

# **Veröffentlichungen des Zentrums für Gebärdensprache und Hörbehindertenkommunikation Band 14**

Antje Coenen

## **Wochenenderlebnisse in Gebärdensprache:**

Eine Untersuchung zur Entwicklung der gebärdensprachlichen Erzählweise  
bilingual unterrichteter gehörloser Kinder

Klaudia Krammer

## **Einblicke in das Leben einer 'Laut'-losen Minderheit: Gehörlose Frauen in Kärnten**

Die Arbeit von Klaudia Krammer wurde finanziell unterstützt von:



Klagenfurt 2008

Impressum:

Zentrum für Gebärdensprache und  
Hörbehindertenkommunikation  
der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt  
Universitätsstraße 65-67, A-9020 Klagenfurt  
Tel: 0463/27002821  
Fax: 0463/27002899

Leitung: [franz.dotter@uni-klu.ac.at](mailto:franz.dotter@uni-klu.ac.at)  
Homepage: [www.uni-klu.ac.at/zgh](http://www.uni-klu.ac.at/zgh)

© bei den AutorInnen, Eigenverlag, Klagenfurt 2009

Antje Coenen

## **Wochenenderlebnisse in Gebärdensprache:**

Eine Untersuchung zur Entwicklung der  
gebärdensprachlichen Erzählweise bilingual unterrichteter  
gehörloser Kinder



# Inhaltsverzeichnis

|   |    |
|---|----|
| 1. Gehörlose, Bilingualismus und warum Erzählen wichtig ist.....        | 5  |
| 2. Allgemeine erzähltheoretische Grundlagen.....                        | 7  |
| 2.1 Strukturalistischer Ansatz.....                                     | 8  |
| 2.2 Kognitiver Ansatz.....  | 9  |
| 2.3 Textstruktur.....   | 9  |
| 2.3.1 Konstituenten einer Erzählung.....                                | 9  |
| 2.4 Strukturmodelle.....  | 10 |
| 2.5 Textkonstitution.....   | 13 |
| 2.5.1 Kohärenz.....   | 13 |
| 2.6 Komplikation und Emotionalität als Kennzeichen von Erzählungen..... | 14 |
| 2.6.1 Komplikation.....   | 14 |
| 2.6.2 Emotionalität.....  | 15 |
| 3. Strukturmerkmale gebärdensprachlicher Erzählungen.....               | 16 |
| 3.1 Textstruktur.....   | 17 |
| 3.1.1 Globale Konstituenten.....  | 17 |
| 3.2 Textkonstitutionen.....   | 18 |
| 3.2.1 Kohärenz.....   | 18 |
| 3.2.2 Referenteneinführung und -fortsetzung.....                        | 19 |
| 3.3 Ausdruck von Emotionalität in gebärdensprachlichen Erzählungen..... | 21 |
| 4. Kindliche Erzählentwicklung.....                                     | 22 |
| 4.1 Entwicklungsstufen kindlicher Erzählungen.....                      | 22 |
| 4.2 Das Bielefelder Geschichtenschema.....                              | 25 |
| 5. Kindliche Erzählungen in Gebärdensprache.....                        | 27 |
| 5.1 Bilingualer Schulversuch Berlin.....                                | 27 |
| 5.2 Die Kinder.....   | 27 |
| 5.3 Der Erzählkorpus.....   | 28 |
| 6. Analyse.....   | 29 |
| 6.1 Datenanalyse I.....   | 31 |
| 6.1.1 Hamidas Erzählungen.....  | 31 |
| 6.1.2 Charakterisierung der Erzählungen.....                            | 31 |
| 6.1.3 Einführung von Aktanten.....                                      | 32 |
| 6.1.4 Einführung des Ortes.....   | 34 |
| 6.1.5 Einführung des Zeitpunktes und temporale Kohärenz.....            | 35 |
| 6.1.6 Logische Konzeptionalisierung.....                                | 37 |
| 6.1.7 Personale Kohärenz.....   | 39 |
| 6.1.8 Gegenständliche Kohärenz.....                                     | 41 |
| 6.1.9 Lokale Kohärenz.....  | 42 |
| 6.1.10 Kausale Kohärenz.....  | 43 |
| 6.1.11 Verbindung zu anderen Ereignissen.....                           | 44 |
| 6.1.12 Plötzlichkeit.....   | 45 |
| 6.1.13 Psychologische Nähe.....   | 46 |
| 6.1.14 Valenz.....  | 48 |
| 6.2 Datenanalyse II:.....   | 50 |
| 6.2.1 Simons Erzählungen.....   | 50 |
| 6.2.2 Zusammenfassende Charakterisierung der Erzählungen.....           | 50 |
| 6.2.3 Einführung von Aktanten.....                                      | 52 |

|  |     |
|--|-----|
| 6.2.4 Einführung des Ortes.....  | 53  |
| 6.2.5 Einführung des Zeitpunktes und temporale Kohärenz .....                          | 53  |
| 6.2.6 Logische Konzeptionalisierung.....   | 54  |
| 6.2.7 Personale Kohärenz.....  | 56  |
| 6.2.8 Gegenständliche Kohärenz.....  | 57  |
| 6.2.9 Lokale Kohärenz .....  | 57  |
| 6.2.10 Kausale Kohärenz .....  | 58  |
| 6.2.11 Verbindung zu anderen Ereignissen.....  | 58  |
| 6.2.12 Plötzlichkeit.....  | 59  |
| 6.2.13 Psychologische Nähe.....  | 60  |
| 6.2.14 Valenz.....   | 61  |
| <br>   |     |
| 7. Ergebnisdiskussion: Entwicklung gebärdensprachlicher Erzählweise .....              | 62  |
| <br>   |     |
| 8. Gebärdensprachliches Erzählen und bilingualer Unterricht für gehörlose Kinder ..... | 64  |
| <br>   |     |
| 9. Literaturverzeichnis.....   | 65  |
| <br>   |     |
| 10. Anhang I.....  | 70  |
| <br>   |     |
| Erklärung zu den Übersetzungen .....   | 70  |
| Übersetzung Hamida I.....  | 71  |
| Übersetzung Hamida II .....  | 74  |
| Übersetzung Hamida III.....  | 76  |
| Übersetzung Hamida IV .....  | 79  |
| Übersetzung Simon I.....   | 83  |
| Übersetzung Simon II.....  | 85  |
| Übersetzung Simon III .....  | 87  |
| Übersetzung Simon IV .....   | 91  |
| <br>   |     |
| 11. Anhang II.....   | 93  |
| <br>   |     |
| Der Analysebogen .....   | 93  |
| Analyse Hamida I.....  | 94  |
| Analyse Hamida II .....  | 102 |
| Analyse Hamida III.....  | 106 |
| Analyse Hamida IV .....  | 113 |
| Analyse Simon I.....   | 120 |
| Analyse Simon II.....  | 125 |
| Analyse Simon III .....  | 128 |
| Analyse Simon IV .....   | 134 |

## 1. Gehörlose, Bilingualismus und warum Erzählen wichtig ist

*Kinder sind unsere wirklichen Lehrer.*

*Lerne wieder ihnen zuzuhören.*

Tibetisches Sprichwort

Dieses tibetische Sprichwort fordert zu einer besonderen Sichtweise auf, die Welt zu entdecken und eine neue Gemeinschaft kennen und verstehen zu lernen. Während meines Gebärdensprachdolmetschstudiums zog mich mein Interesse immer wieder in den Erziehungsbereich Gehörloser und deren Sozialisation im Kindes- und Jugendalter. Durch mein allgemeines Interesse an Kindern erkannte ich, daß die Beschäftigung mit dieser Lebensphase Gehörloser ein besseres Verständnis erwachsener Gehörloser mit sich bringt. Wer die Kindheit und die Sozialisation eines Menschen oder einer Gemeinschaft zu begreifen versucht, wird den Einzelnen und auch die Gemeinschaft besser verstehen können. Daher wird sich diese Diplomarbeit mit der Thematik „Gehörlose Kinder“ beschäftigen. Wer Kinder kennen lernen und verstehen möchte, muß ihre Art des Erzählens verstehen. So trifft es sich sehr gut, daß das Material der Arbeitsgruppe „Bilinguale Erziehung und Bildung in Berlin“ für Analysen bereit steht.

Der Bilingualismus bei Gehörlosen unterscheidet sich vom Bilingualismus bei Hörenden. Der Zugang zu beiden Sprachen ist nicht in gleicher Weise gegeben. Auch die beiden Kinder, die ich untersuchen werde, haben hörende Eltern (wie 90% der gehörlose Kinder), so daß sie die Gebärdensprache nicht spontan in der Familie erworben haben. Poppendieker (1992) erwähnt, daß die Entwicklung einer spontan gesprochenen Sprache bei gehörlosen Kleinkindern nicht stattfindet, da aufgrund des fehlenden akustischen Reizes die Rückkopplung des eigenen Gesprochenen fehlt, ebenso die Resonanz durch Fremdpersonen, die Lautsprache verwenden. Hingegen können sie Sprache auf dem visuellen Weg wahrnehmen und bei ausreichendem Angebot eine spontane Sprache entwickeln. Dadurch entsteht auch eine innere Sprache, die für die Ausbildung kognitiver Fähigkeiten von großer Wichtigkeit ist, für die Denkentwicklung und somit das Weltverstehen und für das Reflektieren von neuen Erfahrungen.

Mit der Gebärdensprache wird eine Basis geschaffen, eine Zweitsprache erlernen zu können. Die Gebärdensprache bei Gehörlosen ist nicht irgendeine Sprache, sondern die Sprache, zu denen sie einen vollständigen Zugang haben und auf die jegliche weitere Sprache aufgebaut werden kann und in der jegliche Fragen beantwortet werden können. Bilinguale Unterrichtsmethoden entsprechen nicht der traditionellen Gehörlosenpädagogik. Dort werden die gehörlosen Kinder oral unterrichtet, was die Kommunikation erschwert und den Schülern daher oftmals Informationen verloren gehen. Im bilingua-

len Schulversuch bekommen die Kinder gebärdensprachlichen Input von den gehörlosen Lehrern, die gleichzeitig als Sprachvorbilder der Kinder fungieren. So haben die Kinder die Möglichkeit, in Gebärdensprache zu erzählen, wobei sie sowohl Resonanz in dieser Sprache durch den Lehrer und die Mitschüler erhalten; gleichzeitig kann auch eine Rückkopplung beziehungsweise Eigenkontrolle des eigenen Gebärdeten stattfinden. (Was bei der Lautsprache nicht möglich ist). Die Erzählfähigkeit wird gefördert, was von großer Wichtigkeit ist.

*„We tell stories to ourselves; of our journey from birth to death, friends, families, who we are who we want to be. Or public stories about history and politics, about our country, our race or our religion. At each moment of our lives these stories place us in space and time. They console us, making our lives meaningful by placing us in something bigger than ourselves. Maybe the story just that we are in love, that we have to feed the cat or educate the children. Or maybe it is about our lifelong struggle for salvation or liberation. Either way – however large or small the story – the human impulse is to make sense of each moment by referring it to a larger narrative. We need to live in a world not of our own making.“ (Appleyard, 1999)*

Durch Erzählen kann Wissen angeeignet werden. Die „Selbstverständigung“ (Klein 1980, 21) und die Verständigung mit anderen wird möglich und hilft dabei, das Leben zu reflektieren und zu verändern.

*„...nicht selten hat alltägliches Erzählen [... eine] seinen eigenen Alltag sprengende Kraft entfaltet. [...] Das alltägliche Erzählen, als alltägliche Tätigkeit der alltäglichen Aktanten, ist ein Potential, das aus der Passivierung herausführt. Gelingt dies, so verhilft es Menschen dazu, ihre eigenen Fähigkeiten zur Veränderung einzusetzen.“ (Klein 1980, 21)*

Ehlich (1980, 20) schreibt, daß das gemeinsame Erzählen zur Überwindung von Isolation beiträgt. Die Menschen kommen sich näher, lernen durch ihre Erzählungen voneinander und über sich selbst, wodurch sich ihre Realität verändern kann. Quasthoff (1980, 11) bezeichnet das Erzählen und die Interaktion mit den Mitmenschen als menschliches Grundbedürfnis. Durch Erzählungen können Erlebnisse bewältigt werden und Erfahrungen ausgetauscht werden. Bancroft (1995, 50) bemerkt, daß es ein wichtiges Merkmal der Sprache ist, sich auf Dinge beziehen zu können, ohne daß sie präsent sind. Dies erlaubt den Menschen, von Dingen aus der Vergangenheit, der Zukunft oder einem fernen Land zu sprechen, daraus zu lernen und etwas vorauszusagen. Die Menschen können sich von der Gegenwart loslösen und die Zukunft planen oder die Vergangenheit begründen.

Das Erzählen ist wichtig, um sich anderen Menschen vorzustellen, ihnen zu zeigen, wer man ist. Schon in der Antike galt die Rhetorik als wichtiges Lehrfach. Wer gut reden



kann, hat mehr Macht. Der Grundstein für diese Fähigkeit muß früh gelegt werden. Rutherford (1985, 144) schreibt dazu:

*„Children’s narrative provides the primary vehicle from which the development of verbal artistic competence is born. Narratives are the earliest workshop for learning the sequencing of events, later, for achieving the sophistication of plot and character development.“*

Boueke und Schülein (1991, 18) schreiben, daß „die Fähigkeit, eine Geschichte zu erzählen [...], auf dem Zusammenwirken von Interaktionswissen, Weltwissen und sprachlichem Wissen [beruht].“ In der vorliegenden Arbeit soll das sprachliche Wissen der Kinder untersucht werden. Also nicht, wie sie mit ihrem Publikum interagieren oder wie sie turn-taking anwenden; auch nicht, welche Rückschlüsse sich durch die Erzählungen auf ihr Weltwissen ziehen lassen. Vielmehr soll die Fähigkeit der Kinder untersucht werden, eine Erzählung sinnvoll aufzubauen und zu einem kohärenten Ganzen zu verknüpfen, was natürlich Weltwissen voraussetzt, welches aber hier nicht explizit nachgeprüft wird. Bei den Erzählungen dreht es sich um Alltagserzählungen, denen keine Vorlage wie eine Bildergeschichte oder ein Märchen zugrunde liegt. Es handelt sich also um spontanes Sprachmaterial, was zwar auf der einen Seite eine natürliche Erzählproduktion ohne Vorgaben darstellt, auf der anderen Seite allerdings die Aussagekraft aufgrund fehlenden Vergleichsmaterials einschränkt.

## **2. Allgemeine erzähltheoretische Grundlagen**

Schon seit Urzeiten erzählen sich Menschen ihre Erlebnisse oder auch erfundene Geschichten abends am Feuer, zu Tisch oder in der Kneipe. Es gab gute Erzähler, die ein breites Publikum um sich scharen konnten und weniger gute. Es begann die Zeit, in der Erzählungen aufgeschrieben wurden, und es entstanden ausgefeilte literarische Erzählungen, die nach Boueke und Schülein (1991) mit alltäglichen Erzählungen in ganz wesentlichen Punkten übereinstimmen:

*„Hier wie dort geht es um die Darstellung eines »besonderen« -und eben darum erzählenswerten – Geschehens, um den Versuch, den Hörer bzw. Leser emotional in die erzählten Ereignisse einzubeziehen, um die Gewinnung seiner ungeteilten Aufmerksamkeit durch »Dramatisierung« der dargestellten Vorgänge“. (Boueke/ Schülein 1991, 14)*

Die Vorstellung, daß Erzählungen bestimmten Konventionen und Strukturen unterliegen, ist schon sehr alt und fand schon ihren Ausdruck in der antiken Rhetorik, wo hauptsächlich forensische Erzählungen beleuchtet wurden. Neben der rhetorischen Tradition entstand eine Narrativik, die durch den literaturwissenschaftlichen Strukturalis-

mus begründet wurde. Mittlerweile beschäftigt sich auch die Linguistik und Psychologie mit der Entwicklung narrativer Strukturmodelle.

## **2.1 Strukturalistischer Ansatz**

Den Grundstein zu diesem Ansatz legte Propp (1972), weitergeführt wurde er von den französischen Strukturalisten wie Barthes (1988), Bremond (1970), Todorov (1969) und anderen. Ebenso beschäftigten sich die Textlinguistiker Gülich und Raible (1979) sowie Labov und Waletzky (1973) mit diesem Ansatz. Charakteristisch für diese sprachbeziehungsweise textorientierte Analyseform ist die Suche nach inhaltlichen oder formalen Konstanten, die miteinander in Beziehung stehen.

Propps „Morphologie des Märchens“ (1972) bildet den Anfang in der Entwicklung von Geschichtenmodellen. Seine Untersuchung befaßt sich mit den russischen Zaubermärchen. Er verglich die einzelnen Sujets der Märchen, indem er sie identifizierte und dann die Beziehung untereinander und zum Ganzen erforschte. Er fand heraus, daß viele Personen unterschiedlicher Märchen die gleiche Funktion haben und Aktion ausüben. Es ändern sich nur Namen und Attribute der handelnden Personen. Daraufhin führte Propp eine Analyse der „Funktion der handelnden Personen“ (Propp 1972, 26) durch. Die Hauptfrage war dabei: „Wieviele Funktionen gibt es im Märchen?“ (Propp 1972, 26). Propp kommt bei seiner Analyse auf 31 Funktionen, wie z.B. „Dem Helden wird ein Verbot erteilt“, „Das Verbot wird verletzt“ (Propp 1972, 32 f) oder „der Held vermählt sich und besteigt den Thron“ (Propp 1972, 64). Er fand heraus, daß ein Märchen aus einer bestimmten Funktionskette, einer Sequenz, die sich unterschiedlich zusammensetzen kann, besteht.

Lévi-Strauss beschreibt in seinem Artikel „The Structural Study of Myth“ die Untersuchung von Mythen und geht davon aus, daß diese aus „großen konstitutiven Einheiten [bestehen], die auf der Ebene des Satzes zu suchen sind.“ (Meletinskij 1972, 187). Er nennt diese Einheiten „Mytheme“: Funktionen, die einem bestimmten Subjekt zugeordnet sind.

Labov und Waletzky (1973) führten eine formale Analyse mündlicher Erfahrungsberichte durch und kamen auf folgende narrative Elemente:

Orientierung – Komplikation – Evaluation – Auflösung – Coda

In der Orientierung werden Personen, Ort und Zeit eingeführt und Hintergrundinformationen für den Rezipienten gegeben. In der Komplikation geschieht etwas Unerwartetes, womit der Protagonist der Geschichte nicht gerechnet hat. In der Evaluation wird die Reaktion des Aktanten auf die Komplikation ausgewertet. In der Auflösung wird die Komplikation gelöst. Die Coda dient dazu, sich wieder auf die Gegenwart zu beziehen.

Diese Elemente sind in vielen Geschichtengrammatiken anderer Autoren wiederzufinden.

## 2.2 Kognitiver Ansatz

Im Gegensatz zum strukturalistischen Ansatz, wo nach bestimmten immer wiederkehrenden menschlichen Handlungen, Funktionen oder Formen analysiert wird, geht der kognitive Ansatz davon aus, daß es ein allgemeines narratives Schema im Gedächtnis jedes Menschen gibt, worauf sowohl der Erzähler als auch der Rezipient der Erzählung zurückgreift. Die Entwicklung der Erzählfähigkeit hängt danach mit der Entwicklung narrativer Muster im Gedächtnis zusammen. Der Urheber dieser Theorie war Bartlett (1932), der Nacherzählungen untersuchte und Abweichungen von der eigentlichen Geschichte auf bestimmte kognitive Erwartungen zurückführte (aus Boueke et al. 1995, 57). Weiterentwickelt wurde diese Theorie von den sogenannten „story grammars“ oder „Geschichtengrammatikern“, allen voran Rumelhart (1975). Weitere Vertreter des kognitiven Ansatzes sind unter anderem van Dijk (1980) oder Quasthoff (1980).

Der kognitive oder schemaorientierte Ansatz basiert auf der Annahme, daß „kognitive Strukturen [...] allgemeines Wissen im Gedächtnis [repräsentieren]“. (Mandl/ Friedrich/ Hron 1988, 125). Mandl et al. beschreiben das Auto-Schema, das in komplexere Schemata eingebettet ist. Das Auto-Schema gehört zum allgemeinen „Verkehrs-Schema“ setzt sich selbst aber wieder zusammen aus Schemata wie Armaturenbrett-, oder Steuerad-Schema (ebd.). Trifft diese Annahme einer hierarchischen Struktur von Wissen zu, läßt sich dies auch auf narratives Wissen übertragen. Untersuchungen einfacher Erzählungen haben gezeigt, daß sie einem hierarchisch strukturierten Erzählschema folgen, in das Episoden- und Ereignis-Schemata eingebettet sind (Boueke/ Schülein 1991). Die Wirkung der narrativen Strukturen wurde in vielen Untersuchungen aufgezeigt:

*„Erzählungen, die z.B. eine im Sinne eines Schemas »falsche« Struktur aufweisen, werden vom Hörer entweder schlecht verstanden und behalten oder entsprechend dem Schema verändert (vgl. dazu z. B. Mandler/Johnson 1978; Stein/ Glenn 1979; Hoppe-Graff/ Schöler/ Schell 1980).“ (Boueke/ Schülein 1991)*

## 2.3 Textstruktur

### 2.3.1 Konstituenten einer Erzählung

Erzählungen haben einen unverkennbaren Aufbau, der sie von anderen Textgattungen wie einem Bericht, einer Anzeige oder einer Vorlesung unterscheidet. Eine Erzählung kennzeichnet eine globale Struktur mit bestimmten Konstituenten. Johnson (1983)

schreibt, daß eine einfache Geschichte aus einem Setting und einer Episode bestehen muß. Die Episode besteht aus „Beginning“, „Development“ und „Ending“. (Johnson 1983, 317).

*„Denn daß wir etwas sagen, ehe wir zur Sache kommen, daß wir sodann den Sachverhalt darlegen, daß wir ihn danach zu beweisen suchen, indem wir unsere Position erklären und die feindliche erschüttern, daß wir dann so schließen und zum Ende kommen, das schreibt uns die Natur der Rede selber vor.“ (Cicero, cic. de or. 2,307 in Ueding/ Steinbrink 1994, 211)*

Quasthoff (1980, 89) schreibt, daß der Grundsatz, eine Erzählung aus etwas Unerwartetem (vgl. Komplikation bei Labov/ Waletzky 1973), dessen Ergebnis und – falls für den Zuhörer von Nöten – aus orientierenden Einheiten zu bilden „zum kommunikativen Wissen und zu den kommunikativen Fähigkeiten der Mitglieder der Sprach-/ und Kulturgemeinschaft [gehört]. Dies gilt in unserem Kulturkreis vermutlich über die Grenzen einzelner Sprachgemeinschaften hinaus“.

## 2.4 Strukturmodelle

Geschichten und Erzählungen sind bestimmte Konstituenten eigen, die in jeder von ihnen auftauchen. Meng (1998) untersuchte Erzählfähigkeiten von Kindergartenkindern, Hoffmann (1988) die von Zweisprachlern. Beide isolierten die Aufgaben oder Verpflichtungen, die ein Erzähler einzugehen hat, um eine verständliche Darstellung zu liefern. Ihre Ergebnisse ähnelten den Untersuchungen nach Konstituenten. Meng (1998), McConaughy (1983) und McCabe (1997) schreiben von Erzählmotiv oder goal. In Quasthoffs (1980) Beschreibung kommt dies dem „Agentenplan“ gleich. In anderen Darstellungen ist dieser Punkt in andere Konstituenten integriert. Das Ziel des Erzählers oder des Protagonisten in der Geschichte muß nicht explizit als eigenständiger Erzählteil genannt werden, sondern kann auch aus dem Zusammenhang verständlich werden. Das Erzählziel ist jedoch von großer Wichtigkeit:

*„If children generate goal-based narratives, we could expect those narratives to be scored as more coherent than narratives that do not contain goal-based action“ (Stein/ Albro 1997, 17)*

Rumelhart entwickelte ein Baumdiagramm (siehe unten), das die Struktur einer Geschichte beschreibt (Geschichtengrammatik). Eine Geschichte besteht hier aus Setting und Episode. Eine Episode beinhaltet eine Ereignisfolge, in denen sich ein Zustand ändern kann, beispielsweise wird etwas zerstört. Die Reaktion auf die Ereignisse kann internal sein wie zum Beispiel ein Gemütszustand oder external wie schreien oder tanzen.

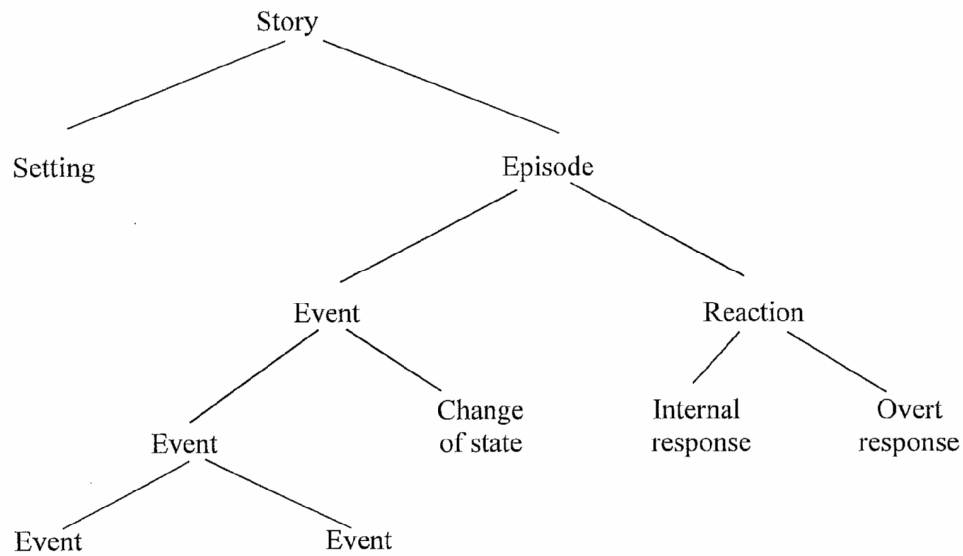


Abb. 1: Rumelhart (1975:217)

Johnson (1983) und McConaughy (1983) entwickelten Geschichtengrammatiken auf der Basis der von Rumelhart.

Van Dijks Modell (siehe unten) ist hierarchisch aufgebaut und wird von unten nach oben zunehmend komplexer: Die Auflösung beinhaltet die Reaktion einer Person auf eine Komplikation. Die Komplikation und die Auflösung zusammen ergeben das Ereignis. Der Rahmen (Setting) gibt Ort, Zeit und Situation an. Rahmen und Ereignis setzen sich zu einer Episode zusammen. Mehrere Ereignisse in einem Rahmen sind möglich. Mehrere Episoden ergeben den Plot. Die eigentliche Geschichte setzt sich zusammen aus dem Plot und der Reaktion des Erzählers auf den Plot, der Evaluation. Die Moral stellt den Schluß dar und bezieht sich auf gegenwärtige und zukünftige Handlungen des Erzählers. (van Dijk 1980, 142)

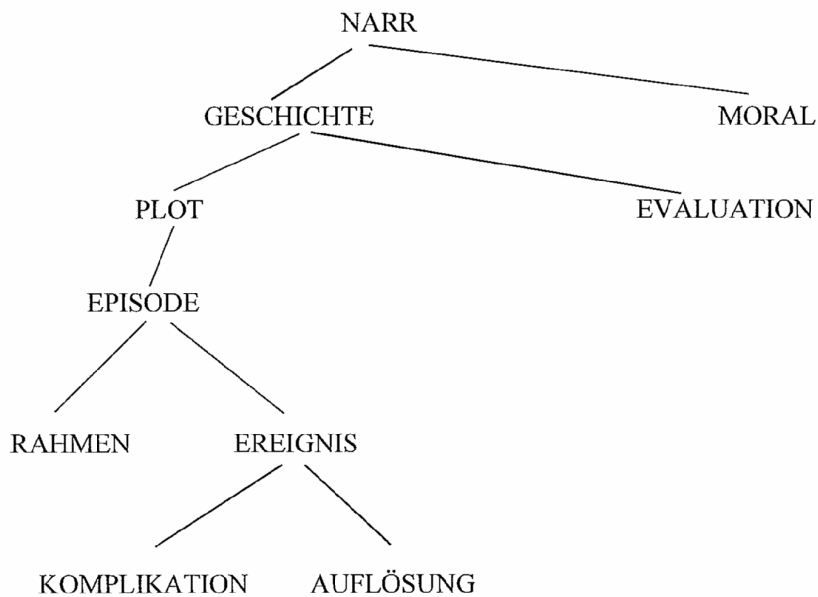


Abb. 2: van Dijk (1980: 142)

Quasthoff (1980) entwickelte eine Relationsstruktur, das heißt, die einzelnen Konstituenten stehen in Relation zueinander und beeinflussen einander gegenseitig. Da Quasthoff die Relationsstruktur immer nur in Bezug auf eine bestimmte Geschichte aufzeigt (Quasthoff 1980, 99/ 107/ 108), möchte ich das von Boueke et al. verallgemeinerte Schema der Relationsstruktur Quasthoffs demonstrieren (Boueke et al. 1995, 74). Die vertikalen Linien können den Bezug zu den Sätzen einer Geschichte herstellen.

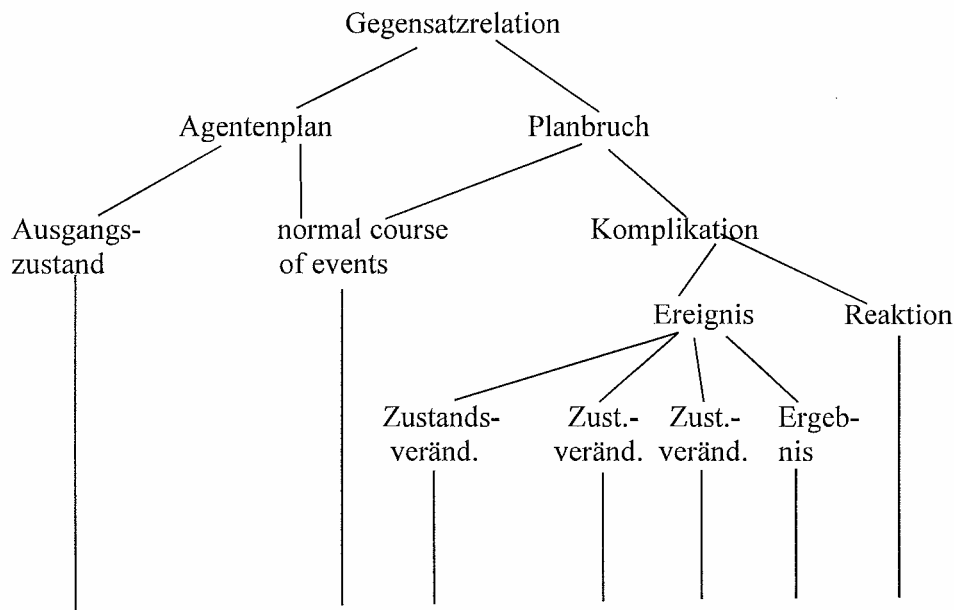


Abb. 3: Boueke et al. 1995, 74

## 2.5 Textkonstitution

### 2.5.1 Kohärenz

Ein Text, welcher Art auch immer, muß kohärent sein, sonst wird er nicht verstanden. Zusammenhänge, Verbindungen und Relationen müssen richtig gestellt werden, um ein stimmiges Ganzes zu schaffen. Neben dem richtigen Umgang mit den Protagonisten einer Erzählung, sei es deren Einführung oder die Bezugnahme auf sie, gibt es weitere Aspekte, die beachtet werden müssen, um Textkohärenz herzustellen. Ereignisse werden aneinandergereiht und müssen durch adäquate Konnektoren miteinander verbunden werden. Schmidlin(1999) unterscheidet referentielle, kausale, modale, temporale, lokale und lexikalische Kohärenz. Nach Stein und Albro (1997) hängt die Erzählkompetenz von den kognitiven Fähigkeiten ab, Inhalte (zum Beispiel Aktionen, Ziele und Ereignisse) und Strukturen (zum Beispiel Episoden) zu einem kohärenten Ganzen zusammenzustellen. Außerdem beschreiben sie, daß die Verfolgung eines Ziels in einer Erzählung zu mehr Textkohärenz beiträgt. Ähnliches berichten Valli und Lucas (2002), sie nennen es topic. Wird ein topic eingeführt, kann immer wieder Bezug darauf genommen werden und es kann von mehreren Seiten beleuchtet werden.

*„It controls the flow of a conversation“ (Valli/Lucas 2002, 173)*

Boueke et al.(1995) betonen, daß neben der kognitiven Fähigkeit, globale Strukturen einer Erzählung zu aktivieren, der Erzähler auch die Fähigkeit besitzen muß, durch An-

wendung bestimmter linguistischer Formen, Zusammenhänge zwischen den Konstituenten herzustellen.

*„Dazu gehört u.a. die Fähigkeit, referentielle Verweise so zu verwenden, daß ein Zuhörer ohne großen kognitiven Aufwand die personale, lokale, kausale und temporale Verflechtung während der Rezeption der Erzählung rekonstruieren kann. Globale Diskursplanung und lokale Satzplanung müssen miteinander koordiniert werden, um einen kohärenten Text hervorzu- bringen.“ (Boueke et al. 1995, 142)*

Die linguistischen Formen zur Herstellung von Textkohärenz nennt Schifffrin (1997) „discourse markers“. Die Analyse von discourse markers ist ein Teil der Analyse von Diskurskohärenz. Schifffrin unterscheidet mehrere discourse markers wie zum Beispiel discourse connectives wie 'und', 'aber', 'oder', markers of cause and result wie 'weil' oder temporal adverbs wie 'dann'. Quasthoff (1980) nennt diese markers „Verknüpfungssignale“, Stein und Albro (1997) „connectors“, Boueke et al. (1995) „Konnektoren“. Klein (1980) untersuchte Erzählungen von Schülern im Unterricht. Charakteristisch für die Erzählungen war die Aneinanderreihung von Einzelepisoden, die mit der Verknüpfung 'und' begannen.

## **2.6 Komplikation und Emotionalität als Kennzeichen von Erzählungen**

### 2.6.1 Komplikation

Was macht eine Erzählung erzählenswert? Warum erzählen wir genau das, was wir erzählen? Nach was wählen wir aus? Eine Erzählung wird erzählenswert, wenn etwas normalerweise nicht Erwartetes auftritt. Sonst erwidert der Zuhörer: „Na und?“ Es muß etwas auftreten, was den normalen, vorhersehbaren, im Gedächtnis gespeicherten Ablauf sprengt. Schank und Abelson (1977) sprechen von sogenannten „scripts“. Das sind Schemata im Gedächtnis, die das grundlegende Wissen scheinbar banaler Vorkommnisse beinhalten. So führen sie das „Restaurantscript“ auf, daß das Wissen darüber beinhaltet, was es in einem Restaurant gibt, was es nicht gibt oder wie man sich zu verhalten hat und wie nicht. Schmidlin beschreibt scripts als „stereotype Handlungssequenzen“ (Schmidlin 1999, 70). Die Sequenzen sind durch einen kontinuierlichen kausalen Zusammenhang der Zustände, Handlungen und Ereignisse charakterisiert. Diese Kontinuität der scripts wird in Geschichten oder Erzählungen gebrochen. Labov und Waletzky (1993) nennen dies Komplikation. Boueke et al. (1995) sprechen von Diskontinuität, Quasthoff (1980) von Bruch oder Planbruch. Ein Protagonist hat einen Plan, bei dessen Ausführung etwas Unerwartetes passiert. Der Plan erfährt einen Bruch.

*„...stories almost always chronicle some aspect of a dilemma or conflict encountered in everyday life, with a focus on the appraisal of the dilemma and the solutions that are used to resolve the conflict.“ (Stein/ Albro 1997, 6)*



Van Dijk (1980) gibt als Beispiel das Öffnen einer Tür an. Niemand würde davon erzählen, wenn nichts Besonderes passiert. Eine Erzählung muß einen Vorfall besitzen, welcher ein „Interessantheitskriterium“ (ebds. 141) erfüllt. Boueke und Schülein (1991, 14) finden darin eine Übereinstimmung zwischen alltäglichen und literarischen Erzählungen. Bei beidem geht es um die Darstellung von etwas Besonderem, um die Aufmerksamkeit des Rezipienten auf sich zu ziehen. Durch die Komplikation wird ein Geschehen dramatisiert, was das Interesse des Gegenübers erhöht.

### 2.6.2 Emotionalität

Emotionalität ist ein wichtiger Aspekt der Erzählkunst. Durch die richtige Würze an Emotionalität wird der Zuhörer mehr und mehr in den Bann der Geschehnisse gezogen, fühlt, als wenn er die Geschichte selbst erleben würde und wird so involviert. Wagner und Steinträger (1988) behaupten, daß ein Erzähler neben der Fähigkeit, ein Ereignis darzustellen, ebenso eine Bewertung der Ereignisse dem Zuhörer vermitteln muß. Durch Emotionalität bewertet er automatisch die Geschehnisse. Auch die direkte Rede drückt Emotionalität aus und gibt eine Bewertung. Die Personen werden imitiert und je nach Meinung des Erzählers gefärbt. Schon in der antiken Theorie der Rhetorik unterschied man zwei Gefühlswirkungen, um die Zuhörer zu beeinflussen.

In Anaximenes Lehrbuch tauchen unter anderem „Loben“ und „Tadeln“ als Schwerpunkte auf, moderner ausgedrückt entspricht dies einer positiven und einer negativen Bewertung (Fuhrmann 1995, 81). Bei Wagner und Steinträger (1988) wird ein Ereignis durch die Bewertung zum Erlebnis und zur individuellen Geschichte des Erzählers:

*„Auf der Seite des Zuhörers sorgt die Bewertung dafür, daß der Zuhörer mitbekommt, daß da eine Geschichte erzählt wird. Ohne die Bewertung fragt er zunächst still sich selbst, bald aber laut den Erzähler: »Und was soll's«?“ (Wagner/ Steinträger 1988, 50)*

Evaluation nennt sich die Textsequenz bei Labov und Waletzky (1973), in der der Erzähler seine Einstellung zu den Geschehnissen preisgibt und sie bewertet. Labov und Waletzky unterscheiden eine „externe Evaluation“, bei der der Erzähler aus dem Geschehen heraustritt und dieses von außen bewertet, und eine „interne Evaluation“, bei der der Erzähler seine Bewertung durch beispielsweise direkte Rede oder Intonation in die Handlung einbettet.

Boueke et al. (1995) untersuchen, wie Emotionalität markiert wird und nennen dies „Affekt-Markierung“ oder „A-Markierung“. Sie unterscheiden drei Kategorien: „Psychologische Nähe“, „Valenz“ und „Plötzlichkeit“. Die erste Kategorie beinhaltet Komponenten, die sich auf die Protagonisten der Erzählung beziehen, das heißt auf deren Wahrnehmung, Gedanken und verbalen Handlungen, wie Geräusche oder direkte Reden des Aktanten selbst oder anderer Figuren. „Valenz“ drückt die emotionale Grundquali-

tät der einzelnen Situationen aus. In der Kategorie „Plötzlichkeit“ finden sich sprachliche Elemente, die das Unerwartete der neu aufgezeigten Ereignisse darstellen. Boueke et al beschreiben verschiedene Mittel, die Emotionalität ausdrücken (Boueke et al. 1995, 116ff), die ich hier mit einigen Beispielen aus den Erzählungen der Kinder meiner Untersuchung aufführen werde. (Die Beispiele sind ohne Verweise, da sie lediglich der Verdeutlichung dienen.)

Mittel, mit denen Valenz (+/-) ausgedrückt werden kann:

positiv oder negativ besetzte Lexeme („da gab es eine Streiterei“)

positiv oder negativ besetzte Motivation des Aktanten („Und der hat geholfen“)

Angabe positiver oder negativer innerer Gemütszustände („das war nervig“)

expressive Verben („[die Hirsche] sind gegeneinandergeprallt“)

Mittel, mit denen Plötzlichkeit ausgedrückt werden kann:

Temporaladverbien („plötzlich schießt da was raus“)

Steigerung der Überraschtheit des Aktanten durch Betonung seiner Ahnungslosigkeit vor der Komplikation (gleichgültige Mimik vor der Plötzlichkeit)

Mittel, mit denen Psychologische Nähe ausgedrückt werden kann:

Direkte Rede (auch *constructed dialog* genannt, siehe 3.3) sowie in Gebärdensprache zusätzlich *constructed action* (siehe 3.3) („Können wir spielen?“ fragt sie“)

Wiedergabe (auch indirekte) der Gedanken der Aktanten („und habe ich mich gewundert“)

Wiedergabe oder Angabe von akustischen Sinneswahrnehmungen („Ui, das war laut“)

### **3. Strukturmerkmale gebärdensprachlicher Erzählungen**

Die Gehörlosengemeinschaft ist für Gehörlose wie eine große Familie, in der erzählt werden kann und sich ausgetauscht werden kann. Die Erzählkultur hat in der Gehörlosengemeinschaft eine besondere Bedeutung, da es keine Schriftform der Gebärdensprache gibt und so Erzählungen, wie in früheren Zeiten bei den Hörenden mündlich, in Gebärdensprache weitergegeben werden. Der Austausch ist wichtig, und wer dabei noch die Fähigkeit besitzt, gut zu erzählen, trägt zur angenehmen Gestaltung der Unterhaltung wesentlich bei. Wie im vorhergehenden Kapitel erwähnt, gibt es bestimmte Elemente, die eine Erzählung ausmachen. Diese sind auch von Bedeutung für gebärdensprachliche Erzählungen und können auf diese übertragen werden.

### 3.1 Textstruktur

#### 3.1.1 Globale Konstituenten

Botvin (1977 in Rutherford 1985) untersuchte von Kindern erzählte Volkserzählungen nach der Methode von Propp (1972). Rutherford unternahm dies bei gebärdeten Geschichten von gehörlosen Kindern, die in Gruppen erzählten, wobei jedes Kind eine Rolle übernahm. Sie bekam heraus, daß die gehörlosen Kinder den gleichen Erzählmustern folgen, wie die hörenden Kinder aus Botvins Untersuchung: Anfang, Mitte und Schluß, wobei Botvin diese Elemente nochmals einteilte in Einführung, Vorbereitung und Komplikation (Anfang), Entwicklung (Mitte), Auflösung und Schluß (Schluß). Eine gebärdete Erzählung kann mit verschiedenen Mitteln strukturiert werden: Räumliche Anordnung, Pausen, Nicken, Blickrichtung und Augenzwinkern.

*„The use of spatial structuring is one essential feature of discourse structuring and is used by fluent ASL signers throughout discourse.“ (Mather/ Winston 2002, 183)*

Mather und Winston fanden in ihren Untersuchungen von Geschichten in Amerikanischer Gebärdensprache heraus, daß Grenzen zwischen zwei Äußerungen räumlich markiert werden können. Dies kann zum Beispiel dadurch geschehen, daß eine Äußerung links und die nächste rechts im Gebärdenraum dargestellt wird. Äußerungen, die sich auf verschiedene zeitliche Abschnitte beziehen, können in einer diagonalen Bewegung rückwärts und vorwärts wiedergegeben werden. Dadurch entstehen visuelle Muster im Gebärdenraum. (Mather/ Winston 2002, 183)

Roy (1989) untersuchte Vorträge in ASL nach „discourse markers“ (Schiffrin 1997, vgl. Kapitel 2.3), welche den Text in Episoden unterteilen. Sie fand heraus, daß zu dieser Kategorie in ASL die Gebärden OK, ANYWAY und Kopfnicken gehören (Roy 1989, 397).

Wilson (1996) fand in ihrer Analyse der in ASL erzählten „Tobacco story“ heraus, daß die einzelnen Konstituenten der Geschichte unterschiedlich markiert werden. So enthielten die Sätze der Konstituente Orientierung keine direkte Rede, keine Imitation der Figuren und keine Markierung durch einen spezifischen Gesichtsausdruck, ganz im Gegensatz zu den Sätzen der Konstituenten Komplikation und Evaluation (Wilson 1996, 160).

In ihren Untersuchungen von Erzählungen in Schwedischer Gebärdensprache beobachteten Ahlgren und Bergmann (1994) den Blickkontakt zum Publikum. Ihre Erzählungen wiesen eine Einführung, ein Episodenteil und eine Zusammenfassung oder eine Coda auf. In der Einführung wurden die Figuren vorgestellt und Ort und Zeit festgelegt. Währenddessen war der Blick des Erzählers zum Publikum gerichtet. Der Episodenteil umfaßte die eigentliche Erzählung und es herrschte kein Augenkontakt zu den Rezipienten.

Die Ereigniskette kann unterbrochen werden durch beispielsweise unterstützende Bemerkungen des Erzählers. Diese werden dadurch markiert, daß der Augenkontakt zum Publikum wiederhergestellt wird (Ahlgren/ Bergmann 1994, 30).

Gee und Kegl (1983) untersuchten die Rolle von Pausen, Erzählungen in ASL zu strukturieren. Dazu betrachteten sie den gesamten Text und suchten die längsten Pausen, an deren Stelle sie den Text teilten. So entstanden bestimmte Einheiten. In diesen Einheiten suchten sie wieder die längsten Pausen, teilten den Text und so weiter, bis keine Pausen mehr mit einer Länge von mehr als 50 msec zu finden waren. Diese Prozedur ließ eine hierarchische Baumstruktur entstehen, die mit der Struktur einer Erzählung korreliert, sich also in Konstituenten wie Setting, Episode und Abschluß aufteilt. Längere Pausen markieren größere Textkonstituenten. Gee (1986, 1991) verwendet bei ihren Untersuchungen lautsprachlicher Erzählungen, beeinflusst von Hymes (1981) den Begriff „lines“ für kleine semantische Einheiten. Bahan und Supalla (1995) finden heraus, daß lines in ASL durch Pausen, Nicken und Augenzwinkern markiert werden.

*„Like pauses, both head nods [...] and eye blinks (having no other function associated with a specific sign or no other extraneous nonlinguistic cause) do not occur within the line. This finding alone confirms that pauses, head nods and eye blinks occur at constituent boundaries“.* (Bahan/ Supalla 1995, 181)

Das Nicken hat meist eine Bestätigungsfunktion, um zu betonen, daß etwas wirklich passiert ist (Liddell 1980 in Bahan/ Supalla 1995, 177).

## 3.2 Textkonstitutionen

### 3.2.1 Kohärenz

Mather und Winston (2002) untersuchen Geschichten in American Sign Language. Sie analysierten die räumlich visuellen Muster der Gebärdensprache und bemerkten, daß durch diese Muster die Sprache kohärent wird. Durch Lokalisierung und referentielle Verweise innerhalb des Gebärdenraums bilden sich Muster, die ein Konzept im Gedächtnis des Rezipienten entstehen lassen.

*„Signers use spatial mapping to reflect their mental representation of discourse structure to the audience, expecting that the audience will use the spatial maps to build their own mental representation of the discourse and arrive at an understanding of the text that is similar to that of the signer.“* (Mather/ Winston 2002, 183)

In dieser Theorie lassen sich Parallelen zum schemaorientierten Ansatz von Geschichtenstrukturen feststellen. Erzählungen, die ein bestimmtes Schema, ein bestimmtes Muster aufweisen, werden besser verstanden. In der Gebärdensprache wird solch ein

Schema räumlich im Gebärdenraum dargestellt durch Lokalisation, Verweise, Richtungsverben, Körperdrehung, Kopfdrehung, Blickrichtung und Gesichtsausdruck. Die Gebärdensprache bedient sich räumlicher Mittel, um Zusammenhänge zum Ausdruck zu bringen. So können referentielle Verweise unter anderem durch entsprechende Lokalisation dargestellt werden. Dabei ist es entscheidend, aus welcher Perspektive erzählt wird.

### 3.2.2 Referenteneinführung und -fortsetzung

*„Die pronominale Referenz kann sich sowohl auf tatsächlich anwesende als auch auf nicht anwesende Personen und Dinge beziehen.“ (Boyes Bream 1995, 59)*

Nicht anwesende Personen oder Dinge werden im Raum lokalisiert, meist rechts oder links des Oberkörpers. (Boyes Bream, 1995, 61). Sind diese Orte festgelegt, kann im Laufe der Erzählung immer wieder durch Indices Bezug darauf genommen werden (Referenzfortsetzung). Ahlgren und Bergmann (1994, 33) beschreiben, daß Interaktionen zwischen Aktanten aus der Perspektive eines der Aktanten erzählt werden. Die Perspektive wird durch Blickrichtung und Richtungsgebärden angezeigt. Ein Wechsel der Perspektive bringt einen Wechsel der Blickrichtung mit sich. Allerdings bedeutet ein Wechsel der Blickrichtung nicht zwangsläufig einen Wechsel der Perspektive. Ein Wechsel der Blickrichtung kann ebenso eine Aktion ein und desselben Aktanten zu verschiedenen anderen Figuren implizieren. (Ahlgren/ Bergmann 1994, 33f)

*„The main character [... is the person], whose spatial viewpoint determines the setting.“ (Ahlgren/ Bermann 1994, 31)*

Die Wahl des Hauptaktanten hat einen immensen Einfluß auf die Struktur der Erzählung, da sie die räumliche Perspektive bestimmt, aus der eine Episode erzählt wird. (Ahlgren/ Bergmann 1994, 30).

Ahlgren (1990) beobachtete bei Erzählungen in Schwedischer Gebärdensprache, daß bei der Referenteneinführung die Anzahl der Referenten (-1) räumlich markiert werden. Werden beispielsweise drei Referenten eingeführt, werden nur zwei Referenten durch Index, Blickrichtung oder Körperdrehung markiert. Dies liegt daran, dass das Ereignis aus der Perspektive eines der beteiligten Referenten dargestellt wird, so daß eben dieser Referent nicht mehr räumlich markiert werden muß.

Poulin und Miller (1995) untersuchten Erzählungen in Gebärdensprache aus Quebec (Langue des Signes Québécoise = LSQ) das Phänomen Rollenwechsel, Personenwechsel, oder wie sie es nennen „referential shift“:

*„We adopt the term referential shift to account for the structure where the signer uses a first person pronoun to refer to a third person referent.“ (Poulin/ Miller 1995, 117)*

Sie zeigen auf, daß referential shift durch eine Veränderung des Gesichtsausdrucks und der Körperstellung (das heißt der Schultern, des Kopfes und/ oder der Augen) des Gebärdenden angezeigt wird. (ebds. 120) Bahan und Supalla (1995) stellten in ihren Untersuchungen von Erzählungen in American Sign Language fest, daß die Blickrichtung des Gebärdenden zum Publikum seine Rolle als Erzähler markiert. Geht die Blickrichtung vom Publikum weg, verläßt der Gebärdende die Rolle des Erzählers (Bahan/ Supalla 1995, 178).

Poulin und Miller (1995) beschreiben, daß der Gebärdende Ereignisse, in dem die Charakteren agieren, auf zwei verschiedene Weisen erzählen kann: er benutzt entweder referential shift oder die „unmarkierte Form“ (Poulin/ Miller 1995, 122). Bei ersterem übernimmt der Erzähler die Rolle der Figur, identifiziert sich mit dieser und übernimmt ihre Perspektive (internal point of view) (S. 123). Bei der „unmarkierten Form“ wird das Ereignis aus einer neutralen Sicht beziehungsweise aus der des Erzählers geschildert. Es geschieht kein Perspektivenwechsel. Rayman (1999, 64) fand in ihren Untersuchungen von Erzählungen in American Sign Language heraus, daß referentielle Wechsel nicht unbedingt mit einer Veränderung der Körperstellung einhergehen muß, sondern Änderung der Blickrichtung und des Gesichtsausdrucks genügen. Metzger (1995) bezeichnet die Blickrichtung lediglich als referentielle Funktion.

*„..., researchers seem to agree, that eye gaze alone can serve a referential function.“ (Metzger 1995, 172)*

Loew (1984, zitiert nach Poulin und Miller) bemerkt für Erzählungen in Amerikanischer Gebärdensprache, dass in Sätzen mit referential shift der Blick weg vom Rezipienten zwar jedes Mal auftaucht, aber nicht ausreichend ist. Gleiches beschreiben Poulin und Miller (1995) für Erzählungen in Gebärdensprache aus Quebec. Referential shift muß von einer Änderung des Gesichtsausdrucks und der Körperstellung begleitet werden. Bahan und Supalla (1995, 178) beschreiben drei Kategorien von Blickrichtungen, die eine Erzählung strukturieren: wie oben erwähnt der Blick zum Publikum, der Blick aus der Perspektive eines Aktanten und als drittes zu den Händen. Ersteres fokussiert die Aufmerksamkeit zum Publikum. Der Kontakt zum Publikum wird intensiviert, der Erzähler gibt sich als Experte seiner Erzählung zu erkennen, er kann Kommentare aus dem Publikum aufnehmen und das Interesse des Publikums wecken. Das Zweite lenkt die Aufmerksamkeit auf die Charakterrolle. Der Blick auf die Hände führt die Aufmerksamkeit auf die Erzählung an sich, auf eine Beschreibung, beispielsweise wie jemand barfuß über Steine geht oder wie eine Skulptur geformt ist.

*„Also, eyegaze behavior in ASL appears to have an important narrative function based on marking orientation; either that of the narrator, of a character, or of the narrated event or description.“ (Bahan/ Supalla 1995, 179)*

### 3.3 Ausdruck von Emotionalität in gebärdensprachlichen Erzählungen

Emotionalität in einer Erzählung drückt die Meinung des Erzählers aus und steigert die Spannung und das Interesse des Rezipienten. Emotionalität und Evaluation hängen stark miteinander zusammen.

*„Evaluation explains why the events ( in the complicating action) are important (or exciting, terrifying, or amusing): Evaluation in narratives gives [.. the audience] an idea of why the story is being told.“ (Wilson 1996, 160)*

Die Gebärdensprache bedient sich vieler Mittel, Emotionalität und Bewertung auszudrücken. Durch den Gesichtsausdruck kann eine Figur oder ein Ereignis evaluiert werden. Der Gesichtsausdruck kann alleine auftauchen oder als Bestandteil von constructed action (der Erzähler übernimmt die Rolle des Aktanten und stellt seine Handlung dar) und constructed dialogue (direkte Rede) (Metzger 1995). Poulin und Miller (1995, 125) unterscheiden dabei zwei unterschiedliche Perspektiven: vollzieht der Gebärdende einen Rollenwechsel, erzählt er aus der Perspektive der Figur und zeigt durch seinen Gesichtsausdruck die internen Gefühle der Charaktere. Der gleiche Gesichtsausdruck ohne Rollenwechsel würde die Meinung des gebärdenden Erzählers über den Erzählgegenstand widerspiegeln. Er äußert damit seine eigenen Emotionen, Urteile, Kritiken und kommentiert die Handlung. Wilson (1996, 164) beschreibt Rollenwechsel und direkte Rede folgendermaßen:

*„They express the narrator’s opinion or judgments about participants in events and give each participant a more individualistic quality.“*

Wilson ist also im Gegensatz zu Poulin und Miller der Meinung, daß auch bei der Übernahme der Rolle eines Charakters dieser nicht völlig neutral dargestellt wird, sondern dessen Darstellung von der Meinung des Erzählers beeinflusst wird. Wer Darstellungen verschiedener Erzähler zum selben Ereignis betrachtet, kann dieser Meinung nur zustimmen.

Metzger (1995) sieht die direkte Rede (constructed dialogue) als Form der constructed action, in der der Gebärdende nachstellt, was die Aktanten getan haben. Die Rolle eines Charakters wird übernommen und durch Körper- und Kopfstellung, Gesichtsausdruck und Blickrichtung ausgedrückt. Roy (1989) sieht den Gebrauch von constructed dialogue in ASL als eine Strategie, das Publikum in den Bann der Erzählung zu ziehen. Wilson (1996) untersucht die Struktur einer Erzählung in ASL und beschreibt, daß Wieder-

holung oder Veränderung der Bewegung einer Gebärde bewertend sind. Eine Gebärde, die zunächst langsam, dann schnell ausgeführt wird, wie zum Beispiel das Öffnen einer Tür, signalisiert Überraschung (oder Plötzlichkeit) und Dramatik. Oder wenn von einem Basketballspieler erzählt wird und die Gebärde BALL-IN-DEN-KORB-WERFEN mehrmals wiederholt wird, spiegelt dies eine Bewertung der Treffsicherheit des Spielers wieder. Rayman (1999) verglich die Erzählung „The Rabbit and Turtle Story“ (vergleichbar mit „die Geschichte vom Hasen und vom Igel“ im deutschen Sprachgebrauch) in Amerikanischer Gebärdensprache und Englisch. Ihr viel auf, daß gehörlose Erzähler die Persönlichkeiten der Protagonisten durch Rollenwechsel und Imitation der Bewegungen während der Erzählung beschrieben, während hörende Erzähler lediglich zu Beginn und am Ende evaluative Kommentare zu den Charakteren lieferten. Die Gehörlosen beschrieben mehr visuelle und räumliche Details, verwendeten mehr Zeit für die Aktanteneinführung, indem sie darstellten, wie diese die Szene betraten, mit welchem Gesichtsausdruck und welcher Körperhaltung. Hörende erzählen mehrheitlich im Erzählermodus, Gehörlose hauptsächlich im Charaktermodus (Rayman 1999, 78).

## **4. Kindliche Erzähentwicklung**

### **4.1 Entwicklungsstufen kindlicher Erzählungen**

Die Fähigkeit zu erzählen muß erlernt werden und sich entwickeln. Kinder beginnen mit ungefähr zwei Jahren zu erzählen (Sachs 1979 in Mc Cabe 1997). Mc Cabe fand heraus, daß diese Erzählungen zunächst aus nur einem Ereignis bestehen. Ab ungefähr drei Jahren werden es zwei Ereignisse in einer Erzählung. Mit circa vier Jahren beginnen die Kinder, Erzählungen mit mehreren Ereignissen zu produzieren. Fünfjährige beenden ihre Erzählung meist am Höhepunkt. Es fehlen Auswertung und Schluß. Dies fügen Kinder ab rund sechs Jahren hinzu und produzieren so alle Konstituenten der globalen Geschichtenstruktur. Die Entwicklung setzt sich dann natürlich fort, ältere Kinder können länger erzählen, den Text schöner gestalten und bessere Kausalzusammenhänge herstellen. Sutton-Smith (1981) untersuchte Kinder zwischen fünf und zehn Jahren und fand heraus, daß je älter die Kinder sind, desto mehr Handlungsstränge in die Erzählung eingebettet werden. Mit zunehmendem Alter nahm die Anzahl der Handlungsstränge um das Doppelte von drei auf sechs zu. Stein und Albro (1997, 11ff) unterscheiden acht Level kindlicher Erzählkonzepte:

No structure

Descriptive sequence

Action sequence (zeitlich kohärent, aber kein Kausalzusammenhang)

Reactive sequence I (Kausalzusammenhang vorhanden, aber nicht zielgerichtet)

Reactive sequence II (Kausalzusammenhang, nicht zielgerichtet, aber mit Bewertung)



Goal-based episode: no obstacle  
Goal-based episode: no obstacle, ending included  
Goal-based episode: obstacle, no ending  
Goal-based episode: obstacle and ending included

Zielgerichtet und Hindernis (obstacle) hängen insofern miteinander zusammen, als die Komplikation das Ziel beeinflusst. Ohne Ziel kann kein Hindernis auftreten, das die Verfolgung des Ziels hindert.

Mc Conaughy (1983, 392ff) unterscheidet zwei Level: das „causal inference schema“ und das reifere „social inference schema“. Ersteres beinhaltet eine adäquate Geschichtenstruktur, beschränkt sich jedoch auf die Darstellung dessen, WAS in der Geschichte passiert. Letzteres Schema beleuchtet auch die Frage, was der Anlaß zu den Ereignissen der Geschichte war und warum eine Person genau so handelte und nicht anders. Es fließen psychologische Begründungen mit ein, beispielsweise die Motivation eines Protagonisten, auch physische Aspekte, welche die Ereignisse erklären. Mc Conaughy beobachtete, daß Kinder zwischen fünf und zehn Jahren anfangs nur nach dem causal inference schema erzählen, später dann zwar psychologische und physische Aspekte mit einbringen, aber selbst mit zehn Jahren noch stärker die Aktion betonen als soziale Gesichtspunkte.

Boueke et al. (1995, 131f) untersuchten die Entwicklung der Struktur kindlicher Erzählungen, in denen Bildergeschichten gezeigt wurden, deren Handlung erzählt werden sollte. Sie unterscheiden vier verschiedenen Typen der Ereignisdarstellung oder kurz „Struktur- oder Texttypen“: „Isolierte Ereignisdarstellung, Lineare Ereignisdarstellung, Strukturierte Ereignisdarstellung, Narrativ strukturierte Ereignisdarstellung“

*„Genauso wie die Kinder beim Erzählenlernen die Fähigkeit erwerben müssen, eine angemessene globale Geschichtenstruktur zu entwickeln, müssen sie auch lernen, die lokale Struktur durch angemessene, für den Zuhörer eindeutige linguistische Formen im Text anzuzeigen.“ (Boueke et al., 1995: 142)*

Günther und Koll (1999, 125ff in Günther 2004) ergänzten die Texttypen von Boueke et al. um eine weitere Stufe, der „prälinguistisch-isolierten“ Stufe und integrierten die linguistischen Formen in ihre Darstellung:

| <b>Narrat. Niveau</b> | <b>Linguistischer Texttyp</b>  | <b>Textlinguistische Strategie</b>   |
|-----------------------|--|--|
| Niveau 0              | Prälinguistisch-isoliert<br>Keine Satzstruktur (SPO)- i.d.R. Keine Prädikate und keine Kohäsionsmittel   | Collectionell:<br>Wörtersammlung ohne Konzeptualisierungen und deiktische Verbindungen   |
| Niveau 1              | Isoliert:<br>Nennung einzelner, unverbundener Ereignisse; kaum Kohäsionsmittel   | Enumerativ:<br>Assoziative Konzeptualisierung; deiktische Verbindung   |
| Niveau 2              | Linear:<br>Temporale und kausale Verknüpfungen zu Ereignisfolgen; Vorgangsbeschreibung; vereinzelt Problemlösehandlungen   | Sequentiell:<br>Temporales und ereignislogisches Nacheinander; nahe Inferenzen   |
| Niveau 3              | Episodisch-strukturiert:<br>Segmentierung der Ereignisfolgen zu Episode (obligatorisch), Setting und Abschluß (fakultativ)   | Kontrastiv:<br>Etablierung von Ereignisqualität durch kontrastive Relationen und Aufbrechen des Nacheinanders sowie konstruktive Inferenzen (fakultativ) |
| Niveau 4              | Narrativ-strukturiert:<br>Evaluationen und affektive Qualifizierung episodischer Makrokonstituenten zu Exposition, Komplikation und Auflösung; affektive Markierungen: Psychologische Nähe, Valenz und Plötzlichkeit | Involvierend:<br>Etablierung von „Erlebnisqualität“ durch affektive Qualifizierung der kontrastiven Ereignisstruktur und konstruktiven Inferenzen        |

*Niveau 0:* In dieser Phase geben die Kinder lediglich Wörter von sich, ohne diese zu einem Konzept oder einem Satz zusammenzubringen.

*Niveau 1:* Die Kinder erzählen assoziativ zu den Bildern, wobei einzelne Ereignisse aufgezählt werden (enumerative Erzählweise), ohne daß Verknüpfungen hergestellt werden. Isolierte Ereignisdarstellungen können nicht durch logische Kombination von Seiten des Rezipienten in einen sinnvollen Zusammenhang gebracht werden, es sei denn, dieser kennt die Bildergeschichte.

*Niveau 2:* Die einzelnen Ereignisse werden miteinander verknüpft, stehen aber gleichwertig nebeneinander. Es gibt keinen Schwerpunkt, auf den hingearbeitet wird.

*Niveau 3:* Die Ereignisse werden in eine Episode, fakultativ auch in Setting und Abschluß gegliedert und entsprechend markiert. Die Ereignisse werden kontrastiv dargestellt und so das Nacheinander aufgebrochen.

*Niveau 4:* Zusätzlich zu den Bedingungen von Niveau 3 wird die Erzählung affektiv markiert, so daß die Erzählung an Qualität gewinnt und der Rezipient in das Geschehen involviert wird. Mindestens eine Komplikation muß auftauchen.

## 4.2 Das Bielefelder Geschichtenschema

Boueke et al. (1995) entwickelten für die Untersuchungen kindlicher Erzählungen ein Geschichtenmodell, das sowohl auf den narrativ formalen Funktionen nach Labov und Waletzky (1973) als auch auf kognitiven Geschichtenmodellen beruht. Ein neues Element sind die Markierungen, die neue Ereignisse markieren, den Übergang von Setting zur Episode, von der Episode zum Abschluß oder das Ende des Abschlusses.

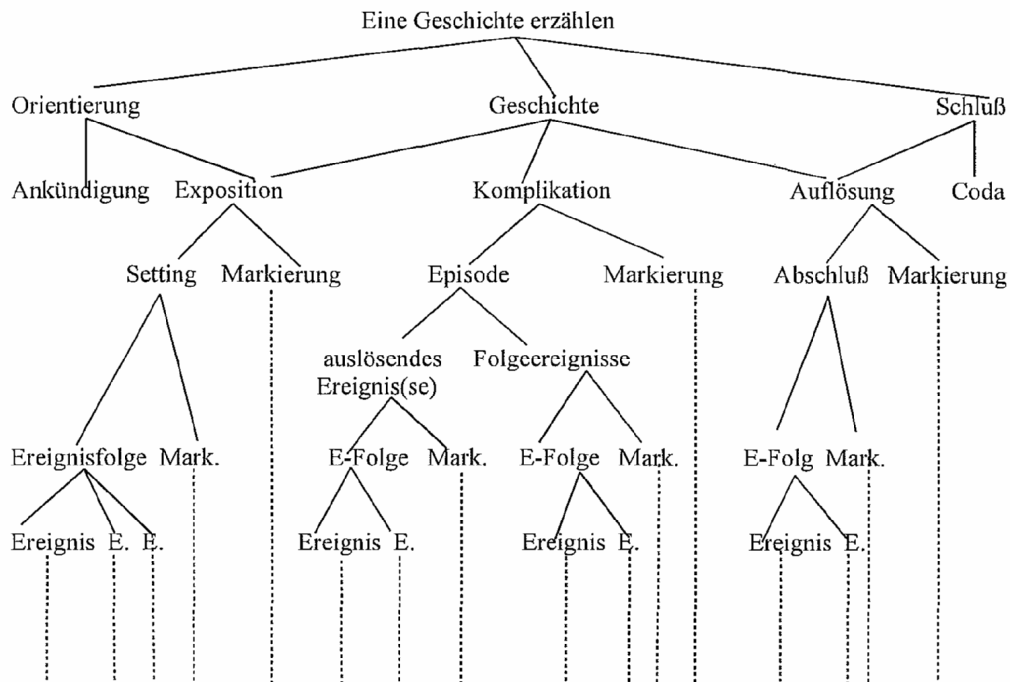


Abb 4: Konstituentenstruktur des Bielefelder Geschichtenschemas

(nach Boueke et al. 1995, 76)

Unter die gestrichelten Linien können die Sätze einer bestimmten Geschichte oder Erzählung gesetzt werden. Auf der nächsten Ebene befinden sich die einzelnen Ereignisse, die durch Kohäsionsmittel zu Ereignisfolgen verbunden werden.

Das Schema enthält die Konstituenten Exposition, Komplikation, Auflösung, denen Affekt-Markierungen (siehe Kapitel 2.6) innewohnen, sowie Setting, Episode, Abschluß mit Ereignisfolgen, Ereignissen und Ereignisstruktur-Markierungen (siehe unten). Durch die sogenannte „Episoden-Markierungen“ oder „Ereignisstruktur-Markierungen“ („E-

Markierung“) (Boueke et al. 1995, 86) entsteht eine Ereignisstruktur, wodurch die Konstituenten Setting, Episode und Abschluß markiert werden.

Markierungen der Konstituenten nach Boueke et al (1995, 90f)

Markierungen des Settings:

Einführung des Hauptaktanten

Einführung des Ortes

Einführung des Zeitpunktes

Einführung einer laufenden Handlung

Markierungen der Episode:

Einführung eines neuen Ereignisortes

Einführung eines neuen Ereigniszeitpunktes

Einführung eines neuen Aktanten

Einführung einer neuen Handlungsbedingung

Kontrastive Konnektoren

Markierungen des Abschlusses:

Verstärkte Problemlöse-Aktivität

Neuer Zeitpunkt

Neue interne und externe Bedingungen

Kontrastive Konnektoren

Explizite Wiederaufnahme des Settings

Boueke et al. fassen die Markierungen folgendermaßen zusammen (S.91): Markierungen für das Setting werden zu „Ausgangsbedingungen“, für die Episode zu „Veränderungsbedingungen“ und für den Abschluß zu „Adversativität“ und „expliziten Wiederaufnahme des Settings“. Boueke et al. untersuchen Geschichten, die Kinder auf der Grundlage einer Bildergeschichte nacherzählen. Die Bildergeschichte dient als Vergleichsgegenstand für die Nacherzählungen der Kinder. Es kann genau beobachtet werden, was bei den Geschichten der Kinder fehlt oder was verändert wird. Außerdem stellt die Vorlage eine in sich geschlossene Geschichte mit Hauptaktanten dar, um die es sich vom Anfang bis zum Schluß immer wieder dreht - ganz im Gegensatz zu spontan erzählten Wochenenderlebnissen, in denen von den einzelnen Geschehnissen nacheinander berichtet wird. Die Hauptaktanten können ständig wechseln. Es muß keine Erzählung mit Setting, Episode und Abschluß entstehen. Bei Wochenenderzählungen dient als Vorlage das, was wirklich am Wochenende geschehen ist. Dies ist im Gegensatz zu einer Bildergeschichte nicht fixiert, was die Analyse erschwert. In einer Wochenenderzählung gilt es die Geschehnisse des Wochenendes darzustellen. Dazu müssen die ein-

zelen Eindrücke, Gedanken und Ideen Wörtern oder Gebärden zugeordnet werden, welche konzeptionalisiert werden müssen, damit ein verständlicher Text entsteht. Dazu gehört unter anderem die Konzeptionalisierung einzelner Gebärden zu verständlichen Einheiten, die Herstellung von Textkohärenz oder die Involvierung des Publikums.

## **5. Kindliche Erzählungen in Gebärdensprache**

### **5.1 Bilingualer Schulversuch Berlin**

Im bilingualen Schulversuch in Berlin werden gehörlose Kinder in Gebärdensprache und in Lautsprache unterrichtet. Im deutschsprachigen Raum gibt es wenige Schulen, die ein bilinguales Konzept anbieten, so daß kein einheitliches Curriculum zur Verfügung steht, auf das zurückgegriffen werden kann. Das Konzept des Berliner Schulversuchs (Berliner Arbeitsgruppe 2001) orientiert sich am „Konzept zur Zweisprachigkeit Gehörloser als Grundlage eines bilingualen Schulversuchs“ aus Hamburg (Hamburger Arbeitsgruppe 1992), am theoretischen Überblick über den „Zweisprachigen Unterricht am Landesinstitut für Hörgeschädigte in Graz“ (Bortsch 1993) und an Arbeiten, die sich mit der zweisprachigen Erziehung hörender Kinder und mit der Arbeit an den staatlichen Europa-Schulen Berlin beschäftigen (vgl. Sukopp 1996; Zydati 1997; Verein für bilinguale Erziehung 1999). Pro Woche finden insgesamt 15 Doppelstunden mit einem hörenden und einem gehörlosen Lehrer statt. Davon sind 10 Stunden Sprachunterricht (Deutsch in Laut- und Schriftsprache sowie DGS) und 5 Stunden Sachunterricht abgedeckt. Die restlichen Unterrichtsstunden wie Kunst, rhythmisch-musische-Erziehung und Mathematik werden von hörenden Lehren unterrichtet, Sport und Schwimmen von gehörlosen Lehrern. Die Erzählungen von den Wochenenderlebnissen wurden im Rahmen des Sprachunterrichts aufgenommen.

### **5.2 Die Kinder**

Die bilinguale Klasse der Berliner Ernst-Adolf-Eschke-Schule besuchen neun gehörlose Kinder; vier Mädchen und fünf Jungen. Als ich davon erfuhr, daß im Rahmen des Schulversuchs eine Diplomarbeit geschrieben werden kann, setzte ich mich mit der Leitung der begleitenden Arbeitsgruppe in Verbindung, die schon zusammen mit einer anderen Studentin Aufnahmen von Wochenenderzählungen herausgesucht hatte, die für eine Untersuchung geeignet waren. Diese schaute ich mir an und versuchte zunächst den Inhalt jeder Erzählung aufzuschreiben. Ich merkte, daß mir ein Bezug, eine Vorstellung der einzelnen Charaktere der Kinder fehlte und beschloß, in der Klasse zu hospitieren. Der Einblick in die Klasse und in den Ablauf des bilingualen Unterrichts half mir, die Kinder in einen Hintergrund einzubetten.

Nun galt es zu entscheiden, welche Kinder ich näher untersuchen möchte. Von einigen Kindern waren die Aufnahmen für eine Untersuchung nicht so gut geeignet, so daß sich die Auswahl dadurch schon eingrenzte. Eine andere Studentin hatte auch vor, die Wochenenderzählungen zu analysieren und wir wollten jeweils zwei andere Kinder nehmen. Mir fiel es schwer, zu entscheiden, welches der Kinder ich analysieren möchte, da ich alle interessant fand. Wir einigten uns darauf, daß ich Hamidas und Simons Erzählungen untersuchen sollte. Die Namen Hamida und Simon sind Pseudonyme, um die Persönlichkeitsrechte der Kinder zu schützen.

Hamida fiel mir schon beim ersten Betrachten der Aufnahme auf, da sie eine sehr eigene, unverblünte Weise zu erzählen hat. Mir gefiel ihre offenherzige Art und ich hatte das Gefühl, das sie ein Mitteilungsbedürfnis und einen Drang nach Austausch hat. Als ich die Klasse einmal besuchte, um ihr und Simon einige Fragen zu ihren Aufnahmen zu stellen, kamen wir gleich ins Gespräch und sie zeigte mir ihre offene, ehrliche Art. Sie war so, wie sie auf mich durch die Erzählungen wirkte.

Unbedingt wollte ich ein Mädchen und einen Jungen untersuchen. Jungen und Mädchen sind sehr unterschiedlich und es reizte mich, dies in den Erzählungen wiederzufinden. Simon hat nicht so ein aufgeschlossenes und selbstbewußtes Auftreten wie Hamida. Ein wenig wirkt er wie ein Schlitzohr. Bei den ersten Betrachtungen seiner Aufnahmen gefiel mir sofort seine Art zu erzählen und sich zu verhalten. Auch seine Erzählungen selbst gefallen mir, sie spiegeln typische Handlungen von Jungen wieder.

### **5.3 Der Erzählkorpus**

Die Aufnahmen der Erzählungen wurden immer montags im Sprachunterricht von Studentinnen der wissenschaftlichen Begleitgruppe durchgeführt. Für die Analyse meiner Daten habe ich keine Glossentranskription, sondern eine Übersetzung ins Deutsche erstellt. Das liegt vornehmlich daran, daß es keine Schriftsprache der Gebärdensprache gibt und so keine konventionellen und für alle schnell verständlichen Texte einer Gebärdenspracherzählung erstellt werden können. Mir ist es wichtig, die Erzählungen als einfach zu lesende Texte darzustellen. Einfach heißt hier im Gegensatz zu einer schwer zu lesenden Glossentranskripttabelle, die nicht solch eine klare Vorstellung der Texte liefert, wie eine Übersetzung in das Deutsche. Die Charakterzüge werden zwar durch eine Übersetzung nicht hundertprozentig transportiert, was der Natur jeder Übersetzung entspricht, sie werden aber für den Leser deutlich sichtbarer als bei einer Glossentranskription. Außerdem liegt eine Kopie der Aufnahmen der Wochenenderlebnisse vor, die ein genaues Bild der Erzählungen liefern und die mit den Übersetzungen verglichen werden können. In der Datenanalyse werden sowohl Textstellen aus der Übersetzung als auch Glossen mit Zeitangabe aufgeführt. Eine Entsprechung wird mit diesem Zeichen  $\approx$  markiert. In meinen Übersetzungen habe ich versucht, dem kindlichen

Stil der gebärdensprachlichen Erzähler gerecht zu werden, was sich oftmals als schwierig erwies. Da ich jedoch bei meinen Untersuchungen der Frage nachgehen möchte, wie die Kinder ihre Erzählungen strukturieren, ist die Übersetzung vollkommen hinreichend.

*„Die [Übersetzung] ist bereits voll in den interpretativen Prozeß integriert. [...] Denn die Verschriftlichung [...] verlangt eine Menge von Überlegungen und Entscheidungen, was aus der [gebärdeten Erzählung] in die Schriftfassung zu übernehmen und wie es möglichst informationsreich wiederzugeben ist. [...] Der Genauigkeitsgrad, der anzustreben ist, variiert nach der analytischen Zielsetzung.“ (Ehlich 1980, 23)*

Einige Passagen sind in der Passivform geschrieben, da der Aktant nicht eingeführt wird. In den gebärdensprachlichen Erzählungen der Kinder, die ich untersuche, wird oftmals nicht dargestellt, wer die Aktion ausführt: Weder durch eine Beschreibung der Person, noch durch die Gebärden MANN, FRAU, JUNGE, oder MÄDCHEN, noch durch eine Namensgebärde, noch durch einen Index. Es wird lediglich das Verb bzw. die Aktion beschrieben, aber nicht, von wem sie ausgeführt wird. In diesen Fällen wählte ich Passivformen, die oftmals nicht kindlich wirken, aber die Tatsache, daß der Aktant nicht eingeführt wurde, wird widergespiegelt. Ich könnte auch beispielsweise die Formulierung „jemand bohrt“ benutzen, aber das würde eine zu große Distanz zu dem Aktanten widerspiegeln, obgleich die Aktanten dem Erzähler/ der Erzählerin eventuell sehr nahe stehen. Eine Passivform wirkt neutraler und zeigt klar, daß der Aktant bei der Erzählung nicht eingeführt wurde. Für jegliche Namen werden in der Übersetzung und der Analyse Pseudonyme verwendet, um den Datenschutz nicht zu verletzen.

## 6. Analyse

*„Fähigkeitsaussagen haben ihre Problematik. Fähigkeiten sind nicht unmittelbar zu beobachten, was Empiristen Schwierigkeiten macht; sie können nur nach bestimmten Kriterien erschlossen werden, die in der Wissenschaft oft willkürlich festgelegt sind.“ (Hoffmann 1988, 63)*

Für meine Analyse möchte ich auf die Methode von Boueke et al. (1995) zurückgreifen, welche sich allerdings nicht eins zu eins auf meine Daten übertragen läßt: Eine in sich geschlossene Erzählung oder Geschichte sollte eine Ereignisstruktur mit Setting, Episode und Abschluß aufweisen. Nun wurden bei meiner Datenerhebung die Kinder dazu aufgefordert, von ihrem Wochenende zu berichten. Sie zählen also auf, was sie am Wochenende gemacht haben, was nicht unbedingt einer geschlossenen Geschichte mit gleichbleibenden Hauptaktanten entsprechen muß. So kann es sein, daß der Bogen von Setting, Episode und Abschluß nicht gespannt wird, die Kinder aber trotzdem eine gute

Fähigkeit zu Erzählen besitzen. Die Komponenten der einzelnen Konstituenten (beispielsweise die Einführung von Aktanten) müssen zwar auftauchen, aber nicht in der Reihenfolge, wie es für eine Geschichte mit einer Ereignisfolge typisch wäre, die von Hauptaktanten bestimmt wird. Deshalb werde ich die Erzählungen nicht danach untersuchen, ob sie nach Setting, Episode und Abschluß aufgeteilt sind, sondern unabhängig davon die einzelnen Ereignisse unter den Gesichtspunkten Kohärenz und affektive Merkmale betrachten und wie sie untereinander korrelieren.

Für meine Analyse benutze ich die Übersetzungen (siehe Anhang) der gebärdensprachlichen Erzählungen. Diese können mit dem Film verglichen werden. Die Erzählungen der Wochenenderlebnisse von Hamida und Simon werde ich auf folgende Aspekte hin untersuchen:

a) Ereignis-Ebene

- Einführung von Aktanten
- Einführung des Ortes
- Einführung des Zeitpunktes
- logische Konzeptionalisierung (werden die Gedanken so geordnet und verpackt, daß sie vom Rezipienten verstanden werden können?)
- personale, gegenständliche, kausale, temporale und lokale Kohärenz (bei letzterem geht es auch um Verortung/ Lokalisation von Gebärden)
- Verbindung zu anderen Ereignissen
- Markierungen von Ereigniswechsel

b) Affektive Ebene

- Plötzlichkeit
- Psychologische Nähe
- Valenz

Ein weiterer interessanter Punkt wäre, die Interaktion der beiden Erzähler mit dem Publikum, also den Klassenkameraden, der Lehrerin und der Kamerafrau, zu untersuchen. Dies kann aber nicht konsequent analysiert werden, da die Kommentare aus dem Publikum fast nie auf den Aufnahmen zu sehen sind. Die Reaktionen der Erzähler sind zwar zu sehen und wären interessant zu analysieren, aber da sich nur spekulieren läßt, was den Reaktionen vorausgeht, wäre dies keine fundierte Untersuchung.

Für die Analyse habe ich einen Analysebogen erstellt. Die ausgefüllten Analysebögen, die in der Datenanalyse (siehe unten) besprochen werden, sind in Anhang II zu finden. In der Datenanalyse werde ich sowohl Zitate aus der Übersetzung als auch Glossen aus dem Film aufführen. Entsprechungen von Übersetzung und Gebärden werde ich mit diesem Zeichen  $\approx$  markieren. Beispiel: THOMAS MEIN BRUDER  $\approx$  „Und Thomas. Also mein Bruder“. Die Glossen werde ich mit Timecode ohne Bildframes angeben, die Zitate aus der Übersetzung mit Name des Kindes, Nummer der Erzählung, Großbuchstabe für das Ereignis und Zeilennummer.



## 6.1 Datenanalyse I

### 6.1.1 Hamidas Erzählungen

Zum Hintergrund Hamidas: Hamida (zu Anfang der Untersuchung 7,5 Jahre alt, am Ende 9,5) kommt aus einer ägyptischen Familie, in der hauptsächlich arabisch gesprochen wird. Sie ist das älteste Kind und hat drei Geschwister: Abu, Munya und Nailah. Abu ist hörend, Munya und Nailah sind gehörlos. Ab der dritten Erzählung vom Oktober 2003 haben sich Namensgebärden für die beiden Schwestern etabliert: Munya wie FRANZÖSISCH mit Ausführungsstelle an der Stirn (siehe 01:26:52), Nailah wie GALLAUDET (siehe 01:26:49).

### 6.1.2 Charakterisierung der Erzählungen

In Hamidas erster Erzählung vom 4. März 2002 besuchte sie Thomas (einen Klassenkameraden) und sie spielten zusammen. Später fuhren sie gemeinsam mit der Oma zum Sport. Zunächst schildert sie, wie abends ihre Schwester Munya den Fernseher demonierte, bis sie wieder zum Thema Sport kommt, wo sie und Thomas Bälle von einem Mann mit Bart bekamen. Wieder am Abend wartet ihre Oma ungeduldig, da sie etwas kaufen wollten (etwas von Pokemon), aber die Geschäfte bald schlossen. Am Abend ging es dann ins Bett und am nächsten Morgen, so erzählt Hamida, wusch die Mutter den Kindern die Haare mit bunten Shampoos. Wieder kam Thomas zu Besuch, konnte aber nicht bleiben, weil seine Mutter traurig war, da ihr Freund abgehauen war. Als nächstes erzählt sie von einer Süßigkeit, die sie gerne mag. Sie hat sie einmal vergessen, aber heute hat sie welche dabei. Zum Schluß berichtet sie von der Polizei und von einem Schild. Entweder hat sie es auf der Straße beobachtet oder im Fernsehen gesehen oder es wurde ihr erzählt.

Hamida stellt einige Ereignisse des Wochenendes dar, schafft es aber nicht, sie zeitlich zu ordnen, beziehungsweise logische zeitliche Verweise herzustellen. Die meisten Ereignisse finden „am Abend“ statt. Bei einigen Passagen gelingt es ihr nicht, genügend orientierende Hinweise für das Publikum zu geben, wie zum Beispiel der Teil mit dem Pokemon oder der Polizei. Der Zusammenhang, in denen diese Ereignisse stehen, wird nicht klar.

Hamidas zweite Erzählung vom 10. Juni 2002 beginnt mit einem kleinen Einkaufsausflug mit ihrem Vater, Abu und Munya, wo sie Ronja (eine Schulkameradin) trafen. Sie spielten zusammen und suchten die Mutter von Ronja. Zu Hause schrieben Abu, die Mutter und Hamida mit goldener Farbe. Am Morgen des Tages ihrer Erzählung (der Zeitpunkt wird in der Erzählung nicht eindeutig geklärt) hat ihre Mutter ihr die Haare gewaschen. Sie erzählt vom morgendlichen Aufstehen der Kinder, und daß Munya in

die Hose gemacht hat. Dann standen Hamida und Nailah draußen am Taxi und warteten, aber Nailah mußte zu Hause bleiben. Nur Munya und Hamida fuhren. Am Ende hat Abu auch in die Hose gemacht.

Diese Erlebnisse erzählt Hamida in chronologischer Reihenfolge und schafft es, dem Publikum den zeitlichen Ablauf des Wochenendes besser darzustellen als in ihrer ersten Erzählung.

Die dritte Erzählung Hamidas vom 28. Oktober 2003 beginnt am Freitag, als sie in die Vorschule durfte. Jedoch lief dann alles durcheinander mit dem Taxi. Vom Samstag erzählt sie zunächst nur, daß sie sich freute, daß eingekauft wurde und daß sie dann geschlafen hat. Am Sonntag haben die Kinder getobt, und Hamida machte ihre Hausaufgaben. Herr Wlokan wurde angerufen wegen einer Frage bei den Hausaufgaben. Danach kommt Hamida wieder auf den Samstag zu sprechen. Sie erzählt, daß sie bei einem Glücksrad war, das sie gedreht hat, von Luftballons, die sie und ihre Schwestern bekommen haben und von ausgestellten Luxusautos. Darauf erzählt sie vom Freitag, als sie und ihre Schwester bei Leuten waren, die geheiratet haben und sie auf ein Baby aufpaßten. Sodann kommt sie wieder auf den Samstag. Sie machte ihre Hausaufgaben und war mit Munya in der Badewanne. Anschließend hat sie geschlafen bis ein scharfer Essensgeruch in ihre Nase stieg. Zuletzt berichtet Hamida, daß heute (also am Tag der Erzählung) ein Freund von ihrem Vater zu Besuch kommt.

Diese Erzählung ist zwar zeitlich etwas durcheinander, aber Hamida gibt immer den Tag an, so daß das Publikum die Zeitsprünge nachvollziehen kann; im Gegensatz zu ihrer ersten Erzählung, wo nicht klar wird, wann was stattfindet.

Die vierte Erzählung vom 1. März 2004 beginnt am Freitag. Sie kam nach Hause und konnte nicht hinein, weil das Türschloß kaputt war. Da sie nicht hinein kam, ging sie einstweilen hinunter zu einem Laden, wo sie Süßigkeiten kaufte. Dann holte sie ihren Bruder von der Schule ab. Zurück sind sie gerannt. Ein Mann half ihnen wegen der verschlossenen Tür, die Eltern anzurufen. Während des Wartens verletzte sich Nailah beim Spielen. Das Schloß wurde erneuert und Hamida machte sauber, da die Reparaturen Dreck hinterließen. Danach schaute Hamida fern: "Gummibärchenbande", dessen Inhalt sie darstellt. Am Sonntag machte sie verschiedene Sachen, die sie nicht näher erläutert. Bei dieser Erzählung ist ein roter Faden erkennbar. Die zeitliche Abfolge wird klar.

### 6.1.3 Einführung von Aktanten

In den meisten Fällen erzählt Hamida von ihrer Familie. Ihre Eltern führt sie mit den Gebärden MUTTER und VATER ein. Für ihre Geschwister benutzt sie das Fingeralphabet und gebärdet manchmal noch dazu MEIN BRUDER oder MEINE

SCHWESTER. Ihre beiden Schwestern, die ja auch gehörlos sind, bekommen im Laufe der zwei Jahre Gebärdennamen, wie oben erwähnt. Ihre Oma spielt oftmals auch eine Rolle, die sie mit der Gebärde OMA einführt. Familienmitglieder sind leicht einzuführen, da sie ihre spezifischen Bezeichnungen haben. Bei Nicht-Familienmitgliedern wird es allerdings schwieriger, so zum Beispiel in Hamida I/B. Hier taucht ein Junge auf (Z 5f), der nicht identifiziert werden kann. Seltsamerweise fährt er auch noch Taxi, was normalerweise nur erwachsene Leute, also Männer und Frauen dürfen. Die Gebärde JUNGE reicht in diesem Fall also nicht aus, den Aktanten einzuführen

In der ersten Erzählung (Hamida I/A) führt Hamida die Mutter von Thomas ausführlich, jedoch etwas konfus ein: „Die Mama, die deutsche, von Thomas, die hat mir geschenkt, also Frau F, die Mama von Thomas, die ist so groß“. (Z 1f) Sie benutzt mehrere Attribute: „deutsch“, „Frau F“ und „so groß“ beschreiben die Figur näher. Die Gebärde DEUTSCH (01:00:34) wirkt vielleicht überflüssig, aber da Hamida aus einer arabischen Familie kommt, ist es für sie offensichtlich ein erwähnenswertes Merkmal.

Unter Hamida I/D wird ein Mann unzureichend eingeführt. Er kann letztlich nicht genau identifiziert werden. Auch das Publikum ist sich nicht im Klaren darüber, wer das ist. Das Auftreten des Mannes wirkt ein bißchen mysteriös, so daß das Publikum unter anderem fragt, ob er gefährlich sei. Vielleicht ist es der Hallenwart oder Hausmeister, der Bälle aus dem Geräteraum holt und den Kindern gibt.

Im Ereignis Hamida I/H erwähnt Hamida eine Oma (Z 5 ≈ 01:08:00). Es stellt sich nicht heraus, wessen Oma das ist. Es kann Hamidas Oma sein, die zugegen ist und beispielsweise die Mutter von Thomas tröstet. Oder aber es kann die Oma von Thomas sein. Von einer Schwester erzählt Hamida im Ereignis Hamida II/B: DA AUCH SCHWESTER, MEIN TREFFEN (01:11:30). Es scheint, daß sie von ihrer Schwester, Nailah oder Munya gebärdet. Außergewöhnlich ist nur, daß sie gegen ihre sonstige Gewohnheit keinen Namen dazu nennt. Deshalb scheint es, als wenn von Ronjas Schwester die Rede ist, noch dazu wirkt DA ein wenig wie SEIN (in Bezug auf Ronja).

Frau Lahnstein (01:15:39 FRAU L *Mundbild: Lahnstein*) wird in Hamida II/ G erwähnt. Dies ist die Taxifahrerin. Sie wird nicht als solche vorgestellt. Dies ist nicht nötig, da sie allen Anwesenden bekannt ist. Auch in Hamida III/A wird das Taxi mit einer Gebärde wie KÖNIG versehen (01:17:00 und 01:17:14), was den Anwesenden sicherlich vertraut ist.

Unter Hamida III/E ist die Rede von einem Mann, der zwar nicht explizit eingeführt wird, aber aus dem Kontext wird klar, daß es die Person ist, die für das Glücksrad zuständig ist.

Ein Ereignis weiter (Hamida III/F) wird wieder von einem Mann erzählt. Dieses Mal wird er genauer beschrieben: „Und da war ein Mann, der hatte einen Topf und da waren Luftballons drin.“ (Hamida III/F, 1)

In Hamida III/I führt Hamida eine Frau ein: „Frau *Namensgebärde* [wie *HÜBSCH*, *Mundbild: Matthias*] interessant wißt ihr [*daktyliert*]: M-A-T-T-H-I-A-S ich war falsch also nicht M-A-T-T-I... nur M-A-T-T-I/ M-A-T-T-H-I-A-S.“ (Hamida III/I, 3ff) [...] SEIN HOCHZEIT (01:23:21). Frau Matthias heiratet also. Von einem Baby wird auch erzählt, welches aber zu spät eingeführt wird. Zunächst wird nicht klar, was diese Sätze bedeuten: „Und das lag da so.“ (Z 5) „ich durfte es auch hochheben“, (Z 8), bis das Publikum nachfragt und es als Baby, der Tochter von Matthias, identifiziert wird.

In der vierten Erzählung (Hamida IV) führt Hamida verschiedene Personen aus ihrem Haus ein: „Dann habe ich bei einem anderen Mann geklingelt“ (Hamida IV/A, 3f) oder „Von oben die Frau hat gesagt“ (Hamida IV/B, 3). Beim Zuschauer entsteht ein ausreichendes Bild der Personen. Ein Mann wird sehr ausführlich beschrieben: „Ach so, der Mann!“ den kenne ich, das ist kein Freund, aber der hilft uns immer. Zum Beispiel, wenn man alleine etwas Schweres zu tragen hat und keine Lust hat, dann kommt der starke Mann“. (Hamida IV/G, 4ff) „Der Mann hat einen Ohrring und die Haare zusammengebunden!“ (Hamida IV/H, 1).

Ein weiterer Mann wird erwähnt, bei dem es sich um zwei Identitäten handeln könnte: „Und dann haben wir gewartet, bis der Mann da war.“ (Hamida IV/J, 1) Welcher Mann? Der von oben oder einer, der durch das Auslösen der Alarmklingel gekommen ist? Das letzte Ereignis, das Hamida erzählt handelt von der Gummibärchenbande, die sie im Fernsehen sieht. Als erstes wird „Zaubi“ eingeführt dann fünf...; ohne nähere Bezeichnung: „Zaubi. Und auch mit seinen, äh, wieviel? Äh...eins, zwei...fünf. Genau, fünf.“ (Hamida IV/M, 3). Was fünf? Andere Gummibärchen? Wer die Geschichte nicht kennt, weiß nicht, was gemeint ist.

#### 6.1.4 Einführung des Ortes

Oftmals finden die Ereignisse zu Hause statt, was nicht explizit eingeführt wird, aber aus dem Kontext darauf geschlossen werden kann. Beispielsweise gebärdet Hamida in ihrer ersten Erzählung, daß Thomas sie besucht (Hamida I/A). Indirekt führt sie somit den Ort der Handlung ein, nämlich bei sich zu Hause. Oder es werden ihr die Haare gewaschen (Hamida II/F) oder sie badet (Hamida III/J), was logischerweise zu Hause stattfindet. Ebenso stellt sich der Zuschauer automatisch Hamidas zu Hause vor, wenn sie davon erzählt, wie sie Hausaufgaben macht (Beispiel: Hamida III/D).

Auch in Ereignis Hamida III/A führt sie den Ort nicht ein, aber da sie erzählt, wie sie mit Frau Schuster (der Lehrerin) und Frau Schempp (der Vorschullehrerin) interagiert, ist klar, daß das Ereignis in der Schule stattfindet.

In Ereignis (Hamida I/B) beschreibt Hamida einen Ortswechsel: „und dann sind wir weg“ (Z 1) Hier wird deutlich, daß ein Ortswechsel stattfindet und zwar fahren sie zu einem Haus: „Und wir haben Thomas mitgenommen zu dem Haus“ (Z 1f), wobei nicht

klar wird, um was für ein Haus es sich handelt – ein Haus, wo Thomas abgesetzt wurde? Oder die Sporthalle? Später wird nochmals auf dieses Ereignis Bezug genommen, wobei deutlich wird, daß Thomas nicht abgesetzt wurde, sondern mit zum Sport kam. Dieses spätere Ereignis beginnt mit der Ortsangabe: „Und dann am Abend dann war wieder Sport“ (Hamida I/D, 1). Aufgrund der Information aus Ereignis B, wo beschrieben wird, wie sie zum Sport fahren, ist klar, daß der Sport nicht zu Hause gemacht wird, sondern an einem anderen Ort.

In Ereignis Hamida I/F werden die örtlichen Verhältnisse nicht eindeutig geklärt. Anfangs befinden sich die Aktanten wahrscheinlich noch zu Hause, was sich vermutlich aber später ändert, so daß die Erzählung lokal inkohärent wird (siehe unter Punkt 6.2.9 'lokale Kohärenz').

Unter Hamida I/H entsteht zunächst der Eindruck, daß Thomas zu Hamida nach Hause kommt. Aber dann kommt er ja doch nicht. Die Szene, die sich dann abspielt, in der die Mutter weint, kann bei Hamida zu Hause (beispielsweise vor der Tür) ablaufen oder lediglich am Telefon. Dies wird nicht klar.

Auch in Ereignis Hamida I/J könnte eine Ortsangabe dazu beitragen, ein klareres Bild der Handlung zu bekommen. Denn es wird nicht klar, ob Hamida das Ereignis auf der Straße beobachtete, im Fernsehen sah oder irgendwo gelesen hat.

Unter Hamida II/A schildert die Erzählerin, wie sie mit anderen Aktanten einkaufen geht. Sie beschreibt aber nicht, in welches Geschäft sie gehen – ob es ein Einkaufszentrum ist oder mehrere kleinere Läden, was das Bild, das sich der Zuschauer bildet, präzisieren würde.

In Ereignis Hamida III/E bleibt unklar, wo das Ereignis stattfindet. Es könnte auf einem Rummelplatz sein, einem Straßenfest oder in einem Einkaufszentrum.

In der vierten Erzählung schafft es Hamida, die Orte stets einzuführen: „dann bin ich mit dem Taxi nach Hause gefahren“. (Hamida IV/A, 2) oder sie ist „runter zum Einkaufen.“ (Hamida IV/C, 1).

Unter Hamida IV/G klingelten Hamida und ihr Bruder, sie waren also an der Tür vor ihrem Haus. In einem späteren Ereignis (Hamida IV/I) führt sie ein, daß das Geschehen im Treppenhaus stattfindet und ferngeschaut (Hamida IV/M) wird logischerweise zu Hause.

#### 6.1.5 Einführung des Zeitpunktes und temporale Kohärenz

Wochenenderlebnisse sind, wie der Name schon beinhaltet, Erzählungen, die von den Erlebnissen des Wochenendes berichten. Somit ist die Erzählung zeitlich eingegrenzt, beginnt im Falle Hamidas frühestens freitags nach der Schule und endet spätestens montags vor Schulbeginn. Allerdings sollte trotz der Eingrenzung die Zeit eingeführt werden, damit der Zuschauer weiß, wann am Wochenende das Ereignis, da die korrekte

Darstellung der temporalen Zusammenhänge zum Verständnis beitragen, stattgefunden hat. So kann eine chronologisch aufgebaute Erzählung vom Rezipienten besser verstanden werden, als wenn die Ereignisse zeitlich durcheinander erzählt werden und der Erzähler Zeiten überspringt, dann wieder zurückspringt und zu guter Letzt selbst durcheinander kommt. Nicht umsonst sagt man: „Eins nach dem anderen!“ Oder „immer der Reihe nach!“.

Meistens wird die Zeit mit den Gebärden MORGEN oder ABEND (Hamida I/C, I/D, I/F, I/G, I/I, II/F, II/G) eingeführt. In Hamida I/A wird kein Zeitpunkt eingeführt. Im anschließenden Ereignis Hamida I/B gibt Hamida einen Zeitpunkt an: „So um fünf, vier Uhr ungefähr.“ (Z 1) Allerdings bleibt offen, an welchem Tag das Ereignis stattfindet. Eine etwas umständliche Art, den nächsten Tag einzuführen benutzt Hamida unter I/ C: „Und dann war Abend und dann war Morgen“ (Z 1). Ausreichend wird die Zeit unter I/D eingeführt, wo Hamida ABEND und FREITAG gebärdet. Allerdings springt hier Hamida, denn das Ereignis davor (C) findet am nächsten Tag statt, also am Samstag und nun kommt sie in D auf Freitag zu sprechen. Es besteht ein Zusammenhang zu Ereignis B, da sie in beiden Ereignissen vom Sport erzählt: In B von der Hinfahrt und unter D, was dort passiert. Sie hätte Ereignis D direkt an Ereignis B anknüpfen können. Eine verwirrende Zeiteinführung gibt Hamida in I/H: „Und ich, also heute nochmal, kam Thomas nochmal mich besuchen. Ja. Morgen nicht. Morgen nochmal.“ (Z 1f) Es wird nicht ganz klar, wann Thomas sie nun besucht beziehungsweise nicht besucht. Konfus ist es auch in Hamida I/I: „Wenn heute Sport ist, kann ich am Abend, heute Sport, dann < Publikum> Moment, warte mal. Dann war es gestern schon spät und ich mußte schlafen“. (Z 1f) Es ist die Rede von heute, einem Abend (an welchem Tag auch immer) und von gestern. Unter Hamida II/A wird kein Zeitpunkt eingeführt. Es bleibt also offen, von welchem Zeitpunkt sie anfängt zu erzählen.

Die folgenden drei Ereignisse bis C stehen mit A in Verbindung, aber nie wird der Zeitpunkt genannt; auch in D und E nicht. Erst in Ereignis F gibt Hamida an, daß es Morgen war, als das Geschehen stattfand. Ein Ereignis später gibt sie wieder den Morgen an – ob es derselbe wie in F war oder nicht, wird nicht eindeutig klar. Wann genau in II/F die Haare gewaschen wurden, wird letztlich nicht eindeutig geklärt. Zuerst erscheint es so, als wenn die Haare heute (am Tag der Erzählung) vor der Schule gewaschen wurden. Allerdings verwirrt folgende Aussage „Die Haare wurden weich und morgen in der Schule.“ (Z 8f) Dann müßte es ja schon gestern gewesen sein. Auch dies spricht für gestern: „Also Haare waschen war dann fertig und dann habe ich geschlafen.“ (Z 10) Die Unklarheit kann aber auch daran liegen, daß auf dem Video die Fragen aus dem Publikum nicht erkennbar sind. Allerdings gebärdet sie im Abschnitt G wieder: „ABEND HAARE“ (01:14:20) In II/G erzählt Hamida zunächst: „Und am Morgen bin ich mit dem Taxi zur Schule“ (Z 1). Später jedoch erzählt sie vom morgendlichen Durcheinander zu Hause vor der Abfahrt mit dem Taxi. Die beiden Geschehen finden

genau in der entgegengesetzten Reihenfolge statt. In Hamida III/ A gibt Hamida eine präzise Zeitangabe: „Letzte Woche am Freitag“. (Z 1f) In B beginnt sie von Samstag zu erzählen, bricht ab, erzählt dann vom Sonntag (III/C und III/D) und dann wieder vom Samstag (III/E). Zunächst springt sie sogar wieder ganz zurück zum Freitag (III/I), dann wieder zum Samstagmorgen (III/J), obwohl sie in III/E schon vom Samstag tagsüber erzählt hatte. Zuletzt gibt sie einen Ausblick und erzählt, was HEUTE (01:25:28) passieren wird. In Ereignis IV/A (01:26:46 ≈ Z 8f) zählt Hamida die Kinder auf, die da sind: Abu, Nailah und Munya. Abu kommt aber eigentlich erst später, wie in den weiteren Ereignissen erkennbar wird.

Die vierte Erzählung erzählt Hamida chronologisch. Sie beginnt mit dem Freitag (IV/A). Die Ereignisse B – K finden alle nacheinander am Freitag statt, Ereignis L wahrscheinlich auch. Hier führt Hamida keinen Zeitpunkt ein. Plötzlich sind die Eltern da. Hamida erzählt nicht, daß sie gekommen sind beziehungsweise ob sie einen Zeitsprung gemacht hat. Das nächste Ereignis (M) findet am Abend statt, wobei nicht erwähnt wird, an welchem Abend der Tage Freitag, Samstag und Sonntag. Im letzten Ereignis wird der Sonntag als Zeitpunkt eingeführt, Hamida erzählte also ihre Geschichte weitgehend chronologisch.

#### 6.1.6 Logische Konzeptionalisierung

„Die Mama, die deutsche, von Thomas, die hat mir geschenkt, also Frau F, die Mama von Thomas, die ist so groß, und Thomas haben mir ein \_ [nur Mundbild; nicht erkennbar \*] geschenkt“. (Hamida I/A, 1ff) Hamida hat kein Konzept, nach dem sie ihre Gedanken präsentiert. Auf der einen Seite möchte sie darstellen, daß und von wem sie etwas bekommen hat. Auf der anderen Seite möchte sie die Mutter von Thomas näher beschreiben. Sie vermischt beides. Unter Hamida I/C erzählt Hamida etwas von einem Sturm (01:02:14), von etwas, was kaputt geht, etwas Rundem (wahrscheinlich die Zimmerantenne) (01:02:32), und von Munya, die am Fernseher herumdrückt (01:03:01) und die Kabel aus dem Fernseher zieht (01:03:05). Wie dies alles im Zusammenhang steht wird nicht klar. Ob wegen des schlechten Wetters die Bildqualität litt und Munya versuchte, diese zu verbessern, läßt sich nur spekulieren. Im Ereignis I/D erzählt Hamida vom Sport und einem bärtigen Mann, der Bälle vergibt. Plötzlich gebärdet sie KOPIE KOPIE PHOTO BART (01:04:11) ≈ „Und dann Kopien, also Photos, der Mann mit Bart“ (Z 3f) es wird nicht klar, was Kopien und Photos mit dem Rest des Ereignisses zu tun haben. Das Ereignis I/F ist sehr schwer zu verstehen, und selbst Hamidas Lehrer konnten es nicht deuten. Das Ereignis besteht aus mehreren Strängen: der Tatsache, daß sie sich beeilen müssen, weil sonst die Geschäfte schließen, dem Pokemon-Spielzeug, der S-Bahn Fahrt. Vermutlich vermischt Hamida die Erzählstränge. Der Teil, in dem sie davon erzählt, daß sie auf den Knopf drückt und die Jacke auszieht (Z 8f)

kann mit der S-Bahn (Knopf an der Tür) oder dem Pokemon-Spielzeug zusammenhängen. Es wirkt so, als wenn sie mehrere Gedanken im Kopf hat, die sie nicht schafft zu ordnen und der Reihe nach zu erzählen. Unter dem Punkt 'Einführung des Zeitpunktes' wurde schon erwähnt: „Und ich, also heute nochmal, kam Thomas nochmal mich besuchen. Ja. Morgen nicht. Morgen nochmal.“ (Z 1f) ≈ ICH DANN HEUTE JETZT NOCHMAL THOMAS MICH-BESUCHEN JA MORGEN NICHT MORGEN NOCHMAL (01:07:26). Am Ende des Ereignisses entsteht der Eindruck, daß Thomas Hamida nicht besucht. Die Einführung von oben ist durcheinander. Unter Ereignis I/I wird anfangs vom Sport erzählt, was nicht im Zusammenhang mit dem Rest steht; weder zum vorhergehenden Ereignis noch zum folgenden. Vielleicht hängt es damit zusammen, daß das Publikum einen Kommentar abgibt. Das Ereignis I/J ist sehr unverständlich, selbst Hamidas Lehrer hatten Schwierigkeiten und konnten es nicht vollständig begreifen. Der Kern des Ereignisses kann nicht erfaßt werden, es fehlt zu viel Hintergrundinformation. In Ereignis II/A erzählt Hamida Folgendes: „also nicht die Familie. Nur zusammen, zusammen, zusammen.“ (Z 1f) ≈

#### Kopfschütteln

FAMILIE NICHT NUR ZUSAMMEN ZUSAMMEN ZUSAMMEN (01:10:31)

Es ist unlogisch, daß sie FAMILIE NICHT gebärdet, obwohl sie von der Familie erzählt. Vielleicht meint sie 'nicht die ganze Familie' und möchte betonen, daß sie nur von den vieren: Vater, Munya, Abu und Hamida ZUSAMMEN erzählt. Unter dem Ereignis II/B wird auch eine Stelle nicht klar: „Am, mein Abu und die Schwester machten die Haare so spitz hoch. [lacht] Nee, kein Spiel, nicht Spiel, nur Photo oder Auto oder wißt ihr? Wie eine feine Dame oder Spielzeugauto fahren“ (Z 6ff) Hier fehlt der Hintergrund: Ob die Kinder sich beispielsweise in einem Monitor sahen, oder irgendetwas beobachteten, oder ob sie vielleicht mit der Ware im Geschäft spielten, bleibt unklar.

Unter II/G bleiben zwei Zusammenhänge offen: „Aber Mama mußte nicht drei, zwei gehen und eine blieb.“ (Z 13f) Das wird nicht eindeutig geklärt. Wahrscheinlich meint sie, daß nicht alle drei Mädchen gingen, sondern eins bei der Mutter blieb. Die Mutter „mußte“ sozusagen nicht alle drei weggeben. „Ich mochte ihn nicht küssen! Mochte auch nicht Freund.“ (Z 15) Es wird nicht eindeutig geklärt, was Hamida damit meint. In III/B beginnt sie vom Samstag zu erzählen. Sie freut sich auf irgendetwas, was sie nicht näher beschreibt. Unter E kommt sie wieder darauf zurück. Vielleicht möchte sie sich das schöne Ereignis für später aufheben. „Dann am Samstag als letztes,...“ (III/E, 1) Auf was sich LETZTES (01:19:40) bezieht, wird nicht ganz klar. Vielleicht hängt es mit B zusammen, wo sie schon vom Samstag erzählt, sich aber dieses Ereignis aufhebt und es nun letztlich erzählt. Im Ereignis III/G macht Hamida Tanzbewegungen (01:21:51) „Es war wie in der Disco.“ (Z 3f) Es wird nicht klar, was sie damit meint: ob sie wirklich Disco meint, weil sie eine Assoziation wegen der vielen Blitzlichter damit hat, oder ob



dort andere Leute Tanzbewegungen machen, oder sie selbst. In Hamidas vierten Erzählung gibt es eine unklare Stelle (in G): „Und dann haben wir geklingelt und das klappete.“ (Z 1) Was klappte? Kamen sie nun unten hinein und wunderten sich, daß jemand aufmachte, obwohl niemand zu Hause sein konnte? Aber dann haben sie „ewig gewartet!“ (Z 1) Auf was? Daß jemand aufmachte? Aber dann hätte es ja vorher nicht geklappt.

### 6.1.7 Personale Kohärenz

Hamida stellt meistens die personalen Bezüge her, indem sie die Namen oder Bezeichnungen der einzelnen Personen vorweg gibt. Personale Kohärenz bildet sie noch selten durch Nutzung des Gebärdenraumes und Verortung einzelner Personen, worauf sie sich später beziehen könnte. Sie gibt vielmehr jedes Mal wieder die Person an, oder läßt sie ganz weg, so daß unklar bleibt, von wem sie gerade erzählt. Im Ereignis I/A stellt Hamida deutlich dar, wer die aktuelle Handlung ausführt. Nur einmal gebärdet sie: THOMAS MEIN BRUDER (01:01:07) ≈ „Und Thomas. Also mein Bruder“ (Z 9f). Hier könnte man annehmen, Thomas sei ihr Bruder.

Aber aus dem Kontext geht hervor, daß Abu der Bruder ist. Unter I/B fährt Hamida „zum Sport. Um uns zu treffen und plaudern.“ (Z 2f) Wen sie trifft, wird nicht klar. Im selben Ereignis erzählt sie von einem Jungen: „und der Junge...“ (Z 5f). Er taucht auf, wird aber nicht näher beschrieben – wer ist dieser Junge? In I/C führt Hamida ein, daß Munya oder Nailah an den Kabeln gerissen haben. Hamida übernimmt die Rolle einer der beiden. Wessen Rolle es aber nun ist, bleibt zunächst unklar. Munya stellt sich dann als Übeltäterin heraus. Hamida daktyliert die Namen ihrer Geschwister. Nur zweimal (01:03:18 und 01:03:29) könnte die Gebärde (2x)NUR beziehungsweise (1x)NUR auch eine provisorische Namensgebärde für Munya sein. Vielleicht bedeutet es aber auch MUTTER. Dann würde allerdings die Mutter Kabel aus dem Fernseher ziehen (01:03:18), was eher unwahrscheinlich ist. Bei der zweiten Stelle (01:03:29) würde die Mutter die kleine Nailah zum Weinen bringen – das könnte auch zur älteren Schwester Munya passen, die der Kleinen den schwarzen Peter zuschiebt. Im Ereignis I/D erzählt Hamida plötzlich: „Und dann Kopien, also Photos, der Mann mit Bart“ (Z 3f) es wird nicht klar, wer die Photos macht und ob der Mann damit in Zusammenhang steht, denn der Rest des Ereignisses dreht sich um etwas anderes. Auch in I/G erzählt Hamida nicht ganz klar. Sie gebärdet:

Kopf nach hinten

MAMA            HAARE-WASCHEN            (01:06:21)

Dies bedeutet eigentlich, daß sich die Mutter selbst die Haare wäscht. Sie wäscht aber die Haare von Hamida. Hamida übernimmt die Rolle, in der sie sich selbst darstellt, wie

sie den Kopf zurücklehnt. Es fehlt eine Gebärde zum Beispiel AUF (in Richtung Hamida), welche den korrekten Bezugspunkt darstellen würde.

Wie oben schon erwähnt, versäumt Hamida manchmal, den Aktanten zu nennen. So auch in I/G: „Und viel auf die Hand gedrückt.“ (Z 8) (Wer, bleibt unklar). „Munya, nicht, mußt Du ein bißchen, nicht viel!“ (Z 8f) Offensichtlich hat sich Munya viel auf die Hände getan, was aber nicht genannt wird. Hamida nennt keine Person, welche viel auf die Hand drückt.

In I/H erzählt Hamida von einer Oma (Z 5). „Und die Oma auch zum Beispiel.“ (Z 5) Dabei wird nicht klar, um wessen Oma es sich handelt: die von Thomas oder die von Hamida. Im gleichen Ereignis erzählt Hamida: „Dann gab es Küßchen, Küßchen, Küßchen und gegangen.“ (Z 6) Es wird nicht deutlich, wer wem ein Küßchen gibt.

In I/I fällt jemandem etwas ein. Es wird aber nicht klar, wem: „UND SÜSSES VERGESSEN FAHREN OH-MANN HÄNGT-DA-OBEN OJE“ (01:08:50) ≈ „Und während dem Fahren fällt plötzlich ein, oh man, daß die Süßigkeiten vergessen wurden.“ (Z 5f) Offen bleibt, wem das einfällt: Der Taxifahrerin, von der zuvor die Rede ist? Oder es ist Hamida, der das einfällt?

Unter Hamida II/A erzählt sie von ihrer Familie: „Munya, Naibu, mein Bruder“ (Z 1). Dies wirkt wie drei Personen, es sind aber nur zwei: Munya und der Bruder Abu. Weiter gebärdet Hamida: MAMA NICHT HAUS NUR HAUS NAILAH BABY AUFPASSEN (01:10:50) Dies bedeutet, daß die Mutter zu Hause bleibt, da sie auf Nailah, das Baby aufpaßt. Da aber nicht nochmal auf die Mutter verwiesen wird, könnte es wie eine Aufzählung aufgefaßt werden und bedeuten, daß zum einen die Mutter zu Hause bleibt und auch Nailah nicht mitkommt, da sie irgendwo auf irgendein Baby aufpaßt. Aber da der Zuschauer weiß, daß Nailah noch so klein ist, kann er den Kontext richtig erfassen.

In II/B benutzt Hamida den Gebärdenraum: Ronja kommt von rechts, wohin sich Hamida orientiert, während sie mit ihr agiert. (01:11:18) Die Schwester, die dann auftaucht, kann nicht genau als Hamidas Schwester identifiziert werden. Vielleicht ist es auch Ronjas Schwester. Es wird auch nicht klar wer fragt: „Können wir spielen?“ (Z 5) Im darauf folgenden Ereignis (II/C) werden die Personen nicht klar zugeordnet: „Und der Papa sagte: „wo ist sie denn, es ist ja schon spät.“ (Z 2) Es ist nicht ganz klar, ob von Hamidas Vater oder von Ronjas Vater die Rede ist. Auch folgendes bleibt offen: „Wo ist deine Mama?“ Und läuft rum.“ (Z 3) Es wird nicht klar, wer „rumläuft“, die Mutter, die irgendwo umherläuft oder der Vater, der ihr hinterherläuft. Die Mutter, die gesucht wird, wird hingegen klar als Ronjas Mutter identifiziert: „RONJA ZWEITE SEINE WO OM/MUTTER WO?“ (01:12:10) „Dann bis zum nächsten Morgen, o.k.? Geht ihr Heim? Tschüß!“ (Z 5f) ≈ (01:12:33) Dabei stellt sich nicht heraus, ob dies ein Monolog oder ein Dialog ist und wer in letzterem Fall was sagt.

In Hamida II/G, 5f ≈ 01:15:00) wird nicht klar, ob Nailah oder Munya eingenaßt hat. In Zeile 11f wird allerdings von einem Mädchen gebärdet, welches wahrscheinlich Munya ist, weil von einem dreijährigen Mädchen die Rede ist, was zu diesem Zeitpunkt auf Munya zutreffen würde. Personale Inkohärenz tritt auch hier auf (II/G): „Munya schlief und jemand [es wird nicht ganz klar wer] lief rum, zog sich an.“ (Z 4f ≈ 01:14:50) Es wird nicht geklärt, ob Munya herumläuft, aber das wäre zeitlich unlogisch, da sie danach erst aufwacht, oder ob Hamida von sich selbst erzählt.

In Hamida III/E gebärdet Hamida: „MANN WARTEN (01:20:01). Nicht eindeutig geklärt wird, wer wartet: der Mann, oder Hamida, die während des Wartens mit dem Mann interagiert.

Unter Hamida III/F ordnet die Erzählerin die direkten Reden den entsprechenden Personen zu, ebenso die Handlungen. In III/I gebärdet Hamida „SEIN“ (01:23:21 und 01:23:30), was sie anzunehmenderweise auf Frau Matthias bezieht: Ihre Hochzeit und ein Freund von ihr. Hamida nutzt nun also den Gebärdenraum und bezieht sich auf die vorhergehende Verortung von Frau Matthias.

In Ereignis III/J gebärdet Hamida: „NICHT MUTTER(Mundbild: Mama) SCHIMPFFEN“ (01:24:22) Dies könnte übersetzt werden mit „Nicht!“ Schimpft die Mama.“ oder mit: „Nicht, Mama schimpft sonst!“ Wer dies sagt, wird nicht genannt. Aber Hamida ist schon in der Rolle, bevor sie MUTTER gebärdet. Wäre es die Mutter, die schimpft, würde sie schon genannt werden, bevor Hamida in die Rolle schlüpft. Wahrscheinlich ist es Hamida selbst, die zu ihrer Schwester sagt: „Nicht, Mama schimpft sonst!“

In Hamida IV/B wird nicht klar, wer bohrt. (01:27:01) Eine Frau beschwert sich wegen des Lärms und ihr wird gesagt: „Aber muß nur noch einmal bohren, dann ist fertig!“ (Z 4f ≈ 01:27:13) Wer sagt dies? Hamida kann das ja nicht wissen. Entweder sagt das derjenige, der bohrt zu der Frau. Oder dieser sagt es zuerst zu Hamida, welche es dann der Frau sagt. In IV/H gebärdet Hamida nicht, wer sich den Hörer ans Ohr hält. (01:29:24 ≈ Z 5) Das letzte Ereignis, das Hamida erzählt, ist etwas schwer zu verstehen. Sie erzählt, als wenn sie voraussetzt, daß alle Zuschauer die Sendung kennen. Der Mann (Z 4) ist wahrscheinlich der böse Zauberer. Das Mädchen (Z 10) ist wahrscheinlich mit der Tochter (Z 6) identisch. Weitere Unklarheiten gibt es hier: „Gibt es einen Kuß, und fällt in den Ohnmacht und wird weggetragen.“ (Z 8f) Unklar bleibt, wer in Ohnmacht fällt und weggetragen wird, wahrscheinlich das Mädchen. Wer den Kuß gibt, ist auch nicht eindeutig zu erkennen.

#### 6.1.8 Gegenständliche Kohärenz

In ihrer ersten Erzählung (I/C) erzählt Hamida von ihrer Schwester, die am Fernseher herumspielt „dann fehlte plötzlich eins.“ (Z 19) Es wird nicht genau genannt, was fehlt,

aus dem Kontext läßt sich aber mit großer Sicherheit schließen, daß es ein Kabel sein muß. Hamida I/F ist allgemein schwer zu verstehen. Zum Beispiel dieser Teil: „Bei der S-Bahn. Also ein Haus. S-Bahn. Und da schwingt das so. Und dann muß man die Jacke ausziehen, ganz schnell, auf einen Knopf drücken und dann schnell die Jacke ausziehen und dann läuft das da so. Und dann muß man sie rausholen, anziehen und um die Ecke abhauen.“ (Z 6ff) Es wird nicht klar, wie die S-Bahn, das Haus, die Jacke, der Knopf und das vorangehende Pokemon-Spielzeug in Zusammenhang stehen und was für einen Zweck sie erfüllen. Vielleicht kaufte sie Pokemon an der S-Bahn. In Hamida II/A beschreibt Hamida zwar etwas umständlich aber doch verständlich die Handytasche, die ihr Vater für sein Handy kaufen möchte. (Z 5ff) In II/A erzählt sie, wie sie beim Einkaufen auf Ronja trifft, sie wollen spielen. Daraufhin: „Ich stellte es wieder hin.“ (Z 5) Es wird nicht klar, was sie wieder hinstellt. Vielleicht den Photoapparat, mit dem sie vorher gespielt hatte. Vielleicht nimmt sie auch etwas. Etwas, womit sie vielleicht spielen möchte. In Hamida IV/H erzählt sie von einem „Bild von der Post“ (Z 3). Wahrscheinlich meint sie damit ein Telefonbuch. Unter IV/J gebärdet Hamida GOLD (01:30:05 ≈ Z 3). Das war vermutlich von einem Bronzeschloß, von dem Bronzestaub hinunterrieselt.

#### 6.1.9 Lokale Kohärenz

In Hamida I/C nutzt Hamida den Gebärdenraum: „sie hat aber trotzdem geweint“(Z 18f) Hier lokalisiert Hamida die kleine Nailah deutlich gegenüber der Schimpfenden, deren Rolle Hamida übernommen hat. Unter I/F passieren die einzelnen Stränge vermutlich an verschiedenen Orten, was Hamida aber nicht angibt. Sie nimmt viele Verortungen im Gebärdenraum vor, was aber nicht zu einem besseren Verständnis führt. In Hamida II/A wird klar, daß das Geschehen anfangs zu Hause stattfindet, später in einem Geschäft. In Hamida II/B beschreibt Hamida Ronja, die sie am Wochenende getroffen hatte. Sie zeigt nach hinten (01:11:24), weil sich dort Ronjas Klassenzimmer befindet. In den Ereignissen II/B und C verortet Hamida klar. Zum Beispiel: „Die war dahinten einkaufen.“ (Z 1f)Im Ereignis III/A verortet Hamida die Vorschule in die Richtung, wo sie in Wirklichkeit liegt. In IV/A baut Hamida das erste Mal mehr als nur eine Verortung in den Gebärdenraum: Sie verortet die Klingel ihrer Familie nach vorne (01:26:16), die des Nachbarn nach rechts (01:26:20).Unter IV/A schafft es Hamida, ein klares Bild aufzubauen. Es wird klar, wo sich das Geschäft befindet (01:27:32).In IV/E verortet Hamida Abus Freund nach links, wohin sie dann auch die Süßigkeit reicht (01:28:07). Abu verortet sie nach rechts. Das macht sie dadurch deutlich, daß sie sich nach rechts dreht (01:28:08).In IV/H findet ebenso eine kohärente Verortung statt: „MANN SEIN BILD“(01:29:15). Hamida verortet den Mann nach rechts. Sie gibt das Bild wieder nach rechts zurück (01:29:22).

### 6.1.10 Kausale Kohärenz

Hamida erzählt einige Geschehen, bei denen sich der Zuschauer fragen könnte, was das eine mit dem anderen zu tun hat und was der Grund ist, warum sie etwas so erzählt, wie sie es erzählt. Zum Beispiel erzählt sie in I/B: „Und dann meine Oma kann nicht laufen“ (Z 3). Es wird nicht klar, warum die Oma plötzlich auftaucht – wird sie abgeholt, oder war sie die ganze Zeit dabei und hat die Aufgabe, die Kinder zum Sport zu bringen? „Und der Junge ist gefahren. Muß ein Geschenk kaufen.“ (Z 6f) Es wird nicht klar, wie der Junge dazu kommt, zu fahren, und warum er ein Geschenk kaufen muß.

In I/C bleibt offen, in welchem Zusammenhang Sturm (Z 2) und Regen (Z 4) zum darauf Folgenden stehen. Vermutlich leidet die Bildqualität des Fernsehers bei schlechtem Wetter. Wie dies im Zusammenhang mit Munyas Aktion steht, wird nicht geklärt – vielleicht wollte sie die Bildqualität verbessern, in dem sie an den Kabeln spielte.

Unter Hamida I/F beschreibt die Erzählerin, wie sie los muß, um etwas zu kaufen. Sie fragt ihre Mutter nach Geld (Z 4f), die es ihr aber abschlägt. Undurchsichtig erscheint, warum sie dann trotzdem zum Geschäft geht.

In I/G erzählt Hamida: „In den Haaren rot eingerieben, dann ein bißchen warten, dann wachsen die und im Sommer, wenn sie lang sind, kann man das sehen.“ (Z 10f) Es wird nicht ganz klar, was man sehen kann. Vielleicht macht sich die Pflege mit verschiedenen Shampoos und Spülungen bezahlt und wenn die Haare lang sind, kann man sehen, wie schön sie sind.

Im Ereignis I/I stellt sich nicht heraus ob Hamida die Süßigkeiten zum Einschlafen braucht, oder für die Fahrt, oder für beides, oder damit sie gut schläft und dann am nächsten Tag fit ist. Warum ist es so schlimm, wenn sie vergessen werden? (Z 6 ≈ 01:08:50)

Eine gute Begründung, warum die Mutter zu Hause bleiben muß, gibt Hamida in II/A: „Mama nicht. Die bleibt zu Hause, die muß auf Nailah, auf das Baby aufpassen.“ (Z 4f)

In II/G erzählt Hamida von ihrer kleinen Schwester: „Also Nailah schlief und die Schultern und die Haare, die Decke vom Kopf weg. Und die sah ganz süß aus.“ (Z 2f) Vermutlich war es so, daß Nailah süß aussah, als sie die Decke wegzieht, weil diese ihre Haare durcheinander gebracht hatte. Der erste Satz müßte also andersherum erzählt werden: Zuerst wird die Decke weggezogen und dann sieht Hamida die Haare.

Im Ereignis III/D bittet Hamida ihre Mutter um Hilfe bei den Hausaufgaben: „und da hatte sie eine Idee! Sie hat Herrn Wlokan angerufen“ (Z 4f) Als Zuschauer vermutet man, daß sie Herrn Wlokan anrufen, damit er ihnen bei den Hausaufgaben helfen kann. Aber es bleibt unklar, ob er ihnen hilft, sondern es wird lediglich erwähnt, daß er der Familie gebrauchte Kleider gibt.

In III/I wird eindeutig dargelegt, daß der Freund auf das Baby aufpaßt, weil die Hochzeitsgesellschaft kein Kindergeschrei möchte.

In III/K tränen Hamidas Augen wegen der Dämpfe einer Knolle, die zum Kochen benutzt wird.

In IV/A erklärt Hamida, warum sie nicht in die Wohnung kommt. „Oben war die Tür kaputt. Also meine. Also nicht die Tür, sondern nur das Schloß. Und das war, warum ich nicht rein konnte.“ (Z 4f) In IV/D ruft Hamida Abu, weil dieser hörend ist. Er hört nichts, weil er weit weg ist. (Z 3f) Unter IV/G berichtet die Erzählerin von einem Mann. Der Mann hilft immer, „zum Beispiel, wenn man alleine etwas Schweres zu tragen hat und keine Lust hat, dann kommt der starke Mann und rennt das ein [springt nach rechts, als wenn sie eine Tür einrennt]“ (Z 5ff) Logisch wäre es, wenn der Mann beim Tragen helfen würde. Es wird auch nicht deutlich, ob er jetzt versucht, die kaputte Tür von Hamidas Familie einzurennen. Vielleicht ist er aber auch eine zwielichtige Gestalt aus der Nachbarschaft, die schon versucht hat, andere Türen einzurennen und Hamida erzählt dies zum Beweis seiner Stärke: Er kann sogar Türen einrennen. Eine fragwürdige Gestalt offenbar, die kein Freund ist, höchstens mal beim Tragen hilft.

Im Ereignis IV/H schreibt Hamida eine SMS (Z 4) und dann hält sie sich den Hörer an das Ohr. Eins von beiden würde genügen.

Unter IV/J wird folgendes nicht klar: „Aber wir haben nichts gesagt, sind ganz still geblieben!“ (Z 1f) Warum sind sie still geblieben, wegen Nailahs Blut, oder weil Nailah aus Versehen die Alarmanlage bedient hat?

#### 6.1.11 Verbindung zu anderen Ereignissen

Eine Tabelle gibt eine Übersicht über die Verbindungen der einzelnen Ereignisse aus Hamidas Erzählung. Die fettgedruckten Buchstaben geben die einzelnen Ereignisse an. Rechts daneben sind die Ereignisse aufgeführt, zu denen eine Verbindung besteht. Existiert keine Verbindung zu anderen Ereignissen, wird dies mit einem Minuszeichen markiert.

| <b>Hamida/I</b> | <b>Hamida /II</b>   | <b>Hamida/III</b> | <b>Hamida/IV</b>     |
|-----------------|---------------------|-------------------|----------------------|
| A zu B          | A zu B, C           | A -               | A zu B, G, H, J, K   |
| B zu A, D       | B zu A ,C           | B zu E            | B zu A, G, H, J, K   |
| C -             | C zu A, B           | C -               | C -(zeitl. zu A – K) |
| D zu B          | D ~ A, B, C (Photo) | D -               | D zu E, F (s. C A-K) |
| E -             | E -                 | E zu B, F, G, H   | E zu D, F ( s. C.)   |
| F -             | F -                 | F zu E, G, H      | F zu E, D (s. C.)    |
| G -             | G -                 | G zu E, F, H      | G zu A, B, H, J, K   |
| H -             |                     | H zu E, F, G      | H zu A, B, G, J, K   |

|     |  |                |                       |
|-----|--|----------------|-----------------------|
| I   |  | I -            | I - (zeitl. zu A – K) |
| J   |  | J -zeitl. zu K | J zu A, B, G, H, K    |
| K - |  | K -zeitl. zu J | K zu A, B, G, J, K    |
|     |  | L              | L                     |
|     |  |                | M -                   |
|     |  |                | N -                   |

In ihrer ersten Erzählung (Hamida I) stehen die Ereignisse zum größten Teil nicht miteinander in Verbindung. I/A und I/B dagegen stehen miteinander in Verbindung, weil in ihnen erzählt wird, was Hamida und Thomas unternommen haben. Das nächste Ereignis (I/C) steht in keinem Zusammenhang dazu, das nächste (I/D) allerdings wieder zu I/B. Hamida erzählt somit durcheinander. Anstatt miteinander verbundene Ereignisse nacheinander zu erzählen, fügt sie ein anderes dazwischen.

In der zweiten Erzählung (Hamida II) existieren Verbindungen zwischen den einzelnen Ereignissen, vor allem zu Anfang. Die Ereignisse gehören zusammen. Die letzten drei stehen nicht zu anderen Ereignissen in Verbindung.

Im mittleren Teil der dritten Erzählung (Hamida III) stehen die Ereignisse in Verbindung. Seltsamerweise beginnt Hamida schon in Ereignis B von diesen zusammenhängenden Ereignissen zu erzählen, erzählt dann doch noch von etwas, was nicht dazugehört und kommt unter E wieder darauf zurück.

In Hamida IV stehen fast alle Ereignisse miteinander in Verbindung. Nur die letzten haben keinen Zusammenhang, weil hier Hamida noch die restlichen Ereignisse des Wochenendes zusammenkratzt.

#### 6.1.12 Plötzlichkeit

Aufgrund von Hamidas emotionalen Naturell kommen häufig affektive Markierungen in ihren Erzählungen vor. So zum Beispiel im Ereignis I/B: „Thomas ist auch mit im Auto gesessen“ (Z 4 ≈ 01:01:44) Hier reißt sie die Augen auf und hebt die Augenbrauen, so als ob ihr dies gerade plötzlich einfällt und sie betonen möchte, daß das wichtig ist. Auch in I/C markiert Hamida etwas Unvorhergesehenes folgendermaßen: „Und die [die Fernseekabel] wurden rausgerissen, und dann war es dunkel.“ (Z 13f)

Mundbild: PF

HERAUSREISSEN DUNKEL (01:03:15)

Zwischen HERAUSSREISSEN und DUNKEL macht Hamida eine kleine Pause und geht mit dem Oberkörper leicht zurück. Die vorhergehende Ausführung erfährt eine Wende, es wird plötzlich dunkel. Hamida betont dies, indem sie die Gebärde DUNKEL

mit einem entgeisterten Gesichtsausdruck begleitet, der im Gegensatz zu dem eifrigen Ausdruck während der vorausgehenden Handlung Munyas steht. Da „mußten wir schnell machen“ (Hamida I/F, 2). Hamida reißt die Augen auf (01:05:23), womit sie signalisiert, daß sie überrascht ist und erschreckt, da es schon so spät ist. In Hamida II/B kommt just in dem Moment, in dem Hamida etwas nehmen möchte, Ronja vorbei. Hamida drückt Plötzlichkeit aus, indem sie einen erstaunten Gesichtsausdruck in Ronjas Richtung macht. (01:11:19) In III/D macht Hamida ihre Hausaufgaben. Anfangs läuft es ganz gut. „Aber plötzlich hatte ich keine Ahnung, was die da wollten.“ (Z 2f) Die Gebärde PLÖTZLICH wird zwar nicht benutzt, aber durch ihren Gesichtsausdruck (01:18:43) wird Plötzlichkeit ausgedrückt. Unter III/E ist Hamida auf der Suche nach ihrer Mutter: „Aber wo war die Mama? Ah, da war sie, sie hat bezahlt.“ (Z 14 ≈ 01:20:54) Durch die Mimik wird Plötzlichkeit ausgedrückt: Zuerst ein suchender Blick und dann „Ah“, ein erleichterter Blick: Plötzlich ist die Mama wieder da. Im Ereignis III/G entdeckt Hamida Autos, die ausgestellt werden. „Und da sehe ich plötzlich, ich wußte nicht genau, was das war...“ (Z 1f ≈ 01:21:38):

|                                       |                         |
|---------------------------------------|-------------------------|
| <u>Augen gehen erstaunt auf</u>       | <u>Mimik: irritiert</u> |
| DANN UMHÉRLAUFEN [reibt sich im Auge] | SEHEN ICH WISSEN-NICHT. |

Dadurch, daß die Augen erstaunt aufgehen und sich die Mimik unversehens ändert, drückt Hamida Plötzlichkeit aus. Unter IV/A erzählt Hamida, wie langweilig die Wartezeit darauf war, in die Wohnung zu kommen: „Das war ganz schön langweilig! Und da hatte ich eine Idee“ (Z 6f ≈ 01:26:38) Die Mimik ändert sich schlagartig von gelangweilt zu fröhlich, da sie eine Idee hatte, die Langeweile zu überbrücken. In IV/E stellt Hamida das Verhalten ihres Bruders mit Plötzlichkeit dar: „Und Abu, mein Bruder wollte auch zwei und riß die aus der Tüte.“ (Z 3) ≈

|                    |                          |
|--------------------|--------------------------|
| <u>Mimik: lieb</u> | <u>Mimik: rabiat</u>     |
| MÖGEN AUCH ZWEI    | HERAUSREISSEN (01:28:10) |

Die abrupt veränderte Mimik drückt Plötzlichkeit aus. Unter IV/I passiert folgendes: „Plötzlich läuft Nailah die Treppe runter“ (Z 1) ≈ PLÖTZLICH NAILAH LAUFEN (01:29:31). Hamida führt das Ereignis mit der Gebärde PLÖTZLICH ein, da etwas Unerwartetes passiert.

### 6.1.13 Psychologische Nähe

Hamida schlüpft oft in die Rolle des Aktanten. So zum Beispiel in Hamida I/C, wo sie in direkter Rede erzählt: „ja was machst du denn Nailah? Was machst du denn?“ (Z 16f) Wobei, wie oben erwähnt, nicht ganz klar wird, wer dies zu Nailah sagt. Hamida versetzt sich in die Rolle des Schimpfenden und zieht die Mundwinkel nach unten. Sie be-



nutzt auch constructed dialog, indem sie darstellt, wie die Kabel hinausgezogen wurden. Als Hamida beschreibt, daß noch 'eins' fehle, übernimmt sie die Rolle der Person, die panisch bemerkt, daß noch 'eins' fehlt.

Auch in I/F benutzt sie direkte Rede und übernimmt die Rolle der Mutter: „Nein, (Geld gibt es) morgen.“ (Z 5f) Ein Ereignis weiter (I/G) stellt sie sich selbst dar, wie sie agierte: „,,Munya, nicht, mußt Du ein bißchen, ein bißchen, nicht viel sonst schimpft die Mama.“ (Z 8f)

In I/I drückt Hamida die Gedanken des Aktanten aus: „oh man“ (Z 6 ≈ 01:08:52). Er denkt dies, weil er etwas vergessen hatte. Im Ereignis II/A spricht Hamida ihren Vater mit direkter Rede an: „Bitte, darf ich auch spielen, da bei den Photos, oder!“ (Z 8f)

In II/C schlüpft Hamida in die Rolle des Vaters, der sagt: „Wo ist sie denn, es ist ja schon spät.“ (Z 2) und „Wo ist deine Mama?“. Dabei macht sie ein gereiztes Gesicht. Auch in Ronjas Rolle schlüpft Hamida (01:12:26): Sie stützt ihre Hände in die Hüften. „Und Ronja wußte auch nicht, wo die Mama ist, denkt „so etwas“ und läuft.“ (Z 3f) Es folgt wieder eine Unterhaltung in direkter Rede: „Dann bis zum nächsten Morgen, o.k.? Geht ihr heim? Tschüß!“ (Z 5)

In II/F benutzt Hamida sowohl direkte Rede als auch constructed action: „Meine Mama sagte heute: „Heute Haare waschen!“ Während Hamida erzählt, wie ihre Mutter ihr Haar wusch, schlüpft sie in ihre Rolle und stellt es dar. (01:13:29 – 01:13:42) Sie zeigt dem Publikum ihre weichen Haare. (01:13:44)

In II/G gebraucht Hamida constructed action, sie schlüpft in die Rolle von Nailah, die sich die Decke über den Kopf zieht (Z 3 ≈ 01:14:40).

Im ersten Ereignis der nächsten Erzählung (III/A) verwendet Hamida direkte Rede: „Bis wieviel Uhr darf ich bleiben? Wann ist Ende?“ (Z 5f) „Wo ist Munya?“ (Z 10f)

In III/C weiß Hamida bei ihren Hausaufgaben nicht mehr weiter und fragt ihre Mutter: „Was bedeutet das?“ (Z 3)

In III/E stellt Hamida die verschiedenen Aktanten durch constructed action und direkte Rede dar. Einmal übernimmt Hamida die Rolle des Mannes und bewegt ihren Mund, als wenn sie sprechen würde (Z 4 ≈ 01:20:03). Dann fragt sie ihn: „Darf ich anschucken?“ (Z 7) Munya, die nichts gewonnen hat, zeigt sie folgendermaßen: „Bäh, möchte auch!“ (Z 10 ≈ 01:20:28) Hamida verzieht ihr Gesicht wie ein weinendes Mädchen. Sie versucht, ihre Schwester zu motivieren. „Munya, bitte, du mußt ganz doll anschucken! Mach, auf!“ (Z 12f ≈ 01:20:43) Auch im nächsten Ereignis

(III/F) involviert Hamida ihr Publikum durch direkte Rede: Ich habe gefragt: „Darf ich so einen Ball haben?“ Und Munya und Nailahauch: „Darf ich so einen Ball haben?“ Munya: „Darf ich einen Ball?“ (Z 1ff).

In III/H bettelt Hamida um Geld für eine Karte. Sie verwendet dabei viel direkte Rede und untermalt diese mit Mimik und Körperhaltung, die den Gemütszustand des Aktanten ausdrücken.

Unter III/I verwendet Hamida constructed action. Sie stellt das Baby dar, wie es daliegt und schlüpft dazu in dessen Rolle.

Auch in III/J übernimmt sie eine Rolle, dieses Mal die ihrer Schwestern und 'spritzt Wasser hoch' (Z 6 ≈ 01:24:16).

Während des Dialoges mit der Frau in IV/B stellt sich Hamida selbst dar, indem sie den Blick nach oben wendet, als wenn sie zu der Frau hoch schaut.

In IV/E schimpft Hamida mit Abu, was sie in direkter Rede ausführt und dabei einempörtes Gesicht macht (01:28:12).

Ein Ereignis weiter (IV/G) unterhalten sich die beiden in direkter Rede.

In IV/H ruft jemand Hamidas Mutter an. Das Telefongespräch, beziehungsweise das, was der Anrufer sagt, gibt Hamida in direkter Rede wieder.

Das Ereignis IV/J handelt von einem Mann, der ihnen hilft, die Tür aufzubekommen. Hier gebraucht Hamida constructed action: „Und der Mann gegen die Tür, bam“ (Z 4 ≈ 01:30:11) Hamida bedankt sich und er antwortet: „Ach, kein Problem, hehe!“ (Z 5)

#### 6.1.14 Valenz

In Hamidas Erzählungen wird die emotionale Grundqualität der Ereignisse dem Publikum nahe gebracht. Im ersten Ereignis (I/A) bekommt Hamida etwas geschenkt. Sie lacht und nickt fröhlich (Z 3) und zeigt damit, daß sie stolz ist, etwas geschenkt bekommen zu haben. Später ärgert sich Hamida, daß sie gefangen wurde: „das war ganz doof“ (Z 7)

SPIELEN SPIELEN SPIELEN (01:00:48) ≈ „wir haben ganz viel gespielt“ (Z 4).

Hamida stellt damit dar, daß sie intensiv und ausdauernd miteinander spielten.

In I/B erzählt Hamida: „meine Oma kann nicht laufen“ (Z 3) dazu macht sie einen gequälten Gesichtsausdruck. Im Folgenden gibt sie auch eine Bewertung: „da muß man mit dem Auto fahren, das ist besser“ (Z 3f).

Unter I/C berichtet Hamida: „da war ein bißchen Sturm“ (Z 2). Hamida verzieht den Mund und signalisiert damit, daß der Sturm unangenehm war. Und weiter: „Munya oder Nailah, naja, irgendein Kind hat halt dran rumgedrückt überall und hinten auch, hinten die ganzen Kabel rausgezogen und vorne rumgemacht, und da ist ja der Bildschirm und hinten sind dann ja auch nochmal Kabel, ja. Und die wurden rausgerissen und dann war es dunkel“ (Z 10ff). Hamidas Gesicht drückt aus, das sie das Verhalten von Munya oder Nailah vollkommen übertrieben fand(01:03:04). „Oje“ [weil die Kabel vom Fernseher hinausgerissen wurden] (Z 15 ≈ 01:03:20). Hamida verzieht das Gesicht, wie wenn etwas peinlich ist.

In I/D gibt die Erzählerin eine Bewertung zu dem Mann: „Nee, nicht gefährlich, lieb!“ (Z 6).

Auch in I/F zeigt Hamida eine bewertende Erzählweise: „Ich möchte ein Papphaus“ (Z 6). Hier lacht sie (01:05:34) und zeigt damit, daß sie von etwas Positivem spricht. Am Ende des Ereignisses stellt sie Erleichterung dar: „Puh, geschafft!“ (Z 10f).

In dem Ereignis, in dem sie erklärt, warum Thomas sie nicht besuchen kann, beschreibt Hamida einen negativen inneren Gemütszustand: „Seine Mama weint“ (Z 3f).

Unter I/I berichtet Hamida: „Und das dann essen, lieb, dann kann ich gut schlafen“ (Z 3f). Es wird nicht ganz klar, auf was sich 'lieb' bezieht: Darauf, daß sie lieb sein muß, um etwas Süßes zu bekommen, oder daß sie lieb ist, wenn sie etwas Süßes isst, oder daß sie dann lieb ist, wenn sie etwas bekommt. Die Süßigkeit bewertet sie: „Oh, die schmecken so lecker!“ (Z 9 ≈ 01:09:10).

In II/A möchte der Vater etwas kaufen, aber es gibt kein Geld. „Das ist das Problem“ (Z 7f). Hamida erzählt, daß es kein Geld gibt und zieht dann die Schultern hoch, die Hände gehen auf und sie verzieht ihr Gesicht.

Das Ereignis II/F erzählt von schlechtem Wetter: „Da war es so wolkig, total doof, verstehe ich nicht“ (Z 2). Hamida verzieht ihr Gesicht (01:13:20).

In II/G hat eine der Schwestern eingenäßt. Hamida kommentiert dies: „Alles naß. Oje“ (Z 7), „und Nailah weinte“ (Z 13). Hamida stellt sehr expressiv dar, wie ihre Schwester weinte (01:15:43).

Auch in III/A, wo alles durcheinander geht, betont Hamida durch: „Oje“ (Z 8 ≈ 01:17:02) die Situation.

Wie sie ihre Hausaufgaben macht, schildert Hamida in III/D: „Ganz viel“ (Z 1), hier zeigt Hamida einen konzentrierten, angestregten Gesichtsausdruck (01:18:41). Später einen ängstlichen, da sie es nicht versteht (Z 8 ≈ 01:19:05) und dann zeigt sie einen Bruch durch die Gebärde HARMLOS (01:19:16 ≈ Z 10 „einfach“), da es plötzlich einfacher wird.

In III/E berichtet Hamida von einem Glücksrad. Das „lief ganz schnell“ (Z 8). Durch ihren Gesichtsausdruck (01:20:16) zeigt sie, daß sie das Rad so stark angestoßen hat, daß es sich sehr schnell dreht. Aber leider ist sie mit dem Ergebnis nicht zufrieden: „Oh Mann! Oje.“ (Z 8 ≈ 01:20:18).

Mit Munya stellt sie sich nochmal an. „Das ging lange!“ (Z 10f ≈ 01:20:34) Bei der Gebärde LANG streckt sie die Zunge hinaus und zieht die Gebärde lang und demonstriert damit, daß das nervig war. „Munya hat ganz leicht angeschupft“ (Z 11) Hamida führt die Gebärde sehr langsam aus und macht dazu einen schläfrigen Gesichtsausdruck, wobei sie zeigt, wie zaghaft und kraftlos Munya das Rad anschupfte (01:20:39).

Danach erzählt Hamida von Autos (III/G), die sie folgendermaßen bewertet: „Die Autos waren Luxus!“ (Z 3) Unangenehm waren die Blitzlichter: „da bin ich erschrocken!“ (Z 5).

Doch dann wird es Hamida langweilig und sie möchte nochmal eine Karte: „Hier ist es langweilig!“ „ich mag, mag, mag!“ (Z 2 ≈ 01:22:23) Die Wiederholung der Gebärde

betont den Wunsch Hamidas. „Und dann am Freitag habe ich mich gefreut!“ (Hamida III/I, 1), „Habe mich richtig gefreut darauf.“ (Z 8). Hier drückt Hamida ihren positiven Gemütszustand vom Freitag aus. Sie darf dabei sein, wenn der Freund auf das Baby aufpaßt. „Und der hat viel geholfen der Mann, deren Freund.“ (Z 7) ≈ HELFEN HELFEN HELFEN (01:23:27). Durch die Wiederholung drückt Hamida die Intensität aus.

In III/J erzählt Hamida wieder, wie sie Hausaufgaben gemacht hat: „Und ich habe ganz schnell geschrieben“ (Z 2). Hier macht Hamida ein angestregtes Gesicht (01:24:05). Zum Schluß berichtet Hamida von einer Knolle zum Kochen, die sehr scharf war: „so scharfes Zeug zum Essen“ (Z 3 ≈ 01:24:54). Hamida stellt durch Wiederholung der Gebärde die extreme Schärfe dar.

Von der kaputten Wohnungstür, die nicht zu öffnen ist, erzählt Hamida in IV/A: „Aber das klappte nicht.“ (Z 3 ≈ 01:26:16). Hamida zieht die Mundwinkel nach unten. Sie muß warten (01:26:33): DREI STUNDEN LANG. Hamida macht ein genervtes Gesicht und dehnt die Gebärde LANG, so daß diese in ihrer Intensität gestärkt wird.

In IV/B bewertet Hamida die Lautstärke des Bohrers: „Ui, das war laut.“ (Z 1 ≈ 01:27:02). Hamida möchte alleine zu einem Laden gehen, aber der ist „unten und um die Ecke, also harmlos“ (Z 4 ≈ 01:27:33). Sie evaluiert damit die Gefährlichkeit, alleine zum Laden zu gehen.

In IV/D zeigt Hamida ihre Gefühle folgendermaßen: „Und es war heiß. Die Sonne, die hat richtig geblendet.“ (Z 4f). Hamida kneift ihre Augen zusammen (01:27:53).

Beim Versuch die Tür zu öffnen (IV/J: „An der Tür rütteln klappte nicht“, Z 2 ≈ 01:30:03) macht Hamida eine angestregte Mimik und gibt so eine Bewertung der Situation.

## **6.2 Datenanalyse II:**

### 6.2.1 Simons Erzählungen

Zum Hintergrund Simons: Simon (am Anfang der Untersuchung 7,10 Jahre alt, am Ende 9,10) lebt mit seiner Mutter und seiner älteren Schwester Sara zusammen. Sara ist auch gehörlos, ihr Gebärdename ist wie Sand-in-der-offenen-Hand-schütteln (siehe 01:43:41).

### 6.2.2 Zusammenfassende Charakterisierung der Erzählungen

Allgemein auffallend ist, daß Simon kaum Mundbild benutzt und die dominante Hand noch nicht etabliert ist. Er wechselt zwischen der rechten und der linken Hand. In seiner Erzählung vom 4. März 2002 erzählt Simon von einem Autorennen mit Michael Schuhmacher (Schumi), das er im Fernsehen gesehen hat. Danach spielte er draußen mit

seiner Schwester und einer Bekannten (oder einem Bekannten). Später spielten sie mit einem Ball, den sie in ein Spielhaus seiner Schwester schmetterten. Hiernach berichtet er, wie er seine Hausaufgaben machte und dann Gameboy spielte. Am Sonntag fuhren sie (mit wem wird nicht genannt) zu einer Autowerkstatt. Sodann erzählt er von einem Donald Duck Buch, das ein Spielzeug beinhaltete. Dann schildert er, wie er, seine Schwester und ein Freund draußen spielten. Später beim Abendessen hatte sein Vater Zahnschmerzen. Nun stellt er dar, wie er mit seiner Schwester spielte, die dann noch Hausaufgaben machen mußte. Zum Schluß erzählt er nochmals von den Zahnschmerzen seines Vaters.

Simon gebärdet verständlich, springt aber in der Zeit hin und her. Manchmal weiß er nicht mehr genau, wann was stattgefunden hat und gebärdet dann einfach UND-DANN, ohne das Ereignis zeitlich einzuordnen. Er springt auch von Thema zu Thema, erzählt zuerst vom Spielen, dann von Vaters Zahnschmerzen, dann wieder vom Spielen und kommt ganz zum Schluß plötzlich wieder auf die Zahnschmerzen zu sprechen.

Der Beginn seiner zweiten Erzählung vom 10. Juni 2002 handelt von seinem Meer-schweinchen, das Lärm machte. Dann spielte er mit seiner Schwester und anderen Kindern Ball. Plötzlich war Sara weg und Simon schildert, wie sie einander suchten und immer wieder verpaßten. Zum Schluß stellt er dar, wie er zu viel Eis gegessen hatte und dann Bauchschmerzen bekam. Diese Erzählung ist geordneter als die erste, er hat ein klareres Bild von dem, was er erzählen möchte und bringt nicht so viel durcheinander.

In der dritten Erzählung vom 28. Oktober 2003 erzählt Simon von seinem Ausflug ins Phantasialand: von der Hinfahrt, den einzelnen Vergnügungsstationen wie verschiedene Bahnen, 4D-Kino oder einer Kleinkunstvorstellung.

Simon beschreibt die einzelnen Stationen sehr eindrucksvoll, als wenn er sie in dem Moment nochmal durchlebt. Jedoch ist es schwierig, alles bei diesem schnellen Ablauf gedanklich nachzuvollziehen. Wer nicht dabei war, beziehungsweise wer nicht schon den Vergnügungspark besuchen konnte, hat Schwierigkeiten, alles in einen Zusammenhang zu bringen. Ich konnte mir die Aufnahme beliebig oft anschauen, hatte auch einige Kopien von dem Prospekt, den Simon während seiner Erzählung zeigt, so daß ich im Laufe der Zeit einen Einblick bekam und die Übersetzung machen konnte. Diese Übersetzung zeigte ich einer Bekannten, die das Phantasialand schon kannte. Sie konnte alles nachvollziehen und sagte, daß beispielsweise die Darstellung des 4D-Filmes gut und sehr ausführlich von Simon erzählt wurde.

Simons Erzählung vom 1. März 2004 fiel verhältnismäßig kurz aus. Ich habe den Eindruck, daß er sich an diesem Tag nicht sehr wohl fühlte. Vielleicht lag es auch an der neuen Weise, aufzunehmen (im Stehen und nicht mehr im Sitzen), oder das Wochenende war einfach nicht so aufregend, daß er vor Begeisterung herausprudeln hätte können. Er erzählt zwar von dem Geburtstag seiner Schwester, was ja ein erzählenswertes

Motiv wäre, aber die Erzählung verläuft etwas stockend und wenig mitreißend. Weiterhin erzählt er, daß er abends bei seinem Vater war, wo er übernachtete.

### 6.2.3 Einführung von Aktanten

Es leuchtet ein, daß Simon in seinen Erzählungen selbst der Hauptaktant ist. Es kommen aber pro Ereignis verschiedene Aktanten dazu. Im ersten Ereignis der ersten Erzählung schaut Simon fern. Er erzählt von Schumi, den er wie folgt einführt: „Kennt ihr? Rot mit Schumi“ (Z 1).

In I/B spielt er mit seiner Schwester und in I/C kommt noch ein Mädchen, eine Bekannte dazu.

Unter I/F erzählt Simon wie er mit dem Auto zu einer Autowerkstatt fährt. Allerdings wird nicht erwähnt, mit wem er dorthin gefahren ist.

In I/I spielt er wieder. Dieses Mal mit seiner Schwester und einem Freund.

Ein Ereignis später (I/J) wird gegessen und der Vater wird eingeführt, der Zahnschmerzen hat. Darauf wird später (I/O) nochmals eingegangen.

In II/A gibt es eine spannende Einführung. Anfangs bleibt, von Simon beabsichtigt, unklar, um wen es geht, bis Simon das Meerschweinchen einführt (Z 5) ≈ SCHWEIN MEER (01:40:39).

In II/D gebärdet Simon das erste Mal nicht MEINE SCHWESTER, sondern daktyliert den Namen und gibt die Namensgebärde dazu. Außerdem führt er Friederike ein: „Kennst Du? Aus der sechsten, Friederike.“ (Z 2f). Von einem Jungen wird auch noch berichtet, der einen Ball in den Bauch bekommt.

In seiner dritten Erzählung (III) berichtet Simon von seinem Ausflug ins Phantasialand in Brühl. Alle Ereignisse stehen miteinander im Zusammenhang. Da er alles erlebt hat, ist er ein Aktant. Andere Aktanten, die mit ihm dorthin gefahren sind, werden nicht genannt. Es bleibt offen, mit wem er die Ereignisse erlebt. In den einzelnen Stationen wie Bahnen oder Spektakel kommen Figuren vor, die Simon einführt. So zum Beispiel in III/E, wo von einem Kapitän die Rede ist. Oder in III/F, wo er von einem Jungen (Z 1) erzählt, einem Mann (Z 6) und weiteren Personen, die er nicht einführt, sondern lediglich durch Rollenübernahme markiert. Dadurch bleibt unklar, ob es mehrere „andere“ (Z 3) sind oder nur einer.

In III/G unterstützt Simon die Bezeichnung Junge (Z 1) mit einem Verweis auf den Prospekt, worin der Junge abgebildet ist. Die Methode, auf die im Prospekt abgebildeten Personen zu zeigen, von denen er erzählt, nutzt Simon in mehreren Ereignissen (III/H, K, O, P, T). In III/O führt er eine Frau ein, die auf einem Bildschirm zu sehen ist (Z 2). Weiter führt er einen „Typ“ (Z 4) oder Clown ein, den er durch Index auf den Prospekt dem Publikum bekannt macht.

In III/P tauchen ein Mann und ein Junge auf, von denen aber nicht klar wird, wer das sein soll. Ob sie zur Schaustellergruppe gehören oder ob es Gäste des Vergnügungsparks wie Simon sind.

In III/R wird nicht eindeutig geklärt, um wen es sich handelt, der die Aktion ausführt. Wahrscheinlich handelt es sich um den Clown.

In Simon IV/A, B, C, D erzählt er vom Geburtstag seiner Schwester. Seine Schwester wird eingeführt. Vermutlich sind auch Freunde da, die aber nicht genannt werden.

In IV/E und F führt er seinen Vater ein, der ihn abholt.

In IV/G kommt seine Mutter ins Spiel, zu der er wieder zurückgekommen war.

#### 6.2.4 Einführung des Ortes

Das erste Ereignis, von dem Simon erzählt (I/A) findet im Fernsehen statt. Diese Information ist sehr wichtig, denn es ist ein großer Unterschied, ob ein Autorennen live an der Rennbahn erlebt wird oder lediglich vor dem Bildschirm.

Das zweite Ereignis (I/B) findet draußen statt, es wird gespielt.

In I/E macht Simon seine Hausaufgaben. Einen Ort führt er nicht ein, als Zuschauer vermutet man, daß die Handlung zu Hause stattfindet.

In I/F und G erzählt Simon von einer Autowerkstatt, sowie der Hin- und Rückfahrt.

Das nächste Ereignis (I/I) findet wieder draußen statt bis die Aktanten in I/J ins Haus gehen. Die folgenden Ereignisse (I/K, M, N, O) tragen sich wahrscheinlich im Haus zu. In II/A und C wird kein Ort eingeführt, der Zuschauer kann sich aber zusammenreimen, daß die Handlung bei Simon zu Hause stattfindet.

II/D, E, F, G und H finden wieder draußen statt. Wo II/H stattfindet, wird nicht eindeutig geklärt.

Die Erzählung III findet im Phantasialand statt bis auf den Anfang: hier beschreibt Simon, wie er geschlafen hat und er schildert die Hinfahrt im Zug.

In III/D spielt sich die Handlung dann auf einem Schiff ab, in III/E -K in einem 4D-Kino, wobei sich dort die Aktanten vermutlich auch auf einem Schiff befinden, III/L – S findet auf verschiedenen Vergnügungsbahnen statt und III/T in einer Halle, wo eine Vorführung geboten wird.

Die Erzählung IV ereignet sich zunächst vermutlich zu Hause und in der Nähe des Hauses, später bei Simons Vater und zuletzt wieder zu Hause bei seiner Mutter.

#### 6.2.5 Einführung des Zeitpunktes und temporale Kohärenz

Im Ereignis I/A gibt Simon keinen zeitlichen Zusammenhang an. Die nächsten Ereignisse werden meist mit „und dann“ eingeführt. Erst in I/F gibt Simon einen Zeitpunkt an: „Und dann... am Sonntag...“ (Z 1).

Auch in Ereignis I/I gibt Simon den Sonntag als Zeitpunkt an. In I/J wird hingegen keine Zeitangabe gemacht, was darauf schließen lassen könnte, daß es sich wie I/I am Sonntag zuträgt. Dagegen spricht aber, daß der Vater zur Arbeit muß: „mein Papa mußte zur Arbeit und ist gegangen.“ (Z 4f)

In den weiteren Ereignissen der ersten Erzählung gibt Simon keinen Zeitpunkt an. Unter II/A beschreibt Simon ein Geschehen, daß sich irgendwann an einem Morgen ereignet: „Dann am Morgen dann“. (Z 1)

Die weiteren Ereignisse (II/B – G) finden wahrscheinlich am selben Tag statt. Erst wieder in II/H gibt Simon den Sonntag an, wobei die Formulierung etwas mißverständlich erscheint: „Und dann... .. war der Sonntag fertig und am Sonntag dann, am Sonntag dann...“ (Z 1)

In seiner dritten Erzählung (III) erzählt Simon offensichtlich nur von einem Tag des Wochenendes, welchen er aber nicht nennt. Die einzelnen Ereignisse werden oft mit „und dann“ eingeleitet.

In III/B führen sie zuerst mit dem ICE und dann noch mit einer regionalen Bahn. „Zwei Stationen eine ganze Weile mit dem Zug“ (Z 4f). Komischerweise waren sie zuerst da (Z 5) und haben dann erst die Rucksäcke oben in die Ablage gelegt (Z 5f). Irgendetwas ist zeitlich durcheinander geraten.

Unter IV/A führt Simon den Tag des Geburtstages seiner Schwester ein und gibt den Samstag an. Der Vater holt ihn am Abend ab (IV/E). Wann er wieder zurück zur Mutter geht, wird nicht explizit genannt, aber aufgrund dessen, daß er bei seinem Vater einmal übernachtet hatte, müßte es der Sonntag gewesen sein.

#### 6.2.6 Logische Konzeptionalisierung

In Simons ersten beiden Erzählungen fällt auf, daß er oft stockt und überlegen muß, was er weiter erzählen möchte. Er schafft es, in Ereignis I/A einen Gegenstand, dessen Gebärde er nicht parat hat, so zu beschreiben, daß er verstanden werden kann. Die Gewinner des Rennens spritzen mit Sekt. Simon weiß zwar nicht die Gebärde für Sekt, aber durch seine Beschreibung „so Trinken ist das“ (Z 7) wird dem Zuschauer klar, was er meint.

Undurchsichtig erscheint jedoch Stelle 01:33:51. Simons Z- oder U-Hand geht senkrecht nach unten. Eine U-Hand stünde für einen Menschen, aber es dreht sich zuvor um eine Flasche, die wohl hinuntergefallen ist oder hingestellt wurde.

Unter I/E erzählt Simon, wie er seine Hausaufgaben machte und danach Gameboy spielte. „Eine [Hausaufgabe] habe ich vergessen. Habe ich zu lange gewartet, die Zeit verging so schnell, und dann habe ich es vergessen.“ (Z 1f). Unklar bleibt, was die Zeit mit den Hausaufgaben zu tun hat. Entweder meint er die Zeit, die vergangen ist zwischen dem Unterricht, in dem die Aufgaben gestellt wurden und dem Zeitpunkt, wo er sie



schließlich macht, so daß er sich nicht mehr an die Aufgabenstellung erinnern kann. Oder aber, er hat für die ersten Aufgaben so lange gebraucht, daß er vergaß noch weitere zu machen.

In I/F, wo Simon in einer Autowerkstatt ist, erzählt er von einem anderen Auto:

|      |        |       |           |                |                     |
|------|--------|-------|-----------|----------------|---------------------|
|      |        |       | <u>2X</u> | <u>zu sich</u> | <u>von sich weg</u> |
| AUTO | KAPUTT | Index | ANDERE    | BESUCHEN       | BESUCHEN            |

|        |                     |       |            |
|--------|---------------------|-------|------------|
|        | <u>von sich weg</u> |       |            |
| TANKEN | BESUCHEN            | Index | (01:35:50) |

Es wird nicht ganz klar, warum Simon BESUCHEN in diese Richtungen gebärdet. Wahrscheinlich erzählt er zuerst, daß das andere Auto zur gleichen Tankstelle wie er gefahren ist, deshalb gebärdet er zu sich hin. Dann zeigt er, daß das andere Auto innerhalb der Tankstelle zu einem anderen Platz fährt. Er gebärdet deshalb von sich weg.

In I/H erzählt Simon von einem weiteren Buch, was aber offensichtlich nicht im Zusammenhang mit dem Pokemon-Buch von I/G steht. Vielleicht aber doch, und er hat sich beide Bücher an der Tankstelle gekauft. Dies wird aber letztlich nicht eindeutig geklärt.

Unter I/J, wo von den Schmerzen des Vaters berichtet wird, wird Folgendes nicht eindeutig geklärt: „Ah, und dann Arbeit... mein Papa mußte zur Arbeit und ist gegangen“ (Z 4f). Irgendetwas wurde vergessen. Zuerst hat der Vater Zahnschmerzen und dann geht er zur Arbeit? Ist es wieder besser geworden? Vielleicht wird unter I/O darauf eingegangen, weil dort der Vater eine Tablette nimmt und die Schmerzen nachlassen.

In II/F suchen sich Sara und Simon. Simon erwähnt jedoch nicht explizit, wie die Suche endete. Dies bleibt offen. II/H beginnt Simon nachstehend: „...bin ich so hingegangen: „Darf ich schauen?“ (Z 2). Nicht erwähnt wird, was er schauen möchte, fern? Anfangs weiß er noch nicht, was er genau erzählen möchte, bis ihm das mit den Bauchschmerzen einfällt.

Im Ereignis E der dritten Erzählung nennt Simon oftmals nicht die Aktanten, die die Handlung ausführen. Simon erzählt nur die Handlung, die Eindrücke, die er noch im Kopf hat, ohne sie zu strukturieren. Es fehlt eine Zuordnung der Aktionen zu Figuren. Das gleiche passiert unter III/H – K. Besonders unter K stellt Simon nacheinander die Aktionen der Aktanten dar, ohne sie einer Person zuzuordnen. Es wirkt ein bißchen wie 'Comicsprache'.

Im Ereignis III/O beginnt Simon mit den Bewegungen des Clowns, schiebt dann aber noch die Frau im Fernseher ein, was etwas verwirrend erscheint.

Auch bleibt undurchsichtig, wie es in III/P zu Folgendem kommt: „und der Junge hatte so eine Angel und der mit der Maske merkte etwas am Popo.“ (Z 7f) Das war wahrscheinlich eine kleine Vorführung, worüber man aber nur spekulieren kann.

Unter III/Q erzählt Simon von einer Aktion des Clowns, die ziemlich abstrus wirkt. Das war wahrscheinlich wieder eine kleine Vorführung. Simon vergißt, daß die Zuschauer das überhaupt nicht kennen und gibt zu wenig Hintergrundinformation. Die Mimik und Bewegungen lassen darauf schließen, daß es witzig gewesen sein muß. Ebenso in III/R: Simon hat sich viele Einzelheiten gemerkt, bringt diese aber nicht in einen logischen Zusammenhang.

Die vierte Erzählung Simons wirkt sehr lustlos. In IV/A – D erzählt er alles etwas durcheinander: „dann war es langweilig“ (A, 4). „Dann hatte jemand die Idee, zu essen, dann haben wir gespielt, so zum Spaß, und zugesehen beim Spielen, aus Spaß“ (A, 5f). „Und ich habe auch etwas bekommen. Das war nett: ein gutes Spiel“ (IV/D, 2f). Undurchsichtig bleibt an dieser Stelle, ob Simon auch ein Geschenk bekommen hat oder einen Preis von einem Spiel oder ob am Ende des Geburtstages jeder etwas bekommen hat, weil sie so lieb gespielt haben.

#### 6.2.7 Personale Kohärenz

In Ereignis I/A erzählt Simon von einem Autorennen: „Die sind zusammengeknallt und waren kaputt“ (Z 1f). Es wird nicht klar, ob Schumi in dem Unfall verwickelt war, oder ob es andere Fahrer waren. „Der hat den überholt und berührt“ (Z 2). Wer? Schumi einen anderen? Oder ein anderer Schumi?

In Ereignis I/B zeigt Simon klar an, wer wie weit gesprungen ist. Auch in I/I wird klar, wer wem den Ball klaut. In I/J erzählt Simon: „Und dann sind wir gerannt, ins Haus“ (Z 1). Zuvor erzählt er von seiner Schwester und einem Freund, letztlich wird nicht eindeutig geklärt, ob der Freund mit nach Hause kommt.

Unter I/K erzählt Simon davon, wie das Spielhaus zerstört wurde, wobei sich nicht eindeutig herausstellt, ob er auch, oder nur seine Schwester oder beide das Haus zerstört haben. Die Gebärden MEIN SCHWESTER (01:37:55) können sich auch lediglich darauf beziehen, daß der Schwester das Haus gehört, da die Frage des Publikums nicht zu sehen ist.

In II/D beschreibt Simon: „Und ein Junge hat voll den Ball in den Bauch bekommen“ (Z 4f). Wahrscheinlich von Friederike, aber es stellt sich nicht eindeutig heraus.

In der dritten Erzählung stellt Simon, wie unter dem Punkt 6.2.6 „logische Konzeptualisierung“ schon erwähnt, viele Handlungen dar, vergißt aber die Verbindung zu dem jeweiligen Aktanten herzustellen. So beispielsweise unter III/E: „Und einer hat geschossen nach links und rechts. Und dann ist es explodiert und lief das Gesicht runter. Und dann ein Stück gelaufen“ (Z 4ff). Offen bleibt, wer geschossen hat, an wessen Gesicht etwas hinunterläuft und wer ein Stück gelaufen ist.

In III/F übernimmt Simon die Rollen der Figuren, wobei oftmals nicht ganz klar wird, ob die Rolle wechselt oder die Rolle bei dem selben Aktanten bleibt.

Personale Bezüge stellt Simon beispielsweise in III/H – K durch Verweise auf den Prospekt her. Unter III/O – R übernimmt Simon die Rolle des Clowns und ahmt dessen Bewegungen nach.

In III/P erzählt Simon etwas von einem Photoapparat: „Der Photoapparat, wenn der um den Hals hing, der hat rumgezuckt.“ (Z 1). Dabei wird nicht deutlich, bei wem dies geschah. „Und dann machte der ein Photo“ (Z 2). Wer Photos machte, wird nicht gezeigt. In III/R stellt Simon wieder jemanden dar, aber letztlich wird nicht eindeutig geklärt, um wen es sich handelt; vermutlich um den Clown.

In IV/C sagt jemand: „Bitte Essen!“ (Z 1). Wer das sagt, bleibt unerwähnt.

#### 6.2.8 Gegenständliche Kohärenz

In der ersten Erzählung, Ereignis D, wird von einem Haus erzählt, das mit einem Ball eingeworfen wird. Zuerst ist nicht klar, von welchem Haus (Z 1). Simon spricht. Es gelingt ihm aber, diese Unklarheit zu beseitigen und beschreibt auf Nachfrage das Haus näher.

In I/M stellt Simon die Hirsche klar dar. Er führt sie mit der Grundgebärde HIRSCH ein (01:39:15) und benutzt dann Klassifikatoren, um den Kampf darzustellen (01:39:16).

In II/A erzählt Simon: „da habe ich schnell die Tür zugemacht“ (Z 10f). Um welche Tür handelt es sich? Die des Meerschweinchenhauses? Oder ist Simon in ein anderes Zimmer gegangen und hat die Tür zugemacht, um dem Lärm zu entkommen? Dies wird nicht eindeutig geklärt.

In III werden die Gegenstände wie Schutzbügel in der Bahn (C), Schiff (D), Goldkugel (G) klar dargestellt.

Allerdings bleibt in III/O Nachstehendes unklar, wo Simon von den Aktionen des Clowns erzählt: „Und hat etwas rausgeschmissen“ (Z 12). Was wurde hinausgeschmissen? Auch die „Gasmaske“ (III/Q, 1 ≈ 01:52:37) kann nur der erkennen, der weiß, daß es eine Gasmaske sein soll.

#### 6.2.9 Lokale Kohärenz

In seiner ersten Erzählung gibt Simon die Orte der Handlungen so an, daß keine Mißverständnisse entstehen. Manchmal gibt er keine Ortsangabe, aber dies zieht nie lokale Unlogik mit sich. Verortungen nimmt er noch nicht vor.

In II/A beschreibt Simon, wie sein Meerschweinchen umherrennt, was er klar darstellt. In II/G verortet Simon das Gebüsch nach links vorne, von dort reißt er dann auch die Blumen ab (01:44:21).

Nicht ganz klar wird in II/H woher Simon das Eis bekommt. Die Mutter gibt ihm ein Eis – aus einem Laden oder hatte sie das zu Hause? Denn offensichtlich war er in der

## Wochenenderlebnisse in Gebärdensprache

Nähe eines Eisladens, denn mit dem 1 € kauft er sich eines. Der Vater „gibt eins aus“ (Z 7), es wird also auch gekauft. Unklar ist, wo das Ereignis stattfindet.

In der dritten Erzählung kann sich der Zuschauer immer gut die lokalen Verhältnisse vorstellen.

Simon beschreibt in III/C, L, M, N und S den Verlauf der Bahnen, so daß der Zuschauer ein Bild davon bekommt. Allgemein ist in der dritten Erzählung klar, wo was stattfindet und es entstehen keine Unklarheiten. Erleichtert wird dies Simon, weil er den Prospekt neben sich hat, worauf er oft zeigt und das Publikum so weiß, wovon er erzählt.

In der vierten Erzählung wird kein Ort angegeben, wo der Geburtstag sich ereignet. Zunächst stellt sich der Zuschauer das Geschehen zu Hause vor.

In IV/B wird allerdings geschaukelt und Simon erzählt von einem Klettergerüst, so daß vermutlich ein Ortswechsel zu einem Spielplatz stattgefunden hat, was Simon nicht erwähnt.

### 6.2.10 Kausale Kohärenz

In I/B begründet Simon, daß er gewonnen hat, weil er weiter als Sara gesprungen ist: „Ich bin so weit gesprungen“ (Z 2) (zeigt weiter als seine Schwester gesprungen ist) und deshalb „habe ich gewonnen“ (Z 3).

In I/F wird zu einer Autowerkstatt gefahren. Nicht erwähnt wird der Grund, warum sie dort hinfahren müssen. Es wird nur von einem anderen Auto erzählt, das repariert wird. Die Ereignisse der anderen Erzählungen sind bezogen auf den Kausalzusammenhang eindeutig.

### 6.2.11 Verbindung zu anderen Ereignissen

Auch hier gibt eine Tabelle den besten Überblick über die Zusammenhänge der einzelnen Ereignisse.

| Simon I   | Simon II     | Simon III        | Simon IV     |
|-----------|--------------|------------------|--------------|
| A -       | A -          | Hier stehen alle | A zu B, C, D |
| B zu C, D | B -          | 21 Ereignisse    | B zu A, C, D |
| C zu B, D | C zu H       | miteinander in   | C zu A, B, D |
| D zu B, C | D zu E, F, G | Verbindung       | D zu A, B, C |
| E         | E zu D, F, G |                  | E zu F       |
| F zu G    | F zu D, E, G |                  | F zu E       |
| G zu F    | G zu D, E, F |                  | G -          |
| H -       | H zu C       |                  |              |

|              |  |  |  |
|--------------|--|--|--|
| I zu J       |  |  |  |
| J zu I und O |  |  |  |
| K zu M       |  |  |  |
| L Publikum   |  |  |  |
| M zu K       |  |  |  |
| N -          |  |  |  |
| O zu J       |  |  |  |

Simon erzählt einige zusammengehörende Ereignis, die er chronologisch miteinander verknüpft. Nur in der ersten Erzählung beginnt er unter J von den Zahnschmerzen seines Vaters zu erzählen, berichtet dann von anderen Ereignissen und kommt dann unter O wieder auf die Zahnschmerzen zurück.

Auch in der zweiten Erzählung gibt es solch einen Fall, und zwar beginnt Simon unter C vom Eis zu erzählen, worauf er erst unter H wieder zurückkommt. Allerdings kann in beiden Fällen zwischen den Ereignissen wirklich eine Zeitspanne vergangen sein, so daß aus chronologischer Sicht andere Ereignisse dazwischen geschehen sind, und es keine unlogischen Sprünge sind.

Die dritte Erzählung ist eine in sich geschlossene Erzählung, in der alle Ereignisse miteinander in Verbindung stehen.

Die vierte Erzählung besteht im Grunde genommen aus zwei Geschehnissen: Dem Geburtstag und dem Besuch beim Vater.

#### 6.2.12 Plötzlichkeit

Simon erzählt anfangs nicht sehr expressiv, so daß in der ersten Erzählung Plötzlichkeit nur in Ereignis J zu finden ist: „Und mein Papa hatte Aua, Zahnschmerzen“ (Z 2). Zuvor wird vom Essen erzählt. Das Ereignis erfährt einen Bruch, eine Komplikation tritt auf, die Zahnschmerzen des Vaters. Allerdings wird dies zunächst nicht mit einem Wechsel der Mimik begleitet. Erst etwas später verzieht Simon schmerz erfüllt das Gesicht (01:37:26), was plötzliche Schmerzattacken widerspiegelt.

Unter II/A erzählt er von seinem lärmenden Meerschweinchen: „Und dann wieder so ein Zucken“ (Z 3f). Simon zuckt abrupt zusammen (01:40:32) und drückt damit Plötzlichkeit aus.

Auch in II/D ändert er unvorhergesehen seine Haltung (01:42:34) „Sind wir da so rumgelaufen. Und ein Junge hat voll den Ball in den Bauch bekommen“ (Z 4f). Zwischen den beiden Sätzen ist ein Bruch. Simon wechselt von gleichgültig zu erschreckt und schmerzgekrümmt.

In II/F vermisst Simon seine Schwester. Als er es bemerkt, ändert sich seine Mimik plötzlich von entspannt zu fragend (01:43:15). „Aber plötzlich habe ich sie da oben im Haus gesehen“ (Z 2f). Zunächst macht Simon einen suchenden Gesichtsausdruck, bis er seine Schwester sieht und die Mimik Erleichterung zeigt (01:43:23).

In II/H erzählt Simon: „Dann habe ich gespielt, und wo war... und dann hatte ich Bauchschmerzen“ (Z 2f). Der Gesichtsausdruck wird plötzlich schmerzverzerrt.

In der dritten Erzählung zeigt Simon viel Plötzlichkeit, weil er von vielen Geschehnissen erzählt, in denen unvorhergesehene Aktionen auftauchen. So zum Beispiel in III/B: „Und dann kam da so ein Stock ganz nah“ (Z 2). Simon hält den Stock oder das Rohr mit einem Mal ganz nah an sein Gesicht (01:48:06). Und „ein Bild kam plötzlich zum Vorschein“ (Z 3), das plötzlich explodierte.

In III/G erzählt er zunächst von einer schönen Goldkugel und macht einen verzauberten Gesichtsausdruck. Plötzlich ändert sich die Mimik und seine Bewegungen werden abrupt schneller (01:49:10): „Aber plötzlich schoss da was raus“ (Z 2). Und „Plötzlich kamen lauter Bienen runter auf seinen Kopf“ (Z 3f).

In III/H passiert Folgendes: „Und der schaute hin und plötzlich waren da lauter Vögel, die flogen alle auf“ (Z 3f). Unvermittelt wechselt Simon von ruhigem Nachschauen zu wild flatternden Vögeln (01:49:39).

In III/L berichtet Simon von einer Bahn, die langsam startet und dann mit einem Mal plötzlich lossaust (01:50:43).

In III/P erschreckt sich der Clown aufgrund eines Blitzes von einem Photoapparat. Simon stellt den Clown dar, wie er zurückschreckt (01:52:23).

In III/R saß jemand an der Stange und plötzlich schmerzte ihn das Bein. (Z 1).

### 6.2.13 Psychologische Nähe

Affektive Markierungen kommen anfangs in Simons Erzählungen selten vor. So erst in II/A, wo er seine eigenen Gedanken wiedergibt: „Habe ich mich gewundert“ (Z 3), weil irgendwo Lärm ist, von dem er nicht weiß, woher er kommt. Auch in II/a benutzt er constructed action und stellt dar, wie sich das Meerschweinchen putzt (01:40:58).

In II/F wo Simon und Sara einander suchen, verwendet Simon die direkte Rede: „Wo ist Sara, wo!“ (Z 2) und „Simon, wo bist Du?“ (Z 5). Die Erlebnisse im Phantasialand stellt Simon oft mit constructed action dar.

Unter III/F schildert Simon einen Kampf zwischen Piraten. Er gebraucht dabei constructed action und stellt das Taumeln und die Reaktionen der Aktanten auf die Schläge dar. Auch stellt Simon den Schrei eines Aktanten dar (01:48:55), dem ein Stock ins Bein gerammt wird.

Ebenso in III/G stellt Simon lebhaft die Reaktion eines Aktanten auf einen Schwarm Bienen dar: „Und er schreit „ah!“ (Z 5). Unter III/I stellt Simon dar, wie der Boden wackelte und dadurch die Männer schwankten.

Unter III/K demonstriert er einen Kampf und wie jemand in Ohnmacht fällt (01:50:27). In III/O wendet der Erzähler direkte Rede an. Die Frau im Monitor sagt: „Bitte nicht die Mütze auflassen, es ist besser, wenn ihr sie einsteckt“ (Z 2f).

Von III/O – R erzählt Simon viel in constructed action und stellt die Bewegungen des Clowns nach, der auch etwas sagt, was Simon in direkter Rede wiedergibt: „Lass das!“ (Z 6f). Simon winkt ab mit Rollenübernahme (01:52:27). Die Darstellung des Clowns läßt darauf schließen, das es witzig gewesen sein muß. Die Bahnen beschreibt Simon mit Klassifikatoren der Wagen.

In der vierten Erzählung verwendet Simon kaum Mittel der psychologischen Nähe, nur in IV/C bittet jemand in direkter Rede darum, zum Essen zu kommen (Z 1 ≈ 01:55:13).

#### 6.2.14 Valenz

Unter I/A schildert Simon einen Unfall, bei dem zwei Autos aufeinanderprallen: BAM KAPUTT (01:33:27). Dann zeigt Simon, wie er selbst das Ereignis bewertet: SCHUMI ROT GEWINNEN M-SCH GEWINNEN EINS GEWINNEN (01:33:37). Durch die Wiederholung der Gebärde wird die Freude Simons betont.

In I/B erzählt Simon, wie er mit seiner Schwester Weitsprung gemacht hat. Er ist weiter gesprungen. WEIT (01:34:04) Simon zieht die Gebärde lang, um die große Weite zu zeigen. Ähnlich benutzt er die Gebärde WEIT in I/F und G, wo er mit dem Auto fährt: „wir sind weit gefahren“ (F, 2).

In I/D und K erzählt Simon, wie er einen Ball in ein Spielhaus „reingepfeffert“ (Z 2) hat und stellt den Wurf mit ziemlicher Wucht dar.

Unter I/E bedauert er, daß er die Hausaufgaben vergessen hat: „Oje!“ (Z 3). Gameboy spielen mag er offensichtlich, denn diese Stelle untermalt er mit Grinsen (01:35:24).

In I/I passiert Folgendes: „Und der hat meinen Ball geklaut“ (Z 3). Durch die Gebärde KLAUEN (01:36:59) erscheint das Ereignis ernst. Das Publikum nimmt es so auf. Erst durch Nachfragen kommt heraus, daß es nur Spaß war.

Unter I/J erzählt Simon von den Zahnschmerzen seines Vaters: „Und das tat weh!“ (Z 3). Hier zeigt Simons Mimik Schmerzen an (01:37:26).

In I/M demonstriert Simon expressiv den Kampf zweier Hirsche (von Playmobil): „und sind dann im hohen Bogen auseinander geflogen“ (Z 4f ≈ 01:39:18). Dies betont die Intensität des Kampfes.

Von seinem lärmenden Meerschweinchen berichtet Simon in II/A: „Boh, das war nervig, ich war richtig sauer“ (Z 10). Dies drückt auch Simons Mimik aus (01:41:03).

In II/C fragt Simon seine Mutter nach Eis. Ihre Antwort: „Nein!“ (Z 2) zeigt Simon sehr streng (01:42:02). Daraufhin macht er eine leidende Mimik (01:42:05), um seine Enttäuschung zu zeigen.

Unter II/F ist seine Schwester verschwunden. Als er sie wieder entdeckt denkt er: „Aha, die war da zu Besuch. Aha, aha“ (Z 3). Simon demonstriert hier durch seine Haltung und Mimik, daß er das von seiner Schwester frech fand (01:43:24).

In II/H, wo er vom vielen Eis Bauchschmerzen hat, verzieht er schmerzerfüllt das Gesicht (01:44:56): „Ganz doller Bauchschmerzen“ (Z 3).

In seiner dritten Erzählung beschreibt Simon eine Bahn des Phantasialandes (III/C). „und dann fing das an zu schwingen“ (Z 5 ≈ 01:46:53). Hier drückt Simon Spannung aus, der Zuschauer fühlt, daß es gleich gefährlich werden wird.

In III/F stellt Simon die Heftigkeit des Schlages dar: „Voll gegen den Kopf gekriegt und ist umgefallen“ (Z 2 ≈ 01:48:28).

Ein Ereignis weiter beschreibt Simon eine Goldkugel: KUGEL GOLD (01:49:09) dazu macht er eine begeisterte, glückliche Mimik.

Schreck und Schmerz zeigt der Erzähler in III/J: „Und Ameisen sind da rumgekrabbelt“ (Z 1). Simon macht eine erschreckte Mimik (01:50:05). Das „hat wehgetan, ah“ (Z 1f ≈ 01:50:08). Simon stellt den Schrei und damit Schmerzen dar.

In III/L – N beschreibt Simon verschiedene Bahnen und nutzt dazu den Gebärdenraum, so daß sich der Zuschauer bildlich vorstellen kann, wie die Bahnen funktionieren. Er schafft es Spannung aufzubauen, indem er die Fahrten der Bahnen sehr schnell und mit vielen Kurven expressiv darstellt.

In III/T zeigt Simon Begeisterung als er von den Künstlern erzählt: KANN HOCH Index (auf Prospekt) DIABOLO KANN GUT (01:53:45). Er gibt eine Bewertung ab, ebenso zu den Eiskunstläufern: „Das habe ich gerne gesehen“ (Z 7f).

Der Geburtstag in der vierten Erzählung schien kein rauschendes Fest gewesen zu sein, denn Simon erzählt, daß es „langweilig“ war (Z 4 und Z 5) und es „gab einen Streit“ (Z 9). Er erzählt zwar auch etwas von „Spaß“ (Z 6), aber seine Mimik ist nicht überzeugend (01:54:42).

## **7. Ergebnisdiskussion: Entwicklung gebärdensprachlicher Erzählweise**

Im Ganzen betrachtet, hat Hamida innerhalb der zwei Jahre große Fortschritte in ihrer Erzählkompetenz gemacht. Charakteristisch und sehr vorteilhaft ist ihre emotionale Art zu erzählen, was den Zuschauer in den Bann zieht. Die Einführung der Aktanten wird von Erzählung zu Erzählung klarer. Anfangs hat Hamida noch Schwierigkeiten, daran zu denken, den Ort des Geschehens einzuführen, was zu Verständnisschwierigkeiten beim Zuschauer führen kann. In der letzten Erzählung schafft sie es stets, den Ort der Handlung dem Publikum vorzustellen. Zeitlich erzählt Hamida vor allem in der ersten



Erzählung durcheinander. In der zweiten Erzählung führt sie den Zeitpunkt öfters ein, allerdings unpräzise. In der dritten Erzählung gibt die Erzählerin genaue Zeitangaben, allerdings springt sie zeitlich hin und her. Die vierte Erzählung berichtet Hamida chronologisch.

Klar erkennbar bei den Erzählungen ist, daß Hamidas Gedanken immer geordneter werden. So präsentiert sie in ihrer ersten Erzählung einige Ereignisse verwirrend, was in der zweiten Erzählung schon nicht mehr so auffallend passiert. In der dritten Erzählung schafft Hamida es deutlich besser, ihre Gedanken zu ordnen, in der vierten gelingt es ihr fast vollständig. Auch die personale Kohärenz verbessert sich von Erzählung zu Erzählung. So gibt es anfangs in dieser Hinsicht noch mehr mißverständliche Stellen als in der letzten Erzählung, wobei aber auch dort immer noch nicht vollständig klar erzählt wird. Gegenständliche Inkohärenz ist vor allem in der ersten Erzählung zu finden. In den anderen Erzählungen wird an einigen Stellen zwar auch nicht eindeutig klar, wovon die Rede ist, aber diese Unklarheiten sind deutlich seltener als in der ersten Erzählung. Auch sind sie nicht so gravierend, daß sie das Verständnis für das gesamte Ereignis beeinträchtigen, wie dies in der ersten Erzählung der Fall war. Der Gebärdenraum wird von Hamida noch nicht viel ausgenutzt, wobei eine Steigerung erkennbar ist. Wenn sie Lokalisationen vornimmt, sind diese meistens wie in der ersten logisch, außer in einem Ereignis der ersten Erzählung, welches aber im Ganzen schwer zu verstehen ist. In Hamidas erster Erzählung gibt es einige kausale Inkohärenzen, was sich in den weiteren Erzählungen bessert. Dort gibt sie meist plausible Erklärungen. Die Tabelle unter dem Punkt 6.1.11 zeigt deutlich eine Entwicklung des narrativen Niveaus (vergleiche 4.1). So produziert Hamida in ihrer ersten Erzählung weitgehend eine Erzählung nach dem isolierten Texttyp, wobei die späteren Erzählungen linear erzählt werden. Später lassen sich mehrere Ereignisse zu Episoden zusammenfassen. Narrativ-strukturiert im Sinne der Anwendung affektiver Markierungen erzählt Hamida ohnehin. Eine große Stärke besitzt Hamida schon von Anfang an in der Ausführung affektiver Merkmale wie Plötzlichkeit, psychologische Nähe und Valenz.

Simons Entwicklung verläuft im Vergleich zu der von Hamida völlig anders ab, da seine Stärken wo anders liegen. Allgemein betrachtet sind Simons Erzählungen besser zu verstehen, da sie klarer aufgebaut sind, (vor allem, wenn die ersten Erzählungen der beiden verglichen werden.) Allerdings sind sie nicht mit so vielen affektiven Markierungen versehen wie die Hamidas. Die Einführung der Aktanten bewerkstelligt Simon meist. Manchmal vergißt er, die Figur einzuführen, wie hauptsächlich in seiner dritten Erzählung, in der eine Aktion die andere jagt, und Simon die Bezugnahme zu den einzelnen Personen vergißt. Die Orte, an denen die einzelnen Handlungen stattfinden, führt Simon so ein, daß sich der Zuschauer ein klares Bild machen kann. Vermutlich finden die Handlungen, bei denen kein Ort genannt wird, bei Simon zu Hause statt. In der ersten Erzählung bleibt meistens unklar, wann sich die Ereignisse zutragen. Auch in seiner

zweiten Erzählung spart Simon mit den Zeitangaben. Die dritte Erzählung findet wohl an einem einzigen Tag statt, der nicht angegeben wird. Die einzelnen Ereignisse werden mit „und dann“ eingeleitet, so auch häufig in den restlichen Erzählungen. In der letzten Erzählung beginnt Simon mit der Einführung des Tages, an dem sich das Ereignis zuge- tragen hat.

Einige Male schafft es Simon nicht, seine Gedanken zu ordnen und die Erzählung wird ein wenig mißverständlich. Nie kommt es aber dazu, daß dadurch das gesamte Ereignis nicht verstanden werden kann. Vor allem in der dritten Erzählung bleibt einiges un- durchsichtig, weil Simon oft vernachlässigt, daß die Zuschauer das, wovon er erzählt, nicht kennen und zu wenig Hintergrundinformation haben. Gegenstände stellt Simon meist klar dar. Auch die lokalen Verhältnisse kann Simon häufig korrekt umsetzen. Kausale Inkohärenzen gibt es kaum. In dieser Hinsicht entstehen keine Mißverständnisse. Die Tabelle unter 6.2.11 zeigt, daß Simon schon in seiner ersten Erzählung die ein- zelnen Ereignisse in Zusammenhang bringt; anfangs zwar noch etwas durcheinander, aber es zeigt sich eine deutliche Besserung. Plötzlichkeit verwendet Simon vor allem in der dritten Erzählung. Auch in der zweiten Erzählung kommt Plötzlichkeit vor, aller- dings nicht so expressiv, sondern eher verhaltener. Psychologische Nähe verwendet Simon anfangs nicht. Sehr häufig macht er davon in der dritten Erzählung Gebrauch. Simon besitzt die Fähigkeit die beiden affektiven Markierungsmittel Plötzlichkeit und psychologische Nähe anzuwenden. Es hängt aber vom Thema ab, ob er sie einsetzt. So kommen sie in der letzten Erzählung, die Simon lustlos erzählt, kaum vor, sehr häufig dagegen in der Erzählung, die ihn begeistert (III). Valenz hingegen bringt Simon von der ersten bis zur letzten Erzählung zum Ausdruck.

## **8. Gebärdensprachliches Erzählen und bilingualer Unterricht für ge- hörlose Kinder**

Wie im ersten Teil der Arbeit schon beschrieben, ist Erzählen für die soziale Entfaltung von großer Bedeutung. Die Untersuchung der Erzählungen der beiden Kinder zeigt, daß dies in Gebärdensprache möglich ist. Bilingualer Unterricht ist für die Entwicklung ge- bärden sprachlichen Erzählens wichtig, und gebärden sprachliches Erzählen hilft der Entwicklung diskursiver Fähigkeiten. Dies wiederum ist eine Grundlage, „die die Pro- duktion von monologischen, kohärenten, verständlichen Texten erst [ermöglicht]“ (Schmidlin 1999, 24). So stellt die Fähigkeit, erzählen zu können, auch eine Basis für die Schreibkompetenz dar. Voraussetzung für das Entstehen narrativer Schemata ist oftmaliges Rezipieren von Erzählungen. Dies wird im bilingualen Unterricht durch die gehörlosen Lehrer geleistet. Die Kinder nehmen wahr, wie eine Erzählung aufgebaut ist und was ihre typischen Elemente sind. Um eine gute Erzählung produzieren zu können, ist Welterfahrung wichtig und „das Wissen über kausale Beziehungen und verschiedene

Sorten von Handlungsfolgen“. (Mandler/ Johnson 1978, 338) Weltwissen und kausale Zusammenhänge können den Schülern in Gebärdensprache vermittelt werden. Bei der oralen Methode der Gehörlosenpädagogik kommt die Wissensvermittlung manchmal zu kurz.

Die meisten Menschen lernen ihre Sprache in der Familie. Viele Gehörlose haben hörende Eltern, so daß der Schule eine wichtige Rolle zukommt. Durch den Erwerb der Gebärdensprache und ihrem ungehinderten Umgang, wird der Grundstock zum Erwerb weiterer Sprachen und Kulturen gelegt. Wie in der Arbeit dargelegt, besteht eine Erzählung einer gebärdeten und einer gesprochenen Sprache aus den gleichen Elementen. Gehörlose haben einen besseren und schnelleren Zugang zur Gebärdensprache als zur Lautsprache, so daß das Verständnis dieser Elemente in Gebärdensprache aufgebaut werden und dann auf andere Sprachen übertragen werden kann.

Spracherwerb hilft allgemein, seine Gedanken zu ordnen. Der Punkt 6.1.6 bzw. 6.2.6 „logische Konzeptionalisierung“ zeigt, daß die Kinder von Erzählung zu Erzählung ihre Gedanken besser ordnen können, was als Schema auch für weitere Sprachen von großer Bedeutung ist. Durch die Gebärdensprache haben die Kinder die Möglichkeit, sich frei zu entfalten und ihre Gedanken und Sorgen darzulegen. Die Untersuchung der beiden Kinder hat gezeigt, daß sie sich in ihren Erzählungen behaupten und von Mal zu Mal besser präsentieren können. Um dies ausbilden zu können, brauchen die Kinder einen entsprechenden Rahmen, wie einen bilingualen Schulunterricht, wo die Entfaltung dieser Fähigkeiten möglich ist.

## 9. Literaturverzeichnis

- AHLGREN, I./ BERGMAN, B. (1994): Perspectives on sign language structure. In: *Papers from The Fifth International Symposium on Sign Language Research, Bd.1.* Held in Salamanca, Spain, 25-30 May 1992
- AHLGREN, I./ BERGMANN, B. (1990): Preliminaries on Narrative Discourse in Swedish Sign Language. In: PRILLWITZ, S./ VOLLHABER, T (Hrsg.): *Current trends in European Sign Language Research: Proceedings of the 3rd European Congress on Sign Language Research Hamburg July 26 -29, 1989.* Hamburg: Signum, S. 257 - 263
- APPLEYARD, B. (1999): *Sunday Times Magazine.* 7 February 1999, Bd.39
- BAHAN, B./ SUPALLA, S. (1995): Line Segmentation and Narrative Structure: A Study of Eyegaze Behavior in American Sign Language. In: EMMOREY, K./ REILLY, J. (Hrsg): *Language, Gesture, and Space. (International Conference on Theoretical Issues in Sign Language Research).* Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates
- BANCROFT, D. (1995): Language Development. In: LEE, V./ DAS GUPTA, P. (Hrsg.): *Children's Cognitive and Language development.* Milton Keynes; Oxford; Cambridge: The open University, S. 45-79

- BARTHES, R. (1988): Einführung in die strukturelle Analyse von Erzählungen. In: BARTHES, R. (Hrsg.): *Das semiologische Abenteuer*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 102-143
- BARTLETT, F.C. (1932): *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge
- BERLINER ARBEITSGRUPPE (2001): *Konzept zur Bilingualen Erziehung gehörloser Schüler und Schülerinnen an der Ernst-Adolf-Eschke-Schule für Gehörlose in Berlin*. Berlin
- BORTSCH, E. (1993): *Zweisprachiger Unterricht am Landesinstitut für Hörgeschädigtenbildung in Graz*. Graz
- BOTVIN, G. (1977): A Proppian analysis of children's fantasy narratives. In: STEVENS (ed.): *Studies in the Anthropology of Play*. Cornwall, NY: Leisure Press
- BOUEKE, D. et al. (1995): *Wie Kinder erzählen: Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten*. München: Wilhelm Fink
- BOUEKE, D./ SCHÜLEIN, F. (1991): Kindliches Erzählen als Realisierung eines narrativen Schemas. In: EWERS, H. (Hrsg.): *Kindliches Erzählen – Erzählen für Kinder*. Weinheim; Basel: Beltz, S. 13-41
- BOYES BREAM, P. (1995): Einführung in die Gebärdensprache und ihre Erforschung. (Internationale Arbeiten zur Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser, Bd. 11) Hamburg: Signum
- BREMOND, C. (1970): Morphology of the French Folktales. In: *Semiotica* 2, S. 247-276
- COBLEY, P. (2001) : *Narrative*. London; New York: Routledge
- EHLICH, K. (1980): Der Alltag des Erzählens. In: EHLICH, K. (Hrsg.): *Erzählen im Alltag*. Frankfurt/ M.: Suhrkamp, S. 11-29
- FUHRMANN, M. (1995): *Die Antike Rhetorik*. Zürich : Artemis & Winkler
- GEE, J. (1986): Units in the production of narrative discourse. *Discourse Process*, 9, S. 391-422
- GEE, J. (1991): A linguistic approach to narrative. *Journal of Narrative and Life Story*, 1:1, S. 15-39
- GEE, J.P./ KEGL, J.A. (1983): Narrative/Story Structure, Pausing, and American Sign Language. In: *Discourse Processes* 6:3; S. 243-259
- GÜNTHER, K.-B. (2004): *Bilinguale Erziehung als Förderkonzept für gehörlose SchülerInnen: Abschlußbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch*. Hamburg: Signum
- HAMBURGER ARBEITSGRUPPE (1992): *Konzept zur Zweisprachigkeit Gehörloser als Grundlage eines bilingualen Schulversuchs*. In: *Das Zeichen* 22/1992. S. 430-448
- HAUSENDORF, H./ QUASTHOFF, U.M. (1988): Ein Modell zur Beschreibung von Erzählerwerb bei Kindern. In: EHLICH, K./ WAGNER, K.R.: *Erzähl-Erwerb*. (Arbeiten zur Sprachanalyse, Bd.8) Bern; Frankfurt am Main; New York; Paris: Peter Lang, S. 89-112
- HOFFMANN, L.(1988) : Zur Bestimmung von Erzählfähigkeit. Am Beispiel zweisprachlichen Erzählens. In: EHLICH, K./ WAGNER, K.R.: *Erzähl-Erwerb*. (Arbeiten zur Sprachanalyse, Bd.8) Bern; Frankfurt am Main; New York; Paris: Peter Lang, S. 63-88

- HOPPE-GRAF, S./ SCHÖLER, H./ SCHELL, M. (1980): Zur Analyse der Erzählungen von Kindern im prä- und konkret-operationalen Entwicklungsstadium. (Arbeiten der Forschungsgruppe Sprache und Kognition, Bd.18), Typoskript Mannheim
- HYMES, D. (1981): In vain I tried to tell you: Essays in Native American ethnopoetics. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press
- JOHNSON, N.S. (1983). What Do You Do if You Can't Tell the Whole Story? The Development of Summerization Skills. In: NELSON, K.E. (Hrsg): Children's Language, Vol. 4. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, S. 315-383
- KLEIN, K.P. (1980): Erzählen im Unterricht. In: EHLICH, K. (Hrsg.): Erzählen im Alltag. Frankfurt/ M.: Suhrkamp, 263-295
- LABOV, W./ WALETZKY, J. (1973): Erzählanalyse: Mündliche Versionen persönlicher Erfahrung. In: IHWE, J. (Hrsg): Literaturwissenschaft und Linguistik, Bd. 2. Frankfurt: Athenäum Fischer Taschenbuch, 78-126
- LIDDELL, S. (1980): American Sign Language Syntax. The Hague: Mouton
- LIVINGSTON, S (1981): Levels of Development of Deaf Children: ASL Grammatical Processes, Signed English Structures, Semantic Features. In: Sign Language Studies 12: 40; S. 193-286
- LOEW, R. (1984): Roles and reference in American Sign Language: A developmental Perspective. Unpublished doctoral dissertation. University of Minnesota
- MANDL, H./ FRIEDRICH, H.F./ HRON, A. (1988): Theoretische Ansätze zum Wissenserwerb. In: MANDL, H./ SPADA, H. (Hrsg): Wissenspsychologie. München; Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 123-160
- MANDLER, J.M./ JOHNSON, N.S. (1978): Erzählstruktur und Erinnerungsleistung: Eine Grammatik einfacher Geschichten. In: HAUBRICH, W. (Hrsg): Erzählforschung 3: Theorien, Modelle und Methoden der Narrativik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 337-379
- MATHER, S./ WINSTON, E.A. (2002): Spatial Mapping and Involvement in ASL Storytelling. In: LUCAS, C. Pinky Extension and Eye Gaze. Language Use in Deaf Communities. Washington: Gallaudet University Press, 183-210
- McCABE, A. (1997): Developmental and Cross-Cultural Aspects of Children's Narration. In: BAMBERG, M (Hrsg.): Narrative Development. Six Approaches. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, S. 137-174
- McCONAUGHY, S.H. et al (1983): Developmental Differences in Schemata for story Comprehension. In: NELSON, K.E. (Hrsg): Children's Language, Vol. 4. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, S. 385-421
- MELENTINSKIJ, E. (1972): Zur strukturell-typologischen Erforschung des Volksmärchens. In: PROPP, W.: Morphologie des Volksmärchens. München: Carl Hanser
- MENG, K. (1998): Erzählen und Zuhören im Kindergarten. Erste Beobachtungen an Dreijährigen. In: EHLICH, K./ WAGNER, K.R.: Erzähl-Erwerb. (Arbeiten zur Sprachanalyse, Bd.8) Bern; Frankfurt am Main; New York; Paris: Peter Lang, S. 11-30
- METZGER, M. (1995): Constructed Dialogue and Constructed Action in American Sign Language. In: LUCAS, C.: Sociolinguistics in Deaf Communities. Washington: Gallaudet University Press, 255-271

- METZGER, M. (2002): Eye Gaze as Pronominal Reference in American Sign Language. In: LUCAS, C. Pinky Extension and Eye Gaze. Language Use in Deaf Communities. Washington: Gallaudet University Press, 170-182
- MORGAN, G. (1999): Event Packaging in British Sign Language Discourse. In: WINSTON, E. (Hrsg.): Storytelling and Conversation. Discourse in Deaf Communities.
- POPPEndIEKER, R. (1992): Freies Schreiben und Gebärden (Internationale Arbeiten zur Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser, Bd. 18) Hamburg: Signum
- POULIN, C./ MILLER, C. (1995): On Narrative Discourse and Point of View in Quebec Sign Language. In: EMMOREY, K./ REILLY, J. (Hrsg): Language, Gesture, and Space. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 117-170
- PROPP, V (1972): Morphologie des Märchens. München: Carl Hanser
- QUASTHOFF, U.M. (1980): Erzählen in Gesprächen. Linguistische Untersuchungen zu Strukturen und Funktionen am Beispiel einer Kommunikationsform des Alltags. (Kommunikation und Institution, Bd. 1) Tübingen: Gunter Narr
- QUASTHOFF, U.M. (1999): Mündliches Erzählen und sozialer Kontext: Narrative Interaktionsmuster in Institutionen. In: GRÜNZWEIG, W./ SOLBACH, A. (Hrsg.): Grenzüberschreitungen: Narratologie im Kontext. Tübingen: Gunter Narr, S. 127-146
- RAYMAN, J. (1999): Storytelling in the Visual Mode: A Comparison of ASL and English. In: WINSTON, E. (Hrsg.): Storytelling and Conversation: Discourse in Deaf Communities. (Sociolinguistics in Deaf Communities, Bd. 5) Washington DC, S. 59-82
- ROY, C.B. (1989): Features of discourse in an American Sign Language Lecture: In: LUCAS, C. (Hrsg.): The sociolinguistics of the Deaf Community. Academic Press: Washington
- RUMELHART, D.E. (1975): Notes and a Schema for Stories. In: BOBROW, D.G./ COLLINS, A. (Hrsg.): Representation and Understanding: Studies in Cognitive Science. New York: Academic Press, 211-236
- RUTERHFORD, S. (1985): The traditional group narrative of deaf children. In: Sign Language Studies 14: 47; S. 141-159
- SACHS, J (1979): Topic selection in parent-child discourse. Discourse Processes, 2, 145-153
- SCHANK, R./ ABELSON, R. (1977): Scripts Plans Goals and Understanding. Hillsdale/ New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Publisher
- SCHIFFRIN, D. (1987): Discourse markers. Cambridge: University Press
- SCHMIDLIN, R. (1999): Wie Deutschschweizer Kinder schreiben und erzählen lernen: Textstruktur und Lexik von Kindertexten aus der Deutschschweiz und aus Deutschland. (Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur, Bd. 79) Tübingen; Basel: A. Francke
- STEIN, N.L./ GLENN, C.G. (1979): An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children. In: FREEDLE, R.O. (Hrsg.): New Directions in Discourse Processing. Norwood, N.J, S. 53-120
- STEIN, N.L./ ALBRO, E.R. (1997): Building Complexity and Coherence: Children's Use of Goal-Structured Knowledge in Telling Stories. In: BAMBERG, M (Hrsg.):

- Narrative Development. Six Approaches. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, S. 5-44
- SUKOPP, I. (1996): Staatliche Europa-Schulen in Berlin (SESB), Pädagogische und grundschuldidaktische Grundlagen der Staatlichen Europa-Schule Berlin (Klasse 1-4). Berlin: Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung
- SUTTON-SMITH, B. (1981): The Folkstories of Children. Philadelphia: University of Pennsylvania Press
- TODOROV, T. (1969): Grammaire au Decameron. The Hague
- UEDING, G./ STEINBRINK, B. (1994): Grundriß der Rhetorik: Geschichte · Technik · Methode. 3. Aufl. Stuttgart; Weimar : J.B. Metzler
- VALLI, C./ LUCAS, C. (2002): Linguistics of American Sign Language: An Introduction. Washington: Gallaudet University Press
- VAN DIJK.T.A. (1980): Textwissenschaft: Eine interdisziplinäre Einführung. Tübingen: Max Niemeyer
- VEREIN FÜR BILINGUALE ERZIEHUNG hörgeschädigter Kinder BiLis und Gehörlosenseelsorge der ev.-luth. Kirche in Bayern (Hrsg.) (1999): Bilingualer Unterricht an Gehörlosenschulen in Schweden und Deutschland. In: Tagungsbericht der Informationsveranstaltung des Vereins für bilinguale Erziehung hörgeschädigter Kinder BiLis und der Gehörlosenseelsorge der ev.-luth. Kirche in Bayern. 27.-28. Februar 1999 Nürnberg.
- WAGNER, K.R./ STEINSTRÄTER, C. (1988) : Individuelle Profile beim Erzählerwerb. In: EHLICH, K./ WAGNER, K.R.: Erzähl-Erwerb. (Arbeiten zur Sprachanalyse, Bd.8) Bern; Frankfurt am Main; New York; Paris: Peter Lang, S. 49-62
- WILSON, J (1996): The Tobacco Story: Narrative Structure in an American Sign Language Story. In: LUCAS, G. (Hrsg.): Multicultural Aspects of Sociolinguistics in Deaf Communities. Washington: Gallaudet University Press
- ZYDATIS, W. (1997): Umriss eines Spracherwerbskonzepts für den zweisprachigen Unterricht bilingualer Lerngruppen in der Berliner Grundschule. Gutachten für den Schulversuch der „Staatlichen Europa-Schule Berlin“. Berlin: Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung

## 10. Anhang I

### Erklärung zu den Übersetzungen

Die Erzählungen wurden nach Ereignissen in Abschnitte unterteilt und diese wurden mit Timecode-Angabe und Zeilennummern gekennzeichnet. Die Timecode-Angaben geben lediglich Stunden, Minuten und Sekunden an, keine Bildframes. Die Abschnitte sind mit Großbuchstaben gekennzeichnet, so daß ein Verweis folgendermaßen aussehen kann: Hamida III/B, 2. Dies bedeutet, daß die Textstelle in der 3. Erzählung von Hamida, Ereignis B, Zeile 2 zu finden ist.

Die Übersetzung habe ich in Umgangssprache verfaßt.

Im Folgenden sind Zeichen, die ich in den Übersetzungen verwendet habe und deren Bedeutung aufgelistet:

- <Publikum > Fragen, Anmerkungen und Reaktionen aus dem Publikum  
(sind nicht auf dem Film zu sehen)
- / das Kind hat sich mitten im Wort oder Satz für ein anderes Wort  
oder eine anderes Thema des Satzes entscheiden
- [...] Anmerkungen
- ... Pause
- unverständlich
- ? Nicht ganz sichere Übersetzung

Ich traf mich mit den gehörlosen Lehrern, die mir einige Insiderinformationen geben konnte, die ich in eckige Klammern mit in den Text integrierte.

Die beiden Kinder konnte ich auch, allerdings leider nur sehr kurz, zu einigen Passagen befragen. Einiges konnte geklärt werden, manches war aber nach so langer Zeit (die ersten Aufnahmen liegen mehr als zwei Jahre zurück) nicht mehr nachvollziehbar.

Anmerkungen in eckigen Klammern mit diesem Zeichen \* sind mit den Lehrern besprochen worden, Anmerkungen mit diesem Zeichen: \*\* mit den Kindern.

Falls das Kind markant daktyliert, das heißt sich länger damit beschäftigt als nur kurz einen Namen zu buchstabieren, zeige ich dies in der Übersetzung, indem ich Großbuchstaben mit Bindestrichen trenne. Bsp.: D-I-P-L-O-M-A-R-B-E-I-T



## Übersetzung Hamida I

4. März 2002

A) 01:00:32 – 01:01:28

1 Die Mama, die deutsche, von Thomas, die hat mir geschenkt, also Frau F, die  
2 Mama von Thomas, die ist so groß, und Thomas haben mir ein \_ [nur Mundbild;  
3 nicht erkennbar \*] geschenkt [lacht und nickt fröhlich]. Ja, das hat der mir  
4 geschenkt. Also Thomas hat mich besucht und wir haben ganz viel gespielt.  
5 Schlange [das Schlangenspiel ist ein Fangspiel aus dem Schulsportunterricht\*]  
6 haben wir gespielt, Schlange. Also mit Thomas habe ich Schlange gespielt. Wir  
7 haben uns dann immer gefangen. Und er hat mich gefangen, das war ganz doof.  
8 Und ich bin gerannt. Und da war da noch mein Bruder. Der Abu, der hat mich  
9 auch gefangen. Oh man. Und Thomas. Also mein Bruder, den kennt ihr, der ist  
10 ungefähr so groß. Wißt ihr den Namen? Weißt du wie der heißt? [Klasse  
11 diskutiert...]. Also der hat mich besucht, und das war dann zu Ende.

B) 01:01:29 – 01:02:06

1 und dann sind wir weg. So um fünf, vier Uhr ungefähr. Und Thomas kam mit zu  
2 dem Haus so um vier, fünf zum Sport. Um uns zu treffen und plaudern. Und dann  
3 meine Oma kann nicht laufen, da muß man mit dem Auto fahren, das ist besser.  
4 Und dann Thomas ist auch mit im Auto gesessen. Hinten saßen wir. Also Thomas  
5 saß da [Index], ich saß da [Index], und der Jung/ Quatsch, die Oma, die Oma saß  
6 da [Index], und der Junge ist gefahren. Muß ein Geschenk kaufen. Muß ein  
7 Geschenk kaufen.

C) 01:01:27 – 01:03:53

1 Und dann war Abend und dann war Morgen und dann war Munya alleine zu  
2 Hause. Und da war ein bißchen Sturm da. Und das war nur ein kleines bißchen,  
3 daß das anders ist und dann geht das kaputt. Und dann klappt das nicht mehr, wißt  
4 ihr? Dieses runde Teil. Also das war kaputt, es regnete <Publikum> ja,  
5 Fernsehen, genau Fernsehen. Und dann drückt man da drauf und dann verändert  
6 sich das so <Publikum> [Hamida genervt] am Fernseher, hier beim Fernseher, ja  
7 beim Fernsehen, genau. Also das verändert, geht dann so nach hinten [Sie zeigt  
8 etwas Rundes – wahrscheinlich die Fernsehantenne oder die Satelittenschüssel\*]  
9 Und dann ist es kaputt. <Publikum> Nein, nee, hää, nein! Man drückt da so drauf  
10 zuerst und da/ also wer, da drauf gedrückt, wißt ihr, wer das gemacht hat? Munya  
11 oder Nailah, naja, irgendein Kind hat halt dran rumgedrückt überall und hinten  
12 auch, hinten die ganzen Kabel rausgezogen und vorne rumgemacht, und da ist ja  
13 der Bildschirm und hinten sind dann ja auch nochmal Kabel, ja. Und die wurden

14 rausgerissen und dann war es dunkel. Also dadurch, daß Munya [*NUR NUR*  
15 *vermutlich ihre Namensgebärde*] die rausgerissen hat war es kaputt. Oje! Und  
16 Mama hat geschimpft. Also mit mir nicht. Mit Munya. Und Nailah hat, nee, also  
17 Munya hat dann geguckt und geschimpft und gesagt: „Ja was machst Du denn,  
18 Nailah? Was machst du denn?“ Aber eigentlich war das nur Spaß, und sie hat aber  
19 trotzdem geweint. Und weil Munya, als sie es kaputt gemacht hat, dann fehlte  
20 plötzlich eins. Und dann mußten wir suchen. Also einige waren noch da, aber eins  
21 ehnte. Das war weg. Und dann haben wir gesucht und es war einfach weg.

D) 01:03:54 – 01:04:55

1 Und dann am Abend dann war wieder Sport, mit Thomas hier, am Freitag da  
2 haben wir mit einem Ball gespielt, mit so einem gelben Ball, ja, also Thomas hat  
3 ja so einen gelben Ball, das ist sein Ball. Und dann Kopien, also Photos, der Mann  
4 mit Bart, so ein Bärtiger. Kennt ihr den? Das war ein Mann und der hat uns Bälle  
5 gegeben. Also gelb. Also ich habe einen roten und Thomas hat einen, äh gelben.  
6 Also da war so ein, der hatte so ein <Publikum> Nee, nicht gefährlich, lieb! Nee,  
7 also der hatte so einen Mantel [*oder Kittel*] an und lief immer hinten hin und da  
8 war ein Haus <Frage aus Publikum> Nein, der Mann, der war groß und hatte  
9 einen Bart. Und der hat uns Bälle geschenkt, zwei Bälle geschenkt und einen für  
10 Thomas und einen für mich.

E) 01:04:55 – 01:05:17

1 [Hält ein Blatt Papier vor ihr Gesicht, so daß nicht erkennbar ist, was sie erzählt]  
2 Geheim das hier hell [*Hält ein Blatt Papier vor ihr Gesicht.*] Das ist schon heiß.  
3 Das sind Kopien hier, das kam dann raus. Zwei kamen raus und dann war Schluß.

F) 01:05:18 - 01:06:06

1 [Diese Passage ist unklar. Selbst Hamidas Lehrer konnten sie nicht deuten.] Und  
2 dann wurde es schon Abend, da mußten wir schnell machen, Oma wartete. Die  
3 Geschäfte schließen. Wir mußten uns beeilen und mußten schnell machen und  
4 dahin. Dann bin ich zu Mama gegangen und habe gefragt nach\_ [*Mundbild: geb*  
5 *Gebärde zeigt etwas rundes an, vielleicht meint sie eine Geldbörse*]. „Nein, (Geld  
6 gibt es) morgen.“ Ich möchte ein Papphaus. Ich habe zu Hause so ein Poken  
7 [*Pokemon \*/\*\**] gekauft. Bei der S-Bahn. Also ein Haus. S-Bahn. Und da  
8 schwingt das so. Und dann muß man die Jacke ausziehen, ganz schnell, auf einen  
9 Knopf drücken, drehen und dann schnell die Jacke ausziehen und dann läuft das  
10 da so. Und dann muß man sie rausholen, anziehen und um die Ecke abhauen. Puh,  
11 geschafft! Und da woanders ist dann noch so ein Poken [*drückt etwas weg*], also  
12 habe ich zu Hause. <Publikum> Nee, am Samstag ist das geschlossen.

G) 01:06:07 – 01:07:23

1 Am So/äh, hm, am Abend habe ich dann geschlafen und dann am Morgen hat mir  
2 Mama die Haare gewaschen. Ich hatte den Kopf so nach hinten und die hat mir die  
3 Haare gewaschen. Und dann, also, das war zuerst blau und dann weiß, rot am  
4 Kopf, und das habe ich auch gemacht. Rot das geht. <Publikum> nee, ja, nee, ja,  
5 ja, nur eins blau und dann hat man das eingerieben und dann ist weiß  
6 verschwunden und reiben und dann war es rot. Die Hände waren voll, und die  
7 Haare und da konnte man das sehen, da oben [*Index an Kopf*], rot, hatte ich da  
8 auch. Und viel auf die Hand gedrückt. „Munya, nicht, mußt Du ein bißchen, ein  
9 bißchen, nicht viel sonst schimpft die Mama.“ Ich durfte auf die Hand. Ich durfte  
10 rot. Naja. In den Haaren rot eingerieben, dann ein bißchen warten, dann wachsen  
11 die und im Sommer, wenn sie lang sind, kann man das sehen.

H) 01:07:24 – 01:08:14

1 Und ich, also heute nochmal, kam Thomas nochmal mich besuchen. Ja. Morgen  
2 nicht. Morgen nochmal. Naja, wollte das so, egal. Seine Mama weint, weil Arif  
3 aus dem Haus gegangen war. Dann weinte die, und schrie. <Publikum> Seine  
4 Mama weinte. Weil der Freund von der Mama, Arif, aus dem Haus abgehauen ist  
5 in ein anderes, neues. Und deswegen weint die Mama. Und die Oma auch zum  
6 Beispiel. Schade. Dann gab es Küßchen, Küßchen, Küßchen und gegangen.  
7 Schade. Pech, kommt nicht. Schade. <Publikum> Morgen kommt er auch nicht.

I) 01:08:15 – 01:09:20

1 Wenn heute Sport ist, kann ich am Abend, heute Sport, dann <Publikum>  
2 Moment, warte Mal. Dann war es gestern schon spät und ich mußte schlafen, denn  
3 ich muß ja zur Schule! Wenn ich etwas Süßes bekomme, und das dann esse, lieb,  
4 dann kann ich gut schlafen. Etwas Süßes am Abend, dann werde ich müde und  
5 fahre gut. Frau \_ [*wie FIRMA*] fährt. Und während dem Fahren fällt plötzlich ein,  
6 oh man, daß die Süßigkeiten vergessen wurden. Die hängen noch da oben, oh  
7 man, im Haus. Oje, oje. <Publikum> Nee, laß mal, möchte ich gar nicht sehen  
8 [*Hält sich die Hände vor das Gesicht*]. Warte mal, ich habe dann gestern Abend,  
9 warte, diese kleinen Herzchen, diese weißen. Oh, die schmecken so lecker! So  
10 ganz kleine Herzchen. [*zur Lehrerin*]: Weißt Du, welche ich meine? Kennst Du  
11 die? Ich habe die hier, ich hole die mal, o.k.? [*wahrscheinlich verneinende*  
12 *Reaktion von Lehrerin*] da hinten habe ich die. Hier so eine Packung.

J) 01:09:21 – 01:10:09

1 [*Diese Passage ist unklar. Selbst Hamidas Lehrer konnten sie nicht vollständig*  
2 *deuten.*] Und dann, so ein... die Polizei hat so ein Schild. Also an der Stirn so ein

## Wochenenderlebnisse in Gebärdensprache

3 Schildchen, dann die Haare so drunter. Die Polizei, ja, die Polizei! Hat das auf dem  
3 Kopf und eine Jacke an und schreit! So ein Schild! Weißt Du? So ein Schild,  
5 ein Schild, *[Mundbild: gelb?]* ein Schild *[zeigt es nach mehreren Seiten]* das  
6 kennst Du! Weißt Du? So ein Schild! Wo die Polizei ruft! Ahh! Die Polizei  
7 *[daktyliert etwas, was nicht erkennbar ist, weil sie sich zur Seite dreht]*. Nur an  
8 der Tür, da steht "Auto zu verboten!" Sonst kommt die Polizei. Und das Auto wird  
9 geklaut. *\_[wie WOCHE]* schimpfen: „Du klast das Auto?“ Wenn die Lampe  
10 kaputt ist.

K) 01:10:10 – 01:10:14

1 Ferti/ am Abend/ Schulpause, *<Publikum/ Lehrerin>* fertig, ja, nach Hause,  
2 fertig!

## Übersetzung Hamida II

10. Juni 2002

A) 01:10:19 – 01:11:15

1 Munya, Naibu *[Mischung aus Nailah und Abu]*, mein Bruder; also nicht die  
2 Familie. Nur zusammen, zusammen, zusammen. *< Publikum>* Mein Bruder, Abu.  
3 Ein Junge, so groß *[zeigt die Größe]*, 8. Also, Abu, Munya und mein Papa und ich  
4 fahren. *<Publikum>* Mama nicht. Die bleibt zu Hause, die muß auf Nailah, auf  
5 das Baby aufpassen. Dann spielen wir und gehen einkaufen, was zu essen. Und für  
6 Papa so ein kleines Ding zum aufmachen für Papas Telefon. So ein kleines, das ist  
7 besser. Und da kann man das rein tun. Aber es gibt kein Geld. Das ist das  
8 Problem. Dann habe ich Papa gefragt: „Bitte, darf ich auch spielen, da bei den  
9 Photos, oder!“ dann bin ich da hingegangen.

B) 01:11:16 – 01:12:09

1 und plötzlich stupst mich jemand und dann war da Ronja *[\*]*. Die habe ich  
2 getroffen. *<Publikum>* Ronja aus der zweiten Klasse da hinten *[zeigt nach*  
3 *hinten]* Ronja aus der zweiten Klasse, der zweiten. Die Schwester, meine trifft uns  
4 auch noch. Die kommt auch noch dazu. Stupst mich an, und da ist sie. „Können  
5 wir spielen?“ Fragt sie. „O.k.“ Ich stellte es wieder hin. *[einen Photoapparat?*  
6 *Oder nimmt sie etwas?]*. Am, mein Abu und die Schwester machten die Haare so  
7 spitz hoch. *[lacht]* Nee, kein Spiel, nicht Spiel, nur Photo oder Auto oder wißt  
8 ihr? Wie eine feine Dame oder Spielzeugauto fahren *[lacht]* oder... *[überlegt]*.

C) 01:12:10 – 01:12:34

1 Dann, wo war die Om/ Mama von Ronja, aus der zweiten. Die war da hinten

2 einkaufen. Und der Papa sagte: „wo ist sie denn, es ist ja schon spät.“ Und der  
3 Papa wartete und fragte Ronja: „Wo ist deine Mama?“ Und läuft rum. Und Ronja  
4 wußte auch nicht, wo die Mama ist, denkt „so etwas“ und läuft. Und läuft da. Und  
5 da läuft sie. „Dann bis zum nächsten Morgen, o.k.? Geht ihr Heim? Tschüß!“ Und  
6 dann gingen wir nach Hause und dann war es fertig.

D) 01:12:35 – 01:12:49

1 Eure Papas mögen Photo? Meiner ärgert sich wenn ein Kind das macht. Auch  
2 wenn man fragt, mag er auch nicht. [*Wird nicht ganz klar*]. Naja. Weil er viel  
3 dafür gezahlt hat. [?]

E) 01:12:50 – 01:13:09

1 Dann schreibe ich gelb. Mein Haus. Schönes Haus. Abu mit Mama zusammen  
2 gel/ äh gold. Gold, gold [*schauf zu Lehrerin, um zu prüfen, ob sie GOLD richtig*  
3 *gebärdet*]. Lieb schreiben. Ich schreibe ganz klein. Und des fühlt sich schön an,  
4 an der Hand.

F) 01:13:10 – 01:14:14

1 Und dann war Abend ich ging schlafen. Oh, nee, das stimmt ja gar nicht am  
2 Morgen, da war es so wolkig, total doof, verstehe ich nicht. Bis dann, meine  
3 Mama sagte heute: „Heute Haare waschen!“ „Ja!“ Föhnen nicht. Haare reiben,  
4 Shampoo drauf, reiben, trocknen lassen, reiben. Dann weiß einreiben, einen  
5 Knoten machen und warten. Nicht Wasser drüber machen! Warten! Den Körper  
6 duschen und dann Haare abwaschen. Boah, die Haare sind dann ganz weich  
7 [*streicht und zeigt ihre Haare*]. <Publikum> Weich! [*streicht und zeigt ihre*  
8 *Haare*] <Publikum> eben nicht! <Publikum> Später! Die Haare wurden weich  
9 und morgen in der Schule. Jetzt <Publikum> Ja! <Publikum> Nein heute! Schon!  
10 Ja! Da drüben! Also Haare waschen war dann fertig und dann habe ich geschlafen.

G) 01:14:15 – 01:16:08

1 Und am Morgen bin ich mit dem Taxi zur Schule, hierher. Am Abend Haare. Und  
2 dann Nailah <Publikum> Moment, ein bißchen noch! Also Nailah schlief und die  
3 Schultern und die Haare, die Decke vom Kopf weg. Und die sah ganz süß aus.  
4 Munya, meine Schwes! <Publikum> Munya [*genervt*] Moment! Munya schläft  
5 und jemand [*es wird nicht ganz klar wer*] lief rum, zog sich an. Und da wurde  
6 Munya wach! Und Nailah und Munya spielten und stand da und plötzlich ist hier  
7 an den Beinen alles naß. Oje, Mama schimpfte! Und macht dann alles trocken.  
8 Und Nailah und ich standen draußen und haben auf das Taxi gewartet.  
9 <Publikum> Naß! [*sehr betont*] hier an den Beinen. Das sah aus wie gelbe Farbe!

10 Dann <Publikum> Nein, kein Baby! Ein Mädchen! Das ist drei, und so groß  
11 [zeigt die Größe] Das war naß. Und meine Mama schimpfte. Alles war voll. Und  
12 dann, Nailah blieb und Munya mußte gehen. Nailah muß warten. Dann kam Frau  
13 Lahnstein [die Taxifahrerin] und Nailah weinte. Mochte auch weg. Aber Mama  
14 muß nicht drei, zwei gingen und eine blieb. Und der Papa, der schlief noch. Ferti/  
15 Abu ist auch naß. Das stinkt. Ich mochte ihn nicht küssen! Mochte auch nicht  
16 Freund. Gar nichts. Dann in die Schule. Fertig!

### Übersetzung Hamida III

28. Oktober 2003

A) 01:16:15 – 01:17:43

1 Bitte, [schaut nach rechts und links] schaut mal her! Gut! Letzte Woche am  
2 Freitag <Publikum> Warte, Du bist ganz schön neugierig, ach! Also am Freitag  
3 hat Frau Schuster [die hörende Lehrerin] gesagt, ich darf in die Vorschule. Meine  
4 [lacht] Also bin ich darüber gelaufen zu Frau Schempp [die Vorschullehrerin;  
5 lacht verschmitzt]. Dann habe ich gefragt: „Bis wieviel Uhr darf ich bleiben?  
6 Wann ist Ende?“ Aber dann, ätschi, bin ich einfach zurück und habe gewartet bis  
7 Taxi [Mundbild: Taxi; Gebärde wie KÖNIG weiter unten wie SCHIMPFEN]  
8 kommt. Das war aber falsch, alles durcheinander. Oje, und dann kam jemand von  
9 dort [zeigt in Richtung Vorschule] und schimpft mit mir. Ich gehe weg und da  
10 kommt jemand [wie Gebärde SCHIMPFEN → Taxi ?], stupst mich an und fragt:  
11 „Wo ist Munya?“ Ich wundere mich, dann habe ich geweint und dann war es  
12 fertig. Und mit dem Taxi war auch alles durcheinander. Ich mußte ein bißchen  
13 warten, bis mich jemand [wie Gebärde SCHIMPFEN → Taxi ?] abholt.  
14 Zusammen. Munya war auch da, aber mag nicht. Und Nailah war auch mit mir.  
15 [lacht] Dann sind wir gefahren und ich war ganz müde. Ende

B) 01:17:44 – 01:18:09

1 Dann am Samstag, da habe ich mich ganz doll drauf gefreut! Jippieh! Wie eine  
2 Feier am Morgen! Dann [überlegt] dann hat Mama [überlegt] nee, nee, dann habe  
3 ich zu Hause geschlafen... Ende. Einkaufen. Ende... und so... Ende.

C) 01:18:10 – 01:18:32

1 Dann am Sonntag haben wir rumgetobt und gestritten und die Mama hat schon  
2 ganz sauer geguckt und dann gesagt: „Bitte aufräumen!“ Dann kam der Papa noch  
3 und fragte: „Bitte, wieso hat du das gemacht?“ Ich habe mich gewundert und  
4 wußte gar nicht um was es geht!

D) 01:18:33 – 01:19:37

1 Naja, dann habe ich Hausaufgaben gemacht. Ganz viel. Noch eine und noch eine  
2 habe ich geschrieben. Und nochmal eine. Aber plötzlich hatte ich keine Ahnung  
3 was die da wollten. Da habe ich meine Mama gefragt: „Was bedeutet das?“ Und  
4 sie hat es sich angeguckt, und da hatte sie eine Idee! Sie hat Herrn Wlokan  
5 angerufen. Der hat uns schon gebrauchte Kleider gegeben und einen Hut, und  
6 Hosen und so weiter uns so fort. Und dann habe ich umgeblättert und da mußte  
7 man Y üben. Und ich habe geschrieben, aber ich habe es oft nicht verstanden. Ich  
8 habe geschrieben, ich glaube "der Hund.. irgendetwas". Das habe ich geschrieben.  
9 Und dann habe ich wieder umgeblättert und weiter geschrieben und das war  
10 einfach. Ich habe die ganze Seite vollgeschrieben. Und dann noch eine. Und dann  
11 bin ich müde geworden. Ich mußte noch ungefähr drei Aufgaben machen. *[zur*  
12 *Lehrerin]*: Oh, die habe ich jetzt vergessen. Die fehlen bei meinen Sachen noch.  
13 Oh, Entschuldigung! Gut, zum nächsten Thema!

E) 01:19:38 – 01:20:55

1 Dann am Samstag als letztes, da habe ich mich drauf gefreut: das Glücksrad! Wißt  
2 Ihr auf wieviel ich gesetzt habe? *[Zur Kamerafrau:]* Hey, du träumst! Guckst da  
3 in der Gegend rum! *[lacht]* Dann, dann, aufregend, das Glücksrad. Wißt ihr? So  
4 ein großes. Und der Mann wartete und sprach mit mir. „Hä?“ ich verstand nichts.  
5 Ein bißchen benutzt er seine Hände und ein bißchen verstehe ich vom Mund. Ich  
6 tue so als wenn ich ihn verstehe *[lacht]* und ich melde mich! Und dann habe ich  
7 gefragt: „Darf ich anschucken?“ und das Glücksrad lief und lief ganz schnell und  
8 blieb auf der sieben stehen. Oh man! Oje. Und ich habe ein Kreuz gemacht! Oh  
9 man. Und dann, und dann, hat Munya geweint: „Bäh, möchte auch!“ Und die  
10 Mama hat gesagt: „Naja, okay!“ und dann haben wir uns an die Schlange  
11 angestellt. Das ging lange! Und dann waren wir dran. Munya hat ganz leicht  
12 angeschuckt und dann hatte sie das gleiche wie ich: sieben. Ich habe gesagt:  
13 „Munya, bitte, du mußt ganz doll anschucken! Mach, auf!“ Naja. Sie war ganz  
14 traurig und hat geweint. Dann sind wir weggegangen. Aber wo war die Mama?  
15 Ah, da war sie, sie hat bezahlt.

F) 01:20:55 – 01:21:36

1 Und da war ein Mann, der hatte einen Topf und da waren Luftballons drinnen. Ich  
2 habe gefragt: „Darf ich so einen Ball haben?“ Und Munya und Nailah auch: „Darf  
3 ich so einen Ball haben?“ Munya: „Darf ich einen Ball?“ Und dann habe ich den  
4 runtergezogen, der stieg aber wieder hoch. Der war voll mit Luft und stieg bis an  
5 die Decke. Ich habe probiert, den wieder runterzukriegn. Ich bin hochgesprungen.  
6 Entschuldigung. *[wahrscheinlich Reaktion auf Publikum]*. Also ich mußte mich

## Wochenenderlebnisse in Gebärdensprache

7 ganz doll strecken. Und da hatte ich ihn wieder. Aber Munya kam nicht dran und  
8 schrie. Ich versuchte, ihn wieder runterzuziehen. Aber Mama mußte helfen. Für 9  
9 sie war es einfach! Klasse! Der Mann hat gelacht und ich habe gelacht und alle  
10 Leute haben gelacht!

### G) 01:21:37 – 01:22:07

1 Dann bin ich da so rumgelaufen und da sehe ich plötzlich, ich wußte nicht genau,  
2 was das war... verschiedene Autos, jedes war anders! Das war toll! Und die waren  
3 nobel! Und ich habe das angeschaut! Die Autos waren Luxus! Es war wie in der  
4 Disco. [?] Und Photos wurden gemacht. Das war toll! Und überall waren  
5 Blitzlichter und ein großes, ganz hell, da bin ich erschrocken! Aber das war  
6 verboten, anfassen war verboten, sonst wird es schmutzig von den Händen!

### H) 01:22:08 – 01:22:42

1 Dann sollten wir nach Hause. „Bitte Mama, ich möchte noch so eine Karte! Hier  
2 ist es langweilig! Mann. Bitte Mama, Mama, ich mag, mag, mag!“ Dann sagt  
3 meine Mutter: „Nein, wir haben zu wenig Geld!“ Ich war ganz traurig. „das ist zu  
4 teuer: 8 €!“ Aber ich möchte die Karte, Mann!!! Und dann, dann „bitte 8 €“ und  
5 sie gab sie mir und anstehen, warten...

### I) 01:22:43 – 01:24:00

1 Und dann am Freitag habe ich mich gefreut! Weil, die *Leute*, ich glaube ja, [...] und  
2 Munya und ich, wir besuchten, weißt du wen? Wen wir besuchen? Was?  
3 <Publikum> Kennst Du? Frau *Namensgebärde* [wie *HÜBSCH*, *Mundbild*:  
4 *Matthias*] interessant wißt ihr [daktyliert]: M-A-T-T-H-I-A-S ich war falsch also  
5 nicht M-A-T-T-I... nur M-A-T-T-I/ M-A-T-T-H-I-A-S. Und das lag da so. Das  
6 war ihre Hochzeit und die Familie möchte nicht vom Geschrei gestört werden.  
7 Und der hat viel geholfen der Mann, deren Freund. Deshalb habe ich gelacht, weil  
8 ich mich freute. Habe mich richtig gefreut darauf. Ich durfte es auch hochheben,  
9 ein <Publikum> Na weißt du, das Baby! Die Tochter von Matthias. Ein Monat alt.  
10 Die Zeit. Und ich darf das hochheben! Ich glaube..., ja, ich glaube ein Junge, oder  
11 ein Mädchen. Ich hab´s vergessen! Egal! Dann kurz, fertig.

### J) 01:24:01 – 01:24:10

1 Am Samstag bin ich aufgewacht und da habe ich meiner Mama gesagt: „Ich  
2 mache die Hausaufgaben ganz schnell.“ Und ich habe ganz schnell geschrieben,  
3 und war fertig. Dann habe ich gesagt: „Bitte! Duschen! Ja oder nein?“ habe ich  
4 ganz schlapp getan... „Ja“ Dann habe ich mich ausgezogen und in die Wanne  
5 gelegt. Mama sagte „Ja“ und Munya und Nailah machten „Wä“ und spritzen das



6 ganze Wasser hoch, daß es über das Gesicht lieft! Und da ist alles voll. Und ich  
7 sagte zu ihnen: „Nicht, Mama schimpft sonst!“ und da habe ich mich nach hinten  
8 gelegt und Schaum über den Kopf. Und die Augen waren ganz komisch. Dann  
9 Abu war der letzte! Fert/

K) 01:24:40 – 01:25:27

1 Dann habe ich gesehen, es war fertig, die Haare gewaschen und dann habe ich  
2 geschlafen. Und dann war es langweilig und ich war wach. Da hat es gestunken.  
3 Wie... kennt ihr das, so scharfes Zeug zum essen, wißt ihr? Das so in den Augen  
4 brennt, die dann tränen. Wißt ihr? Das geht in die Augen und stinkt, wißt ihr?  
5 Beim Kochen. Das geht in die Augen und das tut weh! Das habe ich gemerkt und  
6 den Pulli über die Nase gezogen. Kennt ihr das? Das ist so eine Knolle mit einem  
7 Stengel dran! Da hatte ich Schmerzen und Tränen auf der Backe. Dann wurde da  
8 gekocht und das störte mich und da mußte ich ein \_ [Handtuch?] nehmen zum  
9 Schlafen und da konnte ich meine Augen reiben, bis sie trocken waren und es  
10 wegging.

L) 01:25:28 – 01:25:54

1 Heute kommt ein Freund von Papa uns besuchen in unser Haus. Der schläft da.  
2 Einmal und dann geht er wieder. [lacht und verbeugt sich] Dann wird es weniger  
3 <Publikum oder Kamerafrau, wobei sich 'weniger' evtl. auf die Batterie der  
4 Kamera bezieht> und weniger und Ende!

## Übersetzung Hamida IV

1. März 2004

A) 01:26:02 – 01:27:00

1 Soll ich Wochenenderlebnis erzählen? <Publikum> Am Samstag, nee, am Freitag  
2 war die Schule schon fertig. Dann bin ich mit dem Taxi nach Hause gefahren und  
3 habe geklingelt, aber das klappte nicht. Naja. Dann habe ich bei einem anderen  
4 Mann geklingelt. Oben war die Tür kaputt. Also meine. Also nicht die Tür,  
5 sondern nur das Schloß. Und das war, warum ich nicht reinkonnte. Und dann  
6 mußte ich warten, zwei Stunden! Boh, da mußte ich lange warten. Das war ganz  
7 schön langweilig! Und da hatte ich eine Idee! Und zwar Malen! Und der Mann hat  
8 gesagt; „Wir dürfen Trinken.“ Also wir Kinder. Wir waren nur drei. Abu, mein  
9 Bruder, Nailah und Munya! Der mit den langen Locken, unser Einzelfallhelfer  
10 holt uns ab. Der kommt später, wann, weiß ich nicht. Das ging lang.

B) 01:27:01 – 01:27:18

1 Und dann wurde gebohrt. Ui, das war laut. Und ich hatte keine Lust, daß das stört  
2 und so laut ist. Mein ganzer Kopf hat gewackelt. Und es wurde gebohrt, und  
3 gehämmert. Von oben die Frau hat gesagt: „Das stört!“ Und hat geschimpft.  
4 Peinlich, ich habe gesagt: „Entschuldigung“ „Aber muß nur noch einmal bohren,  
5 dann ist fertig!“ „Okay!“ Und dann ist sie wieder gegangen.

C) 01:27:19 – 01:27:34

1 Ich bin dann runter zum Einkaufen. Ich hatte 1 €, 1 €. Ein Geldstück. Das hat mir  
2 Mama gegeben. Da wollte ich mir etwas Süßes kaufen. Nailah und Munya wollten  
3 nicht mit mich begleiten. Egal, dann ging ich halt alleine. Schön, das ist ja gleich  
4 unten und um die Ecke, also harmlos, gleich in der Nähe. Also ging ich etwas  
5 kaufen.

D) 01:27:35 – 01:27:57

1 Und dann dachte ich mir, „egal, ich renne jetzt heimlich noch ein bißchen weiter  
2 weg zu der Schule von Abu“. Den wollte ich abholen. Und ich habe ihn gerufen.  
3 Aber er hat es nicht gehört. Der ist ja hörend, Abu ist hörend! Aber er war weit  
4 weg. Da habe ich ihn gesucht. Und habe gewartet, und gesucht und es war heiß.  
5 Die Sonne, die hat richtig geblendet. Und dann, äh...

E) 01:27:58 – 01:28:21

1 Abu wollte auch ein, also sein Freund war auch noch da und die sagten: „ wir  
2 wollen auch von den Süßigkeiten probieren!“ Und da habe ich dem Freund etwas  
3 gegeben. Und Abu, mein Bruder wollte auch zwei und riß die aus der Tüte. Ich  
4 war sauer: „Unmöglich, wie du das da raus reißt, langsam, langsam. Zuerst fragen  
5 und dann sage ich 'okay' und gebe dir etwas!“ Aber dann hat er wieder gerissen.  
6 Unmöglich. Das waren so orangene Streifen zum Lutschen. Und so.

F) 01:28:22 – 01:28:35

1 Und dann sind wir zurückgelaufen. Und wir haben Sport, einen Wettkampf  
2 gemacht. Wir sind gerannt und ich habe gewonnen! Abu ist acht und ich bin neun  
3 Jahre alt. Und ich habe ihn geschlagen! Da sind wir gerannt und so.

G) 01:28:36 – 01:29:02

1 Und dann haben wir geklingelt und das klappte. Aber wir haben ewig gewartet!  
2 Oh, das nervt. Plötzlich haben wir uns gewundert, wie hat das Abu gemacht mit  
3 der Klingel, gezaubert, oder wie? Dann sagte er: „Nein, das war bei dem Mann!“  
4 „Ah!“ Naja, den kenne ich nicht. Wir sind hoch gelaufen und da sah ich: „Achso,

5 der Mann!“ den kenne ich, das ist kein Freund, aber der hilft uns immer. Zum  
6 Beispiel wenn man alleine etwas Schweres zu tragen hat und keine Lust hat, dann  
7 kommt der starke Mann und rennt das ein [*springt nach rechts, als wenn sie eine*  
8 *Tür einrennt*] Da bin ich erschrocken. „Dankeschön!“

H) 01:29:03 – 01:29:30

1 Der Mann hat einen Ohrring und die Haare zusammengebunden! Und der, hat,  
2 weil wir ja so lange auf die Mama warten mußten, im Telefon nach der Nummer  
3 geguckt. Also auf so einem Bild von der Post. Also das war das Bild von dem  
4 Mann, und das hat er mir geliehen! Und dann habe ich eine SMS an Mama  
5 geschrieben. Also [*hält sich 'Hörer' an das Ohr*]: „Hallo Mama, wann kommst  
6 du? Wir sind hier!“ Dann war der Mann fertig, und der Papa war auch fertig.

I) 01:29:31 – 01:29:55

1 Plötzlich läuft Nailah die Treppe runter zu der Alarmklingel [*\**], Alarmklingel,  
2 ja? Läuft runter, so eine Wendeltreppe und möchte spielen. Die Treppe, nur eine  
3 kleine, mit fünf Stufen. Nailah steht auf der ersten Stufe, und patsch, fällt sie auf  
4 die Nase. Und die hat geblutet. <*evtl Publikum*> Nailah, meine Schwester. Die hat  
5 geblutet und geweint. Und ich habe das gesehen, oje! Naja, so.

J) 01:29:56 – 01:30:37

1 Und dann haben wir gewartet, bis der Mann da war. Aber wir haben nichts gesagt,  
2 sind ganz still geblieben! Und plötzlich, also, an der Tür rütteln klappte nicht, und  
3 der starke Mann/ da war so Gold, ist doch da immer, so staubig schon und das  
4 rieselte da runter. Und der Mann gegen die Tür, bam, ich bin ganz erschrocken.  
5 „Danke!“ der Mann sagte: „Ach, kein Problem, hehe!“ Und lacht so ganz locker,  
6 blablabla. Und das Schloß wißt ihr? Da, wo man den Schlüssel reinmacht, mußte  
7 man neu machen, da brauchte man ein anderes. Da wundere ich mich. Ein  
8 anderes, wißt Ihr? Ich habe jetzt den Namen vergessen. Das ist so ein Kästchen, so  
9 groß [*zeigt die Größe*] und da macht man den Schlüssel rein. Neu, äh.... also wißt  
10 ihr? Das ist so ein längliches Ding [*zeigt es*], da kommt der Schlüssel rein. Und  
11 von der anderen Seite, wenn man die Tür zu macht.

K) 01:30:38 – 01:31:05

1 Und das war ganz heiß, hat sich das angefühlt, nicht gut gekühlt. Das war ja auch  
2 schon ganz alt. Und dann das Bohren, das hat ganz schön gestaubt. Und überall  
3 lag Goldstaub rum, am Boden. Oh man. Dann habe ich es weggemacht bis es frei  
4 ist. So weggesaugt. Und weggeputzt, bis alles weg war.

Wochenenderlebnisse in Gebärdensprache

L) 01:31:06 – 01:31:14

- 1 Mama und Papa haben mich gefragt: „Machst Du bitte deine Hausaufgaben?“
- 2 „Nee, aber am Sonntag!“ „Okay“ Äh, am Samstag wollte ich sie machen.

M) 01:31:14 – 01:32:54

- 1 Und dann habe ich geschla/ am Abend habe ich Fernseh geschaut. Äh, Ummi, Äh
- 2 Gummi auf R-A-D. Das ist mit einem Bären, der kann zaubern... kann auch
- 3 zaubern. Zaubi. Und auch mit seinen, äh, wieviel? Äh...eins, zwei...fünf. Genau,
- 4 fünf. Und der, einer, ein Mann, der ist böse, und frech. Der ist blau und der Chef.
- 5 Aber ist manchmal nur wenig Chef. Der andere ist ein lieber Chef. Der Opa mit
- 6 langem Bart, der hat eine Tochter mit langen, gelben Haaren, blonden. Und die
- 7 heißt Ir... äh... Sara, glaube ich. Egal. Und der Junge heiratet sie [*lacht*], heiratet.
- 8 Und dann, wißt ihr? Gibt es einen Kuß, und fällt in den Ohnmacht und wird
- 9 weggetragen. Dann habe ich weiter fern geschaut. Bis *der Bub* sich wehrte und das
- 10 Mädchen hat geschrien und gezappelt. Und der Junge und das Mädchen, das
- 11 waren Freunde. Da hat der Junge gekämpft und gestritten. Die waren unten an
- 12 einer Mauer und der konnte ganz hoch springen. Weil zuerst haben die so Gelbes
- 13 gegeben, in so einem ovalen Ding, wißt ihr? Gift war das. Das hat der getrunken
- 14 und dann ist der ganz hoch gesprungen... Fertig.

N) 01:32:55 – 01:33:10

- 1 Und dann am Sonntag habe ich andere Sachen gemacht, verschiedene. Weiß
- 2 nicht... Fertig.

## Übersetzung Simon I

4. März 2002

A) 01:33:15 – 01:34:01

1 Ich habe Auto gesehen, kennt ihr? Rot mit Schumi. Die sind zusammengeknallt  
2 und waren kaputt. Der hat den überholt und berührt, im Fernsehen. *<Publikum>*  
3 Nee, im Fernsehen. Deutsches Wettrennen. Deutschland hat eins, zwei, drei  
4 gewonnen. Schumi, rot, hat gewonnen. Michael Schumacher hat den 1. Platz  
5 gewonnen. Und dann haben die so rumgespritzt ins Gesicht. Und die Haare waren  
6 ganz naß. Immer weiter rumgespritzt. *<Publikum>* Nee, so vor gehalten und  
7 rumgespritzt, so Trinken ist das. Und dann haben sie die Flasche dahin gestellt.  
8 *<Publikum>* Hey, jetzt warte mal. Nicht unterbrechen! Dann war das fertig.

B) 01:34:02 – 01:34:15

1 Dann war ich draußen spielen. Und ich bin ganz weit gesprungen, ganz weit! Und  
2 meine Schwester auch. Ich bin so weit gesprungen und meine Schwester nur so  
3 weit. *[zeigt auf dem Tisch die Weiten]*. Da habe ich gewonnen.

C) 01:34:16 – 01:34:37

1 Und dann, ich kenne auch die andere, die kam, ein Mädchen. *<Publikum>*  
2 Freund, ja, also eine Bekannte von mir! Die kam, und dann haben wir gespielt.  
3 Un... dan... *[spielt mit Krümel auf dem Tisch]*...un...

D) 01:34:38 – 01:35:04

1 Und dann haben wir Ball gespielt. Und den Ball in das Haus gepfeffert. Und das  
2 ging dann kaputt. So ein Spielhaus für Figürchen. Den Ball da reingepfeffert und  
3 das Haus zerstört, alles lag auf dem Boden. *<Publikum>* Nein, ich, nein, anders.  
4 Von meiner Schwester, früher hat die mal zum Geburtstag ein Haus zum spielen  
5 mit Figürchen bekommen, da habe ich den Ball reingepfeffert. *[lacht]*

E) 01:35:05 – 01:35:27

1 Und dann habe ich geschrieben; Hausaufgaben. Eine habe ich vergessen. Habe ich  
2 zu lange gewartet, die Zeit verging so schnell, und dann habe ich es vergessen.  
3 Oje! Dann habe ich die noch schnell gemacht, und dann war ich fertig. Dann habe  
4 ich Gameboy *[oder Playstation]* gespielt. Boxen. Habe ich verloren. Naja.

F) 01:35:28 – 01:36:00

1 Und dann... am Sonntag... ... sind wir in die Autowerkstatt gefahren, ewig lang.  
2 Mußte ich warten und wir sind weit gefahren zu einem Haus, oder Auto, äh

*Wochenenderlebnisse in Gebärdensprache*

3 Tankstelle. Und das Auto war kaputt. Ein anderes. Und das ist auch zu uns  
4 gefahren, dahin gefahren zur Tankstelle. Und das war da, und da wurde gearbeitet  
5 und das war kaputt.

G) 01:36:01 – 01:36:16

1 Zum Warten habe ich ein Buch mitgenommen, mit Pokemon-Karten [\*/], die habe  
2 ich gekauft. Dann war das fertig und wir sind nach Hause gefahren, weit!!! Ewig  
3 gefahren. Dann waren wir endlich da, und ich ging schlafen.

H) 01:36:17 – 01:36:41

1 Kennst Du das Buch, das habe ich gekauft, mit so einem Spritzding? Und dann ist  
2 das ganze Gesicht naß? Das Buch? Dann <Publikum> Ja, Ja, ich schon. D-A  
3 [daktyliert] Kennt ihr? Do, Do, A-... äh, nee... <Publikum: Donald Duck\*\*> Ja,  
4 ja, Duck, ja. Ich habe das Buch gekauft. <Publikum> Ja, zu Hause. Ja.

I) 01:36:42 – 01:37:11

1 Und dann... <Publikum> Pst, nicht unterbrechen! Oh man [lächelt] Und dann am  
2 Sonntag war ich draußen Spielen. Zusammen mit meiner Schwester und einem  
3 Freund. Haben wir gespielt. Und der hat meinen Ball geklaut. Und ist weggerannt.  
4 Also, mein, der Bekannte, mein Freund <Publikum> Spaß, hey, nur zum Spaß  
5 geklaut, der war dann nicht weg. Ja, Spaß, den bekam ich wieder zurück.

J) 01:37:12 – 01:37:38

1 Und dann sind wir gerannt, ins Haus. Und da gab es Essen, Und dann/ Brot gab  
2 es. Und mein Papa hatte Aua, Zahnschmerzen. Das war ganz dick. Löcher in den  
3 Zähnen und das tat weh! Konnte nur trinken, nur Wasser trinken. Und so. Und das  
4 tat weh!... Und dann warten... Ah, und dann Arbeit... mein Papa mußte zur Arbeit  
5 und ist gegangen.

K) 01:37:39 – 01:38:05

1 ... un dan/ ... habe ich gespielt, habe wieder das Haus kaputt gemacht. [lacht]  
2 <Publikum> Nee, meine Schwester, einfach reingepfeffert, meine Schwester hat  
3 das reingepfeffert. Das ist so ein Spielhaus, mit so einer Wand und da ist das dann  
4 immer wieder so hochgeschossen... Und dann ...

L) 01:38:06 – 01:39:05

1 Aya, hey, Aya [ruft die Lehrerin] Der Thomas macht immer so den Daumen nach  
2 unten. [Diskussion im Publikum]

M) 01:39:06 – 01:39:31

1 Und dann... habe ich gespielt, gespielt mit dem Haus. Und Hirschkampf, die  
2 haben gekämpft, sind gegeneinandergeprallt und auseinander. <Publikum> Nee,  
3 im Spielhaus mit Playmobil, so kleinen Figürchen. Da gibt es so Hirsche. Und die  
4 sind aufeinander los und haben gekämpft und sind dann im hohen Bogen  
5 auseinander geflogen. Und dann wieder aufeinander los. Und dann war das Spiel  
6 mit den Figürchen fertig.

N) 01:39:32 – 01:39:47

1 Und dann..., meine Schwester hatte ihre Hausaufgaben vergessen. Und dann hat  
2 sie die geschrieben. Mußte eine Erzählung schreiben. Und da mußte sie ewig lang  
3 schreiben... Und dann hat meine Schwester die Erzählung aufgeschrieben, das hat  
4 lange gedauert.

O) 01:39:48 – 01:39:59

1 Und dann hatte mein Vater wieder so ein Kribbeln an den Zähnen und Schmerzen.  
2 Und dann <Publikum> ja, Schmerzen, wieder lang Schmerzen. Aber dann hat er  
3 eine Tablette genommen und dann sind die Schmerzen weggegangen.... Fertig!

## Übersetzung Simon II

10. Juni 2002

A) 01:40:06 – 01:41:10

1 Dann am Morgen dann [...*Kamera wackelt...*] habe ich geschaut, das war ganz  
2 laut. Wer zuckt denn da so? Ich hör doch was. Komisch, ganz laut. Ich schaute  
3 rum, aber wußte nicht, was das war! Habe ich mich gewundert. Naja, und dann  
4 wieder so ein Zucken und laut. Und dann habe ich geguckt, bin da rüber gelaufen  
5 und geguckt und ach da, das Meerschweinchen ist so laut. <Publikum> Das  
6 Meerschweinchen, kennst Du? Ja. Das hat so einen Lärm gemacht. Das war  
7 richtig. Und dann habe ich zu ihm gesagt: „Das stört!“ und habe es genommen  
8 und gestreichelt und wieder zurückgesetzt. Und das ist dann in das Haus  
9 gewitscht. Und oben auf das Dach, und hat sich geputzt. Das hat einen Lärm  
10 gemacht. Boh, das war nervig, ich war richtig sauer. Und das war so laut, da habe  
11 ich schnell die Tür zugemacht. Und habe mich hingesetzt.

B) 01:41:11 – 01:41:48

1 Un... dann... schauen... Geräusch... und dann.... äh.... dann war Essen, fertig Essen  
2 <Publikum> Man du störst [*genervt*] ich <Publikum> ist noch nicht fertig! Dann

Wochenenderlebnisse in Gebärdensprache

3 <Publikum> oh, der stört! Schluß jetzt! Und dann bin ich auf die Toilette  
4 gegangen.

C) 01:41:49 – 01:42:07

1 Und dann bin ich so rumgelaufen, habe gespielt... und dann... mein Vater, also da  
2 muß, habe ich gefragt: „Darf ich ein Eis?“ Aber die Mama hat „Nein!“ gesagt. Das  
3 fand ich blöd. Ich hatte Hunger und mochte, aber Nein! Okay.

D) 01:42:08 – 01:42:48

1 Dann bin ich raus spielen. <Publikum> Nein, mit Sara zusammen. Haben wir  
2 zusammen gespielt. Und dann kam eine andere kennst Du? Aus der sechsten,  
3 Friederike. <Publikum> Ja, ein Freund, von da oben. Kennst du, ja! Aus der  
4 sechsten. Die kam auch noch. Und dann ... sind wir da so rumgelaufen. Und ein  
5 Junge hat voll den Ball in den Bauch bekommen. Das tat weh. Und der Junge  
6 hatte Schmerzen, Kopfschmerzen, und Bauchschmerzen. Der hat das dann auch  
7 zurück gemacht, das Gleiche, zurück. Ja...

E) 01:42:49 – 01:43:09

1 Und dann, haben wir den Ball geschossen und der ist immer weiter gekullert bis er  
2 immer langsamer wurde... und dann <Publikum> [steht auf] der Ball, also Sara  
3 hat den geschossen und dann ist er gekullert, also geschossen und dann ist er  
4 immer weiter gerollt der Ball.

F) 01:43:10 – 01:44:09

1 So weiter... und dann bin ich so rumgelaufen... und habe ich mich gewundert:  
2 Wo ist Sara, wo!“ Und habe sie gesucht, aber nicht gefunden. Aber plötzlich  
3 habe ich sie da oben im Haus gesehen. Aha, die war da zu Besuch. Aha, aha. Dann  
4 bin ich zur Tür rein und hochgefahren. Und Sara ist runtergefahren und hat mich  
5 gesucht: „Simon, wo bist Du?“ Verschwunden. <Publikum> Nein, nein, ja,  
6 gesehen, ja. Also ich habe Sara gesucht und sie da oben gesehen, und ich bin hoch  
7 gefahren. Und Sara hat mich gesucht und hat das selbe gemacht und ist  
8 runtergefahren. Ich hoch, sie runter. Und dann kam ich wieder zurück  
9 <Publikum> Nein [genervt] nein. Meine Schwester ist auch hochgefahren und  
10 also hoch und ich hoch und wieder runter.

G) 01:44:10 – 01:44:26

1 Und dann habe ich gespielt. Und da gab es viele Blumen, so eine großes Gebüsch  
2 und dann haben wir die abgemacht, abgerissen. Und dann...



H) 01:44:27 – 01:45:28

1 Und dann... ... war der Sonntag fertig und am Sonntag dann, am Sonntag dann...  
2 bin ich so hingegangen: „Darf ich schauen?“ Dann habe ich gespielt, und wo  
3 war... und dann hatte ich Bauchschmerzen, ganz doller Bauchschmerzen. Und dann  
4 habe ich die Mama gefragt: „Darf ich ein Eis haben?“ und sie hat „ja“ gesagt! Und  
5 dann habe ich das gegessen. Und dann, 1 € war weg. Und dann habe ich es wieder  
6 gefunden, und es gab nochmal Eis, unmöglich. Vier Kugeln habe ich verdrückt.  
7 Die gab es, die habe ich gegessen. Und dann kam der Papa und gibt eins aus, das  
8 habe ich nur angeschaut -oh man, ich hatte Bauchschmerzen. <Publikum> ja...  
9 fertig.

### Übersetzung Simon III

28. Oktober 2003

Zu dieser Erzählung hatte Simon einen Prospekt vom Phantasialand dabei. Leider gibt es nur noch Exemplare der Neuauflage, die nicht identisch mit dem Prospekt von Simon sind. Vier Kopien von Simons Prospekt erhielt ich von der begleitenden Arbeitsgruppe. Die Ereignisse, bei denen Kopien vorhanden sind, sind entsprechend markiert.

A) 01:45:34 – 01:45:54

1 [*Jesse sitzt neben Simon und hält einen Prospekt in der Hand*] Los, schlag auf!  
2 Nein, nein, nein, Moment, ach warte mal noch kurz, ja? [*dreht sich zum*  
3 *Publikum*] Also ich fange an, Hallo, ich fange an. Zuerst habe ich geschlafen, und  
4 gewartet, und geschlafen und dann war ich lang wach, also das war irgendwie  
5 gestört. Dann habe ich mich angezogen.

B) 01:45:55 – 01:46:37

1 Dann sind wir mit dem Auto gefahren. Dann mit dem Zug, lang, mit dem, kennt  
2 ihr das? ICE. Kennt ihr? Der ist weiß und schnell. Und weiter bis wir da waren.  
3 Und dann habe ich erst mal gesucht, ah da war es ja. Hier [*schauf auf den*  
4 *Prospekt*] kennt ihr das? Brühl. Und dann mußten wir warten, zwei Stationen eine  
5 ganze Weile mit dem Zug. Dann waren wir da, unsere Rucksäcke haben wir oben  
6 reingemacht und dann mußten wir warten und haben zuerst draußen gespielt. Und  
7 dann [*wendet sich zu Jesse*] Kannst Du bitte mal aufmachen? Nee, hier [*klappt*  
8 *die richtige Seite auf*]

C) 01:46:38 – 01:47:10

1 Sind wir rein, haben geschaut und dann, kennt ihr das? [*zeigt auf den Prospekt*]

*Wochenenderlebnisse in Gebärdensprache*

2 Zuerst fünf Minuten geschaut und danach haben wir uns da [*zeigt auf den*  
3 *Prospekt*] in die Wagen reingesetzt. Und da haben wir so einen Bügel vor den  
4 Bauch bekommen. Dann mußte man warten und dann ging das so hoch eine  
5 Weile, und dann fing das an zu schwingen. Das war ganz gefährlich, das hat sich  
6 anz doll gedreht und ging steil runter, gefährlich [*zeigt auf den Prospekt*].  
7 <Publikum> Nein, man mußte so einen Bügel vor den Bauch machen, so eine  
8 Stange. Da war so ein Haus, und da waren Wagen an beiden Seiten und das hat  
9 sich dann so gedreht. So, das war das.

D) 01:47:11 – 01:47:45

1 Und dann wollten wir zu dem Schiff [*zeigt auf den Prospekt*], haben geschaut, wo  
2 das ist, das Schiff, und da gab es ganz viel Geknalte und das kam wieder runter...  
3 und da [*zeigt auf den Prospekt*] hier, das Schiff, da gab es eine Streiterei, und da  
4 wurde geschossen und gekämpft <Publikum> Nee, auf dem Schiff, nee, wir saßen  
5 und haben zugeschaut. Und da wurde geschossen und viele sind gefallen.

E) 01:47:46 – 01:48:22

1 [*blättert im Prospekt und zeigt etwas*] und da sollten wir bitte eine Brille  
2 aufsetzen [*eine 4D-Brille*]. Und dann kam da so ein Stock ganz nah, und dann  
3 wurde das so auseinandergezogen und ein Bild kam plötzlich zum Vorschein mit  
4 oben so einer Leiste [*wahrscheinlich eine Schriftrolle*]. Und einer hat geschossen  
5 nach links und rechts. Und dann ist es explodiert und lief das Gesicht runter. Und  
6 dann ein Stück gelaufen und der Kapitän hatte so ein Fernrohr, da war alles ganz  
7 nah. Und hat umher geschaut und hat das Schiff gesehen.

F) 01:48:23 – 01:49:01

1 Und der Junge war fröhlich und hat Sieg gefeiert und da wurde die Tür  
2 aufgemacht und der hat sie voll gegen den Kopf gekriegt und ist umgefallen. Da  
3 hat der andere gejubelt. Ist rumgelaufen und hat einen anderen ins Wasser  
4 geschupst. Und ist weitergelaufen, hat ein Messer gezogen und dabei einen  
5 anderen gegen das Gesicht gehauen, und der ist dann auch umgefallen. Und dann,  
6 auf dem Schiff waren so Ruderer. Und ein Mann haut den Stock ins Bein. „Aua“,  
7 das tat weh. Und dann hat er das rausgezogen und weggeschmissen und ist  
8 weggelaufen.

G) 01:49:02 – 01:49:28

1 Und dann... der Junge, hier [*zeigt auf den Prospekt*] mit dem nackten Oberkörper  
2 nahm so eine Goldkugel, freute sich Gold, aber plötzlich schoß da was raus. Er  
3 guckte nach oben und wunderte sich. Plötzlich kamen lauter Bienen runter auf

4 seinen Kopf. Und er fing an zu rennen. Die Bienen kamen ganz nah ans Gesicht.  
5 Dann wackelte alles und es war laut. Und er schrie „ah!“ und alles war voller  
6 lauter roter Punkte. Und er fing an zu schwanken und fiel hin.

H) 01:49:29 – 01:49:47

1 Dann sagte der [*zeigt auf den Prospekt*]: „Was ist los?“ Und der andere [*zeigt auf*  
2 *den Prospekt*] „Was bedeutet das?“ und der erste wieder [*zeigt auf den*  
3 *Prospekt*]: „Ich gehe mal gucken!“ und der schaute hin und plötzlich waren da  
4 lauter Vögel, die flogen alle auf. Und kackten auf die Köpfe. Und es lief das  
5 Gesicht runter. Und dann war das fertig.

I) 01:49:48 – 01:50:02

1 Und dann... äh... machen... Hey [*zum Publikum*] und dann haben die so gemacht:  
2 Sind gelaufen [*steht auf*] standen da so und es hat gewackelt. Das war schwer.  
3 [*Setzt sich wieder hin*] die standen da und der Boden hat gewackelt, das war  
4 schwer, das ging fast nicht.

J) 01:50:03 – 01:50:10

1 Dann da war so ein Stock, und Ameisen sind da rumgekrabbelt. Und das hat weh  
2 getan, ah, Schmerzen. Dann... war das fertig

K) 01:50:11 – 01:50:28

1 Und dann, der Mann sagte: „Gut, toll,“ rammte mit dem Arm zur Seite und der  
2 hier [*zeigt auf den Prospekt*] fiel ins Wasser. Und da war da so ein Kreisel. Der  
3 pustete das Wasser in das Gesicht und lachte ihn aus. Und da fiel was auf den  
4 Kopf, und der taumelte und fiel in den Ohnmacht.

L) 01:50:29 – 01:50:49

1 [*blättert im Prospekt*] Da [*zeigt auf den Prospekt*] mußte man am Anfang warten.  
2 Und da konnte man sich dann reinsetzen. Und am Anfang hat man gewartet, dann  
3 ging es mit dem Wagen waagrecht hoch, dann ging vorne die Spitze vom Wagen  
4 runter, und dann plötzlich ging es los, ganz schnell wie eine Spirale ging es runter  
5 und so Schängellinien. Das war toll.

M) 01:50:50 – 01:51:08

1 Und dann hier [*zeigt auf den Prospekt*] kennt ihr das? Wißt ihr was das ist?  
2 <Publikum> Nein, also da setzt man sich so rein und bekommt hier vorne etwas  
3 hin [*am Brustkorb*] <Publikum> Nein, so hier vorne hin und dann geht es ganz  
4 schnell hoch, ganz schnell hoch. [*zeigt auf den Prospekt*] hier ging es schnell

*Wochenenderlebnisse in Gebärdensprache*

5 hoch. Und hier, *[zeigt auf den Prospekt]* das war mit Wasser. Das mochte ich  
6 nicht. Dann sind die ganzen Kleider naß und dann ist es kalt.

N) 01:51:09 – 01:52:26

1 *[blättert im Prospekt und zeigt etwas]* Und hier, kennt ihr das? Das ist ein Zug,  
2 aber irrschnell! Und der fährt da so mit lauter Kurven. *[zu Jesse]:* Hey, das hast  
3 du jetzt nicht gesehen, du mußt schon gucken! Dann ist gut.

O) 01:51:27 – 01:52:03

1 *[zeigt auf den Prospekt]* Ah, hier, kennt ihr das? Der lief so komisch, und oben in  
2 einem Fernseher da war eine Frau, die hat gesagt: „Bitte nicht die Mütze  
3 auflassen, es ist besser, wenn ihr sie einsteckt.“ Dann, Jacke zu, habe ich  
4 gewartet, und da war so ein Typ, der ist so komisch gelaufen und hat gewunken,  
5 hier *[zeigt auf den Prospekt]*, der hatte eine Maske auf und hat gewunken und ist  
6 komisch gelaufen. Und der hatte Beine, die waren rot und gelb. Lief da rum und  
7 hat die Arme hochgeworfen und ist zu den Leuten, die gewartet haben,  
8 gekommen. Hat sich da durchgedrängelt und in so einen Wagen *[zeigt auf den*  
9 *Prospekt]* gesetzt. Und hat etwas rausgeschmissen. Und hat alles prüfend  
10 betrachtet. Dann hat er das, was er auf dem Kopf hatte, abgesetzt. Und dann..

P) 01:52:04 – 01:52:34

1 Der Photoapararat, wenn der um den Hals hing, der hat rumgezuckt. Da war die  
2 Stange davor und der ist immer hoch und runter. Und dann machte der ein Photo  
3 und der *[zeigt auf den Prospekt]* zuckte zusammen und hat seine Hände vor das  
4 Gesicht gemacht. Und hat mit dem Kopf geschüttelt. Also der *[zeigt auf den*  
5 *Prospekt]* mit der Maske saß da, und der Mann machte ein Photo und der mit der  
6 Maske zuckte und hielt sich die Hände vor das Gesicht. Und schüttelte sich: „Laß  
7 das!“ und der Junge hatte so eine Angel und der mit der Maske merkte etwas am  
8 Popo.

Q) 01:52:35 – 01:52:54

1 Naja, und dann hat er so eine Gasmaske *[\*\*]* runtergeholt und hält sie an den  
2 Mund und hauchte rein. Aber es passierte nichts und tat sie weg. *<Publikum>* Ja  
3 also der nahm das, hauchte hinein, nichts passierte, drehte es ein wenig und boxte  
4 rein. Und jemand kriegte den Boxschlag ins Gesicht. Und der hielt die Gasmaske,  
5 nichts passierte, hauchte nochmal rein und schmiß es nach hinten.

R) 01:52:55 – 01:53:11

1 Und da saß jemand und hielt sich an der Stange fest. Und plötzlich schmerzte es

2 am Bein. Das tat weh. Und das Bein unten war ab. Und er lief ohne Bein weiter.  
3 <Publikum> Ja, ja und der hielt das Bein. Hielt sich fest und dann war das fertig.  
4 [*Zeigt auf den Prospekt*] Der hat Photos gemacht, und das war fertig.

S) 01:53:12 – 01:53:21

1 Und dann saß ich da [*zeigt auf den Prospekt*] und, kennt ihr das? Das ist so  
2 gefahren und hat sich immer so nach rechts und links gekippt. Und da ist so eine  
3 Wand gemalt und da fuhren wir durch.

T) 01:53:22 – 01:53:56

1 [*blättert im Prospekt*] das hier [*zeigt auf den Prospekt*] war ein Riesenbaby.  
2 <Publikum> Ja... [*blättert im Prospekt*] das hier kenne ich nicht, Moment.  
3 [*blättert im Prospekt*] Ah, das kann bleiben. Die hier [*zeigt auf den Prospekt*]  
4 kann gut Diabolo, kennt ihr das? So ein Ding, das sich dreht und das man mit so  
5 Stäben anschuckt. Die kann das einfach ganz hoch in die Luft werfen. Also die  
6 kann gut Diabolo. Und die, [*zeigt auf den Prospekt*] Kennt ihr das? Auf dem Eis  
7 laufen und Bögen drehen. Die macht das [*zeigt auf den Prospekt*], das habe ich  
8 gerne gesehen.

U) 01:53:57 – 01:54:10

1 [*Blättert im Prospekt*] hier, kennt ihr das? Da gab es ganz viele Lichter am  
2 Abend. [*blättert im Prospekt*] Und das hier ist für Weihnachten, da habe ich keine  
3 Ahnung. Fertig

## Übersetzung Simon IV

1. März 2004

A) 01:54:18 – 01:54:58

1 Am Samstag hatte meine Schwester Geburtstag. Sie ist 13 Jahre alt geworden. Da  
2 haben wir zusammen gespielt und Party gemacht und Kuchen gegessen. Dann gab  
3 es eine Pause und dann ging es weiter. Haben wir gespielt alle zusammen,  
4 rumgelaufen, Fangen gespielt, dann war es langweilig, haben wir uns hingesetzt,  
5 war langweilig. Dann hatte jemand die Idee, zu essen, dann haben wir gespielt, so  
6 zum Spaß, und zugesehen beim Spielen, aus Spaß. Dann haben sich alle  
7 hingesetzt und haben gewartet, dann haben wir Verstecken gespielt, also man  
8 mußte suchen und die waren verschwunden, dann waren sie da, also sie wurden  
9 gefangen. Dann haben wir gespielt und es gab einen Streit, dann wieder gespielt.

*Wochenenderlebnisse in Gebärdensprache*

B) 01:54:59 – 01:55:12

- 1 Dann haben wir geschaukelt. Dann haben wir da gespielt, Fangi, und geschaut und
- 2 gerannt. Und dann, kennt ihr? Da war so ein Klettergerüst, da sind wir
- 3 hochgeklettert und haben geguckt.

C) 01:55:13 – 01:55:19

- 1 Und dann: „Bitte Essen kommen!“ „Ja“. Dann gab es Essen: Pommes und Fleisch
- 2 haben wir gegessen.

D) 01:55:20 – 01:55:30

- 1 Und dann wurden die Geschenke von meiner Schwester angeschaut, die waren
- 2 gut, habe ich gute gesehen. Die wurden aufgerissen und waren echt gut! Und ich
- 3 habe auch etwas bekommen. War lieb, gut gespielt.

E) 01:55:31 – 01:55:39

- 1 Am Abend war der Papa da und hat mich abgeholt. Und am Abend bin ich zu
- 2 einem Papa gefahren und habe da geschlafen. Also sind wir da hingefahren am
- 3 Abend und ich habe dort geschlafen.

F) 01:55:40 – 01:55:50

- 1 Dann am Morgen haben wir gefrühstückt, Brot haben wir gegessen zusammen.
- 2 Und dann haben wir geschaut, und zusammen mit Papa habe ich gespielt und am
- 3 Abend haben wir beide ferngesehen. Ferti/..

G) 01:55:51 – 01:56:01

- 1 ... und dann bin ich weg zu meiner Mutter. Und dann gab es ein neues Auto. Und
- 2 dann, fertig... fertig.

## 11. Anhang II

### Der Analysebogen

Für die Analyse der einzelnen Ereignisse habe ich eine Tabelle angelegt. Links sind die zu untersuchenden Kategorien aufgeführt, rechts die dazu passenden Elemente aus den Erzählungen. Als Verdeutlichung sind sowohl Zitate aus der Übersetzung als auch teilweise Glossen aus dem Film hinzugefügt. Zu den Glossen ist immer das Pendant aus der Übersetzung eingetragen, was mit diesem Zeichen:  $\approx$  markiert ist.

Beispiel: THOMAS MEIN BRUDER  $\approx$  „Und Thomas. Also mein Bruder“

Dies bedeutet, daß die Glossen dem folgenden Zitat aus der Übersetzung entsprechen. Die Glossen sind mit Timecode ohne Bildframes angegeben, die Zitate aus der Übersetzung mit der Zeilennummer.

Rollenübernahmen werden unter dem Aspekt der 'Psychologischen Nähe' betrachtet. Unter dem Gesichtspunkt 'personale Kohärenz' wird lediglich erwähnt, ob klar wird, wer die Handlung ausübt. Wie allerdings die Rollenübernahme stattfindet, wird in der Kategorie 'Psychologische Nähe' besprochen. Die Aktanten, die eingeführt werden, werden in den Bogen eingetragen. Hamida und Simon sind in ihren Erzählungen selber als Aktanten meist dabei, was aber als selbstverständlich gesehen wird, da es ihre eigenen Erlebnisse sind, so daß sie sich nicht extra einführen und hier sie nicht extra aufgeführt werden.

Dieses – Zeichen bedeutet, daß die Erfüllung dieser Kategorie nicht notwendig ist, sei es, daß es noch von vorhergehenden Ereignissen klar ist oder logische Schlußfolgerungen leicht darauf schließen lassen.

Dies  $\surd$  bedeutet, daß in dieser Kategorie die Bedingungen erfüllt wurden, dies, / daß sie nicht erfüllt wurden, aber eventuell notwendig gewesen wären. Ansonsten bleibt die Zeile frei.

In der Kategorie Valenz werden nicht nur positive (+) und negative (-) Bewertungen aufgezeigt. Bewertung kann auch durch Intensität oder Betonung dargestellt werden, was folgend ( ) gekennzeichnet wird.

## Analyse Hamida I

Hamida erzählt von 11 Ereignissen A – K:

A)

|                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| Einführung von Aktanten           | Thomas, Mutter, Frau F und später Abu, Hamidas Bruder.   |
| Einführung des Ortes              | Ein Ort wird indirekt eingeführt, indem Hamida gebärdet, daß Thomas sie besucht, die Handlung also wahrscheinlich bei ihr zu Hause stattfindet.  |
| Einführung des Zeitpunktes        | Ein Zeitpunkt wird nicht genannt.  |
| logische Konzeptionalisierung     | „Die Mama, die deutsche, von Thomas, die hat mir geschenkt, also Frau F, die Mama von Thomas, die ist so groß, und Thomas haben mir ein _ [nur Mundbild; nicht erkennbar *] geschenkt“ (Z 1ff) Hamida hat kein Konzept, nach dem sie ihre Gedanken präsentiert. Auf der einen Seite möchte sie darstellen, daß und von wem sie etwas bekommen hat. Auf der anderen Seite möchte sie die Mutter von Thomas näher beschreiben. Sie vermischt beides. |
| personale Kohärenz                | Hamida stellt deutlich dar, wer die aktuelle Handlung ausführt. Nur einmal gebärdet sie: THOMAS MEIN BRUDER (01:01:07) ≈ „Und Thomas. Also mein Bruder“ (Z 9f). Dies könnte bedeuten, daß Thomas ihr Bruder ist. Aber aus dem Kontext läßt sich erschließen, daß Abu der Bruder ist.   |
| gegenständliche Kohärenz          |  |
| lokale Kohärenz                   | Alles findet bei Hamida zu Hause statt.  |
| temporale Kohärenz                | Hamida erzählt dieses Ereignis chronologisch.  |
| kausale Kohärenz                  | Der Abschnitt ist in sich logisch.   |
| Verbindung zu anderen Ereignissen | –  |
| Plötzlichkeit                     |  |
| Psychologische Nähe               |  |
| Valenz                            | (+) [ <i>lacht und nickt fröhlich</i> ] (Z 3) Hamida ist stolz, etwas geschenkt bekommen zu haben. (-) „das war ganz doof“ (Z 7) Hamida ärgert sich, daß sie gefangen wurde. (+) SPIELEN SPIELEN SPIELEN (01:00:48) ≈ „wir haben ganz viel gespielt“ (Z 4) Hamida stellt damit dar, daß sie intensiv und ausdauernd miteinander spielten.  |



B)

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| Einführung von Aktanten           | Oma, Junge  |
| Einführung des Ortes              | „und dann sind wir weg“ (Z 1) Hier wird deutlich, daß ein Ortswechsel stattfindet und zwar fahren sie zu einem Haus: „Und wir haben Thomas mitgenommen zu dem Haus“ (Z 1f), wobei nicht klar wird, was für ein Haus das ist – ein Haus, wo Thomas abgesetzt wurde, oder die Sporthalle. |
| Einführung des Zeitpunktes        | „So um fünf, vier Uhr“ (Z 1)  |
| logische Konzeptionalisierung     |   |
| personale Kohärenz                | „zum Sport. Um uns zu treffen und plaudern.“ (Z 2f) Wen sie trifft, wird nicht klar. „und der Junge...“ (Z 5f). Es taucht ein Junge auf, der aber nicht näher beschrieben wird – wer ist dieser Junge?  |
| gegenständliche Kohärenz          |   |
| lokale Kohärenz                   |   |
| temporale Kohärenz                |   |
| kausale Kohärenz                  | „Und dann meine Oma kann nicht laufen“ (Z 3). Es wird nicht klar, warum die Oma plötzlich auftaucht – wird sie abgeholt, oder war sie die ganze Zeit dabei und hat die Aufgabe, die Kinder zum Sport zu bringen? „Und der Junge ist gefahren. Muß ein Geschenk kaufen.“ (Z 6f)          |
| Verbindung zu anderen Ereignissen |   |
| Plötzlichkeit                     | „Thomas ist auch mit im Auto gesessen“ (Z 4 ≈ 01:01:44) Hier reißt sie die Augen auf und hebt die Augenbrauen, so als ob ihr dies gerade plötzlich einfällt und sie betonen möchte, das das wichtig ist.  |
| Psychologische Nähe               |   |
| Valenz                            | (-) „meine Oma kann nicht laufen“ (Z 3) dazu macht sie einen gequälten Gesichtsausdruck (+) „da muß man mit dem Auto fahren, das ist besser“ (Z 3f)   |

C)

|                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| Einführung von Aktanten           | Munya (Z1)   |
| Einführung des Ortes              | Zu Hause (Z1)  |
| Einführung des Zeitpunktes        | „Und dann war Abend und dann war morgen“ (Hamida I/C, 1). Eine etwas umständliche Art, den nächsten Tag einzuführen.   |
| logische Konzeptionalisierung     | Auch dem Publikum wird nicht ganz klar, von was am Fernseher Hamida erzählt.   |
| personale Kohärenz                | Es wird eingeführt, daß Munya oder Nailah an den Kabeln gerissen haben dann wird die Rolle von einen der beiden übernommen. Munya stellt sich als Übeltäterin heraus. Hamida daktyliert die Namen ihrer Geschwister. Nur zweimal (01:03:18 und 01:03:29) könnte die Gebärde NUR NUR beziehungsweise NUR auch eine provisorische Namensgebärde für Munya sein. Vielleicht bedeutet es aber auch MUTTER. Dann würde allerdings die Mutter Kabel aus dem Fernseher ziehen (01:03:18), was eher unwahrscheinlich ist. Bei der zweiten Stelle (01:03:29) würde die Mutter die kleine Nailah zum Weinen bringen – könnte auch zur älteren Schwester Munya passen, die der Kleinen den schwarzen Peter zuschiebt. |
| gegenständliche Kohärenz          | „dann fehlte plötzlich eins“ (Z 19) Es wird nicht genau genannt, was fehlt, aus dem Kontext läßt sich aber mit großer Sicherheit schließen, daß es ein Kabel sein muß.   |
| lokale Kohärenz                   | „sie hat aber trotzdem geweint“ (Z 18f) Hier lokalisiert Hamida die kleine Nailah deutlich gegenüber der Schimpfenden, deren Rolle Hamida übernommen hat.  |
| temporale Kohärenz                |  |
| kausale Kohärenz                  | Es wird nicht klar, in welchem Zusammenhang Sturm (Z 2) und Regen (Z 4) zum darauf Folgenden stehen. Vermutlich leidet die Bildqualität des Fernsehers bei schlechtem Wetter. Wie dies im Zusammenhang mit Munyas Aktion steht, wird nicht klar – vielleicht wollte sie die Bildqualität verbessern, in dem sie an den Kabeln spielt.  |
| Verbindung zu anderen Ereignissen |  |
| Plötzlichkeit                     | „Und die wurden rausgerissen, und dann war es dunkel“ (Z 13 f)<br>PF<br>HERAUSREISSEN DUNKEL (01:03:15) Zwischen HERAUSSREISSEN und DUNKEL macht Hamida eine kleine Pause und geht mit dem Oberkörper leicht zurück. Die vorhergehende Ausführung erfährt eine Wende, es wird plötzlich dunkel. Hamida betont dies, indem sie die Gebärde DUNKEL mit einem entgeisterten Gesichtsausdruck begleitet, der im Gegensatz zu dem eifrigen Ausdruck zur Begleitung der vorausgehenden Handlung Munyas steht.  |

|                     |   |
|---------------------|---|
| Psychologische Nähe | constructed dialog: Hamida stellt dar, wie alles hinausgezogen wurde. Direkte Rede: „ja was machst du denn Nailah? Was machst du denn?“ (Z 16f) Wobei wie oben erwähnt nicht ganz klar wird, wer dies zu Nailah sagt. Hamida versetzt sich in die Rolle der Schimpfenden und zieht die Mundwinkel nach unten. Als Hamida beschreibt, daß noch 'eins' fehle, übernimmt sie die Rolle der Person, die panisch bemerkt, daß noch 'eins' fehlt.   |
| Valenz              | (-) „da war ein bißchen Sturm“ (Z 2) Hamida verzieht den Mund und signalisiert damit, daß der Sturm unangenehm war.<br>(-) „Munya oder Nailah, naja, irgendein Kind hat halt dran rumgedrückt überall und hinten auch, hinten die ganzen Kabel rausgezogen und vorne rumgemacht, und da ist ja der Bildschirm und hinten sind dann ja auch nochmal Kabel, ja. Und die wurden rausgerissen und dann war es dunkel.“ (Z 10ff) Hamidas Gesicht drückt aus, das sie das Verhalten von Munya oder Nailah vollkommen übertrieben fand.<br>(-) „Oje“ (Z 15 oder 01:03:20) Hamida verzieht das Gesicht wie wenn etwas peinlich ist. |

## D)

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| Einführung von Aktanten           | Thomas, Mann mit Bart Letzterer kann nicht genau identifiziert werden. Auch das Publikum ist sich nicht im klaren darüber, wer das ist. Das Auftreten des Mannes wirkt ein bißchen mysteriös, so daß das Publikum unter anderem fragt, ob er gefährlich sei. Vielleicht ist es der Hallenwart oder Hausmeister, der Bälle aus dem Geräteraum holt und den Kindern gibt. |
| Einführung des Ortes              | beim Sport  |
| Einführung des Zeitpunktes        | Freitag Abend (Z 1 & 2)   |
| logische Konzeptionalisierung     | „Und dann Kopien, also Photos, der Mann mit Bart“ (Z 3f) es wird nicht klar, was Kopien und Photos mit dem Rest des Ereignisses zu tun haben.   |
| personale Kohärenz                | „Und dann Kopien, also Photos, der Mann mit Bart“ (Z 3f) es wird nicht klar, wer die Photos macht und ob der Mann damit in Zusammenhang steht.  |
| gegenständliche Kohärenz          |   |
| lokale Kohärenz                   |   |
| temporale Kohärenz                | Hamida hat zwischendurch in C einen Zeitsprung zum Samstag gemacht und kommt nun wieder zurück zum Freitag, den sie offensichtlich vorher nicht zu Ende erzählt hat.  |
| kausale Kohärenz                  |   |
| Verbindung zu anderen Ereignissen | Fortsetzung von B   |

Wochenenderlebnisse in Gebärdensprache

|                     |  |
|---------------------|--|
| Plötzlichkeit       |  |
| Psychologische Nähe |  |
| Valenz              | (+) „Nee, nicht gefährlich, lieb!“ (Z 6) |

E)

Hier ist kein Zusammenhang erkennbar. Die erste Hälfte ist nicht zu sehen, da sich Hamida einen Bogen Papier vor das Gesicht und die Hand hält

F)

|                               |   |
|-------------------------------|---|
| Einführung von Aktanten       | Oma   |
| Einführung des Ortes          | Wahrscheinlich zu Hause. Sie sind gerade auf dem Sprung, weg zu gehen.  |
| Einführung des Zeitpunktes    | „Und dann wurde es schon Abend“ (Z 1f)  |
| logische Konzeptionalisierung | Das Ereignis besteht aus mehreren Strängen: der Tatsache, daß sie sich beeilen müssen, weil sonst die Geschäfte schließen, dem Pokemon-Spielzeug, der S-Bahn Fahrt. Vermutlich vermischt Hamida die Erzählstränge. Der Teil, in dem sie davon erzählt, daß sie auf den Knopf drückt und die Jacke auszieht (Z 8f) kann mit der S-Bahn (Knopf an der Tür) oder dem Pokemon-Spielzeug zusammenhängen. Es wirkt so, als wenn sie mehrere Gedanken im Kopf hat, die sie nicht schafft zu ordnen und der Reihe nach zu erzählen. |
| personale Kohärenz            |   |
| gegenständliche Kohärenz      | „Bei der S-Bahn. Also ein Haus. S-Bahn. Und da schwingt das so. Und dann muß man die Jacke ausziehen, ganz schnell, auf einen Knopf drücken und dann schnell die Jacke ausziehen und dann läuft das da so. Und dann muß man sie rausholen, anziehen und um die Ecke abhauen.“ (Z 6ff) Es wird nicht klar, wie die S-Bahn, das Haus, die Jacke, der Knopf und das vorangehende Pokemon-Spielzeug in Zusammenhang stehen und was für einen Zweck sie erfüllen. Vielleicht kaufte sie Pokemon an der S-Bahn.                   |
| lokale Kohärenz               | Vermutlich passieren die einzelnen Stränge an verschiedenen Orten, was sie aber nicht angibt. In dem unter 'gegenständliche Kohärenz' schon genannten Teil nimmt Hamida viele Verortungen im Gebärdenraum vor, was aber nicht zu einem besseren Verständnis führt.  |
| temporale Kohärenz            |   |
| kausale Kohärenz              | Wenn Hamida kein Geld von der Mutter bekommt (Z 5), warum geht sie dann trotzdem los zum Geschäft?  |

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| Verbindung zu anderen Ereignissen |   |
| Plötzlichkeit                     | „da mußten wir schnell machen“ (Z 2). Hamida reißt die Augen auf (01:05:23), womit sie signalisiert, daß sie überrascht ist und erschreckt, da es schon so spät ist.                            |
| Psychologische Nähe               | Direkte Rede: „Nein, (Geld gibt es) morgen“ (Z 5f). Sie übernimmt die Rolle der Mutter  |
| Valenz                            | (+) „Ich möchte ein Papphaus“ (Z 6) Hier lacht sie (01:05:34) und zeigt damit, daß sie von etwas Positivem spricht. (+) „Puh, geschafft!“ (Z 10f) Hier (01:05:56) stellt sie Erleichterung dar. |

## G)

|                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| Einführung von Aktanten           | Die Mama, Munya indirekt bei einer direkten Rede von Hamida zu Munya   |
| Einführung des Ortes              |  |
| Einführung des Zeitpunktes        | Am Morgen  |
| logische Konzeptionalisierung     |  |
| personale Kohärenz                | Hamida gebärdet: Kopf nach hinten MAMA HAARE-WASCHEN (01:06:21). Dies bedeutet, daß sich die Mutter selbst die Haare wäscht. Sie wäscht aber die Haare von Hamida. Hamida übernimmt die Rolle, in der sie sich selbst darstellt, wie sie den Kopf zurücklehnt. „Und viel auf die Hand gedrückt. „Munya, nicht, muß Du ein bißchen, nicht viel!“ (Z 8f) Offensichtlich hat sich Munya viel auf die Hände getan, was aber nicht eingeführt wird. Hamida nennt keine Person, welche viel auf die Hand drückt. |
| gegenständliche Kohärenz          |  |
| lokale Kohärenz                   |  |
| temporale Kohärenz                |  |
| kausale Kohärenz                  | „In den Haaren rot eingerieben, dann ein bißchen warten, dann wachsen die und im Sommer, wenn sie lang sind, kann man das sehen.“ (Z 10f) Es wird nicht ganz klar, was man sehen kann. Wahrscheinlich macht sich die Pflege mit verschiedenen Shampoos und Spülungen bezahlt und wenn die Haare lang sind, kann man sehen wie schön sie sind.  |
| Verbindung zu anderen Ereignissen |  |
| Plötzlichkeit                     |  |

Wochenenderlebnisse in Gebärdensprache

|                     |  |
|---------------------|--|
| Psychologische Nähe | Direkte Rede: „Munya, nicht, mußt Du ein bißchen, ein bißchen, nicht viel sonst schimpft die Mama.“ (Z 8f) Sie stellt sich selbst dar, wie sie agiert hat. |
| Valenz              |  |

H)

|                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| Einführung von Aktanten           | Thomas, seine Mutter, ihr Freund Arif, die Oma (wessen wird nicht klar)  |
| Einführung des Ortes              | Zuerst entsteht der Eindruck, daß Thomas zu Hamida nach Hause kommt. Aber dann kommt er ja doch nicht. Die Szene, die sich dann abspielt, in der die Mutter weint, kann bei Hamida ablaufen oder lediglich am Telefon. Dies wird nicht klar. |
| Einführung des Zeitpunktes        | „Und ich, also heute nochmal, kam Thomas nochmal mich besuchen. Ja. Morgen nicht. Morgen nochmal.“ (Z 1f) Wird nicht ganz klar, wann das stattfindet.  |
| logische Konzeptionalisierung     | Siehe 'Einführung des Zeitpunktes'   |
| personale Kohärenz                | Wessen Oma (Z 5) „Dann gab es Küßchen, Küßchen, Küßchen und gegangen.“ (Z 6) Es wird nicht deutlich wer wem ein Küßchen gibt.  |
| gegenständliche Kohärenz          |  |
| lokale Kohärenz                   |  |
| temporale Kohärenz                |  |
| kausale Kohärenz                  |  |
| Verbindung zu anderen Ereignissen | Mit A) und D)  |
| Plötzlichkeit                     |  |
| Psychologische Nähe               |  |
| Valenz                            | (-) „Seine Mama weint.“ (Z 3f)   |

I)

|                               |  |
|-------------------------------|--|
| Einführung von Aktanten       | Frau _ [wie FIRMA] nicht genau zu identifizieren.  |
| Einführung des Ortes          | anfangs zu Hause; dann Fahrt zur Schule  |
| Einführung des Zeitpunktes    | Zunächst abends, dann der nächste Tag = heute (der Tag, an dem erzählt wird)   |
| logische Konzeptionalisierung | Anfangs wird vom Sport erzählt, was nicht im Zusammenhang mit dem Rest steht, vielleicht als Antwort auf eine Frage im Publikum. |
| personale Kohärenz            | „Und während dem Fahren fällt plötzlich ein“ (Z 5f). Es wird nicht klar, wem das einfällt.                                       |

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| gegenständliche Kohärenz          |   |
| lokale Kohärenz                   |   |
| temporale Kohärenz                |   |
| kausale Kohärenz                  | Es wird nicht ganz klar, ob sie die Süßigkeiten zum Einschlafen braucht, oder für die Fahrt, oder für beides, oder damit sie gut schläft und dann am nächsten Tag fit ist. Aber warum ist es so schlimm, wenn sie vergessen werden?   |
| Verbindung zu anderen Ereignissen |   |
| Plötzlichkeit                     |   |
| Psychologische Nähe               | „oh man“ (Z 6 ≈ 01:08:52) drückt die Gedanken des Aktanten aus  |
| Valenz                            | (+) „ und das dann esse, lieb, dann kann ich gut schlafen“ (Z 3f) es wird nicht ganz klar, auf was sich 'lieb' bezieht: darauf, daß sie lieb sein muß, um etwas Süßes zu bekommen, oder das sie lieb ist, wenn sie etwas Süßes ißt, oder daß sie lieb wird, wenn sie etwas bekommt. (+) „Oh, die schmecken so lecker!“ (Z 9 ≈ 01:09:10) |

J)

|                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| Einführung von Aktanten           | Polizei  |
| Einführung des Ortes              | Es wird nicht klar, ob Hamida das Ereignis auf der Straße beobachtet, oder im Fernsehen sieht oder irgendwo liest... |
| Einführung des Zeitpunktes        |  |
| logische Konzeptionalisierung     | Der Kern des Ereignisses kann nicht erfaßt werden.   |
| personale Kohärenz                |  |
| gegenständliche Kohärenz          |  |
| lokale Kohärenz                   |  |
| temporale Kohärenz                |  |
| kausale Kohärenz                  |  |
| Verbindung zu anderen Ereignissen |  |
| Plötzlichkeit                     |  |
| Psychologische Nähe               |  |
| Valenz                            |  |

K)

Hamida möchte ihre Erzählung beenden, dann fällt ihr doch noch etwas ein, wird aber von der Schulpause unterbrochen und beendet ihre Ausführung.

## Analyse Hamida II

Hamida erzählt von 7 Ereignissen A – G:

A)

|                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| Einführung von Aktanten           | Munya, Abu, der Papa und Hamida gehen Einkaufen. Die Mutter und Nailah bleiben zu Hause.   |
| Einführung des Ortes              |  |
| Einführung des Zeitpunktes        |  |
| logische Konzeptionalisierung     | „also nicht die Familie. Nur zusammen, zusammen, zusammen.“ (Z 1f) ≈ Kopfschütteln FAMILIE NICHT NUR ZUSAMMEN ZUSAMMEN ZUSAMMEN (01:10:31) Es ist unlogisch, daß sie FAMILIE NICHT gebärdet, obwohl sie von der Familie erzählt. Vielleicht meint sie 'nicht die ganze Familie' und möchte betonen, daß sie nur von den vieren, Vater, Munya, Abu und Hamida ZUSAMMEN erzählt.   |
| personale Kohärenz                | „Munya, Nadin, mein Bruder“ (Z 1). Wirkt wie drei Personen, sind aber nur zwei: Munya und der Bruder Abu. MAMA NICHT HAUS NUR HAUS Nailah BABY AUFPASSEN (01:10:50) Dies bedeutet, daß die Mutter zu Hause bleibt, da sie auf Nailah, das Baby aufpaßt. Da aber nicht nochmal auf die Mutter verwiesen wird, könnte es wie eine Aufzählung aufgefaßt werden und bedeuten, daß zum einen die Mutter zu Hause bleibt und auch Nailah nicht mitkommt, da sie irgendwo auf irgendein Baby aufpaßt. Aber da der Zuschauer weiß, daß Nailah noch so klein ist, kann er den Kontext richtig erfassen. |
| gegenständliche Kohärenz          | Hamida beschreibt zwar etwas umständlich aber doch verständlich die Handytasche, die ihr Vater für sein Handy kaufen möchte. (Z 5ff)   |
| lokale Kohärenz                   | Es wird klar, daß das Ereignis anfangs zu Hause stattfindet, später im Geschäft.   |
| temporale Kohärenz                |  |
| kausale Kohärenz                  | „Mama nicht. Die bleibt zu Hause, die muß auf Nailah, auf das Baby aufpassen.“ (Z 4f)  |
| Verbindung zu anderen Ereignissen | Zu B und C   |
| Plötzlichkeit                     |  |
| Psychologische Nähe               | Direkte Rede: „Dann habe ich Papa gefragt: „Bitte, darf ich auch spielen, da bei den Photos, oder!“ (Z 8f)   |
| Valenz                            | (-) „Das ist das Problem.“ (Z 7f) Hamida erzählt, daß es kein Geld gibt und zieht dann die Schultern hoch, die Hände gehen auf und sie verzieht ihr Gesicht.   |



## B)

|                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| Einführung von Aktanten           | Ronja, ihre Schwester, Abu   |
| Einführung des Ortes              | Nicht nötig, da es mit dem Ereignis A in Verbindung steht, wo der Ort schon eingeführt wurde.  |
| Einführung des Zeitpunktes        |  |
| logische Konzeptionalisierung     | „Am, mein Abu und die Schwester machten die Haare so spitz hoch. [ <i>lacht</i> ] Nee, kein Spiel, nicht Spiel, nur Photo oder Auto oder wißt ihr? Wie eine feine Dame oder Spielzeugauto fahren“ (Z 6ff) Hier fehlt der Hintergrund: Ob die Kinder sich beispielsweise in einem Monitor sehen, oder irgendetwas beobachten, oder ob sie vielleicht mit der Ware im Geschäft spielen, bleibt unklar. |
| personale Kohärenz                | Ronja kommt von rechts, wohin sich Hamida orientiert. (01:11:18f) Die Schwester, die auftaucht, kann nicht genau als Hamidas Schwester identifiziert werden. Vielleicht ist es auch Ronjas Schwester. Es wird auch nicht klar, wer fragt: „Können wir spielen?“ (Z 5)  |
| gegenständliche Kohärenz          | „Ich stellte es wieder hin.“ (Z 5) Es wird nicht klar, was sie wieder hinstellt.   |
| lokale Kohärenz                   | Verortung von Personen und Gegenständen ist klar. Als sie Ronja beschreibt, zeigt sie nach hinten (01:11:24), weil sich dort Ronjas Klassenzimmer befindet.  |
| temporale Kohärenz                |  |
| kausale Kohärenz                  |  |
| Verbindung zu anderen Ereignissen | A und C  |
| Plötzlichkeit                     | In dem Moment, in dem Hamida etwas nehmen möchte, kommt Ronja. Hamida drückt Plötzlichkeit aus, indem einen erstaunten Gesichtsausdruck in die Richtung macht, aus der Ronja kommt. (01:11:19)   |
| Psychologische Nähe               |  |
| Valenz                            |  |

## C)

|                               |   |
|-------------------------------|---|
| Einführung von Aktanten       | Die Mutter von Ronja wird eingeführt.         |
| Einführung des Ortes          | Noch aus dem vorhergehenden Ereignis bekannt. |
| Einführung des Zeitpunktes    | Der Vater sagt, es sei schon spät.            |
| logische Konzeptionalisierung |   |

Wochenenderlebnisse in Gebärdensprache

|                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| personale Kohärenz                | „Und der Papa sagte: „wo ist sie denn, es ist ja schon spät.“ (Z 2) Es ist nicht ganz klar, ob von Hamidas Vater oder von Ronjas Vater die Rede ist. Die Mutter, die gesucht wird, wird hingegen klar als Ronjas Mutter identifiziert: Ronja ZWEITE SEINE WO OM/MUTTER WO (01:12:10) „Dann bis zum nächsten Morgen, o.k.? Geht ihr Heim? Tschüß!“ (Z 5f) ≈ (01:12:33) Dabei stellt sich nicht heraus, ob dies ein Monolog oder ein Dialog ist. |
| gegenständliche Kohärenz          |  |
| lokale Kohärenz                   | „Die war da hinten einkaufen.“ (Z 1f) hier verortet Hamida klar. „Wo ist deine Mama?“ Und läuft rum.“ (Z 3) Es wird nicht klar, wer „rumläuft“ - die Mutter, die irgendwo umherläuft oder der Vater, der ihr hinterherläuft.   |
| temporale Kohärenz                |  |
| kausale Kohärenz                  |  |
| Verbindung zu anderen Ereignissen | Zu A und B   |
| Plötzlichkeit                     |  |
| Psychologische Nähe               | Direkte Rede: „Und der Papa sagte: „wo ist sie denn, es ist ja schon spät.“ (Z 2) und „wo ist deine Mama?“ (Z 3). Sie schlüpft in die Rolle des Vaters und macht ein gereiztes Gesicht. Auch in Ronjas Rolle schlüpft Hamida (01:12:26). Sie stützt ihre Hände in die Hüften: „denkt „so etwas“ und läuft.“ (Z 4). „Dann bis zum nächsten Morgen, o.k.? Geht ihr eim? Tschüß!“ (Z 5f)  |
| Valenz                            |  |

D) und E)

sind nur kleine Gedanken, die nicht ausführlich beleuchtet werden.

In D) besteht vielleicht ein Zusammenhang zu A), wo auch schon das Thema Photo besprochen wird, und sich möglicherweise bis zu C zieht, da der Vater sich über Photos informiert. Abschließend stellt Hamida eventuell eine Verbindung zu ihren Klassenkameraden her.

E) steht nicht mehr dazu in Zusammenhang, sie beschreibt, wie sie mit ihrer Mutter und Abu etwas malt oder schreibt.

F)

|                            |  |
|----------------------------|--|
| Einführung von Aktanten    | Die Mutter. Offensichtlich wäscht sie nur Hamida die Haare.      |
| Einführung des Ortes       | Wird nicht eingeführt, kann aber logisch geschlußfolgert werden. |
| Einführung des Zeitpunktes | am Morgen  |

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| Logische Konzeptionalisierung     |   |
| personale Kohärenz                | „Mama heute sagte: „Heute Haare waschen!“ „Ja!“ (Z 3) Offen bleibt, wer „Ja!“ sagt, vermutlich Hamida.  |
| gegenständliche Kohärenz          |   |
| lokale Kohärenz                   |   |
| temporale Kohärenz                | Wann genau die Haare gewaschen wurden, wird letztlich nicht eindeutig geklärt. Zuerst erscheint es so, als wenn die Haare heute vor der Schule gewaschen wurden. Allerdings verwirrt folgende Aussage „Die Haare wurden weich und morgen in der Schule.“ (Z 8f) Dann müßte es ja schon gestern gewesen sein. Auch dies spricht für gestern: „Also Haare waschen war dann fertig und dann habe ich geschlafen.“ (Z 10) Die Unklarheit kann aber auch daran liegen, daß auf dem Video die Fragen aus dem Publikum nicht erkennbar sind. Allerdings gebärdet sie im Abschnitt G wieder: ABEND HAARE (01:14:20) |
| kausale Kohärenz                  |   |
| Verbindung zu anderen Ereignissen |   |
| Plötzlichkeit                     |   |
| Psychologische Nähe               | Direkte Rede: „Meine Mama sagte heute: „Heute Haare waschen!“ Während Hamida erzählt, wie sie ihr Haar wusch schlüpft sie in die Rolle und stellt es dar. (01:13:29 – 01:13:42) Sie zeigt dem Publikum ihre weichen Haare. (01:13:44)   |
| Valenz                            | (-) „da war es so wolkig, total doof, verstehe ich nicht.“ (Z 2) ≈ (01:13:20) Hamida verzieht ihr Gesicht   |

## G)

|                               |  |
|-------------------------------|--|
| Einführung von Aktanten       | Nailah, Munya, Mutter, Abu. Frau Lahnstein (wird nicht als Taxifahrerin vorgestellt, ist aber nicht nötig, da sie allen Anwesenden bekannt ist)  |
| Einführung des Ortes          | Zunächst erzählt sie: „Und am Morgen bin ich mit dem Taxi zur Schule“ (Z 1). Später jedoch erzählt sie vom morgendlichen Durcheinander zu Hause vor der Abfahrt mit dem Taxi.  |
| Einführung des Zeitpunktes    | Am Morgen  |
| logische Konzeptionalisierung | „Aber Mama mußte nicht drei, zwei gingen und eine bleibt.“ (Z 13) Das wird nicht eindeutig geklärt. Wahrscheinlich meint sie, daß nicht alle drei Mädchen gehen, sondern eins bei der Mutter bleibt. Die Mutter „mußte“ sozusagen nicht alle drei weggeben. „Ich mochte ihn nicht küssen! Mochte auch nicht Freund.“ (Z 15) Es wird nicht eindeutig geklärt, was Hamida damit meint. |

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| personale Kohärenz                | In Z 5f (≈ 01:15:00) wird nicht klar, ob Nailah oder Munya eingenäht hat. In Z 11f wird allerdings von einem Mädchen gebärdet, welches wahrscheinlich Munya ist, weil von einem dreijährigen Mädchen die Rede ist, was zu diesem Zeitpunkt auf Munya zutreffen würde. Personale Inkohärenz: „Munya schlief und jemand [es wird nicht ganz klar wer] lief rum, zog sich an.“ (Z 4f ≈ 01:14:50) Es wird nicht geklärt, ob Munya herumläuft, aber das wäre unlogisch, da sie danach erst aufwacht, oder ob Hamida von sich selbst erzählt. |
| gegenständliche Kohärenz          |   |
| lokale Kohärenz                   |   |
| temporale Kohärenz                |   |
| kausale Kohärenz                  | „Also Nada schließt und die Schultern und die Haare, die Decke vom Kopf weg. Und die sah ganz süß aus.“ (Z 2f) Wahrscheinlich war es so, daß Nada süß aussah, als sie die Decke wegzieht, weil diese ihre Haare durcheinander gebracht hatte. Der erste Satz müßte also andersherum erzählt werden: Zuerst wird die Decke weggezogen und dann sieht Hamida die Haare.   |
| Verbindung zu anderen Ereignissen |   |
| Plötzlichkeit                     |   |
| Psychologische Nähe               | <i>Constructed action:</i> Hamida schlüpft in die Rolle von Nailah, die sich die Decke vom Kopf zieht (Z 3 ≈ 01:14:40)  |
| Valenz                            | (-) „alles naß. Oje,“ (Z 7) (-) „und Nailah weinte“ (Z 13 ≈ 01:15:43) Hamida stellt sehr expressiv dar, wie ihre Schwester weinte.  |

### Analyse Hamida III

Hamida erzählt von 12 Ereignissen A – L:

A)

|                               |  |
|-------------------------------|--|
| Einführung von Aktanten       | Frau Schustert, Frau Schempp, Taxifahrer mit Namensgebärde, die man als Außenstehender nicht kennt |
| Einführung des Ortes          |  |
| Einführung des Zeitpunktes    | „Letzte Woche am Freitag“ (Z 1f)   |
| logische Konzeptionalisierung |  |

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| personale Kohärenz                | „und dann kam jemand von dort [ <i>zeigt in Richtung Vorschule</i> ] und schimpft mit mir.“ (Z 7f ≈ 01:17:09) Es stellt sich nicht genau heraus, wer kam. „da kommt jemand, stupst mich an und fragt: „Wo ist Munya?“ (Z 8f ≈ 01:17:16) Unklar bleibt, wer kommt. Sie gebärdet „BESCHIED SCHIMPFFEN WO Munya“. SCHIMPFFEN ist höchstwahrscheinlich die Gebärde für den Taxifahrer. Denn später benutzt sie die Gebärde noch einmal: „Ich mußte ein bißchen warten, bis mich jemand [ <i>wie Gebärde SCHIMPFFEN</i> ] abholt.“ (Z 11f) |
| gegenständliche Kohärenz          |   |
| lokale Kohärenz                   | Sie verortet die Vorschule in die Richtung, wo sie in Wirklichkeit liegt  |
| temporale Kohärenz                |   |
| kausale Kohärenz                  |   |
| Verbindung zu anderen Ereignissen |   |
| Plötzlichkeit                     |   |
| Psychologische Nähe               | Direkte Rede: „bis wieviel Uhr darf ich bleiben? Wann ist Ende?“ (Z 5f) „Wo ist Munya?“ (Z 10f)   |
| Valenz                            | (-) „Oje“ (Z 8 ≈ 01:17:02)  |

B)

Hier beginnt sie vom Samstag zu erzählen. Sie freut sich auf irgendetwas, was sie nicht näher beschreibt. Unter E) kommt sie wieder darauf zurück. Vielleicht möchte sie sich das schöne Ereignis für später aufheben.

C)

Jetzt erzählt sie plötzlich schon vom Sonntag. Zunächst kurz vom familiären Treiben mit viel psychologischer Nähe wie direkter Rede und Gesichtsausdruck.

D)

|                               |  |
|-------------------------------|--|
| Einführung von Aktanten       | Mama, Herr Wlokan (den sie beschreibt als jemand, der der Familie gebrauchte Klamotten gibt) |
| Einführung des Ortes          |  |
| Einführung des Zeitpunktes    |  |
| logische Konzeptionalisierung |  |
| personale Kohärenz            |  |
| gegenständliche Kohärenz      |  |

Wochenenderlebnisse in Gebärdensprache

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| lokale Kohärenz                   |   |
| temporale Kohärenz                |   |
| kausale Kohärenz                  | „und da hatte sie eine Idee! Sie hat Herrn Wlokan angerufen“ (Z 4f) Als Zuschauer vermutet man, daß sie Herrn Wlokan anrufen, damit er ihnen bei den Hausaufgaben helfen kann. Aber es bleibt unklar, ob er ihnen helfen kann, sondern es wird lediglich erwähnt, daß er der Familie gebrauchte Kleider gibt. |
| Verbindung zu anderen Ereignissen |   |
| Plötzlichkeit                     | „Und nochmal eine. Aber plötzlich hatte ich keine Ahnung was die da wollten.“ (Z 2f ≈ 01:18:43) Die Gebärde PLÖTZLICH wird zwar nicht benutzt, aber durch ihren Gesichtsausdruck wird Plötzlichkeit ausgedrückt.  |
| Psychologische Nähe               | Direkte Rede: „Was bedeutet das?“ (Z 3)   |
| Valenz                            | „Ganz viel“ (Z 1 ≈ 01:18:41) hier zeigt Hamida einen konzentrierten, angestregten Gesichtsausdruck. Später einen ängstlichen, da sie es nicht versteht (Z 8 ≈ 01:19:05) und dann zeigt sie einen Bruch (Z 10 ≈ 01:19:16), da es plötzlich immer einfacher wird.   |

E)

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| Einführung von Aktanten           | Mann am Glücksrad, Munya, Mutter  |
| Einführung des Ortes              | Es bleibt unklar, wo das Ereignis stattfindet.  |
| Einführung des Zeitpunktes        | Am Samstag  |
| logische Konzeptionalisierung     | „Dann am Samstag als letztes,...“ (Z 1) LETZTES (01:19:40) Auf was sich „letztes“ bezieht, wird nicht ganz klar. Vielleicht steht es in Verbindung mit B, wo sie schon vom Samstag erzählt, sich aber dieses Ereignis aufhebt und es nun letztlich erzählt. |
| personale Kohärenz                | MANN WARTEN (01:20:01). Nicht eindeutig geklärt wird, wer wartet: der Mann, oder Hamida, die während des Wartens mit dem Mann interagiert.  |
| gegenständliche Kohärenz          | √   |
| lokale Kohärenz                   | √   |
| temporale Kohärenz                | √   |
| kausale Kohärenz                  | √   |
| Verbindung zu anderen Ereignissen | F, G, H   |
| Plötzlichkeit                     | „Aber wo war die Mama? Ah, da war sie, sie hat bezahlt.“ (Z 14 ≈ 01:20:54) Durch die Mimik wird Plötzlichkeit ausgedrückt: Zuerst ein suchender Blick und dann „Ah“, ein erleichterter Blick; plötzlich ist die Mama wieder da.                             |

|                     |  |
|---------------------|--|
| Psychologische Nähe | <i>Constructed action</i> : Hamida übernimmt die Rolle des Mannes und bewegt ihren Mund als wenn sie sprechen würde (Z 4 ≈ 01:20:03) Direkte Rede: „Darf ich anschucken?“ (Z 7) „Bäh, möchte auch!“ (Z 10 ≈ 01:20:28) Hamida verzieht ihr Gesicht wie ein weinendes Mädchen. „Munya, bitte, du mußt ganz doll anschucken! Mach, auf!“ (Z 12f ≈ 01:20:43) Sie versucht, ihre Schwester zu motivieren.   |
| Valenz              | (+),„lief ganz schnell“ (Z 7 ≈ 01:20:16) durch ihren Gesichtsausdruck zeigt sie, daß sie so stark angeschuckt hat, daß das Rad sich sehr schnell dreht.<br>(-),„Oh Mann! Oje.“ (Z 8 ≈ 01:20:18)<br>(-) „Das ging lange!“ (Z 10f ≈ 01:20:34) LANG hier streckt sie die Zunge hinaus und zieht die Gebärde lang und demonstriert damit, daß das nervig war.<br>(-) „Munya hat ganz leicht angeschuckt“ (Z 11 ≈ 01:20:39) Hamida führt die Gebärde sehr langsam aus und macht dazu einen schläfrigen Gesichtsausdruck, wobei sie zeigt, wie zaghaft und kraftlos Munya das Rad anschuckt. |

## F)

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| Einführung von Aktanten           | Mann mit Luftballons, Munya, Nailah, Mama   |
| Einführung des Ortes              |   |
| Einführung des Zeitpunktes        | Gleich wie beim vorhergehenden Ereignis   |
| logische Konzeptionalisierung     | √   |
| personale Kohärenz                | Die direkten Reden ordnet Hamida klar den entsprechenden Personen zu, ebenso die Handlungen   |
| gegenständliche Kohärenz          |   |
| lokale Kohärenz                   | √   |
| temporale Kohärenz                |   |
| kausale Kohärenz                  |   |
| Verbindung zu anderen Ereignissen | E, G, H   |
| Plötzlichkeit                     |   |
| Psychologische Nähe               | Direkte Rede: „Darf ich so einen Ball haben?“ Und Munya und Nailah auch: „darf ich so einen Ball haben?“ Munya: „darf ich einen Ball?“ (Z 2f) |
| Valenz                            |   |

## G)

|                         |  |
|-------------------------|--|
| Einführung von Aktanten |  |
| Einführung des Ortes    |  |

Wochenenderlebnisse in Gebärdensprache

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| Einführung des Zeitpunktes        |   |
| logische Konzeptionalisierung     | „Es war wie in der Disco.“ (Z 3f ≈ 01:21:51) Hamida macht Tanzbewegungen. Es wird nicht klar, was sie damit meint: ob sie wirklich Disco meint, weil sie eine Assoziation wegen der vielen Blitzlichter damit hat, oder ob dort Leute Tanzbewegungen machen, oder sie selbst? |
| personale Kohärenz                | √   |
| gegenständliche Kohärenz          | √   |
| lokale Kohärenz                   | √   |
| temporale Kohärenz                |   |
| kausale Kohärenz                  | √   |
| Verbindung zu anderen Ereignissen | E, F, H   |
| Plötzlichkeit                     | „Und da sehe ich plötzlich, ich wußte nicht genau, was das war...“ (Z 1f ≈ 01:21:38): DANN UMHERLAUFEN Augen gehen erstaunt auf Mimik: [reibt sich im Auge] SEHEN irritiert ICH WISSEN-NICHT. Dadurch, daß die Augen erstaunt aufgehen, drückt sie Plötzlichkeit aus.         |
| Psychologische Nähe               | Direkte Rede: „Darf ich so einen Ball haben?“ Und Munya und Nailah auch: „darf ich so einen Ball haben?“ Munya: „darf ich einen Ball?“ (Z 2f)   |
| Valenz                            | (+) „Die Autos waren Luxus!“ (Z 3) (-) „da bin ich erschrocken!“ (Z 5)  |

H) [nur kurz]

|                                   |                        |
|-----------------------------------|------------------------|
| Einführung von Aktanten           | Mutter                 |
| Einführung des Ortes              | -                      |
| Einführung des Zeitpunktes        | -                      |
| logische Konzeptionalisierung     | Siehe kausale Kohärenz |
| personale Kohärenz                | √                      |
| gegenständliche Kohärenz          | -                      |
| lokale Kohärenz                   | -                      |
| temporale Kohärenz                | -                      |
| kausale Kohärenz                  |                        |
| Verbindung zu anderen Ereignissen | E, F, G                |
| Plötzlichkeit                     |                        |



|                     |  |
|---------------------|--|
| Psychologische Nähe | Hamida verwendet viel direkte Rede und untermalt diese mit Mimik und Körperhaltung, die den Gemütszustand des Aktanten ausdrücken. |
| Valenz              | (-) „Hier ist es langweilig!“ ( ) „ich mag, mag, mag!“ (Z 2) Die Wiederholung der Gebärde betont den Wunsch Hamidas.               |

## I)

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| Einführung von Aktanten           | Munya, Frau Matthias (wird näher erklärt), ein Mann/ ein Freund von ihr. Das Baby wird zu spät eingeführt. Zunächst wird nicht klar, was diese Sätze bedeuten: „Und das lag da so.“ (Z 5) „ich durfte es auch hochheben,“ (Z 8), bis das Publikum nachfragt und es als Baby, der Tochter von Matthias identifiziert wird. |
| Einführung des Ortes              | Zu Besuch bei Frau Matthias   |
| Einführung des Zeitpunktes        | Am Freitag  |
| logische Konzeptionalisierung     |   |
| personale Kohärenz                | Hamida gebärdet SEIN (01:23:21 und 01:23:30), was sie anzunehmenderweise auf Frau Matthias bezieht: Ihre Hochzeit und ein Freund von ihr.   |
| gegenständliche Kohärenz          |   |
| lokale Kohärenz                   | Hamida verortet SEIN, was sich vermutlich auf Frau Matthias bezieht, nach rechts (=neutrale Gebärde).   |
| temporale Kohärenz                | -   |
| kausale Kohärenz                  | √ Weil die Hochzeitsgesellschaft kein Kindergeschrei möchte, paßt der Freund auf das Baby auf.  |
| Verbindung zu anderen Ereignissen |   |
| Plötzlichkeit                     |   |
| Psychologische Nähe               | <i>constructed action</i> : „Und das lag da so.“ (Z 5) Hamida stellt das Baby dar, wie es daliegt.  |
| Valenz                            | (+) „Und dann am Freitag habe ich mich gefreut!“ (Z 1) „Habe mich richtig gefreut darauf.“ (Z 8)<br>(+) HELFEN HELFEN HELFEN (01:23:27) ≈ „Und der hat viel geholfen der Mannn, deren Freund.“ (Z 7) Durch die Wiederholung drückt Hamida die Intensität aus  |

## J)

|                            |                         |
|----------------------------|-------------------------|
| Einführung von Aktanten    | Mutter, Munya, Abu      |
| Einführung des Ortes       | Offensichtlich zu Hause |
| Einführung des Zeitpunktes | Am Samstag              |

Wochenenderlebnisse in Gebärdensprache

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| logische Konzeptionalisierung     | √   |
| personale Kohärenz                | „Nicht, Mama schimpft sonst!“ (Z 7) Wer dies sagt, wird nicht genannt. Sie ist schon in der Rolle, bevor sie MUTTER gebärdet. Wäre es die Mutter, würde sie bevor Hamida in die Rolle schlüpft schon genannt werden. Wahrscheinlich ist es Hamida selbst. |
| gegenständliche Kohärenz          | -   |
| lokale Kohärenz                   | √   |
| temporale Kohärenz                | Vor diesem Ereignis erzählt Hamida schon, was sie am Samstag den Tag über gemacht hat und jetzt springt sie wieder zurück zum Samstagmorgen.  |
| kausale Kohärenz                  | -   |
| Verbindung zu anderen Ereignissen |   |
| Plötzlichkeit                     |   |
| Psychologische Nähe               | Direkte Rede (~ 4) <i>constructed action</i> : Hamida übernimmt die Rolle ihrer Schwestern und 'spritzt Wasser hoch' (Z 6 ≈ 01:24:16)   |
| Valenz                            | ( ) „Und ich habe ganz schnell geschrieben.“ (Z 2 ≈ 01:24:05) Hier macht Hamida ein angestregtes Gesicht  |

K)

|                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| Einführung von Aktanten           | -  |
| Einführung des Ortes              | -  |
| Einführung des Zeitpunktes        | Nach dem Haare waschen (siehe Ereignis J)  |
| logische Konzeptionalisierung     | √  |
| personale Kohärenz                | - (Erzählt nur von sich.)  |
| gegenständliche Kohärenz          | √ (Beschreibt das, was ihr Tränen in die Augen treibt.)  |
| lokale Kohärenz                   | -  |
| temporale Kohärenz                | -  |
| kausale Kohärenz                  | Wegen der Knolle tränen ihre Augen.  |
| Verbindung zu anderen Ereignissen |  |
| Plötzlichkeit                     |  |
| Psychologische Nähe               |  |
| Valenz                            | ( ) „so scharfes Zeug zum essen“ (Z 3 ≈ 01:24:54) Hamida stellt durch Wiederholung der Gebärden die Schärfe dar. |

L)

Hier gibt sie als Abschluß einen Blick in die Zukunft, nämlich daß abends Besuch kommt. Nicht ganz klar wird was sie meint mit: „Dann wird es weniger“ (Z 2 ≈ 01:25:48). Vielleicht hat ihr die Kamerafrau zu verstehen gegeben, daß die Batterie bald leer ist, worauf sie sich bezieht.

## Analyse Hamida IV

Hamida erzählt von 14 Ereignissen A – N:

A)

|                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| Einführung von Aktanten           | Sie erzählt von sich, einem Mann (Nachbar), Abu, Nailah, Munya   |
| Einführung des Ortes              | Zu Hause „Dann bin ich mit dem Taxi nach Hause gefahren“ (Z 2)   |
| Einführung des Zeitpunktes        | Am Freitag   |
| logische Konzeptionalisierung     | √  |
| personale Kohärenz                | √  |
| gegenständliche Kohärenz          | √ (Beschreibung der Tür und des Schloßes wird klar) OBEN TÜR KAPUTT [kleine Pause]MEIN (01:26:22) Zuerst scheint es, als wenn Hamida von der Tür des Nachbarn erzählt, doch dann schafft sie es, die richtige Relation herzustellen            |
| lokale Kohärenz                   | Sie verortet die Klingel ihrer Familie nach vorne (01:26:16), die des Nachbarn nach rechts (01:26:20).   |
| temporale Kohärenz                | 01:26:46 ≈ Z 8f: Hamida zählt die Personen auf, die da sind, Abu, Nailah, Munya und der Einzelfallhelfer. Allerdings kommt sowohl Abu als auch der Einzelfallhelfer später, sind also noch nicht da.   |
| kausale Kohärenz                  | √ „Und das war, warum ich nicht reinkonnte.“ (Z 5)   |
| Verbindung zu anderen Ereignissen | B, G, H, J, K  |
| Plötzlichkeit                     | „Das war ganz schön langweilig! Und da hatte ich eine Idee“ (Z 6f ≈ 01:26:38) Die Mimik ändert sich schlagartig von gelangweilt zu fröhlich.   |
| Psychologische Nähe               |  |
| Valenz                            | (-) „aber das klappte nicht.“ (Z 3 ≈ 01:26:16) Hamida zieht die Mundwinkel nach unten.<br>(-) (01:26:33): DREI STUNDEN LANG Hamida macht ein genervtes Gesicht und zieht die Gebärde LANG lang, so daß diese in ihrer Intensität gestärkt wird |

Wochenenderlebnisse in Gebärdensprache

B)

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| Einführung von Aktanten           | „Von oben die Frau“ (Z 3)   |
| Einführung des Ortes              | -   |
| Einführung des Zeitpunktes        | -   |
| logische Konzeptionalisierung     |   |
| personale Kohärenz                | Es wird nicht klar, wer bohrt. (01:27:01) „Aber muß nur noch einmal bohren, dann ist fertig!“ (Z 4f ≈ 01:27:13) Wer sagt dies? Hamida kann das ja nicht wissen. Entweder sagt das derjenige, der bohrt zu der Frau. Oder dieser sagt es zuerst zu Hamida, welche es dann der Frau sagt. |
| gegenständliche Kohärenz          | √   |
| lokale Kohärenz                   | √   |
| temporale Kohärenz                | -   |
| kausale Kohärenz                  | √   |
| Verbindung zu anderen Ereignissen | A, G, H, J, K   |
| Plötzlichkeit                     |   |
| Psychologische Nähe               | Direkte Rede: Dialog mit der Frau. Hamida als Hamida: Blick nach oben, sie schaut zur Frau hoch.  |
| Valenz                            | ( ) „Ui, das war laut.“ (Z 1 ≈ 01:27:02)  |

C)

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| Einführung von Aktanten           | -   |
| Einführung des Ortes              | „runter zum Einkaufen.“ (Z 1)   |
| Einführung des Zeitpunktes        | -   |
| logische Konzeptionalisierung     | √   |
| personale Kohärenz                | √   |
| gegenständliche Kohärenz          |   |
| lokale Kohärenz                   | Hamida schafft es, ein klares Bild aufzubauen, das Geschäft zu verorten und beispielsweise Nailah und Munya in die richtige Richtung zu gebärden, als sie erzählt, daß die beiden nicht mit wollten (Z 2f). |
| temporale Kohärenz                | -   |
| kausale Kohärenz                  | -   |
| Verbindung zu anderen Ereignissen |   |
| Plötzlichkeit                     |   |

|                     |  |
|---------------------|--|
| Psychologische Nähe |  |
| Valenz              | ( ) „unten und um die Ecke, also harmlos“ (Z 4 ≈ 01:27:33) |

## D)

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| Einführung von Aktanten           | -   |
| Einführung des Ortes              | Schule von Abu  |
| Einführung des Zeitpunktes        | -   |
| logische Konzeptionalisierung     | √   |
| personale Kohärenz                | √ Daktylieren das Namens und Index  |
| gegenständliche Kohärenz          |   |
| lokale Kohärenz                   | √   |
| temporale Kohärenz                |   |
| kausale Kohärenz                  | Hamida schreit, weil Abu hörend ist. Er hört nichts, weil er weit weg ist (Z 3f)                                  |
| Verbindung zu anderen Ereignissen |   |
| Plötzlichkeit                     |   |
| Psychologische Nähe               |   |
| Valenz                            | ( ) „und es war heiß. Die Sonne, die hat richtig geblendet.“ (Z 4f ≈ 01:27:53) Hamida kneift ihre Augen zusammen. |

## E)

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| Einführung von Aktanten           | Abus Freund   |
| Einführung des Ortes              | -   |
| Einführung des Zeitpunktes        | -   |
| logische Konzeptionalisierung     | √   |
| personale Kohärenz                |   |
| gegenständliche Kohärenz          |   |
| lokale Kohärenz                   | Hamida verortet Abus Freund nach links, wohin sie dann auch die Süßigkeit reicht (01:28:07). Abu verortet sie nach rechts. Das macht sie dadurch deutlich, daß sie sich nach rechts dreht (01:28:08). |
| temporale Kohärenz                |   |
| kausale Kohärenz                  |   |
| Verbindung zu anderen Ereignissen |   |

Wochenenderlebnisse in Gebärdensprache

|                     |  |
|---------------------|--|
| Plötzlichkeit       | Mimik: lieb Mimik: rabiāt MÖGEN AUCH ZWEI HERAUSREISSEN (01:28:10) Die abrupt veränderte Mimik drückt Plötzlichkeit aus. |
| Psychologische Nähe | Direkte Rede: Hamida redet mit Abu (Z 4f ≈ 01:28:12)   |

F)

ist nur ein kurzes Ereignis, in dem Hamida kohärent von einem Wettrennen mit Abu erzählt, in dem sie gewinnt.

G)

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| Einführung von Aktanten           | Mann der Nachbarschaft  |
| Einführung des Ortes              | Am Haus (sie klingelten)  |
| Einführung des Zeitpunktes        |   |
| logische Konzeptionalisierung     | „Und dann haben wir geklingelt und das klappte.“ (Z 1) Was klappte? Kamen sie nun unten rein und wunderten sich, daß jemand aufmachte, obwohl niemand zu Hause sein kann? Aber dann haben sie „ewig gewartet!“ (Z 1) Auf was?   |
| personale Kohärenz                |   |
| gegenständliche Kohärenz          |   |
| lokale Kohärenz                   |   |
| temporale Kohärenz                |   |
| kausale Kohärenz                  | Der Mann hilft immer, „zum Beispiel wenn man alleine etwas Schweres zu tragen hat und keine Lust hat, dann kommt der starke Mann und rennt das ein [ <i>springt nach rechts, als wenn sie eine Tür einrennt</i> ]“ (Z 5ff) Logisch wäre es, wenn der Mann Tragen helfen würde. Es stellt sich auch nicht heraus, ob er jetzt versucht, die kaputte Tür von Hamidas Familie einzurennen. Vielleicht ist er aber auch eine illustre Gestalt aus der Nachbarschaft, die schon versucht hat, andere Türen einzurennen und Hamida erzählt dies zum Beweis seiner Stärke: Er kann sogar Türen einrennen. Eine illustre Gestalt, die kein Freund ist, höchstens mal beim Tragen hilft. |
| Verbindung zu anderen Ereignissen |   |
| Plötzlichkeit                     |   |
| Psychologische Nähe               | Direkte Rede: Abu spricht zu Hamida.  |
| Valenz                            |   |

H)

|                         |   |
|-------------------------|---|
| Einführung von Aktanten | Mann (wahrscheinlich der gleiche wie aus G) mit Ohrring |
|-------------------------|---|

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| Einführung des Ortes              | -   |
| Einführung des Zeitpunktes        | -   |
| logische Konzeptionalisierung     |   |
| personale Kohärenz                | Hamida gebärdet nicht, wer sich den Hörer ans Ohr hält. (Z 5)<br>„Dann war der Mann fertig, und der Papa war auch fertig.“ (Z 6)<br>Warum taucht plötzlich der Vater auf? |
| gegenständliche Kohärenz          | „Bild von der Post“ (Z 3) = Telefonbuch?  |
| lokale Kohärenz                   | √ „MANN SEIN BILD“ (01:29:15). Hamida verortet den Mann nach rechts. Und sie gibt es wieder nach rechts zurück (01:29:22).  |
| temporale Kohärenz                |   |
| kausale Kohärenz                  | Sie schreibt eine SMS (Z 4) und dann hält sie sich den Hörer an das Ohr. Eins von beiden genügt doch.   |
| Verbindung zu anderen Ereignissen |   |
| Plötzlichkeit                     |   |
| Psychologische Nähe               | Direkte Rede: „Hallo Mama, wann kommst du? Wir sind hier!“ (Z 5f)   |
| Valenz                            |   |

## I)

|                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| Einführung von Aktanten           | Nailah   |
| Einführung des Ortes              | Im Treppenhaus                                   |
| Einführung des Zeitpunktes        | -  |
| logische Konzeptionalisierung     |  |
| personale Kohärenz                | √  |
| gegenständliche Kohärenz          | √  |
| lokale Kohärenz                   | √  |
| temporale Kohärenz                | -  |
| kausale Kohärenz                  | √  |
| Verbindung zu anderen Ereignissen |  |
| Plötzlichkeit                     | „Plötzlich läuft Nailah die Treppe runter“ (Z 1) |
| Psychologische Nähe               |  |

Wochenenderlebnisse in Gebärdensprache

|        |  |
|--------|--|
| Valenz |  |
|--------|--|

J)

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| Einführung von Aktanten           | „Und dann haben wir gewartet, bis der Mann da war.“ (Z 1) Welcher Mann? Der von oben oder einer, der durch das Auslösen der Alarmklingel gekommen ist?                          |
| Einführung des Ortes              |   |
| Einführung des Zeitpunktes        |   |
| logische Konzeptionalisierung     |   |
| personale Kohärenz                |   |
| gegenständliche Kohärenz          | Gold (Z 3 ≈ 01:30:05): Das war wahrscheinlich ein Bronzeschloß oder ähnliches, das sich auflöste.   |
| lokale Kohärenz                   |   |
| temporale Kohärenz                |   |
| kausale Kohärenz                  | „Aber wir haben nichts gesagt, sind ganz still geblieben!“ (Z 1f) Warum sind sie still geblieben, wegen Nailahs Blut, oder daß Nailah aus Versehen die Alarmanlage bedient hat? |
| Verbindung zu anderen Ereignissen |   |
| Plötzlichkeit                     |   |
| Psychologische Nähe               | <i>constructed action</i> : „Und der Mann gegen die Tür, bam“ (Z 4 ≈ 01:30:11) Direkte Rede: „Ach, kein Problem, hehe!“ (Z 5)   |
| Valenz                            | (-), „An der Tür rütteln klappt nicht“ (Z 2 ≈ 01:30:03) Mimik: angestrengt  |

K)

Hier wird nicht ganz klar, warum das (Schlüsselblech wahrscheinlich) ganz heiß war, wahrscheinlich vom Bohren.

L)

Hier führt Hamida keinen Zeitpunkt ein. Plötzlich sind die Eltern da. Hamida erzählt nicht, daß sie gekommen sind beziehungsweise ob sie einen Zeitsprung gemacht hat.

M)

|                            |  |
|----------------------------|--|
| Einführung von Aktanten    | Gummibärchen Zaubi, fünf irgendetwas (wahrscheinlich andere Gummibärchen), ein böser Mann, ein Opa mit langem Bart, seine Tochter Sara, Junge, Mädchen |
| Einführung des Ortes       |  |
| Einführung des Zeitpunktes | Am Abend   |



|                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| logische<br>Konzeptionalisierung  |  |
| personale Kohärenz                | Der Mann ( Z 4) ist wahrscheinlich der böse Zauberer. Das Mädchen (Z 10) ist wahrscheinlich mit der Tochter (Z 6) identisch. „Gibt es eine Kuß, und fällt in den Ohnmacht und wird weggetragen.“ (Z 8f) Unklar bleibt, wer in den Ohnmacht fällt und weggetragen wird. Wahrscheinlich das Mädchen. Wer den Kuß gibt, ist auch nicht eindeutig zu erkennen. |
| gegenständliche Kohärenz          |  |
| lokale Kohärenz                   |  |
| temporale Kohärenz                |  |
| kausale Kohärenz                  |  |
| Verbindung zu anderen Ereignissen |  |
| Plötzlichkeit                     |  |
| Psychologische Nähe               |  |
| Valenz                            |  |

N)

Hier erwähnt Hamida nur kurz den Sonntag.

## Analyse Simon I

Simon erzählt von 15 Ereignissen A – O (wobei L kein Ereignis ist, sondern eine Unterhaltung des Publikums):

A)

|                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| Einführung von Aktanten           | Schumi   |
| Einführung des Ortes              | Im Fernsehen   |
| Einführung des Zeitpunktes        |  |
| logische Konzeptionalisierung     | Die Gewinner des Rennens spritzen mit Sekt. Simon weiß zwar nicht, daß es Sekt ist, aber durch seine Beschreibung „so Trinken ist das“ (Z 7) wird dem Zuschauer klar, was er meint. Undurchsichtig erscheint jedoch 01:33:51: Simons Z- oder U-Hand geht senkrecht nach unten. Eine U-Hand stünde für einen Menschen, aber es dreht sich zuvor um eine Flasche, die hinuntergefallen ist oder hingestellt wurde. |
| personale Kohärenz                | „Die sind zusammengeknallt und waren kaputt“ (Z 1f) Es wird nicht klar, ob Schumi in dem Unfall verwickelt war, oder ob es andere Fahrer waren. „Der hat den überholt und berührt“. (Z 2) Wer? Schumi?   |
| gegenständliche Kohärenz          | √  |
| lokale Kohärenz                   | √  |
| temporale Kohärenz                | -  |
| kausale Kohärenz                  | √  |
| Verbindung zu anderen Ereignissen |  |
| Plötzlichkeit                     |  |
| Psychologische Nähe               |  |
| Valenz                            | (+) SCHUMI ROT GEWINNEN M-SCH GEWINNEN EINS GEWINNEN (01:33:37). Durch die Wiederholung der Gebärde wird die Freude Simons betont.<br>(-) BAM KAPUTT (01:33:27)  |

B)

|                               |  |
|-------------------------------|--|
| Einführung von Aktanten       | Die Schwester                                |
| Einführung des Ortes          | draußen                                      |
| Einführung des Zeitpunktes    |  |
| logische Konzeptionalisierung |  |
| personale Kohärenz            | √ Es wird klar, wer wie weit gesprungen ist. |
| gegenständliche Kohärenz      | -  |
| lokale Kohärenz               | -  |
| temporale Kohärenz            | -  |

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| kausale Kohärenz                  | „Ich bin so weit gesprungen“ (Z 2) (zeigt weiter als seine Schwester gesprungen ist) und deshalb „habe ich gewonnen“ (Z 3). |
| Verbindung zu anderen Ereignissen |   |
| Plötzlichkeit                     |   |
| Psychologische Nähe               |   |
| Valenz                            | (+) WEIT (01:34:04) Simon zieht die Gebärde lang um die große Weite zu zeigen.  |

C)

Simon führt einen neuen Aktanten ein, ein Mädchen, das er kennt.

D)

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| Einführung von Aktanten           |   |
| Einführung des Ortes              |   |
| Einführung des Zeitpunktes        |   |
| logische Konzeptionalisierung     |   |
| personale Kohärenz                |   |
| gegenständliche Kohärenz          | Zuerst ist nicht klar, von was für einem Haus (Z 1) Simon spricht. Es gelingt ihm aber, diese Unklarheit zu beseitigen und beschreibt auf Nachfrage das Haus näher. |
| lokale Kohärenz                   |   |
| temporale Kohärenz                |   |
| kausale Kohärenz                  |   |
| Verbindung zu anderen Ereignissen |   |
| Plötzlichkeit                     |   |
| Psychologische Nähe               |   |
| Valenz                            | ( ) reingepfeffert (Z 2 & 5)  |

E)

Simon erzählt, wie er seine Hausaufgaben machte und danach Gameboy spielte. „Eine [Hausaufgabe] habe ich vergessen. Habe ich zu lange gewartet, die Zeit verging so schnell, und dann habe ich es vergessen.“ (Z 1f). Unklar bleibt, was die Zeit mit den Hausaufgaben zu tun hat. Entweder meint er die Zeit, die vergangen ist zwischen dem Unterricht, in dem die Aufgaben gestellt wurden und dem Zeitpunkt, wo er sie schließlich macht, so daß er sich nicht mehr an die Aufgabenstellung erinnern kann. Oder aber,

Wochenenderlebnisse in Gebärdensprache

er hat für die ersten Aufgaben so lange gebraucht, daß er vergaß noch weitere zu machen.

F)

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| Einführung von Aktanten           | Es wird nicht erwähnt, mit wem Simon zur Autowerkstatt fährt.   |
| Einführung des Ortes              |   |
| Einführung des Zeitpunktes        | Am Sonntag  |
| logische Konzeptionalisierung     | 2x zu sich AUTO KAPUTT Index ANDERE BESUCHEN von sich weg von sich weg BESUCHEN TANKEN BESUCHEN Index (01:35:50) Es wird nicht ganz klar, warum Simon BESUCHEN in diese Richtungen gebärdet. Wahrscheinlich erzählt er zuerst, daß das andere Auto zur gleichen Tankstelle wie er fährt, deshalb zu sich hin. Dann zeigt er, daß das andere Auto innerhalb der Tankstelle zu einem anderen Platz fährt, deshalb von sich weg. |
| personale Kohärenz                |   |
| gegenständliche Kohärenz          |   |
| lokale Kohärenz                   |   |
| temporale Kohärenz                |   |
| kausale Kohärenz                  | Nicht erwähnt wird, warum sie dort hinfahren. Es wird nur von einem anderen Auto, das repariert wird, erzählt.  |
| Verbindung zu anderen Ereignissen |   |
| Plötzlichkeit                     |   |
| Psychologische Nähe               |   |
| Valenz                            | ( ) „wir sind weit gefahren“ (Z 2)  |

G)

Hier erzählt Simon von einem Buch mit Pokemon-Karten und beschreibt anschaulich, daß sie unglaublich lange bei der Rückfahrt im Auto saßen.

H)

Hier erzählt Simon von einem weiteren Buch, was aber offensichtlich nicht im Zusammenhang mit dem Pokemon-Buch steht. Vielleicht aber doch, und er hat sich beide Bücher an der Tankstelle gekauft. Dies wird aber letztlich nicht eindeutig geklärt.

I)

|                         |                   |
|-------------------------|-------------------|
| Einführung von Aktanten | Schwester, Freund |
| Einführung des Ortes    | draußen           |

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| Einführung des Zeitpunktes        | Am Sonntag  |
| logische Konzeptionalisierung     |   |
| personale Kohärenz                | √ Freund klaut Simons Ball.   |
| gegenständliche Kohärenz          |   |
| lokale Kohärenz                   |   |
| temporale Kohärenz                |   |
| kausale Kohärenz                  |   |
| Verbindung zu anderen Ereignissen |   |
| Plötzlichkeit                     |   |
| Psychologische Nähe               |   |
| Valenz                            | ( ) „Und der hat meinen Ball geklaut.“ (Z 3) Durch die G Gebärde KLAUEN (01:36:59) erscheint das Ereignis ernst. Das Publikum nimmt es so auf. Es wird erst durch nachfragen revidiert, denn es war nur Spaß. |

J)

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| Einführung von Aktanten           | Wir (wahrscheinlich seine Schwester und er), der Vater  |
| Einführung des Ortes              | Im Haus   |
| Einführung des Zeitpunktes        |   |
| logische Konzeptionalisierung     | „Ah, und dann Arbeit... mein Papa mußte zur Arbeit und ist gegangen.“ (Z 4f) Irgendetwas wurde vergessen. Zuerst hat der Vater Zahnschmerzen und dann geht er zur Arbeit? Ist es wieder besser geworden? Vielleicht wird unter O) darauf eingegangen, weil dort der Vater eine Tablette nimmt und die Schmerzen nachlassen. |
| personale Kohärenz                | „wir rennen“ - der Freund auch?   |
| gegenständliche Kohärenz          |   |
| lokale Kohärenz                   |   |
| temporale Kohärenz                | Wann findet das Ereignis statt, sonntags muß der Vater wahrscheinlich nicht zur Arbeit.   |
| kausale Kohärenz                  |   |
| Verbindung zu anderen Ereignissen | O   |
| Plötzlichkeit                     | „Und mein Papa hatte Aua, Zahnschmerzen.“ (Z 2) Zuvor wird vom Essen erzählt. Das Ereignis erfährt einen Bruch, eine Komplikation tritt auf, die Zahnschmerzen des Vaters.  |
| Psychologische Nähe               |   |

Wochenenderlebnisse in Gebärdensprache

|        |  |
|--------|--|
| Valenz | (-) „und das tat weh!“ (Z 3 ≈ 01:37:26) Hier zeigt Simons Mikroskop Schmerzen. |
|--------|--|

K)

Hier erzählt Simon wieder davon, wie das Spielhaus zerstört wurde, wobei sich nicht herausstellt, ob er, seine Schwester oder beide das Haus zerstört haben.

L) Unterhaltung des Publikums

M)

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| Einführung von Aktanten           |   |
| Einführung des Ortes              |   |
| Einführung des Zeitpunktes        |   |
| logische Konzeptionalisierung     |   |
| personale Kohärenz                |   |
| gegenständliche Kohärenz          | Simon stellt die Hirsche klar dar. Führt sie mit der Grundgebärde ein (01:39:15) und benutzt dann Klassifikatoren, um den Kampf darzustellen (01:39:16) |
| lokale Kohärenz                   |   |
| temporale Kohärenz                |   |
| kausale Kohärenz                  |   |
| Verbindung zu anderen Ereignissen |   |
| Plötzlichkeit                     |   |
| Psychologische Nähe               |   |
| Valenz                            | ( ) “und sind dann im hohen Bogen auseinander geflogen.“ (Z 4f) Dies betont die Intensität des Kampfes (01:39:18)                                       |

N)

Simon erzählt, wie seine Schwester ihre Hausaufgaben machen muß.

O)

Hier besteht ein Bezug zu Ereignis J. Simon löst hier das Problem der Zahnschmerzen auf: Der Vater nahm eine Tablette.

## Analyse Simon II

Simon erzählt von 8 Ereignissen A – H:

A)

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| Einführung von Aktanten           | Spannend eingeführt: das Meerschweinchen.   |
| Einführung des Ortes              | -   |
| Einführung des Zeitpunktes        | Am Morgen   |
| logische Konzeptionalisierung     | √   |
| personale Kohärenz                | √   |
| gegenständliche Kohärenz          | „da habe ich schnell die Tür zugemacht.“ (Z 10f) Um welche Tür handelt es sich? Die des Meerschweinchenhauses? Oder ist Simon in ein anderes Zimmer gegangen und hat die Tür zugemacht, um dem Lärm zu entkommen? |
| lokale Kohärenz                   | √ Simon beschreibt klar, wo das Meerschweinchen herumrennt. (Z 8f ≈ 01:40:51)   |
| temporale Kohärenz                |   |
| kausale Kohärenz                  |   |
| Verbindung zu anderen Ereignissen |   |
| Plötzlichkeit                     | „dann wieder so ein Zucken“ (Z 3f). Simon zuckt abrupt zusammen (01:40:32)  |
| Psychologische Nähe               | Wiedergabe der Gedanken: „Habe ich mich gewundert.“ (Z 3)<br><i>constructed action</i> : das Meerschweinchen putzt sich (01:40:58)  |
| Valenz                            | (-) „Boh, das war nervig, ich war richtig sauer.“ (Z 10)  |

B)

Simon überlegt „laut“, was er erzählen möchte und wird vom Publikum unterbrochen.

C)

Hier fängt er an vom Spielen zu erzählen, worauf er unter D zurückkommt, da fällt ihm plötzlich das mit dem Eis ein. Er drückt Valenz aus, indem er die Antwort der Mutter „Nein!“ (Z 2 ≈ 01:42:02) sehr streng darstellt und sich dann leidend (01:42:05).

D)

|                         |                             |
|-------------------------|-----------------------------|
| Einführung von Aktanten | Sara, Friederike, ein Junge |
| Einführung des Ortes    | draußen                     |

Wochenenderlebnisse in Gebärdensprache

|                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| Einführung des Zeitpunktes        |  |
| logische Konzeptionalisierung     |  |
| personale Kohärenz                | „Junge hat voll den Ball in den Bauch bekommen.“ (Z 5)<br>Wahrscheinlich von Friederike, aber es stellt sich nicht eindeutig heraus. |
| gegenständliche Kohärenz          |  |
| lokale Kohärenz                   |  |
| temporale Kohärenz                |  |
| kausale Kohärenz                  |  |
| Verbindung zu anderen Ereignissen |  |
| Plötzlichkeit                     | Ein Junge bekam den Ball plötzlich in den Bauch (01:32:34)   |
| Psychologische Nähe               |  |
| Valenz                            |  |

E)

Hier beschreibt Simon, wie ein Ball kullert (*constructed action*)

F)

|                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| Einführung von Aktanten           | Sara wie oben  |
| Einführung des Ortes              |  |
| Einführung des Zeitpunktes        |  |
| logische Konzeptionalisierung     | Simon erwähnt nicht, wie die Suche geendet hat.  |
| personale Kohärenz                |  |
| gegenständliche Kohärenz          |  |
| lokale Kohärenz                   | Simon zeigt das lokale Problem der Suche klar an. (01:43:31):<br>schaut nach oben fährt nach oben an einer anderen Stelle fährt jemand (Sara) nach unten                 |
| temporale Kohärenz                |  |
| kausale Kohärenz                  |  |
| Verbindung zu anderen Ereignissen |  |
| Plötzlichkeit                     | Zuerst umhergelaufen, dann Sara vermisst: Mimik ändert sich von entspannt zu fragend (01:43:15) „Aber plötzlich habe ich sie da oben im Haus gesehen.“ (Z 2f ≈ 01:43:23) |
| Psychologische Nähe               | Direkte Rede: „Wo ist Sara, wo!“ (Z 2) „Simon, wo bist Du?“ (Z 5)  |



|        |  |
|--------|--|
| Valenz | ( ) „Aha, die war da zu Besuch. Aha, aha.“ (Z 3 ≈ 01:43:24). Simon demonstriert hier, daß er das ganz schön frech von seiner Schwester findet. |
|--------|--|

G)

Hier beschreibt Simon kurz, wie sie Blumen abgerissen haben.

H)

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| Einführung von Aktanten           |   |
| Einführung des Ortes              |   |
| Einführung des Zeitpunktes        | Sonntag   |
| logische Konzeptionalisierung     | „...bin ich so hingegangen: „Darf ich schauen?“ (Z 2) Nicht erwähnt wird, was er schauen möchte, Fern? Anfangs weiß er noch nicht, was er genau erzählen möchte, bis ihm das mit den Bauchschmerzen einfällt.   |
| personale Kohärenz                |   |
| gegenständliche Kohärenz          |   |
| lokale Kohärenz                   | Die Mutter gibt ihm ein Eis – aus einem Laden oder hatte sie das zu Hause? Denn offensichtlich war er in der Nähe eines Eisladens, denn mit dem 1 € kauft er sich eins. Der Vater „gibt eins aus“, also auch gekauft. Es ist also nicht ganz klar, wo das Ereignis stattfindet. |
| temporale Kohärenz                | Er erzählt von Bauchschmerzen, dann wie es dazu kam, und dann wieder, daß er Bauchschmerzen hatte. Hatte er nun schon vor den vier Kugeln Eis Bauchschmerzen, die sich dann verschlimmerten, oder begannen die Bauchschmerzen erst nach der Menge Eis?                          |
| kausale Kohärenz                  |   |
| Verbindung zu anderen Ereignissen | Zu C  |
| Plötzlichkeit                     | Simon erzählt von plötzlichen Bauchschmerzen. Er verzieht die Mimik unvorhergesehen schmerzverzerrt.  |
| Psychologische Nähe               |   |
| Valenz                            | (-) „ganz doller Bauchschmerzen.“ (Z 3 ≈ 01:44:56) Simon verzieht schmerzzerfüllt das Gesicht   |

## Analyse Simon III

Simon erzählt von 21 Ereignissen A – U:

A)

Simon beginnt von ganz von vorne, er erzählt sogar schon da, vor dem Aufstehen!

B

|                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| Einführung von Aktanten           | Es werden keine Aktanten eingeführt  |
| Einführung des Ortes              | Im Zug   |
| Einführung des Zeitpunktes        | /  |
| logische Konzeptionalisierung     |  |
| personale Kohärenz                | -  |
| gegenständliche Kohärenz          | -  |
| lokale Kohärenz                   | √  |
| temporale Kohärenz                | Offensichtlich fuhren sie zuerst mit dem ICE und dann noch mit einer regionalen Bahn. „Zwei Stationen eine ganze Weile mit dem Zug“ (Z 4f). Komischerweise waren sie zuerst da, haben dann erst die Rucksäcke oben in die Ablage gelegt (Z 5f). Irgendetwas ist durcheinander. |
| kausale Kohärenz                  | -  |
| Verbindung zu anderen Ereignissen | Zu allen anderen   |
| Plötzlichkeit                     | „Und dann kam da so ein Stock ganz nah“ (Z 2). Simon hält den Stock, oder das Rohr mit einem Mal ganz nah an sein Gesicht (01:48:06). Und „ein Bild kam plötzlich zum Vorschein“ (Z 3), das plötzlich explodierte.   |
| Psychologische Nähe               |  |
| Valenz                            |  |

C)

|                               |   |
|-------------------------------|---|
| Einführung von Aktanten       | /   |
| Einführung des Ortes          | Brühl, Phantasialand (wird durch den Prospekt deutlich) |
| Einführung des Zeitpunktes    | -   |
| logische Konzeptionalisierung | √   |
| personale Kohärenz            | -   |
| gegenständliche Kohärenz      |   |

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| lokale Kohärenz                   | Die Beschreibung der Bahn und der Wagen ist schwierig, aber Simon bekommt es ganz gut hin.  |
| temporale Kohärenz                |   |
| kausale Kohärenz                  |   |
| Verbindung zu anderen Ereignissen | Zu allen anderen  |
| Plötzlichkeit                     |   |
| Psychologische Nähe               |   |
| Valenz                            | ( ) „und dann fing das an zu schwingen.“ (Z 5 ≈ 01:46:53) Hier drückt Simon Spannung aus, man merkt schon, daß es gleich gefährlich wird. |

## D)

|                                   |                  |
|-----------------------------------|------------------|
| Einführung von Aktanten           | /                |
| Einführung des Ortes              | Schiff           |
| Einführung des Zeitpunktes        | -                |
| logische Konzeptionalisierung     | √                |
| personale Kohärenz                | -                |
| gegenständliche Kohärenz          | -                |
| lokale Kohärenz                   | -                |
| temporale Kohärenz                | -                |
| kausale Kohärenz                  | -                |
| Verbindung zu anderen Ereignissen | Zu allen anderen |
| Plötzlichkeit                     |                  |
| Psychologische Nähe               |                  |
| Valenz                            |                  |

## E)

|                               |   |
|-------------------------------|---|
| Einführung von Aktanten       | / , später ein Kapitän  |
| Einführung des Ortes          | 4D-Film   |
| Einführung des Zeitpunktes    | -   |
| logische Konzeptionalisierung | Die Aktanten fehlen, die die Handlung ausführen. Simon erzählt nur die Handlung, die Eindrücke, die er noch im Kopf hat, ohne sie zu strukturieren. Es fehlt ein roter Faden. |

Wochenenderlebnisse in Gebärdensprache

|                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| personale Kohärenz                | „Und einer hat geschossen nach links und rechts. Und dann ist es explodiert und lief das Gesicht runter. Und dann ein Stück gelaufen“. (Z 4ff) Wer hat geschossen? Wessen Gesicht? Wer ist ein Stück gelaufen? |
| gegenständliche Kohärenz          |  |
| lokale Kohärenz                   |  |
| temporale Kohärenz                |  |
| kausale Kohärenz                  |  |
| Verbindung zu anderen Ereignissen | Zu allen anderen   |
| Plötzlichkeit                     |  |
| Psychologische Nähe               |  |
| Valenz                            |  |

F)

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| Einführung von Aktanten           | Junge, der andere, noch ein anderer, noch ein anderer, ein Mann   |
| Einführung des Ortes              | / wahrscheinlich auf dem Schiff   |
| Einführung des Zeitpunktes        | -   |
| logische Konzeptionalisierung     |   |
| personale Kohärenz                | Durch Rollenübernahme der einzelnen Aktanten, wobei nicht ganz klar wird, ob die Rolle wechselt oder die Rolle des selben Aktanten bleibt.                    |
| gegenständliche Kohärenz          |   |
| lokale Kohärenz                   |   |
| temporale Kohärenz                |   |
| kausale Kohärenz                  |   |
| Verbindung zu anderen Ereignissen |   |
| Plötzlichkeit                     |   |
| Psychologische Nähe               | <i>constructed action</i> : Simon stellt das Taumeln und die Reaktion der Aktanten auf die Schläge dar. Simon stellt den Schrei eines Aktanten dar (01:48:55) |
| Valenz                            | (-) „voll gegen den Kopf gekriegt und ist umgefallen.“(Z 2 ≈ 01:48:28) Simon stellt den taumelnden Aktanten dar   |

G)

|                         |       |
|-------------------------|-------|
| Einführung von Aktanten | Junge |
| Einführung des Ortes    | -     |

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| Einführung des Zeitpunktes        | -   |
| logische Konzeptionalisierung     | √   |
| personale Kohärenz                | Es dreht sich alles um den Jungen.  |
| gegenständliche Kohärenz          | Aus der Goldkugel kommen die Bienen.  |
| lokale Kohärenz                   | -   |
| temporale Kohärenz                | -   |
| kausale Kohärenz                  | -   |
| Verbindung zu anderen Ereignissen | Zu allen anderen  |
| Plötzlichkeit                     | „aber plötzlich schoß da was raus.“ (Z 2 ≈ 01:49:10) Und „Plötzlich kamen lauter Bienen runter auf seinen Kopf.“ (Z 3f) |
| Psychologische Nähe               | Direkte Rede: „Und er schreit „ah!“ (Z 5)   |
| Valenz                            | (+) KUGEL GOLD (01:49:09) dazu macht er eine begeisterte, glückliche Mimik  |

## H), I), J), K)

|                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| Einführung von Aktanten           | Durch Indices auf den Prospekt   |
| Einführung des Ortes              | -  |
| Einführung des Zeitpunktes        | -  |
| logische Konzeptionalisierung     | Besonders unter K stellt Simon nacheinander die Aktionen der Aktanten dar, ohne sie einer Person zuzuordnen. Es wirkt ein bißchen wie 'Comicsprache'.                                |
| personale Kohärenz                | Die Unterhaltung in H) wird hier durch Inices auf den Prospekt den Aktanten zugeordnet.  |
| gegenständliche Kohärenz          |  |
| lokale Kohärenz                   |  |
| temporale Kohärenz                |  |
| kausale Kohärenz                  |  |
| Verbindung zu anderen Ereignissen |  |
| Plötzlichkeit                     | „und der schaute hin und plötzlich waren da lauter Vögel, die fliegen alle auf.“ (Z 3f) Unvermittelt wechselt Simon von ruhigem Nachschauen zu wild flatternden Vögeln (01:49:39)    |
| Psychologische Nähe               | <i>constructed action</i> : Unter I stellt Simon dar, wie der Boden wackelte, und dadurch die Männer schwankten. Unter K stellt er dar, wie jemand in den Ohnmacht fällt. (01:50:27) |
| Valenz                            | (-) J: „und Ameisen sind da rumgekrabbelt.“ (Z 1 ≈ 01:50:05) Hier macht Simon eine angeekelte Mimik. (-) J: „das hat weh getan, ah“ (Z 1f ≈ 01:50:08) Simons stellt den Schrei dar.  |

Wochenenderlebnisse in Gebärdensprache

L), M), N)

Hier beschreibt Simon verschiedene Bahnen und nutzt dazu den Gebärdenraum, so daß sich der Zuschauer bildlich vorstellen kann, wie die Bahnen funktionierten. Er schafft es, Spannung aufzubauen, indem er die Fahrten der Bahnen sehr schnell und mit vielen Kurven expressiv (Valenz) darstellt. Plötzlichkeit: Mit einem Mal saust die Bahn los (01:50:43).

O)

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| Einführung von Aktanten           | Frau im Fernseher, „Typ“ (Z 4) durch Index auf den Prospekt   |
| Einführung des Ortes              | Wird durch Prospekt klar.   |
| Einführung des Zeitpunktes        | -   |
| logische Konzeptionalisierung     | Beginnt mit den Bewegungen des Clowns, schiebt dann aber noch die Frau im Fernseher ein.  |
| personale Kohärenz                | Es dreht sich alles um diesen Clown   |
| gegenständliche Kohärenz          | „Und hat etwas rausgeschmissen.“ (Z 12) Was wurde hinausgeschmissen?  |
| lokale Kohärenz                   |   |
| temporale Kohärenz                |   |
| kausale Kohärenz                  |   |
| Verbindung zu anderen Ereignissen |   |
| Plötzlichkeit                     |   |
| Psychologische Nähe               | Direkte Rede: „Bitte nicht die Mütze auflassen, es ist besser, wenn ihr sie einsteckt.“ (Z 2f) <i>constructed action</i> : Simon stellt die Bewegungen des Clowns nach. |
| Valenz                            |   |

P)

|                               |  |
|-------------------------------|--|
| Einführung von Aktanten       | Es taucht ein Mann auf (Z 5) und ein Junge (Z 7), es ist aber nicht klar, wer das sein soll.                                       |
| Einführung des Ortes          |  |
| Einführung des Zeitpunktes    |  |
| logische Konzeptionalisierung | „und der Junge hat so eine Angel und der mit der Maske merkt etwas am Popo.“ (Z 7f) Das war wahrscheinlich eine kleine Vorführung. |
| personale Kohärenz            | „Der Photoapparat, wenn der um den Hals hing, der hat rumgezuckt.“ (Z 1) Bei wem? „Und dann machte der Photo“. (Z 2) Wer?          |
| gegenständliche Kohärenz      |  |
| lokale Kohärenz               |  |

|                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| temporale Kohärenz                |  |
| kausale Kohärenz                  |  |
| Verbindung zu anderen Ereignissen |  |
| Plötzlichkeit                     | Clown schreckt zurück (01:52:23)   |
| Psychologische Nähe               | <i>constructed action</i> : Simon stellt die Bewegungen des Clowns nach. Direkte Rede: „Laß das!“ (Z 6f) |
| Valenz                            |  |

Q)

Hier erzählt Simon von einer Aktion des Clowns, die ziemlich abstrus wirkt. Das war wahrscheinlich eine kleine Vorführung. Simon vergißt, daß die Zuschauer das überhaupt nicht kennen und gibt zu wenig Hintergrundinformation. Die Mimik und Bewegungen lassen darauf schließen, daß es witzig gewesen sein muß.

R)

Hier ist nicht klar, um wen es sich handelt (wahrscheinlich immer noch um den Clown). Simon hat sich viele Einzelheiten gemerkt, bringt diese aber nicht in einen logischen Zusammenhang. Plötzlichkeit: „und plötzlich schmerzte es am Bein.“ (Z 1f)

S)

Simon beschreibt hier nochmal ein Vergnügungsfahrzeug, in dem er saß.

T)

Hier führt Simon Aktanten ein, indem er auf den Prospekt zeigt und dann ihr Handeln beschreibt.

Valenz:

KANN HOCH Index DIABOLO KANN GUT (01:53:45)

„das [Eiskunstlauf] habe ich gerne gesehen.“ (Z 7f)

U)

Der Abschluß: Simon geht den Prospekt durch und sucht was er noch kennt.

## Analyse Simon IV

Simon erzählt von 7 Ereignissen A – G:

A), B), C), D)

|                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| Einführung von Aktanten           | Schwester Vermutlich sind Freunde da, die werden aber nicht eingeführt.  |
| Einführung des Ortes              | -  |
| Einführung des Zeitpunktes        | am Samstag   |
| logische Konzeptionalisierung     | alles etwas durcheinander, lustlos: „dann war es langweilig“ (A, 4) „Dann hatte jemand die Idee, zu essen, dann haben wir gespielt, so zum Spaß, und zugesehen beim Spielen, aus Spaß.“ (A, 5f) „ Und ich habe auch etwas bekommen. Das war nett: ein gutes Spiel.“ (D, 2f) Hat Simon auch ein Geschenk bekommen, oder einen Preis von einem Spiel, oder am Ende des Geburtstages hat jeder etwas bekommen, weil sie so lieb gespielt haben? |
| personale Kohärenz                | „Und dann: „Bitte Essen!“ ( C, 1) Wer sagt das?  |
| gegenständliche Kohärenz          | -  |
| lokale Kohärenz                   | Es wird kein Ort angegeben. Irgendwann müssen sie aber mal zu einem Spielplatz gegangen sein, denn Simon erzählt vom Schaukeln und einem Klettergerüst ( B ):  |
| temporale Kohärenz                |  |
| kausale Kohärenz                  |  |
| Verbindung zu anderen Ereignissen |  |
| Plötzlichkeit                     |  |
| Psychologische Nähe               |  |
| Valenz                            | „langweilig“ (Z 4 & 5)   |

E), F)

|                               |           |
|-------------------------------|-----------|
| Einführung von Aktanten       | Der Vater |
| Einführung des Ortes          |           |
| Einführung des Zeitpunktes    | am Abend  |
| logische Konzeptionalisierung |           |
| personale Kohärenz            | √         |
| gegenständliche Kohärenz      | -         |



|                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| lokale Kohärenz                   | Zuerst ist der Papa gekommen, und dann sind sie zusammen zum Papa gefahren (01:55:33). Daß sie zum Vater gefahren sind, wiederholt Simon mehrmals. |
| temporale Kohärenz                | am Abend, am Morgen und am nächsten Abend  |
| kausale Kohärenz                  |  |
| Verbindung zu anderen Ereignissen |  |
| Plötzlichkeit                     |  |
| Psychologische Nähe               |  |
| Valenz                            |  |

G)

Zum Abschluß ist er wieder bei der Mutter, wo es ein neues Auto gab.

E-Mail Adresse der Autorin:

[antjecoe@gmx.de](mailto:antjecoe@gmx.de)

Klaudia Krammer

**Einblicke in das Leben einer  
'Laut'-losen Minderheit:  
Gehörlose Frauen in Kärnten**



# Inhaltsverzeichnis

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1. Einleitung</b> .....  | <b>3</b>  |
| <b>2. Gehörlose im Laufe der Geschichte</b> .....                                     | <b>4</b>  |
| 2.1 <i>Der Traum vom 'hörenden Gehörlosen'</i> .....                                  | 4         |
| 2.2 <i>'Gehörlose Menschen sind dumm'</i> .....                                       | 5         |
| 2.3 <i>'Gehörlose sind keine eigenständigen Menschen'</i> .....                       | 6         |
| 2.4 <i>Gehörlose im Nationalsozialismus</i> .....                                     | 6         |
| 2.4.1 <i>Das Sonderschulwesen</i> .....   | 9         |
| <b>3. Begriffsdefinition "Gehörlosigkeit"</b> .....                                   | <b>10</b> |
| 3.1 <i>Medizinische Perspektive</i> .....   | 10        |
| 3.1.1 <i>Grad und Art einer Hörschädigung</i> .....                                   | 11        |
| 3.1.2 <i>Chronologisches Alter und Hörschädigung</i> .....                            | 12        |
| 3.1.3 <i>Hörbeeinträchtigung und mögliche Auswirkungen auf den Spracherwerb</i> ..... | 12        |
| 3.1.4 <i>Exkurs: Das Cochlea-Implantat (CI)</i> .....                                 | 13        |
| 3.2 <i>Die Perspektive hörender Gehörlosenpädagogen</i> .....                         | 14        |
| 3.3 <i>Die Sicht der Gehörlosen</i> .....   | 16        |
| 3.3.1 <i>Die Gehörlosengemeinschaft und -kultur</i> .....                             | 16        |
| <b>4. Gehörlosigkeit und mögliche Auswirkungen</b> .....                              | <b>17</b> |
| 4.1 <i>Auswirkungen auf die schulische Entwicklung/Schulbildung</i> .....             | 18        |
| 4.1.1 <i>Wortschatz</i> .....   | 20        |
| 4.1.2 <i>Textproduktion</i> .....   | 21        |
| 4.1.3 <i>Leseverständnis</i> .....  | 22        |
| 4.2 <i>Auswirkungen auf die Gesamtentwicklung</i> .....                               | 23        |
| 4.3 <i>Zusammenfassung</i> .....  | 24        |
| <b>5. Die Österreichische Gebärdensprache (ÖGS)</b> .....                             | <b>24</b> |
| 5.1 <i>Die bilinguale Unterrichtsmethode</i> .....                                    | 25        |
| 5.2 <i>Das Märchen vom Lippenablesen</i> .....  | 26        |
| 5.3 <i>GebärdensprachdolmetscherInnen</i> .....                                       | 26        |
| <b>6. Untersuchung: Gehörlose Frauen in Kärnten</b> .....                             | <b>27</b> |
| 6.1 <i>Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit</i> .....                                | 28        |
| 6.2 <i>Ziele der vorliegenden Arbeit</i> .....  | 29        |
| 6.3 <i>Frauenspezifische Einrichtungen und gehörlose Frauen</i> .....                 | 30        |
| 6.3.1 <i>Vorgangsweise bei der Befragung frauenspezifischer Einrichtungen</i> .....   | 30        |
| 6.3.1.1 <i>Fragebogenauswertung</i> .....   | 31        |
| 6.3.1.2 <i>Zusammenfassung</i> .....  | 36        |
| 6.3.2 <i>Gehörlose Frauen und frauenspezifische Einrichtungen in Kärnten</i> .....    | 37        |
| 6.3.2.1 <i>Zusammenfassung</i> .....  | 41        |
| 6.4 <i>Interviews mit den gehörlosen Frauen</i> .....                                 | 42        |
| 6.4.1 <i>Vorgehensweise bei den Interviews mit den gehörlosen Frauen</i> .....        | 42        |
| 6.4.1.1 <i>Anzahl und Auswahl der Interviewpartnerinnen</i> .....                     | 42        |
| 6.4.1.2 <i>Interviewsetting und -dauer</i> .....                                      | 42        |
| 6.4.2 <i>Statistische Daten</i> .....   | 43        |
| 6.4.2.1 <i>Alter und Wohnort</i> .....  | 43        |
| 6.4.2.2 <i>Familienstand/Kinder</i> .....   | 44        |

|  |           |
|--|-----------|
| 6.4.2.3 Auftreten der Gehörlosigkeit .....   | 45        |
| 6.4.2.4 Zusammenfassung .....  | 47        |
| 6.4.3 Schulbildung Gehörloser in Österreich.....   | 48        |
| 6.4.3.1 Die Situation der gehörlosen Frauen in Kärnten.....                                | 49        |
| 6.4.3.2 Zusammenfassung .....  | 51        |
| 6.4.4 Berufliche Situation gehörloser Frauen in Österreich.....                            | 52        |
| 6.4.4.1 Die Situation in Kärnten .....   | 53        |
| 6.4.4.2 Zusammenfassung .....  | 56        |
| 6.4.5 Die psychosoziale Situation von Gehörlosen in Österreich.....                        | 57        |
| 6.4.5.1 Die Situation gehörloser Frauen in Kärnten.....                                    | 57        |
| 6.4.5.2 Zusammenfassung .....  | 63        |
| 6.4.6 Medizinische Versorgung.....   | 64        |
| <b>7. Resümee .....</b>  | <b>65</b> |
| <b>8. Empfehlungen .....</b>   | <b>67</b> |
| 8.1 <i>Frauenspezifische Einrichtungen</i> .....   | 67        |
| 8.1.1 Gebärdensprachvideos.....  | 67        |
| 8.1.2 Information der Mitarbeiterinnen/Gebärdensprachkurse .....                           | 67        |
| 8.1.3 Vorträge speziell für gehörlose Frauen.....  | 68        |
| 8.1.4 Broschüre über Fraueneinrichtungen.....  | 68        |
| 8.2 <i>Gehörlosengemeinschaft</i> .....  | 68        |
| 8.2.1 Vortragsreihe: "Was es heißt, gehörlos zu sein" .....                                | 69        |
| 8.2.2 Information der PolitikerInnen und der Öffentlichkeit.....                           | 69        |
| 8.2.3 Veranstaltungen, Organisation von Vorträgen .....                                    | 69        |
| 8.2.4 Präsenz in diversen Medien.....  | 70        |
| 8.2.5 Informationen auf der Homepage des Landesverbandes .....                             | 70        |
| <b>9. Literatur.....</b>   | <b>71</b> |
| <b>10. Anhang.....</b>   | <b>76</b> |
| 10.1 <i>Frauenspezifische Einrichtungen in Kärnten</i> .....                               | 76        |
| 10.2 <i>Fragebogen: Frauenspezifische Einrichtungen</i> .....                              | 78        |
| 10.3 <i>Frauenspezifische Einrichtungen: Zusammenfassung (1)</i> .....                     | 79        |
| 10.4 <i>Frauenspezifische Einrichtungen: Zusammenfassung (2)</i> .....                     | 86        |
| 10.5 <i>Folder: Kurzinformation über Gehörlosigkeit</i> .....                              | 91        |
| 10.6 <i>Wissen gehörloser Frauen über frauenspezifische Einrichtungen in Kärnten</i> ..... | 93        |
| 10.7 <i>Fragebogen: Gehörlose Frauen</i> .....   | 95        |
| 10.8 <i>Fragen zur Gehörlosigkeit</i> .....  | 97        |
| 10.9 <i>Schulbildung gehörloser Frauen in Kärnten</i> .....                                | 98        |
| 10.10 <i>Berufswunsch</i> .....  | 100       |

## **1. Einleitung**

In unserer Gesellschaft sind Frauen das "zweite Geschlecht" und in vielen Bereichen Männern gegenüber noch immer benachteiligt. Für Frauen mit einer Beeinträchtigung ist die Situation noch schwieriger, da sie einerseits auf Grund ihres Geschlechtes und andererseits wegen ihrer Beeinträchtigung diskriminiert werden. Die Situation gehörloser Frauen wird durch das Kommunikationsproblem - sie können sich lautsprachlich nicht immer ausreichend verständigen und normalerweise verfügen Hörende über keine Gebärdensprachkenntnisse - zusätzlich verschärft. Außerdem führt die "Unsichtbarkeit" der Beeinträchtigung dazu, dass in der Öffentlichkeit wenig über Gehörlosigkeit bekannt ist und sie folglich nicht als Problem wahrgenommen wird.

Diese Arbeit hat zum Ziel, LeserInnen verständlich zu machen, dass es sich bei Gehörlosigkeit nicht nur um ein 'Hörproblem' handelt. Der theoretische Teil soll dazu beitragen, LeserInnen die Zusammenhänge zwischen tradierten und größtenteils falschen Einstellungen gegenüber Gehörlosen und den für sie daraus resultierenden Konsequenzen aufzuzeigen. Eingebettet in diesem Kontext sind die Probleme gehörloser Menschen besser nachvollziehbar. Aus dem geschichtlichen Rückblick auf die Gehörlosengeschichte wird ersichtlich, welche Vorurteile Hörende gegenüber Gehörlosen seit Jahrhunderten hatten (Punkt 2). Eng verbunden mit diesen Vorurteilen ist die Art, wie Gehörlose von Hörenden behandelt wurden. Dabei stellt der Umgang der Nationalsozialisten mit Gehörlosen (und anderen 'Behinderten') im Dritten Reich einen tragischen Höhepunkt dar. In abgeschwächter Form haben sich die Vorurteile der Hörenden den Gehörlosen gegenüber bis heute gehalten. Daher ist es notwendig, die unterschiedlichen Perspektiven, aus denen man 'Gehörlosigkeit' definieren kann, sowie die jeweils damit verbundenen Konsequenzen für Gehörlose, zu betrachten (Punkt 3). Die Meinung, dass Gehörlose lautsprachlich kommunizieren müssen und die Ablehnung der Gebärdensprache haben und hatten weit reichende Folgen für die Betroffenen (Punkt 4). Die Verwendung der Gebärdensprache vom Kleinkindalter an sowie ein durchgehender bilingualer Unterricht bieten gehörlosen Kindern dieselben Chancen auf eine normale Entwicklung, wie sie hörende Kinder erhalten (Punkt 5).

Der praktische Teil setzt sich zusammen aus einer E-Mailumfrage bei frauenspezifischen Einrichtungen in Kärnten und Interviews mit 14 gehörlosen Frauen (Punkt 6). Zuerst wird auf die Ausgangspunkte und Ziele, die dieser Studie zugrunde liegen, eingegangen (Punkt 6.1. und 6.2). Anschließend wird das Wissen, das frauenspezifische Einrichtungen in Kärnten bezüglich des Themas 'Gehörlosigkeit' haben beschrieben, und der Frage nachgegangen, inwieweit gehörlose Frauen über diese Einrichtungen informiert sind (Punkt 6.3). Danach folgt die Behandlung weiterer Themen, zu denen die

gehörlosen Frauen in den Interviews Auskunft gaben wie z.B. Schul- und Berufsbildung sowie psychosoziale Situation (Punkt 6.4.). Anschließend an das Resümee (Punkt 7) werden kurzfristig umsetzbare Maßnahmen aufgezeigt (Punkt 8). Sie sind in diesem Fall speziell auf frauenspezifische Einrichtungen zugeschnitten, können jedoch problemlos auch von anderen Institutionen/Organisationen übernommen werden. Sie sollen zu einer Annäherung zwischen Hörenden und Gehörlosen beitragen und vor allem auf Seiten der Hörenden zu mehr Verständnis für die Probleme von Gehörlosen führen.

## **2. Gehörlose im Laufe der Geschichte**

Die Geschichte der Gehörlosen ist weltweit geprägt durch drei Grundeinstellungen der Hörenden: Gehörlosigkeit kann geheilt werden, Gehörlose sind dumm und Gehörlose sind keine eigenständigen Menschen. Hörende 'wussten' und glauben oft auch heute noch zu wissen, was für Gehörlose richtig ist - zumindest ihrer Meinung nach.

### **2.1 Der Traum vom 'hörenden Gehörlosen'**

Die Versuche, Gehörlosigkeit zu 'heilen', haben eine lange Tradition. So versuchte beispielsweise der französische Arzt Jean-Marc Itard Mitte des 19. Jahrhunderts, Gehörlosigkeit durch das Ansetzen von Blutegeln oder das Durchstechen des Trommelfells zu heilen. Andere seiner Experimente bestanden darin, den Betroffenen eine spezielle Flüssigkeit in die Ohren zu schütten, Abführmittel zu verabreichen, einen Verband mit ätzenden Wirkstoffen auf die Ohren zu legen, der zu schmerzhaften Verätzungen führte, den Knochen hinter dem Ohr mit einem Hammer zu zertrümmern, usw.<sup>1</sup>. Keines dieser Experimente führte zum gewünschten Erfolg. Doch die Vision von der Heilbarkeit der Gehörlosigkeit, gemäß dem Grundsatz des französischen Ohrenarztes Prosper Ménière, hat sich bis heute gehalten:

*Die Gehörlosen glauben, sie seien uns in jeder Hinsicht ebenbürtig. Wir sollten großmütig sein und ihnen diese Illusion nicht zerstören. Doch was sie auch glauben, Gehörlosigkeit ist und bleibt ein Gebrechen, welches wir in Ordnung bringen sollten, ob es die betroffene Person nun belastet oder nicht. ( in Lane, 1993: 574).*

Die Argumente haben sich im Laufe der Zeit verändert, doch das Ziel ist dasselbe geblieben: Gehörlosigkeit ist ein medizinisches Problem, das mit Hilfe technischer Mittel behoben werden kann. Der Beweis dafür sind die in den letzten Jahren stark gestiegenen Implantationen von Hörprothesen, besonders dem Cochlea-Implantat (CI).

---

<sup>1</sup> Andere kuriose Ratschläge zur 'Heilung von Gehörlosigkeit' können unter <http://deafness.about.com/cs/culturefeatures1/a/deafnesscures.htm> nachgelesen werden.

## 2.2 'Gehörlose Menschen sind dumm'

Die Wurzeln der Ansicht, dass gehörlose Menschen dumm sind, reichen bis ins Altertum. Wer sich verbal nicht artikulieren konnte, galt als dumm und 'unbildbar'. Die Aussage des Philosophen Aristoteles "Wer nicht hören und nicht sprechen kann, kann auch nicht denken" <sup>2</sup> drückt diese Einstellung gehörlosen Menschen gegenüber aus. Die Vollwertigkeit gehörloser Menschen wurde auch von der Kirche bezweifelt, wie ein Zitat des Kirchenvaters Augustinus (354-429 v. Chr.) zeigt: "Wer nicht hören kann, kann daher auch nicht glauben" (Quelle: siehe Fußnote 2). Für Martin Luther (1483-1546) war unter anderem die Taubheit und die Stummheit ein Werk des Teufels, das es zu vernichten galt. Kaiser Maximilian I. ließ in einer Notariatsverordnung aus dem Jahr 1512 festhalten: "Wer nicht reden oder schreiben kann, wird einem Toten gleich geachtet." (Sierck, 1987). Im Laufe der Jahrhunderte gewann der Aspekt der 'Produktivität' von behinderten Menschen, d.h. auch von gehörlosen Personen, immer mehr an Bedeutung. Tragischer und brutaler Höhepunkt dieser Entwicklung war die Zwangssterilisierung und Euthanasie von behinderten Menschen im Nationalsozialismus. In dieser Zeit galten entsprechend der Kosten-Nutzen-Rechnung Taubstumme und Krüppel als besonders teuer. Muhs (o.J.) geht davon aus, dass in Deutschland 1.600 'schwachsinnige' Gehörlose im Rahmen des Euthanasieprogrammes ermordet wurden.

Die Ansicht, Gehörlose seien dumm, manifestiert sich in manchen Sprachen in der Bezeichnung für Gehörlose. Darin ist ein Zusammenhang zwischen der Bezeichnung für Gehörlose und der Einstellung, die den Gehörlosen gegenüber zugrunde liegt, ersichtlich. Im deutschen Sprachraum wurden gehörlose Menschen ab ca. Ende des 17. Jahrhunderts als "Taubstumme" bezeichnet. Das Wort "taub" ist etymologisch mit dumm verwandt. Die englische Bezeichnung für "gehörlos" war lange Zeit "dumb", im Niederländischen ist es "doof". Sogar in Sprichwörtern hat sich diese Einstellung niedergeschlagen, wie das französische Sprichwort "Crier comme un sourd" (Schreien wie ein Verrückter) zeigt. Österreichische Gehörlose empfinden die Bezeichnungen taub, Taubstumme usw. als diskriminierend und abwertend. Der Grund dafür liegt einerseits in der Verwandtschaft zu "dumm" und andererseits daran, dass sie nicht "stumm" sind. Die politisch korrekten Bezeichnungen aus ihrer Sicht sind daher "gehörlos, Gehörlose", usw.

Die Meinung, Gehörlose verfügen über geringere kognitive Fähigkeiten als Hörende, hat sich teilweise bis heute gehalten. Gehörlose Kinder werden oft als kognitiv nicht so leistungsfähig wie normal hörende betrachtet. Mit dieser Einstellung einher geht die Herabsetzung der an sie gestellten Anforderungen im schulischen Bereich. Anstatt ge-

---

<sup>2</sup> Quelle: <http://www.salzburg.co.at/ gehoerlosenverband/geschichte.htm>.



hörlose SchülerInnen entsprechend ihren Bedürfnissen zu fördern, werden die Leistungsanforderungen an sie reduziert. Das Resultat ist ein schlechter Ausbildungsstand vieler gehörloser Frauen und Männer in Österreich, der das Vorurteil 'Gehörlose sind dumm' zu bestätigen scheint.

### **2.3 'Gehörlose sind keine eigenständigen Menschen'**

Gehörlose Menschen sind eine Minderheit - nicht nur in Österreich. Als solche teilen sie das Schicksal anderer Minderheiten, nämlich, dass von der Mehrheit entschieden wurde und wird, was für sie gut ist oder nicht. Gehörlosen wird vielfach die Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen, abgesprochen. Das Leben gehörloser Menschen ist auf politischer und sehr oft auf privater Ebene fremdbestimmt. Ein entscheidender Beitrag zu dieser Entmündigung war der Beschluss am Mailänder Kongress (1880), Gehörlose nur in Lautsprache zu unterrichten. Dieser Beschluss hatte dramatische Folgen für die Gehörlosen, die bis in unsere Zeit reichen (siehe Punkt 4). Die Forderung von Seiten der Gehörlosen nach einem bilingualen Unterricht (Gebärdensprache und nationale Schriftsprache) wird von vielen 'hörenden Experten' dezidiert abgelehnt. Aus ihrer Sicht ist die orale Methode die 'richtige' Unterrichtsmethode für Gehörlose. Internationale und nationale Studien, die diese Meinung widerlegen, werden dabei ebenso ignoriert wie positive Ergebnisse aus Ländern wie beispielsweise Schweden, in denen der bilinguale Unterricht für Gehörlose selbstverständlich ist (Krausneker, 2004).

Viele Entscheidungen im Leben eines gehörlosen Menschen werden von den Eltern, Lehrern oder Ärzten getroffen (Stalzer, 1997; Breiter, 2002). Auch im Rahmen der für diese Arbeit durchgeführten Interviews, wurde die ständige Bevormundung der gehörlosen Frauen durch Hörende immer wieder ersichtlich. In manchen Fällen reichte das Ausmaß der Bevormundung bis knapp an die Grenze der Entmündigung. Diese Bevormundung der Gehörlosen durch Hörende vermittelt den Eindruck, dass ein gehörloser Mensch als "Objekt" betrachtet wird, über das entschieden wird, und nicht als Individuum, welches zu eigenständigen Entscheidungen fähig ist. Solange diese Einstellung den Gehörlosen gegenüber besteht, solange werden sie in unserer Gesellschaft nicht gleichberechtigt sein.

### **2.4 Gehörlose im Nationalsozialismus**

Galton prägte 1883 den Begriff "Eugenik", worunter er eine Wissenschaft verstand, "deren Ziel es ist, durch gute Zucht den Anteil positiv bewerteter Erbanlagen zu vergrößern".

Bern" <sup>3</sup>. Im nationalsozialistischen Regime wurde die Idee der Eugenik oder Rassenhygiene in die Realität umgesetzt. Über das Leben Gehörloser während des Nationalsozialismus existiert wenig Forschungsarbeit. In Deutschland setzte die Beschäftigung mit den Lebensbedingungen Gehörloser im "Dritten Reich" mit Biesold (1988) ein. In Washington fand 1989 ein internationaler Kongress mit dem Titel "Deaf People in Hitler's Europe 1933-1945" statt, auf dem der aktuelle Forschungsstand präsentiert wurde. Die Ergebnisse wurden 2002 von Ryan mit dem Hinweis publiziert, dass ein massives Forschungsdefizit auf diesem Gebiet besteht. Das trifft auch für Österreich zu. Die Aufarbeitung der Schicksale gehörloser Menschen während des "Dritten Reiches" ist in Österreich noch ausständig. Nachfolgend wird ein kurzer Abriss über diesen Zeitraum gegeben. Daten aus Österreich wurden, soweit sie vorhanden waren, miteinbezogen <sup>4</sup>.

Am 30. 1. 1933 wurde Hitler Reichskanzler und bereits am 14. 7. 1933 wurde das "Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses" erlassen. Dieses Gesetz ermöglichte die Zwangssterilisation bei angeborenem Schwachsinn, Schizophrenie, erblicher Taub- und Blindheit, erblichen Missbildungen, usw. Damit wurde von den Nationalsozialisten eine seit langem bestehende Ideologie gegenüber behinderten Menschen legalisiert: Nur Menschen, die für die Gesellschaft von wirtschaftlichem Nutzen sind, haben ein Recht auf Leben (Sierck, 1987). Gehörlose galten als nicht "bildungsfähig" bzw. "schwach begabt" und waren daher von geringem wirtschaftlichem Nutzen. Im Juni 1935 erfolgte die "Erweiterung zum Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses", wodurch Zwangsabtreibungen gesetzlich zulässig wurden. Als nächsten rassenhygienischen Schritt 'gewährt' Hitler im September 1939 den "Gnadentod" (Euthanasie) für "unheilbar Kranke". Die Folgen dieser Gesetze waren systematische Zwangssterilisationen und -abtreibungen, sowie die Ermordung von Gehörlosen und anderen Behinderten. Im Zeitraum von 1933 bis 1945 wurden in Deutschland ca. 400.000 Menschen zwangssterilisiert, davon waren 15.000 gehörlos; weiters wurden 1.600 "schwachsinnige" Gehörlose in Heil- und Pflegeanstalten getötet (Muhs, o.J.). Bei den Zwangssterilisationen kam es zu ca. 5.000 Todesfällen, 90 % davon waren Frauen (Bock, 1986). Auf Grund verschiedener Faktoren (z.B. späteres Inkrafttreten des vorher erwähnten Gesetzes) ist die Zahl der Zwangssterilisationen in Österreich geringer als in Deutschland. Gesicherte Zahlen darüber, wie viele Personen während des nationalsozialistischen Regimes in Österreich

---

<sup>3</sup> [http://de.wikipedia.org/wiki/Eugenik#Eugenik.2FRassenhygiene\\_im\\_Dritten\\_Reich](http://de.wikipedia.org/wiki/Eugenik#Eugenik.2FRassenhygiene_im_Dritten_Reich)

<sup>4</sup> Ein Projekt "Gehörlose Menschen während des Nationalsozialismus in Österreich" ist in Vorbereitung. Projektdurchführende ist Krausneker Verena. In diesem Projekt wird bis jetzt nicht bekannte, grundlegende Information über die von Zwangssterilisation und anderen Diskriminierungen betroffene gehörlose Minderheit erarbeitet. Ziel ist es, durch Archivrecherchen und ZeitzeugInnen-Interviews neues Wissen zu schaffen und zielgruppenadäquates Unterrichtsmaterial zu produzieren. Das Endprodukt wird eine CD/DVD in Deutsch und ÖGS sein. Rückfragen sind an Krausneker zu richten: [verena.krausneker@univie.ac.at](mailto:verena.krausneker@univie.ac.at)

## *Gehörlose Frauen in Kärnten*

zwangssterilisiert wurden, existieren nicht. Neugebauer (o.J.) geht von 5.000 bis 10.000 Fällen aus, wobei mit ca. 75 Todesfällen zu rechnen ist. Laut den Angaben Lessings (2006) wurden während der sog. Aktion T4 in Österreich ca. 20.000 Menschen zwangssterilisiert, zwei Drittel davon waren Frauen (Jüdinnen sind in diesen Zahlen nicht inkludiert). Neugebauer (o.J.) ist der Ansicht, dass "in der Zwangssterilisation eine primär und spezifisch gegen Frauen gerichtete Politik mit wesentlichen sexistischen Aspekten" gesehen werden muss. Er argumentiert, dass die psychischen Folgen eines solchen Eingriffs für Frauen weitaus größer sind als für Männer. Außerdem endeten die Sterilisationen bei Frauen öfters tödlich als bei Männern

Die Aktion T4 wurde in Anlehnung an eine Adresse in Berlin, Tiergartenstraße 4, benannt. An dieser Adresse liefen spezielle Meldebögen ein, in denen Insassen von Heil- und Pflegeanstalten, Altersheimen und verschiedenen Behindertenheimen erfasst waren. Psychiater in der Tiergartenstraße 4 entschieden durch ihre Gutachten über Leben oder Tod der betroffenen Personen. Für die Ermordung dieser Menschen standen in Deutschland sechs dafür eingerichtete Vergasungsanstalten zur Verfügung (Oelschläger, 2003). Bis zum Ende der Aktion T4 im August 1941 wurden in Deutschland insgesamt 70.273 Menschen umgebracht. Wie aus dem Artikel von Oelschläger (2003) hervorgeht, wurde diese Vorgehensweise auch in Österreich praktiziert.

In der Öffentlichkeit ist relativ unbekannt, dass es gehörlose Nationalsozialisten gab. Das hängt unter anderem damit zusammen, dass bei beeinträchtigten Personen vorwiegend die Opfer- und nicht die Täterrolle in den Vordergrund gerückt wird. Ein Beweggrund für einige Gehörlose der NSDAP beizutreten war die Hoffnung, dadurch einer Zwangssterilisation entgehen zu können, andere wiederum machten es aus Überzeugung (Klee, o.J.). Für sog. nicht genetische gehörlose Kinder wurde eine Sonderformation in der Hitler Jugend eingerichtet.

Über das Leben von gehörlosen Frauen während des nationalsozialistischen Regimes, besonders in den Konzentrationslagern (KZ), ist nichts bekannt. Es existieren nur wenige Untersuchungen über die Lebensbedingungen von Frauen in Konzentrationslagern. Lessing (2006) bemerkt, dass die Erfahrungen von Männern und Frauen im KZ unterschiedlich waren und spricht von "Different horror, same hell". Denn neben den sog. Alltagsbedingungen wie Hunger, Kälte und Angst, die für Männer und Frauen gleich waren, kam bei Frauen oft sexuelle Gewalt hinzu. Lessing (2006) demonstriert dies am Beispiel der Zwangsprostitution in Mauthausen. Wie die Ausstellung "Sexualdienste in Konzentrationslagern" (<http://tibet.orf.at/science/news/146907>) zeigt, waren Frauen massiver sexueller Gewalt ausgeliefert. Diese Ausstellung macht auf die Bordelle in den Lagern von Auschwitz, Buchenwald und Dachau aufmerksam. Wie viele gehörlose

Frauen von einem ähnlichen Schicksal oder sexueller Gewalt in anderer Form betroffen waren, ist nicht bekannt und wird vermutlich nie vollständig geklärt werden.

#### **2.4.1 Das Sonderschulwesen**

Veränderungen gab es nach Hitlers Machtübernahme auch im Sonderschulwesen. Die folgende Darstellung bezieht sich hauptsächlich auf Ereignisse in Deutschland. Allerdings geht aus den Arbeiten von Schreiber (1996) und Oelschläger (2003) deutlich hervor, dass ähnliche Vorgangsweisen auch in Österreich (der damaligen Ostmark) üblich waren.

Um die nationalsozialistische Ideologie besser unter der Jugend verbreiten zu können, waren Lehrer erforderlich, die diese ohne Einschränkungen vertraten. Aus diesem Grund wurden die Lehrerverbände aufgelöst und durch den sog. Reichsverband für alle Lehrer ersetzt. Der "Bund Deutscher Taubstummlehrer" wurde abgeschafft und die Taubstummlehrer in die Fachgruppe Heilpädagogik und Sonderschulwesen integriert. Die Taubstummenschule hatte die Aufgabe, aus den Schülern für die Nation 'brauchbare' Menschen zu machen.

*Das Objekt der Bildungsarbeit kann aber unter der neuen Schau nur ein Individuum sein, bei dem in der Bildungsarbeit Ertrag und Aufwand in Einklang zu bringen sind ... Das Bildungsziel ist der deutsche, heimatliebende, bodenständige Mensch als nützliches Glied des Volksganzen. (Maesse nach Synwoldt, 2003: 78).*

Von der individuellen Bildung beeinträchtigter Kinder wurde in der NS-Zeit abgegangen, da diese finanziell aufwändiger war als die Bildung normaler Kinder. Entsprechend der NS-Ideologie wurden beeinträchtigte Menschen nicht als vollwertige Volksgenossen angesehen. Eine Konsequenz davon war, die Kosten für ihre Bildung so gering wie möglich zu halten. Nach einem Jahr in der Taubstummenschule erfolgte das Aussortieren der bildungsfähigen "A-Schüler" von den schwachsinnigen "B-Schülern". Das Ziel der Taubstummenschulen war laut Schumann (nach Synwoldt, 2003: 75) die "Aufzucht eines volkswirtschaftlich nicht wertlosen Menschmaterials". Gehörlose, die diesen Anforderungen nicht entsprachen, kamen in eine sog. Beschäftigungsanstalt.

Die von den Nationalsozialisten vertretene Erb- und Rassenlehre wurde in den Taubstummenschulen zum Unterrichtsprinzip. Den gehörlosen SchülerInnen wurde vermittelt, nur gesunde, "vollständige" Menschen sind vollwertige Mitglieder der deutschen Nation. Die "Minderwertigkeit" gehörloser Männer wurde durch die Tatsache, dass Gehörlose als nicht wehrfähig galten, noch verstärkt. Die Lehrer wurden vom Reichsministerium verpflichtet, dem Schul- bzw. Gesundheitsamt "erbkrankte" SchülerInnen zu

melden. Von den Taubstummenschulen wurde eine Mitarbeit bei der Durchführung des Sterilisationsgesetzes erwartet. Sie sollten dem Gesundheitsamt melden, ob ehemalige SchülerInnen gehörlose Geschwister oder Nachfahren haben. Viele der Sonderpädagogen waren jedoch ohne diese Verpflichtung Befürworter der Zwangssterilisation. Ein Beispiel dafür ist Hermann Maeße, hörender Reichsfachgruppenleiter für Taubstummenlehrer im Nationalsozialistischen Lehrerbund (nach Muhs, o.J.):

*Die Taubstummenschulen bilden das große Sammelbecken für Erbkrankte. (...) Wir müssen auch mithelfen, daß schulentlassene Erbkrankte sterilisiert werden. Wir Taubstummenlehrer, sollten für die Erfassung schulentlassener erbkranker Taubstummer eingesetzt werden. Wir sind sowohl Sachwalter der Taubstummen als auch des ganzen deutschen Volkes und Staates. Als solche Sachwalter arbeiten wir mit an einer Stelle des großen Sammelbeckens für geschädigte deutsche Menschen, unter denen sich das Gros der Erbkranken befindet.*

Zusätzlich zu den massiven Diskriminierungen und der Entmündigung von Gehörlosen während dieser Zeit wurde der Erwerb der deutschen Lautsprache verstärkt als ein wichtiger Punkt in der Erziehung und Bildung von Gehörlosen betrachtet.

### **3. Begriffsdefinition "Gehörlosigkeit"**

Trotz unterschiedlicher Bedürfnisse werden gehörlose Personen in Österreich unter der Bezeichnung "hörgeschädigt" erfasst. Deshalb existiert in Österreich keine aktuelle Statistik über die Zahl der Gehörlosen; diese wird mit ca. ein- bis eineinhalb Promille der Bevölkerung angenommen. Laut dem Bericht der Bundesregierung über die "Lage der Behinderten Menschen in Österreich" von Miller-Fahringer u.a. (2003) gab es im Jahr 2003 insgesamt 490.000 Menschen, die sich als stark schwerhörig oder gehörlos bezeichneten. Im Mikrozensus aus dem Jahr 1995 werden 9.100 Personen als "taub an beiden Ohren" angeführt. Bei den Gehörlosen handelt es sich also um eine relativ kleine Gruppe.

Gehörlosigkeit kann aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden: aus medizinischer, aus pädagogischer Sichtweise oder aus der Perspektive der Gehörlosen. Inwiefern diese drei Sichtweisen divergieren und mit welchen Auswirkungen der jeweilige Standpunkt für die Gehörlosen verbunden ist, wird im folgenden Abschnitt erklärt.

#### **3.1 Medizinische Perspektive**

Sehr oft wird "Gehörlosigkeit" nur aus der medizinischen Perspektive betrachtet. Der Schwerpunkt dabei liegt auf der 'Heilung' der Hörbeeinträchtigung. Liegt eine leichte

bis hochgradige Hörbeeinträchtigung vor, besteht die Möglichkeit einer Hörgeräteversorgung; eine an Taubheit grenzende Schwerhörigkeit und bei Gehörlosigkeit wird verstärkt mit dem Cochlea Implantat (CI) 'behandelt'. Die meisten Vertreter der medizinischen Perspektive sind gegen die Verwendung der Gebärdensprache und für den ausschließlichen Gebrauch der Lautsprache.

Grundsätzlich wird in der Medizin zwischen dem Grad, der Art und dem Zeitpunkt einer Hörschädigung unterschieden.

### 3.1.1 Grad und Art einer Hörschädigung

Der Grad eines Hörverlustes wird in Dezibel <sup>5</sup> (dB) angegeben (Tabelle 1; Krammer, 2007)

| Mittlerer Hörverlust in Dezibel (dB) <sup>6</sup> | Art der Hörschädigung                 | Auswirkungen   |
|---|---------------------------------------|--|
| bis zu 39 dB <sup>7</sup>                         | leichtgradige Schwerhörigkeit         | Probleme, Geflüstertes zu verstehen.   |
| 40 bis 69 dB                                      | mittelgradige Schwerhörigkeit         | Probleme, Sprache bei normaler Lautstärke zu verstehen, wenn der Sprecher mehr als 1 m entfernt ist. |
| 70 bis 94 dB                                      | hochgradige Schwerhörigkeit           | Gesprochene Sprache kann ohne Hörgerät nicht mehr wahrgenommen werden.                               |
| ≥ 95 dB   | an Taubheit grenzende Schwerhörigkeit | Große Probleme, Sprache mit einem Hörgerät wahrzunehmen.   |

Tabelle 1

Liegt ein Hörverlust von mehr als 95 dB vor, kann Lautsprache nicht mehr über das Ohr wahrgenommen werden - man spricht von an Taubheit grenzender Schwerhörigkeit. Ein Erwerb der Lautsprache über den akustischen Kanal, d.h. das Ohr, ist nicht mehr möglich.

<sup>5</sup> Dezibel (dB): Pegelmaß zur Bestimmung der Schallintensität. Zur Veranschaulichung: 90 dB wirken normalerweise gehörschädigend (Wollmann, <http://www.aonline.dkf.de/bb/p169.htm>).

<sup>6</sup> Mittlerer Hörverlust: Dieser wird als arithmetisches Mittel aus Messwerten bei 500, 1.000 und 2.000 Hertz (Hz), das heißt im Hörfeld des lautsprachlichen Bereichs, bestimmt.

<sup>7</sup> In der Fachliteratur gibt es geringe Abweichungen bei der Klassifizierung. So wird beispielsweise eine "leichtgradige Schwerhörigkeit" mit einem Hörverlust ab 20 bis 40 dB angegeben, ein mittelgradiger Hörverlust ab 40 bis 60 dB. Teilweise wird zwischen Resthörigkeit und hochgradiger an Taubheit grenzende Schwerhörigkeit (90 bis 120 dB) und Gehörlosigkeit (> 120 dB) unterschieden. Eine scharfe Abgrenzung zwischen hochgradiger Schwerhörigkeit und Gehörlosigkeit ist nicht möglich. Medizinisch betrachtet verfügen 98 % der sog. Gehörlosen noch über geringfügige Hörreste, die jedoch nicht ausreichend sind, um gesprochene Sprache wahrnehmen zu können.

## *Gehörlose Frauen in Kärnten*

Die Art der Hörbeeinträchtigung ist unabhängig von ihrem Grad und hängt mit dem Ort, an dem die Störung auftritt zusammen. Es wird zwischen Schalleitungs- (Außen- und Mittelohr) und Schallempfindungsschwerhörigkeit (Innenohr, Hörnerv oder Gehirn) unterschieden.

### **3.1.2 Chronologisches Alter und Hörschädigung**

#### Pränatale Hörschädigung

- Die Schädigung kann vererbt (kongenital) sein oder während der Schwangerschaft entstehen. Andere Gründe dafür können z.B. eine Erkrankung der Mutter (Röteln, Scharlach, Mumps, Diabetes, Nierenerkrankung etc.) übermäßiger Genuss von Alkohol, Nikotin oder Medikamenten sein.

#### Perinatale Hörschädigung

- Diese kann während, kurz vor oder nach der Geburt entstehen. Ausschlaggebend dafür können Probleme bei der Geburt sein (z.B. Sauerstoffmangel, Verletzungen im Kopfbereich). Eine schwere Neugeborenenhepatitis kann ebenso zu Gehörlosigkeit führen wie eine Frühgeburt.

#### Postnatale Hörschädigung

- Kann durch Impfschaden, Meningitis und andere Infektionskrankheiten, Mittelohrentzündungen, etc. oder Unfälle verursacht werden.

#### Spätertaubung

- Eine Spätertaubung kann auf Grund verschiedener Faktoren eintreten: z.B. durch einen Unfall oder durch eine voranschreitende (progrediente) Hörbeeinträchtigung, die bis zum völligen Hörverlust führen kann.

#### Altersschwerhörigkeit

- Mit fortschreitendem Alter können durch natürliche Abnutzungserscheinungen Hörprobleme auftreten. Das Ausmaß dieser Probleme kann von einem leicht beeinträchtigten Sprachverständnis bis zur Gehörlosigkeit reichen.

### **3.1.3 Hörbeeinträchtigung und mögliche Auswirkungen auf den Spracherwerb**

Unter Spracherwerb (oder Sprachentwicklung) wird der Erwerb der phonologischen, syntaktischen, semantischen und pragmatischen Regeln einer Sprache verstanden. Der Spracherwerb ist ein aktiver Prozess, der mit ca. dem 5. Lebensjahr großteils beendet ist. In diesen Jahren erwirbt das Kind seine "Muttersprache" aktiv durch z.B. Fragen. Im Normalfall erfolgt der Spracherwerb über die Lautsprache. Ein wichtiges Kriterium im Hinblick auf den Lautspracherwerb ist der Zeitpunkt, an dem eine Hörbeeinträchtigung eingetreten ist: prälingual (im Alter von 0-2 Jahren, d.h. vor dem Lautspracherwerb), perilingual (zwischen dem 2. und 4. Lebensjahr; die Sprachentwicklung ist noch nicht abgeschlossen) oder postlingual (ab dem 5. Lebensjahr; die Sprachentwicklung ist groß-

teils abgeschlossen). Speziell bei Kindern, mit einer beidseitigen prä- oder perilingualen hochgradigen oder an Taubheit grenzenden Schwerhörigkeit muss besonderes Augenmerk auf den Spracherwerb gelegt werden. Diese Kinder können Lautsprache nicht (ausreichend) über das Ohr wahrnehmen, um sie auf dem akustischen Weg erlernen zu können. Infolgedessen kann es zu einer verzögerten Sprachentwicklung kommen. Darunter sind Rückstände in den Bereichen Wortschatz, Grammatik, Aussprache und Sprachverständnis, die jedoch in absehbarer Zeit aufgeholt werden können, zu verstehen. Beträgt der Sprachentwicklungsrückstand mindestens sechs Monate und kann voraussichtlich nicht mehr aufgeholt werden, spricht man von einer Sprachstörung<sup>8</sup>. Eine stark verzögerte Sprachentwicklung bzw. Sprachstörung hat negative Auswirkungen auf die Gesamtentwicklung eines Kindes: kognitiv, psychisch, sozial und emotional. Wird einem gehörlosen Kind von Klein auf eine visuelle Sprache, d.h. eine Gebärdensprache als Kommunikationssystem angeboten, kann es – wie hörende Kinder – einen natürlichen Spracherwerb durchlaufen (siehe Punkt 5.). Die Gefahr einer verzögerten Sprachentwicklung bzw. negative Auswirkungen auf die Gesamtentwicklungen des Kindes bestehen nicht.

Von einer postlingualen Hörbeeinträchtigung spricht man, wenn sie nach abgeschlossenem Spracherwerb auftritt. Die Auswirkungen, die mit einer postlingualen Ertaubung verbunden sind, hängen vom Zeitpunkt der Ertaubung ab. Je später diese auftritt, desto fundierter und stabiler sind die Lautsprachkenntnisse und –erfahrungen der betroffenen Person.

### **3.1.4 Exkurs: Das Cochlea-Implantat (CI)**

Wie bereits angesprochen, besteht vor allem unter den Medizinern die Auffassung, Gehörlosigkeit sei ein Defekt, der repariert bzw. eine Krankheit, die 'geheilt' werden muss. Als derzeit erfolgreichstes Mittel dafür wird von vielen Ärzten und hörenden Gehörlosenpädagogen das Cochlea-Implantat (CI) empfohlen - speziell bei prälingual gehörlosen Kindern. Ein CI ist eine technisch hochkomplexe Innenohrprothese, die im Gegensatz zu den üblichen Hörgeräten eine Operation im Kopfbereich erforderlich macht. Wie verschiedene Untersuchungen zeigen, sind die Erfolge bei der Sprachwahrnehmung, der -produktion und vor allem beim Spracherwerb bei prälingual Gehörlosen, die ein CI erhalten haben, breiter gestreut als dies bei hörenden Kindern der Fall ist (Szagun, 2001; Krammer, 2007). "Wunder" - wie das oft versprochen wird - vollbringt das CI nicht: Studien zeigen, dass es nur wenigen prälingual gehörlosen Kindern möglich ist, mit Hilfe eines CIs einen vollständigen natürlichen Lautspracherwerb zu durchlaufen bzw. problemlos mittels Lautsprache zu kommunizieren. Die bestehende Hörbeeinträchti-

---

<sup>8</sup> <http://www.lehn-acad.net/downloads/letter11de.pdf>



gung wird durch ein CI nicht eliminiert, sondern aus einem gehörlosen Kind wird ein mittel- bis hochgradig schwerhöriges. Die Beeinträchtigung und die damit verbundenen Probleme bleiben in einer abgeschwächten Form bestehen (Dillier & Spillmann (1997)). Ein heftig diskutierter Punkt in der Debatte pro oder kontra CI ist das derzeit empfohlene Implantationsalter. Nach Ansicht der Ärzte, die Vertreter eines lautsprachlichen Ansatzes sind, sollte eine Implantation noch vor dem ersten Lebensjahr durchgeführt werden. Begründet wird das mit den zu erwartenden besseren sprachlichen Leistungen. Aus der Perspektive der CI-Gegner ist eine so frühe Implantation aus mehreren Gründen abzulehnen: In den ersten Lebensmonaten sind Operationen mit einem größeren Risiko verbunden. Weiters wird argumentiert, dass solche Operationen nicht lebensnotwendig sind und es sich dabei um Experimente handelt. Bestätigt wird dies ihrer Ansicht nach durch die eher mäßigen lautsprachlichen Erfolge prälingual gehörloser CI-Kinder. Laut der Aussage von Waltzmann & Roland (2005) gibt es derzeit keine Beweise, die bestätigen würden, dass eine Implantation vor dem 12. Lebensmonat bessere auditorische und linguistische Leistungen zur Folge hat, als eine Implantation zwischen dem 12. und 18. Lebensmonat.

Die Verwendung der Gebärdensprache für Kinder, die ein CI erhalten werden bzw. bereits tragen, wird vom Großteil der CI-Befürworter abgelehnt. Sie behaupten, die Gebärdensprache würde die Entwicklung der Lautsprache negativ beeinflussen. Wie die Praxis zeigt, erfolgt in vielen Fällen eine Cochlea-Implantation erst im Alter von zwei Jahren oder später (Fellinger u.a., 2005). Für ein gehörloses Kind, mit dem bis zur Implantation nur in Lautsprache kommuniziert wird, kann dadurch eine folgenschwere Situation entstehen: Es verfügt in keinem Entwicklungsstadium über eine seinem Alter entsprechende Kommunikationsmöglichkeit, da ihm die Lautsprache nicht zugänglich ist und es keine andere Möglichkeit hat, sich mitzuteilen. Besonders in der Zeit ab dem Zeitpunkt der Diagnose "gehörlos" bis zur Entscheidung für oder gegen ein CI, aber auch darüber hinaus, ist die Gebärdensprache die einzige vollwertige Kommunikationsalternative. Die Verwendung der Gebärdensprache schließt das Erlernen der Lautsprachartikulation nicht aus, ganz im Gegenteil. Mittels der Gebärdensprache können z.B. Unterschiede, die bei der Lautbildung wichtig sind, ausreichend erklärt werden und erleichtern so den Lernprozess.

### **3.2 Die Perspektive hörender Gehörlosenpädagogen**

Vertreter dieser Perspektive gehen von einer "Sprachbehinderung" bei Gehörlosen aus, die beseitigt werden kann, indem man Gehörlosen das Sprechen lehrt. Die Artikulationsorgane gehörloser Menschen sind (normalerweise) nicht beeinträchtigt, so die Argumentation, daher können sie auch sprechen lernen. Nicht berücksichtigt werden der

beeinträchtigte Zugang zur Lautsprache und die dadurch fehlende akustische Kontrolle durch das Ohr. Daher ist die Aussprache von gehörlosen Menschen oft schwer bis gar nicht verständlich. Die Verwendung der Gebärdensprache wird vom Großteil der hörenden Gehörlosenpädagogen abgelehnt.

Mit dem Mailänder Kongress (1880) wurde ein seit dem 16. Jahrhundert bestehender Methodenstreit, orale oder gebärdensprachliche Erziehung von Gehörlosen, beendet. Auf diesem Kongress kamen die ausschließlich hörenden Gehörlosenpädagogen überein, dass Gehörlose ab diesem Zeitpunkt nur mehr oral unterrichtet werden dürfen. Als einzige Nationen verweigerten Schweden und die USA die Unterzeichnung dieses Dekrets. Die Umsetzung dieses Beschlusses wurde anschließend in fast allen Gehörlosenschulen Europas (außer in Schweden) durchgeführt, und die Auswirkungen reichen bis in die Gegenwart. Der Unterricht und die Wissensvermittlung in Österreichs Gehörlosenschulen erfolgt noch heute vorwiegend in Lautsprache<sup>9</sup>. Bei der oralen Methode wird der gesamte Unterrichtsstoff in Lautsprache vorgetragen. Das vorrangige Ziel dieser Methode ist, den gehörlosen Kindern Lautsprache durch Ausspracheübungen, Lippenlesen und Hörtraining 'beizubringen'; das Vermitteln von Inhalten rückt dabei in den Hintergrund. Gebärdensprache, die natürliche Sprache von Gehörlosen, wird bei dieser Unterrichtsmethode nicht eingesetzt.

Die Befürworter der oralen Methode führ(t)en unterschiedliche Argumente an, die den Einsatz dieser Methode legitimieren soll(t)en. Eines ihrer Hauptargumente ist, dass Gebärdensprachen keine "echten" Sprachen und nicht so "leistungsfähig" wie Lautsprachen sind. Diese Ansicht wurde bereits vor einiger Zeit durch internationale linguistische Studien widerlegt (Dotter, 2001), wird aber trotzdem noch oft als Argument angeführt. Eine weitere häufig verwendete Begründung ist, dass die Gebärdensprache sich hinderlich auf den (Laut)Spracherwerb auswirkt. Auch diese Behauptung ist durch nationale und internationale Studien widerlegt (vgl. Krausneker, 2006). Die Auswirkungen, die eine rein orale Erziehung mit sich bringt, fasst Dotter (1995) zusammen:

*So paradox es auch klingt, resultiert aus der dominant lautsprachlichen Bildung im Durchschnitt geradezu zwangsläufig eine mangelnde lautsprachliche Kompetenz Gehörloser. Daraus folgt im Weiteren eine noch schlechtere Kompetenz bezüglich Schriftsprache. Und was mangelnde Verfügbarkeit der Schriftsprache in unserer informationsorientierten Gesellschaft bedeutet, kann sich jeder ausmalen.*

---

<sup>9</sup> Laut Auskunft des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur wird der Sonderschullehrplan für gehörlose Kinder mit dem Schuljahr 2008/2009 geändert. Es wird "neben hörgerichteten und lautsprachlichen Angeboten auch die Gebärdensprache verankert, um auf die individuellen Voraussetzungen der Schüler/innen besser eingehen zu können" (Auszug aus der E-Mail.) In welchem Ausmaß der Unterricht in Gebärdensprache erfolgen wird, bleibt unklar.

### **3.3 Die Sicht der Gehörlosen**

Aus der Sicht der Gehörlosen handelt es sich bei Gehörlosigkeit um ein "Anderssein", das bei Kontakten mit Hörenden mit einem Kommunikationsproblem verbunden ist. Dieses Kommunikationsproblem trägt erheblich dazu bei, dass die Öffentlichkeit wenig über die Gehörlosengemeinschaft und ihre Probleme weiß und Gehörlose oft mit Vorurteilen konfrontiert werden.

Für die meisten Gehörlosen beschränkt sich der Begriff "Gehörlosigkeit" nicht nur auf Menschen, die aus medizinischer Sicht als gehörlos gelten. Für sie handelt es sich um einen kulturellen Begriff: Die Gehörlosengemeinschaft umfasst Personen mit unterschiedlichen Ausprägungen einer Hörbeeinträchtigung, die sich als eine sprachlich-kulturelle Minderheit verstehen. Gehörlose sehen sich nicht als behindert, sondern sie werden von Hörenden dazu "gemacht". Sie haben weder eine Krankheit noch eine Sprachbehinderung. Der einzige Unterschied zu hörenden Menschen besteht in der Tatsache, nicht hören zu können. Gehörlose verfügen über eine eigene Kultur (die Gehörlosenkultur) und eine eigene Sprache (die Gebärdensprache). Innerhalb der Gehörlosengemeinschaft können sie sich problemlos mittels der Gebärdensprache verständigen. Schwierig ist die Kommunikation zwischen Gehörlosen und Hörenden: Welcher Hörende kann schon Gebärdensprache? Der Großteil der österreichischen Bevölkerung weiß sehr wenig oder nichts über die Gehörlosen. Daher sind Erstkontakte zwischen Hörenden und Gehörlosen oft von großer Unsicherheit, vor allem von Seiten der Hörenden, geprägt. Gehörlose wiederum sind durch ihre negativen Erfahrungen, die sie im Laufe ihres Lebens mit Hörenden hatten, diesen gegenüber zurückhaltend.

#### ***3.3.1 Die Gehörlosengemeinschaft und -kultur***

Mehr als 90 % der gehörlosen Kinder haben hörende Eltern. Daher verbringen diese Kinder vielfach ihre ersten Lebensjahre in einer vorwiegend lautsprachlich orientierten Umgebung bzw. Kultur, in der sie auf Grund ihrer Beeinträchtigung oft nicht Fuß fassen können. Der erste Kontakt mit anderen Gehörlosen bzw. mit der Gebärdensprache erfolgt in vielen Fällen relativ spät und stellt für viele Gehörlose einen Wendepunkt in ihrem Leben dar. Erst durch diese Kontakte lernen sie, dass eine problemlose Kommunikation möglich ist, sie fühlen sich verstanden und akzeptiert. Ein zentrales Merkmal der Gehörlosengemeinschaft ist die Gebärdensprache. Nicht der Grad der Hörbeeinträchtigung ist für eine Zugehörigkeit zur Gemeinschaft ausschlaggebend, sondern ob jemand die Gebärdensprache als Kommunikationsmittel akzeptiert, beherrscht bzw. bereit ist, sie zu erlernen. Es gibt Gehörlose, die sich nicht zur Gehörlosengemeinschaft zählen, da sie als primäres Kommunikationsmittel die Lautsprache verwenden und die

Gebärdensprache ablehnen. Andererseits gibt es Hörende und Schwerhörige, die sich dieser Gemeinschaft angehörig fühlen und sich mit der Gebärdensprache identifizieren. Die offizielle Vertretung der Gehörlosengemeinschaft ist auf Bundesebene der "Österreichische Gehörlosenbund" und auf Landesebene die Landesverbände der Gehörlosen.

Für die Mehrheit der Hörenden ist es erstaunlich, dass es eine eigene Gehörlosenkultur gibt. Allerdings ist es für ebendiese Mehrheit selbstverständlich, dass mit der Verwendung verschiedener (Laust)Sprachen verschiedenartige Weltanschauungen bzw. kulturelle Unterschiede verbunden sind (vgl. Whorf, 2003). Einem hörenden Kind, das bilingual aufwächst, wird mit der jeweils verwendeten Sprache gleichzeitig die damit verbundene Kultur vermittelt, d.h. es wächst auch bikulturell auf. Das ist auch der Fall bei hörenden Kindern gehörloser Eltern, den sog. CODAs (Children Of Deaf Adults): ihnen ist die Kultur der Gehörlosen und der Hörenden vertraut. Selbst beim späteren Erlernen einer Fremdsprache ist die damit zusammenhängende Kultur ein wichtiger Aspekt. Aus dieser Perspektive betrachtet, ist die Tatsache einer eigenen Gehörlosenkultur weniger verwunderlich. Die für eine "Kultur" relevanten Merkmale wurden auch für Gehörlosenkulturen nachgewiesen (vgl. Fellner-Rzehak & Podbelsek, 2002): z.B. eine gemeinsame Sprache (Gebärdensprache), geteilte kulturelle Identität, eigene Verhaltensregeln und -muster (z.B. Aufmerksamkeit erregen, vgl. Stalzer, 1997), Wissen über die Gehörlosengeschichte aber auch endogame Heiratsmuster. Der Großteil der gehörlosen Personen in den USA (zwischen 80 und 90 %) hat eine(n) gehörlose(n) PartnerIn. Aus den für diese Arbeit erhobenen statistischen Angaben geht hervor, dass dies auch auf die österreichische Gehörlosengemeinschaft zutrifft (siehe Punkt 6.4.2.).

#### **4. Gehörlosigkeit und mögliche Auswirkungen**

Im Gegensatz zu Menschen, die eine körperliche, geistige oder (schwere) Sehbeeinträchtigung haben, ist Gehörlosigkeit, zumindest auf den ersten Blick, nicht sichtbar. Eine sichtbare Behinderung führt dazu, dass ein nicht betroffener Mensch sich Fragen zu dieser stellt z.B. "Wie würde ich damit umgehen?", "Welche Probleme ergeben sich dadurch im täglichen Leben?", "Was erleichtert der betroffenen Person den Alltag?" Geht eine gehörlose Person an einem vorbei, fällt das nicht auf und es findet keine Auseinandersetzung mit dieser Art der Beeinträchtigung statt. Sichtbare Beeinträchtigungen dringen, gewollt oder ungewollt, in das Bewusstsein der Mitmenschen ein und legen so den Grundstein für weitere Auseinandersetzungen und Diskussionen. Körperlich beeinträchtigte Menschen können (meistens) ohne Probleme sprechen und so ihre Anliegen bzw. Forderungen der politischen Öffentlichkeit präsentieren und ihr Umfeld über die Auswirkungen ihrer Beeinträchtigung informieren. Anders sieht die Situation bei den Gehörlosen aus: Durch die Unsichtbarkeit der Behinderung muss sich der Großteil der

Bevölkerung und Politiker nicht mit dieser auseinandersetzen, d.h. das Wissen darüber ist minimal, oft falsch, durch Vorurteile geprägt bzw. nicht existent. Auf Grund ihres Kommunikationsproblems - Gehörlose können keine effiziente lautsprachliche Unterhaltung führen und verfügen in den meisten Fällen über schlechte Schriftsprachkenntnisse - ist es ihnen nicht möglich, ausreichend auf ihre Situation aufmerksam zu machen. Die Unsichtbarkeit von Gehörlosigkeit in Verbindung mit den limitierten Verständigungsmöglichkeiten, vor allem mit den hörenden politischen Entscheidungsträgern, hat gravierende Auswirkungen für Gehörlose:

#### **4.1 Auswirkungen auf die schulische Entwicklung/Schulbildung**

Der Großteil der Gehörlosen in Österreich besucht eine Gehörlosenschule und absolviert anschließend eine Lehre (Stalzer, 1997; Fellingner u.a., 2005). In den österreichischen Gehörlosenschulen erfolgt der Unterricht vorwiegend oral, die Vermittlung von Inhalten bzw. Wissen wird zur "Nebensache" <sup>10</sup>. Da Gehörlose Lautsprache akustisch nicht ausreichend wahrnehmen und daher Gesprochenes nicht oder nur teilweise verstehen können, bauen sich im Laufe der Schulzeit Wissensdefizite auf, die später selbst unter idealen Voraussetzungen nicht mehr vollständig rückgängig gemacht werden könnten. Das eigentliche Ziel dieser Erziehung, die Beherrschung der Lautsprache, wird nicht erreicht.

Seit einigen Jahren besteht in Österreich der Trend, gehörlose Kinder in Regelschulklassen zu integrieren. Allerdings ist die Situation für die betroffenen Kinder nicht zufrieden stellend. In den meisten Fällen ist nur ein gehörloses Kind in der Klasse, umgeben von hörenden MitschülerInnen und LehrerInnen. Es erhält mehrmals wöchentlich Förderunterricht, der nicht immer von einer gebärdensprachkompetenten Person durchgeführt wird (Krausneker, 2004). Meistens verfügen die FörderlehrerInnen nur über rudimentäre Gebärdensprachkenntnisse, die für komplexe Erklärungen nicht ausreichen. Diese Art der Integration isoliert das gehörlose Kind mehr als dass es integriert wird. Eine Studie von Holzinger u.a. (2006) zeigt, dass die Leistungen der gehörlosen Integrationskinder nicht denen von normal hörenden gleichaltrigen Kindern entsprechen. Somit kann die derzeitige Form der Integration von gehörlosen SchülerInnen in den österreichischen Regelschulen als nicht ziel führend bezeichnet werden.

---

<sup>10</sup> Laut Auskunft des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur steht eine Änderung des Sonderschullehrplans für gehörlose Kinder mit dem Schuljahr 2008/2009 bevor. Es wird "neben hörgerichteten und lautsprachlichen Angeboten auch die Gebärdensprache verankert, um auf die individuellen Voraussetzungen der Schüler/innen besser eingehen zu können" (Auszug aus der E-Mail.) In welchem Ausmaß der Unterricht in Gebärdensprache erfolgen wird, konnte nicht geklärt werden.

In Österreich werden für beeinträchtigte Personen je nach Art der Beeinträchtigung, therapeutische Unterrichtsmittel zur Verfügung gestellt. Laut dem Bericht der Bundesregierung über die Lage von Behinderten in Österreich (Miller-Fahringer u.a. 2003: 96f) waren die Ausgaben (in Euro) für spezielle Unterrichtsmittel für Gehörlose und Schwerhörige für die Schuljahre 1992/93 bis 2000/01, im Vergleich zu den Ausgaben für Blinde und Sehbehinderte sehr gering (Tabelle 2).

|                   | <b>Kosten für Unterrichtsmittel und sonstigen therapeutischen Bedarf</b> |                                       |   |                                       |
|-------------------|--|---------------------------------------|---|---------------------------------------|
| <b>Schul-jahr</b> | <b>für Blinde und Sehbehinderte</b>                                      | <b>für Gehörlose und Schwerhörige</b> | <b>für therapeutische Unterrichtsmittel</b> | <b>Gesamtkosten für das Schuljahr</b> |
| 1992/93           | 49.085   | 1.055                                 | 109.095                                     | 159.235                               |
| 1993/94           | 98.366   | 1.735                                 | 119.381                                     | 219.483                               |
| 1994/95           | 175.532  | 1.623                                 | 131.659                                     | 308.814                               |
| 1995/96           | 214.383  | 1.413                                 | 318.643                                     | 534.438                               |
| 1996/97           | 197.847  | 844                                   | 348.276                                     | 546.967                               |
| 1997/98           | 306.060  | 494                                   | 333.913                                     | 640.467                               |
| 1998/99           | 230.141  | 1.241                                 | 417.454                                     | 648.835                               |
| 1999/00           | 317.803  | 581                                   | 420.684                                     | 739.068                               |
| 2000/01           | 365.549  | 1.043                                 | 428.537                                     | 795.128                               |

Tabelle 2

Aus dieser Aufstellung können zwei widersprechende Schlüsse gezogen werden: Im Gegensatz zu sehbehinderten SchülerInnen benötigen hörbeeinträchtigte fast keine therapeutischen Unterrichtsmittel <sup>11</sup>. oder: Die Probleme hörbeeinträchtigter SchülerInnen werden nicht erkannt und daher werden zu wenig spezielle Unterrichtsmittel bzw. sonstiger therapeutischer Bedarf für sie eingefordert. Diese Annahme wird durch die Schilderungen gehörloser SchülerInnen verstärkt (siehe Punkt 6.4.3.1.).

Die negativen Auswirkungen einer rein oralen Erziehung gehörloser Kinder sind durch nationale und internationale Studien belegt (z.B. Wilbur, 2000; Schäfke, 2005). Daraus geht hervor, dass die Lautsprachmethode Gehörlosen keine funktionale sprachliche Verständigung ermöglicht (Krammer, 2001). Im folgenden Abschnitt werden mögliche Auswirkungen einer oralen Erziehung dargestellt.

---

<sup>11</sup> Laut Auskunft des Unterrichtsministeriums für Unterricht, Kultur und Kunst vom 4. Mai 2007 sind unter therapeutischen Hilfsmitteln für hörbehinderte SchülerInnen in erster Linie z. B. diverse Hörhilfen und im weiteren Sinn bestimmte Maßnahmen, wie etwa logopädische Betreuung oder der Einsatz von GebärdendolmetscherInnen zu verstehen.

#### **4.1.1 Wortschatz**

Ein ausreichender Wortschatz ist eine wichtige Voraussetzung für den Grammatikerwerb, das Textverstehen sowie Textproduktion und Leseverständnis (Holzinger u.a., 2006; Szagun, 2006). Hörende Schulanfänger verfügen über einen Aktiv-/Passivwortschatz von ca. 3.000 bzw. 19.000 Wörtern. Sie verwenden täglich ca. 20.000 (davon 2.000 verschiedene) Wörter, erleben sich als kompetente Sprecher und werden als solche von ihrer Umwelt bestätigt. Ein prälingual gehörloses, oral gut gefördertes Kind weist bei Schuleintritt einen Aktiv-/Passivwortschatz von ca. 250 bzw. 500 Wörtern auf (Csányi, 1982; van Uden 1987; Wudtke, 1993a). Ein 14 bis 16-jähriges gehörloses Kind verfügt über einen Wortschatz von nur ca. 2000 Wörtern (Csányi, 1982).

Wie aus diversen Studien ersichtlich wird, war und ist die Situation für die meisten gehörlosen SchülerInnen in Österreich ähnlich: Bereits im Jahr 1987 stellte Gelter (1987) bei 15-jährigen gehörlosen SchülernInnen einen Wortschatz fest, der dem eines 5 bis 6-jährigen hörenden Kindes entsprach. Holzinger u.a. (2006) untersuchten den passiven Wortschatz von hörbeeinträchtigten Kindern in Oberösterreich. Sie stellten eine Korrelation zwischen dem Grad der Hörschädigung und dem Wortschatz fest: 16-jährige mittelgradig schwerhörige Kinder (40-69 dB) hatten ein Wortschatzalter von 14 Jahren. Bei gleichaltrigen hochgradig schwerhörigen Kindern (70-94 dB) wurde ein Wortschatzalter von 11 Jahren festgestellt. 16-jährige CI-Kinder wiesen den Wortschatz eines 8-jährigen hörenden Kindes auf und höchstgradig hörgeschädigte Kinder (> 95 dB) den eines 7-jährigen hörenden Kindes. Der geringe Wortschatz bleibt nach dem Schulabgang bestehen. Manchmal kann in bestimmten Bereichen wie z.B. Beruf oder Hobby ein Zuwachs des Wortschatzes verzeichnet werden, doch normalerweise stagniert der Wortschatz bzw. verschlechtert sich sogar. Tatsache ist, dass österreichischen gehörlosen Erwachsenen bereits durchschnittlich 7 % der Wörter aus einer Grundschatzwortliste des Deutschen, zusammengesetzt aus 500 Wörtern, unbekannt sind (Fellinger & Holzinger, 1997).

Die Auswirkungen eines geringen Wortschatzes illustriert die Studie von Vollmann u.a. (2000): Sie analysierten 3.684 Sätze von österreichischen gehörlosen Erwachsenen und stellten fest, dass das Satzverständnis besonders durch lexikalische Fehlentscheidungen stark beeinträchtigt wurde. Die Wahl von unverständlichen oder falschen Lexemen ermöglichte es oft nicht, den Sinn eines Satzes nachzuvollziehen, z.B. "Dadurch sind beide gehascht" (Vollmann, 1999).

Neben gravierenden Abweichungen bei der Wortschatzgröße (quantitativer Wortschatz) sind bei Gehörlosen, im Vergleich zu Hörenden, auch Unterschiede bei der Verwen-

derung der Wortklassen zu beobachten. Laut der Studie von Webster (1986) verwenden Gehörlose häufiger Nomen, Verben und Adjektive und weniger Funktionswörter (z.B. Artikel, Präpositionen, Auxiliare und Konjunktionen) als Hörende.

#### **4.1.2 Textproduktion**

Um Texte produzieren zu können, sind aktive Sprachanwendung und passives Sprachverstehen erforderlich. Der geringe bzw. stagnierende Wortschatz bremst die (Weiterentwicklung der Schriftsprache erheblich. Texte gehörloser SchülerInnen sind immer wieder durch die fast völlige Abwesenheit von Metaphern, Synonymen, Ober- und Unterbegriffen gekennzeichnet (Wudtke, 1993 a,b). Komplexe Strukturen sind in den Texten Gehörloser selten zu finden. Sie verwenden in ihren Texten einfache Satzstrukturen mit einer geringen Wortanzahl. Ein weiteres Kennzeichen dieser Texte ist, dass sie eine große Anzahl von ungrammatikalischen oder nicht dem Standard entsprechenden Strukturen aufweisen (Webster, 1986). Laut einer Studie verwenden Gehörlose erst im Alter von 17 Jahren dieselbe Menge von zusammengesetzten und komplexen Sätzen wie 10-jährige Hörende (Quigley & Paul, 1984). Bei der Verwendung von untergeordneten Sätzen wurde ebenfalls eine Verzögerung in der Entwicklung festgestellt.

Ein Problem stellt die Beherrschung der Syntax dar. Nur ganz wenige gehörlose SchulabgängerInnen beherrschen "die satzinterne Feinabstimmung in Bezug auf Endungen, Artikel, die Fälle, die präpositionalen Gefüge" (Wudtke, 1993 a,b). Gehörlose Kinder haben große Schwierigkeiten, morphologische Regeln richtig anzuwenden. Erhebliche Probleme bereiten die Flexion von Verben, gefolgt von Singular-, Pluralflexion und Possesivflexion (Quigley & Paul, 1984; Krausmann, 1997). Tritt der Fall ein, dass die Syntax relativ gut beherrscht wird und auch der Wortschatz gut ist, sind die produzierten Texte meistens "ohne Pfiff, ohne Leichtigkeit, ohne Raffinesse, ohne spielerische Momente" (Wudtke, 1993 a,b). Die Aufsätze Gehörloser überschreiten in vielen Fällen die konkret-beschreibende Ebene nicht, d.h. sie sind nicht in der Lage, ihre Texte abstrakt-imaginär zu gestalten (Csányi, 1982). Diese Aussagen decken sich mit den Ergebnissen der Faxanalyse von Vollmann u.a. (2000), in der sie über 3.000 Sätze von österreichischen gehörlosen Erwachsenen analysiert haben.

Eine aktuelle Studie von Holzinger u.a. (2006) bestätigt, dass in der Schulbildung österreichischer Gehörloser akuter Handlungsbedarf besteht. Ein Ergebnis dieser Studie ist - besonders bei Kindern mit einer Hörschädigung von mehr als 95 dB - die zu beobachtende "mangelhafte Weiterentwicklung der Grammatik" während des Schulalters. Signifikante Sprachentwicklungsrückstände wurden nicht nur bei hörbeeinträchtigten Kindern, die eine Sonderschule besuchen, konstatiert, sondern auch bei jenen, die in einer



Regelschule unterrichtet wurden. Nach Lehrereinschätzung hat mindestens ein Drittel der hörbeeinträchtigten SchülerInnen in den Regelschulen unterdurchschnittliche bis sehr schwache Leistungen in der expressiven Schriftsprache (z.B. Verfassen von Aufsätzen).

#### **4.1.3 Leseverständnis**

Das Lesen bzw. das Verstehen eines Textes ist ein vom Leser aktiv gesteuerter Prozess, zu dem mehr erforderlich sind als lautsprachliche Kompetenz und Dekodierungsfertigkeiten. Der Leseprozess setzt sich aus mehreren komplexen, intellektuellen Aktivitäten wie Perzeption, Erinnerung, Sprache und Denken zusammen.

*Sprachverstehen im allgemeinen und Textverstehen im besondern ist also von dem Wissen abhängig, welches ein Rezipient in den Lese- und Verarbeitungsprozeß einbringt. Primär ist es ein reiches semantisches Netzwerk von dem das Verstehen abhängt und nicht die detaillierte Wahrnehmung spezifischer syntaktischer Bezüge. (Schüßler, 1997:124)*

Im Vergleich zu gleichaltrigen Hörenden weisen Gehörlose aller Alterstufen einen gravierenden Rückstand in ihrer Leseleistung auf (Csányi, 1982; Gelter, 1987; Quigley & Paul, 1984; Holzinger u.a., 2006). Im Schnitt verfügt ein 8-jähriges hörendes Kind über eine bessere Leseleistung als ein(e) 18-jährige(r) gehörlose(r) Jugendliche(r). Das Problem der Leseschwäche endet nicht mit dem Schulabschluss, sondern bleibt darüber hinaus bestehen. Es ist daher nicht verwunderlich, dass Gehörlose ihre tägliche Lektüre auf leicht zu lesende Tageszeitungen und Zeitschriften beschränken, wobei der politische Teil oft ausgelassen wird. Teilweise werden überhaupt nur Überschriften zur Kenntnis genommen (Wudtke, 1993). In einer Befragung österreichischer gehörloser Erwachsener stellte Eisenwort u.a. (2003) fest, dass nur 20 % von ihnen regelmäßig Krimis oder Romane lesen.

Eines der Hauptprobleme der Gehörlosen beim Lesen ist der geringe Wortschatz. Gehörlose SchülerInnen sind auf Grund des geringen Wortschatzes oft nicht in der Lage, "relevante Segmente (Morpheme, Sprach-, Sprechsilben) zu entdecken" (Wudtke, 1993: 213). Ist ein Kind mit dem Textvokabular überfordert, zerfällt der Leseprozess und es wird mehr geraten als sinn erfassend gelesen. Auch Holzinger u.a. (2006) stellten in ihrer Studie einen großen Einfluss des Wortschatzes und der Grammatik auf das Leseverständnis fest. Da nicht nur der Wortschatz, sondern auch die morphologischen und syntaktischen Kenntnisse von Gehörlosen oft auf einer frühen Erwerbsstufe stehen bleiben, können sie keinen Nutzen aus den schriftlichen Informationen ziehen, die ihnen theoretisch zugänglicher sind, als das gesprochene Wort (Wudtke, 1993).

Der Grund für die schlechten Leseleistungen vieler Gehörloser liegt einmal mehr in der Unterrichtsmethode. Bei der Lautsprachmethode wird in den meisten Fällen das Lesen im Kindergarten als "Sammeln von Wörtern" verstanden. Die Fortsetzung davon findet dann in der Schule statt, wo "Sätze gesammelt" werden (Prillwitz, 1988). Wichtig beim Lesenlernen ist laut List (1990), die Kinder dazu anzuhalten, "zwischen den Zeilen" und "zwischen den Wörtern" zu lesen. Die Erarbeitung von einzelnen Wörtern oder Sätzen usw. fördert nicht das Lesenlernen, sondern verhindert es eher. Für sie ist es "fahrlässig", die Lesefähigkeit mit der Menge der wieder erkannten Wörter zu beziffern. Da bei Gehörlosen Verstehensprobleme bereits auf niedrigen Verarbeitungsebenen auftreten, geht Schüßler (1996: 62) davon aus, dass diese "nicht ohne Auswirkung auf die Etablierung semantischer Relationen innerhalb satzübergreifender Bedeutungseinheiten bleiben".

#### **4.2 Auswirkungen auf die Gesamtentwicklung**

Die Sprachentwicklung ist eng verbunden mit der geistigen, sozialen, emotionalen und körperlichen Entwicklung. Hörende Kinder lernen die Aspekte, die bei der Verwendung ihrer Muttersprache wichtig sind, teilweise "nebenbei" durch das wiederholte Hören von Strukturen, Satzmelodie, Betonung, usw. und mit zunehmendem Alter bewusst durch gezieltes Fragen. Ein hörendes Kind, welches eine normale Sprachentwicklung durchläuft, verfügt zu jedem Zeitpunkt seiner Entwicklung über eine seinem Alter angemessene Verständigungsmöglichkeit.

Die Möglichkeit, Sprache aktiv zu verwenden, ist für ein Kind äußerst wichtig. Es kann Fragen stellen, seine Wünsche, Emotionen, Abneigungen, usw. seiner Umwelt vermitteln und lernt durch die Reaktionen darauf. Soziale Werte, Normen, usw. der Gesellschaft werden ebenfalls vorwiegend durch Sprache vermittelt. Der Spracherwerb ist nicht nur für die Kommunikation mit anderen Menschen wichtig, sondern auch für die Entwicklung des "sprachlichen Denkens" (Prillwitz, 1988).

Die Tatsache, dass gehörlose Kinder Sprache über den auditiv-akustischen Kanal nicht wahrnehmen können, legt nahe, dass ein rein oraler Spracherwerb bei diesen Kindern anders verlaufen muss, als bei hörenden. Ein gehörloses Kind, das in seinem engeren sozialen Umfeld nicht in Gebärdensprache kommunizieren kann, hat zu keinem Zeitpunkt seiner Entwicklung die Möglichkeit, sich ausreichend mitzuteilen. Da die lautsprachliche Kommunikation zwischen Eltern und Kind für beide Teile mühsam und nicht zufrieden stellend ist, wird diese im Laufe der Zeit immer mehr reduziert. Das gehörlose Kind wird dadurch in der eigenen Familie zusehends isoliert. Die Lautsprache bleibt auf einem niedrigen Entwicklungsstand, da Anregungen, Erklärungen, Informati-

onen, usw. fehlen. Außerdem fehlt dem Kind die Möglichkeit, seine Sprache aktiv zu verwenden. Die Konsequenz sind geistige Unterforderung, Entwicklungsrückstände, ein geringes Selbstwertgefühl und psychische Probleme.

#### **4.3 Zusammenfassung**

Die schlechten schriftsprachlichen Leistungen sind für den Großteil der Gehörlosen, die nach der Lautsprachmethode unterrichtet werden, charakteristisch. Nach 13 bis 15 Jahren Unterricht (Kindergarten und Schule) ist eine alters angemessene Beherrschung der Schriftsprache nicht gegeben. Das trifft auch auf österreichische Gehörlose zu (Vollmann u.a., 2000; Fellner-Rzehak & Podbelsek, 2004; Holzinger u.a., 2006). Betroffen sind alle Bereiche der Sprachkompetenz: der Wortschatz, der eine wichtige Voraussetzung für den Grammatikerwerb und das Textverstehen darstellt, sowie die Textproduktion und das Leseverständnis. Bei vielen dieser Kinder ist eine verzögerte bis stark verzögerte Sprachentwicklung zu beobachten und dadurch besteht die Gefahr einer beeinträchtigten kognitiven und emotionalen Entwicklung.

Die meisten Gehörlosen in Österreich besuchen eine Sonderschule für Hörbehinderte (Breitner, 2002; Fellingner u.a., 2005). Laut den Angaben von Stalzer (1997) haben 15 % keine Ausbildung und 51 % eine Lehre abgeschlossen. Nur 0,5 % der Gehörlosen besitzen die Matura, 0,3 % können einen Hochschul-, und 0,1 % einen Universitätsabschluss aufweisen (Stalzer, 1997). Diese Zahlen verdeutlichen das niedrige Ausbildungsniveau österreichischer Gehörloser. Daraus muss zwangsläufig der Schluss gezogen werden, dass die orale Methode nicht den Bedürfnissen der Gehörlosen gerecht wird und daher ein Überdenken der für sie verwendeten Unterrichtsmethode erforderlich und dringend notwendig ist.

### **5. Die Österreichische Gebärdensprache (ÖGS)**

Hörende Menschen, die mittels der Lautsprache kommunizieren, nutzen den akustisch-oralen Kanal, Gehörlose hingegen verwenden den visuell-manuellen. Die "Sprechwerkzeuge" von Gehörlosen sind vor allem die Hände und Arme, die sich im Raum bewegen, aber auch die Mimik, Blickrichtung, usw. Was für hörende Menschen die Lautsprache ist, ist für viele Gehörlose die Gebärdensprache, nämlich ihre natürliche Erstsprache. Die Lautsprache bzw. die (nationale) Schriftsprache ist für sie eine Zweitsprache. Der Sprachstatus von Gebärdensprachen ist seit einiger Zeit unbestritten und wird durch nationale und internationale linguistische Studien belegt (z.B. Stokoe, 1960; Liddell & Johnson, 1989; Skant u.a. 2002). Diese Studien beweisen, dass es sich bei Gebärdensprachen um voll funktionierende Sprachen mit eigener Grammatik handelt.

Eine weltweit einheitliche Gebärdensprache existiert nicht, sondern viele nationale und regionale Ausprägungen. In Österreich wird die Österreichische Gebärdensprache (ÖGS) als überregionale Gebärdensprache verwendet. Jedes Bundesland verfügt über einen eigenen Gebärdendialekt. In vielen Ländern ist die (nationale) Gebärdensprache als eigenständige Sprache bereits seit längerer Zeit anerkannt<sup>12</sup>. In Österreich erfolgte dieser Schritt im August 2005 mit der Änderung des Bundes-Verfassungsgesetzes, BGBl. Nr. 1/1930: "Die Österreichische Gebärdensprache ist als eigenständige Sprache anerkannt". Daraus resultierende Konsequenzen wurden nicht formuliert, aber zumindest kann von einem wichtigen symbolischen Schritt gesprochen werden.

Das von Vertretern der oralen Methode häufig angeführte Argument, die Verwendung der Gebärdensprache würde sich negativ auf die Entwicklung eines Kindes auswirken, wird von der linguistischen Forschung nicht bestätigt. Für die kognitive Entwicklung spielt es keine Rolle, ob "die Symbole eines sprachlichen Systems lautliche oder gebärdete sind" (Szagun u.a., 2006). Laut Studien verfügen gehörlose Kinder mit Gebärdensprachkompetenz über bessere Lese- und Schreibfähigkeiten als gehörlose Kinder, die oral erzogen wurden (Wisch, 1990). Die Verwendung der Gebärdensprache wirkt sich ebenso auf andere Bereiche positiv aus wie z.B. Mathematik, Wortschatz und psychosoziale Entwicklung (Krausneker, 2006).

Der niedrige Wissensstand oral erzogener, gehörloser Kinder bzw. die guten Erfolge gebärdensprachkompetenter, bilingual erzogener Kinder legen den Schluss nahe, dass der bilinguale Unterricht die adäquate Methode der Wissensvermittlung darstellt.

## **5.1 Die bilinguale Unterrichtsmethode**

Wird bei gehörlosen Kindern vom Kleinkindalter an Gebärdensprache als erstes Kommunikationsmittel verwendet, beginnen die Kinder ihre Schulbildung mit einem normalen Stand ihrer Gesamtentwicklung. Der bilinguale Unterricht bzw. die Gebärdensprache ermöglicht gehörlosen Kindern Zugang zu Informationen, den sie mittels Lautsprache nicht hätten. Wie Beispiele aus anderen Ländern zeigen, ist es mit Hilfe einer systematischen bilingualen Erziehung gehörlosen Kindern möglich, eine höhere Bildung zu erreichen (vgl. Krausneker, 2004). Die Grundidee der bilingualen Erziehung ist, gehörlose Kinder in einer ihnen zugänglichen Sprache - nationale oder regionale Gebärdensprache - zu unterrichten. Gebärdensprache wird zur Informations- und Wissensvermittlung verwendet und ist allgemeine Kommunikationsmethode. Voraussetzung für einen

---

<sup>12</sup> Ein internationaler Überblick findet sich in Krausneker (2004).

erfolgreichen Erwerb einer Zweitsprache, in diesem Fall der jeweiligen nationalen Schriftsprache, ist das Vorhandensein eines funktionierenden Sprachsystems. In einem bilingualen Schulversuch (Gebärdensprache und deutsche Schriftsprache) an einer Wiener Volksschule konnte Krausneker (2004) bei den gehörlosen SchülerInnen eine Verbesserung der Sprachkompetenz (Lexikon, Deutsch-Grammatikwissen und Schreibkompetenz) nachweisen. Außerdem wurden beträchtliche soziolinguistische und soziale Fortschritte erzielt. In Österreich gibt es immer wieder zeitlich begrenzte Projekte dieser Art, ein flächendeckendes bilinguales Schulangebot existiert jedoch nicht.

## **5.2 Das Märchen vom Lippenablesen**

Unter Hörenden hält sich hartnäckig die Ansicht, dass eine Kommunikation mit Gehörlosen mittels Lippenablesens problemlos funktioniert. Die Realität sieht anders aus: Gehörlose Menschen können bestenfalls zwischen 30 - 50 % des Gesagten durch Lippenablesen "verstehen" - und das auch nur dann, wenn es sich um Alltagsthemen handelt. Komplexe Sachverhalte, Krankbefunde usw. können durch das Ablesen von den Lippen nicht verstanden werden. Paradoxerweise reagieren oft die Hörenden und nicht die Gehörlosen ungeduldig und aggressiv, wenn die mündliche Kommunikation nicht funktioniert. Dadurch "lernen" Gehörlose vorzugeben, alles verstanden zu haben und so wenig wie möglich nachzufragen. Das wiederum gibt den Hörenden das Gefühl, es hätte eine funktionierende Kommunikation stattgefunden. In Wahrheit hat ein(e) Gehörlose(r) nur einen Bruchteil verstanden, und die Lücken werden irgendwie ergänzt. So wird verständlich, dass zwischen Gesagtem und vom/von der Gehörlosen "Verstandenem" in vielen Fällen keine Übereinstimmung mehr vorliegt. Lippenablesen kann also nicht als alternative Kommunikationsmethode zur Gebärdensprache bezeichnet werden! Für eine erfolgreiche Kommunikation zwischen Hörenden und Gehörlosen sind - wenn der hörende Gesprächspartner die Gebärdensprache nicht beherrscht - DolmetscherInnen erforderlich.

## **5.3 GebärdensprachdolmetscherInnen**

Gehörlose sind in vielen Situationen auf DolmetscherInnen angewiesen - sie sind ein Bestandteil ihres Lebens. Gehörlose können um Übernahme der Dolmetschkosten ansuchen<sup>13</sup>: Kosten für Dolmetschdienste, die mit dem Arbeitsplatz, der Berufsausbildung oder Schulungen zusammen hängen, werden vom Bundessozialamt übernommen<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> Der Antrag zur Kostenübernahme muss, je nach dem wofür ein Dolmetscher benötigt wird, in den meisten Fällen vom Gehörlosen selbst bei der entsprechenden Stelle eingereicht werden. Details siehe Homepage des Gebärdensprach-DolmetscherInnen-Verband (ÖGSDV), <http://www.oegsdv.at/>.

<sup>14</sup> Das Bundessozialamt honoriert nur Leistungen von DolmetscherInnen, die eine Prüfung beim Österreichischen Gebärdensprach-DolmetscherInnen-Verband (ÖGSDV) abgelegt haben.

Kosten, die bei einem Arztbesuch, Amtsweg usw. anfallen, werden von der Landesregierung übernommen. Wird ein(e) DolmetscherIn bei Gericht benötigt, trägt das Gericht die Kosten. Bei einer polizeilichen Vorladung werden die Dolmetschkosten von der Polizei getragen. Einer gehörlosen Person steht von Seiten des Bundessozialamtes pro Jahr ca. € 3.640 Euro für Dolmetschleistung zur Verfügung (Unizeit 3/03). Wurde diese Summe ausgeschöpft, müssen die Kosten entweder selbst bezahlt werden oder man kann versuchen, sie von einer anderen Stelle refundiert zu bekommen.

Ein Problem ist die geringe Zahl von qualifizierten DolmetscherInnen in Österreich: Für ca. 10.000 Gehörlose stehen ca. 70 geprüfte und 30 ungeprüfte GebärdensprachdolmetscherInnen zur Verfügung. In Kärnten gibt es ca. sieben geprüfte DolmetscherInnen, wovon allerdings vier nur zeitweise bzw. nicht mehr als DolmetscherIn tätig sind, und zwei ungeprüfte DolmetscherInnen; drei Personen befinden sich derzeit in einer Ausbildung zum/zur GebärdensprachdolmetscherIn<sup>15</sup>. In den Interviews wurden von manchen Frauen die bestehenden Qualitätsunterschiede bei den DolmetscherInnen angesprochen. Diese Unterschiede sind hauptsächlich darauf zurückzuführen, dass in Österreich die Professionalisierung des Gebärdensprachdolmetschens relativ spät eingesetzt hat, nämlich erst Mitte der 90iger Jahre (Fischlechner, 2006). Durch das seit dem Wintersemester 2002/2003 angebotene Dolmetschstudium für Österreichische Gebärdensprache an der Universität Graz kann in Zukunft mit einer Anhebung der Dolmetschqualität gerechnet werden.

GebärdensprachdolmetscherInnen unterliegen der Schweigepflicht. Da sie Einblicke in die unterschiedlichsten, oft sehr intimen und privaten Lebensbereiche von gehörlosen Personen erhalten, müssen sich Gehörlose verlassen können, dass die Schweigepflicht eingehalten wird. Wie Beispiele aus der Praxis zeigen, scheint das jedoch nicht immer der Fall zu sein (Tonar, 2007). Da es sich bei der Gehörlosengemeinschaft um eine kleine Gemeinschaft handelt, spricht sich das rasch herum und die betroffene gehörlose Person wird früher oder später von diesem Vertrauensbruch von Seiten des/der DolmetscherIn erfahren. Konsequenzen von Seiten Österreichischen Gebärdensprach-DolmetscherInnen-Verband hat der/die DolmetscherIn, so die Auskunft einer eingetragenen Dolmetscherin, nicht zu fürchten.

## **6. Untersuchung: Gehörlose Frauen in Kärnten**

Gehörlose Frauen stellen in unserer Gesellschaft eine Randgruppe dar, die einerseits durch ihre Beeinträchtigung und andererseits durch ihr Geschlecht geprägt ist: Innerhalb

---

<sup>15</sup> Die Zahlen für Kärnten sind eine persönliche Mitteilung einer eingetragenen Dolmetscherin.

der Gesamtbevölkerung stellt die Gruppe der sog. Behinderten eine Minderheit dar. Innerhalb dieser Minderheit gelten Gehörlose wiederum als eine Minderheit, und gehörlose Frauen repräsentieren eine weitere Minderheit in der Minderheit (der Gehörlosen). In Österreich existieren nur wenige Studien, die sich mit gehörlosen Frauen beschäftigen. Ein Grund dafür ist sicherlich die marginale Stellung, die sie in der Gesellschaft einnehmen. Allerdings gibt es noch andere Umstände, die dafür verantwortlich sind:

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema "Gehörlosigkeit" begann in Österreich erst vor ca. 15 Jahren. In Schweden und Großbritannien setzte die Gebärdensprachforschung bereits Anfang 1970 ein, in vielen anderen europäischen Ländern in den 80er Jahren. Die gehörlosenspezifische Forschung in Österreich befindet sich sozusagen noch in den Kinderschuhen. Genderspezifische Themen, besonders Frauenthemata, werden in der Wissenschaft im Allgemeinen erst dann aufgegriffen, wenn alle anderen, 'wichtigeren' Themen bereits ausreichend abgedeckt wurden. Dieses Vorgehen ist auch in der gehörlosenspezifischen Forschung zu beobachten. Frauen gelten in unserer Gesellschaft als das "zweite Geschlecht" und frauenspezifische Themen haben in unserer patriarchalisch strukturierten Gesellschaft einen niedrigen Stellenwert. Dies drückt sich unter anderem dadurch aus, dass viele frauenspezifische Forschungsvorhaben entweder nicht oder nur teilweise finanziell gefördert werden.

Die österreichische Öffentlichkeit ist nicht ausreichend über das Thema "Gehörlosigkeit" informiert. Viele glauben, gehörlose Menschen haben im Alltag keine nennenswerten Schwierigkeiten und setzen sich daher nicht näher mit dem Thema auseinander. Eine Folge davon ist, dass wenig über die Probleme und Bedürfnisse von Gehörlosen bekannt ist und Studien über dieses Thema nicht notwendig erscheinen.

## **6.1 Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit**

Der Blick auf die Gehörlosengeschichte, die Darstellung der unterschiedlichen Auffassungen von Gehörlosigkeit sowie die Folgen einer lautsprachlichen Erziehung sollten aufzeigen, mit welchen Problemen gehörlose Frauen und Männer im Allgemeinen zu kämpfen haben. Wie aus diesen Darstellungen ersichtlich wird, nehmen die gehörlosen Frauen in dieser Darstellung eine marginale Stellung ein - sofern sie überhaupt vorkommen. Der Ausgangspunkt für die vorliegende Arbeit war daher die Frage "Wie leben gehörlose Frauen in Kärnten?". Der Schwerpunkt dieser Studie liegt nicht wie bei Breiter (2002) auf der beruflichen Lebenssituation von gehörlosen Frauen (in Wien und Umgebung), sondern bezieht sich vor allem auf die Bewältigung von Alltagsproblemen sowie auf die psychosoziale Situation. Fragen zur Schul- und Berufsbildung wurden in die Studie miteinbezogen, da für Kärnten keine diesbezüglichen Daten existieren.

Für hörende Frauen besteht die Möglichkeit, sich bei psychischen, familiären oder juristischen Problemen an eine frauenspezifische Beratungsstelle zu wenden. Von der Existenz solcher Einrichtungen erfahren sie oft "nebenbei" aus den Medien oder durch Gespräche mit anderen Frauen. Tritt der Fall ein, dass eine hörende Frau eine Unterstützung bei der Bewältigung ihrer Probleme in Anspruch nehmen möchte, ist ihr oft zumindest eine Anlaufstelle bekannt. Die erste Kontaktaufnahme mit einer Beratungsstelle erfolgt vielfach per Telefon. In diesem Gespräch können bereits einige Fragen geklärt werden, z.B. Zuständigkeit der kontaktierten Stelle, Terminvereinbarung, zwischenzeitliches Vorgehen. Die Möglichkeit des telefonischen Erstkontaktes ist für Frauen wichtig, da dadurch ihre Anonymität gewahrt bleibt. Denn nach wie vor wird in unserer Gesellschaft das Bild der "gut funktionierenden Frau" und der "perfekten Familie" nach außen hin so lange wie möglich aufrechterhalten. Die Inanspruchnahme von Hilfe bei der Bewältigung von Problemen wird oft als Eingeständnis "versagt zu haben" ausgelegt. Viele Frauen schämen sich daher, eine Beratung in Anspruch zu nehmen und bevorzugen einen anonymen Erstkontakt per Telefon. Für hörende Frauen ist eine solche Vorgangsweise selbstverständlich, gehörlosen Frauen steht diese Möglichkeit auf Grund der Kommunikationsbarriere nicht zur Verfügung. Es stellte sich daher die Frage, wie gehen gehörlose Frauen mit Problemen um bzw. was wissen sie über frauenspezifische Einrichtungen?

## **6.2 Ziele der vorliegenden Arbeit**

Wie eine Untersuchung von Staber (2004) zeigt, besteht in der österreichischen Öffentlichkeit ein äußerst geringes Bewusstsein bezüglich des Themas "Gehörlosigkeit". Der Großteil der Bevölkerung geht fälschlicherweise von der Annahme aus, dass Gehörlose zwar nicht hören, aber doch lesen und schreiben können und somit mit keinen allzu großen Problemen in ihrem Alltag konfrontiert sind. Welche Bedürfnisse Gehörlose haben und wo ihre Probleme liegen, darüber sind nur wenige Menschen ausreichend informiert. Noch weniger ist über das Leben und die Bedürfnisse gehörloser Frauen in Österreich, die mit 58 % (laut Mikrozensus 1995) die Mehrheit der Gehörlosen bilden, bekannt. Diese Arbeit hat daher folgende Ziele:

- Gehörlosen Frauen in Kärnten die Möglichkeit zu geben, auf ihre Probleme, Wünsche und Forderungen aufmerksam zu machen.
- Frauenspezifische Einrichtungen in Kärnten für den Umgang mit gehörlosen Frauen zu sensibilisieren.



## *Gehörlose Frauen in Kärnten*

- Information über das Thema "Gehörlosigkeit und damit verbundene Folgen" zu verbreiten und dadurch mehr Verständnis für die Anliegen der Gehörlosen generell bzw. der gehörlosen Frauen im Besonderen zu schaffen.
- Vorschläge für eine Verbesserung der bestehenden Situation vorzulegen.

In welchem Ausmaß die formulierten Ziele erreicht werden können, hängt unter anderem von der Bereitschaft der Hörenden ab, sich bewusst auf dieses Thema einzulassen bzw. sich damit auseinanderzusetzen.

### **6.3 Frauenspezifische Einrichtungen und gehörlose Frauen**

Unter "Frauenspezifischen Einrichtungen" sind jene Einrichtungen zu verstehen, die sich ausschließlich um die Anliegen von Frauen kümmern. In dieser Arbeit sind darunter die "klassischen Fraueneinrichtungen" wie z.B. Frauenhäuser oder Frauenberatungen zu verstehen, aber auch die "Frauenabteilungen" größerer Organisationen (z.B. Arbeiterkammer), die "Frauenbewegungen" der drei politischen Parteien SPÖ, ÖVP, Grüne sowie der evangelischen und katholischen Kirche. Für hörende Frauen sind frauenspezifische Einrichtungen Anlaufstellen, wo unterschiedliche Informationen und Rat unbürokratisch, kostenlos und in einem geschützten Rahmen eingeholt werden können. Verfügt eine kontaktierte Einrichtung nicht über ein bestimmtes Angebot, so kann sie auf eine dafür zuständige Stelle verweisen. Dadurch ist sichergestellt, dass eine Rat suchende Frau relativ rasch eine fachliche Unterstützung an ihrer Seite hat. Das Wissen um ihre Rechte hilft Frauen bei der Bewältigung von schwierigen Situationen und stärkt ihre Position. Die Unterstützung durch die frauenspezifischen Einrichtungen stellt eine wichtige psychologische Hilfe dar, die den Frauen erst oft die Kraft gibt, Dinge in ihrem Leben zu verändern.

Theoretisch können gehörlose Frauen bei der Bewältigung ihrer Probleme auf dieselben Möglichkeiten wie hörende zurückgreifen. Die Frage ist allerdings, ob Theorie und Praxis übereinstimmen. Aus dieser Perspektive war es interessant zu erheben, welche Erfahrungen frauenspezifische Einrichtungen mit gehörlosen Frauen haben bzw. ihr Wissen über das Thema "Gehörlosigkeit" zu erheben.

#### ***6.3.1 Vorgangsweise bei der Befragung frauenspezifischer Einrichtungen***

Mittels einer Internetrecherche wurden insgesamt 28 frauenspezifische Einrichtungen in Kärnten eruiert (Anhang 1) und per E-Mail kontaktiert. Der Mail war ein Fragebogen beigelegt (Anhang 2), der von insgesamt 15 Einrichtungen retourniert wurde<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Die ausgefüllten Fragebögen können von Vertretern und der fördernden Stellen auf Anfrage eingesehen werden.

### 6.3.1.1 Fragebogenauswertung

Der Fragebogen enthielt neben Angaben zur Adresse und Kontaktperson insgesamt acht Fragen, die teilweise noch weiter untergliedert waren (siehe Anhang 2). Dabei handelte es sich um Fragen allgemeiner Art (z.B. Arbeitsschwerpunkte) und spezifische Fragen (z.B. Wurde die Einrichtung bereits von gehörlosen Frauen besucht?). Mit der Frage "Welche Auswirkungen kann Gehörlosigkeit Ihrer Meinung nach auf das Leben der betroffenen Frauen/Personen haben?" wurde der Wissensstand der Einrichtungen über die Auswirkungen von Gehörlosigkeit ermittelt. Nachfolgend die Ergebnisse der einzelnen Fragen:

#### Arbeitsschwerpunkte

Die Arbeitsschwerpunkte sind breit gestreut und reichen, je nach Art der Einrichtung, von z.B. einer Unterstützung bei Benachteiligung auf Grund des Geschlechtes, über eine allgemeine, rechtliche oder psychologische Beratung bis hin zur Beratung bei frauenspezifischen Gesundheitsfragen. Die Arbeitsschwerpunkte der einzelnen Einrichtungen sind im Anhang 3 unter "Arbeitsschwerpunkte" zusammengefasst.

#### Informationsmaterial

Alle Einrichtungen verfügen vorwiegend über schriftliches Informationsmaterial wie Broschüren oder Folder. Der Großteil der Einrichtungen ist mit einer eigenen Webseite im Internet vertreten. Die Informationsverbreitung erfolgt teilweise auch mittels Vorträgen oder Veranstaltungen. Für Details über die Art des Informationsmaterials der Einrichtungen siehe Anhang 3.

#### Wie wurden Frauen auf eine Einrichtung aufmerksam?

Die von den Einrichtungen gemachten Angaben (Mehrfachnennungen waren möglich) wurden im Anhang 3 unter dem Punkt "Aufmerksamkeit durch" zusammengefasst. In erster Linie wurde die Aufmerksamkeit der hörenden Frauen durch Informationen in gedruckter Form (Folder, Broschüre, Internet, usw.) oder durch persönliche Empfehlung (von Freunden oder durch andere Institutionen) geweckt. Veranstaltungen (z.B. Abhaltung von Sprechtagen) und andere Möglichkeiten (darunter fallen gesetzlicher Anspruch, Vernetzungsaktivitäten, Eigeninitiative und Funktionen in Betrieben) spielten eher eine geringe Rolle (siehe Abbildung 1).

**Aufmerksamkeit durch**

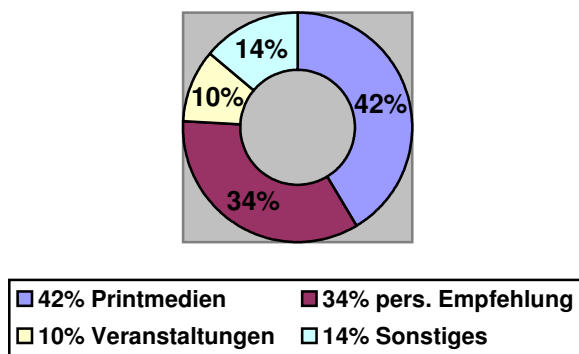


Abbildung 1

Beratungspersonal und Beratungskosten

Je nach Art, Aufgabe, Größe und finanziellen Möglichkeiten verfügen die Einrichtungen über unterschiedliches Beratungspersonal. Eine kirchliche Einrichtung machte keine Angaben zu diesen Punkten und eine Einrichtung verwies darauf, dass sie lediglich eine vermittelnde Funktion ausübt. Von den restlichen Einrichtungen wurden diese Fragen beantwortet. In Anhang 3 ist das zur Verfügung stehende Beratungspersonal der jeweiligen Einrichtungen (Mehrfachnennungen waren möglich) zusammengefasst. Abbildung 2 zeigt das gesamte Personal (gegliedert nach Berufsgruppen) aller Einrichtungen.

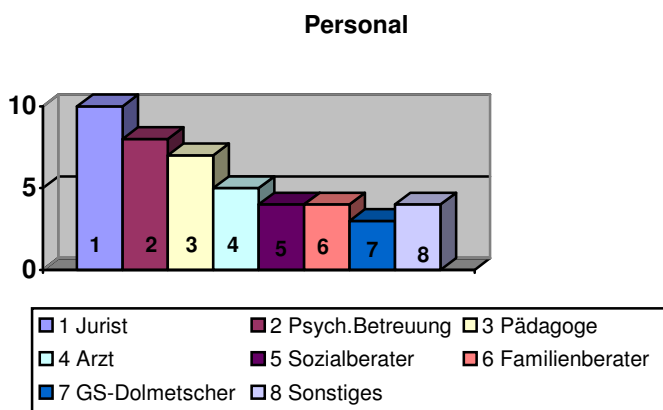


Abbildung 2

*Erläuterungen zu Abbildung 2:  
 Die Zahl links in der Grafik, steht für die Anzahl der Nennungen.  
 Unter "psychischer Betreuung" wurden Psychologen (drei Nennungen) und Psychotherapeuten (fünf Nennungen) zusammengefasst. Unter "Sonstiges" fallen z.B. Berufsberater und Projektberatung. Drei Einrichtungen gaben an, bei Bedarf bzw. auf Anfrage einen Gebärdensprachdolmetscher (GS-Dolmetscher) zu organisieren.*

Die Beratung ist bei allen Einrichtungen kostenlos; bei der Arbeiterkammer ist für eine kostenlose Beratung eine Mitgliedschaft Voraussetzung (Anhang 3a).

Haben sich schon gehörlose oder schwer hörbehinderte Frauen an Ihre Einrichtung gewendet?

Sechs der Einrichtungen gaben an, dass eine oder mehrere gehörlose/schwer hörbeeinträchtigte Frau/Frauen ihre Einrichtung aufgesucht hat/haben. In einem Fall konnte nicht mit Sicherheit gesagt werden, ob das zutrifft, da die Beraterin erst seit kurzer Zeit dort angestellt war. Neun Einrichtungen hatten noch nie eine gehörlose oder schwer hörbeeinträchtigte Frau zu betreuen (Abbildung 3). Im Anhang 4 sind die Angaben der einzelnen Einrichtungen zusammengefasst.

Kontakt mit gehörlosen Frauen

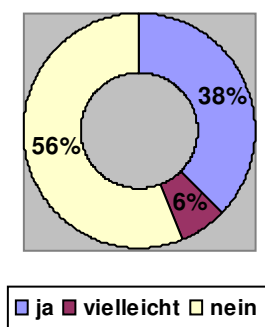


Abbildung 3

Gründe gehörloser Frauen, eine Beratungsstelle aufzusuchen

Von den Einrichtungen, die gehörlose Frauen betreut haben, machten drei Angaben zu dieser Frage: In einem Fall war der gesetzliche Anspruch ausschlaggebend für die Beratung. Eine Einrichtung gab an, dass es sich um eine Orientierungshilfe für die Frau handelte bzw. um Interesse an gedolmetschten Vorträgen; einmal war Gewalt innerhalb der Familie ausschlaggebend. Von einer Einrichtung wurde die Frage nicht verstanden (Vermerk im Fragebogen). Für Details siehe Anhang 4.

Wie erfolgte die Kommunikation mit den gehörlosen Frauen?

Die Art der Kommunikation mit den gehörlosen Frauen war bei den sechs Einrichtungen, die bereits Kontakt mit gehörlosen Frauen hatten, unterschiedlich (Anhang 4; Mehrfachnennungen waren möglich):

- Zwei Einrichtungen gaben an, die Beratung mittels eines/einer GebärdensprachdolmetscherIn durchgeführt zu haben.
- Eine Einrichtung gab DolmetscherIn und schriftliche Kommunikation an.

## Gehörlose Frauen in Kärnten

- In einer anderen Einrichtung erfolgte das Beratungsgespräch mittels Lippenablesens und langsamen Sprechens, da die Betroffene laut Angaben der Beraterin über ein Restgehör verfügte.
- In einem Fall wurde die Beratung laut Angaben der Beraterin mit einer gehörlosen Frau erfolgreich durchgeführt, allerdings fehlten Informationen bezüglich der verwendeten Kommunikationsmethode.
- Eine Einrichtung hat bereits gehörlose Frauen betreut, machte jedoch keine Angaben, wie diese Gespräche verlaufen sind bzw. wie kommuniziert wurde.

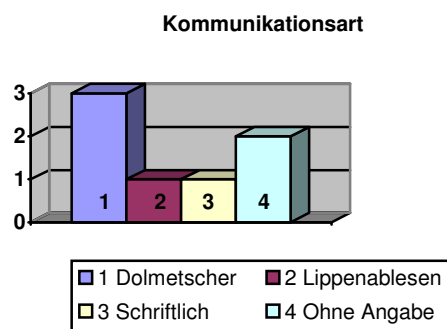


Abbildung 4

*Erläuterungen zu Abbildung 4:  
Die Zahl links in der Grafik steht für die Anzahl der Nennungen*

### Welche Auswirkungen kann Gehörlosigkeit Ihrer Meinung nach auf das Leben der betroffenen Frauen/Personen haben?

Für die Beantwortung dieser Frage wurden keinerlei Vorgaben gemacht. Wie untenstehende wörtlich übernommene Antworten zeigen, sind die Antworten auf diese Frage sehr unterschiedlich ausgefallen. Von drei Einrichtungen wurde die Frage nicht beantwortet.

Massive Beeinträchtigung, Isolation

Wie bei jedem anderem Handicap auch, können betroffene Frauen Diskriminierungen ausgesetzt sein. Manche Berufe werden sie vermutlich nicht ausüben können z.B. Musiklehrerin?

+ Gehörlosigkeit hat starke Auswirkungen auf die Personen, aber auch ihre Umgebung. Vieles wird kompliziert. Ich habe selbst erlebt, dass Gehörlosigkeit mit Dummheit gleichgesetzt wird. Gehörlose Menschen haben es viel schwerer, sich in die Gesellschaft einzugliedern,

|  |
|--|
| bzw. in die Gesellschaft, in Freundeskreise mit aufgenommen zu werden.   |
| Grundsätzlich erschwerter Zugang zu Gesundheitsinformationen. Was sich aufgrund intensiverer Gespräche mit betroffenen Frauen immer wieder als massives Problem darstellte, ist: Gehörlose oder hörbeeinträchtigte Frauen erfahren gerade im Gesundheitswesen oft eine Abwertung bzw. Entmündigung nach dem Motto: gehörlos = dumm = behindert. Erwachsene Frauen erzählten oft von Situationen, wo sie übergangen oder gleich einem 4jährigen Kind behandelt wurden. Die eigenen Rechte im Umgang mit VertreterInnen des medizinischen Systems durchzusetzen ist für Frauen per se sehr schwierig (Medikalisierung, Pathologisierung) für Frauen mit Gehörlosigkeit oder Behinderungen scheint sich die Schwierigkeit zu vervielfachen. |
| Eventuell fällt der Gang zu Beratungsstellen schwer.<br>Ich kann mir aber vorstellen, dass betroffene Personen wissen, woher sie Hilfe bekommen, um z.B. ihre Behördenwege zu meistern.<br>Mir ist bekannt, dass es Dolmetscher für gehörlose Menschen gibt.   |
| Isolation, Ausgrenzung, beschränkter Zugang zum Arbeitsmarkt, reduzierte Teilnahme am öffentlichen und kulturellen Leben,...   |
| Die Kommunikation mit der Außenwelt ist beeinträchtigt, was Auswirkungen auf Beruf und Privatleben hat.  |
| Berufsleben und soziale Kontakte   |
| Ausgrenzung, Isolation, Hilflosigkeit u.a.   |
| Bisher keine Erfahrung mit Gehörlosen, können daher zu dieser Problematik nicht Stellung nehmen  |
| Bekannt  |
| Amtswege schwierig, Arztbesuche schwierig, Arbeitsplatzsuche schwer, vertrauensvollen Partner finden schwierig ...   |

Wie aus den Antworten ersichtlich wird, kann das Wissen über dieses Thema in einem Fall als relativ gut bezeichnet werden (in der Tabelle mit \* gekennzeichnet); einmal kann von einem ausreichenden Informationsstand gesprochen werden (mit + markiert). Die restlichen Antworten lassen auf ein eher oberflächliches Wissen schließen.

Wissen über Gehörlosigkeit

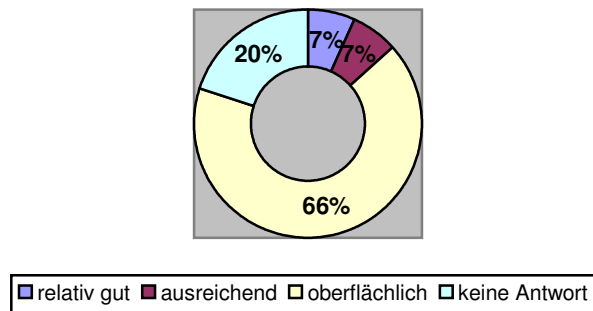


Abbildung 5

Interesse an Information über Gehörlosigkeit

Von den 15 Einrichtungen zeigten 12 Interesse, mehr Informationen über Gehörlosigkeit zu erhalten; eine ist eher weniger interessiert, zwei gar nicht (Abbildung 6).

Interesse an Informationen

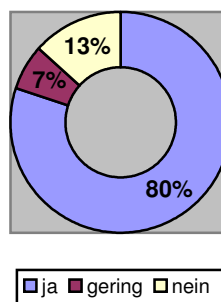


Abbildung 6

6.3.1.2 Zusammenfassung

Der Großteil der Einrichtungen verfügt über Informationsmaterial in schriftlicher Form. Dieses Material und persönliche Empfehlungen waren für die meisten hörenden Frauen ausschlaggebend, sich an eine der Einrichtungen zu wenden. Das bei den Einrichtungen zur Verfügung stehende Beratungspersonal ist abhängig vom Beratungsschwerpunkt der Einrichtung und umfasst hauptsächlich JuristInnen, psychologische und pädagogische Betreuung, ÄrztInnen und Sozial- und FamilienberaterInnen. Nur drei Einrichtungen gaben an, bei Bedarf bzw. auf Anfrage eine(n) GebärdensprachdolmetscherIn zu organisieren.

Mehr als die Hälfte der Einrichtungen, nämlich 60 %, hatte noch nie Kontakt mit gehörlosen oder schwer hörbeeinträchtigten Frauen. Ausgehend von der Annahme, dass jene Institutionen, die den Fragebogen nicht retourniert haben, ebenfalls noch nie Kontakt mit gehörlosen Frauen hatten, würde sich die Prozentzahl auf 79 % erhöhen. Von den sechs Einrichtungen, die bereits Kontakt mit gehörlosen Frauen hatten, haben nur drei die Dienste eines/einer DolmetscherIn in Anspruch genommen. In zwei Fällen wurden keine Angaben zur verwendeten Kommunikationsmethode gemacht, einmal wurde mittels Lippenablesen und schriftlich kommuniziert. Bezieht man ebenfalls jene Einrichtungen mit ein, die nicht geantwortet haben, kann davon ausgegangen werden, dass viele Beraterinnen nicht ausreichend über Gehörlosigkeit und den damit verbundenen Auswirkungen informiert sind. Das wurde größtenteils durch die Antworten auf die Frage "Welche Auswirkungen kann Gehörlosigkeit Ihrer Meinung nach auf das Leben der betroffenen Frauen/Personen haben?" bestätigt. Eine gehörlose Interviewpartnerin, die bereits Kontakt mit einer frauenspezifischen Einrichtung hatte, formulierte ihre Erfahrungen folgendermaßen:

*Generell wissen die Personen zu wenig darüber Bescheid, was es bedeutet gehörlos zu sein. Ein Großteil der Fragen ist sinnlos, z.B. wird gefragt, warum ich gehörlos bin, warum ein Dolmetscher dabei ist, warum ich nicht sprechen bzw. schreiben kann. Diese Beratungsstellen müssten über diese grundlegenden Sachen Bescheid wissen. Wenn dieses Basiswissen vorhanden ist, ergibt sich dadurch natürlich eine Zeitersparnis und man kann sich auf die eigentlichen Probleme konzentrieren.*

Positiv zu vermerken ist, dass der Großteil der Einrichtungen Interesse zeigte, mehr über das Thema Gehörlosigkeit zu erfahren. Diesem Wunsch wird in Form eines Folders nachgekommen (Anhang 5), in dem die wichtigsten Punkte zu diesem Thema zusammengefasst sind. Der Folder befindet sich auf Homepage des ZGH (<http://www.uniklu.ac.at/zgh/>) und kann gratis herunter geladen werden.

### **6.3.2 Gehörlose Frauen und frauenspezifische Einrichtungen in Kärnten**

Bedingt durch ihre Beeinträchtigung haben gehörlose Frauen einen stark eingeschränkten Zugang zu Informationen. Gesprochene Informationen (z.B. Radio, Fernsehen) sind ihnen akustisch nicht zugänglich und Informationen in schriftlicher Form sind auf Grund ihrer schlechten Schriftsprachkenntnisse nur begrenzt von Nutzen. Welche Bedeutung hat das für gehörlose Frauen bei der Bewältigung ihrer Probleme? Sind sie über die frauenspezifischen Einrichtungen in Kärnten informiert? Insgesamt wurden 14 gehörlose Frauen zu diesem Thema befragt. Um den thematischen Zusammenhang aufrecht zu erhalten, werden die Fragen bzw. Antworten zu den frauenspezifischen Ein-



## *Gehörlose Frauen in Kärnten*

richtungen aus den Interviews vorgezogen. Detaillierte Angaben zu den Interviews mit den gehörlosen Frauen und die Auswertung weiterer Fragen finden sich ab Punkt 6.4.

### Kennen Sie frauenspezifische Einrichtungen?

Die Interviewpartnerinnen wurden gefragt, ob ihnen frauenspezifische Einrichtungen in Kärnten bekannt sind. War dies der Fall, wurde erhoben, woher sie diese Information erhalten hatten. Außerdem wurde ermittelt, ob sie eine solche Einrichtung bei Bedarf aufsuchen würden. Die Aussagen wurden in einer Tabelle zusammengefasst (Anhang 6). Von den 14 interviewten Frauen kannten drei zumindest eine frauenspezifische Einrichtung namentlich; vier hatten eine vage Vorstellung davon, was unter einer solchen Einrichtung zu verstehen ist, kannten aber keine namentlich; den restlichen sieben Frauen waren solche Einrichtungen nicht bekannt (Abbildung 7).

#### Kennen Sie frauenspezifische Einrichtungen?

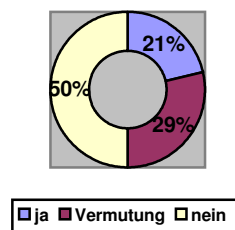


Abbildung 7

### Würden Sie eine solche Einrichtung aufsuchen?

Zwölf der Frauen würden eine solche Einrichtung mit DolmetscherIn aufsuchen. Die Frauen würden es begrüßen, wenn zumindest eine Beraterin pro Einrichtung über das Thema "Gehörlosigkeit" Bescheid wüsste. Besonders wünschenswert wäre für sie, wenn eine Beraterin über Gebärdensprach(grund)kenntnisse verfügen würde. Eine Frau gab an, diese Art der Beratung nicht zu benötigen; von einer wurde die Frage nicht beantwortet (Abbildung 8).

**Würden Sie eine frauenspezifische Einrichtung aufsuchen?**

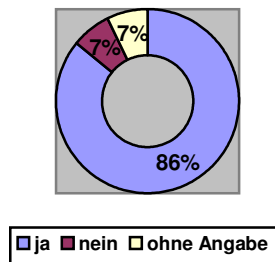


Abbildung 8

Haben Sie Interesse an Vorträgen?

Von den frauenspezifischen Einrichtungen werden immer wieder Vorträge zu den unterschiedlichsten Themen organisiert. Allerdings fehlt den gehörlosen Frauen die Information, wann und wo Vorträge stattfinden. Eine zusätzliche Hürde ist, dass die Vorträge in erster Linie für ein hörendes Publikum konzipiert sind. Daher wurde im Rahmen der Interviews ermittelt, ob ein Bedarf an gedolmetschten Vorträgen besteht bzw. welche Themen von Interesse wären.

Das Interesse der Frauen an Vorträgen ist sehr groß. In den Interviews wurde immer wieder erwähnt, wie wenig Information sie zu den verschiedensten Themen erhalten. Daher würden sie gedolmetschte Vorträge bzw. Vorträge in Gebärdensprache begrüßen. Nachstehende Tabelle zeigt die Interessensgebiete der Frauen:

| Generelles Thema | Subthema  |
|------------------|---|
| Frauen           | Rechte der Frauen in der Ehe<br>Frauen können Nein sagen<br>Sexuelle Belästigung: Was tun?<br>Alleinerziehende Mütter<br>Schwangerschaftsvorbereitung                       |
| Kindererziehung  | Kinder und gesundes Essen<br>Kinder in der Pubertät<br>Kinder brauchen Strukturen<br>Entwicklung und damit verbundene mögliche Probleme<br>Schulprobleme: Was kann ich tun? |

|   |   |
|---|---|
| Gesundheit                                      | Gesundheit und Alter (z.B. richtiges Essen, Bluthochdruck, Cholesterin)<br>Gynäkologische Fragen<br>Gesundheit und Frauen<br>Bioessen |
| Beratung und Hilfe bei                          | Beruflichen Problemen<br>Privaten Problemen<br>Psychischen Problemen<br>Gewalt (sexuell, psychisch und körperlich)                    |
| Ausbildung für gehörlose Frauen                 |   |
| Familie   |   |
| Vorträge zu verschiedenen tagesaktuellen Themen |   |

Tabelle 3

Der Großteil der befragten Frauen würde Veranstaltungen bevorzugen, an denen ausschließlich gehörlose Frauen teilnehmen. Besonders wichtig ist für sie, Fragen stellen zu können. Dafür wären aus ihrer Sicht, drei Varianten denkbar:

Die Fragen können während eines Vortrages gestellt werden.

Am Ende eines Vortrages steht eine gewisse Zeit für Fragen zur Verfügung.

Ein zeitlich limitiertes Gespräch mit dem Referenten unter vier Augen nach einem Vortrag.

#### Wären Gebärdensprachvideos auf einer Homepage hilfreich?

Die effizienteste Art der Informationsvermittlung für Gehörlose ist, diese in Gebärdensprache angeboten zu bekommen. Die Frauen wurden gefragt, ob für sie ein Gebärdensprachvideo auf der Homepage einer Einrichtung hilfreich wäre. In diesem Video sollen kurz die Aufgaben von frauenspezifischen Einrichtungen erklärt werden. Die überwiegende Mehrheit würde solche Videos begrüßen (Abbildung 9).

## Wäre ein GS-Video hilfreich?

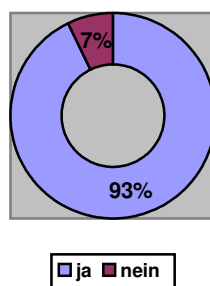


Abbildung 9

Hinsichtlich der Frage, welche Einrichtung ein Video auf ihrer Homepage anbieten soll, waren die Antworten der Frauen unterschiedlich: Einige waren der Ansicht, ein Video auf der Homepage einer bestimmten Einrichtung würde ausreichen. Eine andere Möglichkeit wäre, das Integrieren eines Gebärdensprachvideos auf den Homepages einiger ausgewählter Einrichtungen oder alle Einrichtungen bieten ein Gebärdensprachvideo an (siehe auch Punkt 8).

### 6.3.2.1 Zusammenfassung

Der Großteil (79 %) der gehörlosen Frauen weiß nicht genau bzw. nicht über frauenspezifische Einrichtungen Bescheid. Allerdings wären 86 % bereit, bei Bedarf eine dieser Einrichtungen mit DolmetscherIn aufzusuchen. Der Grund für dieses Nichtwissen liegt einmal mehr im eingeschränkten Informationszugang bzw. dem daraus resultierenden Informationsdefizit. Die von den frauenspezifischen Einrichtungen vorwiegend verwendete Art der Informationsverbreitung ist für die meisten gehörlosen Frauen von geringem Nutzen: Die Broschüren oder Folder (sowie andere Informationen in gedruckter Form) enthalten viel Text und werden daher selten als Informationsquelle genutzt. Die Folge dieses Informationsmangels ist, dass gehörlose Frauen nicht zu den Einrichtungen gelangen und sie aus diesem Grund nicht anderen gehörlosen Frauen weiterempfehlen können. Bei den hörenden Frauen ist die persönliche Empfehlung die zweithäufigste Methode der Informationsverbreitung.

Den gehörlosen Frauen ist es ein großes Anliegen, dass die Mitarbeiterinnen von frauenspezifischen Einrichtungen besser über Gehörlosigkeit informiert wären. Besonders begrüßen würden sie eine gebärdensprachkompetente Ansprechperson pro Einrichtung sowie Informationen über die Aufgaben der Einrichtungen in Form eines Gebärdensprachvideos. Da vermutlich nicht alle Einrichtungen über die notwendigen finanziellen

Ressourcen für die Produktion eines Gebärdensprachvideos verfügen, könnte die Homepage des Frauenreferates des Landes Kärnten als "Schnittstelle" fungieren.

Den gehörlosen Frauen ist ihr Informationsdefizit, das sie in vielen Bereichen haben, bewusst. Sie haben großes Interesse an Vorträgen, allerdings gibt es für sie kein entsprechendes Angebot. Die regionalen Gehörlosenvereine bzw. der Kärntner Landesverband der Gehörlosen könnten in Zusammenarbeit mit den frauenspezifischen Einrichtungen Vorträge organisieren.

## **6.4 Interviews mit den gehörlosen Frauen**

### ***6.4.1 Vorgehensweise bei den Interviews mit den gehörlosen Frauen***

#### *6.4.1.1 Anzahl und Auswahl der Interviewpartnerinnen*

##### Anzahl

In der Studie von Breiter (2002) wurden 30 gehörlose Frauen interviewt. Für die vorliegende Arbeit wurde die Zahl der Interviews mit 15 festgelegt - 14 Frauen haben letztendlich daran teilgenommen. Für die Festlegung dieser Anzahl waren folgende Gründe ausschlaggebend:

- Zeitrahmen
- Bedingt durch den kurzen Zeitrahmen des Projektes war es nicht möglich, 30 Frauen zu interviewen.
- Aussagekraft der Daten
- Daten, die aus 14 Interviews gewonnen wurden, können nicht als Zufallsergebnisse bezeichnet werden. Aus den erhobenen Daten können Rückschlüsse auf die Situation von gehörlosen Frauen in Kärnten gezogen werden.

##### Auswahl

In einem ersten Schritt wurden die am Zentrum für Gebärdensprache und Hörbehindertenkommunikation (ZGH) arbeitenden gehörlosen Frauen über das Projekt informiert. Sie übernahmen die Aufgabe, das Projekt gehörlosen Frauen in ihrem Freundes- und Bekanntenkreis zu erklären und zu fragen, ob Interesse an einer Mitarbeit, in Form eines Interviews, bestehen würde. Für die Teilnahme an den Interviews gab es keinerlei Vorgaben bezüglich Alter, Ausbildung, usw. Für Details zu den statistischen Daten der Interviewpartnerinnen siehe Punkt 6.4.2.

#### *6.4.1.2 Interviewsetting und -dauer*

Die Interviews wurden in einem Büro des ZGH durchgeführt. Bei den Interviews waren immer drei Personen anwesend, worüber die gehörlosen Frauen im Voraus informiert

wurden: die gehörlose Interviewpartnerin, eine Dolmetscherin und die Autorin. Diese Konstellation wurde aus folgenden Gründen gewählt:

- Eine Videoaufzeichnung der Interviews hätte viele gehörlose Frauen von einer Teilnahme abgehalten, da für sie ihre Anonymität nicht mehr gewährleistet gewesen wäre.
- Die Durchführung der Interviews mit einer gebärdensprachkompetenten Person in der Rolle der Interviewerin wurde ebenfalls verworfen. Eine parallel durchgeführte Aufzeichnung des Gesagten durch die Interviewerin hätte keinen normalen Erzählfluss zugelassen. Bei einer Gesprächsaufzeichnung nach den Interviews wäre die Gefahr zu groß gewesen, wichtige Informationen zu verlieren.

Die Fragen wurden von der Autorin in Lautsprache gestellt und von der Dolmetscherin in Gebärdensprache übersetzt. Die Antworten der gehörlosen Frauen wurden von der Dolmetscherin in Lautsprache übersetzt und von der Autorin direkt in den elektronischen Interviewleitfaden/Fragebogen eingetragen. Diese Vorgehensweise garantierte einen flüssigen Gesprächsverlauf. Für die Dauer eines Interviews wurden 45 Minuten angesetzt, wobei der Zeitrahmen je nach Bedarf variabel gehandhabt wurde.

#### Interviewleitfaden/Fragebogen

Vor dem Interviewbeginn wurde jeder Frau erklärt, dass beide anwesenden hörenden Personen der Schweigepflicht unterliegen und dass ihre Anonymität gewahrt bleibt. Das Interview wurde an Hand eines elektronischen Fragebogens (Anhang 7) durchgeführt, der in drei thematische Schwerpunkte gegliedert war und insgesamt 15 Fragen beinhaltete (Details siehe Anhang 7): Die ersten fünf Fragen waren statistischer Natur. Danach folgten vier Fragen, die sich auf die Schul- und Berufsausbildung bezogen. Die letzten fünf Fragen beschäftigten sich mit den frauenspezifischen Einrichtungen und damit zusammen hängenden Themen.

Die gehörlosen Frauen wurden gebeten, wenn etwas nicht richtig verstanden wurde, sofort nachzufragen. Es bestand für sie keine Verpflichtung, Fragen zu beantworten bzw. zu begründen, wenn sie eine Frage nicht beantworten wollten<sup>17</sup>.

### **6.4.2 Statistische Daten**

#### *6.4.2.1 Alter und Wohnort*

Das Alter der befragten gehörlosen Frauen lag zwischen 21 und 67 Jahren und ist damit weiter gestreut als in der Studie von Breiter (2002), in der es zwischen 17 und 44 Jahren

---

<sup>17</sup> Die ausgefüllten Fragebögen können auf Anfrage von Vertretern der fördernden Stellen eingesehen werden.

## Gehörlose Frauen in Kärnten

lag. Wie aus untenstehender Tabelle hervorgeht, befand sich der Großteil der Frauen, die an dieser Studie teilnahmen, in der Altersgruppe zwischen 20 und 39 Jahren; bei Breiter (2002) war es die Altersgruppe zwischen 25 und 35 Jahren.

| Altersgruppe in Jahren | 20-29 | 30-39 | 40-49 | 50-59 | 60-69 |
|------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Anzahl der Frauen      | 4     | 5     | 1     | 3     | 1     |

Tabelle 4

Acht der interviewten Frauen (57 %) leben in einer Stadt, sechs (43 %) im ländlichen Bereich. Bei Breiter waren 76 % der befragten Frauen aus dem städtischen und 24 % aus dem ländlichen Raum.

### 6.4.2.2 Familienstand/Kinder

Von den 14 Frauen sind acht mit einem gehörlosen Mann verheiratet; vier sind ledig, eine ist geschieden und eine Frau ist verwitwet.

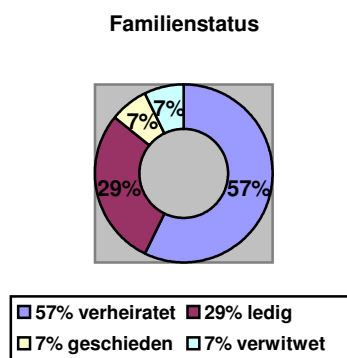


Abbildung 10

Wie aus den Erzählungen der Frauen hervorging, haben oder hatten alle (bis auf eine) einen gehörlosen Partner.

Dreizehn der Frauen haben Kinder; davon sind die Kinder von acht Frauen hörend, drei Frauen haben gehörlose Kinder, das Kind einer Frau ist schwerhörig. Eine Frau hat sowohl hörende als auch gehörlose Kinder (Abbildung 11):

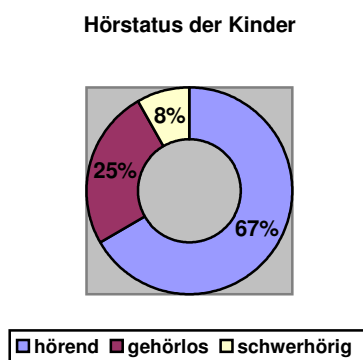


Abbildung 11

#### 6.4.2.3 Auftreten der Gehörlosigkeit

Im elektronischen Fragebogen wurde ursprünglich nach "Auftreten und Grad der Gehörlosigkeit" gefragt. Nach dem Grad der Gehörlosigkeit wurde in den Interviews nicht gefragt, da er für diese Arbeit letztendlich keinerlei Relevanz hat. Ermittelt wurde, wie sich die Frauen selbst bezeichnen, "gehörlos" oder "schwerhörig", wann die Hörbeeinträchtigung von den Eltern bemerkt wurde, sowie der Hörstatus der Eltern. Die Aussagen wurden in einer Tabelle zusammengefasst (Anhang 8) und sind in den Abbildungen 12 bis 14 grafisch aufbereitet.

#### Eigenbezeichnung

12 der 14 Frauen bezeichnen sich als "gehörlos", darunter auch Hörgeräteträgerinnen; eine Frau bezeichnet sich als "schwerhörig" und eine Frau hat Probleme, ihren Status zu definieren. Der Grund dafür liegt darin, dass ihr Hörstatus vom jeweiligen Umfeld, in dem sie sich bewegt, abhängt: Innerhalb der Familie wird sie als gehörlos betrachtet, im Freundes- und Bekanntenkreis als schwerhörig.



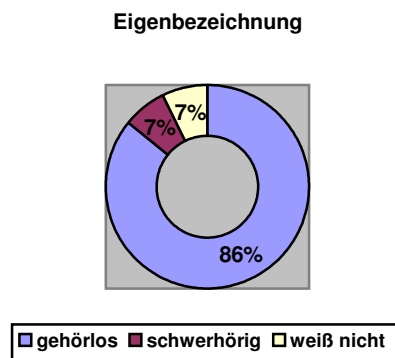


Abbildung 12

### Auftreten der Hörbeeinträchtigung

Die Hörbeeinträchtigung besteht bei 11 Frauen seit der Geburt; bei zwei war sie die Folge einer Erkrankung im Alter von 1,5 bzw. 1,8 Jahren und bei einer im Alter von 3 Jahren.

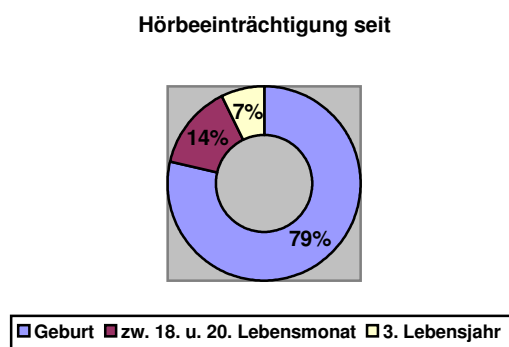


Abbildung 13

### Bemerken der Hörbeeinträchtigung

Der Zeitpunkt, zu dem die Beeinträchtigung von den Eltern bemerkt wurde, bewegt sich zwischen rasch nach der Geburt bis zu fast dem zehnten Lebensjahr. Wobei "relativ rasch nach der Geburt" in keinem Fall genauer definiert wurde. Drei Frauen wissen nicht, wann ihre Hörbeeinträchtigung bemerkt wurde. Eine Frau erzählte, dass ihre Eltern bereits nach der Geburt vermuteten, dass sie hörbeeinträchtigt sei. Allerdings wurde ihnen von den Ärzten gesagt, ihre Tochter "sei nur zu faul" um zu sprechen. Im Alter von drei Jahren wurde ihre Gehörlosigkeit schließlich diagnostiziert.

Hörbeeinträchtigung wurde bemerkt

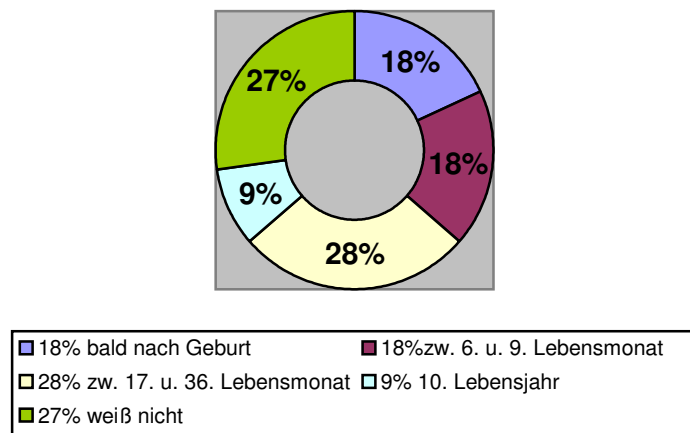


Abbildung 14

### Hörstatus der Eltern

Die meisten Frauen haben hörende Eltern, nämlich 11. Nur drei Frauen haben gehörlose Eltern.

Hörstatus der Eltern

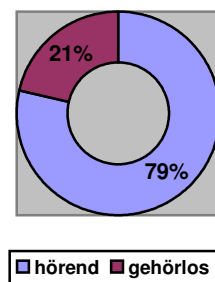


Abbildung 15

### 6.4.2.4 Zusammenfassung

Die soziodemographischen Daten der interviewten Frauen bezüglich Hörstatus des Partners, der Eltern, der eigenen Kinder, eigenem Hörstatus und Auftreten der Hörbeeinträchtigung stimmen mit nationalen und internationalen Daten überein (Fellinger, u.a. 2005; Breiter, 2002). Demzufolge wählt die überwiegende Mehrheit der gehörlosen

Frauen einen gehörlosen Partner. Weiters hat der Großteil der gehörlosen Frauen hörende Eltern und die meisten gehörlosen Frauen haben hörende Kinder. Die Hörbeeinträchtigung besteht bei einem Großteil der Frauen seit der Geburt, wurde allerdings nur bei zwei bereits bald nach der Geburt diagnostiziert. Bei fünf Frauen lag der Zeitpunkt der Feststellung der Hörschädigung zwischen 6 bis 36 Monaten nach der Geburt. In einem Fall wurde die Hörbeeinträchtigung erst im Alter von beinahe 10 Jahren erkannt. Mittlerweile werden Hörschäden bei Babys im Laufe des sog. Neugeborenen-Hörscreenings frühzeitig entdeckt. Dadurch können große Zeitspannen bis zur "Entdeckung" eines Hörschadens ausgeschlossen werden. Trotzdem vergeht in der Praxis oft noch zu viel Zeit bis adäquate Maßnahmen ergriffen werden (Holzinger u.a., 2006).

### ***6.4.3 Schulbildung Gehörloser in Österreich***

In unserer Gesellschaft wird großer Wert auf eine gute Schulbildung gelegt. Sie gilt als Investition in die eigene Zukunft, denn sie ist die Basis für die späteren beruflichen Chancen. Eng damit verbunden sind positive Auswirkungen auf das persönliche und gesellschaftliche Leben. Eine wichtige Rolle bei der Planung und Realisierung des Bildungsweges spielen mit zunehmendem Alter die Medien, egal ob Printmedien oder elektronische Medien (Internet, Fernsehen usw.). Sie sind Informationsquelle und Orientierungs- bzw. Entscheidungshilfe. Gehörlose sind bei der Planung ihrer Schul- und Berufsbildung mit dem Problem konfrontiert, dass eine höhere Bildung für Gehörlose im österreichischen Schulsystem nicht "vorgesehen" zu sein scheint und ihnen somit Berufe, die eine gute Schulbildung voraussetzen, verwehrt bleiben.

Die Schulbildung der meisten österreichischen Gehörlosen muss als schlecht, man könnte beinahe sagen als katastrophal und für eines der reichsten Länder der Welt als beschämend, bezeichnet werden. Der Grund liegt darin, dass der Großteil der Gehörlosen eine Sonderschule für Hörbehinderte besucht (Breitner, 2002; Fellingner u.a., 2005) und in diesen Schulen der Unterricht vorwiegend in Lautsprache erfolgt. Ein zusätzliches Problem ist, dass die Anforderungen an die SchülerInnen reduziert werden (siehe Lehrplan für Sonderschulen), obwohl der Großteil der gehörlosen SchülerInnen über normale kognitive Fähigkeiten verfügt. Nach Beendigung der Pflichtschule haben viele dieser SchülerInnen große Wissensrückstände. Höhere Schulabschlüsse wie Matura, Hochschule oder Universität sind in Österreich bei Gehörlosen nur marginal vorhanden (Stalzer, 1997). Jene Gehörlosen, die einen höheren Schulabschluss schaffen, müssen mehr Zeit in ihr Studium investieren, als ihre hörenden Kollegen. Sie sind auf die Dolmetschung von Vorlesungen, Seminaren etc. angewiesen. Beim Organisieren eines/einer DolmetscherIn kann es aus budgetären Gründen zu Problemen kommen oder dadurch, dass zum gewünschten Termin kein(e) DolmetscherIn verfügbar ist. In vielen

Fällen übernehmen daher andere StudentInnen die Funktion einer "Mitschreibhilfe". Ein Ziel des "Vereins österreichischer gehörloser Studierende" ist es, die Studienbedingungen für hörbeeinträchtigte StudentInnen zu verbessern (siehe folgende Internetseite: [http://www.voegs.at/voegs/?page\\_id=145](http://www.voegs.at/voegs/?page_id=145)).

Studien zeigen, dass sich viele gehörlose Frauen und Männer in Österreich ihrer schlechten Schulbildung bewusst sind. Laut einer Untersuchung aus dem Jahr 1995 von Burghofer war der Großteil der befragten Gehörlosen nicht mit ihrer Schulbildung zufrieden. In dieser Studie gaben 59 % der Gehörlosen an, die deutsche Schriftsprache nicht bzw. nicht ausreichend erlernt zu haben. Bedauerlicherweise ist in aktuelleren Studien keine Trendwende zu beobachten: Sieben Jahre später kommt Breiter (2002) in ihrer Erkundungsstudie zur beruflichen Lebenssituation von gehörlosen Frauen im Raum Wien und Niederösterreich zum selben Ergebnis: 60 % der befragten Frauen schätzten ihre Deutschkenntnisse als unzureichend ein und gaben an, Probleme beim Lesen und Schreiben deutscher Texte zu haben. Die von Eisenwort u.a. (2003) durchgeführte Studie bestätigt diese Ergebnisse: Fast drei Viertel der befragten Gehörlosen gaben an, manchmal bis oft Fehler beim Schreiben zu machen. Weiters äußerten mehr als die Hälfte den Wunsch, besser lesen zu können.

#### *6.4.3.1 Die Situation der gehörlosen Frauen in Kärnten*

Da in Kärnten keinerlei Untersuchungen zu diesem Thema existieren, wurden die Fragen nach der Schulbildung, der Zufriedenheit mit der Schulbildung und nach der Selbsteinschätzung der Deutschkenntnisse in den Fragebogen mit aufgenommen. Die Aussagen wurden in einer Tabelle zusammengefasst (Anhang 9), die Ergebnisse sind nachfolgend dargestellt.

##### Schultyp

Acht Frauen haben eine Sonderschule für Hörbehinderte besucht; drei Frauen besuchten sowohl eine Schule für Hörende als auch eine Sonderschule für Hörbehinderte (in der Grafiklegende mit "gemischt (h/gh)" bezeichnet); zwei besuchten ausschließlich Schulen für Hörende; eine Frau besuchte nicht nur eine Schule für Hörende, sondern auch eine Integrationsklasse (in der Grafiklegende mit "gemischt (h/I)" bezeichnet).

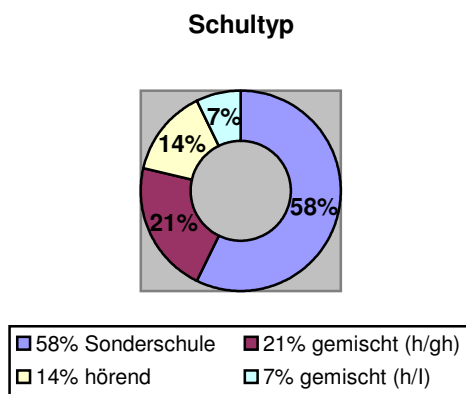


Abbildung 16

Zufriedenheit mit der Schulbildung

Von den 14 Frauen gaben 11 an, nicht mit ihrer Schulbildung zufrieden zu sein; zwei sind zufrieden und eine eher zufrieden. Besonders die Frauen, die eine Sonderschule für Hörbehinderte besuchten, kritisierten, dass der Unterricht ausschließlich in Lautsprache erfolgte und Gebärdensprache offiziell verboten war. Sie haben vieles nicht verstanden und Texte wurden oft auswendig gelernt, ohne zu wissen, was sie bedeuten. In der Sonderschule wurde ihrer Ansicht nach zu wenig Wissen vermittelt, der Fokus lag auf Artikulations- und Sprechübungen. In einigen wenigen Fällen wurde zeitweise die Gebärdensprache zur Unterstützung im Unterricht verwendet. Die Aufmerksamkeit und Zufriedenheit der gehörlosen Frauen mit dem Unterricht stieg in diesen Fällen sprunghaft an. Eine Absolventin des Bundesinstituts für Gehörlose (BIG) erzählte, dass den SchülerInnen vor einer Prüfung immer genau mitgeteilt wurde, was sie für diese vorbereiten mussten. Jene gehörlosen Frauen, die eine Schule für hörende Kinder besuchten, hatten neben dem Verständnisproblem zusätzlich mit der Isolation innerhalb der Klassengemeinschaft zu kämpfen.

**Zufriedenheit mit der Schulbildung**

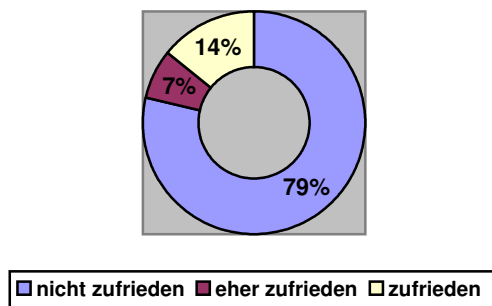


Abbildung 17

### Selbsteinschätzung der Deutschkenntnisse

Fünf der Frauen beurteilten ihre Deutschkenntnisse als "schlecht", wobei die Skala von "total schlecht", "sehr schlecht" bis "eher schlecht" reicht; in Abbildung 18 wurden diese Aussagen unter "schlecht" zusammengefasst. Vier glaubten, über "mittlere" Deutschkenntnisse zu verfügen; weitere vier bezeichneten ihre Deutschkenntnisse als "gut" und für eine Person war eine Selbsteinschätzung schwierig.

**Deutschkenntnisse - Selbsteinschätzung**

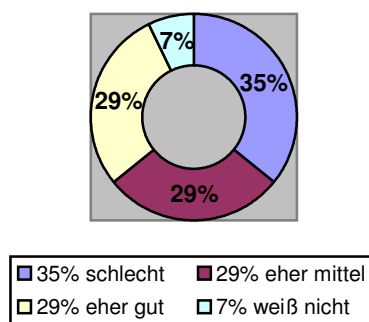


Abbildung 18

Interessant im Zusammenhang mit dieser Frage war, dass im Laufe der Interviews besonders Frauen, die laut eigenen Aussagen über gute bzw. mittlere Deutschkenntnisse verfügen, ihrer Selbsteinschätzung widersprochen haben. Zwei der Frauen, die ihre Deutschkenntnisse mit "gut" beurteilten, gaben an anderer Stelle an, Probleme mit den Artikeln zu haben. Bei drei Frauen, die ihre Deutschkenntnisse als "mittel" eingestuft haben, bestehen laut eigenen Aussagen Verständnisprobleme beim Lesen und teilweise bei der Textproduktion. Auf Grund dieser widersprüchlichen Aussagen liegt die Vermutung nahe, dass 10 der 14 Frauen über eher mäßige bis schlechte Deutschkenntnisse verfügen. Diese Zahl entspricht den Ergebnissen der Studien von Burghofer (1995) und Breiter (2002), bei denen im Schnitt 60 % der Gehörlosen ihre Deutschkenntnisse in diesem Bereich einstufen.

#### *6.4.3.2 Zusammenfassung*

Die Daten bezüglich der Schulbildung gehörloser Frauen in Kärnten decken sich weitgehend mit den Ergebnissen der erwähnten Studien. Der Großteil der gehörlosen Frauen hat eine Sonderschule für Hörbehinderte besucht und ist mit ihrer Schulbildung nicht zufrieden. Hauptsächlich wurde die Verwendung von Lautsprache als Unterrichtssprache kritisiert und dass dadurch vielfach der Unterrichtsstoff bzw. Inhalte nicht verstanden wurden. Sobald Gebärdensprache zur Wissensvermittlung eingesetzt wurde - was selten vorkam - stiegen das Interesse und die Zufriedenheit der Schülerinnen.

## *Gehörlose Frauen in Kärnten*

Vor allem die Frauen in der Altersgruppe zwischen 20 bis 35 Jahren haben vermehrt Schulen für Hörende besucht. Da der Unterricht in Lautsprache erfolgte, hatten diese Frauen ebenso das Problem, dass sie Inhalte oft nur bruchstückhafte oder gar nicht verstehen konnten, was zwangsläufig zu Wissenslücken führte. Das wiederum wirft die Frage auf, ob das Bildungsniveau von gehörlosen und hörenden Schulabgänger desselben Schultyps annähernd gleich ist, oder ob zwischen ihnen größere Unterschiede bestehen, als bei hörenden SchülerInnen?

Die meisten Frauen verfügen laut eigenen Angaben über eher mäßige bis schlechte Deutschkenntnisse. Die Frauen sind sich durchaus bewusst, dass sie dadurch viele Nachteile in Kauf nehmen müssen. Für sie ist es vollkommen unverständlich, warum sie bei ihrer Schulausbildung nicht die gleichen Chancen erhalten wie hörende Frauen. Sie verstehen nicht, warum der Unterricht in Gebärdensprache ab der Volksschule nicht erlaubt wird. Wie sie aus eigener Erfahrung wissen, hat die lautsprachliche Unterrichtsmethode für sie nur negative Auswirkungen. Ihrer Meinung nach würde die Verwendung der Gebärdensprache im Unterricht viele Probleme lösen und ihre Berufs- und Zukunftsaussichten wesentlich verbessern.

Prinzipiell scheint die Schulbildung gehörloser Frauen (und auch Männer) auf der Annahme zu beruhen, dass sie nicht zu denselben kognitiven Leistungen fähig sind, wie Hörende. Dieser Ansatz und die darauf basierenden Maßnahmen - Reduktion des Leistungsniveaus - sind falsch und haben katastrophale Folgen für Gehörlose. Nicht die kognitiven Leistungen sind das Problem, sondern der gestörte Zugang zur Lautsprache bzw. das Festhalten an der gesprochenen Sprache als Unterrichtssprache. Gehörlose Kinder können unter für sie adäquaten Bedingungen - Gebärdensprache als Instruktionssprache - die gleichen kognitiven Leistungen erbringen, wie hörende.

### ***6.4.4 Berufliche Situation gehörloser Frauen in Österreich***

Frauen sind, wie der Frauenbericht der Arbeiterkammer (AK) 1995-2005 von Angelo u.a. (2006) zeigt, nach wie vor Männern gegenüber am Arbeitsmarkt benachteiligt. Entsprechend diesem Bericht ist beispielsweise in den letzten zehn Jahren die Lohn- und Gehaltsentwicklung bei Frauen ungünstiger verlaufen als bei Männern. Besonders betroffen von dieser Entwicklung waren Fraueneinkommen im unteren Bereich. Frauen mit guten Qualifikationen und durchgehenden Erwerbsverläufen haben hinsichtlich ihres beruflichen Werdegangs und Einkommens positive Perspektiven.

*Allerdings ist auch bei den Spitzenpositionen die Einkommensschere zwischen Männern und Frauen hoch, was offenbar auf die gläserne Decke für Frauen beim Zugang zu absoluten Toppositionen zurückzuführen ist. (Angelo u.a., 2006: 8).*

Die Qualifikationen bei Frauen und Männern sind in den letzten Jahren gestiegen, allerdings sind bei den Frauen nach wie vor zu viele in den "untersten Qualifikationsbereichen" tätig (Angelo u.a., 2006). Besonders für Frauen ist eine gute berufliche Qualifikation notwendig, um am Arbeitsmarkt bessere Chancen zu haben.

Gehörlose Frauen befinden sich im Vergleich zu hörenden Frauen in einer äußerst schwierigen Situation: Auf Grund ihrer schlechten Schulbildung ist die Zahl der Berufe, die sie ausüben können eingeschränkt und ihre Chancen am Arbeitsmarkt sind stark reduziert. In vielen Fällen können Gehörlose nicht den von ihnen gewünschten Beruf erlernen, da die Defizite in z.B. der Schriftsprachkompetenz sowie dem Allgemeinwissen zu groß sind. Vielfach wird die Berufsentscheidung nicht von der Betroffenen selbst getroffen, sondern sie wird ihnen von der Umwelt (Eltern oder Lehrer) aufgedrängt (Diskriminierungsbericht der Österreichischen Gebärdensprachgemeinschaft, 2005<sup>18</sup>; Breiter, 2002).

Die meisten Gehörlosen werden hinsichtlich ihrer Berufs- und Ausbildungsmöglichkeiten nicht ausreichend informiert und sind der Meinung, über relativ geringe Wahlmöglichkeiten zu verfügen. Daher ist es nicht sonderlich überraschend, Gehörlose vorwiegend in den typischen Gehörlosenberufen anzutreffen: Im Jahr 1997 arbeiteten in Österreich 23 % der Gehörlosen als Schneiderin, 6 % als Tischler und 4 % als Schuster; 30 % gaben an, ohne Beruf zu sein, 37 % wurden unter "Sonstige" geführt (Stalzer, 1997). Am 6. April 2006 wurde im Ministerrat im Rahmen des Behindertengleichstellungsbegleitgesetzes der Beschluss gefasst, dass auch sinnesbeeinträchtigte Personen z.B. Lehrer oder Richter werden dürfen. Bis dahin war es Gehörlosen nicht erlaubt, diese Berufe auszuüben, selbst wenn sie die dazu erforderlichen Qualifikationen nachweisen konnten.

In Breiter (2002, 101) wird das berufsbildende Angebot für Gehörlose in Österreich als gering, teilweise nicht mehr aktuell beschrieben, außerdem "wird absolut am Markt vorbei unterrichtet" – die Situation hat sich bis heute nicht wesentlich geändert.

Von einer Chancengleichheit für Gehörlose bei der Berufsausbildung kann nicht gesprochen werden. Einmal mehr trifft es gehörlose Frauen doppelt: Sie sind gegenüber hörenden Frauen und Männern und zusätzlich gegenüber gehörlosen Männern benachteiligt (Breiter, 2002).

#### 6.4.4.1 Die Situation in Kärnten

Wie aus der Untersuchung von Breiter (2002) hervorgeht, kann bei den von ihr befragten Frauen nicht von "Wunschbildung und Wunschberuf" die Rede sein. Viele der Frau-

---

<sup>18</sup> Online: <http://www.oegl.b.at/?id=LH2006-04-06-3816>



## *Gehörlose Frauen in Kärnten*

en wurden in den gehörlosentypischen Beruf der Schneiderin gedrängt. Eine ausführliche Information bzw. Berufsberatung hat nicht stattgefunden. Eine beinahe zu erwartende Konsequenz davon ist, dass die Hälfte der Frauen in der Studie angab, sie würden lieber einen anderen Beruf ausüben. Die berufliche Situation gehörloser Frauen in Kärnten wurde mit den folgenden Fragen erhoben (Anhang 10):

- Berufswunsch
- Berufsausbildung
- Derzeit ausgeübter Beruf
- Warum konnte der gewünschte Beruf nicht erlernt werden bzw. warum wurde der jetzige Beruf ergriffen?

### Berufswunsch

Alle interviewten Frauen hatten in ihrer Jugend mindestens einen Berufswunsch, der in den meisten Fällen nicht umgesetzt werden konnte. Die Gründe dafür waren unterschiedlicher Art: Beispielsweise war der Wunschberuf für sinnesbeeinträchtigte Personen, somit auch für gehörlose Frauen, nicht zugänglich. Eine Frau erhielt bedingt durch gesundheitliche Probleme kein Abschlusszeugnis und konnte daher den von ihr gewünschten Beruf nicht ergreifen. In einem anderen Fall wäre die Ausbildung für die Familie eine zu große finanzielle Belastung gewesen. In manchen Berufen wäre ein hohes Maß an lautsprachlicher Kommunikation erforderlich gewesen. Den gehörlosen Frauen wurde erklärt, dass er für sie aus diesem Grund nicht geeignet sei. Zum Teil wurde den Frauen vermittelt, dass sie auf Grund ihrer Beeinträchtigung keinen anderen Beruf ausüben könnten bzw. dass sie eine andere Ausbildung nicht schaffen würden; Informationen über andere Berufsmöglichkeiten haben sie nicht erhalten. Nur vier Frauen war es möglich, ihren Wunschberuf zu ihrem derzeit ausgeübten Beruf zu machen.

### Erlerner Beruf

Von den 14 interviewten Frauen erlernten 10 einen Beruf, der für eine gehörlose Frau als "angemessen" erachtet wurde: Sieben machten eine Schneiderinnenlehre, eine absolvierte die Ausbildung zur Bekleidungstechnikerin und Bürokauffrau am BIG, eine Frau wurde zur Zahntechnikerin und eine zur Konditorin ausgebildet. Drei Frauen besuchten die dreijährige Höhere Bundeslehranstalt für wirtschaftliche Berufe (HBLA) und erreichten dadurch eine Qualifikation unter anderem in den Bereichen Soziales, Verwaltung und Wirtschaft. Eine Frau machte eine Lehre zur bautechnischen Zeichnerin. Bei drei Frauen liegt eine Übereinstimmung von Berufswunsch, erlerntem Beruf und derzeit ausgeübtem Beruf vor.

### Erlerner Beruf

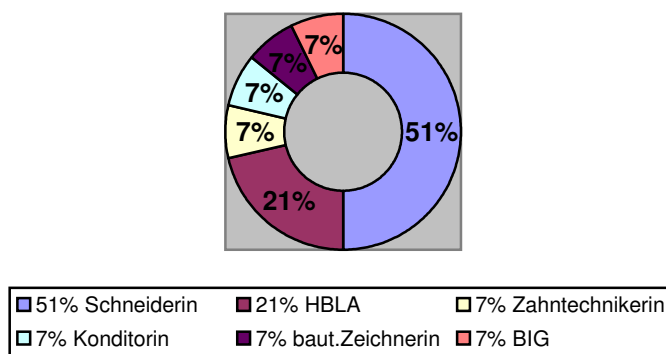


Abbildung 19

### Erlerner Beruf und Alter

Besonders Frauen, die heute zwischen 35 und 69 Jahre sind, mussten am häufigsten den Beruf einer Schneiderin erlernen. Im Gegensatz dazu ist bei Frauen, die heute zwischen 20 und 35 Jahre sind, die Ausbildung etwas variantenreicher. Trotzdem fällt auf, dass sich die Ausbildung auf einem eher niedrigen Niveau bewegt und nach wie vor die Tendenz besteht, Berufe zu ergreifen, die als typische Frauenberufe gelten. (An dieser Stelle wird darauf hingewiesen, dass die Berufslehre nicht herabgesetzt werden soll. Es wird lediglich darauf aufmerksam gemacht, dass eine qualitativ höhere/bessere Ausbildung für gehörlose Frauen nicht selbstverständlich ist.)

### Derzeit ausgeübter Beruf

Interessant ist ein Vergleich zwischen erlerntem und derzeit ausgeübtem Beruf: Sieben Frauen üben derzeit Berufe aus, die nicht ihrem erlernten entsprechen; bei sechs Frauen stimmen erlernter und derzeitiger Beruf überein. Eine Frau befindet sich bereits in Pension und scheint in diesem Vergleich nicht auf. Bei den sieben Frauen, bei denen erlernter und derzeit ausgeübter Beruf nicht übereinstimmen, fällt auf, dass es sich dabei um sechs Schneiderinnen handelt.

### Gehörlose Frauen als Mitarbeiterinnen

Von einigen gehörlosen Frauen wurde auf die für sie oft schwierige Situation am Arbeitsplatz hingewiesen. Meist sind sie die einzige gehörlose Person unter den (hörenden) MitarbeiterInnen. Vielfach hatten die hörenden KollegInnen noch nie Kontakt mit Gehörlosen und wissen nicht, wie sie sich verhalten sollen. Auf Grund dieser Unsicherheit und der bestehenden Kommunikationsbarriere beschränkt sich der Kontakt zwischen Hörenden und Gehörlosen auf das Notwendigste. Die gehörlosen Frauen fühlen sich isoliert, nicht in die Arbeitsgemeinschaft integriert und von den Hörenden nicht akzeptiert.

## *Gehörlose Frauen in Kärnten*

Ein zusätzliches Problem scheint für einige gehörlose Frauen die Behandlung durch Vorgesetzte zu sein. Die gehörlosen Frauen berichteten von Fällen, in denen sie nicht gleich behandelt wurden wie ihre hörenden Kolleginnen: Eine Frau wurde bei gleicher Qualifikation schlechter entlohnt als ihre hörende Kollegin. Eine andere beklagte sich, weil ihr Vorgesetzter nicht direkt mit ihr spricht, wenn sie eine Arbeit nicht zufrieden stellend erledigt hat, sondern mit hörenden KollegInnen. Als diskriminierend wurde von einer Frau die Tatsache empfunden, dass ihr Mitarbeitergespräch nach fünf Minuten beendet war, das der hörenden KollegInnen hingegen im Durchschnitt 20 Minuten dauerte. Mehrfach kritisiert wurde die Informationsverbreitung am Arbeitsplatz. Laut den Aussagen einiger Frauen werden Gehörlose als letzte oder überhaupt nicht informiert.

### *6.4.4.2 Zusammenfassung*

Gehörlose Frauen in Kärnten sind bei der Berufswahl bzw. -ausbildung mit ähnlichen Problemen konfrontiert, wie gehörlose Frauen im Raum Wien und Umgebung (Breiter, 2002). Den meisten gehörlosen Frauen wurde von der näheren sozialen Umgebung eine höhere Qualifikation nicht zugetraut. Die Hälfte der interviewten Frauen hat Schneiderin gelernt und wurde nicht oder nur minimal bei ihrer Berufswahl beraten. Nur vier von 14 Frauen schafften es, ihren Berufswunsch zu ihrem derzeitigen Beruf zu machen. Bei den Frauen, die sich heute in der Altersgruppe zwischen 20 bis 35 Jahren befinden, ist die Tendenz zu einer besseren Ausbildung zu beobachten. Allerdings werden nach wie vor sog. frauentypische Berufe gewählt, wie z.B. Sozialberufe, Bürokauffrau.

Für gehörlose Frauen gestaltet sich die Arbeitssuche einerseits durch ihre Beeinträchtigung und andererseits durch ihre schlechte Ausbildung äußerst schwierig. Erschwerend wirkt sich aus, dass vielfach typische Frauenberufe ergriffen werden, bei denen der Arbeitsmarkt bereits gesättigt ist. Die Folge für die gehörlosen Frauen ist, dass sie keine ihrer Ausbildung entsprechende Arbeitsstelle finden und früher oder später gezwungen sind, Arbeiten, die meistens unter ihren Qualifikationen liegen, anzunehmen. Hinzu kommen die für sie oft schwierige Stellung innerhalb der Kollegenschaft, in die sie meistens nicht integriert sind, und vielfach auch eine diskriminierende Behandlung von Seiten der Vorgesetzten.

Eine Möglichkeit die Situation für gehörlose ArbeitnehmerInnen zu verbessern, wäre die Errichtung eines Relay Centers. Ein Relay Center ist ein spezielles Vermittlungsservice, für gehörlose bzw. hör- und sprachbehinderte Menschen. Treten beispielsweise Kommunikationsprobleme am Arbeitsplatz auf, kann die im Relay Center arbeitende Dolmetscherin angerufen werden. Sie übersetzt die Gebärdensprache in Lautsprache und umgekehrt. Auf diese Art können Probleme relativ rasch und für beide Seiten zufrieden stellend gelöst werden (Hilzensauer u.a., 2006). Die oft jahrelangen negativen

Erfahrungen können sich in Form von z.B. Selbstzweifel, geringem Selbstwertgefühl oder psychischen Störungen bemerkbar machen.

#### **6.4.5 Die psychosoziale Situation von Gehörlosen in Österreich**

Aus den bisher beschriebenen Lebensbedingungen gehörloser Frauen geht hervor, dass sie durch ihre Beeinträchtigung in ihrem Leben mehrfachen Benachteiligungen ausgesetzt sind: in ihrer Schulbildung bzw. im Beruf (Krammer, 2001; Krausneker, 2004), im sozioökonomischen Bereich (Christiansen & Barnartt, 1987; Kyle, 1988), und im Zugang zu Gesundheitsdiensten (Fellinger u.a., 2005) sowie beim Informationszugang (Dotter u.a., 1999). Diese Benachteiligungen können Auswirkungen auf die Psyche und in weiterer Folge auf die Gesundheit der betroffenen Personen haben. Wie Fellinger u.a. (2005) festgestellt haben, leiden Gehörlose signifikant häufiger unter psychischen und somatischen Beschwerden als Hörende. In Österreich ist das Angebot für Gehörlose, sich professionelle Hilfe in Form von z.B. einer Psychotherapie zu holen, beinahe nicht existent. In den Städten Linz, Salzburg, Wien und Graz können Betroffene in den Gehörlosenambulanzen unter anderem eine Psychotherapie mit gebärdensprachkompetenten Therapeuten in Anspruch nehmen. In Kärnten (Klagenfurt) wird im März 2009 eine solche Ambulanz eröffnet. Gehörlose haben keine Möglichkeit, vom (für Hörende) bestehenden Angebot an psychischer Beratung und Unterstützung Gebrauch zu machen, da es kein gebärdensprachkompetentes Fachpersonal gibt und eine Therapie in Anwesenheit eines/einer DolmetscherIn von ihnen zumeist abgelehnt wird.

##### **6.4.5.1 Die Situation gehörloser Frauen in Kärnten**

In der Studie von Breiter (2002: 99) gibt ein Drittel der befragten gehörlosen Frauen an, "eher oft traurig zu sein, Schwierigkeiten dabei zu haben, den Tag zu beginnen und sich wertlos zu fühlen". Diese Angaben stammen von gehörlosen Frauen, die relativ gut ausgebildet und ins soziale Netz eingebunden sind. Für Breiter (2002: 99) drängt sich daher die Vermutung auf, "dass weniger sozial eingebundene gehörlose Frauen - und das ist die Mehrheit - vermutlich in hohem Ausmaß depressionsgefährdet sind". Ursachen dieser Beschwerden sind neben den ständigen Diskriminierungen oft Gewalterfahrungen oder Missbrauch, denen viele gehörlose Frauen ausgesetzt waren oder sind.

In Kärnten besteht für gehörlose Frauen keine Möglichkeit, psychologische Unterstützung in Anspruch zu nehmen. Im "Zentrum Hören" in Klagenfurt besprechen einige Gehörlose persönliche Probleme mit einer Dolmetscherin. Allerdings ist das keine zufrieden stellende Lösung, da eine Vermischung unterschiedlicher Funktionen vorliegt, was auch kritisiert wurde. Es wurde der Wunsch nach einer klaren Kompetenztrennung geäußert.

## Gehörlose Frauen in Kärnten

Im Rahmen der Interviews wurden den gehörlosen Frauen zwei Fragen gestellt, durch die ersichtlich wird, welche Strategien sie bei der Bewältigung ihrer Probleme anwenden bzw. welche Unterstützung sie sich wünschen würden: Mit wem besprechen Sie Ihre Probleme? und Würden Sie eine psychologische Beratung/Hilfe in Anspruch nehmen? Eine dritte Frage in diesem Themenkomplex beschäftigt sich mit der Gewalterfahrung gehörloser Frauen. Für Kärnten existieren keine Studien, die sich mit Gewalt bei gehörlosen oder schwerhörigen Personen im Allgemeinen bzw. der von hörbeeinträchtigten Mädchen/Frauen im Besonderen beschäftigen. Daher wurde in den Interviews die Frage: Waren Sie in Ihrem Leben schon einmal mit Gewalt konfrontiert? aufgenommen.

### Besprechen persönlicher Probleme

Vier der Frauen sind es gewöhnt, ihre Probleme alleine zu bewältigen; weitere vier haben gehörlose Vertrauenspersonen. Drei der vierzehn Frauen besprechen ihre Probleme mit hörenden Personen; zwei Frauen besprechen "eher kleinere Probleme" mit einer gehörlosen Freundin, intime und größere Probleme werden alleine bewältigt; eine Frau hat je nach Art des Problems eine hörende bzw. eine gehörlose AnsprechpartnerIn (Abbildung 20; "gehörlos" usw. bezeichnet den Hörstatus der Vertrauensperson).

#### Besprechen von Problemen

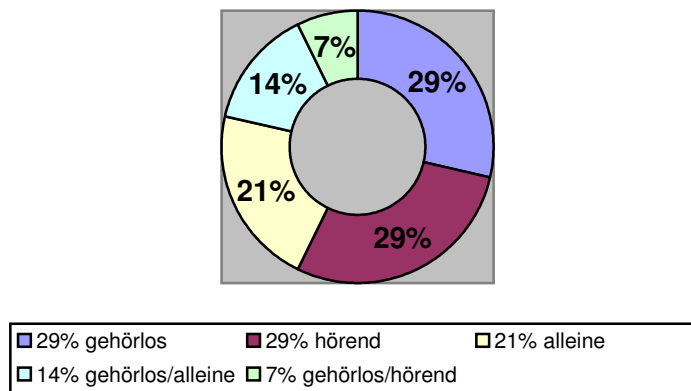


Abbildung 20

Wie aus den Aussagen einiger gehörloser Frauen hervorging, gibt es Vorbehalte gegenüber der Gehörlosengemeinschaft. Es handelt sich dabei um eine kleine Gemeinschaft (jeder kennt jeden), die von "außen" wenig Neuigkeiten erfährt, und es besteht die Befürchtung, dass vertraulich Erzähltes innerhalb der Gemeinschaft weiter erzählt wird. Das ist möglicherweise eine Erklärung dafür, dass beinahe die Hälfte der gehörlosen Frauen größere Probleme mit sich selbst ausmacht und weitere drei hörende Vertrauenspersonen vorziehen.

### Psychologische Betreuung

Einige Frauen litten - zumindest über einen bestimmten Zeitraum hinweg - in ihrem Leben unter z.B. Angstzuständen, Zittern, Gewichtsabnahme, Übelkeit, wobei diese Beschwerden auf keine körperliche Erkrankung zurückzuführen waren. Aus den Erzählungen wurde ein Zusammenhang zwischen psychischen und/oder somatischen Beschwerden und den Lebensumständen ersichtlich. Zum Zeitpunkt des Auftretens der Leiden waren den Frauen die Ursachen für ihre Zustände nicht bewusst; einige konnten rückblickend eine Verbindung zwischen Problemen und Beschwerden herstellen. Bei manchen Frauen verschwanden die Beschwerden nach einiger Zeit ohne ärztliche Konsultation. Frauen, die sich in ärztliche Behandlung begaben, erhielten hauptsächlich Tabletten zur Linderung ihrer Beschwerden.

Fast alle Frauen (eine Ausnahme) stehen einer Psychotherapie positiv gegenüber. Zwei der Frauen hatten bereits kurzfristige Therapieerfahrung, waren mit dieser aber nicht zufrieden. Eine Frau hatte das Gefühl, dass sie von ihrem Therapeuten nicht ernst genommen wurde. Im anderen Fall erfolgten die Gespräche in Anwesenheit einer Dolmetscherin. Die gehörlose Frau fühlte sich dadurch gehemmt und beschränkte sich darauf, eher "unwichtige Dinge" zu erzählen. Für sie war eine Therapie unter diesen Umständen nicht ziel führend. Therapiesitzungen mit einer Dolmetscherin werden von allen Frauen, bis auf eine, abgelehnt. Einerseits bestehen Zweifel, ob richtig übersetzt wird, andererseits wird die Anwesenheit einer dritten Person als störend empfunden. Ein ganz wichtiger Punkt für die gehörlosen Frauen ist, dass es sich bei der Therapeutin um eine Person handelt, der sie vertrauen können und die sich zu "mehr als 100 %" an die Schweigepflicht hält. Eine der gehörlosen Frauen äußerte Zweifel, ob eine hörende, gebärdensprachkompetente Therapeutin sich wirklich in eine gehörlose Person einfühlen kann. Aus diesem Grund würde sie "eher keine" Therapie machen.

Neben dem Angebot, bei Bedarf eine längere Psychotherapie in Anspruch nehmen zu können, würden die gehörlosen Frauen eine psychologische Beratungsstelle, mit gebärdensprachkompetenter Beraterin, begrüßen. Bezüglich des Standorts einer solchen Beratungsstelle sind die Wünsche der gehörlosen Frauen unterschiedlich: Vielen fehlt der Mut, eine Beratungsstelle außerhalb des "Zentrums Hören" aufzusuchen, deshalb wäre eine Beratung direkt im Zentrum begrüßenswert. Andere wiederum würden einen Standort außerhalb des Zentrums bevorzugen, damit ihre Anonymität besser gewahrt bliebe (speziell in Hinblick auf die Gehörlosengemeinschaft). Ideal wäre die Integration einer psychologischen Betreuung in einer Gehörlosenambulanz.

Psychologische Betreuung

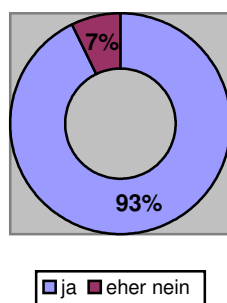


Abbildung 21

Gehörlose werden oft in das "Zentrum für seelische Gesundheit" im Landeskrankenhaus Klagenfurt überwiesen - so wird es zumindest von Seiten der Gehörlosen geschildert. Wie von einer Betroffenen berichtet wurde, verfügen weder Ärzte noch das restliche Personal über Gebärdensprachkenntnisse. Es wurde in keiner Phase ihres Aufenthaltes ein(e) DolmetscherIn hinzugezogen. Besonders gravierend wirkte sich dieser Umstand bei den obligatorischen Patientensitzungen aus. Die Frau wollte an den Sitzungen nicht teilnehmen, da sie nichts verstehen konnte und sie es für nicht sinnvoll erachtete, eine Stunde "herumzusitzen". Das wurde ihr nicht erlaubt und sie musste an den Sitzungen teilnehmen - ohne DolmetscherIn. Für die Frau war der Aufenthalt "umsonst" und beschränkte sich nur auf die Einnahme von Medikamenten. Somit stellt sich die Frage, wie sinnvoll ein Aufenthalt - zumindest in dieser Form - für gehörlose Patienten ist, wenn sie keine Möglichkeiten haben, sich mitzuteilen.<sup>19</sup>

Gewalt und (gehörlose) Frauen

Weltweit ist jede dritte Frau von Gewalt betroffen; in Österreich sind es 600.000 Frauen<sup>20</sup>. Bei diesen Zahlen handelt es sich um Schätzungen. Es wird davon ausgegangen, dass die Zahl der Frauen, die mindestens einmal in ihrem Leben mit Gewalt konfrontiert wird, beträchtlich höher ist. Gewalt gegen Frauen wird zum Teil noch immer als "Kavaliersdelikt" betrachtet. In vielen Fällen, speziell bei sexuellen Übergriffen, besteht in unserer Gesellschaft die Tendenz, der betroffenen Frau zumindest eine Teilschuld anzulasten. Das macht es für betroffene Frauen schwierig, gerichtlich gegen ihren Aggressor vorzugehen. Aus diesem Grund überlegen sich besonders Frauen, die Opfer von sexueller Gewalt wurden, ob sie den Spießrutenlauf einer gerichtlichen Verfolgung des Täters

<sup>19</sup> Beim Leiter des Zentrums für seelische Gesundheit wurde telefonisch nachgefragt, wie die Situation für gehörlose PatientInnen aus seiner Sicht beschrieben werden kann. Entsprechend der Auskunft seines Ärzteteams, gäbe es keine Probleme mit gehörlosen PatientInnen.

<sup>20</sup> Ö3 Mittagsjournal am 8. März 2007

auf sich nehmen sollen. Auch die eher milden Strafen, die häufig für Sexualdelikte verhängt werden, halten viele Frauen von einer gerichtlichen Verfolgung ab.

Es gibt drei Hauptformen von Gewalt: die körperliche, die sexuelle und die emotionale Gewalt, alle in unterschiedlichen Ausprägungsgraden. Eine scharfe Trennung zwischen körperlicher bzw. sexueller und emotionaler Gewalt ist nicht möglich. Eine körperliche oder sexuelle Gewalttat ist für das Opfer immer mit emotionaler Gewalt verbunden (Dietzel, 2004). Der Begriff "sexuelle Gewalt" wurde in dieser Arbeit bewusst gewählt, da er den "Gewalt-, Zwangs- und Verletzungscharakter" verdeutlicht. Außerdem wird dadurch "das Vornehmen sexueller oder sexualisierter Handlungen im engeren (Berührungen der Genitalien, Vergewaltigung) und weiteren Sinn (anzügliche Bemerkungen, pornografische Darstellungen), bei der eine Person unter Ausnutzung des Macht- und Abhängigkeitsgefälles eine andere Person zum Objekt der Befriedung seiner Bedürfnisse degradiert", bezeichnet (vgl. Dietzel, 2004: 11).

Das Thema "Gewalt gegen Kinder bzw. Frauen" hat in den letzten Jahren in der (hörenden) Öffentlichkeit vermehrt an Aufmerksamkeit gewonnen. Gewalt bei körperlich oder geistig beeinträchtigten Personen ist hingegen nach wie vor ein Tabuthema. Dabei sind diese Personen häufiger von Gewalt - speziell von sexuellen Übergriffen (Walter, 1997) – betroffen als nicht beeinträchtigte Personen. Besonders Menschen mit einer Hörbeeinträchtigung haben durch ihre Beeinträchtigung eine "Prädisposition", Opfer einer Gewalthandlung zu werden (Dietzel, 2004; Sullivan u.a., 1987).

#### Gewalterfahrungen gehörloser Frauen in Kärnten

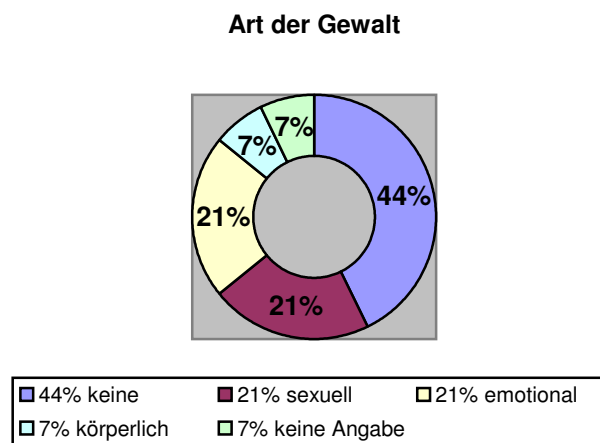


Abbildung 22



## *Gehörlose Frauen in Kärnten*

Da es sich beim Thema "Gewalt" um ein äußerst sensibles handelt, speziell bei sexueller Gewalt, wurde in den Interviews dieser Bereich vorsichtig gehandhabt. Den Frauen wurde erklärt, dass unter dem Begriff "Gewalt" körperliche, sexuelle oder emotionale zu verstehen ist. Es wurde ihnen überlassen, ob und wie viel sie erzählen möchten. Die Frage, ob sie bereits einmal in ihrem Leben mit Gewalt konfrontiert waren, wurde von allen Frauen, bis auf eine, beantwortet: Die Hälfte der interviewten Frauen war in ihrem Leben bereits von Gewalt betroffen: je drei waren sexueller bzw. emotionaler Gewalt ausgesetzt und eine körperlicher Gewalt. Wie vorher erwähnt sind körperliche und sexuelle Gewalt immer mit emotionaler Gewalt verbunden. So gesehen ist die Zahl der Frauen, die emotionale Gewalt erfahren hat, wesentlich höher. Außerdem ist es vielen gehörlosen Frauen nicht bewusst, dass ständige Erniedrigungen, emotionale Erpressungen usw. als eine Form von Gewalt gelten, wodurch sich die Zahl der von Gewalt betroffenen Frauen erhöht.

Laut den Aussagen fanden die sexuellen Übergriffe in der Kindheit bzw. in der Adoleszenz statt. Bei den Tätern handelte es sich um hörende Männer aus dem Familien- bzw. Bekanntenkreis, d.h. die Kinder bzw. Jugendlichen standen in einem Vertrauens- und Abhängigkeitsverhältnis zum Täter. Alle drei betroffenen Frauen erzählten nach einiger Zeit einer hörenden Vertrauensperson von ihren Erlebnissen. Einem Mädchen wurde nicht geglaubt; die beiden anderen erhielten Unterstützung. Eine Aufarbeitung des Erlebten in Zusammenarbeit mit einer psychologisch geschulten Fachkraft war bis heute für keine der betroffenen Frauen möglich.

Interessant ist die Aussage einer gehörlosen Frau, die zum Thema "sexuelle Belästigung" in einem Gespräch außerhalb der Interviews gemacht wurde: Wird sie von einem gehörlosen Mann sexuell belästigt (Berühren der Brust oder am "Popo"), verteidigt sie sich, in dem sie dem Mann z. B. einen Schlag ins Gesicht oder auf den Oberkörper versetzt. Wäre der Mann hörend, würde sie das nicht machen. Eine Begründung für ihr unterschiedliches Verhalten gab sie nicht.

Von einigen Frauen wurde die Problematik sexueller Übergriffe durch den Partner angesprochen. Aus den Aussagen kann geschlossen werden, dass relativ viele gehörlose Frauen sexuelle Gewalt, in Form von nicht gewolltem Beischlaf, durch den eigenen Partner erleben. Unter gehörlosen Frauen scheint teilweise die Meinung zu bestehen, sie müssten ihrem Mann auch dann sexuell "zu Diensten sein", wenn sie selbst keine Lust dazu verspüren. Daraus kann geschlossen werden, dass viele gehörlose Frauen über ihre Rechte in einer Partnerschaft nicht informiert sind.

#### 6.4.5.2 Zusammenfassung

Beinahe die Hälfte der gehörlosen Frauen, versucht Probleme alleine zu bewältigen. Einer gehörlosen Vertrauensperson stehen einige Frauen skeptisch gegenüber, da innerhalb der Gehörlosengemeinschaft viel "getratscht" wird und sie das Weitererzählen vertraulicher Informationen befürchten. 93 % der Frauen würden bei Bedarf eine psychologische Beratung oder Psychotherapie in Anspruch nehmen, um ihre Probleme besser bewältigen zu können. Eine Möglichkeit dazu besteht in Kärnten nicht, da kein entsprechendes Angebot existiert.

Die Hälfte der für diese Arbeit interviewten Frauen gab an, schon Opfer zumindest einer Gewalthandlung gewesen zu sein, was mit den Ergebnissen der Studie von Breiter (2005) übereinstimmt. Es handelte sich dabei einmal um körperliche und jeweils dreimal um sexuelle bzw. emotionale Gewalt, wobei körperliche und sexuelle Gewalt immer mit emotionaler Gewalt verbunden sind. Bezieht man die diskriminierende und herabsetzende Behandlung der Gehörlosen durch Hörende mit ein, ist jede gehörlose Frau in ihrem Leben von mehr emotionaler Gewalt betroffen, als das bei Hörenden der Fall ist. Auf Grund mangelnder Information ist den Frauen oft nicht bewusst, dass z.B. sexuelle Belästigungen, Erzwingen des Geschlechtsverkehrs durch den Partner, ständige Beschimpfungen oder verbale Herabsetzungen unterschiedliche Ausprägungen von "Gewalt" sind. Für sie ist "Gewalt" hauptsächlich körperliche Gewalt in Form von z.B. Schlägen.

Die Aussagen der interviewten gehörlosen Frauen, die als Kind oder Jugendliche von sexueller Gewalt betroffen waren, stimmen mit den Erkenntnissen anderer Studien überein (Dietzel, 2004; Mertens, 1996; Walter, 1997): Übergriffe sexueller Natur finden bei gehörlosen Kindern häufiger als bei hörenden im nahen oder weiteren sozialen Umfeld statt. Bedingt durch das Kommunikationsproblem besteht die Gefahr, in eine soziale Isolation zu geraten, in der die Abhängigkeit von anderen Personen größer ist, als bei Hörenden. Diese Faktoren erschweren es dem Kind erheblich, den Täter "zu verraten". Denn, je näher dem Kind der Täter ist, desto weniger wird es über das Erlebte sprechen (Zemp u.a., 1996). Findet ein Kind doch den Mut, sich jemandem anzuvertrauen, wird ihm oft nicht geglaubt. Zusätzlich werden in vielen Fällen auftretende Folgesymptome des Missbrauchs übersehen. Die Kinder sind vielfach mit der Verarbeitung der Ereignisse auf sich gestellt, was einer totalen Überforderung gleichkommt. Negative Auswirkungen auf die psychisch-emotionale Entwicklung, sowie auf das Sozial- und Sexualverhalten sind die Folge (Dietzel, 2004).

Wie aus den Aussagen der gehörlosen Frauen hervorgeht, ist es für sie schwierig, in kritischen Lebenssituationen die passende Unterstützung zu erhalten. Dafür sind mehrere Faktoren ausschlaggebend: Es fehlt ihnen das Wissen um ihre Rechte, was dazu führt, dass sie keine Maßnahmen ergreifen bzw. einfordern können. Durch die Kommunikationsbarriere ist es ihnen nicht möglich, ihre Probleme im vollen Ausmaß zu vermitteln. Die Folge davon kann z.B. eine nicht adäquate Behandlung sein oder dass ihr Problem nicht ernst genommen wird. Außerdem können gehörlose Frauen die für Hörende bestehenden Angebote nicht in Anspruch nehmen, da es kein gebärdensprachkompetentes Fachpersonal gibt.

#### **6.4.6 Medizinische Versorgung**

Viele Gehörlose berichten von schlechten Erfahrungen, die sie im Umgang mit Ärzten oder im Krankenhaus machen mussten (Tonar, 2007). Das Hauptproblem dabei ist die unzureichende Kommunikation zwischen ÄrztInnen und gehörlosen PatientInnen, wenn diese in Lautsprache erfolgt. Ärzte oder andere Personen, die im Gesundheitswesen tätig sind, nehmen sich nicht die Zeit, Gehörlose genau über z.B. eine Diagnose, die Einnahme von Medikamenten oder die Notwendigkeit einer Operation zu informieren. Besonders in Ambulanzen kommt es oft vor, dass Gehörlose als letzte behandelt werden, da sie Lautsprecherdurchsagen nicht hören können (Fellinger u.a., 2005; Tonar, 2007). Der Wunsch gehörloser Frauen, von einer Frauenärztin anstatt von einem Frauenarzt untersucht zu werden, wird in Kliniken vielfach ignoriert (Tonar, 2007). Prinzipiell ist für eine funktionierende Arzt-Patienten-Kommunikation die Anwesenheit eines/einer DolmetscherIn erforderlich. Allerdings verzichten Gehörlose oft aus bereits erwähnten Gründen auf die Dienste eines/einer DolmetscherIn (nicht Einhalten der Schweigepflicht, zu wenig qualifizierte DolmetscherInnen, zur Verfügung stehendes Budget bereits erschöpft, der Antrag für eine Refundierung muss selbst eingebracht werden).

Gehörlose würden bei Ärzten - und anderen im Gesundheitsbereich tätigen Personen - auf mehr Verständnis stoßen, wenn diese besser über Gehörlosigkeit und den damit verbundenen Problemen informiert wären. So sind beispielsweise auffällige Verhaltensweisen, Persönlichkeitsstörungen und psychische Störungen bei Gehörlosen oft die Folge langjähriger unzureichender Kommunikationsmöglichkeiten, aufgestauter Frustration und dem Unvermögen, diese mitteilen zu können (Fellinger u.a., 2005). Als verstärkende Faktoren können jahrelange Diskriminierungen, Gewalterfahrungen und sexueller Missbrauch hinzukommen. In Kärnten scheint die Situation so zu sein, dass gehörlose PatientInnen von ihren behandelnden Ärzten oft Medikamente verschrieben bekommen oder als "letzter Ausweg" in das Zentrum für seelische Gesundheit überwiesen werden.

In vielen dieser Fälle wäre eine Psychotherapie in Gebärdensprache über einen längeren Zeitraum die adäquatere und letztendlich erfolgreichere Behandlung. Fellingner u.a. (2005) stellten fest, dass z.B. "die scheinbar erhöhte Impulsivität" bei Gehörlosen bei geeigneten Kommunikationsbedingungen deutlich abnimmt. Durch die Einnahme von Medikamenten wird, bei psychischen Problemen, das zugrunde liegende Problem nicht gelöst. In einigen Fällen kann ein (kurzfristiger) stationärer Aufenthalt im Zentrum für seelische Gesundheit sowie eine vorübergehende medikamentöse Behandlung durchaus notwendig und sinnvoll sein. In solchen Fällen muss für eine ausreichende psychologische Betreuung und eine effiziente Arzt-Patienten-Kommunikation gesorgt sein.

*Die gesicherte Kommunikation gewährleistet nicht nur einen besseren Zugang zur Diagnostik und Therapie, sondern bietet den Betroffenen auch adäquate Information und erhöht damit die Compliance für die Behandlung. (Fellinger u.a., 2005)*

Der Wunsch der gehörlosen Frauen – die Errichtung einer Gehörlosenambulanz in Kärnten nach dem Vorbild der Gehörlosenambulanz in Linz (<http://www.barmherzige-brueder.at>) – wird mit März 2009 in Erfüllung gehen. Für den Aufbau dieser Ambulanz waren Beobachtungen über die unzureichende medizinische Versorgung bei Gehörlosen ausschlaggebend (Fellinger u.a. 2004). In der Gehörlosenambulanz in Linz stehen Gehörlosen gebärdensprachkompetentes Personal sowie DolmetscherInnen zur Verfügung. Das medizinische Angebot umfasst allgemeinmedizinische, neurologische, psychiatrische und psychologische Betreuung. Einen Schritt weiter ist man bereits in Deutschland, wo spezielle Rehabilitationen für Gehörlose angeboten werden. Ärzte und Therapeuten sind gebärdensprachkundig und der Kurplan wird in Zusammenarbeit mit den gehörlosen Patienten erstellt.

(<http://www.gesundheitsseiten24.de/reha-kuren/ gehoerlose-rehabilitation.html>).

## 7. Resümee

Die Situation, in der sich gehörlose Frauen in Kärnten befinden, muss als nicht zufrieden stellend bezeichnet werden. Ihr Leben ist durch multiple Beschränkungen geprägt, die auf eine Ursache zurückzuführen sind: dem Ignorieren ihrer speziellen Bedürfnisse. Der Hauptgrund für ihre Probleme ist nicht ihre Hörbeeinträchtigung, sondern primär, dass das Bildungssystem nicht auf ihre Bedürfnisse reagiert. Damit eng verbunden ist das Vorurteil, alle Gehörlosen sind per se kognitiv beeinträchtigt. Daraus entsteht eine nicht mehr zu stoppende Negativspirale: das Niveau der Schulbildung wird reduziert (= Sonderschule), das wiederum wirkt sich auf die Berufswahl und die Chancen am Arbeitsmarkt aus. Eine Folge der schlechten Schulbildung sind mangelhafte Deutschkenntnisse, die den Zugang zu schriftlichen Informationen stark limitieren. Viele

schriftliche Texte sind für Gehörlose zu schwierig, da sie mit dem Vokabular und mit den Satzstrukturen überfordert sind. Dadurch ergibt sich ein Informationsdefizit, das wie ein roter Faden alle Lebensbereiche durchzieht. So sind beispielsweise den meisten der interviewten Frauen frauenspezifische Einrichtungen nicht bekannt. Weiters sind sie nicht über ihre Rechte z.B. in einer Partnerschaft informiert. Vielen ist unbekannt, dass Gewalt mehr umfasst als körperliche oder sexuelle Gewalt. Eine Aufklärung über z.B. sexuelle Gewalt findet bei hörbeeinträchtigten Kindern selten statt - weder im Elternhaus, noch in der Schule. Sie wissen daher nicht, wie sie sich verhalten sollen, wenn sie damit konfrontiert werden. Aus diesem Grund hat Dietzel (2004) ein "Präventionskonzept für den Unterricht an Sonderschulen für Hörbeeinträchtigte Kinder" ausgearbeitet. Es ist zu überlegen, inwieweit dieses Konzept in österreichischen Schulen im Unterricht mit hörbeeinträchtigten Kindern eingesetzt werden kann.

Besonders belastend ist für gehörlose Frauen die Ignoranz und herablassende Behandlung, die sie sich oft von Hörenden "gefallen lassen müssen". Ihrer Ansicht und Erfahrung nach, haben sie keine Möglichkeit, sich dagegen zu wehren. Vielfach haben die Frauen resigniert und finden sich mit der Situation ab. Ihr ausdrücklicher Wunsch ist es, dass Hörende gegenüber dem Thema "Gehörlosigkeit" offener werden: Nur ein umfassendes Wissen kann zu Veränderungen in ihrer Einstellung und in ihrem Verhalten gegenüber Gehörlosen führen. Das hat auch für die frauenspezifischen Einrichtungen Gültigkeit, deren Wissen über dieses Thema vorwiegend als "allgemein und nicht fundiert" bezeichnet werden kann. Die gehörlosen Frauen würden es begrüßen, wenn pro frauenspezifischer Einrichtung mindestens eine Person über ihre speziellen Bedürfnisse informiert wäre; ideal wäre für sie eine Ansprechperson mit Gebärdensprachkenntnissen. Als besonders schwierig wurde von den gehörlosen Frauen die Kommunikation mit Ärzten und dem Krankenhauspersonal geschildert. In diesem Zusammenhang wurde der Wunsch nach der Errichtung einer Gehörlosenambulanz geäußert, die ein idealer Standort für eine psychologische Betreuung wäre. Wie aus den Interviews mit den gehörlosen Frauen hervorgeht, ist der Bedarf an psychologischer Beratung gegeben, allerdings fehlt in Kärnten das entsprechende Angebot.

Durch die Interviews wurde deutlich, wie isoliert gehörlose Frauen sind: innerhalb der sog. normalen (hörenden) Gesellschaft und teilweise auch innerhalb der Gehörlosengemeinschaft. Nur wenige Gehörlose haben private Kontakte mit Hörenden, üblicherweise bestehen nur beruflich bedingte Verbindungen zu hörenden Kollegen. Zu anderen Gehörlosen besteht oft auf Grund des fehlenden Vertrauens wenig Kontakt. Somit beschränkt sich ihr Aktionsradius größtenteils auf die eigene Familie, mit gelegentlichen Kontakten zur "Außenwelt".

Um die Situation für gehörlose Frauen langfristig zu verbessern, sind grundlegende Änderungen erforderlich. Vor allem von Seiten der politischen Entscheidungsträger besteht dringender Handlungsbedarf, damit gehörlose Frauen hinsichtlich ihrer Schul- und Berufsbildung dieselben Möglichkeiten erhalten wie hörende Frauen. Eine der wichtigsten Maßnahmen ist die Umstellung des Schulsystems für Gehörlose von derzeit vorwiegend monolingualem (Lautsprache) auf durchgehend bilinguaalem Unterricht (Gebärden- und Schriftsprache). Parallel dazu muss das Ausbildungsniveau für gehörlose SchülerInnen an jenes von hörenden angepasst werden.

## **8. Empfehlungen**

Bei den folgenden Empfehlungen handelt es sich um kurzfristig umsetzbare, die helfen sollen, zwischen Gehörlosen und Hörenden einen Informationstransfer in Gang zu setzen. Das soll zu einer Annäherung beider Seiten sowie zu mehr Verständnis für die Probleme von Gehörlosen führen. Die Vorschläge für die frauenspezifischen Einrichtungen können von anderen Institutionen/Organisationen übernommen und entsprechend ihren Bedürfnissen adaptiert werden.

### **8.1 Frauenspezifische Einrichtungen**

#### ***8.1.1 Gebärdensprachvideos***

Die gehörlosen Frauen (eine Ausnahme) würden sich ein Gebärdensprachvideo auf zumindest einer Homepage einer frauenspezifischen Einrichtung wünschen. Als Schnittstellen könnten die Homepages der Frauenbüros des Landes Kärnten und/oder der Stadt Klagenfurt fungieren: Im Video sollen die Aufgaben einer frauenspezifischen Einrichtung erklärt werden sowie die Zuständigkeiten der Einrichtung, auf deren Homepage sich das Video befindet. Für Frauen, die nicht in Klagenfurt wohnen, sollen Links zu den regionalen frauenspezifischen Einrichtungen vorhanden sein.

- Die Gebärdensprachvideos könnten vom Zentrum für Gebärdensprache und Hörbehindertenkommunikation produziert werden. Es verfügt über die notwendige technische Infrastruktur und die Texte können von den gehörlosen Mitarbeiterinnen gebärdet werden.

#### ***8.1.2 Information der Mitarbeiterinnen/Gebärdensprachkurse***

Eine Möglichkeit, Mitarbeiterinnen frauenspezifischer Einrichtungen über das Thema "Gehörlosigkeit" zu informieren, sind Veranstaltungen, die von gehörlosen Frauen durchgeführt werden. Die hörenden Beraterinnen werden mit gehörlosen Frauen kon-

## *Gehörlose Frauen in Kärnten*

frontiert und können dadurch ihre Probleme und Bedürfnisse besser nachvollziehen. Ebenso wird ihnen auf diese Art vor Augen geführt, dass eine funktionierende Kommunikation mit Gehörlosen entweder nur mittels Gebärdensprache oder eines/einer DolmetscherIn möglich ist.

- Die gehörlosen Mitarbeiterinnen des Zentrums für Gebärdensprache und Hörbehindertenkommunikation wären bereit, solche Veranstaltungen durchzuführen.

Wie erwähnt, wünschen sich die gehörlosen Frauen gebärdensprachkompetente Ansprechpartnerinnen. Das Zentrum für Gebärdensprache und Hörbehindertenkommunikation bietet jedes Semester Gebärdensprachkurse auf unterschiedlichen Leistungsniveaus an. In diesen Kursen können vorerst zumindest Grundkenntnisse vermittelt werden. Für das vollständige Erlernen der Gebärdensprache muss - wie für jede andere Fremdsprache - mit einem längeren Zeitraum gerechnet werden.

### **8.1.3 Vorträge speziell für gehörlose Frauen**

Wie aus den Interviews hervorgeht, besteht bei den gehörlosen Frauen ein großes Interesse an Vorträgen zu den verschiedensten Themen (siehe 6.3.2). In Zusammenarbeit mit dem Kärntner Landesverband der Gehörlosenvereine, den regionalen Gehörlosenvereinen sowie dem Zentrum Hören in Klagenfurt könnte z.B. einmal monatlich ein (gedolmetschter) Vortrag organisiert werden.

### **8.1.4 Broschüre über Fraueneinrichtungen**

Die gehörlosen Frauen würden eine ihren Bedürfnissen angepasste, visuell ausgerichtete Broschüre über die Fraueneinrichtungen in Kärnten begrüßen. Wünschenswert wäre eine Unterteilung nach Regionen, mit kurzen Angaben zum bestehenden Angebot. Sollte eine Einrichtung über ein Gebärdensprachvideo auf ihrer Homepage verfügen oder beabsichtigen, eines zu implementieren, sollte das in der Broschüre vermerkt sein.

- Die Gestaltung einer gehörlosengerechten Broschüre könnte in Zusammenarbeit mit dem ZGH erfolgen, das auf langjährige Erfahrung im Bereich "Gehörlosigkeit" zurückgreifen kann.

## **8.2 Gehörlosengemeinschaft**

Die Landesverbände der Gehörlosenvereine sind die offiziellen regionalen Vertretungen der Gehörlosen. Aus diesem Grund wäre es sinnvoll, wenn Aktivitäten, die in der breiten Öffentlichkeit zu einem besseren Verständnis über Gehörlosigkeit führen sollen,

vom jeweiligen Landesverband durchgeführt bzw. koordiniert werden könnten. Die nachstehenden Empfehlungen sind als Anregungen gedacht:

### **8.2.1 Vortragsreihe: "Was es heißt, gehörlos zu sein"**

Gehörlose Frauen kritisieren immer wieder, dass in vielen öffentlichen Einrichtungen (z.B. im Krankenhaus, in Ämtern, in frauenspezifischen Einrichtungen, am Arbeitsplatz) ein geringes bis kein Wissen über Gehörlose und ihre Bedürfnisse besteht. Eine Möglichkeit, die Situation zu verbessern, wäre die Durchführung einer Vortragsreihe zu diesem Thema. Die Vorträge sollten von einer gehörlosen Person (mit DolmetscherIn) gehalten werden. Dadurch soll den hörenden Mitmenschen veranschaulicht werden, wie der Alltag von Gehörlosen - als Kind, Jugendlicher, Erwachsener - aussieht, mit welchen Vorurteilen, Problemen, Missverständnisse usw. sie zu kämpfen haben.

### **8.2.2 Information der PolitikerInnen und der Öffentlichkeit**

Ein wichtiger Punkt ist, die PolitikerInnen und die Öffentlichkeit verstärkt über dieses Thema zu informieren und mit ein zu beziehen. Viele PolitikerInnen hatten noch nie Kontakt mit Gehörlosen. Maßnahmen, das zu verändern, könnten z.B. persönliche Gespräche mit PolitikerInnen, Diskussionsrunden oder mehrere PolitikerInnen zu einem "runden Tisch" einzuladen, sein. Wie bereits erwähnt, wird durch eine persönliche Konfrontation mit Betroffenen die Problematik für Außenstehende besser nachvollziehbar.

### **8.2.3 Veranstaltungen, Organisation von Vorträgen**

Für viele Gehörlose ist der Kärntner Landesverband der Gehörlosenvereine eine wichtige Informationsquelle und beliebter Treffpunkt. Er bietet sich als Veranstaltungsort für Vorträge, Diskussionsrunden usw. an, da er über die dafür notwendigen Räumlichkeiten verfügt. So könnten z.B. die vorher erwähnten Veranstaltungen zur Information der politischen Öffentlichkeit dort stattfinden.

Eine etwas außergewöhnliche Form, die Öffentlichkeit mit dem Thema zu konfrontieren wäre, verschiedene, Aufsehen erregende Aktionen - Schlagwort "Aktionismus"<sup>21</sup> - durchzuführen.

Wie aus den Interviews hervorgeht, ist das Interesse der gehörlosen Frauen an Vorträgen zu den verschiedensten Themen groß (siehe 6.3.2). Der Landesverband aber auch die regionalen Gehörlosenvereine könnten in Zusammenarbeit mit einer in der Nähe

---

<sup>21</sup> Im Duden wird "Aktionismus" folgendermaßen definiert: "Bestreben, das Bewusstsein der Menschen oder die bestehenden Zustände in Gesellschaft, Kunst oder Literatur durch gezielte [provozierende, revolutionäre] Aktionen zu verändern".



befindlichen frauenspezifischen Einrichtung Vorträge zu den unterschiedlichsten Themen organisieren.

#### **8.2.4 Präsenz in diversen Medien**

Eine Sensibilisierung der Öffentlichkeit für das Thema "Gehörlosigkeit" wäre durch verstärkte Medienpräsenz möglich. Das kann durch Zeitungsinserate, Radio- oder Fernsehspots geschehen. Eine vollständige Information über das Thema ist auf diesem Weg nicht möglich, allerdings kann dadurch Aufmerksamkeit erweckt werden.

#### **8.2.5 Informationen auf der Homepage des Landesverbandes**

Ein Wunsch der gehörlosen Frauen ist, mehr Informationen zu aktuellen Themen auf der Homepage des Landesverbandes zu finden.

Folgende Links sind speziell zum Thema "Gewalt" für Frauen interessant und könnten ebenfalls auf der Homepage aufscheinen:

- Homepage des Wiener Taubstummten-Fürsorgeverband (WITAF). Darauf ist eine speziell für gehörlose Frauen gestaltete Broschüre "Schrei gegen Gewalt" zu finden (<http://www.witaf.at/pdf/broschureSgG.pdf>).
- Homepage des "Verein wider die sexuelle Gewalt gegen Frauen, die als geistig oder mehrfach behindert klassifiziert werden" (Ninlil). Auf dieser Homepage kann eine umfassende Broschüre zum Thema "Gegen Gewalt" abgerufen werden ([http://www.ninlil.at/dokumente/gegen\\_gewalt.pdf](http://www.ninlil.at/dokumente/gegen_gewalt.pdf)). Diese enthält eine Bildgeschichte mit dem Titel "Nein, das will ich nicht" und zeigt in Bildern, die von leicht verständlichen Texten begleitet werden, wie sich Frauen bei sexueller Belästigung verhalten sollen.
- Homepage des Gesundheitszentrums für Gehörlose (Konventionsspital der Barmherzigen Brüder Linz). Auf dieser Internetseite stehen Broschüren für Gehörlose (in Deutsch und Englisch) zu verschiedenen Themen zur Verfügung. Eine davon ist "Gehörlos - Erwachsen als Kind missbraucht".([www.barmherzige-brueder.at/linz/](http://www.barmherzige-brueder.at/linz/)

## 9. Literatur

- Albegger, K. u.a. (2002): Festschrift September 2002. 10 Jahre Cochlea-Implant Zentrum Salzburg. Online: [www.oecig.at/](http://www.oecig.at/)
- Angelo, S., Moritz, I., Pirklbauer, S., Schlager, C., Woltran, I. & Zuckerstätter, S. (2006): AK Frauenbericht 1995-2005. Arbeit-Chancen-Geld. Kammer für Arbeiter und Angestellte Wien. Online: [kaernten.arbeiterkammer.at/www-1006-IP-26965.html](http://kaernten.arbeiterkammer.at/www-1006-IP-26965.html)
- Biesold, H. (1988): Klagende Hände. Betroffenheit und Spätfolgen in bezug auf das Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses, dargestellt am Beispiel der "Taubstummen". Jarick Oberbiel: Solms.
- Bock, G. (1986): Zwangssterilisation im Nationalsozialismus: Studien zur Rassenpolitik und Frauenpolitik. Westdeutscher Verlag: Opladen.
- Breiter, M. (2002): Erkundungsstudie zur beruflichen Lebenssituation von gehörlosen Frauen im Raum Wien und Umgebung. Projekt Vita. Im Auftrag des Bundessozialamtes für Wien, Niederösterreich und Burgenland.
- Breiter, M. (2005): Muttersprache Gebärdensprache. Vita- Studie zur Lebens- und Berufssituation gehörloser Frauen in Wien. Guthmann-Peterson: Wien, Mülheim a.d. Ruhr.
- Burghofer, B. (1995): Zur Situation gehörloser Menschen in Österreich. Über ihre schulischen, beruflichen, sprachlichen und alltäglichen Probleme. Dissertation. Linz.
- Christiansen, JB. & Barnartt, SN. (1987): The silent minority: the socio-economic status of deaf people. In: Higgins PC. & Nash, JE. (Hg.): Understanding deafness socially. Charles C. Thomas: Springfield. 171-196.
- Csányi, Y. (1982) : Sprachuntersuchungen bei Gehörlosen und ihre pädagogischen Folgerungen. ("Studentexte" Heil- und Sonderpädagogik, Bd.4). Institut für Heil- und Sonderpädagogik: Gießen.
- Dillier, N. & Spillmann, T. (1997): Das Cochlear-Implant für Kinder an der Ohren-Nasen-Halsklinik des Universitätsspitals Zürich. In: Günther, K.B. (Hg.): Der Elternratgeber: Leben mit hörgeschädigten Kinder; Cochlea-Implantat (CI) bei gehörlosen und ertaubten Kindern. Verlag hörgeschädigte Kinder GmbH: Hamburg. 77-83.
- Dietzel, A. (2004): Sexuelle Gewalt gegen hörgeschädigte Kinder. Risikofaktoren und Prävention Bericht. Online: [www.zeichensetzenonline.de/kofo/2004/Maerz\\_2004/Bericht\\_Kofo\\_Essen.pdf#search=%22kofo%20essen%20sexuelle%20gewalt%22](http://www.zeichensetzenonline.de/kofo/2004/Maerz_2004/Bericht_Kofo_Essen.pdf#search=%22kofo%20essen%20sexuelle%20gewalt%22)
- Dietzel, A. (2004): Gehörlos - sprachlos - missbraucht?! Eine Unterrichtsreihe für die präventive Arbeit mit hörgeschädigten Mädchen und Jungen. Verlag Dr. Kovač: Linz.
- Dotter, F. (1995): Wer nicht ordentlich sprechen kann, muß dumm sein. Probleme Gehörloser - kommunikative und sprachliche Aspekte . In: Erwachsenenbildung in Österreich. Jgh. 46, Heft 2. 26-28. Online: [www.uni-klu.ac.at/users/fdotter/publ/ebinoest.htm](http://www.uni-klu.ac.at/users/fdotter/publ/ebinoest.htm)
- Dotter, F. (2001): Gebärdensprachforschung. In: Language Typology and Language Universals. An International Handbook. Walter de Gruyter: Berlin, New York. 141-154.
- Dotter, F. (2004): Der Übergang von Gehörlosen und Hörbehinderten von der Schule in den Beruf. In: Pipeková, J. & Vitková, M. (Hrsg.): Integration Jugendlicher mit Behinderungen in den Arbeitsmarkt aus transnationaler Sicht. MSD: Brno. 212-223.
- Dotter, F., Hilzensauer, M. Krammer, K. Skant, A. & Dimmel, T. (Hrsg.) (1999): Schritte zur Verbesserung der Teilnahme Gehörloser an der Informationsgesellschaft. Endbericht zum Workshop "Schritte zur Verbesserung der Teilnahme Gehörloser an der Informationsgesellschaft", Klagenfurt, 25.-28.2.1999.
- Duden (2001): Das Fremdwörterbuch. Band 5. (7., neu bearbeitete und erweiterte Auflage). Dudenverlag: Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich.

## *Gehörlose Frauen in Kärnten*

- Eisenwort, B., Willnauer, R., Mally, B. & Holzinger, D. (2003): Selbsteinschätzung und Wünsche gehörloser Erwachsener in Österreich bezüglich ihrer Schriftsprachkompetenz. In: *Folia Phoniatica et Logopaedica*, Vol, 55, 260-266.
- Erni, St. (2002): Das Cochlea-Implantat als ethische Herausforderung. Diplomarbeit im Rahmen des Master-Studienganges in Angewandter Ethik an der Universität Zürich. Verein zur Unterstützung der Gebärdensprache der Gehörlosen. Informationsheft Nr. 39.
- Fellinger, J., Holzinger, D. Schoberberger, R. & Lenz, G. (2005): Psychosoziale Merkmale bei Gehörlosen. In: *Nervenarzt* 76. Springer Verlag. 43-51.  
Online: [www.springerlink.com/content/ur9jwl73v5cceb1g/fulltext.pdf](http://www.springerlink.com/content/ur9jwl73v5cceb1g/fulltext.pdf)
- Fellner-Rzehak E., & Podbelsek, T. (2004): Wer nicht hören kann, muss... können! Eine Untersuchung zum Textverstehen gehörloser Erwachsener. Veröffentlichung des Zentrums für Gebärdensprache und Hörbehindertenkommunikation der Universität Klagenfurt, Band 5.  
Online: [www.uni-klu.ac.at/zgh/inhalt/379.htm](http://www.uni-klu.ac.at/zgh/inhalt/379.htm)
- Fischlechner, D. (2006): Gebärdensprachdolmetschen früher und heute aus der Sicht der Gehörlosen. Diplomarbeit zur Erlangung des akademischen Grades einer Magistra der Pädagogik am Institut für Erziehungswissenschaften, Bildungswissenschaftliche Fakultät der Leopold-Franzens- Universität Innsbruck.  
Online: [bidok.uibk.ac.at/library/fischlechner-dolmetschen-dipl.html](http://bidok.uibk.ac.at/library/fischlechner-dolmetschen-dipl.html)
- Gelter, I. (1987): Wortschatz und Lesefähigkeit gehörloser Schüler. In: *der sprachheilpädagoge* 3. 37-42.
- Hilzensauer, M., Dotter, F., Maitz, M., Frühstück, M., Hopfgartner, A., Oberauer, J. & Valentin, A.M (2006): Relay Center Austria Telefonvermittlung für gehörlose, hör- und sprachbehinderte Menschen. Veröffentlichungen des Zentrums für Gebärdensprache und Hörbehindertenkommunikation Band 9.
- Holzinger, D., Fellinger, J., Strauß, U. & Hunger, B. (2006): Chancen Hörgeschädigter auf Eine Erfolgreiche Schulische Entwicklung (CHEERS). Eine Studie gefördert von der Gesundheitsabteilung des Landes Oberösterreich und dem Fond Gesundes Österreich  
Online: [www.bblinz.at/linz/medizin/article.siteswift?so=all&do=all&c=gotosection&d=s%3A26%3A%22Linz%2FMedizin%2FCHEERS-Studie%22%3B](http://www.bblinz.at/linz/medizin/article.siteswift?so=all&do=all&c=gotosection&d=s%3A26%3A%22Linz%2FMedizin%2FCHEERS-Studie%22%3B)
- Klee, E. (o. J.) : Der blinde Fleck. In: *wertes unwertes Leben*.  
Online: <http://www.bizeps.or.at/broschueren/leben/index.php>.
- Krammer, K. (2007): Hörimplantate: Wie effektiv sind sie wirklich?. Publikation in Vorbereitung.
- Krammer, K. (2001): Schriftsprachkompetenz gehörloser Erwachsener. Veröffentlichungen des Forschungszentrums für Gebärdensprache und Hörgeschädigtenkommunikation der Universität Klagenfurt, Band 3. Klagenfurt.  
Online: [www.uni-klu.ac.at/zgh/bilder/Band3.mht](http://www.uni-klu.ac.at/zgh/bilder/Band3.mht)
- Krampf, A. (1935): Sterilisierung und Hilfsschule. In: *Die deutsche Sonderschule*. Organ der Reichsfachschaft V Sonderschulen im NSLB. Halle.
- Krausmann, B. (1997): Schriftsprachkompetenz Gehörloser - eine Untersuchung anhand der Faxkommunikation. Wissenschaftliche Hausarbeit zur Ersten Wissenschaftlichen Staatsprüfung für das Amt des Lehrers an Sonderschulen. Berlin.
- Krausneker, V. (2004): Viele Blumen schreibt man "Blümer". Sozialisation, Entwicklung und Bildung Gehörloser, Band 4. Signum: Seedorf, Hamburg.
- Krausneker, V. (2006): Taubstumm bis Gebärdensprachig. Die österreichische Gebärdensprachgemeinschaft aus soziolinguistischer Perspektive. Drava-Verlag: Klagenfurt.
- Kyle, JG. (1988): Deaf children beyond school: prospects and progress. In: Taylor, IG. (Hrsg): *The education of the deaf. Current perspectives*, Vol. 4. Croom Helm: London. 2260-2265.
- Lehrplan der Sonderschule für Gehörlose, Stand 6/90. <http://www.eduhi.at/dl/100187.pdf>
- Lessing, H. (2006): Mauthausen und die Frauen. In: *Welt der Frau*, 7-8. 30-31.

- Lewis, W. (ed) (1995): Bilingual Teaching of Deaf Children in Denmark. Description of a Project 1982-1992. Doveskolernes Materialecenter, Denmark.
- Mayer, C. & Akamatsu, C.T. (2003): Bilingualism and Literacy. In: Marschark, M., Spencer, P. (eds.) (2003) Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education. Oxford UP. 136-147.
- Miller-Fahringer, K., Luschin, P. & Rubisch, M. (2003): Bericht der Bundesregierung über die Lage der Behinderten Menschen in Österreich. Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz, Abteilung IV/1. Online: [www.bmsk.gv.at/cms/site/attachments/5/3/2/CH0055/CMS1057914735913/behindertenbericht310703b1.pdf](http://www.bmsk.gv.at/cms/site/attachments/5/3/2/CH0055/CMS1057914735913/behindertenbericht310703b1.pdf)
- Mertens, D. (1996): Breaking the silence about sexual abuse of deaf youth. In: American Annals of the Deaf, Volume 141, No. 5. 352-358.
- Muhs, J. (o.J): Gehörlose im 3. Reich. Online: [www.kugg.de/history/in\\_glim3reich.htm](http://www.kugg.de/history/in_glim3reich.htm)
- Neugebauer, W. (o.J): NS-"Euthanasie" an Behinderten. In: wert es unwertes Leben. BIZEPS: Wien. Online: [www.bizeps.or.at/broschueren/leben/](http://www.bizeps.or.at/broschueren/leben/)
- Oelschläger, T. (2003): Zur Praxis der NS-Kinder-"Euthanasie" am Beispiel Österreichs. In: Monatsschrift Kinderheilkunde, 151. 1033-1042.
- Österreichischer Frauengesundheitsbericht 2005/2006: Verfasst vom Ludwig Boltzmann Institut für Frauengesundheitsforschung Wien, im April 2006.
- Österreichisches Statistisches Zentralamt (1998): Mikrozensus 1995. Personen mit körperlichen Beeinträchtigungen. Herausgegeben vom Österreichischen Statistischem Zentralamt. 1.276. Heft. Wien.
- Petschnigg, C. (2002): Weiterbildung für gehörlose Erwachsene. Recht und Chancen auf Bildung. Diplomarbeit an der Human- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien. Online: <http://www.vita-verein.com/themen/themen.html>
- Prillwitz, S. (1988): Gebärden in der vorschulischen Erziehung gehörloser Kinder: 10 Fallstudien zur kommunikativ-sprachl. Entwicklung gehörloser Kinder bis zum Einschulungsalter (Internationale Arbeiten zur Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser, Bd. 3) Verlag Hörgeschädigte Kinder: Hamburg.
- Quigley, S. & Paul, P. (1984): Language and deafness. College Hill Press: San Diego.
- Uden van, A. (1987): Das gehörlose Kind - Fragen seiner Entwicklung und Förderung (3. Auflage). (Hörgeschädigtenpädagogik, Beiheft 5). Julius Groos Verlag: Heidelberg.
- Ryan, D. (Hrsg) (2002): Deaf people in Hitler's Europe. Gallaudet University Press: Washington, DC.
- Schärfke, I. (2005): Untersuchungen zum Erwerb der Textproduktionskompetenz bei hörgeschädigten Schülern. Sozialisation, Entwicklung und Bildung Gehörloser, Band 4. Signum: Hamburg.
- Schreiber, H. (1996): Schule in Tirol und Vorarlberg: 1938 – 1948. Innsbrucker Forschungen zur Zeitgeschichte, Band 14. StudienVerlag: Innsbruck.
- Sierck, U. (1987): Mißachtet - Ausgesondert - Vernichtet. Zur Geschichte der Krüppel. Entnommen aus: Wunder, M. & Sierck U. (1987) (Hrsg., 2. Auflage): Sie nennen es Fürsorge: Behinderte zwischen Vernichtung und Widerstand. (Mit Beiträgen vom Gesundheitstag Hamburg 1981.) Dr. med. Mabuse: Frankfurt am Main.  
Online: [info.uibk.ac.at/c/c6/bidok/texte/mabuse-sierck-krueppel.html](http://info.uibk.ac.at/c/c6/bidok/texte/mabuse-sierck-krueppel.html)
- Skant, A. & Dotter, F. & Bergmeister, E. & Hilzensauer, M. & Hobel, M. & Krammer, K. & Okorn, I. & Orasche, C. & Orter, R. & Unterberger, N. (2002): Grammatik der Österreichischen Gebärdensprache. Klagenfurt: Forschungszentrum für Gebärdensprache und Hörgeschädigtenkommunikation. (Veröffentlichungen des Forschungszentrums für Gebärdensprache und Hörgeschädigtenkommunikation der Universität Klagenfurt, 4).
- Stalzer, Ch. (1997): Die soziale Situation gehörloser Menschen in Österreich.  
Online: [www.witaf.at/pdf/soziale\\_situation\\_gehoerloser\\_in\\_oesterreich.pdf](http://www.witaf.at/pdf/soziale_situation_gehoerloser_in_oesterreich.pdf)

## *Gehörlose Frauen in Kärnten*

- Sullivan, P.M., Vernon, M. & Scanlan, J.M. (1987): Sexual abuse of deaf youth. In: American Annals of the Deaf, 132 (4). 256-262
- Szagun, G. (2001): Wie Sprache entsteht. Spracherwerb bei Kindern mit beeinträchtigtem und normalem Hören. Beltz Verlag: Weinheim und Basel.
- Synwoldt, J. (2003): Das Sonderschulwesen im nationalsozialistischen Staat.  
Online: [www.verband-sonderpaedagogik.de/](http://www.verband-sonderpaedagogik.de/)
- Szagun, G., Sondag, N., Stumper, B. & Franik, M. (2006): Sprachentwicklung bei Kindern mit Cochlea-Implantat. Carl-von-Ossietzky Universität Oldenburg. Institut für Psychologie, Abteilung Kognitionsforschung.  
Online: [www.gehoerlosen-bund.de/download/pdf/szagun\\_CI\\_Spra\\_Final.pdf](http://www.gehoerlosen-bund.de/download/pdf/szagun_CI_Spra_Final.pdf)
- Tonar, L. (2007): Zeichen gehören gesetzt! Neue Perspektiven für den Gesundheits- und Sozialbericht für gehörlose und schwerhörende Menschen. Projekt "Diskriminierungserfahrungen" von gehörlosen und schwerhörenden Menschen im Bereich Gesundheit und Soziales. Bericht der Zusammenarbeit mit dem Tageskurs "Zeichen gehören gesetzt".  
Online: [www.equalizent.com/equp/pdf/dis.pdf](http://www.equalizent.com/equp/pdf/dis.pdf)
- Vollmann, R. (1999): Ich habe Probleme mit den Grammatik... Diese Arbeit war im Internet zugänglich, der Link existiert nicht mehr.
- Vollmann, R., Eisenwort, B. & Holzinger, D. (2000): Zweitsprache Muttersprache: Die schriftsprachliche Deutsch-Kompetenz österreichischer Gehörloser. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (ZIF), 5(2).  
Online: [www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg-05-2/beitrag/vollm7.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-05-2/beitrag/vollm7.htm)
- Walter, A. (1997): Sexueller Mißbrauch an hörgeschädigten Kindern. In: Das Zeichen, 42. 550-560.
- Waltzmann, S.B. & Roland, Jr.T. (2005): Cochlear Implantation in Children Younger Than 12 Months. In: PEDIATRICS Vol. 116 No. 4 October 2005. e487-e493.  
Online: [pediatrics.aappublications.org/cgi/content/full/116/4/e487](http://pediatrics.aappublications.org/cgi/content/full/116/4/e487)
- Webster, A. (1986): Deafness, development and literacy (1. publ). Methuen: London [u.a.].
- Wilbur, R.B. (2000): The use of ASL to support the development of English and literacy. In: Journal of Deaf Studies and Deaf Education 5. 81-104.
- Wisch, F. (1990): Lautsprache und Gebärdensprache. Die Wende zur Zweisprachigkeit in Erziehung und Bildung Gehörloser. Signum: Hamburg
- Whorf, B.L. (2003): Sprache - Denken - Wirklichkeit. Beiträge zur Metalinguistik und Sprachphilosophie (24. Auflage). Rowohlt Taschenbuch Verlag: Reinbek.
- Wollmann, K. (o.J.): Gehörlosigkeit. Online: [www.aonline.dkf.de/bb/p169.htm](http://www.aonline.dkf.de/bb/p169.htm)
- Wudtke, H.(1993a): Schriftspracherwerb: Schreibentwicklungen gehörloser Kinder. In: Das Zeichen 24 (Teil I). 212-223.
- Wudtke, H.(1993b): Schriftspracherwerb: Schreibentwicklungen gehörloser Kinder. In: Das Zeichen : 25 (Teil II). 332-341.
- Zemp, A., Pircher, E. & Neubauer, E. (1996): Weil das alles weh tut mit Gewalt. Sexuelle Ausbeutung von Mädchen und Frauen mit Behinderung. Bundeskanzleramt: Wien. Schriftenreihe der Frauenministerin, Band 10.

### **Internetadressen:**

- About.com.deafness: [deafness.about.com/cs/culturefeatures1/a/deafnesscures.htm](http://deafness.about.com/cs/culturefeatures1/a/deafnesscures.htm)
- Bundesministerium für Gesundheit und Frauen: Frauengesundheitsbericht. Frauenbericht 2003-2006: [www.bmgf.gv.at/cms/site/inhalte.htm?channel=CH0101&thema=CH0375](http://www.bmgf.gv.at/cms/site/inhalte.htm?channel=CH0101&thema=CH0375)
- CI-Centrum: [www.ci-centrum.de](http://www.ci-centrum.de)
- Diskriminierungsbericht der Österreichischen Gebärdensprachgemeinschaft 2005: [http://www.oeglb.at/netbuilder/docs/diskr\\_bericht\\_2005.pdf](http://www.oeglb.at/netbuilder/docs/diskr_bericht_2005.pdf)

Gesundheit.de: [www.gesundheit.de/medizin/erkrankungen/hals-nasen-ohren/cochlea-implantate/](http://www.gesundheit.de/medizin/erkrankungen/hals-nasen-ohren/cochlea-implantate/)  
Gesundheitsseiten: [www.gesundheitsseiten24.de/reha-kuren/ gehoerlose-rehabilitation.html](http://www.gesundheitsseiten24.de/reha-kuren/ gehoerlose-rehabilitation.html)  
Gesundheitszentrums für Gehörlose im Konventionsspital der Barmherzigen Brüder Linz:  
[www.barmherzige-brueder.at/](http://www.barmherzige-brueder.at/)  
The QESWHIC Project: [www.lehn-acad.net/downloads/letter11de.pdf](http://www.lehn-acad.net/downloads/letter11de.pdf)  
Gehörlosenverband Salzburg: [www.salzburg.co.at/ gehoerlosenverband/geschichte.htm](http://www.salzburg.co.at/ gehoerlosenverband/geschichte.htm)  
Ninlil: Gegen Gewalt. Informationen und Adressen für Frauen mit Lernschwierigkeiten:  
[www.ninlil.at/dokumente/gegen\\_gewalt.pdf](http://www.ninlil.at/dokumente/gegen_gewalt.pdf)  
Unizeit 3/03: [www.uni-graz.at/communication/unizeit/archiv/2003/heft3/3\\_03\\_05.html](http://www.uni-graz.at/communication/unizeit/archiv/2003/heft3/3_03_05.html)  
Verein österreichischer gehörloser Studierende: [http://www.voegs.at/voegs/?page\\_id=145](http://www.voegs.at/voegs/?page_id=145)  
Wikipedia: [http://de.wikipedia.org/wiki/Eugenik#Eugenik.2FRassenhygiene\\_im\\_Dritten\\_Reich](http://de.wikipedia.org/wiki/Eugenik#Eugenik.2FRassenhygiene_im_Dritten_Reich)  
WITAF: Schrei gegen Gewalt! Informationen für gehörlose Frauen zum Thema Gewalt:  
[www.witaf.at/pdf/broschureSgG.pdf](http://www.witaf.at/pdf/broschureSgG.pdf)  
Österreichischer Gehörlosenbund: [www.oeglb.at/](http://www.oeglb.at/)  
Universität Heidelberg: [www.uni-heidelberg.de](http://www.uni-heidelberg.de)  
Verein österreichischer gehörloser Studenten (VÖGS): <http://voegs.at>  
Zeichen setzen: <http://www.zeichensetzen-online.de/>

## 10. Anhang

### 10.1 Frauenspezifische Einrichtungen in Kärnten

| Einrichtung  | Fragebogen retourniert |      |
|--|------------------------|------|
|  | ja                     | nein |
| Arbeiterkammer Kärnten<br>Bildung und Kultur<br>Bahnhofplatz 3, 9020 Klagenfurt  | ✓                      |      |
| Arbeitsmarktservice Kärnten, Frauenreferat<br>Rudolfsbahngürtel 40, 9020 Klagenfurt  | ✓                      |      |
| BMfGF<br>Anwaltschaft für die Gleichbehandlung von Frauen<br>und Männern in der Arbeitswelt, Regionalbüro Kärnten<br>Feldkirchnerstraße 4, 9020 Klagenfurt | ✓                      |      |
| Die Grünen Kärnten<br>Viktringer Straße 5, 9020 Klagenfurt   |                        | ✓    |
| Evangelische Frauenarbeit Kärnten/Osttirol<br>Lindwurmweg 1, 9020 Klagenfurt   | ✓                      |      |
| Frauenarbeit Evangelisch,<br>Paul-Gerhart-Straße 17, 9020 Klagenfurt   |                        | ✓    |
| Frauenbeauftragte der Stadt Villach,<br>Rathaus, 9500 Villach  | ✓                      |      |
| Frauenberatung BELLADONNA<br>Villacher Ring 21/II, 9020 Klagenfurt   | ✓                      |      |
| Frauenberatung Villach<br>Perausstr. 23, 9500 Villach  | ✓                      |      |
| Frauenbüro der Stadt Klagenfurt<br>Kumpfgasse 20/2, 9020 Klagenfurt  | ✓                      |      |
| Frauengesundheitszentrum Kärnten,<br>Völkendorfer Straße 23, 9500 Villach  | ✓                      |      |
| Frauenhaus Kärnten,<br>Postfach 5, 9026 Klagenfurt   |                        | ✓    |
| Frauenhaus Villach,<br>Postfach 106, 9500 Villach  |                        | ✓    |
| Lavanttaler Frauenhaus,<br>Postfach 7, 9402 Wolfsberg  |                        | ✓    |
| Frauenreferat der Landesregierung Kärnten, Amt der<br>Kärntner Landesregierung<br>8.-Mai-Straße 18 9020 Klagenfurt   | ✓                      |      |
| Frauen- und Familienberatung,<br>Alter Platz 30/1, 9020 Klagenfurt   | ✓                      |      |
| Frauen- und Familienberatung "WIFF"<br>Hauptplatz 2, 9100 Völkermarkt  | ✓                      |      |

|  |   |   |
|--|---|---|
| Frauenservice und Familienberatungsstelle Wolfsberg<br>Johann Offner-Strasse 1, 9400 Wolfsberg   |   | ✓ |
| Katholische Frauenbewegung<br>Tarviserstraße 30, 9020 Klagenfurt   |   | ✓ |
| Kärntner Interventionsstelle gegen familiäre Gewalt<br>Radetzkystraße 9, 9020 Klagenfurt   | ✓ |   |
| Institut für Familienberatung u Psychotherapie (IFP)<br>der Caritas<br>Kolping-Gasse 6/ II oder Viktringer Ring 38,<br>9020 Klagenfurt |   | ✓ |
| Lavanttaler Frauen- und Familienberatung<br>Johann Offner Strasse 1, 9400 Wolfsberg  |   | ✓ |
| Mädchenzentrum Klagenfurt<br>Alter Platz 30/1, 9400 Klagenfurt   |   | ✓ |
| Österreichische Frauenbewegung der ÖVP-Frauen<br>Bahnhofstraße 20, 9020 Klagenfurt   |   | ✓ |
| Österreichischer Gewerkschaftsbund, ÖGB-<br>Frauenabteilung<br>Bahnhofstraße 44, 9020 Klagenfurt                                       | ✓ |   |
| Pro Mente Kärnten, Initiative Gesundheitsbildung<br>Dr. Albertinistraße 6, 9800 Spittal/Drau,  | ✓ |   |
| Projektgruppe Frauen<br>Villacher Ring 21/I, 9020 Klagenfurt   | ✓ |   |
| SPÖ-Frauen<br>10. Oktober Straße 28, 9020 Klagenfurt   |   | ✓ |



## **10.2 Fragebogen: Frauenspezifische Einrichtungen**

1. Name und Anschrift Ihrer Einrichtung:

2. Arbeitsschwerpunkte Ihrer Einrichtung:

3. Gibt es Informationsmaterial über das Angebot Ihrer Einrichtung?

ja

Art des Materials (z.B. Broschüren)

Wo ist dieses Material erhältlich bzw. wo liegt es auf?

nein

4. Wie wurden Frauen, die zu Ihnen kommen, auf Ihre Einrichtung aufmerksam?

5. Welches Beratungspersonal steht bei Bedarf zur Verfügung:

Ärztin     dipl. Sozialarbeiterin     Ehe- und Familienberaterin

Juristin     Pädagogin     Psychotherapeutin

sonstiges (z.B. (Gebärdensprach-)Dolmetscherinnen)

6. Ist die Beratung kostenlos?

ja

nein

Höhe der Kosten:

7. Haben sich schon gehörlose oder schwer hörbehinderte Frauen an Ihre Einrichtung gewendet?

ja

Wie viele?

Was waren/sind die Hauptgründe?

Wie erfolgte die Kommunikation mit diesen Frauen?

nein

8. Welche Auswirkungen kann Gehörlosigkeit Ihrer Meinung nach auf das Leben der betroffenen Frauen/Personen haben?

9. Sind Sie an Informationen über das Thema „Gehörlosigkeit“ interessiert?

ja

nein

### 10.3 Frauenspezifische Einrichtungen: Zusammenfassung (1)

#### Arbeiterkammer Kärnten, Bildung und Kultur

Bahnhofplatz 3, 9020 Klagenfurt

Mag.<sup>a</sup> Marlene Diethart, Tel.: 5870-218

E-Mail: [m.diethart@akktn.at](mailto:m.diethart@akktn.at)

Internet: <http://kaernten.arbeiterkammer.at/>

| Arbeitsschwerpunkte   | Informationsmaterial<br>(allgemein)   | Beratungspersonal<br>(allgemein)           | Aufmerksam-<br>keit durch |
|---|---|--|---------------------------|
| Interessenvertretung der unselbständig Erwerbstätigen in sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Angelegenheiten | Broschüren, Öffentlichkeitsarbeit, div. Medien, Vorträge, Informationsveranstaltungen | Juristin<br>Pädagogin<br>Psychotherapeutin | Zeitungen,<br>Medien      |

#### Arbeitsmarktservice Kärnten, Frauenreferat

Rudolfsbahngürtel 40, 9020 Klagenfurt

Dr. Christine Perner, Tel.: 3832-608

E-Mail: [christne.perner@200.ams.or.at](mailto:christne.perner@200.ams.or.at)

Internet: <http://www.ams.or.at/neu/ktn/start.html>

| Arbeitsschwerpunkte  | Informationsmaterial<br>(allgemein) | Beratungspersonal<br>(allgemein)  | Aufmerksam-<br>keit durch |
|--|-------------------------------------|---|---------------------------|
| Arbeitsmarktpolitik für Frauen und Gender Mainstreaming, Maßnahmen gegen die geschlechtsspezifische Teilung des Arbeitsmarktes und die Diskriminierung der Frauen auf dem Arbeitsmarkt | Ja, keine näheren Angaben           | BerufsberaterInnen<br>psychologischer<br>Dienst,<br>REHA-<br>BeraterInnen | Gesetzlicher<br>Anspruch  |

#### BMfGF

Anwaltschaft für die Gleichbehandlung von Frauen und Männern in der Arbeitswelt

Regionalbüro Kärnten

Feldkirchnerstr. 4, 9020 Klagenfurt

Melitta Dujak, Tel.: 509110

E-Mail: [klagenfurt.gaw@bmgf.gv.at](mailto:klagenfurt.gaw@bmgf.gv.at)

Internet: <http://www.frauen.bka.gv.at/site/5516/default.aspx#4>

| Arbeitsschwerpunkte   | Informationsmaterial<br>(allgemein)                   | Beratungspersonal<br>(allgemein)    | Aufmerksam-<br>keit durch   |
|---|---|-------------------------------------|---|
| Information und Beratung in allen Fragen beruflicher Gleichstellung von Frauen und Männern in der Privatwirtschaft. Unterstützung von Frauen und Männern, die aufgrund des Geschlechtsbenachteiligt werden, z.B. bei Bewerbungen, beim Entgelt, beruflichen Aufstieg usw. Hilfestellung im Zusammenhang mit sexueller Belästigung in der Arbeitswelt. Begleitung und Vertretung bei Verhandlungen mit Arbeitgebern und Arbeitgeberinnen und bei Beschwerden an die Gleichbehandlungskommission. | Folder (mehrsprachig), Broschüren (Deutsch, Englisch) | Dipl. Sozialarbeiterin,<br>Juristin | Informationsveranstaltungen, andere Frauenberatungsstellen, Sprechtag, Zeitungsartikel, Bundessozialamt |

## Gehörlose Frauen in Kärnten

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| <p>Information über das Gleichbehandlungsgesetz für die Privatwirtschaft und seine Anwendungsmöglichkeiten in den Unternehmen.</p> <p>Unterstützung von Unternehmen bei der Erarbeitung von Gleichstellungsmaßnahmen sowie präventiven Maßnahmen gegen sexuelle Belästigung am Arbeitsplatz</p> <p>Vorträge, Seminare und Teilnahme an Podiumsdiskussionen zum Thema Gleichstellung und Gleichbehandlung.</p> |  |  |  |
|---|--|--|--|

## Evangelische Frauenarbeit Kärnten/ Osttirol Lindwurmweg 1, 9020 Klagenfurt

Hany Brigitte, Tel.: 204545, Fax: 204556

E-Mail: [efa.ktn@gmx.at](mailto:efa.ktn@gmx.at)

Internet: <http://evang.lini.at/WerIstWer/Frauenarbeit.html>

| Arbeitsschwerpunkte   | Informationsmaterial (allgemein)   | Beratungspersonal (allgemein) | Aufmerksamkeit durch  |
|---|--|-------------------------------|---|
| <p>Veranstaltungen innerhalb der Evangelischen Kirche für Frauen, aber auch Familien, wie den jährlichen Frauentag, den Familientag; Fortbildungsveranstaltungen zu biblischen, kirchlichen und gesellschaftlichen Themen; Mitarbeit im ökumenisch veranstalteten Weltgebetstag – im Vorfeld bieten wir Fortbildungsveranstaltungen dazu an.</p> <p>Wir bieten in dem Sinn keine Beratungen an, bei Anfrage versuchen wir, die Frauen zu den für sie passenden Fraueneinrichtungen zu vermitteln.</p> <p>Zusammenarbeit mit anderen Frauenorganisationen, z.B. bin ich Mitglied in der Frauenplattform in Klagenfurt.</p> | <p>Informationsbroschüre über die Entstehung der Frauenarbeit, aber auch über unsere Arbeit und deren Schwerpunkte</p> |                               | <p>Durch Bewerbungen unserer Veranstaltungen in der Öffentlichkeit und den Evangelischen Pfarrämtern.</p> |

## Frauenbeauftragte der Stadt Villach Standesamtsplatz 2, 9500 Villach

Sigrun Taupe, Tel.: 04242 205-3116, Fax: 04242 205 – 3199

E-Mail: [sigrun.taupe@villach.at](mailto:sigrun.taupe@villach.at)

Internet: <http://www.villach.at/inhalt/4120.htm>

| Arbeitsschwerpunkte  | Informationsmaterial (allgemein)   | Beratungspersonal (allgemein)   | Aufmerksamkeit durch  |
|--|--|---|---|
| <p>Informations- und Servicestelle, Planung von Veranstaltungen, Kooperation mit Frauenprojekten der Stadt Villach, Beratung</p> | <p>Einladungen zu diversen Veranstaltungen, 10-Jahresbericht, Folder „Gewalt gegen Frauen“, Homepage der Stadt Villach</p> | <p>Die Frauenbeauftragte macht lediglich Erstberatungen zur Abklärung der Problematik und stellt dann den Kontakt zu professionellen Hilfseinrichtungen</p> | <p>Printmedien, Mitteilungsblatt der Stadt Villach, Plakate, Mundpropaganda, Vernetzungsaktivitäten</p> |

|  |  |  |           |
|--|--|--|-----------|
|  |  | gen, je nach Problemlage, her. Insbesondere erfolgt eine Weiterleitung an die Frauenberatung Villach, die sowohl psychosoziale, juristische, ärztliche Beratungen anbietet sowie Psychotherapie (Kassenvertrag mit der GKK). | tivitäten |
|--|--|--|-----------|

**Frauenberatung BELLADONNA  
Villacher Ring 21/II, 9020 Klagenfurt**

Dr. Stefanie Vavti, Tel.: 0463 502 861, Fax: 0463 511 248

E-Mail: [frauenberatung.belladonna@aon.at](mailto:frauenberatung.belladonna@aon.at)

Internet: <http://www.frauenberatung-belladonna.sid.at/>

| Arbeitsschwerpunkte  | Informationsmaterial (allgemein) | Beratungspersonal (allgemein)                       | Aufmerksamkeit durch                               |
|--|----------------------------------|---|--|
| Beratung bei Beziehungsproblemen, Information und Unterstützung bei Entscheidungsfindung rund um das Thema Scheidung und Trennung, Beratung bei Gewalterfahrung, sexuellem Missbrauch und Vergewaltigung, Information zur Schwangerschaft und Schwangerschaftsunterbrechung, Rechtsberatung, Beratung bei Wiedereinstieg, Arbeitslosigkeit, Psychotherapie | Folder (wurden mitgeschickt)     | Ehe- und Familienberaterin<br>Juristin<br>Pädagogin | Medien, Institutionen, persönliche Empfehlung etc. |

**Frauenberatung Villach  
Perausstr. 23, 9500 Villach**

Mag.<sup>a</sup> Christa Zetting, Tel.: 04242/246 09, Fax: 04242/240 095

E-Mail: [info@frauenberatung-villach.at](mailto:info@frauenberatung-villach.at)

Internet: [www.frauenberatung-villach.at](http://www.frauenberatung-villach.at)

| Arbeitsschwerpunkte  | Informationsmaterial (allgemein) | Beratungspersonal (allgemein)  | Aufmerksamkeit durch  |
|--|----------------------------------|--|---|
| Verbesserung der Situation der Frauen in seelischen und sozialen Krisensituationen, Frauengerechte psychosoziale, medizinische und juristische Beratung, Förderung von Selbsthilfe, Bewusstmachung spezifischer Probleme von Frauen in der Öffentlichkeit, Hilfestellung bei psychosomatischen Störungen und Schulschwierigkeiten von Kindern, Anonyme und kostenlose Beratung von Frauen, Beratung gemäß den Bestimmungen des Familienberatungsförderungsgesetzes, Unterstützung, Begleitung und Beratung von Frauen und Kin- | Plakate, Folder                  | Ärztin,<br>Psychologin<br>Ehe- und Familienberaterin<br>Juristin<br>Pädagogin<br>Psychotherapeutin | Einzelpersonen, Empfehlungen aus persönlichen Erfahrungen, Medien und Öffentlichkeitsarbeit, therapeutische, pädagogische und juristische Einrichtungen |

## Gehörlose Frauen in Kärnten

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| <p>dern, die von Gewalt betroffen sind.<br/>Psychotherapie für Frauen u. Mädchen</p> |  |  | <p>gen, sonstige<br/>Ämter,<br/>Jugendamt,<br/>Eigeninitia-<br/>tive, medizi-<br/>nische Ein-<br/>richtungen,<br/>AMS und<br/>AMS-nahe<br/>Einrichtun-<br/>gen</p> |
|--|--|--|--|

### Frauenbüro der Stadt Klagenfurt Kumpfgasse 20/2, 9020 Klagenfurt

Mag.<sup>a</sup> Astrid Malle, Tel.: 0463 537 4655, Fax: 0463 508 409

E-Mail: [frauenbeauftragte@klagenfurt.at](mailto:frauenbeauftragte@klagenfurt.at)

Internet: <http://www.klagenfurt.at/inhalt/3767.htm>

| Arbeitsschwerpunkte   | Informationsmaterial<br>(allgemein)  | Beratungspersonal<br>(allgemein)  | Aufmerksam-<br>keit durch  |
|---|--|---|--|
| <p>Beratung und Unterstützung in allen frauenspezifischen Problemlagen besonders im Hinblick auf Arbeitslosigkeit und Wiedereinstieg, Gewalterfahrungen, Wohnungssuche, Kinderbetreuung, Hinweise und Information bezüglich finanzieller Unterstützungsmöglichkeiten von Frauen, Kostenlose und anonyme Rechtsberatung mit Schwerpunkt Ehe-recht, Scheidungen, vermögensrechtliche Fragen, Sozialberatung im Hinblick auf Arbeitslosenunterstützung, Notstandshilfe, Sozialhilfe, Karenzgeld, Hilfe für Frauen mit Schwierigkeiten am Arbeits-platz, Angebot von Selbstverteidigungs-kursen und Kommunikationstraining, Durchführung von frauenspezifischen Veranstaltungen</p> | <p>Broschüren:<br/>„TopAdressen für Frau-<br/>en in Klagenfurt“<br/>„Scheidung/Trennung –<br/>was nun?“<br/>Info-Falter, Einladun-<br/>gen ...<br/>Plakate, Folder</p> | <p>Pädagogin<br/>Gebärdensprach-<br/>dolmetscherin<br/>(bei Bedarf)</p> | <p>Stadtzeitung,<br/>Familien-<br/>messe-Stand,<br/>verschiedene<br/>Veranstal-<br/>tungen</p> |

### Frauengesundheitszentrum Kärnten, Völkendorfer Str. 23, 9500 Villach

Mag.<sup>a</sup> Regina Steinhauser, Tel.: 04242 53055 15, Fax: 04242 53055 15

E-Mail: [fgz.steinhauser@fgz-kaernten.at](mailto:fgz.steinhauser@fgz-kaernten.at) oder [fgz.sekretariat@fgz-kaernten.at](mailto:fgz.sekretariat@fgz-kaernten.at)

Internet: <http://www.fgz-kaernten.at>

| Arbeitsschwerpunkte  | Informationsmaterial<br>(allgemein)   | Beratungspersonal<br>(allgemein)   | Aufmerksam-<br>keit durch   |
|--|---|--|---|
| <p>Kernkompetenzen: Ess-Störungen, Sexuelle Gesundheit, Wechseljahre. Durchgeführt und angeboten werden: Modellprojekte, Grundlagenforschung, Fortbildung von MultiplikatorInnen aus dem Gesundheits-, Bildungs- und Sozialwesen, Methoden und Materialien für frau-</p> | <p>Homepage, Plakat,<br/>Infomails; Publikatio-<br/>nen wie Forschungsbe-<br/>richte, Dokumentatio-<br/>nen, Handbuch</p> | <p>Pädagogin<br/>Ärztin (mehrer<br/>Fachgruppen),<br/>Pädagogin und<br/>Psychologin,<br/>GS-<br/>Dolmetscherin</p> | <p>Pressemel-<br/>dungen,<br/>Mundpropa-<br/>ganda, Ho-<br/>mepage,<br/>Vermittlung<br/>von anderen</p> |

|   |  |               |               |
|---|--|---------------|---------------|
| enspezifische und geschlechtssensible Gesundheitsförderung sowie Prävention. Kostenlose, medizinische Beratungen, regionale Vorträge in Gemeinden und Institutionen, Kärntenweite aufsuchende Mädchenspezifische Gesundheitsarbeit in Schulen und Jugendeinrichtungen |  | (auf Anfrage) | Institutionen |
|---|--|---------------|---------------|

**Frauenreferat der Landesregierung Kärnten**

**Amt der Kärntner Landesregierung**

**8.-Mai-Straße 18, 9020 Klagenfurt**

Helga Grafschafter, Tel.: 046 536 31330, Fax: 0463 536 31381

E-Mail: [helga.grafschafter@ktn.gv.at](mailto:helga.grafschafter@ktn.gv.at)

Internet: <http://www.ktn.gv.at>

| Arbeitsschwerpunkte  | Informationsmaterial (allgemein)                              | Beratungspersonal (allgemein)   | Aufmerksamkeit durch |
|--|---|---|----------------------|
| Öffentlichkeitsarbeit und Bewusstseinsbildung, Service- und Anlaufstelle für Frauen, Frauengruppen und Frauenorganisationen, Koordination und Förderung von Frauenprojekten, Planung, Durchführung von Veranstaltungen und Seminaren, Referentinnen-tätigkeiten und Netzwerkarbeit. Das Frauenreferat ist keine direkte Beratungsstelle, sondern Drehscheibe und Schaltstelle für Frauengleichstellung und Frauenförderung im Bundesland Kärnten und innerhalb der Landesregierung. Bei dringendem Bedarf werden aber juristische Beratungen durchgeführt. | Gleichbehandlungs-fol-der, Referatsfolder, Tätigkeitsbericht, | Juristin<br>Beratungen politischer und beamteter Ent-scheidungsträge-rInnen; Projekt-beratungen | Keine Angaben        |

**Frauen- und Familienberatung**

**Alter Platz 30/1, 9020 Klagenfurt**

Mag.<sup>a</sup> Margit Dotter oder Karin Weilguny, Tel.: 0463/514 945

E-Mail: [frauenundfamilienberatung@sid.at](mailto:frauenundfamilienberatung@sid.at)

Internet: <http://www.frauenundfamilienberatung.sid.at/>

| Arbeitsschwerpunkte   | Informationsmaterial (allgemein) | Beratungspersonal (allgemein)  | Aufmerksam-keit durch   |
|---|----------------------------------|--|---|
| Partner- und Lebensberatung, Psychologische und pädagogische Beratung zu Ehe, Partnerschaft, Familie, Erziehung, Einsamkeit, Depression, Rechtsbera-tung, Kostenlose Beratungsmöglichkeit mit einer Frauenärztin, Medizinische Beratung zu Familienplanung, Schwan-gerschaft und Geburt, sexuelle Proble-me, gesundheitliche Fragen, Sozialbera-tung zu Arbeitslosenunterstützung, Not-standshilfe, Sozialhilfe, Karenzgeld | Falter                           | Ärztin<br>Dipl. Sozialar-beiterin<br>Ehe- und Fami-lienberaterin<br>Juristin<br>Psychotherapeu-tin | Einzelperso-nen, Empfeh-lung aus persönlicher Erfahrung, Krankenkas-se, Ärzte, Medien, Kindergarten, Schule, Gericht, Jugendamt |

**Frauen- und Familienberatung "WIFF"**

**Hauptplatz 2, 9100 Völkermarkt**

Mag.<sup>a</sup> Barbara Alber, Tel.: 04232 4751 oder 4750, Fax: 0423 /4904

E-Mail: [wiff.vk@utanet.at](mailto:wiff.vk@utanet.at)

Internet: <http://www.stadtgemeinde-voelkermarkt.at/new/index.php?menu=soziales&wahl=beratungsstellen&id=30>

| Arbeitsschwerpunkte   | Informationsmaterial (allgemein) | Beratungspersonal (allgemein)  | Aufmerksamkeit durch                                 |
|---|----------------------------------|--|--|
| Arbeitsmarktpolitische Beratung, Psychologische, sozialarbeiterische und psycho-soziale Beratung, Bildungsveranstaltungen, Frauenspezifische Informationen sowie Weitervermittlung an Sozialeinrichtungen, Öffentlichkeitsarbeit, Krisenintervention, Rechtsberatung, Gesundheitsberatung und medizinische Beratung, Unterstützung von Selbsthilfegruppen, Fortbildungsmaßnahmen, Kurse, Praktikantinnenausbildung, Kulturprogramm, Service (Behördenwege und -kontakte), Flüchtlingsbetreuung- und -beratung | Folder                           | Ärztin, Dipl. Sozialarbeiterin, Ehe- und Familienberaterin, Juristin, Pädagogin, Psychotherapeutin | Broschüren, verschiedene Einrichtungen, Empfehlungen |

**Kärntner Interventionsstelle gegen familiäre Gewalt**

**Radetzkystraße 9, 9020 Klagenfurt**

Tel: 0463/590 290

E-Mail: [interventionsstelle@carinthia.at](mailto:interventionsstelle@carinthia.at)

Internet: <http://www.interventionsstelle.carinthia.at/>

| Arbeitsschwerpunkte  | Informationsmaterial (allgemein)   | Beratungspersonal (allgemein)   | Aufmerksamkeit durch  |
|--|--|---|---|
| Wir entwickeln gemeinsam Perspektiven.<br>Wir achten auf Ihren Schutz und Ihre Sicherheit.<br>Wir berücksichtigen Ihre Ressourcen und Möglichkeiten.<br>Wir ermutigen Sie, Schritte aus der Gewaltbeziehung zu setzen.<br>Nach einem Polizeieinsatz nehmen wir mit Ihnen als Betroffene (telefonisch oder schriftlich) Kontakt auf und bieten unsere Beratung an.<br>Wir beraten und begleiten Sie auch, wenn Sie die Polizei nicht gerufen haben und wenn Sie keine Anzeige erstatten möchten.<br>In der Beratung erstellen wir mit Ihnen gemeinsam eine Gefährlichkeitseinschätzung und einen Sicherheitsplan.<br>Wir bieten Ihnen Entscheidungshilfen.<br>Ihre Bedürfnisse und Anliegen sind für uns die Basis für die Beratung.<br>Juristische Beratung und Unterstützung ist ein weiterer Schwerpunkt unseres | Folder, Artikel und sonstiges Infomaterial, Broschüren, Tätigkeitsberichte | Dipl. Sozialarbeiterin, Juristin, Pädagogin, Gebärdensprachdolmetscherin (bei Bedarf) | Anderes Beratungspersonal, Polizei, Gericht, Medien, Bekannte |

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| Angebotes: dazu gehört u. a. die Hilfe bei Gerichtsanträgen, Begleitung zu Einvernahmen und im Falle eines Strafprozesses die Prozessbegleitung |  |  |  |
|---|--|--|--|

**Österreichischer Gewerkschaftsbund, ÖGB-Frauenabteilung**

**Bahnhofstraße 44, 9020 Klagenfurt**  
 Christina Summerer, Tel.:0463 5870 338  
 E-Mail: [christina.summerer@oegb.at](mailto:christina.summerer@oegb.at)  
 Internet: [www.oegb.at/frauen](http://www.oegb.at/frauen)

| Arbeitsschwerpunkte   | Informationsmaterial (allgemein)   | Beratungspersonal (allgemein)                             | Aufmerksamkeit durch   |
|---|--|---|--|
| <p>Förderung der Chancengleichheit von Frauen und Männern, insbesondere bei Ausbildung und Aufstiegsmöglichkeiten, Gleiches Entgelt bei gleicher Arbeit.</p> <p>Rechtsinformationen zu div. Themen wie Hurra, ein Kind ist da, Familienhospizkarenz, Bin ich geringfügig Beschäftigt, Elternteilzeit usw. Bildungs- und Kulturveranstaltungen.</p> <p>Unterstützung und Durchführung div. Projekte für Frauen und Familien.</p> <p>Preisgünstige Urlaube, Solidaritätsversicherung, Unterstützung der Arbeit von Betriebsrätinnen</p> | <p>Broschüren zu div. Rechtsinformationen.</p> <p>Flyer zur allgemeinen Tätigkeit</p> <p>Ausschreibungen zu aktuellen Angeboten (z.B. Kulturveranstaltungen)</p> | <p>Juristin steht in Fachgewerkschaften zur Verfügung</p> | <p>Durch Mitgliedschaft, durch ihre Funktion in div. Betrieben, über Verwandte/ Bekannte, über Internetseite</p> |

**Pro Mente Kärnten, Initiative Gesundheitsbildung**

**Dr. Albertinistr. 6, 9800 Spittal/Drau**  
 Lydia Walcher, Tel.: 04762/4351, Fax: 04762/4351  
 E-Mail: [gi-spittal@promente-kaernten.at](mailto:gi-spittal@promente-kaernten.at)  
 Internet: <http://www.promente-kaernten.at/index.php?region=15&subregion=&content=243&lang=deu&gID=>

| Arbeitsschwerpunkte  | Informationsmaterial (allgemein)   | Beratungspersonal (allgemein)  | Aufmerksamkeit durch  |
|--|--|--|---|
| <p>Gesundheitsbildung und -förderung als sozialer Lernprozess, Bedarfsgerechte Angebote für unterschiedliche Zielgruppen, Auseinandersetzung mit den Bedingungen körperlicher, psychischer und sozialer Gesundheit</p> | <p>Programmheft 2 x p. a.</p> <p>Plakate, Handzettel, Medieninformation, Homepage, E-Mails</p> | <p>Ärztin, Juristin</p> <p>Psychoterapeutin</p> <p>ExpertInnen für sozial, psychosozial und / oder gesundheitsrelevante Fragestellungen, z.B. Erziehungsberatung, Männer- Frauengesundheit, Suchtprävention, Familien unterstützende Fragestellungen</p> | <p>Aussendungen an Einrichtungen, Personen, die in der Datei erfasst sind</p> |



## 10.4 Frauenspezifische Einrichtungen: Zusammenfassung (2)

### Arbeiterkammer Kärnten

#### Bildung und Kultur

Bahnhofplatz 3, 9020 Klagenfurt

Mag.<sup>a</sup> Marlene Diethart, Tel.: 5870-218

E-Mail: [m.diethart@akktn.at](mailto:m.diethart@akktn.at)

Internet: <http://kaernten.arbeiterkammer.at/>

| Kosten der Beratung | Gh-Frauen in der Stelle | Grund für gh-Frauen | Art der Kommunikation mit gh-Frauen | Interesse an Informationen über GH |
|---------------------|-------------------------|---------------------|-------------------------------------|------------------------------------|
| Kostenlos           | Keine                   |                     |                                     | Nicht unmittelbar                  |

### Arbeitsmarktservice Kärnten

#### Frauenreferat

Rudolfsbahngürtel 40, 9020 Klagenfurt

Dr. Christine Perner, Tel.: 3832-608

E-Mail: [christne.perner@200.ams.or.at](mailto:christne.perner@200.ams.or.at)

Internet: <http://www.ams.or.at/neu/ktn/start.html>

| Kosten der Beratung | Gh-Frauen in der Stelle    | Grund für gh-Frauen   | Art der Kommunikation mit gh-Frauen | Interesse an Informationen über GH |
|---------------------|----------------------------|-----------------------|-------------------------------------|------------------------------------|
| Kostenlos           | Ja<br>(keine Zahlenangabe) | Gesetzlicher Anspruch | Dolmetscherin                       | Ja<br>(nur schriftlich, per Mail)  |

### BMfGF

Anwaltschaft für die Gleichbehandlung von Frauen und Männern in der Arbeitswelt

#### Regionalbüro Kärnten

Feldkirchnerstr. 4, 9020 Klagenfurt

Melitta Dujak, Tel.: 509110

E-Mail: [klagenfurt.gaw@bmgf.gv.at](mailto:klagenfurt.gaw@bmgf.gv.at)

Internet: <http://www.frauen.bka.gv.at/site/5516/default.aspx#4>

| Kosten der Beratung | Gh-Frauen in der Stelle | Grund für gh-Frauen | Art der Kommunikation mit gh-Frauen | Interesse an Informationen über GH |
|---------------------|-------------------------|---------------------|-------------------------------------|------------------------------------|
| Kostenlos           | Keine                   |                     |                                     | Ja                                 |

### Evangelische Frauenarbeit Kärnten/ Osttirol

Lindwurmweg 1, 9020 Klagenfurt

Hany Brigitte, Tel.: 204545, Fax: 204556

E-Mail: [efa.ktn@gmx.at](mailto:efa.ktn@gmx.at)

Internet: <http://evang.lini.at/WerIstWer/Frauenarbeit.html>

| Kosten der Beratung | Gh-Frauen in der Stelle | Grund für gh-Frauen | Art der Kommunikation mit gh-Frauen | Interesse an Informationen über GH |
|---------------------|-------------------------|---------------------|-------------------------------------|------------------------------------|
| Keine An-           | Nein                    |                     |                                     | Ja                                 |

|       |   |  |  |  |
|-------|---|--|--|--|
| gaben | (weil wir eben Beratungen im eigentlichen Sinn nicht anbieten). |  |  |  |
|-------|---|--|--|--|

**Frauenbeauftragte der Stadt Villach**

**Standesamtsplatz 2, 9500 Villach**

Sigrun Taupe, Tel.: 04242 205-3116, Fax: 04242 205 – 3199

E-Mail: [sigrun.taupe@villach.at](mailto:sigrun.taupe@villach.at)

Internet: <http://www.villach.at/inhalt/4120.htm>

| Kosten der Beratung | Gh-Frauen in der Stelle  | Grund für gh-Frauen | Art der Kommunikation mit gh-Frauen | Interesse an Informationen über GH |
|---------------------|--|---------------------|-------------------------------------|------------------------------------|
| Kostenlos           | Ich hatte in den vergangenen Jahren eine Beratung einer gehörlosen Frau, die eine Begleitperson dabei hatte. Es bestünde die Möglichkeit bei Bedarf einen Dolmetsch bei zuziehen auf Kosten der Stadt Villach. |                     |                                     | Ja                                 |

**Frauenberatung BELLADONNA**

**Villacher Ring 21/II, 9020 Klagenfurt**

Dr. Stefanie Vavti Tel.: 0463 502 861, Fax: 0463 511 248

E-Mail: [frauenberatung.belladonna@aon.at](mailto:frauenberatung.belladonna@aon.at)

Internet: <http://www.frauenberatung-belladonna.sid.at/>

| Kosten der Beratung | Gh-Frauen in der Stelle | Grund für gh-Frauen                      | Art der Kommunikation mit gh-Frauen   | Interesse an Informationen über GH |
|---------------------|-------------------------|--|---|------------------------------------|
| Kostenlos           | 2                       | Keine Angabe bzw. Frage nicht verstanden | Langsames Sprechen, die Klientin konnte von den Lippen lesen und hatte geringes Hörvermögen | Ja                                 |

**Frauenberatung Villach**

**Perausstr. 23, 9500 Villach**

Mag.<sup>a</sup> Christa Zetting, Tel.: 04242/246 09, Fax: 04242/240 095

E-Mail: [info@frauenberatung-villach.at](mailto:info@frauenberatung-villach.at)

Internet: [www.frauenberatung-villach.at](http://www.frauenberatung-villach.at)

| Kosten der Beratung | Gh-Frauen in der Stelle | Grund für gh-Frauen | Art der Kommunikation mit gh-Frauen | Interesse an Informationen über GH |
|---------------------|-------------------------|---------------------|-------------------------------------|------------------------------------|
| Kostenlos           | Keine                   |                     |                                     | Nein                               |

## Gehörlose Frauen in Kärnten

### Frauenbüro der Stadt Klagenfurt

Kumpfgasse 20/2, 9020 Klagenfurt

Mag.<sup>a</sup> Astrid Malle, Tel.: 0463 537 4655, Fax: 0463 508 409

E-Mail: [frauenbeauftragte@klagenfurt.at](mailto:frauenbeauftragte@klagenfurt.at)

Internet: <http://www.klagenfurt.at/inhalt/3767.htm>

| Kosten der Beratung | Gh-Frauen in der Stelle                                       | Grund für gh-Frauen | Art der Kommunikation mit gh-Frauen | Interesse an Informationen über GH |
|---------------------|---|---------------------|-------------------------------------|------------------------------------|
| Ja                  | Ja. Es wurden schon Vorträge für gehörlose Frauen organisiert |                     |                                     | Ja                                 |

### Frauengesundheitszentrum Kärnten,

Völkendorfer Str. 23, 9500 Villach

Mag.<sup>a</sup> Regina Steinhauser, Tel.: 04242 53055 15, Fax: 04242 53055 15

E-Mail: [fgz.steinhauser@fgz-kaernten.at](mailto:fgz.steinhauser@fgz-kaernten.at) oder [fgz.sekretariat@fgz-kaernten.at](mailto:fgz.sekretariat@fgz-kaernten.at)

Internet: <http://www.fgz-kaernten.at>

| Kosten der Beratung | Gh-Frauen in der Stelle | Grund für gh-Frauen   | Art der Kommunikation mit gh-Frauen          | Interesse an Informationen über GH |
|---------------------|-------------------------|---|--|------------------------------------|
| Ja                  | Ca. 30                  | Orientierungshilfe, Interesse an Vorträgen mit GS-Übersetzung | GS-Dolmetscherin, schriftliche Kommunikation | Ja                                 |

### Frauenreferat der Landesregierung Kärnten

Amt der Kärntner Landesregierung

8.-Mai-Straße 18, 9020 Klagenfurt

Helga Grafschafter, Tel.: 046 536 31330, Fax: 0463 536 31381

E-Mail: [helga.grafschafter@ktn.gv.at](mailto:helga.grafschafter@ktn.gv.at)

Internet: <http://www.ktn.gv.at>

| Kosten der Beratung | Gh-Frauen in der Stelle      | Grund für gh-Frauen | Art der Kommunikation mit gh-Frauen                  | Interesse an Informationen über GH |
|---------------------|------------------------------|---------------------|--|------------------------------------|
| Kostenlos           | 2006 eine hörbehinderte Frau |                     | Die Beratung konnte erfolgreich durchgeführt werden. | Ja                                 |

### Frauen- und Familienberatung

Alter Platz 30/1, 9020 Klagenfurt

Mag.<sup>a</sup> Margit Dotter oder Karin Weilguny, Tel.: 0463/514 945

E-Mail: [frauenundfamilienberatung@sid.at](mailto:frauenundfamilienberatung@sid.at)

Internet: <http://www.frauenundfamilienberatung.sid.at/>

| Kosten der Beratung | Gh-Frauen in der Stelle | Grund für gh-Frauen | Art der Kommunikation mit gh-Frauen | Interesse an Informationen über GH |
|---------------------|-------------------------|---------------------|-------------------------------------|------------------------------------|
| Kostenlos           | Keine                   |                     |                                     | Ja                                 |

**Frauen- und Familienberatung "WIFF"**

**Hauptplatz 2, 9100 Völkermarkt**

Mag.<sup>a</sup> Barbara Alber ,Tel.: 04232 4751 oder 4750, Fax: 0423 /4904

E-Mail: [wiff.vk@utanet.at](mailto:wiff.vk@utanet.at)

Internet: [http://www.stadtgemeinde-](http://www.stadtgemeinde-voelkermarkt.at/new/index.php?menu=soziales&wahl=beratungsstellen&id=30)

[voelkermarkt.at/new/index.php?menu=soziales&wahl=beratungsstellen&id=30](http://www.stadtgemeinde-voelkermarkt.at/new/index.php?menu=soziales&wahl=beratungsstellen&id=30)

| Kosten der Beratung | Gh-Frauen in der Stelle | Grund für gh-Frauen | Art der Kommunikation mit gh-Frauen | Interesse an Informationen über GH |
|---------------------|-------------------------|---------------------|-------------------------------------|------------------------------------|
| Kostenlos           | Keine                   |                     |                                     | Ja sehr                            |

**Kärntner Interventionsstelle gegen familiäre Gewalt**

**Radetzkystraße 9, 9020 Klagenfurt**

Tel: 0463/590 290

E-Mail: [interventionsstelle@carinthia.at](mailto:interventionsstelle@carinthia.at)

Internet: <http://www.interventionsstelle.carinthia.at/>

| Kosten der Beratung | Gh-Frauen in der Stelle | Grund für gh-Frauen                 | Art der Kommunikation mit gh-Frauen | Interesse an Informationen über GH |
|---------------------|-------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|
| Kostenlos           | Einige                  | Betroffenheit von familiärer Gewalt | Dolmetscherin                       | Nein                               |

**Österreichischer Gewerkschaftsbund, ÖGB-Frauenabteilung**

**Bahnhofstraße 44, 9020 Klagenfurt**

Christina Summerer, Tel.:0463 5870 338

E-Mail: [christina.summerer@oegb.at](mailto:christina.summerer@oegb.at)

Internet: [www.oegb.at/frauen](http://www.oegb.at/frauen)

| Kosten der Beratung      | Gh-Frauen in der Stelle  | Grund für gh-Frauen | Art der Kommunikation mit gh-Frauen | Interesse an Informationen über GH |
|--------------------------|--|---------------------|-------------------------------------|------------------------------------|
| Kostenlos für Mitglieder | Ganz ausschließen kann ich es nicht, da ich auch Anfragen per E-Mail erhalte. Es kommt auch vor, dass sich Angehörige oder Bekannte informieren. |                     |                                     | Ja                                 |

*Gehörlose Frauen in Kärnten*

**Pro Mente Kärnten, Initiative Gesundheitsbildung**

**Dr. Albertinstr. 6, 9800 Spittal/Drau**

Lydia Walcher, Tel.: 04762/4351, Fax: 04762/4351

E-Mail: [gi-spittal@promente-kaernten.at](mailto:gi-spittal@promente-kaernten.at)

Internet: [http://www.promente-](http://www.promente-kaernten.at/index.php?region=15&subregion=&content=243&lang=deu&gID=)

[kaernten.at/index.php?region=15&subregion=&content=243&lang=deu&gID=](http://www.promente-kaernten.at/index.php?region=15&subregion=&content=243&lang=deu&gID=)

| <b>Kosten der Beratung</b> | <b>Gh-Frauen in der Stelle</b>  | <b>Grund für gh-Frauen</b> | <b>Art der Kommunikation mit gh-Frauen</b> | <b>Interesse an Informationen über GH</b> |
|----------------------------|---|----------------------------|--|---|
| Kostenlos                  | Keine<br>Es hat vor ca. 3 – 4 Jahren Vernetzung mit einer Gebärdensprachinitiative (UNI Klagenfurt) gegeben und bei einer unserer Großveranstaltungen wurde in Gebärdensprache übersetzt. Es waren jedoch keine BesucherInnen mit Beeinträchtigung des Gehörs anwesend. |                            |  | Ja  |

## 10.5 Folder: Kurzinformation über Gehörlosigkeit

### KURZINFORMATION ÜBER GEHÖRLOSIGKEIT

Die vorliegende Broschüre kann nur auf einige wichtige Punkte im Zusammenhang mit Gehörlosigkeit aufmerksam machen. Wenn Sie Interesse an ausführlicher Information zu diesem Thema haben, besuchen Sie unsere Homepage: [www.uni-klu.ac.at/zgh/](http://www.uni-klu.ac.at/zgh/) oder kontaktieren Sie uns direkt.



Universitätsstraße 65-67  
9020 Klagenfurt  
Österreich

Telefon: 0463 27 00 2824

Fax: 0463 27 00 2899

E-Mail: [kludia.krammer@uni-klu.ac.at](mailto:kludia.krammer@uni-klu.ac.at)

Internet: [www.uni-klu.ac.at/zgh/](http://www.uni-klu.ac.at/zgh/)



Die Gebärde bedeutet:  
KEINE AHNUNG

Die Broschüre wurde im Rahmen des Projektes „Gehörlose Frauen in Kärnten“ erstellt. Dieses wurde gefördert durch:



Referat für Frauen und Gleichbehandlung  
des Landes Kärnten  
8. Mai-Strasse 18  
9020 Klagenfurt



Frauenbüro der Stadt Klagenfurt  
Kumpfgasse 20/2  
9020 Klagenfurt

Ist ein Gespräch mittels Gebärdensprache nicht möglich, kann die hörende Person seiner(n) gehörlose(n) GesprächspartnerIn fragen, ob er/sie mit einer Kommunikation per Lautsprache bzw. Lippenablesen einverstanden ist. Ist dies der Fall, oder bevorzugt eine gehörlose Person die Lautsprache als Kommunikationsmittel von vornherein, sollten folgende Punkte beachtet werden:



Stellen Sie sich direkt vor die gehörlose Person, damit Sie in ihrem Blickfeld sind. Ihr Mund muss gut sichtbar sein. Gehörlose sind stark visuell ausgerichtet, d.h. sie achten auf die Mimik und auf die Körperhaltung.



Sprechen Sie langsam und deutlich. Ihr(e) GesprächspartnerIn muss von Ihren Lippen ablesen! Werden Sie nicht sofort verstanden, wiederholen Sie. Gehörlose können nur ca. 30 % des Gesagtem durch Lippenablesen „verstehen“.



Ist es Ihrem/Ihrer GesprächspartnerIn trotzdem nicht möglich, Sie zu verstehen, schreiben Sie den Inhalt in kurzen, klaren Sätzen auf.



Es ist nicht notwendig, dass Sie mit einem(r) Gehörlosen übertrieben laut sprechen. Ihr(e) GesprächspartnerIn kann Sie, trotzdem nicht hören. Daher reicht die normale Lautstärke vollkommen.





## KURZINFORMATION ÜBER GEHÖRLOSIGKEIT

### Die Meinung der Öffentlichkeit

Die breite österreichische Öffentlichkeit weiß nicht, was es für Betroffene bedeutet, gehörlos zu sein. Die meisten Hörenden gehen davon aus, dass die Probleme gehörloser Menschen nicht sehr groß sein können, da sie ja sehen und somit auch lesen bzw. schreiben können. Warum das nicht richtig ist, wird hier kurz erklärt.

### Gehörlosigkeit: Begriffsdefinition

Aus medizinischer Sicht gelten Menschen als gehörlos, wenn eine Hörschädigung von mehr als 90 Dezibel (dB) vorliegt. Gesprochene Sprache (Lautsprache) kann auch mit einem Hörgerät nicht mehr verstanden werden. Durch die geringe Hörfähigkeit können Gehörlose Lautsprache nicht über den akustischen Kanal (das Ohr) erlernen. Für Menschen, bei denen die Gehörlosigkeit vererbt ist und für jene, bei denen die Gehörlosigkeit vor dem Spracherwerb eingetreten ist, kann das weit reichende Folgen haben (siehe Bildung von Gehörlosen in Österreich).

### Gehörlose in Österreich

In Österreich sind in etwa 7– 8 000 Personen gehörlos. Die meisten gehörlosen Kinder, ca. 90 Prozent, haben hörende Eltern und Geschwister. Daraus kann sich für das gehörlose Kind eine dramatische Situation ergeben: Eine altersgerechte Kommunikation zwischen ihm und den Eltern ist nicht möglich. Das Kind kann sich sprachlich nicht ausreichend mitteilen und verinsamt innerhalb der Familie immer mehr. Lautsprache kann es nicht verstehen und die hörenden Eltern wissen meistens nichts über Gehörlosigkeit bzw. die Gebärdensprache. Ein funktionierendes Sprachsystem ist aber der Schlüssel für eine normale Gesamtentwicklung (kognitiv, psychisch und sozial) eines Kindes.

### Gebärdensprachen

Gebärdensprachen sind visuelle Sprachen und sind entstanden, da Gehörlose Informationen nicht über ihre Ohren wahrnehmen können. Es existiert keine weltweit einheitliche Gebärdensprache, sondern viele nationale und regionale Ausprägungen. In Österreich wird die Österreichische Gebärdensprache (OGS) als überregionale Gebärdensprache verwendet. Jedes Bundesland verfügt über einen eigenen Gebärdendialekt. Die rechtliche Anerkennung der OGS als eigenständige Sprache erfolgte im Juli 2005.

Die Gebärdensprache ist die natürliche Erstsprache für Gehörlose. Die Lautsprache bzw. die (nationale) Schriftsprache ist für sie eine Zweitsprache, da es ihnen nicht wie Hörenden möglich ist, die Schriftsprache von der gesprochenen abzuleiten.

### Bildung von Gehörlosen in Österreich

Der Großteil der gehörlosen Kinder in Österreich besucht eine Gehörlosenschule. In den österreichischen Gehörlosenschulen wird nach wie vor die Lautsprache als Unterrichtssprache (auch "orale Methode" genannt) verwendet. Das vorrangige Ziel dabei ist das Erlernen der gesprochenen Sprache; die Verwendung der Gebärdensprache im Unterricht wird abgelehnt. Die Kinder sollen nach Beendigung der Schule in der Lage sein, sich lautsprachlich zu verständigen. Die Vermittlung von Inhalten bzw. Wissen rückt in den Hintergrund. Dies führt zu einer katastrophalen Bildungssituation.

Nach Abschluss der Pflichtschule verfügen die meisten dieser Kinder über keine alters angemessene Sprachkompetenz. Ihre Leistungen liegen in allen sprachlichen Bereichen weit hinter denen von gleichaltrigen hörenden Kindern. Mit 14 bis 16 Jahren verfügt ein oral erzogenes gehörloses Kind im Durchschnitt über einen Wortschatz, der einem 8-jährigen hörendem Kind entspricht. Der geringe Wortschatz wirkt sich auf die Textproduktion und auf das Leseverständnis aus.

Die im Laufe der Schulzeit entstandenen Wissensrückstände sind selbst unter idealen Voraussetzungen nicht mehr vollständig rückgängig zu machen. Durch den daraus resultierenden schlechten Schulabschluss, sind die Berufschancen Gehörloser stark eingeschränkt. Der Großteil schließt eine Lehre ab. Gehörlose, die über einen höheren Schulabschluss (z.B. Matura oder Universität) verfügen, sind in Österreich selten. In einigen anderen Ländern, z.B. Schweden, ist die Bildungssituation Gehörloser wesentlich besser. Ausschlaggebend dafür ist der bilinguale Unterricht.

Unter bilingualem Unterricht ist die Verwendung der nationalen Gebärdensprache als Instruktionssprache zu verstehen. Sie wird zur Vermittlung von Wissen und Inhalten verwendet. Die nationale Schriftsprache wird gezielt als Zweitsprache unterrichtet. In Österreich existiert kein flächendeckendes bilinguales Schulangebot. Dieses wäre dringend notwendig, um die schulische und berufliche Situation der Gehörlosen zu verbessern!

### Kommunikation mit gehörlosen Menschen

Die Bezeichnung **taubstumm** wird von den Gehörlosen abgelehnt. Sie können zwar nicht hören, sind aber nicht stumm. Als „gehörlos“ bezeichnen sich oft auch Menschen, die schwerhörig sind, sich aber mit der Gehörlosenkultur identifizieren. Gehörlose, die sich für die Gebärdensprache als Kommunikationsmittel entscheiden, haben ein Recht, die von ihnen gewünschte Sprache benutzen zu können. Da die wenigsten Hörenden über Gebärdensprachkenntnisse verfügen, ist für eine zufrieden stellende Kommunikation ein(e) Vermittlerin/erfordernde Kind einer gehörlosen Person oder ein(e) DolmetscherIn sein.



Für eine Förderung der Dolmetschkosten am Arbeitsplatz, bei der Berufsausbildung oder für Schulungen kann bei der jeweiligen Landesstelle des Bundessozialamtes angefragt werden. Amter können diesbezügliche Anträge in Klagenfurt an das „Zentrum Hören“ (Tel.: 261 537), oder an das Magistrat (Tel.: 537 2272) richten. Das „Zentrum Hören“ gibt gerne Auskunft über DolmetscherInnen außerhalb von Klagenfurt.

### 10.6 Wissen gehörloser Frauen über frauenspezifische Einrichtungen in Kärnten

| Kennen Sie solche Einrichtungen?   | Information durch                                       | Würden Sie eine aufsuchen?   | Anmerkung   |
|--|---|--|---|
| Teilweise,<br>hat eine ungefähre Vorstellung, was unter einer solchen Einrichtung zu verstehen ist.        | –   | Ja   |   |
| Ja,<br>namentlich das Frauenhaus, die Familienberatung, Rainboat   | Jugendamt, Eltern-Kindtreffen (hat Broschüren erhalten) | Ja, mit Dolmetscher  | Hätte Unterstützung schon benötigt, hatte allerdings nicht den Mut eine Beratungsstelle aufzusuchen.<br><br>Am Jugendamt wurde sie vom Sozialberater nicht gut informiert (mit Dolmetscherin) |
| Teilweise,<br>kennt keine Einrichtung namentlich; weiß aber generell darüber Bescheid                      | –   | Ja, mit Dolmetscher; ideal wären GS-Kenntnisse zumindest einer Beraterin |   |
| Ja,<br>weiß über Anlaufstellen bei Vergewaltigung, Missbrauch;<br><br>Frauenhaus bei Gewalt in der Familie | Fernsehen, Zeitung                                      | Ja   | Gehörlose wissen wahrscheinlich nicht, wo sie sich hinwenden können; sie wissen nicht, ob eine Einrichtung für bzw. ihr Thema/Problem passend ist.  |
| Nein   | –   | –  | Es ist ein Problem für Gehörlose zu diesen Stellen zu kommen; sie sind auf Dolmetscherinnen angewiesen und es ist nicht sicher, ob sie alles richtig verstehen.                               |
| Nein   | –   | Ja   |   |



*Gehörlose Frauen in Kärnten*

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
| Ja,<br>Frauenbüro der Stadt<br>Klagenfurt  | Hat Kontakte mit verschiedenen Einrichtungen und stellte dabei fest, dass generell ein zu geringes Wissen über Gehörlosigkeit vorliegt.<br><br>Die Dolmetscherinnen hat sie immer selbst organisiert. | –  |  |
| Nein   | –   | Ja   |  |
| Teilweise,<br>weiß, dass es solche Einrichtungen gibt; namentlich ist das Frauenhaus bekannt |   | Ja   |  |
| Teilweise<br>weiß, dass es solche Einrichtungen gibt; namentlich ist das Frauenhaus bekannt  | –   | Ja   |  |
| Nein   | –   | Ja , mit Dolmetscherin   |  |
| Nein   | –   | Eher nein  | Hat immer ihre Probleme allein bewältigt |
| Nein   | –   | Ja   |  |
| Nein   | –   | Ja, mit Dolmetscherin, ideal wären GS-Kenntnisse zumindest einer Beraterin |  |

## 10.7 Fragebogen: Gehörlose Frauen

1. Alter:
2. Wohnhaft (nur Stadt/Ort):
3. Verheiratet                      Ledig                      Geschieden                      Verwitwet
- 3a) Mann:            hörend                      gehörlos
4. Kinder:            hörend                      gehörlos
5. Auftreten und Grad der Gehörlosigkeit:
6. Schulausbildung:
  - 6 a) Sind Sie mit Ihrer Schulausbildung zufrieden?
  - 6 b) Wie schätzen Sie ihre Deutschkenntnisse ein?
7. Berufsausbildung:
8. derzeitiger Beruf:
9. Berufswunsch:
  - 9 a) Warum wurde der gewünschte Beruf nicht erlernt bzw. wie sind Sie zu ihrem Beruf gekommen?
10. Es gibt in Kärnten Einrichtungen, die speziell für Frauen da sind, wenn diese Probleme haben. Sind Ihnen welche bekannt? (Ev. fragen, ob bekannt ist, was unter diesen Einrichtungen verstanden wird.)

Ja:

Welche?

Woher haben Sie die Information darüber erhalten?

Haben Sie schon eine aufgesucht und warum?

Wie wurde kommuniziert?

Wie waren Sie mit der Beratung zufrieden?

## *Gehörlose Frauen in Kärnten*

Eventuelle Verbesserungsvorschläge:

Nein:

Würden Sie eine aufsuchen?

Wenn nein, warum nicht?

11. Mit wem besprechen Sie Ihre Probleme? (z.B. zu Hause größer Probleme auftreten (z.B. Sie und/oder die Kinder werden vom Mann/Freund bedroht); oder wenn Sie von einem anderen Mann (egal ob hörend oder gehörlos) belästigt werden; wenn es schwerwiegende finanzielle Probleme gibt (Überschuldung); bei Depression (nachfragen, ob vertraut mit dem Ausdruck)?

12. Hätten Sie Interesse an Vorträgen zu frauenspezifischen Themen, wie z.B. Was tun bei Gewalt gegen Frauen (sexuelle, psychische und körperliche)?

Wenn ja, welche Themen?

Wenn ja, wo sollten diese Veranstaltungen stattfinden?

Wenn nein, warum nicht?

13. Wären Sie an Informationen über die verschiedenen frauenspezifischen Angebote interessiert, z.B. ein Folder mit allen Adressen.

Ja

Nein

Warum nicht?

14. Würden Sie kurze Informationsvideos auf den div. Homepage hilfreich finden?

Ja

Nein

15. Hilfe für die Seele: Würden Sie eine Psychotherapie in Anspruch nehmen, wenn es gebärdensprachkompetente Therapeutinnen geben würde? (Erklären was das ist und wenn vom Arzt verordnet, übernimmt die Krankenkasse einen Teil der Kosten.)

Ja

Nein, warum nicht?

16. Kommentare

## 10.8 Fragen zur Gehörlosigkeit

| Eigenbezeichnung   | Auftreten der Gehörlosigkeit        | Bemerkungen der Eltern  | Hörstatus der Eltern |
|--|-------------------------------------|---|----------------------|
| Gehörlos   | seit der Geburt                     | Im 9. Lebensjahr  | Hörend               |
| Gehörlos   | seit der Geburt                     | -   | Hörend               |
| Gehörlos   | seit der Geburt                     | Mit ca. 8/9 Monate  | Hörend               |
| Gehörlos   | seit der Geburt                     | Bald nach der Geburt  | Gehörlos             |
| Gehörlos   | seit der Geburt                     | Mit ca. 6 Monaten   | Gehörlos             |
| Gehörlos   | Mittelohrentzündung mit 18 Monaten  | -   | Hörend               |
| Gehörlos   | Gehirnhautentzündung mit 3 Jahren   | -   | Hörend               |
| Gehörlos   | seit der Geburt                     | Nach einigen Wochen; allerdings waren der Ärzte der Ansicht, sie sei nur zu faul um zu hören; Gehörlosigkeit wurde dann mit 3 Jahren diagnostiziert | Gehörlos             |
| Für die Familie ist sie gehörlos, für Freunde schwerhörig; | seit der Geburt                     | Relativ rasch nach der Geburt   | Hörend               |
| Schwerhörig  | Gehirnhautentzündung mit 1 ½ Jahren |   | Hörend               |
| Gehörlos   | Bei der Geburt wurde es vermutet    | Nach zwei Jahren wurden dann festgestellt, dass sie gehörlos ist  | Hörend               |
| Gehörlos   | Seit der Geburt                     | Das weiß sie nicht; ihre Mutter hat nie darüber gesprochen  | Hörend               |
| Gehörlos   | Seit der Geburt                     | Wurde mit ca. 17 Monaten festgestellt   | Hörend               |
| Gehörlos   | Wahrscheinlich seit der Geburt      | Weiß nicht  | Hörend               |

### 10.9 Schulbildung gehörloser Frauen in Kärnten

| Art der Schule  | Zufriedenheit mit Schulbildung   | Kritik   | Selbsteinschätzung Deutschkenntnisse   |
|---|--|--|--|
| Hörende und Sonderschule für Gehörlose  | Nicht zufrieden  | Unterricht nur in LS;<br>wenig Deutschunterricht   | Sehr schlecht; Große Probleme bei der Grammatik und dem Bilden von Sätzen  |
| Hörende Schule  | Nicht zufrieden  | Nicht alles verstanden;<br>Oft auswendig gelernt, ohne den Inhalt zu verstehen   | Mittel;<br>Interesse Deutschkenntnisse zu verbessern   |
| Sonderschule für Gehörlose (inkl. Polytechnischer Lehrgang)                         | Nicht zufrieden  | Es wurde zu wenig Wissen vermittelt; Sätze abgeschrieben, ohne sie zu verstehen  | Eher schlecht;<br>Probleme beim Lesen, vor allem bei komplizierten Sätzen; Interesse an Weiterbildungsmaßnahmen  |
| Bilinguale Schule; Integrationsklasse; Hörende Schule (teilweise mit Dolmetscherin) | Eher zufrieden: Volks-/Hauptschule;<br>Eher unzufrieden: Frauenberufsschule      | Sie hat oft Texte nicht verstanden; wichtig ist, dass der Text mehrmals gelesen werden kann  | Mittel   |
| Hörende Schule und Sonderschule für Gehörlose (Polytechnischer Lehrgang)            | Nicht zufrieden: Volks-/Hauptschule;<br>Sehr zufrieden: Polytechnischer Lehrgang | In der Volks- Hauptschule war sie die einzige GH und daher immer alleine; außerdem hat sie wenig vom Unterricht mitbekommen, da alles in LS. Polytechnischer Lehrgang war für sie das Niveau zu leicht | Total schlecht<br>Probleme Sätze richtig zu formulieren; Beim Lesen wenig verstanden, da ihr die Grammatik fehlt   |
| Sonderschule für GH (Klagenfurt); Frauenberufsschule für GH (Graz)                  | Nicht zufrieden: GH-Schule<br>Zufrieden: GH-Schule in Graz                       | In Klagenfurt wurde in LS unterrichtet und sie hat wenig verstanden;<br>In Graz wurde GS verwendet   | Mittel<br>Lesen ist etwas leichter für sie; Schreiben ist schwierig für sie;<br>Durch die Untertitel im TV versteht sie vieles leichter und das Schreiben ist auch nicht mehr so schwierig |

|   |   |  |   |
|---|---|--|---|
| Sonderschule für GH                           | Nicht zufrieden<br>(bezeichnet die Ausbildung wörtlich als "Katastrophe") | Es wurde hauptsächlich Artikulation und Sprechen trainiert; andere Sachen z.B. das Schreiben wurden stark vernachlässigt.<br>Verwenden der GS in der Schule offiziell verboten | Eine Selbsteinschätzung wird als schwierig betrachtet. Je nach Kommunikationspartner wird die Vorgangsweise gewählt: Bei einem offiziellen Schreiben wird eine hörende Person um Korrektur gebeten; bei ihr bekannten Personen nicht. |
| Hörende Schule                                | Zufrieden   | Probleme hat es während der gesamten Schulzeit mit der Integration in die Klassengemeinschaft gegeben, sie war die meiste Zeit isoliert.                                       | Gut<br>Liest gerne (Romane)   |
| Sonderschule für Gehörlose                    | Zufrieden   | In der Schule wurde nur in LS unterrichtet; Kinder haben in der Pause GS verwendet   | Gut<br>Liest gerne und viel (Romane, Krimis, Zeitschriften)   |
| Hörende Schule und Sonderschule für Gehörlose | Nicht besonders   | Hat oft nicht alles verstanden; die Lehrer waren nicht besonders rücksichtsvoll; war nicht in die Klassengemeinschaft integriert   | Gut<br>Probleme gibt es mit den Artikeln  |
| Sonderschule für Gehörlose                    | Überhaupt nicht   | Hat nichts von der Schule gehabt; es wurde immer das gleiche unterrichtet  | Gut<br>Allerdings wurden immer die gleichen Wörter geübt  |
| Taubstummenlehranstalt                        | Überhaupt nicht   | Es wurde nur gesprochen; ihr ist bis heute nicht klar, worum es gegangen ist   | Eher mittelmäßig  |
| Schule für Hörgeschädigte in Graz; BIG        | Nicht zufrieden   | Sie hat alles auswendig gelernt; es wurde nur gesprochen. Sie wusste oft nicht, worum es überhaupt ging. Für die Prüfungen wurden sie genau "instruiert".                      | Eher schlecht; in der Schule hat sie Deutsch gehasst; in einem EU-Projekt wurde ihr Deutsch mittels der GS erklärt, seither mag sie Deutsch   |
| Sonderschule für Gehörlose                    | Nicht zufrieden   | Sie hat nur einzelne Wörter verstanden, aber keine Inhalte; es wurde nur gesprochen  | Eher schlecht; sie hat Probleme Sätze und Texte zu verstehen; hat in der Schule zu wenig Informationen bekommen   |

10.10 Berufswunsch

| Berufswunsch              | Konnte nicht realisiert werden                                  | Erlerner Beruf                              | Wurde ergriffen weil  | Derzeitiger Beruf                   |
|---------------------------|---|---|---|-------------------------------------|
| Stewardess                | aus kommunikationstechnischen Gründen                           | Schneiderin                                 | sie zur Überzeugung kam, dass für sie keine andere Arbeitsstelle möglich wäre | Angestellte (im Büro)               |
| im Büro arbeiten          | -   | HBLA für soziale und wirtschaftliche Berufe | -   | Angestellte (im Büro)               |
| Bürolehre                 | -   | Schneiderin                                 | es das Angebot in der Sonderschule gegeben hat                                | Angestellte (im Büro)               |
| Floristin bzw. Erzieherin | aus gesundheitlichen Gründen bzw. fehlendem Abschlusszeugnis    | HBLA für soziale und wirtschaftliche Berufe | -   | Angestellte (im Büro)               |
| Bautechnische Zeichnerin  | -   | Bautechnische Zeichnerin                    | -   | Bautechnische Zeichnerin            |
| Modellzeichnerin          | weil es eine teure Privatausbildung war                         | Schneidermeisterin                          | so üblich war   | Pension (arbeitete als Schneiderin) |
| Handarbeitslehrerin       | weil eine LehrerInnenausbildung für Gehörlose nicht möglich war | Schneidermeisterin                          | sie mehr oder weniger dazu gezwungen wurde                                    | Gebärdensprachassistentin           |
| Sängerin                  | Versteht sich von selbst  | Zahntechnikerin                             | -   | Reinigungsfachkraft                 |
| Kinderbetreuung           | -   | HBLA für soziale und wirtschaftliche Berufe | -   | Kinderbetreuung                     |
| Krankenschwester          | kommunikationstechnische Gründe                                 | Konditorin                                  | über Vermittlung des AMS  | Konditorin                          |

|                                   |  |  |   |  |
|-----------------------------------|--|--|---|--|
| Frisörin                          | Ihr wurde gesagt, dass Gehörlose diesen Beruf aus kommunikationstechnischen Gründen nicht ausüben können | Schneidermeisterin   | es so üblich war                        | Küchenkraft  |
| Keinen                            | -  | Schneidermeisterin   | Ihre Mutter wollte es                   | seit längerem Hausfrau   |
| Büro,<br>vor allem<br>Buchhaltung | -  | Bekleidungstechnikerin und Bürokauffrau<br>(BIG-Matura)  | -                                       | Karenz<br><br>Konnte nie eine Anstellung im Büro finden; arbeitete z.B. in Fabrik, Putzfrau, Wäscherei |
| Zahnarztthelferin                 | Weil ihre Erzieherin gesagt hat, das wäre zu schwierig für sie   | Schneiderin<br><br>(Hat in einer Konditorei geschnuppert; das hat ihr gut gefallen, allerdings wurde ihr nicht erlaubt, diese Lehre zu absolvieren.) | Es wurde ihr keine andere Wahl gelassen | Hält Gebärdensprachkurse;  |

E-Mail Adresse der Autorin:  
[klaudia.krammer@uni-klu.ac.at](mailto:klaudia.krammer@uni-klu.ac.at)