

Barbara Andree & Sylvia Grünbichler

Begleitforschung zum Studium Gebärdensprachdolmetschen

Spracherwerb und Sprachkompetenz von Studierenden im
zweiten Studienjahr

Arbeitsgruppe Gebärdensprache
Institut für Translationswissenschaft
Karl-Franzens-Universität
Graz, 2006

Finanziert von:

BM für Soziale Sicherheit, Generationen & Konsumentenschutz
Jubiläumsfonds der Österreichischen Nationalbank (Projektnummer 11141)

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	3
2. Forschungsinteresse und Methoden	4
2.1 <i>Forschungsinteresse</i>	4
2.2 <i>Forschungs- und Auswertungsmethoden</i>	5
3. Theoretischer Rahmen	7
4. Forschungsergebnisse.....	9
4.1 <i>Allgemeine Daten</i>	9
4.1.1 Alter, Semester und Sprachkombinationen.....	9
4.1.2 Lehrveranstaltungsteilnahme und Beurteilung der Sprachkompetenzen	9
4.2 <i>Affinität zu den gewählten Sprachen</i>	10
4.3 <i>Lernen der ÖGS und Lernen der Lautsprache</i>	11
4.3.1 Studienbedingungen.....	11
4.3.2 Leistungsanforderungen.....	12
4.3.3 Engagement der Studierenden und Kontakt zu natives.....	13
4.3.4 Nutzung der universitären Angebote	14
4.3.5 Lehrende	15
4.3.6 Ausmaß und Inhalte der Lehrveranstaltungen	16
4.3.7 Zusammenfassung.....	17
4.4 <i>Einschätzung der ÖGS-Kompetenz</i>	19
4.4.1 Beherrschung des Fingeralphabetes.....	19
4.4.2 Signifikante Aspekte der Gebärdensprachgrammatik	21
4.4.3 Syntax und Negation.....	22
4.4.4 Textproduktion und Tempus.....	24
4.4.5 „Spezialgebärden“ und Zahlen.....	26
4.4.6 Lokalisation und Raumnutzung	27
4.4.7 Glossen.....	28
4.4.8 Weitere Fragestellungen	29
4.4.9 Zusammenfassung.....	30
4.5 <i>Wortschatz und Kommunikation in der ÖGS</i>	32
4.5.1 Vokabelrecherche	32
4.5.2 Kommunikationsmöglichkeiten	33
4.5.3 Verstehen der ÖGS	34
4.5.4 Gebärdensprachproduktion	36
4.5.5 Zusammenfassung.....	37
4.6 <i>Einschätzung der Kompetenz in der Lautsprache</i>	38
4.6.1 Einschätzung der Lautsprachkompetenz.....	39
4.6.2 Vokabelrecherche	40
4.6.3 Kommunikationsmöglichkeiten	41
4.6.4 Zusammenfassung.....	42
4.7 <i>Einschätzung der Kompetenz in der Muttersprache</i>	43
4.8 <i>Resümee</i>	44
5. Literaturverzeichnis	50
6. Verzeichnis der Abbildungen	54
7. Anhang: Fragebogen	55

1. Einleitung

Am Institut für theoretische und angewandte Translationswissenschaft (ITAT) der Karl-Franzens-Universität Graz wird seit dem Studienjahr 2002/03 erstmals in Österreich ein reguläres fünfjähriges Studium für GebärdensprachdolmetscherInnen angeboten. Dafür ist neben der Österreichischen Gebärdensprache (ÖGS) eine zweite Fremdsprache (FS) verpflichtend zu studieren¹. Vergleicht man Ausbildungsprogramme für GebärdensprachdolmetscherInnen in anderen Ländern, so ist die am ITAT gebotene Möglichkeit, die ÖGS und eine Lautsprache (LS) parallel zu studieren, ein neuer Ansatz. Die meisten akademischen Ausbildungen für GebärdensprachdolmetscherInnen in europäischen Ländern werden nicht an translationswissenschaftlichen Instituten angeboten, sondern sind häufig an andere Disziplinen angegliedert, wie etwa Sozialwesen, Gesundheitswissenschaften oder Linguistik. Das Grazer Ausbildungsmodell bietet eine Reihe von Möglichkeiten, die sich durch die Einbindung in ein translationswissenschaftliches Institut ergeben: allgemeine translatorische und translationswissenschaftliche Lehrveranstaltungen können von Studierenden aller Sprachen gemeinsam besucht werden, Gebärdensprachdolmetschen wird in den Kanon der translatorischen Berufe eingegliedert und in wissenschaftlicher Hinsicht stellt es zudem eine besondere Möglichkeit dar, das Studium einer Gebärdensprache und einer Lautsprache für die vergleichende Forschung nutzbar zu machen.

Mit diesem Forschungsbericht liegt der zweite Teil einer Gesamtstudie vor, die es zum Ziel hat, eine Gruppe von Studierenden, die Gebärdensprachdolmetschen am ITAT studiert, über verschiedene Abschnitte ihres Studiums hindurch wissenschaftlich zu begleiten. Nachdem in einem ersten Forschungsteil die Vorstellungen, Motivationen und Erfahrungen von StudienanfängerInnen beleuchtet wurden², liegt der Forschungsschwerpunkt der vorliegenden Studie auf der Erforschung des Spracherwerbs und der Sprachkompetenzen sowie des Kommunikations- und Lernverhalten der Studierenden im zweiten Studienjahr. Die Daten wurden ausschließlich quantitativ, mittels Fragebogen, mit jenen acht Studentinnen erhoben, die sich zum Zeitpunkt der Befragung im zweiten Studienjahr befanden.

¹ Folgende Sprachen werden angeboten: Albanisch, Arabisch, BKS (Bosnisch/Kroatisch/Serbisch), Deutsch als Fremdsprache (für Nicht-MuttersprachlerInnen), Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch, Slowenisch, Spanisch, Türkisch, Ungarisch.

² Vgl. dazu den ersten Forschungsbericht (Andree & Grünbichler, 2005)

In Kapitel 2 werden das Forschungsinteresse genauer beleuchtet sowie die Forschungsmethoden dargestellt. Der theoretische Rahmen folgt in Kapitel 3; hier werden strukturelle Unterschiede zwischen Laut- und Gebärdensprachen ebenso wie relevante Forschungsergebnisse, insbesondere zu den Schwierigkeiten beim Erlernen von Gebärdensprachen dargestellt. Diese Schwierigkeiten beziehen sich dabei einerseits auf spezielle gebärdensprachinhärente Strukturen und Besonderheiten, andererseits aber auch auf den wichtigen, jedoch oft mangelnden Kontakt zur Gehörlosengemeinschaft bzw. zu native signers. In Kapitel 4 werden die Forschungsergebnisse der Fragebogenuntersuchung mit den Studierenden präsentiert. Diese beziehen sich auf das Lernen der ÖGS und der Lautsprache, auf die Einschätzung der Sprachkompetenzen in der Gebärdensprache, der zweiten Fremdsprache und in der Muttersprache sowie auf die Aspekte Kommunikation und Wortschatz in den beiden studierten Sprachen. Das Literaturverzeichnis, das Abbildungsverzeichnis sowie der verwendete Fragebogen runden den Forschungsbericht ab.

Verwendete Abkürzungen

ASL	American Sign Language
FA	Fingeralphabet
FS	Fremdsprache
gl	gehörlos (Adj.)
GL	Gehörlose (Subst.)
GS	Gebärdensprache
IFA	Internationales Fingeralphabet
ITAT	Institut für Translationswissenschaft
LS	Lautsprache
LV	Lehrveranstaltung
ÖGS	Österreichische Gebärdensprache
StFA	Steirisches Fingeralphabet

2. Forschungsinteresse und Methoden

2.1 Forschungsinteresse

Sprach- und Kulturkompetenz gilt nach dem „Kompetenzmodell für Dolmetschen“ (Pöchhacker 2001, 22f) als Voraussetzung für die translatorische Kompetenz. Diese Basiskompetenzen werden im Rahmen der Ausbildung für GebärdensprachdolmetscherInnen an der Karl- Franzens- Universität Graz in den ersten beiden Studienjahren gelegt. Das erste Studienjahr ist der intensiven Ausbildung in den Bereichen Sprache und Kultur gewidmet, und zwar in den gewählten Fremdsprachen ebenso wie in der Muttersprache. Im zweiten Studienjahr wird die sprachliche und kulturelle Kompetenz

in den zwei Fremdsprachen weiterentwickelt. Auf Basis der erworbenen Sprach- und Kulturkenntnisse wird im dritten Studienjahr mit dem Aufbau der translatorischen Kompetenz begonnen. Ein signifikanter Ausbildungsabschnitt ist die Phase des Übergangs vom Spracherwerb hin zu den ersten Übersetzungs- und Dolmetschübungen, die nach dem zweiten Studienjahr beginnt. Hier liegt ein häufiges Problem darin, dass die Sprachkompetenzen noch nicht ausreichend aufgebaut sind, um die ersten Übersetzungs- oder Dolmetschübungen zufrieden stellend zu bewältigen (vgl. etwa Shaw, Grbić & Franklin 2004). Die Lücke zwischen dem, was die Studierenden laut Studienplan können sollen, und den tatsächlichen Sprachkompetenzen zeigt sich auch darin, dass sich die Selbstbeurteilung der Studierenden und die Beurteilung der Lehrenden in vielen Fällen unterscheiden und Studierende ihre Sprachdefizite nicht erkennen. Eine besondere Situation ergibt sich, wenn Studierende als DolmetscherInnen für zwei Sprachen mit unterschiedlichen Modalitäten ausgebildet werden, wie es das Grazer Modell vorsieht.

Unser Forschungsinteresse lag darin, herauszufinden, wie die Studierenden am Ende des zweiten Studienjahres - also vor Beginn der ersten Übersetzungs- oder Dolmetschübungen - ihre Sprachkompetenzen einschätzen und welche Auswirkungen das Studium zweier Sprachen mit unterschiedlichen Modalitäten für den Spracherwerb hat. Zudem sollten auch das Kommunikations- und Lernverhalten der Studierenden sowie die Rahmenbedingungen des Studiums beleuchtet werden. Das vorliegende Forschungsprojekt geht von einem Ansatz aus, der die Perspektive bzw. die Einschätzung der LernerInnen, also der Studierenden, in den Mittelpunkt stellt.

Für die Datenerhebung standen folgende Fragestellungen im Zentrum des Interesses:

- Wie schätzen die Studierenden ihre Sprachkompetenz in der ÖGS, der gewählten Lautsprache und ihrer Muttersprache im zweiten Studienjahr ein?
- Wie gestalten sich Spracherwerb und Lernprozesse der Studierenden und wie urteilen sie darüber?
- Welche Unterschiede und/oder Ähnlichkeiten zeigen sich in der Lernsituation hinsichtlich Gebärdensprache und Lautsprache?

2.2 Forschungs- und Auswertungsmethoden

Für die Datenerhebung wurden ausschließlich quantitative Methoden verwendet. Es wurde ein umfassender Fragebogen entwickelt (siehe Anhang), der über 100 Items bezüglich der oben beschriebenen Fragestellungen enthält und Fragen zu folgenden Kategorien beinhaltet:

- Allgemeine Daten der Studierenden
- Einstellung zu den gewählten Sprachen
- Lernen der ÖGS
- Lernen der Lautsprache
- Einschätzung der Kompetenz in der ÖGS
- Einschätzung der Kompetenz in der gewählten Lautsprache
- Einschätzung der Kompetenz in der Muttersprache
- Wortschatz und Kommunikation in der ÖGS
- Wortschatz und Kommunikation in der Lautsprache

Einen zentralen Stellenwert nimmt die Einschätzung der Sprachkompetenz in der ÖGS, der LS und der Muttersprache ein. Die Items im Fragebogen beziehen sich in erster Linie auf grammatikalische und linguistische Aspekte der Sprachen. Für die ÖGS waren etwa Aussagen zum Einsatz der Mimik, zur Syntax, zur Verwendung von Klassifikatoren, zur Inkorporation, zum Fingeralphabet, zur Lokalisation u.a. hinsichtlich des Schwierigkeitsgrades zu beurteilen. Für die Lautsprache und die Muttersprache wurden Aspekte wie z.B. Grammatik, Idiomatik, Morphologie, schriftlicher und mündlicher Ausdruck, Textverständnis und Textsortenkonventionen abgefragt. Weiters relevant sind die Bereiche Wortschatz und Kommunikation in der ÖGS und LS. Dazu gehören Fragen zur Vokabelrecherche, zu den Kommunikationsmöglichkeiten und zu Problemen bei Sprachproduktion und -rezeption. Die Fragenkomplexe Lernen der ÖGS und Lernen der LS beinhalten Items zum Arbeitsklima, zum Engagement der Studierenden, zu den Kontakten zu MuttersprachlerInnen, zur Nutzung der universitären Angebote, wie etwa Bibliothek, Mediathek oder Sprechstunden, sowie Fragen zum Ausmaß und den Inhalten der Lehrveranstaltungen und zu den Leistungsanforderungen.

Der Großteil der Fragen war auf einer fünf-stufigen Likert-Skala von „trifft sehr zu“ bis „trifft gar nicht zu“ zu beantworten. Die Erhebung wurde im Sommersemester 2005 mit jenen acht Studentinnen³ durchgeführt, die sich im zweiten Studienjahr (viertes Semester) befanden. Es handelt sich dabei um eine Vollerhebung, da von den 24 Studienanfängerinnen aus dem Jahr 2003/04 lediglich acht Studentinnen in den zweiten Studienabschnitt übergetreten sind (vgl. Andree & Grünbichler 2005a), trotzdem ist die Studie aufgrund der relativ kleinen Stichprobe maximal als explorativ zu betrachten. Die

³ Da es sich bei den Studierenden ausschließlich um Frauen handelt, wird in der Folge auch nur die weibliche Form verwendet.

Auswertung der Daten wurde mit dem Statistikpaket SPSS 12.0 durchgeführt. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgte zum Großteil deskriptiv, anhand von Mittelwerten.

3. Theoretischer Rahmen

Die Basis für das Übersetzen und Dolmetschen bildet die Sprach- und Kulturkompetenz, die am ITAT in den ersten beiden Studienjahren erworben wird. Wie Shaw, Grbić und Franklin (2004) in ihrer Studie beleuchten, zeigt sich, dass viele Studierende ihre ersten Übersetzungs- oder Dolmetschkurse mit leidlicher Sprachkompetenz, ihre Muttersprache mit eingeschlossen, beginnen. Insofern kann eine Untersuchung zur Sprachkompetenz von Studierenden vor dem Übergang zum Dolmetschen wertvolle Erkenntnisse zu Problemen und Rahmenbedingungen des Spracherwerbs liefern. Gebärdensprachen weisen eine völlig andere Struktur als Lautsprachen auf. Der wesentliche Unterschied zu Lautsprachen ist der, dass Gebärdensprachen visuell-gestisch wahrgenommen und produziert werden, Lautsprachen hingegen oral-akustisch. Gebärdensprachen zeichnen sich durch die Verwendung manueller Ausdrucksmittel wie Handform, Handstellung, Ausführungsstelle und Bewegung sowie nicht-manueller Komponenten wie Gesichtsausdruck, Blick, Kopf, Oberkörper, Mundbild und Mundgestik aus. Häufig sind es diese nicht-manuellen Komponenten, die etwa die Semantik, die Syntax oder die Modulation bestimmen (vgl. Boyes Braem 1995). Insofern sind für den Erwerb einer Gebärdensprache von den Studierenden besondere Fertigkeiten und Fähigkeiten gefordert. Gebärdensprachen haben keine konventionelle geschriebene Form, der Fokus liegt daher auf der face-to-face Interaktion bzw. -Konversation und der Verwendung von Videos und anderen visuellen Medien (vgl. Elton 1994, Heßmann 2001). Die Lehre wiederum benötigt ein der Gebärdensprache adäquates methodisch-didaktisches Vorgehen, dazu gehören etwa das Unterrichtsprinzip des Team-Teaching oder der Einsatz von Videos anstelle von Texten bzw. schriftlichen Lehrmaterialien.

Gebärdensprachen sind für erwachsene L2-LernerInnen sehr schwer zu erlernende Sprachen, vergleichbar etwa mit Chinesisch oder Japanisch. Die Schwierigkeit des Erwerbs einer Fremdsprache kann in vier Kategorien angegeben werden, sie ergibt sich aus der Anzahl der Kontaktstunden, die man benötigt, um vorgeschriebene Leistungsstandards zu erreichen. Für Sprachen der Kategorie I werden erheblich weniger Kontaktstunden benötigt, um ein ansprechendes Niveau zu erlangen als bei Sprachen der Kategorie IV. Das impliziert, dass man Sprachen der Kategorie I um vieles schneller erlernen kann als Sprachen der Kategorie IV. Auf dieser Basis sind auch Gebärdensprachen als Sprachen der

Kategorie IV anzusehen (Jacobs 1996, 185f). Die lange Dauer des Spracherwerbs bei Gebärdensprachen bestätigen auch Aussagen von DolmetscherInnen und Lehrenden, nach denen man ca. sechs bis fünfzehn Jahre benötigt, um die Sprache gut zu beherrschen (Quinto-Pozos 2005).

Untersuchungen über die American Sign Language (ASL) zeigen auf, dass einige gebärdensprachliche Strukturen wie etwa Klassifikatoren, die Lokuszuweisung im Raum oder die Übereinstimmung mit räumlichen Referenzpunkten den LernerInnen und DolmetscherInnen besondere Schwierigkeiten bereiten. Das Beherrschen dieser grammatikalischen Strukturen ist Teil der notwendigen kommunikativen Kompetenz von GebärdensprachdolmetscherInnen, da sonst eine adäquate Dolmetschung nicht gewährleistet werden kann (Quinto-Pozos 2005, 160f). Wie auch Schick, Williams und Bolster (1999) aufzeigen, sind es besonders die grammatikalischen Strukturen der ASL, die mehr Schwierigkeiten bereiten als etwa das Vokabular. Die Daten legen den Schluss nahe, dass auch bei einem recht großen gebärdensprachlichen Vokabular eines/r DolmetscherIn die Produktion von grammatikalisch korrekten Zielaussagen nicht vorhersagbar ist. Greiner-Ogris und Hofstätter (2004, 409f) weisen in ihrer Untersuchung des Gebärdenspracherwerbs bei hörenden Erwachsenen nach, dass sich Probleme beim Erwerb der ÖGS in folgenden Bereichen zeigen: Notation, Perzeption und Produktion, Lexik, Grammatik sowie Übungszeit und -möglichkeiten. Ein Teil dieser Problempunkte, wie etwa das Fehlen eines benutzerInnenfreundlichen Notationssystems oder die Unsicherheit bzw. Gehemmtheit, mimische Komponenten bewusst einzusetzen, zeigen sich auch bei der von den Autorinnen durchgeführten Befragung von Studierenden im ersten Studienjahr (Andree & Grünbichler 2005, 28ff).

Ein weiteres Problem bezüglich des Gebärdenspracherwerbs ist der oft mangelnde Kontakt zu native signers, also zur Gehörlosengemeinschaft, der sich vor allem negativ auf das Verstehen von gehörlosen GebärdensprachverwenderInnen auswirkt(vgl. etwa Peterson 1999). Es zeigt sich, dass eine umfassende Sprachkompetenz, die auch die dialektalen, idiolektalen und soziolektalen Varianten beinhaltet, nur durch den regelmäßigen Kontakt mit der Gehörlosengemeinschaft erreicht werden kann. Zudem fördert eine konstante Beziehung zur Gehörlosengemeinschaft auch die Kulturkompetenz.

4. Forschungsergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der quantitativen Untersuchung mit den acht Gebärdensprachdolmetsch-Studentinnen am ITAT dargestellt, die sich im zweiten Studienjahr befanden. Wie bereits erwähnt, handelt es sich dabei um eine Vollerhebung, da von den 24 Studienanfängerinnen aus dem Jahr 2003/04 lediglich acht Studentinnen in den zweiten Studienabschnitt übergetreten sind. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt deskriptiv anhand von Mittelwerten.

4.1 Allgemeine Daten

4.1.1 Alter, Semester und Sprachkombinationen

Sechs der insgesamt acht Studentinnen befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung im vierten Semester, je eine im sechsten Semester bzw. im 14. Semester. Alle Studierenden sind zwischen 20 und 25 Jahre alt und sind ausschließlich Frauen. Sechs Studentinnen studieren „Übersetzen und Dolmetschen“ mit zwei FS, zwei Studentinnen eine andere Studienrichtung (Jus, Germanistik), sie belegen ÖGS zusätzlich zu ihrem Hauptstudium. Die Sprachkombinationen der ITAT-Studierenden sehen wie folgt aus: Englisch und ÖGS wird zum Zeitpunkt der Befragung von drei Personen studiert, je eine Person studiert Französisch und ÖGS, Italienisch und ÖGS sowie Spanisch und ÖGS.

4.1.2 Lehrveranstaltungsteilnahme und Beurteilung der Sprachkompetenzen

Entsprechend ihrer Studienrichtungen besuchen alle acht Studentinnen die Lehrveranstaltung „Sprache und Kultur“⁴ für die ÖGS und sechs Studentinnen diese Lehrveranstaltung für die gewählte Lautsprache. Die beiden Studierenden, die ÖGS zusätzlich zu ihrem Hauptstudium belegen, besuchen keine Lehrveranstaltung für eine Lautsprache.

In Anlehnung an das österreichische Schulnotensystem schätzen zwei Studentinnen ihre aktive und passive ÖGS-Kompetenz zum Zeitpunkt der Befragung als „gut“ ein, sechs Personen beurteilen diese mit „befriedigend“⁵. Die aktive und passive

⁴ Die Lehrveranstaltung „Sprache und Kultur“ umfasst im ersten Studienjahr acht Wochenstunden und im zweiten Studienjahr sechs Wochenstunden. Im Zentrum steht die Vermittlung von Sprachkompetenz und Kulturkompetenz (vgl. Studienplan nach UG 2002).

⁵ Analog zum österreichischen Schulnotensystem (1 = sehr gut, 5 = nicht genügend), entsprechen den Angaben „gut“ und „befriedigend“ die Werte 2 und 3 auf einer fünfstufigen Skala.

Lautsprachkompetenz hingegen wird von allen Studierenden mit „gut“ beurteilt. Eine mögliche Erklärung für die unterschiedliche Beurteilung ist, dass die ÖGS als Nullsprache begonnen wird, d.h., dass zu Studienbeginn keine Vorkenntnisse notwendig sind. In der Lautsprache hingegen werden bei Studienbeginn Sprachkenntnisse auf Maturaniveau vorausgesetzt.

4.2 Affinität zu den gewählten Sprachen

In diesem Fragenkomplex geht es darum herauszufinden, ob die Studierenden im Allgemeinen eine höhere Affinität zur ÖGS oder zur gewählten Lautsprache haben. Dafür wurden Fragen gestellt, die sich auf das Studieren der beiden Fremdsprachen sowie auf das Kommunizieren, Lesen bzw. Ansehen von gebärdensprachlichen Texten beziehen.

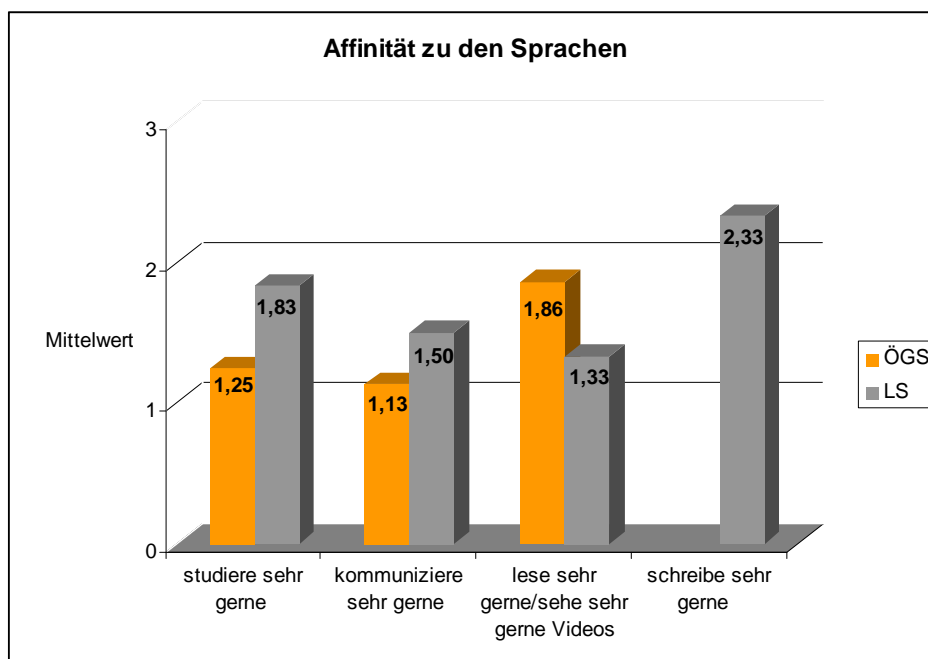


Abb. 1: Affinität zu den gewählten Sprachen

Ein deskriptiv auffälliges Ergebnis ist, dass die Studierenden die ÖGS mit einem Mittelwert von 1,25 lieber studieren als die gewählte Lautsprache, hier liegt der Mittelwert bei 1,83. Anders ausgedrückt können wir sagen, dass die ÖGS „sehr gerne“ studiert wird, die gewählte Lautsprache hingegen lediglich „gerne“. Auch bei der Frage nach der Kommunikation in den beiden studierten Fremdsprachen unterscheiden sich die Mittelwerte zugunsten der ÖGS, wenngleich der Unterschied nicht besonders hoch ist. Die Mittelwerte liegen bei 1,13 (kommuniziere gerne in ÖGS) und bei 1,50 (kommuniziere gerne in der gewählten Lautsprache). Mit einem Mittelwert von 1,33 lesen die Studierenden tendenziell „sehr gerne“ Bücher in der gewählten Lautsprache. Das Ansehen von gebärdensprachlichen Texten (Videos, Filme, CD-ROMs u.ä.) wird hingegen lediglich

mit einem Mittelwert von 1,86, also mit „gerne“ beurteilt. Dieses Ergebnis sagt möglicherweise auch etwas über die beschränkte Zugangsmöglichkeit bzw. das Nichtvorhandensein von visuellen Medien aus. Gebärdensprachen haben keine schriftlich fixierte Form und sind bislang nur über visuelle Medien wie etwa Videos zugänglich oder über die direkte soziale Interaktion mit der Gehörlosengemeinschaft. Im deutschsprachigen Raum gibt es darüber hinaus kaum adäquate Lernmaterialien (vgl. Heßmann 2001, Greiner-Ogris & Hofstätter 2004). Das Schreiben in der gewählten Lautsprache wird hier von den Studierenden mit dem höchsten Mittelwert (2,33) beurteilt, also im Vergleich am wenigsten gerne ausgeübt. Eine mögliche Interpretation ist, dass die aktive Kompetenz „Schreiben“, die einen wesentlichen Ausbildungsteil in der Lautsprache darstellt, deshalb nicht so gerne ausgeübt wird, weil sie einerseits schwieriger als etwa die passive Sprachkompetenz Lesen ist und andererseits dafür auch ein Zusammenspiel mehrerer Komponenten, wie etwa Grammatik, Textlinguistik oder Orthografie erforderlich ist, die das Schreiben besonders komplex machen.

4.3 Lernen der ÖGS und Lernen der Lautsprache

Die beiden Fragenkomplexe „Lernen der ÖGS“ und „Lernen der LS“ beinhalten Fragen zu den Studienbedingungen, dem Engagement der Studierenden, den Leistungsanforderungen, der Nutzung der universitären Angebote sowie zu den Unterrichtsformen und zum Aufbau bzw. Ausmaß der Lehrveranstaltungen. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt in Mittelwerten. Auftretende Unterschiede bzw. Ähnlichkeiten beim Lernen der zwei studierten Fremdsprachen werden diskutiert. Um zu überprüfen, ob sich signifikante Unterschiede bei den Studentinnen hinsichtlich ihrer Einschätzung zum Lernen der ÖGS und zum Lernen der LS zeigen, wurde ein statistischer Vergleich vorgenommen⁶.

4.3.1 Studienbedingungen

Die Studienbedingungen - dazu zählen wir das kollegiale Verhältnis unter den Studierenden, das Arbeitsklima in den Lehrveranstaltungen und die Freude am Besuch der Lehrveranstaltungen („Ich besuche die Lehrveranstaltungen sehr gerne“) - werden von den Studierenden für beide Fremdsprachen grundsätzlich als gut beurteilt. Das Verhältnis unter

⁶ Für den statistischen Vergleich wurde ein nicht parametrischer Test (Wilcoxon-Test) zum Vergleich von zwei abhängigen Stichproben (Bühl & Zöfel 2005, 299) mit dem Statistikprogramm SPSS 12.0 für Windows verwendet. Es wurden sechs Studierende betrachtet, gerechnet wurde in Paaren, die zwei Studentinnen, die keine LS studieren, wurden deshalb bei diesem Vergleich ausgeschlossen.

den Studierenden wird sowohl für die ÖGS als auch für die gewählte Lautsprache mit einem Mittelwert von 2 als gut eingestuft. Auch bei der Einschätzung des Arbeitsklimas in der Lehrveranstaltung „Sprache und Kultur“ gibt es für beide Sprachen kaum einen Unterschied, in beiden Sprache wird dies tendenziell mit sehr gut beurteilt, die Mittelwerte sind hier recht ähnlich (1,35 für die ÖGS und 1,50 für die gewählte Lautsprache). Ein auffälliges Ergebnis liefert die Frage „Ich besuche die Lehrveranstaltungen sehr gerne“: Für die ÖGS antworten die Studentinnen mit einem Mittelwert von 1,25, also mit „trifft sehr zu“, für die gewählte Lautsprache lediglich mit einem Mittelwert von 2,50, also mit „trifft eher zu“ bis „trifft teilweise zu“. Dieser Unterschied ist signifikant⁷.

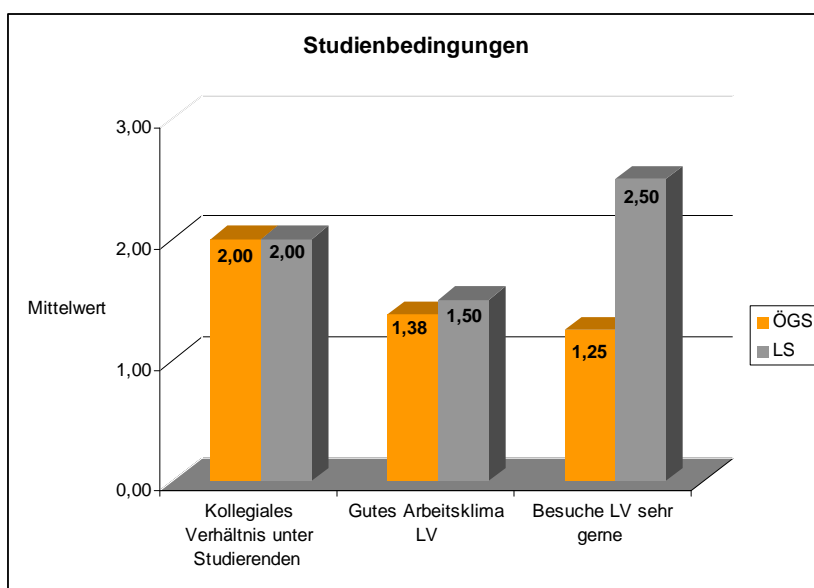


Abb. 2: Studienbedingungen

4.3.2 Leistungsanforderungen

Die Leistungsanforderungen, die nach Einschätzung der Studierenden für das Studium der ÖGS gestellt werden, werden mit einem Mittelwert von 2,63 als geringer eingestuft als jene für die gewählte Fremdsprache (Mittelwert: 1,83)⁸. Auf die Aussage „Die Menge des Lernstoffs ist zu hoch“ antworten die Studierenden für die ÖGS mit einem Mittelwert von 4,38, also tendenziell mit „trifft eher nicht zu“ und für die gewählte Lautsprache mit einem Mittelwert von 3,33, d.h. „trifft teilweise zu“. Somit können wir für diese Aussage festhalten, dass die Studierenden den Lernstoff für die Lautsprache tendenziell höher einschätzen als für die ÖGS. Bei der statistischen Berechnung erwies sich dieser Unterschied als signifikant⁹. Die Aussage „Der Spracherwerb ist schwieriger als am Anfang des Studiums gedacht“ wird von den Studierenden nur für die ÖGS teilweise

⁷ Wilcoxon-Test, 2-seitig, $Z= 2.070$, $p=0,038$.

⁸ „Es werden hohe Leistungsanforderungen gestellt“. 1= trifft sehr zu, 5= trifft gar nicht zu.

⁹ Wilcoxon-Test, 2-seitig, $Z= -2,333$, $p=0,020$

bestätigt. Der Mittelwert liegt für die ÖGS bei 3,25, was mit „trifft teilweise zu“ übersetzt werden kann. Für die Lautsprache liegt der Mittelwert bei 3,67, das bedeutet tendenziell „trifft eher nicht zu“.

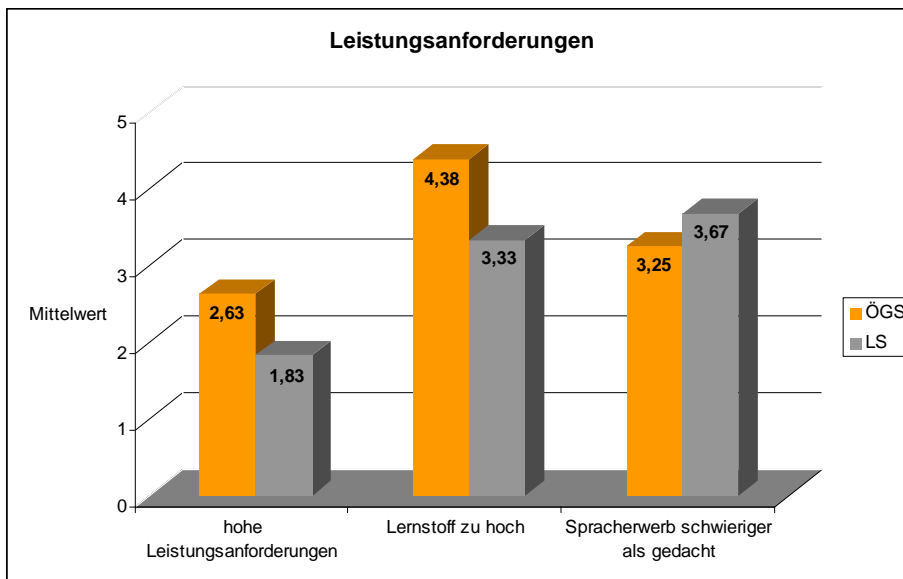


Abb. 3: Leistungsanforderungen in den Lehrveranstaltungen

4.3.3 Engagement der Studierenden und Kontakt zu natives

Mit diesem Fragenkomplex wurde die Beteiligung der Studierenden in den Lehrveranstaltungen erhoben: Fragen sie nach, wenn sie etwas wissen wollen oder ihnen etwas nicht klar ist? Bringen sie ihre eigenen Meinungen und Erfahrungen in den Unterricht ein? Werden zusätzliche, nicht unbedingt verlangte Arbeiten gemacht? Eine weitere Frage bezieht sich auf Kontakte zu MutterprachlerInnen außerhalb des universitären Kontextes.

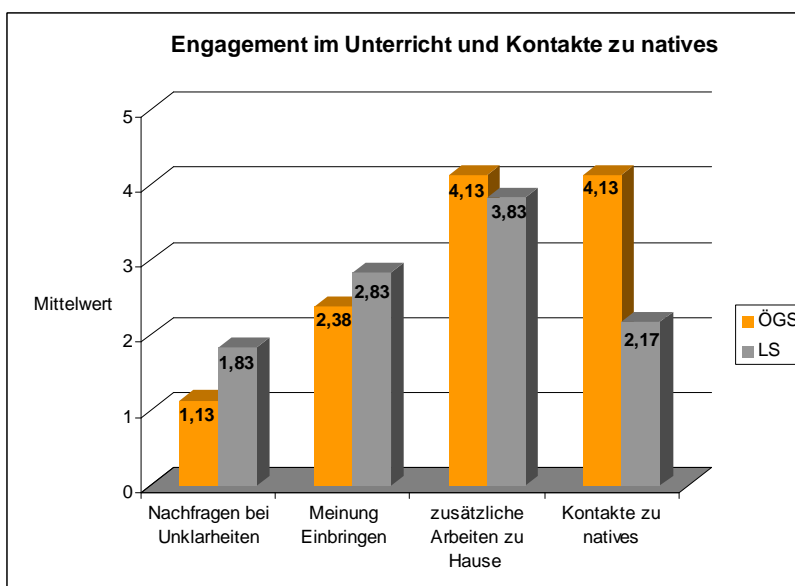


Abb. 4: Engagement der Studierenden und Kontakt zu natives

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Studierenden aktiv in den Lehrveranstaltungen der ÖGS und LS beteiligen: Sie fragen allerdings im ÖGS-Unterricht signifikant häufiger nach, wenn ihnen etwas unklar ist oder sie etwas genauer wissen möchten (Mittelwert: 1,13) als im Unterricht der Lautsprachen (Mittelwert: 1,83)¹⁰. Ihre Erfahrungen und Meinungen bringen sie in den Lehrveranstaltungen der ÖGS und der LS in einem ähnlichen Ausmaß ein (Mittelwert: 2,38 für die ÖGS bzw. 2,83 für die LS). Zusätzliche, nicht verlangte Arbeiten, werden von den Studierenden tendenziell eher seltener gemacht, diese Frage erhält die Mittelwerte 4,13 für die ÖGS bzw. 3,38 für die LS.

Einen auffallenden signifikanten Unterschied hingegen gibt es bei der Frage nach dem Kontakt zu MuttersprachlerInnen. Kontakt zu native signers, also zu Gehörlosen außerhalb des Unterrichts, haben die Studierenden kaum (Mittelwert 4,13), der Kontakt zu native speakers der jeweiligen LS außerhalb des Unterrichts ist im Vergleich dazu mit einem Mittelwert von 2,17 signifikant höher¹¹.

4.3.4 Nutzung der universitären Angebote

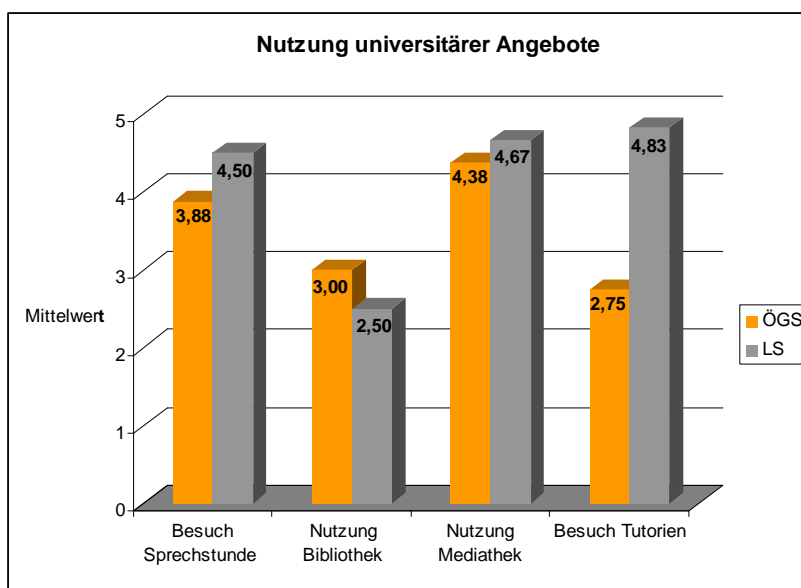


Abb. 5: Nutzung der universitären Angebote

Die universitären Angebote, Bibliothek, Mediathek, Sprechstunden und Tutorien werden von den Studentinnen insgesamt in nicht sehr hohem Ausmaß in Anspruch genommen: Am ehesten nutzen die Studierenden die Bibliothek für ihre studierte Lautsprache (Mittelwert: 2,50), auch für die ÖGS wird die Bibliothek mit einem Mittelwert von 3,00 zumindest teilweise genutzt. Die Sprechstunde wird von den Studentinnen kaum in Anspruch genommen (Mittelwert: 3,88 bzw. 4,50). Am wenigsten genutzt wird die Mediathek, wo

¹⁰ Wilcoxon-Test, 2-seitig, $Z = -2,000$, $p = 0,046$

¹¹ Wilcoxon-Test, 2-seitig, $Z = -2,060$, $p = 0,039$

visuelle Medien und Software entlehnt bzw. benutzt werden kann (Mittelwert: 4,38 bzw. 4,67). Die angebotenen Tutorien werden von den Studierenden der ÖGS zwar besucht, jedoch verweist hier die hohe Standardabweichung darauf, dass diese nicht von allen Studentinnen im gleichen Ausmaß genutzt werden. Für die Lautsprache hingegen werden die Tutorien mit einem Mittelwert von 4,83 kaum besucht.

4.3.5 Lehrende

Wie Untersuchungen zeigen (etwa Wilcox & Wilcox 1991, Greiner-Ogris & Hofstätter 2004), wird das Team-Teaching, d.h. die Kombination von hörenden und gehörlosen Lehrenden, die gleichzeitig unterrichten, als eine optimale Variante für den Gebärdensprachunterricht betrachtet. Als Vorteile des Team-Teaching werden von Greiner-Ogris und Hofstätter (2004, 406) folgende Aspekte genannt: Die hörenden KursleiterInnen können ihre eigenen Erfahrungen beim Gebärdenspracherwerb in die Vorbereitung des Unterrichts und im Unterricht selbst einbringen, in Grundkursen sind die LernerInnen noch darauf angewiesen, bestimmte Lerninhalte und ergänzende Erklärungen in der Lautsprache vermittelt zu bekommen und bei Diskussionen und Fragen kann der/die hörende KursleiterIn auch als DolmetscherIn fungieren. Die vorliegenden Ergebnisse verdeutlichen, dass den Studierenden der Einbezug von native signers in den Unterricht besonders wichtig ist: Mit einem Mittelwert von 1,75 bevorzugen die Studentinnen den Unterricht bei native signers vor dem Team-Teaching (Mittelwert: 2,38). Der Unterricht ausschließlich bei Hörenden wird eher abgelehnt (Mittelwert: 3,88). Auch für die Lautsprache ergibt sich ein ähnliches Bild: die Studierenden lernen auch hier am liebsten bei MuttersprachlerInnen (Mittelwert: 2,17), gefolgt vom Team-Teaching (Mittelwert: 2,67). Der Unterricht ausschließlich bei Nicht-MuttersprachlerInnen wird mit einem Mittelwert von 3,67 ebenfalls eher abgelehnt.

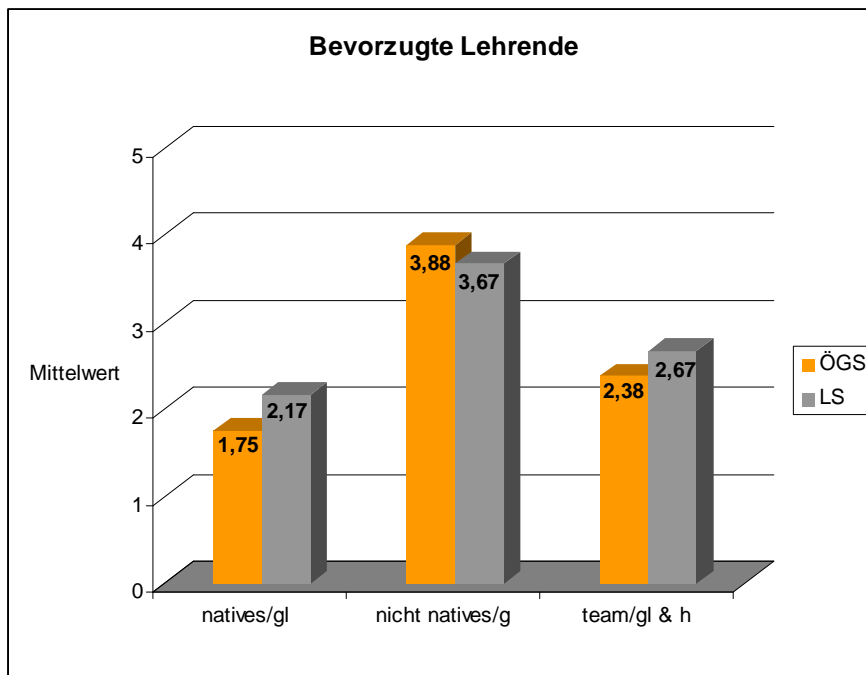


Abb. 6: Bevorzugte Lehrende

4.3.6 Ausmaß und Inhalte der Lehrveranstaltungen

In den ersten beiden Studienjahren erfolgt eine intensive Ausbildung in Sprache und Kultur. Außerdem werden mit Einführungsvorlesungen die Grundlagen für die Ausbildung der wissenschaftlichen Kompetenz gelegt. Die Vermittlung kultureller Phänomene erfolgt über einen verstärkt kulturwissenschaftlich orientierten Ansatz. Die Lehrveranstaltungen „Sprache und Kultur I bis IV“ umfassen im ersten Studienjahr acht Wochenstunden und im zweiten Studienjahr sechs Wochenstunden. Dem Themenkomplex Gehörlosenkultur wird dabei aus Sicht der Studentinnen ausreichend Platz eingeräumt (Mittelwert: 1,62), die Vermittlung von Kultur in der jeweiligen studierten LS wird mit einem Mittelwert von 3,00 allerdings nur auf mittlerem Niveau eingeschätzt. Die Grammatik wird aus Sicht der Studentinnen mit Mittelwerten von 2,13 für die ÖGS und 2,33 für die LS ausreichend behandelt. Einen signifikanten Unterschied erhalten wir bei der Frage, ob die Anzahl der Sprachlehrveranstaltungen zu gering sei¹². Mit einem Mittelwert von 3 („trifft teilweise zu“) für die ÖGS könnte das dahingehend interpretiert werden, dass sich die Studierenden mehr Lehrveranstaltungen für die ÖGS wünschen, wohingegen das Ausmaß der Sprachlehrveranstaltungen für die Lautsprache mit einem Mittelwert von 4,17 als passend eingeschätzt wird.

¹² Wilcoxon Test, 2-seitig, Z= -2,060, p= 0,039

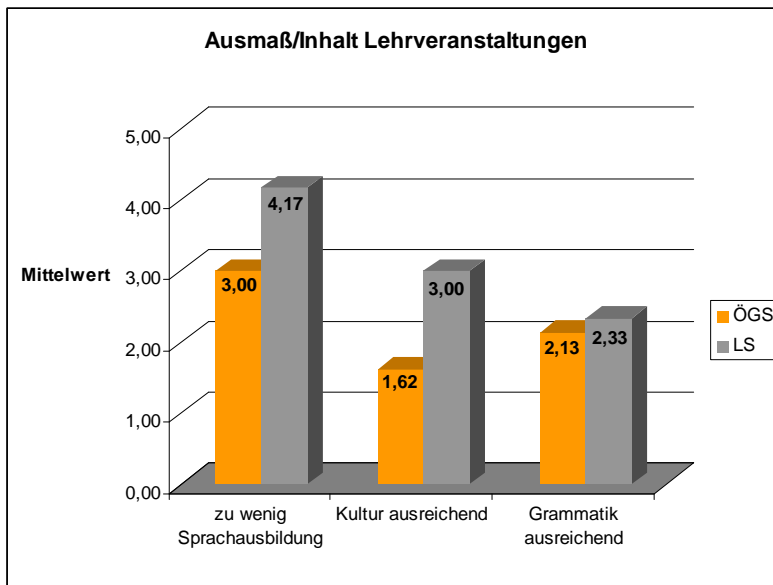


Abb. 7: Ausmaß und Inhalte der Lehrveranstaltungen

4.3.7 Zusammenfassung

Insgesamt betrachtet schätzen die Studierenden den Themenkomplex „Lernen der ÖGS“ bzw. „Lernen der LS“ recht ähnlich ein, signifikante Unterschiede zeigen sich lediglich bei fünf der 20 Items dieses Fragenkomplexes. Demnach werden die Rahmenbedingungen des Studiums im Allgemeinen positiv eingeschätzt, das Arbeitsklima in den Lehrveranstaltungen ist gut und auch das Verhältnis unter den Studierenden wird grundsätzlich als kollegial eingestuft. Die Studierenden besuchen die ÖGS-Lehrveranstaltungen sehr gerne, auch die Lehrveranstaltungen der LS werden recht gerne besucht. Die Leistungsanforderungen in den Lehrveranstaltungen werden auf mittlerem Niveau eingeschätzt. Das Ausmaß der Sprachlehrveranstaltungen scheint für die Lautsprachen adäquat zu sein, in der ÖGS könnte es sogar höher sein. Der Spracherwerb wird von den Studierenden als nicht wesentlich schwieriger als am Anfang des Studiums beurteilt. In den Lehrveranstaltungen bringen sich die Studierenden aktiv ein, sie fragen nach, wenn ihnen etwas unklar ist und äußern ihre Erfahrungen und Meinungen. Diesbezüglich erscheint uns eine Befragung von LernerInnen der ASL interessant, die ebenfalls zum Ergebnis kommt, dass die Mehrheit der Studierenden nachfragt, wenn sie im Unterricht etwas nicht versteht, wobei der Studienautor betont, dass dieser Befund überraschend positiv sei, da ASL-Lehrende häufig anmerken, dass die Studierenden eben nicht nachfragen, weil sie nicht als „dumm“ dastehen wollen oder die Lehrenden nicht unterbrechen möchten (Peterson 1999). Diese Zurückhaltung beim Nachfragen im Unterricht bestätigt auch eine Untersuchung für Lautsprachen. Eine qualitative Befragung von Französisch-Studierenden zeigt, dass diese sich oft frustriert fühlen, weil sie gerne

fragen würden, aber Hemmungen haben dies zu tun, da ihnen der Wortschatz fehlt bzw. sie Sätze nicht richtig bilden können. Sie haben auch häufig Angst, sich eine Blöße zu geben und verzichten deshalb auf das Nachfragen (Peterson 1999, 226). Was die universitären Angebote betrifft, zeigt sich, dass diese im Allgemeinen recht wenig genutzt werden: die Sprechstunden werden von den Studentinnen, weder für die ÖGS noch für die LS, kaum in Anspruch genommen. Die Bibliothek wird von den Studentinnen regelmäßig für Belange der Lautsprache genutzt, für die ÖGS hingegen recht wenig. Das ist auch nicht weiter verwunderlich, da Gebärdensprachen keine schriftlich fixierte Form haben und es bislang kaum Lernmaterialien in geschriebener Form gibt. In erster Linie sind Gebärdensprachen über visuelle Medien, wie Videos, DVDs, CD-Roms etc. zugänglich, deshalb ist es doch erstaunlich, dass die Mediathek, der Bereich also, wo solche Medien ausgeborgt werden können, von den Studentinnen kaum in Anspruch genommen wird. Die angebotenen Tutorien werden von den Studierenden der ÖGS besucht, jedoch nicht von allen Studierenden im gleichen Ausmaß, in der LS wird das Angebot der Tutorien überhaupt sehr selten genutzt. Wichtig ist den Studierenden ein Unterricht unter hohem Einbezug von muttersprachlichen Lehrenden: in ÖGS und LS wird der Unterricht bei native speakers bevorzugt, gefolgt vom Team-Teaching. Der Unterricht ausschließlich bei nicht-muttersprachlichen KursleiterInnen wird eher abgelehnt. Die Themenkomplexe Kultur und Grammatik werden aus Sicht der Studierenden in ÖGS und LS ausreichend behandelt. Was den Kontakt zu natives außerhalb des Unterrichts anbelangt, so zeigt sich, dass die Studierenden hier deutlich mehr Kontakt zu native speakers der jeweiligen Lautsprachen als zu Gehörlosen haben. Der Kontakt zur Gehörlosengemeinschaft außerhalb des Unterrichts wird als notwendige und äußerst wichtige Bedingung für den Erwerb von Sprach- und Kulturkompetenzen angesehen, findet aber heute scheinbar nicht mehr in dem Ausmaß statt, wie es notwendig wäre (Peterson 1999, McKee & McKee 1992). Bereits die Befragung von StudienanfängerInnen am ITAT Graz zeigt, dass zwar die Hälfte angibt, Kontakt mit Gehörlosen zu haben, bei den Kontakten handelt es sich allerdings lediglich bei 22,2% um Familienmitglieder und FreundInnen, also Beziehungen, von denen anzunehmen ist, dass die Begegnungen regelmäßig stattfinden (Andree & Grünbichler 2005, 14). Wie Peterson (1999) aufzeigt, hat sich in den letzten 30 Jahren ein Paradigmenwechsel vollzogen und zwar in die Richtung, dass der direkte kulturelle Kontakt ersetzt wird durch die „Instruktion im Klassenzimmer“. Als Beleg dafür werden die Ergebnisse zweier Studien herangezogen, die im Abstand von ca. 20 Jahren durchgeführt wurden: Die Untersuchung von Miller aus dem Jahr 1976 (zit. in Peterson

1999) mit über 600 erwachsenen ASL-LernerInnen zeigt, dass die Mehrheit regelmäßig Kontakt mit Gehörlosen hat, seien es Verwandte, KollegInnen oder KlientInnen. In der Untersuchung von Peterson (1999) hingegen gibt der Großteil der StudienanfängerInnen an, kaum bzw. niemals Kontakt mit Gehörlosen zu haben. Im Gegensatz zu den dürftigen Kontakten zu Gehörlosen haben die Studierenden genügend Kontakte zu MuttersprachlerInnen, der von ihnen studierten Lautsprachen. Die Möglichkeiten, die studierten Lautsprachen zu verwenden sind vielfältig und reichen von kulturellen Angeboten wie fremdsprachige Film- und Theateraufführungen, über fremdsprachige Literatur bis hin zu Auslandsaufenthalten und Kontakten zu ausländischen Studierenden in Graz.

4.4 Einschätzung der ÖGS-Kompetenz

Als einer der zentralen Teile des vorliegenden Forschungsberichtes kann der Fragenkomplex „Einschätzung der ÖGS-Kompetenz“ angesehen werden. Die insgesamt 30 Fragen beziehen sich in erster Linie auf die grammatikalischen Aspekte der Gebärdensprache und umfassen folgende Teilbereiche:

- Beherrschung des Fingeralphabetes
- Signifikante Aspekte der Gebärdensprachgrammatik
- Verwendung von Syntax und Negation
- Textproduktion und Tempus
- Zahlen und „Spezialgebärden“
- Lokalisation und Raumnutzung

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt deskriptiv in Form von Mittelwerten. Damit können die einzelnen Items miteinander verglichen werden, und es kann festgestellt werden, welche Komponenten den Studierenden schwerer bzw. leichter fallen. Die Fragen waren positiv formuliert, d.h. je niedriger der Mittelwert, desto leichter werden die einzelnen Komponenten von den Studentinnen beurteilt bzw. desto besser werden die jeweiligen Fähigkeiten eingeschätzt.

4.4.1 Beherrschung des Fingeralphabetes

Beim Fingeralphabet (FA) stehen bestimmte Handkonfigurationen für einzelne Buchstaben (Heßmann 2001, 79). Das Fingeralphabet in der ÖGS wird etwa dazu verwendet, um Eigennamen, für die es keine Gebärden gibt, zu buchstabieren. Neben dem Internationalen Fingeralphabet (IFA) existiert in der Steiermark eine bundeslandspezifische Variante mit vom Internationalen Fingeralphabet abweichenden Handkonfigurationen. Forschungen zur

Häufigkeit der Verwendung des Steirischen und des Internationalen Fingeralphabetes in der ÖGS liegen nicht vor, allerdings wird von Gehörlosen aus der Steiermark immer wieder erwähnt, dass das Steirische Fingeralphabet (StFA) häufig verwendet wird, hauptsächlich von älteren Gehörlosen. Jüngere Gehörlose verwenden hingegen häufiger das Internationale Fingeralphabet. Für die Dolmetschpraxis bedeutet das, dass sowohl die Kenntnisse des Steirischen Fingeralphabetes als auch des Internationalen Fingeralphabetes relevant sind.

Die Studentinnen attestieren sich selbst eine gute Beherrschung des Fingeralphabetes, wobei die aktive Beherrschung - also die eigene Verwendung - des Internationalen Fingeralphabetes von den Studierenden mit einem Mittelwert von 2,13 besser eingeschätzt wird, als die passive Beherrschung - also das Ablesen - mit einem Mittelwert von 2,25. Im Vergleich zur aktiven und passiven Beherrschung des IFA wird das Steirische Fingeralphabet weniger gut beherrscht. Die passive Verwendung des Steirischen Fingeralphabetes wird mit einem Mittelwert von 2,88 eingeschätzt, die aktive Beherrschung mit einem Mittelwert von 2,50¹³. Das Ablesen des Steirischen Fingeralphabetes gehört insgesamt betrachtet zu jenen Aspekten der ÖGS, die die Studierenden als eher schwierig einschätzen. Das Steirische Fingeralphabet wird nur im zweiten Semester erlernt und angewendet, ansonsten ist in den Lehrveranstaltungen der Gebrauch des Internationalen Fingeralphabetes üblich. Wenn sich die Studierenden also eine schlechtere Beherrschung des Steirischen Fingeralphabetes bescheinigen, liegt das wahrscheinlich auch an den fehlenden Anwendungsmöglichkeiten.

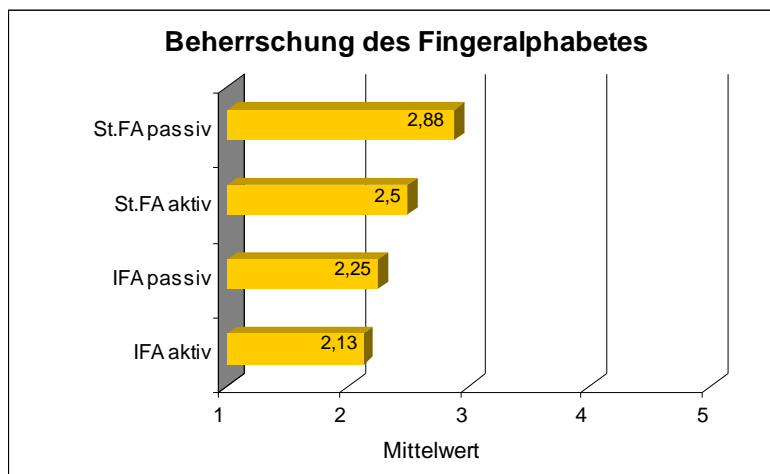


Abb. 8: Beherrschung des Fingeralphabetes

Wie Jacobs (1996, 193) für die ASL aufzeigt, gehört das Verstehen des Fingeralphabetes, bei dem eine Handform einen Buchstaben repräsentiert, zu den schwierigsten Aspekten,

¹³ Siehe Fragebogen im Anhang für die Fragen zum Fingeralphabet (E.1-E.4).

den LernerInnen zu meistern haben. Die größte Anforderung dabei ist das Erlernen eines ganz neuen Sets von visuellen Unterscheidungsmustern. Es dauert oft lange, bis man ein buchstabiertes Wort im Fingeralphabet problemlos während des Redeflusses diskriminieren kann.

4.4.2 Signifikante Aspekte der Gebärdensprachgrammatik

Zu den typischen linguistischen Merkmalen von Gebärdensprachen zählen unter anderen die manuellen Komponenten, die non-manuellen Komponenten oder der Einsatz von Klassifikatoren¹⁴ und Inkorporationen. Im Sinne sprachlicher Zeichen sind Gebärden Einheiten aus Inhalt und Form (Heßmann 2001, 43). Stokoe (1960) unterschied drei simultane Aspekte von Gebärden, denen er jeweils eine Anzahl von bedeutungsunterscheidenden Elementen zuordnen konnte: Handform, Ausführungsstelle und Bewegung. Den von Stokoe unterschiedenen sublexikalischen Parametern wird heute weiters die Handstellung hinzugefügt. Wie Hofstätter (1998, 32ff) ausführt, bereiten Perzeption und Produktion dieser sublexikalischen Parameter vielen GebärdensprachlernerInnen Schwierigkeiten. Das zeigt sich insbesondere bei der Koordination und Ausführung der manuellen Komponenten. Die Gebärdenausführung ist eingebunden in das kommunikative Verhalten von Gesicht (Mimik), Kopf und Oberkörper, den so genannten non-manuellen Komponenten. Insbesondere der Einsatz der Mimik wird von StudienanfängerInnen als eher schwierig und „gewöhnungsbedürftig“ empfunden (Andree & Grünbichler 2005, 28). Auch Greiner-Ogris und Hofstätter (2004, 410) zeigen auf, dass der gezielte (grammatikalische) Einsatz von einer, für Hörende oft übertrieben empfundenen Mimik, den GebärdensprachlernerInnen Schwierigkeiten bereitet. Sich selbst zu überwinden und Hemmungen abzubauen ist für viele LernerInnen problematisch, jedoch notwendig. Auch der richtige Einsatz von Klassifikatoren bereitet selbst guten und fortgeschrittenen Studierenden, aber auch DolmetscherInnen oft beträchtliche Schwierigkeiten (Quinto-Pozos 2005, 161). Häufig werden drei Typen von Klassifikatoren unterschieden: Semantische Klassifikatoren, die für bestimmte Klassen von Gegenständen stehen, Größen- und Form-Klassifikatoren, die dazu verwendet werden, Umrisse und Ausmaße von Gegenständen zu zeigen und Handhabungsklassifikatoren, z.B. eine Faust, die einen imaginären Türgriff nach unten drückt (Heßmann 2001, 63). Wie bereits ausgeführt, sind Gebärdensprachen eigenständige und vollwertige Sprachen. Sie haben

¹⁴ Die Einteilung von Klassifikatoren sowie die Verwendung des Begriffes werden in der Literatur kontroversiell diskutiert (vgl. Ebbinghaus & Heßmann 1991, Johnston 1993, Oviedo 2001).

eigene grammatikalische Strukturen, die sich von der Lautsprache des jeweiligen Landes grundlegend unterscheiden. Daher lässt sich Gebärdensprache auch nicht eins zu eins in Lautsprache umsetzen. Ein bemerkenswerter Unterschied zur Lautsprache ist, dass mit gebärdensprachlichen Äußerungen mehrere Informationen simultan übertragen werden können. Ein Ausdruck der Simultanität zeigt sich im Prinzip der Inkorporation d.h. die „Einverleibung“ mehrerer Bedeutungen in eine Gebärde durch die gleichzeitige Ausführung mehrerer Komponenten, zum Beispiel „ein dickes Buch“ kann durch nur eine Gebärde mit begleitender Mimik ausgeführt werden.

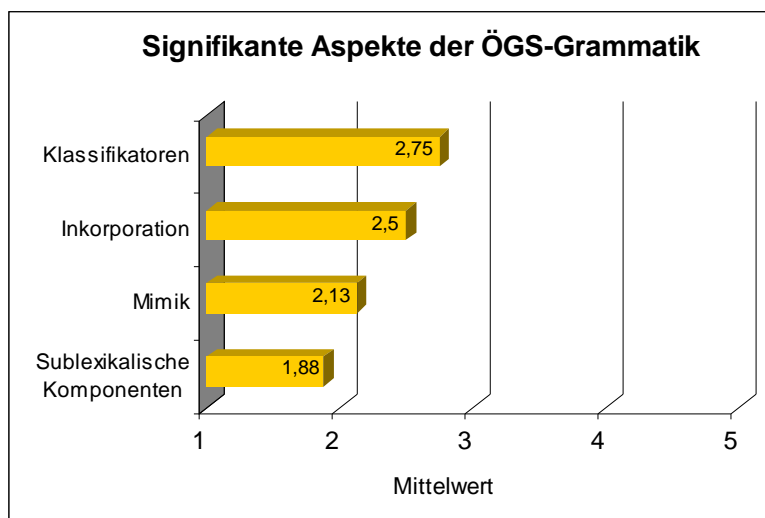


Abb. 9: Signifikante Aspekte der ÖGS-Grammatik

Vergleichen wir die Selbsteinschätzung der Studierenden bezüglich der Ausführung der sublexikalischen Komponenten, der Verwendung verschiedener Klassifikatortypen, des Einsatzes der Mimik, sowie der Verwendung der Inkorporation zeigt sich, dass die Ausführung der sublexikalischen Komponenten, also die richtige Ausführung der Einzelgebärden den Studentinnen mit einem Mittelwert von 1,88 am leichtesten fällt¹⁵. Am schwierigsten wird die richtige Verwendung verschiedener Klassifikatortypen eingeschätzt (Mittelwert: 2,75). Dazwischen liegen die richtige Handhabung des Prinzips der Inkorporation (Mittelwert: 2,50) und der richtige Einsatz der Mimik (Mittelwert: 2,13).

4.4.3 Syntax und Negation

Als grundlegend für den gebärdensprachlichen Satzbau können etwa folgende Prinzipien angeführt werden: Endstellung des Verbs im Satz, Einsatz von nicht-manuellen Komponenten für die Charakterisierung bestimmter Satztypen und Kombination von nicht-manuellen Strukturen (z.B. Heben der Augenbrauen, Neigen des Kopfes) mit Gebärden

¹⁵ Siehe Fragebogen im Anhang für die Fragen zu den signifikanten Aspekten der Gebärdensprachgrammatik (E.5, E.6, E.7 und E.18).

(etwa bei Fragesätzen), Einsatz non-manueller Parameter bei Satzverbindungen wie etwa Konditionalsätzen oder Relativsätzen. Die Verneinung in Gebärdensprachen erfolgt ebenfalls mittels non-manueller Komponenten (etwa Schütteln des Kopfes, Achselzucken), darüber hinaus gibt es eine Anzahl von Gebärden mit verneinender Bedeutung (vgl. Boyes Braem 1995, Heßmann 2001).

Aspekte der Syntax und Negation fallen den Studierenden insgesamt betrachtet eher leicht. Die Negation in der ÖGS wird mit einem Mittelwert von 1,75 am einfachsten von allen Fragen überhaupt eingeschätzt. Auch die Produktion der verschiedenen Satztypen, dazu gehören Aussagesätze, Fragesätze, Verneinungssätze und Aufforderungssätze, mit einem Mittelwert von 1,88 fällt den Studierenden leicht. Mit einem Mittelwert von 2 fällt es den Studentinnen ebenfalls eher leicht, die Prinzipien des Satzbaus richtig anzuwenden. Die Produktion komplexerer Satzverbindungen hingegen, wie etwa Temporalsätze, Kausalsätze oder Konditionalsätze, gehört mit einem Mittelwert von 2,63 eher zu den schwierigeren Aspekten der ÖGS¹⁶.

Diese Ergebnisse sind besonders interessant, wenn wir sie mit einer Studie vergleichen, die Rachel Locker McKee und David McKee (1992) für die ASL durchgeführt haben: In dieser Studie schätzen sowohl die ASL-LernerInnen als auch die Lehrenden die Syntax und die Grammatik zu den Bereichen, die besondere Schwierigkeiten verursachen und zwar sowohl beim Erlernen der ASL als auch bei der Vermittlung¹⁷. Die Schwierigkeiten liegen laut StudienautorInnen dabei insbesondere an der unterschiedlichen Satzstruktur von Englisch und ASL. Es fällt schwer wirklich in ASL zu gebärden und sich nicht an der englischen Struktur zu orientieren sowie in Bildern zu denken und nicht linear, so wie es in Lautsprachen üblich ist.

¹⁶ Siehe Fragebogen im Anhang für die Fragen zu Syntax und Negation (E.8, E.17, E.23 und E.24).

¹⁷ Befragt wurden 73 fortgeschrittene ASL-LernerInnen und 12 Lehrende mittels quantitativer und qualitativer Methoden. Die quantitativen Daten ergeben für Grammatik und Syntax sehr hohe Mittelwerte (McKee & McKee 1992, 132f).

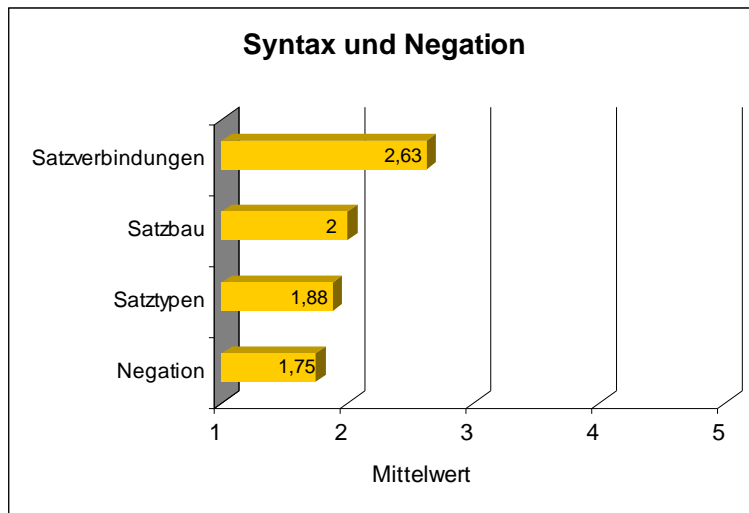


Abb. 10: Syntax und Negation

4.4.4 Textproduktion und Tempus

Gebärdensprachen kennen kein Tempussystem im Sinne einer Verbkategorie. Zeitangaben erfolgen etwa durch die Anordnung einer Reihe von Zeitgebärden im Raum. In der Literatur wird in diesem Zusammenhang meist von Zeitlinien gesprochen, die wichtigste Zeitlinie „verläuft von hinten nach vorne durch den Körper des/der Gebärdenden“ (Heßmann 2001, 141), auf ihr werden Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft ausgedrückt. Die Vermittlung von Zeitverhältnissen erfolgt im Wesentlichen durch Ausdrücke mit einer temporalen Bedeutung¹⁸. In der Regel werden Zeitangaben nach folgendem Prinzip eingesetzt: Ein einmal festgelegter Zeithorizont behält solange Gültigkeit, bis er durch eine andere Zeitangabe verändert wird. Die erforderlichen Zeitangaben werden am Anfang eines Textabschnittes oder Satzes gemacht (Heßmann 2001, 140, Boyes Braem 1995, 69ff). Auch für den Ausdruck von Aspekt und Modus, etwa regelmäßige vs. abgeschlossene Handlung oder die Modalität der Handlung, werden in Gebärdensprachen spezielle Parameter eingesetzt, die sich von Lautsprachen unterscheiden. Um zum Beispiel das mehrmalige oder regelmäßige Auftreten eines Ereignisses zu bezeichnen, wird eine Gebärde wiederholt ausgeführt. Dieses wiederholte Ausführen einer Gebärde kann auch der Intensivierung oder Bekräftigung einer Mitteilung dienen (Heßmann 2001, 54ff). Verben lassen sich auch in Gebärdensprachen entsprechend ihrem Flexionsverhalten bestimmten Klassen zuordnen. Bei den Übereinstimmungsverben (kongruierende Verben) verändert sich der Bewegungsverlauf der Gebärde je nach Subjekt

¹⁸ Dazu gehören etwa die Bezeichnungen für Wochentage, Monatsnamen, Datumsangaben, aber auch spezielle Zeitausdrücke wie FRÜHER, DAUER, JETZT, SPÄTER, MORGEN usw. (Heßmann 2001, 140).

bzw. Objekt des Verbs. Bei Raumverben richtet sich der Bewegungsverlauf der Gebärde nach Ausgangspunkt und Ziel des bezeichneten Vorgangs. Einfache Verben können nicht flektiert werden (vgl. Padden 1988, Boyes Braem 1995, Heßmann 2001). Beziehungen und Interaktionen zwischen Personen werden mit Bezug auf etablierte Positionen im Raum ausgeführt: Der/die Gebärdende kann durch die Ausrichtung von Körper, Kopf und Blick zu erkennen geben, wer sich auf wen bezieht oder wer an wen eine Mitteilung richtet, zum Beispiel bei der direkten Rede. Das erfordert häufig einen Rollen- und Perspektivenwechsel der gebärdenden Person (Heßmann 2001, 114). Wie auch in Lautsprachen, müssen Gebärdensprachen situations- und themenadäquat verwendet werden, dazu gehören die Regeln für die Verwendung von formellem und informellem Diskurs, die Zielgruppenspezifika und Textsortenkonventionen.

Wie die Ergebnisse der Befragung zeigen, gehören bestimmte Aspekte der Textproduktion und die Verwendung der richtigen Zeitangaben für die Studierenden zu den schwierigsten Bereichen der richtigen Verwendung der ÖGS. Mit einem Mittelwert von 2,13 wird die richtige Verwendung von Verben der unterschiedlichen Verbklassen noch verhältnismäßig einfach eingeschätzt. Der Rollen- bzw. Perspektivenwechsel, wie er etwa bei der direkten und indirekten Rede anzuwenden ist, wird mit einem Mittelwert von 2,25 eingeschätzt. Das Nacherzählen von Bildergeschichten wird mit einem Mittelwert von 2,75 von den Studentinnen bereits schwieriger beurteilt. Bildergeschichten werden im Unterricht dazu verwendet, um Interferenzen zwischen Deutsch und ÖGS zu verhindern. Zudem sind sie eine hervorragende Möglichkeit, um Klassifikatoren anzuwenden und die Lokalisation zu üben. Der Ausdruck von Aspekt und Modus (Mittelwert: 3,13), die Anwendung der Zeiten in der ÖGS (Mittelwert: 3,25) und die situations- und themenadäquate Verwendung der ÖGS (Mittelwert: 3,38) fallen den Studierenden am schwersten¹⁹.

¹⁹ Siehe Fragebogen im Anhang für die Fragen zu den Themenbereichen Textproduktion und Tempus (E.9 - E.13 sowie E.30).

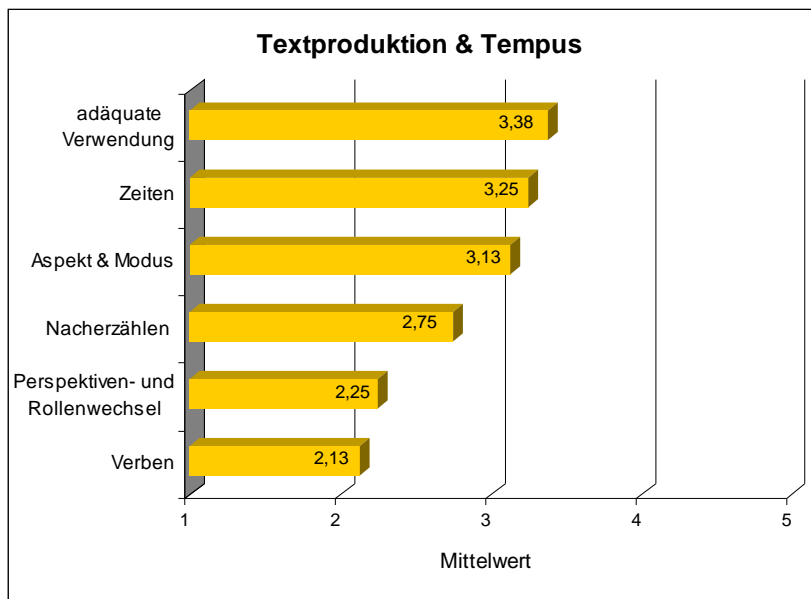


Abb. 11: Textproduktion und Tempus

4.4.5 „Spezialgebärden“ und Zahlen

Eine allgemein gültige linguistische Definition von „Spezialgebärde“ liegt bisher nicht vor. Der Terminus wird seit 1992 verwendet²⁰, davor war die Bezeichnung „gebärdensprachliche Redewendung“ in Gebrauch. „Spezialgebärden“ bestehen häufig aus nur einer Gebärde für deren Übersetzung in die Lautsprache mehrere Wörter verwendet werden müssen. Beispielsweise gibt es eine Spezialgebärde, die übersetzt Folgendes bedeutet: „Etwas geht an mir vorüber“, im Sinne von „nicht verstehen“. Weitere „Spezialgebärden“ wären etwa: „nichts damit zu tun haben“, „eine Blick auf etwas werfen“ oder „vor Freude Luftsprünge machen“. Die richtige Verwendung von „Spezialgebärden“ fällt den Studierenden im zweiten Studienjahr mit einem Mittelwert von 1,88 relativ leicht, außerdem geben sie an, ausreichend „Spezialgebärden“ zu kennen (Mittelwert: 2,25). Zahlengebärden sind eigene Gebärden, die wie alle anderen Vokabel gelernt werden müssen. Sie werden entweder einhändig (Zahlen 1-5) oder beidhändig (Zahlen 6-9) ausgeführt. Zweistellige arabische Zahlen werden durch das Verändern der Parameter Bewegung und Handstellung ausgedrückt (vgl. Iversen 2003). Für den Ausdruck mancher Zahlen (hundert, tausend) gibt es eigene Gebärden und/oder besondere manuelle Verwendungsweisen. Die Studierenden schätzen das Produzieren von Zahlen mit einem Mittelwert von 2,13 als nicht besonders schwierig ein. Schwieriger wird das Ablesen von

²⁰ Vgl. „Das Zeichen, Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser“ 6/20, 1992, 225 sowie weitere Seiten derselben Ausgabe und auch folgende Jahrgänge.

Zahlen (Mittelwert: 2,38) eingeschätzt, fällt den Studierenden aber insgesamt betrachtet mit einem Mittelwert unter 3 auch nicht besonders schwer²¹.

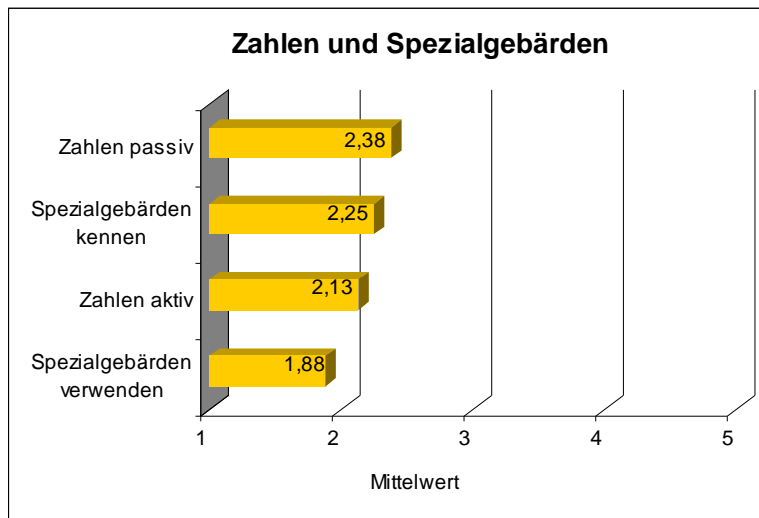


Abb. 12: Zahlen und „Spezialgebärden“

4.4.6 Lokalisation und Raumnutzung

Der Raum ist das konstitutive Element von Gebärdensprachen. Deiktische Verfahrensweisen, das sind kommunikative Mittel, die auf den konkreten Raum-Zeit-Zusammenhang der jeweiligen Kommunikationssituation bezogen sind, prägen hier den zentralen sprachlichen Funktionszusammenhang (Heßmann 2001, 98f). Hinweisendes Zeigen oder anwesende Referenz ist die einfachste Form der räumlichen Mitteilung. Eine komplexere Verwendung ist die Funktion des virtuellen Zeigens oder die abwesende Referenz: Dinge und Personen, die nicht Teil der realen Umgebung des/der Gebärdenden sind, werden durch räumliche Verweise „sichtbar“ gemacht, damit mit konkreten deiktischen Mitteln darauf Bezug genommen werden kann. Die Bezugnahme auf bestimmte Orte im Raum wird dadurch zum Struktur bildenden Prinzip (Heßmann 2001, 98f, Boyes Braem 1995, 58ff). Die mit einer bestimmten Bedeutung versehenen Raumpositionen werden als „indizierende Orte“ betrachtet (Boyes Braem 1995, 63). Der/die Gebärdende etabliert für einen bestimmten Gesprächsabschnitt eine Assoziation zwischen einem „locus“ und einer intendierten Bezugsgröße (Heßmann 2001, 100ff).

Lokalisation und Raumnutzung gehören insgesamt betrachtet eher zu den schwierigeren Aspekten der Gebärdensprachgrammatik. Die Lokalisation, also die Zuweisung eines indizierten Ortes im Raum, wird mit einem Mittelwert von 2,5 leichter eingeschätzt als die Raumnutzung bei konkreten (anschaulich oder nachbildend) Inhalten (Mittelwert: 2,63).

²¹ Siehe Fragebogen im Anhang für die Fragen zu Zahlen und Spezialgebärden (E.14 - E.16).

Im Vergleich schwieriger eingeschätzt werden die Übereinstimmung mit räumlichen Referenzpunkten, die etwa manuell und/oder mit Körper und Blick vorgenommen werden können (Mittelwert: 2,75) sowie die Raumnutzung bei abstrakten Inhalten (Mittelwert: 2,88)²².

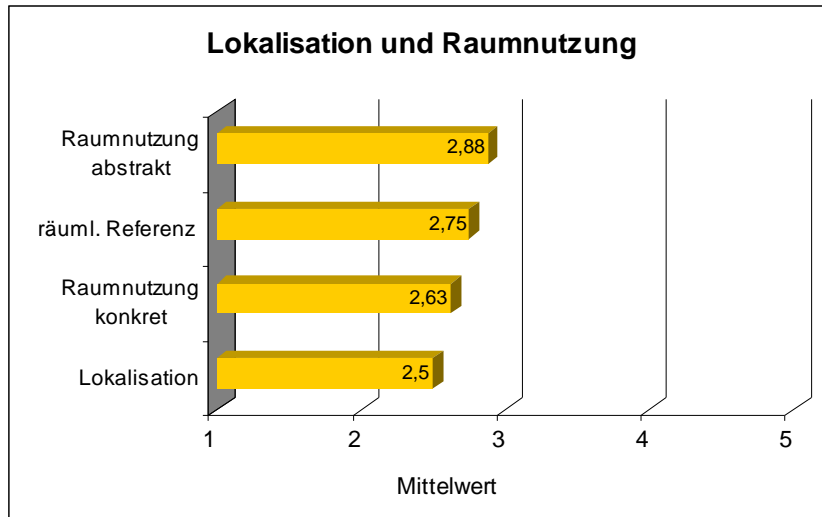


Abb. 13: Lokalisation und Raumnutzung

4.4.7 Glossen

Einer verbreiteten Konvention folgend, wird eine Gebärde durch ein in Großbuchstaben gesetztes deutsches Wort - einer so genannten Glosse - umschrieben. ELTERN, KRITIK oder FADEN-VERLIEREN bezeichnen demnach jeweils bestimmte, reproduzierbare und bedeutungshaltige Bewegungen der Hände und Arme. Heßmann (2001, 43f) beschreibt etwa die Glosse FADEN VERLIEREN, eine mit beiden Händen ausgeführte Gebärde, folgendermaßen: „Von einer gemeinsamen Anfangsposition ausgehend – die mit den Außenseiten nach unten und mit den Handflächen zum Körper weisenden Hände werden auf gleicher Höhe vor dem Körper gehalten, so dass sich die beiden ausgestreckten Zeigefinger mit den Spitzen berühren oder doch nahe beieinander liegen – wird eine Hand abrupt nach unten geführt“. Die Gebärde kann als Übersetzung der deutschen Redewendung „(beim Sprechen) den Faden verlieren“ benutzt werden. Der zur Bezeichnung dienende lautsprachliche Ausdruck ist im Prinzip willkürlich gewählt: Er erinnert an die Bedeutung des gemeinten Manualzeichens ohne mit ihm in Inhalt oder Funktion identisch zu sein. Die gewählte Glosse dient allein der Identifikation des jeweiligen Manualzeichens und ließe sich auch durch ein beliebiges Symbol ersetzen (Heßmann 2001, 43ff).

²² Siehe Fragebogen im Anhang für die Fragen zu Lokalisation und Raumnutzung (E.19 - E.22).

Das Umsetzen Können einer vorhandenen Glossenumschrift in die ÖGS wird mit einem Mittelwert von 2,63 eingeschätzt. Gebärdensprachliche Texte mittels Glossenumschrift zu notieren wird mit einem Mittelwert von 2,75 bewertet. Dieser Bereich gehört also eher zu den schwierigeren Aspekten der ÖGS.

4.4.8 Weitere Fragestellungen

Weitere Fragen des Themenkomplexes Einschätzung der eigenen ÖGS-Kompetenzen beziehen sich auf die Verwendung eines Transkriptionssystems sowie auf die Verwendung von Strukturen aus der deutschen Lautsprache²³. Bei der Transkription bzw. Notation werden sprachliche Daten in schriftlicher Form festgehalten. Dabei werden insbesondere die manuellen Komponenten (Handform, Handstellung, Ausführungsstelle, Bewegung) mittels Symbolen dargestellt. Es gibt unterschiedliche Systeme, die von verschiedenen GebärdensprachforscherInnen entwickelt wurden, wie etwa das System von Stokoe (1965) oder das Hamburger Notationssystem HamNoSys (Prillwitz, Leven, Zienert, Hanke & Henning 1989). Solche Notationssysteme sind sehr komplex, da die verwendeten Symbole gelernt und gewisse Regeln angewendet werden müssen. Deshalb verwenden ÖGS-LernerInnen meist nur Teile dieser vorhandenen Systeme und adaptieren diese für ihre persönlichen Zwecke. Auch die von uns befragten Studierenden verwenden für die Transkription bzw. Notation der Gebärden ein eigenes System (Mittelwert: 1,75) und kein bereits vorhandenes (Mittelwert: 4,25).

Wie bereits in den vorangehenden Ausführungen aufgezeigt, haben Gebärdensprachen eine grammatikalische Struktur, die sich von der Struktur von Lautsprachen grundlegend unterscheidet. Für ÖGS-LernerInnen bedeutet dies, dass für die richtige Verwendung der ÖGS die Strukturen der deutschen Lautsprache nicht übernommen werden dürfen. Das gilt prinzipiell für das Erlernen jeder Fremdsprache, insbesondere bei visuell-gestischen Sprachen sind diese Strukturunterschiede noch größer. Nach Angaben der Studierenden verwenden sie Strukturen der deutschen Lautsprache mit einem Mittelwert von 3,50 eher nicht²⁴. Dieses Ergebnis ist überraschend, da immer wieder darauf hingewiesen wird, wie schwierig es ist, die Strukturen der Lautsprache bei der Anwendung der Gebärdensprache

²³ Siehe Fragebogen im Anhang für die Fragen zur Verwendung des Transkriptionssystems und der Strukturen der deutschen Lautsprache (E.25 – E.27).

²⁴ Die Frage lautete hier: „Ich verwende manchmal auch Strukturen aus der deutschen Lautsprache“, d.h. der hohe Mittelwert weist bei dieser Frage nicht auf die Schwierigkeit des Items hin, sondern darauf, dass Strukturen der deutschen Lautsprache eher selten verwendet werden.

auszublenden, insbesondere in den ersten Lernjahren (vgl. etwa McKee & Mc Kee 1992 und Kapitel 4.4.3).

4.4.9 Zusammenfassung

Anhand der Mittelweltergebnisse können die einzelnen Komponenten in vier Schwierigkeitsgrade eingeteilt werden: Mittelwerte zwischen 1 und 2 werden dem Schwierigkeitsgrad 1 zugeordnet, d.h. diese Aspekte der Grammatik und Verwendung der ÖGS fallen den Studierenden am leichtesten. Mittelwerte zwischen 2,1 und 2,5 werden dem Schwierigkeitsgrad 2 zugeordnet, Mittelwerte zwischen 2,6 und 3 dem Schwierigkeitsgrad 3 und Mittelwerte zwischen 3,1 und 3,5 dem Schwierigkeitsgrad 4, d.h. diese Teile der ÖGS werden von den Studierenden am schwierigsten eingeschätzt. Eine Auflistung der einzelnen abgefragten Komponenten nach Schwierigkeitsgraden sieht wie folgt aus:

Schwierigkeitsgrad 1: Mittelwerte zwischen 1,5 und 2

- Verwendung der Negation in der ÖGS (1,75)
- Verwendung eines adaptierten Transkriptionssystems (1,75)
- Produktion der verschiedenen Satztypen (1,88)
- Verwenden von „Spezialgebärden“ (1,88)
- Ausführung der sublexikalischen Komponenten (Handform, Handstellung, Ausführungsstelle, Bewegung) (1,88)
- Prinzipien des Satzaufbaus (2,00)

Schwierigkeitsgrad 2: Mittelwerte zwischen 2,1 und 2,5

- Aktive Beherrschung des Internationalen Fingeralphabetes (2,13)
- Einsatz der Mimik (2,13)
- Verwendung von Verben der unterschiedlichen Verbklassen (2,13)
- Produktion von Zahlen (2,13)
- Verstehen/Ablesen des Internationalen Fingeralphabetes (passive Beherrschung) (2,25)
- Rollen - und Perspektivenwechsel (2,25)
- Kennen von „Spezialgebärden“ (2,25)
- Verstehen (Ablesen) von Zahlen (2,38)
- Aktive Beherrschung des Steirischen Fingeralphabetes (2,5)
- Verwendung von Inkorporation (2,5)
- Anwendung der Lokalisation (2,5)

Schwierigkeitsgrad 3: Mittelwert zwischen 2,6 und 3

- Produktion komplexer Satzverbindungen (2,63)
- Verwendung der Raumnutzung bei konkreten Inhalten (2,63)
- Umsetzen einer vorhandenen Glossenumschrift in die ÖGS (2,63)
- Umsetzen von ÖGS in Glossen (2,75)
- Verwendung verschiedener Klassifikator-Typen (2,75)
- Nacherzählen von Bildergeschichten (2,75)
- Übereinstimmung mit räumlichen Referenzpunkten (2,75)
- Verwendung der Raumnutzung bei abstrakten Inhalten (2,88)
- Verstehen/Ablesen des steirischen Fingeralphabets ((2,88)

Schwierigkeitsgrad 4: Mittelwerte zwischen 3,1 und 3,5

- Ausdruck von Aspekt und Modus (3,13)
- Ausdruck von Zeit (3,25)
- Situations- und themenadäquate Verwendung der ÖGS (3,38)
- Strukturen der deutschen Lautsprache (3,50)²⁵

Unter Berücksichtigung, dass der hohe Mittelwert bei Frage nach der Verwendung von Strukturen der deutschen Lautsprache, bedingt durch die unterschiedliche Formulierung auf eine recht geringe Verwendung derselben schließen lässt, liegen von insgesamt 30 Items nur drei über dem Mittelwert 3. Es zeigt sich, dass die Studierenden im zweiten Studienjahr einige der grundlegenden gebärdensprachinhärenten Komponenten ihrer Einschätzung nach bereits gut beherrschen. Darauf weisen die niedrigen Mittelwerte zwischen 1 und 2 etwa bei Fragen zur Gebärdenausführung, zur Produktion verschiedener Satztypen oder zur Verwendung von Spezialgebärden hin. Die meisten Mittelwerte liegen zwischen 2 und 3, d.h. insgesamt betrachtet, werden die abgefragten grammatikalischen Aspekte der Gebärdensprache als nicht (sehr) schwierig eingeschätzt. Einige der komplexeren und gebärdensprachinhärenten Strukturen wie die räumliche Nutzung der Gebärdensprache, der Ausdruck von Zeit und Modus oder die themen- und situationsadäquate Verwendung der ÖGS bereiten den Studierenden aber sichtlich mehr Schwierigkeiten und bestätigen Ergebnisse von bisherigen Forschungsarbeiten, die zeigten, dass etwa die Lokuzuweisung im Raum oder Übereinstimmung mit räumlichen Referenzpunkten den LernerInnen und DolmetscherInnen besondere Schwierigkeiten bereiten (Schick, Williams & Bolster 1999). Auch das Ablesen des Steirischen Fingeralphabetes gehört zu jenen Aspekten der ÖGS, die die Studierenden als eher

²⁵ Vgl. Fußnote 23.

schwierig einschätzen. Das Ablesen von Zahlen hingegen wird von den Studierenden als eher einfach eingeschätzt. In diesem Zusammenhang zu erwähnen ist, dass die Selbsteinschätzung der Studierenden im Vergleich zur vorhandenen Literatur unterschiedlich ausfällt. So zählt etwa die richtige Verwendung verschiedener Klassifikator-Typen laut Selbsteinschätzung der Studierenden nicht zu den schwierigsten Aspekten der ÖGS-Grammatik, obwohl wir aus der Literatur wissen, dass der richtige Einsatz von Klassifikatoren selbst guten und fortgeschrittenen Studierenden, aber auch DolmetscherInnen erhebliche Schwierigkeiten bereiten können (vgl. etwa Quinto-Pozos 2005).

4.5 Wortschatz und Kommunikation in der ÖGS

Der Fragenkomplex „Wortschatz und Kommunikation in der ÖGS“ umfasst Fragestellungen zu folgenden Bereichen:

- Vokabelrecherche
- Kommunikationsmöglichkeiten
- Verstehen der ÖGS
- Produzieren der ÖGS

4.5.1 Vokabelrecherche

Gebärdensprache hat keine schriftliche Form und ist bislang nur sehr eingeschränkt über visuelle Medien wie Videos, DVDs u.ä. zugänglich (vgl. Greiner-Ogris & Hofstätter 2004 für die ÖGS, Heßmann 2001 für die DGS). Für die ÖGS existieren lediglich einige wenige Lexika und kaum visuelle Vokabelsammlungen²⁶. Insofern sind Studierende, wenn sie sich unbekanntes Vokabular aneignen möchten, auf gebärdensprachkompetente Personen bzw. native signers angewiesen. Die Studentinnen holen sich demgemäß fehlendes Vokabular auch meist von StudienkollegInnen (Mittelwert: 1,75) und gehörlosen LehrveranstaltungsleiterInnen (Mittelwert: 1,87). Teilweise wird das Vokabular auch bei den TutorInnen (Mittelwert: 2,63) und hörenden Lehrveranstaltungsleiterinnen (Mittelwert: 3,13) eingeholt. Kaum bis gar nicht in Anspruch genommen werden Bücher (Mittelwert: 4,75). Obwohl Gebärdensprachen insbesondere in der sozialen Interaktion mit Gehörlosen zugänglich sind (Heßmann 2001, 11), wird diese Möglichkeit von den Studierenden am ITAT nicht genutzt. Gehörlose außerhalb des Unterrichts werden nicht gefragt, wenn es um unbekanntes Vokabular geht (Mittelwert: 4,75). ÖGS-Lexika und Videos werden

²⁶ Grbić, (2005), FH Joanneum (2004), Grbić (2003), Arbeitsgruppe Gebärdensprache (2002), Mudra (2001).

ebenfalls wenig genutzt werden (Mittelwerte: 3,38 bzw. 3,75), diese für die ÖGS auch kaum vorhanden.

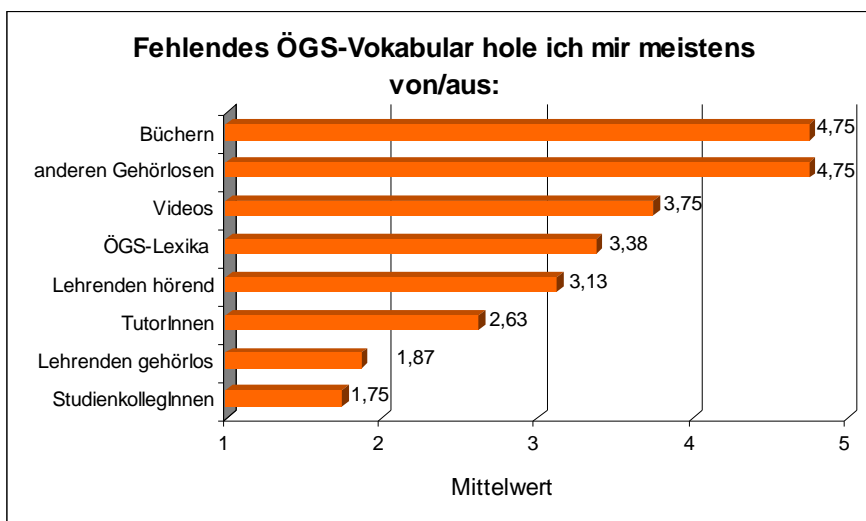


Abb. 14: Recherchieren von fehlendem Vokabular in ÖGS

4.5.2 Kommunikationsmöglichkeiten

Die ÖGS wird von den Studierenden im zweiten Studienjahr meist im Rahmen von Lehrveranstaltungen (Mittelwert: 1,13), in den Tutorien, sofern diese besucht werden (Mittelwert: 2,5) und im Kontakt miteinander (Mittelwert: 1,25) verwendet. In der ÖGS kommuniziert wird - sofern besucht - auch noch beim Stammtisch, das ist ein von Studierenden initiiertes monatliches Treffen von Gehörlosen und Hörenden (Mittelwert: 3,5) und bei Veranstaltungen mit oder von Gehörlosen, z.B. bei Vorträgen, Feiern u.ä. (Mittelwert: 3,25). Kaum bis gar nicht verwendet wird die ÖGS bei zufälligem Treffen auf Gehörlose, etwa in einem Geschäft (Mittelwert: 3,75), im Kontakt mit Gehörlosen aus anderen Bundesländern (Mittelwert: 4,63), bei Treffen mit gehörlosen FreundInnen und Bekannten (Mittelwert: 4,63) oder im Gehörlosenverein (Mittelwert: 4,5). Dieses Ergebnis belegt einmal mehr den Mangel an außeruniversitären Kontakten zur Gehörlosengemeinschaft: Die Studierenden kennen außerhalb des Unterrichts kaum Gehörlose, Möglichkeiten zur Kommunikation mit Gehörlosen gibt es kaum, die ÖGS wird in erster Linie im universitären Rahmen verwendet. Diese Problematik wird auch im folgenden Kapitel, Verstehen der ÖGS, augenscheinlich.

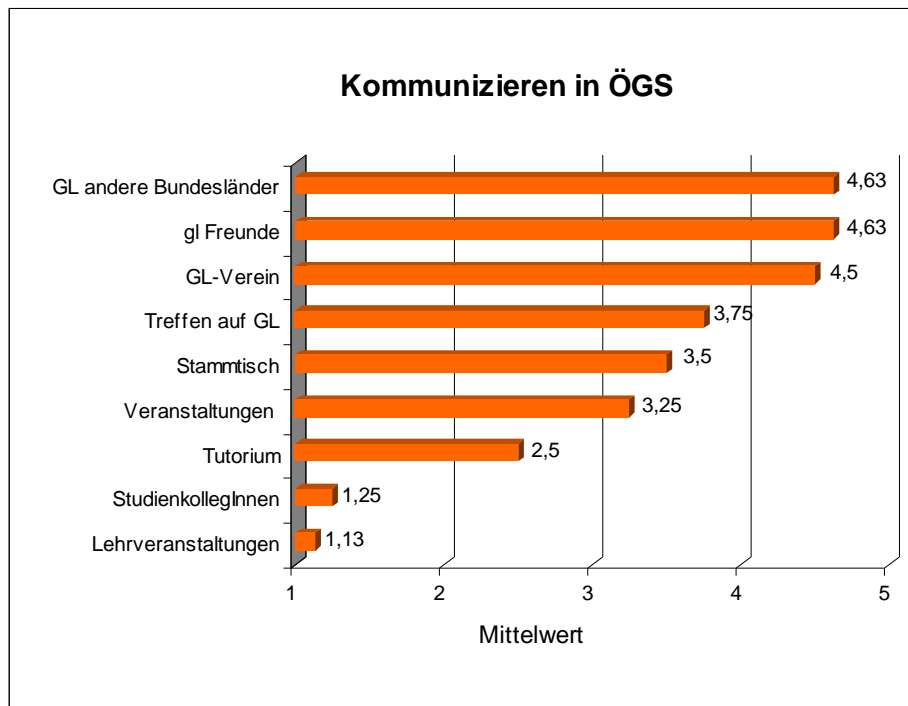


Abb. 15: Kommunikationsmöglichkeiten in ÖGS

4.5.3 Verstehen der ÖGS

Damit ÖGS-LernerInnen Gebärdensprache verstehen können, müssen sie die einzelnen linguistischen Aspekte beherrschen, aber auch erkennen und umsetzen können. Zudem ist die ÖGS nicht standardisiert, d.h. es gibt in den verschiedenen Bundesländern unterschiedliche Varianten, außerdem auch idiolektale und soziolektale Varianten innerhalb eines Bundeslandes. Im Rahmen des Studiums wird in erster Linie die „steirische Variante“ mit ihren soziolektalen Ausprägungen unterrichtet. Eine wesentliche Rolle für ein gutes Verstehen der ÖGS spielt der regelmäßige Kontakt zu native signers. Dass dieser äußerst dürftig ist, wurde bereits in Kapitel 4.3.3 und 4.5.1 belegt. In diesem Zusammenhang erscheinen die Ergebnisse aus der bereits zitierten Studie von Peterson (1999) interessant: etwa die Hälfte der von ihm befragten StudentInnen stimmt der Aussage zu, dass es länger dauert, eine Sprache zu verstehen als sie zu sprechen. So ist es nicht ungewöhnlich, dass Studierende recht gut gebärden können, aber schwache Verstehensleistungen aufweisen. Als einer der Gründe dafür wird geltend gemacht, dass receptive Fähigkeiten in ASL-Curricula oft nicht aktiv unterrichtet werden. Sprachverständnisübungen, Leseverständnis oder Übungen, die das kritische Denken fördern, fehlen in den meisten Gebärdensprachcurricula. Auch in theoretischen Konzepten zum Zweitspracherwerb wird oft davon ausgegangen, dass Sprachen lernen zuallererst meint, diese zu „sprechen“, also aktiv zu beherrschen. Mehr als die Hälfte der ASL-Studierenden aus der Studie von Peterson denkt, dass es schwieriger ist, Gehörlose zu

verstehen, als mit ihnen zu „sprechen“ (Peterson 1999, 215). Insofern ist es nicht verwunderlich, wenn die von uns befragten Studentinnen jene Personen am besten verstehen, mit denen sie in regelmäßigem Kontakt stehen, deren Gebärden sie kennen und auch selbst verwenden und die sich sowohl was die verwendeten Gebärden als auch die Geschwindigkeit des Gebärdens den Studierenden anpassen: hörende Lehrende (Mittelwert: 1,75), StudienkollegInnen (Mittelwert: 1,75) und gehörlose Lehrende (Mittelwert: 1,88). Auch Gehörlose, die den Studentinnen bekannt sind (Mittelwert: 2,13), d.h. deren gebärdensprachliche Variante sie kennen und DolmetscherInnen (Mittelwert: 2,29), werden recht gut verstanden. Unbekannte Gehörlose, z.B. Gehörlose aus anderen Bundesländern, deren soziolektale, dialekte oder idiolektale Variante den Studierenden nicht geläufig ist, werden weniger gut verstanden (Mittelwert: 3,13). Das Verständnis der ÖGS auf Videos oder CD-ROMs und im Fernsehen wird ebenfalls als schwieriger angesehen (Mittelwert: 3,13).

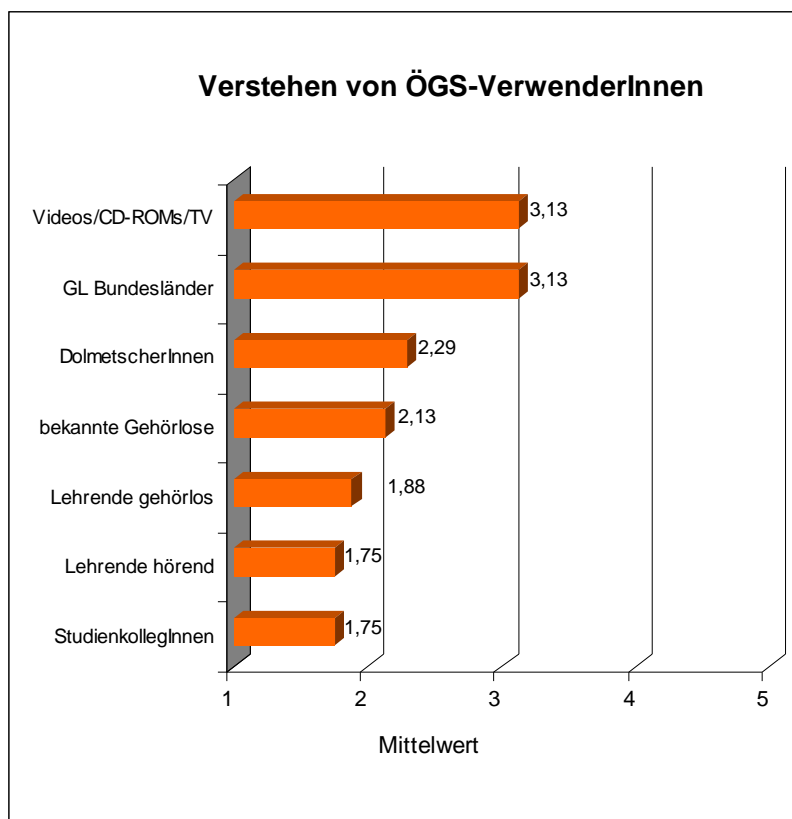


Abb. 16: Verstehen von ÖGS-VerwenderInnen

Wenn sich die Studierenden in Kommunikationssituationen befinden und ihr Gegenüber verstehen sollen, gibt es zusätzlich zur oben genannten „Geläufigkeit“ der verwendeten ÖGS-Variante weitere unterschiedliche Faktoren, die sich negativ auf das Verständnis auswirken. Diese sind in Abbildung 17 ersichtlich. In erster Linie zählen dazu zu schnelles Gebärden (Mittelwert: 1,87), das Verwenden unbekannter „Spezialgebärden“ (Mittelwert:

2), unbekanntes Vokabular (Mittelwert: 2), das Fehlen des Mundbildes (Mittelwert: 2,5) und ein unbekanntes Thema (Mittelwert: 2,75). Teilweise werden Verständnisprobleme auch auf fehlende Konzentration (Mittelwert: 3,13), fehlende Übung (Mittelwert: 3,25), das Verwenden von LBG-angelehnten Varianten (Mittelwert: 3,25) und die zu starke Konzentration auf Einzelgebärden (Mittelwert: 3,38) zurückgeführt. Kaum bis gar keine Probleme hingegen bereiten den Studierenden die Aspekte Gebärden mit Stimme (Mittelwert: 4), Interpretation von mimischen Bestandteilen (Mittelwert: 4), richtige Verwendung der Grammatik (Mittelwert: 4), Erfassung des gesamten Gebärdenraums (Mittelwert: 4,13) und gleichzeitiges Erfassen von Gebärde, Mimik und Mundbild (Mittelwert: 4,25).

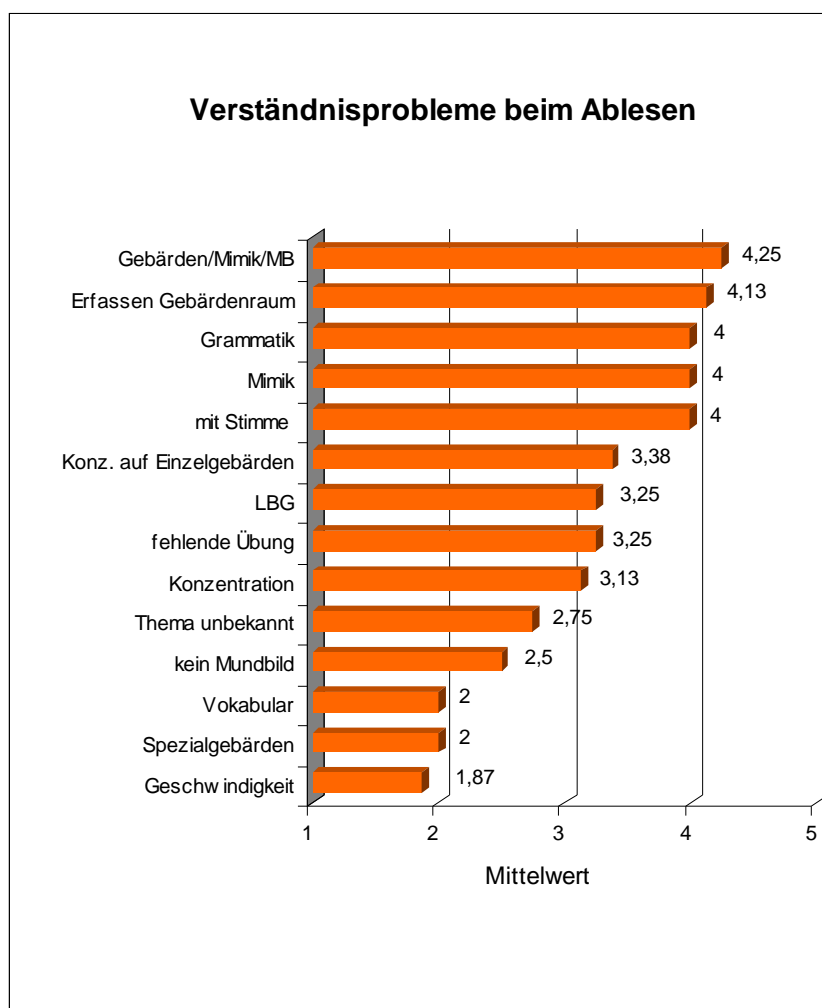


Abb. 17: Probleme beim Verstehen der ÖGS

4.5.4 Gebärdensprachproduktion

Für die Produktion von Gebärdensprache müssen die Studierenden die grammatikalischen Strukturen der ÖGS beherrschen und umsetzen können, sowie über eine ausreichende Kenntnis des Wortschatzes verfügen. Es spielen jedoch auch die persönliche Einschätzung

und die aktuelle Disposition wie etwa Nervosität oder Angst vor Fehlern bei der Gebärdensprachproduktion eine nicht zu vernachlässigende Rolle.

Probleme bei der Produktion von Gebärdensprache werden von den Studierenden am ehesten auf folgende Aspekte zurückgeführt: Fehlendes Vokabular (Mittelwert: 2,25), fehlende Übung (Mittelwert: 2,38) und Nervosität (Mittelwert: 2,38). Schwierigkeiten mit der räumlichen Vorstellung (Mittelwert: 3), die Angst Fehler zu machen (Mittelwert: 3), die fehlende Konzentration (Mittelwert: 3,13) und Probleme beim Denken in Bildern und Bildabfolgen (Mittelwert: 3,38) sind zum Teil ebenfalls für die Schwierigkeiten bei der Gebärdensprachproduktion verantwortlich. Tendenziell als weniger ausschlaggebend für die Produktion von Gebärdensprache schätzen die Studierenden das Denken in der Muttersprache (Mittelwert: 3,75), Schwierigkeiten mit der Grammatik (Mittelwert: 3,87), motorische Probleme (Mittelwert: 4) oder Probleme beim Einsatz der Mimik (Mittelwert: 4) ein.

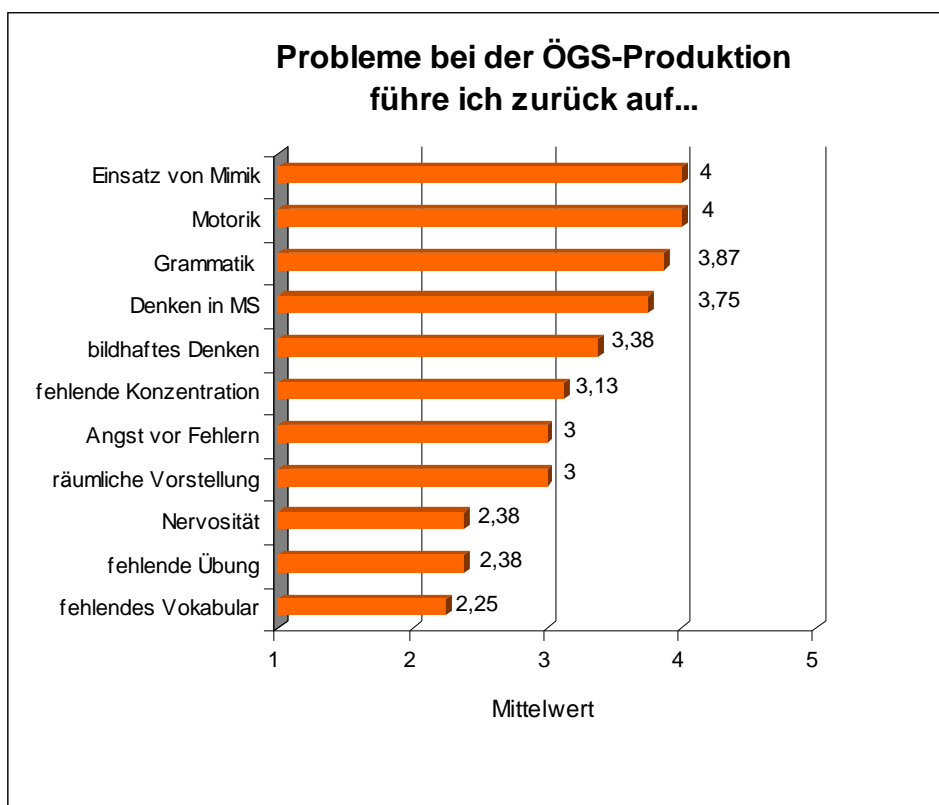


Abb. 18: Probleme bei der ÖGS-Produktion

4.5.5 Zusammenfassung

Beim Erlernen der Gebärdensprache holen die Studierenden fehlendes Vokabular meist bei StudienkollegInnen und gehörlosen LehrveranstaltungsleiterInnen, teilweise auch bei TutorInnen ein. Kaum bis gar nicht in Anspruch genommen werden Bücher, Videos oder Lexika, aber auch die Möglichkeit sich fehlendes Vokabular aus der Gehörlosen-

gemeinschaft zu holen, wird nicht genützt. Was die Kommunikationsmöglichkeiten betrifft, wird die Gebärdensprache meist im Rahmen von Lehrveranstaltungen, in Tutorien oder im Kontakt miteinander verwendet. Auch selbstorganisierte Treffen, wie etwa Stammtische oder Veranstaltungen mit oder von Gehörlosen werden als Kommunikationsforen teilweise wahrgenommen. Darüber hinaus ist der Kontakt zu Gehörlosen bzw. zur Gehörlosengemeinschaft von Seiten der Studierenden kaum vorhanden, wobei gerade die soziale Interaktion mit natives eine notwendige Bedingung ist, die Sprach- und Kulturkompetenz zu trainieren. Beim Verstehen der ÖGS fällt auf, dass die Studierenden Personen, mit denen sie permanent in Kontakt stehen und deren Gebärden sie kennen, am besten verstehen, also StudienkollegInnen und Lehrende. Gehörlose mit abweichenden Varianten werden von den Studierenden schwer verstanden. Hier zeigt sich der mangelnde Kontakt zur Gehörlosengemeinschaft besonders deutlich. Schwierigkeiten beim Verstehen der ÖGS werden darüber hinaus weniger auf die Grammatik zurück geführt, sondern vielmehr auf die Geschwindigkeit des Gebärdens, auf unbekannte Gebärden und auf fehlende Konzentration, fehlende Übung oder zu starke Konzentration auf Einzelgebärden. Probleme bei der Gebärdensprachproduktion werden am ehesten auf fehlendes Vokabular, fehlende Übung und Nervosität zurück geführt, teilweise auch auf Angst Fehler zu machen oder auf fehlende Konzentration bzw. auf die Schwierigkeit mit dem Denken in Bildern und Bildabfolgen. Weniger ausschlaggebend für Probleme bei der Gebärdensprachproduktion sind Schwierigkeiten mit der Grammatik, dem Einsatz der Mimik, der Motorik sowie dem Denken in der Muttersprache.

4.6 Einschätzung der Kompetenz in der Lautsprache

Da für das Absolvieren einen Gebärdensprachdolmetschstudiums am ITAT Graz das Studium einer weiteren Fremdsprache vorgeschrieben ist, war für uns naturgemäß auch die Einschätzung der Kompetenz in der studierten Lautsprache von Interesse. In diesem Kapitel werden drei Bereiche bezüglich der Einschätzung unterschiedlicher Lautsprachkompetenzen zusammengefasst, die im Vergleich zur ÖGS besonders interessant erscheinen²⁷. In Kapitel 4.6.1 werden die Ergebnisse der Einschätzung der Lautsprachkompetenz dargestellt, dazu zählen Fragen zur Grammatik und Linguistik aber auch zum Wortschatz, zum Sprachverständnis und zur Produktion der Lautsprache. Des Weiteren werden in Kapitel 4.6.2 das Recherchieren von fehlendem Vokabular und in

²⁷ Vgl. Fragebogen Kapitel G: Einschätzung der eigenen Kompetenzen in der LS.

Kapitel 4.6.3 die Kommunikationsmöglichkeiten in der Lautsprache dargestellt und den Ergebnissen der ÖGS gegenübergestellt.

4.6.1 Einschätzung der Lautsprachkompetenz

Allgemein betrachtet schätzen die Studierenden ihre Kompetenz in der Lautsprache eher gut ein. Der höchste Mittelwert ist 3, liegt also auf einem mittleren Niveau, der niedrigste liegt bei 1,5. Auch hier gilt, je kleiner der Mittelwert, desto besser wird die Kompetenz eingeschätzt. Können für die Einschätzung der ÖGS-Kompetenz vier Schwierigkeitsgrade definiert werden, erhalten wir beim gleichen Vorgehen für die Lautsprache lediglich drei Schwierigkeitsgrade. Da sich die Grammatik von Gebärdensprachen grundsätzlich von der Grammatik von Lautsprachen unterscheidet, konnten die Fragestellungen in beiden Fragenkomplexen nicht identisch formuliert werden. Ein 1:1-Vergleich mit der Einschätzung der Kompetenzen in der ÖGS ist deshalb nicht möglich. Allerdings können auf Basis der Einteilung in Schwierigkeitsstufen (Mittelwertsdarstellungen) bestehende Unterschiede aufgezeigt werden.

Schwierigkeitsgrad 1: Mittelwerte zwischen 1,5 und 2

- Passiver Wortschatz (Mittelwert: 1,5)
- Aussprache (Mittelwert: 1,67)
- Verstehen gesprochener Sprache (Mittelwert: 1,67)
- Rechtschreibung (Mittelwert: 1,67)
- Textverständnis (Mittelwert: 1,83)
- Wortbildung (Mittelwert: 2).

Schwierigkeitsgrad 2: Mittelwerte zwischen 2,1 und 2,5

- Satzbau (Mittelwert: 2,17)
- Mündlicher Ausdruck (Mittelwert: 2,17)
- Verständnis unterschiedlicher Dialekte, Akzente und Personen (Mittelwert: 2,33)
- Beherrschung der Grammatik (Mittelwert: 2,33)
- Situationsadäquater Einsatz unterschiedlicher Stile und Register (Mittelwert: 2,5)

Schwierigkeitsgrad 3: Mittelwerte zwischen 2,6 und 3

- Idiomatik (Mittelwert: 2,67)
- Schriftlicher Ausdruck, z. B. Aufsätze schreiben (Mittelwert: 2,67)
- Aktiver Wortschatz (Mittelwert: 2,83)
- Textsortenkonventionen vieler verschiedener Textsorten (Mittelwert: 3).

Diese Auflistung verdeutlicht, dass die passiven Kompetenzen in der Lautsprache wie etwa passiver Wortschatz oder Textverständnis am besten eingeschätzt werden (Schwierigkeitsgrad 1). Die aktiven Kompetenzen wie etwa schriftlicher Ausdruck, hoher aktiver Wortschatz oder die Idiomatik fallen in den höchsten Schwierigkeitsgrad. Es zeigt sich, dass sowohl in der ÖGS als auch in der LS komplexe Bereiche der Sprache wie etwa die situations- und themenadäquate Verwendung oder die Beherrschung von Textsortenkonventionen oder ein hoher Wortschatz in die höchste Schwierigkeitsstufe fallen.

4.6.2 Vokabelrecherche

Das Lernen von Vokabeln gilt als wichtiger Teil beim Erlernen von Fremdsprachen. Im Gegensatz zur ÖGS existieren für alle gängigen Lautsprachen eine große Anzahl an Lexika und Büchern, mit deren Hilfe die Studierenden Vokabular recherchieren können. Das zeigen auch die Daten der Grazer Studierenden. Für die Lautsprache recherchieren die Studentinnen fehlendes Vokabular hauptsächlich mit Hilfe von Lexika (Mittelwert: 1,33) und Büchern (Mittelwert: 1,5). Auch Videos und Filme (Mittelwert: 2,33) sowie MuttersprachlerInnen (Mittelwert: 2,83) werden dafür herangezogen. Bei StudienkollegInnen (Mittelwert: 3,13) und LehrveranstaltungsleiterInnen (Mittelwert: 3,33) wird fehlendes Vokabular eher selten eingeholt. Kaum bis gar nicht wird bei TutorInnen nachgefragt (Mittelwert: 4,5).

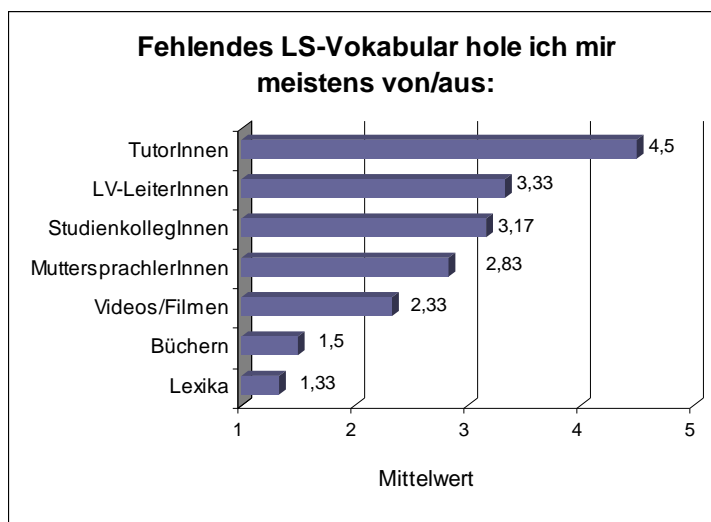


Abb. 19: Recherchieren von fehlendem Vokabular in der Lautsprache

Hier zeigt sich ein deutlicher Unterschied zur ÖGS. Wie bereits in Kapitel 4.5 ausgeführt, haben Gebärdensprachen keine schriftlich fixierte Form und sind bislang auch nur sehr eingeschränkt über visuelle Medien (Videos, DVDs) zugänglich. Für die ÖGS existieren

lediglich einige wenige Lexika und visuelle Vokabelsammlungen. Insofern sind Studierende, wenn sie sich unbekanntes Vokabular aneignen möchten, verstärkt auf gebärdensprachkompetente Personen angewiesen. Während sich die Studierenden fehlendes Vokabular für die ÖGS meistens bei StudienkollegInnen, gehörlosen und hörenden LehrveranstaltungsleiterInnen und TutorInnen holen (vgl. dazu auch Abbildung 14) ist es in der Lautsprache genau umgekehrt: für fehlendes Vokabular werden meistens Lexika, Bücher, Videos und Filme in Anspruch genommen.

4.6.3 Kommunikationsmöglichkeiten

Ein weiterer interessanter Unterschied zwischen ÖGS und LS zeigt sich im Bereich der Kommunikationsmöglichkeiten. Wie die Daten zeigen, wird die Lautsprache immer bei Auslandsaufenthalten (Mittelwert: 1) im jeweiligen Land verwendet. Auch in den Lehrveranstaltungen wird die Lautsprache sehr häufig verwendet (Mittelwert: 1,5). In der jeweiligen Lautsprache kommuniziert wird auch bei Veranstaltungen (Mittelwert: 2,67), beim Lernen mit native speakers, so genannten „Tandems“²⁸ (Mittelwert: 3,17), beim Lernen mit StudienkollegInnen (Mittelwert: 3,17) und bei Treffen mit FreundInnen und Bekannten (Mittelwert: 3,17). Weniger bis kaum wird die Lautsprache verwendet bei zufälligen Treffen auf natives (Mittelwert: 3,5) und in den Tutorien (Mittelwert: 4,67).

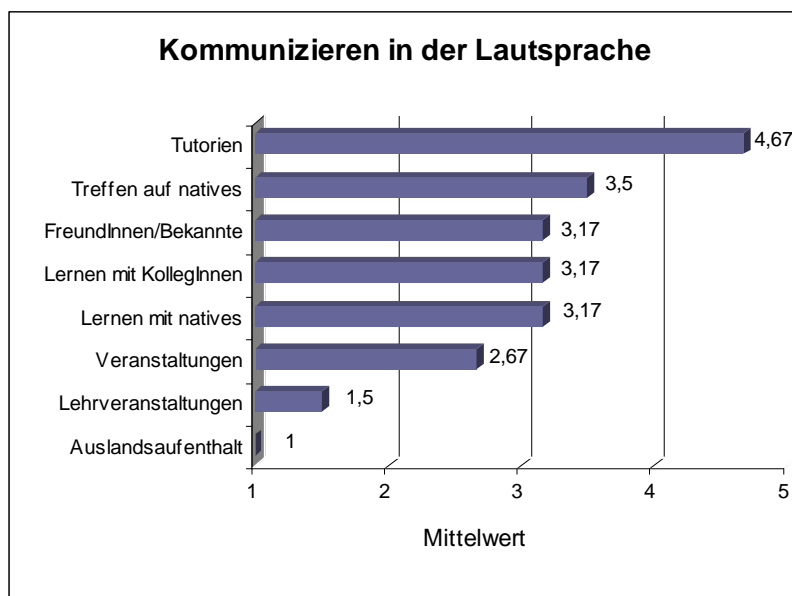


Abb. 20: Kommunikationsmöglichkeiten in der Lautsprache

Vergleichen wir die Kommunikationsmöglichkeiten für die Lautsprache und die Gebärdensprache, wird deutlich, dass in den Lehrveranstaltungen beider Sprachen häufig

²⁸ Bei einem „Tandem“ handelt es sich um eine informelle Lerngruppe, bestehend aus zwei Personen, eine mit deutscher Muttersprache, die andere mit der Muttersprache der zu erlernenden Fremdsprache.

in der jeweiligen Sprache kommuniziert wird. Unterschiede in der Verwendung von Lautsprache und Gebärdensprache zeigen sich im Bereich Auslandsaufenthalt für die Lautsprache bzw. Gehörlosenverein für die ÖGS: Die jeweilige Lautsprache wird von den Studierenden bei Auslandsaufenthalten immer verwendet. Für LernerInnen der Gebärdensprache gibt es die Möglichkeit solcher Auslandsaufenthalte nicht, das Fehlen einer „ethnolinguistic vitality“ (Clément, Gardner & Smythe 1980, 301) in Form eines „Gehörlosenlandes“ ist eines der zentralen Probleme beim Erlernen von Gebärdensprachen. Für die Gebärdensprache bleibt nur die Möglichkeit mit natives, also Gehörlosen im eigenen Land in ÖGS zu kommunizieren, z.B. in Gehörlosenvereinen bzw. durch regelmäßigen, privaten Kontakt mit Gehörlosen. Diese Möglichkeit wird jedoch kaum in Anspruch genommen, entsprechende regelmäßige Begegnungen mit der Gehörlosengemeinschaft bestehen meist nicht. In den ÖGS-Tutorien wird häufiger in Gebärdensprache kommuniziert als in den Tutorien der entsprechenden Lautsprache. Die anderen Items haben ähnliche Mittelwerte (vgl. dazu auch Abbildung 15 für die ÖGS).

4.6.4 Zusammenfassung

Insgesamt betrachten und schätzen die Studierenden ihre Kompetenz in der Lautsprache eher gut ein und durchschnittlich auch besser als ihre ÖGS-Kompetenz. Die sogenannten passiven Kompetenzen wie etwa passiver Wortschatz, Textverständnis oder das Verstehen gesprochener Sprache werden durchschnittlich am besten eingeschätzt, komplexe aktive Kompetenzen wie z.B. das Schreiben von längeren Texten, ein hoher aktiver Wortschatz oder die Idiomatik fallen den Studierenden am schwersten. Können für die Einschätzung der ÖGS-Kompetenz vier Schwierigkeitsgrade definiert werden, erhalten wir beim gleichen Vorgehen für die Lautsprache lediglich drei. Dieses Ergebnis kann zum Einen darauf zurückführbar sein, dass die Studierenden die jeweiligen Lautsprachen bereits länger gelernt haben und deshalb über mehr Wissen und Kompetenz verfügen, wohingegen die ÖGS für sie eine Nullsprache darstellt. Darüber hinaus sind Gebärdensprachen für LautsprachenverwenderInnen sehr komplexe schwierige Sprachen mit zum Teil gänzlich unterschiedlichen Strukturen und gelten allgemein als schwer zu erlernende Sprachen, für die man einfach länger braucht, um ein entsprechendes Niveau zu erreichen. Dieses liegt augenscheinlich nach zwei Lernjahren noch nicht vor. Wie verfahren die Studierenden, um sich Vokabular in den beiden studierten Sprachen anzueignen und welche Kommunikationsmöglichkeiten ergeben sich für sie? Auch bei diesen Fragen zeigen sich Unterschiede zwischen den beiden Sprachen. Im Unterschied zur ÖGS recherchieren die Studierenden fehlendes Vokabular in der Lautsprache hauptsächlich in Lexika, Büchern,

Videos und Filmen, aber auch bei MuttersprachlerInnen. Nicht so häufig eingeholt wird fehlendes Vokabular bei StudienkollegInnen, LehrveranstaltungsleiterInnen oder TutorInnen, so wie es für die ÖGS der Fall ist. Als Kommunikationsmöglichkeiten für die Lautsprache werden immer Auslandsaufenthalte genutzt, aber auch in den Lehrveranstaltungen und bei diversen Veranstaltungen wird in der jeweiligen Lautsprache kommuniziert, wohingegen die Gebärdensprache hauptsächlich in den Lehrveranstaltungen, im Kontakt mit Studienkolleginnen und in den Tutorien verwendet wird.

4.7 Einschätzung der Kompetenz in der Muttersprache

Der letzte Fragenkomplex des Fragebogens erhebt die Einschätzung der Muttersprachkompetenz der Studierenden. Die Fragen beziehen sich auf Ausdruck, Produktion, Wortschatz, Grammatik u.ä. Für angehende DolmetscherInnen ist eine ausgezeichnete Beherrschung der eigenen Muttersprache eine notwendige Voraussetzung für den Beruf. Im ersten Studienabschnitt ist die Lehrveranstaltung „Muttersprache und Kultur“ im Ausmaß von vier Semesterwochenstunden zu absolvieren. Auf der Grundlage eines plurizentrischen Ansatzes sollen folgende Kultur- und Sprachkompetenzen ausgebildet werden: Bewusstmachung (Wahrnehmung, Reflexion, Systematisierung, Evaluierung) sprachlicher und kultureller Phänomene, Erweiterung der sprachlichen, metasprachlichen und kulturellen Kompetenz und Anwendung in konkreten Situationen (mündliche und schriftliche Textproduktion und Textrezeption)²⁹. Für die Auswertung werden auf Basis der Mittelwerte wiederum Schwierigkeitsgrade gebildet, um mögliche Unterschiede zur Einschätzung der LS-Kompetenz und der ÖGS-Kompetenz aufzuzeigen.

Im Vergleich zur Einschätzung der LS-Kompetenz und der ÖGS-Kompetenz schätzen die Studierenden ihre Muttersprachkompetenz am besten ein. Es gibt zwar auch 3 Schwierigkeitsgrade, diese sind jedoch anders gewichtet. Wohingegen bei der Einschätzung der ÖGS- und LS-Kompetenz der Schwierigkeitsgrad 1 (Mittelwerte ab 1,5) der niedrigste ist, stellt bei der Einschätzung der Muttersprachkompetenz der Schwierigkeitsgrad 0 für Mittelwerte zwischen 1 und 1,5 den niedrigsten dar. Die meisten Mittelwerte liegen zwischen 1,38 und 1,88 d.h. in den Schwierigkeitsgraden 0 und 1. Lediglich vier Items haben Mittelwerte zwischen 2 und 2,38 (Schwierigkeitsgrad 2). Die Schwierigkeitsgrade 3 und 4 kommen hier gar nicht vor. Vergleichen wir die

²⁹ Vgl. Studienplan für das Studium Übersetzen und Dolmetschen nach UG 2002.

Einschätzungen mit denen der Lautsprache, so sieht man, dass auch in der Muttersprache die Kompetenzen passiver Wortschatz, Wortbildung Rechtschreibung, Satzbau und Aussprache als am einfachsten eingeschätzt werden. Am schwierigsten erscheinen den Studierenden der schriftliche und der mündliche Ausdruck. Dabei fällt auf, dass der mündliche Ausdruck in der eigenen Muttersprache mit einem Mittelwert von 2,38 offenbar schwieriger eingeschätzt wird, als in der zu erlernende Fremdsprache (Mittelwert 2,17).

Schwierigkeitsgrad 0: Mittelwerte zwischen 1 und 1,5

- Wortbildung (Mittelwert: 1,38)
- Passiver Wortschatz (Mittelwert: 1,5)
- Satzbau (Mittelwert: 1,5)
- Rechtschreibung (Mittelwert: 1,5)

Schwierigkeitsgrad 1: Mittelwerte zwischen 1,6 und 2

- Aussprache (Mittelwert: 1,75)
- Aktiver Wortschatz ((Mittelwert: 1,75)
- Grammatik (Mittelwert: 1,75)
- Textverständnis (Mittelwert: 1,75)
- Situationsadäquater Einsatz unterschiedlicher Stile und Register (Mittelwert: 1,87)
- Textsortenkonventionen vieler verschiedener Textsorten (Mittelwert: 1,88)
- Idiomatik (Mittelwert: 2)
- Verständnis unterschiedlicher Dialekte, Akzente und Personen (Mittelwert: 2)

Schwierigkeitsgrad 2: Mittelwerte zwischen 2,1 und 2,5

- Schriftlicher Ausdruck (Mittelwert: 2,13)
- Mündlicher Ausdruck (Mittelwert: 2,38)

4.8 Resümee

Die Erforschung des Spracherwerbs, der Sprachkompetenzen und der Studienbedingungen im zweiten Studienjahr ist der zweite Teil einer Studie, die es zum Ziel hat, eine Gruppe von Studierenden, die Gebärdensprachdolmetschen am ITAT studieren, über verschiedene Abschnitte ihres Studiums hindurch wissenschaftlich zu begleiten. Seit dem Studienjahr 2002/03 kann am ITAT die Österreichische Gebärdensprache in Kombination mit einer zweiten Sprache erstmals und einzigartig in dieser Form in Österreich studiert werden. Damit kann das Grazer Modell, das Studium von zwei Fremdsprachen an einem translationswissenschaftlichen Institut, auch im internationalen Vergleich als neuer Ansatz

betrachtet werden, da akademische Ausbildungen für GebärdensprachdolmetscherInnen sonst meist nicht an translationswissenschaftlichen Instituten angeboten werden.

Es gibt kaum Untersuchungen zu den Erfahrungen, Einstellungen und Schwierigkeiten von L2-LernerInnen und Lehrenden, weder für Gebärdensprachen, noch für Lautsprachen (vgl. McKee und McKee 1992). Eines der Grundprobleme hörender LernerInnen von Gebärdensprachen ist der visuell-gestische Modus, der zu Beginn des Gebärdenspracherwerbs eine besondere Herausforderung für erwachsene LernerInnen darstellt. Untersuchungen zeigen, dass die Diskriminierung und die Wiedergabe der sublexikalischen Parameter von Gebärden häufig problematisch für AnfängerInnen sind. Ein weiterer Aspekt, der zu Beginn oft Schwierigkeiten bereitet, ist der für den sprachlichen Ausdruck notwendige Einsatz des Körpers, hauptsächlich des Gesichtes (Mimik), der Arme und der Hände (vgl. etwa Fuller & Wilbur 1987, Cokely & Baker 1980, Hofstätter 1998). Diese Probleme des Spracherwerbs wurden bereits im ersten Teil der Studie aufgezeigt (Andree & Grünbichler 2005, 28ff).

Die vorliegende Untersuchung wurde quantitativ, mittels Fragebogen mit über 100 Items mit jenen acht Studierenden durchgeführt, die sich zum Zeitpunkt der Befragung im zweiten Studienjahr befanden. Die Darstellung erfolgte in den meisten Fällen deskriptiv anhand von Mittelwerten. Die Forschungsergebnisse beleuchten die Studien- und Rahmenbedingungen, die Einschätzung der Studierenden bezüglich linguistischer und struktureller Aspekte ihrer Sprachkompetenz in der ÖGS, der gewählten zweiten Fremdsprache sowie der Muttersprache und zeigen zudem Unterschiede zwischen dem Studium einer Lautsprache und einer Gebärdensprache auf. Diese Unterschiede zeigen sich vor allem in den unterschiedlichen Sprachmodi und den daraus resultierenden Konsequenzen, wie etwa den Kommunikationsmöglichkeiten, oder der Notwendigkeit, für das Recherchieren von Vokabular unterschiedliche "Quellen" zu nutzen und insbesondere auch in der Tatsache, dass der soziale Status der Gehörlosengemeinschaft und ihrer Mitglieder sich von dem lautsprachlicher Kulturen und ihrer Stellung in der Gesellschaft ganz spezifisch unterscheidet. Diese Aspekte wurden in der vorliegenden Studie nicht explizit berücksichtigt, stellen aber relevante Differenzen dar.

Insgesamt zeigt sich, dass die ÖGS von allen Studierenden sehr gerne studiert wird, lieber als die gewählte Lautsprache. Dementsprechend werden auch die Lehrveranstaltungen für die ÖGS lieber besucht als jene der Lautsprache. Wenn man die Ergebnisse der

Untersuchung zu den Vorstellungen, Motivationen und Erfahrungen Studierender und Lehrender im ersten Studienjahr (Andree & Grünbichler 2005, 23ff) betrachtet, zeigt sich, dass der Hauptbeweggrund für das gewählte Translationsstudium das Erlernen der Gebärdensprache war und nicht unbedingt ein Dolmetschstudium zu absolvieren, ist dieses Ergebnis nicht weiter verwunderlich.

Ein Schwerpunkt der vorliegenden Studie war es, Daten über die Sprachkompetenzen der Studierenden im zweiten Studienjahr zu erheben. Dies schien insofern relevant, als die Studierenden bereits nach dem zweiten Studienjahr mit ersten Dolmetschübungen beginnen und die Phase des Spracherwerbs im Grunde abgeschlossen sein sollte. Unser Interesse lag darin, herauszufinden, wie die Studierenden ihre Gebärdensprachkompetenz, ihre Kompetenz in der gewählten Lautsprache und ihre Kompetenz in der Muttersprache einschätzen. Obwohl Gebärdensprachen zu den am schwersten zu erlernenden Sprachen gehören, schätzen die Studentinnen ihre Gebärdensprachkompetenzen nach vier Semestern Studium als relativ gut ein. Gebärdensprachen weisen eine völlig andere Struktur als Lautsprachen auf. Der wesentliche Unterschied zu Lautsprachen besteht darin, dass Gebärdensprachen visuell-gestisch wahrgenommen und produziert werden, Lautsprachen hingegen oral-akustisch. Gebärdensprachen zeichnen sich durch die Verwendung manueller Ausdrucksmittel wie Handform, Handstellung, Ausführungsstelle und Bewegung und nicht-manueller Komponenten wie Gesichtsausdruck, Blick, Kopf, Oberkörper, Mundbild und Mundgestik aus. Gerade diese grundlegenden Komponenten sind es, die die Studierenden ihrer Einschätzung nach am besten beherrschen. Eine Einteilung nach Schwierigkeitsgraden zeigt, dass folgende grammatikalische Aspekte der ÖGS den Studierenden am leichtesten fallen: Die Verwendung der Negation, die Produktion verschiedener Satztypen, die Verwendung von Spezialgebärden, die sublexikalischen Komponenten und die Prinzipien des Satzaufbaus. Einige der komplexeren und gebärdensprachinhärenten Strukturen wie die Raumnutzung, die Übereinstimmung mit räumlichen Referenzpunkten, der Ausdruck von Zeit und Modus sowie die themen- und situationsadäquate Verwendung der ÖGS bereiten den Studierenden sichtlich größere Schwierigkeiten. Damit liegen diese Ergebnisse auf einer Linie mit bisherigen Forschungsarbeiten, vornehmlich zur ASL. Diese zeigten auf, dass gewisse gebärdensprachliche Strukturen wie etwa die Lokuszuweisung im Raum oder Übereinstimmung mit räumlichen Referenzpunkten den LernerInnen und DolmetscherInnen besondere Schwierigkeiten bereiten (Schick, Williams & Bolster 1999). Interessant sind die Ergebnisse zur Selbsteinschätzung, die im Vergleich zur vorhandenen

Literatur unterschiedlich ausfallen. So wird etwa das Ablesen der Zahlen von den Grazer Studierenden als eher einfach eingeschätzt. Auch die richtige Verwendung verschiedener Klassifikator-Typen, die ebenfalls Voraussetzung für ein gutes Sprachverständnis und eine flüssige Sprachproduktion sind, zählt laut Selbsteinschätzung nicht zu den schwierigsten Aspekten der ÖGS-Grammatik, obwohl wir aus der Literatur wissen, dass der richtige Einsatz von Klassifikatoren selbst guten und fortgeschrittenen Studierenden, aber auch DolmetscherInnen erhebliche Schwierigkeiten bereiten können (vgl. etwa Quinto-Pozos 2005). Auch in der Studie von McKee und McKee (1992) wurde die Verwendung der Klassifikatoren von den Studierenden als nicht besonders schwierig eingeschätzt, von den Lehrenden hingegen sehr wohl³⁰. Wenn wir uns die Frage stellen, warum die Selbsteinschätzung der Studierenden recht gut ausfällt, sind wir auf Vermutungen angewiesen. Zwar war ursprünglich geplant, die Beherrschung der grammatikalischen Aspekte der ÖGS auch von den Lehrenden einschätzen zu lassen, und die beiden Sichtweisen zu vergleichen, dies schien aus Mangel an ProbandInnen (lediglich drei Lehrende) statistisch nicht sinnvoll. Aus der Literatur wissen wir, dass sich die Selbstbeurteilung der Studierenden und die Beurteilung der Lehrenden in vielen Fällen unterscheiden und Studierende ihre Sprachdefizite nicht erkennen (vgl. Bowen 1989, McKee & McKee 1992, Shaw, Grbić & Franklin 2004). Da die Studierenden die ÖGS am häufigsten in einem geschützten Rahmen, also im Rahmen von Lehrveranstaltungen, Tutorien und im Kontakt miteinander verwenden und kaum Kontakt zu Gehörlosen außerhalb des Unterrichts haben, liegt es nahe, dass durch das Fehlen von „realen“ Kommunikationssituationen mit „unbekannten“ Gehörlosen die eigene ÖGS-Kompetenz höher eingeschätzt wird. Dies bestätigen auch die Daten zum Verstehen der ÖGS. Hier wird angegeben, dass StudienkollegInnen sowie hörende und gehörlose Lehrende von den Studierenden am besten verstanden werden, d.h. „bekannte“ Personen werden gut verstanden, weil die Studierenden deren Gebärden gewohnt sind und weil sich diese Personen ziemlich wahrscheinlich auch den Kompetenzen der Studierenden anpassen. Aber auch bei fortgeschrittenen LernerInnen zeigt sich dieses Problem. So wurde in einigen Studien (vgl. etwa Elton 1994, Peterson 1999) darauf hingewiesen, dass viele Personen, GebärdensprachdolmetscherInnen eingeschlossen, gut im Produzieren von

³⁰ „Students are still very reluctant to try using classifiers, even at the advanced level [...]. They understand my demonstrations well, but when it comes to incorporating it into an overall story themselves, they just don't get it quite right- they pick the wrong classifier, or don't quite manipulate the movement appropriately, or don't know when to represent a person with a classifier or body movement” (McKee & McKee 1992, 142).

gebärdensprachlichen Äußerungen sind, aber oft große Schwierigkeiten haben, gehörlose Personen zu verstehen. Das kann auch darauf zurückgeführt, dass in den Sprachausbildungen häufig die produktive Kompetenz in den Vordergrund gestellt wird.

Analog zur Einschätzung der ÖGS-Kompetenz wurden auch die Kompetenzen in der Lautsprache im zweiten Studienjahr eingeschätzt. Die Lautsprachkompetenz wird von den Studierenden durchschnittlich besser eingeschätzt als die ÖGS-Kompetenz. Können für die Einschätzung der ÖGS-Kompetenz vier Schwierigkeitsgrade dargestellt werden, erhalten wir für die Lautsprache lediglich drei. Dieser Unterschied lässt sich einerseits damit erklären, dass in der gewählten Lautsprache zu Studienbeginn bereits Kenntnisse auf Maturaniveau vorhanden waren, die Lautsprache im zweiten Studienjahr also schon auf einem höheren Niveau beherrscht wird. Bei der ÖGS hingegen lagen beim Großteil der Studierenden zu Studienbeginn keine Vorkenntnisse vor, dies ist laut Studienplan auch nicht erforderlich. Andererseits haben die einzelnen Lautsprachen bei aller Verschiedenheit doch eine gewisse vergleichbare Struktur (akustisch-oraler Modus, Linearität etc.). Die eigenständige Struktur von Gebärdensprachen (visuell-gestischen Modus, gebärdensprachinhärente Prinzipien, wie etwa Simultaneität oder Raumnutzung etc.), die es in dieser Form in Lautsprachen nicht gibt, macht das Erlernen dieser Sprache so schwierig.

Am allerbesten wurde die muttersprachliche bzw. grundsprachliche Kompetenz von den Studierenden eingeschätzt. Grundsprachliche Kompetenz ist für die translatorische Kompetenz genauso wichtig, wie Fremdsprachenkompetenz. Das wird oft erst nach vielen Jahren oder gar erst im Beruf offenkundig. Grundsprachliche Kompetenz ist allerdings nicht nur Sprachfähigkeit, also das im Spracherwerbsprozess erworbene unbewusste und durch schulische Bildung erweiterte Wissen über die jeweilige Muttersprache sondern auch die Fähigkeit dieses Instrumentarium in konkreten Situationen und unter spezifischen Bedingungen einzusetzen (Best 2002, 124f).

Was wir aus den Selbsteinschätzungen der Studierenden ablesen können ist, wo die Schwierigkeiten mit den unterschiedlichen grammatikalischen und sprachlichen Aspekten liegen und welche Differenzen sich zwischen den Sprachen zeigen. Keine Aussage können wir darüber treffen, ob die Studierenden ihre Sprachkompetenzen soweit aufgebaut und verfestigt haben, um ihre ersten Übersetzungs- oder Dolmetschübungen mit ausreichender Sprachkompetenz zu beginnen. Zwar verweisen die Daten darauf, dass sowohl die Grammatik als auch der kulturelle Kontext in den Lehrveranstaltungen ausreichend

behandelt werden, Rückschlüsse auf die tatsächlichen Kompetenz können aus diesen Fragen allerdings nicht geschlossen werden. Einzig das Ergebnis, wonach die Anzahl der Sprachlehrveranstaltungen von den Studierenden für die ÖGS im Vergleich zu den entsprechenden Lehrveranstaltungen für die LS als eher zu gering eingeschätzt wird lässt vermuten, dass der Spracherwerbsprozess nach zwei Jahren noch nicht als abgeschlossen betrachtet werden kann, und sich die Studierenden mehr Lehrveranstaltungen zur Sprachausbildung für die ÖGS wünschen würden.

Peterson (1999) kommt in seiner bei über 1000 StudienanfängerInnen der Amerikanischen Gebärdensprache durchgeführten Studie zum Ergebnis, dass der Großteil der Studierenden zwar der Meinung ist, dass der Grammatikunterricht ein wichtiger Teil des Fremdsprachenunterrichts ist, für das Erlernen der Fremdsprache sei allerdings das Aneignen von Vokabular das Elementarste. Beim Aneignen von Vokabular zeigt sich in unserer Studie der Unterschied zwischen den Sprachmodi (oral-akustisch vs. visuell-gestisch) sehr deutlich: Fehlendes Vokabular wird für die ÖGS am häufigsten bei Personen, das sind im Konkreten die StudienkollegInnen und die hörenden und gehörlosen LehrveranstaltungsleiterInnen, recherchiert. Kaum genutzt werden dafür Bücher oder ÖGS-Lexika. Für die Lautsprache ist dies gerade umgekehrt, denn hier werden für die Ermittlung unbekannter Vokabel am häufigsten Lexika und Bücher herangezogen. Weitere Unterschiede bestehen bei den Kommunikationsmöglichkeiten in den beiden Sprachen: Während Auslandsaufenthalte als *die* Möglichkeit betrachtet werden, in der jeweiligen Fremdsprache zu kommunizieren, bestehen kaum Kontakte zur Gehörlosengemeinschaft im eigenen Land. Die Kontakte zu native signers beschränken sich auf die gehörlosen LehrveranstaltungsleiterInnen.

Ein weiterer inhaltlicher Forschungsschwerpunkt war es, die Rahmenbedingungen des Studiums und die Lernprozesse der Studierenden zu beleuchten. Was das Lern- und Arbeitsklima im Studium selbst betrifft, bewerten die Studierenden sowohl das Arbeitsklima in den Lehrveranstaltungen, als auch innerhalb der kleinen Gruppen von KollegInnen als positiv. In neueren Lerntheorien wird LernerInnen eine aktive Rolle im Lernprozess zugewiesen, sie werden von fremdbestimmten zu selbstbestimmten LernerInnen, die Eigenverantwortung der Lernenden steht also im Vordergrund. Zudem sind Lernprozesse in der Perspektive konstruktivistischer Lerntheorien nie individuelle Vorgänge, sondern beziehen immer soziale Prozesse mit ein, d.h. Lernen wird verstanden als eine Art von Aushandeln zwischen den jeweiligen Wissenskonstruktionen von LernerIn und Lehrenden. Kooperative Lehr- und Lernarrangements sind für einen erfolgreichen

Wissenserwerb besonders geeignet (vgl. Tettenborn 2005). Eine Reihe von Angeboten ermöglicht es den Studierenden, ihr Lernen außerhalb des Unterrichts mehr oder weniger selbst organisiert zu gestalten: Dazu stehen etwa universitäre Strukturen wie Bibliothek, Mediathek und Tutorien zur Verfügung, für Fragen können die Lehrenden in ihren Sprechstunden aufgesucht werden. Zur Verbesserung der Kultur- und Sprachkompetenzen würden sich Kontakte zu natives anbieten. All diese Angebote, die ja eine Verbindung zum Thema Gehörlosigkeit darstellen, werden jedoch von den Studierenden für die Gebärdensprache wenig genutzt. Insbesondere die Mediathek mit ihren Dokumentationen, Spielfilmen, wissenschaftlichen Beiträgen und Fernsehaufzeichnungen wäre eine besonders geeignete Einrichtung für die Selbstorganisation des Lernens, wird aber nur in geringem Ausmaß genutzt. Wie bereits betont, ist es auffällig, dass die Studierenden außerhalb des Unterrichts kaum Kontakt zu Gehörlosen bzw. zur Gehörlosengemeinschaft haben. Für die Lautsprache sind die Kontakte zu natives signifikant häufiger. Kontakte zu natives bzw. Auslandsaufenthalte sind für den Aufbau einer umfassenden Kultur- und Sprachkompetenz äußerst relevant. Hier stellt sich die Frage, wie der Zugang zur Gehörlosenkultur für die Studierenden gestaltet werden kann, zumal sich die stetig steigende Zahl der Studierenden erschwerend auf den Besuch von Gehörlosenvereinen, spezifischen Veranstaltungen u.ä. auswirkt. Diese Problematik wird sich auch im Rahmen der weiterführenden Forschung zeigen, die sich mit dem dritten Studienjahr befasst.

5. Literaturverzeichnis

- Andree, Barbara & Sylvia Grünbichler (2005): *Begleitforschung zum Studium Gebärdensprachdolmetschen: Vorstellungen, Motivationen und Erfahrungen Studierender und Lehrender im ersten Studienjahr*. Institut für Translationswissenschaft: Graz, http://www.uni-graz.at/stage/uedoawww_files_forschungsbericht_andree_gruenbichler_2005.pdf
- Andree, Barbara & Sylvia Grünbichler (2005a): „Berufswunsch GebärdensprachdolmetscherIn? Eine Studie zu Vorstellungen, Zielen und Motivationen von StudienanfängerInnen in Österreich“. In: *Das Zeichen* 19/71, 352-359.
- Arbeitsgruppe Gebärdensprache (Hg.) (2002): *Zeichen setzen! Übungsmaterialien für LernerInnen der ÖGS*. VHS, 80 Min.
- Best, Joanna (2002): „Die Bedeutung der grundsprachlichen Kompetenz in der Übersetzer- und Dolmetscherausbildung“. In: Best, Joanna & Kalina, Sylvia (eds.): *Übersetzen und Dolmetschen*. Tübingen: Francke, 123 – 133.
- Boyes Braem, Penny (1995): *Einführung in die Gebärdensprache und ihre Erforschung*. Hamburg: Signum (Internationale Arbeiten zur Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser 11).

- Bowen, Margareta (1989): "Language learning before translator/interpreter training." In: P.W. Krawutschke (ed.): *Translator and interpreter training and foreign language pedagogy*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins (ATA Scholarly Monograph Series 3), 51-64.
- Bühl, Achim & Peter Zöfel (2005): *SPSS 12 Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows*. 9. Überarbeitete und erweiterte Auflage. Pearson Studium: München.
- Clément, Richard, Robert C. Gardner & Padric C. Smythe (1980): „Social and individual factors in second language acquisition“. In: *Canadian Journal of Behavioural Science* 12 (4), 293-302.
- Cokely, Dennis & Charlotte Baker (1980): *American Sign Language. A Teacher's Ressource Text on Curriculum, Methods and Evaluation*. Silver Spring, MD: T.J.Publishers.
- Ebbinghaus, Horst & Jens Heßmann (1991): „Gebärdensprachen Gehörloser als Gegenstand der Semiotik: Von den Grenzen der Nützlichkeit linguistischer Beschreibungsmodelle.“ In: *Das Zeichen* 5/15, 55-65.
- Elton, Frances (1994): "Teaching Across Modalities: BSL for Hearing People." In: Erting, Johnson, Smith, Snider (Eds.): *The Deaf Way. Perspectives from the International Conference on Deaf Culture*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 432-436.
- Fuller, Dennis & Ronnie Wilbur (1987): "The effect of visual metaphor cueing on recall of phonologically similar signs". In: *Sign Language Studies* 54, 59-80.
- FH Joanneum GesmbH, Universität Graz, Universität Klagenfurt (Hrsg.) (2004): *Sign-IT. Österreichische Gebärdensprache, interaktiver CD-Rom Sprachkurs für Fortgeschrittene*. Institut für theoretische und Angewandte Translationswissenschaft, GTS-Lehre, Band 2. (siehe auch: <http://www.sign-it.at>).
- Grbić, Nadja (Hrsg.) (2005): *SignLex – Arbeit & Soziales. Fachgebärdenslexikon Deutsch-ÖGS*. Institut für Theoretische und angewandte Translationswissenschaft, GTS-Lehre, Band 3, DVD.
- Grbić, Nadja (Hrsg.) (2003): *SignLex – Lexikon der IT-Grundbegriffe Deutsch-ÖGS*. Institut für Theoretische und angewandte Translationswissenschaft, GTS-Lehre, Band 1, CD-ROM.
- Grbić, Nadja, Barbara Andree & Sylvia Grünbichler (2004): *Zeichen setzen. Gebärdensprache als wissenschaftliche und gesellschaftspolitische Herausforderung*, Graz: ITAT (GTS 8).
- Greiner-Ogris, Simone & Karin Hofstätter (2004): „Schau ma mal“- Vom Interesse Berufstätiger an der Österreichischen Gebärdensprache“. In: *Das Zeichen* 18/68, 404-411.

- Heßmann, Jens (2001): *Gehörlos so! Materialien zu Gebärdensprache. Band 1: Grundlagen und Gebärdenverzeichnis* (Internationale Arbeiten zur Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser, Band 32) Hamburg: Signum.
- Hofstätter, Karin (1998): *Gerichteter LS-Erwerb von Gebärdensprache im Erwachsenenalter. Versuch einer Systematisierung*. Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Sprachwissenschaften: Diplomarbeit.
- Iversen, Wiebke (2003): „2 + zwei = ? Sprachspezifische Einflüsse auf die mentale Zahlenverarbeitung.“ In: *TRANS. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften*. No. 15/2003, http://www.inst.at/trans/15Nr/06_2/iversen15.htm, gesehen am 15.7.2005.
- Jacobs, Rhonda (1996): “Just How Hard Is It To Learn ASL? The case for ASL as a Truly Foreign Language.” In: Ceil, Lucas (ed.): *Multicultural Aspects of Sociolinguistics in Deaf Communities*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 183-226.
- Johnston, Trevor (1993): „Räumliche Syntax und Semantik in der australischen Gebärdensprache. Typen von Verbgebärden in der australischen Gebärdensprache“ In: *Das Zeichen* 7/25/, 344-360.
- Johnston, Trevor (1993): „Räumliche Syntax und Semantik in der australischen Gebärdensprache. Ikonizität in räumlicher Syntax und räumlicher Semantik“ In: *Das Zeichen* 7/26, 484-491.
- McKee, David & Rachel Locker McKee (1992): “What’s so hard about learning ASL? Students and teachers perceptions.” In: *Sign Language Studies* 75, 129-158.
- Mudra (2001): *Multimediapaket zur Österreichischen Gebärdensprache; das erste umfassende Lexikon der Österreichischen Gebärdensprache (ÖGS) mit allen Dialekten*. Buch u. Regie: Wolfgang Georgsdorf. Erstellt in Zusammenarbeit mit den österreichischen Landesverbänden der Gehörlosen. Linz: Fischer-Film.
- Oviedo, Alejandro (2001): „Zur Klassifikation von Klassifikatoren - Ein Beitrag zur laufenden Diskussion über Gebärden mit Klassifikatorhandform“. In: *Das Zeichen* 15/55, 118-129.
- Padden, Carol (1988): *Interaction of Morphology and Syntax in American Sign Language* (Outstanding Dissertations in Linguistics, Series IV). New York.
- Peterson, Rico (1999): “The Perceptions of Deafness and Language Learning of Incoming ASL Students.” In: Nettles, Clay (ed.) *Proceedings of the 16th National Convention of the Registry of Interpreters for the Deaf*. Aug. 2-7, 1999. Silver Spring: RID Publications, 185-248.
- Pöchhacker, Franz (2001): „Dolmetschen und translatorische Kompetenz.“ In: Kelletat, Andreas F. (Hg.): *Dolmetschen: Beiträge aus Forschung, Lehre und Praxis*. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Oxford; Wien: Lang (FASK/Johannes-Gutenberg-Universität Mainz: Reihe A, Abhandlungen und Sammelbände; Bd. 30), 19-37.

- Prillwitz Siegmund, Regina Leven, Heiko Zienert, Thomas Hanke & Jan Henning (1989): *HamNoSys: Version 2.0. Hamburger Notationssystem für Gebärdensprache. Eine Einführung*. Hamburg: Signum.
- Quinto-Pozos, David (2005): "Factors that Influence the Acquisition of ASL for Interpreting Students." In: Marschark, Marc, Rico Peterson & Elizabeth Winston (eds.): *Sign Language Interpreting and Interpreting Education. Directions for Research and Practice*. New York: Oxford University Press, 159-187.
- Shaw, Sherry, Nadja Grbić & Kathy Franklin (2004): „Applying language skills to interpretation. Student perspectives from signed to spoken programs“. In: *Interpreting* 6/1, 69-100.
- Schick, Brenda, Kevin Williams & Laurie Bolster (1999): "Skill levels of educational interpreters working in public schools." In: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 4/2, 144-155.
- Stokoe, William C. (1960): *Sign Language Structure: An Outline of the visual communication system of the American deaf*. Buffalo, N.Y.: University of Buffalo.
- Stokoe, William C., Dorothy Casterline & Carl. G. Croneberg (1965): *A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*. Silverspring: Linstok Press.
- Studienplan für Studium Übersetzen und Dolmetschen nach UG 2002 an der Karl-Franzens-Universität Graz,
http://www.uni-graz.at/uedo1www/uedo1www_studienangebot.htm [17.11.2008]
- Tettenborn, Annette (2005): *Zeitgemäßes Lernen an der Universität: „Neuer Wein in alte Schläuche?“*. Einige allgemeinere Anmerkungen zu den Ergebnissen einer Erstsemester-Befragung am Fachbereich Psychologie in Hamburg. Psychologisches Institut der Universität Hamburg.
- Wilcox, Sherman & Phyllis Wilcox (1991): *Learning to see: American Sign Language as a Second Language*. New Jersey: Englewood Cliffs.

6. Verzeichnis der Abbildungen

Abbildungen

Abb. 1	Affinität zu den gewählten Sprachen	Seite 10
Abb. 2	Studienbedingungen	Seite 12
Abb. 3	Leistungsanforderungen in den Lehrveranstaltungen	Seite 13
Abb. 4	Engagement der Studierenden und Kontakt zu natives	Seite 13
Abb. 5	Nutzung der universitären Angebote	Seite 14
Abb. 6	Bevorzugte Lehrende	Seite 16
Abb. 7	Ausmaß und Inhalte der Lehrveranstaltungen	Seite 17
Abb. 8	Beherrschung des Fingeralphabetes	Seite 20
Abb. 9	Signifikante Aspekte der ÖGS-Grammatik	Seite 22
Abb. 10	Syntax und Negation	Seite 24
Abb. 11	Textproduktion und Tempus	Seite 26
Abb. 12	Zahlen und „Spezialgebärden“	Seite 27
Abb. 13	Lokalisation und Raumnutzung	Seite 28
Abb. 14	Recherchieren von fehlendem Vokabular in ÖGS	Seite 33
Abb. 15	Kommunikationsmöglichkeiten in ÖGS	Seite 34
Abb. 16	Verstehen von ÖGS-VerwenderInnen	Seite 35
Abb. 17	Probleme beim Verstehen der ÖGS	Seite 36
Abb. 18	Probleme bei der ÖGS-Produktion	Seite 37
Abb. 19	Recherchieren von fehlendem Vokabular in der Lautsprache	Seite 40
Abb. 20	Kommunikationsmöglichkeiten in der Lautsprache	Seite 41

7. Anhang

Fragebogen

B.5	Ich schreibe sehr gerne in meiner gewählten Lautsprache	1 2 3 4 5
B.6	Ich lese sehr gerne Bücher in meiner gewählten Lautsprache	1 2 3 4 5
B.7	Ich sehe mir sehr gerne Videos/CD-ROMs u.ä. in ÖGS an	1 2 3 4 5

C. Lernen der ÖGS

- 1: trifft sehr zu
2: trifft eher zu
3: trifft teilweise zu
4: trifft eher nicht zu
5: trifft gar nicht zu

	ÖGS: Denken Sie bitte an die Lehrveranstaltung „Sprache und Kultur“	
C.1	Es herrscht ein kollegiales Verhältnis unter den Studierenden	1 2 3 4 5
C.2	Es werden hohe Leistungsanforderungen gestellt	1 2 3 4 5
C.3	Ich nütze die Bibliothek regelmäßig	1 2 3 4 5
C.4	Ich nütze die Mediathek regelmäßig	1 2 3 4 5
C.5	Es herrscht ein gutes Arbeitsklima in der Lehrveranstaltung	1 2 3 4 5
C.6	Ich frage die LehrveranstaltungsleiterInnen, wenn mir etwas unklar ist oder ich etwas genauer wissen will	1 2 3 4 5
C.7	Ich bringe meine eigenen Erfahrungen und Meinungen ein	1 2 3 4 5
C.8	Ich besuche die ÖGS-Lehrveranstaltungen sehr gerne	1 2 3 4 5
C.9	Ich gehe in die Sprechstunde, wenn ich zusätzliche Fragen habe	1 2 3 4 5
C.10	Ich mache zusätzliche (nicht verlangte) Arbeiten zu Hause, die ich von den LV-LeiterInnen korrigieren lasse	1 2 3 4 5
C.11	Ich habe außerhalb des Unterrichts Kontakt zu Gehörlosen	1 2 3 4 5
C.12	Ich besuche regelmäßig die angebotenen Tutorien	1 2 3 4 5
C.13	Ich lerne am liebsten bei native signers	1 2 3 4 5
C.14	Ich lerne am liebsten bei Hörenden	1 2 3 4 5
C.15	Ich lerne am liebsten bei native signers und Hörenden	1 2 3 4 5
C.16	Der Spracherwerb ist schwieriger als ich am Anfang des Studiums gedacht habe	1 2 3 4 5
C.17	Die Menge des Lehrstoffs ist zu hoch	1 2 3 4 5
C.18	Die Anzahl der Sprach-Lehrveranstaltungen ist zu gering	1 2 3 4 5
C.19	Der Themenkomplex Gehörlosenkultur wird ausreichend behandelt	1 2 3 4 5
C.20	Die Grammatik wird ausreichend behandelt	1 2 3 4 5

D. Lernen der LS (1. FS)

- 1: trifft sehr zu
2: trifft eher zu
3: trifft teilweise zu
4: trifft eher nicht zu
5: trifft gar nicht zu

	LS: Denken Sie bitte an die Lehrveranstaltung „Sprache und Kultur“	
D.1	Es herrscht ein kollegiales Verhältnis unter den Studierenden	1 2 3 4 5
D.2	Es werden hohe Leistungsanforderungen gestellt	1 2 3 4 5
D.3	Ich nütze die Bibliothek regelmäßig	1 2 3 4 5
D.4	Ich nütze die Mediathek regelmäßig	1 2 3 4 5
D.5	Es herrscht ein gutes Arbeitsklima in der Lehrveranstaltung	1 2 3 4 5
D.6	Ich frage die LehrveranstaltungsleiterInnen, wenn mir etwas unklar ist oder ich etwas genauer wissen will	1 2 3 4 5
D.7	Ich bringe meine eigenen Erfahrungen und Meinungen ein	1 2 3 4 5
D.8	Ich besuche die LS-Lehrveranstaltungen sehr gerne	1 2 3 4 5
D.9	Ich gehe in die Sprechstunde, wenn ich zusätzliche Fragen habe	1 2 3 4 5
D.10	Ich mache zusätzliche (nicht verlangte) Arbeiten zu Hause, die ich von den LV-LeiterInnen korrigieren lasse	1 2 3 4 5
D.11	Ich habe außerhalb des Unterrichts Kontakt zu native speakers	1 2 3 4 5
D.12	Ich besuche regelmäßig die angebotenen Tutorien	1 2 3 4 5
D.13	Ich lerne am liebsten bei native speakers	1 2 3 4 5
D.14	Ich lerne am liebsten bei Nicht-native-speakers	1 2 3 4 5
D.15a	Ich lerne am liebsten bei native speakers und Nicht-native-speakers	1 2 3 4 5
D.16	Der Spracherwerb ist schwieriger als ich am Anfang des Studiums gedacht habe	1 2 3 4 5
D.17	Die Menge des Lehrstoffs ist zu hoch	1 2 3 4 5
D.18	Die Anzahl der Sprach-Lehrveranstaltungen ist zu gering	1 2 3 4 5
D.19	Der Themenkomplex Kultur wird ausreichend behandelt	1 2 3 4 5
D. 20	Die Grammatik wird ausreichend behandelt	1 2 3 4 5

E. Einschätzung der eigenen Kompetenzen ÖGS

- 1: trifft sehr zu
2: trifft eher zu
3: trifft teilweise zu
4: trifft eher nicht zu
5: trifft gar nicht zu

	Einschätzung der eigenen Kompetenzen in der ÖGS	
E.1	Sehr gute aktive Beherrschung des Internationalen Fingeralphabets	1 2 3 4 5
E.2	Sehr gutes Verständnis (Ablesen) des Internationalen Fingeralphabets	1 2 3 4 5
E.3	Sehr gute aktive Beherrschung des Steirischen Fingeralphabets	1 2 3 4 5
E.4	Sehr gutes Verständnis (Ablesen) des Steirischen Fingeralphabets	1 2 3 4 5
E.5	Ich führe die sublexikalischen Komponenten (Handform, Handstellung, Bewegung, Ausführungsstelle) richtig und sorgfältig aus.	1 2 3 4 5
E.6	Der Einsatz der Mimik (Adverbien, Satztypen, Satzverbindungen)	1 2 3 4 5

	etc.) fällt mir sehr leicht	
E.7	Die richtige Verwendung verschiedener Klassifikator-Typen (Größe und Form, Handhabung, Objektklassifikatoren) fällt mir sehr leicht	1 2 3 4 5
E.8	Es fällt mir sehr leicht, die Prinzipien des Satzaufbaus (Reihenfolge der Satzglieder) richtig anzuwenden	1 2 3 4 5
E.9	Das Nacherzählen von Bildergeschichten fällt mir sehr leicht	1 2 3 4 5
E.10	Es fällt mir sehr leicht, Zeiten (Zeitangaben, Zeitlinien inkl. Kombinationszeitlinie, Zeiträume etc.) in ÖGS auszudrücken	1 2 3 4 5
E.11	Der Ausdruck von Aspekt und Modus (Regelmäßigkeit vs. Abgeschlossenheit der Handlung, Modalität der Handlung) fällt mir sehr leicht	1 2 3 4 5
E.12	Die richtige Verwendung von Verben der unterschiedlichen Verbklassen (einfache Verben, Übereinstimmungsverben, Raumverben) fällt mir sehr leicht	1 2 3 4 5
E.13	Der Rollen- bzw. Perspektivenwechsel (z.B. direkte Rede) fällt mir sehr leicht.	1 2 3 4 5
E.14	Ich kenne viele Spezialgebärden	1 2 3 4 5
E.15	Ich richtige Verwendung von Spezialgebärden fällt mir sehr leicht	1 2 3 4 5
E.15a	Ich kann Zahlen sehr gut ablesen	1 2 3 4 5
E.16	Ich kann Zahlen sehr gut gebärden	1 2 3 4 5
E.17	Die Negation in der ÖGS fällt mir sehr leicht	1 2 3 4 5
E.18	Es fällt mir leicht, Inkorporationen richtig zu verwenden	1 2 3 4 5
E.19	Die Lokalisation (Lokuzuweisung im Raum) fällt mir sehr leicht	1 2 3 4 5
E.20	Die Übereinstimmung mit räumlichen Referenzpunkten (z.B. manuell, sowie durch Körper und Blick) fällt mir sehr leicht	1 2 3 4 5
E.21	Es fällt mir sehr leicht, die Raumnutzung bei konkreten (anschaulichen oder nachbildenden) Inhalten richtig hand zu haben	1 2 3 4 5
E.22	Es fällt mir sehr leicht, die Raumnutzung bei abstrakten Inhalten richtig hand zu haben	1 2 3 4 5
E.23	Die Produktion der verschiedenen Satztypen (Aussagesätze, Fragesätze, Verneinungssätze, Aufforderungssätze) fällt mir sehr leicht	1 2 3 4 5
E.24	Die Produktion komplexer Satzverbindungen (temporal, kausal, konditional etc.) fällt mir sehr leicht	1 2 3 4 5
E.25	Ich verwende manchmal auch Strukturen aus der deutschen LS	1 2 3 4 5
E.26	Ich verwende ein für meine persönlichen Zwecke adaptiertes Transkriptionssystem	1 2 3 4 5
E.27	Ich verwende ein bereits vorhandenes Transkriptionssystem	1 2 3 4 5
E.28	Ich kann eine Glossenumschrift problemlos in ÖGS umsetzen	1 2 3 4 5
E.29	Das Glossen fällt mir sehr leicht	1 2 3 4 5
E.30	Es fällt mir sehr leicht, ÖGS situations- und themenadäquat zu verwenden (z.B. formeller/informeller Diskurs, Zielgruppenspezifisch, Textsortenkonventionen von z.B. Märchen, Fachvortrag, Plaudern)	1 2 3 4 5

F. Wortschatz & Kommunikation in der ÖGS

- 1: trifft sehr zu
 2: trifft eher zu
 3: trifft teilweise zu
 4: trifft eher nicht zu
 5: trifft gar nicht zu

F.1	Fehlendes ÖGS-Vokabular hole ich mir meistens...	
F.1.1	von StudienkollegInnen	1 2 3 4 5
F.1.2	von TutorInnen	1 2 3 4 5
F.1.3	von gehörlosen LV-LeiterInnen	1 2 3 4 5
F.1.4	von hörenden LV-LeiterInnen	1 2 3 4 5
F.1.5	von anderen Gehörlosen	1 2 3 4 5
F.1.6	von Videos	1 2 3 4 5
F.1.7	aus ÖGS-Lexika (Sign-IT online, Mudra)	1 2 3 4 5
F.1.8	aus Büchern	1 2 3 4 5
F.1.9	Sonstiges:	1 2 3 4 5

F.2	Ich verwende die ÖGS regelmäßig ...	
F.2.1	in den Lehrveranstaltungen	1 2 3 4 5
F.2.2	in den Tutorien	1 2 3 4 5
F.2.3	beim Stammtisch	1 2 3 4 5
F.2.4	mit StudienkollegInnen	1 2 3 4 5
F.2.5	bei Veranstaltungen mit/von Gehörlosen	1 2 3 4 5
F.2.6	bei Treffen mit gehörlosen FreundInnen/Bekanntem u.ä.	1 2 3 4 5
F.2.7	bei zufälligen Treffen auf Gehörlose (z.B. Straßenbahn, Geschäft)	1 2 3 4 5
F.2.8	Im GL-Verband/-Verein	1 2 3 4 5
F.2.9	Mit Gehörlosen in anderen Bundesländern	1 2 3 4 5
F.2.10	Sonstiges:	1 2 3 4 5

F.3	Ich verstehe die ÖGS sehr gut...	
F.3.1	Wenn sie von gehörlosen Lehrenden verwendet wird	1 2 3 4 5
F.3.2	Wenn sie von hörenden Lehrenden verwendet wird	1 2 3 4 5
F.3.3	Wenn Gehörlose, die ich kenne, gebärden	1 2 3 4 5
F.3.4	Wenn Gehörlose, die ich nicht kenne, gebärden	1 2 3 4 5
F.3.5	Wenn GebärdensprachdolmetscherInnen gebärden	1 2 3 4 5
F.3.6	Wenn StudienkollegInnen gebärden	1 2 3 4 5
F.3.7	Wenn GL aus anderen Bundesländern gebärden	1 2 3 4 5
F.3.8	auf Videos/CD-ROMs/im Fernsehen	1 2 3 4 5
F.3.9	Sonstiges:	1 2 3 4 5

F.4	Verständnisprobleme führe ich zurück auf..	
F.4.1	Unbekanntes Vokabular	1 2 3 4 5
F.4.2	Verwenden unbekannter Spezialgebärden	1 2 3 4 5
F.4.3	Schwierigkeiten bei der Interpretation von mimischen	1 2 3 4 5

	Bestandteilen	
F.4.4	Zu schnelles Gebärden	1 2 3 4 5
F.4.5	Verwendung von LBG-angelehnten Varianten	1 2 3 4 5
F.4.6	Gebärden mit Stimme	1 2 3 4 5
F.4.7	Fehlendes Mundbild	1 2 3 4 5
F.4.8	Unbekanntes Thema	1 2 3 4 5
F.4.9	Probleme mit der Grammatik	1 2 3 4 5
F.4.10	Fehlende eigene Konzentration	1 2 3 4 5
F.4.11	Probleme bei der Erfassung des gesamten Gebärdenraums	1 2 3 4 5
F.4.12	Zu starke Konzentration auf Einzelgebärden	1 2 3 4 5
F.4.13	Fehlende Übung	1 2 3 4 5
F.4.14	Probleme mit dem gleichzeitigen Erfassen von Gebärde, Mimik und Mundbild	1 2 3 4 5
F.4.15	Sonstiges:	1 2 3 4 5

F.5	Probleme bei meiner Gebärdensprachproduktion führe ich zurück auf...	
F.5.1	Probleme mit der räumlichen Vorstellung	1 2 3 4 5
F.5.2	Fehlendes Vokabular	1 2 3 4 5
F.5.3	Probleme beim Einsatz der Mimik	1 2 3 4 5
F.5.4	Probleme mit der Grammatik	1 2 3 4 5
F.5.5	Probleme mit dem Denken in Bildern und Bildabfolgen	1 2 3 4 5
F.5.6	Fehlende Übung	1 2 3 4 5
F.5.7	fehlende Konzentration	1 2 3 4 5
F.5.8	Nervosität	1 2 3 4 5
F.5.9	Angst, etwas falsch zu machen	1 2 3 4 5
F.5.10	Probleme mit der Motorik (Hände, Finger...)	1 2 3 4 5
F.5.11	Denken in der Muttersprache	1 2 3 4 5
F.5.12	Sonstiges:	1 2 3 4 5

G. Einschätzung der eigenen Kompetenzen in der LS (1. FS)

- 1: trifft sehr zu
2: trifft eher zu
3: trifft teilweise zu
4: trifft eher nicht zu
5: trifft gar nicht zu

G.1	Einschätzung der eigenen Kompetenzen in der LS (1. FS)	
G.1.1	Meine Aussprache ist sehr gut	1 2 3 4 5
G.1.2	Mein aktiver Wortschatz ist sehr hoch	1 2 3 4 5
G.1.3	Mein passiver Wortschatz ist sehr hoch	1 2 3 4 5
G.1.4	Ich beherrsche die Grammatik der Lautsprache sehr gut	1 2 3 4 5
G.1.5	Die Morphologie (Wortbildung) fällt mir sehr leicht	1 2 3 4 5
G.1.6	Die Syntax (Satzbau) fällt mir sehr leicht	1 2 3 4 5
G.1.7	Die Idiomatik fällt mir sehr leicht	1 2 3 4 5
G.1.8	Mein schriftlicher Ausdruck (Aufsätze, Texte schreiben) ist sehr	1 2 3 4 5

	gut	
G.1.9	Ich habe ein sehr gutes Textverständnis (Lesen)	1 2 3 4 5
G.1.10	Mein mündlicher Ausdruck (Sprechen) ist sehr gut	1 2 3 4 5
G.1.11	Ich verstehe gesprochene Sprache sehr gut	1 2 3 4 5
G.1.12	Ich verstehe unterschiedliche Dialekte/Akzente/Personen sehr gut	1 2 3 4 5
G.1.13	Ich kann unterschiedliche Stile/Register situationsadäquat sehr gut einsetzen (z.B. formeller vs. informeller Diskurs)	1 2 3 4 5
G.1.14	Ich beherrsche die Textsortenkonventionen vieler verschiedener Textsorten	1 2 3 4 5
G.1.15	Ich beherrsche die Rechtschreibung sehr gut	1 2 3 4 5
G.1.16	Sonstiges:	1 2 3 4 5

G.2.	Fehlendes Vokabular in der LS (1.FS) hole ich mir meistens...	
G.2.1	von StudienkollegInnen	1 2 3 4 5
G.2.2	von TutorInnen	1 2 3 4 5
G.2.3	von LV-LeiterInnen	1 2 3 4 5
G.2.4	von MuttersprachlerInnen	1 2 3 4 5
G.2.5	aus Videos/Filmen	1 2 3 4 5
G.2.6	aus Lexika	1 2 3 4 5
G.2.7	aus Büchern	1 2 3 4 5
G.2.8	Sonstiges:	1 2 3 4 5

G.3	Ich verwende die LS (1.FS)...	
G.3.1	in den Lehrveranstaltungen	1 2 3 4 5
G.3.2	in den Tutorien	1 2 3 4 5
G.3.3	Beim Lernen mit native speakers (Tandems etc.)	1 2 3 4 5
G.3.4	Beim Lernen mit Studienkolleginnen	1 2 3 4 5
G.3.5	bei Veranstaltungen in der LS	1 2 3 4 5
G.3.6	bei Treffen mit FreundInnen/Bekanntem u.ä.	1 2 3 4 5
G.3.7	bei zufälligem Treffen auf natives (z.B. Straßenbahn, Geschäft)	1 2 3 4 5
G.3.8	Bei Auslandsaufenthalten	1 2 3 4 5
G.3.9	Sonstiges:	1 2 3 4 5

H. Einschätzung der eigenen Kompetenzen in der Muttersprache

- 1: trifft sehr zu
2: trifft eher zu
3: trifft teilweise zu
4: trifft eher nicht zu
5: trifft gar nicht zu

	Einschätzung der eigenen Kompetenzen in der Muttersprache	
H.1	Meine Aussprache ist sehr gut	1 2 3 4 5

H.2	Mein aktiver Wortschatz ist sehr hoch	1 2 3 4 5
H.3	Mein passiver Wortschatz ist sehr hoch	1 2 3 4 5
H.4	Ich beherrsche die Grammatik sehr gut	1 2 3 4 5
H.5	Die Morphologie (Wortbildung) bereitet mir keine Schwierigkeiten	1 2 3 4 5
H.6	Die Syntax (Satzbau) bereitet mir keine Schwierigkeiten	1 2 3 4 5
H.7	Die Idiomatik (Redewendungen) bereitet mir keine Schwierigkeiten	1 2 3 4 5
H.8	Mein schriftlicher Ausdruck (Aufsätze, Texte schreiben) ist sehr gut	1 2 3 4 5
H.9	Ich habe ein sehr gutes Textverständnis (Lesen)	1 2 3 4 5
H.10	Mein mündlicher Ausdruck ist sehr gut	1 2 3 4 5
H.11	Ich verstehe unterschiedliche Dialekte/Akzente/Personen sehr gut	1 2 3 4 5
H.12	Ich kann unterschiedliche Stile/Register situationsadäquat sehr gut einsetzen (z.B. formeller vs. informeller Diskurs)	1 2 3 4 5
H.13	Ich beherrsche die Textsortenkonventionen vieler verschiedener Textsorten	1 2 3 4 5
H.14	Ich beherrsche die Rechtschreibung sehr gut	1 2 3 4 5
H.15	Sonstiges:	1 2 3 4 5

Vielen Dank für Ihre/Eure Mitarbeit !!!

