

ZWEITSPRACHE MUTTERSPRACHE:

Die schriftsprachliche Deutsch-Kompetenz österreichischer Gehörloser

Ralf Vollmann¹, Brigitte Eisenwort² und Daniel Holzinger³

0. Einleitung

Schriftsprache ist für hörgesunde Menschen ein sekundäres Medium. Hörgesunde Kinder erlernen die Schriftsprache, wenn im Regelfalle die wichtigsten Stadien des Erstspracherwerbes weitgehend abgeschlossen sind. Die Kinder kennen dann das Lautsystem ihrer Muttersprache, sie sind dabei, die phonologische Kodierung zu erwerben, sie verfügen über die grundlegenden syntaktischen Prinzipien und einen Wortschatz von 2500 Wörtern und mehr, wenn sie erste schriftliche Symbole kennenlernen.

Gehörlose Kinder zeigen in allen Altersstufen und auf allen sprachlichen Ebenen der Laut- und Schriftsprache starke Defizite (vgl. Wilbur, 2000). Bedenkt man, daß 95% der gehörlosen Kinder in hörenden Familien geboren werden und aufwachsen, so ist gut nachvollziehbar, daß nach Eröffnung der Diagnose einer vollständigen Gehörlosigkeit wertvolle Zeit für den frühen Spracherwerb, ungeachtet ob gebärdensprachlich oder lautsprachlich, blockiert wird mit der Verarbeitung der durch die Diagnose ausgelösten Krise innerhalb der Familie. 5% der gehörlosen Kinder, die in gehörlosen Familien aufwachsen, haben in der frühen Kindheit durch die natürliche Sozialisation mit der visuell-gestischen Sprache einen Entwicklungsvorsprung in ihrer semantischen und syntaktischen Entwicklung (vgl. Charrow & Fletcher, 1974, Charrow & Wilbur, 1975). Der überwiegende Teil der gehörlosen Kinder zeigt sprachliche Defizite gegenüber hörenden Gleichaltrigen, die mit zunehmendem Alter immer größer werden. In der Regel lassen sie sich im Erwachsenenalter nicht mehr aufholen. Im Rahmen dieses Beitrags wird auf die Erörterung der soziolinguistisch-sprachpolitischen Dimension des Phänomens der Fehlerhaftigkeit von Gehörlosentexten in der Erwachsenenwelt verzichtet (dazu siehe Krausmann, 1999). Abgesehen von den Versäumnissen in der Gehörlosenausbildung könnten aber auch geeignete Lerneinheiten für Erwachsene und Jugendliche die Situation verbessern. Am Anfang einer solchen Bemühung muß naturgemäß eine Problemanalyse stehen.

Für die Mehrzahl gehörloser Menschen, zumindest im Untersuchungsgebiet (Österreich), gilt aber, daß sie unter Auslassung des Erwerbs einer Erstsprache gleich in den Erwerb einer Zweitsprache gelangen, die sie aber in der Regel viel später erwerben als hörende Kinder und die aufgrund ihrer Haupttransmissionsmodalität (akustische Übertragung) für sie nur in äußerst eingeschränkter Weise zugänglich ist und daher niemals einer gewöhnlichen Erstsprache gleichkommen kann. Dazu kommt, daß der Bezug zwischen Laut, Grammatik und Schriftsystem für sie teilweise arbiträr erscheinen muß, ganz zu schweigen vom Problem des Unterschieds zwischen Dialekten und Standardsprache (z.B. Mundbilder). Die Schriftform des Deutschen ist darum, auch und besonders wenn inzwischen die Gebärdensprache (oft "nachträglich") die Funktion einer Erstsprache angenommen hat, bald der Hauptbezugspunkt Gehörloser zum Deutschen. Faxe, Emails und Briefe sind der hauptsächliche Rahmen des Gebrauchs der Mehrheitensprache, während im direkten Kontakt eher gebärdet wird. Dabei handelt es sich aber nicht im Sinne der Hörenden um ein Phänomen von Schriftspracherwerb, da hier die schriftliche Modalität die Hauptform des Deutschen bildet.

-2-

Die Schriftsprache Deutsch wird aber nur sehr selten bis zu einer (fast) ganz fehlerfreien Form entwickelt; Probleme wie bei den kaum durchschaubaren Regeln der Anwendung der (schwachen und starken) Adjektivflexion werden (wie bei vielen Zweitsprachlern) eher nie beseitigt. Real verhält es sich, wie zu zeigen sein wird, sogar so, daß die Anzahl der Fehler selbst bei langjähriger Kenntnis gewöhnlich sogar sehr hoch ist.

Schriftsprachliche Fehler von Gehörlosen wurden im Gegensatz zur Lesekompetenz bislang verhältnismäßig selten untersucht, zumindest bei Erwachsenen; abgesehen von zahlreicherer Literatur für Englisch - die hier nicht eingehend erwähnt werden kann⁴ - liegt für die italienische Morphosyntax mit Fabbretti et al., 1998 eine

detaillierte Analyse vor. Für das Deutsche wurde eine Analyse von Briefen in Witte & Albertini, 1989 vorgenommen, sowie Analysen des Schriftsprachgebrauchs von hörgeschädigten Kinder in Günther, 1982, der Schriftsprachentwicklung gehörloser Kinder in Jedicke, 1985, und didaktische Anregungen bei Günther, 1986. Über eine vergleichbare Faxanalyse erwachsener Schreiberinnen und Schreiber wird in Krausmann 1998, berichtet, zusammen mit soziolinguistisch-sprachpolitischen Schlußfolgerungen in Krausmann, 1999. Ein neuer Überblick über zentrale Resultate und Literatur findet sich in Wilbur, 2000. Die Schriftsprache österreichischer Gehörloser wurde u.W. bisher nicht in dieser Form untersucht.⁵

1. Charakterisierung der untersuchten Daten

Untersucht wurden 236 Faxe von 33 Gehörlosen, die einerseits an einen Gehörlosenverein und an eine Gehörlosenambulanz geschickt wurden.⁶ Je nach Adressat handelte es sich bei den Inhalten der Schreiben daher eher um a) Arbeitsplatzsuche und soziale Probleme bzw. b) Gesundheitsprobleme. Die Auswahl erfolgte gemäß vereinbarter Kriterien ("normalintelligente Frühertaubte im Alter zwischen 15 und 60 Jahren") durch die Einrichtungen selbst, die auch die Anonymisierung des Materials durchführten. Natürlich beherrschen alle Gehörlose bis zu einem gewissen Grad eine Gebärdensprache; man kann aber davon ausgehen, daß die meisten VPs dieser Untersuchung die ÖGS ('österreichische Gebärdensprache') spät erlernt haben.

Insgesamt wurden in (etwa) 3684 Sätzen in mehreren Fehlerkategorien mehr als 12.000 Kodierungen vorgenommen. Insgesamt wurden also rund 6.000 Fehler kodiert,⁷ wobei die Gesamtzahl der Fehler sich nicht exakt ermitteln läßt, da Fehler auch kategorienüberschneidend vorkommen.

Eine Wortzählung (inkl. Sonderzeichen etc.) ergibt "bereinigt" (also ohne Zahlen, Satzzeichen und Eigennamen) 2259 Types mit 16195 Tokens.⁸

ID	TID	BR	Text	OBJ	SUBJ	POSS	Synta	WORD	CONJ	NEG	CI	VERB	M
239	BFG03	10	sie muß am Freitag, 22.11.96 um 10h zur Rechtsanw		PRON:							V:MODAL	
240	BFG03	10										V:KEIN_\	
241	BFG03	10	Viele Grüße									V:KEIN_\	
242	BFG03	10	[NAME]									V:KEIN_\	
243	BFG04	01	Liebe Frau!									V:KEIN_\	
244	BFG04	01	Bitte nicht vergessen!							NEG:i		V:IMP>IN	
245	BFG04	01	Ich komme 10h Reumannplatz Eis treffen!		PRON:			Kontrak				V:SERIE:	
246	BFG04	01	Ok! 1. Juli!									V:KEIN_\	
247	BFG04	01	[NAME]									V:KEIN_\	
248	BFG04	02	Liebe Frau!									V:KEIN_\	
249	BFG04	02	Ich komme gleich morgen 13h ins Büro		PRON:							V:1S:OK	
250	BFG04	02	Meine Mutter sagte mir	PROI		PRON		INDIRR			x	V:3S:PRE	
251	BFG04	02	mag nicht Wascherei u. WZ wenig Geld!!		SUBJ:1			INDIRR	CONJ:c	NEG:i		V:MODAL	
252	BFG04	02	[NAME]									V:KEIN_\	
253	BFG04	02	Bitte Antwort!									V:KEIN_\	
254	BFG04	03	Hallo Frau!									V:KEIN_\	
255	BFG04	03	Wie geht es dir! Ich glaube sie nicht bese,	PROI	SUBJ:e				CONJ:c	NEG:i		V:3P:HOI	
256	BFG04	03	Ich komme nicht 14h Büro, Ich bin Kopfschmerzen		PRON:					NEG:i		V:1S:AU>	
257	BFG04	03	Am Freitag gleich 13h gekommen.								x	V:1S:PEF	
258	BFG04	03	[NAME]									V:KEIN_\	
259	BFG04	03	Bitte Antwort!									V:KEIN_\	
260	BFG04	04	Hallo Frau!									V:KEIN_\	

Abb. 00: Ausschnitt aus der Datenbank; einige der untersuchten Fehlerkategorien sind rechts sichtbar.

In dieser Analyse wurden Fehler aus dem Bereich der Morphosyntax und des Lexikons untersucht, also Fehler der Wortbildung, der Flexion, der Wortstellung und der Lexemwahl. Nicht alle Fehler sind indes eindeutig identifizierbar.⁹ **Syntaktische Fehler** involvieren typischerweise mehrere Konstituenten, und es ist nicht immer zu entscheiden, welche davon als "falsch" anzusehen ist, ist sie doch nur in Relation auf eine andere "falsch". Dieser Fall beschreibt z.B. die Problematik von Satzkontraktionen: Oftmals verbinden die VPs sprachliches Wissen verschiedener Bereiche zu einem unrichtigen Ganzen. Grammatik als multidimensionales Strukturierungssystem von Sprache erschwert die Fehlerbestimmung, z.B. in einem Satz wie "Ich werde auf den Brief beantworten", bei dem entweder ein Kasusfehler vorliegt oder aber das transitivierende Verbpräfix falsch ist. Kontraktionen

erfordern somit ein Abwägen der Fehlerwahrscheinlichkeit. **Fehlende Muster** deuten nicht darauf hin, daß sie von den VPs gemeistert würden. Abgesehen von ersatzlos fehlenden Mustern deutet etwa der häufige Gebrauch von direkter Rede auf ein weitestgehendes Fehlen der Kompetenz zu indirekter Rede hin. **"Telegrammstil"-artige Rede** ist zwar nicht mehr sinnvoll z.B. nach Kasusfehlern zu analysieren, impliziert aber auch die Unkenntnis (z.B.) der Kasus.

Aus diesem Grund, weil es sich bei verschiedenen Personen gewissermaßen um verschiedene Grammatiken handelt und weil schriftsprachlich nicht von einer homogenen Gruppe auszugehen ist, ist die Aufteilung in Kompetenzgruppen sinnvoll, auch, um auf diese Weise besondere Fehlerzonen sichtbar zu machen. Durch eine Einteilung wird ein graduelles Phänomen arbiträr in diskrete Abteilungen zerlegt und ist daher immer willkürlich; im allgemeinen empfiehlt sich erfahrungsgemäß eine Dreiteilung,¹⁰ wie sie vielfach, auch z.B. in der Kindersprachforschung,¹¹ angewendet wurde; so unterscheiden Karmiloff-Smith, 1992, Dressler & Karpf, 1995 wie auch MacWhinney, 1998a und b drei verschiedene Erwerbsphasen, die sich durch verschiedene 'Strategien' des Sprachbenutzers (Kindes, Lernenden) auszeichnen. In der frühesten oder ersten Phase werden ganze Satzungen (Holophrasen, rote-learned forms) mit spezifischer Funktion verwendet, ohne daß eine weiterreichende Kenntnis des zielsprachlichen Regelsystems vorliegt. In der mittleren Phase werden gegenüber der Zielsprache vereinfachte bzw. teilweise auch von der Zielsprache abweichende Regularitäten verwendet, zielsprachliche Regeln sind gewöhnlich auf einfachere und auf produktive Bereiche beschränkt (z.B. Regeln, aber keine Ausnahmen). Die Analogie zur Erwachsenensprache kann dabei über die Dreiheit der universellen, typologischen und systemadäquaten Natürlichkeitsparameter (vgl. Dressler, 1993, 1999, u.v.a.) hergestellt werden, die (im beobachteten System) jeweils allgemeinsemiotische, regelmustergeleitete und regelgeleitete Prinzipien durchzusetzen suchen. Daher kann als Ausgangspunkt einer Analyse die Grammatikkompetenz von Gehörlosen folgendermaßen eingeteilt werden:

- Gruppe III: Holophrasen, mangelhafte Wortartunterscheidung, wenig Einblick in die grammatische Zielstruktur, nichtzielsprachliche Wortfolgeregeln
- Gruppe II: Einfache Regelmuster, geringe syntaktische Komplexität
- Gruppe I: Weitgehend vollständige Regelkenntnisse des Deutschen

Eine andere Möglichkeit wäre die Einteilung nach der kommunikativen Leistung (kommunikative Minderleistung, durchgehend verständlich, gewandter Ausdruck), doch wäre in diesem Fall eine klare Definition der 'Kommunikativität' notwendig.

Die Dreiteilung verfolgt weiters das Ziel, im Rahmen des SMILE-Projekts (Berg et al., 1999) drei Lerngruppen zu definieren.

Gemäß den oben dargestellten Richtlinien wurden die VPs, vor der Analyse durch eine subjektive Gesamtbeurteilung, in drei Gruppen eingeteilt, wobei - in absteigender Kompetenz - 9 VPs der Gruppe I, 15 VPs der Gruppe II, und 8 VPs der Gruppe III zugeordnet wurden.

2. Orthographie, Wortbildung und falsche Lexemwahl

Insgesamt ist die Anzahl der **orthographischen Fehler** verhältnismäßig gering (vgl. auch Kelly, 1988). Von den beobachteten Fällen sind 46,27% gewöhnliche Rechtschreibfehler, wie sie auch bei hörenden Personen erwartet werden können, da sie eben die Orthographieregeln oder Tippfehler betreffen, oder aber mangelnde Analyse grammatischer Strukturen zeigen (Großschreibung von Verben, das/daß, Vokallängenregeln, etc.); 53,73% aber scheinen dennoch eindeutig aus dem Umstand der Gehörlosigkeit hervorzugehen, da sie auf falsch Gehörtem/Lippengelesenem basieren oder weil die Orthographie eine falsche Aussprache impliziert:

- 2418 GLA01 06 Bitte mein **Tax**-Telefon [= Fax-Telefon] [Nr.]
- 2076 BFG18 09 ob mein **Notanhilfe** [= Notstandshilfe] hat schon da.

Lexikalische Fehlentscheidungen sind in einigen Bereichen charakteristisch für die Texte der Gehörlosen (92 To) - und besonders störend für hörende Textrezipienten; zum Teil handelt es sich einfach um unverständliche oder falsche Auswahl von beliebigen Lexemen. Aber es gibt auch einige systematische Fälle. Einige dieser Bereiche führen in anderen Teilen der Grammatik zu ähnlich motivierten Fehlern, z.B. der Unterschied zwischen Lokation

und Direktion, also beispielsweise zwischen "sein" (static) und "gehen/fahren" (motion to) bzw. "kommen" (motion from), der auch bei PREP und KASUS relevant ist:

- 2280 BFG20 06 Ich soll **zu** Ihnen am Do 2.3.95 um 9h in 4. Bez. **treffen**.
 4171 GLA13 04 weil ich mit der Tochter **zur** Kinderschutzzentrum **sein** muß.

Auch Verben des Sagens und Denkens bereiten offensichtlich Schwierigkeiten bei der Bestimmung ihrer Valenz und Semantik:

- 935 BFG09 01 Ich möchte über meine Arbeit **sagen**.
 548 BFG06 07 daß ich mein **Wunsch** Halbtagsbeschäftigung **gefragt** habe.
 3473 GLA03 05 und wir haben uns **über** Deutsch und Aufsatz **ge[s]prochen**.
 856 BFG08 07 Ich werde nie **zum** Arbeitsamt **reden**.

Verbpräfixe, vor allem als Transitivityzizer, bereiten Schwierigkeiten, etwa bei "erwarten" vs. "warten":

- 2176 BFG19 04 Ich **erwarte** schon **auf** meinem Arbeitsplatz verwenden.

Ein anderes Verbpräfixproblem betrifft die zu häufige Verwendung von "zurück", v.a. im Zusammenhang mit dem Lexem "antworten" (10 To):

- 2717 GLA02 06 daß ich Dir morgen **zurückantworte**.

Andere Fehler mit Verben sind nicht weiter klassifizierbar, da es sich um Einzelfälle handelt (13 To). Weiters finden sich Wortarttranspositionen:

- 1193 BFG12 01 Waren Sie **interessant beim Vortrag** im Hörsaal?

Häufige Phrasen (Floskeln) werden oft verschränkt oder falsch reanalysiert, was ebenfalls zu syntaktisch unkorrekten Äußerungen führt:

- 2638 GLA02 01 weil ich heute **momentan schlechte Zeit** habe.
 546 BFG06 07 und **mir geht es etwas wohlfühlen**.

-5-

Manchmal werden gerade häufige Floskeln holophrastisch ohne syntaktische Einbettung gebraucht (was oft sprecherspezifische Besonderheiten sind):

- 567 BFG06 08 Bitte, können Sie **wie möglich** morgen Rückfax.

Wenngleich diese Fehlerkategorie gar nicht besonders umfangreich ist, sind die Fehler dennoch sehr auffällig.

Im Sinne der Charakteristik von **Wortbildungsprozessen** als 'once-only rules' (Aronoff, 1976) können ebenfalls nur wenige Fehler erwartet werden, denn im Fall eines Fehlers muß es sich um eine ad-hoc-Bildung (oder eine Reanalyse) handeln (wie z.B. bei "Stehlampe" für 'Straßenlaterne'). Insgesamt finden sich nur 27 fehlerhafte **Komposita** im Korpus; die Fehler betreffen Getrennschreibung, Auslassung der Interfixe (seltener Einfügung falscher Interfixe); wenige Fälle zeigen auch falsche Head-Determiner-Reihenfolge oder eine falsche Wortform als Basis; in einigen Fällen wird die Komposition unterlassen und nur der Determiner gesetzt (also das Head fehlt). Daneben sind 31 **Derivationen** falsch. Häufig sind Konversionen, also die Verwendung einer Wortart in falscher syntaktischer Position. Teilweise werden auch flektierte Formen in falscher Position verwendet, was darauf hinweist, daß die Form vermutlich als Holophrase gelernt ist:

- 1649 BFG16 06 Bitte um einen Antwortet.
 93 BFG02 02 Bitte um baldige Verständigte.

Analyse. In allen Kategorien außer in der Derivation ist die Fehlerzahl in der Gruppe II stärker als in Gruppe III; dies kann aber evtl. darauf zurückgeführt werden, daß die eingeschränkte sprachliche Leistungsfähigkeit der Gruppe III weniger Fehler dieses Typs erwarten läßt (da sie wenig 'lexical enrichment' versucht), während die Gruppe II offensichtlich eher den 'Versuch' unternimmt, das Lexikon zu bereichern oder weniger Bekanntes zu

schreiben, was in der Folge eben zu vielen Fehlern führt.

	III	II	I	Ges
ORTH	46	61	21	128
LEX	26	44	22	92
DERIV	21	5	5	31
COMP	10	14	3	27
	103	124	51	278

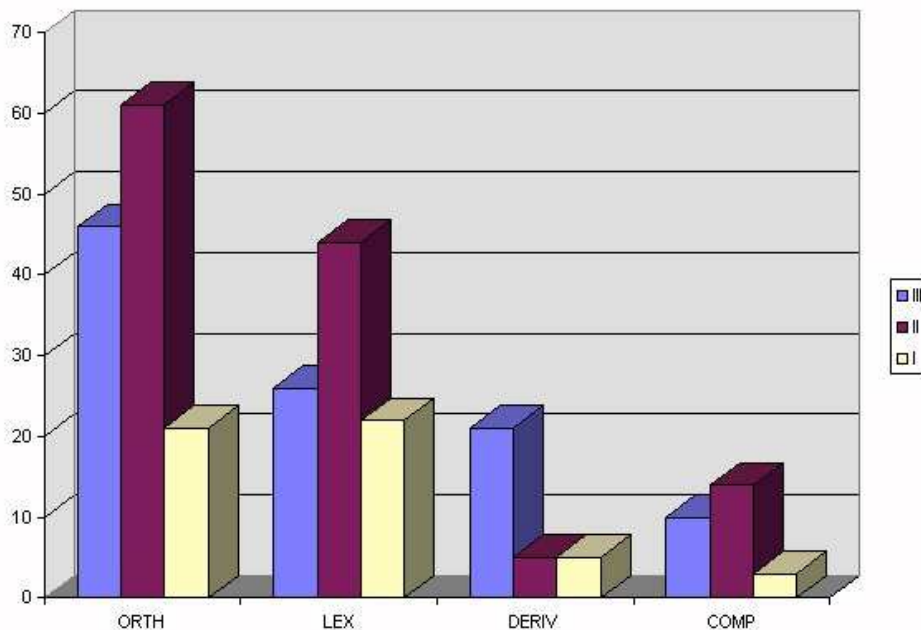


Abb. 01: Fehlerhäufigkeit nach Gruppen

-6-

3. Syntax

Als syntaktische Fehler werden jene Fehler bewertet, die die syntaktische Funktion einer Einheit oder die Wortreihenfolge betreffen.

3.1. Pronomina

Pronominale Subjekte. Eine Zählung aller Pronomina in Subjektsposition (1598 To) ergibt nach Gruppen (III> II> I) relativ niedrige Fehlerquoten mit 13,80%, 7,58% und 10,33%, zeigt aber umgekehrt keine Verbesserung. Hauptproblem beim Subjekt sind Proformen (v.a. "es"); von den 177 Vorkommen wurde "es" 66 mal nicht oder fälschlich realisiert (39,76%), nach Gruppen 48,57%, 34,29% und 34,72%. Hier zeigt sich eine deutliche Schwäche in der Gruppe III. Andere Subjektfehler, die keiner der beiden vorgenannten Gruppen angehören, wurden 16 gezählt; es handelt sich dabei v.a. um das FEHLEN einer Subjekts-NP; weiters kann in mindestens 11 Fällen mit Sicherheit gesagt werden, daß eine PRO-Form (in Subjektsposition) vermieden und stattdessen ein Eigenname (PN) verwendet wurde.

Pronominale Objekte (DAT oder ACC). Pronominale Objekte (748 To) sind Personalpronomina im DAT und ACC (Fehler mit PREP+PRON wurden nicht hier gezählt); eine Unterscheidung nach Kasus ergibt keine meßbare Verschiedenheit in der Behandlung; Die Fehlerraten betragen pro Gruppe 42,22%, 19,75% und 13,83% mit einem deutlichen Nachteil für Gruppe III. Dramatisch allerdings ist die Situation bei "es" in Objektsposition (46 To): Fehlerraten von 90,00%, 66,67% und 60,00% zeigen zwar einen deutlichen Unterschied der Gruppe III, aber auch

insgesamt eine besondere Schwierigkeit.

In der 3S der Personalpronomina wird im Deutschen Sexus auch unterschieden. Es finden sich, soweit man das beurteilen kann, keine Fehler, die das Sexus betreffen.

Oblique Honorific-Formen kommen relativ häufig vor. Während 3P:DAT-Fehler eher falschen PREP-Gebrauch umfassen, sind ein Gutteil der Fehler bei 3P:ACC falsche "Ihnen"-Formen (also Substitution durch 3P:DAT); der häufige Fehler der Verallgemeinerung des "Ihnen" (DAT) ggü. "Sie" (ACC) deutet auf ein rectus-obliquus-System hin, in dem "Sie" den rectus, "Ihnen" den obliquus repräsentiert.

- 4136 GLA13 01 daß Sie geschrieben haben.
 4137 GLA13 01 **Ihnen** haben keine Löwen gefressen.

Der Fall, daß NOM "Sie" auch als "Ihnen" repräsentiert wird, kommt hingegen nur einmal vor. M.a.W., der Kasussynkretismus wird vermieden und durch die auffälligere oblique Form ersetzt; NOM:sie und ACC:sie erscheint in diesem Licht als besonders 'schlechter' Synkretismus. Die generell häufige Verwechslung von ACC und DAT weist darauf hin, daß häufiger ein Verständnis für einen OBL zugrundezuliegen scheint und nicht ein Verständnis des zweistufigen Systems der Zielsprache:

REC	er	sie
OBL	ihm/ihn	sie/ihr

Andere PRO-Fehler (v.a. Demonstrativpronomina) gab es 10.

-7-

Zusammenfassung. Die Fehlerentwicklung zwischen den Gruppen ist bei den Subjektspronomina eher als stabil zu bewerten; bei Objektspronomina besteht ein größerer Unterschied zwischen Gruppe III einerseits und den Gruppen II und I andererseits. Besondere Schwierigkeiten bestehen beim Pronomen "es" in Subjekts- und Objektposition.

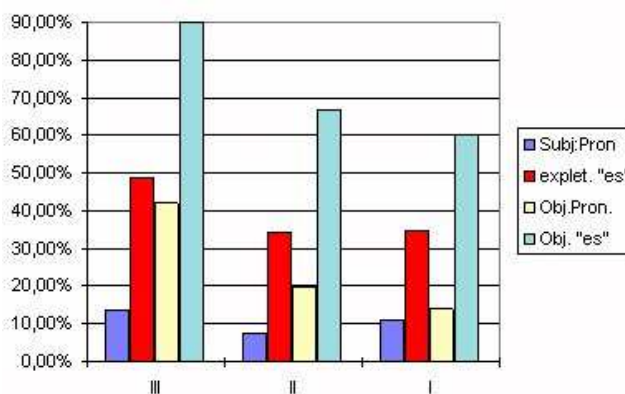


Abb. 02: Fehlerquoten im Pronominalbereich (Anz. Fehler)

3.2. Fehler beim Prädikat (Fehler mit Verben)

3.2.1. Vollverben, Auxiliare, Modalverben, Infinitive

Die Zählung aller Verben ergibt 2367 To mit einer Fehlerrate von 21,42% (bei Vollverben); dazu kommen noch 90 nichtklassifizierte Fehler. Die **Hilfsverben** ("sein", "haben", "werden", inkl. COP "sein") zeigen mit 27,44% eine erhöhte Fehlerrate.

In der Gruppenaufschlüsselung aller Verben (inkl. Modalverben und INF-Formen) ergeben sich Fehlerquoten von 53,29%, 16,78% und 11,03%, d.h., Gruppe III unterscheidet sich wiederum deutlich von den anderen beiden Gruppen.

Eine besondere Schwierigkeit bereiten auch die "**Dativ-Subjekte**" (cf. Givón 1984, S. 139ff.), also Konstruktionen mit einem semantischen Experiencer-Subjekt, das im DAT erscheint, z.B. in "Wie geht es dir?", "Mir geht es gut", "Mir ist warm", etc.; von 84 To sind 23,81% falsch, und das, obwohl es sich hauptsächlich um soziopragmatisch wichtige Konstruktionen handelt (sich nach dem Befinden erkundigen, etc.). Gruppe I zeigt dabei eine deutlich niedrigere Fehlerrate von 15,79% ggü. 30,43% für anderen beiden Gruppen.

3064	GLA04	04	Ich geht schlecht.
1956	BFG18	03	Weil ich bin ganz langweilig.

Tab. 1: Nichtrealisierte Dativ-Subjekte.

Infinitivkonstruktionen sind häufig falsch; die (sehr häufige) MODAL+INF-Konstruktion ist zu 28,51% falsch; davon gibt es zu 76,19% Probleme mit dem INF (Realisierung als finite Form, INF fehlt oder andere Fehler (z.B. mit "zu" konstruiert)). zu+INF sowie andere Infinitivkonstruktionen sind insgesamt mehrheitlich (61,06%) falsch. In zusätzlichen 16 Fällen kann keine Zielkonstruktion festgestellt werden. Alle Gruppen zeigen bei den Modalverben ein deutlich verschiedenes Verhalten: Die Fehlerquoten betragen 49,65%, 20,57% und 12,05%. Andere INF-Konstruktionen zeigen eine Fehlerquote von 85,29%, 55,38% und 28,57%.

168	BFG03	05	Markus soll am Freitag, 18.10.96 um 9h bei [GASSE] zu treffen.
1580	BFG15	07	Jede Montag muß ich eine Prüfung für Sie.
4084	GLA11	02	Heute ich soll dir komme.
3440	GLA03	03	da ich verständige möchte.

Abb. 03: Fehlerhafte Modalverbkonstruktionen

-8-

Vermeidungen. Die häufige Bildung von Infinitivsätzen mit imperativischer Bedeutung (z.B. "Bitte nicht böse sein!") wurde natürlich nicht als falsch bewertet, kann bei sehr häufiger Verwendung aber auch als eine Vermeidungsstrategie gesehen werden. Immerhin noch 46 mal wurden Verben im Deklarativsatz fälschlich im INF realisiert, also nicht flektiert (z.B. "Aber ich nicht wissen ...").

Modalverben ohne INF, also als Vollverben kommen 19 mal vor und sind 5 mal (26,32%) falsch.

Andere Fehler betreffen die abtrennbaren Verbpräfixe (24/30) und unzulässige Verbserialisierungen (50 To). Die Verbserien sind im Zusammenhang mit den Satzverschränkungen zu sehen (siehe weiter unten).

238	BFG03	10	Bitte Markus ruft Sie Herr Chmiel [an].
324	BFG05	02	Ich teile Ihnen [mit],
3616	GLA07	06	ab.flugen Rettung!

Tab. 2: Verbpräfixfehler

Zusammenfassung. Fehler im Verbbereich sind in Gruppe III deutlich zahlreicher als in II und I; dasselbe gilt auch für die Modalverb-plus-Infinitivkonstruktion. Bei allerdings niedrigeren Tokenzahlen ist der Bereich der Infinitivkonstruktionen jener mit der höchsten Fehlerrate.

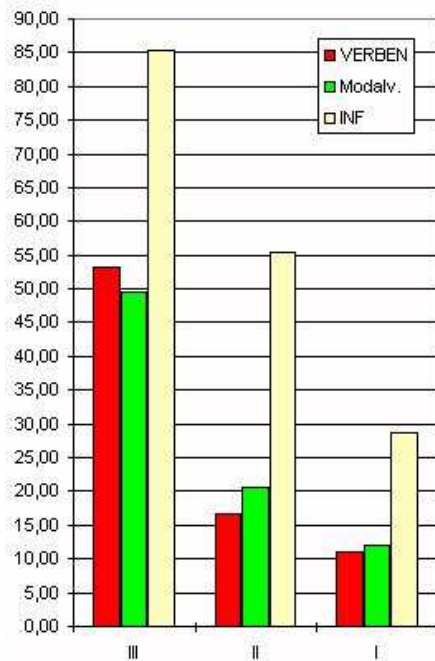


Abb. 04: Fehlerhäufigkeit bei Vollverben, Modalverben und Infinitiven

3.2.2. Tempus - Aspekt - Modus (TAM)

Eine Evaluierung der Fehler anhand der Tempusformen ergibt keine bemerkenswerten Ergebnisse. Hier kommt es eher zur Vermeidung schwieriger Formen.

Präsens. An finiten Vollverbformen (mit Ausnahme der Modalverben (403/30, also 6,93% Fehlerquote) und Auxiliare (394/149) finden sich 656/248 Tokens, das macht eine Fehlerquote von 27,43%; über sämtliche Verben gerechnet ist das eine Fehlerquote von 22,71%.

-9-

Futur: 55/6 (9,84%), also verhältnismäßig selten falsch; es sei noch bemerkt, daß die meisten futurischen Bedeutungen, wie im Deutschen üblich, durch Präsensformen ausgedrückt werden. (Es kann angenommen werden, daß VPs mit schlechter Kompetenz auch nicht FUT-Formen benützen.)

Die gleiche Vermutung gilt für den seltenen Gebrauch (16/8) von **Konjunktivformen** (mit einer Fehlerquote von 33,33%).

Beim **Präteritum** zeigt sich eine Fehlerratio von 93/14 (13,08%), davon bei AUX-Formen 72/12 (14,29%), und bei Vollverben 21/2 (8,70%).

Perfekt: 168/55, 38 mal Fehler beim AUX, 14 mal beim Partizip, 3 andere Fehler.

Das **Plusquamperfekt** dient eigentlich dem Ausdruck der Vorzeitigkeit und sollte daher nur in Nebensätzen erwartet werden; in der Umgangssprache scheint das Plusquamperfekt aber eher als Perfektvariante verwendet zu werden. Von den fünf Plusquamperfektformen im Korpus ist in diesem Sinne keine falsch, aber eben auch nicht notwendig ("ich war ... gewesen").

Passiv: Vorgangspassiv 12/12, Zustandspassiv 12/16, das bedeutet 53,85% Fehlerquote.

Imperative: 81 mal richtig, 46 mal falsch, 20 mal nominale Imperative ("Bitte um Antwort!"). Natürlich gibt es auch zahlreiche infinitivale Umschreibungen des Imperativs ("Bitte antworten!")

3.3. Wortreihenfolgefehler

Satzverschränkungen (111) sind eine spezifische Eigenart v.a. bei schlechteren Schreiberinnen und Schreibern; darunter sind Sätze zu verstehen, die mehr als ein Vollverb enthalten oder zwei Teilsätze ineinander übergehen lassen, ohne daß klar würde, wie sie syntaktisch getrennt sind. Häufig ersetzen solche Bildungen wohl das, was im

Deutschen durch Nebensätze ausgedrückt wird. Nach Gruppen ergeben sich 76, 26 und 9 To, also eine besonders in Gruppe III und umgekehrt kaum in Gruppe I anzutreffende Eigenart.

1676 BFG16 10 Danke für Ihr Fax vom 17.06.1996 erhalten.
2375 GLA01 04 Ich will für [VN] gern ein Computer lernt aufbaut besten kann.

Solche Formen sind natürlich eng verwandt mit den als Verbserien (50 To) bezeichneten Formen:

872 BFG08 08 & werde ich 1x nach WIEN zur B.F.G. **kommen geschrieben**
gefaxy!

-10-

Weitere ähnliche Phänomene sind der '**Telegrammstil**' (syntaktische Unverbundenheit), d.h. die offensichtlich weitgehende syntaktische Unverbundenheit der Rede, **Einwortäußerungen**, sowie andere Formen von Reihenfolgeverletzungen bzw. schwer klassifizierbaren Fehlern, die mit 101, 31 und 26 Tokens darauf hinweisen, daß sie ein Merkmal der Gruppe III sind. Dazu einige Beispiele:

4085 GLA11 02 pech Schnupfen
270 BFG04 05 Rathaus Groß halle Bürgermeister, Namen
266 BFG04 04 Bitte Antwort!

Syntax. Abgesehen von solchen offensichtlichen Diskrepanzen zwischen Zielgrammatik und Kompetenz ist die Satzstellung im Deutschen ohnedies relativ komplex bzw. variabel und bietet weitere Anlässe zu Fehlern. So gibt es mindestens vier Grundmuster für die Satzbildung:¹²

DECLAR	--	S	F	O4 --O3	VK	
COORD	Und	S	F	O4 -- O3	VK	
PARTICLES	Darum	F	S	O4 --O3	VK	
INTERR (WH)	Warum	F	S	O4 -- O3	VK	
SUBORD	Weil	S	---	O4 --O3	VK	F

Tab. 3: Satzstellungstypen (F = finites Verb, S = Subjekt, O = Objekte).

Dabei ist die Position des finiten Verbs von besonderer Relevanz, entweder an zweiter Stelle im Satz (V2) oder am Ende (VE).

Konjunktionen (CONJ) determinieren eine bestimmte Verbposition (siehe oben); koordinierende CONJ erfordern V2-Stellung, subordinierende CONJ fordern VE-Stellung, und Abtönungspartikeln an erster Stelle im Satz sowie Interrogativpronomina ergeben ebenfalls eine V2-Struktur. Einige CONJ verhalten sich merkwürdig: "denn" verhält sich wie eine koordinierende CONJ, "darum" oder "dann" verhalten sich wie Abtönungspartikeln. - Insgesamt finden sich 1036 Satzeinleiter in dem Korpus, davon 469 in der Kategorie CONJ+V2, 151 in Kategorie V2, und 416 in Kategorie VE; der Gebrauch ist meistens richtig (88,32%). Nach Gruppen ergeben sich Fehlerquoten von 19,38%, 23,65%, 5,37%, also Gruppe I unterscheidet sich hier deutlich. Die niedrige Fehlerquote von Gruppe III darf nicht darüber hinwegtäuschen, daß Sätze mit fundamentalen Fehlern (siehe weiter oben) oder nicht durch CONJ bedingten Reihenfolgefehlern in dieser Zählung nicht miterfaßt sind.

Die Seltenheit von **Relativsätzen** weist auf eine starke Vermeidung hin; die weiter oben genannten Satzverschränkungen sind mitunter gute Kandidaten für einen Relativsatzgebrauch. Daraus wird geschlossen, daß Relativsätze für die untersuchte Gruppe schwierig zu verstehen oder zu benützen sind.

Andere Satzreihenfolgefehler ergeben nach Gruppen 133, 121 und 16 Fälle und weisen darauf hin, daß diese Fehlerkategorie in Gruppe I drastisch reduziert wird.

"**Wegen**" steht mehrfach (14 mal) für die CONJ "weil"; diese Verwendung ist völlig falsch und deutet darauf hin, daß NP und S von den betreffenden Personen nicht klar getrennt werden.

-11-

Indirekte Rede. Berichten der Rede anderer geschieht im Deutschen üblicherweise durch von verba dicendi abhängigen daß-Nebensätzen oder mittels Hauptsätzen im Konjunktiv; diese Muster kommen im Korpus in der Form fast gar nicht vor. Nach Gruppen unterschieden kann 14-, 25- und 4-mal mit Sicherheit eine Vermeidung indirekter Rede nachgewiesen werden; am häufigsten wird einfach direkte Rede verwendet:

2368	GLA01	04	Die Lehrerin hat gesagt:
2369	GLA01	04	Ich kaufe ein Computer Kinderprogramm selbst
2172	BFG19	04	Sie sagt zu Ihnen: "Vielen Danke für ausrichten".

Tab. 4: Direkte Rede statt indirekter Rede

In anderen Fällen wird die indirekte Rede infolge völliger Unverbundenheit (Fehlen von Konjunktionen) ebenfalls nicht ausgedrückt:

4069	GLA11	01	Hausmeisterin PN sagen,
4070	GLA11	01	Alle Haus wohnt
04071	GLA11	01	darf die Tür offen lassen,
4072	GLA11	01	ich nur einze
4073	GLA11	01	die Tür zumachen,

Tab. 5: Indirekte Rede wird formal nicht markiert.

... dafür fehlt teilweise das Subjekt des Nebensatzes, wenn Subjektgleichheit mit dem Hauptsatz besteht:¹³

250	BFG04	02	Meine Mutter sagte mir
251	BFG04	02	mag nicht Wascherei u. WZ wenig Geld!!
1143	BFG11	04	Sie sagt, kann schon am Freitag,

Tab. 6: Subjektgleichheit im Nebensatz führt zu Nichtmarkierung

Da Konjunktivformen generell kaum vorkommen, wird auch dadurch die indirekte Rede nicht ausgedrückt:¹⁴

368	BFG05	04	dann Frau [PN] sagte mir,
369	BFG05	04	Sie haben Ihnen verschiedene Zahlscheine u. Papiere
370	BFG05	04	von meine Probleme schon gegeben?

Tab. 7: Indikativ ersetzt Konjunktiv

3.4. Negationen und Positivbildung

Von den 344 Negationen im Korpus sind nur 24 fehlerhaft, das sind nur 6,98%, davon sind 14 Tokens Kongruenzfehler, und dreimal wird eine falsche Negation verwendet; die Negationspartikel "nichts" kommt selten vor und wird zu 40% fehlerhaft durch eine andere Negation ersetzt. Negation ist in Gruppe III deutlich häufiger falsch (18,6%, 4,9%, 8,86%).

Die Abtönungspartikel "ja" wird im Korpus häufig als 'Positiv-Marker' "ja" verwendet, der im Kontrast zur Negation verwendet wird. Dieser Gebrauch ist eine unzulässige Grammatikalisierung von "ja". Von 69 Fällen wurde "ja" 49mal richtig als Partikel verwendet, aber 20mal falsch als Positivmarker (28,99%), nach Gruppen zu 57,14%, 29,41%, 10,53%, also besonders häufig in Gruppe III.

332	BFG05	02	Wenn sie ja am Mittwoch, 4. Oktober Zeit haben,
653	BFG07	04	Und mich interessiert ja als Bedienerin.

Tab. 8: 'Positiv-Marker'

-12-

3.5. Zusammenfassung zur Syntax

Im Bereich der Wortreihenfolge findet sich ein fundamentaler Unterschied zwischen Gruppe III mit zahlreichen nichtzielsprachlichen Mustern (Verbserien, Satzverschränkungen, etc.) und den anderen beiden Gruppen, die sich wiederum deutlich im Bereich der Fehler in zielsprachlichen Mustern unterscheiden.

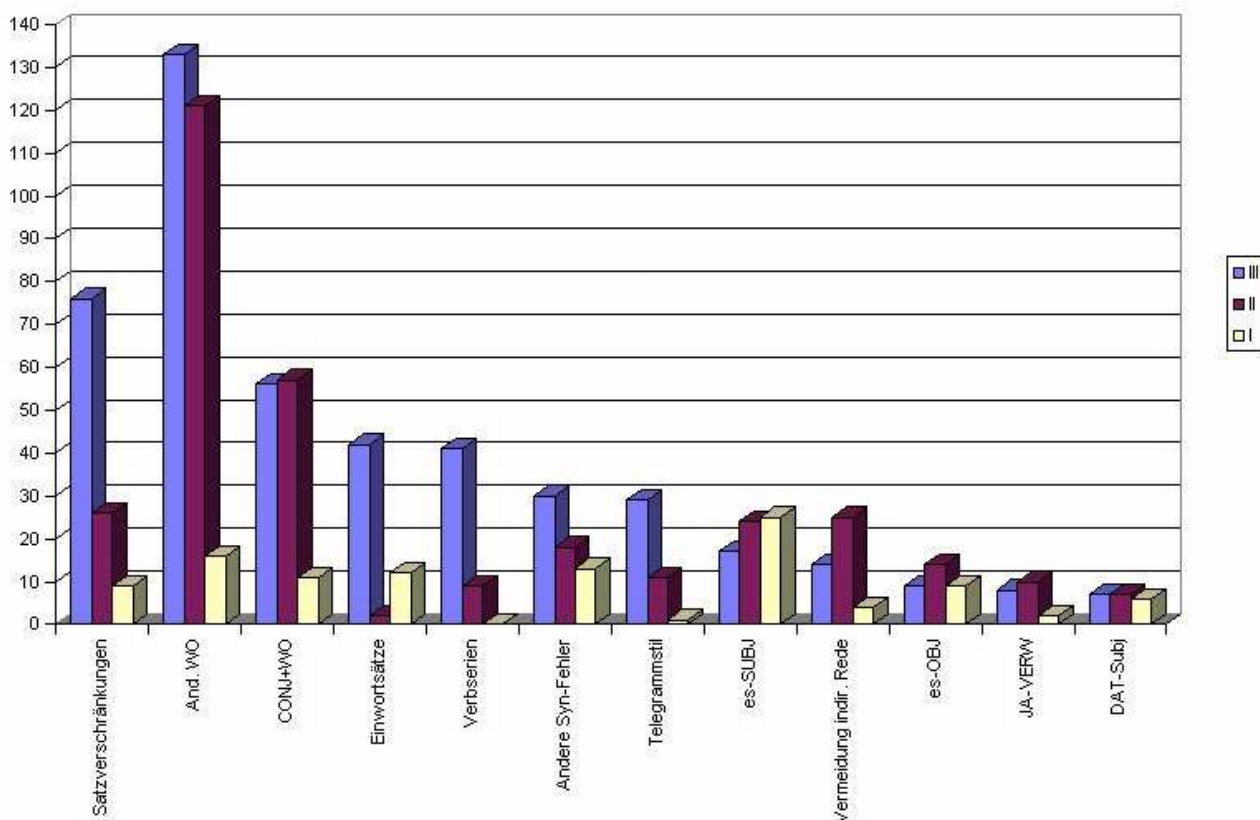


Abb. 05: Detaillierter Überblick über die Fehlerkategorien der Syntax

4. Morphologie

In diesem Abschnitt werden morphotaktische Fehler behandelt. Hauptsächlich betrifft dies den NP-Komplex¹⁵ **PREP+ART+ADJ+NOMEN** (Kasus, Numerus, Genus und Kongruenz). Dieser Teil der deutschen Grammatik ist durch synkretistische Suffixe im Erwerb schwer durchschaubar¹⁶ - und übrigens auch schwer analysierbar.

-13-

4.1. Artikel

Die deutschen Artikel drücken als funktional komplexe linguistische Kategorie Definitheit, Kasus, Genus und Numerus aus; in der Fehleranalyse geht es hier um Genus-, Kongruenz- und Kasusfehler, aber nur dann, wenn ausdrücklich nur der ART falsch ist oder fehlt.

Beim **indefiniten Artikel (ART:INDEF)** (220 To) kommt es zu einer Fehlerquote von 57,27%, wovon zu 46,83% falsche Formen, zu 46,83% das Fehlen und zu 6,35% überflüssige Bildungen aufscheinen. Nach Gruppen ist die schlechteste Gruppe (III) hier wieder besonders schlecht mit 70,24% ggü. 50,60% und 49,09%; aber es zeigt sich, daß alle Gruppen den ART:INDEF-Gebrauch besonders schlecht beherrschen und nur etwa die Hälfte aller Fälle richtig machen. Die häufigste fehlerhafte Form ist "ein", also die Grundform.

Der **definite Artikel** (931 To) ist in 28,8% der Fälle fehlerhaft. Die Fehlerquoten von 51,49%, 34,80% und

28,50% zeigen eine stetige Verbesserung dieser Kategorie quer durch die Gruppen.

Als häufigste Fehlerkategorie ist jeweils das Fehlen des ART:DEF zu werten, nur selten wird ein Artikel überflüssigerweise gesetzt. Am häufigsten fehlt ein Artikel nach Präpositionen, d.h. Präpositionen werden hier offensichtlich im gleichen syntaktischen Slot wie Artikel gesehen, den PREP wird somit derselbe Status zugesprochen wie den DET, es handelt sich also in beiden Fällen vordergründig um einen Kasusmarker.¹⁷

Eine Analyse nach den morphotaktischen Formen ergibt eine absteigende Fehlerhäufigkeit dem> die> das> den> der:

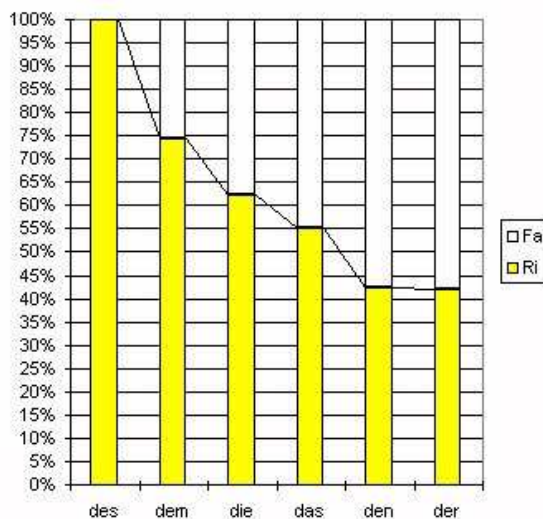


Abb. 06: Fehlerraten morphotaktischer Artikelformen; die 100% richtig bei "des" ergeben sich allerdings daraus, das "des" nur einmal aufsteht und dort richtig verwendet wird.

4.2. Präpositionen und Kasus

Das deutsche Kasussystem ist klein und steht einer wesentlich größeren Gruppe v.a. lokativischer Präpositionen gegenüber, die in Kombination mit einem Kasus auftreten; deutsche Präpositionen regieren NPs und verlangen GEN, DAT (mit, zu, von, bei, wegen, bis, bis zu, nach, ab, seit, aus, während) oder ACC (für, um, über, per, pro, durch, gegen); bei einigen lokativischen Präp. (an, in, vor, auf, unter, hinter) sogar DAT und ACC mit dem Unterschied Lokation (static) vs. Direktion (motion to). Bei fast allen Präpositionen sind bei nichtdemonstrativer Bedeutung Kontraktionsformen mit dem Artikel zu verwenden.

Von den 1767 Präpositionen des Korpus zeigen 34,13% Fehler, die sich gleichmäßig auf ART- und PREP-Fehler (16,24%, 15,90%) verteilen. Häufiger fehlt PREP oder ART (19,81%), seltener ist PREP oder ART falsch (12,45%); genauere Analysen ergeben keine interessanten Merkmale.

Nach Gruppen zeigen die Fehlerquoten von 47,45%, 28,19% und 20,65% eine stetige Verbesserung der Leistung.¹⁸

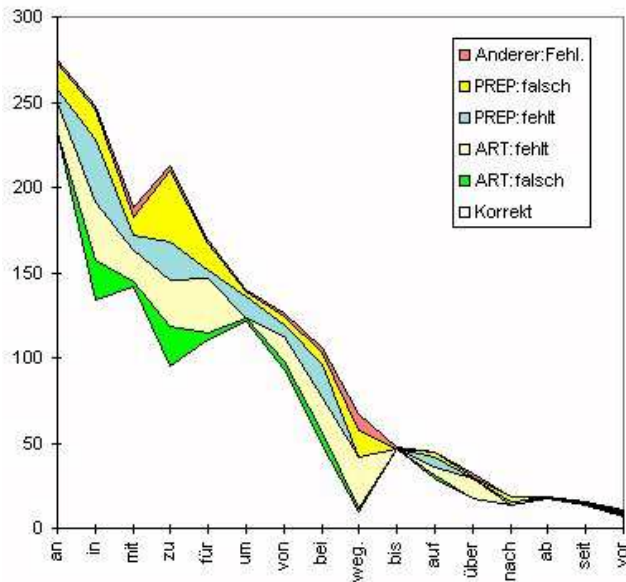


Abb. 07: Fehler mit Präpositionen: Es ergeben sich keine markanten Fehlerschwerpunkte.

4.3. Kleinere Fehlerkategorien

Perfektpartizipien. Von den 237 PP im Korpus sind 14,77% fehlerhaft.

Plural.¹⁹ Von den verhältnismäßig wenigen²⁰ Pluralformen (61 To) ist die Mehrzahl falsch (73,77%); viele werden einfach in der SG-Form gegeben; morphotaktisch erscheint vor allem der -n-PL produktiv, UML fehlt mehrheitlich; vereinzelt werden ART:INDEF mit PL-Formen angewandt. Nach Gruppen findet man 19, 16 und 10 Fehler.

Possessivpronomina (210 To) zeigen recht viele Fehler (39,52%); die Gruppenfehlerquoten von 44,11%, 45,05%, 23,53% zeigen, daß sich Gruppe I deutlich absetzt.

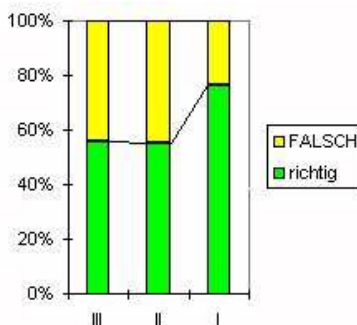


Abb. 08: Possessivpronomina

Fehler im Bereich Adj/Adv. Die Kongruenzfehler zwischen Adj und N (starke und schwache Deklination...) ergeben 365 Fehler, also eine umfangreiche Kategorie. Durch die Komplexität der möglichen Formen ergibt sich, daß eine detailliertere Fehleranalyse keine besonderen Ergebnisse erbringt; es muß der gesamte Bereich als sehr schwach beherrscht ansehen.²¹ Nach Gruppen zeigen sich 97, 74 und 39 Fehler im Adjektivbereich, also deutliche Abnahme bei Gruppe I gegenüber den anderen beiden Gruppen; die restlichen Fehler betreffen die Superlativbildung, flektierte Adverbien und Prädikative, und nichtklassifizierte Fehler.

4.4. Zusammenfassung zur Morphologie

Im folgenden wird ein synoptischer Überblick über die morphologischen Fehler gegeben; es zeigt sich durchschnittlich ein engerer Zusammenhang zwischen den Gruppen III und II, doch unterscheiden sie sich fast immer durch die Fehlerhäufigkeit:

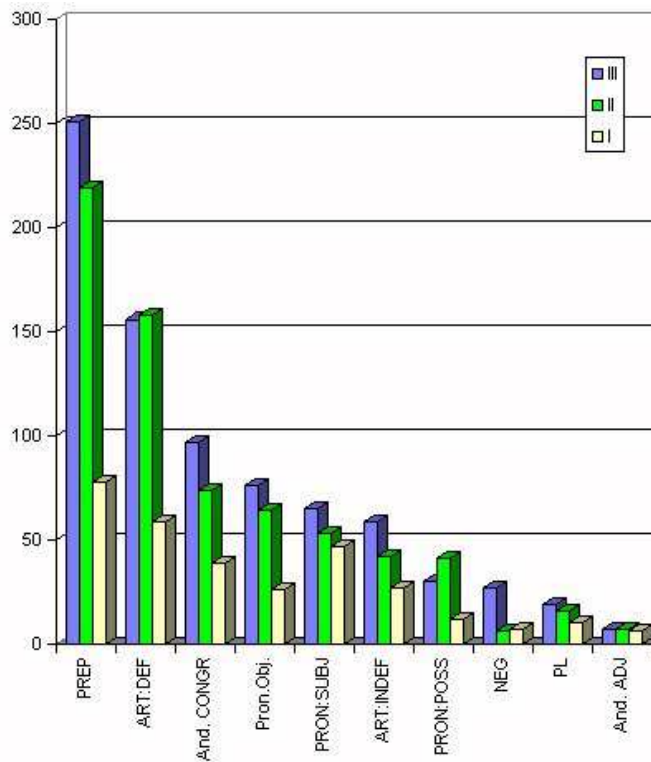


Abb. 09: Fehlerhäufigkeiten in der Morphologie nach Gruppen

Vor allem betreffen diese Fehlerkategorien verschiedene Instanzen von Kongruenz; daher seien sie hier so zusammengefaßt:

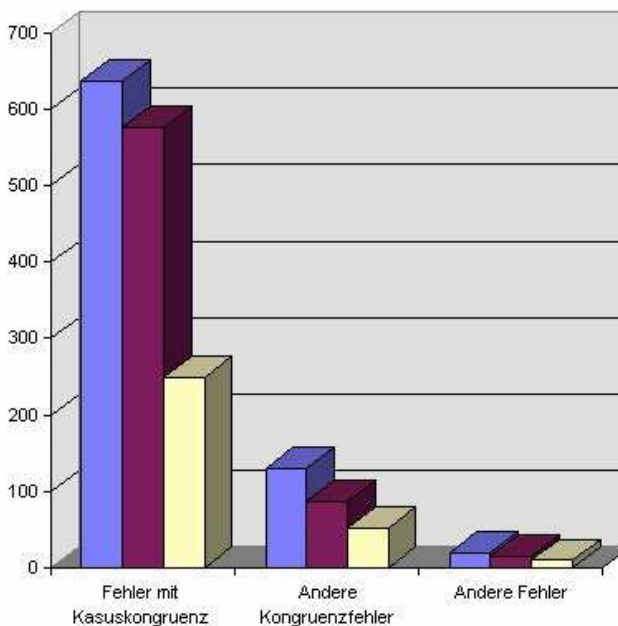


Abb. 10: Kongruenzfehler

Daraus ergibt sich ein klarer Unterschied zwischen den Gruppen III/II einerseits und der Gruppe I andererseits.

5. Zusammenfassung

Die vorangenen 3 Leistungsgruppen erweisen sich in den meisten untersuchten Fehlerkategorien als voneinander deutlich verschieden.²² In der statistischen Analyse (Friedman & Wilcoxon test) mit einer Signifikanzannahme von 5% ergibt sich, daß a) alle Variablen sich in mindestens einer Gruppe gegenüber den anderen Gruppen signifikant unterscheiden (.000; Friedman test); b) der Paarvergleich erbringt ebenfalls

signifikante Unterschiede zwischen I und III, II und III sowie I und II (Wilcoxon test). Bei geringer Variablenanzahl ergaben sich keine signifikanten Unterschiede im Abschnitt "Orthographie, Wortbildung und falsche Lexemwahl", im Bereich "Syntax/Wortebene" gibt es signifikante Unterschiede zwischen mindestens jeweils zwei der drei Gruppen, im Paarvergleich immer; im Bereich "Syntax/Satzebene" besteht nur zwischen I und III ein signifikanter Unterschied. Dasselbe gilt für den Bereich "Morphologie" (I und III signifikant verschieden). Im Paarvergleich über alle Bereiche der Syntax kommt es zu signifikanten Unterschieden zwischen allen Gruppen (I und III, II und III sowie I und II).

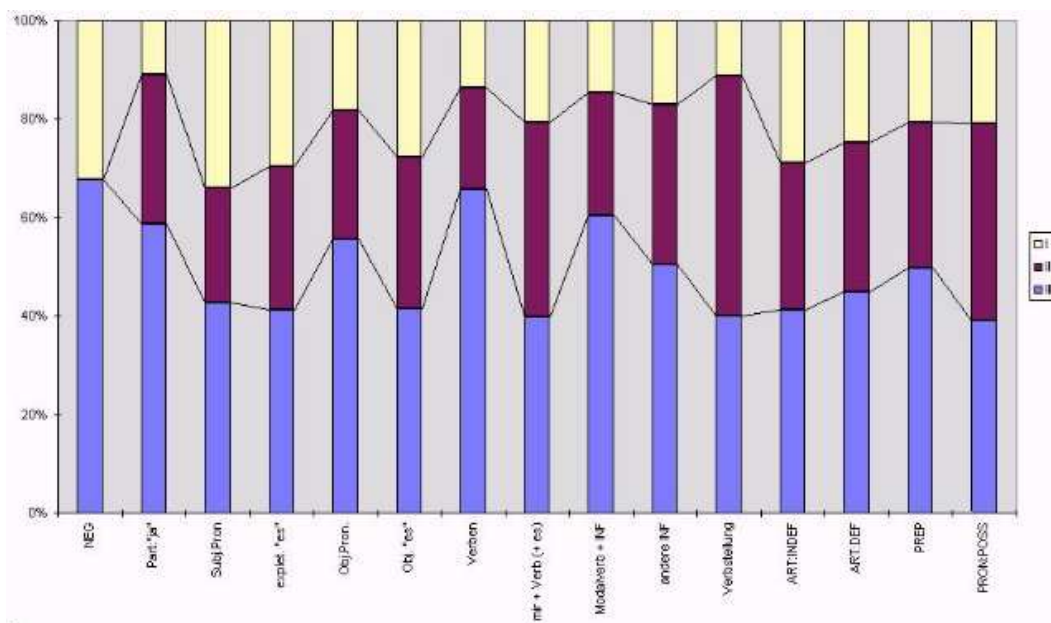


Abb. 11: Detaillierte Fehlerhäufigkeit im Gesamtkorpus nach Gruppen (%)

Die bei weitem häufigsten Fehler ergeben sich im Bereich der nominalen Morphologie, gefolgt von der Verbalmorphologie und der Syntax. Wortbildung und Rechtschreibung sind in diesem Zusammenhang kleinere Kategorien.

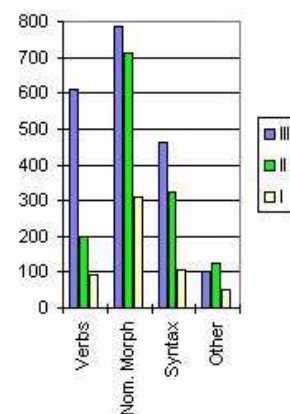


Abb. 12: Grobe Fehlerhäufigkeit im Gesamtkorpus nach Gruppen (to)

Wie in den Untersuchungen zu anderen Sprachen (v.a. Englisch, vgl. Überblick in Wilbur, 2000) ergibt sich ein katastrophales Bild: mit einer durchschnittlichen Fehlerquote von mehr als einem Drittel (33,98%) in allen untersuchten Kategorien schließt sich diese Analyse an; dadurch, daß es sich um eine ganze Reihe einzelner Kategorien handelt, kann man schließen, daß die Texte als Ganzes ziemlich stark von "korrekten" Texten Hörender abweichen. Wenn man dazu noch in Rechnung stellt, daß einzelne VPs (die der Gruppe 1) wesentlich weniger Fehler machen, so kann man wiederum rückschließen, daß einige VPs (die der Gruppe 3), zumindest was die Grammatikkenntnisse betrifft, teilweise nur schwer verständliche Texte produzieren.

Diese Schwächen in der dominanten Mehrheitssprache tragen sicherlich dazu bei, daß vor allem die wenig

gebildeten und wenig trainierten Gehörlosen große Kommunikations- und Verständigungsprobleme haben. Des weiteren behindern mangelnde Kenntnisse der Schriftsprache (in vielen Fällen) aber auch den Wissenserwerb, die eigenständige Wahrung der Rechte, und allgemein die Fähigkeit, sich Hörenden mitzuteilen, die nicht ihrerseits bereits Erfahrung mit Gehörlosen hatten. Gleichzeitig mit einem Sprachlehreangebot muß aber natürlich auch Bewußtseinsbildung auf seiten der Hörenden geschehen.²³

Diese Analyse wurde mit dem Ziel durchgeführt, ein Fehlerinventar für österreichische Gehörlose zu erstellen, deren Verbesserung im Rahmen von Lernprogrammen intendiert ist (vgl. Berg et al., 1999). Sie ähnelt in ihrer "langatmigen" Auflistung allen vergleichbaren Analysen für andere Sprachen; der einzige Unterschied zwischen der reichen (amerikanisch-)englischen und der seltenen festlandeuropäischen Literatur ist lediglich die typologisch bedingte Unterschiedlichkeit der Zielsprachen: Im Englischen werden zwar auch viele Fehler gemacht, aber die Fehlerkategorien sind, gemäß der einfachen Morphologie (und dem in der Regel stereotypen Gebrauch der Syntax durch Gehörlose), viel einfacher. In der genannten italienischen Studie zeigen sich ähnliche Fehlerkategorien, aber Kongruenz u.ä. Bereiche sind aufgrund der großen Regularität der Zielsprache weniger relevant. Im Deutschen kann man immerhin bei einer einzigen Präposition Kasus- oder Kongruenzfehler machen, letztere unterschieden nach starker und schwacher Deklination, und man kann dazu noch Auslassungen des Artikels machen, begleitet von dem Umstand eines 'undurchschaubaren' Kasussynkretismus, der im Zweitspracherwerb von Deutsch ja auch ganz besonders hervorsteicht.

In amerikanischen Studien (vgl. Paul, 1998) wurde große Ähnlichkeit zwischen dem Erwerb durch Gehörlose und durch andere L2-Lerner festgestellt. Syntaktische Fehler ähnlich der vorliegenden Analyse sind seit Quigley, et al. 1976, 1977 bis Musselmann & Szanto, 1998 im Englischen vielfach beschrieben. Unterschiede zur vorliegenden Studie beziehen sich v.a. auf Unterschiede des Untersuchungsdesigns (Tests vs. 'freie Rede' = Briefe/Faxe).

Dieser Beitrag verzichtet aber vorerst bewußt auf weitere Analysen im Hinblick auf Transfer- und Interferenzerscheinungen, aus vier Gründen: Zum einen ist nicht geklärt, inwieweit in der Situation österreichischer Gehörloser überhaupt die Gebärdensprache einschränkungslos als 'Erstsprache' angesehen werden kann (vgl. Einleitung), zum anderen zeigt sich in der Literatur zum Fremdspracherwerb, daß nur rund 20% der Fehler überhaupt mit der Erstsprache korrelierbar sind (Dulay & Burt, 1977, Dulay et al., 1982, Richards, 1992) - und neuere Analysen müßten hinsichtlich linguistischer Vorannahmen ('Theorien') gewichtet werden. Weiters zeigt sich in der Literatur zu ASL ('American Sign Language'), z.B. bei Wilbur, daß manche existierende Beschreibungen von Interferenz unrichtig sind und im Gegenteil die Kenntnis von Gebärdensprache als Erstsprache den Erwerb der Mehrheitssprache massiv erleichtert (Wilbur, 1987, 2000; Komesaroff, 1994; Butzkamm, 1998). Zuletzt muß darauf hingewiesen werden, daß in der Sprachentwicklungsliteratur einerseits Ähnlichkeiten zwischen dem (englischen) Zweitspracherwerb bei anderssprachigen und bei gehörlosen Kindern festgestellt wurden; diese Ergebnisse erscheinen aber reichlich oberflächlich angesichts der Tatsache, daß die Spracherwerbssituation völlig anders ist und der Spracherwerb der Gehörlosen (auch die 'order of acquisition') in der Regel im Schulalter erfolgt und von den Lehrern bestimmt wird (vgl. Wilbur, 1987, 2000, u.v.a.); daher gibt es keine vergleichbare 'natürliche' und 'selbstorganisierte' Sprachentwicklung.

Dazu kommt noch, daß der Vergleich die linguistische Kenntnis der verwendeten Gebärdensprache voraussetzt; an der Beschreibung der ÖGS ('österreichische Gebärdensprache') wird aber noch gearbeitet.²⁴ Gerade weil die Gebärdensprachen in der soziolinguistischen Situation der meisten Gehörlosen nicht den Status einer Muttersprache hat und weil das Umfeld Druck gegen die Gebärdensprache ausübt, ist diese 'Version' der Mehrheitssprache, wie sie hier vorgestellt wurde, gewissermaßen doch die 'Muttersprache' der Gehörlosen. Das Interesse der Zweisprachigkeits- und Sprachentwicklungsforschung bezieht sich in diesem Fall auf die exzeptionelle Anormalität der Sprach(lern)situation (vgl. Grushkin, 1998).

Anmerkungen

1. Institut für Sprachwissenschaft, Universität Graz. [Zurück zum Text.](#)
2. Institut für medizinische Psychologie, Universität Wien. [Zurück zum Text.](#)
3. Gehörlosenambulanz, Konventhospital der Barmherzigen Brüder Linz. [Zurück zum Text.](#)

4. Vgl. Quigley & Paul, 1984, Wilbur 1987, S. 283f. (S. 283ff.) und Wilbur, 2000 für einen Überblick; vgl. auch Suri & McCoy, 1993 und McCoy & Pennington & Suri, 1996 (Analyse und Sprachtrainer); die komplette Literatur kann über URL <http://www.sign-lang.uni-hamburg.de/BibWeb/> abgefragt werden. [Zurück zum Text.](#)
5. Der ursprüngliche Zweck dieser Arbeit war eine Vorstudie im Rahmen des EU-Projekts SMILE (vgl. Berg et al., 1999) mit dem Zweck festzustellen, welche Fehlerkategorien in der Schriftsprache erwachsener österreichischer Gehörloser verstärkt auftreten. Dieser Befund soll anschließend eine der Grundlagen für die Erstellung von Diagnose- und Lernmaterial für den Zweitspracherwerb des Deutschen (nach der österreichischen Gebärdensprache (ÖGS)) sein. [Zurück zum Text.](#)
6. Es handelt sich also um spontansprachliches Material; die Verwendung von Testserien in zahlreichen Studien wird in Paul, 1998 kritisiert (vgl. auch Musselman & Szanto, 1998). [Zurück zum Text.](#)
7. Wie aus der Analyse ersichtlich, mußten auch korrekte Instanzen kodiert werden, um die Relation zu den Fehlern herzustellen. [Zurück zum Text.](#)
8. Aus technischen Gründen blieben bei der Zählung Rechtschreibfehler unberücksichtigt, und auch jede Flexionsform wurde extra gezählt. [Zurück zum Text.](#)
9. Vgl. auch Krausmann 1998, 583. [Zurück zum Text.](#)
10. Auch im Sinne der Peirceschen Semiotik (vgl. Peirce, 1965) ist die Triade offensichtlich ein grundlegendes Prinzip von Zeichensystemen (Eine Analyse ist im Peirceschen Sinne auch ein Zeichensystem). [Zurück zum Text.](#)
11. Die (Kinder-)Sprachentwicklung ist für uns deswegen relevant, weil wir (im Sinne einer linguistischen Systemtheorie (vgl. z.B. Dressler & Karpf, 1995)) davon ausgehen, daß die – (stabilen) fehlerhaften Kategorien erwachsener Gehörloser fossilisierte 'frühere' Systemzustände repräsentieren. [Zurück zum Text.](#)
12. Es wird hier nicht ein Standardmodell vorgestellt, sondern eine vereinfachte Repräsentation, die theoretische Probleme ausspart. [Zurück zum Text.](#)
-
13. Krausmann 1998, 588 berichtet über den 'Deafism' "Auslassung von bereits bezeichneten Subjekten oder Objekten"; der Hypothese, dies erkläre sich aus der Nichtobligatorietät pronominaler Konstituenten in der Gebärdensprache, kann man aber (mit Wilbur, 2000) entgegenhalten, daß es sich auch um eine Übergeneralisierung handeln kann: in der Zielsprache können z.B. identische Subjekte in koordinierten Sätzen ausgelassen werden; bei mangelndem syntaktischem Verständnis bietet sich die Regelvereinfachung "identische Konstituenten im Folgesatz nicht wiederholen" an; besonders die hier berichteten Fälle zeigen Subjektsgleichheit, aber die Sätze sind nicht koordiniert. [Zurück zum Text.](#)
14. Diese Bildung könnte natürlich auch als umgangssprachlich korrekt aufgefaßt werden, oder wenn man "haben" als (in diesem Kontext eher ungebräuchliche) Konjunktiv-I-Form annimmt. [Zurück zum Text.](#)
15. Die Verben wurden (weil sie Prädikationen bilden) in Kap. 3 behandelt. [Zurück zum Text.](#)
16. Auch aus der Kindersprachforschung ist bekannt, daß das deutsche Artikel-Kasus-System eher spät erworben wird (vgl. Mills, 1985). [Zurück zum Text.](#)
17. Dies ist im Sinne der Grammatikalisierungstheorie naheliegend. Präpositionen und Artikel gehen im Deutschen oft eine enge Beziehung ein, wenn dies phonotaktisch möglich ist; so kommt es zu Kontraktionsformen wie "im", "ins", "beim", "zum", "zur", "fürs". In zahlreichen Sprachen werden Präpositionen (als wenig grammatikalisierte Lokative) und (grammatikalisiertere) Kasus formal nicht unterschieden. [Zurück zum Text.](#)
18. Bei Miteinbeziehung der verhältnismäßig zahlreichen Fehler, die in keine der klassifizierten Fehlerkategorien paßte, kommt man auf 50,35%, 31,66% und 20,65%; das ändert die Verhältnisse aber nicht. [Zurück zum Text.](#)
19. Daß eine SG-Form pluralische Bedeutung hat, wird aus dem Satz (Kongruenz) oder durch Quantoren (viele) und Numeralia (1,2,3, ...) geschlossen. [Zurück zum Text.](#)

20. Plural ist auch im Spracherwerb schwer zu quantifizieren, weil er selten verwendet wird. [Zurück zum Text.](#)

21. Dieser Bereich ist ja auch im gewöhnlichen Zweitspracherwerb eine besondere Fehlerkategorie des Deutschen. [Zurück zum Text.](#)

22. Es kann daher das Modell der Dreiteilung der Leistungsgruppen in die zu entwickelnde Lernsoftware übernommen werden. [Zurück zum Text.](#)

23. Zu der komplexen Frage der "fehlerhaften schriftsprachlichen Texte als Teil der Gehörlosenkultur" (und der Perzeption durch Hörende) vgl. Krausmann, 1999. [Zurück zum Text.](#)

24. Es ist hier auch nicht der Ort, weitergehende Vermutungen über die Natur der massiv nichtlinearen und besonders der 'suprasegmentalen' Zeichen in Gebärdensprachen anzustellen (aber vgl. Grushkin, 1998 u.a.). [Zurück zum Text.](#)

-20-

6. Anhang: Meßdaten

In der folgenden Tabelle sind die wichtigsten Fehlerkategorien zusammengefaßt:

GRUPPE:	III	III	II	II	I	I	Ges	Ges
RI/FA	RI	FA	RI	FA	RI	FA	RI	FA
ORTH		46		61		21		128
LEX		26		44		22		92
DERIV		21		5		5		31
COMP		10		14		3		27
PRON:SUBJ	406	65	646	53	381	47	1433	165
Pron.Obj.	104	76	260	64	162	26	526	166
es-SUBJ	18	17	46	24	47	25	111	66
es-OBJ	1	9	7	14	6	9	14	32
DAT-Subj	16	7	16	7	32	6	64	20
Verben	440	512	590	119	637	79	1667	700
MODAL+INF	72	71	166	43	73	10	311	124
Andere INF	5	29	29	36	10	4	44	69
Verbserien		41		9		0		50
Satzverschränkungen		76		26		9		111
Telegrammstil		29		11		1		41
Einwortsätze		42		2		12		56
Andere Syn-Fehler		30		18		13		61
Vermeidung indir. Rede		14		25		4		43
CONJ+WO	233	56	184	57	194	11	611	124
And. WO		133		121		16		270
NEG	118	27	116	6	72	7	306	40
JA-VERW	6	8	24	10	19	2	49	20
ART:INDEF	25	59	41	42	28	27	94	128
ART:DEF	147	156	296	158	148	59	591	373

PREP	278	251	558	219	319	78	1155	548
PL		19		16		10		45
PRON:POSS	38	30	50	41	39	12	127	83
And. CONGR		97		74		39		210
And. ADJ		7		7		6		20
Summe	1907	1964	3029	1326	2167	563	7103	3843
%		50,7		30,4		20,6		35,1

Soweit möglich, sei dies in % von allen Vorkommen dargestellt:

	III	II	I	Ges
Obj. "es"	90,00%	66,67%	60,00%	67,57%
andere INF	85,29%	55,38%	28,57%	61,06%
ART:INDEF	70,24%	50,60%	49,09%	57,27%
Part:"ja"	57,14%	29,41%	10,53%	28,99%
Verben	53,29%	16,78%	11,03%	26,24%
ART:DEF	51,49%	34,80%	28,50%	30,65%
Modalverb + INF	49,65%	20,57%	12,05%	39,87%
explet. "es"	48,57%	34,29%	34,72%	39,76%
PREP	47,45%	28,19%	19,65%	32,18%
PRON:POSS	44,11%	45,05%	23,53%	39,52%
Obj.Pron.	42,22%	19,75%	13,83%	23,99%
mir + Verb (+ es)	30,43%	30,43%	15,79%	23,81%
Verbstellung	19,38%	23,65%	5,37%	16,87%
NEG	18,62%	4,92%	8,86%	11,56%
Subj:Pron	13,80%	7,58%	10,98%	10,33%

7. Abkürzungen

3P	3. Person Plural	N	Nomen
3S	3. Person Singular	NEG	Negation
ACC	Akkusativ	NOM	Nominativ
ADJ	Adjektiv	OBJ	Objekt
ART	Artikel	OBL	Casus obliquus
ASL	American Sign Language	ÖGS	Österreichische Gebärdensprache
AUX	Hilfsverb, Auxiliar	ORTH	Orthographie
BFG	Abkürzung für eine der Institutionen	PERF	Perfekt

CAS	Kasus	PL	Plural
COMP	Kompositionsmorphologie	PLQU	Plusquamperfekt
CONGR	Kongruenz	POSS	Possessivpronomina
CONJ	Konjunktionen	PREP	Präposition
COORD	Koordination	PRES	Präsens
COP	Kopulaverb	PRET	Präteritum
DAT	Dativ	PRO	PRO-Form
DECLAR	Deklarativsatz	PRON:OBJ	Pronominales Objekt
DEF	Definit	PRON:SUBJ	Pronominales Subjekt
DERIV	Derivationsmorphologie	REC	Casus rectus
FUT	Futur	Ri/Fa	richtig/falsch
GEN	Genitiv	SUBJ	Subjekt
GLA	Abkürzung für eine der Institutionen	SUBORD	subordinierter Satz
IMP	Imperativ	Syn	Syntax
INDEF	Indefinit	To	Tokens
INF	Infinitiv	Ty	Types
INTERR	Fragesatz	V2	Verbzweitstellung
JA-VERW	Verwendung von "ja"	VP	Versuchsperson
LEX	Lexikon	WH	Interrogativpronomina, wh-words
MODAL	Modalverb	WO	Word order

8. Literatur

Aronoff, Mark. (1976). *Word formation in generative grammar*. New York: MIT Press.

Berg, C., Cavanillas, J., Coello, E., Dotter, F., Eisenwort, B., Hilzensauer, M., Holzinger, D., Krammer, K., Krozca, J., van der Kuyl, T., Montandon, L., Rank, C., Roukens, H., Schouwstra, F. & A. Skant. (1999). SMILE – A Sign language and Multimedia based Interactive Language Course for Deaf for the training of European written languages. In: *Preparation for the New Millenium - Directions, Developments, and Delivery. In Proceedings of the 16th Int. Conference on Technology and Education*. Grande Prairie: International Conferences on Technology and Education. (Available at <http://www.uni-klu.ac.at/fzgs/pub.htm>).

Butzkamm, Wolfgang. (1998). Wie die Bilder sich gleichen! Methodenstreit um die Muttersprache im Fremdsprachenunterricht und um die Gebärdensprache in der Gehörlosenbildung. *Das Zeichen 12 (43)*, 68-73.

Charrow, Veda R. & Fletcher, J.D. (1974). English as the second language of deaf children. *Developmental Psychology 10 (4)*, 463-470.

Charrow, Veda R. & Wilbur, Ronnie B. (1975). The deaf child as a linguistic minority. *Theory into Practice, 14 (5)*, 353-359.

Dressler, Wolfgang U. & Karpf, Annemarie. (1995). The theoretical relevance of pre- and protomorphology in language acquisition. In G. Booij & J. van Marle. (Eds.). *Yearbook of Morphology 1994*, 99-122.

Dressler, Wolfgang U. (1993). Principles of Naturalness in phonology and across components. In Hurch, Bernhard & Richard A. Rhodes. (Eds.). *Natural Phonology: The State of the Art* (S. 41-51). Berlin: Mouton de Gruyter.

Dressler, Wolfgang U. (1999). What is Natural in Natural Morphology (NM)? *Prague Linguistic Circle Papers*

(*TCLP*), 3, 135-144.

Dulay, Heidi C. & Burt, Martina K. (1977). Remarks on creativity in language acquisition In M.K. Burt & M. Finocchario. (Eds.). *Viewpoints on English as a second language* (pp. 95-126). New York: Regents.

Dulay, Heidi C., Burt, Martina K. & Krashen, Steven. (1982). *Language two*. New York: Oxford University Press.

-23-

Fabbretti, Daniela, Volterra, Virginia & Pontecorvo, Clotilde. (1998). Written language abilities in Deaf Italians. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 3 (3), 231-244.

Givón, Talmy. (1984/1990). *Syntax. A functional-typological introduction. 2 Vols.* Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.

Günther, Klaus-B. (1982). *Schriftsprache bei hör- und sprachgeschädigten Kindern. Bedeutung und Funktion für Sprachaufbau und Entwicklung, dargestellt am Beispiel gehörloser Kinder.* Heidelberg: Groos (= Hörgeschädigtenpädagogik: Beiheft; 9).

Günther, Klaus-B. (1986). Zur Notwendigkeit besonderer konzeptioneller Überlegungen und didaktischer Konsequenzen für den Schriftspracherwerb bei gehörlosen Kindern. *Hörgeschädigtenpädagogik* 40 (3), 150-179.

Grushkin, Donald A. (1998). Why shouldn't Sam read? Towards a new paradigm for literacy and the deaf. *Journal of deaf studies and deaf education* 3 (3), 179-204.

Jedicke, U. (1985). *Zur Schriftsprachentwicklung gehörloser Kinder unter Einbeziehung von Fallbeispielen.* Hamburg. Exam Paper (unpubl.).

Karmiloff-Smith, Annette. (1992). *Beyond Modularity: a developmental perspective on cognitive science.* Cambridge/Mass: MIT Press.

Kelly, Leonard P. (1988). Relative automaticity without mastery: the grammatical decision-making of deaf students. *Written communication* 5, 325-351.

Komesaroff, Linda. (1994). The denial of a native language: Deaf students disadvantaged when English is taught as their first language. *TESOL in Context* 4 (2), 12-14.

Krausmann, Beate. (1998). "anders, nicht selten sehr eigenwillig". Schriftsprachliche Kommunikation erwachsener Gehörloser zwischen Normverstößen und Selbstbewußtsein (Teil I). *Das Zeichen* 46, 581-591.

Krausmann, Beate. (1999). "anders, nicht selten sehr eigenwillig". Schriftsprachliche Kommunikation erwachsener Gehörloser zwischen Normverstößen und Selbstbewußtsein (Teil II). *Das Zeichen* 47, 68-75.

MacWhinney, Brian. (Ed.) (1998a). *The emergence of language.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

MacWhinney, Brian. (1998b). Models of the Emergence of Language. *Annual Review of Psychology* 49, 199-227. (Available at <http://psyling.psy.cmu.edu/brian/papers.html> [Der Link <http://psyling.psy.cmu.edu/brian/papers.html> existiert leider nicht mehr. Stand: 1. Januar 2004]).

-24-

McCoy, Kathleen F., Pennington, Christopher A. & Suri, Linda Z. (1996). A Writing Tool for Users of American Sign Language. In *Proceedings of the 1996 AAAI Fall Symposium on Developing Assistive Technology for People with Disabilities*. MIT, Cambridge, MA, November, 1996. (Available at <http://www.cis.udel.edu/~mccoy/publications/deaf.html>).

McCoy, Kathleen F. & Suri, Linda Z. (1996). English Error Correction: A Syntactic User Model Based on Principled "Mal-Rule" Scoring. Available at: <http://www.cis.udel.edu/~mccoy/publications/1996/McCoPenn96a.txt>.

- Mills, Anne E.** (1985). The Acquisition of German. In Dan I. Slobin. (Ed.) (1985). *The crosslinguistic study of language acquisition, Vol. 1: The Data* (pp. 141-254). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Musselmann, Carol R. & Szanto, Gabriella.** (1998). The written language of deaf adolescents: patterns of performance. *Journal of deaf studies and deaf education* 3 (3), 245-257.
- Paul, P.V.** (1998). *Literacy and deafness: the development of reading, writing and literate thought*. Boston: Allyn and Bacon.
- Peirce, Charles Sanders.** (1965). *Collected Papers*. Eds. Ch. Hartshorne & P. Weiss. Cambridge: Harvard University Press.
- Quigley, S., Wilbur, R. & Montanelli, D.** (1976). Complement structures in the language of deaf students. *Journal of Speech and Hearing Research* 19, 448-457.
- Quigley, S.P., Power, D.J. & Steinkamp, M.W.** (1977). The language structure of deaf children. *The Volta Review* 79 (80), 72-84.
- Quigley, S.P. & Paul, P.V.** (1984). *Language and Deafness*. San Diego: College-Hill Press, Inc.
- Richards, Jack C.** (Ed.). (1992 [1984]). *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman.
- Suri, Linda Z. & McCoy, Kathleen F.** (1993a). Correcting Discourse-Level Errors in a CALL System for Second Language Learners. *Computer Assisted Language Learning*, 6 (3), 215-231.
- Wilbur, Ronnie B.** (1987). *American sign language: linguistic and applied dimensions*. 2nd ed. San Diego: College-Hill Press.
- Wilbur, Ronnie B.** (1999). A functional journey with a formal ending: What do brow raises do in American Sign Language. In Darnell, Michael et al. (Eds.) (1999). *Functionalism and formalism* (pp. 259-313). Amsterdam: John Benjamins (= Studies in language companion series; 42).
- Wilbur, Ronnie B.** (2000). The use of ASL to support the development of English and literacy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 5, 81-104.
- Witte, D. & Albertini, John.** (1989). "Dialogue Journals": Es geht gut dir? Es geht Mir. Briefwechsel mit deutschen gehörlosen Schülern: Ein Versuch. *Hörgeschädigtenpädagogik* 43 (2), 84-91.

Copyright © 2000 *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*

Vollmann, Ralf, Eisenwort, Brigitte und Holzinger, Daniel. (2000). Zweitsprache Muttersprache: Die schriftsprachliche Deutsch-Kompetenz österreichischer Gehörloser. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 5(2), 24 pp. Available: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_05_2/beitrag/vollm7.htm

[Zurück zur [Leitseite](#) der Nummer im Archiv]