

# Das ist *DaZiel*: Deutsch als Zielsprache im bilingualen Sprachunterricht mit erwachsenen Gehörlosen

Es handelt sich um eine gekürzte Textversion. Das Original ist abgedruckt in: Das Zeichen 53 (2000), 456-468.

VON RENATE FISCHER, SASKIA BOHL & KNUT WEINMEISTER

456

**Nach über einem Jahr der Projektarbeit, die sich schwerpunktmäßig der Entwicklung eines Deutschkurses für gehörlose ArbeitnehmerInnen widmete, möchten wir mit dem vorliegenden Beitrag unsere Grundideen sowie Auszüge aus der ersten Lektion zur Verfügung und zur Diskussion stellen. Gegenüber diesem Ziel müssen im vorliegenden Beitrag Ausführungen zur Forschungslage zurückstehen, desgleichen eine vollständige Präsentation der bisher erstellten Lektionen 1 bis 3 und eine detaillierte Darlegung unseres Ansatzes, wofür wir um Ihr Verständnis bitten.**

## 1. DAS PROJEKT BILDUNGSARBEIT MIT ERWACHSENEN GEHÖRLOSEN IM ARBEITSLEBEN

1.1. Unser von der Hamburger Sozialbehörde großzügig gefördertes Projekt begann am 1. Juli 1999, hatte aber einen informellen Vorläufer, dem die Projektarbeit sehr wichtige Einsichten und Erfahrungen verdankt.

Es handelt sich bei diesem Vorläufer um die Initiative „Deutsch – DGS im Tandem“. Studierende des Magister-Studiengangs „Gebärdensprachen“ und des Diplom-Studiengangs „Gebärdensprachdolmetschen“ der Universität Hamburg trafen sich unter der Leitung von Renate Fischer dank der Vermittlung einer Hambur-

ger Fördereinrichtung seit Mai 1998 über ein Jahr lang wöchentlich mit gehörlosen Erwachsenen. Die Idee war, dass hörende DGS-Lernende und gehörlose Deutsch-Interessierte sich je zu zweit (= im Tandem) gegenseitig sprachlich fördern (vgl. Herfurth 1993). Eine solche Sprachlernsituation hat sehr viele Vorteile, aber sie setzt voraus, dass bestimmte Bedingungen erfüllt sind, um erfolgreich zu sein. Dazu gehört ganz elementar, dass es Sprachlernmaterialien gibt, auf die man zurückgreifen kann. Dies ist aber für das Sprachenpaar Deutsch und DGS nicht der Fall. Über ein Jahr lang haben die Beteiligten hier mit großem Engagement in ihrer Freizeit Lehrwerkslücken gestopft. Nach einem Jahr war klar, dass dies auf Dauer eine Überforderung darstellt.

Daher entschloss sich Renate Fischer, von vorne zu beginnen und diese erforderliche Zusatzarbeit im Rahmen eines Projekts mit Vollzeit-MitarbeiterInnen zu übernehmen. Saskia Bohl und Knut Weinmeister, die beide schon Erfahrung mit kontrastiven Sprachunterrichtsmaterialien DGS-Deutsch gesammelt hatten (vgl. Fischer et al. (2000); Bohl (demn.)), wurden zu ProjektmitarbeiterInnen mit pädagogischen und wissenschaftlichen Aufgaben, dazu kamen Karen Albrecht und Lucas Kollien, die für die Zeichnungen und computerisierten Reinfassungen der Unterrichtsmaterialien zuständig waren/sind.

1.2. Das auf mehrere Jahre angelegte Projekt widmet sich der Bildungsarbeit mit erwachsenen Gehörlosen unter Bezug auf das Arbeitsleben. Das heißt, dass das Projekt nicht ‚nur‘ das Ziel verfolgt, erwachsenen Gehörlo-

sen die Möglichkeit zu geben, ihre Kompetenz in Deutsch-als-Zielsprache zu verbessern. Ein wichtiger konzeptioneller Bestandteil ist mittelfristig auch die Biographiearbeit mit dem Schwerpunkt Lernbiographie. Die Arbeit mit hörenden AnalphabetInnen hat gezeigt, wie wichtig es ist, sprachliche Probleme unter anderem an die Auseinandersetzung mit biographischen Lernerfahrungen anzubinden, statt sie davon losgelöst beheben zu wollen. In Bezug auf Gehörlose zeigen zum Beispiel die Befragungsergebnisse von Gstrein (1999), welche der Lernmotivation und -befähigung abträglichen Bestrafungserfahrungen (speziell in Zusammenhang mit Sprache) aus der Gehörlosenschule erinnert werden.

Das Ziel, Bildungsarbeit mit erwachsenen gehörlosen ArbeitnehmerInnen anzubieten, beinhaltet natürlich den Wunsch, dass sich die innerbetriebliche Kommunikationssituation verbessern möge. Um dies zu erreichen, wäre der Einbezug der hörenden ArbeitskollegInnen und Chefs/Chefinnen nötig, wie es zum Beispiel im Rahmen der bundesweit angebotenen „KollegInnenseminare“ geschieht. Dass Bemühungen um die Verbesserung der Interaktion beidseitig sein müssen, ist selbstverständlich. So wurde zum Beispiel im Wintersemester 1999/2000 ein Seminar angeboten, das die verständlichere Formulierung von betriebsinternen Formularen etc. zum Ziel hatte. Vielleicht ist es mittelfristig möglich, Gehörlose und Hörende im Rahmen des Projekts interaktiv zu fördern; in absehbarer Zeit können wir dies jedoch nur als Förderangebot für Gehörlose anbieten.

1.3. Der Hauptakzent unseres ersten Projektjahres lag auf dem Deutschunterricht. Aufgrund des eklatanten

Mangels an Deutschlernmaterialien für erwachsene Gehörlose, also in der so genannten tertiären Sozialisation, sahen wir uns veranlasst, solche zu entwickeln und für andere Interessierte bereitzustellen – unseren *DaZiel-Kurs*. Parallel dazu lief (und läuft weiterhin) ein wöchentlicher Deutsch-Treff, in dem unsere neuen Materialien sozusagen frisch zum Einsatz (und zur Überprüfung) kommen und ‚getestet‘ werden. Das praktische Angebot eines Deutschkurses ist also in der derzeitigen Projektphase ganz eng verknüpft mit der Schaffung der dafür erforderlichen Unterrichtsmaterialien.

Wir hoffen, die bisher erstellten Lektionen 1 bis 3 noch im Laufe dieses Sommers ins Internet einstellen zu können, damit alle Interessierten sich bedienen können. Sie werden darin dann außer der inhaltlichen Spezifizierung auch alle Arbeits- und Materialbögen für den Unterricht finden. Im vorliegenden Beitrag müssen wir uns aus Platzgründen mit der auszugswweisen Präsentation (unter 4.) zufriedengeben.

## 2. ZUR SITUATION GEHÖRLOSER IM ARBEITSLEBEN

2.1. Um uns mit der Problematik unserer Zielgruppe noch besser vertraut zu machen, sichteteten wir die vorhandene Literatur zu dem Thema und machten uns ein Bild vor Ort, indem wir in Hamburger Betrieben Interviews mit gehörlosen ArbeitnehmerInnen und hörenden KollegInnen durchführten. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse an dieser Stelle detailliert darzustellen, würde den Rahmen des Artikels sprengen. Wir wollen daher lediglich einige zentrale Problembereiche anreißen, die für die Konzeption unserer Materialien relevant waren.

2.2. Gehörlose Erwachsene bewegen sich in ihrem Arbeitsalltag innerhalb des folgenden Spannungsfelds: Zum einen ist Arbeit (außer für die materielle Absicherung) wichtig für das psychosoziale Gleichgewicht einer/eines Erwachsenen, zum anderen sehen sich gehörlose ArbeitnehmerInnen im Kontakt mit ihren hörenden KollegInnen tagtäglich mit Kommunikationsproblemen konfrontiert, die den Arbeitsalltag erschweren und somit sehr belastend wirken können.

Bei der in den Betrieben vorherrschenden *Kommunikation über den oral-auralen Kanal* (Sprechen und Hören) sind gehörlose Menschen auf das Ablesen angewiesen. Da diese Art von Sprachrezeption sehr unsicher ist, sind Missverständnisse so gut wie vorprogrammiert und die Gefahr von Informationsverlust ist permanent gegeben. Hinzu kommt, dass nicht alle Gehörlosen für Fremde verständlich sprechen können. Auf ihre gesprochenen Äußerungen haben sie nicht nur Nachfragen, sondern auch irritierte, verunsicherte oder abweisende Reaktionen zu erwarten. Man kann sich vorstellen, dass sich unter derartigen Voraussetzungen bereits Gesprächssituationen zwischen zwei Personen schwierig gestalten und Gruppengespräche sogar so gut wie ausgeschlossen sind. Unter diesen Umständen ist davon auszugehen, dass viele hörende KollegInnen, die zum ersten Mal mit einem/einer Gehörlosen in Kontakt kommen, in ihm/ihr zunächst im Wesentlichen eine sprachbehinderte Person sehen, mit der sich nur sehr beschwerlich kommunizieren lässt. Auch wenn es im Laufe der Zeit gelingt, den KollegInnenkreis über die Bedeutung von Gehörlosigkeit aufzuklären, werden doch immer wieder Verständigungsprobleme auftreten.

2.3. Betriebliche Kommunikationsanlässe, wie zum Beispiel Arbeitsanweisungen, Teambesprechungen und Betriebsversammlungen werden bei *formellen Kommunikationssituationen* zu meist in gesprochenem Deutsch weitergegeben. Somit erfahren gehörlose ArbeitnehmerInnen nicht selten erst dann von Neuigkeiten, wenn diese eintreten. Deshalb ist es wichtig, dass der/die gehörlose ArbeitnehmerIn durch GebärdensprachdolmetscherInnen die Möglichkeit bekommt, den Teambesprechungen oder Betriebsratsversammlungen zu folgen und selbst aktiv in die Diskussion einzugreifen. Leider ist dies bis heute nicht selbstverständlich. Zudem passiert es auch, dass eine Sitzung kurzfristig einberufen wird, so dass kein/e DolmetscherIn hinzugezogen werden kann. In solchen Situationen wird, wenn die Kommunikation über Sprechen und Ablesen nicht funktioniert, auf die Verständigung per Schrift ausgewichen. Auf diese Möglichkeit zu kommunizieren werden wir später näher eingehen.

Neben formellen Kommunikationssituationen ist der Stellenwert der so genannten *informellen Kommunikationssituationen* für die Atmosphäre am Arbeitsplatz nicht zu unterschätzen. Sei es das zwanglose Gespräch in der Mittagspause, der Smalltalk zwischendurch, der Austausch von Gerüchten oder die Unterhaltung auf dem Betriebsausflug – derartige Gespräche wirken auf das Betriebsklima ein, obwohl sie den direkten Arbeitsablauf nicht betreffen. Ohne informellen Kontakt zu den KollegInnen ist die Gefahr groß, ins soziale Abseits zu geraten. Man stelle sich vor, was dieser Aspekt für gehörlose ArbeitnehmerInnen, für die es sehr mühsam ist, ein Gespräch mittels Sprechen und Ablesen zu führen, bedeutet. Während bei einer formellen

Kommunikationssituation die zu übermittelnden Inhalte im Mittelpunkt stehen, lebt ein informeller Gesprächskontakt in erster Linie davon, *dass* und nicht *worüber* man sich austauscht. Mehrfaches Nachfragen oder ein Ausweichen auf die Schrift, wie es in Unterhaltungen zwischen Gehörlosen und Hörenden durchaus vorkommt, führen schnell zu einem Gesprächsabbruch („Ach, war nicht so wichtig!“). Den inhaltlichen Gehalt durch Aufschreiben oder Wiederholen scheinbar zu betonen, „lohnt“ sich nicht. Ist es da verwunderlich, dass sich gehörlose ArbeitnehmerInnen in der Mittagspause lieber ihrer Zeitung widmen, als mit den KollegInnen essen zu gehen, oder hörende KollegInnen sich auf ein „Guten Morgen“ beschränken, um einer unangenehmen Kommunikationssituation auszuweichen? Schnell kann ein solches, durch die kommunikativen Schranken begründetes Verhalten von beiden Seiten als Desinteresse, Ablehnung oder gar Feindseligkeit fehlgedeutet werden.

2.4. Wäre es bei den dargestellten Schwierigkeiten der mündlichen Kommunikation nicht naheliegend, auf das visuelle System der *Schrift* auszuweichen? Leider kann man nicht davon ausgehen, dass gehörlose Erwachsene in Deutschland Deutsch problemlos lesen und schreiben können. Da in ihrer oral geprägten Schulzeit der Schwerpunkt darauf lag, Deutsch artikulieren und sprechen zu lernen, sind ihre Schriftsprachkompetenzen, ihr Wissen über Sprache, ihr Wortschatz und ihre Fähigkeit, mit Texten umzugehen, oft eingeschränkt. Am Arbeitsplatz ist somit unter Umständen ein Ausweichen auf die Schrift nicht möglich. Protokolle von Betriebsversammlungen enthalten zum Beispiel oft Fach- und Fremdwörter,

eine Mitteilung kann in zu komplizierten Satzgefügen formuliert sein, so dass die gehörlose Person Schwierigkeiten hat, diese zu verstehen. Ihre eigenen Texte werden u.U. aufgrund von gebärdensprachlichen Interferenzen oder mangelnden Deutschkenntnissen für andere schwer verständlich sein oder banal wirken. Da dieses Problem nicht sofort ersichtlich ist, trifft der/die gehörlose ArbeitnehmerIn auf noch mehr Unverständnis von Seiten der hörenden KollegInnen als bei der mündlichen Kommunikation. Deshalb ist es nachzuvollziehen, dass es durchaus gehörlose ArbeitnehmerInnen gibt, die nur dann auf die Schrift ausweichen, wenn keine andere Möglichkeit mehr besteht. Dass darüber hinaus das Aufschreiben auch nicht in allen Situationen die mündliche Kommunikation ersetzen kann, ist oben schon angedeutet worden.

2.5. Aufgrund ihrer einseitig ausgerichteten *Schulbildung* haben die gehörlosen ArbeitnehmerInnen weder die Schule mit einem Wissensstand verlassen, der mit hörenden SchulabgängerInnen zu vergleichen ist, noch gelernt, sich Wissen selbstständig anzueignen. Ohne eine den SchülerInnen vollständig zugängliche Unterrichtssprache war es nämlich so gut wie unmöglich, altersangemessen Unterrichtsinhalte vermittelt zu bekommen, sich über Themen auszutauschen und z.B. zu lernen, in einer Diskussion seine Meinung zu vertreten. Im Zuge des derzeitigen Trends, die Leistungsfähigkeit und Verantwortung des/der Arbeitnehmers/-rin durch Umstrukturierungen von einer strengen hierarchischen Struktur hin zur Teamarbeit zu steigern, können diese Defizite problematisch werden. Auf Mobilität, flexibles Verhalten, kritisches Denken und kommunikative Interaktionsfähigkeiten wird der/die

angehende gehörlose ArbeitnehmerIn in der Schule nicht vorbereitet, so dass er/sie sich zusätzlich zu den oben beschriebenen Kommunikationsschwierigkeiten mit dieser Problematik konfrontiert sieht.

2.6. Dass sich trotzdem die meisten Gehörlosen zufrieden über ihre Arbeitsstelle äußern, darf über die oben beschriebenen Schwierigkeiten nicht hinwegtäuschen. Man kennt es eben nicht anders in der hörenden Welt, hat seine Nische in der Arbeitswelt gefunden, in der man sich mit den Gegebenheiten arrangiert hat. Nicht umsonst arbeiten Gehörlose oft in Berufen, die wenig Kommunikation erfordern (typische ‚Gehörlosenberufe‘ sind z.B. DreherIn, Technische/r ZeichnerIn, NäherIn, ZahntechnikerIn). An ihren Arbeitsplätzen üben sie stark routinierte Tätigkeiten aus, so dass die Einarbeitung nur einmal erfolgen muss. Aufstiegschancen sind dabei so gut wie nicht gegeben; Weiterbildungsangebote können aufgrund der beschriebenen Probleme nicht oder nur sehr vereinzelt wahrgenommen werden. Ziel unseres *DaZiel-Kurses* soll es in diesem Zusammenhang sein, gehörlosen ArbeitnehmerInnen zunächst die Möglichkeit zu geben, sich ihrer Situation bewusst zu werden. Dies wäre ein erster Schritt auf dem Weg zu der Erkenntnis, dass sie trotz aller Schwierigkeiten an ihrem Arbeitsplatz selbstbewusst als ExpertInnen für ihre eigene Situation und als gleichberechtigte KollegInnen auftreten können.

### 3. *DaZiel-KURS*: INHALTE UND CHARAKTERISTIKA

3.1. Wir haben bereits kurz und knapp unsere Einschätzung mitgeteilt, dass wir für unseren *DaZiel-*

Unterricht mit gehörlosen ArbeitnehmerInnen auf keine Materialien zurückgreifen konnten. Dies mag eventuell verwundern, gibt es doch erfreulicherweise DaF- (=Deutsch als Fremdsprache) Bücher, auch Deutschlern-CD-ROMs etc., zum Teil sogar arbeitsplatzorientierte. Wir haben sehr viele Anregungen daraus gezogen, auch aus denjenigen Veröffentlichungen, die wir für nicht so gelungen hielten. In der Bibliographie listen wir eine Auswahl auf.

3.2. Trotzdem sind wir der Meinung, dass sich ein DaZiel-Lehrwerk für gehörlose ArbeitnehmerInnen durch anderes auszeichnen sollte, etwas, das wir in all den Werken vermisst haben. Für deutsche gehörlose ArbeitnehmerInnen gehen wir, wie für deutsche gehörlose Schulkinder, von der Einstufung des Deutschen als Ziel- und der DGS als Basissprache aus (vgl. dazu Fischer et al. 2000, 9ff.). (Bei ausländischen gehörlosen ArbeitnehmerInnen ist die sprachliche Situation, und damit die an den Deutschunterricht zu stellende Anforderung, noch viel komplexer.)

Deutsch als Zielsprache in einem Sprachkurs für ArbeitnehmerInnen umfasst eine große Spannbreite von verschiedenen Varianten ‚des‘ Deutschen. Die Übungen, die wir hier vorstellen, zielen auf Formen des Deutschen in der betrieblichen Alltagskommunikation ab, die gesprochen und aufgeschrieben angewendet werden können. Insbesondere sind diese einführenden Lektionen auch so weit als möglich arbeitsplatzbezogen durch die Situierung der Übungen (sie ‚spielen‘ am Arbeitsplatz) und durch die Gestaltung der Arbeitsbögen.

Deutsch als Zielsprache hat als Gegenstück die Basissprache DGS. Dies zeigt sich zunächst daran, dass unsere für den Gruppenunterricht

konzipierten Materialien für den Einsatz mit DGS als Unterrichtssprache geplant sind. Deutsch (in schriftlicher Form) taucht als Unterrichtssprache nur dann auf, wenn die Aufgabe auf den Arbeitsbögen in Deutsch formuliert ist. Unserer Konzeption zufolge muss also die Lehrkraft DGS-kompetent sein. Dies ist in unserem Projekt kein Problem, für anderweitige Verwendung der Materialien aber möglicherweise durchaus. Wir hoffen jedenfalls, dass wir DGS-kompetenten Deutsch-Lehrenden genügend Informationen an die Hand geben, dass sie, mit DGS-Kompetenz und schulgrammatischem Vorwissen, Deutsch-Unterricht erteilen können. Über ein Feedback freuen wir uns!

Weitaus schwieriger als der Faktor „Unterrichtssprache DGS“ gestaltet sich für uns das zweite Charakteristikum, das wir uns zum Ziel gesetzt hatten – nämlich: „Unterrichtsgegenstand: Deutsch im Kontrast mit DGS“. Beim derzeitigen Rückstand der DGS-Forschung gegenüber der (ggf. traditionellen schulgrammatischen) Beschreibung des Deutschen ist es hoffnungslos, eine kontrastivlinguistische Beschreibung Deutsch-DGS von der Qualität zu versuchen, wie sie für bestimmte Sprachbereiche mit Fischer et al. (2000) und Bohl (demn.) vorliegt. Die Publikationsmöglichkeit im Internet kommt uns da sehr entgegen: Sukzessive können wir neu Erarbeitetes einbauen und so jeweils einen recht aktuellen Stand bieten. Mit der Perspektive dieser fortlaufenden aktualisierenden Korrektur haben wir jetzt unseren *DaZiel-Kurs* so begonnen, dass er für die Unterrichtsgegenstände wenn schon nicht eine kontrastivlinguistische, so zumindest eine im weiten Sinne sprachvergleichende Perspektive Deutsch-DGS einnimmt. Dies kann in der Form geschehen, dass ein für die Behandlung im Unter-

richt vorgesehenes Interaktionsproblem zuerst auf Video in DGS präsentiert wird; oder dass metasprachliche Überlegungen von DGS ihren Ausgang nehmen (Näheres entnehmen Sie bitte unserer unten vorgestellten Lektion 1). Grundsätzlich angestrebter Effekt ist dabei, dass DGS als eine Kommunikations- und Sprachform bewusst wird, die den Vergleich mit Deutsch ‚nicht zu scheuen‘ braucht, dass „anders sein“ also keineswegs „schlechter sein“ bedeutet und Abwertung (wenn sie zum Beispiel im Berufsleben vorkommt) zumindest begründungsbedürftig ist (Stichwort „Deaf Awareness“).

3.3. In unseren Interviews mit gehörlosen ArbeitnehmerInnen und ihren hörenden KollegInnen, aber auch schon im „Tandem-Deutsch-Treff“ haben wir erfahren, dass jene kleinen und doch so auffälligen Fehler wie „die Protokoll“ (grammatisches Geschlecht) oder „den Chefin“ (grammatisches Geschlecht und Fall/Kasus) besonders unangenehm sind. Es war also verlockend, unsere Lektionsfolge damit zu beginnen. Das taten wir jedoch nicht, sondern haben mit Lektion 1 und Lektion 2 zwei Herangehensweisen an Sprache ausgewählt, die wie eine Aufwärmphase und grundlegende Hinführung zur Beschäftigung mit Sprache und Kommunikation wirken sollen. So wird in Lektion 1 überlegt, welcher sprachlichen Kommunikationsmittel „man“ sich am Arbeitsplatz überhaupt bedient und mit welchen Kriterien die verschiedenen Kommunikationsformen differenzierend beschrieben werden können. Lektion 2 trägt dem Problem Rechnung, dass Gehörlose aufgrund der mangelhaften Beschulung (fast?) keine Übung darin haben, über Sprache zu kommunizieren; ihnen fehlen außerdem in Deutsch wie

auch in DGS Begriffe wie „Hauptwort“, „Tätigkeitswort“. Die hinter diesen Begriffen steckenden Kategorisierungen sind aber elementar wichtig für das Formulieren und Begreifen von Regeln und für Einsichten über das Zustandekommen einer Äußerung. Lektion 2 verdeutlicht daher auf sehr einfachem Niveau die Aktivität, ein Bild oder ein erlebtes Geschehen innersprachlich in seine ‚Bestandteile‘ zu zerlegen mit dem Ziel der Formulierung einer Äußerung (in DGS und Deutsch). Ausgehend von einem derartig versprachlichten Bildbestandteil führt Lektion 3 dann ‚endlich‘ zu einem konkreten Deutsch-Problem, zum grammatischen Geschlecht von Hauptwörtern.

3.4. Wie Sie schon gesehen haben, ist es nicht unser vorrangiges Ziel, dass die gehörlosen ArbeitnehmerInnen deutschkompetent(er) werden im Sinne der Produktion grammatisch richtiger Sätze. Wir möchten, dass sie auch Regelmäßigkeiten verstehen, also den Stoff kognitiv nachvollziehen können und Regelwissen erwerben. Ein geordneter und gut durchstrukturierter Lernstoff, der zudem ihrer zweisprachigen Lebenswelt als gehörlose ArbeitnehmerInnen Rechnung trägt, wird – so hoffen wir – dies fördern. Abwechslungsreich und ansprechend gestaltete Arbeitsmaterialien sollen zusätzlich die Motivation stützen und anregen, durchaus mit einer heiteren Note in der graphischen Darstellung, denn die Beschäftigung mit Sprach- und Kommunikationsproblemen kann diese Stützung gut gebrauchen. Wir möchten ferner ihr Selbstvertrauen stärken; dazu gehört, dass sie DGS als eine vollwertige Sprache begreifen, die ihre eigenen Regeln hat, gegen die Hörende genauso verstoßen können wie Gehörlose gegen Regeln des Deutschen. Wir möchten

es ermöglichen, dass Gehörlose mehr Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein und Sprachbewusstsein entwickeln, indem sie lernen, über sprachliche Regelmäßigkeiten und über Interaktion(sprobleme) nachzudenken und zu reden (metasprachliche bzw. metakommunikative Kompetenz). Der Anwendungsbezug zur betrieblichen (Alltags-) Kommunikation soll erkennbar und übbar sein. Wir möchten auch, dass sie ihre zumeist eher weniger guten Schulleistungen nicht als persönlich zu verantwortendes Versagen verstehen, sondern als ein Versagen der Gesamtgesellschaft, die es nicht verstanden hat, ihre Lernfähigkeiten gut zu fördern. Das sind sehr viele und hohe Ziele, denen wir uns aber durchaus zu nähern scheinen.

Diesen unterschiedlichen Zielen entsprechend, hat jede Lektion vier Teile A, B, C und D. *Teil A* enthält jeweils Übungen zur Verbesserung eines speziellen Bereichs der Sprachkompetenz. *Teil B* dient dem Verständnis von (problematischen) Kommunikationssituationen im Betrieb, die ja zunächst nicht unbedingt sprachlich sein müssen – wenn mir zum Beispiel der Rauschbart meines Gegenübers jede Chance auf ein Ablesen-vom-Mund nimmt. *Teil C* übt interaktive Fertigkeiten, also die Benutzung von Sprache in einer Kommunikationssituation. Ist jemand gehörlos und dreht mir den Rücken zu, so muss ich wissen, welches die soziolinguistischen Regeln für eine Kontaktaufnahme sind – und auch, welches demgegenüber die Regeln für die Kontaktaufnahme mit einer hörenden Chefin sind. Diese beiden Beispiele für die Lektionsteile B und C verweisen auf ein weiteres Charakteristikum unseres *DaZiel-Kurses*: Die behandelten Problemsituationen beinhalten insbesondere solche, in die

Gehörlose mit Hörenden (und umgekehrt) geraten können. *Teil D* schließlich bietet in jeder Lektion Übungen zum ‚Lernen lernen‘ an. Als Beispiel sei hier nur genannt, dass es eine enorme Erleichterung darstellen kann, wenn ich weiß, dass es Wörterbücher gibt, was für Informationen sie enthalten (grammatisches Geschlecht der Hauptwörter!!!) und wie ich sie benutze. In Zukunft soll dieser Bereich verstärkt von unseren Aktivitäten zur „Biographiearbeit mit gehörlosen Erwachsenen“ profitieren.

3.5. Lektion 3, mit der die jetzige auszugswise Vorstellung unserer Materialien endet, behandelt Genus (= grammatisches Geschlecht: „der-die-das“) als ein inhärentes Merkmal der in Lektion 2 zum Einsatz gebrachten Hauptwörter. Damit sind wir bei einem einzelsprachlichen grammatischen Problem des Deutschen angelangt, dessen Beherrschung für einen korrekten Sprachgebrauch wichtig ist, auch wenn es noch so klein erscheinen mag – und das ganz im Gegensatz zu den Verhältnissen in DGS steht, wo es kein grammatisches Geschlecht gibt.

Wie stellen wir uns die Weiterarbeit vor? Auch Lektion 4 und folgende werden sich, wie schon Lektion 3, im Lektionsteil A jeweils einem deutschtypischen („einzelsprachspezifischen“) Sprachproblem widmen. Auf Grund des Rückstands der DGS-Forschung besteht hier leider vorerst keine Hoffnung auf eine umfassende kontrastivlinguistische Betrachtung, wir müssen uns zumeist mit weniger detaillierten Sprachvergleichen begnügen. Um eine sich allmählich ausweitende sprachvergleichende Sicht zu ermöglichen, planen wir, linguistische Modelle anzuwenden, die sowohl für den DaF-Unterricht erprobt sind (→ *Abhängigkeits-/Valenzgramma-*

tik) als auch für DGS eine Anwendbarkeit zumindest annehmen lassen (→ semantische Kasus) und die miteinander vereinbar sind (Valenz und semantische Kasus werden in der (Lautsprach-) Linguistik miteinander verknüpft). Die Grundlage für eine derartige vergleichende Sprachbetrachtung haben wir mit unserer Lektion 2 gelegt, deren Inhalt – wenn auch als „inersprachlich“ konzipiert – dahingehend ausbaufähig ist. Es ist uns wichtig, die Sprachbeschreibung soweit als möglich auf der Basis desselben sprachtheoretischen Ansatzes vorzunehmen, um die sprachlichen Verhältnisse und die Regelmäßigkeiten konsistent und gut nachvollziehbar über die verschiedenen Lektionen hinweg zu erklären und zu beschreiben.

Der Lektionsteil A soll jeweils ein weiteres Charakteristikum tragen. Sprachbenutzung erfolgt in situativen und sprachlich-interaktiven Zusammenhängen – nicht in künstlichen Beispielsätzen aus dem Grammatikbuch, sondern in so genannten Äußerungen oder Texten. Die Struktur eines Textes ist einerseits einer bestimmten Mitteilungsabsicht geschuldet, aber auch einzelsprachlichen Regeln darüber, wie der Inhalt über die einzelnen Textbestandteile ‚abzuwickeln‘ ist. Dem wollen wir möglichst durchgehend ebenfalls Rechnung tragen. Lektion 4 beispielsweise wird sich weiter mit Problemen der Nominalphrase beschäftigen. Aus textlinguistischer Sicht muss hier auf den Unterschied zwischen bestimmtem („der“ etc.) und unbestimmtem („ein“ etc.) Artikel hingewiesen werden. Der im Deutschunterricht an der Gehörlosenschule zu Übungszwecken anscheinend traditionell bevorzugte bestimmte Artikel kann in einer echten Kommunikationssituation durchaus zu Missverständnissen führen,

denn für deutschkompetente SprachbenutzerInnen hat er einen anderen ‚Signalwert‘, eine andere Bedeutung, als der unbestimmte Artikel. Wenn Sie diesen kurzen Hinweis jetzt in Gedanken vielleicht auf DGS übertragen und die Abfolge von bereits eingeführter („alter“) und neuer Information in einem DGS-Text vor sich sehen, dann ahnen Sie sicher, welche Berge von Problemen uns – nun ja, schrecken ...

Aus der Sicht einer „contrastive rhetoric“ (vgl. Connor 1996; Hatim 1997) und insbesondere vor einem fachsprachlichen Hintergrund sind es jedoch nicht nur Grade der jeweiligen Sprachkompetenz, die Probleme aufwerfen. Die Dimension Oralität/Literalität macht auch für den Sprachvergleich DGS und Deutsch klar, dass Texte vor dem Hintergrund kultureller Unterschiede zu sehen sind. Eine Kultur wie diejenige der Gehörlosen gibt ihr Wissen „oral“, also in direkter Interaktion weiter, während im Deutschen neben Traditionen oraler, also direkter Wissensweitergabe auch indirekte, schriftliche Formen entwickelt worden sind. Diese Unterschiede sind nicht nur über den Unterschied „oral-aural“ vs. „visuell-graphisch“ fassbar; es sind Kulturtechniken der schriftlichen Wissensweitergabe, für die es in Kulturen, die der „Oralität“ verpflichtet sind (wie in der DGS der Gehörlosen), keine direkten Entsprechungen gibt.

3.6. Zu Beginn des Projekts machten wir uns an eine parallele Fassung des *DaZiel-Kurses* als interaktive Selbstlern-CD-ROM, denn wir dachten, dass diese Art von völlig ‚unschulischem‘ Lernen für erwachsene Gehörlose sehr ansprechend wäre. Durchgeführte Befragungen Gehörloser ergaben jedoch eine eindeutige Bevorzugung traditioneller Medien, das heißt aus-

gerichtet auf die Verwendung in LernerInnengruppen mit AnleiterIn. Dieser Vorgabe ist die Projektabwicklung im ersten Jahr dann bedarfsorientiert vorrangig gefolgt. Über das Internet erhalten Sie im Laufe des Sommers Zugriff auf den *DaZiel-Kurs* (s. <http://www.sign-lang.uni-hamburg.de/>). Mittelfristig wollen wir die interaktive Selbstlern-CD-ROM ebenfalls realisieren.

3.7. Während unserer Betriebsbesuche zu Anfang des ersten Projektjahrs fragten wir gehörlose ArbeitnehmerInnen, ob sie Interesse hätten, als ‚Testpersonen‘ einmal in der Woche mit uns unsere frisch entwickelten Materialien zu überprüfen. So entstand eine siebenköpfige Gruppe, die sich nun schon seit fast einem Jahr trifft. Unter der Leitung von Knut Weinmeister und Saskia Bohl probieren sie unsere *DaZiel*-Materialien aus und konnten schon manch wertvollen Tipp zur Verbesserung der Unterrichtsmaterialien geben.

Saskia Bohl und Knut Weinmeister haben neben der Entwicklung der Materialien die Aufgabe, diese in der Deutschgruppe praktisch zu erproben. Wie ist es möglich, die doch sehr heterogene Gruppe (die TeilnehmerInnen kommen aus Deutschland, Polen und Frankreich; in Bezug auf ihre Deutsch- und DGS-Kenntnisse bringen sie unterschiedliche Voraussetzungen mit) im Team so zu unterrichten, dass alle TeilnehmerInnen vom Unterricht profitieren? Wie Sie den Materialien entnehmen können, liegt uns das geöffnete, induktive Lernen am Herzen. Die TeilnehmerInnen sollen die Lernziele nicht – wie in ihrer Schulzeit – zum Auswendiglernen vorgesetzt bekommen, sie sollen sich die Inhalte selbst erarbeiten. Neben frontalen Phasen müssen die TeilnehmerInnen so auch lernen, mit

geöffneten Unterrichtsangeboten umzugehen, was eine gewisse Gewöhnung erforderte. Aufgrund der Heterogenität der Gruppe sind oft binnendifferenzierte Materialien vonnöten. Es arbeiten aber immer alle am selben Thema, so dass viel gemeinsam und voneinander gelernt werden kann.

Wir können sagen, dass die Materialien in Konzeption und Aufbau sehr gut angekommen sind. Kommunikative, interaktive und sprachliche Übungen werden von den TeilnehmerInnen mit großem Interesse, Lerneifer und hohem Diskussionsbedarf bearbeitet. Unbekannten Lernwegen gegenüber, deren Ziel man nicht auf Anhieb erkennen kann, ist man inzwischen aufgeschlossen, man geht aufeinander ein und greift sich bei Schwierigkeiten gegenseitig unter die Arme, ohne sofort das Lehrteam zu fragen. Zudem wird uns direktes Feedback auf unseren Unterricht und unsere Materialien gegeben.

Und auch wenn vielleicht noch nach dem vierten Mal nicht gewusst wird, ob es „der“, „die“ oder „das Betriebsversammlung“ heißt, in diesen zwei Stunden pro Woche wird intensiv und mit Freude in DGS über Sprache diskutiert. Wir möchten unseren TeilnehmerInnen an dieser Stelle einen großen Dank für ihre Unterstützung aussprechen. Durch ihr Engagement können wir die praktische Erprobung der Materialien erfolgreich durchführen.

[...]

## LITERATURVERZEICHNIS

Bohl, S. (demn.): *Materialien zur kontrastiven Grammatik DGS-Deutsch II: Die Bausteine meiner Sprachen*. Münster etc.

Bungard, W. & S. Kupke (Hrsg./1995): *Gehörlose Menschen in der Arbeitswelt*. Weinheim.

Connor, U. (1996): *Contrastive rhetoric*. Cambridge.

Eisenberg, P. (1994): *Grundriß der deutschen Grammatik*. 3. überarb. Aufl. Stuttgart etc.

Fischer, R.; S. Kollien; R. Poppendieker; M. Vaupel & K. Weinmeister (2000): *Materialien zur kontrastiven Grammatik DGS-Deutsch I: Singular-/Plural-Übereinstimmung bei Verben. Mit Begleitvideo*. Münster etc.

Gstrein, J. (1999): *Weißt Du noch wie es früher war ... mit den „Strafen“*. Eine Befragung von Gehörlosen über ihre Erlebnisse zur Sozialisation im Gehörloseninternat. Verein zur Unterstützung der Gebärdensprache der Gehörlosen, Informationsheft Nr. 34. Zürich.

Häussermann, U. & H.-E. Piepho, (1996): *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München.

Hatim, B. (1997): *Communication across cultures. Translation theory and contrastive text linguistics*. Exeter.

Herfurth, H.-E. (1993): *Möglichkeiten und Grenzen des Fremdsprachenerwerbs in Begegnungssituationen. Zu einer Didaktik des Fremdsprachenlernens im Tandem*. München.

Schulte, K.; H.-C. Strauß; G. Lehmann-Tremmel (Hrsg./1997): *Verbesserung der beruflichen Weiterbildung für gehörlose und schwerhörige Erwachsene*. Symposiumbericht. Villingen-Schwenningen.

*Deutsch für Türken. Iki Dilli Uygulamali Almanca. Eine praktische Grammatik in zwei Sprachen*. Hamburg.

*CombImage. Bilderkiste*. (1999). SCHUBI Lernmedien. Schaffhausen.

*Das große Reader's Digest Bilder Lexikon*. (1996). 3., korrigierte Aufl. Stuttgart etc.

*Duden Bildwörterbuch der deutschen Sprache*. (1999). 5. neu bearb. und aktualisierte Aufl. Mannheim etc.

*Duden Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. (1998). 6. neu bearb. Aufl. Mannheim.

*Duden Grundschulwörterbuch*. (1998). Mannheim etc.

*Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Das einsprachige Wörterbuch für alle, die Deutsch lernen*. (1998). Neubearbeitung. Berlin etc.

Namuth, K. & T. Lüthi (1998): *Gesprächstraining Deutsch für den Beruf. Kommunikation am Arbeitsplatz*. Ismaning.

Spier, A. (1999): *Mit Spielen Deutsch lernen: Spiele und spielerische Übungsformen für den Unterricht mit ausländischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen*. 10., aktualisierte Aufl. Berlin.

## VerfasserInnen

Prof. Dr. Renate Fischer; Saskia Bohl & Knut Weinmeister, Institut für Deutsche Gebärdensprache, Universität Hamburg, Binderstr. 34, 20146 Hamburg

## Lehrwerke

Aksoy, A.; W. Griebhaber; S. Kolcu-Zengin & J. Rehbein (1992): *Türkler İçin Almanca Ders Kitabı. Lehrbuch*