

Language Development

Christiane Metzger

Lernstrategien erwachsener L2-Lerner der Deutschen Gebärdensprache

Eine Analyse auf der Grundlage handlungstheoretischer
und kognitionswissenschaftlicher Modelle

gn Gunter Narr Verlag Tübingen

Tübinger Beiträge zur Linguistik

Series A: Language Development **33**

edited by

Sascha W. Felix

Jürgen M. Meisel

Henning Wode

Christiane Metzger

Lernstrategien erwachsener L2-Lerner der Deutschen Gebärdensprache

Eine Analyse auf der Grundlage handlungstheoretischer
und kognitionswissenschaftlicher Modelle

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

Gedruckt mit Unterstützung des Förderungs- und Beihilfefonds Wissenschaft der VG WORT.

© 2008 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG
Dischingerweg 5 · D-72070 Tübingen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Werkdruckpapier.

Internet: www.narr.de
E-Mail: info@narr.de

Druck und Verarbeitung: Laupp & Göbel, Nehren
Printed in Germany

ISSN 0939-7973
ISBN 978-3-8233-6377-4

Inhalt

1 Einleitung.....	1
2 Zur sprachlichen Situation Gehörloser und der Gebärdensprachlehre in Deutschland.....	11
2.1 Zur sprachlichen Situation Gehörloser	11
2.2 Zur Situation der Gebärdensprachlehre in Deutschland	14
2.2.1 Kurse.....	14
2.2.2 Ausbildungssituation für Gebärdensprachdozenten.....	15
3 Gebärdensprachlehren und -lernen als Gegenstand der wissenschaftlichen Reflexion	17
3.1 Gebärdensprachlehre im Lichte der Zweisprachenerwerbsforschung	18
3.2 Gebärdensprachlernen im Lichte der Zweisprachenerwerbsforschung	20
3.2.1 Gebärdensprachlernen auf dem Hintergrund des „Acculturation Model“ Schumann (1977).....	20
3.2.2 Weitere Untersuchungen von Einflussfaktoren auf das Lernen einer Gebärdensprache	26
4 Neurologische Erklärungen für Schwierigkeiten beim Gebärdensprachlernen	35
4.1 Zur Rolle neurologischer Erkenntnisse beim Lernen von Sprache.	35
4.2 Erkenntnisse bzgl. einer „sensiblen Phase“ beim Gebärdenspracherwerb	38
4.3 „Sprachperformance = Sprachkompetenz + Sprachverarbeitung“	40
4.4 Probleme der Verarbeitung simultaner visueller Signale bei der Sprachrezeption	41
4.5 Auswirkungen auf nichtsprachliche Aspekte der visuell-räumlichen Kognition	46
4.6 Die Rolle von Ikonizität bei der Verarbeitung von Gebärdens.....	47
5 Lernstrategien: Definitionen und Klassifizierungsansätze.....	49
5.1 Definition des Strategiebegriffs	49
5.1.1 Merkmale von Strategien	50
5.2 Strategien der Sprachverwendung	55
5.3 Eigenschaften eines „guten Fremdsprachenlerners“	65
5.4 Modelle zur Klassifizierung von Lernstrategien	66
5.4.1 Unterscheidung zwischen kognitiven und metakognitiven Lernstrategien	67
5.4.2 Unterscheidung zwischen direkten und indirekten Lernstrategien	74
5.4.3 Unterscheidung von Strategien, die sich auf verschiedene Sprachlernaktivitäten beziehen.....	77

5.4.4 Unterscheidung von fertigkeitsbezogenen Strategien	79
5.5 Einflussfaktoren auf die Verwendung von Lernstrategien.....	82
5.6 Strategietraining	84
5.6.1 Begründungszusammenhänge für ein Training von Lernstrategien	85
5.6.2 Argumente gegen ein Training von Lernstrategien	89
5.6.3 Dimensionen zur Unterscheidung von Trainingsmaßnahmen	90
5.6.4 Modell für Trainingssequenzen und Formen der Kognitivierung bei der Strategievermittlung.....	92
5.6.5 Effektivität von Strategien und Strategietraining.....	93
5.6.6 Implikationen und Konsequenzen für den Unterricht	97
5.6.7 Forschungsperspektiven	101
6 Strategien innerhalb eines handlungstheoretischen Ansatzes:	
Handlung – Operation – Fertigkeit.....	103
6.1 Der Handlungsbegriff nach Habermas	105
6.2 Übertragung des Habermasschen Handlungsmodells auf Lernstrategien	109
6.3 Strategien und Handlungen zugrunde liegende kognitive Operationen.....	115
6.3.1 Lernen als Problemlösungsprozess	115
6.3.2 Heurismen nach Polya.....	118
6.3.3 Klassifizierung von Heurismen.....	121
6.3.4 Elementare kognitive Operationen.....	123
7 Grundlagen für die Klassifizierung kognitiver und metakognitiver Lernstrategien.....	129
7.1 Piagets Modell der Entwicklungsstufen als Klassifizierungsgrundlage für kognitive Strategien	129
7.1.1 Entwicklungsstufen nach Piaget	132
7.1.2 Zur Übertragung von Piagets Stufenmodell auf das Lernen Erwachsener.....	135
7.2 Metakognitive Kontrollen als Klassifizierungsgrundlage für kognitive Strategien	141
8 Lernstile: Definitionen und Klassifizierungsansätze	147
8.1 Charakterisierung des Verhältnisses von Stilen und Strategien ...	147
8.2 Konkretisierung des Stilkonstrukts	150
8.2.1 Abgrenzung zu Fähigkeiten.....	153
8.2.2 Abgrenzung zu Persönlichkeitsmerkmalen	154
8.3 Unterschiedliche Modelle der Klassifizierung von Stilen	155
8.3.1 Currys „Onion“-Modell.....	156
8.3.2 Das Modell der Lernstilfamilien nach Coffield et al.	156
8.3.3 Reduzierung auf die Dimensionen <i>holistisch – analytisch</i> und <i>verbal – visuell</i> nach Riding und Cheema	158

8.3.4 Kognitiv-zentrierte, persönlichkeits-zentrierte und aktivitäts-zentrierte Stile nach Sternberg und Grigorenko	161
8.3.5 Kognitiv-zentrierte Stile und der learning-centred approach nach Riding und Rayner	162
8.3.6 Jonassen und Grabowski: Individual Differences, Learning and Instruction	163
8.3.7 Das Cognitive Control Model von Riding	167
8.4 Lernstile in der L2-Forschung.....	169
8.5 Lernstile und Gebärdensprachlernen.....	175
8.6 Lernstile nach Kolb.....	178
8.7 Zum Stilkonstrukt verwandte Konstrukte	184
8.7.1 Pask: Holistische und serialistische Strategie.....	184
8.7.2 Marton und Säljö: surface level of approaching und deep level of approaching	185
8.7.3 Approaches to learning	187
9 Methodologie und Beschreibung der Erhebungen	191
9.1 Methoden der Ermittlung von Lernstrategien	192
9.2 Erhebungen der vorliegenden Arbeit zur Ermittlung von Lernstrategien	194
9.2.1 Auswahl der Informantinnen	195
9.2.2 Zur Sprachlernsituation der Informantinnen.....	196
9.2.3 Erhebung I: Introspektive Interviews zur Ermittlung von Lernstrategien.....	197
9.2.4 Erhebung II: Laut-Denk-Experimente zur Ermittlung und Verifizierung von Lernstrategien.....	199
9.2.5 Erhebung III: Experte-Novize-Experimente zur Ermittlung von Lern- und Gebrauchsstrategien.....	209
9.3 Transkription.....	212
9.4 Strategie-Datenbank	215
10 Strategien zugrunde liegende Heurismen und elementare kognitive Operationen	217
10.1 Heurismen	217
10.1.1 Analogiebildung	217
10.1.2 Modellbildung	219
10.1.3 Metaphorik	219
10.1.4 Imagination	223
10.1.5 Versuch-und-Irrtum-Verhalten	224
10.2 Elementare kognitive Operationen.....	224
10.2.1 Zergliedern	224
10.2.2 Erfassen der Eigenschaften	226
10.2.3 Vergleichen	226
10.2.4 Ordnen	226
10.2.5 Abstrahieren.....	227
10.2.6 Verallgemeinern	228

10.2.7 Klassifizieren	230
10.2.8 Konkretisieren	230
10.2.9 Weitere Operationen	230
10.3 Rückschau	231
11 Klassifizierung kognitiver Lernstrategien auf der Grundlage von Piagets Entwicklungsstufen	235
11.1 Strategien auf dem sensomotorischen Niveau	235
11.2 Strategien auf dem intuitiv-prälogischen/eskapistischen Niveau	237
11.3 Strategien auf dem konkret-anschaulichen Niveau	240
11.4 Strategien auf dem formal-abstrakten Niveau	252
11.4.1 Analogiebildung	252
11.4.2 Zergliedern	254
11.4.3 Erfassen der Eigenschaften	255
11.4.4 Vergleichen	261
11.4.5 Ordnen	271
11.4.6 Abstrahieren	271
11.4.7 Verallgemeinern	273
11.4.8 Klassifizieren	279
11.4.9 Transfer	280
11.5 Rückschau	284
12 Klassifizierung metakognitiver Lernstrategien	287
12.1 Metakognitive Kontrollen bezogen auf die Zielsprache	287
12.1.1 Orientierung	287
12.1.2 Planung	288
12.1.3 Regulierung	288
12.1.4 Überwachung	293
12.1.5 Überprüfung	300
12.1.6 Evaluation	312
12.2 Metakognitive Kontrollen bezogen auf Lernobjekte und die Lernumgebung	315
12.2.1 Orientierung	315
12.2.2 Planung	317
12.2.3 Regulierung	318
12.3 Metakognitive Kontrollen bezogen auf das Vorgehen beim Lernen	324
12.3.1 Planung	324
12.3.2 Überwachung	326
12.3.3 Evaluation	327
12.4 Rückschau	328
13 Strategien, die die Entwicklung von Fertigkeiten trainieren	333
13.1 Artikulation	333
13.2 Memorierung	334
13.2.1 Wiederholung	335

14 Produktionsstrategien	339
14.1 Produktionsstrategien, die den möglichst korrekten Ausdruck zum Ziel haben.....	339
14.1.1 Prozess/Abläufe von Ereignissen mitbeschreiben, nicht nur das Ergebnis (ID 50)	339
14.1.2 Strukturierung und Planung des eigenen sprachlichen Outputs	344
14.2 Kompensationsstrategien, die bei der Sprachproduktion eingesetzt werden.....	353
14.2.1 Verfahren der Gebärdensprachbildung	354
14.2.2 Erhobene Strategien	363
14.3 Vermeidungsstrategien	421
14.3.1 Strategien, die den eigenen sprachlichen Output betreffen	421
14.3.2 Strategien, die beim Bearbeiten einer Aufgabe eingesetzt werden.....	423
14.4 Affektive Strategien.....	424
14.4.1 In Kauf nehmen, Fehler zu machen (ID 53)	424
14.4.2 Sich selbst Mut zusprechen (ID 67)	425
14.5 Interaktionsstrategien	425
14.5.1 Nachfragen (ID 23)	426
14.5.2 Äußerung mit fragendem Gesichtsausdruck versehen (ID 56) und Äußerung mit „STIMMT?“ ergänzen (ID 57)	427
14.6 Soziale Gesprächsstrategien.....	428
15 Rezeptionsstrategien.....	431
15.1 Wiederholungsstrategien	431
15.2 Kompensationsstrategien, die bei der Sprachrezeption eingesetzt werden.....	432
15.2.1 Inferenzen	432
15.2.2 Auf das Wortbild sehen (um besser zu verstehen) (ID 48)	434
15.2.3 Nachschlagen (ID 26)	435
15.2.4 Deutsche Übersetzung als Verstehenshilfe nutzen (ID 157) und Glossenumsschrift als Verstehenshilfe nutzen (ID 154)	437
15.3 Interaktionsstrategien	438
15.3.1 Nachfragen (ID 23)	438
15.4 Metakognitive Kontrolle: Orientierung	439
16 Auswertung der Lernstiluntersuchung.....	443
16.1 Auswertung nach dem Kolbschen Verfahren.....	443
16.2 Faktorenanalyse	446
16.3 Clusteranalyse	449
16.4 Ergebnis	449

17 Fazit	451
17.1 Gebärdensprachspezifische Strategien.....	451
17.2 Vergleich der Strategievorkommen zwischen den einzelnen Experimenten	453
17.2.1 Wurden die Strategien, die in den Interviews genannt wurden, auch tatsächlich benutzt?	454
17.2.2 Verteilung der Strategien auf die Laut-Denk- und auf die Experte-Novize-Experimente.....	457
17.3 Rückschau.....	462
17.4 Zur Übertragung der Ergebnisse in die Lehre	464
Literatur	467
Anhang	491
Anhang 1: Fragebogen zur Erfassung von Lernstilen.....	491
Anhang 2: Handform-Phoneme der DGS.....	495
Anhang 3: Deutsches Fingeralphabet.....	496
Abbildungsverzeichnis	497
Tabellenverzeichnis	501

Vorwort

Im Mittelpunkt meiner Tätigkeit am IDGS steht seit längerer Zeit die Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien für die Deutsche Gebärdensprache (DGS). Bedingt durch diese Arbeit, mein Studium und eigene Lern erfahrungen entstand die Idee, mich im Rahmen meiner Dissertation mit der Verwendung von Lernstrategien beim Lernen der DGS zu beschäftigen.

Bisher war DGS ausschließlich Untersuchungsgegenstand der Linguistik, im Wesentlichen im Hinblick auf systemlinguistische Aspekte. Während es einige Arbeiten zum Erstspracherwerb gibt, existieren – auch für andere Gebärdensprachen – so gut wie keine Studien, die Lernprozesse aus der Perspektive der L2-Forschung betrachten.

Aus diesem Umstand ergibt sich die Situation, dass die Gebärdensprache für Zweitsprachenerwerbsforscher ein unbekannter Gegenstand ist – ebenso wie die Theorien der L2-Forschung den Gebärdensprachlinguisten fremd sind. Der Versuch, die Bedürfnisse und Ansprüche beider Gruppen zu berücksichtigen, bringt es mit sich, dass die vorliegende Arbeit vergleichsweise umfangreich ist. Ein weiterer Grund für den Umfang sind die fotografischen Abbildungen, die gebärdensprachliche Äußerungen verdeutlichen sollen.

Während zu Beginn der Arbeit die Idee stand, Erkenntnisse aus der Dissertation direkt für die Gebärdensprachlehre oder Kursleiterausbildung verfügbar zu machen, ergab sich im Laufe der Zeit die Notwendigkeit einer theoretischen Ausarbeitung des Strategiekonstrukts. Diese ließ die didaktische Umsetzung in den Hintergrund treten – allerdings nur für den Rahmen der Dissertation. Das Ziel, Ergebnisse der Arbeit in die Praxis zu übertragen, bleibt bestehen.

Dass die Arbeit in dieser Form vorliegt, verdanke ich einer Reihe von Menschen, denen ich an dieser Stelle meinen Dank aussprechen möchte.

Prof. Dr. Siegmund Prillwitz und Prof. Dr. Wolfgang Börner danke ich für ihre Betreuung. Sie haben mich beraten und in jeder Hinsicht großzügig unterstützt.

Außerdem möchte ich all denen danken, die zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben: Dr. des. Karen Bayer, Birgit Funke, Dr. Barbara Hänel, Thomas Hanke, Johannes Hetzenegger, Sung-Eun Hong, Simon Kollien, Alexander von Meyenn, Tobias Meyer-Janson, Katrin Riekmann und Prof. Dr. Rolf Schulmeister sowie natürlich den Informantinnen, ohne deren be reitwillige und interessierte Teilnahme die Arbeit nie zustande gekommen wäre.

1 Einleitung

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit Lernstilen und Lernstrategien von erwachsenen hörenden L2-Lernern der Deutschen Gebärdensprache (DGS).

Personen, die eine Gebärdensprache als Fremdsprache lernen, stehen in vielerlei Hinsicht vor einer Herausforderung: Sie wagen sich an das Erlernen einer visuell-gestischen Sprache, der bis vor sehr kurzer Zeit noch der Status einer eigenständigen, vollwertigen Sprache abgesprochen wurde. Sie müssen eine ihnen vertraute Sprachmodalität aufgeben und sich auf z.T. völlig andere Artikulatoren einlassen. Eine weitere für den Lernprozess gravierende Erfahrung ist der Umgang mit einer Sprache, für die es keine bzw. keine verbreitete Gebrauchsschrift gibt. Es existieren zwar diverse Notationssysteme; diese sind jedoch meist für die wissenschaftliche Notation zu Forschungszwecken gedacht. Somit entfallen für Gebärdensprachlerner die Fertigkeiten Lesen und Schreiben, und der Lernprozess findet fast ausschließlich in Face-to-Face-Kommunikation statt¹. Kommunikation mit Muttersprachlern ist außerhalb des Unterrichts nicht selten schwierig zu realisieren – gibt es doch kein „Gehörlosien“, in das Lerner reisen könnten, um sich authentischem Input auszusetzen. Somit stehen Lerner einer Gebärdensprache vor einer in vielerlei Hinsicht besonderen Situation.

Angesichts dieser Situation erschien es notwendig und sinnvoll, den Prozess des Gebärdensprachlernens genauer zu untersuchen. Die vorliegende Arbeit verfolgt im Wesentlichen zwei Ziele: Zum einen soll erstmals untersucht werden, welche Strategien Lerner einer Gebärdensprache einsetzen. Im Mittelpunkt stehen dabei kognitive und metakognitive Lernstrategien, aber auch Sprachverwendungsstrategien wurden erhoben und analysiert. Zum anderen soll das Strategiekonstrukt, das bisher in der Zweisprachenerwerbsforschung wenig oder gar nicht theoretisch fundiert ist, in einen übergeordneten theoretischen Rahmen eingebettet werden. Dafür wird die Theorie des kommunikativen Handelns gewählt. Aufgrund der Beobachtung, dass Lerner anscheinend auf den Lernstrategien zugrunde liegende Prinzipien zurückgreifen, die aus der ontogenetischen Entwicklung bekannt sind, wird das Modell der kognitiven Denkniveaus zur Beschreibung unterschiedlicher Arten von Lernstrategien herangezogen. Aus einer differentialpsychologischen Perspektive wird weiterhin die Hypothese überprüft, ob sich die unterschiedliche Strategieverwendung von Lernern

¹ Die wenigen bisher existierenden Sprachlernmaterialien sowie die seltenen Gelegenheiten, wenn Gebärdensprache im Fernsehen gezeigt wird, können kaum mit der Fülle an schriftlichem Input verglichen werden, der Lernern der meisten Fremdsprachen zur Verfügung steht.

auf das jeweilige Lernstil-Profil einer Person zurückführen und so durch dieses erklären lässt.

Um den Lernprozess beim Lernen einer Gebärdensprache näher zu betrachten, werden folgende Disziplinen herangezogen: Untersuchungen und Modelle der Zweitsprachenerwerbsforschung zum Strategiekonstrukt und zum Lernen von Gebärdensprachen, die Neurolinguistik, das Lernstilkonstrukt aus der differentiellen Psychologie, die philosophische Handlungstheorie und die genetische Epistemologie sowie Untersuchungen zur Heuristik und zu elementaren kognitiven Operationen.

Zu Beginn der vorliegenden Arbeit wird kurz die sprachliche Situation Gehörloser sowie der Gebärdensprachlehre in Deutschland geschildert (Kapitel 2). Es folgt ein kurzer Überblick über bisherige Untersuchungen, bei denen das **Lehren und Lernen einer Gebärdensprache aus dem Blickwinkel der Zweitsprachenerwerbsforschung** im Mittelpunkt steht (Kapitel 3). Solche Untersuchungen sind rar, und bzgl. des Gebrauchs von Lernstrategien gibt es keine Studien.

Auch das Gebiet der **Neurolinguistik** bietet kaum Erkenntnisse, die sich auf das L2-Lernen einer Gebärdensprache beziehen und aus denen sich didaktische Maßnahmen ableiten ließen (Kapitel 4): Bisher existieren kaum Untersuchungen dazu, wie die Verarbeitung von Gebärdensprache bei L2-Lernern vonstatten geht.

Diesen Darlegungen folgt eine Diskussion des **Strategiebegriffs**, der sowohl in der L2-Forschung als auch in der Psychologie kein einheitliches Konstrukt darstellt (Kapitel 5). Ausgangspunkt der Beschäftigung mit Lernstrategien in der Zweitsprachenerwerbsforschung war die Frage, welche Eigenschaften einen guten Fremdsprachenlerner ausmachen (Rubin 1975, Stern 1975, Naiman et al. 1978). Ausgehend von dieser Frage wird die historische Entwicklung des Konstrukt - insbesondere auch die Frage nach dem Sinn der getrennten Betrachtung von Lern- und so genannten Kommunikationsstrategien - anhand der wichtigsten Klassifizierungsmodelle aufgezeigt. Der Beschreibung bisher identifizierter Einflussfaktoren auf den Gebrauch von Lernstrategien folgt eine Erläuterung zum Strategietraining.

Bisherige Klassifizierungsansätze für Lernstrategien aus der Zweitsprachenerwerbsforschung sind jedoch kaum oder gar nicht theoretisch verankert. Angesichts dieses Defizits wurde in der vorliegenden Arbeit versucht, das Strategiekonstrukt in einen theoretischen Rahmen einzuordnen. Wesentlich für den hier gewählten Ansatz ist der Versuch, Lernstrategien innerhalb eines übergeordneten *handlungstheoretischen Rahmens* zu interpretieren. Dazu wurden die **Handlungstheorie** von Jürgen Habermas (1995) sowie der Ansatz von Michael Wendt (1997) herangezogen (Kapitel 6). Dieser Interpretation zufolge sind Strategien als internalisierte Grundstrukturen von Handlungen anzusehen. Das Ziel einer Strategie besteht in der Erreichung des jeweiligen Handlungsziels. Strategien wiederum liegen elemen-

tare kognitive Operationen zugrunde. Diese haben keine Ziele im Sinne von Handlungszielen, sondern tragen zu deren Erreichung bei.

Der Begriff „kommunikatives Handeln“ von Habermas ist nicht gleichbedeutend mit der Tätigkeit des Kommunizierens oder einer alltagstheoretischen Vorstellung von Kommunikation, sondern er bezeichnet eine Ausgrenzung aus dem Gesamtspektrum des Handelns: Kommunikative, normenregulierte Handlungen, die auf Sprache angewiesen sind und die symbolisch vermittelt werden, werden abgegrenzt vom zweckrationalen Modell des instrumentellen Handelns im naturwissenschaftlichen Paradigma. Kommunikatives Handeln ist nicht eine subjektive Theorie, sondern eine methodologische Kategorie der Erklärungslogik, *kein didaktisches Konzept für den praktischen Unterricht*. Nicht gemeint ist damit kommunikatives Handeln als Unterrichtsprinzip oder Lehr-Lernmethode oder als sozial-kommunikative Handlungskompetenz.

Die Handlungstheorie dient in der vorliegenden Arbeit als theoretischer Rahmen für die Entwicklung eines Klassifikationsmodells für Strategien und nicht für die Begründung oder Gestaltung eines didaktischen Modells. Sie liefert wertvolle und nützliche Unterscheidungen wie z.B. die von instrumentellem, strategischem und kommunikativem Handeln und die Basis für die Unterscheidung von Körperbewegungen, kognitiven Operationen, Fertigkeiten und kommunikativem Handeln. Aus einer handlungstheoretischen Perspektive ist es wichtig zu betonen, dass Sprachenlernen nicht stets auch Kommunikation sein muss, sondern eine Reihe von kognitiven Operationen und Fertigkeiten benötigt, die *zunächst von ihrer systematischen Substanz her nicht kommunikativ* sind. Diese Feststellung innerhalb eines abstrakten Modells, das Strategien in einen handlungstheoretischen Rahmen einordnet, macht a priori keine Aussage über die Vermittlung sprachlicher Kompetenzen im Unterricht. Es geht vielmehr um die Feststellung der Bestandteile, aus denen Handeln (im Habermassschen Sinne) überhaupt besteht.

Der Fertigkeitsbegriff der Handlungstheorie unterscheidet sich fundamental von dem Fertigkeitsbegriff der Zweitsprachenerwerbsforschung. Damit sind nicht die vier Fertigkeiten Sprechen, (Hör-) Verstehen, Lesen und Schreiben gemeint. In der Habermassschen Theorie bezeichnet der Begriff der Fertigkeit solche Handlungen, bei denen unselbständige Handlungen trainiert werden, bis eine selbständige Handlung wie bspw. Fußballspielen oder Singen perfekt ausgeführt werden kann. Diese Perfektionierung bezieht Habermas sowohl auf die Koordinierung der mitvollzogenen physischen Bewegungen als auch auf Operationen. Übertragen auf das Lernen einer Fremdsprache ist unter Fertigkeiten das Instrumentarium zu verstehen, das der Lerner benötigt, um sich zielsprachlich auszudrücken: Artikulation, Wortschatz und Grammatik als Bestandteile von Sprache sind die Elemente, mit denen eine Person kommunikative Handlungen vollziehen kann. Diese theoretische Differenzierung zwischen den artikulatorischen,

lexikalischen und grammatischen Kompetenzen bzw. deren Erwerb und der kommunikativen Handlung als solcher impliziert nicht, dass sie getrennt voneinander oder gar aufeinander aufbauend gelehrt und gelernt werden müssten. Die Unterscheidung stellt lediglich fest, dass es sich dabei um Aktivitäten von *unterschiedlicher Qualität* handelt: Im Fall der Fertigkeiten besteht keinerlei kommunikative Absicht; Fertigkeiten sind nach Habermas unselbständige Handlungen, die in kommunikativen Handlungen mitvollzogen werden.

In dem gewählten handlungstheoretischen Rahmen nach Habermas und Wendt sind die Basiselemente, die Strategien und damit auch Handlungen zugrunde liegen, die **elementaren kognitiven Operationen**. Damit sind die Grundbausteine des Denkens wie Ordnen, Vergleichen, Klassifizieren, Analogiebilden etc. gemeint. In der vorliegenden Arbeit sollte dementsprechend auch untersucht werden, welche kognitiven Operationen den Strategien zugrunde liegen, die beim Lernen einer Gebärdensprache eingesetzt werden. Für diese Analyse wurde nach Ansätzen gesucht, die eine Klassifizierung solcher basaler kognitiver Operationen bieten. Letztlich wurden Arbeiten von George Polya (2004), Dietrich Dörner (1976) und Joachim Lompscher (1972) herangezogen: Polya und Dörner beschäftigten sich mit dem Bereich der Heuristik, der einen Teil kognitiver Operationen bearbeitet. Versteht man Lernen als einen Problemlöseprozess, so umfasst die Beschäftigung damit auch die Beachtung heuristischer Verfahren. Vor allem in Anlehnung an Dörner wurden sechs Heurismen ausgemacht, die als Basiselemente von Strategien angesehen werden können: Analogiebildung, Modellbildung, Abstraktion, Metaphorik, Imagination und Versuch-und-Irrtum-Verhalten. Diese heuristischen Operationen sind jedoch nicht die kleinsten Bestandteile von Handlungen. Lompscher identifizierte acht elementare kognitive Operationen.

Die Arbeiten von Dörner und Lompscher dienen also im Rahmen der vorliegenden Arbeit dazu, solche Basiselemente zu benennen und zu klassifizieren, die Strategien nach dem Verständnis von Habermas und Wendt zugrunde liegen.

Anhand der Habermasschen Theorie können menschliche Aktivitäten unterschiedlichen Kategorien zugeteilt und ihr Bezug untereinander verdeutlicht werden: Intentionalen Handlungen auf einer obersten Ebene liegen Operationen, Körperforschungen und Fertigkeiten zugrunde. Handlungen wiederum können in Abhängigkeit von ihren Zielen (z.B. Verständnis- oder Erfolgsorientierung) in unterschiedliche Kategorien eingeteilt werden. Eine *ontogenetische Perspektive* auf Strategien bietet sich mit dem Modell der **Entwicklungsstufen von Jean Piaget** (1969, 1971, 1972, 1974, 1978). Anhand dieser kann die Qualität von Handlungen aus einer Entwicklungsperpektive unterschieden werden. Zur Klassifizierung der kognitiven Strategien wurde daher dieses Modell herangezogen (Kapitel 7).

Piagets Theorie ist eine Ontologie der epistemologischen Tätigkeit, die aus Handlungen besteht. Um Erkenntnisse zu gewinnen, handelt eine Person – angetrieben durch das Bestreben nach einem Äquilibrium.

„Daß die Intelligenz dem Handeln entspringt – eine Interpretation, die mit der von der französischsprachigen Psychologie seit Jahrzehnten verfolgten Linie übereinstimmt –, führt zu einer fundamentalen Schlußfolgerung: Auch in ihren höher gearteten Äußerungen, wo sie nur noch dank den Mitteln des Denkens funktioniert, besteht die Intelligenz immer noch darin, Handlungen zu vollziehen und zu koordinieren, allerdings in einer verinnerlichten und überlegenden Form. [...] Demgemäß ist die Intelligenz auf jeder Stufe eine Assimilation des Gegebenen an Transformationsstrukturen sowie der elementaren Handlungsstrukturen an höhere Operationsstrukturen, und diese Strukturierungen bestehen darin, die Wirklichkeit im Handeln oder im Denken zu organisieren, und nicht, sie einfach nachzuahmen.“ (Piaget 1978, S. 31)

Lernen und (frühkindliche) Entwicklung verlaufen bei Piaget eine ganze Zeit lang parallel, und ihr Charakter unterscheidet sich hinsichtlich vier Entwicklungsstufen: Die sensomotorische, die intuitiv-prälogische, die konkret-anschauliche und die formal-abstrakte Stufe bauen aufeinander auf, jede Entwicklungsstufe schließt die vorhergehende(n) mit ein. Der Grundmechanismus der kognitiven Entwicklung ist lange – bis zur Ablösung durch das formale Lernen – der Äquilibriumsmechanismus, Assimilation und Akkommodation. Dieses Modell ist für die Einordnung Piagets als Konstruktivist verantwortlich:

„Mit dem Konzept der **Äquilibration** hebt Piaget seine Theorie von den Widerspiegelungstheorien (Locke, Hume, Mill) ab. Nicht Abbildung, sondern **Konstruktion** ist die Idee im Konzept der Äquilibration. Die Konstruktion kann durch Erfahrungen, Wort [sic] Bild oder Beispiele beeinflußt oder angeregt sein, sie ist aber nicht empirisches Lernen, sondern eine neue Strukturierung und Organisation, ob kreativ und selbständig entdeckt oder nur nachvollzogen.“ (Stangl 2003²; *Hervorhebung im Original*)

Piaget ging davon aus, dass die Entwicklungsstufen invariant sind, also durch formales Lernen nicht veränderbar seien. Erst wenn das Individuum „bereit“ ist, kann es Informationen auch auf dem formal-abstrakten Niveau aufnehmen. Es hat viele Experimente gegeben, die mit der Absicht durchgeführt wurden, dies zu widerlegen. Kurzfristige Erfolge sind häufig nach Ausbleiben weiterer Trainings wieder zurückgenommen worden. Im Erwachsenenalter übernimmt die Sprache die führende Rolle der Denkentwicklung. Lernen kommt dann (unter bestimmten Voraussetzungen) ohne

² Bei diesem Zitat handelt es sich um einen Auszug aus einem Online-Artikel; auch im Folgenden enthalten solche Zitate keine Seitenangaben, wenn in dem betreffenden Artikel keine diesbezgl. Angaben vorhanden sind.

Anschauung aus. Verschiedene Publikationen verdeutlichen, dass sich die für die kindliche Entwicklung konzipierten vier Stufen auch auf Denkkniveaus Erwachsener anwenden lassen.

Das Streben nach Erkenntnis, das Lernen, vollzieht sich also im Handeln. Lernen ist das Resultat der Entwicklung; Entwicklung ist der Grundmechanismus für das Lernen. Solange Entwicklung und Lernen ontogenetisch verbunden sind, unterscheidet sich die Art des Lernens zwar je nach den epistemologisch unterschiedenen Entwicklungsstufen, aber erst im formalen Lernen, das Entwicklung und Lernen auseinanderbricht, wird der Unterschied relevant³. Da also die Erkenntnisentwicklung auch eine Entwicklung des Handelns ist, ist es sinnvoll, Lernen im Rahmen einer Handlungstheorie zu betrachten.

Sowohl Habermas als auch Piaget sind Vertreter eines „erkenntnistheoretischen Konstruktivismus“: Angestrebt wird eine genetische Epistemologie, die sich mit der Formation und Bedeutung des Wissens auseinandersetzt (vgl. Schulmeister 2002, S. 73).

„Konstruktivistisch an Piagets Theorie ist die Vorstellung, dass das Individuum die kognitiven Konzepte selbst generiert, dass das Individuum Wissen nur im Austausch mit der Umwelt erwirbt und dass die Austauschprozesse nur temporär ein Equilibrium erreichen, so dass Assimilation und Akkommodation die Entwicklung der Kognition beim Individuum stets vorantreiben. Die Vorstellung dieser Prozesse bildet den Motor für die kognitive Entwicklung und für das selbsttätige Lernen des Individuums. Kognition organisiert die Welt, indem sie sich selbst organisiert. So betrachtete Piaget sogar die mentalen Operationen, die in mathematischen Lernprozessen impliziert sind, als Produkte spontaner Rekonstruktion. Das Kind selbst generiert Konzepte wie Reversibilität, Transitivität, Rekursion, Reziprozität von Relationen, Klasseninklusion, die Erhaltung numerischer Mengen und die Organisation räumlicher Referenzen.“ (Schulmeister 2002, S. 73)

Auch Habermas vertritt einen epistemologischen Konstruktivismus dieser Art. Ausdrücklich unter Bezugnahme auf Piaget legt er sein Verständnis von Erkenntnisgewinn dar:

„Um Schwierigkeiten dieser Art zu begegnen, schlage ich eine systematisch begründbare Einteilung in kognitive, sprachliche und interaktive Entwicklung vor; ich werde diesen Dimensionen entsprechend kognitive, sprachliche und interaktive Kompetenzen unterscheiden. Dieser Vorschlag bedeutet, daß sich für jede dieser Dimensionen eine besondere, entwicklungslogisch geordnete, universale Reihe von Strukturen angeben läßt. Im Anschluß an Piaget stelle ich mir vor, daß sich diese allgemeinen Strukturen der Erkenntnis-, Sprach- und Handlungsfähigkeit in einer zugleich konstruktiven und adaptiven Auseinandersetzung des Sub-

³ Mit der Bildung und der formalen Erziehung hat sich Piaget (1978) auf der Grundlage seines ontologischen Entwicklungsmodells auseinandergesetzt.

jets mit seiner Umwelt ausbilden, wobei die Umwelt in sich differenziert ist nach *äußerer Natur, Sprache und Gesellschaft*. Der strukturenbildende Lernprozeß ist insoweit auch ein Selbsterzeugungsprozeß, als sich das Subjekt darin zum erkenntnis-, sprach- und handlungsfähigen Subjekt erst heranbildet.“ (Habermas 1995, S. 191/192; *Hervorhebung im Original*)

Sowohl Piaget als auch Habermas stehen also für einen Lernbegriff, bei dem Lernen durch Handeln stattfindet. Die Strukturen des Handelns und Denkens sowie neues Wissen werden unter dem Einfluss der Umwelt laufend neu konstruiert: Eine Person lernt, indem sie Handlungen in Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt vollzieht. Lernen geschieht dabei nicht durch Nachahmen, sondern dadurch, dass das Individuum – basierend auf seinen eigenen Erfahrungen und Kenntnissen – Zusammenhänge für sich konstruiert.

Ein solcher *erkenntnistheoretischer Konstruktivismus* kann auf verschiedene Weisen in Unterrichtsmethoden umgesetzt werden. Beispiele für einen solchen *pädagogischen Konstruktivismus* sind z.B. das didaktische Modell von Seymour Papert (1980, 1992), das er als „constructionism“ bezeichnet hat, und der Ansatz von Hans G. Furth, der Piagets Gedanken in einem Grundschulmodell umsetzte („thinking goes to school“; Furth 1975). Auch die Einführung der Mengenlehre geht auf Piaget zurück. Einer der bekanntesten, der die Theorie des kognitiven Lernens für didaktische Zwecke ausdeutete, ist Jerome Bruner; er gewann mit dem Entdeckenden Lernen ein didaktisches Konzept für die Gestaltung des Unterrichts (Bruner 1961, 1966, 1992). Wolff (2002), der eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik entwickelt, hält fest:

„SPRACHLERNEN IST SPRACHGEBRAUCH IST KONSTRUKTION.“ (Wolff 2002, S. 6⁴)

Während das Piagetsche Modell den Einsatz von Strategien aus einer *ontologischen Entwicklungsperspektive* sieht, wurde in der vorliegenden Arbeit der Versuch unternommen, das Strategiekonstrukt mit der *interindividuellen Variable* Lernstil in Zusammenhang zu bringen; diese könnte als Erklärung dafür dienen, warum verschiedene Personen unterschiedliche Strategien einsetzen. Dafür wurde das **Lernstilkonstrukt** aus der differentiellen Psychologie herangezogen (vgl. Kapitel 8). Es wurde die Hypothese aufgestellt, dass sich die Auswahl von Strategien durch das jeweilige Lernstil-Profil einer Person erklären lässt. Einer Definition des Stilbegriffs folgt die Darstellung der einflussreichsten Lernstilmödelle sowie der historischen Entwicklung des Konstrukt. Für die Untersuchung des jeweiligen Lernstils der Informantinnen der vorliegenden Arbeit wurde das Modell von David A.

⁴ Die Frage nach einer konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik wird in Kapitel 17.4 „Zur Übertragung der Ergebnisse in die Lehre“ erneut aufgegriffen.

Kolb gewählt, das in der Entwicklungspsychologie verwurzelt ist und das auf Arbeiten von John Dewey, Kurt Lewin und Jean Piaget basiert.

In der vorliegenden Arbeit wird also der Versuch unternommen, das Strategiekonstrukt durch heuristische, kognitionswissenschaftliche und handlungstheoretische Modelle zu fundieren. Das der Kategorisierung von Strategien zugrunde liegende Ordnungsprinzip in dieser Arbeit ist das der *Intention*, mit der Handlungen ausgeführt werden. Strategien werden also nicht nach den beobachtbaren oder vermutungsweise vollzogenen Handlungen klassifiziert, sondern nach den Intentionen, die mit der Ausführung von Handlungen verbunden sind. Diese Art der Kategorisierung ist darauf zurückzuführen, dass nach dem hier vertretenen Verständnis von Handlungen diese stets mit einer Intention durchgeführt werden – und dass diese Intentionen Strategien als internalisierten Grundstrukturen von Handlungen ebenfalls zugrunde liegen. Dementsprechend kann eine Handlung verschiedenen Kategorien zugeordnet werden, in Abhängigkeit davon, welches Ziel die Handlung verfolgt. Dieser Ansatz impliziert, dass die Handlungen, die in dieser Arbeit verschiedenen Kategorien zugeordnet wurden, theoretisch auch anderen Klassen angehören können. Dementsprechend bezieht sich die Beschreibung nur auf die Vorkommen, die im Rahmen der Arbeit erhoben wurden.

Aufgrund des bisher defizitären Forschungsstandes musste die Untersuchung notwendigerweise einen explorativen und qualitativen Charakter annehmen. An der Erhebung nahmen 14 Personen teil, die DGS im Rahmen ihres Studiums im Magisterstudiengang *Gebärdensprachen* oder im Diplomstudiengang *Gebärdensprachdolmetschen* an der Universität Hamburg erlernten. Mit vier verschiedenen Erhebungsmethoden (Fragebogen, Interview, Laut-Denk- und Experte-Novize-Experimenten) wurde untersucht, welchem Lerntyp die Informantinnen zuzuordnen sind und welche Strategien sie beim Lernen verwenden. Alle Versuchssituationen wurden gefilmt, und es ergab sich ein umfangreiches Datenkorpus: Insgesamt wurden annähernd 22 Stunden Datenmaterial transkribiert und analysiert. Selbstverständlich sind die Ergebnisse dieser Analyse vor dem Hintergrund des experimentellen Designs sowie der ausgewählten Stichprobe zu sehen. Die Art und Weise der Erhebung sowie der individuelle Hintergrund der Informantinnen (Bildungsniveau, Sprachlernerfahrung, Alter, Motivation etc.) sind konstitutiv für die Resultate. Die Darstellung allgemeiner Aspekte zu **Methoden** der Erhebung von Lernstrategien sowie des experimentellen Designs dieser Untersuchung (Kapitel 9) leiten zum empirischen Teil der Arbeit über.

Zunächst wird analysiert, welche **elementaren kognitiven Operationen** den erhobenen Strategien zugrunde liegen (Kapitel 10): Die Strategien werden Heurismen nach Dörner und kognitiven Operationen nach Lompscher zugeordnet.

Für die **Klassifizierung der kognitiven Strategien** wurde wie erwähnt das Modell der vier Entwicklungsstufen von Piaget herangezogen (Kapitel 11). Die kognitiven Strategien werden gemäß der vier Denkniveaus (senso-motorisch – prälogisch-intuitiv – konkret-anschaulich – formal-abstrakt) klassifiziert.

Auch **metakognitive Strategien** wurden im Rahmen der vorliegenden Arbeit erhoben. Sie werden in Anlehnung an Konrad (2004) sechs Kategorien zugeordnet: Orientieren, Planen, Überwachen, Regulieren, Überprüfen und Evaluieren (Kapitel 12).

Anschließend werden solche Strategien klassifiziert, die die **Entwicklung von Fertigkeiten** im Habermasschen Sinne trainieren (Kapitel 13). Dabei wird lediglich festgestellt, dass diese Strategien von ihrer Natur her dem Üben der „Werkzeuge“ dienen, mit denen sprachliche Handlungen vollzogen werden können (Artikulatoren, Lexik, Grammatik); es wird nicht die Ansicht vertreten, dass in einer Didaktik solche Fertigkeiten separat trainiert werden sollten.

Da Gebärdensprachen im Wesentlichen durch Face-to-Face-Kommunikation erlernt werden, wurden nicht nur solche Strategien untersucht, die in der Zweitspracherwerbsliteratur üblicherweise als Lernstrategien bezeichnet werden. Ebenso wurden Strategien betrachtet, die während der **Sprachverwendung** von den Informantinnen eingesetzt wurden (Produktions- und Rezeptionsstrategien, Kapitel 14 und 15).

Einer Darstellung des **Ergebnisses der Lernstiluntersuchung** (Kapitel 16) folgt schließlich das **Fazit** (Kapitel 17): Hier wird rekapituliert, inwiefern die erhobenen Strategien spezifisch für das Lernen einer Gebärdensprache sind und sich von Strategien unterscheiden, die von anderen Autoren erhoben wurden. Anschließend wird beschrieben, wie die Verteilung der einzelnen Strategien über die unterschiedlichen Experimente hinweg ausfiel. Einer allgemeinen Rückschau folgen Überlegungen zur Übertragung der Ergebnisse in die Gebärdensprachlehre.

2 Zur sprachlichen Situation Gehörloser und der Gebärdensprachlehre in Deutschland

2.1 Zur sprachlichen Situation Gehörloser

Die meisten Gehörlosen in Deutschland wachsen heutzutage in einem eingeschränkten Sinne bilingual auf. In der Schule und durch die sie umgebende hörende Mehrheitsgesellschaft lernen sie die deutsche Lautsprache. Der Zugang zur Lautsprache ist jedoch für sie, bedingt durch ihre Hörschädigung, nur in eingeschränktem Maße möglich, anders als der Zugang zur visuellen Gebärdensprache.

Gebärdensprachen sind visuell-gestische Sprachsysteme, die natürlich entstanden sind. Das Informationsblatt „Hörgeschädigte Kinder – gehörlose Erwachsene: Informationen und Empfehlungen“ fasst grundlegende Informationen hinsichtlich der DGS kurz zusammen:

„Für die Kommunikation unter Gehörlosen gelten die folgenden allgemeinen Bedingungen:

Die Verständigung folgt anderen als den in der Lautsprache üblichen Konventionen bzw. grammatischen Regeln. Das gesamte sichtbare Ausdrucksrepertoire des Körpers (Hände, Arme, Oberkörper, Kopf, Gesicht) wird ausgeschöpft. [...] Die räumliche Dimension der körperlichen Darstellung spielt dabei eine besondere Rolle.

Häufig wird fälschlicherweise angenommen, Gebärdensprache sei eine universale Sprache, und meistens geht dies mit der irriegen Vorstellung einher, bei der Gebärdensprache handele es sich um eine bewußt konstruierte und eingeführte Sprache. Tatsächlich jedoch sind die verschiedenen Gebärdensprachen wie gesprochene Sprachen auch in bestimmten Benutzergemeinschaften naturwüchsig entstanden und unterscheiden sich von Land zu Land. Mit der Bezeichnung ‚Deutsche Gebärdensprache‘ (DGS) grenzen die Gehörlosen Deutschlands ihre Gebärdensprache von anderen Gebärdensprachen wie etwa der Französischen, Britischen oder Amerikanischen Gebärdensprache ab. [...] Wie bereits erwähnt, ist die Deutsche Gebärdensprache dialektal gegliedert, d.h., in unterschiedlichen Regionen Deutschlands werden gleiche Inhalte zum Teil mit unterschiedlichen Gebärden bezeichnet.

Die innerhalb der deutschen Gehörlosengemeinschaft gewachsene Gebärdensprache folgt eigenen Regeln, die sich von den Regeln der gesprochenen Deutschen Sprache deutlich unterscheiden. Im Mittelpunkt der gebärdensprachlichen Verständigung stehen die Gebärden, die konventionellen Handzeichen Gehörloser also, aber auch Mimik, Körpersprache und tonlos gesprochene Wörter sind

von großer Bedeutung. Gebärden werden zu Folgen und Sätzen verknüpft, die eine ganz andere Reihenfolge und einen ganz anderen Aufbau haben als bedeutungsgleiche Sätze der Lautsprache. Satzarten (Aussagesätze, Fragen, Befehlssätze) werden mimisch markiert. Beziehungen zwischen Satzteilen (Subjekt, Objekt) werden durch die Ausführungsrichtung der Verbgebärde gekennzeichnet. Personen und Objekte werden im Gebärdenraum plaziert und stehen für weitere Bezugnahmen zur Verfügung.

Räumliche Verhältnisse werden durch eine analoge räumliche Darstellung der Hände wiedergegeben. Der Bewegungsaspekt vieler vorgangsbezeichnender Gebärden kann modifiziert werden, um die Verlaufsweise eines bestimmten Vorgangs zu charakterisieren usw.“ (Deutsche Gesellschaft zur Förderung der Gehörlosen und Schwerhörigen e. V. 1998, S. 25/26)

Gebärdensprachen wurden jedoch als solche erst in den 1960er Jahren erkannt. Als „Vater der Gebärdensprachlinguistik“ gilt William Stokoe, der durch seine Untersuchungen erstmals den eigenständigen, vollwertigen linguistischen Status der Amerikanischen Gebärdensprache (ASL) belegte (Stokoe 1960). Erst in seinem Gefolge begann die Untersuchung anderer Gebärdensprachen und auch ihre Lehre. In Deutschland wird die DGS seit den 1980er Jahren linguistisch erforscht und unterrichtet (Prillwitz et al. 1985).

Auch als Erwachsene sind Gehörlose – auch wenn sie in die Gebärdensprachgemeinschaft integriert sind und DGS als ihre bevorzugte Sprache ansehen – als Mitglieder einer sprachlichen Minderheit ständig mit der deutschen Lautsprache konfrontiert, sei es in der Familie, am Arbeitsplatz, durch die Medien oder andere Umstände. Das Erlernen der DGS, der zweiten Sprache, die im Idealfall die Erstsprache ist, wird jedoch in Deutschland gegenwärtig in den Gehörlosenschulen immer noch nicht bzw. nicht ausreichend gefördert. Da nur etwa 10% aller Gehörlosen in Deutschland Kinder gehörloser Eltern sind und somit die Chance haben, DGS von Geburt an natürlich als Muttersprache zu erwerben, wäre es gerade wichtig, dass DGS möglichst früh als für Gehörlose zugängliche visuelle Sprache eingesetzt wird (für eine ausführliche Darlegung dieser Überlegungen vgl. für ASL Neidle et al. 2000, Kapitel 2.2). Aufgrund der nur zögerlich voranschreitenden pädagogischen und politischen Anerkennung tritt die DGS als Unterrichtssprache und/oder Unterrichtsfach jedoch bisher nur in den wenigen vorhandenen bilingualen Schulversuchen auf, so in Hamburg seit 1993, außerdem in Berlin und Heidelberg-Neckargemünd; darüber hinaus wird der bilinguale Unterricht nur in vereinzelten Klassen auf Eigeninitiative von Lehrkräften durchgeführt, meines Wissens nach in Bremen, Homberg/Efze, Osnabrück und Frankfurt¹, und kaum institutionell gefördert. Demzufolge wird die Grammatik der DGS bislang so gut wie gar nicht explizit unterrichtet, so dass gehörlose Kinder ihre DGS-Kenntnisse „nebenbei“ auf dem

¹ Vgl. hierzu bspw. <http://www.erzwiiss.uni-hamburg.de/taubenschlag/fernsehturm/bilingua.htm> und <http://www.kestner.de/elternhilfe/bischulen.html>

Schulhof oder in der Freizeit im Austausch mit anderen bereits DGS-kompetenten Kindern (meist gehörloser Eltern) erwerben.

Diese in der oralen Tradition der Deutschen Methode stehende Negierung und Unterdrückung der DGS in Schule und Bildung Gehörloser trägt zu der heutigen Situation, dass sich keine einheitliche „Hochform“ der DGS unter den Gebärdensprachbenutzern findet, ebenso bei, wie die mit den pädagogischen Verhältnissen in Zusammenhang stehende Förderung der sogenannten lautsprachbegleitenden Gebärdensprachen (LBG). Solche Manualsysteme existieren neben den genuinen Gebärdensprachen; durch sie wird gesprochene Sprache simultan zum Sprechen mit den Händen sichtbar gemacht. Lautsprachbegleitende Gebärdensprachen stellen allerdings kein Sprachsystem dar, sondern sie sind eine manuelle Visualisierungsform der Lautsprache, um das Wahrnehmen der gesprochenen Sprache zu erleichtern. Diese Systeme variieren hinsichtlich des Grades an Genauigkeit, mit der sie die Grammatik – insbesondere die Morphologie – von gesprochener Sprache wiedergeben. An Gehörlosenschulen wird – sofern überhaupt manuelle Zeichen im Unterricht benutzt werden – LBG im Unterricht eingesetzt, da sich viele Schulen immer noch in erster Linie dem einseitigen Ziel des Lautspracherwerbs verpflichtet sehen². Die Existenz zweier (bzw. mehrerer) manueller Systeme, von denen die Gebärdensprache meist als minderwertiges Kommunikationsmittel herabgesetzt und nur selten ausdrücklich vermittelt wurde bzw. wird, steuert zur Vermischung der Sprachformen bei. Obwohl es gerade in Großstädten relativ starke und selbstbewusste Gehörlosengemeinschaften gibt, findet sich angesichts dieser Sprachkontaktsituation keine absolut homogene DGS. Dies stellt für eine natürliche Sprache eine besondere Situation dar, die sich jedoch durch die genannten Gründe erklärt. Allgemein wird auch in der Literatur zu anderen Gebärdensprachen von einem Kontinuum gesprochen, das von LBG bis hin zur eigenständigen Gebärdensprache reicht.

„The literate signer, therefore, controls several visual languages, ranging from ASL to any one of a variety of visual codes for English. However, it is clear that the degree of proficiency for each of these languages varies from signer to signer. It is also apparent that there is no definite line of demarcation between varieties. Thus we may say that there is a continuum of visual language, and the point on the continuum chosen by a signer is determined by the sociological and sociolinguistic circumstances of discourse.“ (Friedmann 1975, S. 943; für ausführliche Beschreibungen dieser soziolinguistischen Problematik vgl. auch Boyes Braem 1995, S. 132f. sowie speziell für ASL auch Neidle et al. 2000, Kap. 2.2)

² Aus diesem Grund bleibt an Schulen, an denen nicht bilingual unterrichtet wird, häufig der Sachunterricht auf der Strecke: Zur Vermittlung von fachlichen Inhalten wird nicht DGS, sondern allenfalls LBG verwendet. Da dieses Manualsystem jedoch das Spiegelbild der Lautsprache ist, die Gehörlosen nicht auf natürliche Weise zugänglich ist, misslingt meist die Vermittlung von Informationen.

Die Tatsache, dass es zwischen diesen Gebärdensystemen fließende Übergänge gibt, erschwert es, den Unterrichts- und Forschungsgegenstand DGS klar zu identifizieren und zu definieren.

2.2 Zur Situation der Gebärdensprachlehre in Deutschland

2.2.1 Kurse

Das Angebot an Gebärdensprachkursen in Deutschland hat in den letzten Jahren – nicht zuletzt durch die wachsende linguistische, gesellschaftliche, pädagogische und politische Anerkennung der DGS – an Zuwachs gewonnen.

Seit Ende der 1990er Jahre gibt es vermehrt digitale Medien, mit denen Gebärdensprachkenntnisse selbstständig erworben werden können. Dies sind in erster Linie Vokabel- und Phrasensammlungen wie bspw. „777 Gebärden“ das „DGS-Basis- und Aufbau-Lexikon“, die „DGS-Phrasensammlung“, „Grundgebärden 1 und 2“, „Tommys Gebärdewelt“ etc. (für eine umfangreiche Liste an existierendem Lernmaterial s. <http://www.signlang.uni-hamburg.de/BibWeb/DGS-Kurse.html>). Den einzigen eigenständigen und umfassenden Selbstlernkurs stellen die Sprachlernprogramme „Die Firma 1“ und „Die Firma 2“ dar (Metzger, Schulmeister und Zienert 2000 und 2004).

Eine wesentlich ältere Historie haben die Präsenzkurse für DGS. In Deutschland gibt seit etwa 20 bis 30 Jahren Unterricht, der jedoch gerade in den Anfängen kein DGS-Unterricht war, sondern vielmehr aus Kursen bestand, in denen LBG – oftmals auch von Hörenden – gelehrt wurde. Mit der wachsenden Anerkennung von DGS wurden vermehrt „echte“ Gebärdensprachkurse zunehmend von Gehörlosen selbst durchgeführt. DGS-Unterricht findet heute in sehr verschiedenen Einrichtungen statt, in Einrichtungen von Gehörlosen wie bspw. Landesverbänden, aber auch in Firmen, Betrieben, Behörden etc., in Schulen, Sprachschulen, Universitäten und Fachhochschulen und nicht zuletzt an Volkshochschulen. Auf der Internetseite des Deutschen Gehörlosen-Bund e.V. (DGB) werden DGS-Kurse unterschiedlicher Niveaus von über 35 Anbietern bzw. Links zu weiteren Internetseiten mit Kursangeboten aufgelistet (s. http://www.gehoerlosenbund.de/gebaerdensprache/gebaerdensprach_angebote.htm; DGB 2006).

Auch die Unterrichtsmaterialien für die Präsenzkurse gewinnen in den letzten Jahren an Quantität und Qualität. Gab es noch Mitte der 90er Jahre in vielen Kursen (wenn überhaupt) lediglich Vokabelzeichnungen von Einzelgebärden, so existieren mittlerweile mehrere kurstragende Werke wie der Kurs „Deutsche Gebärdensprache I bis IV“ (Hillenmeyer et al. 1995,

1996), der „Grundkurs Deutsche Gebärdensprache, Stufe 1 und 2“ (Beecken et al. 1999, 2002) und „DGS Deutsche Gebärdensprache 1 und 2“ (Happ 2000 und 2001).

2.2.2 Ausbildungssituation für Gebärdensprachdozenten

Erst seit sehr kurzer Zeit zeichnet sich in Deutschland das Berufsbild „Gebärdensprachdozent/-lehrer“ ab, und diese Tätigkeit beginnt sich zu professionalisieren (vgl. Arbeitsgruppe Berufsbild „Gebärdensprachdozent/-lehrer“ 2006a, b). Bis in die Gegenwart gibt es nur sehr wenige Kursleiter, die hauptberuflich als solche arbeiten. Aufgrund mangelnder institutionalisierter Ausbildungen sind die meisten Dozenten immer noch Autodidakten, die sich in jahrelanger Unterrichtserfahrung eigene didaktische und linguistische Kenntnisse in der Praxis erworben haben. Viele von ihnen sind Nichtakademiker und arbeiten bisher meist semi-professionell. Viele der tätigen Dozenten zeichnen sich durch sehr hohes Engagement und große Weiterbildungsbereitschaft aus. Seit langem haben sich z. B. DGS-Dozenten in Landesverbänden und in der Bundesarbeitsgemeinschaft der Dozenten für Gebärdensprache e.V. (BDG) zusammengeschlossen.

Momentan besteht nur an zwei Institutionen die Möglichkeit, eine Ausbildung zum Gebärdensprachlehrer/-dozent zu machen: Zum einen bietet das Gehörlosen Institut Bayern (GIB) eine berufsbegleitende Ausbildung in sechs Semestern an (s. <http://www.giby.de>). Diese staatlich anerkannte Ausbildung umfasst ca. 700 Unterrichtsstunden mit Theorie (Didaktik, Linguistik, Psychologie, Geschichte, Soziologie und Kultur Gehörloser, Kommunikationstraining und Recht) und Praxis. Es beginnt jährlich ein neuer Ausbildungsgang. Zum anderen ist in Kooperation des Landesverbands der Gehörlosen in Brandenburg e.V. mit dem Zentrum für Kultur und visuelle Kommunikation Gehörloser Berlin/Brandenburg e.V. im September 2005 eine zweijährige berufsbegleitende Weiterbildung zum Gebärdensprachdozenten/-lehrer angelaufen (s. <http://www.deafcom.de>.).

Als Weiterbildungsmaßnahme existiert außerdem in Hessen eine 77stündige „sprachwissenschaftliche Qualifikation hörgeschädigter Gebärdensprachleiter/-innen zum/zur DGS-Dozenten/Dozentin“, die vom Institut für Deutsche Sprache und Literatur II (J.W. Goethe Universität/Frankfurt a.M., Fachbereich Neuere Philologien) angeboten und vom Landesverband der Gehörlosen Hessen e.V. organisiert wird (s. <http://cms.dgs-werk.de/03/dozent/schule03.php>). Eine ein- bzw. zweiwöchige Schulung für den Gebärdensprachunterricht mit dem „Grundkurs Deutsche Gebärdensprache“ (Beecken et al. 1999a, b, 2002 a, b) wird von Dozenten des Instituts für Deutsche Gebärdensprache und Kommunikation (Universität Hamburg) in unregelmäßigen Abständen durchgeführt.

Von 2001 bis 2003 gab es das Modellprojekt „Planung, Durchführung und Evaluation einer Ausbildung zum Gebärdensprachlehrer in NRW“, das

an der Universität zu Köln und der RWTH Aachen in Zusammenarbeit mit dem Landesverband der Gehörlosen NRW e.V. und der Landesarbeitsgemeinschaft der Dozenten für Gebärdensprache NRW e.V. durchgeführt wurde. Im Rahmen dieses Projektes erhielten 20 Teilnehmer das Abschlusszertifikat (Becker et al. 2002; Becker, Brücher und Louis-Nouverté 2004).

Im Staatlichen Prüfungsamt für Dolmetscher und Übersetzer Darmstadt (AfL)³ kann seit Mai 2004 eine übergeordnete und ausbildungsunabhängige „Staatliche Prüfung zum Gebärdensprachdozenten“ abgelegt werden. Die Verordnung über die Prüfung für Gebärdensprachdozenten orientiert sich an den Rahmenvorgaben im „Berufsbild“ und legt folgende Zulassungsvoraussetzungen zur Prüfung zum Gebärdensprachdozenten fest:

- Realschulabschluss, gleichwertiger Abschluss oder eine abgeschlossene Berufsausbildung.
- Einschlägige Ausbildung und/oder entsprechende mindestens fünfjährige Tätigkeit als Gebärdensprachdozentin oder Gebärdensprachdozent mit dem Nachweis von mindestens 500 Dozentenstunden⁴.

Auch wenn sich eine Vereinheitlichung der Kursleiterausbildung abzeichnet, ist der Ausbildungshintergrund der zur Zeit aktiven Gebärdensprachdozenten noch äußerst heterogen.

³ Amt für Lehrerausbildung (AfL), Dezernat Staatliche Prüfungen für Übersetzerinnen und Übersetzer und Dolmetscherinnen und Dolmetscher und Gebärdensprachdolmetscherinnen und Gebärdensprachdolmetscher und Gebärdensprachdozentinnen und Gebärdensprachdozenten.

⁴ Prüfungsverordnung § 5 Abs. 1 und 2. Im Juni 2007 wurden zum ersten Mal staatliche Prüfungen für Dozentinnen und Dozenten der Gebärdensprache durchgeführt.

3 Gebärdensprachlehren und -lernen als Gegenstand der wissenschaftlichen Reflexion

Wie die Gebärdensprachlinguistik ist die Gebärdensprachlehre- und -lernforschung eine vergleichsweise junge Disziplin. Auch hier kommt den USA eine Vorreiterrolle zu. Nachdem Stokoe 1960 den Status von ASL als linguistisch vollwertiger Sprache nachgewiesen hatte und ASL durch gesellschaftspolitische Diskussionen vermehrt ins Licht der Öffentlichkeit trat, stieg in den USA die Nachfrage nach ASL-Kursen immens an. Aber natürlich war auch ASL als Gegenstand gesteuerten L2-Unterrichts zunächst ein Exot wie sich bspw. der Aussage von John W. Cross entnehmen lässt:

„Contrary to my expectations, the experience of learning a sign language is essentially the same in nature as the experience of learning a spoken language.“
(Cross 1977, S. 277)

Im Zuge der Ausbreitung von ASL-Kursen begann man zunehmend, sich über Lehrer und Lerner sowie über Unterrichtsinhalte und -methoden Gedanken zu machen. So gab es seit Ende der 1970er Jahre das National Symposium on Sign Language Research and Teaching, das insgesamt viermal (1977, 1978, 1980 und 1986) abgehalten wurde¹. In diesem Rahmen wurden wissenschaftliche Beiträge zu ASL als Sprache und als Gegenstand des L2-Unterrichts vorgetragen².

Über die Jahre ist eine Verschiebung der allgemeinen Interessensschwerpunkte zu beobachten: Während in den Anfängen Diskussionen über den Unterrichtsgegenstand als solchen (ASL vs. lautsprachbegleitende Manualsysteme³) und zu den Eigenschaften und der Rolle des Gebärdensprachlehrers die Tagesordnung bestimmten, rückten später auch die Lerner in den Mittelpunkt des Interesses.

¹ In den USA existiert seit 1975 mit dem Sign Instructors Guidance Network (SIGN), später American Sign Language Teachers Association (ASLTA), eine nationale Vereinigung der ASL-Kursleiter. Seit Januar 2004 ist die ASLTA nicht mehr Mitglied der National Association of the Deaf (NAD), sondern eine eigenständige Organisation (NAD 2006).

² Die Tatsache, dass das Interesse an der wissenschaftlichen Betrachtung der Gebärdensprachlehre seit Mitte der 1980er Jahre zurückging, ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass zu diesem Zeitpunkt die allerersten Anfangsschwierigkeiten überwunden schienen: Die ersten Curricula waren entwickelt, und so sank anscheinend der Bedarf an breiter Diskussion.

³ In den USA gibt es bspw. Signing Exact English, Seeing Essential English, Signed English, Contact Signing, die unter dem Begriff Manually Coded English (MCE) zusammengefasst werden können.