

ALINE MEILI

## Kohäsive Mittel in Texten gehörloser Lernender. Gebärdentexte als Ressource für den Schreibunterricht

### Abstract

*The ability to read and write is a crucial skill for active participation in a literate society. However, for deaf or hard-of-hearing (DHH) sign language users, writing can be challenging for two main reasons. First, signers must convert their message from their L1 (sign language), a visual language without a written form, into a written modality. Secondly, they must use a code that is based on a spoken language, which is often their second language (L2). This essay focuses on the challenges faced by DHH learners of written German, as well as the potential of a bimodal bilingual approach in both research and teaching. The author draws on a bimodal dataset consisting of signed and written texts by DHH students to discuss and compare modality-specific cohesive strategies. It will be shown that, compared to written texts, cohesion in signed texts can also be established non-manually. With regard to a bimodal school setting it will be suggested that a contrastive approach might be beneficial.*

*Keywords: learning an L2 as a written language; sign language/s; bimodal bilingual; research into writing.*

*Die Fähigkeit, Lesen und Schreiben zu können, bildet eine Grundvoraussetzung für eine aktive Teilnahme am sozialen, kulturellen und politischen Leben literaler Gesellschaften. Für gehörlose Personen stellt die Schrift häufig eine Herausforderung dar, zumal sie auf einer Lautsprache basiert, die für diese Lerner\*innengruppe aufgrund ihrer Hörbeeinträchtigung nicht ohne Einschränkung zugänglich ist. Der Artikel bietet einen Überblick über die Besonderheiten des bimodal bilingualen Schriftspracherwerbs und diskutiert auf der Grundlage von gebärdensprachlichen und schriftsprachlichen Daten strukturelle Unterschiede in der Verwendung kohäsiver Mittel in schulischen Texten gehörloser Lernender.*

*Schlüsselwörter: Schriftzweitspracherwerb; Gebärdensprache; Bimodalität; Schreibforschung*

## 1 Einleitung

In literalen Gesellschaften sind Lese- und Schreibkompetenzen eine wichtige Voraussetzung für die Teilhabe am politischen, sozialen und kulturellen Austausch. Dies gilt sowohl für Personen mit Deutsch als Erstsprache als auch für Lernende, die Deutsch als Zweitsprache erwerben. Zu letzterer Gruppe gehört auch die gehörlose Minderheit in einem lautsprachlich kommunizierenden Umfeld: Für sie stellt der Schriftspracherwerb auf unterschiedlichen Ebenen eine Herausforderung dar. Eine erste Herausforderung besteht darin, dass das zu erlernende Schriftsystem auf Graphemen basiert, welche die Phoneme der entsprechenden Lautsprache repräsentieren. Die Verbindung zwischen Lauten und ihrer Verschriftung ist jedoch für Personen mit Hörbehinderung erschwert zugänglich. Eine zweite Herausforderung stellt das zugrundeliegende Sprachsystem der zu erlernenden Schrift dar: Im Gegensatz zu Lautsprachen, die sprachliche Information linear über Lautabfolgen vermitteln, sind Gebärdensprachen sowohl in ihrer Wahrnehmung als auch in ihrer Produktion visuell-räumlich. Das bedeutet, dass sprachliche Informationen simultan und unter Einbezug nichtlexikalischer Komponenten, wie z. B. der Verortung einer Gebärde im Raum oder der Handstellung, vermittelt werden können. Da Gebärdensprachen über keine funktionale Gebrauchsschrift verfügen, verwenden gehörlose *Signer*<sup>1</sup> beim Schreiben den schriftlichen Code der dominanten Lautsprache<sup>2</sup>, welche sich in struktureller Hinsicht jedoch grundlegend von der Gebärdensprache unterscheidet. Ein Beispiel für einen solchen strukturellen Unterschied ist das Konzept ‚Zeit‘: Während Verben in der deutschen Lautsprache in unterschiedlichen Tempi flektiert werden können, verfügen Gebärdensprachen über keine entsprechende grammatische Kategorie. Eine Möglichkeit zur Darstellung von zeitlichen Verhältnissen sind entsprechende lexikalische Gebärden (z. B. mit der Bedeutung „gestern“ oder „morgen“). Aufgrund von solchen grundlegenden Unterschieden entspricht der Schriftspracherwerb gehörloser Lernender vielmehr einem Schriftzweitspracherwerb, wobei über die und mit der Schrift zugleich eine Zweitsprache erworben wird (vgl. u. a. die Longitudinalstudie von Wagener 2018).

Schriftliche Textproduktionen gehörloser *Signer* sind daher aus zwei Perspektiven von Bedeutung: Aus sprachwissenschaftlicher Sicht bieten sie einen Einblick in Erwerbsabfolgen des bimodal bilingualen Spracherwerbs (vgl. u. a. Plaza-Pust 2008; 2016a). Aus der Perspektive einer inklusiven Schulpraxis stellt sich in der Folge die Frage, wie eine erfolgreiche Vermittlung schriftsprachlicher Kompetenzen für Lernende mit einer Hörbehinderung erfolgen kann (vgl. u. a. Becker T. 2013, Becker C. 2020; Nett/Wudtke 1993). Im europäischen Bildungsraum verfolgen schulische Institutionen, die sich an der Ziel-

---

1 Im Folgenden der verwendete Terminus für Personen, welche in ihrem Alltag mit einer Gebärdensprache kommunizieren.

2 Im Beispiel der Diglossie-Situation in der Deutschschweiz ist es der Code einer Standardvarietät, die sich von der dialektalen Mundart unterscheidet und vor allem im schulischen Kontext (aus welchem die nachfolgend präsentierten Daten stammen) dominiert.

gruppe der gehörlosen Lernenden orientieren, zumeist einen bimodal bilingualen Ansatz, welcher in Abschnitt 2 näher erläutert wird. Im Rahmen eines bimodalen Unterrichtskonzeptes ist auch die Gebärdensprache integraler Bestandteil des Schreibunterrichts, weshalb die hier diskutierte Analyse von Texten gehörloser Lernender neben schriftlichen Texten auch gebärdensprachliche Texte umfasst. Die in Abschnitt 3 vorgestellten Daten wurden im Rahmen einer aktuellen Untersuchung zum Schreiben gehörloser Lernender in der Deutschschweiz (vgl. Meili 2023 i. Dr.) erhoben und ermöglichen eine vergleichende Gegenüberstellung von gebärdeten und schriftsprachlichen Texten gehörloser Lernender. Im Fokus der Textanalyse in Abschnitt 4 stehen die modalitätsbedingt unterschiedlichen sprachlichen Mittel zur Herstellung von textuellen Verknüpfungen. Daran knüpfen in Abschnitt 4.2 didaktische Überlegungen an, wie im Rahmen einer bimodalen Unterrichtspraxis die Schreibkompetenzen über die Gebärdensprache gefördert werden können.

## 2 Inklusion durch Bimodalität: Gebärdensprache im Schulalltag

Die Schrift ist nicht nur ein zentrales Kulturgut literaler Gesellschaften zur Tradierung von sprachlicher Information, sie bietet ebenso die Möglichkeit, sprachliche Strukturen sichtbar und dadurch zugänglich zu machen. Für Lernende mit einer Hörbehinderung bietet die Schrift häufig den einzigen Zugang zu lautsprachlichen Strukturen und spielt so eine Schlüsselrolle im Zweitspracherwerb dieser Lernergruppe. Neben der Schrift rückt auch die Gebärdensprache zunehmend in den Fokus einer bimodal bilingual orientierten Schreibdidaktik. Unter der Bezeichnung ‚bimodal bilingual‘ wird eine Mehrsprachigkeit verstanden, die nicht nur zwei unterschiedliche Sprachsysteme (bi-lingual), sondern auch zwei unterschiedliche sprachliche Modalitäten (bi-modal) umfasst. In anderen Worten: eine Mehrsprachigkeit in Laut- und Gebärdensprache(n) (vgl. Emmorey et al. 2008). Diese modalitätsübergreifende Mehrsprachigkeit ist der Kern inklusiver Unterrichtskonzepte, wie sie u. a. an den in Abschnitt 3 vorgestellten Deutschschweizer Schulen umgesetzt werden. An dieser Stelle soll der hier verwendete Modalitätsbegriff expliziert werden: Die Bezeichnung ‚bi-modal‘ referiert nicht auf die Zeichenmodalität (graphisch, phonisch und gebärdet), sondern auf die übergeordnete Kommunikationsmodalität (nach Brentari 2019, 44-74: ‚communication modality‘). Diese Modalitätsdefinition liegt auch der in der Bimodalitätsforschung etablierten Kategorisierung in M1 und M2 zugrunde. Während die lautsprachlich orientierte Mehrsprachigkeitsforschung die Erstsprache als L1 und die Zweitsprache als L2 bezeichnet, unterscheidet die bimodale Bilingualismusforschung weiter zwischen M1 als die zuerst erworbene Kommunikationsmodalität (Laut- oder Gebärdensprache) und M2 als die später erworbene Kommunikationsmodalität. Die Schrift wird nicht als M3 aufgeführt, sondern als ‚written L2‘ bezeichnet (vgl. Chen Pichler/Koulidobrova 2015).

Der bimodale Ansatz konnte sich nach anfänglicher Kritik auch im europäischen Bildungsraum etablieren (vgl. u. a. Audeoud et al. 2017; Becker C. 2020; Günther 1990).<sup>3</sup> In einem bimodal bilingualen Unterrichtsetting wird die Gebärdensprache in den Schreibunterricht integriert und es werden über die Gebärdensprache auch schriftsprachliche Kompetenzen gefördert (vgl. u. a. Audeoud et al. 2016; Becker C. 2020; Plaza-Pust 2016b). Durch die Inklusion gebärdensprachlicher Kompetenzen muss der Zugang zum geschriebenen Wort nicht zwingend über das gesprochene Wort führen, wie dies beim *Oralismus*<sup>4</sup> der Fall war. Der bimodale Ansatz stützt sich v. a. auf die Grundannahmen der *Interdependenzhypothese*, die der Schrift eine relative Autonomie zuschreibt (vgl. Glück 1987; Neef/Primus 2001). In Konsequenz muss der Erwerb einer Schrift nicht zwingend über die entsprechende Lautsprache erfolgen, was gemäß Plaza-Pust (2016a, 76) „alternative Zugänge“ (*alternative routes*) für gehörlose Lernende möglich macht. Diese Möglichkeit von abweichenden und damit individuellen Lernwegen zur Schrift ist insbesondere für die (Zweit-)Sprachdidaktik interessant, zumal ein möglicher Weg zur Lautsprache für gehörlose Lernende auch über das entsprechende Schriftsystem führen kann und nicht zwingend eine lautliche Artikulation voraussetzt. Diese Annahme läuft dem v. a. zwischen 1900 und 1960 dominanten auditiv-verbale Paradigma der Gehörlosenpädagogik entgegen, das von einer unmittelbaren Abhängigkeit der Schrift von der Lautsprache ausgeht (vgl. Moores 2010). Es stützt sich auf die von Ferdinand de Saussure (1916) postulierte *Dependenzhypothese*, der zufolge die Schrift als abgeleitetes, sekundäres Zeichensystem zur gesprochenen Sprache (zum „mot parlé“) verstanden wird. Die beiden gegensätzlichen didaktischen Überzeugungen unterscheiden sich nicht nur in ihrer theoretischen Basis, sondern vor allem in ihrer Haltung zur Gebärdensprache. Bei einem oralistisch motivierten Zugang zur Schrift bleibt die Gebärdensprache im Lernprozess ausgeschlossen, wogegen ein bimodal bilingualer Zugang die gebärdensprachlichen Kompetenzen der Lernenden als Fundament für den weiterführenden Schrift(zweit)spracherwerb sieht, sie in den Lernprozess integriert und entsprechend beide Sprachen fördert (vgl. u. a. Plaza-Pust 2016b).

Der bimodal bilinguale Zugang stützt sich auf Erkenntnisse aus der (lautsprachlichen) Bilingualismusforschung, die zeigen, dass bilinguale Kinder auf sprachliche Ressourcen der weiter entwickelten Sprache zurückgreifen und diese als „Joker“ für allfällige strukturelle oder lexikalische Lücken in der weniger entwickelten Sprache einsetzen können (vgl. Tracy 2008). In einem bimodal bilingualen Setting bedeutet dies, dass diese „Joker“ auch gebärdensprachlicher Natur sein können und die lautsprachliche Entwicklung unterstützen können. Dabei ist zentral, dass die dem *Oralismus* zugrundeliegende Annahme, dass

---

3 Für eine Dokumentation des Hamburger Pionier-Versuchs vgl. u. a. die Ausführungen in Günther (1999), Günther/Schäfer (2004) sowie für den Berliner Schulversuch Hennies/Günther (2015).

4 Die als *Oralismus* bezeichnete Methode fokussiert primär das Erlernen der Lautsprache und deren verschrifteter Form. Die Verwendung der Gebärdensprache wurde in Schulen, die den oralistischen Ansatz verfolgen, z. T. sogar unter Strafe gestellt (vgl. u. a. Baker et al. 2016).

die Gebärdensprache den Erwerb der Lautsprache negativ beeinflusst, verworfen wird. Zu häufig werden „Mischäusserungen oder Sprachwechsel im Sprachgebrauch bilingualer LernerInnen [...] als Indiz für ein defizitäres sprachliches Wissen oder eine sprachliche Verunsicherung interpretiert“ (Plaza-Pust 2011, 93). Dabei reflektieren solche Mischäusserungen im Verlauf des bilingualen Spracherwerbs „die raffinierte Nutzung der verfügbaren sprachlichen Mittel“ und sind kein Zeichen für eine Spracherwerbsstörung (Plaza-Pust 2011, 94). Diese Annahme gilt sowohl für den Erwerb mehrerer Lautsprachen als auch für die bimodale Mehrsprachigkeit. Letztere wurde im Rahmen des Hamburger Schulversuchs, dem eine Vorreiterrolle in der bimodal bilingualen Bildung gehörloser Kinder zugeschrieben werden kann, bereits 1993 in die Schulpraxis übertragen (vgl. Günther et al. 2004). Die Studienverantwortlichen beobachteten bei den bimodal bilingual unterrichteten Lernenden ein „deutlich höheres schriftsprachliches Kompetenzniveau“ gegenüber ihren traditionell oral unterrichteten Mitschüler\*innen (Günther 2004, 21). Dennoch löste der bimodal bilinguale Ansatz zuweilen heftige Gegenreaktionen aus, die mehrheitlich auf die oben beschriebenen Vorbehalte bilingualer Sprachförderung zurückzuführen sind (vgl. Hennies/Günther 2015, 96). Trotz anfänglich harscher Kritik vermochte sich der bimodal bilinguale Ansatz im europäischen Bildungskontext durchzusetzen und ist heute auch für Schweizer Gehörlosenschulen richtungsweisend (vgl. Bachmann 2017).

Darüber, dass die Gebärdensprache ein integraler Bestandteil der Bildung gehörloser und hörbehinderter Kinder darstellen muss, besteht heute ein Konsens, und zwar sowohl in der Forschung<sup>5</sup> als auch im politischen Diskurs. Gerade in Bezug auf die politische Umsetzung sieht die politische Vertretung gehörloser Menschen in der Schweiz, der Schweizerische Gehörlosenbund SGB-FSS, jedoch Verbesserungspotential. Anders als in den deutschsprachigen Nachbarländern Deutschland und Österreich hat sich die Gebärdensprache in der Schweizer Politik (noch) nicht etablieren können: So ist die Deutschschweizer Gebärdensprache (DSGS) bis heute nicht auf nationaler Ebene anerkannt. Eine Situation, die vom SGB-FSS als unbefriedigend empfunden wird: „Die rechtliche Anerkennung der Gebärdensprachen ist in den Augen des Schweizerischen Gehörlosenbundes eine unabdingbare Voraussetzung, um die Situation von gehörlosen Menschen in der Schweiz zu verbessern und ihre Rechte zu garantieren“ (Burger/Marty 2022). Eine wichtige Gelegenheit zur Stärkung der Gebärdensprache in der Schweiz ist deren Integration in den Schulalltag. Dass insbesondere der Fachbereich ‚Sprache‘ dazu anregt, „gezielt Synergien zwischen den Sprachen zu nutzen“, ist bereits im neuen Schweizer Lehrplan<sup>6</sup> verankert. Um solche Synergien didaktisch nutzen zu können, müssen die

---

5 Insbesondere die Rolle der Gebärdensprache in Bezug auf den Schriftspracherwerb gehörloser Lernender rückt zunehmend in den Fokus wissenschaftlicher Betrachtungen (vgl. Easterbrooks/Dostal 2021).

6 Der Lehrplan 21 gilt für alle 21 Schweizer Kantone und definiert verbindliche Lernziele, die für die drei Zyklen der obligatorischen Schulzeit gelten. Der Lehrplan 21 unterscheidet zwischen Zyklus 1 (Kindergarten sowie 1. und 2. Primarschulklasse), Zyklus 2 (3. bis 6. Primarschulklasse) und Zyklus 3 (1. bis 3. Klasse der Sekundarschule) und ist online zugänglich unter: [www.lehrplan21.ch](http://www.lehrplan21.ch).

dazu geeigneten Bereiche in einem ersten Schritt erkannt und zugänglich werden. Als Datengrundlage eignet sich dafür ein bimodales Korpus, welches einen unmittelbaren Vergleich zwischen der gebärdeten und der geschriebenen Form ermöglicht und im folgenden Abschnitt 3 näher beschrieben wird.

### 3 Datengrundlage

Insbesondere im Zusammenhang mit dem Schriftspracherwerb sind schulische Texte eine wichtige Quelle, so auch im Zusammenhang mit dem Schriftspracherwerb gehörloser Kinder und Jugendlicher (vgl. u. a. die Studien von Becker T. 2013 und Wagener 2018). Dabei ist zu explizieren, dass der Begriff ‚Text‘ nicht an die schriftliche Modalität gebunden ist, sondern auch auf die gebärdensprachliche Modalität übertragen werden kann. Zwar vermag die Bezeichnung ‚Text‘ „[a]ngesichts der Schriftlosigkeit der Gebärdensprachen“ zu irritieren, wie Hansen/Heßmann (2013, 138) anmerken. Diese Irritation ist u. a. auf die lautsprachliche Tradition der textlinguistischen Forschungspraxis zurückzuführen. Hier kann ein Seitenblick auf die Etymologie von ‚Text‘ Abhilfe schaffen: Der Wortursprung führt zum lateinischen Begriff ‚textus‘ (Gewebe) sowie zum Verb ‚textere‘ (weben) (vgl. Kluge 2011, 915). Auf die Sprache übertragen ist ‚Text‘ also v. a. die Verwebung sprachlicher Information zu einem zusammenhängenden Ganzen, und zwar unabhängig von der Modalität der sprachlichen Zeichen.

Die in den Schweizer Lehrplänen verankerte produktive Textkompetenz zielt auf ebendiese Fähigkeit ab, sprachliche Information strukturiert wiedergeben resp. verschriften zu können (vgl. LP 21, 4.D). Dass eine solche Strukturierung sprachlicher Information auch für Gebärdensprachtexte zentral ist, zeigen die im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (kurz: GER) integrierten Skalen zu gebärdensprachlicher Textkompetenz (vgl. Keller et al. 2020). Obschon der Schweizer Lehrplan produktive Textkompetenz allgemein unter dem Kompetenzbereich ‚Schreiben‘ zusammenfasst, werden darunter nicht nur sprachformale Korrektheit wie z. B. Grammatik und Rechtschreibung gefasst, sondern ebenso die Fähigkeit „Ideen und Gedanken in eine sinnvolle und verständliche Abfolge“ zu bringen (vgl. LP 21, 4D.1) sowie ein „Repertoire an angemessenen Vorgehensweisen zum Ideenfinden und Planen [...] im Schreibprozess zielführend ein[zusetzen]“ (vgl. LP 21, 4C.1). Insbesondere bei diesen übergeordneten Kompetenzen kann eine bimodale Herangehensweise für die gehörlosen Lernenden gewinnbringend sein, zumal gemäss Selinker (1969, 71) solche übergeordneten Sprachkompetenzen von der Erst- in die Zweitsprache übertragen werden können. Für die Zielgruppe der gehörlosen Lernenden bedeutet dies, dass es zielführend sein kann, neben schriftlichen auch gebärdensprachliche Texte zu berücksichtigen.

Der für die nachfolgende Analyse verwendete Datensatz setzt sich deshalb sowohl aus Gebärdensprachtexten (im Videoformat) als auch aus handschriftlichen Texten gehör-

loser Schüler\*innen der Sekundarstufen I und II aus der Deutschschweiz zusammen.<sup>7</sup> Die Kohorte der Sekundarstufe I besteht aus sieben Schüler\*innen zwischen 12 und 15 Jahren, die zum Zeitpunkt der Erhebung die Oberstufe der integrativ geführten SEK3 besuchten. Die SEK3 ist als Sonderschule in ein Regelschulhaus der Stadt Zürich integriert und verfolgt ein bimodales Unterrichtskonzept mit Einbezug von DSGS. Die Kohorte der Sekundarstufe II setzt sich aus weiteren acht Lernenden (17 bis 20 Jahre) zusammen, welche zum Erhebungszeitpunkt die ‚Berufsschule für Lernende mit Hör- und Kommunikationsbehinderung‘ (BSFH) besuchten. Die Bezeichnung der Berufsschule als Schule für ‚Lernende mit Hör- und Kommunikationsbehinderung‘ verweist zugleich auf die grosse Heterogenität der Schülerschaft. Aus diesem Grund wurden vorgängig über eine Umfrage Metadaten erhoben, um eine Übersicht über die individuellen Spracherwerbsszenarien der Lernenden zu gewinnen. Dabei wurden u. a. der audiologische und der kulturelle Hörstatus, die Erstsprache sowie das Alter, in welchem DSGS erworben wurde, erfragt. Die Lernenden verfassten als freie Textproduktion sowohl einen handschriftlichen Text als auch einen Gebärdentext zu einem vorgegebenen Thema<sup>8</sup>. Bei der Bewältigung dieser Aufgabe wurden sie von einer Gebärdensprachlehrperson begleitet, welche u. a. darauf achtete, dass die Schüler\*innen den schriftlichen Text nicht in DSGS übersetzten, sondern den gleichen Inhalt unabhängig von den schriftlichen Formulierungen gebärdeten. Dadurch lassen sich die unterschiedlichen sprachlichen Realisierungen desselben Schreib- bzw. Textauftrages modalitätsübergreifend vergleichen.

#### 4 Textoberflächenstruktur: (Un)sichtbare Verknüpfungen

Grammatische Phänomene in Texten von gehörlosen Schreibenden spiegeln nicht in erster Linie gebärdensprachliche Strukturen, sondern sind vielmehr als Ausdruck von (Zweit)Spracherwerbsprozessen zu verstehen. Zu diesem Schluss kommt u. a. Wagener (2018) in ihrer Longitudinalstudie zum Schriftzweitspracherwerb gehörloser Schüler\*innen. Auch die Analyse des Schweizer Korpus hat in Bezug auf syntaktische Phänomene nur bedingt einen Einfluss von DSGS in den schriftlichen Texten aufzeigen können (vgl. Meili 2023 i. Dr.). Im sprachformalen Bereich lässt also der Vergleich zwischen den gebärdeten und den schriftlichen Textproduktionen der gehörlosen Lernenden nur bedingt Rückschlüsse auf Transferleistungen aus der Gebärdensprache zu. Vielmehr ist die sprachliche Variation in den Schülertexten als Ausdruck kognitiver Entwicklungen zu verstehen und integraler Bestandteil des Zweitspracherwerbs (vgl. Meili 2023 i. Dr.). Abweichun-

---

7 Das vollständige Korpus setzt sich aus drei Kohorten zusammen, wobei ergänzend zu den hier vorgestellten Kohorten gehörloser Lernender auch Texte gehörloser Gebärdensprachlehrpersonen erhoben wurden. Der Datensatz bildet die Grundlage der Monographie ‚Von der Gebärdensprache zur Schrift‘ (Meili 2023 i. Dr.).

8 Die jüngere Kohorte der Sekundarstufe I verfasste Texte zum Thema ‚Mein Schultag‘, die älteren Lernenden der Berufsfachschule zum Thema ‚Mein Lehrbetrieb‘.

gen von den zielsprachlichen Strukturen bieten Lehrpersonen einen Anhaltspunkt zum Lernstand der Lernenden, und zwar unabhängig von deren Hörstatus.

Sprachformale Korrektheit ist jedoch nur ein mögliches Qualitätsmerkmal für Schülertexte. So fokussiert etwa das in der Deutschschweiz entwickelte und breit rezipierte ‚Zürcher Textanalyseraster‘ neben sprachsystematischer und orthografischer Korrektheit auch die funktionale Angemessenheit (Nussbaumer 1991). Darunter werden Aspekte wie die thematische Entfaltung und eine ausdrückliche Rezipientenführung gefasst, welche u. a. einen angemessenen Gebrauch von Kohäsionsmitteln voraussetzt (vgl. Nussbaumer 1991). Für schriftliche Texte kann der Einsatz entsprechender lexikalischer Kohäsionsmittel, z. B. Konjunktionen oder Pronominaladverbien, kohärenzstiftend wirken, wie in Beispiel (1) gezeigt wird.

(1) Franz geht seine Mutter besuchen. Sie ist krank.

(a) Franz geht seine Mutter besuchen, *weil* sie krank ist. (kausal)

(b) Franz geht seine Mutter besuchen, *obwohl* sie krank ist. (konzessiv)

Wird die Verknüpfung zwischen den Sätzen in (1) nicht expliziert, bleibt die Interpretation dem Rezipienten überlassen, was das (Text)Verständnis entscheidend beeinflussen kann (zur Theorie der konzeptuellen Deutungsmuster vgl. u. a. Brinker et al. 2014).

Kohäsionsmittel sind auch für Gebärdensprachtexte zentral, können jedoch im Gegensatz zur deutschen Lautsprache auch non-manuell artikuliert werden, wie z. B. über eine Oberkörperbewegung oder eine Änderung der Blickrichtung (vgl. Meili/Bürgin 2019). Dabei scheint die Verwendung lexikalischer Kohäsionsmittel (wie z. B. Konnektive) in Gebärdensprachtexten u. a. von der Textfunktion abhängig zu sein: So wird für beschreibende Texte ein geringes Vorkommen lexikalischer Konnektive beschrieben, während für argumentative Gebärdentexte eine häufigere Verwendung lexikalischer Konnektive dokumentiert wurde (Meili/Bürgin 2019). Eine mögliche Erklärung sehen die Autorinnen darin, dass argumentative Texte Informationen in eine logisch-kausale Beziehung zueinander setzen und deshalb die Eindeutigkeit der textuellen Verknüpfungen besonders wichtig ist (Meili/Bürgin 2019, 121).

Die Schreibaufträge für die Kohorten I (12- bis 15-Jährige, Sek I) und II (17- bis 20-Jährige, Sek II) zielten auf textuelle Verknüpfungen ab: So wurden die Lernenden aufgefordert, ihren Alltag in der Schule respektive im Lehrbetrieb zu beschreiben, wobei v. a. temporale Verknüpfungen intendiert waren. Anschließend sollten die Schüler\*innen beschreiben und begründen, was ihnen besonders gut gefällt und was ihnen nicht gefällt. Die Schreibaufträge beider Kohorten zielten auf dieselben textuellen Verknüpfungen ab, wobei in den schriftlichen Texten der Kohorte I deutlich weniger Konnektive verwendet wurden, als dies entwicklungs- und altersbedingt in den Texten der Kohorte II der Fall war.<sup>9</sup> Im Folgenden wird anhand ausgewählter Beispiele aus dem in Abschnitt 3

<sup>9</sup> In der Kohorte I wurden insgesamt 22 Token gezählt, für die Kohorte II 43 Token.

beschriebenen Korpus aufgezeigt, wie die unterschiedlichen textuellen Verknüpfungen von den Lernenden versprachlicht wurden und welche modalitätsbedingten Unterschiede zwischen den schriftlichen Texten und den Gebärdentexten erkennbar sind.

#### 4.1 Ein modalitätsübergreifender Vergleich kohäsiver Mittel

In den nachfolgenden Beispielen werden Formulierungen von Schüler\*innen der Kohorten I und II präsentiert, die in der Metadatenumfrage als ihre Erstsprache (L1) DSGS angegeben haben. Ein Vergleich der verwendeten deutschen Konnektive zwischen den Kohorten I und II zeigt u. a., dass die Lernenden der Sekundarstufe I (Kohorte I) vorwiegend additive (*und*) und temporale (*nach; dann*) Verknüpfungen in den schriftlichen Texten verwenden, während kausale Verknüpfungen mit der Konjunktion *weil* erst in den schriftlichen Texten der Berufsschüler\*innen (Kohorte II) auftreten. Im folgenden Abschnitt 4.1.1 stehen unterschiedliche Realisierungsmöglichkeiten von temporalen Verknüpfungen im Fokus, anschließend werden in Abschnitt 4.1.2 Formen kausaler Verknüpfungen diskutiert.

##### 4.1.1 Non-manuelle Strukturierungsmittel

R. B. (Kohorte I) war zum Zeitpunkt der Erhebung 14 Jahre alt, ist gehörlos und mit DSGS aufgewachsen. In Beispiel (2) beschreibt R. B. den Start in den Tag und den Ablauf seiner Morgenroutine. In (2a) ist der Auszug aus dem handschriftlichen deutschen Text, in (2b) die gebärdensprachliche Entsprechung als Glossentranskription abgebildet. Unterhalb der Glossen-Tabelle ist eine Übersetzung ins Deutsche gegeben. Die einzelnen Glossen in (2b) stehen für lexikalische Gebärden in DSGS, die non-manuellen Mittel (hier Oberkörperbewegungen) und deren Skopus sind jeweils über den Glossen angegeben.<sup>10</sup> Die abwechselnd blaue und graue Unterlegung der Transkriptionsspur für non-manuelle Bestandteile der Gebärden dient der besseren Unterscheidung von Erstreckung (Skopus) und Wechsel der jeweiligen Bestandteile.

(2)

(2a) Ausschnitt 1, schriftlicher schriftsprachlich deutscher Text von R. B.

ich wach immer 6:00 uhr dann ich gehe Bus bis Bahn fahren bis Zürich HB.

(2b) Ausschnitt 2, gebärdensprachlicher Text von R. B.

		OK shift r. – l.		OK r.		OK m.		OK l.
ANFANG	IXI	SCHLAFEN	AUFSTEHEN	GEHEN	ESSEN+	FERTIG	IXI	DANN

<sup>10</sup> Die Abkürzung ‚OK‘ steht im Folgenden für ‚Oberkörper‘. Die Ausrichtung des Oberkörpers wird mit r. (rechts), m. (mittig) und l. (links) angegeben.

Zuerst stehe ich vom Schlafen auf, gehe essen und wenn ich fertig gegessen habe, dann

OK l.			OK r.						
IX1	ANZIEHEN		UNGEFAHR	SECHS	UHR	VIERZIG	IX1	BUS	GEHEN

ziehe ich mich an, und ich gehe ungefähr um sechs Uhr vierzig zum Bus.

Für den deutschen Text wählt R. B. die Konjunktion *dann*, um vom Aufstehen und Frühstück zum Anziehen und zum Bus Gehen (Schulweg) überzuleiten. Ein Blick auf den Gebärdentext zeigt sowohl eine entsprechende Verwendung der lexikalischen Gebärde DANN als auch einen ausgeprägten Einsatz des Oberkörpers, um die einzelnen Tätigkeiten zu Komplexen zu verbinden bzw. voneinander abzugrenzen. R. B. schildert in (2b) seine Morgenroutine, die vom Aufstehen (IX1 SCHLAFEN AUFSTEHEN) zum Frühstück (GEHEN ESSEN++) und zum Anziehen (IX1 DANN IX1 ANZIEHEN) führt. Den Wechsel von der einen Tätigkeit zur anderen markiert R. B. dadurch, dass er seinen Oberkörper leicht seitlich abdreh (alternierend nach rechts und nach links). Dabei fällt auf, dass der Skopus der non-manuellen Markierung jeweils nur eine Tätigkeit umfasst: Sobald eine neue Tätigkeit beginnt, wird dies mit einer Veränderung in der Ausrichtung des Oberkörpers markiert. So wird auch der Wechsel vom Schlafen zum Aufstehen (schlafen aufstehen) mit einer fließenden Bewegung (in Beispiel (2b) als ‚shift‘ transkribiert) von rechts nach links markiert.

Die gleiche non-manuelle Markierung findet sich auch im Gebärdentext von C. B., die ebenfalls die Sekundarstufe I besucht und zum Zeitpunkt der Erhebung 12 Jahre alt war. C. B. verwendet ergänzend zur non-manuellen Markierung durch den Oberkörper ebenfalls die lexikalische Gebärde DANN, um die Handlungsabfolge zu strukturieren, wie das Beispiel (3b) zeigt. In ihrem schriftlichen deutschsprachigen Text wählt C. B. als Konnektiv *nach* (vgl. (3a)), welches sie mit einer temporalen Bedeutung zu verbinden scheint (hier ist zu vermuten, dass C. B. den zielsprachlichen Konnektor *danach* anzielt).

(3)

(3a) Ausschnitt 3, schriftlicher, schriftsprachlich deutscher Text von C. B.

Am Morgen 6uhr aufstehen. Ich gehe essen *nach* ich umziehen.

(3b) Ausschnitt 4, gebärdensprachlicher Text von C. B.

			OK l.		OK r.	OK l.	OK r.	
MORGEN	SECHS	UHR	AUFSTEHEN	GEHEN	ESSEN	DANN	ANZIEHEN	DANN

Am Morgen um sechs Uhr stehe ich auf und gehe frühstücken, dann ziehe ich mich an, dann

OK r.		OK l.				OK r.
RUCKSACK	PACKEN++	DANN	IX1	BUS	CL_BUS-FAHREN	FERTIG

packe ich meinen Rucksack und dann fahre ich mit dem Bus.

Die Beispiele (2) und (3) zeigen, dass die Lernenden Oberkörperbewegungen gezielt einsetzen können, um eine zeitliche Abfolge von Handlungen zu strukturieren. Wenn ergänzend die lexikalische Gebärde DANN eingesetzt wird, umfasst der Skopus der non-manuellen Markierung auch das lexikalische Konnektiv. Daraus lässt sich die Hypothese ableiten, dass die non-manuelle Markierung durch den Oberkörper obligatorisch ist und zusätzlich mit einer entsprechenden lexikalischen Gebärde (DANN) expliziert werden kann, eine lexikalische Gebärde aber nicht zwingend ist.

Eine weitere Möglichkeit zum strukturierenden Einsatz non-manueller Mittel zeigt sich im gebärdensprachlichen Text von M. C., einem 15-jährigen Schüler der Kohorte I mit DSGS als Erstsprache. M. C. setzt in Beispiel (4b) seinen Oberkörper ein, um eine adversative Verbindung zwischen zwei Aussagen herzustellen.

(4)

(4a) Ausschnitt 5, schriftlicher, schriftsprachlich deutscher Text von M. C.

Mit Gehörlosen und Schwerhörigen Kinder sind einfach mit  
Gebärdensprache Kommunikation als Hörende [...] Mir gefällt nicht wenn  
Hörenden Lehrer/in mit sprechen und Gebärdensprache aber  
Gebärdensprache nicht so gut. Ich möchte dass Hörenden Lehrer/in mehr  
lernen mit Gebärdensprache.

(4b) Ausschnitt 6, gebärdensprachlicher Text von M. C.

OK vor						
ZUSAMMEN	UNTERRICHT	ZUSAMMEN	PALM-UP	MITTAG	GEBÄRDEN	PALM-UP

OK vor		
ZUSAMMEN	GUT	GEFALLEN

Wenn wir [gemeint sind die gehörlosen Schüler/innen] gemeinsam  
Unterricht haben oder über Mittag zusammen gebärden, gefällt mir das gut.

OK zurück							
Augenbrauen zusammen (Negation)							
IXI	NICHT	GEFALLEN	IX	LEHRPERSON++	HÖREND	PERSON++	LBG

Mir gefäl It nicht, wenn die hörenden Lehrpersonen lautsprachbegleitendes  
Gebärden benutzen.

IX	MEHR	LERNEN++	GEBÄRDEN	MEHR	LERNEN

Sie [die hörenden Lehrpersonen] sollten lernen, besser zu gebärden.

Im Gegensatz zu den temporalen Abfolgen in (2) und (3), wo der Oberkörper seitlich abgedreht wird, verwendet M. C. in (4) eine Vorwärtsbewegung des Oberkörpers zur Markierung der positiven Aspekte. Damit bezieht sich M. C. auf den Umstand, dass er sich an der integrativ geführten Schule sowohl im Unterricht als auch über Mittag mit den

gehörlosen Freunden in Gebärdensprache unterhalten kann. M. C. verwendet anschließend eine Rückwärtsbewegung, um auf die negativen Aspekte im Schulalltag überzuleiten. Dabei bezieht er sich auf die Gebärdensprachkompetenz der hörenden Lehrpersonen. Der Skopus dieser non-manuellen Markierung geht dabei über die non-manuelle Negationsmarkierung der zusammengezogenen Augenbrauen hinaus. Aus diesem Grund scheint es legitim, hier von einer textstrukturierenden Verknüpfung auszugehen und die Kombination der non-manuellen Markierungen ‚OK vor‘ und ‚OK zurück‘ als Kohäsionsmittel zu verstehen.

#### 4.1.2 Syntaktische und lexikalische Strukturierungsmittel

Ergänzend zu den im vorangehenden Abschnitt diskutierten lexikalischen und non-manuellen Mitteln zur temporalen Verknüpfung finden sich im Bereich der kausalen Verknüpfungen in den Texten der Kohorte II auch syntaktische Mittel, wie z. B. gebärdete Frage-Antwort-Paare (FAP). FAP bilden eine Einheit aus einer Frage- und einer Antwortkonstituente, welche von derselben Person gebärdet wird (vgl. Herrmann/Proske/Volk 2019 für eine Übersichtsdarstellung). Insbesondere in der Deutschschweiz wird deshalb für eine solche Kombination aus Frage und Antwort auch die Bezeichnung ‚rhetorische Frage‘ verwendet (vgl. u. a. Keller et al. 2017; 2018). Da sich im internationalen gebärdensprachlinguistischen Diskurs die deutsche Abkürzung FAP resp. die englische Kurzform QAP etabliert hat, wird sie auch für diesen Beitrag übernommen. In (5) ist ein Beispiel aus dem gebärdensprachlichen Text von D. J., einem 18-jährigen Schüler der Kohorte II mit Erstsprache DSGS, abgebildet.

(5)

(5a) Ausschnitt 7, schriftlicher, schriftsprachlich deutscher Text von D. J.

Wir werden täglich die Temperaturkontrolle in der Lager durchzuführen.

(5b) Ausschnitt 8, gebärdensprachlicher Text von D. J.

				Fragekonstituente			Antwort-
IXI	REGELMÄSSIG	TAG	PALM-UP	TEMPERATUR	MESSEN	WARUM	WICHTIG

Weshalb ich mehrmals am Tag die Temperatur messe? Das ist wichtig,

konstituente			
KALT	LEBENSMITTEL	PRODUKTE	ESSEN

weil hier Lebensmittel gekühlt werden, Produkte, die gegessen werden.

Während D. J. im deutschen geschriebenen Text keine Begründung anführt, expliziert er im gebärdeten Text, weshalb die regelmässige Temperaturkontrolle im Lager wichtig ist (D. J. befand sich zum Zeitpunkt der Erhebung im zweiten Lehrjahr als Logistiker). Diese Erklärung leitet er nicht mit einem lexikalischen Konnektiv ein, z. B. mit der DSGS-Gebärde DURCH (vgl. Bsp. (6)), sondern formuliert sie als FAP. Im Beispiel (5) sind

die Fragekonstituente sowie die Antwortkonstituente zur Verdeutlichung mit eckigen Klammern voneinander abgegrenzt.

Eine zweite Möglichkeit für kausale Verknüpfungen bietet die DSGS-Gebärde DURCH, welche der deutschen Konjunktion *weil* gleich und in Beispiel (6) verwendet wird. P. W., ein 17-jähriger Berufsschüler, ist ebenfalls mit Gebärdensprache als L1 aufgewachsen, hat jedoch DSGS erst im Alter von 9 Jahren erlernt und als Erstsprache DGS erworben.

(6)

(6a) Ausschnitt 9, schriftlicher, schriftsprachlich deutscher Text von P. W.

Ich wünsche mir dass meine Traumziel in USA dort Gallaudet University  
usbilden machen, *weil* es hat dort viele Gehörlosen auch Gebärdensprache  
einfach mit kommizieren aber ASL (American Sign Language). *Weil* hier  
Schweiz gibt es nicht.

(6b) Ausschnitt 10, gebärdensprachlicher Text von P. W.

							(ASL)		
POSSI	TRAUM	ZIEL	MOCHTEN	IX	AMERIKA	IX	GALLAUDET	UNIVERSITY	IX

Mein Traumziel ist es, nach Amerika an die Gallaudet Universität zu gehen, dort

GEHÖRLOS	DA	VIEL	GEHÖRLOS	PERSON++	UND	AUCH	EINFACH	

gibt es viele gehörlose Personen und es ist auch einfach,

KOMMUNIKATION	MIT	GEBÄRDENSPRACHE	IX	EINFACH	KOMMUNIKATION			

mit Gebärdensprache zu kommunizieren,

			(ASL)				
ABER	NUR	A-S-L	AMERICAN SIGN LANGUAGE	EINFACH	KOMMUNIKATION		

auch wenn nur ASL, American Sign Language, verwendet wird, ist die  
Kommunikation trotzdem einfach,

(ASL)	(Konnektor)							
SAME	DURCH	AMERIKA	GIBT	DA	IX	ABER	SCHWEIZ	KEIN

weil in Amerika gibt es das, aber in der Schweiz nicht.

P. W. erklärt in (6), dass er in Zukunft gerne an der Gallaudet Universität in den USA studieren möchte, weil er dort die Möglichkeit hat, in Gebärdensprache zu kommunizieren und eine Ausbildung zu genießen, was ihm in der Schweiz verwehrt bleibt. Auch wenn ASL für ihn eine Fremdsprache darstellt, ist es in seiner Wahrnehmung einfacher (ausgedrückt in (6b) durch die aus ASL entlehnte Gebärde SAME, die hier mit ‚trotzdem‘ übersetzt werden kann) als die Kommunikation mit einem mehrheitlich hörenden Umfeld.

Der Blick auf die Ausschnitte aus den Gebärdensprachtexten der Lernenden zeigte, dass die Schüler\*innen der Sekundarstufen I und II bereits auf vielfältige kohäsive Mittel in DSGS zurückgreifen können, um logische Verknüpfungen in ihren Texten herzustellen. Die dafür verwendeten Kohäsionsmittel können lexikalisiert sein (z. B. mit entsprechenden Gebärden wie PLUS, AUCH, DURCH), Kohäsion kann aber auch über non-manuelle Mittel wie einem entsprechenden Einsatz des Oberkörpers hergestellt werden. Dabei scheinen lexikalisierte Konnektive in gebärdensprachlichen Texten komplementär zu den non-manuellen Mitteln eingesetzt zu werden. Dies zeigt sich u. a. in den in Abschnitt 4.1.1 diskutierten Beispielen, in denen die non-manuelle Markierung durch die Oberkörperbewegung auch ohne entsprechende lexikalische Gebärde auftritt, die Gebärde DANN jedoch an die Oberkörperbewegung gekoppelt bleibt. Was diese strukturellen Unterschiede zwischen den gebärdensprachlichen Mitteln zur Textstrukturierung und den schriftsprachlichen Möglichkeiten für den Unterricht bedeuten können, ist Gegenstand der nachfolgenden Ausführungen in Abschnitt 4.2.

#### 4.2 Zum Umgang mit Texten in einem bimodalen Unterrichtsetting

Die Lernenden der Kohorten I und II besuchen alle eine schulische Institution mit inklusivem Setting, in welchem die Gebärdensprache (DSGS) Teil des Unterrichtsalltags ist. Während die Lernenden der Kohorte I neben den Grundlagenfächern auch Lektionen in DSGS besuchen, stellt Gebärdensprache als Medium der Vermittlung an der Berufsfachschule v. a. eine barrierefreie Kommunikation zwischen den gehörlosen Lernenden und den hörenden Lehrenden sicher. Eine spezifische Förderung in DSGS wird an der BSFH nicht angeboten, die Lernenden werden jedoch im Fachunterricht durch gehörlose Klassenassistent\*innen unterstützt. Deren Aufgabe ist nicht die Verdolmetschung der Inhalte, sondern vielmehr das Erklären der Inhalte oder Anweisungen in DSGS (die Assistent\*innen verfügen über eine didaktische Ausbildung – so war etwa eine der gehörlosen Lehrpersonen der SEK3 auch als Assistent an der BSFH tätig).

Dass Sprache nicht nur Kommunikation ermöglicht, sondern gleichzeitig auch Ausdruck von Identität sowie einer sozialen und gesellschaftlichen Zugehörigkeit ist, zeigt sich auch in den Texten der gehörlosen Schüler\*innen, wie z. B. in den Beispielen (4) und (6). Dass diese soziale Zugehörigkeit in einem integrativen Setting auch eine Herausforderung darstellen kann, zeigt sich an den Alltagssorgen der gehörlosen Schüler\*innen. So schreibt etwa M. C. im Kontext von Beispiel (4) weiter: „Mit Gehörlosen und Schwerhörigen Kinder sind einfach mit Gebärdensprache Kommunikation als Hörende, weil mit Hörenden zusammen dann ich still und alleine.“ Sprachliche Kommunikation und Teilhabe gehen hier Hand in Hand: Fehlt die Gebärdensprache, fehlt auch der soziale Austausch. Eine mögliche Lösung zeigt die Sekundarschule SEK3 in Form von freiwilligem Gebärdensprachunterricht für die hörenden Schüler\*innen auf.

Neben solchen kommunikativen Herausforderungen stellt sich in einem bimodalen Unterrichtsetting auch die Frage nach einem adäquaten (schrift)sprachlichen Input für die gehörlosen Lernenden. Im Folgenden soll basierend auf einem beispielhaften Szenario

aus der Lerngruppe von M. C., R. B. und C. B. die Herausforderung im Umgang mit schriftsprachlichem Input aufgezeigt und mit Bezug auf die in Abschnitt 4.1 dargestellten Beispiele diskutiert werden.

Da die Deutschlehrperson (GS-kompetent) die Ansicht vertrat, dass sie ihre Lernenden mit der Lektüre von Originaltexten überfordere, griff sie im Leseunterricht auf Texte in Einfacher Sprache zurück, mit dem Ziel, den Zugang zum literarischen Text barrierefrei gestalten zu können. Mit der Klasse von M. C., R. B. und C. B. wurde etwa der Roman ‚Tschick‘ von Wolfgang Herrndorf (vgl. Herrndorf 2010) in der überarbeiteten Version ‚Kurzfassung in Einfacher Sprache‘ gelesen (vgl. Herrndorf 2013). Die Lehrperson versprach sich dadurch ein besseres Verständnis der inhaltlichen Zusammenhänge und eine höhere Lesemotivation seitens der Lernenden. Ergänzend zur Lektüre gestaltete die Deutschlehrperson gemeinsam mit der Gebärdensprachlehrperson eine bimodal bilinguale Textrezeption, wobei die Lernenden das Gelesene in DSGS zusammenfassten, sich darüber den Inhalt erschliessen und im Anschluss gemeinsam darüber diskutieren konnten.

Zwar ist eine sprachliche Vereinfachung gerade im Zweitsprachunterricht als Transitionsstufe des Lernens üblich und durchaus legitim, aus dem Bereich der Gehörlosenpädagogik gibt es hierzu jedoch auch kritische Stimmen. So steht u. a. Schäfke (2005, 206) einer Passung „nach unten“ im Unterricht gehörloser Kinder kritisch gegenüber. Gerade in Bezug auf die in Abschnitt 4.1 diskutierten textuellen Verknüpfungen zeigen Studien zum Leseverständnis hörender Kinder, dass durch eine Reduktion der sprachlichen Komplexität auf Textebene oftmals auch sprachliche Verknüpfungen zwischen den Sätzen reduziert werden, wodurch das Verständnis erschwert werden kann (vgl. u. a. Leiss et al. 2017; Schmellentin 2020). Weiter bedeutet eine Reduktion sprachlicher Verknüpfungen auch eine Reduktion des Inputs sprachlicher Mittel zur Kohärenzbildung. Die fehlenden Konnektive in den schriftlichen Texten der Kohorte I können als Hinweis darauf gelesen werden, dass den Lernenden solche Mittel zur Kohärenzbildung (noch) nicht zur Verfügung stehen. Ein Blick in die Gebärdentexte derselben Lernenden zeigt dagegen, dass die Schüler\*innen in ihrer L1/M1 durchaus auf ein Repertoire kohäsiver Mittel zurückgreifen können.

Eine Möglichkeit, eine solche ‚Passung nach unten‘ durch vereinfachte Lesetexte zu umgehen und den gehörlosen Lernenden einen umfangreichen sprachlichen Input über die Schrift zu ermöglichen, ohne sie dabei durch Überforderung zu demotivieren, bietet nach Günther (2004, 19-20) ein „biliteraler“ Zugang zu Literatur. Unter der Bezeichnung „biliteral“ versteht Günther (2004) einen bimodalen Zugang zu literarischen Texten, wobei die Gebärdensprache nicht primär als Übersetzungshilfe dienen soll, sondern die schriftlichen Texte über die Gebärdensprache interpretiert werden können.<sup>11</sup> Auf das

---

11 Als Beispiel führt Günther (2004) eine Adaption des Gedichtes „Der Zauberlehrling“ von J. W. Goethe in Gebärdensprache an.

oben skizzierte Schweizer Unterrichtsmodell übertragen bieten die beiden Lehrpersonen ihren Schüler\*innen einen solchen Zugang über die Gebärdensprache bereits an. Sie stellen dadurch einerseits einen barrierefreien Zugang zum Inhalt sicher und ermöglichen andererseits eine Reflexion über denselben. Was sich darüber hinaus anbieten kann, ist ein kontrastiver Zugang, bei dem nicht nur die Schrift Anlass für Gebärdentexte ist, sondern Gebärdentexte auch als eigenständige Textproduktionen wahrgenommen und deren Besonderheiten (wie z. B. die Möglichkeit non-manueller Kohäsionsmittel) in den Fokus gestellt werden können. Dass insbesondere im Bereich der textuellen Verknüpfungen für bimodale *Signer* ein kontrastiver und damit ein modalitätsübergreifender Zugang sinnvoll sein kann, legt u. a. die Untersuchung von Arfé und Boscolo (2006) nahe: Sie zeigen in ihrer Studie, dass die Schwierigkeiten gehörloser Schreiber\*innen v. a. die Strukturierung und die kohärente Darstellung von Inhalten betreffen. Ein Vergleich zwischen ‚sichtbaren‘ und ‚unsichtbaren‘ Kohäsionsmitteln könnte das Bewusstsein der Lernenden für textuelle Verknüpfungen fördern und ihnen aufzeigen, dass Gebärdentexte neben lexikalischen und syntaktischen Mitteln auch mit non-manuellen Mitteln strukturiert werden können. Im Gegensatz dazu werden in schriftlichen Texten logische Verbindungen v. a. über lexikalische Konnektive expliziert, die im Kontrast zu den non-manuellen Kohäsionsmittel ‚sichtbarer‘ sind. Ein Bewusstsein für modalitätsspezifische Möglichkeiten zur Kohärenzbildung kann auch für Lehrpersonen gewinnbringend sein, zumal vermeintlich fehlende Kohäsionsmittel in schriftlichen Texten gehörloser Lernender nicht bedeuten müssen, dass die Lernenden per se Schwierigkeiten mit einer kohäsiven Darstellung von Inhalten haben. Vielmehr sind sie als Hinweis darauf zu verstehen, dass den Lernenden diese modalitätsbedingten Unterschiede in der sprachlichen Realisierung noch nicht bewusst sind.

## 5 Schlusswort

Die Schrift steht als visuelle Codierung von Lauten nicht nur als Bindeglied zwischen der oral-akustischen und der visuell-räumlichen Modalität, sie ermöglicht ebenso einen interkulturellen Austausch zwischen der Hörenden- und der Gehörlosengemeinschaft und ist somit der Schlüssel zu sprachlicher und sozialer Inklusion. Während für hörende DaZ-Lerner\*innen die Schrift auch über das Gehör zugänglich ist, bleibt dieser Zugang für die Mehrheit der gehörlosen und schwerhörigen *Signer* verschlossen. Umso wichtiger ist für sie der visuelle Zugang über die Schrift. Hier kann die Gebärdensprache im Rahmen einer bimodal orientierten Schreibdidaktik eine wertvolle Ressource darstellen, wie in den Ausführungen zu bimodalem Bilingualismus erläutert wurde. Die Analyse des bimodalen Datensatzes zeigt, dass Informationen in Gebärdentexten von den gehörlosen Lernenden strukturiert, kohäsiv und kohärent dargestellt werden. Dies sind Grundfertigkeiten, deren Transfer auch die Qualität schriftlicher Texte positiv beeinflussen kann. Letztere werden v. a. bei der jüngeren Kohorte vergleichsweise wenig durch entsprechende kohäsive Mittel strukturiert. Hier kann sich ein kontrastiver Zugang anbieten, wobei u. a. die

non-manuellen Möglichkeiten zur Strukturierung sprachlicher Information in Gebärdensprache thematisiert und zu den mehrheitlich lexikalisierten Konnektiven in schriftlichen Texten in Bezug gesetzt werden können. Ein solch kontrastiver Zugang zur Schrift unter Berücksichtigung der gebärdensprachlichen Ressourcen kann jedoch nicht nur aus didaktischer Sicht sinnvoll sein, sondern auch sprachpolitisch ein wichtiges Zeichen setzen. Gerade in der Schweiz ist die Anerkennung der nationalen Gebärdensprache(n)<sup>12</sup> bis dato noch ausstehend. Für gehörlose Jugendliche stellt die Gebärdensprache nicht nur den Zugang zu Bildung sicher, sondern ist auch zentraler Bestandteil ihrer Identitätsbildung, wie der Blick in ihre Texte zeigte. Diesen Identitätspfeiler in einem integrativen Unterrichtsetting als funktional gleichwertig zu behandeln, scheint nicht nur in Bezug auf den modalitätsübergreifenden Transfer sprachlicher Mittel, sondern gerade in Bezug auf die Wertschätzung einer (noch) nicht anerkannten Sprache besonders wertvoll.

#### Erläuterungen und Abkürzungen der verwendeten Glossierung/Transkription

Die Glossennotation dieses Beitrags orientiert sich an den Konventionen in Baker et al. (2016): Gebärden werden als Glossen notiert, wobei diese keine Informationen über non-manuelle Markierungen transportieren. Diese zusätzlichen Informationen werden in Kleinbuchstaben über den Glossen notiert.

GEBÄRDE	Gebärde in Glossennotation
GEBÄRDE++	Reduplikation, d. h. mehrfache Ausführung der Gebärde wird mit ++ markiert.
IX	IX steht für eine Zeigegebärde, die mit dem Indexfinger ausgeführt wird.
IXI	Indexikalische Gebärde für die 1. Pers. Sg. ( <i>ich</i> ). Ausgeführt als Tippen auf die Brust des/der Gebärdenden.
POSS	Possessivpronomen
POSS1	Possessivpronomen 1. Pers. Sg. ( <i>mein</i> )
CL_GEBÄRDE	CL steht für ‚classifier‘ (Klassifikator). Darunter wird eine klassifizierende Handform verstanden, die etwa die Bewegung, die Form oder die Position spezifiziert. Im Beispiel (3b) wird etwa die Fahrt des Buses dargestellt.

12 Neben den vier Landesprachen Deutsch, Französisch, Italienisch und Rumantsch werden in der Schweiz auch drei unterschiedliche Gebärdensprachen benutzt: LSF (Französische Gebärdensprache), LIS (Italienische Gebärdensprache) und DSGS in den fünf Dialekten Zürich, St. Gallen, Luzern, Bern und Basel.

## Literatur

- Arfé, Barbara/Boscolo, Pietro (2006) Causal Coherence in Deaf and Hearing Students' Written Narratives. In: *Discourse Processes* 42, 271-300.
- Audeoud, Mireille/Becker, Claudia/Krausnecker, Verena/Tarcsiová, Darina (2016) *Bi-bi Toolbox. Impulse für die Bimodal-Bilinguale Bildung*. URL: [https://www.univie.ac.at/teach-designbilingual/fileadmin/user\\_upload/Bi-Bi\\_Toolbox\\_D.pdf](https://www.univie.ac.at/teach-designbilingual/fileadmin/user_upload/Bi-Bi_Toolbox_D.pdf) [zuletzt aufgerufen am 27.4.2023].
- Audeoud, Mireille/Becker, Claudia/Krausnecker, Verena/Tarcsiová, Darina (2017) Bimodal-bilinguale Bildung für Kinder mit Hörbehinderung in Europa. Teil I: Erhebung des Ist-Stands. In: *Das ZEICHEN* 105, 60-72.
- Bachmann, Peter (2017) *Bilinguales Konzept für die Arbeit an der bilingualen Oberstufe der SEK3*. Zürich: SEK3 Oberstufe für Gehörlose und Schwerhörige. Online unter: [https://www.sek3.ch/wp-content/uploads/2017/06/BILINGUALES-METHODIK-KONZEPT\\_170618.pdf](https://www.sek3.ch/wp-content/uploads/2017/06/BILINGUALES-METHODIK-KONZEPT_170618.pdf) [zuletzt aufgerufen am 03.05.2023].
- Baker, Anne/van den Bogaerde, Beppie/Pfau, Roland/Schermer, Trude (Hrsg., 2016) *The linguistics of sign languages: an introduction*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Barras, Malgorzata/Karges, Katharina/Studer, Thomas/Wiedenkeller, Eva (Hrsg., 2019) *IDT 2017. Band 2: Sektionen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Becker, Tabea (2013) *Schriftspracherwerb in der Zweitsprache: Eine qualitative Längsschnittstudie*. 2., korr. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Becker, Claudia (2020) Literalität in Deutscher Gebärdensprache und Deutsch. Mediales Gebärden und Schriftsprache in der bimodal-bilingualen Bildung. In: *Das ZEICHEN* 116, 460-473.
- Brentari, Diane (2019) *Sign Language Phonology*. Cambridge: Cambridge University Press. [=Key Topics in Phonology 5].
- Brinker, Klaus/Cölfen, Hermann/Pappert, Steffen (2014) *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Burger, Sandrine/Marty, André (2022) *Anerkennung der Gebärdensprache. Kernbotschaft. Verfasst am 20.01.2022*. URL: [https://www.sgb-fss.ch/wp-content/uploads/2015/06/Kernbotschaft-Anerkennung-der-Geb%C3%A4rdensprache\\_d\\_f\\_i-V3.pdf](https://www.sgb-fss.ch/wp-content/uploads/2015/06/Kernbotschaft-Anerkennung-der-Geb%C3%A4rdensprache_d_f_i-V3.pdf) [zuletzt aufgerufen am 27.4.2023].
- Chen Pichler, Deborah/Koulidobrova, Elena (2015) *Acquisition of Sign Language as a Second Language*. Oxford: Oxford University Press.

- Council of Europe (CoE) (Hrsg., 2020) Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband. Stuttgart: Klett.
- Easterbrooks, Susan R./Dostal, Hannah M. (Hrsg., 2021) *The Oxford Handbook of Deaf Studies in Literacy*. Oxford: Oxford University Press.
- Emmorey, Karen/Borinstein, Helsa B./Thompson, Robin/Gollan, Tamar H. (2008) Bimodal bilingualism. In: *Bilingualism: Language and Cognition* 11, 43-61.
- Glück, Helmut (1987) *Schrift und Schriftlichkeit. Eine sprach- und kulturwissenschaftliche Studie*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Günther, Klaus-Burkhard (1990) Zweisprachigkeit von Anfang an durch Gebärden- und Schriftsprache. Neue Perspektiven für die Gehörlosenpädagogik (Teil 2). In: *Das ZEICHEN* 14, 428-438.
- Günther, Klaus-Burkhard (1999) *Bilingualer Unterricht mit gehörlosen Grundschulern: Zwischenbericht zum Hamburger Schulversuch*. Hamburg: Verlag Hörgeschädigte Kinder [= Theorie & Praxis 3].
- Günther, Klaus-Burkhard (2004) Von der Primar- zur Sekundarstufe I – Einführende Bemerkungen zum Abschlussbericht des Hamburger Bilingualen Schulversuchs. In: Günther, Klaus-Burkhard et al. (Hrsg.), 5-24.
- Günther, Klaus-Burkhard/Hennies, Johannes (Hrsg., 2011) *Bilingualer Unterricht in Gebärden-, Schrift- und Lautsprache mit hörgeschädigten SchülerInnen in der Primarstufe: Zwischenbericht zum Berliner bilingualen Schulversuch*. Seedorf: Signum [= Sozialisation, Entwicklung und Bildung Gehörloser 5].
- Günther, Klaus-Burkhard/Schäfke, Ilka in Zusammenarbeit mit Renate Poppendieker, Angela Staab, Verena Thiel-Holtz und Angelika Wiechel (Hrsg., 2004) *Bilinguale Erziehung als Förderkonzept für gehörlose SchülerInnen: Abschlussbericht zum Hamburger bilingualen Schulversuch*. Seedorf Hamburg: Signum [= Sozialisation, Entwicklung und Bildung Gehörloser 1].
- Hansen, Martje/Heßmann, Jens (2013) Register und Textsorten in der Deutschen Gebärdensprache: Eine korpusbasierte Annäherung. In: *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 58, 133-165.
- Hennies, Johannes/Günther, Klaus-Burkhard (2015) Abschlussbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch. In: *DFGS forum Sonderheft* 84, 86-207.
- Herrmann, Annika/Proske, Sina/Volk, Elisabeth (2019) Question-Answer Pairs in Sign Languages. In: Zimmermann, Malte/von Heusinger, Klaus/Onea, Edgar (Hrsg.), 96-131.
- Herrndorf, Wolfgang (2010) *Tschick*. Berlin: Rowohlt Taschenbuch.

- Herrndorf, Wolfgang (2013) *Tschick*. Kurzfassung in Einfacher Sprache. Münster: Spaß am Lesen Verlag.
- Keller, Jörg/Meili, Aline/Bürgin, Petrea Sophie/Ni, Dawei (2017) Auf dem Weg zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) für Gebärdensprachen: Empiriebasierte Bestimmung von Deskriptoren für Textkompetenz am Beispiel der Deutschschweizer Gebärdensprache (DSGS). In: *Das ZEICHEN* 31, 86-97.
- Keller, Jörg/Meili, Aline/Bürgin, Petrea Sophie/Ni, Dawei (2018) Deskriptoren zur gebärdensprachlichen Textstrukturierung im GER für Gebärdensprachen. In: *Das ZEICHEN* 109, 242-251.
- Keller, Jörg/Bürgin, Petrea Sophie/Meili, Aline/Ni, Dawei (2020) Die Skalen und Beispieldeskriptoren des GeR: Gebärdensprachenkompetenz. In: Council of Europe (CoE) (Hrsg.), 168-200.
- Kluge (2011) *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Bearbeitet von Elmar Seebold. 25., durchgesehene und erweiterte Auflage. Berlin: de Gruyter.
- Leiss, Dominik/Hagena, Maïke/Neumann, Astrid (Hrsg., 2017) *Mathematik und Sprache. Empirischer Forschungsstand und unterrichtliche Herausforderungen*. Münster: Waxmann.
- Leiss, Dominik/Domenech, Madeleine/Ehmke, Timo (2017) Schwer – schwierig – diffizil: Zum Einfluss sprachlicher Komplexität von Aufgaben auf fachliche Leistungen in der Sekundarstufe I. In: Leiss, Dominik/Hagena, Maïke/Neumann, Astrid (Hrsg.), 99-125.
- LP21 [= Lehrplan 21]: Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz D-EDK (2010-2014) *Lehrplan 21*. URL: [www.lehrplan21.ch](http://www.lehrplan21.ch) [zuletzt aufgerufen am 03.05.2023].
- Marschark, Marc/Spencer, Patricia Elizabeth (Hrsg., 2010) *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Meili, Aline (2023 i. Dr.): *Von der Gebärdensprache zur Schrift. Eine Untersuchung zu Texten gehörloser Lernender*. Berlin: de Gruyter [Monographie erscheint unter der ISBN: 978-3-11-101533-0 in der Reihe: Linguistik – Impulse & Tendenzen].
- Meili, Aline/Bürgin, Petrea Sophie (2019) Struktur und Referenz in gebärdeten Texten. In: Barras, Malgorzata/Karges, Katharina/Studer, Thomas/Wiedenkeller, Eva (Hrsg.), 118-124.
- Moore, Donald F. (2010) The History of Language and Communication Issues in Deaf Education. In: Marschark, Marc/Spencer, Patricia Elizabeth (Hrsg.), 17-30.
- Neef, Martin/Primus, Beatrice (2001) Stumme Zeugen der Autonomie – Eine Replik auf Ossner. In: *Linguistische Berichte* 187, 353-378.

- Nett, Olaf/Wudtke, Hubert (1993) Schriftspracherwerb: Schreibentwicklungen gehörloser Kinder (Teil I). In: *Das ZEICHEN* 26, 462-470.
- Nussbaumer, Markus (1991) *Was Texte sind und wie sie sein sollen: Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung von schriftlichen Schülertexten*. Tübingen: Niemeyer [= Germanistische Linguistik 119].
- Plaza-Pust, Carolina (2008) Why variation matters: On language contact in the development of L2 written German. In: Plaza-Pust, Carolina/Morales-Lopez, Esperanza (Hrsg.), 73-135.
- Plaza-Pust, Carolina (2011) Sprachliche Kontaktphänomene: Was sie über den bilingualen Erwerb der Gebärdensprache und der Schriftsprache verraten. In: Günther, Klaus-Burkhard/Hennies, Johannes (Hrsg.), 93-117.
- Plaza-Pust, Carolina (2016a) *Bilingualism and Deafness: On Language Contact in the Bilingual Acquisition of Sign Language and Written Language*. Berlin: de Gruyter [= Sign Languages and Deaf Communities (SLDC) 7].
- Plaza-Pust, Carolina (2016b) *Sign Bilingualism in education: challenges and perspectives along the research, policy, practice axis*. Lancaster, U.K.: Ishara Press.
- Plaza-Pust, Carolina/Morales-Lopez, Esperanza (Hrsg., 2008) *Sign bilingualism: language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations*. Amsterdam: John Benjamins [= Studies in bilingualism 38].
- Sandkühler, Thomas/Bernhardt, Markus (Hrsg., 2020) *Sprache(n) des Geschichtsunterrichts. Sprachliche Vielfalt und Historisches Lernen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht [= Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 21].
- Saussure, Ferdinand de (<sup>3</sup>2001) *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft* [frz. Original 1916]. Berlin, New York: de Gruyter.
- Schäfke, Ilka (2005) *Untersuchungen zum Erwerb der Textproduktionskompetenz bei hörgeschädigten Schülern*. Seedorf: Signum [= Sozialisation, Entwicklung und Bildung Gehörloser 4].
- Schmellentin, Claudia (2020) Gestaltung von Verfasser-texten in Geschichtsschulbüchern. Desiderate, Möglichkeiten und Grenzen aus sprachdidaktischer Perspektive. In: Sandkühler, Thomas/Bernhardt, Markus (Hrsg.), 319-334.
- Selinker, Larry (1969) Language Transfer. In: *General Linguistics* 9, 67-92.
- Tracy, Rosemarie (2008) *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. 2., überarbeitete Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Wagener, Iris (2018) *Schriftsprache als Zweitsprache*. Dissertation an der Humboldt-Universität zu Berlin, Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät. Online zugänglich unter: <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19947> [zuletzt aufgerufen am 03.05.2023].

Zimmermann, Malte/von Heusinger, Klaus/Onea, Edgar (Hrsg., 2019) *Questions in Discourse*. Leiden, Boston: Brill.