

„Deutsch ist anders. DGS auch“

Zur Konzeption der Kursmaterialien

„DaZiel. Deutsch als Zielsprache – zweisprachige Bildungsarbeit mit gehörlosen ArbeitnehmerInnen“

VON ANKE MÜLLER
& GUNDA SCHRÖDER

Zeichnungen von
Lucas Kollien;
Grafik von Wolf-
gang Schinmeyer

240

Seit Anfang 2003 ist es möglich, Kursmaterialien und Übungsbeschreibungen des DaZiel-Kurses aus dem Internet herunterzuladen und für einen Deutschkurs auf der Basis von Deutscher Gebärdensprache als Unterrichtssprache zu verwenden. Dieser DaZiel-Kurs wird im Rahmen des Projekts „DaZiel. Deutsch als Zielsprache – zweisprachige Bildungsarbeit mit gehörlosen ArbeitnehmerInnen“ unter der Leitung von Prof. Dr. Renate Fischer entwickelt.

In diesem Artikel möchten wir, zwei Projektmitarbeiterinnen, Ihnen die Leitgedanken unserer Projektarbeit vorstellen. Sie bilden die Grundlage der inhaltlichen Konzeption des DaZiel-Kurses. Darüber hinaus geben wir einen Überblick über die Inhalte der einzelnen Lektionsteile und erläutern ihren konzeptionellen Zusammenhang. Lektion 5 Teil A stellen wir im Anschluss detailliert dar, um an diesem Beispiel zu zeigen, wie die eingangs beschriebenen Grundgedanken realisiert und umgesetzt werden können.

I. LEITGEDANKEN DES PROJEKTS „DaZIEL“

Entstanden war die Idee, Lehr-/Lernmaterialien mit dem namensgebenden Schwerpunkt „Deutsch als Zielsprache“ für eine zweisprachige Bildungsarbeit mit gehörlosen ArbeitnehmerInnen zu entwickeln aus dem Bedarf der genannten Zielgruppe, der mit herkömmlichen Deutsch-als-Fremdsprache-Materialien nur notdürftig gedeckt werden kann. Denn Deutsch ist für in Deutschland aufgewachsene Gehörlose keine Fremd- oder Zweitsprache, vielmehr leben sie von klein auf mit Deutsch, geschrieben und – so weit überhaupt möglich – vom Mund abgesehen, sowie mit Gebärdensprache, sobald sie mit dieser in Berührung kommen.

Es herrscht ein großer Bedarf an Lernmaterialien für Deutsch gerade im Bereich der nachschulischen, d.h. der Erwachsenenbildung, vor.

Ein Grund ist in der kulturellen und sprachlichen Situation Gehörloser in Deutschland zu sehen. Gehörlose, die heute im Arbeitsleben stehen, haben in den meisten Fällen noch ausschließlich orale Beschulung erfahren. Einige daraus entstehende negative Folgen sind die Erfahrung der Abwertung und Missachtung der Gebärdensprache nicht zuletzt durch das Verbot zu gebärden; sodann Insuffizienzgefühle, weil die – erwartete – volle Sprachkompetenz im Deutschen nicht zu erreichen ist oder das Deutsche selbst als Sprache unfassbar und unverständlich bleibt. Die DaZiel-Kursmaterialien wollen an diesem Punkt ansetzen. Die im Internet unter www.sign-lang.uni-hamburg.de/DaZiel veröffentlichten Seiten sind als Materialgrundlage mit detaillierten Übungsvorschlägen für den Einsatz in einer Lerngruppe mit KursleiterIn gedacht. Es handelt sich nicht um Online-Selbstlernmaterialien.

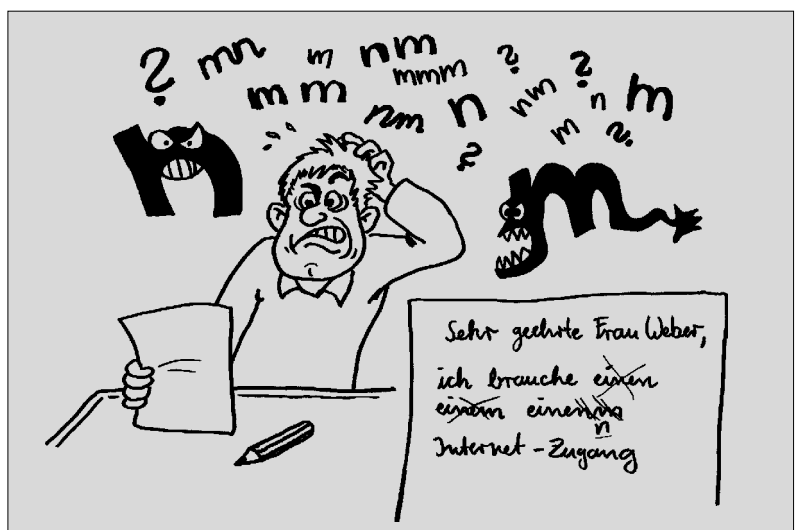


Abb. 1: Verflixte Grammatik!

Abb. 2: Die Lupe im Sprachenplakat zeigt, welche Sprache gerade ‚dran‘ ist



Wie Sie insbesondere auch dem Einführungstext unserer Internetseiten mit dem Titel „Zum Projekt“ entnehmen können, verfolgen die DaZiel-Kursmaterialien einen emanzipatorischen Ansatz. Sie bieten einen neuen, von Grund auf aufbauenden Zugang zum Deutschen und zum selbstbewussten Lernen, indem sie konsequent zweisprachig vorgehen und die Deutsche Gebärdensprache (DGS) in Bezug zum Deutschen setzen. Darüber hinaus orientieren sich die Materialien an der Lebensrealität Gehörloser in der Arbeitswelt und thematisieren Kommunikationsverhalten und problematische Situationen in der Kommunikation mit KollegInnen und Vorgesetzten, welche in der Regel Hörende ohne DGS-Kenntnisse sind. Hierbei sollen sich die TeilnehmerInnen auch der eigenen kommunikativen Mittel, Fähigkeiten und Handlungsmöglichkeiten bewusst werden und für einen selbstbewussten Umgang mit hörenden KollegInnen und Vorgesetzten Rückenstärkung erfahren. Außerdem fordern die Kursmaterialien gezielt auch die Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen, und zwar sowohl, was die persönliche Lerngeschichte als auch das aktuelle Lernen im Kurs angeht.

Der hier angesprochene und kurz umrissene Leitgedanke der Emanzipation spielt eine große Rolle bei der Konzipierung des DaZiel-Kurses. Dies spiegelt sich insbesondere in den Themen und Lernbereichen. Unter den bereits angeführten Voraussetzungen kommen wir zu einer Reihe von methodischen Grundsätzen und Annahmen, welche das emanzipatorische Projekt stützen und die wir im Folgenden vorstellen.

Zweisprachigkeit

Der DaZiel-Kurs ist grundsätzlich zweisprachig gedacht. Der Unterricht soll, um barrierefreies Lernen zu gewährleisten, in DGS durchgeführt werden und erfordert – neben der Deutschkompetenz – die DGS-Kompetenz auf Seiten der Kursleitung. Zugleich ist auch geschriebenes Deutsch Unterrichtssprache, etwa wenn auf der Tafel etwas festgehalten wird oder auf den Arbeitsbögen Aufgaben formuliert sind. Diese zweisprachige Situation im Unterricht haben wir auf der linken Seite des vertikal zweigeteilten, so genannten Sprachenplakats (Abbildung 2) abgebildet. Dieses Plakat wurde zur Darstellung der komplexen zweisprachigen Situation im DaZiel-Kurs entwickelt. Auf der ihrerseits horizontal unterteilten rechten Seite des Plakats sind die Sprachen DGS – mit dem Symbol der gebärdenden Hände – und Deutsch – mit dem ausprechendem Mund und Text zusammengesetzten Symbol – dargestellt. Hier geht es um die Sprache, die jeweils zum Unterrichtsgegenstand gemacht wird. Da der DaZiel-Kurs weitestmöglich sprachvergleichend vorgeht und nicht nur Deutsch als ausgewiesene ‚Zielsprache‘, sondern im Sinne einer Förderung von Sprachreflexion und sprachlichem Selbstverständnis

auch DGS zum ausdrücklichen Thema macht, ist eine sorgfältige Trennung der beiden Sprachen sowie der Betrachtungsperspektive nötig. Dazu dient eine freibewegliche Lupe, die eine der beiden Sprachen, DGS oder Deutsch, hervorheben kann. Das Sprachenplakat soll in den Unterrichtsstunden gut sichtbar aufgehängt sein, um stets klar anzeigen zu können, welche Sprache gerade thematisiert wird. Das erleichtert bei der kontrastiven Vorgehensweise den Perspektivwechsel von DGS auf Deutsch und umgekehrt.

Kontrastiver Ansatz

Eng mit der Zweisprachigkeit verbunden ist der kontrastive Ansatz in den DaZiel-Materialien. Er fördert die Sprachreflexion sowie die bewusste Wahrnehmung der eigenen Sprache, DGS. Die ausführliche Behandlung grammatischer Strukturen von DGS wertet DGS in den Augen der TeilnehmerInnen als eine eigenständige Sprache mit eigenen, komplizierten Regeln auf. Über den Vergleich zweier Sprachen werden sprachliche Strukturen als solche leichter abstrahierbar; was in DGS gleichsam automatisch beherrscht wird, wird für das Deutsche zumindest erklärbar und damit kognitiv einsehbar.

Kognitive Schritte

Unser Ziel ist – um am Beispiel der Grammatik zu bleiben –, sprachliches Wissen kognitiv erfassbar aufzubereiten und seine implizite Wirksamkeit sichtbar zu machen. Dadurch wird, was sonst sprichwörtlich ein Buch mit sieben Siegeln war, handhabbar. Dies wird befördert durch einen ‚forschenden Entdeckerblick‘ auf die eigene Sprache, die man beherrscht. Für das Deutsche gilt: Hat man die Aufbauprinzipien verstanden, führt das unter Umständen zu einer anderen, selbstbewussteren Einstellung und zu einem praktischen Umgang mit beiden Sprachen im Alltag, welcher für die Kommunikation wichtiger ist als die sprachliche Korrektheit als solche. Was man versteht, mit dem kann man freier umgehen. Aus diesem Grunde favorisieren wir die sprachliche Ausformulierung von Regeln und Regelmäßigkeiten, da hierdurch Erkenntnisgewinne sichtbar festgehalten werden können.

Bei der Sprachanalyse sowie beim Generalisieren von Regelmäßigkeiten müssen sprachliche Kategorien abstrahiert werden. Dies geschieht mit Hilfe der Einführung metasprachlicher Begriffe, die nicht zuletzt bei der Reflexion über Sprache gebraucht werden. Die für den DaZiel-Kurs mit Blick auf das Sprachenpaar DGS-Deutsch gewählten Fachbegriffe sollen möglichst gut in Gebärden umsetzbar und, was das Deutsche anbetrifft, möglichst transparent in der Bedeutung sein. So sprechen wir nicht von „Nomen“ und „Verb“, sondern von „Nenngebärde“ und „Nennwort“ bzw. „Tugebärde“ und „Tuwort“. In dieser Wortwahl wird die semanti-

sche Herleitung von Wortarten, wie wir sie in der Lektion 2 Teil A durchführen, begrifflich sichtbar.

Visualisierung

Neben der gezielten Verwendung von Metasprache im Deutschkurs unterstützt ein weiteres methodisches Grundprinzip den kognitiven Ansatz: die Visualisierung abstrakter Konzepte. Hier unterscheiden wir zwei wesentliche Funktionen.

Zum einen dienen ausgewählte, konsequent verwendete Symbole der mnemotechnischen Unterstützung. Im besten Falle stehen gewähltes Bild und Inhalt in einer erklärenden Beziehung zueinander oder sind durch bildhafte Assoziationen gestützt. Ein ganz einfaches (und doch wirksames) Mittel hingegen ist die Verwendung von Farben zur Markierung von grammatischem Geschlecht.

Zum anderen werden Darstellungsmetaphern für komplexe Erklärungsmodelle gesucht. Dies stellt eine Visualisierung gehobener Ordnung dar, da bestimmte Eigenschaften des Bildes auf Eigenschaften der Sache übertragbar sind, die Visualisierung eines Erklärungsmodells also lesbar wird. Ein solches Modell ist im DaZiel-Kurs die „Brücke“, die bereits in der Lektion 2 eingeführt und im Verlauf der Grammatikprogression angereichert und erweitert wird (siehe unten).

Im folgenden Abschnitt geben wir Ihnen einen Überblick über die Inhalte des DaZiel-Kurses, soweit sie bis jetzt vorbereitet sind. Dabei stellen wir den Grammatikteil und

insbesondere das Brückenmodell ausführlicher vor, um einen Eindruck von unserer konzeptionellen Arbeit zu vermitteln.

II. DER „DaZIEL-KURS“ IM ÜBERBLICK

Wenn Sie einen Blick auf die Übersichtstabelle werfen (Abbildung 3), werden Sie feststellen, dass jede Lektion in vier Teile untergliedert ist (A, B, C, D). Diese benennen jedoch nicht eine gestufte, sich immer wiederholende Abfolge innerhalb einer Lektion, vielmehr stellen sie konzeptionell unterschiedene, eigenständige Teilbereiche dar. Die Lektionsteile A behandeln – so weit als möglich sprachvergleichend – grammatische Themen. In den B-Teilen geht es um problematische, für den Betriebsalltag typische Kommunikationssituationen, um geschriebene und ungeschriebene Regeln des Arbeitslebens. Während in den B-Teilen das Augenmerk auf Verhaltensweisen und den nicht-sprachlichen Aspekten liegt, finden sich in den C-Teilen Übungen zur sprachlichen Interaktion im Betriebsalltag. Die D-Teile steuern Tipps zum Umgang mit Lernhilfsmitteln (z.B. Wörterbuch) sowie Übungen zum „Lernen lernen“ bei und widmen sich der Reflexion der eigenen Lerngeschichte (Biographiearbeit).

Aufbau in Modulen

Der DaZiel-Kurs setzt sich aus verschiedenen Modulen zusammen, die in der Regel jeweils einem Bereich zuzuordnen sind und deren stoffliche Progre-

dienz durch die ansteigende Lektionsbezifferung angezeigt wird.

Heranführung an die Bildungsarbeit mit dem DaZiel-Kurs

Das erste Modul des DaZiel-Kurses stellt die Lektion 1 als Ganzes dar. Sie bildet eine Einheit, in der die Teile A, B, C und – weniger ausgeprägt – D aufeinander aufbauen und damit den KursteilnehmerInnen als solche erstmals vorgestellt werden. Die Lektion 1 führt in den Kurs ein und dient dazu, den TeilnehmerInnen einen Raum zu eröffnen, sich die eigene Situation im Arbeitsleben bewusst zu machen und sich gegenseitig auszutauschen.

Regeln im Arbeitsleben (Teil B)

Nach der einführenden Lektion 1 können nun die Schwerpunkte unterschiedlich gesetzt werden. Das Modul Lektion 2 Teil B mit dem Titel „Hebung der Arbeitsmoral“ thematisiert beispielsweise geschriebene und ungeschriebene Gesetze des Arbeitslebens; hierbei können unterschiedliche Kulturen einerseits und Handlungsstrategien einzelner andererseits in den Blick genommen werden.

| Lektionsteil | A | B | C | D |
|--|---|--|--|--|
| Lektion 1 | Kommunikationsformen | Kommunikationsprobleme am Arbeitsplatz | Sprachliches Handeln in Reparatursequenzen | Umgang mit dem Wörterbuch |
| Lektion 2 | Das Brückenmodell als Instrument für die Sprachbetrachtung | [„Hebung der Arbeitsmoral“] | [Anrede und Kontaktaufnahme – kontrastiv] | [Einführung in eine Gebärdenschrift] |
| Lektion 3 | Das grammatische Geschlecht von Nennwörtern | n.n. | [Bedeutungserklärungen – kontrastiv I] | [Einführung in die Biografiearbeit] |
| Lektion 4 | Die Begleiterwörter „ein“, „eine“, „ein“ und „der“, „die“, „das“ | n.n. | [Bedeutungserklärungen – kontrastiv II] | [Straferfahrungen an Gehörlosen-schulen] |
| Lektion 5 | [Einfacher Satz kontrastiv: Handlungsstartrolle und Handlungszielrolle] | n.n. | [Bedeutungserklärungen – kontrastiv III] | [Sprachliche Menschenrechtsverletzung] |
| Lektion 6 | [Verbvalenz I: Verben mit Akkusativ bzw. Dativ] | n.n. | [Bedeutungserklärungen – kontrastiv IV] | [Fehler und persönliches Versagen] |
| Lektion 7 | [Verbvalenz II: dreiwertige Verben] | n.n. | [Gesprochene vs. geschriebene Sprache] | n.n. |
| Lektion 8 | [Verbkongruenz – kontrastiv I] | n.n. | n.n. | n.n. |
| Lektion 9 | [Verbkongruenz – kontrastiv II] | n.n. | n.n. | n.n. |
| Lektion 10 | [Verbkongruenz – kontrastiv III] | n.n. | n.n. | n.n. |
| Lektion 11 | [Deklination innerhalb der Nominalphrase] | n.n. | n.n. | n.n. |
| Grau unterlegte Lektionsteile werden noch erarbeitet | | | | |

Kommunikative Kompetenz (Teil C)

In Teil C sind zwei Module in Vorbereitung, welche sprach- und kulturvergleichend vorgehen. Teil C der Lektion 2 erhellt durch

die kontrastive Gegenüberstellung einerseits die Gepflogenheiten von Anrede und Gesprächseröffnung in der ‚hörenden‘ Kultur und hebt andererseits dadurch die eigenen der ‚Gehörlosenkultur‘ ins Bewusstsein. So wird die Funktionalität ver-

Abb. 3: Inhalt des DaZiel-Kurses

schiedener Mittel in beiden Sprachen ersichtlich. Der auf vier Lektionen aufgeteilte zusammenhängende Strang mit dem Thema „Bedeutungserklärungen“ (Lektion 3 bis Lektion 6) führt den Begriff „Textsorte“ ein, um für die Textsorte „Bedeutungserklärungen“ die sprachlichen, kulturellen und situationsspezifischen Besonderheiten jeweils für DGS und Deutsch herauszuarbeiten. Diese gerade im Ausbildungsbereich und in der beruflichen (Einarbeitungs-)Praxis geläufige Textsorte kann aufgrund des unterschiedlichen Textaufbaus in DGS und Deutsch zu gravierenden Verständnisschwierigkeiten auf beiden Seiten führen. Einen engen Anschluss an die genannte Thematik stellt die Beschäftigung mit Aspekten von Mündlichkeit und Schriftlichkeit dar, wie sie für den C-Teil der Lektion 7 vorgesehen ist.

Kulturtechniken des Lernens (Teil D)

Eine komplexere Einheit stellt der Teil D der Lektionen 3, 4 und 5 dar. Hier geht es um die Auseinandersetzung mit der eigenen Lerngeschichte und Schulsozialisation, in der „Straferfahrungen an Gehörlosenschulen“ (Lektion 4) oft zu den schmerzhaften, folgenreichen Einschnitten gehören und die Einstellung gegenüber Gebärdensprache bzw. Gehörlosigkeit prägen (vgl. zu diesem Thema Fischer 2002). In einer Folgelektion (Lektion 5) kann die Auseinandersetzung mit der persönlichen Geschichte auf die überindividuelle Ebene ausgedehnt werden und zu Reflexionen über Menschenrechtsverletzungen im Bereich der Spra-

che führen. Während diese drei Lektionen einer rückblickenden Aufarbeitung gewidmet sind, dienen andere D-Teile dem gezielten Erwerb von Lerntechniken unter der Perspektive des eigenständigen, selbstgesteuerten Lernens. In Lektion 2 wird eine Einführung in eine Gebärdenschrift gegeben, um den TeilnehmerInnen damit ein Analyserwerkzeug für die Arbeit im Grammatikteil A an die Hand zu geben. Das Aufschreiben und Festhalten ausgewählter Merkmale einer gebärdensprachlichen Äußerung ist eine wichtige Voraussetzung dafür, eine Sprache als ‚Forschungsgegenstand‘ betrachten zu können und eine Metasprache zu entwickeln.

Arbeit an der Grammatik- und Sprachkompetenz im Deutschen (Teil A)

Der Grammatikteil A stellt Grundlagen der Grammatik bereit, um Sprache ‚greifbar‘ zu machen. Der Aufbau der ersten 11 Lektionen folgt dem schrittweisen Aufbau des einfachen Satzes. Er wird in seiner grundlegenden Gestalt in Lektion 2 eingeführt und dann quasi Baustein für Baustein sprachvergleichend erarbeitet. Dabei wechseln sich solche Teile, die zur Erarbeitung einer sprachlichen Funktion und zum Aufstellen von grammatischen Regeln DGS und Deutsch kontrastiv gegenüberstellen, ab mit solchen Teilen, in denen ausgehend von typischen Problemen Gehörloser bestimmte Grammatikbereiche des Deutschen vertiefend behandelt werden.

Kontrastiv im engeren Sinne gehen die Lektionen 2, 5 sowie 8 bis 10 vor, Vertiefungen im Deutschen

bringen die Lektionen 3, 4, 6, 7 und 11. Zwar fehlt auch in diesen Lektionen nicht der vergleichende Blick auf DGS, doch steht in ihnen jeweils ein Deutsch-Problem im Vordergrund.

Heranführung (Lektion 1)

In Teil A der Lektion 1 wird die Aufmerksamkeit ganz allgemein auf Kommunikationsformen und Kommunikation als solche gelenkt. So bereitet Lektion 1 die Beschäftigung mit sprachlichen Strukturen und Grammatik vor.

Der Grundstein des Brückenmodells wird gelegt (Lektion 2)

In der Folgelektion 2 geht es dann darum, über Sprache zu kommunizieren. Die Reflexion auf Sprache und Sprachen gehört zu den Grundgedanken von DaZiel. Dazu müssen metasprachliche Begriffe zur Verfügung stehen. Im DaZiel-Kurs werden diese nicht – wie in vielen DaF-Lehrwerken – vorausgesetzt, sondern begrifflich und möglichst anhand eines anschaulichen Modells eingeführt, um eine Handhabe für die Sprachbetrachtung zu bieten, und zwar sowohl für die eigene, die Basissprache DGS, als auch für das Deutsche. Zugleich stellen die erworbenen Fachbegriffe die Möglichkeit dar, allgemeinere Sprachregeln beobachten und formulieren zu können. Auf diese Weise werden sprachliche Strukturen kognitiv fasstbar und der Eindruck undurchschaubarer Willkürlichkeit von Formbildungen beispielsweise verflüchtigt sich. In Lektion 2 werden nun Grundlagen für

(von oben nach unten) Abb. 4: Das Grundmodell der Brücke;
 Abb. 5: Visualisierung der Vorstellung: „Mann bezahlt Klempner“;
 Abb. 6: Visualisierung der Versprachlichung in DGS: MANN AUF KLEMPNER BEZAHL;
 Abb. 7: Visualisierung der Versprachlichung in Deutsch:
 „Der Mann bezahlt den Klempner“

den gesamten DaZiel-Kurs gelegt, indem hier das so genannte Brückenmodell als Modell für Sätze, aber auch Inhalte und grammatische Satzstrukturen bzw. Kategorien eingeführt wird (Abbildung 4). Es bietet in seiner allgemein gehaltenen Form eine Verklammerung von – vereinfacht gesprochen – außersprachlichen Inhalten, den „Vorstellungen“, und den Sätzen, die einer Versprachlichung der genannten Inhalte dienen. Auf diese Weise ist die Brücke eine Grundlage bzw. eine Folie, auf welcher Äußerungen in den beiden Sprachen DGS und Deutsch vergleichbar werden, da sie auf dieselben Inhalte und denselben grundsätzlichen strukturellen Aufbau zurückgebunden werden können. Zudem ist das Brückenmodell erweiterbar, um in fortgeschrittenen Lektionen auch komplexere grammatische Verhältnisse visualisieren zu können.

Ziel der Lektion 2 Teil A ist die Einführung in das vergleichende Betrachten zweier Sprachen, wobei der Schwerpunkt auf den Gemeinsamkeiten und den übereinsprachlichen strukturellen Grundlagen von Sprache überhaupt liegt. Aus diesem Grund geht Lektion 2 von einer inhaltlichen Basis aus: Bildliche Darstellungen von Lebewesen und Sachen dienen, auf Folie kopiert, als Material, sich eine Vorstellung zu bilden, in der je zwei dieser „Entitäten“ durch eine Tätigkeit als miteinander verbunden erscheinen. Beispielsweise werden das Lebewesen „Malerin“ und die Sache „Eimer“ gedanklich so verbunden, dass die Malerin den Eimer in der Hand trägt. Da die Abbildungen auf Folie kopiert sind, kann die Verbindung auch durch ein Übereinanderlegen der Abbildungen dargestellt

werden. Auf diese Weise soll das Verbinden zweier Entitäten zu einer szenischen Vorstellung anschaulich werden. Es wird in einem zweiten Schritt durch das Modell der Brücke ersetzt: In die beiden Pfeiler werden diejenigen Elemente der Vorstellung gesetzt, die als Entitäten miteinander in Bezug gesetzt wurden; das Verbindung stiftende Baelement des Brückenbogens steht nun sinnbildlich für die „Aktion“, durch welche die beiden Entitäten verbunden gedacht waren (vgl. Abbildung 5) und welche mit einem abstrakten Symbol, hier eine Schnecke, symbolisiert wird. Werden nun die auf diese Weise hergestellten Vorstellungen versprachlicht, so kann jedem Bildelement bzw. dem Symbol der Aktion genau ein sprachliches Element zugeordnet werden. In DGS werden die Gebärden mittels einer Sofortbildkamera festgehalten, im Deutschen aufgeschrieben. Das Ergebnis dieser Zuordnungen können Sie den ausgefüllten Brückenmodellen der Abbildungen 6 und 7 entnehmen. Im Beispiel handelt es sich um die Vorstellung, dass ein Mann einen Klempner bezahlt. Gebärden oder Wörter, welche keine Entität oder Aktion benennen, wurden außerhalb der Brückensteine am Rand assoziiert.

An dieser Stelle können in einem weiteren Abstraktionsschritt Gebärden- bzw. Wortarten eingeführt werden. Sie werden im DaZiel-Kurs semantisch definiert: Ein Nomen, in der DaZiel-Terminologie eine Nenngebärde bzw. ein Nennwort, bezeichnet eine Entität und hat seinen strukturellen Platz in einem Brückenpfeiler; ein Verb, in DaZiel-Terminologie eine Tugebärde bzw. ein Tuwort, bezeichnet eine

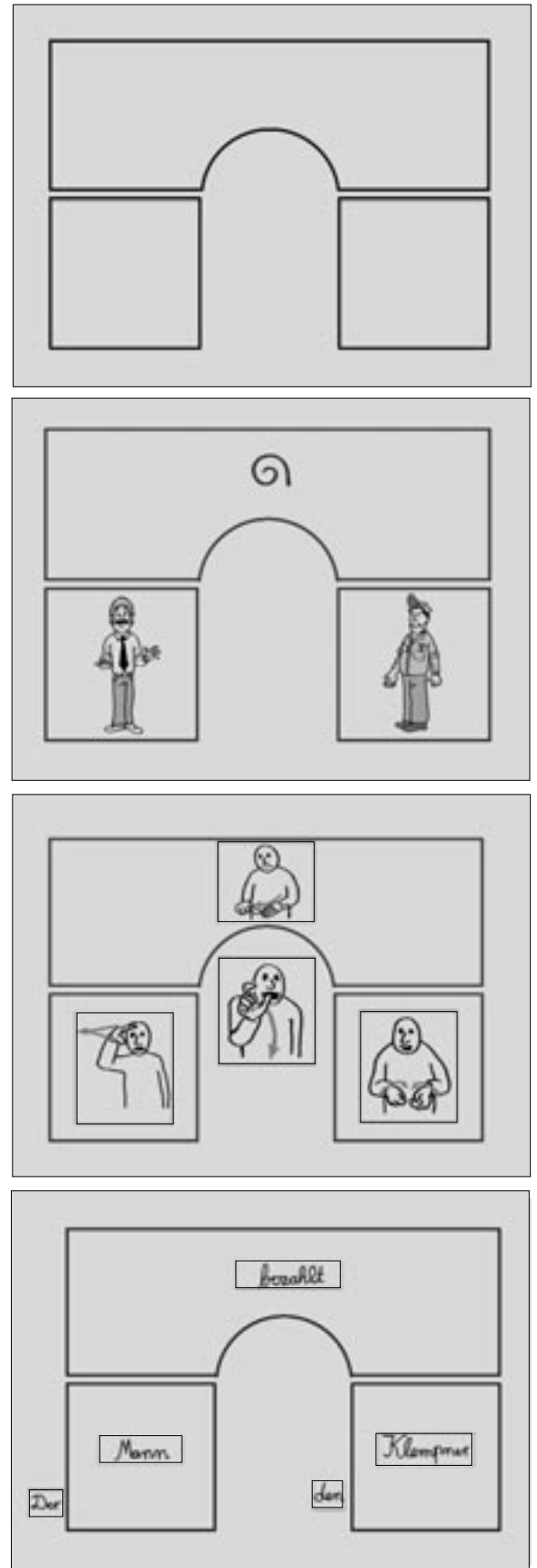
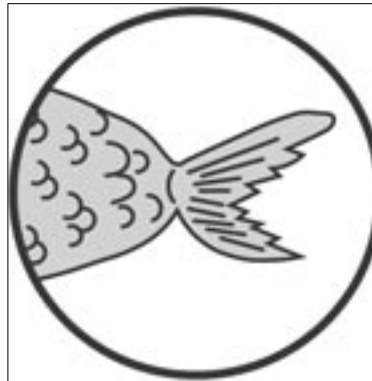


Abb. 8 (oben):
Symbol für
„Endungsregel“;
Abb. 9 (unten):
Symbol für
„Sachgruppen-
regel“

Aktion im weitesten Sinne. Das semantische Kriterium der Wortartbestimmung wird also ergänzt durch ein syntaktisches Kriterium, welches an der Stellung in der Brücke zum Ausdruck kommt. Wir haben uns für dieses Vorgehen aus didaktischen Gründen entschieden, um eine Vergleichbarkeit der beiden Sprachen auf grundlegender Ebene gewährleisten und an diesem frühen Zeitpunkt vor allem die Gemeinsamkeiten in den Vordergrund bringen zu können. Für die DGS ist in fachlicher Hinsicht nicht geklärt, ob überhaupt von einer Gebärdenscheidung im Sinne von Nomen und Verb gesprochen werden kann (vgl. Erlenkamp 2000, Heßmann 2000).

In Lektion 2 Teil A wird die Brücke zum Modell, das den Aufbau einer Vorstellung aus Elementen der Kategorien „Entität“ und „Aktion“ und den Aufbau eines Satzes aus Elementen der Kategorien „Nomen“ und „Verb“ als strukturell gleich vorstellt. Es zeigt außerdem, dass aus der Verbindung zweier Entitäten mittels einer Aktion bzw. analog dazu, aus der Verbindung zweier Nomina mit einem Verb, mehr wird als die Summe der Teile. Die Brücke hat Gestaltcharakter.

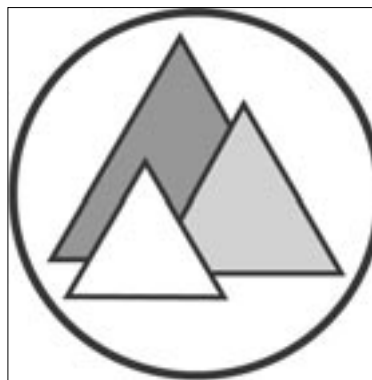
Das Brückenmodell stellt ein von der Oberflächenstruktur sprachlicher Äußerungen unabhängiges Muster dar. Ihm liegt ein dependenztheoretisches Syntaxmodell zugrunde. Das bedeutet auch, dass die ursprüngliche Reihenfolge der gebärdeten oder geschriebenen Lexeme nicht im Modell abgebildet wird.



„Der“, „das“ oder „die Automat“? (Lektion 3)

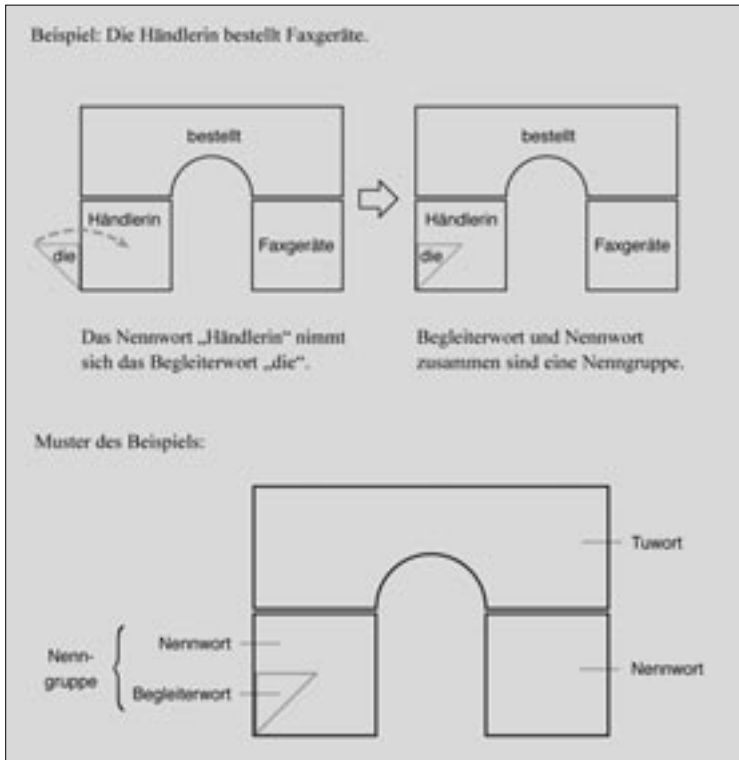
Nach diesem sprachvergleichenden, DGS und Deutsch gleichermaßen in den Mittelpunkt stellenden Auftakt folgen in den Lektionen 3 und 4 zwei Lektionsteile, die sich speziell mit Deutsch befassen. Dabei bleibt das Brückenmodell vor allem bei der Eröffnung des neuen Themas der Orientierung gebende Bezugspunkt.

Teil A der Lektion 3 konzentriert sich auf den Brückenpfeiler, d.h. das Nomen im Deutschen. Aufgegriffen wird hier eine sprachliche Besonderheit des Deutschen, die von Gehörlosen oft als Schwierigkeit bezeichnet wird: Jedes Nomen



hat ein grammatisches Geschlecht, welches nicht zuletzt bei der Verwendung von Artikeln berücksichtigt werden muss. Lektion 3 widmet sich also dem Thema „grammatisches Geschlecht von Nennwörtern“ und versucht, diesen komplexen Bereich so überschaubar wie möglich aufzubereiten, in dem drei ‚Daumenregeln‘ vorgestellt werden. An ihnen kann man sich orientieren, um das grammatische Geschlecht eines Nomens zu ‚wissen‘ oder zu erkennen. In dieser Lektion wird viel mit mnemotechnischen Symbolen gearbeitet. Zum einen werden die drei grammatischen Geschlechter konsequent farbig markiert, zum anderen werden die vorgestellten Regeln mit sinnfälligen Symbolen versehen. Dabei steht beispielsweise die Abbildung eines Fischeschwanzes für die „Endungsregel“ (Abbildung 8), da eine Reihe von Wortendungen eindeutig auf ein bestimmtes grammatisches Geschlecht schließen lässt; so weist die Endung „-ung“ immer auf ein Femininum hin. Eine zweite Daumenregel besagt, dass Nennwörter, die als Bezeichnungen von Gegenständen einer bestimmten Sachgruppe (z.B. Niederschläge) dienen, oft auch dasselbe grammatische Geschlecht haben. Dies trifft auf die genannte Sachgruppe und die ihr zuordenbaren Nennwörter zu: „Schnee“, „Regen“, „Nebel“ sind alles Maskulina. Das Symbol für die „Sachgruppenregel“ finden Sie auf Abbildung 9.

Regeln, welche Deutschsprachigen mit Deutsch als Muttersprache nicht bewusst sind, weil sie diese internalisiert haben, und welche in Form deklarativen Wissens zu kennen einen viel zu hohen Gedächtnisaufwand bedeutete, wer-



das Brückenmodell um die im Deutschen im Zusammenhang mit dem Artikel wichtige interne Strukturierung des Brückenpfeilers erweitert. Im zweiten Teil geht es dagegen um die Frage, welche Funktion speziell die Begleiterwörter ‚ein‘ und ‚der‘ im Deutschen haben. Dies ist insbesondere deshalb eine Schwierigkeit, weil ‚ein‘ und ‚der‘ in DGS so nicht vorkommen und es keine einfache Bedeutungserklärung gibt.

Im ersten Teil wird auf der syntaktischen Ebene der Artikel als in den Pfeiler gehörig abgeleitet. Er bildet zusammen mit dem Nennwort eine „Nenngruppe“. Wie das aussieht, können Sie der Abbildung 10 entnehmen. Da jedoch der Eindruck vermieden werden soll, im Deutschen sei eine Verwendung des Artikels obligatorisch, werden auch Beispielsätze wie „Vitamine fördern die Gesundheit“ mithilfe des Brückenmodells analysiert. Das heißt, dass auch das bloße Nennwort – wie in unserem Beispiel „Vitamine“ – eine vollgültige Ausfüllung des Pfeilers ist. Auf diese Weise behandeln wir die Kategorie „Nennwort“ sowohl als lexikalische als auch unter gegebenen Umständen als syntaktische Kategorie. Dies vor allem deshalb, weil wir keine leeren, nicht ausgefüllten Einheiten postulieren wollen. Visualisiert wird die Wortart „Artikel“ mittels eines helleren Dreiecks, das auf die Grundform des Brückenpfeilerquadrats gelegt wird. So bleibt die Form des Quadrats zur Symbolisierung der Kategorie „Nennwort“ erhalten.

Im zweiten Teil der Lektion 4 geht es um die kommunikative Grundfunktion des Artikels ‚ein‘ und ‚der‘. Sie besteht im Wesentlichen darin, ein Lebewesen oder eine Sache, über das bzw. die man

den in unserem Kurs verbalisiert. Dieses kognitive Vorgehen ist bei der Zielgruppe der gehörlosen ArbeitnehmerInnen durchaus sinnvoll. Während Deutsch-als-Zweitsprache-LernerInnen das grammatische Geschlecht mit den jeweils neuen Wörtern mitlernen und sich so gesehen auch nicht mit komplizierten Regeln der Verbindung von Nomen und grammatischem Geschlecht befassen müssen, sind für Gehörlose diese Regeln aus zweierlei Gründen interessant: Da sie bereits über einen großen Wortschatz verfügen, den sie aber nicht systematisch mit dem jeweiligen zugehörigen Artikel gelernt haben, bietet hier die Kenntnis einer Regel ein Ordnungsprinzip. In diesem Fall ist die sprachliche Situation Gehörloser einer solchen von in Deutschland lebenden MigrantInnen vergleichbar, die viele Vokabeln ‚auf

der Straße‘ aufgeschnappt, aber nie gezielt Sprach- und Grammatikunterricht genommen haben. Zum anderen stärkt das Bewusstsein um Regeln den kognitiven und damit autonomen Zugang zum Sprachenlernen: In der unübersichtlichen Beliebigkeit entsteht Ordnung durch das Wissen um einige strukturierende Regelmäßigkeiten, welche das Gebiet „grammatisches Geschlecht“ überschaubarer und damit greifbarer machen.

„Eine Dose“ oder „die Dose“ – ist doch Jacke wie Hose! (Lektion 4)

Lektion 4 beschäftigt sich mit dem bestimmten und unbestimmten Artikel, in DaZiel-Terminologie „Begleiterwort“. Sie ist zweigeteilt: Im ersten Teil wird

Abb. 10: Erweiterung des Brückenmodells um das Begleiterwort

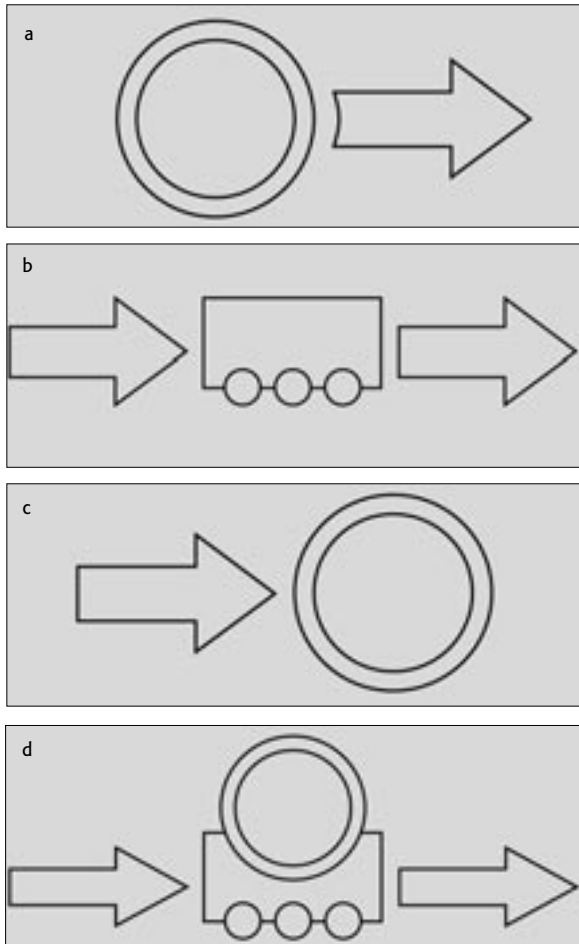


Abb. 11: Symbole für die Handlungsstartrolle (a), Handlung (b), Handlungszielrolle (c) und Handlungssachrolle (d)

spricht, als im Gespräch bekannt oder neu zu signalisieren. Dabei wird die Funktion des Artikels ‚ein‘ mit einem Trichter symbolisiert, durch welchen erwähnte Objekte oder Personen quasi in eine Art Vorstellungsraum ‚im eigenen Kopf eingeführt‘ werden. Die Funktion des Artikels ‚der‘ wird mittels einer Lupe symbolisiert, die für die signalisierte Aufforderung steht, das erwähnte Objekt als bereits ‚im Kopf befindlich‘ anzunehmen und dort zu ‚suchen‘. Dies ist eine vereinfachte Darstellung dafür, dass ein Redegegenstand aus verschiedenen Gründen bereits als solcher etabliert oder leicht voraussetzbar ist.

Handlungsrollen bestimmen das Bild (Lektion 5)

Lektion 5 ist nun wieder wie Lektion 2 kontrastiv aufgebaut. Ausgehend von DGS wird das Brückenmodell diesmal um eine semantische Ausdifferenzierung erweitert. Die beiden durch eine Aktion verbundenen Lebewesen oder gegebenenfalls Sachen werden unterschieden danach, in was für einer Art von Beziehung sie zur Aktion stehen. Dies führt zum semantischen Konzept der Handlungsrollen: Wer beginnt eine Handlung bzw. führt sie aus? Und an wen ist eine Handlung gerichtet? Diese beiden Handlungsrollen bezeichnen wir als „Handlungsstartrolle“ und als „Handlungszielrolle“. Sie werden, wie auf Abbildung 11a und 11c zu sehen ist, mit unterschiedlich gerichteten Pfeilen auf einen Kreis symbolisiert. Das ebenfalls dort dargestellte Wägelchen (Abbildung 11b) symbolisiert die Handlung selbst. Wie die Handlungsrollen eingeführt und die Symbolisierung motiviert wird, erfahren Sie in Teil III dieses Beitrags. Der Begriff der Handlungsrollen ist wichtig für das grundlegende Satzverständnis und kann die Bedeutung formaler Kennzeichnung auf der Ausdrucksseite aufzeigen, wie wir sie im Deutschen an den Kasusmerkmalen finden und wie sie in DGS – grob gesprochen – in der räumlichen Bezugsetzung besteht.

Formen lernen – gewusst wie! (Lektion 6)

Auf der Erkenntnis, dass Handlungsrollen im Deutschen durch Kasusmerkmale an der Nenngruppe, d.h. genauer am Be-

gleiterwort, markiert werden, baut Lektion 6 auf. Diese Lektion widmet sich somit wieder einem speziellen Deutschthema. Es geht zum einen um die Formen des Artikels im Nominativ, im Akkusativ und im Dativ. Mittels mnemotechnischer Symbole werden die „Kennbuchstaben“ für die genannten Kasus gelernt. Zum anderen wird der Aspekt der Verbdependenz eingebracht. Mit welchem Kasus speziell die Zielrolle zu markieren ist, ist abhängig vom jeweiligen Verb. Es gibt – in Lektion 6 – noch keinerlei Voraussetzbarkeit, ob die Zielrolle durch den Akkusativ oder durch den Dativ markiert wird; einzig der Nominativ steht als Markierer der Startrolle fest. Folglich ist es ein Arbeitsschritt der Lektion 6 zu lernen, wie man im Wörterbuch den erforderlichen Kasus herausfinden kann.

Kampf den n- und m-Ungeheuern! (Lektion 7)

Lektion 7 widmet sich vertiefend der Frage, die auf Abbildung 1 karikaturartig dargestellt ist, nämlich wann der Akkusativ und wann der Dativ verwendet wird. In Lektion 6 wurde diese Frage mit einem Verweis auf die Abhängigkeit vom jeweiligen Verb beantwortet; aber es lässt sich bei genauerem Hinsehen eine partielle Funktionsdifferenz dieser beiden Kasus ausmachen. Hierfür wird das Brückenmodell ausgehend von DGS abermals erweitert, und zwar um einen dritten Pfeiler und eine dritte Handlungsrolle, die wir „Handlungssachrolle“ nennen. Sie kommt vor in Sätzen wie „Die Kundin gibt dem Tischler einen Auftrag.“, wobei das Nomen „Auftrag“



die Sachrolle bezeichnet, welche immer mit dem Akkusativ markiert wird. Symbolisiert wird die Sachrolle mit einem Kreis, der sich in dem ‚Handlungswägelchen‘ befindet (siehe Abbildung 11d). Jetzt kann für das Deutsche eine Funktionsunterscheidung von Akkusativ und Dativ vorgenommen werden, wobei die Sache komplex bleibt: Es gibt keine eindeutige Zuordnung von Handlungsrolle und Kasus. Einige Daumenregeln, wie man bei der Frage: „Welcher Kasus ist an dieser Stelle nur der richtige?“ mit relativ hoher Treffsicherheit vorgehen kann, runden die Sache ab. In dieser wie auch in anderen Lektionen mussten Vereinfachungen vorgenommen werden, um die Komplexität grammatischer Zusammenhänge zwar aufzuzeigen, dabei aber innerhalb eines umgrenzten Teilbereichs der Grammatik bleiben zu können.

Rund ums Verb (Lektionen 8 bis 10)

Mit den Lektionen 8 bis 10 wird ein weiteres Kapitel kontrastiver Grammatik eröffnet. Nachdem bislang zumindest im Deutschen das Nomen bzw. die Nenngruppe im Zentrum standen, geht es nun sprachvergleichend um verschiedene Formen des Verbs. Die Beobachtung und Einteilung von Veränderungen der Gebärdenform von DGS-Verben werden in Lektion 8 im Anschluss an die Lektion 5 ausgedehnt auf Fragen der Kongruenz mit den Handlungsrollen und dann in Lektion 9 und 10 auf die Kategorie Plural beim Verb.

Der Brückenfeiler dehnt sich (Lektion 11)

Lektion 11 hingegen macht wieder ein Deutschproblem zum Schwerpunkt und behandelt Formen und Stellung des Adjektivs. Dabei werden die Kasusmerksymbole aus Lektion 6 wieder dringend gebraucht, und es zeigt sich, dass es den Aufwand lohnt, sie zu lernen.

Nach diesem Überblick über die Inhalte des DaZiel-Kurses möchten wir Ihnen nun Teil A der Lektion 5 genauer vorstellen.

III. DER GEIST VON DaZIEL IN EINER LEKTION

Der sprachvergleichende Ansatz des DaZiel-Kurses zeigt sich beispielhaft in Lektion 5 Teil A. Der Aufbau dieses Lektionsteils wird hier im dritten und letzten Abschnitt des Beitrags skizziert – unter Betonung des kognitiv-semantischen Hintergrunds. Auf diese Weise soll der exemplarische Charakter der Ausführungen deutlich werden: Dem Lektionsteil liegen didaktische Überlegungen zugrunde, die sich im gesamten DaZiel-Kurs wiederfinden. Dieses Gedankengerüst gilt es zu zeigen. Es stellt gewissermaßen den ‚Geist‘ von DaZiel dar, der im DaZiel-Kurs gleichsam in Lektions-Flaschen abgefüllt wurde. Wird eine Flasche geöffnet, entströmt der ‚Geist‘, ohne ihn jedoch gänzlich fassen zu können – dennoch sei hier der Versuch gewagt. Eine detaillierte Beschreibung der Lektion 5 Teil A als praktische Übungsanleitung mit Materialien wird in absehbarer Zeit auf der DaZiel-Website veröffentlicht.

Zur Einführung eines semantischen Konzepts in den Unterricht

In diesem Lektionsteil, Lektion 5 Teil A, wird das Konzept „semantische Rollen“ behandelt. Bei der semantischen Rolle handelt es sich um eine übereinzelsprachliche Kategorie. Übereinzelsprachlich bedeutet, dass die entsprechende Kategorie in allen Sprachen vorkommt, sei es in Englisch, Deutsch oder eben auch DGS. Nur wie diese übereinzelsprachliche Kategorie jeweils in der einzelnen Sprache umgesetzt wird, darin unterscheiden sich die einzelnen Sprachen wieder. Das heißt, in allen Sprachen gibt es semantische Rollen, doch wie sie gekennzeichnet werden, dafür gibt es unterschiedliche Regeln. Im Deutschen gibt es beispielsweise die Kasusmarkierung: Wörter, die für die Handlungsträger stehen, werden in ihren Wortendungen bzw. in ihrer Satzstellung verändert. In DGS entscheiden – beispielsweise bei Richtungsgebärden – Anfangspunkt und Endpunkt der Gebärdenausführung die Zuweisung von semantischen Rollen.

Wer beißt hier wen?

Im Folgenden wird ein Unterrichtsverlauf skizziert: Zur Einführung des semantischen Konzepts von Handlungsrollen werden diese durch eine – vielleicht etwas drastische – Zeichnung veranschaulicht: Auf der ersten Abbildung beißt ein Hund einen Briefträger, auf der zweiten Abbildung beißt der Briefträger den Hund (siehe Abbildungen 12a und 12b). Die offensichtliche Absurdität der zweiten



Abb. 12: Wer beißt wen?

Hund aus der ersten Abbildung (Hund beißt) die gleiche Rolle hat wie der Briefträger aus der zweiten Abbildung (Briefträger beißt). Zur visuellen Unterstützung können auf einer Folie die entsprechenden Rollenträger farblich angemalt werden (der aktive Teil der dargestellten Handlung rot, der passive Teil blau). Zur Einübung wird ein Rollenspiel gespielt, das etwas trivial erscheinen mag, doch gerade darin basale funktionale Elemente erlebbar macht: Eine Teilnehmerin ‚beißt‘ in Repräsentation des Hundes eine andere Teilnehmerin in der Repräsentation des Briefträgers. Das ist der Fall der ersten Abbildung (Abb. 12a). Dann ‚beißt‘ die andere Teilnehmerin in der Repräsentation des Briefträgers die eine Teilnehmerin in der Repräsentation des Hundes. Das ist der Fall der zweiten Abbildung (Abb. 12b). Im Rahmen dieses Rollenspiels kann erwähnt werden, dass der Begriff „Rolle“ sich auch aus den Begriffen „Theaterrolle“ oder „Bühnenrolle“ ableiten lässt.

„Handlungsstartrolle“ und „Handlungszielrolle“ als Begriffe

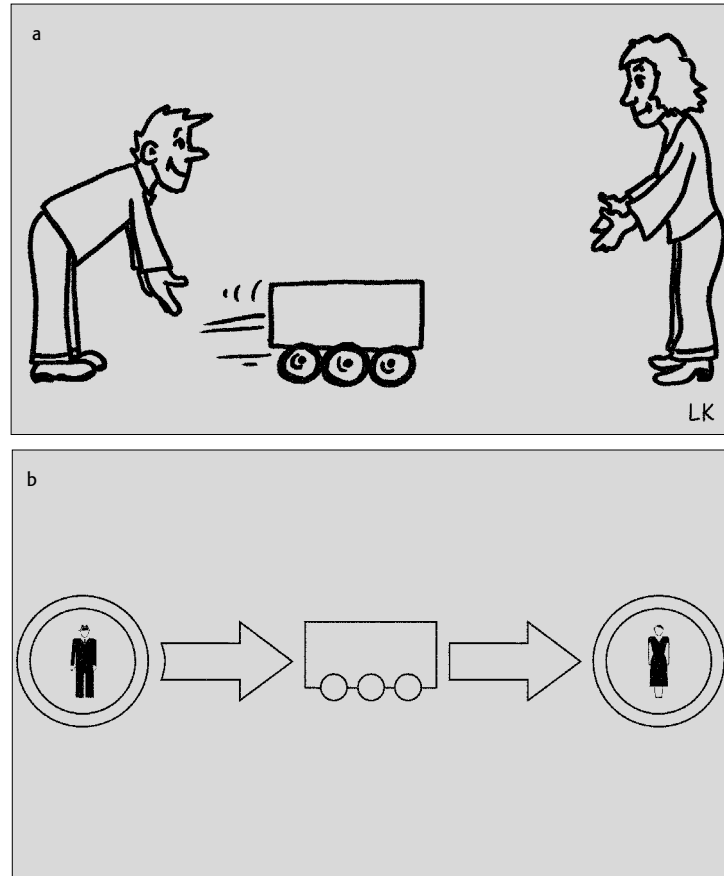
Ein weiteres Rollenspiel soll die Spezifizierung des Begriffs „Rolle“ veranschaulichen. Die Kursleiterin schiebt einer der TeilnehmerInnen einen Spielzeugwagen zu. Die Teilnehmerin fängt den Wagen auf und wird aufgefordert, ihn wieder zurückzuschieben. Die Kursleiterin fragt, ob es Gemeinsamkeiten zwischen dieser eben ausgeführten Interaktion des Wagen-hin-und-her-Schiebens gibt im Vergleich zur Darstellung „Hund beißt Briefträger“. In der soeben

Abbildung dient mit ihrer anekdotenhaften Übertreibung dazu, die Konzepte der Handlungsrolle herauszustellen. Auf diese Weise soll das Vorhandensein unterschiedlicher Rollen als solches nahegebracht werden.

Die TeilnehmerInnen sollen beide Situationen in ihrer Runde beschreiben und Gemeinsamkeiten und Unterschiede diskutieren. Da-

bei sollten sie über die Beschreibung der konkreten Situationen hinausgehen. Ebenso gilt es, von den dargestellten Situationen abstrahierende Begriffe zu finden. So zum Beispiel die Gemeinsamkeit der Aktanten, welche die gleiche Handlung ausführen. An dieser Stelle kann die Kursleiterin den Begriff „Rolle“ einführen. Mit dem Begriff „Rolle“ wird erläutert, dass der

Abb. 13: Motivierung der Begriffe „Handlungsstartrolle“ und „Handlungszielrolle“ (a) sowie ihre Symbolisierung (b)



ausgeführten Interaktion kommen zwei Handlungen vor. Was haben die Rollen „Wagenanschieberin“ und „Wagenempfängerin“ mit den Rollen „Beißer“ und „Gebissener“ miteinander gemein? Mit Erinnerung an die Farbgestaltung der Rollenverteilung in der Situation „Hund beißt Briefträger“ ist an die TeilnehmerInnen die Frage zu richten, ob hier auch Farben zu verwenden seien. Müssen neue Farben ausgedacht werden? Oder sind die gleichen Farben auch hier einsetzbar? Bei dieser Frage sollte eine Folie mit der Abbildung der Situation des Wagenschiebens (Abb. 13a) neben der bereits farbigen Folie mit der Abbildung der Situation „Hund beißt Briefträger“ aufliegen, um schließlich die entsprechenden Farben einzutragen – wieder rot für die Rolle der Wagenanschieberin, wieder blau für die Rolle der Wagenauffängerin. Die Situation des bewegten Wagens dient als Metapher, indem die Wagenanschieberin die Startfunktion und die Wagenauffängerin die Zielfunktion für den Wagen übernimmt. Nun ist der Boden bereitet für die Einführung der Begriffe „Handlungsstartrolle“ und „Handlungszielrolle“: Die Wagenanschieberin hat die „Handlungsstartrolle“ und die Wagenauffängerin hat die „Handlungszielrolle“ inne, wohingegen der Wagen selbst für die Handlung steht.

An dieser Stelle wird für die LeserInnen auch ein wesentliches Kriterium für die Auswahl von Begriffen für die DaZiel-Terminologie deutlich. Didaktische Gesichtspunkte sind ein Standbein bei der Auswahl der DaZiel-Termini, die größtmögliche Anlehnung an sprachwissenschaftliche Richtigkeit sind ein anderes – manchmal eine

schwierige Gratwanderung bei der Konzeptionierung. Bei der Erstellung der Übungsbeschreibungen greift die DaZiel-Terminologie auf verschiedene Bereiche sprachwissenschaftlicher Theorien, Schulgrammatiken und Alltagssprache zurück.

Symbole visualisieren die Begriffe

Nachdem der Handlungszusammenhang „Wagenanschieben und Wagenauffangen“, der auch im Rollenspiel vergegenwärtigt wurde, exemplarisch die Handlungsstartrolle sowie die Handlungszielrolle versinnbildlicht, kann er nun als ‚Bildspender‘ für die Darstellung in abstrakten Symbolen dienen. Diese sind auf Abbildung 11a bis 11c abgebildet. Sie lassen sich über die Abbildungen 13a und, daneben gelegt, 13b herleiten. Die handelnden Personen werden durch einen Kreis dar-

gestellt; zwei Pfeile geben die Bewegungsrichtung des Wagens an. Von hier ist es nur ein weiterer Schritt, als Symbol für die Startrolle den Kreis mit wegführendem Pfeil, für die Zielrolle den Kreis mit zulaufendem Pfeil zu verwenden. So bleibt in der Wahl der Symbolik die Situation, welche metaphorisch für eine Handlung mit zwei Aktanten in den besagten Rollen steht, sichtbar.

Brückenschlag zwischen Wort und Vorstellung oder zwischen Gebärde und Vorstellung

In einem weiteren Schritt kann nun der Anschluss an Lektion 2 sowie der Bezug zum Brückenmodell hergestellt werden. In Teil II dieses Beitrags ist das Brückenmodell beschrieben, das im DaZiel-Kurs in Lektion 2 Teil A eingeführt wird. Das Konzept des Brückenmodells spielt bei den kontrastiv angelegten Lektionsteilen eine wichtige Rolle. Dieses Modell als Vergleichs-

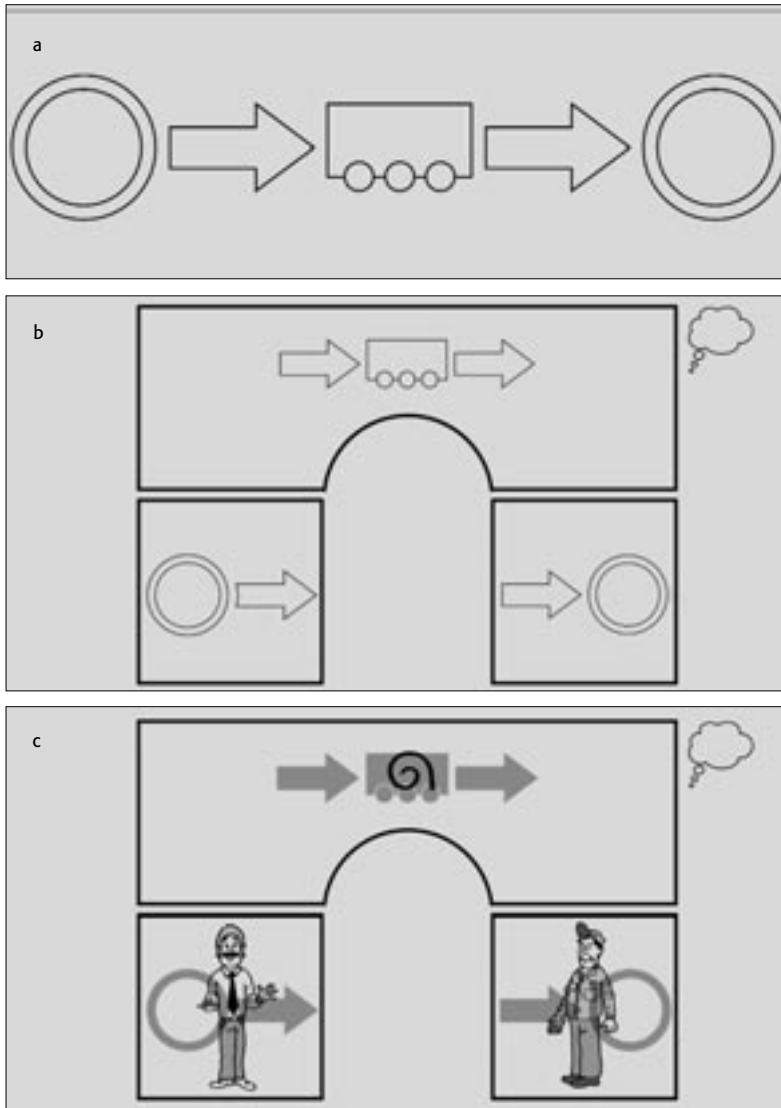


Abb. 14: So finden sich die Handlungsrollen im Brückenmodell wieder

Ariadnefaden in einer Vielzahl von Handlungen

Die Begriffe „Handlungsstartrolle“ und „Handlungszielrolle“ werden in einem weiteren Spiel (als neues Beispiel einer aktuellen Handlungssituation) gefestigt. Das Spiel beginnt damit, dass eine Person einer anderen ein Wollknäuel zuwirft und dabei das Ende des Fadens festhält (bzw. mit Klebestreifen vor sich befestigt, um Bewegungsfreiheit zu gewähren). Die Werferin fragt die Fängerin etwas in DGS, zum Beispiel fragt sie nach dem Liebessessen. Die Person, die das Wollknäuel aufgefangen und die Frage beantwortet hat, hält den flugs entrollten Faden fest, bevor sie das Knäuel einer nächsten Person zuwirft und sie etwas fragt. Dieser Ablauf wird wiederholt, bis alle TeilnehmerInnen ins allmählich entstehende Wollfadennetz integriert sind und jeweils einmal eine Frage gestellt und eine Antwort gegeben haben. Der Verlauf des Fadens zeigt die Reihenfolge der Frage-Antwort-Handlungen an. Die TeilnehmerInnen werden anschließend aufgefordert, anhand dieses Fadens die zuvor gespielte Situation in DGS nachzuerzählen. Hier wird das sprachliche Material gewonnen, das später genauer analysiert werden soll.

Zunächst einmal werden im Plenum die Handlungsrollen betrachtet: Wer hat die Startrolle? Wer hat die Zielrolle? Eine Teilnehmerin wiederholt einen Satz, eine andere Teilnehmerin bestimmt die Rollen. Hierbei handelt es sich um eine Anwendung des Gelernten aus der Übung mit den Abbildungen zu „Hund beißt Briefträger“. Daraufhin werden in einem zweiten

grundlage ermöglicht es, sich auf eine Vorstellung unabhängig von der Sprache zu beziehen. Es macht bei einem Sprachenvergleich Sinn, zwischen einer Vorstellungsebene und der Sprachebene zu trennen. Auf der Folie der Vorstellung, die beiden zu vergleichenden Sprachen zugrundeliegt, können gemeinsame Konzepte und verschiedene grammatische Realisierungen deutlich gemacht werden. War in Lektion 2 ganz allgemein von Entitäten, also Lebewesen und Sachen, die Rede, so wird nun in Lektion 5 danach differenziert, welche Rolle jede Entität in einem Handlungszusammenhang hat. Die dreigeteilte Darstellung des Handlungszusammenhangs in Startrolle, Handlung

und Zielrolle (vgl. Abbildung 14a) kann nun auf das Brückenmodell zur genaueren Charakterisierung der Vorstellungsbrücke (Abbildung 14b) übertragen werden. Abbildung 14c zeigt die Kategorien anhand des bereits bekannten Beispiels der Vorstellung, dass ein Mann einen Klempner bezahlt. Wie schon in Lektion 2 wird also eine sprachliche Kategorie (hier die Handlungsrolle) unter Rückgriff auf die Ebene der Vorstellungen als strukturierter, sozial vermittelter Auffassungen von Welt (hier eine Reihe von Rollen spielen) eingeführt.

Durchgang vorbereitete Papierschilder mit den Symbolen für die Handlungsrollen Handlungsstartrolle und Handlungszielrolle bei den TeilnehmerInnen hingelegt, um ihre Rolle zu visualisieren. Das Wollfadennetz ist erneut behilflich bei der Rekonstruktion der Handlungskette und den mit ihr verbundenen Fragen.

Festhalten der Äußerungen mit Gebärdenschrift

Nun sollen die TeilnehmerInnen die gebärdensprachlichen Äußerungen, mit denen sie eben die Fragehandlungen beschrieben haben, analysieren: Wie gebärden wir die Handlungen? Wie wird den EmpfängerInnen der Nachricht (dieses Kommunikationsmodell wurde in Lektion 1 Teil B eingeführt) klar, wer die Handlungsstartrolle, wer die Handlungszielrolle innehat? Für diese Betrachtung werden die zu untersuchenden Äußerungen aus dem ‚Wollfadennetz‘ in Gebärdenschrift niedergeschrieben, z.B. „KARLA RAINER FRAG“ (in Lektion 2 Teil D haben die TeilnehmerInnen Glossenschreibweise kennen gelernt, die wir hier nur verkürzt und stark vereinfachend wiedergeben). Für die Notation in Gebärdenglossen und die weitere Diskussion werden die Begriffe „Gebärdenraum“, „Anfangspunkt“ und „Endpunkt“ ins Spiel gebracht (siehe Abbildung 15). Hier kann bereits erörtert werden, an welchem sprachlichen Merkmal man die Handlungsrollen festmachen kann: Nämlich am Anfangs- und Endpunkt der Gebärde FRAG.

Auf einer Tafel oder Folie werden die einzelnen Schritte der

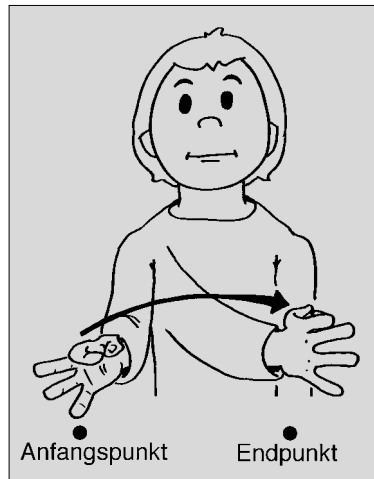


Abb. 15: Abbildung der Gebärde FRAG

Sprachanalyse festgehalten: In unserem Beispiel werden die Glossen „KARLA“ und „RAINER“ mit dem jeweils entsprechenden Rollensymbol assoziiert. Der Name Karla erhält das Symbol für die Startrolle und der Name Rainer das Symbol für die Zielrolle. Dies kennzeichnet die semantische Ebene der Rollen. In einem weiteren Schritt wird die grammatische Ebene verdeutlicht: Am Verbausdruck „FRAG“ wird der Anfang der Glosse mit der Farbe Rot ange malt als Markierung für die Startrolle, das Ende der Glosse mit der Farbe Blau als Markierung für die Zielrolle.

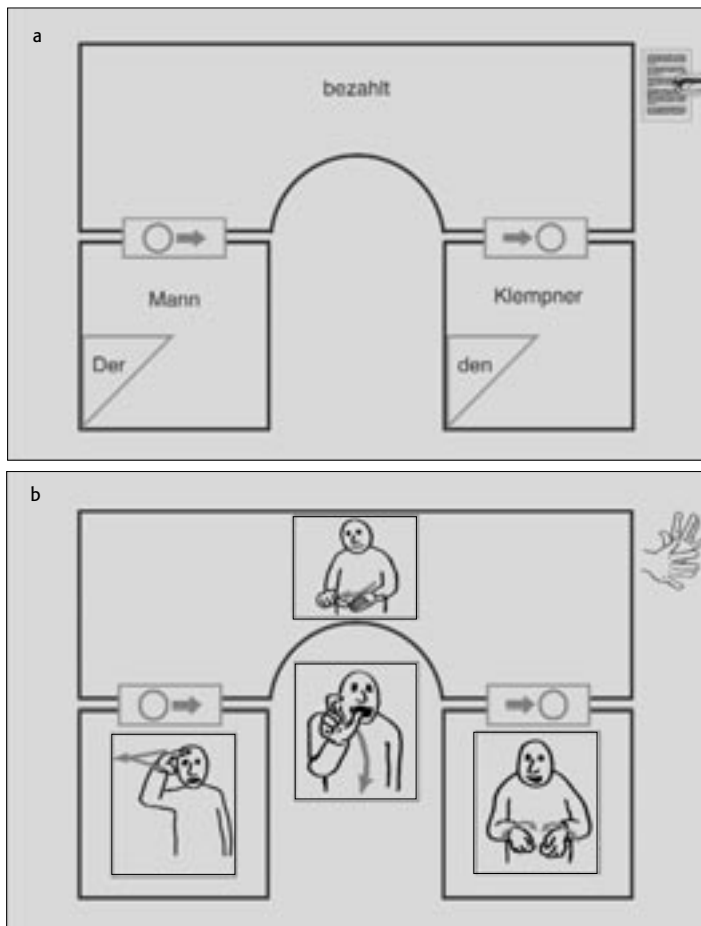
Schließlich übersetzen die TeilnehmerInnen den Gebärdensatz KARLA RAINER FRAG in einen deutschen Satz „Karla fragt Rainer“. Dabei wird offensichtlich, dass hier zwar ebenfalls Ausdrücke für beide Rollen vorhanden sind, aber keine sprachliche Markierung. Nur die Reihenfolge der Nennung der beiden Aktanten dient als Signal dafür, mit welchem Nomen auf welche Handlungsrolle Bezug genommen wird. Dieselbe Regel trifft auch auf DGS zu, in solchen Fällen, wo das Verb keine veränderbaren Anfangs- und Endpunkte hat.

Nach der Übung, die mittels des Wollknäuelspiels von Gebärdensprachdaten ausging, wird in der folgenden Übung von vorgegebenen deutschen Sprachdaten ausgegangen. Die nun in den Unterricht eingebrachten deutschen Beispielsätze haben die „Kommunikationshierarchie“ in einer Firma zum Thema. Praktikant, Grafiker, Abteilungsleiter und Chef – das sind die beteiligten Personen mit jeweils unterschiedlicher Stellung innerhalb der Firmenhierarchie. Wenn diese Situation den TeilnehmerInnen ausreichend beschrieben worden ist, erhalten sie Satzchnipsel, auf denen zum Beispiel folgende Wörter zu lesen sind: „dem Abteilungsleiter“, „der Praktikant“, „den Grafiker“ und „der Chef“. Neben diesen Nenngruppenformen finden sich auch Verbformen, so dreimal „fragt“ und dreimal „antwortet“. Diese Satzchnipsel sollen an der Tafel zu Sätzen in einer Reihenfolge zusammengebaut werden, die der zuvor besprochenen Situation der Firmenhierarchie entspricht. Insgesamt ergeben sich folgende sechs Sätze:

- 1.) Der Praktikant fragt den Grafiker.
- 2.) Der Grafiker fragt den Abteilungsleiter.
- 3.) Der Abteilungsleiter fragt den Chef.
- 4.) Der Chef antwortet dem Abteilungsleiter.
- 5.) Der Abteilungsleiter antwortet dem Grafiker.
- 6.) Der Grafiker antwortet dem Praktikanten.

Nach der gemeinschaftlichen Anordnung der Satzchnipsel an der Tafel setzt der den TeilnehmerInnen mittlerweile bekannte Analyseschritt ein: Sie stellen fest, wo die

Abb. 16: Sprachbeispiele für Deutsch (a) und DGS (b), jeweils ergänzt um die semantischen Rollen



Handlungsstartrolle und die Handlungszielrolle zu finden sind. Sie markieren diese mit Symbolen oberhalb des jeweiligen Nomens. Auch hier fragt die Kursleiterin anschließend: Woran erkennt man an der sprachlichen Äußerung, welches Nomen auf die Startrolle, welches auf die Zielrolle verweist? Zur Unterstützung kann ein Satz umgestellt werden, z.B. „Den Chef fragt der Grafiker“, mit der Aufforderung, auch hier die Handlungsrollen zu bestimmen. Gemeinsam sollte in der TeilnehmerInnenrunde ge-

klärt werden, dass die Handlungsrollen durch den Kasus markiert werden, der am Begleiterwort sichtbar wird. Der Nominativ (in DaZiel-Terminologie: r-Fall) markiert die Handlungsstartrolle, der Akkusativ (n-Fall) bzw. Dativ (m-Fall) die Zielrolle. Die Reihenfolge der Nennung der Aktanten ist im Deutschen also in diesen Fällen der eindeutigen Kasusmarkierung nicht relevant.

Der abschließende Vergleich zwischen DGS und Deutsch

Nun ist der Boden bereitet für einen Vergleich zwischen DGS und Deutsch, um das Thema „semantische Rollen“ abzuschließen. Dazu wird wieder das Brückenmodell herangezogen. Für den Vergleich werden je ein Beispielsatz für DGS und Deutsch in ein Brückenmodell eingetragen. Wie Sie der Abbildung 16a entnehmen können, wählen wir für diesen Beitrag das Beispiel „Der Mann bezahlt den Klempner“ bzw. „MANN AUF KLEMPNER BEZAHL“. Die Frage an die TeilnehmerInnen lautet nun: Was ist bei den beiden Sprachen in Hinblick auf die semantischen Rollen gemeinsam, was verschieden? Nun sollte aus den Reihen der TeilnehmerInnen selbst das Ergebnis stammen:

- Die Kategorien Handlungsstartrolle und Handlungszielrolle sind sowohl in DGS als auch in Deutsch zu finden.
- Es werden aber unterschiedliche Mittel in DGS und Deutsch verwendet, um die Handlungsrollen zu kennzeichnen.
- In DGS wird das Verb markiert (sofern es sich um ein Kongruenzverb handelt). Gleichzeitig markieren die Nenngebärden die Handlungsrollen mit ihrer Stellung bzw. Reihenfolge. In dem abgebildeten Beispiel (Abbildung 16b) müsste auch die Gebärde AUF als eine Form der Markierung der Zielrolle eingeschätzt werden.
- Im Deutschen weist die Kasusmarkierung am Nennwort die Rollen zu. Nur wenn der Kasus an der Form des Nomens nicht erkennbar ist, wird die Wortstellung auch im Deutschen relevant.



Zusammenfassung in DGS-Video und in schriftlicher Form

Die Schritt für Schritt in den einzelnen Übungen gewonnenen Ergebnisse werden in einem DGS-Video noch einmal kurz und präzise zusammengefasst. Zugleich wird ein Merkbogen ausgeteilt, der die gleichen Ergebnisse schriftlich fixiert. Mit diesem Resümee ist die Lektion 5 Teil A abgeschlossen.

Plädoyer für den kontrastiven Ansatz

Bei einer kontrastiven Vorgehensweise kommt es darauf an, übereinzelsprachliche Merkmale zu erkennen. Dazu muss eine semantische oder funktionale Kategorie von ihrem eigentlichen sprachlichen Ausdruck unterschieden werden. Mit dieser Unterscheidung ist der erste Schritt zu einer metasprachlichen Verhandlung getan: Sprechen bzw. Gebärden über die Sprache. Bei dem kontrastiv angelegten Teil der Lektion 5 werden im DaZiel-Unterricht Beispiele aus beiden Sprachen gesammelt. Wichtig ist es, dass dabei das Sprachmaterial aus dem KursteilnehmerInnen-Kreis selbst stammt und die KursleiterIn dabei nur eine unterstützende Funktion wahrnimmt. Denn gerade dieser noch so langwierige Prozess der Sammlung des Sprachmaterials regt weitere Gedanken an und macht grammatische Phänomene – über ein Learning by Doing hinausgehend – greifbar im wahrsten Sinne des Wortes: Es geht nicht nur um grammatische Regeln als solche, sondern um den Umgang mit ihnen. Gramma-



Abb. 17:
DGS ist eine Sprache!

255

tische Regeln – gleich welcher Sprache – können aufgrund der kognitiven Konzepte, auf denen sie beruhen, eigenmächtig erschlossen werden.

Sprachanalyse als emanzipatorischer Schritt

Diesen Zugang zu kognitiven Konzepten gilt es in erster Linie zu vermitteln. Die den gehörlosen TeilnehmerInnen eigene Sprachkompetenz in DGS, aber auch im Deutschen, muss anerkannt werden. Menschen, die sich im Deutschen unsicher fühlen, und sich deswegen in der deutschsprechenden Gesellschaft und Arbeitswelt ohnmächtig fühlen, können sich durch dieses Vehikel der kognitiven Erschließung in DGS und im Deutschen einen neuen Zugang zur

Umwelt verschaffen. Wenn dies vielleicht an dieser Stelle übertrieben klingen mag, so sei daran erinnert, dass Welt im Kopf entsteht. Viele Probleme entstehen im Kopf bzw. resultieren aus den Einstellungen, die der Umwelt entgegengebracht werden.

Ein weiterer Grund dafür, warum gerade das DGS-Sprachmaterial aus den eigenen Reihen und nicht beispielsweise von einem Video stammen sollte, kommt hinzu: Die Gebärdensprache hat viele Dialekte und Ideolekte aufgrund der heterogenen Gebärdensprachgemeinschaft. In der Realität eines DaZiel-Kurses sieht es folgendermaßen aus: Die voll DGS-kompetente gehörlose technische Zeichnerin sitzt neben dem nur LBG-kompetenten gehörlosen Mechaniker. Der gehörlose Informatiker ist aus München, während die gehörlose Grafi-

Warum online?

www.sign-lang.uni-hamburg.de/DaZiel

Die DaZiel-Materialien sind online erhältlich. Diese Veröffentlichungsform hat einige Vorteile: So kann sich jeder Interessent und jede Interessentin die Materialien mit Acrobat Reader als pdf-Dateien herunterladen. Die einzelnen Module des DaZiel-Kurses können individuell ausgewählt werden. Aufgrund der Pionierfunktion des DaZiel-Projekts im Bereich „Deutsch als Zielsprache für gehörlose Erwachsene“ ist die Veröffentlichung des DaZiel-Kurses offen angelegt: Aktuelle Erkenntnisse im DaZiel-Projekt können berücksichtigt und entsprechend Lektionsteile bzw. einzelne Übungen ausgetauscht oder erweitert werden.

Beachten Sie also den aktuellen Stand der pdf-Dateien, der jeweils am Anfang des Dokuments angezeigt wird. Wenn Sie über neue Lektionen bzw. Lektionsänderungen informiert werden möchten, mailen Sie uns bitte, damit wir Sie in den Informationsverteiler aufnehmen können. Auch bei Fragen oder Anregungen wenden Sie sich bitte gerne an uns.

DaZiel@sign-lang.uni-hamburg.de



kerin aus Berlin kürzlich zugezogen ist. Mit diesen unterschiedlichen Voraussetzungen sollte nicht eine Verwendungsweise der Gebärdensprache vorgegeben werden. Stattdessen geht es darum, verschiedene Gebärdensprachformen nebeneinander gelten zu lassen, um nicht in eine (Ab-)Wertung einer einzelnen Sprachverwendung zu geraten. Sprache als soziales Phänomen bleibt immer dynamisch.

Der Weg ist DaZiel

Die DaZiel-Leitlinien sind in diesem Beitrag in einigen Facetten skizziert worden. Potenzielle KursleiterInnen mögen dazu angeregt worden sein, diesen Kurs anzubieten und durchzuführen. Dazu ist eine Einarbeitung in das Material erforderlich, die hohe

Anforderungen an die Kursleiterin stellt. Wir hoffen gezeigt zu haben, dass sich dieser Aufwand lohnt: Sprachliche Konzepte werden vermittelt, um grundlegende Erkenntnisse zu ermöglichen und quasi an die Wurzel sprachlicher Probleme zu reichen. Wir können Sie dazu nur ermutigen. Die jahrelangen Erfahrungen im Unterricht mit TeilnehmerInnen haben die ProjektmitarbeiterInnen immer wieder darin bestärkt, diesen Weg weiterzugehen.

Wenn Sie Fragen oder Anmerkungen haben, wenden Sie sich an uns. Wir freuen uns über jede Anregung.

LITERATUR

Fischer, Renate (2002): „Schläge auf die Hand rauben den Verstand“. Ein historisches Beispiel für den

Zusammenhang von Strafe und Gebärdensprachverbot an Gehörlosenschulen. In: *Das Zeichen* 61, 336–342.

Fischer, Renate; Saskia Bohl & Knut Weinmeister (2000): „Das ist DaZiel: Deutsch als Zielsprache im bilingualen Sprachunterricht mit erwachsenen Gehörlosen“. In: *Das Zeichen* 53, 456–468.

Fischer, Renate; Bettina Herrmann & Anke Müller (2002ff.): *DaZiel. Deutsch als Zielsprache – zweisprachige Bildungsarbeit mit gehörlosen ArbeitnehmerInnen. Kursmaterialien*. Veröffentlicht im Internet unter www.sign-lang.uni-hamburg.de/DaZiel.

Erlenkamp, Sonja (2000): *Syntaktische Kategorien und lexikalische Klassen. Typologische Aspekte der Deutschen Gebärdensprache*. München: Lincom Europa.

Heßmann, Jens (2001): *Gehörlos so! Materialien zur Gebärdensprache. Band 1: Grundlagen und Gebärdenspracheverzeichnis*. Hamburg: Signum (Internationale Arbeiten zur Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser; 32).

Verfasserinnen

Anke Müller,
Gunda Schröder,
Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen im Projekt „DaZiel. Deutsch als Zielsprache - zweisprachige Bildungsarbeit mit gehörlosen ArbeitnehmerInnen“,
Institut für Deutsche Gebärdensprache, Universität Hamburg,
Binderstr. 34, 20146 Hamburg,
Tel.: 040-42838-6741 oder -6752,
Fax: 040-42838-6109,
DaZiel@sign-lang.uni-hamburg.de