wir mit?

Übergeordnetes Ziel unserer Arbeit war es, zu einem besseren Verständnis der Zweisprachigkeit bei Gehörlosen und damit auch zu einem Abbau noch bestehender Verunsicherungen in Bezug auf die Vorteile einer bilingualen Förderung beizutragen. Auf die Frage „was passiert denn da?“, die etwas plakativ die Wissenslücken aufgreift, die in Bezug auf die bilinguale Förderung gehörloser LernerInnen noch weit verbreitet sind, gibt die Arbeit einige Antworten an die Hand.

Die gebärdeten und schriftlichen Daten der Berliner SchülerInnen liefern einen Einblick in die Organisation eines mehrsprachigen Wissens, das zwei Sprachen unterschiedlicher Verarbeitungsmodalität involviert. Bilinguale gehörlose LernerInnen entwickeln zwei verschiedene sprachliche Kenntnissysteme. Das bedeutet, dass es keine Indizien für eine sprachliche Konfusion gibt.

Alle TeilnehmerInnen an der Studie sind Kinder hörender Eltern, die sich mit wenigen Ausnahmen nicht der DGS bei der Kommunikation in der Familie bedienen. Ihre Kompetenz in der DGS ist damit eindeutig das Ergebnis einer schulischen Umgebung, die es ihnen ermöglichte, eine Sprache zu erlernen, die für sie voll zugänglich ist. Diese Sprache ist damit

auch die Sprache, in der sie ihr expressives Potenzial voll zum Ausdruck bringen können. Die gebärdeten Erzählungen belegen darüber hinaus, dass die Sprache es ihnen auch ermöglicht, Wissen zu manipulieren - eine entscheidende Kompetenz nicht nur im schulischen Kontext, sondern auch im Alltagsleben.

Die schriftlichen Erzählungen zeigen, dass das Variationsspektrum beim Erwerb der Schriftsprache ausgeprägter ist als beim Erwerb der DGS. Das mag zwar nicht überraschen angesichts des unterschiedlichen Zugangs zu beiden Sprachen. Das Ausmaß der Asymmetrie, das in dieser Studie präzise dokumentiert wurde, kann aber als Anregung dafür genutzt werden, das verfügbare sprachliche Potential in der weiter entwickelten DGS stärker im Unterricht zu nutzen. Hiervon würden alle Schüler profitieren, unabhängig von ihrer Entwicklungsgeschwindigkeit in der Schriftsprache.

Dass die DGS in der bilingualen Entwicklung eindeutig im „Lead“ ist, bedeutet nicht, dass die schriftsprachlichen Kompetenzen unterschätzt werden sollten. Obwohl der sprachliche Input in dieser Erwerbssituation extrem begrenzt ist im Vergleich zum Input hörender Kinder, verläuft die sprachliche Entwicklung systematisch. Dabei lassen sich die Entwicklungsschritte auf der Grundlage der für das Deutsche ermittelten Entwicklungssequenz beschreiben.

Lernersprachliche Fehlleistungen liefern wichtige Indizien für zugrunde liegende Lern-

prozesse. Sie sind wichtige Anzeichen dafür, dass der Spracherwerb mehr ist als bloße Imitation. Sprachliches Lernen stellt immer wieder „eine individuelle Konstruktionsleistung“ dar (Tracy 2009, 68). Für die schrittweise Annäherung an das Zielsprachliche System sind LernerInnen auf die Anreize eines reichhaltigen Sprachangebots angewiesen.

Wir kommen damit zu dem Schluss, dass die bilingual geförderten LernerInnen im Berliner Schulversuch, wie hörende bilinguale Lerner auch, von einer bilingualen Förderung profitieren: dass sie ihre sprachliche Ressourcen kreativ gebrauchen, kann als ein Anzeichen dafür gesehen werden, dass sie auf einem guten Weg sind, später als bilinguale Erwachsene ihr sprachliches Potential souverän zu nutzen.

Literatur

- Baker, A.; Van den Bogaerde, B. & Woll, B. (2005): Methods and procedures in sign language acquisition studies. *Sign Language and Linguistics* 8, 7–58.
- Baker, C. (2007): Becoming bilingual through bilingual education. In: Auer, P. & Wei, L. (Hg.): *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlin: Mouton de Gruyter, 131–152.
- Berman, R.A. & Slobin, D.I. (1994): *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Berman, R.A. (2004): The role of context in developing narrative abilities. In: Strömqvist, S. & Verhoeven, L. (Hg.): *Relating Events in Narrative Volume 2: Typological and Contextual Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 261–280.
- Cummins, J. (1981): The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Hg.): *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center California State University, 3–49.
- Diehl, E.; Christen, H.; Leuenberger, S.; Pelvat, I. & Studer, T. (2000): *Grammatikunterricht: Alles für die Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Fritzenschaft, A.; Gawlitzek-Maiwald, I.; Tracy, R. & Winkler, S. (1991): Wege zur komplexen Syntax. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 9, 52–134.
- Günther, K.-B. (2003): Entwicklung des Wortschreibens bei gehörlosen und schwerhörigen Kindern. *forum* 11: 35–70.
- Happ, D. & Vorköper, M.-O. (2006): *Deutsche Gebärdensprache: Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Frankfurt am Main: Fachhochschulverlag.
- Herrmann, A. & Steinbach, M. (2007): Wenn ‚ich‘ nicht ich ist: Zitieren in Gebärdensprachen. In: Brendel, E.; Meibauer, J. & Steinbach, M. (Hg.): *Zitat und Bedeutung*. *Linguistische Berichte Sonderheft*. Hamburg: Buske, 153–179.
- Kuntze, M. (2000): Codeswitching in ASL and written English language contact. In: Emmorey, K. & Lane, H. (Hg.): *The Signs of Language Revisited: An Anthology to Honor Ursula Bellugi and Edward Klima*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 287–302.

- Leuninger, H. (2000): Mit den Augen lernen: Gebärdenspracherwerb. In: Grimm, H. (ed.), *Enzyklopädie der Psychologie*. Bd. III: Sprachentwicklung. Göttingen: Hogrefe, 229–270.
- Lillo-Martin, D. (1999): Modality effects and modularity in language acquisition: The acquisition of American Sign Language. In: Ritchie, W.T. & Bhatia, T.K. (eds.) *Handbook of Language Acquisition*. San Diego, CA: Academic Press, 531–567.
- Mayer, M. (1969): *Frog, where are you?* New York: Dial Press.
- Morgan, G. (2006): The development of narrative skills in British Sign Language. In B. Schick, M. Marschark & P. E. Spencer (Hg.) *Advances in the Sign-Language Development of Deaf Children*. Oxford: Oxford University Press, 314–343.
- Neef, M. & Primus, B. (2001): Stumme Zeugen der Autonomie — Eine Replik auf Ossner. *Linguistische Berichte* 187, 353–378.
- Niederberger, N. (2008): Does the knowledge of a natural sign language facilitate deaf children's learning to read and write? Insights from French Sign Language and written French data. In: Plaza-Pust, C. & E. Morales-López (Hg.): *Sign Bilingualism: Language Development, Interaction, and Maintenance in Sign Language Contact Situations*. Amsterdam: John Benjamins, 29–50.
- Plaza-Pust, C. (2000): *Linguistic theory and adult second language acquisition: On the relation between the lexicon and the syntax*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Plaza-Pust, C. (2004): The path toward bilingualism: Problems and perspectives with regard to the inclusion of sign language in deaf education. In: M. Van Herreweghe & M. Vermeerbergen (Hg.): *To the Lexicon and Beyond: Sociolinguistics in European Deaf Communities*. Washington, DC: Gallaudet University Press, 141–170.
- Plaza Pust, Carolina (2012): Deaf Education and Bilingualism. In: Pfau, R.; Steinbach, M. & Woll, B. (Hg.): *Sign Language: An International Handbook*. Berlin: Mouton de Gruyter, 949–979.
- Plaza Pust, C. (im Druck): Bilingualism and deafness: On language contact in the bilingual acquisition of sign language and written language. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Slobin, D.I.; Hoiting, N.; Kuntze, M.; Lindert, R.; Weinberg, A.; Pyers, J.; Anthony, M.; Biederman, Y. & Thumann, H. (2003): A cognitive/functional perspective on the acquisition of „classifiers“. In: Emmorey, K. (Hg.): *Perspectives on Classifier Constructions in Sign Languages*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 271–296.
- Tracy, R. (1991): *Sprachliche Strukturentwicklung: Linguistische und kognitions-psychologische Aspekte einer Theorie des Erstspracherwerbs*. Tübingen: Narr.
- Tracy, R. (2009): *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Francke.
- Vainikka, A. & Young-Scholten, M. (1996): Gradual development of L2 phrase structure. *Second Language Research* 12, 7–39.
- Verhoeven, L. T. (1994): Transfer in Bilingual Development: The Linguistic Interdependence Hypothesis Revisited. *Language Learning* 44, 381–415.

Verfasserin:

PD Dr. Carolina Plaza-Pust

E-Mail: c.plaza-pust@lingua.uni-frankfurt.de