

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

„Mündlichkeit spielt absolut keine Rolle.“ Zur zielgruppengerechten Gestaltung von DaZ-Kursen für gebärdensprachige erwachsene Lernende in Österreich

verfasst von | submitted by

Natalie Herold BA BA MA

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree programme code as it appears on the student record sheet:

UA 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree programme as it appears on the student record sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm

*„Für mich ist es immer ein schönes Gefühl zu sehen, dass die TN
vorankommen, egal mit welcher Geschwindigkeit.“*

(11, E3, Z4-5)

Abstract

Die vorliegende wissenschaftliche Untersuchung zeigt auf, wie ein gebärdensprachlicher DaZ-Unterricht (in der Forschung kurz mit ‚DaZ gl‘ bezeichnet) für erwachsene Lernende in Österreich gestaltet sein muss, damit sie zielgruppengerecht Deutsch lernen können. Es wurde eine schriftliche Befragungsstudie mit Expertinnen durchgeführt und die Ergebnisse dieser Erhebung mit praktischen Beispielen aus zwei Unterrichtsbeobachtungen ergänzt. Dabei konnte ermittelt werden, dass ein DaZ gl-Unterricht bilingual in der Unterrichtssprache ÖGS (Österreichische Gebärdensprache) und der Zielsprache Deutsch als Schriftsprache erfolgen muss. Das Erlernen mündlicher Fertigkeiten spielt im DaZ gl-Unterricht keine Rolle. Vielmehr soll das Lesen und Schreiben gefördert werden. Der Fokus liegt dabei auf dem Lesen, da die Lernenden diese Fertigkeit brauchen, um an der hörenden Mehrheitsgesellschaft teilhaben zu können. Neben der ÖGS und dem Deutschen sind in DaZ gl-Settings in der Regel noch weitere Laut- und Gebärdensprachen sowie andere Kommunikationsformen vorhanden, da es sich bei den Lernenden um eine stark heterogene Gruppe mit unterschiedlichen Sprachbiographien, Bildungshintergründen und Sprachlernerfahrungen handelt. Aufgrund dieser Heterogenität muss im Unterricht seitens der Lehrkräfte stets binnendifferenziert werden. Das methodisch-didaktische Prinzip, das im DaZ gl-Unterricht im Vordergrund stehen sollte, ist die Individualisierung. Damit ist auch ein sehr praxisorientierter Zugang verbunden, der sich im Unterricht nicht nur bei der Textauswahl zeigen sollte, sondern auch bei anderen Materialien und der Wortschatzerarbeitung. Lehrkräfte müssen davon ausgehen, dass gebärdensprachige Erwachsene meist deshalb Deutsch lernen, damit sie eine Ausbildung oder einen Beruf finden bzw. ausüben können. Deshalb steht auch nicht die Grammatikvermittlung im Zentrum des DaZ gl-Unterrichts. Wichtig ist es aber, die Lernenden für die grammatischen Unterschiede zwischen der ÖGS und dem Deutschen zu sensibilisieren, wie beispielsweise den anderen Satzbau. Um das Merken und Verständnis im Unterricht sicherstellen zu können, muss ein DaZ gl-Unterricht darüber hinaus sehr visuell mit Bildern, Fotos oder Zeichnungen zur Veranschaulichung gestaltet werden. Lehrkräfte müssen sich darauf einstellen, dass die Lernenden für das Erarbeiten der Inhalte viel Zeit benötigen. Das bedeutet, dass im Unterricht viel Raum für Wiederholungen und Übungen gelassen werden muss. Es darf kein Druck auf die Lernenden ausgeübt werden und auch hinsichtlich des Tempos sollte eine Binnendifferenzierung stattfinden. Abschließend ist es wichtig, dass in einem kleinen Setting mit wenigen Lernenden und im Teamteaching gearbeitet wird. Die Lehrkräfte müssen darauf achten, dass der Kursraum ausreichend groß ist und gute Lichtverhältnisse aufweist.

Danksagung

Eine Masterarbeit zu schreiben ist ein Prozess, der nur mit äußerer Unterstützung gelingt.

Ich danke in erster Linie meiner Betreuerin Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm für ihre fachlich kompetente Unterstützung und sympathische Begleitung während des Schreibprozesses und meiner Forschung. Dank ihrer Hilfe war ich immer bestens beraten und ich konnte viel aus unseren Treffen und Gesprächen mitnehmen.

Die Masterarbeit konnte darüber hinaus nur mit der überaus freundlichen Hilfe des *equalizents* sowie allen befragten Expertinnen realisiert werden. Für die Teilnahme an der Untersuchung sowie die Unterstützung und Beratung seitens des *equalizents* möchte ich mich deshalb an dieser Stelle ganz herzlich bedanken!

Danach möchte ich meinen Eltern, Großeltern, Brüdern und Schwägerinnen danken, die mich während meiner gesamten Studienlaufbahn in den letzten Jahren unterstützt haben. Insbesondere du, Mama, hast mich in unseren wöchentlichen Schreibkonferenzen in den letzten Monaten immer motiviert und bist mir bei jeglichen Hürden zur Seite gestanden. Danke dafür!

Danke auch an meinen Partner Miljan, der mich als Geologe zwar inhaltlich nicht bei meiner Arbeit unterstützen konnte, aber dennoch jederzeit für mich da war. Hvala puno!

Ein liebes Dankeschön geht darüber hinaus an meine Freundinnen Agnes und Iris, die mir während des Schreibprozesses unter die Arme gegriffen haben, mich bei Formulierungen beraten und gerne auch in meine Arbeit hineingelesen haben. Ihr seid die Besten!

Abschließend möchte ich natürlich auch all meinen lieben Studienkolleg*innen und Professor*innen danken, die ich während meines Masterstudiums an der Universität kennenlernen durfte und von denen ich viel lernen konnte.

Inhalt

1. Einleitung.....	7
1.1. Erkenntnisinteresse und Relevanz für das Fach.....	7
1.2. Ziel der Arbeit und Forschungsfrage.....	8
1.3. Aufbau der Arbeit.....	9
2. Theoretische Grundlagen.....	11
2.1. Literatúrauswahl.....	12
2.2. Gehörlosigkeit und Gebärdensprachen.....	16
2.2.1. ‚Gebärdensprachig‘ – eine Begriffsklärung.....	17
2.2.2. Gebärdensprachen.....	18
2.2.3. Gebärdenspracherwerb.....	20
2.3. Gestaltung eines DaZ-Unterrichts.....	23
2.3.1. Sprachenlernen bei Erwachsenen.....	24
2.3.2. Merkmale eines guten Unterrichts.....	25
2.3.3. Mündlichkeit.....	29
2.3.4. Schriftlichkeit.....	31
2.4. DaZ-Unterricht für gebärdensprachige Lernende.....	33
2.4.1. Bilingualer Unterricht in Österreich.....	33
2.4.2. In Österreich aufgewachsene gebärdensprachige Erwachsene.....	34
2.4.3. Gebärdensprachige Erwachsene aus dem Ausland.....	35
2.4.4. Zielgruppengerechte DaZ-Unterrichtsgestaltung.....	36
3. Methodische Vorgehensweise.....	40
3.1. Gütekriterien.....	40
3.2. Forschungsdesign.....	42
3.3. Methode der offenen schriftlichen Befragung von ExpertInnen.....	45
3.4. Methode der Unterrichtsbeobachtung.....	54
3.5. Datenaufbereitung.....	59
3.6. Datenauswertung.....	60
4. Analyse.....	63
4.1. Lernziele im DaZ gl-Unterricht.....	65
4.1.1. Rolle der Schriftlichkeit und Mündlichkeit.....	65
4.1.2. Wortschatzerarbeitung.....	68

4.1.3.	<i>Grammatikvermittlung</i>	70
4.1.4.	<i>Unterschiede zwischen Deutsch und ÖGS erkennen</i>	71
4.1.5.	<i>Freude und Interesse an Deutsch entdecken</i>	72
4.2.	<i>LernerInnenbedürfnisse</i>	73
4.2.1.	<i>Visualität</i>	73
4.2.2.	<i>Zeit</i>	75
4.2.3.	<i>Wiederholen</i>	76
4.2.4.	<i>Praxisbezug</i>	77
4.2.5.	<i>Deutsch für den Beruf</i>	78
4.3.	<i>Sprachen im DaZ gl-Unterricht</i>	79
4.3.1.	<i>Mehrsprachigkeit</i>	79
4.3.2.	<i>Bedeutung des Deutschen</i>	81
4.3.3.	<i>Bedeutung der ÖGS</i>	82
4.3.4.	<i>Weitere Sprachen oder kommunikative Komponenten</i>	83
4.4.	<i>Herausforderungen im DaZ gl-Unterricht</i>	84
4.4.1.	<i>Heterogenität</i>	85
4.4.2.	<i>Mangelnde Sprachkompetenzen</i>	86
4.4.3.	<i>Fehlende Lernstrategien</i>	87
4.4.4.	<i>Mangelnde Bildung</i>	89
4.4.5.	<i>Organisatorisches</i>	89
4.5.	<i>Methoden und Materialien im DaZ gl-Unterricht</i>	92
4.5.1.	<i>Methodisch-didaktische Prinzipien</i>	92
4.5.2.	<i>Geeignete Unterrichtsmaterialien</i>	93
4.5.3.	<i>Technische Hilfsmittel</i>	94
4.6.	<i>Lehrpersonen</i>	95
5.	Fazit	97
	Literaturverzeichnis	106
	Anhang	112

1. Einleitung

Das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als wissenschaftliche Disziplin ermöglicht es Forschenden, sich einer Vielzahl an Themen zu widmen, die von Forschungsschwerpunkten in der Linguistik über Untersuchungen in der Didaktik und Methodik bis hin zu Kulturstudien reichen können. Im Zentrum steht dabei immer die oder der Lernende mit ihren oder seinen individuellen Voraussetzungen, Gründen und Zielen, die sie oder er mit dem Deutschlernen verbindet. Gleichmaßen findet das Lernen auch immer unter verschiedenen sozialen, politischen, ökonomischen und kulturellen Bedingungen statt, passiert mithilfe unterschiedlicher Medien und in unterschiedlichen Bildungseinrichtungen (Altmayer et al., 2021, S. 3).

In der vorliegenden Masterarbeit soll ein spezieller Aspekt des Fachs betrachtet und untersucht werden, der in der aktuellen DaF/DaZ-Forschung erst wenig berücksichtigt wurde: der Unterricht mit Lernenden, die eine Hörbeeinträchtigung haben. Diese besondere Bedingung wird in der vorliegenden Untersuchung im Fokus stehen, da sich die Verfasserin der Masterarbeit bereits seit etlichen Jahren mit der Österreichischen Gebärdensprache beschäftigt sowie vor längerer Zeit in der österreichischen Gehörlosengemeinschaft privat und beruflich tätig war.

1.1. Erkenntnisinteresse und Relevanz für das Fach

Der ÖGSDV¹ geht davon aus, dass in Österreich 450.000 Menschen mit einer Hörbeeinträchtigung leben und in der Kommunikation mit anderen eingeschränkt sind. Zwischen 8.000 und 10.000 dieser Personen sind gehörlos (ÖGSDV, 2024). In zahlreichen Untersuchungen, die im theoretischen Teil dieser Arbeit diskutiert werden, konnte festgestellt werden, dass für hörbeeinträchtigte Menschen, die in Österreich leben, die Österreichische Gebärdensprache eine zentrale Rolle spielt und meist auch ihre Erstsprache darstellt. Im Falle einer Zuwanderung aus dem Ausland kann es sich dabei auch um eine andere Gebärdensprache als Erstsprache handeln. Deutsch ist demnach für gebärdensprachige und in Österreich lebende Personen in der Regel eine Zweitsprache, weshalb es wichtig ist – egal ob für zugewanderte

¹ Österreichischer Gebärdensprach-DolmetscherInnen- und ÜbersetzerInnen-Verband

oder für in Österreich aufgewachsene gebärdensprachige Personen – ihnen ein angemessenes DaZ-Angebot zu bieten. Für die vorliegende Untersuchung wurde vorab die These aufgestellt, dass sich DaZ-Lehr- und Lernsettings für gebärdensprachige Personen von jenen unterscheiden, die an hörende Lernende gerichtet sind. Das Erkenntnisinteresse der Forscherin ist es demnach herauszufinden, worin die Besonderheit von gebärdensprachigen DaZ-Settings liegt.

Während dem Theorieteil der Masterarbeit entnommen werden kann, dass es vor allem wissenschaftliche Auseinandersetzungen im Regelschulbereich zu hörbeeinträchtigten Schülerinnen und Schülern und deren Inklusion in Regelklassen gibt, musste festgestellt werden, dass es nur wenige Untersuchungen zu erwachsenen gebärdensprachigen Lernenden gibt. Dieses Interessensgebiet ist demnach im Fach DaF/DaZ noch recht unerforscht.

Die vorliegende Masterarbeit soll einerseits diese Forschungslücke füllen und andererseits eine Unterstützung für Lehrende aus dem DaF/DaZ-Bereich darstellen, die in der Erwachsenenbildung tätig sind und mit gebärdensprachigen Lernenden arbeiten.

1.2. Ziel der Arbeit und Forschungsfrage

Die Forschungsfrage, die sich auf Basis des eben skizzierten Forschungsinteresses ergibt, lautet wie folgt: *Wie können Lehr- und Lernsettings für gebärdensprachige erwachsene DaZ-Lernende in Österreich zielgruppengerecht gestaltet werden?*

Das Ziel der Forschung ist es herauszufinden, welche Besonderheiten und Herausforderungen ein gebärdensprachiger DaZ-Unterricht für hörbeeinträchtigte DaZ-Lernende mit sich bringt und wie Lehrkräfte diesen zielgruppengerecht gestalten können. Um diese Fragen beantworten zu können, wurde einerseits die aktuelle, wissenschaftliche Fachliteratur zusammengetragen und das Thema darin eingebettet sowie andererseits eine empirische Untersuchung realisiert. Dafür wurden sowohl Befragungen von ExpertInnen vorgenommen als auch zusätzlich dazu Unterrichtsbeobachtungen in Wiener DaZ-Kursen für gebärdensprachige Erwachsene durchgeführt.

Die vorliegende Arbeit kann demnach dem Forschungsfeld der *Lehr- und Professionsforschung* zugeordnet werden, da es um den Lehrberuf, die Prozesse des Lehrens

einer Zweitsprache sowie das Wissen, die Erfahrungen und die Einstellungen von Lehrkräften geht (Caspari, 2022, S. 14).

1.3. Aufbau der Arbeit

Nachdem nun das Erkenntnisinteresse und Ziel der vorliegenden Untersuchung dargestellt werden konnte, soll an dieser Stelle aufgezeigt werden, wie die Masterarbeit aufgebaut ist, um am Ende die aufgestellte Forschungsfrage beantworten zu können.

Die Arbeit beginnt mit einer *theoretischen Auseinandersetzung*, in der wichtige Konzepte und Begriffe geklärt werden sollen und somit eine Basis für die empirische Forschung geschaffen wird (Kapitel 2). In einem ersten Schritt wird dabei der aktuelle Stand der Fachliteratur aufgezeigt und argumentiert, warum sich für welche Literatur entschieden wurde (Kapitel 2.1). Danach wird in das Thema Gehörlosigkeit und Gebärdensprachen eingeführt (Kapitel 2.2). In einem ersten Unterkapitel wird dabei geklärt, was es bedeutet, ‚gebärdensprachig‘ zu sein (Kapitel 2.2.1), was Gebärdensprachen sind (Kapitel 2.2.2) und wie der Gebärdenspracherwerb im Unterschied zum Erwerb einer Lautsprache funktioniert (Kapitel 2.2.3). Nachdem diese zentralen Ergebnisse festgehalten wurden, widmet sich die Autorin der Frage, wie ein DaZ-Unterricht gestaltet sein sollte (Kapitel 2.3). Zentral ist es dabei auf die Zielgruppe von Erwachsenen einzugehen (Kapitel 2.3.1) und zu klären, was die Merkmale eines guten Unterrichts sind (Kapitel 2.3.2). Da im weiteren Verlauf der Arbeit oft auf die Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Deutschunterricht eingegangen wird, sind zwei weitere Kapitel diesen Aspekten gewidmet (Kapitel 2.3.3 und Kapitel 2.3.4). Im abschließenden theoretischen Kapitel werden dann die beiden vorherigen Themen miteinander verknüpft und die Frage beantwortet, wie der Fachliteratur zufolge ein DaZ-Unterricht für gebärdensprachige Lernende gestaltet sein muss (Kapitel 2.4). Dabei wird speziell auf den bilingualen Unterricht in Österreich eingegangen (Kapitel 2.4.1) sowie der Fokus auf in Österreich aufgewachsene gebärdensprachige Erwachsene (Kapitel 2.4.2) und gebärdensprachige Erwachsene aus dem Ausland (Kapitel 2.4.3) gelegt. Abgeschlossen wird das Theoriekapitel mit der Frage, wie eine DaZ-Unterrichtsgestaltung für diese Zielgruppe aussehen könnte (Kapitel 2.4.4).

Nachdem im Theorieteil also wichtige Fragen auf Grundlage der aktuellen wissenschaftlichen Fachliteratur geklärt werden, geht die Masterarbeit zur eigens durchgeführten, empirischen Forschung über. In einem ersten Schritt wird dafür die *methodische Vorgehensweise*

offengelegt und begründet (Kapitel 3). In einem Unterkapitel werden die Gütekriterien der durchgeführten Forschung dargestellt (Kapitel 3.1) und das Forschungsdesign präsentiert und diskutiert (Kapitel 3.2). Danach wird auf die beiden gewählten empirischen Methoden im Detail eingegangen. In einem ersten Schritt wird die Methode der offenen schriftlichen Befragung von ExpertInnen vorgestellt (Kapitel 3.3) und danach die Methode der Unterrichtsbeobachtung dargestellt (Kapitel 3.4). Nachdem begründet wurde, warum sich die Forscherin speziell für diese beiden Methoden entschieden hat, wird offengelegt, wie die Datenaufbereitung abgelaufen ist (Kapitel 3.5). Abschließend wird im methodischen Teil der Masterarbeit auf die Datenauswertung eingegangen (Kapitel 3.6).

Der zentrale Teil der Arbeit stellt dann die *Analyse* der im Feld gewonnenen Daten dar (Kapitel 4). Hier werden die empirischen Erkenntnisse präsentiert und diskutiert. In einem ersten Unterkapitel werden die Lernziele eines gebärdensprachlichen DaZ-Unterrichts vorgestellt (Kapitel 4.1) und dabei unter anderem auf die Rolle der Schriftlichkeit und Mündlichkeit, die Wortschatzerarbeitung im Unterricht und die Grammatikvermittlung eingegangen. Anschließend werden die LernerInnenbedürfnisse offengelegt (Kapitel 4.2), wie beispielsweise die Visualität, der Faktor Zeit, das Wiederholen oder der Praxisbezug. Danach werden die unterschiedlichen Sprachen im gebärdensprachlichen DaZ-Unterricht betrachtet (Kapitel 4.3). Das bilinguale Unterrichtsetting und der Aspekt der Mehrsprachigkeit stehen dabei im Fokus. Weiters wird auf die Herausforderungen im Unterricht eingegangen (Kapitel 4.4) und es werden geeignete Methoden und Materialien thematisiert (Kapitel 4.5). Im letzten Analysekapitel wird die Rolle der Lehrpersonen eines gebärdensprachlichen DaZ-Unterrichts in den Blick genommen (Kapitel 4.6).

Am Ende der Masterarbeit wird schlussendlich ein zusammenfassendes *Fazit* präsentiert (Kapitel 5). Hier werden die Forschungsfrage und das Ziel der Masterarbeit nochmals aufgegriffen und in Hinblick auf die gewonnenen Erkenntnisse diskutiert sowie ein Resümee geliefert. Darüber hinaus findet sich hier abschließend auch ein Ausblick für mögliche an diese Arbeit anschließende Forschungen und weitere Forschungsdesiderata.

2. Theoretische Grundlagen

Wie in der Einleitung dieser Masterarbeit bereits vorgestellt wurde, beschäftigt sich die vorliegende Auseinandersetzung mit der zielgruppengerechten Gestaltung von DaZ-Kursen für gebärdensprachige Erwachsene in Österreich. Bei diesem Thema handelt es sich um eine Forschungslücke, da im Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zum Zeitpunkt der vorliegenden Untersuchung² erst wenige wissenschaftliche Untersuchungen dazu durchgeführt wurden. Dennoch können der aktuellen Forschung diverse Auseinandersetzungen entnommen werden, die sich mit einzelnen Aspekten des Themas beschäftigen und für die Bearbeitung der Forschungsfrage relevant sind.

Im vorliegenden theoretischen Teil der Arbeit soll deshalb der aktuelle Forschungsstand zum angeführten Forschungsinteresse der Masterarbeit aufgezeigt werden. Im ersten Unterkapitel wird die Auswahl der Literatur präsentiert und begründet. Danach werden die Themen Gehörlosigkeit und Gebärdensprachen mit einem Fokus auf die Österreichischen Gebärdensprache (kurz: ÖGS) beleuchtet und dabei Begriffsklärungen vorgenommen. Gleichsam soll hier theoretisch erarbeitet werden, was es bedeutet, eine Gebärdensprache als Erstsprache (kurz: *GaE*³) in Österreich oder DaE als hörbeeinträchtigte Person zu haben. Auch der Gebärdenspracherwerb wird betrachtet und es werden Konzepte für den Bildungsbereich vorgestellt. In einem weiteren Kapitel wird dann der Fokus auf das Deutschlernen allgemein in Österreich gelegt und es werden Begriffsklärungen vorgenommen. Dabei wird aufgezeigt, was aus der Sicht der Fachliteratur einen qualitativ hochwertigen DaZ-Unterricht ausmacht und welche methodisch-didaktischen Prinzipien für den DaZ-Unterricht gewinnbringend sind. In einem letzten Schritt werden schließlich die beiden vorangegangenen Kapiteln zusammengeführt und diskutiert, wie der Fachliteratur zufolge ein DaZ-Unterricht für gebärdensprachige Lernende aussehen sollte und worauf Lehrkräfte dabei achten müssen.

Die Ergebnisse des theoretischen Kapitels dienen in weiterer Folge als Grundlage für eine selbst durchgeführte, qualitative Forschung. Im Zuge der Untersuchungen im Feld wurde aus empirischer Sicht erforscht, wie Lehr- und Lernsettings für gebärdensprachige erwachsene

² März-August 2024

³ In der folgenden Untersuchung wird für den Ausdruck *Gebärdensprache als Erstsprache* der Einfachheit wegen das selbstgewählte Kürzel *GaE* verwendet. Dieses wurde an die im Fach gebräuchliche Kurzform *DaE* (kurz für: *Deutsch als Erstsprache*) angelehnt. Dabei muss allerdings bedacht werden, dass es viele verschiedenen Gebärdensprachen gibt und gebärdensprachige Personen, die aus dem Ausland nach Österreich kommen, nicht die ÖGS als Erstsprache, sondern eine andere *GaE* haben.

DaZ-Lernende in Österreich aussehen und aus Sicht der Lehrkräfte zielgruppengerecht gestaltet werden können.

2.1. Literatúrauswahl

Zentrale Erkenntnisse über die Themen Gebärdensprache und Gehörlosigkeit in Österreich liefert Krausneker (2004) in ihrem Beitrag „Viele Blumen schreibt man ‚Blümer‘“. Dabei werden soziolinguistische Aspekte des bilingualen Wiener Grundschul-Modells mit der Österreichischen Gebärdensprache und Deutsch vorgestellt. Gehörlose Kinder wurden drei Jahre lang dabei begleitet, wie sie in ihrer Erstsprache ÖGS alphabetisiert wurden und Deutsch als Zweitsprache lernten. Für die Masterarbeit ist diese Auseinandersetzung deshalb relevant, weil dabei konkrete Besonderheiten und Herausforderungen für gebärdensprachige DaZ-Lernende im Unterricht sichtbar gemacht werden.

Auch der Abschlussbericht eines weiteren Forschungsprojekts von Krausneker und Schalber (2007) liefert einen wichtigen Beitrag für die Untersuchung. Ihre Forschung gibt tiefergehende Einblicke in österreichische Bildungsangebote für gehörlose und hörbeeinträchtigte Schülerinnen und Schüler sowie Studierende und zeigt auf, dass das Bildungswesen in Österreich für diese Zielgruppe nicht gestaltet ist sowie eine Chancengleichheit auf Basis dessen nicht sichergestellt werden kann. Ergänzend dazu gibt Krausneker (2006) Auskunft über die Bedeutung von sprachlichem Unterricht für Gehörlose und die positive Auswirkung der Zweisprachigkeit von gebärdensprachigen DaZ-Lernenden.

Ebenfalls zentral in dieser Hinsicht ist das Werk mit dem Titel „Schüler mit Hörschädigung im inklusiven Unterricht“ von Truckenbrodt und Leonhardt (2016), die konkrete Tipps für die Gestaltung eines inklusiven Unterrichts sowie Praxisbeispiele und Arbeitshilfen für die Unterrichtsplanung liefern. Themen wie die Kommunikation im Unterricht, die Visualisierung und Differenzierung, akustische Bedingungen im Klassenzimmer sowie technische Hilfsmittel werden dabei diskutiert.

Auch Marx und Urbann (2022) beschreiben inklusive Lerngruppen mit hörbeeinträchtigten Kindern und deren zusätzlichen Förderbedarf im Bereich DaZ. Ein sehr zentrales Werk, bei dem es um die Inklusion im Englischunterricht geht, aus dem aber wichtige Erkenntnisse auch für den Deutschunterricht gezogen werden können, ist das Sammelwerk von Bongartz et al.

(2015). Kläser und Rohde (2015) haben darin einen wichtigen Beitrag über den Fremdsprachenunterricht für gehörlose Schülerinnen und Schüler verfasst, der für die Masterarbeit als sehr relevant erscheint. Dabei wird unter anderem thematisiert, dass die meisten Gehörlosen nicht mit einer Gebärdensprache aufwachsen, da sie in ein hörendes Umfeld hineingeboren werden. Sie werden mit dem Deutschen konfrontiert und stehen dabei vor der Herausforderung, dass sie sowohl das, was sie nicht hören, anderen von den Lippen ablesen, als auch die Unterschiede zwischen geschriebenem und gesprochenem Deutsch früh erkennen müssen (Kläser und Rohde, 2015, S. 209).

Wichtig ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass sich die eben angeführten Beiträge mit der Inklusion hörbeeinträchtigter Schülerinnen und Schüler im Regelunterricht beschäftigen und demnach ein anderes Unterrichtssetting sowie eine andere Zielgruppe behandeln als die der vorliegenden Untersuchung, bei der es um den gebärdensprachigen Deutschunterricht für *erwachsene* Lernende außerhalb der Regelschule geht.

Erkenntnisse in Bezug auf die Zielgruppe erwachsener Lernender bietet allen voran Moores (2010), der in seiner Arbeit beschreibt, wie gebärdensprachige Erwachsene lernen und neue Inhalte erwerben. Der Autor erwähnt dabei die Wichtigkeit von visuellen Inhalten, da hörbeeinträchtigte Personen Informationen anders verarbeiten als hörende Lernende. Ein Nachteil gegenüber hörenden Lernenden ist dies nicht. Darüber hinaus hebt der Autor die Notwendigkeit der Gebärdensprache als natürliche Erstsprache hervor, welche die Basis des Lernens einer neuen Sprache bildet (Moores, 2010, S. 452).

Im Sammelband von Domahs und Primus (2016) setzen sich Autorinnen und Autoren mit unterschiedlichen Aspekten von Gebärdensprachen auseinander. Für die Forschung erscheinen dabei die Beiträge von Becker (2016) über die Bausteine von Gebärdensprachen, Hennles et al. (2016) über den Gebärdenspracherwerb sowie Steinbach et al. (2016) über die gestörte und ungestörte Verarbeitung von Gebärdensprachen relevant. Diese Studien wurden in der theoretischen Auseinandersetzung herangezogen. Für ein tieferes Verständnis der Schriftsprachkompetenz von erwachsenen Gehörlosen kann darüber hinaus der Zeitschriftenaufsatz von Eisenwort et al. (2002) Aufschluss bieten. Darin wird thematisiert, dass gehörlose Erwachsene oft Schwächen in der Schriftsprachkompetenz aufweisen und es nur wenige empirische Untersuchungen dazu gibt. Die Autorinnen und Autoren analysieren deshalb in ihrer Untersuchung grammatikalische Fehler und können daraus verschiedene

Ursachen für bessere bzw. schlechtere Schriftsprachenkompetenzen ausfindig machen (Eisenwort et al., 2002, S. 258).⁴

Hinsichtlich der Auswahl der Literatur ist an dieser Stelle hervorzuheben, dass einige fachlich relevante Hochschulschriften sowohl an der Universität Wien als auch der Karl-Franzens-Universität in Graz veröffentlicht wurden. Dabei handelt es sich um zentrale Universitäten in Österreich, die die ÖGS in ihr Curriculum aufgenommen haben⁵. Aktuell und fachlich relevant ist dabei die Auseinandersetzung von Heim (2021) über Sprachlernerfahrungen und Sprachlernstrategien von gehörlosen Erwachsenen im DaZ-Bereich. Diese Arbeit ist deshalb für die vorliegende Forschung zentral, weil sie die ÖGS und den DaZ-Bereich zusammenführt und dabei Themen wie den Spracherwerb und die Zweisprachigkeit von Gehörlosen sowie die Bildungssituation von Gehörlosen in Österreich aufgreift.

Eine etwas ältere Hochschulschrift stammt von Hollauf (2012), bei der es um die Besonderheiten und Herausforderungen des Dolmetschens für gehörlose Zugewanderte in Österreich geht. Obwohl es in der vorliegenden Masterarbeit nicht um das Dolmetschen geht, liefert die hier angeführte Auseinandersetzung wichtige Erkenntnisse hinsichtlich gebärdensprachiger DaZ-Lernender aus dem Ausland. Es wird dabei aufgezeigt, dass die Sprachkompetenz von gehörlosen Zugewanderten nicht generalisiert werden kann, sondern diese Lernenden eine sehr heterogene Gruppe darstellen. Demnach kann davon ausgegangen werden, dass diese Herausforderungen auch im DaZ-Unterricht zum Vorschein kommen können. Ebenfalls etwas älter ist die Auseinandersetzung von Kramreiter (2011), bei der es um die Integration von gehörlosen Kindern in der Grundschule mit Gebärdensprache und Lautsprache in Österreich geht. Obwohl die Zielgruppe dieser Untersuchung Kinder sind, können für die vorliegende Thematik wichtige Erkenntnisse hinsichtlich der Besonderheiten und Herausforderungen eines Unterrichts für gehörlose bzw. gebärdensprachige Lernende gewonnen werden. Mayrpetter (2014) greift diese Thematik auf und schreibt über die Situationen hörbeeinträchtigter Kinder im Bereich Schule. Die Autorin führt eine qualitative Analyse des österreichischen Schulsystems durch und kommt dabei zu dem Schluss, dass trotz

⁴ Wichtig ist an dieser Stelle hervorzuheben, dass es sich hierbei um einen Beitrag aus dem Jahr 2002 handelt und dieser demnach nicht aktuell scheint. Inhaltlich ist er aber dennoch relevant.

⁵ Das Erweiterungscurriculum „Grundlagen der Österreichischen Gebärdensprache (ÖGS)“ wird bereits seit etlichen Semestern an der *Universität Wien* angeboten und erfreut sich großer Beliebtheit. Das Ziel des ECs besteht darin, Studierenden eine Zusatzqualifikation im Bereich ÖGS sowie Wissen über die Gehörlosengemeinschaft zu vermitteln (Universität Wien, 2024).

Die *Karl-Franzens-Universität in Graz* bietet ein Bachelor- sowie Masterstudium für ÖGS-Dolmetschen an. Studierende lernen dabei nicht nur translationswissenschaftliche Grundlagen, sondern gleichermaßen auch die Sprache und über die Gehörlosengemeinschaft (Universität Graz, 2024).

der gesetzlichen Anerkennung der ÖGS die Lautsprache noch immer einen hohen Stellenwert in der Erziehung und Bildung hat (Mayrpeter, 2014, S. 120).

Abschließend zur Literatúrauswahl hinsichtlich der ÖGS und Gehörlosengemeinschaft in Österreich können die wissenschaftlichen Arbeiten von Rauchberger (2017), Riegler (2013) sowie Schweitzer (2014) hervorgehoben werden, bei denen es jeweils um einen speziellen Förderbedarf von gehörlosen Deutschlernenden geht. Rauchberger (2017) beschäftigt sich mit dem Leseerwerb gehörloser Kinder und den dabei auftretenden Schwierigkeiten. Auch Riegler (2013) schreibt über die Lesefertigkeit von gehörlosen Lernenden und kommt dabei zu dem Schluss, dass die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften sowohl in ÖGS als auch im Bereich DaZ zentral ist, um gehörlosen Lernenden einen zielgruppengerechten Unterricht bieten zu können. Schweitzer (2014) beschäftigt sich mit der Schreibkompetenz gehörloser Schülerinnen und Schüler und führt im Zuge seiner Forschung eine fehleranalytische Untersuchung an einer bilingualen Integrationsklasse in Wien durch. Für die Masterarbeit ist die Auseinandersetzung mit diesem Werk deshalb relevant, weil es wichtige Aspekte bezüglich des Unterrichts mit gehörlosen Schülerinnen und Schülern liefert.

Da sich die vorliegende Masterarbeit mit der zielgruppengerechten Gestaltung von Lehr- und Lernsettings für gebärdensprachige erwachsene DaZ-Lernende in Österreich beschäftigt, sollen im Anschluss an die Literatúrauswahl zu den Themen Gebärdensprache und Gehörlosigkeit nun auch aktuelle Beiträge aus der Fachliteratur zum Thema Gestaltung eines DaZ-Kurses hervorgehoben und dessen Verwendung in der theoretischen Auseinandersetzung begründet werden.

Im „Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ von Altmayer et al. (2021) werden aktuelle Forschungsergebnisse aus den verschiedenen Bereichen des Fachs DaF/DaZ präsentiert. Es werden grundlegende Begrifflichkeiten geklärt, der aktuelle Forschungsstand der Disziplin beleuchtet sowie die Didaktik und Methodik des Fachs diskutiert. Für das vorliegende Thema der zielgruppengerechten Gestaltung von DaZ-Kursen für gebärdensprachige Erwachsene ist die Auseinandersetzung von Altmayer et al. (2021) aus vielerlei Hinsicht relevant. Auf der einen Seite können wichtige Begriffe, die für die Arbeit und Forschung zentral sind, geklärt werden. Unter gebärdensprachigen Erwachsenen können sowohl Zugewanderte verstanden werden, die vielleicht im Ausland bereits Deutsch (DaF) gelernt haben, als auch Gebärdensprachige, die in einem deutschsprachigen Land aufgewachsen sind und dennoch Deutsch als Zweitsprache haben, da eine Gebärdensprache

(beispielsweise die ÖGS) ihre Erstsprache ist. Die Unterscheidung wichtiger Begrifflichkeiten erscheint deshalb für die vorliegende Masterarbeit zentral.

Auf der anderen Seite ist das Werk von Altmayer et al. (2021) wichtig, um den DaZ-Bereich näher zu beleuchten, da es in der Masterarbeit um DaZ-Kurse in Österreich und deren zielgruppengerechte Gestaltung geht. Aspekte wie die (individuelle) Mehrsprachigkeit, die Förderung der Integration in der Erwachsenensprachausbildung, die kontrastive Linguistik sowie der Zweitspracherwerb erscheinen mit Blick auf das Handbuch ebenfalls für die Forschung interessant. Als besonders relevant in dem hier vorgestellten Werk soll an dieser Stelle der Beitrag von Biebighäuser (2021) hervorgehoben werden, in welchem die Autorin über methodisch-didaktische Konzepte des DaF/DaZ-Unterrichts schreibt. Auch die daran anschließenden Beiträge von Aguado (2021) über Mündlichkeit und Roll (2021) über Schriftlichkeit sind für die Inhalte der Masterarbeit wichtig.

Abschließend liefert auch Gehring (2023) einen Ausgangspunkt, um Standards, Bedingungen und Anforderungen eines gelungenen Deutschunterrichts zu explorieren und den Umgang mit Diversität und Mehrsprachigkeit im DaF/DaZ-Unterricht zu beleuchten. Darüber hinaus kann das Sammelwerk von Hofer et al. (2022) ein besseres Verständnis über das Sprachenlernen bei Erwachsenen liefern.

2.2. Gehörlosigkeit und Gebärdensprachen

Um das Thema der vorliegenden Masterarbeit – die zielgruppengerechte Gestaltung von DaZ-Kursen für gebärdensprachige Erwachsene in Österreich – aufarbeiten zu können, ist es wichtig, in einem ersten Schritt begriffliche Klärungen vorzunehmen und in die Themen Gehörlosigkeit, Gehörlosengemeinschaft in Österreich, Gebärdensprachen sowie den Gebärdenspracherwerb einzuführen.

2.2.1. ,Gebärdensprachig‘ – eine Begriffsklärung

Eine ,Hörschädigung‘ oder ,Hörbeeinträchtigung‘ liegt bei einem Menschen dann vor, wenn im Hörorgan, der Hörbahn oder einem Hörzentrum eine Störung vorliegt und diese zu einem teilweisen oder vollständigen Verlust der Hörfähigkeit führt. Dies kann prä-, peri-, postnatal oder im Erwachsenenalter entstanden sein (Hausen, 2013, S. 96). Es gibt verschiedene Arten einer Hörbeeinträchtigung, wie beispielsweise eine Schwerhörigkeit oder Gehörlosigkeit – abhängig davon, ob Hörreste vorhanden sind und wo die Hörschwelle im Hauptsprachbereich liegt (Kläser/Rohde, 2015, S. 211).

Da bei den Bezeichnungen ,gehörlos‘, ,hörbeeinträchtigt‘ oder ,taubstumm‘ ablehnende Komponenten mitschwingen⁶, wird in der folgenden Auseinandersetzung in erster Linie der Begriff ,gebärdensprachig‘ verwendet. Dieser Ausdruck bezieht sich nicht auf den Hörstatus, sondern auf die sprachliche Kompetenz einer Person und ist somit positiv konnotiert (Krausneker, 2006, S. 21). Die Bezeichnung ,hörbeeinträchtigt‘ wird in der Masterarbeit nur dann verwendet, wenn ausschließlich auf den Hörstatus verwiesen werden soll. Dieser Begriff soll aber so gut wie möglich vermieden werden. Darüber hinaus ist es wichtig an dieser Stelle einleitend hervorzuheben, dass eine Hörbeeinträchtigung eine sensorische Einschränkung ist und keinesfalls davon ausgegangen werden kann, dass gleichsam auch ein kognitiv-sprachliches Defizit oder eine Sprachstörung bei einer Person vorliegt (Steinbach et al., 2016, S. 304).

Die gebärdensprachige Gesellschaft in Österreich besteht aus etwa 8.000 gehörlosen und 2.000 hörenden Menschen, wobei unter Letztere beispielsweise Verwandte von Gehörlosen, Dolmetschende oder Forschende fallen (Krausneker, 2006, S. 27). Wichtig ist dabei zu bedenken, dass in Österreich zusätzlich dazu gebärdensprachige Personen aus dem Ausland leben, die eine andere Erstsprache als die ÖGS haben.

⁶ Beispielsweise steht bei dem Begriff ,taubstumm“ die Annahme im Raum, dass eine Person „stumm“ ist und demnach nicht kommunizieren kann. Da aber auch eine gebärdete Kommunikation vollwertig ist (Näheres dazu in der weiteren Auseinandersetzung), ist diese Bezeichnung abwertend und deshalb nicht gebräuchlich (Krausneker, 2006, S. 21).

2.2.2. Gebärdensprachen

Gebärdensprachen sind gleich wie Lautsprachen natürliche Sprachen, die dort entstehen, wo Menschen miteinander kommunizieren. Sie werden auf natürlichem Wege von Kindern erworben und erfüllen dieselben sozialen und mentalen Funktionen wie Lautsprachen. Eine Unterscheidung zu Lautsprachen ist das manuell-visuelle System von Gebärdensprachen (Sandler, 2006, S. 328). Europäische und nordamerikanische Gebärdensprachen ähneln einander zwar, sind aber auf keinen Fall identisch zueinander und demnach als eigene Einzelsprachen zu deklarieren. So ist beispielsweise die ÖGS nicht gleich wie die DGS (kurz für: *Deutsche Gebärdensprache*) (Hennies et al., 2016, S. 283). Die ÖGS wurde im Jahre 2005 im österreichischen Parlament als offizielle, eigenständige Minderheitensprache anerkannt (Krausneker, 2006, S. 23).

In Gebärdensprachen können mehrere Artikulatoren gleichzeitig bewegt und wahrgenommen werden. Während des Gebärdens sind die Hände, die Arme, der Oberkörper, der Kopf und das Gesicht aktiv und werden in einem dreidimensionalen Raum vor dem Oberkörper, direkt am Oberkörper und am Kopf ausgeführt (Becker, 2016, S. 203). Die Wahrnehmung einer Gebärdensprache erfolgt visuell (Steinbach et al., 2016, S. 304). Gebärdensprachen sind darüber hinaus produktiv, was bedeutet, dass sie eine begrenzte Anzahl an kleinen Elementen beinhalten, die kombiniert zu größeren und nicht begrenzten Elementen zusammengesetzt werden können (Kläser/Rohde, 2015, S. 212). Eine Gebärde ergibt sich aus den vier Kategorien der Handform, der Handstellung, der Ausführungsstelle und der Bewegung. Beispielsweise weist die Handform der Gebärde VATER⁷ gestreckte und aneinander angelegte Finger auf, die Handstellung weist zu den Ausführungsstellen im Bereich des Kopfes und die Bewegung verläuft von der Stirn zum Kinn. Die vier Kategorien sind eigenständig und können morphologische oder syntaktische Funktionen übernehmen (Becker, 2016, S. 204f.). Aus diesen Parametern kann eine unbegrenzte Anzahl an Gebärden generiert werden (Kläser/Rohde, 2015, S. 2012).

Des Weiteren sind Gebärdensprachen diskret. Das bedeutet, dass die Gebärden voneinander eindeutig abgrenzbar sind. Es gibt allerdings Minimalpaare, bei denen sich zwei Gebärden nur anhand eines Parameters (z.B. der Ausführungsstelle) unterscheiden. Beispielsweise wären in

⁷ Gebärden werden in Form von KAPITÄLCHEN in Großbuchstaben geschrieben.

der DGS die Gebärden NOT und FRAGEN ein Minimalpaar, da sie zwar dieselbe Handform, Handstellung und Bewegung haben, aber an einer anderen Stelle am Körper ausgeführt werden (FRAGEN am Mund, NOT am Hals) (Becker/von Meyenn, 2012, S. 41f.).

Bei Gebärdensprachen liegt darüber hinaus gleich wie bei Lautsprachen kein direktes Verhältnis zwischen dem Zeichen und dem Inhalt vor – sie sind also arbiträr und keinesfalls ikonisch oder bildhaft. Es gibt zwar ikonische Gebärden, wie beispielsweise in vielen Gebärdensprachen die Gebärde AUTO, welche an das Halten eines Lenkrades erinnert. Trotzdem können ikonische Gebärden stark variieren und machen nur ein Drittel bis die Hälfte der Gebärden von einer Gebärdensprache aus. Demnach können nicht-gebärdensprachige Personen einer Konversation in einer Gebärdensprache nicht einfach so ohne Sprachkenntnisse folgen oder die Inhalte erraten (Kläser/Rohde, 2015, S. 213).

Laut- und Gebärdensprachen haben ähnliche phonologische Strukturen. Das phonologische Wissen einer Gebärdensprache kann mithilfe von Merkmalsgeometrien beschrieben werden und ist für die Sprachverarbeitung relevant. Um gebärdensprachige Äußerungen verarbeiten zu können, braucht es gleich wie bei einer Lautsprache ein phonologisches Arbeitsgedächtnis. Dort werden die Äußerungen zwischengespeichert und dann bei der Produktion und Rezeption wieder abgerufen (Becker, 2016, S. 218f.).

Steinbach et al. (2016) schreiben in ihrer Auseinandersetzung, dass sich gebärdensprachige Menschen als Minderheit in einer hörenden Mehrheitsgesellschaft befinden. In ihrem Alltag werden sie meist täglich mit der Lautsprache der Mehrheitsgesellschaft konfrontiert und wechseln somit die Modalität ihrer Sprache (von einer visuell-gestischen Sprache zu einer lautlich-auditiven) (Steinbach, 2016, S. 312). Unterschiede zwischen Laut- und Gebärdensprachen entstehen also in erster Linie durch die visuell-gestische Modalität von Gebärdensprachen. Auf der einen Seite nimmt die Simultaneität bei der sublexikalischen Struktur einer Gebärdensprache eine zentralere Bedeutung als bei einer Lautsprache ein. Andererseits sind Gebärdensprachen ikonisch motiviert, weshalb ihre Parameter an der Bedeutungsvermittlung beteiligt sind. Und schließlich beinhalten Gebärdensprachen unterschiedliche Zeichentypen, die neben manuellen Lexemen auch non-manuelle Einheiten und Ablesewörter beinhalten (Becker, 2016, S. 2019).

Interessant ist dennoch die Nähe zwischen Gebärden- und Lautsprachen. Beim Verarbeiten von Gebärdensprachen und Lautsprachen werden ähnliche neuronale Netzwerke angeregt und deshalb können auch ähnliche Sprachstörungen auftreten. Beispielsweise zeigen Personen mit

Störungen von Arealen des linken Frontal- und Temporallappens dieselben Verhaltensmuster in ihrer Sprachproduktion oder ihrem Sprachverstehen auf, egal ob sie gebärdensprachig oder lautsprachlich sind. So gebärden bzw. sprechen sie langsam und stockend sowie verwenden viele Wiederholungen und bilden nur wenig komplexe Sätze. Weiters ist interessant, dass Aphasiker beim Gebärden Probleme mit bestimmten Bewegungen haben, dieselben Bewegungen aber problemlos ausführen können, wenn sie sich in keinem sprachlichen Kontext befinden (Steinbach et al., 2016, S. 316f.).

2.2.3. Gebärdenspracherwerb

Sowohl für hörende als auch hörbeeinträchtigte Menschen ist der altersgemäße Erstspracherwerb eine Grundvoraussetzung für das Lernen weiterer Sprachen (Haug, 2009, S. 102). Die Erstsprache (L1) von hörbeeinträchtigten Kindern ist von den Eltern bzw. dem familiären Umfeld, in das sie hineingeboren werden, abhängig. So kann zwischen hörbeeinträchtigten Kindern mit hörbeeinträchtigten Eltern sowie hörbeeinträchtigten Kindern mit hörenden Eltern unterschieden werden. Die zweite Konstellation trifft auf die meisten Kinder (bis zu 95%) in Deutschland zu (ebd., S. 23).⁸ Hennies et al. (2016) schreiben, dass hinsichtlich des Gebärdenspracherwerbs eines Menschen immer einerseits der Erwerbskontext und andererseits der Beginn des Spracherwerbs betrachtet werden muss (Hennies et al., 2016, S. 285).

Während Kinder mit hörbeeinträchtigten Eltern eine Gebärdensprache bereits von Geburt an natürlich sowie ungesteuert erlernen können und diese demnach ihre L1 darstellt, lernen Kinder von hörenden Eltern eine Gebärdensprache meist erst spät – beispielsweise im Kindergarten oder sogar erst in der Schule. Es kann demnach davon ausgegangen werden, dass diese Kinder keine verlässliche L1 haben und sich dies negativ auf den weiteren Spracherwerb auswirken kann (Kläser/Rohde, 2015, S. 209). Im Folgenden wird der L1-Spracherwerb von Kindern mit gehörlosen sowie hörenden Eltern näher skizziert.

Der L1-Gebärdenspracherwerb verläuft in ähnlichen Schritten wie der Erwerb einer Lautsprache (Hennies et al., 2016, S. 284). Er beginnt mit einer Lallphase, bei der Kindern ab

⁸ Zusätzlich dazu formulieren Hennies et al. (2016) noch eine dritte Kategorie: Dabei handelt es sich um sogenannte „Codas“ (*C*hildren *o*f *d*eaf *a*dults), deren L1 eine Gebärdensprache sein kann, auch wenn sie selbst keine Hörbeeinträchtigung haben (Hennies et al., 2016, S. 284).

etwa neun Monaten manuell repetitive Gesten produzieren. Sie möchten damit beispielsweise auf anwesende Personen oder Objekte im Hier und Jetzt verweisen. Ab zwölf Monaten werden die ersten einzelnen Gebärden produziert und in den darauffolgenden sieben Monaten im Schnitt etwa 60 Gebärden erworben. Bis etwa einem Alter von drei Jahren werden diese Gebärden allerdings unflektiert benutzt (Kläser/Rohde, 2015, S. 213f.). Ein wichtiges Merkmal in einer Gebärdensprache ist die Mimik, die beispielsweise für Fragen eingesetzt wird. Die meisten dieser morphologischen Marker werden spätestens mit drei Jahren erworben (Haug, 2009, S. 63). Eine wichtige Voraussetzung für den hier beschriebenen natürlichen Gebärdenspracherwerb ist der visuelle Input, den ein Kind ab der Geburt von seinem Umfeld bekommt (Kläser/Rohde, 2015, S. 215).

Wie bereits erwähnt wurde, kann aber davon ausgegangen werden, dass bis zu 95% aller hörbeeinträchtigten Kinder in einem hörenden Umfeld aufwachsen und demnach erst spät einen L1-Input bekommen. Der Fachliteratur zufolge gibt es vier Ansätze, die unterschiedliche Auffassungen davon haben, wann ein hörbeeinträchtigtes Kind welche Sprache erlernen soll:

1. *Die sukzessive Methode:* Dieser Ansatz geht davon aus, dass hörbeeinträchtigte Kinder in die Mehrheitsgesellschaft der hörenden Menschen eingegliedert werden sollen. Sie sollen die Lautsprache als L1 sowie das Lippenablesen lernen (Lynas, 2005, S. 201). Gebärdensprachen werden zwar nicht abgelehnt, aber dem Kind erst angeboten, wenn die Lautsprache erworben wurde (Coninx, 1994, S. 61). Problematisch an dieser Methode ist logischerweise, dass ein hörbeeinträchtigtes Kind die Lautsprache nicht oder nicht vollständig auditiv wahrnehmen kann und demnach die eigene Sprache auch nicht kontrollieren kann. Die Lautsprache kann demnach nicht altersadäquat erworben werden. Auch das Lippenablesen ist keine verlässliche Kommunikationsmethode, da aus unterschiedlichen Gründen im Schnitt nicht einmal ein Drittel aller Wörter in einem Satz verstanden werden können (Kläser/Rohde, 2015, S. 2016).
2. *Das schwedische Modell:* Dieser Ansatz stellt ebenfalls eine sukzessive Methode dar, allerdings wird hier davon ausgegangen, dass eine Gebärdensprache die L1 eines hörbeeinträchtigten Kindes ist. Die Lautsprache wird erst in der Schule in Form von geschriebener Sprache erworben und trainiert (Coninx, 1994, S. 62f.). Damit die Kinder ihre GaE (Gebärdensprache als Erstsprache) auf natürlichem Wege bereits von Geburt an erlernen können, müssen ihre hörenden Eltern ebenfalls die L1 des Kindes erwerben, um ihm sprachlichen Input bieten zu können. Problematisch ist dabei, dass hörende Erwachsene die L1 des Kindes in der Regel nicht schnell und ausreichend gut erlernen,

um dem Kind einen Input bieten zu können, der mit dem Input von Eltern mit einer GaE auch nur ansatzweise vergleichbar ist. Eine Lösung dafür sind frühe Interventionsprogramme, bei denen Familien mit hörbeeinträchtigten Kindern unterstützt werden. Dabei werden beispielsweise L1-Sprechende einer Gebärdensprache dem Kind als Vorbild zur Seite gestellt. Darüber hinaus ist dem schwedischen Modell zufolge ein separater gebärdensprachiger Unterricht in der Schule unentbehrlich, um die GaE der Kinder zu fördern und metasprachliche Kenntnisse aneignen zu können (Kläser/Rohde, 2015, S. 217).

3. *Total Communication (TC)*: Dieser Ansatz geht von einer simultanen Förderung von einer Gebärden- sowie Lautsprache ab der Geburt aus. Sprachliche Informationen können somit durch zwei Modalitäten ausgedrückt werden. Dabei werden die Sprachen allerdings meist vermischt, wodurch eine altersadäquate Beherrschung beider Sprachen nicht sichergestellt werden kann (Kläser/Rohde, 2015, S. 217).
4. *Das bilinguale Konzept*: Bei diesem vierten Ansatz werden zwar gleich wie bei dem eben beschriebenen TC-Ansatz eine Gebärden- und Lautsprache gleichzeitig erworben, allerdings werden die beiden Modalitäten nicht gleichzeitig von einer Person verwendet. Die Sprachen sind klar voneinander abgegrenzt (Coninx, 1994, S. 63). Dies kann gelingen, indem gleich wie bei einem bilingualen Erstspracherwerb zweier oder mehrerer Lautsprachen pro Person nur eine Sprache eingesetzt wird. In der Schule funktioniert dies mittels Teamteaching (Günther/Schäfer, 2004, S. 7). Schulversuchen zufolge ist das bilinguale Konzept ein erfolgreicher Ansatz für eine altersgemäße L1-Entwicklung von hörbeeinträchtigten Kindern (ebd., S. 23).

Die Fachliteratur kommt zu dem Schluss, dass Gebärdensprachen in der Gehörlosenkultur unersetzlich sind und deshalb auch die L1 von hörbeeinträchtigten Kindern Gebärdensprachen sein müssen. Hörbeeinträchtigte Kinder sollen also eine GaE haben. Eine Lautsprache kann nicht dieselben Funktionen wie eine Gebärdensprache übernehmen (Deuchar/James, 1985, S. 45). Die Gebärdensprache muss demnach ab der Geburt des Kindes gefördert werden. Im Falle eines hörenden Umfeldes muss sichergestellt werden, dass die Familie sinnvoll unterstützt wird, um dem Kind einen altersgemäßen GaE-Input bieten zu können. Im Bildungskontext bewährt sich vor allem das bilinguale Konzept, damit Kinder sowohl gebärdensprachige als auch lautsprachliche Lehrkräfte und somit Vorbilder in beiden Sprachen haben (Kläser/Rohde, 2015, S. 218).

2.3. Gestaltung eines DaZ-Unterrichts

Nachdem in den vorherigen Kapiteln begriffliche Unterscheidungen vorgenommen werden konnten, in die Themen Gebärdensprache und Gebärdenspracherwerb eingeführt wurde und dabei das bilinguale Konzept als zielbringendes Modell hervorgehoben wurde, soll sich in diesem Kapitel nun dem DaZ-Unterricht allgemein gewidmet werden. Dabei wird die Frage beantwortet, wie aus Sicht der Fachliteratur ein DaZ-Unterricht konzipiert und durchgeführt werden sollte, um Lernenden die deutsche Sprache bestmöglich zu vermitteln.

DaZ-Unterricht muss im Unterschied zu DaF-Unterricht aufgrund der Heterogenität der Lerngruppe individuell gestaltet und auf die Lernenden zugeschnitten werden. In heterogenen Lerngruppen können unterschiedliche Erstsprachen und Sprachlernerfahrungen gefunden werden. Die Aufgabe der Lehrperson ist es, diese sprachlichen Ressourcen wahrzunehmen, Interesse daran zu zeigen und sie wertzuschätzen. Dies trägt einerseits zu einem positiven Unterrichtsklima bei und ist hinsichtlich der Kontrastierung unterschiedlicher Sprachen auch für das Sprachenlernen gewinnbringend (Biebighäuser, 2021, S. 249).

Im Unterschied zu DaF-Lernenden, die fernab eines Landes leben, wo die Zielsprache gesprochen wird, können DaZ-Lernende in ihrem direkten Umfeld einen authentischen Input aufnehmen und so ihre Kompetenzen verbessern. Dabei handelt es sich oft um einen Lernkontext, der nicht institutionalisiert ist und demnach weniger schriftsprachlich fundiert ist. Bei DaF-Lernenden steht also oftmals die Schriftlichkeit im Fokus, während bei DaZ-Lernenden die Mündlichkeit eine zentrale Rolle spielt. Damit soll eine alltagssprachliche Handlungsfähigkeit sowie gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht werden (Aguado, 2021, S. 254). Interessant für die vorliegende Thematik ist allerdings, dass für gebärdensprachige DaZ-Lernende die Deutschkompetenz in erster Linie nur als Lese- und Schreibkompetenz verstanden wird und demnach die Schriftlichkeit im Fokus steht (Krausneker, 2004, S. 37). Auf diesen Aspekt wird in der folgenden Auseinandersetzung noch näher eingegangen. Wichtig ist in jedem Fall, dass abhängig davon, ob im DaZ-Unterricht schriftliche oder mündliche Kompetenzen erworben werden sollen, sich auch die Lernziele, Gegenstände und Methoden voneinander unterscheiden (Aguado, 2021, S. 254).

2.3.1. Sprachenlernen bei Erwachsenen

Da sich die vorliegende Forschung gebärdensprachigen erwachsenen DaZ-Lernenden widmet, soll an dieser Stelle diskutiert werden, wie Erwachsene allgemein Sprachen lernen und inwiefern sich dieser Prozess von Kindern unterscheidet.

Für Erwachsene gilt keine Schulpflicht, weshalb das Deutschlernen entweder aus persönlichen Gründen heraus motiviert ist oder aber seitens des Staates gesetzlich vorgeschrieben wird (Gamper/Schroeder, 2021, S. 68). Das österreichische Integrationsgesetz (*IntG*) aus dem Jahre 2021 sieht vor, dass zugewanderte Erwachsene aus dem Ausland Deutschnachweise erbringen – abhängig von ihrem Herkunftsland und Aufenthaltsstatus (ebd., S. 69).

Erwachsene befinden sich nicht mehr in einem Alter, in dem das Sprachenlernen mühelos funktioniert, da es ihnen meist an Unbefangenheit mangelt. Sie versuchen, Fehler zu vermeiden und fokussieren sich gerne auf das, was sie bereits beherrschen. Sie gehen kognitiv beim Spracherwerb vor, indem sie nach den Regeln einer Sprache fragen und an Erklärungen interessiert sind (Gehring, 2023, S. 34f.). Da Erwachsene kritische Lernende sind, wollen sie auch Erfolge sehen und möglichst schnell lernen. Im DaZ-Unterricht ist es deshalb förderlich, dass sich erwachsene Lernende mithilfe von Lerntagebüchern oder Lerngesprächen über ihren Fortschritt bewusst werden. Darüber hinaus muss die Lehrkraft darauf achten, dass bei niedrigen Sprachniveaus und der damit verbundenen sprachliche Einfachheit im Unterricht (z.B. auf dem Niveau A1) keine einfachen oder gar kindlichen Aktivitäten durchgeführt werden. Auch auf niedrigen Sprachniveaus muss der Unterricht die Lernenden fordern. Die Methoden und Themen sollen an die Interessen der erwachsenen Lernenden geknüpft sein, damit sich diese ernstgenommen fühlen und eine Motivation für das Lernen entwickeln können (ebd., S. 36).

Besonders in der Erwachsenenbildung werden Lehrkräfte mit heterogenen Gruppen konfrontiert. Lehrkräfte und Lernende müssen sich über diese Heterogenität bewusst werden, darüber reflektieren, sich damit auseinandersetzen und die Bereicherung dessen erkennen. In der Realität ist dies aber nicht immer so einfach. Die Fachliteratur empfiehlt Lehrkräften bei der Unterrichtsgestaltung eine Binnendifferenzierung und Individualisierung vorzunehmen. Gerade bei DaZ-Kursen, die mehrmals pro Woche stattfinden, haben die Lernenden oftmals nicht viel Zeit, autonom zu Hause weiterzulernen. Bei DaZ-Kursen, die beispielsweise drei

Stunden pro Tag stattfinden, wird demnach eine flexible Zeiteinteilung im Unterricht empfohlen (Gsell-Rayeen, 2022, S. 109f.).

Gehring (2023) hält in seiner Auseinandersetzung fest, dass das Wiederholen im Fremdsprachenunterricht eine zentrale Methode darstellt, um Inhalte einerseits zu festigen und andererseits diese gewinnbringend in anderen Kontexten anwenden zu können. Eng damit verbunden ist das Entwickeln einer Bewusstheit und Achtsamkeit für die Sprache. Gerade bei erwachsenen Lernenden wird die Erfahrung gemacht, dass sie die Regeln und Gründe für bestimmte sprachliche Phänomene verstehen wollen. Kinder oder DaE-Lernende machen sich eher weniger Gedanken darüber. Für Lehrkräfte von erwachsenen DaZ-Lernende ist es wichtig zu bedenken, dass trotz der Neugierde nicht jede Regel erklärt werden muss, aber dennoch seitens der Lernenden eine Bewusstheit und Achtsamkeit der deutschen Sprache gegenübergebracht werden sollte. Das kann beispielsweise dadurch erreicht werden, dass die Lehrkraft viele Beispiele für ein Phänomen gibt und die Regel somit nicht explizit erklärt werden muss. Ob Regeln auch explizit im Fremdsprachenunterricht erklärt werden sollen, hängt von der Lernendengruppe und dem Sprachniveau ab (Gehring, 2023, S. 20f.).

2.3.2. Merkmale eines guten Unterrichts

Die Qualität des Unterrichts ist nicht nur vom verwendeten Material abhängig, sondern gleichsam auch von den methodisch-didaktischen, diagnostischen und zielsprachlichen Kompetenzen der Lehrkraft. Lehrende fungieren im Unterricht als Vorbilder (Aguado, 2021, S. 261). Wie Unterricht gestaltet werden soll, hängt Neuner/Hunfeld (1993) zufolge von verschiedenen Faktoren ab. Diese beinhalten Forschungserkenntnisse aus der Lern- und Entwicklungspsychologie, der Pädagogik und Unterrichtsforschung sowie der Sprachwissenschaft, lernenden- und lerngruppenspezifische Faktoren wie beispielsweise individuelle Lernvoraussetzungen, gruppenspezifische Merkmale, Vorerfahrungen und Vorstellungen vom Zielsprachenland und der Lerngruppe sowie darüber hinaus auch fachdidaktische Faktoren wie der Umgang mit Texten sowie die Traditionen und Lehrverfahren im Herkunftsland (Neuner/Hunfeld, 1993, S. 9). Wichtig ist dabei nochmals hervorzuheben, dass im Normalfall ein DaZ-Unterricht in einem sehr heterogenen Kontext stattfindet und sich die Lehrkraft nicht nur auf eine richtige Methode festlegen kann. Deshalb gibt es didaktische

Konzepte, bei denen die eben genannten Faktoren berücksichtigt und individuelle Schwerpunkte gesetzt werden können (Biebighäuser, 2021, S. 233).

Folgende didaktisch-methodische Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts können Biebighäuser (2021, S. 246-248) entnommen werden:

1. *Handlungsorientierung*: Bei der Handlungsorientierung im Unterricht geht es darum, die Lernenden in der Zweit- oder Fremdsprache handlungsfähig zu machen. Das betrifft gleichsam die rezeptive als auch die produktive Sprachverwendung. Lernende sollen Inhalte in einer Sprache nicht nur verstehen, sondern sich auch selbstständig in dieser Sprache verständigen können.
2. *Inhaltsorientierung*: Die Inhaltsorientierung legt einen Fokus auf den Input, der den Lernenden im Unterricht geboten wird und möchte, dass dieser so zielgruppengerecht und authentisch wie möglich ist. Das Problem dabei ist, dass viele Materialien, wie beispielsweise auch Lehrwerke, von Personen konzipiert werden, die kein Wissen über die individuellen Lernendengruppen und deren Bedürfnisse haben. Darüber hinaus geht das Prinzip der Inhaltsorientierung davon aus, dass der Inhalt einer sprachlichen Äußerung relevanter ist als die Form, in der diese Äußerung gemacht wurde.
3. *Aufgabenorientierung*: Das Handeln in einer Fremd- oder Zweitsprache wird im Sinne der Aufgabenorientierung als ein Lösen von Aufgaben und ein Bewältigen von Herausforderungen verstanden. Im Unterricht sollen Aufgaben geboten werden, die die Lernenden bewältigen können und dabei kommunikative Herausforderungen simulieren.
4. *Individualisierung und Personalisierung*: Bei diesem Prinzip werden die Lernenden mit ihren individuellen Bedürfnissen, Interessen und Vorerfahrungen in den Fokus gerückt. Das Lernangebot im Unterricht muss demnach binnendifferenziert und auf die Lernenden angepasst werden. Oftmals ist eine solche Differenzierung in einer heterogenen Lernendengruppe nicht einfach. Vor allem digitale Medien können dabei aber Abhilfe schaffen.
5. *Autonomieförderung*: Bei der Autonomieförderung werden Lernende dazu angeleitet, wie sie ihren Lernprozess selbst überwachen und gestalten können. Dafür brauchen sie in erster Linie Lernstrategien und müssen Eigenverantwortung übernehmen. Die Autonomieförderung gelingt beispielsweise mithilfe von Projektarbeit oder offenen Unterrichtskonzepten. Zu beachten ist dabei aber, dass eine vollständige Autonomie der Lernenden nicht möglich ist, da sie immer in Kontexten mit anderen Menschen

agieren. Bei der Autonomieförderung geht es also in erster Linie um institutionalisierte Lernprozesse.

6. *Interaktionsorientierung*: Dieses Prinzip geht davon aus, dass Lernen ein sozialer Prozess ist und im Austausch mit anderen passiert. Der Austausch und die Reaktionen von anderen Menschen sind ein wichtiger Aspekt im Sprachenlernen, weshalb Interaktionen und Gruppenarbeiten im Unterricht gefördert werden sollen.
7. *Reflexionsförderung*: Im Unterricht sollen Lernende selbst über ihren Lernprozess und über sprachliche Strukturen nachdenken können und diese eigenständig bewerten. Damit können sie ihren Intake auch auf andere Lebensbereiche übertragen.
8. *Automatisierung*: Wenn Lernende gewisse Fähigkeiten oder Tätigkeiten bereits sehr oft ausgeführt haben, fühlen sie sich sicher und können diese automatisiert abrufen. Das führt dazu, dass sie nicht aktiv an diese Tätigkeiten oder Äußerungen denken müssen und kognitive Kapazitäten für anderes zur Verfügung haben. Wichtig ist bei der Automatisierung von Wissen allerdings hinzuzufügen, dass automatisierte Prozesse oft sehr veränderungsresistent sind. Beispielsweise können fehlerhafte Äußerung, die automatisiert wurden, nur schwer wieder umgelernt werden. Die Lehrkraft muss deshalb darauf achten, dass nur fehlerfreie Äußerungen automatisiert werden.
9. *Transparenz und Partizipation*: Bei einem transparenten und partizipativen Unterricht werden die Lernenden in die Unterrichtsgestaltung miteinbezogen und können sich an Entscheidungen mitbeteiligen. Die Lehrkraft informiert sie über die Methoden und die Ziele des Unterrichts und es findet eine gemeinsame Reflexion statt.
10. *Evaluationskultur*: Ein transparenter und partizipativer Unterricht hat gleichsam auch den Anspruch, sich stets weiterzuentwickeln und zu verbessern. Die individuellen Bedürfnisse der Lernendengruppe sollen dabei berücksichtigt werden und die Lernenden zu einer eigenen Evaluation angeregt werden, damit sie in ihrer Autonomie gefördert werden können.
11. *Mehrsprachigkeit*: Das Prinzip der Mehrsprachigkeit geht davon aus, dass in Lernendengruppen sehr unterschiedliche Erst-, Zweit- oder Fremdsprachen vorgefunden werden können. Diese Sprachen müssen bei der Planung und Durchführung des Unterrichts berücksichtigt werden. Die Lehrkraft muss diese Sprachen nicht selbst beherrschen, sondern soll sie als wichtige Ressource wertschätzen und beispielsweise bei der Wahl der Themen oder dem Material berücksichtigen.
12. *Lehr-/Lernkultursensibilität*: Das abschließende Prinzip der Lehr- und Lernkultursensibilität möchte, dass die Lehrkraft die bisherigen Lernerfahrungen der

Gruppe in die Unterrichtsgestaltung miteinbezieht, um die Lernenden weder zu über- noch unterfordern (Biebighäuser, 2021, S. 246-248).

Lehrkräfte müssen sich bei der Gestaltung ihres Unterrichts die Frage stellen, welche der eben vorgestellten Prinzipien in Hinblick auf ihre Lernendengruppe und der gesetzten Lernziele die höchste Relevanz haben. Besonders die Prinzipien der *Handlungsorientierung*, *Individualisierung* und *Autonomieförderung* sollen der Fachliteratur zufolge im Vordergrund eines DaZ-Unterrichts stehen. Darüber hinaus soll dem Prinzip der *Mehrsprachigkeit* eine besondere Rolle zuteilwerden (Biebighäuser, 2021, S. 248f.).

Auch bei Gehring (2023) wird dafür plädiert, die individuellen Voraussetzungen der Lernenden im Unterricht zu berücksichtigen, da jede und jeder Einzelne eine eigene Lernbiographie mitbringt, ein unterschiedliches Vorwissen hat, unterschiedlich begabt beim Sprachenlernen ist und sich besser oder schlechter konzentrieren kann. Die Lehrkraft kann zwar nicht alle Bedürfnisse einer heterogenen Lernendengruppe berücksichtigen, aber muss Wahlmöglichkeiten bei der Komplexität der Aufgaben, dem Umfang und der Anzahl der Aufgaben lassen (Gehring, 2023, S. 23f.).

In einem guten Fremdsprachenunterricht hält sich die Lehrkraft an pädagogische Standards und berücksichtigt dabei, was eine gute Vermittlung einer Sprache ausmacht. Dabei sind die Aspekte der *Verständlichkeit*, der *Interaktion*, der *Wiederholung* und der *Bewusstheit* zentral. Die Lehrkraft muss auf die Verständlichkeit der vermittelten Inhalte achten, indem sie Informationen öfters wiederholt. Dies soll mit unterschiedlichen Sprachmitteln passieren, da nicht der gesamte Input bei den Lernende auch als Intake angenommen wird. Wenn der Input aber verständlich ist und oft wiederholt wird, können die Lernende mehr davon als Intake behalten. Wichtig ist dabei zu bedenken, dass die Lernenden nicht jedes Wort des Inputs verstehen müssen, sondern dass dieser die sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden auch übersteigen kann (Gehring, 2023, S. 19).

Des Weiteren muss die Lehrkraft auf die Interaktion mit den Lernenden achten. Dabei soll bedacht werden, dass bei den Lernenden aufgrund von Angst oder Überforderung Stress ausgelöst werden kann. Auch gewisse Aufforderungen oder eine unsensible Fehlerkorrektur kann sich negativ auf die Lernenden auswirken. Anforderungen sollen demnach ohne Druck gegeben werden. Darüber hinaus ist es wichtig, mit den Lernenden zu kommunizieren und beispielsweise Rückmeldungen einzufordern. Die Lehrkraft muss sicherstellen, dass die

Lernenden den Intake verstanden haben und kann dann Hilfestellungen geben, um das Verständnis sicherzustellen. Gleichsam ist es wichtig, dass die Lernenden dazu motiviert werden, selbst frei zu sprechen (Gehring, 2023, S. 20).

2.3.3. Mündlichkeit

Das Sprechen, Hören, Schreiben und Lesen sind Aguado (2021, S. 225) zufolge sehr eng miteinander verbundene Fertigkeiten. Der vorangegangenen Auseinandersetzung zufolge konnte aber bereits festgestellt werden, dass vor allem die Mündlichkeit im DaZ-Kontext eine große Rolle spielt.

Mündlichkeit umfasst sowohl das Hören (die Rezeption) als auch das Sprechen (die Produktion) von gesprochener Sprache. Bei beiden Formen laufen eine Vielzahl an kognitiven, sprachlichen, psychologischen und physiologischen Teilprozessen ab. Darüber hinaus wird für diese Prozesse viel Aufmerksamkeit und Anstrengung benötigt, gleichzeitig kann aber auch von einem hohen Automatisierungsgrad ausgegangen werden. Das dialogische Sprechen ist komplexer als das monologische, weil es unter Zeitdruck passiert, um den Redefluss in einem Gespräch aufrechterhalten zu können. Oft passieren Situationen in Dialogen, die nicht vorherzusehen oder zu planen sind. Die Sprechenden können sich auf Dialoge demnach nur schwer vorbereiten und müssen spontan agieren und reagieren. Gleichzeitig ist ein Dialog aber auch einfacher als ein Monolog, da aufgrund der Gesprächspartnerin oder des Gesprächspartners eine zweite Person zum Gelingen der Sprechhandlung beiträgt. Dennoch sind gerade für Lernende einer Zweit- oder Fremdsprache diese Situationen besonders herausfordernd (Aguado, 2021, S. 253).

Diesbezüglich kann festgehalten werden, dass im DaZ-Unterricht der spontane, freie und konzeptionell mündliche Sprachgebrauch oft zu kurz kommt (ebd., S. 259). Legutke (2014, S. 138) sagt dazu, dass in den Lehrwerken und im Unterricht die erforderlichen Modelle dafür fehlen. Im Unterricht sollen den Lernenden einerseits geeignete Materialien, Aufgaben, Übungen und Sozialformen geboten werden und andererseits wird ihnen ein geschützter Raum geboten, in dem sie ihre mündlichen Kompetenzen aufbauen, erproben und schlussendlich automatisieren können. Gerade für Lernende, die keine Erfahrung oder Angst vor dem Sprechen haben, muss der Unterricht so gestaltet werden, dass sie ihre Ängste überwinden können (Aguado, 2021, S. 262). Deshalb ist es wichtig, den Lernenden Gelegenheiten zu

geben, das Sprechen als etwas Positives zu erleben. Positive Erlebnisse stärken das Selbstbewusstsein und die Selbstwirksamkeit. Dies wirkt sich auf den flüssigen Sprachgebrauch und gleichsam auch auf die soziale Akzeptanz und die gesellschaftliche Teilhabe aus (ebd., S. 258).

Die beste Möglichkeit, um dem Sprechen im Unterricht mehr Raum zu geben, wäre die Verringerung des Redeanteils der Lehrenden. Wenn Lehrende im Unterricht weniger sprechen, erhöht sich automatisch der Sprechanteil der Lernenden. Am besten funktioniert dies in PartnerInnen- und Gruppenarbeiten, da dort Sprech- und Interaktionsmöglichkeiten geboten werden. Darüber hinaus können Lehrende bestimmte Fragetechniken verwenden, die die Lernenden dazu motivieren, selbst Antworten zu formulieren. Es ist wichtig, dass die im Unterricht verwendeten Materialien authentisch sind und für die Lernenden eine Bedeutung haben. Dies ist vor allem auf den niedrigen Sprachniveaus schwierig, da es sich dort oft um heterogene Gruppen mit unterschiedlichen fremdsprachlichen Kompetenzen, kognitiven Entwicklungen und Weltwissen handelt (Aguado, 2021, S. 260f.).

Wenn es im Unterricht Phasen des freien Sprechens gibt, sollen Lehrende die Fehler von Lernenden aushalten können, um ihnen die Sprechfreude und Motivation nicht zu nehmen. Bei Automatisierungsübungen soll hingegen eine Nulltoleranz gegenüber Fehlern herrschen, damit die Lernenden gewisse Fehler nicht automatisieren und somit später mühsam umlernen müssen. Es ist demnach für den Unterricht gewinnbringend, bereits früh mit Automatisierungsübungen zu beginnen und dabei sicherzustellen, dass keine Fehler gemacht werden (Aguado, 2021, S. 263). Gehring (2023) plädiert für eine hohe Fehlertoleranz. Viele Fehler entstehen gerade deshalb, weil Lernende schon etwas gelernt haben, sich aber einer Ausnahme nicht bewusst sein. Gerade bei Themen, die sie interessieren oder emotional betreffen, sind Lernende oft nicht sehr fehlersensibel und konzentrieren sich deshalb mehr auf den Inhalt der sprachlichen Äußerung als auf die Grammatikregel (Gehring, 2023, S. 24).

Aguado (2021) beschreibt abseits des Sprechens das Hörverstehen als die Rezeption von akustisch angebotener Sprache (Input) und die daraus resultierende Sinnkonstruktion (Intake). Dieser Prozess ist nicht beobachtbar (Aguado, 2021, S. 255). Oftmals werden DaZ-Lernende mit Inhalten konfrontiert, die ihr sprachliches Wissen übersteigen. Aus dem Grund ist es wichtig, dass die Lehrkraft im Unterricht Strategien bereitstellt, mit Hilfe deren die Lernenden schwierige Hörtexte erarbeiten können. Dies ist stark damit verbunden, dass Lernende über ihre eigenen Ressourcen Bescheid wissen und ihren eigenen Lernprozess reflektieren können

(Biebighäuser, 2021, S. 249f.). Faktoren, die laut Aguado (2021) den Aufbau der Sprech- bzw. Hörkompetenz erschweren, sind entweder psychologischer Natur (z.B. keine Motivation oder die fehlende Fähigkeit, mit Unsicherheiten umgehen zu können), die fehlende Bereitschaft, in die Zielkultur hineinzuwachsen, sozialer Natur (z.B. kulturelle Distanz, Bildungsniveau der Familie, sozioökonomischer Status) oder kognitiver Natur (z.B. ein wenig trainiertes Arbeitsgedächtnis). Auch eine Kombination dieser Faktoren kann auftreten (Aguado, 2021, S. 259).

2.3.4. Schriftlichkeit

Wie bereits erwähnt wurde, spielt im gebärdensprachigen DaZ-Unterricht die Schriftlichkeit eine viel größere Rolle als die Mündlichkeit. Beim Deutschlernen kann von sehr heterogenen schriftsprachlichen Kompetenzen innerhalb einer Lernendengruppe ausgegangen werden. Während DaF-Lernende im Ausland und DaZ-Lernende im Inland in beruflichen und hochschulischen Kontexten meist ausgebildete Lese- und Schreibkompetenzen in ihrer Erstsprache haben, verwenden andere DaZ-Lernende ihre Erstsprache in der Familie oft nur mündlich. Dabei kommen Sprachwechsel und Sprachmischungen vor. Schriftliche Kompetenzen in der Erstsprache können nur dann aufgebaut werden, wenn auch ein herkunftssprachlicher Unterricht zur Verfügung steht. Falls dies aus individuellen Gründen nicht möglich war oder ist, muss eine (Erst-)Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch vollzogen werden (Roll, 2021, S. 269).

Dabei muss bedacht werden, dass viele DaZ-Lernende eine andere Alphabetschrift in ihrer Schulzeit erworben haben, wie beispielsweise das kyrillische oder arabische Alphabet oder eine syllabische (z.B. Japanisch) und logographische (z.B. Chinesisch) Schrift. Diese Schriftvorerfahrungen müssen mit der Schrift des Deutschen (eine alphabetische Silbenschrift, bei der Buchstaben zu Silben gebündelt werden) von den Lernenden in Bezug gesetzt werden (Roll, 2021, S. 270). DaZ-Lernende, die in ihrer Erstsprache alphabetisiert wurden und eine stabile schriftsprachliche Kompetenz haben, können dies als Grundlage für den DaZ-Erwerb nehmen (Schmölzer-Eibinger, 2011, S. 51).

Das Schreiben von Texten ist für Lernende dennoch oft schwierig. Im DaZ-Unterricht ist es deshalb förderlich, ein explizites Textsortenwissen seitens der Lernenden anzustreben. Dieses hilft dabei, Texte lesen und schreiben zu können (Roll, 2021, S. 272f.). Auch bei Faustmann

(2022) wird die die Bedeutung der Textkompetenz beim Deutschlernen hervorgehoben und dabei das *3-Phasen-Modell* vorgestellt. Dabei handelt es sich um ein flexibles Instrument in der Didaktik, das mit unterschiedlichen Aufgaben an einen Text herantritt und dadurch den rezeptiven und produktiven Umgang mit einem Text fördert. Gleichzeitig sollen Lernende in der Gruppe miteinander in den Austausch kommen und Texte als Diskussionsgrundlage verwenden können. Dieser Ansatz ist lernendenorientiert und vielseitig einsetzbar (Faustmann, 2022, S. 86).

Für die vorliegende Auseinandersetzung besonders interessant ist der Aspekt, dass für das Produzieren von verständlichen Texten eine sprachliche Explizitheit notwendig ist. Nonverbale Mittel wie beispielsweise die Körpersprache, die Mimik und Gestik sowie paraverbale Mittel wie die Intonation entfallen bei Texten. Gleichzeitig müssen räumliche und zeitliche Komponenten in einem Text verbalisiert werden sowie Zusammenhänge oder Ähnliches explizit genannt werden (Roll, 2021, S. 271).

Beim Lernen einer Sprache ist auch das Lesen eine wichtige Komponente. Wenn Lernende viel lesen, erweitert sich ihr Wortschatz und ihr Grammatikverständnis (Guggi, 2022, S. 48). Das Lesen ist keine einfach angeeignete Fertigkeit und benötigt jahrelanges Üben. Erst dann kann sich die Lesefertigkeit so in das Gehirn einprägen, dass ein Mensch flüssig und sinnerfassend lesen kann. Verfügt ein Mensch aber über eine entwickelte Lesefertigkeit, wirkt sich dies positiv auf die Struktur und Funktion des menschlichen Gehirns aus und hilft beispielsweise bei der Wahrnehmung oder beim Kurzzeitgedächtnis. Bei Erwachsenen fördert das Lesen überdies die Konzentration und die Kreativität (ebd., S. 46f.). Es ist relevant bei der Literatúrauswahl im Unterricht darauf zu achten, an die Lebenswelt und Interessen der Lernenden anzuknüpfen. Die Literatur soll demnach so ausgewählt werden, dass sie für die Lernenden spannend ist und gerne im Unterricht bzw. in der Freizeit gelesen wird (ebd., S. 53).

Die Überlegungen, die in diesem didaktischen Kapitel gemacht wurden, sollen nun in Hinblick auf gebärdensprachlichen Unterricht diskutiert werden und dabei aus der Sicht der Fachliteratur die Frage geklärt werden, wie ein DaZ-Unterricht für gebärdensprachige Lernende gestaltet werden sollte.

2.4. DaZ-Unterricht für gebärdensprachige Lernende

Deutsch als Zweitsprache kann gebärdensprachlichen Lernenden nicht gleich wie hörenden Lernenden vermittelt werden. In der Fachliteratur wird dafür der Begriff *DaZ gl* (kurz für: *Deutsch als Zweitsprache gehörloser Menschen*) verwendet und klar vom Fachbereich DaZ für Hörende abgegrenzt (Krausneker, 2004, S. 329). DaZ gl muss laut Krausneker (2004, ebd.) und Riegler (2013, S. 85) als eigenes Forschungsgebiet verstanden werden und auch im Unterricht als eigenständiges Fach vermittelt werden. Auch Moores (2010) schreibt, dass gebärdensprachige Erwachsene anders als hörende Erwachsene visuell lernen und visuell stimuliert werden müssen (Moores, 2010, S. 453f.).

2.4.1. Bilingualer Unterricht in Österreich

In der vorangegangenen theoretischen Auseinandersetzung wurde bereits thematisiert, dass hörbeeinträchtigte Kinder im Sinne eines bilingualen Ansatzes als L1 von Geburt an sowohl die Gebärdensprache als auch die Lautsprache ihres Herkunftslandes erlernen sollten. Dies stellt allerdings nur ein theoretisches Konzept dar, weshalb nicht davon ausgegangen werden kann, dass in der Realität alle hörbeeinträchtigten Personen auch tatsächlich so aufgewachsen sind und über altersadäquate Kenntnisse in beiden Sprachen verfügen. Laut einer österreichischen Untersuchung, die vor mehr als zehn Jahren von Kramreiter (2011) durchgeführt wurde, hat sich die bilinguale Methode in Österreichs Schule noch nicht richtig durchgesetzt. Ihr zufolge bevorzugen vor allem hörende Eltern eine lautsprachlich orientierte Schulbildung für ihre hörbeeinträchtigten Kinder (Kramreiter, 2011, S. 339). Auch die Untersuchung von Krausneker/Schalber (2007) kam zu dem Ergebnis, dass in Österreich ein gebärdensprachlicher Unterricht eine Seltenheit darstellt und das Bildungswesen lautsprachlich orientiert ist (Krausneker/Schalber, 2007, S. 425-427). Mayrpeter (2014) schließt aus ihrer qualitativen Analyse des österreichischen Schulsystems, dass trotz der Anerkennung der ÖGS die deutsche Lautsprache noch immer einen hohen Stellenwert in der Erziehung und Bildung hat (Mayrpeter, 2014, S. 120). Die aktuelle Untersuchung von Heim (2021, S. 27) kommt zu dem Schluss, dass sich die Situation im Bildungsbereich für gebärdensprachige Lernende nur minimal in den letzten Jahren verbessert hat.

2.4.2. In Österreich aufgewachsene gebärdensprachige Erwachsene

Krausneker (2006) schreibt, dass unter der österreichischen Gehörlosengemeinschaft Analphabetismus weit verbreitet ist, da die meisten gebärdensprachigen Personen nicht schriftsprachlich auf Deutsch kommunizieren können (Krausneker, 2006, S. 35). Eine qualitative Untersuchung aus dem Jahre 2001/2002 ergab beispielsweise, dass 60% der befragten erwachsenen gehörlosen Österreicherinnen und Österreicher angaben, dass ihre Deutschkenntnisse unzureichend sind und sie mit dem Lesen und Schreiben große Probleme haben (Breiter, 2005, S. 83). Eisenwort et al. (2002) kommen darüber hinaus zu dem Schluss, dass nur 10% der 15-jährigen gehörlosen Schülerinnen und Schüler in Österreich sinnerfassend Texte lesen können (Eisenwort et al., 2002, S. 259). Mehr als zwei Drittel der erwachsenen gehörlosen Österreicherinnen und Österreicher können ein Lesebeispiel nicht richtig lesen bzw. lösen (Fellner-Rzehak/Podbelsek, 2004, S. 203). Schweitzer (2014) ist in seiner Untersuchung zu dem Ergebnis gekommen, dass Jugendliche in Österreich stark fehlerhafte Texte produzieren, die gegen Sprachnormen verstoßen. Die meisten Fehler wurden in der Morphosyntax festgestellt, allen voran Flexionsfehler bei Artikeln und Verben sowie die Verwendung falscher Präpositionen. Darüber hinaus verwenden gebärdensprachige Schülerinnen und Schüler in ihren Texten häufig einen falschen Satzbau (Schweitzer, 2014, S. 112f.).

Hausen (2013) schreibt diesbezüglich, dass nicht außer Acht gelassen werden darf, dass eine Gebärdensprache eine andere Grammatik als eine Lautsprache hat sowie Regelmäßigkeiten zwischen der deutschen Laut- und Schriftsprache von gebärdensprachigen Lernenden nur unzulässig erfasst werden können (Hausen, 2013, S. 101f.). Erwachsene Lernende können zwar auf das Wissen ihrer L1 zurückgreifen und verfügen in der Regel über Lernerfahrungen und Lernstrategien, doch sie stehen vor der Herausforderung, dass die eigene Erstsprache ganz anders funktioniert als die Zielsprache (Gehring, 2023, S. 35). Wird dabei bedacht, dass Lernende aber vielleicht gar keine Sprache altersadäquat als L1 erlernt haben, wirkt sich dies negativ auf den Erwerb einer weiteren Sprache aus (Kläser/Rohde, 2015, S. 230f.).

Bei der vorliegenden Auseinandersetzung wird deshalb davon ausgegangen, dass es gebärdensprachige Erwachsene gibt, die zwar in Österreich geboren und aufgewachsen sind, aber aufgrund von fehlender Unterstützung und Lücken im Bildungssystem noch immer erhebliche Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache haben. Sie lernen deshalb DaZ gl im Erwachsenenalter.

2.4.3. Gebärdensprachige Erwachsene aus dem Ausland

In Österreich lernen aber nicht nur dort aufgewachsene gebärdensprachige Erwachsene DaZ, sondern gleichsam auch Zugewanderte aus dem Ausland, die eine andere Gebärdensprache oder gar Lautsprache als die ÖGS oder Deutsch haben. Hollauf (2012) zufolge können keine Statistiken ausfindig gemacht werden, die Auskunft darüber geben, wie viele gebärdensprachige Zugewanderte in Österreich leben.⁹ Dennoch geht sie davon aus, dass es in Österreich aufgrund der steigenden Anzahl an Zuwandernden auch immer mehr gebärdensprachige Personen aus dem Ausland gibt (Hollauf, 2012, S. 25). Wichtig ist dabei noch einmal hervorzuheben, dass jedes Land seine eigene Gebärdensprache hat und es sich deshalb bei gebärdensprachigen Erwachsenen aus dem Ausland nicht um eine homogene DaZ-Lernendengruppe handelt (ebd., S. 26f.). Heim (2021, S. 1) schreibt, dass die meisten Lernenden in gebärdensprachlichen DaZ-Kursen in Österreich unterschiedliche Herkunftsländer haben, vielfältige Bildungshintergründe mitbringen und unterschiedliche Sprachlernerfahrungen in ihrem Leben gemacht haben.

Wie bereits in dieser Auseinandersetzung aufgezeigt werden konnte, ist es essentiell, die L1 einer Person stets zu fördern. Erwachsene aus dem Ausland mit einer anderen GaE als der ÖGS finden aber kaum Möglichkeiten in ihrer eigenen L1 zu kommunizieren (Hollauf, 2012, S. 30). Diesen Menschen wird der Literatur zufolge empfohlen, in erster Linie die ÖGS zu erwerben, um in Bildungskontexten oder beispielsweise mit Dolmetschenden kommunizieren zu können (ebd., S. 37). Oft haben sie aber in ihrer Heimat nur kurz oder gar keine Schulbildung erfahren und die eigene GS oder Lautsprache ihres Herkunftslandes deshalb nur unzureichend erlernt. Daher werden sie erst in Österreich alphabetisiert und haben Probleme damit, selbstständig zu lernen. Im Unterricht führt dies dazu, dass sie über keine Lernstrategien verfügen und nicht wissen, wie eine Sprache überhaupt funktioniert (Heim, 2021, S. 1).

Während in Österreich aufgewachsene gebärdensprachige Menschen bereits viele Beeinträchtigungen seitens der hörenden Mehrheitsgesellschaft erfahren müssen, sind gebärdensprachige Menschen aus dem Ausland nicht nur aufgrund ihrer Beeinträchtigung, sondern auch aufgrund ihrer Herkunft einer doppelten Diskriminierungsgefahr ausgesetzt (Hollauf, 2012, S. 28).

⁹ Zu ähnlichen Erkenntnissen in Deutschland kommen Marx/Urbann (2022). Die Autorinnen schreiben, dass Sprachstandserhebungen in der DGS einen etwaigen multilingualen Hintergrund der Getesteten nicht untersuchen (Marx/Urbann, 2022, S. 71).

2.4.4. Zielgruppengerechte DaZ-Unterrichtsgestaltung

Die vorangegangene Auseinandersetzung betrachtend kann an dieser Stelle als Zwischenfazit festgehalten werden, dass in Österreich viele gebärdensprachliche Erwachsene leben, die DaZ lernen und dabei unterschiedliche L1-Kompetenzen und Sprachlernerfahrungen mitbringen. Manche von ihnen haben eine GaE und manche eine Lautsprache als Erstsprache. Die in dieser Masterarbeit behandelte Lernendengruppe ist demnach eine stark heterogene.

Der größte Anbieter für Weiterbildungsangebote von in Österreich lebenden gebärdensprachigen Erwachsenen ist das Institut *equalizent* in Wien. Es setzt sich aus unterschiedlichen gebärdensprachigen Trainerinnen und Trainern zusammen, die sowohl gehörlos als auch hörend sind. Erwachsene können sich beim *equalizent* beraten lassen oder bekommen Unterricht in verschiedenen Gegenständen – wie unter anderem auch der deutschen Sprache (Krausneker, 2006, S. 107f.). Laut eigenen Angaben können beim *equalizent* in Wien unterschiedliche Deutschkurse besucht werden, wie beispielsweise der Kurs ‚Zwei in Einem (2in1)‘, wo gleichzeitig die ÖGS und DaZ vermittelt wird, oder spezielle DaZ-Kurse für Erwachsene mit vorhandenen ÖGS-Kompetenzen (zum Beispiel die ‚Arbeitsgruppen‘ für Erwachsene auf Arbeitssuche) (*Equalizent*, 2024). Weitere Anbieter von DaZ-Kursen für gebärdensprachige Erwachsene in Österreich sind das Bildungsprojekt *Job.com* in Linz und das Bildungs- und Kommunikationszentrum *KommBi* in Innsbruck (Heim, 2021, S. 28f.). Heim (2021) konnte in ihrer empirischen Forschung hinsichtlich des DaZ-Angebots für gebärdensprachige Erwachsene in Österreich herausfinden, dass sich die Zielgruppe ein breiteres Angebot an DaZ-Kursen mit getrennten Niveaustufen von A1-C2 wünscht, in denen sie auch Abschlussprüfungen und Zertifikate bekommen kann. Darüber hinaus hätten die Lernenden gerne intensive 1-zu-1-Betreuungen, um Lernstrategien erlernen und damit ein selbstständiges Lernen erzielen zu können (Heim, 2021, S. 91).

Die Ausgangslage eines DaZ-Unterrichts für gebärdensprachige Lernende ist, dass sie die Sprache nicht oder nur begrenzt über den auditiven bzw. oralen Kanal erwerben bzw. produzieren können und auch kein auditives Feedback erhalten. Die gesprochene Sprache nimmt demnach eine geringere Relevanz im Sprachunterricht ein (Kläser/Rohde, 2015, S. 221). Auch Krausneker (2004) schreibt, dass die Kompetenz in einer Lautsprache für gebärdensprachliche Lernende in erster Linie nur als Lese- und Schreibkompetenz verstanden wird (Krausneker, 2004, S. 37).

Die Autorin formuliert in ihrer Auseinandersetzung aus 2006 Implikationen für einen zielgruppengerechten Sprachunterricht von gebärdensprachigen Lernenden. Ihr zufolge müssen beim sprachlichen Unterricht die unterschiedlichen Vorerfahrungen und individuellen sprachlichen Umstände der Lernenden berücksichtigt werden. Darüber hinaus müssen gebärdensprachliche Lernende abseits des Deutschunterrichts auch gebärdensprachlichen Unterricht erhalten, um ihre GaE zu festigen. Im Deutschunterricht muss auf die eigene GaE zurückgegriffen und diese berücksichtigt werden (Krausneker, 2006, S. 60-64).

Truckenboldt und Leonhardt (2016) geben Lehrkräften Praxistipps für den Unterricht mit gebärdensprachigen Schülerinnen und Schülern. Diese Tipps wurden zwar für den Pflichtschulbereich formuliert, sollen aber dennoch an dieser Stelle aufgegriffen und diskutiert werden. Eine vergleichbare Auseinandersetzung für erwachsene Lernende konnte in der Fachliteratur nicht gefunden werden. Aufgrund der Heterogenität in einer Klasse empfehlen die Autorinnen eine geringe Anzahl an Teilnehmenden sowie ein Teamteaching. Darüber hinaus muss auf angemessene optische Bedingungen geachtet werden, die gebärdensprachigen Lernenden das Verfolgen des Unterrichts erleichtert. Darunter fällt das Schaffen von günstigen Lichtverhältnissen (gleichmäßige Ausleuchtung des Raumes, kein Blenden), der Blickkontakt mit gebärdensprachigen Lernenden seitens der Lehrkraft (nicht gleichzeitig schreiben und kommunizieren, zuerst zeigen und erst dann kommunizieren, möglichst wenig im Raum bewegen, auf den Blickkontakt achten) sowie das Achtgeben auf die Mimik, Gestik und Pausen. Auch eine zielgruppengerechte Sitzordnung wirkt sich positiv auf die Lernumgebung aus. So sollen gebärdensprachige Lernende im besten Fall in einem Halbkreis sitzen, damit sie sowohl die Tafel, die Lehrkraft als auch die anderen Lernenden im Blick behalten können (Truckenboldt/Leonhardt, 2016, S. 41-43). Störgeräusche sollen so gut wie möglich vermieden werden. Geräte sollen ausgeschaltet werden, die Fenster geschlossen sein und einem Hallen mithilfe von beispielsweise Teppichen oder Vorhängen entgegengewirkt werden (ebd., S. 44).

Als didaktische Prinzipien empfehlen die Autorinnen in erster Linie eine Visualisierung der Inhalte. Darunter fällt die Verschriftlichung von Inhalten (Einsatz von Beamer oder Laptop, Handouts, Aufschreiben von Schlüsselbegriffen), der Einsatz von Untertiteln (z.B. beim Einsatz von Filmen), Symbol- oder Wortkarten, Bilder sowie Mitschriften. Des Weiteren ist eine gelungene Strukturierung des Unterrichts wichtig. Der Unterricht muss einen klaren Ablauf haben (Einstieg, Erarbeitung, Sicherung), transparent sein (mit einer Ziel- und Aufgabenklarheit), wechselnde Sozialphasen haben sowie verständnissichernde Elemente (Zusammenfassungen, Wiederholungen, Verschriftlichungen) und Rituale beinhalten. Darüber

hinaus sprechen sich die Autorinnen für eine Differenzierung innerhalb des Unterrichts aus, beispielsweise mithilfe von quantitativen und qualitativen Methoden (die Lernenden erhalten unterschiedlich viele Aufgaben oder Schwierigkeitsgrade), mithilfe von modifizierten Arbeitsblättern, etwaigen zusätzlichen Erklärungen, extra Anschauungsmaterial oder unterstützenden PartnerInnenarbeiten (ebd., S. 51-58).

Da bei einem gebärdensprachigen DaZ-Unterricht die Schriftlichkeit im Zentrum steht, fokussiert er sich auf das Trainieren der Lese- und Schreibfertigkeit. Das Lesen ist für gebärdensprachige Lernende schwierig und nicht mit dem Erwerb der Lesefertigkeit von hörenden Lernenden vergleichbar, da die zu lesenden Wörtern nicht einfach mit bisher bekannten lautlichen Wörtern in Verbindung gebracht werden können (Krausneker, 2004, S. 183). Im Pflichtschulbereich haben vor allem die Eltern eine große Auswirkung auf die Lesemotivation ihrer Kinder und tragen demnach positiv zu den Lesekompetenzen der Schülerinnen und Schülern bei (Rauchberger, 2017, S. 111). Riegler (2013) sieht die Lesekompetenz als wichtige Basis für eine Teilhabe an der hörenden Mehrheitsgesellschaft. Das Lesen muss im Unterricht so gefördert werden, dass die Lernenden motiviert sind. Deshalb sollen die Texte lebensweltbezogen und visuell ansprechend sein. Auch Texte, die die Mehrsprachigkeit der Lernenden berücksichtigen, sollen im Unterricht zur Verfügung gestellt werden (Riegler, 2013, S. 85). Um das Textverständnis der Lernenden sicherstellen zu können, kann der Satzbau vereinfacht werden und grammatikalische Strukturen erläutert werden. Darüber hinaus können schwierige oder ungebräuchliche Wörter ersetzt oder vorab erklärt werden. Die Textinhalte sollen an die Lebenswelt der Lernenden anknüpfen und die Texte mithilfe von visuellem Material (z.B. Bildern, Skizzen) veranschaulicht werden (Truckenboldt/Leonhardt, 2016, S. 63). Dass gebärdensprachige Lernende visuell lernen und demnach Bilder für das Verstehen von Inhalten besonders hilfreich sind, schreibt auch Heim (2021, S. 88f.). Gebärdensprachige Lernende brauchen geeignete Materialien, die sich in der Schwierigkeit nur langsam steigern sowie visuell ansprechend, alltagsbezogen und kommunikationsorientiert sind (ebd., S. 91).

Um Lernende bei ihren Schreibkompetenzen zu unterstützen, kann die GaE herangezogen werden. Erst wenn die Lernenden in ihrer Erstsprache Textplanungsstrategien erworben haben, können sie einen Text in einer Zweitsprache verfassen. Demnach müssen gebärdensprachliche Lernende zuerst in ihrer GaE gefördert werden und können dann basierend darauf ihre Schriftsprachkompetenzen erweitern (Krausneker, 2004, S. 252).

Wie bereits im vorherigen didaktischen Kapitel veranschaulicht werden konnte, ist die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit der Lernenden in einem gelungenen DaZ-Unterricht unabdinglich. Begon (2021) konnte in einer Untersuchung herausfinden, dass in der deutschen Pflichtschule die Herkunftssprachen von gebärdensprachigen Schülerinnen und Schüler aus dem Ausland nicht berücksichtigt werden (Begon, 2021, S. 71). Auch Marx/Urbann (2022) kommen in ihrer Auseinandersetzung zu dem Schluss, dass es hinsichtlich des DaZ-Unterrichts mit gebärdensprachigen Lernenden aus dem Ausland noch viele Forschungs- und Praxisdefizite gibt, wie beispielsweise die fehlende Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit, die Berücksichtigung der individuellen sprachlichen Kompetenzen oder auch die Ausbildungspraxis der Lehrkräfte (Marx/Urbann, 2022, S. 74).

Heim (2021) konnte im Zuge ihrer empirischen Forschung feststellen, dass gebärdensprachliche DaZ-Lernende aus dem Ausland gerne auf soziale Lernstrategien zurückgreifen, indem sie Freundinnen und Freunde aus der Gehörlosengemeinschaft, gebärdensprachige Lehrkräfte, Familienmitglieder oder Dolmetschende nach unbekannten Wörtern oder lexikalischen Einheiten fragen. Abseits sozialer Lernstrategien wird auch häufig versucht, eine wörtliche Übersetzung in ihre L1 mittels technischer Geräte herbeizuführen. Kurze Wörter stellen für sie meist kein Problem dar, während lange Sätze und Texte oftmals zu einer Überforderung führen. Besonders bei Artikeln, Pronomen, Fällen und der Satzstruktur haben sie Probleme. Hilfreich ist es für sie, Inhalte tage- bis monatelang zu wiederholen (Heim, 2021, S. 87-89).

Abschließend für das theoretische Kapitel kann an dieser Stelle mit Krausneker (2004) zusammengefasst und hervorgehoben werden, dass für gebärdensprachige Lernende ein bilingualer Unterricht (ÖGS und Deutsch) gewinnbringend ist. Das bedeutet, dass die ÖGS die gleiche Stellung im Unterricht hat wie Deutsch und für jede Sprache jeweils ein Vorbild (im Sinne von zwei unterschiedlichen Lehrkräften) im Unterricht anwesend ist. Während die ÖGS dabei eher als Medium der Kommunikation und des Informationstransfers dient, wird Deutsch als Zweitsprache unterrichtet und gesteuert erlernt (Krausneker, 2004, S. 37).

Inwiefern diese, der Fachliteratur entnommene, Vorstellung eines gelungenen DaZ-Unterrichts für gebärdensprachige Erwachsene in Österreich auch in der Praxis umgesetzt wird bzw. überhaupt umsetzbar ist, soll die durchgeführte empirische Forschung zeigen. Im folgenden Kapitel der Masterarbeit wird nun die methodische Vorgehensweise der Forschung präsentiert und begründet.

3. Methodische Vorgehensweise

Im vorliegenden Kapitel wird die durchgeführte empirische Forschung vorgestellt und der Einsatz der unterschiedlichen Methoden begründet. Der Untersuchung lag die anfangs aufgeworfene Forschungsfrage zugrunde, *wie Lehr- und Lernsettings für gebärdensprachige erwachsene DaZ-Lernende in Österreich zielgruppengerecht gestaltet werden können*.

Im ersten Unterkapitel der nachfolgenden Ausführung werden die Gütekriterien der Forschung angeführt. Danach wird das Forschungsdesign präsentiert sowie erläutert und dabei gezeigt, dass für die Forschung zwei unterschiedliche qualitative Erhebungsmethoden gewählt wurden. Diese werden in zwei daran anschließenden Kapiteln detailliert ausgeführt und begründet. Abschließend wird sich der Aufbereitung der im Feld gesammelten Daten gewidmet und die gewählten Datenauswertungsmethoden besprochen.

3.1. Gütekriterien

Innerhalb einer empirischen Untersuchung wird Wissen in einer methodisch kontrollierten und systematischen Weise generiert. Um dies zu gewährleisten, müssen bestimmte Gütekriterien eingehalten werden. Gütekriterien sind abstrakte theoretische Konstrukte, die empirisch gewonnene Erkenntnisse anhand ihrer Qualität und Geltung messen können (Schmelter, 2014, S. 33).

Folgende Gütekriterien sollen nun aufgegriffen und hinsichtlich der vorliegenden Forschung in dieser Masterarbeit diskutiert werden: das Prinzip der Objektivität, Reliabilität, Validität, Offenheit, Flexibilität, Kommunikativität und Reflexivität.

Das Gütekriterium der Objektivität gewährleistet, dass die Ergebnisse einer Forschung unabhängig zu den Forschenden stehen, die die Untersuchung durchgeführt haben. Der Einfluss der Forschenden auf den Untersuchungsgegenstand sollte demnach so gering wie möglich gehalten werden. In der Literatur wird hierbei kritisch angemerkt, dass gerade bei qualitativen Forschungen notwendigerweise eine Art von Beziehung zwischen den Forschenden und dem erforschten Gegenstand aufgebaut wird. Eine Objektivität im vorliegenden Forschungsprozess wurde zwar seitens der Forscherin angestrebt, kann aber

aufgrund der qualitativen Auslegung der Studie nicht zur Gänze garantiert werden. Mit der Objektivität hängt auch das Kriterium der Reliabilität zusammen. Dieses stellt sicher, dass die Daten zuverlässig und genau erhoben wurden, und ergibt sich aus einer Stabilität, Konsistenz sowie Äquivalenz der Ergebnisse. Auch dies ist bei der vorliegenden qualitativen Untersuchung nur bedingt möglich, weil es keine standardisierten Erhebungsmethoden zu unterschiedlichen Zeiten gibt. Das dritte Gütekriterium, die Validität, liegt bei dieser Forschung vor und gewährleistet einen Forschungsprozess, bei dem etwaige systematische Verzerrungen oder Fehler seitens der Forschenden im Datenerhebungs- oder Auswertungsprozess auffindig gemacht werden (Caspari, 2022, S. 16f.).

Das Gütekriterium der Offenheit geht davon aus, dass sich Forschende einem Untersuchungsfeld mit einer offenen Haltung nähern, ohne dass dabei bereits theoretische Vorstrukturierungen vorherrschen. Daraus folgt das Prinzip der Flexibilität, bei welchem dem Forschungsprozess flexibel gegenübergestellt wird und es für die Forschenden keine Hürde darstellt, etwaige Methoden im Laufe der Forschung zu ändern oder überarbeiten. Das Gütekriterium der Kommunikativität gewährleistet, dass unterschiedliche Perspektiven von unterschiedlichen AkteurInnen während der Erhebung berücksichtigt werden. Dies führt wiederum zum Prinzip der Reflexivität, welches besagt, dass Forschende über ihr eigenes Handeln während der Untersuchung reflektieren müssen und dies selbst in die Daten und Interpretationen einfließt (Schmelter, 2014, S. 42).

Diese eben angeführten Prinzipien der Offenheit, Flexibilität, Kommunikativität und Reflexivität konnten im Zuge der vorliegenden Forschung erfüllt werden. Es wurden zwar vorab theoretische Aspekte aus der wissenschaftlichen Literatur ermittelt und an das Untersuchungsfeld herangetragen, dies passierte allerdings in einer offenen Art und Weise. Auch das Prinzip der Flexibilität konnte in der vorliegenden Forschung realisiert werden. Beispielweise wurde vorab davon ausgegangen, ExpertInneninterviews durchzuführen, dies aber hinsichtlich des Forschungsfeldes zur Methode von qualitativ schriftlichen Befragungen abgeändert. In der vorliegenden Untersuchung konnten hinsichtlich der Kommunikativität auch die Meinungen und Ansichten vieler verschiedener Beteiligten eingeholt werden. Darüber hinaus unterliegt die vorliegende Untersuchung dem Kriterium der Reflexivität, da die Forscherin transparent kommuniziert, wo im Forschungsprozess Schwierigkeiten auftraten und wie damit umgegangen wurde.

3.2. Forschungsdesign

Im Zuge der vorliegenden Forschung wurde die zielgruppengerechte Gestaltung von DaZ-Unterricht für gebärdensprachige erwachsene Lernende in Österreich untersucht. Das Ziel dabei war es herauszufinden, wie der Deutschunterricht für diese Zielgruppe sinnvoll und gewinnbringend geplant und durchgeführt werden kann. Die Untersuchung kann demnach, wie bereits anfangs in der Einleitung erwähnt wurde, dem Forschungsfeld der Lehr- und Professionsforschung zugeordnet werden, da es um den Lehrberuf, die Prozesse des Lehrens einer Zweitsprache sowie das Wissen, die Erfahrungen und die Einstellungen von Lehrkräften geht (Caspari, 2022, S. 14).

Um diese Aspekte in Erfahrung zu bringen, bedurfte es abseits der bereits diskutierten theoretischen Grundlage einer empirischen Forschung. Bei einer empirischen Forschung werden datengeleitet Erkenntnisse über Prozesse und Gegenstände des Lehrens und Lernens im Bereich DaF/DaZ gewonnen. Diese Erkenntnisse stellen kein Allgemeinwissen dar, sondern sind systematisch und methodisch kontrolliert sowie datenfundiert (Riemer, 2014, S. 16). Das Ziel der Forschung sowie die Beantwortung der Forschungsfrage werden bei einer empirischen Forschung mithilfe von selbsterhobenen Daten aus dem Forschungsfeld realisiert und mit der wissenschaftlichen Literatur abgeglichen. Bei empirischen Forschungen kann zwischen quantitativen und qualitativen Untersuchungen unterschieden werden. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, diese beiden Ansätze miteinander zu kombinieren (Schramm, 2022a, S. 50-52).

Bei einem quantitativen Forschungsansatz wird das untersuchte Feld aus einer distanzierten Außenperspektive betrachtet, was sich für die vorliegende Forschung nicht eignete. Im vorliegenden Fall sollte die Innenperspektive der im Forschungsfeld Beteiligten untersucht und somit eine emische Perspektive eingenommen werden, um Rückschlüsse ziehen zu können, wie ein gebärdensprachiger DaZ-Unterricht zielgruppengerecht gestaltet werden kann (Caspari, 2022, S. 17). Bei der vorliegenden Forschung wurden demnach qualitative Daten aus dem Forschungsfeld erhoben, welche als verbale und schriftliche Daten vorliegen (Riemer, 2014, S. 22).

Um den Lesenden einen nachvollziehbaren Überblick über die durchgeführte Forschung bieten zu können, wurde eine Grafik mit dem Untersuchungsdesign erstellt, die im Folgenden

eingesehen werden kann. Im Anschluss an die Grafik wird das Forschungsdesign beschrieben und die Auswahl der Methoden und Erhebungsschritte begründet.

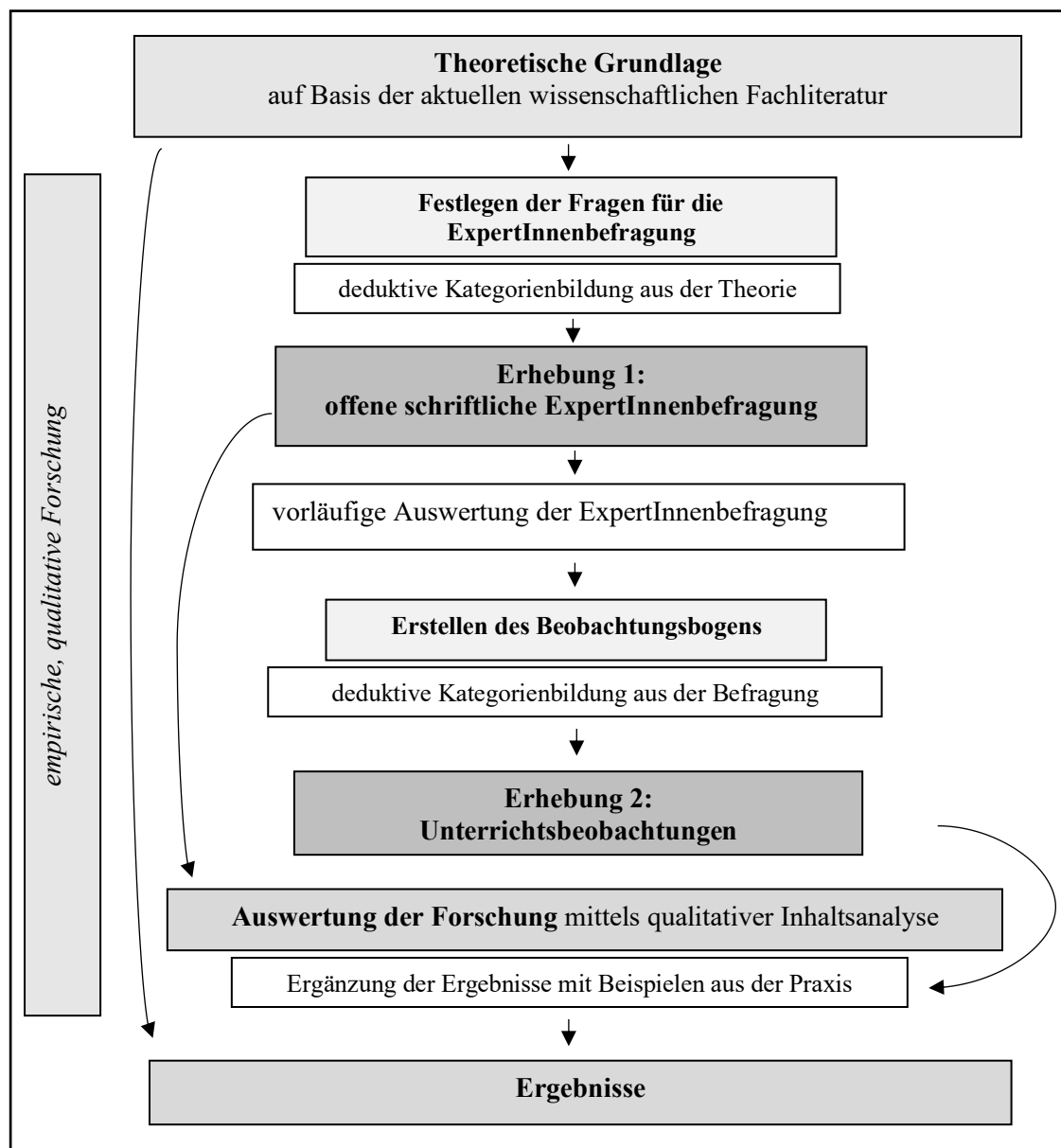


Abbildung 1: Untersuchungsdesign

Die Grafik des Untersuchungsdesigns betrachtend kann festgestellt werden, dass die empirische, qualitative Forschung auf Basis der theoretischen Grundlage durchgeführt wurde. Das bedeutet, dass vor den Untersuchungen im Feld die aktuelle Fachliteratur gesichtet, aufbereitet und diskutiert wurde. Diese Ergebnisse konnten bereits dem theoretischen Teil der Arbeit entnommen werden (Kapitel 2).

Die häufigste Erhebungsmethode bei einer qualitativen Forschung mit verbal vorliegenden Daten ist eine mündliche Befragung, bei welcher die befragten Untersuchungsteilnehmenden den Forschenden eine Einsicht in ihre Haltungen und Meinungen bieten (Riemer, 2014, S. 22). Im Zuge der vorliegenden Forschung sollten deshalb Befragungen mit ExpertInnen aus dem Fach durchgeführt werden. Es wurde angenommen, dass die Lehrkräfte von gebärdensprachigen DaZ-Kursen Erkenntnisse hinsichtlich der Bedürfnisse von gebärdensprachigen erwachsenen Lernenden liefern können (Daase, 2014, S. 113). Diese Befragung von ExpertInnen fand allerdings nicht in mündlicher Form im Zuge von Interviews statt, sondern schriftlich. Der Grund für eine qualitative schriftliche Befragung von ExpertInnen statt mündlichen ExpertInneninterviews wird im nächsten Kapitel (Kapitel 3.3) erläutert und begründet. Bevor allerdings mit der Befragung im Feld begonnen werden konnte, mussten die Fragen konzipiert und an das Erkenntnisinteresse der Forschung angepasst werden – ähnlich wie auch bei herkömmlichen mündlichen Interviews (Riemer, 2022, S. 174). Die Fragen wurden deshalb auf Basis der aufgearbeiteten wissenschaftlichen Literatur deduktiv konzipiert. Nachdem die Fragen für die Befragung formuliert wurden, konnten die Forschung durchgeführt und dabei die Meinungen von sechs ExpertInnen erhoben werden.

In der Einleitung der methodischen Vorgehensweise wurde bereits erwähnt, dass nicht nur eine, sondern zwei qualitative Methoden für die Forschung gewählt wurden. Eine Methodentriangulation bot sich bei der vorliegenden Forschung deshalb an, weil in ExpertInnenbefragungen zwar die Innenperspektive von Lehrkräften in Erfahrung gebracht werden kann, dabei aber die Frage offengeblieben wäre, wie gebärdensprachlicher DaZ-Unterricht in Österreich in der Praxis tatsächlich aussieht. Eine Methodentriangulation kann also einerseits zur Validierung der Forschung beitragen, wenn bei den unterschiedlichen methodischen Herangehensweisen ähnliche oder sogar deckungsgleiche Ergebnisse gewonnen werden können, und andererseits die Erkenntnismöglichkeiten vertiefen (Aguado, 2014, S. 51f.). Bei der ExpertInnenbefragung konnten zentrale Aspekte in Erfahrung gebracht werden, die somit im Anschluss auch in tatsächlichen Unterrichtssettings beobachtet werden sollen. Deshalb wurden anschließend an die Befragung zwei Unterrichtsbeobachtungen in gebärdensprachigen DaZ-Kursen in Wien durchgeführt. Die Methode der Unterrichtsbeobachtung liefert wichtige Erkenntnisse für eine empirische Forschung (Schramm und Schwab, 2022, S. 147).

Doch auch für Unterrichtsbeobachtungen muss ein Leitfaden in Form ein Beobachtungsbogens erstellt werden (Schramm und Schwab, 2022, S. 152). Dieser Beobachtungsbogen wurde auf

Basis der zu dem Zeitpunkt bereits vorläufig ausgewerteten ExpertInnenbefragung unter Einbeziehung der theoretischen Grundlage deduktiv konzipiert. Das hatte den Vorteil, dass während der Beobachtung genau auf die Aspekte im Unterricht geachtet werden konnte, die die befragten Lehrkräfte als herausfordernd, interessant oder einzigartig benannt hatten.

Nachdem beide Erhebungsphasen abgeschlossen werden konnten, wurden die gesammelten Daten aufbereitet und die qualitativ schriftlichen Befragungen mittels eines Kodiervorgangs anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Die für die Befragungen und Beobachtungen bereits deduktiv aufgestellten Kategorien wurden dabei mit induktiven ergänzt, die sich aus den empirischen Daten ergeben hatten. In einem solchen Auswertungsprozess wird das Datenmaterial systematisch untersucht, kodiert, verglichen und interpretiert (Burwitz-Melzer und Steininger, 2022, S. 279). Die aus der qualitativen Inhaltsanalyse entstandenen Ergebnisse wurden mit Beispielen aus den Unterrichtsbeobachtungen ergänzt. Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich demnach um eine sequenzielle Studie. Nachdem die erhobenen Daten ausgewertet wurden, konnten die Ergebnisse der Forschung zusammengetragen werden und in eine Diskussion am Ende der vorliegenden Arbeit eingebettet werden.

In den folgenden Kapiteln wird nun auf die eben genannten methodischen Vorgehensweisen der ExpertInnenbefragung und der Unterrichtsbeobachtung sowie auf die Aufbereitungs- und Auswertungsmethoden im Detail eingegangen.

3.3. Methode der offenen schriftlichen Befragung von ExpertInnen

Wie bereits im vorherigen Kapitel veranschaulicht werden konnte, wurde eine qualitativ angelegte Untersuchung mit dem Ziel durchgeführt, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wie ein gebärdensprachiger DaZ-Unterricht für erwachsene Lernende in Österreich zielgruppengerecht gestaltet werden kann. Um dieses Forschungsfeld erschließen zu können, war die Befragungen von Lehrkräften, die solche DaZ-Kurse unterrichten, zielführend. Dabei sollten ihre Meinungen, Haltungen, Erfahrungen und Methoden erhoben und in Verbindung mit der aktuellen wissenschaftlichen Fachliteratur gebracht werden. Bei der Erhebung dieser Daten musste allerdings berücksichtigt werden, dass es bei einer qualitativ angelegten

Untersuchung ohne ein großes Forschendenteam nicht möglich ist, viele Befragungen durchzuführen. Deshalb kann bei der vorliegenden Forschung von einer Fallstudie ausgegangen werden und die Erkenntnisse können nicht generalisiert werden (Riemer, 2014, S. 22).

Befragungen werden in der Regel in Form von mündlichen Interviews durchgeführt und bedürfen vier Grundprinzipien, die sowohl bei der Planung und Durchführung als auch bei der anschließenden Analyse bedacht werden müssen: das Prinzip der Kommunikation (die Datenerhebung findet in einer Kommunikationssituation statt), das Prinzip der Offenheit (den Befragten muss eine Offenheit gegenübergebracht werden, damit sie ihre Meinung auf ihre eigene Art ausdrücken können), das Prinzip der Differenz- oder Fremdheitsannahme (die Normalität der Forschenden darf nicht auf die Befragten übertragen werden) sowie das Prinzip der Reflexivität (die Forschenden reflektieren die eigene Rolle während des gesamten Forschungsprozesses) (Daase, 2014, S. 110). Diese Grundprinzipien galt es bei der vorliegenden Forschung einzuhalten. Konkret bedeutet das für die durchgeführte Studie, dass die Forscherin offen an das Feld und die Beteiligten herantreten ist, um deren Meinungen und Gedanken Raum zu geben. Dabei wurden die eigenen Vorstellungen und Hypothesen der Forscherin nicht auf die Untersuchten übertragen. Überdies war es der Forscherin wichtig, stets über die eigene Haltung, die eigenen Vorstellungen, Wünsche und auch aufgetretenen Herausforderungen zu reflektieren. In der folgenden Auseinandersetzung werden deshalb auch auf Schwierigkeiten im Forschungsprozess eingegangen und diese hinterfragt bzw. sich die Frage gestellt, was in weiteren, anschließenden Untersuchungen anders oder auch besser gemacht werden könnte.

Hinsichtlich der Methode der Befragungen ist es an dieser Stelle wichtig herauszuarbeiten, dass es verschiedene Befragungsformen gibt, welche vom Erkenntnisinteresse und dem Ziel der Forschung abhängen. Für die vorliegende Masterarbeit wurde sich für ExpertInnenbefragungen entschieden, da die Meinungen von Lehrkräften in DaZ-Kursen für gebärdensprachige Erwachsene eingeholt werden sollten. Bei diesen Lehrkräften handelt es sich um ExpertInnen, da sie Erkenntnisse und Erfahrungen hinsichtlich der Bedürfnisse von gebärdensprachigen erwachsenen Lernenden liefern können (Daase, 2014, S. 113). Die Befragten gelten demnach für den gewählten Untersuchungsgegenstand als kompetent und kennen mit ihren Gestaltungs- und Entscheidungsfunktionen das untersuchte Forschungsfeld sehr gut (Riemer, 2022, S. 174).

Herkömmliche ExpertInneninterviews werden, wie bereits angeführt, in der Regel in mündlicher Form durchgeführt. In Hinblick auf die vorliegende Forschung muss allerdings bedacht werden, dass die Zielgruppe der Befragung Lehrkräfte in gebärdensprachigen DaZ-Kursen ist. Der theoretischen Auseinandersetzung konnte bereits entnommen werden, dass zielgruppengerechte Unterrichtssettings für gebärdensprachige Lernende in Österreich bilingual auf Deutsch und der ÖGS durchgeführt werden sollten. Der größte Anbieter für gebärdensprachliche Erwachsenenbildung in Österreich ist das equalizent in Wien. Die Lehrkräfte dort sind sowohl hörbeeinträchtigt als auch hörend (Kapitel 2.4.4). Da für die ExpertInneninterviews in erster Linie das equalizent angefragt wurde, wurde seitens der Forscherin davon ausgegangen, dass die zu befragenden ExpertInnen sowohl hörbeeinträchtigt als auch hörend sind. Die ÖGS-Kompetenz der Forscherin ist allerdings nicht hoch genug, um ein gebärdensprachiges Interview auf wissenschaftlichem Niveau führen zu können.¹⁰ Um Missverständnisse und Verständnisschwierigkeiten während etwaiger Interviews zu vermeiden und eine professionelle, reibungslose und vor allem wertschätzende Befragung seitens der Forscherin sicherstellen zu können, wurde sich dazu entschieden, die qualitativen Interviews in Form einer schriftlichen Befragung durchzuführen.¹¹

Die Vor- bzw. Nachteile einer qualitativen schriftlichen Befragung im Gegensatz zu einem verbal durchgeführten Interview sollen nun thematisiert und transparent gemacht werden.

Riemer (2022) zufolge sind schriftliche Befragungen innerhalb einer qualitativ angelegten Forschung im Fachbereich DaF/DaZ recht selten. Laut der Autorin macht eine qualitative schriftliche Befragung dann Sinn, wenn subjektive Meinungen von Personen entweder in einem größeren Setting erhoben werden¹² oder wenn das Setting der Forschung einer Sonderform bedarf. Sonderformen, die von einer qualitativen schriftlichen Befragung profitieren, wären der Literatur zufolge beispielsweise Sprachlerntagebücher oder die Untersuchung von Sprachlernbiographien (Riemer, 2022, S. 169). Der vorliegende Fall von gebärdensprachigen Befragungsteilnehmenden wird zwar in der Literatur nicht berücksichtigt,

¹⁰ Die Verfasserin der vorliegenden Arbeit hat zwar vor längerer Zeit selbst einige Jahre die ÖGS bis zum Niveau B1 gelernt, fühlte sich aber zum Zeitpunkt der Untersuchung nicht sicher genug, ein qualitativ hochwertiges Interview mit einer/m Expert/in zu führen, die/der die ÖGS als Erstsprache hat.

¹¹ Eine zweite Möglichkeit wäre gewesen, die Interviews verbal mit einem/r Gebärdensprachdolmetscher/in durchzuführen. Dies wäre allerdings mit Dolmetschkosten verbunden gewesen, die die finanziellen Ressourcen der Forscherin überstiegen hätten. In einer weiterführenden und größer angelegten Forschung mit mehr finanziellen und zeitlichen Ressourcen könnte eine großflächigere Befragung von gebärdensprachigen ExpertInnen in verbaler Form realisiert werden, was eine spannende Ergänzung zu der vorliegenden Untersuchung wäre.

¹² Dies war in der vorliegenden Forschung nicht der Fall, weil ein größeres Setting auch mehr Forschende sowie mehr zeitliche und finanzielle Ressourcen benötigt hätte.

kann aber dennoch als Sonderform betrachtet werden. Abgesehen davon, dass die Forscherin vermeiden wollte, dass innerhalb eines mündlich durchgeführten Interviews Missverständnisse oder Kommunikationsschwierigkeiten auftreten, hatten die schriftlich durchgeführten Befragungen den Vorteil, dass die ExpertInnen mehr Zeit und Ruhe für das Verfassen ihrer Antworten hatten.

In der wissenschaftlichen Literatur wird hervorgehoben, dass bei jeder Befragung Fehler und Stolpersteine auftreten können, die zum Teil sogar unvermeidlich sind. Wichtig ist, dass Forschende aus diesen Fehlern lernen und sie gemäß der Gütekriterien einer Forschung reflektieren (Riemer, 2022, S. 175). Ein Nachteil der gewählten Methode ist, dass keine Möglichkeit des unmittelbaren Nachfragens möglich war, falls etwas seitens der Befragten unverständlich oder unklar ausgedrückt wurde. Dennoch kann an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die Forscherin über die E-Mail-Adressen aller Befragten verfügte und demnach zu jeder Zeit die ExpertInnen bei etwaigen Nachfragen kontaktieren konnte. Ein weiterer großer Nachteil, der an dieser Stelle offengelegt werden muss, ist, dass bei einer schriftlich durchgeführten qualitativen Befragung damit gerechnet werden kann, dass die geschriebenen Antworten der Befragten nicht so ausführlich sind wie die gesprochenen Antworten bei mündlich durchgeführten Interviews. Dieser Gefahr war sich die Forscherin vorab bewusst und wies deshalb bei der Kontaktaufnahme wie auch auf dem Fragebogen die ExpertInnen mehrmals darauf hin, dass sie möglichst ausführlich antworten und wenn möglich auch Fallbeispiele anführen sollen. Rückblickend kann diesbezüglich reflektiert werden, dass dies bei einigen ExpertInnen gut funktioniert hat und ausführliche Antworten geschrieben wurden, andere ExpertInnen aber nur stichwortartig geantwortet und wenige Beispiele genannt haben. Dies ist schade, aber dennoch eine Erkenntnis für die Forscherin. Positiv kann allerdings festgehalten werden, dass aufgrund des schriftlichen Charakters der Befragung mehr ExpertInnen kontaktiert und befragt werden konnten als bei herkömmlichen Interviews, da die Organisation und Ausführung weniger Zeit in Anspruch genommen hat als es bei mündlichen Befragungen der Fall gewesen wäre.

Wie bereits im vorherigen Kapitel aufgezeigt werden konnte, wurden die Fragen für die ExpertInnen auf Basis der theoretischen Auseinandersetzung deduktiv erstellt. Das bedeutet, dass jene Aspekte oder Themen in den Befragungsbogen aufgenommen wurden, die der Fachliteratur zufolge für das Thema zentral und bedeutsam sind (Kapitel 2). Die Forscherin war sich bei der Formulierung der Fragen bewusst, dass unterschiedliche Fragen auch unterschiedliche Funktionen haben. Bei der Eröffnung der Befragung sollte beispielsweise eine

erzählgenerierende Frage gestellt werden, um locker einzusteigen, und am Ende eine abschließende Frage, die die Möglichkeit lässt, noch Offenes anzusprechen. Wichtig ist dabei, dass alle gestellten Fragen möglichst offen sind, um die Erzählungen der Befragten nicht einzugrenzen (Daase, 2014, S. 114). Die Befragung sollte der Literatur zufolge darüber hinaus nicht allzu lang sein und eine Pilotierung vorab durchgeführt werden (Riemer, 2022, S. 175f.).

Die vorliegende Befragung hat die in der Literatur erwähnten Kriterien der Themenfokussiertheit, Offenheit, Länge und Pilotierung berücksichtigt. Eine Pilotierung konnte vorab mit einer Expertin durchgeführt werden, die die Forscherin persönlich kennt. Dabei wurde gemeinsam mit der Expertin besprochen und sichergestellt, dass die Fragen offen genug formuliert waren und zum Schreiben einladen.

Im Folgenden werden nun die Fragen des Befragungsbogens präsentiert und kommentiert. Der gesamte Befragungsbogen in seiner ursprünglichen Form kann dem Anhang entnommen werden.

- **Frage 1:** *Bitte erzählen Sie über Ihren beruflichen Werdegang und Ihre Ausbildungen. Wie sind Sie dazu gekommen, Deutsch für gebärdensprachige Erwachsene zu unterrichten?*

Die erste Frage zielte darauf ab, den ExpertInnen einen leichten Einstieg zu ermöglichen, indem nach ihren Ausbildungen und ihrem beruflichen Werdegang gefragt wurde. Bei dieser Frage wurde erwartet, dass die ExpertInnen schildern, wie sie zu ihrer Tätigkeit als Deutschlehrende für gebärdensprachige Erwachsene gekommen sind. Die Ergebnisse dieser Frage haben allerdings keine Auswirkung auf die Glaubwürdigkeit der ExpertInnen. Die Antworten der Befragten, die eine längere oder höhere Ausbildung gemacht haben, werden nicht als besser oder zuverlässiger angesehen.

- **Frage 2:** *Wie lange unterrichten Sie schon Deutsch bzw. wie lange haben Sie in der Vergangenheit Deutsch unterrichtet?*

Auch die zweite Frage sollte einfach zu beantworten sein und die ExpertInnen auf die nächsten Fragen thematisch vorbereiten. Obwohl auch diese Frage offen gestellt wurde, wurde hier nicht mit langen Antworten seitens der Befragten gerechnet. Die Frage war zwar für die Forscherin

und das Untersuchungsdesign interessant, hatte aber ebenfalls keinen Einfluss auf die Glaubwürdigkeit der ExpertInnen.

- **Frage 3:** *Wo und in welchem Setting/Kurs unterrichten Sie momentan bzw. wo haben Sie in der Vergangenheit unterrichtet?*

Diese Frage gilt ebenfalls noch als Einstiegsfrage und sollte der Forscherin einen Überblick darüber verschaffen, in welchen Settings die befragten ExpertInnen tätig sind. Darüber hinaus impliziert diese Frage, dass auch vergangene Lehrerfahrungen für die Untersuchung relevant sind.

- **Frage 4:** *Was sind Ihrer Meinung nach zentrale Lernziele im Deutschunterricht für gebärdensprachige Erwachsene? Was sollen die TeilnehmerInnen am Ende des Kurses wissen/können/gelernt haben?*

Die vierte Frage wurde auf Basis der theoretischen Auseinandersetzung dieser Arbeit abgeleitet und möchte herausfinden, welche Ziele der Unterricht der ExpertInnen verfolgt. Dabei kann herausgefunden werden, worauf die ExpertInnen ihren Fokus bei der Unterrichtsgestaltung legen.

- **Frage 5:** *Unterrichten Sie persönlich nach bestimmten methodisch-didaktischen Prinzipien? (z.B. Handlungsorientierung, Autonomieförderung, Individualisierung, Inhaltsorientierung, ...)*

Mit der Frage nach methodisch-didaktischen Prinzipien sollte herausgefunden werden, welches Prinzip in einem gebärdensprachlichen Unterricht sinnvoll ist. Diese Frage wurde auf Basis der theoretischen Auseinandersetzung erstellt, der entnommen werden konnte, dass ein gelungener Unterricht diverse methodisch-didaktische Prinzipien verfolgt.

- **Frage 6:** *Denken Sie nun an Ihre TeilnehmerInnen im Kurs. Welche Lernbedürfnisse haben sie? Was brauchen sie im Unterricht? Worauf muss geachtet werden? Bitte nennen Sie auch gerne konkrete Beispiele.*

Die sechste Frage zielt darauf ab, die Bedürfnisse der Lernenden zu eruieren und zu hinterfragen, was diese Zielgruppe speziell im Unterricht braucht. Auch diese Frage wurde auf Basis der Theorie formuliert, da bei der Beschäftigung mit der Fachliteratur herausgefunden werden konnte, dass gebärdensprachliche Lernende andere Bedürfnisse haben als es DaZ-Lehrende aus lautsprachlichen Unterrichtssettings kennen.

- **Frage 7:** *Welche Schwierigkeiten treten im Unterricht auf? Was empfinden Sie als herausfordernd? Bitte erzählen Sie auch gerne von konkreten Situationen.*

Die theoretische Auseinandersetzung hat deutlich gezeigt, dass bei gebärdensprachlichen Unterrichtssettings eine große Heterogenität vorherrscht, die mit vielen Problemen verbunden ist. Die siebte Frage soll diese Schwierigkeiten konkretisieren und fragt auch nach Beispielen und Erfahrungen seitens der ExpertInnen.

- **Frage 8:** *Welche Rolle spielt die Mündlichkeit (Sprechen/Hören) bzw. Schriftlichkeit (Schreiben/Lesen) im Deutschunterricht für gebärdensprachige Erwachsene? Wie können diese Fertigkeiten (z.B. das Schreiben oder Lesen) gefördert werden?*

In der theoretischen Auseinandersetzung konnte erkannt werden, dass in einem lautsprachlichen DaZ-Unterricht die Mündlichkeit oft im Fokus steht, während in gebärdensprachlichen Unterrichtssettings die Mündlichkeit eigentlich gar keine Bedeutung hat. Dies sollte mithilfe der achten Frage genauer in den Blick genommen werden und die Erfahrungen der ExpertInnen diesbezüglich erhoben werden.

- **Frage 9:** *Wie gehen Sie mit der Mehrsprachigkeit der TeilnehmerInnen um? Welche verschiedenen Sprachen gibt/gab es in Ihrem Unterricht und wann wird/wurde welche Sprache im Unterricht verwendet?*

Ausgehend von einem stark heterogenen Unterrichtssetting können der Fachliteratur zufolge unterschiedliche Sprachen in einem gebärdensprachlichen DaZ-Unterricht vorgefunden werden, die von der ÖGS und anderen GS hin zu Deutsch und anderen Lautsprachen reichen können. Hier sollten die Erfahrungen und Meinungen der ExpertInnen diesbezüglich eingeholt werden.

- **Frage 10:** *Welche Materialien eignen sich Ihrer Meinung nach für den Unterricht am besten? Woher bekommen Sie diese?*

Da in der theoretischen Auseinandersetzung hervorgehoben wurde, dass gebärdensprachliche Lernende visuelle und gut aufbereitete Materialien benötigen, sollte mit dieser Frage die ExpertInnenmeinung aus der Praxis eingeholt werden.

- **Anmerkungen:** *Falls Sie noch weitere Gedanken oder Aspekte zum Thema Deutschunterricht für gebärdensprachige Erwachsene teilen möchten, können Sie das gerne hier machen.*

Diese abschließende Formulierung sollte den ExpertInnen die Möglichkeit geben noch weitere Aspekte oder Gedanken mit der Forscherin zu teilen, die in den vorherigen Fragen aus unterschiedlichen Gründen keinen Platz gefunden haben. Dies sollte den ExpertInnen das Gefühl von Wertschätzung geben und klarstellen, dass jegliche Aussagen ihrerseits willkommen sind.

Parallel zur Befragung wurde überdies das Einverständnis über die Verwendung der Daten seitens der ExpertInnen eingeholt, was auch in der Literatur als unabdinglich dargestellt wird (Daase, 2014, S. 113f.).

Im Mai 2024 wurde der eben präsentierte Befragungsbogen an das equalizent in Wien geschickt und von der Kontaktperson an die Lehrkräfte weitergeleitet.¹³ Darüber hinaus wurden noch zwei weitere ExpertInnen kontaktiert, die nicht beim equalizent arbeiten, aber durch private Kontakte gefunden werden konnten. Als ExpertInnen für die vorliegende Untersuchung kamen jene Personen in Frage, die zurzeit oder in der Vergangenheit in österreichischen DaZ-Kursen gebärdensprachigen erwachsenen Lernenden Deutsch vermitteln bzw. vermittelt haben. Der Hörstatus dieser ExpertInnen ist für die Untersuchung und die aufgestellte Forschungsfrage der Masterarbeit irrelevant. Das bedeutet, dass es sich bei den ExpertInnen um hörende Lehrkräfte handeln kann, die in einer Lautsprache und/oder der ÖGS

¹³ Die Forscherin entschied sich dazu, die Untersuchung ans equalizent heranzutragen, da es – wie dem theoretischen Teil der Arbeit bereits entnommen werden konnte (Kapitel 2.4.4) – nicht viele DaZ-Angebote für gebärdensprachliche Erwachsene in Österreich gibt. Das equalizent ist der größte Anbieter in Wien.

Deutsch unterrichten, oder um hörbeeinträchtigte Lehrkräfte, die den Unterricht in der ÖGS und/oder anderen Gebärdensprachen abhalten.

In den darauffolgenden Wochen wurden insgesamt sechs beantwortete Befragungen an die Forscherin per E-Mail retourniert. Alle Personen, die an der Befragung teilgenommen haben, waren weiblich, weshalb im Folgenden der Begriff ‚Expertin‘ nicht mehr gegendert wird. Um die Expertinnen in ihrer Identität zu schützen, werden ihre Namen in der vorliegenden Untersuchung nicht genannt, sondern sie mit ‚Expertin 1‘ (E1), ‚Expertin 2‘ (E2) usw. bezeichnet. Die Reihenfolge der Expertinnen ist randomisiert und hat keine Bedeutung.

Basierend auf ihren Antworten auf die Fragen 1 und 2 im Befragungsbogen können die Expertinnen wie folgt kategorisiert werden:

Bezeichnung	Beruflicher Werdegang und Ausbildungen	Berufserfahrung	Arbeitsort und Kurssetting
E1	Matura an HWL, Studium Gebärdensprachdolmetschen in Innsbruck	halbes Jahr (zuerst Hospitationen und seit Jänner 2024 selbst als Trainerin)	equalizent, Wien: Individualschulungen (1:1 Setting) sowie Deutsch Arbeitsgruppe
E2	Matura; danach in Linz bei vis.com erstmals ÖGS erlernt; Peerberatung-Ausbildung, Train the Trainer-Ausbildung	8,5 Jahre beim equalizent	equalizent, Wien: Deutsch Arbeitsgruppe und Kurs 2in1 (Deutsch + ÖGS)
E3	Matura	10 Jahre Unterrichtserfahrung im Bereich ÖGS, Deutschunterricht erst seit einem Monat	equalizent, Wien: Kurs 2in1
E4	Studium der Germanistik und Romanistik in Ungarn; Unterricht in der ungarischen Gebärdensprache und Privatunterricht in Deutsch und Englisch für gehörlose Personen	4 Jahre	equalizent, Wien: 2in1, AMIF, Individualschulung, Deutsch Arbeitsgruppe
E5	Studium Bildungswissenschaften in Wien, Erlernen der ÖGS an der Universität Wien, Fachausbildung GESDO (Dolmetscherin für ÖGS und Deutsch) in Linz, Tätigkeit als Dolmetscherin und Kommunikationstrainerin für gebärdensprachige Erwachsene	2,5 Jahre	nicht mehr aktiv Früher: Deutschkurs für gehörlose arbeitslose Erwachsene in Linz
E6	Matura an der HBLA, Ausbildung am Kolleg für Sozialpädagogik, Praktika im Sozialbereich,	3,5 Jahre	nicht mehr aktiv Früher: equalizent, Wien, 2in1 sowie Einzelunterricht

	Nachmittagsbetreuung im Hort, betreutes Jugendwohnen, Intensivlehrgang Gebärdensprache und visuelle Kommunikation sowie TrainerInnenausbildung am equalizent		und Gruppenkurs für schwerhörige und gehörlose Jugendliche
--	---	--	--

Tabelle 1: Expertinnen

3.4. Methode der Unterrichtsbeobachtung

Um neben den Erkenntnissen aus der Expertinnenbefragung noch zusätzliche Daten für die empirische Forschung zu gewinnen, hat es sich bei der vorliegenden Forschung angeboten, innerhalb einer Methodentriangulation auch Unterrichtsbeobachtungen von gebärdensprachigen DaZ-Kursen durchzuführen. Wie bereits dem theoretischen Teil der Arbeit entnommen werden konnte (Kapitel 2.4.4), gibt es in Österreich nicht viele Anbieter von gebärdensprachigen DaZ-Kursen für Erwachsene. Unterrichtsbeobachtungen zu organisieren und durchführen zu können, ist demnach nicht so einfach wie wenn in einem herkömmlichen DaF/DaZ-Setting geforscht wird. Dankenswerterweise hat sich das equalizent in Wien dazu bereit erklärt, dass die Forscherin bei ihnen zwei unterschiedliche Kurssettings für Erwachsene beobachten kann. Diese Beobachtungen wurden mit der Leitung der Institution sowie allen Beteiligten abgesprochen. Da nur zwei Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt wurden, muss auch hier nochmals betont werden, dass es sich bei der vorliegenden Forschung um eine Fallstudie handelt und die Erkenntnisse nicht generalisiert werden können (Riemer, 2014, S. 22).

Während Befragungen eine emische Perspektive einnehmen und das Ziel verfolgen, innere Aspekte wie beispielsweise die Einstellungen oder Meinungen einer Person zu erforschen, wird bei einer Beobachtung innerhalb einer etischen Perspektive ein äußerlich wahrnehmbares Verhalten oder eine Situation untersucht (Schramm und Schwab, 2022, S. 147). Beobachtungen sind anders als Befragungen nicht-kommunikativ und greifen auf andere Wahrnehmungsmöglichkeiten zurück. Im Unterschied zu alltäglichen Beobachtungen sind wissenschaftliche Beobachtungen zielgerichtet, systematisch, methodisch kontrolliert und intersubjektiv nachvollziehbar. Aus ethischen und rechtlichen Gründen passieren wissenschaftliche Beobachtungen in der Regel offen, was bedeutet, dass die Beobachteten wissen, dass sie beobachtet werden. Bedacht werden muss dabei, dass dieses Wissen zu einer

Verhaltensänderung führen kann, wie beispielsweise, dass die Lernenden weniger oder aktiver am Unterricht teilnehmen als sonst. In der wissenschaftlichen Literatur wird dies als „Beobachterparadoxon“ bezeichnet (Ricart Brede, 2014, S. 137f.).

Darüber hinaus gibt es die Möglichkeit, dass die Forschenden aktiv an einer Situation teilnehmen, anstatt in einer nicht-teilnehmenden Beobachtung den Unterricht nur von außen zu betrachten. Für die vorliegende Forschung eignete sich eine solche aktive Teilnahme am Unterricht nicht, da dafür ein höheres Sprachniveau in der ÖGS seitens der Forscherin gegeben sein müsste. Die beiden durchgeführten Unterrichtsbeobachtungen waren demnach nicht-teilnehmend. In der wissenschaftlichen Literatur wird dies als „observer-as-participant“ bezeichnet (Schramm und Schwab, 2022, S. 149).

Beobachtungen können der Fachliteratur zufolge mit einer Videokamera aufgezeichnet werden, was den Vorteil der Wiederholbarkeit der beobachteten Situationen mit sich bringt (Ricart Brede, 2014, S. 139). Eine qualitative Beobachtung auf Grundlage von Videoaufnahmen (Schramm, 2021, S. 224) konnte in der vorliegenden Forschung aufgrund des Untersuchungskontextes aber nicht durchgeführt werden. Eine Videoaufzeichnung von einem gebärdensprachlichen Unterricht hätte viele verschiedene Kameras benötigt, die die gebärdeten Inhalte aller Teilnehmenden und Lehrenden inklusive Mimik, Gestik, Mundbild etc. aufzeichnen. Dies war logistisch und organisatorisch bei der klein angelegten Forschung mit nur einer Forscherin nicht möglich, wäre aber eine spannende Komponente für zukünftige und an diese Forschung anschließende Untersuchungen.

Eine weitere Entscheidung, die bei Beobachtungen getroffen werden muss, ist, ob die Erhebung strukturiert oder unstrukturiert – also nach einem vorab entwickelten Beobachtungssystem – erfolgen soll. Für die vorliegende Untersuchung eignete sich eine recht offene Leitfragenliste, die auf das Erkenntnisinteresse der Forschung abgestimmt wurde (Ricart Brede, 2014, S. 138f.). Konkret wurde ein Beobachtungsbogen eingesetzt, der recht offen gestaltet wurde und eine Bandbreite an für die Forschung relevanten Phänomenen abdeckte (Schramm und Schwab, 2022, S. 152). Die Phänomene und Aspekte, die im Beobachtungsbogen aufgenommen wurden, konnten den qualitativ schriftlichen Befragungen der Expertinnen entnommen werden und wurden mit relevanten Themen aus der theoretischen Auseinandersetzung ergänzt.

Der wissenschaftlichen Fachliteratur zufolge können die Zielobjekte von Beobachtungen unterschiedlicher Natur sein. Hinsichtlich der anfangs aufgestellten Forschungsfrage der

vorliegenden Untersuchung, wie *DaZ-Kurse für gebärdensprachliche Erwachsene zielgruppengerecht gestaltet werden können*, waren in erster Linie die beobachtbaren Lerngegenstände und die Lernumgebung interessant. Darüber hinaus wurden die Lehrenden hinsichtlich ihres Inputs und ihren didaktischen und methodischen Herangehensweisen beobachtet sowie die vermeintlichen Auswirkungen, die diese auf die Lernenden zu haben scheinen (Ricart Brede, 2014, S. 140).

Die einzelnen Items des Beobachtungsbogens werden nun im Folgenden angeführt und kommentiert. Der gesamte Beobachtungsbogen kann im Anhang dieser Arbeit eingesehen werden.

- **Allgemeines:** Datum der Beobachtung, Kursort, Kursbezeichnung (*um welchen Kurs handelt es sich?*), Name(n) der Kursleitung (wurde in der Aufbereitung und Analyse anonymisiert), Gruppengröße bzw. Zahl der anwesenden Teilnehmenden
- **Kursraum:** Wie groß ist der Raum (*klein, ausreichend* oder *groß*)? Wie sind die Lichtverhältnisse (*nicht gut, ausreichend, sehr gut*)? Wie sieht die Sitzordnung aus (*Teilnehmenden sitzen im Kreis, Halbkreis* oder *anders*)?
- **Lehrende:** Tragen die Lehrende dunkle Kleidung? → Dieser Aspekt wurde basierend auf der Aussage einer Expertin in den Beobachtungsbogen aufgenommen, welche behauptet, dass dunkle Kleidung visuell besser für gebärdensprachige Lernende ist.
- **Stundeneindruck insgesamt:** Wie gewinnbringend war der Forscherin zufolge der Unterricht für die Zielgruppe? Antwortmöglichkeiten: *gar nicht, wenig, teilweise, größtenteils, sehr*. → Hier ging es um eine persönliche, subjektive Einschätzung der Forscherin.
- **Unterrichtsinhalte:**
 - **Wortschatzvermittlung:** Wie oft wird Wortschatz vermittelt? In welcher Minute? Welche Phasen der Wortschatzvermittlung können beobachtet werden (Semantisierung, Üben, freie Anwendung, andere)?
 - **Grammatikvermittlung:** Wie oft wird Grammatik vermittelt? In welcher Minute? Welchen Phasen der Grammatikvermittlung können beobachtet werden (Vermittlung, Festigung, Anwendung, andere)?
 - **Schriftlichkeit:** Wie werden schriftliche Fertigkeiten trainiert? → *Lesen:* wie oft/lange wird gelesen? Gibt es einen Themenfokus? → *Schreiben:* Wie oft/lange wird geschrieben? Gibt es einen Themenfokus?

- **Mündlichkeit:** Werden mündliche Fertigkeiten trainiert? Falls *ja*: in welcher Minute? Wie werden mündliche Fertigkeiten trainiert?
- **Wiederholungen:** Wird im Unterricht wiederholt? Antwortmöglichkeiten: *Nein, kaum, manchmal, oft, sehr oft*. Was wird wiederholt? Wie wird wiederholt?
- **Praxisnähe:** Sind die Inhalte alltagsnah/praxisorientiert? Falls *nein*: inwiefern? Falls *ja*: inwiefern?
- **Unterrichtsgestaltung:**
 - **Bilingualität:** Ist der Unterricht bilingual? Falls *nein*: in welcher Sprache ist der Unterricht? Falls *ja*: in welchen Sprachen ist der Unterricht? Falls *multilingual*: in welchen Sprachen ist der Unterricht? Gibt es zusätzlich dazu auch *andere Kommunikationsformen* (z.B. visuelle gestische Kommunikation = VGK, Hilfsgebärden, International Sign etc.)?
 - **Sozialformen:** Welche Sozialformen können beobachtet werden? Einzelarbeit, PartnerInnenarbeit, Gruppenarbeit oder andere.
 - **Binnendifferenzierung:** Wie wird mit individuellen, heterogenen Bedürfnissen umgegangen?
 - *Anpassung der Methoden:* In welcher Minute ist das beobachtbar? Welche Beispiele können dafür angeführt werden?
 - *Anpassung des Tempos:* In welcher Minute ist das beobachtbar? Welche Beispiele können dafür angeführt werden?
 - *Anpassung der Themen:* In welcher Minute ist das beobachtbar? Welche Beispiele können dafür angeführt werden?
 - *Anpassung an Sprachniveaus:* In welcher Minute ist das beobachtbar? Welche Beispiele können dafür angeführt werden?
 - *Anpassung an Sprachbiographien:* In welcher Minute ist das beobachtbar? Welche Beispiele können dafür angeführt werden? → Anmerkung: dieser Aspekt war nur schwer beobachtbar.
 - *Eingehen auf fehlendes Allgemeinwissen:* In welcher Minute ist das beobachtbar? Welche Beispiele können dafür angeführt werden?
 - **Motivation:** Weckt der Unterricht das Interesse/die Motivation der Lernenden (Globaleinschätzung der Forscherin). Falls *ja*: wie zeigt sich das? Lachen die Teilnehmenden? Sind die engagiert? Ist es anders beobachtbar?

- **Materialien/Medien:**
 - **Technische Hilfsmittel:** Welche technischen Hilfsmittel werden im Unterricht eingesetzt (Handys, Laptops, andere)?
 - **Visuelle Aufbereitung der Materialien:** Falls *ja*: Was ist visuell aufbereitet? Wie ist es visuell aufbereitet?
- **Optionale Beobachtungsaspekte** (falls die Forscherin dafür Zeit hat):
 - Hebt der Unterricht die Unterschiede zwischen Deutsch und der ÖGS hervor? Falls *ja*: in welcher Minute? Wie werden die Unterschiede sichtbar gemacht?
 - Wird im Unterricht das Merken unterstützt? Falls *ja*: in welcher Minute? Wie wird das Merken unterstützt?

Die Items aus dem Beobachtungsbogen betrachtend kann festgestellt werden, dass es der Forscherin wichtig war, sich bei der Unterrichtsbeobachtung auf zentrale, interessante Themen und Aspekte zu fokussieren. Für die Forscherin war es nicht möglich, alle Aspekte, die in der Literatur und den Expertinnenbefragungen aufgekommen sind, bei der Unterrichtsbeobachtung nachzugehen. Der Fokus innerhalb der Untersuchung lag demnach auf gut beobachtbaren Aspekten, die im Zuge der Auswertung der Arbeit spannende Praxisbeispiele als Ergänzung zu den Befragungen liefern könnten.

Die Beobachtungen wurden am 04.06.2024 am equalizent in zwei verschiedenen Kursen durchgeführt. Die erste Beobachtung fand vormittags im Kurs ‚Deutsch Arbeitsgruppe gemischt‘ für ÖGS-sprachige Erwachsene statt, die auf der Suche nach einer Arbeit sind und ihr Deutsch deshalb verbessern wollen bzw. müssen. Anwesend war eine Trainerin (wobei in einem Informationsgespräch mit dieser Trainerin in Erfahrung gebracht werden konnte, dass normalerweise im Teamteaching unterrichtet wird, die andere Trainerin aber an dem Tag krank war) und drei Teilnehmende im jungen Erwachsenenalter. Der Unterricht dauerte von 10:40 bis 12:30 und umfasste demnach etwa zwei UE. Eine Pause gab es nicht. Die Unterrichtssprache war ausschließlich die ÖGS. Die Forscherin kann an dieser Stelle offenlegen, dass sie anfangs die Befürchtung hatte, dass ihre eigenen ÖGS-Kenntnisse nicht ausreichend sind, um dem Unterricht gut folgen zu können. Dies war allerdings nicht der Fall und die Inhalte, Interaktionen und Gespräche innerhalb des Unterrichts konnten zur Gänze seitens der Forscherin verstanden und demnach auch beobachtet werden.

Die zweite Beobachtung fand nachmittags im Kurs ‚2in1‘ statt, in dem hörbeeinträchtigte Erwachsene mit Migrationshintergrund sowohl die Lautsprache Deutsch als auch die ÖGS vermittelt bekommen. Anwesend waren zwei Trainerinnen sowie sieben Teilnehmende unterschiedlichen Alters und unterschiedlicher Herkunft. Es konnte in Erfahrung gebracht werden, dass die Teilnehmenden aus Ungarn, Syrien, Afghanistan, der Türkei, Rumänien und Österreich kamen. Viele von ihnen hatten bereits gute ÖGS-Kenntnisse oder verständigten sich mit den Trainerinnen in ihrer eigenen GaE. Die Forscherin konnte auch diesem Unterricht aus sprachlicher Sicht gut folgen, da etwaige Wortmeldungen in anderen GS von den Trainerinnen stets in der ÖGS wiederholt wurden, um das Verständnis zu sichern. Der Unterricht dauerte von 13:15 bis 16:30, was drei UE entspricht. Nach der Hälfte des Unterrichts gab es eine Pause.

3.5. Datenaufbereitung

Nachdem im Zuge der Expertinnenbefragung und der beiden Unterrichtsbeobachtungen unterschiedliche Daten gesammelt werden konnten, soll an dieser Stelle besprochen werden, wie das Material für die Analyse aufbereitet wurde. Die Aufbereitung von Daten ist bereits ein interpretativer Teil des Auswertungsprozesses und muss demnach ebenfalls reflektiert und begründet werden (Schramm, 2022b, S. 229).

Die Befragungsbögen der Expertinnen wurden in unterschiedlicher Form an die Forscherin retourniert. Manche Befragten hatten die Fragen handschriftlich beantwortet, manche direkt im digitalen Dokument und manche hatten die Antworten in einer E-Mail verfasst. Die Forscherin überließ die Art der Verschriftlichung den Expertinnen, um etwaigen technischen Problemen entgegenzuwirken und die Beantwortung der Fragen so unkompliziert wie möglich zu gestalten. Um die schriftlichen Antworten für die Analyse aufzubereiten, bedurfte es also keiner Transkription im klassischen Sinne, sondern einer Vereinheitlichung und Digitalisierung aller Antworten. Gleich wie bei einer Transkription musste sich dabei die Frage gestellt werden, wie detailliert die Aussagen aufbereitet werden sollten und ob beispielsweise Tipp- oder Schreibfehler inkludiert werden (Schramm, 2022b, S. 229).

Der wissenschaftlichen Literatur zufolge reicht eine einfache und geglättete Aufbereitung der Aussagen aus, wenn es lediglich um den Inhalt der Aussagen und nicht um die Form geht (Mempel und Mehlhorn, 2014, S. 149). Bei der vorliegenden Forschung steht zwar der Inhalt

im Vordergrund, dennoch ist es wichtig, die Expertinnenmeinungen so detailgetreu wie möglich wiederzugeben, weshalb jegliche Formulierungen, Tipp-, Schreib- und Grammatikfehler seitens der Befragten 1:1 übernommen wurden.¹⁴

Die handschriftlichen oder eingescannten Antworten der Expertinnen wurden demnach von der Forscherin abgetippt und somit digitalisiert und mit den übrigen, bereits in digitalisierter Form vorliegenden, Antworten zusammengeführt. Daraus entstand ein gesammeltes Dokument mit allen Antworten der Expertinnen. Dieses wurde nach Fragen sortiert – zuerst können also alle Antworten zur Frage 1 eingesehen werden, danach kommen alle Antworten zur Frage 2 usw. Die gesammelten Antworten befinden sich im Anhang dieser Masterarbeit. Die Zitation aus diesen gesammelten Antworten erfolgt im Analysekapitel nach dem Schema: *Nummer der Frage, Kennzahl der Expertin, Zeilennummer* (beispielsweise: 1, E1, Z1-2). Die originalen Antworten der Expertinnen wurden dem Anhang nicht beigelegt, um zu verhindern, dass Rückschlüsse auf die Identität der Befragten, beispielsweise aufgrund ihrer Handschrift, gezogen werden können.

Abseits der Befragungen lagen nach den beiden Unterrichtsbeobachtungen zwei handschriftlich ausgefüllte Beobachtungsbögen seitens der Forscherin vor. Diese Bögen mussten ebenfalls digitalisiert und für die Auswertung aufbereitet werden, damit bei der Analyse daraus zitiert werden kann. Zitiert wird nach dem Schema: *Nummer der Beobachtung, Bezeichnung des Beobachtungselements* (beispielsweise: 1, Wortschatzvermittlung). Darüber hinaus wurde im Unterricht mit diversen Materialien gearbeitet, die die Forscherin zum Teil fotografieren und für die Untersuchung verwenden durfte.

Die beiden Unterrichtsbögen in digitalisierter Form und die im Unterricht verwendeten Materialien können ebenfalls dem Anhang entnommen werden.

3.6. Datenauswertung

Das Ziel einer Datenauswertung ist es, aus den erhobenen und aufbereiteten Rohdaten wissenschaftlich relevante Erkenntnisse zu ziehen, die die der Untersuchung zugrunde liegende

¹⁴ Im Analyseteil der Arbeit werden fehlerhafte Aussagen der Befragten wörtlich zitiert, aber bei missverständlichen oder unklaren Elementen eine Interpretation bzw. Anpassung seitens der Autorin in eckigen Klammern [...] hinzugefügt. Dies wurde gegebenenfalls mit der jeweiligen Expertin abgesprochen.

Forschungsfrage beantworten können. Die Rohdaten liegen demnach aufbereitet vor und sollen gedeutet und interpretiert werden, um ein Sinnverstehen anzustreben (Demirkaya, 2014, S. 214).

In der Literatur wird geschrieben, dass es verschiedene qualitative Analyseverfahren gibt, bei denen Daten entweder reduziert oder expandiert werden sollen (Demirkaya, 2014, S. 217). Da bei der vorliegenden Forschung eine Vielzahl an Daten vorliegt, wird eine Datenreduktion angestrebt. Innerhalb dieser datenreduzierenden Verfahren gibt es kategorienbasierte Auswertungsmethoden. Bei solchen Verfahren ist die ursprüngliche Struktur des Textes für die Analyse nicht relevant. Die ursprüngliche Struktur des Textes wird bei kategorienbasierten Auswertungsmethoden aufgebrochen und der Text mithilfe von Codes und Kategorien neu zugeordnet (ebd., S. 218).

Um Befragungen im Anschluss an die Aufbereitung auswerten zu können, wird in der wissenschaftlichen Fachliteratur die kategorienbasierte Auswertungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse empfohlen. Bei einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse geht es nicht um die Struktur des aufbereiteten Textes, sondern um dessen Inhalt. Der kommunikative Text wird bei einem solchen Verfahren systematisch untersucht und ausgewertet. Anders als bei einer quantitativen Inhaltsanalyse werden bei einer qualitativen Herangehensweise auch Elemente der Interpretation miteinbezogen. Es geht nicht nur um den erhobenen Text selbst, sondern auch um die kommunikativen Absichten, Zusammenhänge oder versteckte Botschaften (Burwitz-Melzer und Steininger, 2022, S. 279).

Ganz zentral bei der Auswertung der Expertinnenbefragung ist die Kategorienbildung, welche entweder deduktiv oder induktiv erfolgen kann. Der Unterschied dabei ist der Zeitpunkt der Kategorienbildung und die Anbindung an die Theorie. Bei einer deduktiven Herangehensweise werden bereits vor der Analyse mithilfe von theoretischen Vorannahmen Kategorien gebildet, während induktiv bedeutet, dass die Daten selbst dazu führen, Kategorien zu bilden und diese dann mit der Theorie zu vereinbaren. Für die vorliegende Forschung war es gewinnbringend eine Kombination aus beiden Zugängen zu wählen. Es wurden zunächst theoriegeleitet Kategorien für die Erstellung der Fragen konzipiert und diese dann anhand des Datensatzes während der Analyse induktiv modifiziert und ergänzt (Burwitz-Melzer und Steininger, 2022, S. 279f.). Bei einer solchen ergänzenden induktiven Kategorienbildung werden bei der Analyse des Datensatzes Textstellen Zeile für Zeile analysiert. Direkt am Text werden dann Phänomene wie beispielsweise ein Begriff, ein Satz oder ein Argument markiert und benannt. Danach wird

zur nächsten Textstelle übergegangen und wenn dabei immer häufiger dasselbe Phänomen auffällt, bekommt dieses dieselbe Kodemarkierung. Wichtig ist dabei, dass das Kategoriensystem stets überprüft wird, um beispielsweise Kategorien, die doppelt notiert wurden, zu vermeiden (ebd., S. 281f.). Um bei diesem Kodiervorgang den Überblick behalten zu können, wurde mit dem Programm MAXQDA gearbeitet, welches nicht nur beim Kodieren und Analysieren hilft, sondern auch bei der anschließenden Präsentation der Ergebnisse (ebd., S. 288).

Wichtig ist nun nochmals darauf hinzuweisen, dass die Unterrichtsbeobachtungen nicht mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet wurden. Dies hat den Grund, dass die Beobachtungen bereits auf den in den Interviews ermittelten Kategorien basieren. Die Daten aus den Beobachtungen dienten dazu, die Phänomene, die innerhalb der Expertinnenbefragungen ermittelt werden konnten, mit Beispielen aus der Praxis zu ergänzen. Die Unterrichtsbeobachtungen wurden demnach zur Illustration und Konkretisierung der bereits vorhandenen Kategorien verwendet.

Abschließend soll im Methodenkapitel darauf hingewiesen werden, dass dem equalizent im Sinne eines kooperativen Forschungsprozesses die vorliegende Masterarbeit geschickt und zur Verfügung gestellt wurde. Die Autorin möchte sich an dieser Stelle nochmals bei der Institution für die Zusammenarbeit herzlich bedanken.

4. Analyse

Im vorliegenden Analysekapitel werden nun die im Forschungsprozess gesammelten Daten zusammengetragen, diskutiert und reflektiert. Das Kapitel gliedert sich gemäß der deduktiv und induktiv ermittelten Kategorien aus der Expertinnenbefragung. Dies bedeutet, dass je ein Kapitel pro Phänomen bzw. Aspekt in der folgenden Auseinandersetzung vorzufinden ist. Bevor jedoch auf die jeweiligen Ergebnisse im Detail eingegangen wird, sollen alle Kategorien mithilfe der Software MAXQDA präsentiert werden. Die übergreifende Forschungsfrage der Untersuchung lautete: *Wie können Lehr- und Lernsettings für gebärdensprachige erwachsene DaZ-Lernende in Österreich zielgruppengerecht gestaltet werden?* Die nun folgende Analyse umfasst Aspekte und Themen, die bei einem gebärdensprachigen DaZ-Unterricht eine zentrale Rolle spielen und bedacht werden müssen.

Wie bereits offengelegt werden konnte, wurden bereits im Zuge der Erstellung des Befragungsbogens auf Basis theoretischer Vorannahmen deduktiv Kategorien gebildet. Folgende Kategorien sind dabei entstanden und wurden anschließend bei der Expertinnenbefragung berücksichtigt:

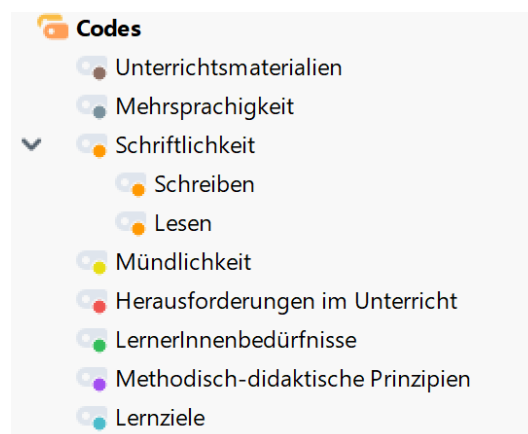


Abbildung 2: Deduktive Kategorienbildung (Darstellung mit der Software MAXQDA)

Im Zuge der Analyse der erhobenen Daten aus der Expertinnenbefragung in MAXQDA wurden die eben präsentierten Kategorien mit induktiven ergänzt. Begriffe und Aspekte wurden dabei direkt im Text markiert und benannt. Sobald ein Phänomen häufiger auftrat,

wurde eine neue Kategorie gebildet. Dies führte schließlich zu folgenden finalen Kategorien und Unterkategorien:

Codes	142
Lernziele im DaZ gl-Unterricht	0
> Rolle der Schriftlichkeit und Mündlichkeit	16
Wortschatzerarbeitung	2
Grammatikvermittlung	4
Unterschiede zwischen Deutsch und ÖGS erkennen	5
Freude und Interesse an Deutsch entdecken	3
LernerInnenbedürfnisse	3
Visualität	8
Zeit	5
Wiederholen	4
Praxisbezug	9
Deutsch für den Beruf	3
Sprachen im DaZ gl-Unterricht	0
Mehrsprachigkeit	5
Bedeutung des Deutschen	4
Bedeutung der ÖGS	6
Weitere Sprachen oder kommunikative Komponenten	9
Herausforderungen im DaZ gl-Unterricht	0
Heterogenität	7
Mangelnde Sprachkompetenzen	4
Fehlende Lernstrategien	7
Mangelnde Bildung	3
Organisatorisches	0
Unterrichtssetting	2
Wenig Vorgaben	2
Fehlende Materialien	4
Methoden und Materialien im DaZ gl-Unterricht	0
Methodisch-didaktische Prinzipien	3
Lernendenorientierung	2
Geeignete Unterrichtsmaterialien	12
Spezielle Methoden und Materialien	4
Technische Hilfsmittel	1
Lehrpersonen	2
Fehlende didaktische Kenntnisse	3

Abbildung 3: Finale deduktive und induktive Kategorien (Darstellung mit der Software MAXQDA)

Die Grafik betrachtend kann gesehen werden, dass die Hauptkategorien *Lernziele*, *LernerInnenbedürfnisse*, *Sprachen*, *Herausforderungen*, *Methoden und Materialien* sowie *Lehrpersonen* gebildet und diesen Kategorien insgesamt 142 Codes aus dem Datenmaterial zugeordnet werden konnten. Im Folgenden wird die Analyse dieser Codes präsentiert und die Ergebnisse diskutiert.

4.1. Lernziele im DaZ gl-Unterricht

Im theoretischen Teil dieser Arbeit konnte bereits festgehalten werden, dass ein DaZ-Unterricht für gebärdensprachige Lernende (DaZ gl-Unterricht) andere Ziele verfolgt als ein DaZ-Unterricht für hörende Lernende. Im Zuge der empirischen Untersuchung konnten diese Ziele erhoben werden und werden nun im Folgenden dargestellt und diskutiert.

4.1.1. Rolle der Schriftlichkeit und Mündlichkeit

Als eines der wichtigsten Themen wurde im Zuge der Expertinnenbefragung auf die Bedeutung der Schriftlichkeit und Mündlichkeit im DaZ gl-Unterricht eingegangen. Während in herkömmlichen DaZ-Settings sowohl schriftliche als auch mündliche Fertigkeiten in der deutschen Sprache erlernt und trainiert werden (Kapitel 2.3), spielt die Mündlichkeit im DaZ gl-Unterricht den Expertinnen zufolge keine Rolle (8, E5, Z1/8, E2, Z1/8, E4, Z1). E6 schreibt diesbezüglich: „Dass der Unterricht in ÖGS stattfand hatte dann auch zur Folge, dass der lautsprachliche Teil vollkommen wegfiel und sie quasi um diesen Teil im Unterricht umfielen und hauptsächlich lesen und schreiben lernten“ (6, E6, Z3-5). Auch E5 bestätigt, dass „der Unterricht rein in Gebärdensprache bzw. [s]chriftlich stattfand“ (8, E5, Z1-2). Dass mündliche Fertigkeiten im DaZ gl-Unterricht keine Bedeutung haben, schreibt darüber hinaus eine weitere Expertin, die sagt, dass die Mündlichkeit nur beim Mundbild während des Gebärdens eine Rolle spielt (8, E4, Z1). Dies bestätigt auch E3: „Mündlichkeit beziehe ich mich nicht aufs Sprechen/Hören, aber Mundgestik“ (8, E3, Z1). Sie schreibt darüber hinaus, dass diese Art der Mündlichkeit deshalb erwähnenswert ist, weil es in anderen Ländern (bzw. Gebärdensprachen) auch andere Mundgestiken als in der ÖGS gibt (ebd., Z1-2).

Im Zuge der beiden Unterrichtsbeobachtungen am equalizent konnte auch gesehen werden, dass die Mündlichkeit keine Rolle spielt (1/2, mündliche Fertigkeiten). Im 2in1-Kurs haben zwar manche Teilnehmende deutsche Wörter vokal mündlich ausgesprochen, dies wurde allerdings von den Trainerinnen nicht gehört und demnach darauf nicht eingegangen (2, mündliche Fertigkeiten).

Es kann somit festgehalten werden, dass in einem DaZ gl-Unterricht Deutsch rein als Schriftsprache vermittelt wird. Das Ziel des Unterrichts ist es also, Deutsch als Schriftsprache zu erlernen und schriftliche Fertigkeiten zu fördern (4, E1, Z1/8, E4, Z2). E5 fasst dies folgendermaßen zusammen: „Vorrangig ist daher erst mal die Lese- und Schreibkompetenz zu

fördern, wobei keine vollständigen, grammatikalisch richtigen Sätze wichtig sind, sondern das Erkennen von einzelnen [Vokabeln] und daraus das Erschließen des Kontextes“ (4, E5, Z4-6). Im Fokus des Unterrichts stehen demnach das Fördern der Lese- und Schreibfertigkeiten der Lernenden. Dass die Grammatikvermittlung dabei nicht im Vordergrund ist, wird in einem späteren Kapitel noch diskutiert.

Basierend auf der Erhebung konnte klar erkannt werden, dass das Trainieren der Lesekompetenz noch stärker im Fokus zu stehen scheint als das Schreiben: „Was ich jedenfalls sagen kann, ist[,] dass ich die Erfahrung gemacht habe, dass die Teilnehmenden das Lesen kaum gewohnt waren, und ich es sehr wichtig finde, das Lesen verstärkt in den Unterricht einzubinden“ (8, E6, Z5-6). Auch eine andere Expertin spricht sich dafür aus, viel im Unterricht zu lesen (8, E2, Z2/4, E2, Z2). Wichtig ist es dabei, das Leseverständnis langsam und „Schritt für Schritt“ aufzubauen (6, E2, Z2).

Auch bei der ersten Unterrichtsbeobachtung konnte gesehen werden, dass das Lesen klar im Vordergrund stand. Es wurde den gesamten Unterricht hinweg fast ausschließlich nur gelesen. Die Lernenden arbeiteten dafür allein mit zwei Lesetexten (diese können im Anhang eingesehen werden). Die Texte sollten gelesen, verstanden und anschließend die gelesenen Inhalte gezeichnet bzw. verschriftlicht werden. Dies war eine sehr spannende Methode, um das Leseverständnis der Lernenden sicherzustellen. Etwaige unklare deutsche Wörter wurden in der ÖGS sehr ausführlich besprochen. Das Thema des ersten Lesetextes war der Verkehr in Wien und das zweite Thema waren Termine – beides sehr alltagsnahe und relevante Themen für die Lernenden. Die Informationen des ersten Texts wurden nach dem Lesen seitens der Teilnehmenden gezeichnet, die Termine, die die Lernenden beim zweiten Text lesen mussten, wurden in einen Kalender richtig eingetragen. Ein Teilnehmer hat hier die Termine nicht schriftlich im Kalender eingetragen, sondern diese lediglich farblich markiert. Er arbeitete dafür mit Buntstiften: der gelesene Termin im Text wurde farblich markiert und anschließend der entsprechende Tag im Kalender mit derselben Farbe ausgemalt. Auch diese Herangehensweise – dass die Termine nicht geschrieben wurden – war für die Lehrkraft in Ordnung, was wiederum darauf hindeutet, dass das Lesen stärker im Vordergrund stand als das Schreiben (1, schriftliche Fertigkeiten).

Bei der zweiten Unterrichtsbeobachtung im 2in1-Kurs wurde weniger gelesen. Beobachtet werden konnte, dass die Lernenden ca. 30 Minuten lang an einem Lesetext mit versteckten Adjektiven (siehe Anhang) gearbeitet haben. Beim Lesen konnten sie ein Hilfslinial einsetzen,

um den Überblick darüber zu behalten, in welcher Zeile sie gerade lesen. Es wurden die Adjektive zuerst gefunden bzw. gelesen und im Anschluss daran abgeschrieben. Bei diesem Lesetext gab es keinen speziellen Themenfokus. Die Adjektive waren recht grundlegend und demnach für die Lernenden im Alltag sicherlich relevant. Dass während des restlichen Unterrichts nicht mehr gelesen wurde, könnte darauf zurückzuführen sein, dass in diesem Kurs sowohl Deutsch als Schriftsprache als auch gleichzeitig die ÖGS gelernt wurde. Das bedeutet, dass hier nicht nur das Deutsche im Vordergrund stand, sondern gleichsam auch das Erlernen der ÖGS. Dies hat viel Zeit in Anspruch genommen, weshalb vielleicht nicht so viel Zeit blieb, um weitere Texte zu lesen (2, schriftliche Fertigkeiten).

Eine Expertin vertritt im Befragungsbogen die Meinung, dass das Leseverständnis erst später im Lernprozess eine Rolle spielt und „dann zum Teil von selber“ kommt (8, E1, Z2). Sie findet, dass das Ziel des Unterrichts sein sollte, dass die Lernenden „so viel wie möglich selbst schreiben“ (8, E1, Z1). Dies fördert ihr zufolge auch das Merken von gelernten Inhalten (ebd.). Dass abseits des Lesens auch das Fördern des Schreibens im Zentrum des Unterrichts stehen sollte, sagt auch E6: „Für mich war es sehr wichtig, dass die Teilnehmenden einfache Sätze schreiben konnten, um sich für Menschen ohne Gebärdensprachkenntnisse bei Bedarf schriftlich verständlich machen zu können“ (4, E6, Z5-6). Ihr zufolge müssen gebärdensprachige Lernende deshalb schreiben lernen, weil die Möglichkeit besteht, dass sie in ihrem Alltag schriftlich kommunizieren müssen, wenn sie auf Menschen treffen, die keine Gebärdensprache beherrschen.

Wie bereits veranschaulicht werden konnte, stand bei der Beobachtung des ersten Unterrichts am equalizent das Schreiben eher im Hintergrund. Es wurden lediglich beim zweiten Lesetext die Termine stichwortartig im Kalender eingetragen – dies machte aber maximal 15% des Unterrichts aus. Ein Teilnehmer hat hier, wie bereits erwähnt, die Termine nicht verschriftlicht, sondern diese nur farblich markiert. Auch das war für die Lehrkraft in Ordnung (1, schriftliche Fertigkeiten). Bei der zweiten Unterrichtsbeobachtung wurde ebenfalls nur wenig geschrieben. Nachdem die Lernenden den Text mit den Adjektiven gelesen hatten, mussten sie die gefundenen Wörter lediglich auf Linien unter den Text schreiben. Etwaige Fehler wurden seitens der Trainerinnen mit einem Stift verbessert. Dieser Schreibprozess dauerte (parallel zum Lesen) im Schnitt eine halbe Stunde. Geschrieben wurden in dieser Zeit 22 Wörter (2, schriftliche Fertigkeiten).

Zusammenfassend kann hinsichtlich der Mündlichkeit und Schriftlichkeit festgehalten werden, dass mündliche Fertigkeiten in einem DaZ gl-Unterricht nicht erlernt werden und der Fokus auf der Erarbeitung schriftlicher Fertigkeiten liegt. Es werden also lediglich schriftliche Kompetenzen im Unterricht erlernt und trainiert. Der Untersuchung zufolge wird dem Lesen dabei in der Regel mehr Raum gegeben als dem Schreiben.

4.1.2. Wortschatzerarbeitung

Ein weiteres Ziel des Unterrichts sollte sein, den Wortschatz der Lernenden in der deutschen Sprache aufzubauen (4, E2, Z2). E6 schreibt diesbezüglich Folgendes: „Wir waren sehr bemüht ihr Vokabular zu festigen, das bedeutete in unserem Fall die ÖGS Gebärde mit dem deutschen Wort in Schrift zu verknüpfen“ (4, E6, Z7-8). Diese Vorgehensweise konnte vor allem in den Unterrichtsbeobachtungen festgestellt werden. Im ersten beobachteten Unterricht wurde ein starker Fokus auf den Wortschatz und die Erarbeitung und Klärung von deutschen Vokabeln gelegt. Dies begann bereits ab Minute fünf des Unterrichts und konnte bis zum Ende beobachtet werden. Dabei waren die Phasen der Semantisierung, des Übens und der freien Anwendung erkennbar. Die Lernenden fragten beispielsweise danach, was ‚Wochenende‘ bedeutet. Die Trainerin zeigte dann auf den Kalender und erklärte in der ÖGS, wo die Woche und wo das Ende einer Woche ist. Danach wurde das deutsche Wort auf dem Whiteboard schriftlich festgehalten und die passende Gebärde in der ÖGS dazu gezeigt. Die Teilnehmenden übten im Anschluss daran die Gebärde und suchten das deutsche Wort ‚Wochenende‘ wiederholt im Text. Im Sinne einer freien Anwendung gebärdeten die Lernenden danach miteinander und sprachen über ihr Wochenende. Auch an etlichen anderen Stellen des Unterrichts wurde unklarer oder neuer Wortschatz besprochen. Das jeweilige Wort wurde dabei immer auf der Tafel notiert und in den meisten Fällen auch eine Zeichnung dazu gemacht. Beispielsweise malte die Trainerin neben das Wort ‚laut‘ eine Person mit offenem Mund, aus dem Geräusche oder Töne hervorkommen. Im Anschluss daran wurde das besprochene Wort öfters gemeinsam in der ÖGS gebärdet und dann nochmal auf das deutsche Wort auf der Tafel verwiesen. Teilweise wurden auch andere Wörter daneben notiert, die im Deutschen ähnlich geschrieben werden oder eine ähnliche Bedeutung haben (z.B. ‚Flugzeug‘ und ‚fliegen‘, ‚seit‘ und ‚Zeit‘, ‚feiern‘ und ‚frei‘ oder die Ordinalzahlen wie z.B. ‚eins‘ und ‚erste‘). Spannend war auch die Erarbeitung des Unterschieds zwischen ‚laufen‘ und ‚läuft‘. Die Trainerin ging hier weniger

auf die Grammatik ein, sondern malte neben ‚laufen‘ mehrere laufende Personen und neben ‚läuft‘ nur eine einzelne Person (1, Wortschatzvermittlung).

Im zweiten beobachteten Unterricht konnte ebenfalls erkannt werden, dass sich intensiv mit dem Wortschatz der deutschen Sprache beschäftigt wurde. Im Beobachtungsbogen wurde seitens der Forscherin notiert, dass speziell in den Minuten 10-18 und danach vor allem in der zweiten Einheit nach der Pause das Erarbeiten neuer Vokabeln im Vordergrund stand. Auch hier konnten die Phasen der Semantisierung, des Übens und der freien Anwendung beobachtet werden. Im ersten Teil des Unterrichts wurde der Unterschied zwischen den deutschen Wörtern ‚Firma‘ und ‚Beruf‘ erarbeitet. Die Trainerinnen schrieben die beiden Wörter auf das Whiteboard und malten neben ‚Firma‘ ein Haus und neben ‚Beruf‘ eine Person. Zusätzlich wurden die Fragen ‚Wo?‘ und ‚Was?‘ daneben geschrieben. Danach wurde mit den Teilnehmenden der Unterschied bzw. die Bedeutung der beiden Wörter geübt, indem viele alltagsnahe Beispiele gesammelt wurden (z.B. Billa – Verkäufer/in, BIG – Lehrer/in, Klipp/dm – Frisör/in). Jedes deutsche Wort bzw. Beispiel, das genannt und auf der Tafel notiert wurde, wurde auch in der ÖGS parallel dazu gebärdet. Es fand demnach auch hier immer eine Verknüpfung des deutschen Wortes mit der entsprechenden Gebärde statt. Später im Unterricht standen dann Adjektive im Zentrum der Wortschatzerarbeitung. Erarbeitet wurden diese in erster Linie mithilfe ihrer Gegenteile. Es wurde auch hier wieder das deutsche Wort schriftlich auf das Whiteboard geschrieben, die Gebärde in der ÖGS dazu gezeigt und somit die beiden Sprachen miteinander verbunden. Zusätzlich dazu hatten die Lernenden ein Arbeitsblatt mit den verschiedenen Adjektiven und Gegenteilen. Dieses Arbeitsblatt war mit Abbildungen sehr visuell gestaltet, wurde aber leider nicht von der Forscherin fotografiert und ist demnach nicht im Anhang einsehbar. Nachdem die Adjektive und ihre Gegenteile im Plenum in der deutschen Schriftsprache und der ÖGS erarbeitet wurden, trainierten die Teilnehmenden diese im Anschluss daran im Zuge verschiedener Übungen (z.B. zusammen in PartnerInnenarbeit oder in einer Gruppenarbeit, wo sie verschiedene Bildkarten mit den richtigen Wortkarten zusammenfügen mussten). Insgesamt kann demnach festgehalten werden, dass auch im Zuge des zweiten beobachteten Unterrichts der Wortschatzvermittlung und Wortschatzerarbeitung sehr viel Zeit gewidmet wurde (2, Wortschatzvermittlung).

Abschließend soll noch angeführt werden, dass eine Expertin im Befragungsbogen hinsichtlich der Wortschatzvermittlung Folgendes schreibt:

„Substantive habe ich immer sofort mit dem Artikel unterrichtet, da es für Hörende meist eine Gewohnheit ist sich den Artikel auch akustisch zu merken. Wir haben zwar auch die Artikelregeln für

bestimmte Endungen usw. unterrichtet, aber bei den vielen Ausnahmen, erschien es mir irgendwann einfacher den Artikel immer gleich mitzulernen.“ (6, E6, Z19-22)

Die Expertin hat demnach in ihrem DaZ gl-Unterricht die Substantive immer gemeinsam mit Artikeln vermittelt. Spannend ist dies deshalb zu erwähnen, da die anderen Expertinnen das nicht so zu machen scheinen und auch in den Unterrichtsbeobachtungen das Thema Artikel überhaupt nicht im Vordergrund stand. Substantive wurden in der Regel ohne Artikel an die Tafel geschrieben und auch seitens der Lernenden konnten diesbezüglich keine Nachfragen beobachtet werden (1/2, Wortschatzvermittlung).

4.1.3. Grammatikvermittlung

Hinsichtlich der Grammatikvermittlung sind die Expertinnen der Auffassung, dass es im DaZ gl-Unterricht in erster Linie genügt, nur grundlegende Merkmale der deutschen Grammatik kennenzulernen. E1 schreibt diesbezüglich beispielsweise, dass die Lernenden lediglich verstehen sollen, was Wortarten, Artikel oder Präpositionen sind (4, E1, Z2-3). Ein weiteres Ziel des Unterrichts sollte demnach sein, die grundlegende deutsche Grammatik, die im Alltag der Lernenden eine Relevanz haben könnte, im richtigen Kontext zu verwenden (4, E3, Z1-3). E6 hebt dabei hervor, dass im Unterricht vor allem ein Fokus auf den deutschen Satzbau gelegt werden sollte. Dieser ist nämlich ganz anders als in der ÖGS, weshalb Lernende oftmals viele Fehler machen, wenn sie deutsche Sätze schreiben: „Da ein Satz in ÖGS anders als im Deutschen aufgebaut wird und daher oft beim Versuch einen Satz zu verschriftlichen die Wortfolge aus de[r] ÖGS verwendet wird“ (4, E6, Z1-4).

Im ersten beobachteten Unterricht wurde keine neue Grammatik erlernt, sondern lediglich die Komposita in Minute vier wiederholt. Es gab dabei im Sinne einer Festigung eine kurze Wiederholung, bei der in der ÖGS nochmals geklärt wurde, was Komposita sind. Die Trainerin verwies darüber hinaus auf unterschiedliche Beispiele, die auf einer Flipchart (vermutlich noch von der letzten Stunde) notiert waren (z.B. ‚klein‘ + ‚Bus‘, ‚rufen‘ + ‚Nummer‘, ‚blau‘ + ‚Licht‘ und ‚Auto‘ + ‚Dach‘). Hierbei wurde auch in der ÖGS besprochen, was der Unterschied zwischen einem Verb und einem Nomen ist. Verben wurden dabei sehr visuell mit aktiven Bewegungen in der ÖGS erklärt. Die Anwendungsphase dieser Strukturen fand dann im Anschluss direkt im Lesetext statt, indem die Lernenden unterschiedliche Komposita ausfindig machten und etwaige Rückfragen an die Trainerin stellen konnten (1, Grammatikvermittlung).

Im 2-in-1-Unterricht fand am Tag der Beobachtung keine Grammatikvermittlung statt – weder in der deutschen Schriftsprache noch der ÖGS. Allerdings wurde sich – wie bereits erwähnt – in diesem Unterricht intensiv mit den Adjektiven beschäftigt, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass die Lernenden diese Wortart näher kennenlernen konnten (2, Grammatikvermittlung).

Als Zwischenresümee kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass im DaZ gl-Unterricht ein stärkerer Fokus auf die Wortschatzerarbeitung als auf die Grammatikvermittlung gelegt wird. Das Erarbeiten und Festigen von alltagsrelevantem und praxisnahem deutschem Wortschatz scheint demnach der Untersuchung zufolge im Vordergrund des Unterrichts zu stehen, während die deutsche Grammatik eher grundlegend und meist nur im Unterschied zur ÖGS-Grammatik thematisiert wird.

4.1.4. Unterschiede zwischen Deutsch und ÖGS erkennen

Dass es nicht nur innerhalb der Grammatikvermittlung wichtig ist, die Lernenden für die Unterschiede zwischen dem Deutschen und der ÖGS zu sensibilisieren, schreibt in erster Linie E1. Auf die Frage, was die Lernziele eines DaZ gl-Unterrichts sind, antwortet sie: „Begreifen, dass Deutsch und ÖGS zwei unterschiedliche Sprachen sind“ (4, E1, Z2).

Vor allem wenn es um den Wortschatz geht, werden das Deutsche und die ÖGS meist einander gegenübergestellt (4, E6, Z7-8). Dies konnte bereits in den vorangegangenen Kapiteln an unterschiedlichen Stellen gezeigt werden. Auch im Zuge der Unterrichtsbeobachtungen wurde hinsichtlich der Gegenüberstellung des Deutschen und der ÖGS notiert, dass die Inhalte ständig in beiden Sprachen präsentiert und mit den Teilnehmenden geübt werden. Gerade beim Wortschatz wurde dabei seitens der Trainerinnen gerne auf Unterschiede hingewiesen. Beispielsweise ist ‚Ferien‘ und ‚Urlaub‘ in der ÖGS dieselbe Gebärde, während es auf Deutsch zwei unterschiedliche Bedeutungen hat (1, Unterschiede zwischen Deutsch und ÖGS). Auch im zweiten beobachteten Unterricht wurde alles immer gebärdet und in den meisten Fällen mit dem Deutschen verknüpft. Die Lernenden schrieben dann das deutsche Adjektiv in ihr Heft. Es konnte beobachtet werden, dass aber insgesamt mehr gebärdet als geschrieben wurde (2, Unterschiede zwischen Deutsch und ÖGS).

Eine Methode, um die Unterschiede zwischen den beiden Sprachen nicht nur aufzuzeigen, sondern auch die Lernenden aktiv zum Denken anzuregen, liefert die Expertin E6:

„Also ich habe ihnen ein Bild eines Kindes gezeigt, das ein Buch liest. Dann habe ich gebärdet KIND BUCH LESEN und das auch so verschriftlich[t,] um die ÖGS Grammatik zu verschriftlichen und sie mussten probieren dies korrekt auf Deutsch zu übersetzen. Mit den Artikeln, im richtigen Fall und mit der passenden Verb[i]ndung.“ (6, E6, Z16-18)

Eine solche Vorgehensweise konnte in den Unterrichtsbeobachtungen nicht erkannt werden. Diese erscheint allerdings sinnvoll, um auf die Unterschiede nicht nur innerhalb des Wortschatzes, sondern auch der Grammatik aufmerksam zu machen.

4.1.5. Freude und Interesse an Deutsch entdecken

Als letztes Lernziel im DaZ gl-Unterricht konnte anhand der empirischen Daten erhoben werden, dass die Lernenden Freude am Deutschlernen und der deutschen Sprache entwickeln sollen (6, E2, Z1). E1 schreibt, dass seitens der Teilnehmenden in DaZ gl-Kursen oft kein großes Interesse am Deutschlernen besteht. Deshalb haben sie auch „große Schwierigkeiten sich Dinge zu merken“ (7, E1, Z1-2). Um dem entgegenzuwirken, soll die deutsche Sprache für die Lernenden interessant gemacht werden. Wichtig ist dabei zu erwähnen, dass dies nur funktioniert, wenn im Unterricht kein Druck aufgebaut wird (4, E2, Z1). Dabei soll betont werden, dass „[e]ine gehörlose Person nicht perfekt Deutsch lernen [muss], aber sie soll ein Grundverständnis für die Sprache entwickeln und wissen, wie sie zB. passende Artikel recherchieren können“ (4, E1, Z4-5).

Die Forscherin versuchte auch während der Unterrichtsbeobachtungen zu erfassen, inwiefern der Unterricht das Interesse und die Motivation der Lernenden weckt. Es konnte beobachtet werden, dass alle Lernenden ohne Ausnahme in beiden Kursen sehr viel gelacht und engagiert mitgearbeitet haben. Sie fragten viel nach, waren nicht an ihren Handys, schauten die Trainerinnen beim Sprechen oder Erklären immer an und gingen nicht aus dem Kursraum. Darüber hinaus plauderten sie in unterschiedlichen Sprachen miteinander und bezogen auch die Trainerinnen in ihre Gespräche mit ein (1/2, Interesse am Unterricht).

Auf Basis der Aussagen der Expertinnen kann behauptet werden, dass es in einem DaZ gl-Unterricht wichtig ist, dass die Lernenden Freude am Deutschlernen haben. So sind sie motiviert, sich auch abseits des Unterrichts mit der Sprache zu beschäftigen. Bei den beobachteten Kursen am equalizent schien die Motivation und das Interesse der Lernenden stark vorhanden zu sein, da alle Teilnehmenden mehr als engagiert und interessiert am Unterricht teilgenommen haben, viel gelacht wurde und eine positive Stimmung herrschte.

Nachdem in der vorangegangenen Auseinandersetzung nun aufgezeigt werden konnte, was die Lernziele eines DaZ gl-Unterricht sein sollten (*Erarbeitung schriftlicher Fertigkeiten, Wortschatzerarbeitung, grundlegende Grammatikvermittlung, Unterschiede zwischen Deutsch und ÖGS erkennen sowie Freude am Deutschlernen entdecken*), stellt sich die Frage, was gebärdensprachige Lernende brauchen, damit der Unterricht für sie zielgruppengerecht und gewinnbringend gestaltet ist. Dies soll im folgenden Kapitel im Detail betrachtet und diskutiert werden.

4.2. LernerInnenbedürfnisse

„Was für hörende [Lernende] funktioniert (Aufbau, Grammatik, Tempo ...) das [funktioniert] für gehörlose oft nicht“ (5, E4, Z1): Bereits im Theorieteil dieser Arbeit konnte klar festgehalten werden, dass gebärdensprachige Lernende andere Bedürfnisse im DaZ-Unterricht als hörende Lernende haben (Kapitel 2.4). Die Expertinnen schreiben in den Befragungen sehr intensiv über die Bedürfnisse ihrer Lernenden und betonen, dass diese sehr unterschiedlich sind (6, Z6, Z1). Eine Expertin hebt dabei hervor: „Ich denke[,] dass je nach Umfeld[,] in dem die Lernenden aufgewachsen sind und welche Kommunikationsform sie zur Bewältigung ihres Lebens einsetzen, ganz unterschiedliche Erwartungen an das Erlernen der Sprache bestehen“ (6, E6, Z6-8).

Welche Bedürfnisse gebärdensprachige Lernende im DaZ-Unterricht haben, soll in den folgenden Unterkapiteln veranschaulicht werden.

4.2.1. Visualität

Das, was für die Zielgruppe von gebärdensprachigen Lernenden in DaZ-Kursen auf Basis der empirischen Daten am wichtigsten zu sein scheint, ist eine visuelle Aufbereitung des Unterrichts (6, E5, Z2/6, E1, Z1). E5 schreibt, dass „möglichst viel visualisier[t]“ werden soll (ebd.), und E1 erklärt näher, dass „wenn die Unterlagen einfach nur [auf] dem Papier sind[,] ist es zum ersten oft langweilig oder überfordernd und die Inhalte bleiben nicht so gut im

Gedächtnis“ (6, E1, Z1-2). Visuelles Material ist demnach ein Motivationsfaktor für die Lernenden und hilft ihnen dabei, sich das Gelernte zu merken. E4 stimmt hierbei zu und schreibt, dass das verwendete Material möglichst visuell und einfach gestaltet sein soll. Sie ergänzt hierbei aber, dass darauf geachtet werden muss, dass es nicht zu kindlich ist (6, E4, Z6). Die Zielgruppe sind immerhin Erwachsene.

Besonders bei abstrakten Begriffen scheint es für die Lernenden hilfreich zu sein, wenn eine „klare, sehr visuelle Kommunikation“ im Unterricht eingesetzt wird (6, E4, Z2-3). Die Expertinnen verwenden innerhalb der Befragung auch gerne den Begriff ‚Bilder‘ – damit sind tatsächliche Abbildungen oder Zeichnungen gemeint, deren Einsatz sich im DaZ-Unterricht für die Lernenden als gewinnbringend erweisen (6, E6, Z13). E6 nennt hier das Beispiel, dass sie den Lernenden ein Bild eines Kindes gezeigt hat, welches ein Buch liest. Im Anschluss daran gebärdete sie zuerst die Situation und ließ die Lernenden dies danach ins Deutsche schriftlich übertragen (6, E6, Z16-18). Sie schreibt weiter: „Ich habe immer versucht Sätze in Bildern darzustellen [...]“ (ebd., Z14). Auch E5 schließt sich der Meinung der anderen Expertinnen an und sagt, dass es wichtig ist, „dass die gelernten Wörter stets mit Gebärden oder Bildern verknüpft werden, damit [die Lernenden] das Konzept hinter den Buchstaben verstehen können“ (8, E5, Z5-6).

Der Aspekt der Visualität stand auch bei den Unterrichtsbeobachtungen im Fokus. Die Forscherin konnte in beiden beobachteten Kursen eine visuelle Aufbereitung der Inhalte und Materialien erkennen. Im ersten Kurs wurde vor allem der Wortschatz visuell aufbereitet und dabei sehr viel auf die Tafel oder die Flipchart gezeichnet (hinzugefügt werden muss hier, dass die Trainerin des ersten Kurses sehr gut zeichnen konnte und für jedes deutsche geschriebene Wort eine Zeichnung parat hatte). Doch auch die Lesetexte waren visuell gestaltet – beim ersten Lesetext mussten die Lernenden die Situation selbst malen bzw. zeichnen und beim zweiten Text die Termine in einem Kalender eintragen (1, visuelle Aufbereitung). Im zweiten Kurs wurde auch einiges an der Tafel gemalt und das Tafelbild allgemein sehr ansprechend und visuell gestaltet. Darüber hinaus wurde mit Objekten gearbeitet, die dabei helfen sollten, das Gesagte besser zu verstehen (z.B. wurde beim Thema Adjektive eine Flasche genommen, um den Unterschied zwischen ‚leer‘ und ‚voll‘ zu demonstrieren). Auch die Arbeitsblätter waren sehr visuell gestaltet und mit Bildern und Illustrationen versehen (2, visuelle Aufbereitung).

4.2.2. Zeit

Ein weiterer Aspekt, der in einem gebärdensprachigen DaZ-Unterricht stark im Fokus steht, ist das Tempo im Unterricht. E3 sagt, dass „genügend Zeitkapazitäten im Unterricht“ vorhanden sein müssen (6, E3, Z1) und spezifiziert dies dahingehend, dass vor allem dann, wenn im Unterricht etwas Neues gelernt wird, die Lehrenden mehr Zeit dafür einplanen müssen (ebd., Z2). E5 meint, dass die Lernenden „mehr Zeit“ brauchen (und vergleicht dies vermutlich mit einem DaZ-Unterricht für Hörende) (6, E5, Z5) und auch E4 schreibt, dass ein „langsames Tempo“ für die Lernenden förderlich ist (6, E4, Z3). Es kann demnach festgehalten werden, dass allgemein im Unterricht, aber speziell beim Erlernen neuer Inhalte, viel Zeit eingeplant werden muss. Es geht weniger darum, dass die Lernenden schnelle Fortschritte machen, sondern dass sie nachhaltige Fortschritte machen:

Anschließend möchte ich noch sagen, dass die Teilnehmer*innen, immer mit kleinen Schritten vorankommen. Die sprachliche Entwicklung von den Teilnehmer*innen, die ich seit einem Monat unterrichte, kann ich auch schon sehen. Wie auch die soziale Entwicklung. Für mich ist es immer ein schönes Gefühl zu sehen, dass die TN vorankommen, egal mit welcher Geschwindigkeit. (11, E3, Z1-4)

Dass sich im Unterricht viel Zeit genommen wurde und das Tempo stets an die Lernenden angepasst wurde, konnte auch in den Unterrichtsbeobachtungen gesehen werden. Im ersten Kurs wurde die ganze Zeit darauf geachtet, dass die Lernenden in ihrem eigenen Tempo arbeiten können. Sie wurden nicht gestresst und es wurde kein Druck auf sie ausgeübt. Es wurde auf jede Person einzeln zugegangen und passend für diese Person mal schneller und mal langsamer kommuniziert bzw. die nächste Aufgabe eingeleitet. Dabei wurde sich insgesamt sehr viel Zeit mit den Aufgaben gelassen und die Lernenden hatten die Möglichkeit, viele Nachfragen zu stellen. Während beispielsweise ein Teilnehmer noch am ersten Text gearbeitet hat und dafür seitens der Trainerin so viel Zeit bekam, wie er wollte, arbeiteten die anderen Lernenden schon am nächsten Text und hatten hier die Möglichkeit, viele Fragen zu stellen oder mit der Trainerin über Themen zu plaudern, die zu den Lesetexten passten (1, Binnendifferenzierung).

Auch der zweite Kurs verlief sehr entspannt und erweckte den Eindruck, dass kein Zeitdruck oder Stress vorhanden war. Bei der Texterarbeitung in der ersten Hälfte des Unterrichts konnte beobachtet werden, dass jede/r Lernende/r in ihrem/seinem eigenen Tempo arbeiten konnte und dabei kein Druck auf sie ausgeübt wurde. Wenn Lernende mit einer Aufgabe fertig waren, durften sie zur nächsten übergehen. Wenn jemand mehr Zeit für etwas brauchte, wurde dies

immer seitens der Trainerinnen zur Verfügung gestellt. Dabei wurde von ihnen stets auf alle Fragen oder Unklarheiten eingegangen. Im Beobachtungsbogen wurde diesbezüglich notiert: „Es ist schön, wie viel Zeit sich die Trainerinnen für die einzelnen TN nehmen“ (2, Binnendifferenzierung).

4.2.3. Wiederholen

Mit der Tatsache, dass sich im DaZ gl-Unterricht viel Zeit für die Erarbeitung von Inhalten genommen werden muss, ist auch der Aspekt des Wiederholens verbunden. Die Expertinnen waren sich darüber einig, dass im Unterricht sehr viel wiederholt und geübt werden muss (6, E4, Z4/7, E1, Z4/6, E5, Z5). E1 schreibt diesbezüglich, dass es Sinn macht, wenn anhand von Themen wiederholt wird (7, E1, Z4).

Auch das Phänomen des Wiederholens konnte beim Nachmittagskurs im equalizent beobachtet werden. Themen und Wörter (v.a. dabei der Wortschatz) wurden so oft schriftlich auf Deutsch oder gebärdet in der ÖGS wiederholt, bis die Trainerinnen das Gefühl hatten, dass die Lernenden die Inhalte verstanden haben. Sie saßen teilweise minutenlang mit einer einzelnen Person zusammen und erklärten etwas wieder und wieder. Es wurde seitens der Trainerinnen sichergestellt, dass die Lernenden keine weiteren Fragen mehr hatten (2, Wiederholung). Auch beim Vormittagskurs wurde ständig wiederholt – ebenfalls in erster Linie der Wortschatz. Aufgrund der kleinen Gruppengröße von nur drei Lernenden hatte die Trainerin hier die Möglichkeit, mit den einzelnen Personen bestimmte Wörter in der ÖGS und auf der Tafel in der Schriftsprache Deutsch vermehrt zu besprechen. Ein Wort oder Thema wurde so lange geübt, bis die Lernenden alles verstanden hatten und nicht mehr weiter nachfragten (1, Wiederholung).

Die Expertin E5 begründet die Wichtigkeit des Wiederholens im Unterricht folgendermaßen:

„Wie bereits erwähnt spielt Wiederholung eine große Rolle, da die Buchstaben von verschiedenen Wörtern auswendig gelernt werden. So passiert es auch häufig, dass Buchstaben in Wörtern vertauscht werden, weil sie mit keinem akustischen Wort [verglichen] werden können“ (8, E5, Z11-13)

Dass in einem DaZ gl-Unterricht also so viel wiederholt und geübt werden muss, hängt in erster Linie damit zusammen, dass die Teilnehmenden die Buchstaben der deutschen Wörter auswendig lernen. Wie im theoretischen Teil dieser Arbeit bereits festgestellt werden konnte,

funktionieren Gebärdensprachen ganz anders als Lautsprachen, da sie visuell sind (Kapitel 2.2.2).

4.2.4. Praxisbezug

Hinsichtlich der LernerInnenbedürfnisse wurde in der Befragung seitens der Expertinnen darüber hinaus hervorgehoben, dass der Unterricht an die Lebenswelt der Lernenden anschließen muss, alltagsnah ist und für sie einen praktischen Nutzen haben sollte: „[...] was mir bereits auffällt ist, dass Praxisbezug unheimlich wichtig ist – je näher am Alltag ein Thema, desto besser!“, schreibt beispielsweise E1 (5, E1, Z1-3) und betont dies nochmal an späterer Stelle (6, E1, Z1). Auch E2 hebt an zwei Stellen der Befragung hervor, dass es für sie wichtig ist, dass die Lernenden „Deutsch im ALLTAG [Hervorhebung im Original] beherrschen“ (4, E2, Z1) und dass im Unterricht vor allem jener Wortschatz gelernt werden sollte, der im Alltag der Teilnehmenden eine Relevanz hat (6, E2, Z1). Hinsichtlich des Wortschatzes wird von einer anderen Expertin Folgendes gesagt: „Darüber hinaus ist das Alltagsleben auch wichtig: einfache Wörter wissen (wie z.B. Haus, Kind, Familie ...), [p]ersönliche Daten und Formulare ausfüllen, einen einfachen Text auf Whatsapp schreiben zu können – auch wenn es grammatisch nicht korrekt ist“ (4, E4, Z4-6). Im Unterricht muss demnach ein starker Fokus auf das gelegt werden, was die Lernenden auch wirklich in ihrem Leben wissen müssen und brauchen. Gerade der Aspekt, dass Teilnehmende persönliche Daten und Formulare ausfüllen und einfache Texte mit dem Handy schreiben können müssen, ist ein sehr praxisorientierter Ansatz. Auch E5 schreibt an vielen Stellen der Befragung über die Notwendigkeit eines praxisorientierten Unterrichts: „Für mich war es wichtig, dass der Inhalt einen Alltagsbezug hatte“ (5, E5, Z1-2). Für die Expertin ist es zentral, im Unterricht viele praktische Beispiele anzuführen (6, E5, Z3-4). E3 hat dieselbe Meinung und hebt in ihren Aussagen ebenfalls die Notwendigkeit eines praxisorientierten DaZ gl-Unterrichts hervor: „Aber ich kann gut vermuten, dass es als Erfolg gelten würde, wenn die Teilnehmer*innen die Wörter im richtigen Kontext anwenden sowie auch die Grundlagen der Grammatik, wo im Alltag oft verwendet wird“ (4, E3, Z1-3).

Dieser stark praxisorientierte Zugang konnte auch in den Kursen des equalizents beobachtet werden. Im ersten beobachteten Unterricht wurde beispielsweise über den Verkehr in Wien und über private Termine gesprochen. Im Lesetext ‚Starker Verkehr in Wien‘ kommt beispielsweise die Notrufnummer der Rettung vor und auch der Nachtbus zum Schwedenplatz

mit der Nummer ‚N25‘ wird erwähnt. Beim zweiten Lesetext ‚Wann im Oktober ist welcher Termin?‘ wird das AMS erwähnt und beispielsweise auch das Drogeriegeschäft ‚Bipa‘, das in Wien sehr oft zu finden ist (1, Alltagsnähe). Im zweiten Kurs wurde – wie bereits erwähnt – beim Thema Beruf auf verschiedene Institutionen und Geschäfte eingegangen und diese als Beispiele genannt und diskutiert, was man dort alles machen kann (Billa, AMS, dm etc.) (2, Alltagsnähe).

4.2.5. Deutsch für den Beruf

Als abschließendes LernerInnenbedürfnis nennen die Expertinnen abseits einer Praxisorientiertheit auch die Notwendigkeit, im Unterricht Deutsch für den Beruf zu lernen. Da die in der vorliegenden Masterarbeit untersuchte Zielgruppe erwachsene Lernende sind, ist es naheliegend, dass sie ihr Deutsch verbessern wollen bzw. müssen, um eine Arbeit oder Ausbildung zu finden: „Zentrales Lernziel ist es, dass die Teilnehmer Arbeit bekommen. Sie sollen wissen, wie man mit dem Chef (schriftlich) kommunizieren kann, wie man sich krank meldet, Urlaub beantragt, was ein Stundenplan bedeutet usw.“ (4, E4, Z1-3). Das Setting, in dem E5 in der Vergangenheit unterrichtete, war sogar ein vom AMS geförderter Kurs, in welchem gebärdensprachige erwachsene Lernende ihre Kompetenzen in der deutschen Sprache verbessern sollen, damit sie „in Zukunft möglichst selbstständig einer Arbeit nachgehen können“ (5, E5, Z3-4). Es war demnach sehr wichtig in diesem Kurs einen inhaltlichen Bezug zum späteren Arbeitsleben herzustellen (ebd.).

In beiden beobachteten DaZ gl-Kursen konnte ein Fokus auf der Berufs- und Arbeitswelt erkannt werden. Da die Beobachtungen nur an einem Tag stattgefunden haben, kann allerdings nicht bestätigt werden, dass dieser Fokus immer gegeben ist. Vermutlich wird das Thema Beruf und Arbeit abhängig von den gerade behandelten Inhalten mal mehr und mal weniger im Unterricht besprochen. Da der erste beobachtete Kurs speziell für junge Erwachsene gedacht war, die ihr Deutsch aufgrund einer Ausbildung oder der Vorbereitung auf einen Beruf verbessern, ist es naheliegend, dass in diesem Kurs Deutsch für den Beruf gelernt wird. Gerade beim zweiten Lesetext ‚Wann im Oktober ist welcher Termin?‘ konnten die Lernenden üben, ihre Termine im Blick zu behalten. Dies ist speziell für das Arbeitsleben relevant (1, Alltagsnähe). Beim Nachmittagskurs (2in1) lag der Fokus zwar – wie bereits im vorherigen Kapitel erwähnt – auch anfangs auf dem Thema Arbeit und Beruf, danach konnte aber beobachtet werden, dass allgemeinere Themen besprochen wurden. Nicht zu vergessen ist

dabei, dass dieser Kurs nicht speziell darauf ausgerichtet ist, die Lernenden auf die Arbeitswelt vorzubereiten, sondern dass sie erstmals grundlegende Kenntnisse in den beiden Sprachen Deutsch und ÖGS erwerben (2, Alltagsnähe).

Um alle Lernendenbedürfnisse nun zusammenzufassen, kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass gebärdensprachige Erwachsene in einem DaZ gl-Unterricht eine *visuelle Darstellung* der Inhalte mit vielen Bildern benötigen, viel *Zeit* brauchen, damit *wiederholt* und *geübt* werden kann sowie ein starker *Praxisbezug* im Unterricht gegeben sein muss. Dies bedeutet, dass die Teilnehmenden im Alltag von den gelernten Inhalten im Unterricht profitieren und auf die *Arbeitswelt* sowie etwaige zukünftige Ausbildungen vorbereitet werden. Eine Expertin fasst die Bedürfnisse der Lernenden wie folgt zusammen: „Ziel war es [...] ihnen Inhalte zu vermitteln, die sie später im Alltag und in ihrem beruflichen Leben brauchen können, um mit der hörenden Welt auch schriftlich kommunizieren zu können“ (4, E5, Z6-7).

4.3. Sprachen im DaZ gl-Unterricht

In Hinblick auf die Forschungsfrage dieser Untersuchung muss abseits der Lernziele und LernerInnenbedürfnisse auch das sprachliche Setting eines DaZ gl-Unterrichts betrachtet werden. Die Ergebnisse aus der empirischen Untersuchung dazu sollen im Folgenden präsentiert werden.

4.3.1. Mehrsprachigkeit

Anders als in DaZ-Kursen für hörende Erwachsene, bei denen (vor allem auf höheren Niveaustufen) in der Zielsprache selbst unterrichtet wird, sind in einem DaZ gl-Kurs in Österreich immer mindestens zwei Sprachen präsent: die Unterrichtssprache ÖGS und die zu lernende Zweitsprache Deutsch als Schriftsprache (9, E5, Z5). Dieses bilinguale Setting konnte sehr gut im ersten Kurs am equalizent beobachtet werden. Der Unterricht fand ausschließlich in der ÖGS statt und Deutsch wurde als Schriftsprache unterrichtet. Es waren keine anderen Kommunikationsformen notwendig, da alle Lernenden die ÖGS fließend beherrschten und dem Unterricht scheinbar problemlos folgen konnten (1, bilingualer Unterricht).

In den meisten Unterrichtsettings bleibt es allerdings nicht bei diesen beiden Sprachen, wie eine Expertin im Befragungsbogen schreibt:

„Ich kann mich nicht mehr erinnern, welche Sprachen genau in den Kursen vorhanden waren. Aber es waren viele verschiedene Schriftsprachen und Gebärdensprachen. Die Teilnehmer*innen kamen aus Afghanistan, Syrien, Irak, Iran, Ungarn, Serbien, Portugal, Spanien, Ägypten, Deutschland, Österreich uvm.“ (9, E5, Z1-3)

Auch E6 schreibt, dass in ihrem Kurs neben der Schriftsprache Deutsch die ÖGS unterrichtet wurde (und dies gleichzeitig die Unterrichtssprache war), aber die Lernenden alle unterschiedliche Erstsprachen hatten, weshalb es zu „Mischformen“ im Unterricht kam (9, E6, Z1-2). E4 ergänzt diesbezüglich, dass in ihrem Unterricht sowohl viele Schrift- als auch Gebärdensprachen vorhanden sind wie beispielsweise Russisch, Ukrainisch, Arabisch, Türkisch und selten auch Ungarisch oder Rumänisch (9, E4, Z2-3). E2 sagt hinsichtlich der sprachlichen Vielfalt in ihrem Kurs, dass die Lernenden meist die Schriftsprache und Gebärdensprache ihres Herkunftslandes beherrschen sowie teilweise International Sign und manche auch schon die deutsche Schriftsprache können (9, E2, Z1-2).

Ein solches stark heterogene Setting mit einer Vielzahl an vorhandenen Sprachen konnte im zweiten DaZ gl-Kurs am equalizent beobachtet werden. Da die Lernenden dort gleichzeitig Deutsch als Schriftsprache als auch die ÖGS vermittelt bekommen, konnte davon ausgegangen werden, dass sie unterschiedliche Sprachbiographien in den Unterricht mitbrachten. Als die Lernenden sich bei der Forscherin am Anfang des Unterrichts vorstellten, erzählten sie kurz über ihre Herkunft. Eine Teilnehmerin war beispielsweise aus Ungarn, eine aus der Türkei, ein Teilnehmer war aus Syrien, einer aus Afghanistan und einer aus Rumänien. Grundsätzlich fand der Unterricht in der ÖGS statt, es konnte aber dennoch ein multilinguales Setting beobachtet werden, da die Teilnehmenden oft Begriffe weder auf Deutsch noch in der ÖGS kannten und dann auf ihre eigenen Erstsprachen (meist eine GS) zurückgriffen. Die Trainerinnen verbesserten Wortmeldungen in anderen GS aber immer sogleich in die ÖGS. Da die Forscherin nur die ÖGS und keine andere GS versteht, konnte nicht zuverlässig beobachtet werden, was die Lernenden in anderen GS sagten und welche GS dies genau waren. Zusätzlich zu anderen GS im Unterricht kamen seitens der Trainerinnen und Lernenden noch weitere Kommunikationsformen wie beispielsweise eine VGK (visuell gestische Kommunikation) dazu, um Begriffe besser zu beschreiben und den Wortschatz der Lernenden zu erweitern (2, bilingualer Unterricht). Auf diese weiteren Kommunikationsformen (z.B. VGK) wird in einem nächsten Unterkapitel noch näher eingegangen.

Zusammenfassend kann also davon ausgegangen werden, dass in einem DaZ gl-Unterricht oft viele unterschiedliche Sprachen (Laut- und Gebärdensprachen) vorhanden sind und die Lehrenden mit einem sprachlich heterogenen Setting konfrontiert sind. Wichtig ist dabei festzuhalten, dass die Mehrsprachigkeit der Lernenden nicht als etwas Negatives seitens der Expertinnen gesehen wird, sondern als Chance: „Wir freuen uns sehr, wenn der Teilnehmer schon eine Sprache besitzt. Das Lernen ist in diesem Fall leichter“ (9, E4, Z1).

Im Folgenden soll nun näher auf die Bedeutung der unterschiedlichen Sprachen im DaZ gl-Unterricht eingegangen werden.

4.3.2. Bedeutung des Deutschen

Hinsichtlich der Bedeutung des Deutschen im DaZ gl-Unterricht kann vorab festgehalten werden, dass zwar die Unterrichtssprache die ÖGS ist, die Zielsprache aber Deutsch als Schriftsprache ist und diese im Unterricht auch gelehrt und gelernt wird (9, E5, Z5). Interessant ist dabei, dass sich aufgrund des bilingualen bzw. multilingualen Settings die Sprachen auch vermischen, wie es beispielsweise E6 schreibt:

„Natürlich lag der Fokus darin den Unterricht in ÖGS abzuhalten. Es wurde also in ÖGS kommuniziert, Geschichten erzählt, Inhalte vermittelt, jedoch wurde vorallem, beim Deutsch-Gramm[a]tikunterricht oder beim Sätze lesen, meist der Deutsche Satz mit deutscher Grammatik gebärdet, wodurch sich dann beim Gebärdensprache auch manchmal die Deutsche Grammatik einschlich.“ (9, E6, Z2-5)

Bedacht werden muss darüber hinaus, dass nicht alle Lernenden in einem DaZ gl-Kurs gehörlos sein müssen, um daran teilzunehmen. Lernende, die bis zu einem gewissen Grad hören können, sind es gewohnt, an einem lautsprachlichen Unterricht teilzunehmen, weshalb das bilinguale Setting für sie ungewohnt ist. Eine Expertin schreibt diesbezüglich, dass schwerhörige Lernende am Deutschlernen mehr interessiert sind (im Vergleich zu gehörlosen Lernenden, die mehr am Erlernen der ÖGS oder anderen GS interessiert sind). Für jene Lernenden ist es dann etwas Neues, wenn kein lautsprachlicher Input seitens der Lehrenden kommt und Deutsch nur als Schriftsprache unterrichtet wird (6, E6, Z1-5). Für sie ist es hilfreich, „die Dinge in Lautsprache zu erklären“ (9, E1, Z2). Dies ist allerdings nicht immer möglich, da im equalizent beobachtet werden konnte, dass in den beiden Kursen ausschließlich gehörlose Trainerinnen unterrichteten. Eine Trainerin, die lautsprachlichen Input auf Deutsch gibt, war in den beiden beobachteten Kursen nicht anwesend (1/2, Kursleitung).

Im Zuge der Unterrichtsbeobachtungen konnte bestätigt werden, dass das Deutsche einen hohen Stellenwert im Unterricht hat, jedoch ausschließlich schriftlich gelehrt und gelernt wird (1/2, bilingualer Unterricht).

4.3.3. Bedeutung der ÖGS

Nachdem Deutsch demnach als Schriftsprache unterrichtet wird, der gesamte Unterricht aber in der ÖGS abgehalten wird, liegt es nahe, dass der ÖGS eine besondere Bedeutung im Unterricht zukommt (9, E5, Z5/9, E1, Z1). Die Inhalte wurden demnach in der ÖGS vermittelt (6, E5, Z6) und auch das Schreiben und Lesen wird mithilfe der ÖGS gefördert (8, E3, Z2). An dieser Stelle kann auch nochmals auf den bereits erwähnten Aspekt der Visualität eingegangen werden. Gebärdensprachen sind visuelle Sprachen und es ist für die Lernenden gewinnbringend, wenn der Unterricht so visuell wie möglich gestaltet ist (Kapitel 4.2.1). Eine Expertin schreibt diesbezüglich, dass es wichtig ist, „dass die gelernten Wörter stets mit Gebärdensprache oder Bildern verknüpft werden“ (8, E5, Z5-6). Die ÖGS muss demnach eine bedeutsame Stellung in einem DaZ gl-Unterricht haben.

Am equalizent beobachtet werden konnte beispielsweise, dass die Teilnehmenden des ersten Kurses alle Fragen in der ÖGS stellten – auch wenn es den deutschen Wortschatz betrifft. Geplaudert wurde ebenfalls in der ÖGS – sowohl mit der Trainerin als auch untereinander. Dies hat den Eindruck erweckt, dass die Lernenden gerne in der ÖGS kommunizierten und dies für den Unterricht und die Lernatmosphäre gewinnbringend war (1, bilingualer Unterricht).

Im Nachmittagskurs war die Situation etwas anders, da – wie bereits erwähnt – die Unterrichtssprache dort zwar ebenfalls die ÖGS war, es aber aufgrund des sehr heterogenen Settings dieses Kurses zu vielen Mischformen und alternativen Kommunikationsformen kam. Es konnte beobachtet werden, dass die Trainerinnen stets versucht haben, die ÖGS als Unterrichtssprache durchzusetzen, auch wenn die Lernenden oft andere Sprachen in den Unterricht miteinbrachten. So wurden beispielsweise jegliche Äußerungen in anderen GS immer von den Trainerinnen in der ÖGS wiederholt. Die Lernenden kommunizierten untereinander nur teilweise in der ÖGS. Dies konnte die Forscherin deshalb beobachten, weil sie die Gespräche zwischen den Lernenden nicht immer verstanden hat, was darauf zurückzuführen ist, dass auch in anderen GS miteinander kommuniziert wurde (2, bilingualer Unterricht). In einem kurzen Austausch mit den Trainerinnen nach dem Unterricht wurde der Forscherin gesagt, dass auch sie (die Trainerinnen) selbst nicht immer alles verstehen, was die

Teilnehmenden miteinander besprechen. Der Austausch und die Kommunikation im Unterricht funktioniert den Trainerinnen zufolge aber dennoch gut (2, Stundeneindruck insgesamt).

4.3.4. Weitere Sprachen oder kommunikative Komponenten

Während in herkömmlichen heterogenen DaZ-Settings in der Regel bereits viele unterschiedliche Erst-, Zweit- oder Fremdsprachen vorgefunden werden können, wird dies in DaZ gl-Settings mit Gebärdensprachen und anderen kommunikativen Komponenten erweitert: „Viele beherrschen International Sign. Die Schriftsprache von ihrem Herkunftsland. Die Gebärdensprache vom Herkunftsland. Deutsche Schriftsprache [...]“ (9, E2, Z1-2). Dies führt zu ganz unterschiedlichen Kommunikationsformen im Unterricht: „Oft musste international gebärdet und manchmal sogar auf Pantomime ausgewichen werden, damit Inhalte verstanden wurden“ (9, E5, Z3-4). Die Bedeutung der internationalen Gebärdensprache („International Sign“) wird auch bei E4 betont, welche schreibt, dass viele Lernende in ihrem Unterricht die internationale Gebärdensprache aufgrund sozialer Medien kennen (9, E4, Z4). Wenn die Lernenden International Sign nicht kennen, profitieren sie manchmal vom Wissen der Lehrenden: „Wenn der Teilnehmer aus der Ukraine kommt, und eine ÖGS Gebärde nicht versteht, kommt manchmal vor, dass ich die entsprechende ukrainische Gebärde kenne und gebärde ich es. Oder die ungarische“ (9, E4, Z5-6). Dass die Lehrenden Inhalte in der Gebärdensprache des Herkunftslandes einer Teilnehmerin oder eines Teilnehmers erklären können, darf allerdings nicht vorausgesetzt oder als selbstverständlich angesehen werden.

Sehr oft muss deshalb im Unterricht auf kommunikative Alternativen zurückgegriffen werden, wie beispielsweise eine VGK¹⁵ oder LBG¹⁶. Gerade im Kurssetting ‚2in1‘, wo gleichsam Deutsch als Schriftsprache und die ÖGS gelernt wird, greifen die Expertinnen laut eigenen Aussagen oft auf eine VGK zurück (6, E3, Z3/9, E3, Z1). Wichtig ist dabei zu erwähnen, dass dies lediglich kommunikative Hilfsmittel sind, nicht aber mit einer Sprache gleichzusetzen ist (6, E2, Z2). Beispielsweise sind LBG-Elemente Hilfsgebärden, die zur Erklärung und Veranschaulichung der deutschen Sprache eingesetzt werden (6, E6, Z26-27), allerdings nicht zur ÖGS gehören und dort keine Funktion haben (ebd., Z23-25). Dies konnte sehr oft im

¹⁵ Visuell-gestische Kommunikation: es werden keine offiziellen Gebärden einer Gebärdensprache verwendet, sondern eine stark visuelle Mimik oder Gestik eingesetzt, um etwas zu erklären (Anmerkung der Autorin der Masterarbeit).

¹⁶ Lautsprachbegleitende Gebärden: wenn gesprochen wird und simultan zu jedem gesprochenen Wort eine Gebärde dazu ausgeführt wird. Dies kann beispielsweise oft in Filmen oder Serien gesehen werden (Anmerkung der Autorin der Masterarbeit).

zweiten Unterricht am equalizent beobachtet werden. Zusätzlich zu anderen GS im Unterricht kam dort sehr oft eine VGK ins Spiel, um Begriffe besser zu beschreiben und den Wortschatz der Lernenden zu erweitern. Ein Beispiel war, als die Trainerinnen mit den Lernenden die Adjektive besprochen hatten und ein Teilnehmer nicht verstanden hatte, was der Unterschied zwischen ‚dick‘ und ‚dünn‘ ist. Eine Trainerin gebärdete die beiden Vokabel DICK und DÜNN in der ÖGS und setzte danach eine VGK ein, um sie besser zu beschreiben: bei DICK wurden die Wangen stark aufgeblasen und schwerfällig ein paar Schritte gemacht. Bei DÜNN wurden die Wangen stark eingezogen und die eigene Körperform mit den Händen betont (2, bilingualer Unterricht).

Zusammenfassend kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass aus sprachlicher Sicht ein DaZ gl-Unterricht ein stark heterogenes Setting beinhaltet, in welchem viele unterschiedliche Laut- und Gebärdensprachen sowie bei Bedarf kommunikative Hilfsmittel eingesetzt werden können. Die Unterrichtssprache ist allerdings die ÖGS und die zu lernende Zielsprache Deutsch als Schriftsprache. Diese beiden Sprachen stehen deshalb im Vordergrund des Unterrichts.

4.4. Herausforderungen im DaZ gl-Unterricht

Im Zuge der empirischen Untersuchung konnte in den beiden Kursen am equalizent beobachtet werden, dass die gebärdensprachigen Erwachsenen vom Unterricht stark profitieren zu scheinen und dieser gewinnbringend für sie wirkt (1/2, Stundeneindruck insgesamt). Bei der Gestaltung eines DaZ gl-Kurses muss sich die Kursleiterin aber auch über die Herausforderungen des Settings bewusstwerden, damit sie dafür sensibilisiert wird und dies in ihre Planung und Durchführung miteinbeziehen kann. Im Zuge der Expertinnenbefragung wurden einige herausfordernde Aspekte genannt, die im Folgenden präsentiert und diskutiert werden sollen.

4.4.1. Heterogenität

Die meisten Herausforderungen in einem DaZ gl-Unterricht entstehen durch das stark heterogene Setting. Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass die Lernenden mit sehr unterschiedlichen Hintergründen und Erfahrungen in die Kurse kommen (5, E4, Z6). Dies kann sprachliche Vorerfahrungen betreffen (beispielsweise, ob sie mit der ÖGS in Österreich aufgewachsen sind oder nicht), kulturelle Hintergründe haben (ob sie aus dem Ausland nach Österreich gekommen sind oder nicht), ihre Bildung betreffen (ob und welche Ausbildung sie in ihrem Leben erhalten haben) oder auch auf ihre Familie zurückzuführen sein (beispielsweise, ob ihre Eltern sie gefördert haben oder nicht) (7, E2, Z1-5). Diese Vielzahl an Bedürfnissen und Voraussetzungen wurde auch seitens einer anderen Expertin hervorgehoben (7, E6, Z6). Eine Herausforderung im Unterricht ist dies deshalb, weil in der Regel in einem Gruppensetting gearbeitet wird und die Lehrkräfte nicht auf jede/n Einzelne/n Rücksicht nehmen können (ebd., Z. 15-16). E5 beschreibt die Herausforderung dabei wie folgt: „Wie in vielen Klassen war die Heterogenität der Gruppe sehr herausfordernd. Da sich die Gruppe sowohl aus Analphabet*innen bis hin zu Personen mit Pflichtschulabschluss zusammen setzte“ (7, E5, Z1-2). Wie unterschiedlich die Vorerfahrungen seitens der Lernenden sind, berichtet E6 im Detail:

„Manche unserer Teilnehmenden, waren schwerhörig und hatten keinerlei [Vorerfahrungen] mit Gebärdensprache, diese waren zumeist mehr mit dem lautsprachlichen Gebrauch der deutschen Sprache vertraut als andere. Viele konnten zwar in ihrer Erstsprache gebärden, hatten jedoch gerade mal das lateinische Alphabet gelernt, da einige Teilnehmenden mit völlig anderen Schriftsystemen aufwuchsen. [...] Es gab Teilnehmende die direkt aus dem 2in1 Basiskurs zu uns wechselten, diese waren frisch lateinisch alphabetisiert und konnten einzelne Worte schreiben und sich in ÖGS verständlich machen, andere hatten bereits ein sehr [ausgeprägtes] Gebärden Niveau, wo es lediglich um [einzelne] Gebärden ging, die dann noch der ÖGS-Übersetzung bedurften, und welche bereits über ein Deutsch Niveau im Bereich A1-A2 verfügten.“ (7, E6, Z7-14)

Anhand des Beispiels dieser Expertin kann erkannt werden, dass die Lehrkräfte mit einer Vielzahl an heterogenen Sprachniveaus und Sprachlernerfahrungen konfrontiert werden. Ein einheitliches Niveausystem wie in lautsprachlichen Sprachkursen – beispielsweise gemäß des GERS – gibt es in DaZ gl-Kursen nicht. Grund dafür ist in erster Linie das limitierte Angebot und die wenigen Institutionen, die sich der Zielgruppe widmen (Kapitel 2.4.4). Die Lehrkräfte stehen demnach vor der Herausforderung, auf die Bedürfnisse aller Lernenden eingehen zu müssen, auch wenn im Unterricht kaum Zeit dafür bleibt. Umso wichtiger ist es deshalb, die LernerInnenbedürfnisse (Kapitel 4.2) zu berücksichtigen.

Auch wenn die Expertinnen die Heterogenität als herausfordernd beschreiben, beobachtete die Forscherin in den beiden Kursen am equalizent, dass die Lehrkräfte mit dieser Heterogenität im Kurs gut umgehen zu scheinen – zumindest nach außen hin. Sie passten ihre Methoden, das Tempo, die Themen und ihre eigene Kommunikation an die Lernenden individuell an und nahmen so eine Binnendifferenzierung im Unterricht vor. Dies konnte bereits im Kapitel 4.2 mithilfe von Beispielen veranschaulicht werden.

4.4.2. Mangelnde Sprachkompetenzen

Wie nun bereits festgestellt werden konnte, befinden sich in DaZ gl-Kursen Teilnehmende mit unterschiedlichen Sprachkenntnissen. Diese Heterogenität an sich ist bereits herausfordernd für Lehrkräfte. Problematisch wird es aber vor allem dann, wenn die Lernenden nur wenig oder gar keine Kenntnisse in irgendeiner Sprache haben: „Mangelnde Sprachkompetenz seitens der Teilnehmer:innen macht es schwierig Dinge zu erklären“ (7, E1, Z3). Die Gründe, warum Lernende nur über mangelnde Sprachkompetenzen verfügen, sind unterschiedlich. E4 schreibt beispielsweise, dass manche Lernende nur „kaum oder sehr wenig mit den eigenen Familienmitgliedern“ kommunizieren (5, E4, Z7). E5 behauptet, dass die vorhandene Schulbildung einen großen Einfluss darauf hat, ob die Lernenden über eine gute Sprachkompetenz in ihrer Erstsprache verfügen (4, E5, Z3). Sie scheint die Erfahrung gemacht zu haben, dass mangelnde Sprachkompetenzen in der Erstsprache meist bei Lernenden vorzufinden sind, die nicht in Österreich aufgewachsen sind (ebd., Z2). Dass aber auch in Österreich aufgewachsene, hörbeeinträchtigte Personen über mangelnde Sprachkenntnisse in sowohl der ÖGS als auch dem Deutschen verfügen, konnte bereits im theoretischen Teil dieser Masterarbeit festgestellt werden (Kapitel 2.4.2).

Ein weiteres Problem, das ebenfalls bereits im Theorieteil thematisiert wurde (Kapitel 2.4.3) ist, dass manche Lernende mit einem anderen Schriftsystem in ihrem Herkunftsland aufgewachsen sind, und zuerst das lateinische Alphabet lernen müssen. Darüber hinaus befinden sich Teilnehmende in DaZ gl-Kursen, die schwerhörig sind und noch nie mit dem Konzept einer Gebärdensprache vertraut gemacht wurden (7, E6, Z7-10).

Beim ersten beobachteten Kurs am equalizent verfügten alle Lernenden über gute ÖGS-Kenntnisse, weshalb es zu keinen Verständigungsproblemen kam. Dennoch konnte beobachtet werden, dass mit manchen Lernenden in diesem Kurs seitens der Trainerin schneller und mit manchen langsamer gebärdet wurde, was darauf schließen lässt, dass die Sprachniveaus der

Lernenden in der ÖGS nicht ganz gleich waren. Teilweise schrieb die Trainerin im Gespräch mit bestimmten Lernenden auch öfters einmal ein Wort in der Schriftsprache Deutsch auf die Tafel. Bei anderen Lernenden wurde ausschließlich in der ÖGS miteinander kommuniziert. Diese Binnendifferenzierung schien aber für alle Beteiligten kein Problem gewesen zu sein und die Kommunikation funktionierte in diesem Unterricht reibungslos – soweit dies die Forscherin beobachten konnte (1, Binnendifferenzierung).

Im Nachmittagskurs hingegen passten die Trainerinnen ihre eigene Kommunikation bereits sofort ab der ersten Minute sichtbar an die jeweiligen Sprachniveaus der Lernenden an. Die Trainerinnen schienen genau zu wissen, auf welchem Sprachstand sich die Teilnehmenden (sowohl in der ÖGS als auch in der Schriftsprache Deutsch) befinden. Sie kommunizierten dann beispielsweise langsamer mit ihnen, verwendeten häufiger eine VGK oder saßen länger bei bestimmten Personen, um etwas mit ihnen immer und immer wieder zu üben (2, Binnendifferenzierung).

4.4.3. Fehlende Lernstrategien

Basierend auf der Tatsache, dass viele Lernende in DaZ gl-Kursen als Kinder oder Jugendliche keine ausreichende Schulbildung erhalten haben, verfügen sie im Erwachsenenalter auch über keine Lernstrategien. Die Expertinnen sind sich in der Befragung einig, dass dies das Lernen erschwert und den Unterricht seitens der Lehrkräfte schwieriger gestaltet:

„Viele Personen waren auch zum ersten Mal mit dem Konzept des „Lernens“ konfrontiert, weshalb es auch wichtig war ihnen Methoden für das selbständige Lernen zu vermitteln. Da es in der Gebärdensprache zum Beispiel keine Artikel oder unterschiedliche Fallendungen gibt, waren viele Personen bei Sätzen bzw. Texten schnell überfordert und es war schwierig für sie das wesentliche herauszufiltern bzw. [s]innerfassend zu lesen.“ (7, E5, Z2-6)

E5 schreibt also, dass viele Lernende gar nicht wissen, wie man am besten lernt und die Lehrkräfte ihnen Lernstrategien beibringen müssen, damit sie nicht so schnell überfordert sind und beispielsweise sinnerfassend lesen können. Das Problem von fehlenden Lernstrategien hebt auch E4 hervor: „Bei Personen, die keine Ausbildung hatten, ist die Kommunikation oft schwierig. Abstraktes Denken, Verknüpfungen, Deduktion fehlt oft“ (7, E4, Z2-3). In ihrem Unterricht erlebt die Expertin oft, dass die Lernenden Fragen nicht verstehen und über kein logisches Denken verfügen. Sie haben beispielsweise Probleme damit, Kettengeschichten mit aufeinander aufbauenden Bildern zu erzählen. Die Expertin hebt deshalb hervor, dass es

wichtig ist, dass Lehrende ihren Unterricht stark visuell gestalten und anfangs nur sehr einfach gebärden (5, E4, Z8-10).

Auch im beobachteten Vormittagskurs am equalizent konnte gesehen werden, dass die Methoden an die Lernenden angepasst wurden, um etwaigen fehlenden Lernstrategien entgegenzuwirken. Alle paar Minuten konnte beobachtet werden, dass die Trainerin für gewisse Lernende mal mehr Zeichnungen auf die Tafel malte und mal mehr gebärdete – je nachdem, was die Lernenden gerade brauchten und was sie beim Lernen unterstützte. Einer Teilnehmerin schien es beispielsweise wichtig zu sein, die Worte auf Deutsch auf der Tafel lesen zu können. Für sie hat die Trainerin alles Relevante, was besprochen wurde, auf die Tafel in der Schriftsprache Deutsch geschrieben. Für einen anderen Teilnehmer hat sie meist eine Zeichnung hinzugefügt (1, Binnendifferenzierung).

Im Nachmittagskurs konnten die Lernenden beispielsweise beim Lesen ein Hilfslinien verwenden, da einige von ihnen Schwierigkeiten damit hatten, beim Lesen in der richtigen Zeile zu bleiben. Ein Teilnehmer bekam darüber hinaus beim Bearbeiten der Adjektive ein einfacheres Arbeitsblatt von den Trainerinnen ausgeteilt, weil er anscheinend Probleme damit hatte, das Arbeitsblatt der anderen zu verstehen. Dieses Arbeitsblatt beinhaltete mehr Bilder und einfachere Adjektive (2, Binnendifferenzierung). Die Forscherin konnte dieses angepasste Arbeitsblatt nicht fotografieren, weshalb es sich nicht im Anhang befindet.

Einige Expertinnen schreiben in diesem Zusammenhang auch über die Tatsache, dass sich die Lernenden sehr schwer dabei tun, Inhalte zu merken: „Da viele Teilnehmer keine Schule besucht hatten, ist die Speicherung neuer Sachen oft erschwert“ (6, E4, Z3-4). Diese Befragte hebt an einer anderen Stelle nochmals hervor, was eines der Hauptprobleme bei ihr im Unterricht ist: „Speichern des Gelernte[n]. Oft wird es vergessen, was unterrichtet wurde“ (7, E4, Z1). E1 stimmt hierbei zu und sagt, dass die Lernenden große Schwierigkeiten dabei haben, sich Dinge zu merken. Sie erklärt dies unter anderem auch damit, dass die Lernenden ein fehlendes Interesse am Deutschlernen haben (7, E1, Z1-2). Ihr zufolge ist es umso wichtiger, Inhalte stets zu wiederholen (ebd., Z4). Auch bei der zweiten Unterrichtsbeobachtung konnte erkannt werden, dass viel wiederholt wurde, um das Merken zu unterstützen. Es wurde sichergestellt, dass die Teilnehmenden beispielsweise die Adjektive auch wirklich richtig verstanden haben und sich in Zukunft auch merken werden, indem sie wiederholt dazu aufgefordert wurden zu erklären, warum sie beispielsweise Bild X mit Adjektiv Y kombiniert haben (2, Merken). Darüber hinaus konnte die Strategie der visuellen Aufbereitung des Wortes

(z.B. Zeichnen an der Tafel) erkannt werden, was ebenfalls den Merkprozess der Lernenden sichtlich unterstützte (1, Merken).

4.4.4. Mangelnde Bildung

Wie bereits dargestellt werden konnte, verfügen viele Lernende in DaZ gl-Kursen über eine geringe Bildungserfahrung, welche sich in ihren Sprachkenntnissen sowie ihren vorhandenen Lernstrategien zeigt. Des Weiteren führt dies aber auch zu einem fehlenden Allgemeinwissen, was ebenfalls eine Herausforderung im Unterricht mit sich bringt. E4 betont hier: „Viele haben als Kind gar keine Ausbildung bekommen“ (5, E4, Z6-7). Dies führt der Expertin zufolge dazu, dass sie im Unterricht auf kein Allgemeinwissen zurückgreifen können. Die Lehrkräfte müssen deshalb einfache Konzepte, Regeln und Begriffe erklären und besprechen abseits formaler Bildung auch landeskundliche Aspekte mit den Lernenden: „was bedeutet Witaf¹⁷, wohin kann man als [gehörlose] Person gehen, wenn es [Probleme] gibt, [was] für ein Geschäft ‚Müller‘ ist, usw.“ (7, E4, Z3-4).

Im ersten beobachteten Unterricht konnte die Forscherin ein fehlendes Allgemeinwissen seitens der Lernenden erkennen. Die Trainerin erklärte den Lernenden, welche Monate es gibt, gebärdete diese mit ihnen durch und erklärte auch, wie die Mitte eines Monats ermittelt werden kann (z.B. 30 dividiert durch 2). Darüber hinaus wurde besprochen, was denn eigentlich ein ‚Wochenende‘ ist. Diese Erklärungen haben recht viel Zeit in Anspruch genommen und hätten umgangen werden können, wenn die Lernenden bereits über ein gewisses Allgemeinwissen verfügt hätten (1, Binnendifferenzierung). Im zweiten Kurs konnte nicht beobachtet werden, dass es den Lernenden an Allgemeinwissen gemangelt hat (2, Binnendifferenzierung). Im Zuge einer Langzeitstudie könnte dies besser beobachtet und ermittelt werden.

4.4.5. Organisatorisches

Als letzte Herausforderung soll in diesem Kapitel nun noch auf organisatorische Schwierigkeiten eingegangen werden, die DaZ gl-Kurse betreffen und von den Expertinnen in der Befragung genannt wurden.

¹⁷ Der Verein Witaf in Wien bietet gehörlosen Personen Sozialberatungen und eine berufliche Assistenz und ist demnach eine zentrale Anlaufstelle für die Zielgruppe erwachsener gebärdensprachlicher Lernender (Witaf, 2024).

Auf das besondere, bilinguale Unterrichtssetting konnte bereits in der Analyse eingegangen werden (z.B. Kapitel 4.3). Dieses wird von einer Expertin allerdings auch kritisch beleuchtet: „Diese Besonderheit entsteht jedoch auch bei dieser [s]peziellen Form des Unterrichts. So dass es mir [...] manchmal schwer fällt den Deutschunterricht vom Gebärdensprachunterricht zu trennen, weil sie in diesem Fall sehr miteinander verknüpft sind“ (6, E6, Z8-11). Die Expertin schreibt an einer anderen Stelle in der Befragung weiter, dass sie als Lehrkraft in der Vergangenheit vor der schwierigen Aufgabe stand, „2 unterschiedliche Sprachen zur selben Zeit zu unterrichten“ (7, E6, Z1). Dies führte dazu, dass die beiden Sprachen manchmal miteinander vermischt wurden, indem beispielsweise der deutsche Satzbau bei sprachlichen Äußerungen in der ÖGS verwendet wurde. Die ÖGS wurde demnach oft der Lautsprache angepasst, was die Expertin an ihrem eigenen Unterricht kritisiert und gerne verbessert hätte (ebd., Z2-5).

Dieselbe Expertin merkt darüber hinaus an, dass es in der Vergangenheit seitens ihrer Institution nur wenig Vorgaben gab, was das Ziel des Unterrichts ist, welche Inhalte vermittelt werden müssen und welche Methoden eingesetzt werden sollen: „Die zu unterrichtenden Inhalte des Kurses beziehungsweise das Ziel zum Abschluss des Kurses war zu meiner Zeit nicht konkret definiert“ (7, E6, Z28-29). Sie schreibt, dass es zwar ab einem gewissen Zeitpunkt die Vorgabe einer Semesterprüfung gab, die Ergebnisse dieser jedoch für die Lernenden keine Auswirkung auf die weitere Teilnahme an Kursen hatte (ebd., Z30-33). Die Expertin gestaltete ihren Unterricht nach ihren eigenen Vorstellungen: „Daher hielt ich mich an Deutsch A1 Vorgaben und für die Fortgeschritteneren an A2 Vorgaben und erstellte nach eigenem Ermessen den Unterrichtsplan“ (5, E6, Z6-8). Da die anderen Expertinnen, die im Moment gerade unterrichten und eigene Kurse leiten, über diese Herausforderungen nicht berichten, kann angenommen werden, dass zurzeit genügend Vorgaben seitens der Institutionen gegeben werden.

Was allerdings von mehreren Expertinnen als herausfordernd beschrieben wird, sind fehlende Materialien für die Zielgruppe (10, E5, Z1/10, E4, Z1). Die Lehrkräfte müssen selbst ihre Materialien erstellen: „Leider gibt es wenige Materialien, was wir verwenden können. Deshalb machen wir eigene Übungsblätter, diese werden im Unterricht eingesetzt“ (10, E4, Z1-2). E6 ist der Meinung, dass es notwendig wäre, mit professionell entwickelten Materialien zu arbeiten, „[...] um den Unterricht nach meinen, hoffentlich nicht zu idealistischen Vorstellungen möglichst zufriedenstellend zu gestalten“ (7, E6, Z34-38). Die Expertin würde sich demnach wünschen, dass die Lehrkräfte auf Materialien zurückgreifen könnten, die

speziell für diese Zielgruppe von Expertinnen erstellt wurden. E6 schreibt später des Weiteren: „Rückblickend betrachtet, denke ich[,] dass meine Unterlagen noch stark überarbeitet hätten werden sollen, um einfacher verständlich zu werden“ (10, E6, Z8-9). Eine andere Expertin erwähnt hinsichtlich fehlender Materialien, dass sie für fortgeschrittene Lernende gerne didaktisierte Grammatikbücher verwenden würde, dies aber aus Copyright-Gründen nicht in ihrer Institution möglich ist (10, E4, Z3-4). Eine Expertin gibt hingegen an, dass es beim equalizent online eine Materialiensammlung gibt (10, E3, Z2).

In den beiden beobachteten Kursen am equalizent arbeiteten die Trainerinnen mit unterschiedlichen Materialien. Die Forscherin konnte nicht in Erfahrung bringen, ob diese alle selbsterstellt wurden oder nicht. Die Arbeitsblätter schienen allerdings aus einem gesammelten Materialienpool zu stammen, da sie mit einem Logo der Institution versehen sind (siehe Anhang).

Zusammenfassend kann nun hinsichtlich der Fragestellung dieser Masterarbeit festgehalten werden, dass bei der Gestaltung eines DaZ gl-Unterricht auch die Herausforderungen des Settings bedacht werden müssen. In erster Linie sind die Lehrkräfte mit einem stark *heterogenen Setting* konfrontiert. Die Lernenden haben teilweise *mangelnde Sprachkompetenzen, fehlende Lernstrategien* und eine *geringe Bildungserfahrungen*, was darin resultiert, dass der Unterricht stark binnendifferenziert werden muss und viel wiederholt und geübt werden muss. Die Lernenden brauchen im Unterricht demnach viel Zeit. Des Weiteren stehen die Lehrkräfte vor der Herausforderung, dass sie sich in einem bilingualen Unterrichtsetting befinden, weshalb es zu Sprachvermischungen kommen kann. Darüber hinaus gibt es erst *wenige bis keine didaktisierten Materialien* für den DaZ-gl Unterricht mit Erwachsenen, welche zielgruppengerecht und mit Expertise gestaltet wurden. Für die Lehrkräfte bringt dies die Herausforderung mit sich, Materialien nach eigenem Ermessen gestalten zu müssen. Wie die befragten Expertinnen ihre Materialien und Unterrichtsmethoden auswählen und gestalten, soll im nächsten Analysekapitel betrachtet und diskutiert werden.

4.5. Methoden und Materialien im DaZ gl-Unterricht

In der folgenden Analyse soll der Einsatz zielgruppengerechter Methoden und Materialien im DaZ gl-Unterricht auf Basis der erhobenen, empirischen Daten aufgezeigt werden. Zuerst wird dabei auf methodisch-didaktische Prinzipien eingegangen, dann werden Unterrichtsmaterialien in den Blick genommen und abschließend geeignete technische Hilfsmittel betrachtet.

4.5.1. Methodisch-didaktische Prinzipien

In der theoretischen Auseinandersetzung dieser Masterarbeit wurde ausführlich auf die Gestaltung eines DaZ-Unterrichts eingegangen und es wurden dabei wichtige methodisch-didaktische Prinzipien aufgezeigt, welche der Fachliteratur zufolge im Unterricht Einklang finden sollten. Es konnte festgehalten werden, dass im Endeffekt die Lehrpersonen entscheiden müssen, welche Prinzipien für ihre individuelle Lernendengruppe und ihre gesetzten Lernziele im Fokus stehen sollten (Kapitel 2.3.2). Die Expertinnen wurden im Zuge der Erhebung zu jenen methodisch-didaktischen Prinzipien befragt, welche sie persönlich im Unterricht berücksichtigen. Zwei Befragte verfügen laut eigenen Angaben noch über wenig Unterrichtserfahrung, weshalb sie in erster Linie unterschiedliche Herangehensweisen ausprobieren und sich an der Expertise ihrer KollegInnen orientieren (5, E1, Z1-2/5, E6, Z1-4). E5 reflektiert, dass sie damals in ihrem Unterricht eine Vielzahl an methodisch-didaktischen Prinzipien in ihren Unterricht einfließen ließ (5, E5, Z1). Sie hebt jedoch hervor, dass sie den Unterricht selbst gestaltet hat und diesen „an die Teilnehmer*innen individuell angepasst“ hat (10, E5, Z4). Das Prinzip der Individualisierung verfolgt auch E2 in ihrem Unterricht: „Passe meine Methoden an Kursteilnehmer an, was brauchen sie, wo sind sie motiviert? Passe die Inhalte auch individuell an. Kursteilnehmer haben oft eigenes Tempo“ (5, E2, Z1-2).

Wie bereits in der Analyse gezeigt werden konnte, waren auch die beiden beobachteten Kurse am equalizent stark nach den Bedürfnissen der Lernenden ausgerichtet. Es wurde ihnen überlassen, wie viel Zeit sie für Aufgaben benötigten, wie viel Wiederholungen sie brauchten, auf welche Art und Weise mit ihnen kommuniziert werden sollte und ob sie vereinfachte Materialien benötigten (1/2, Binnendifferenzierung).

Die Expertinnen gehen in der Befragung abseits der Individualisierung zwar nicht wortwörtlich auf andere methodisch-didaktische Prinzipien ein, allerdings kann anhand der bereits

vorangegangenen Analyse erkannt werden, dass im DaZ gl-Unterricht auch das Prinzip der Mehrsprachigkeit stark im Fokus steht (Kapitel 4.3). Darüber hinaus konnte bei den Aspekten der Praxisorientierung und der Vorbereitung auf den Beruf ein autonomiefördernder Zugang im Unterricht festgestellt werden (Kapitel 4.2.4 und 4.2.5). Die Prinzipien der Individualisierung, Autonomieförderung und Mehrsprachigkeit wurden in der Fachliteratur als jene methodisch-didaktische Prinzipien bezeichnet, die in einem DaZ-Unterricht im Vordergrund stehen sollten (Kapitel 2.3.2).

4.5.2. Geeignete Unterrichtsmaterialien

Im Zuge der vorangegangenen Analyse konnte bereits aufgezeigt werden, dass die Lehrkräfte von DaZ gl-Kursen ihre Unterrichtsmaterialien normalerweise selbst erstellen müssen (Kapitel 4.4.5). Die Expertinnen sind sich in der schriftlichen Befragung darüber einig, dass die selbsterstellten und eingesetzten Materialien im Unterricht vor allem visuell gestaltet sein müssen (10, E2, Z1/6, E4, Z6/6, E5, Z1). Dabei profitieren sie vom Austausch mit KollegInnen (10, E1, Z2). In der Regel erstellen sie einfach formulierte Arbeitsblätter (6, E4, Z6/8, E4, Z2) oder nehmen bestehendes Material für beispielsweise VolksschülerInnen oder von einem lautsprachlichen DaZ-Unterricht und passen dies an die Zielgruppe an (10, E5, Z1-3). E6 schreibt dazu, dass sie aus dem Internet oder von Grammatikbüchern Übungen oder Aufgaben verwendet hat, diese aber viel zu textlastig für gebärdensprachige Lernende sind. Sie musste die Inhalte demnach visualisieren: „Ich habe sehr viel Zeit damit verbracht [Unterrichtsmaterialien] anzufertigen, die Bilder, Grammatikerklärungen und die ÖGS-Grammatik-Erklärungen kombinierten“ (10, E6, Z1-7). Wichtig ist dabei zu erwähnen, dass das Material trotz Bilder und Grafiken nicht zu kindlich wirken darf (6, E4, Z6).

Darüber hinaus ist es zentral, dass auch innerhalb der eingesetzten Materialien ein Praxisbezug zu erkennen ist, mit „[Dingen], die die TLN kennen und brauchen im Alltag“ (10, E1, Z1). Eine Expertin führt hierbei beispielsweise an, dass sie in ihrem Unterricht oft alltagsübliche Lesetexte wie beispielsweise Kochrezepte oder Formulare eingesetzt hat und „diese dann praktisch umgesetzt [hat], um sinnfassendes Lesen zu üben“ (8, E6, Z7-9). Darüber hinaus hat sie mit ihren Lernenden gerne kurze Geschichten auf Deutsch gelesen und diese danach in der ÖGS nacherzählen lassen, Schnitzeljagden mit ihnen gemacht oder Wegbeschreibungen nicht nur gelesen, sondern auch durchgeführt (ebd., S. Z9-11).

Eine andere Expertin betont auch den Wert von spielerischen und haptischen Lernmaterialien, wie beispielsweise das Ausschneiden und Aufkleben von Buchstaben aus Zeitungen, Montessori-Materialien oder die Betzold Lese-Magnetbox (10, E4, Z5-7). E6 verwendete spielerische Methoden, um Inhalte zu wiederholen und den Unterricht aufzulockern. Abseits dessen empfand sie es als gewinnbringend, viel mit dem Whiteboard sowie Flipcharts zu arbeiten, um Themen bildlich und leicht verständlich darstellen zu können (5, E6, Z8-12).

Abschließend soll an dieser Stelle noch auf eine spezielle Unterrichtsmethode von E6 eingegangen werden. Sie setze eine Abwandlung der ‚Freunthaller Signal Methode‘ ein, bei der magnetische Farbkarten an die Whiteboard gehängt werden und so Inhalte einander gegenübergestellt und visualisiert werden können¹⁸: „Ich konnte so immer den Satzaufbau in Deutsch und ÖGS gegenüberstellen und dann darum bitten einen [d]eutschen Satz zu lesen und diesen dann zu [g]ebärden, oder ich ließ einen von mir gebärdeten Satz in Deutsch von den Teilnehmenden verschriftlichen.“ (5, E6, Z13-17) Die Expertin empfand diese Methode als hilfreich für die Lernenden (10, E6, Z11-12).

4.5.3. Technische Hilfsmittel

Abschließend soll an dieser Stelle noch angeführt werden, dass eine Expertin erwähnt, dass die Lernenden für bestimmte Übungen auch ihr Handy und ihren Laptop verwenden können, „um mit einem Übersetzer bestimmte Dinge in ihre Erstschriftsprache zu übersetzen“ (9, E5, Z5-7). In den beiden Kursen am equalizent konnte beobachtet werden, dass die Lernenden zwar ihre Handys dabei hatten, diese aber nur selten bis gar nicht verwendeten. Viel mehr wandten sie sich bei Fragen einfach direkt an die Trainerinnen. Ein Teilnehmer im ersten Kurs hatte darüber hinaus einen Laptop vor sich stehen, dieser war allerdings ausgeschaltet und wurde nicht benutzt. Die beiden Klassenräume waren mit jeweils einem Computer und einem Projektor bzw. Smart-TV ausgestattet. Die Trainerinnen der beiden Kurse haben diese technischen Hilfsmittel allerdings nur kaum eingesetzt – einmal, um ein Foto zur Veranschaulichung zu zeigen und einmal, um nach einer Weinwanderung in Wien zu googlen (da dieses Thema in einem Gespräch mit den Lernenden aufkam) (1/2, technische Hilfsmittel).

¹⁸ Siehe dazu Kluger (2024)

Abseits technischer Hilfsmittel wurde in der Literatur überdies erwähnt, dass für gebärdensprachige Lernende eine bestimmte Sitzordnung und Lichtverhältnisse wichtig sind (Kapitel 2.4.4). Darauf soll nun noch kurz eingegangen werden, da dies in den Unterrichtsbeobachtungen gut zu erkennen war: Beide Kursräume waren für die Anzahl der sich darin befindenden Personen mehr als groß genug. Die Lichtverhältnisse waren in beiden Räumen sehr gut – alles konnte von jedem Sitzplatz aus gesehen werden (Tafel, Flipcharts etc.). Die Sitzordnung war in beiden Räumen ein Halbkreis. Als besonders hervorzuheben ist darüber hinaus die moderne Ausstattung der Räume mit sehr bequemen Bürostühlen für jede/n Lernende/n und ausreichend großen Tischen (1/2, Kursraum).

4.6. Lehrpersonen

Im letzten Analysekapitel soll abschließend noch kurz auf die Rolle der Lehrpersonen eingegangen werden. Für die Expertinnen ist es wichtig, dass Lehrpersonen in DaZ gl-Settings über eine didaktische Ausbildung verfügen: „Ich war zwar ausgebildete Trainerin, jedoch hatte ich zuvor noch nicht Deutsch unterrichtet und noch gar kein didaktisch-methodisches Rüstzeug dafür“ (7, E6, Z20-21). Erst nach etwa drei Jahren Unterrichten fühlte sich E6 sicher genug in ihrer Rolle als Trainerin (ebd., S. 22-24). Eine andere Expertin schreibt: „Deutsch ist meine Muttersprache und für mich ist es oft noch schwer zu begreifen, wie schwierig es ist diese Sprache zu lernen, vor allem, wenn das Lernen an sich schon sehr schwer fällt“ (7, E1, Z5-6). Diese Aussage zeigt, wie wichtig eine didaktische Fachausbildung für einen zielgruppengerechten Unterricht ist.

Weiters erwähnt eine Expertin, dass TrainerInnen in DaZ gl-Kursen geduldig sein müssen (6, E3, Z5). Diese Geduld konnte in den beiden Kursen am equalizent beobachtet werden. Es war schön zu sehen, wie viel Zeit sich die Trainerinnen für die Lernenden genommen haben, wie engagiert sie waren und wie viel binnendifferenziert wurde (1/2, Binnendifferenzierung). Hervorgehoben werden soll dabei vor allem die Nähe zwischen Lernenden und Trainerinnen im 2in1-Kurs. Die Forscherin notierte sich in ihrem Beobachtungsbogen Folgendes:

„Trainerinnen sind immer im 1:1 Setting. Sie sitzen, hocken auf Augenhöhe vor den TN und stehen kaum vorne an dem Whiteboard (außer sie schreiben etwas auf). Deshalb sind auch 2 Trainerinnen sinnvoll, da sie ganze Zeit bei den TN sein müssen. Für die heute 7 anwesenden TN waren 2 Trainerinnen gerade genug.“ (2, Stundeneindruck insgesamt)

Es war demnach schön zu beobachten, wie viel Zeit sich die Trainerinnen für die Lernenden genommen haben. Wie bereits in der Analyse festgestellt werden konnte, wurde sehr viel wiederholt, gefragt, beantwortet, geübt und auch immer wieder mal miteinander geplaudert (Kapitel 4.2).

Abschließend soll noch auf einen letzten Kommentar einer Trainerin eingegangen werden, welche schreibt, dass es überdies „von Vorteil [ist], wenn die Trainerinnen dunklere Kleidungen tragen. Oft haben wir Teilnehmer mit Augenproblemen, es hilft, wenn die Kleidung dunkel ist“ (6, E4, Z7-8). Im Zuge der Unterrichtsbeobachtung konnte festgestellt werden, dass im ersten Kurs die Trainerin helle Alltagskleidung getragen hat, im 2in1-Kurs hingegen beide Trainerinnen ausschließlich schwarz und dunkelblau trugen (1/2, Lehrende).

5. Fazit

Im vorliegenden Fazit sollen nun die Ergebnisse aus der Theorie und Empirie zusammengetragen werden. Dabei wird diskutiert, inwiefern sich die Vorstellungen eines zielgruppengerechten DaZ gl-Unterrichts in der Literatur mit der Realität in der Praxis vereinbaren lassen. Danach wird die Fragestellung der Masterarbeit beantwortet. Am Ende des Fazits bietet die Forscherin einen Überblick über offen gebliebene Themen und Fragen, um weiteren Untersuchungen die Möglichkeit zu geben, an die vorliegende Forschung anzuschließen.

Das Ziel der Arbeit war es zu untersuchen, was gebärdensprachige Erwachsene im Unterricht brauchen, um gewinnbringend und zielgruppengerecht Deutsch als Zweitsprache zu lernen. Die Forschungsfrage der Untersuchung lautete: *Wie können Lehr- und Lernsettings für gebärdensprachige erwachsene DaZ-Lernende in Österreich zielgruppengerecht gestaltet werden?*

Vorab soll hervorgehoben werden, dass DaZ für gebärdensprachige Lernende (*DaZ gl*) ein besonderes Forschungsthema ist, welches vom Fachbereich DaZ für hörende Lernende (*DaZ*) abgegrenzt werden muss und als eigenes Forschungsgebiet verstanden werden sollte (Krausneker, 2004, S. 329/Riegler, 2013, S. 85). Bei der vorliegenden Untersuchung ging es aber nicht darum, den DaZ gl-Unterricht mit dem DaZ-Unterricht für hörende Lernende zu vergleichen oder etwaige Unterschiede zu bewerten. Alle Aspekte und Themen, die in der Masterarbeit angeführt und diskutiert wurden, um einen DaZ gl-Unterricht zu beschreiben und in seiner Besonderheit darzustellen, können demnach auch in herkömmlichen DaZ-Settings eine Relevanz haben.

In der theoretischen Auseinandersetzung konnte gezeigt werden, dass es sowohl gebärdensprachige Erwachsene gibt, die in Österreich aufgewachsen sind und aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse noch im späteren Alter Deutsch lernen (Krausneker, 2006, S. 35), als auch gebärdensprachige Erwachsene aus dem Ausland, die unterschiedliche Bildungshintergründe und Sprachlernerfahrungen mit in den DaZ gl-Unterricht bringen (Heim, 2021, S. 1). Damit gehörlose Erwachsene in Österreich Deutsch lernen können, müssen sie der Fachliteratur zufolge die Unterrichtssprache ÖGS beherrschen (Hollauf, 2012, S. 37). Denn für gebärdensprachliche DaZ-Lernende ist ein bilingualer Unterricht in der ÖGS und der Schriftsprache Deutsch gewinnbringend (Krausneker, 2004, S. 37). Diese Forderungen aus der

Literatur konnten im Zuge der empirischen Erhebung der Masterarbeit bestätigt werden. DaZ gl-Settings sind in der Praxis immer bilingual gestaltet: in der Unterrichtssprache ÖGS und der Zielsprache Deutsch als Schriftsprache. Beide Sprachen nehmen dabei eine wichtige Rolle im Unterricht ein. In speziellen Settings kommen darüber hinaus noch weitere Kommunikationsformen hinzu, wie beispielsweise eine VGK (visuell gestische Kommunikation), um Inhalte besser vermitteln zu können (Kapitel 4.3).

Förderlich ist es der Literatur zufolge, wenn für jede der beiden Sprachen (Deutsch und ÖGS) jeweils eine Lehrkraft als Vorbild im Unterricht anwesend ist (Krausneker, 2004, S. 37). In der Praxis kam diese Forderung weder seitens der Expertinnen bei den schriftlichen Befragungen zur Sprache, noch konnte ein bilinguals Teamteaching in den Kursen am equalizent beobachtet werden (Kapitel 4.3.2). Wünschenswert wäre es der Fachliteratur zufolge darüber hinaus, wenn im DaZ gl-Unterricht auch die jeweils eigene Gebärdensprache des Herkunftslands der Lernenden gefördert wird, da nur so die deutsche Schriftsprachkompetenz trainiert werden kann (Krausneker, 2004, S. 252). Auch diese Forderung scheint der empirischen Untersuchung nach in der Realität nicht umgesetzt zu werden. Es war deutlich zu erkennen, dass die Unterrichtssprache die ÖGS ist und andere Gebärdensprachen zwar wertgeschätzt, aber nicht vermittelt oder gefördert werden (Kapitel 4.3.3).

In Wien gibt es das *equalizent* – eine Bildungsinstitution für von in Österreich lebenden gebärdensprachigen Erwachsenen, wo auch die Unterrichtsbeobachtungen im Zuge der empirischen Untersuchung durchgeführt werden konnten. Das *equalizent* bietet verschiedene DaZ-Kurse an, abhängig von den vorhandenen Sprachkenntnissen der Lernenden. Erwachsene, die bereits über gute Kenntnisse in der ÖGS verfügen, können beispielsweise DaZ gl-Kurse besuchen, die sie auf den Beruf oder etwaige Aus- und Weiterbildungen vorbereiten. Erwachsene, die wenig bis keine Kenntnisse in der Schriftsprache Deutsch und der ÖGS haben, können den Kurs ‚2in1‘ besuchen, wo sie beide Sprachen gleichzeitig erwerben (Equalizent, 2024). Weitere Anbieter von DaZ gl-Kursen in Österreich gibt es nur in Linz und Innsbruck (Heim, 2021, S. 28f.). Wünschenswert wäre eine Erweiterung des DaZ gl-Angebots mit getrennten Niveaustufen, Abschlussprüfungen, anerkannten Deutschzertifikaten und individuellen Lernsettings, um Lernstrategien erwerben zu können (Heim, 2021, S. 91). Diese Aspekte wurde im Zuge der empirischen Untersuchung nicht erhoben, allerdings wiesen die befragten Expertinnen darauf hin, dass das stark heterogene Setting mit unterschiedlich vorhandenen Sprachniveaus eine Herausforderung ist. Weiters wünschen sie sich mehr

didaktisierte und professionell erstellte Unterrichtsmaterialien für die Zielgruppe (Kapitel 4.4.5).

Aus didaktischer Sicht müssen DaZ-Lehrkräfte der Literatur zufolge in Hinblick auf ihr individuelles Kurssetting entscheiden, welche methodischen Prinzipien sie im Unterricht verfolgen wollen. Es sollten aber die Handlungsorientierung, Individualisierung, Autonomieförderung und das Prinzip der Mehrsprachigkeit im DaZ-Unterricht Einklang finden (Biebighäuser, 2021, S. 248f.). Studien zufolge wird das Prinzip der Mehrsprachigkeit in DaZ gl-Settings noch nicht genug berücksichtigt (Begon, 2021, S. 71 sowie Marx/Urbann, 2022, S. 74). Die vorliegende empirische Untersuchung ergab, dass DaZ gl-Settings von einer Mehrsprachigkeit geprägt sind, die seitens der Lehrkräfte wertgeschätzt wird. Mehrsprachige Unterrichtsmaterialien kommen dabei jedoch nicht zum Einsatz. Das bilinguale und stark heterogene Setting ist für alle Beteiligten schon herausfordernd genug. Die Lernenden verfügen teils über mangelnde Sprachkompetenzen oder fehlende Lernstrategien, haben eine mangelnde Allgemeinbildung und auch seitens der Institutionen gibt es zu wenig didaktisierte Materialien (Kapitel 4.4). Auch in der Fachliteratur wird diesbezüglich festgehalten, dass sich DaZ-Kurse in der Regel durch heterogene Lernendengruppen mit unterschiedlichen Erstsprachen und Sprachlernerfahrungen auszeichnen (Biebighäuser, 2021, S. 249). Im DaZ gl-Unterricht sind Lehrende mit der Herausforderung konfrontiert, dass sowohl verschiedene Laut- als auch Gebärdensprachen seitens der Teilnehmenden vorhanden sind (Heim, 2021, S. 1).

Um trotz dieser Herausforderungen einen zielgruppengerechten Unterricht sicherstellen zu können, müssen Lehrkräfte die Lernziele im Blick behalten (Kapitel 4.1) und auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden eingehen (Kapitel 4.2). Auch in der theoretischen Auseinandersetzung konnte gezeigt werden, dass die Gestaltung eines DaZ-Unterrichts von unterschiedlichen Faktoren abhängt und dabei in erster Linie lernenden- und lerngruppenspezifische Aspekte wie beispielsweise die Lernvoraussetzungen und Vorerfahrungen der Lernenden zu berücksichtigen sind (Neuner/Hunfeld, 1993, S. 9). Welche Lernziele im DaZ gl-Unterricht verfolgt werden sollen und welche Lernendenbedürfnisse dabei berücksichtigt werden müssen, wird nun zusammenfassend dargestellt.

Hörende DaZ-Lernende nehmen im Unterschied zu hörenden DaF-Lernenden in der Regel in ihrem direkten Umfeld einen authentischen sprachlichen Input auf, der wenig schriftsprachlich fundiert und institutionalisiert ist. Der Fokus liegt hier auf dem Erwerb mündlicher Fertigkeiten (Aguado, 2021, S. 254). Für gebärdensprachliche DaZ-Lernende spielt allerdings die

Mündlichkeit keine Rolle. Ihr Ziel ist es, Deutsch als Schriftsprache zu erwerben (Krausneker, 2004, S. 37). Diese These von Krausneker (2004) konnte die empirische Untersuchung bestätigen. Die Mündlichkeit spielt den befragten Expertinnen zufolge im DaZ gl-Unterricht keine Rolle, da Deutsch als Schriftsprache gelernt wird. Auch im Zuge der Unterrichtsbeobachtungen konnte die Forscherin sehen, dass lediglich schriftliche Fertigkeiten in der deutschen Sprache trainiert werden (Kapitel 4.1.1).

Im Zuge des Erwerbs schriftlicher Fertigkeiten stellt das Lesen der Literatur zufolge eine wichtige Basis dar, um an der hörenden Mehrheitsgesellschaft teilhaben zu können. Deshalb muss das Lesen im Unterricht gefördert und sollen die Lernenden zum Lesen motiviert werden (Riegler, 2013, S. 85). Dass die Lesekompetenz im Unterricht trainiert werden muss, konnte auch in der empirischen Untersuchung erhoben werden. Es wurde darüber hinaus vor allem in den Unterrichtsbeobachtungen festgestellt, dass dem Lesen im Unterricht mehr Raum gegeben wird als dem Schreiben. Dennoch ist es wichtig, dass die Lernenden einfache Sätze schreiben können, um sich mit Personen ohne GS-Kompetenzen verständigen zu können (Kapitel 4.1.1).

Ein zentrales Lernziel im DaZ gl-Unterricht, das in der Fachliteratur nicht genannt wurde, aber in der empirischen Untersuchung festgestellt werden konnte, ist die Erarbeitung von alltagsrelevantem und praxisnahem Wortschatz. Deutsche Wörter werden im Unterricht immer mit den entsprechenden ÖGS-Gebärden verknüpft und semantisiert. Danach finden Phasen des Übens und der freien Anwendung statt (Kapitel 4.1.2). Die Grammatik der deutschen Sprache steht dabei allerdings im Hintergrund. Die Expertinnen sind sich darüber einig, dass nur grundlegende Merkmale der Grammatik erarbeitet werden müssen. Wichtig ist dennoch, die Lernenden für den unterschiedlichen Satzbau in der deutschen Sprache im Vergleich zur ÖGS zu sensibilisieren (Kapitel 4.1.3).

Die Zielgruppe von erwachsenen Lernenden betrachtend kann der Theorie zufolge festgehalten werden, dass diese nicht wie Kinder mühelos und unbefangenen Sprachen lernen, sondern beim Spracherwerb kognitiv vorgehen (Gehring, 2023, S. 34f.). Um sie beim Lernen zu motivieren, muss der Unterricht deshalb an ihre Lebenswelt und Interessen anknüpfen (ebd., S. 36). Dass es wichtig ist, gebärdensprachige Lernende beim Deutschlernen zu motivieren und ihr Interesse für die Sprache zu wecken, konnte auch in der empirischen Untersuchung festgestellt werden. Im Unterricht dürfen Lehrkräfte deshalb keinen Druck auf die Lernenden ausüben. Es geht den Expertinnen zufolge nicht darum, dass die Teilnehmenden ihrer Kurse perfekt Deutsch lernen,

sondern ein Grundverständnis für die Sprache entwickeln und dies als Vorteil in ihrem Leben nutzen können (Kapitel 4.1.5).

Wichtig ist der Fachliteratur zufolge auch, dass die Inhalte im DaZ gl-Kurs visualisiert werden. Das bedeutet, dass mithilfe von technischen Geräten oder Tafeln und Whiteboards beispielsweise Schlüsselbegriffe verschriftlicht werden und auch etwaige Materialien mit Bildern oder Symbolen versehen sind (Truckenboldt/Leonhardt, 2016, S. 51-58). Die Notwendigkeit eines visuellen Unterrichts konnte in der empirischen Untersuchung bestätigt werden. Sowohl bei den Materialien als auch der Erarbeitung von neuen Inhalten müssen die Lehrkräfte visuell arbeiten und Zeichnungen, Bilder oder Objekte verwenden (Kapitel 4.2.1).

Ein weiteres Bedürfnis von gebärdensprachigen Lernenden, das in der empirischen Forschung erhoben werden konnte, ist der Faktor Zeit und das damit verbundene Thema des Wiederholens. Den Expertinnen zufolge ist es unabdinglich, genügend Zeitkapazitäten im Unterricht einzuplanen, um Inhalte genau erklären, üben und wiederholen zu können. Dabei ist es wichtig, dass die Lernenden in ihrem eigenen Tempo arbeiten können und innerhalb dessen binnendifferenziert wird (Kapitel 4.2.2/4.2.3). Auch in der Literatur wird bestätigt, dass Zusammenfassungen und Wiederholungen zur Verständnissicherung beitragen. Weiters ist es zentral, dass im Unterricht binnendifferenziert wird – also beispielsweise modifizierte Arbeitsblätter vorhanden sind oder zusätzliche Erklärungen gegeben werden können (Truckenboldt/Leonhardt, 2016, S. 51-58). Auch Gehring (2023) zufolge ist es gewinnbringend, im Unterricht viel zu wiederholen, um Inhalte zu festigen und die Autonomie der Lernenden zu fördern. Des Weiteren ist es sinnvoll, dass Lehrkräfte für Phänomene viele Beispiele liefern, damit beispielsweise Grammatikregeln nicht immer explizit erklärt werden müssen (Gehring, 2023, S. 20f.).

Wie bereits erwähnt werden konnte, ist es wichtig, dass der DaZ gl-Unterricht praxisbezogen ist und an die Lebenswelt der Lernenden angepasst wird. Gerade beim Lesen komplexerer Texte ist es der Literatur zufolge für gebärdensprachige Lernende förderlich, wenn diese inhaltlich an ihren Alltag anknüpfen (Truckenboldt/Leonhardt, 2016, S. 63). Es sollen aber nicht nur die Lesetexte alltagsnah sein, sondern alle Materialien im Unterricht an die Lebenswelt der Lernenden anknüpfen und praxis- sowie kommunikationsorientiert sein (Heim, 2021, S. 91). In der empirischen Untersuchung konnte dies bestätigt werden, da viele der Expertinnen die Notwendigkeit alltagsrelevanter Inhalte im DaZ gl-Unterricht hervorgehoben haben. Auch in den Kursen des equalizents konnte beobachtet werden, dass die Materialien

und besprochenen Beispiele immer eine Relevanz für die Lebenswelt der Lernenden hatten (Kapitel 4.2.2). Was in der Fachliteratur diesbezüglich nicht erwähnt wurde, aber im Zuge der empirischen Untersuchung gerade in Hinblick auf die Zielgruppe erwachsener DaZ gl-LernerInnen erhoben werden konnte, ist der Fokus, Deutsch für den Beruf zu lernen. Die Zielgruppe erwachsener DaZ gl-Kurse lernt Deutsch in erster Linie deshalb, weil sie eine Ausbildung machen oder eine Arbeit finden wollen. Es ist wichtig, dass der Unterricht deshalb auch hier praxisorientiert gestaltet wird und die Teilnehmenden speziellen Wortschatz aus dem Themenbereich Arbeit und Beruf erlernen (Kapitel 4.2.5).

DaZ gl-Kurssettings betrachtend wurde abschließend in der Literatur eine geringe Anzahl an Teilnehmenden sowie ein Teamteaching empfohlen. Der Kursraum sollte gleichmäßig ausgeleuchtet sein und die Tische und Stühle in einem Halbkreis angeordnet werden, sodass die Lernenden alles im Blick haben (Truckenboldt/Leonhardt, 2016, S. 41-43). All diese Forderungen konnten im Zuge der empirischen Untersuchung bestätigt werden. Lediglich bei einem der beobachteten Kurse am equalizent war nur eine Trainerin anwesend – normalerweise unterrichtet sie aber mit einer Kollegin, die an diesem Tag allerdings krank war. Im Kurs befanden sich allerdings auch nur drei Teilnehmende. Eine kleine Gruppengröße in DaZ gl-Settings scheint sich deshalb zu bewähren, da die Lehrkräfte somit noch mehr binnendifferenzieren und sich Zeit für die einzelnen Bedürfnisse der Lernenden nehmen können (Kapitel 4.6).

Diese Zusammenführung aller Erkenntnisse aus der Theorie und Empirie betrachtend kann nun die anfangs aufgestellte Forschungsfrage der Masterarbeit beantwortet werden. Diese lautete: *Wie können Lehr- und Lernsettings für gebärdensprachige erwachsene DaZ-Lernende in Österreich zielgruppengerecht gestaltet werden?*

Der Untersuchung zufolge sind für eine zielgruppengerechte Gestaltung von Lehr- und Lernsettings für gebärdensprachige erwachsene DaZ-Lernende in Österreich unterschiedliche Faktoren zu berücksichtigen:

1. Der Unterricht muss *bilingual* in der Unterrichtssprache ÖGS und der Zielsprache Deutsch als Schriftsprache erfolgen. Als Hilfe können eine VGK oder weitere Laut- und Gebärdensprachen eingesetzt werden, sofern dies von den Lernenden und Lehrenden erwünscht und möglich ist.

2. In einem DaZ gl-Kurs für Erwachsene ist von einem stark *heterogenen Setting* auszugehen. Die Lernenden können unterschiedliche Sprachniveaus, Sprachbiographien und Bildungshintergründe mit in den Unterricht bringen, was für die Lehrkräfte eine Herausforderung ist. Wichtig ist es deshalb, den Unterricht nach den Bedürfnissen der Lernenden auszurichten und diese in den Vordergrund zu stellen. Das zentrale methodisch-didaktische Prinzip eines DaZ gl-Unterrichts ist demnach die *Individualisierung*.
3. Für gebärdensprachliche DaZ-Lernende spielt der Erwerb mündlicher Fertigkeiten keine Rolle. Der Unterricht muss demnach so gestaltet werden, dass *schriftliche Fertigkeiten* erworben und trainiert werden. Dies umfasst Lese- und Schreibfertigkeiten. Das Lesen sollte dabei im Unterricht im Vordergrund stehen. Dies kann mithilfe möglichst alltagsnaher Texte passieren, damit die Lernenden in ihrer Lebenswelt vom Unterricht profitieren können. Beim Schreiben sollte es in erster Linie darum gehen, einfache Sätze auf Deutsch schreiben zu können, um sich mit Personen ohne Gebärdensprachkenntnisse schriftlich verständigen zu können.
4. Es ist wichtig, dass sich ein *praxisorientierter Zugang* nicht nur innerhalb der Textauswahl im Unterricht widerspiegelt, sondern sich dieser durch alle Themen und Materialien zieht. Ganz besonders zentral ist hier die Erarbeitung von deutschem Wortschatz, welcher für die Lernenden in ihrer Lebenswelt eine Relevanz haben könnte. Bedacht werden muss hier auch, dass die meisten erwachsenen DaZ gl-Lernenden Deutsch für den Beruf und die Arbeitswelt lernen, weshalb diese Themen im Unterricht fokussiert behandelt werden müssen.
5. Das Erlernen der deutschen Grammatik sollte im DaZ gl-Unterricht nur im Hintergrund stehen. Es ist wichtig, dass die Lernenden aber für die *Unterschiede zwischen der ÖGS und dem Deutschen* sensibilisiert werden, allen voran hinsichtlich der unterschiedlichen Satzstellung.
6. Alle Inhalte in DaZ gl-Kursen müssen seitens der Lehrkräfte *visualisiert* werden. Dafür können sie die Tafel, Whiteboards oder technische Geräte verwenden. Sie können Bilder oder Fotos zeigen oder den Wortschatz malen bzw. mithilfe von Objekten besser erklären. Auch die verwendeten Materialien müssen visuell gestaltet sein, mit vielen Bildern oder Illustrationen.
7. Den Lernenden muss im Unterricht viel *Zeit* gegeben werden, damit Inhalte genau erklärt, besprochen, wiederholt und geübt werden können. Wichtig ist dabei, dass die

Lernenden in ihrem eigenen Tempo voranschreiten können und seitens der Lehrkräfte kein Druck auf sie ausgeübt wird.

8. Das Kurssetting sollte aus einer *geringen Anzahl* an Teilnehmenden bestehen und im besten Fall im *Teamteaching* abgehalten werden, damit die Lehrkräfte genug Zeit und Möglichkeit haben, auf die Bedürfnisse der einzelnen Lernenden einzugehen.
9. Der *Kursraum* sollte ausreichend groß und gut ausgeleuchtet sein sowie die Tische und Stühle halbkreisförmig angeordnet werden.

Am Ende der Masterarbeit angekommen kann festgehalten werden, dass es sich bei der vorliegenden Untersuchung um eine Fallstudie handelt, welche aber die Möglichkeit bietet, an sie anzuschließen und weitere Forschungen zum Thema DaZ gl durchzuführen. Im Methodenkapitel konnte offengelegt werden, dass die Forscherin aufgrund zeitlicher und finanzieller Ressourcen keine Möglichkeit hatte, die ExpertInneninterviews in der ÖGS durchzuführen, weshalb eine qualitative schriftliche Befragung gewählt wurde. Die Methode der schriftlichen Befragung hatte zur Folge, dass die Expertinnen auf manche Fragen nur wenig oder stichwortartig antworteten. In einem herkömmlichen gebärdensprachigen bzw. mündlichen Interviewsetting könnten von weiteren ExpertInnen tiefergehende Eindrücke und Aspekte zum DaZ gl-Unterricht eingeholt werden. Die Forschenden hätten dann auch die Möglichkeit, direkt während des Interviews passend zur Situation Rückfragen zu stellen.

Darüber hinaus könnten in einer anschließenden, weiteren Forschung auch die Unterrichtsbeobachtungen in einem größeren Rahmen durchgeführt werden. Es wäre spannend, unterschiedliche Kurse an mehreren Institutionen mit verschiedenen Lernsettings zu beobachten und dabei Videoaufzeichnungen durchzuführen, um bei der Analyse der Daten detailliertere Ergebnisse liefern zu können. Dies würde auch innerhalb einer Langzeitstudie die Möglichkeit geben, denselben Kurs über eine längere Zeit hinweg zu begleiten und beobachten, um besser feststellen zu können, wovon die Lernenden im Unterricht profitieren. Gewinnbringend wäre es darüber hinaus, nach den Unterrichtsbeobachtungen sowohl mit den Lernenden als auch den Lehrenden Interviews zu führen und dort mit ihnen über bestimmte Geschehnisse, Situationen, oder Herausforderungen zu sprechen, die im Unterricht zuvor passiert sind. Die Forscherin der vorliegenden Untersuchung fand es beispielsweise schade, nicht in Erfahrung gebracht zu haben, ob die Binnendifferenzierung im Unterricht immer gut funktioniert und ob die Kommunikation trotz des heterogenen Settings wirklich kein Problem darstellt.

Für das Fach DaF/DaZ hat die vorliegende Arbeit deshalb Relevanz, weil aufgezeigt werden konnte, dass *DaZ* und *DaZ gl* nicht innerhalb des gleichen Forschungsfelds anzusiedeln sind, sondern differenziert voneinander betrachtet werden müssen. DaZ-Lehrende, die in DaZ gl-Settings unterrichten oder vereinzelt gebärdensprachige Lernende in ihren hörenden DaZ-Kursen haben, können von den Ergebnissen der Masterarbeit profitieren und ihren Unterricht somit zielgruppengerechter gestalten. Im deutschsprachigen Raum gab es noch keine Untersuchung, die aufzeigen konnte, wie ein gebärdensprachlicher DaZ-Unterricht für erwachsene Lernende aussehen sollte. Die vorliegende Arbeit konnte diese Forschungslücke füllen.

Literaturverzeichnis

- Aguado, K. (2014). Triangulation. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier García, N. Gültekin-Karakoç & C. Riemer (Hrsg.), *utb-studi-e-book: Bd. 8541. Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung* (S. 47-56). Ferdinand Schöningh.
- Aguado, K. (2021). Sprachliche Teilkompetenzen (1): Mündlichkeit. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 253–267). J.B. Metzler.
- Altmayer, C., Biebighäuser, K., Haberzettl, S. & Heine, A. (Hrsg.). (2021). *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. J.B. Metzler.
- Bartosch, R. & Rohde, A. (Hrsg.). (2013). *Im Dialog der Disziplinen. Englischdidaktik - Förderpädagogik - Inklusion*. WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Becker, C. (2016). Die Bausteine der Gebärdensprachen. In U. Domahs & B. Primus (Hrsg.), *Handbücher Sprachwissen: Band 2. Handbuch Laut, Gebärde, Buchstabe* (S. 203–221). De Gruyter.
- Becker, C. & von Meyenn, A. (2012). Phonologie: Der Aufbau gebärdensprachlicher Zeichen. In H. Eichmann, M. Hansen & J. Heßmann (Hrsg.), *Einführung in die Deutsche Gebärdensprache* (S. 31–57). Signum.
- Begon, S. (2021). *Sprachliche Bildung von neu zugewanderten Schüler*innen mit Hörbehinderung – qualitative Befragung von Lehrkräften zu Schule und Unterricht. Masterarbeit*.
- Berufsverband Deutscher Hörgeschädigtenpädagogen (Hrsg.). (1994). *Von der Taubstummeneinbildung zur Hörgeschädigten Pädagogik -Erziehung zur Sprache im Wandel*. BDH.
- Biebighäuser, K. (2021). Methodisch-didaktische Konzepte des DaF- und DaZ-Unterrichts. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (233-252). J.B. Metzler.
- Bongartz, C. M. & Rohde, A. (Hrsg.). (2015). *Inquiries in Language Learning: Volume 17. Inklusion im Englischunterricht*. Peter Lang Edition.
<https://www.peterlang.com/search?searchstring=9783653052688> <https://doi.org/10.3726/978-3-653-05268-8>
- Breiter, M. (2005). *Muttersprache Gebärdensprache. Vita-Studie zur Lebens- und Berufssituation gehörloser Frauen*. Guthmann Peterson.
- Brown, K. (Hrsg.). (2006). *Encyclopedia of language and linguistics, Vol 11, 2nd Edition*.
- Burwitz-Melzer, E., Königs, F. G. & Riemer, C. (Hrsg.). (2014). *Perspektiven der Mündlichkeit: Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Narr Verlag.

- Burwitz-Melzer, E. & Steininger, I. (2022). Inhaltsanalyse. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik* (S. 277–290). Gunter Narr Verlag.
- Caspari, D. (2022). Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik* (S. 7–21). Gunter Narr Verlag.
- Caspari, D., Klippel, F., Legutke, M. K. & Schramm, K. (Hrsg.). (2022). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*. Gunter Narr Verlag. <https://doi.org/10.24053/9783823394327>
- Coninx, F. (1994). Erziehung hörgeschädigter Kinder zur Lautsprache – warum, wann und wie? In Berufsverband Deutscher Hörgeschädigtenpädagogen (Hrsg.), *Von der Taubstummenbildung zur Hörgeschädigten Pädagogik -Erziehung zur Sprache im Wandel*. (S. 52–71). BDH.
- Daase, A., Hinrichs, B. & Settinieri, J. (2014). Befragung. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier García, N. Gültekin-Karakoç & C. Riemer (Hrsg.), *utb-studi-e-book: Bd. 8541. Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung* (S. 103–122). Ferdinand Schöningh.
- Demirkaya, S. (2014). Analyse qualitativer Daten. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier García, N. Gültekin-Karakoç & C. Riemer (Hrsg.), *utb-studi-e-book: Bd. 8541. Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung* (S. 213–227). Ferdinand Schöningh.
- Deuchar, M. & James, H. (1985). English as the second language of the deaf. *Language and Communication*, 5(1), 45–51.
- Domahs, U. & Primus, B. (Hrsg.). (2016). *Handbücher Sprachwissen: Band 2. Handbuch Laut, Gebärde, Buchstabe*. De Gruyter.
- Eichmann, H., Hansen, M. & Heßmann, J. (Hrsg.). (2012). *Einführung in die Deutsche Gebärdensprache*. Signum.
- Eisenwort, B., Vollmann, R., Willinger, U. & Holzinger, D. (2002). Zur Schriftsprachkompetenz erwachsener Gehörloser [Writing competence of deaf adults]. *Folia phoniatica et logopaedica: official organ of the International Association of Logopedics and Phoniatrics (IALP)*, 54(5), 258–268. <https://doi.org/10.1159/000065198>
- Equalizent (2024). *Kursliste Sprachen*. <https://equalizent.wien/fuer-gehoerlose/kursliste/sprachen>
- Faustmann, S. (2022). Zur Bedeutung und Förderung von Textkompetenz im Sprachunterricht. In Hofer, C., Leitner, B., Unger-Ullmann, D. (Hrsg.), *Sprachenlernen mit Erwachsenen II: Heterogenität und didaktische Dimensionen* (1. Auflage, S. 67–93). Leykam Universitätsverlag.
- Fellner-Rzehak, E. & Podbelsek, T. (2002). *Wer nicht hören kann, muß ... können! Eine Untersuchung zum Textverstehen gehörloser Erwachsener. Diplomarbeit an der Univ. Graz*.

- Gamper, J. & Schroeder, C. (2021). Lehr- und Lernkontexte des Deutschen als Zweitsprache in den deutschsprachigen Ländern. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. J.B. Metzler.
- Gehring, W. (2023). *Fremdsprache Deutsch (DaF/DaZ) unterrichten: Eine kompetenzorientierte Methodik* (2., aktualisierte Auflage). *utb Schulpädagogik: Bd. 5030*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Gsell-Rayeen, H. (2022). Heterogenität als Normalität - Differenzierung, Individualisierung und was es sonst noch zu beachten gibt. In Hofer, C., Leitner, B., Unger-Ullmann, D. (Hrsg.), *Sprachenlernen mit Erwachsenen II: Heterogenität und didaktische Dimensionen* (1. Auflage, S. 95–111). Leykam Universitätsverlag.
- Guggi, J. (2022). Die Integration des Lesens in Sprachkursen in der Erwachsenenbildung. In Hofer, C., Leitner, B., Unger-Ullmann, D. (Hrsg.), *Sprachenlernen mit Erwachsenen II: Heterogenität und didaktische Dimensionen* (1. Auflage, S. 45–65). Leykam Universitätsverlag.
- Günther, K.-B. & Schäfke, I. (2004). *Bilinguale Erziehung als Förderkonzept für gehörlose SchülerInnen. Abschlussbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch*. Signum Verlag.
- Haug, T. (2009). *Adaptation and Evaluation of a German Sign Language Test*. Hamburg University Press.
- Hausen, A. (2013). Englisch an der Schule für Hörgeschädigte - Chance oder Überforderung? In R. Bartosch & A. Rohde (Hrsg.), *Im Dialog der Disziplinen. Englischdidaktik - Förderpädagogik - Inklusion*. (S. 95–114). WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Heim, P. (2021). *Sprachlernerfahrungen und Sprachlernstrategien von gehörlosen Erwachsenen im DaZ Bereich* [Masterarbeit]. Universität Wien, Wien.
- Hennies, J., Hänel-Faulhaber, B. & Chilla, S. (2016). Gebärdenspracherwerb. In U. Domahs & B. Primus (Hrsg.), *Handbücher Sprachwissen: Band 2. Handbuch Laut, Gebärde, Buchstabe* (S. 283–301). De Gruyter.
- Hofer, C., Leitner, B., Unger-Ullmann, D. (Hrsg.). (2022). *Sprachenlernen mit Erwachsenen II: Heterogenität und didaktische Dimensionen* (1. Auflage). Leykam: Universitätsverlag.
- Hollauf, M. (2012). *Dolmetschen für gehörlose MigrantInnen in Österreich* [Diplomarbeit]. Karl-Franzens-Universität Graz, Graz.
- Kläser, L., Rohde, A. (2015). Fremdsprachunterricht für gehörlose Schülerinnen und Schüler am Beispiel des Unterrichtsfaches Englisch. In C. M. Bongartz & A. Rohde (Hrsg.), *Inquiries in Language Learning: Volume 17. Inklusion im Englischunterricht* (S. 209–235). Peter Lang Edition.
- Kluger, Ingrid (2024): Grammatik begreifen mithilfe der Signalmethode nach Adolf Freunthaller. Begleitbuch zum Unterrichtsmaterial. Verlag Fenkart.
- Kramreiter, S. (2011). *Integration von gehörlosen Kindern in der Grundschule mit Gebärdensprache und Lautsprache in Österreich* [Diplomarbeit]. Universität Wien, Wien.

- Krausneker, V. (2004). *Viele Blumen schreibt man "Blümer": soziolinguistische Aspekte des bilingualen Wiener Grundschul-Modells mit österreichischer Gebärdensprache und Deutsch. Sozialisation, Entwicklung und Bildung Gehörloser* / 3. Signum-Verl. <https://ubdata.univie.ac.at/AC04534728>
- Krausneker, V. (2006). *Taubstumm bis gebärdensprachig: die österreichische Gebärdensprachgemeinschaft aus soziolinguistischer Perspektive. Collana di educazione bilingue* / 27. Ed. Alpha & Beta Verl. Drava-Verl. <https://ubdata.univie.ac.at/AC05345721>
- Krausneker, V., Schalber, K. (2007). *Sprache Macht Wissen: zur Situation gehörloser und hörbehinderter SchülerInnen, Studierender & ihrer LehrerInnen, sowie zur Österreichischen Gebärdensprache in Schule und Universität Wien: Abschlussbericht des Forschungsprojekts 2006/2007*. Innovationszentrum d. Univ. Wien.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation: Der Einstieg in die Praxis* (2. Aufl.). VS.
- Legutke, M. K. (2014). Mündlichkeit – eine Herausforderung für den Englischunterricht in der Phase des Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs & C. Riemer (Hrsg.), *Perspektiven der Mündlichkeit: Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. (S. 137–146). Narr Verlag.
- Lynas, W. (2005). Controversies in the education of deaf children. *Current Paediatrics*, 15, 200–206. Elsevier.
- Marx, N. & Urbann, K. (2022). Inklusive Lerngruppen im DaZ- und DaF-Unterricht – am Beispiel neu zugewanderter tauber und schwerhöriger Schülerinnen und Schüler. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 49(1), 63–78. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2022-0004>
- Mayrperger, E.-M. (2014). *Die Situation hörbeeinträchtigter Kinder im Bereich Schule: Eine qualitative Analyse des österreichischen Schulsystems* [Masterarbeit]. Karl-Franzens-Universität Graz, Graz.
- Mempel, C. & Mehlhorn, G. (2014). Datenaufbereitung: Transkription und Annotation. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier García, N. Gültekin-Karakoç & C. Riemer (Hrsg.), *utb-studi-e-book: Bd. 8541. Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung* (S. 147–166). Ferdinand Schöningh.
- Moore, D. F. (2010). Epistemologies, Deafness, Learning, and Teaching. *American Annals of the Deaf* (Vol. 154, No. 5), 447–455. Gallaudet University Press.
- Neuner, G. & Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Langenscheidt.
- ÖGSDV (2024). *Gehörlosigkeit*. <https://oegsdv.at/gebaerdensprache/gehoerlosigkeit/>

- Rauchberger, T. (2017). *Lesen lernen bei gehörlosen Kindern: Eine qualitative Erhebung zur Einsicht des Leseerwerbs gehörloser Kinder und zu Unterstützungsmöglichkeiten durch Eltern* [Masterarbeit]. Karl-Franzens-Universität Graz, Graz.
- Ricart Brede, J. (2014). Beobachtung. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier García, N. Gültekin-Karakoç & C. Riemer (Hrsg.), *utb-studi-e-book: Bd. 8541. Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung* (S. 137–146). Ferdinand Schöningh.
- Riegler, M. (2013). *Deutsch als Zweitsprache für Gehörlose – Bedingungen bilingualer Förderung mit einem Fokus auf die Lesesozialisation* [Diplomarbeit]. Universität Wien, Wien.
- Riemer, C. (2014). Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier García, N. Gültekin-Karakoç & C. Riemer (Hrsg.), *utb-studi-e-book: Bd. 8541. Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung* (S. 15–31). Ferdinand Schöningh.
- Riemer, C. (2022). Befragung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik* (S. 162–180). Gunter Narr Verlag.
- Roll, H. (2021). Sprachliche Teilkompetenzen (2): Schriftlichkeit. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 268–281). J.B. Metzler.
- Sandler, W. (2006). Sign Language: Overview. In K. Brown (Hrsg.), *Encyclopedia of language and linguistics, Vol 11, 2nd Edition* (S. 328–338). Elsevier.
- Schmelter, L. (2014). Gütekriterien. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier García, N. Gültekin-Karakoç & C. Riemer (Hrsg.), *utb-studi-e-book: Bd. 8541. Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung* (S. 33–45). Ferdinand Schöningh.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2011). *Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen*. De Gruyter.
- Schramm, K. (2021). Forschungsansätze zur Didaktik/Methodik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 215–232). J.B. Metzler.
- Schramm, K. (2022a). Empirische Forschung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik* (S. 50–59). Gunter Narr Verlag.
- Schramm, K. (2022b). Aufbereitung und Analyse von Dokumenten, Texten und Daten. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik* (S. 228–231). Gunter Narr Verlag.
- Schramm, K. & Schwab, G. (2022). Beobachtung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik* (S. 147–180). Gunter Narr Verlag.

- Schweitzer, F. (2014). *Schreibkompetenz gehörloser SchülerInnen: Fehleranalytische Untersuchung einer bilingualen Integrationsklasse der achten Schulstufe* [Diplomarbeit]. Universität Wien, Wien.
- Settinieri, J., Demirkaya, S., Feldmeier García, A., Gültekin-Karakoç, N. & Riemer, C. (Hrsg.). (2014). *utb-studi-e-book: Bd. 8541. Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung*. Ferdinand Schöningh.
- Steinbach, M., Manl, N. & Schlesewsky, M. (2016). Gestörte und ungestörte Verarbeitung von Gebärdensprachen. In U. Domahs & B. Primus (Hrsg.), *Handbücher Sprachwissen: Band 2. Handbuch Laut, Gebärde, Buchstabe* (S. 302–320). De Gruyter.
- Truckenbrodt, T. & Leonhardt, A. (2016). *Schüler mit Hörschädigung im inklusiven Unterricht. Praxistipps für Lehrkräfte* (2., durchgesehene Auflage). Ernst Reinhardt Verlag.
<https://ubdata.univie.ac.at/AC13026136>
- Universität Graz. *Österreichische Gebärdensprache*. <https://translationswissenschaft.uni-graz.at/de/gebaerdensprache/>
- Universität Wien. *ÖGS I (Grundlagen der Österreichischen Gebärdensprache) (Erweiterungscurriculum)*.
<https://studieren.univie.ac.at/studienangebot/erweiterungscurricula-und-alternative-erweiterungen/oegs-i-grundlagen-der-oesterreichischen-gebaerdensprache-ec-15-ects/>
- Witaf. *Seit 1865 im Dienste der Gehörlosen*. <https://www.witaf.at/>

Anhang

ExpertInnenbefragung



Zum Thema:

Deutschunterricht für gebärdensprachige Erwachsene in Österreich

Bitte beantworten Sie die folgenden 10 Fragen schriftlich (ganz egal ob digital hier im Dokument, handgeschrieben, als extra Dokument oder direkt per E-Mail) und so ausführlich wie möglich. Je ausführlicher und mehr Sie schreiben, desto gewinnbringender ist dies für die Studie. Führen Sie auch gerne Beispiele, Hintergrundinformationen oder andere interessante Informationen an. Alle Aspekte Ihrerseits sind wertvoll.

Vielen herzlichen Dank fürs Mitmachen!

Frage 1: Bitte erzählen Sie über Ihren beruflichen Werdegang und Ihre Ausbildungen. Wie sind Sie dazu gekommen, Deutsch für gebärdensprachige Erwachsene zu unterrichten?

Frage 2: Wie lange unterrichten Sie schon Deutsch bzw. wie lange haben Sie in der Vergangenheit Deutsch unterrichtet?

Frage 3: Wo und in welchem Setting/Kurs unterrichten Sie momentan bzw. wo haben Sie in der Vergangenheit unterrichtet?

Frage 4: Was sind Ihrer Meinung nach zentrale Lernziele im Deutschunterricht für gebärdensprachige Erwachsene? Was sollen die TeilnehmerInnen am Ende des Kurses wissen/können/geleitet haben?

Frage 5: Unterrichten Sie persönlich nach bestimmten methodisch-didaktischen Prinzipien? (z.B. Handlungsorientierung, Autonomieförderung, Individualisierung, Inhaltsorientierung, ...)

Frage 6: Denken Sie nun an Ihre TeilnehmerInnen im Kurs. Welche Lernbedürfnisse haben sie? Was brauchen sie im Unterricht? Worauf muss geachtet werden? Bitte nennen Sie auch gerne konkrete Beispiele.

Frage 7: Welche Schwierigkeiten treten im Unterricht auf? Was empfinden Sie als herausfordernd? Bitte erzählen Sie auch gerne von konkreten Situationen.

Frage 8: Welche Rolle spielt die Mündlichkeit (Sprechen/Hören) bzw. Schriftlichkeit (Schreiben/Lesen) im Deutschunterricht für gebärdensprachige Erwachsene? Wie können diese Fertigkeiten (z.B. das Schreiben oder Lesen) gefördert werden?

Frage 9: Wie gehen Sie mit der Mehrsprachigkeit der TeilnehmerInnen um? Welche verschiedenen Sprachen gibt/gab es in Ihrem Unterricht und wann wird/wurde welche Sprache im Unterricht verwendet?

Frage 10: Welche Materialien eignen sich Ihrer Meinung nach für den Unterricht am besten? Woher bekommen Sie diese?

Falls Sie noch weitere Gedanken oder Aspekte zum Thema *Deutschunterricht für gebärdensprachige Erwachsene* teilen möchten, können Sie das gerne hier machen:

BEOBACHTUNGSBOGEN

DaZ-Unterricht für gebärdensprachige Erwachsene

Datum:

Kursort:

Kursbezeichnung:

Kursleitung:

Gruppengröße/Zahl der anwesenden TN:

Kursraum: Größe: ☐ klein ☐ ausreichend ☐ groß
 Lichtverhältnisse: ☐ nicht gut ☐ ausreichend ☐ sehr gut
 Sitzordnung: ☐ Kreis ☐ Halbkreis ☐ anders:

Lehrende tragen dunkle Kleidung: ☐ nein ☐ ja

Stundeneindruck insgesamt: *Wie gewinnbringend war der Unterricht für die Zielgruppe?*

☐ 1-gar nicht ☐ 2-wenig ☐ 3-teilweise ☐ 4-größtenteils ☐ 5-sehr

Beobachtetes Phänomen	Beobachtung	Interessantes / Bemerkungen
Unterrichtsinhalte		
Wortschatzvermittlung	Wie oft: _____ In Minute: _____ <i>Phasen:</i> ☐ Semantisierung ☐ Üben ☐ freie Anwendung ☐	
Grammatikvermittlung	Wie oft: _____ In Minute: _____ <i>Phasen:</i> ☐ Vermittlung ☐ Festigung ☐ Anwendung ☐ ...	
Wie werden schriftliche Fertigkeiten trainiert?	☐ Lesen Wie oft/lange? _____ Themenfokus? _____ ☐ Schreiben Wie oft/lange? _____ Themenfokus? _____	
Werden mündliche Fertigkeiten trainiert?	☐ Nein ☐ Ja, in Minute _____	

	Wie?	
Wird im Unterricht wiederholt?	☐ Nein ☐ kaum ☐ Manchmal ☐ Oft ☐ Sehr oft Was wird wiederholt? Wie wird wiederholt?	
Sind die Inhalte alltagsnah/praxisorientiert?	☐ Nein. Inwiefern? ☐ Ja. Inwiefern?	
Unterrichtsgestaltung		
Ist der Unterricht bilingual?	☐ Nein, nur in Sprache: ☐ Ja, in den Sprachen: ☐ Multilingual in den Sprachen: ☐ Zusätzlich dazu andere Kommunikationsformen (VGK – visuelle gestische Kommunikation, Hilfsgebärden, International Sign, ...)	
Welche Sozialformen können beobachtet werden?	☐ Einzelarbeit ☐ PartnerInnenarbeit ☐ Gruppenarbeit ☐ andere:	
Wie wird mit individuellen, heterogenen Bedürfnissen umgegangen? (<i>Binnendifferenzierung</i>)	☐ Anpassung der Methoden Min.: Bsp.: ☐ Anpassung des Tempos Min.: Bsp.: ☐ Anpassung der Themen Min.: Bsp.: ☐ Anpassung an Sprachniveaus Min.: Bsp.:	

	☐ Anpassung an Sprachbiographien Min.: Bsp.:	
	☐ Eingehen auf fehlendes Allgemeinwissen Min.: Bsp.:	
Weckt der Unterricht das Interesse/die Motivation der Lernenden? (<i>Globaleinschätzung</i>)	☐ Eher nein ☐ Ja ☐ TN lachen ☐ TN sind engagiert ☐ anderes:	
Materialien / Medien		
Technische Hilfsmittel im Unterricht	☐ Handys ☐ Laptops ☐ andere:	
Visuelle Aufbereitung der Materialien	☐ Nein ☐ Ja. Was ist visuell aufbereitet? Wie?	
Optional, falls Zeit bleibt		
Hebt der Unterricht die Unterschiede zwischen Deutsch und der ÖGS hervor?	☐ Nein ☐ Ja, in Minute _____ wie:	
Wird im Unterricht das Merken unterstützt?	☐ Nein ☐ Ja in Minute _____ Wie?	

Gesammelte Antworten der schriftlichen Befragung

Frage 1: Bitte erzählen Sie über Ihren beruflichen Werdegang und Ihre Ausbildungen. Wie sind Sie dazu gekommen, Deutsch für gebärdensprachige Erwachsene zu unterrichten?

E1: Matura an einer HLW, Studium Gebärdensprachdolmetschen fhg Innsbruck, Nach Abschluss des Studiums Bewerbung und Arbeitsbeginn bei Equalizient im Nov. 2023 (S. 2)

E2: Regelschule + Matura in der hörenden Welt absolviert. vis.com Linz (Schule für visuelle und alternative Kommunikation) – erstmals ÖGs erlernt. Peerberatung-Ausbildung, Train the Trainer – Ausbildung. Anstellung im equalizient Wien. Stamme aus einer Lehrerfamilie (alle hörend), Interesse war generell immer da, aber durch diverse Praktika hat sich der Wunsch verstärkt. (S. 2)

E3: Ich verfüge über etwa zehn Jahre Unterrichtserfahrung, wobei ich mich hauptsächlich auf Österreichische Gebärdensprache (ÖGS) konzentriert habe. Meine Tätigkeit als Trainerin beim equalizient hat mir dabei vielfältige Einblicke ermöglicht. Durch meine Matura und meine Deutschkompetenz fühle ich mich sowohl sicher im Umgang mit der deutschen Sprache als auch ausreichend qualifiziert, um sie zu unterrichten. Die Gelegenheit, Deutsch zu unterrichten, ergab sich für mich, als ich das Angebot annahm. (S. 2)

E4: Ich habe in Ungarn Germanistik und Romanistik an der Uni gelernt, da Fremdsprachen mich schon immer interessiert haben. Damals habe ich ungarische Gebärdensprache bei einer Stiftung unterrichtet. Darüber hinaus habe ich private Unterrichten für Deutsch und Englisch gegeben – für gehörlose Personen. Unterrichten hat immer Spaß für mich gemacht.

Nach dem Umzug nach Wien habe ich erst Jahren später wieder unterrichten können, als ich im Jahr 2022 ins Equalizient aufgenommen wurde. (S. 2)

E5: Ich habe den BA Bildungswissenschaften in Wien gemacht und im Zuge des Erweiterungscurriculums die österreichische Gebärdensprache erlernt. Im Anschluss daran habe ich die 3-jährige Vollzeit Fachausbildung GESDO zur Dolmetscherin für ÖGS und Deutsch in Linz absolviert. Neben meiner Tätigkeit als Dolmetscherin habe ich direkt im Anschluss eine Teilzeitstelle als Kommunikationstrainerin begonnen und gebärdensprachige Erwachsene in verschiedenen Fächern unterrichtet, u.a. auch Deutsch. (S. 2)

E6: Nachdem ich die Matura an der HBLA für Mode und Bekleidungstechnik absolvierte, folgte die Ausbildung am Kolleg für Sozialpädagogik, im Rahmen dessen ich erste Praktika im Sozialbereich machte. Danach inskribierte ich an der Uni Wien am Institut für Slawistik, brach das Studium jedoch nach zwei Semestern ab und stellte mich dem Arbeitsmarkt zur Verfügung. Erst arbeitete ich in der Nachmittagsbetreuung in einem Hort, danach im betreuten Jugendwohnen. Anschließend nahm ich am Intensivlehrgang für Gebärdensprache und visuelle Kommunikation bei equalizient teil, im Rahmen dessen ich neben dem Erlernen der ÖGS auch eine Trainer:innenausbildung absolvierte. Danach wurde mir ein Job als Trainerin bei equalizient angeboten.

Während meiner Anstellung bei equalizient absolvierte ich die Lehrgänge: Medienpädagogik, Theaterpädagogik und den Lehrgang Gender, Diversität und Intersektionalität. (S. 1)

Frage 2: Wie lange unterrichten Sie schon Deutsch bzw. wie lange haben Sie in der Vergangenheit Deutsch unterrichtet?

E1: Seit Ende November 2023 → Nachdem ich angestellt wurde, habe ich einige Wochen vor allem hospitiert in verschiedenen Kursen und dann begonnen bei Krankenständen/Urlauben einzuspringen- immer mit einer zweiten Person an meiner Seite. Seit Anfang Jänner stehe ich fix im Stundenplan (S. 2)

E2: Beruflich im equalizient 8 ½ Jahre (S. 2)

E3: Ich bin selbst noch relativ neu beim equalizient und habe daher noch nicht genügend Erfahrung, um diese Frage ausführlich zu beantworten. Es ist erst etwas mehr als einen Monat her, seitdem ich angefragt habe. (S. 2)

E4: Insgesamt ungefähr 4 Jahren (S. 2)

E5: Ich habe ca. 2,5 Jahre Deutsch unterrichtet. (S. 2)

E6: Ich habe von März 2017 bis November 2020 Deutsch in ÖGS unterrichtet. (S. 1)

Frage 3: Wo und in welchem Setting/Kurs unterrichten Sie momentan bzw. wo haben Sie in der Vergangenheit unterrichtet?

E1: Individualschulungen (1:1 Setting), Deutsch Arbeitsgruppe 3 (S. 2)

E2: Beruflich im Equalizent 8 ½ Jahre

- Deutsch für Erwachsene (in ÖGS)
- ÖGS und Deutsch (parallel) für Erwachsene mit Migrationshintergrund

Zuvor freiwillig Gehörlose/Schwerhörige immer ein bisschen unterstützt beim Formulieren von Sätzen. Bzw. bisschen Deutsch erklärt. (S. 2)

E3: Derzeit unterrichte ich in einem Kurs, wo gehörlose Teilnehmer*innen sowohl ÖGS als auch Deutsch lernen. Das Ziel dieses Kurs ist es, kurz zusammengefasst, den Teilnehmer*innen die Selbstständigkeit im Leben zu ermöglichen und sie auf den Arbeitsmarkt vorzubereiten, indem sie ihre Kenntnisse in beiden Sprachen verbessern. Aber bald werde ich einen reinen Deutschkurs übernehmen (mit einer anderen Trainerin gemeinsam). (S. 2)

E4: Damals: 2 Jahren ungarische Gebärdensprachenunterricht, plus private Nachhilfeunterrichten (Deutsch, Englisch)

Jetzt im Equalizent: seit 2 Jahren. Hauptbereich ist Deutsch für gehörlosen Erwachsenen. (2in1, AMIF, Individualschulung, Deutsch Arbeitsgruppe 1) (S. 2)

E5: Der Kurs hatte als Zielgruppe gehörlose arbeitslose Erwachsene und wurde als AMS-Maßnahme anerkannt. Die Teilnehmenden haben den Kurs von Montag – Freitag besucht und dabei verschiedene Inhalte vermittelt bekommen. U.a. Allgemeinwissen, Mathematik, Deutsch, Sozialkompetenz, Bewerbungstraining, ... (S. 2f.)

E6: Ich habe im 2in1 Kurs im Gruppensetting, gemeinsam mit einer gehörlosen Kollegin, Deutsch und ÖGS unterrichtet, wobei mein Fokus am Deutsch-Unterricht lag. Teilnehmende des Kurses waren gehörlose und schwerhörige Erwachsene, die nicht Deutsch als Erstsprache erlernt hatten. Dieser Kurs fand täglich von Montag bis Freitag für 3h am Stück statt und dauerte jeweils ein Semester, wobei im Folgesemester meist die bereits Teilnehmenden Personen den Kurs wiederholten und neue Teilnehmende hinzukamen.

Außerdem gab ich auch Einzelunterricht in Form eines Tutor:innensystems.

Später unterrichtete ich auch Deutsch, wiederum im Tandem, im Gruppenkurs für schwerhörige und gehörlose Jugendliche.

Im Folgenden werde ich vor allem über meine Erfahrungen im 2in1 Kurs berichten, da ich dort die meisten Erfahrungen gesammelt habe. (S. 1)

Frage 4: Was sind Ihrer Meinung nach zentrale Lernziele im Deutschunterricht für gebärdensprachige Erwachsene? Was sollen die TeilnehmerInnen am Ende des Kurses wissen/können/gelernt haben?

E1: Deutsch als Schriftsprache lernen

Begreifen, dass Deutsch und ÖGS zwei unterschiedliche Sprachen sind und einige Merkmale der deutschen Sprache verstehen zB. Wortarten, Artikel, Präpositionen, ...

Eine gehörlose Person muss nicht perfekt Deutsch lernen, aber sie soll ein Grundverständnis für die Sprache entwickeln und wissen, wie sie zB. passende Artikel recherchieren können (S. 2)

E2: Ganz wichtig: Freunde an Deutsch entdecken (kein Druck aufbauen), Deutsch im ALLTAG beherrschen, Leseverständnis, Wortschatz aufbauen (S. 3)

E3: Wie bereits erwähnt, habe ich noch nicht die ausreichende Erfahrung. Aber ich kann gut vermuten, dass es als Erfolg gelten würde, wenn die Teilnehmer*innen die Wörter im richtigen Kontext anwenden sowie auch die Grundlagen der Grammatik, wo im Alltag oft verwendet wird. (S. 3)

E4: Zentrales Lernziel ist es, dass die Teilnehmer Arbeit bekommen. Sie sollen wissen, wie man mit dem Chef (schriftlich) kommunizieren kann, wie man sich krank meldet, Urlaub beantragt, was ein Stundenplan bedeutet usw.

Darüber hinaus ist das Alltagsleben auch wichtig: einfache Wörter wissen (wie zB. Haus, Kind, Familie...) , Persönliche Daten und Formulare ausfüllen, einen einfachen Text auf Whatsapp schreiben zu können – auch wenn es grammatisch nicht korrekt ist. (S. 3)

E5: Die Frage ist nicht so einfach zu beantworten, da die gehörlosen Erwachsenen sehr unterschiedliche Voraussetzungen mit sich bringen. Die meisten Personen in meinem Kurs sind nicht in Österreich aufgewachsen, hatten häufig keine oder wenig Schulbildung und nur selten eine gute Sprachkompetenz in ihrer Erstsprache. Vorrangig ist daher erst mal die Lese- und Schreibkompetenz zu fördern, wobei keine vollständigen, grammatikalisch richtigen Sätze wichtig sind, sondern das Erkennen von einzelnen Vokabeln und daraus das Erschließen des Kontextes. Ziel war es außerdem ihnen Inhalte zu vermitteln, die sie später im Alltag und in ihrem beruflichen Leben brauchen können, um mit der hörenden Welt auch schriftlich kommunizieren zu können. (S. 4)

E6: Meiner Meinung nach, ist es besonders wichtig den Teilnehmenden den grammatikalischen Unterschied zwischen Deutsch und ÖGS zu vermitteln, vorallem was den Satzaufbau betrifft. Da ein Satz in ÖGS anders als im Deutschen aufgebaut wird und daher oft beim Versuch einen Satz zu verschriftlichen, die Wortfolge aus dem ÖGS verwendet wird, und der Satz dadurch oft schwieriger verständlich wird.

Für mich war es sehr wichtig, dass die Teilnehmenden einfache Sätze schreiben konnten, um sich für Menschen ohne Gebärdensprachkenntnisse bei Bedarf schriftlich verständlich machen zu können.

Wir waren sehr bemüht ihr Vokabular zu festigen, das bedeutete in unserem Fall die ÖGS Gebärde mit dem deutschen Wort in Schrift zu verknüpfen. (S. 2)

Frage 5: Unterrichten Sie persönlich nach bestimmten methodisch-didaktischen Prinzipien? (z.B. Handlungsorientierung, Autonomieförderung, Individualisierung, Inhaltsorientierung, ...)

E1: Dadurch, dass ich noch recht wenig Erfahrung habe probiere ich noch einiges aus und halte mich an meine erfahrenere Kollegin, mit der ich im Team bin, was mir bereits auffällt ist, dass Praxisbezug unheimlich wichtig ist- je näher am Alltag ein Thema, desto besser!! (S. 3)

E2: Passe meine Methoden an Kursteilnehmer an, was brauchen sie, wo sind sie motiviert? Passe die Inhalte auch individuell an. Kursteilnehmer haben oft eigenes Tempo. (S. 3)

E3: Noch nicht! (S. 3)

E4: Für gehörlosen ist es sehr wichtig: was für hörende funktioniert (Aufbau, Grammatik, Tempo..) das für gehörlose oft funktioniert nicht. zum Beispiel: heute ist das Thema Personalpronomen, morgen damit verbunden das Verb „sein“. Das geht nicht. Ich muss das Thema Personalpronomen aufteilen: zuerst ich-du-er/sie/es erklären, üben, mit anderen Aufgaben verknüpfen. Dann nach einiger Zeit Wir-ihr-sie-Sie erklären und üben. Dann wieder alle zwei Teile wiederholen und zusammen üben. Dann kann man das Verb „sein“ erklären und unterrichten.

Es ist auch wichtig, dass viele Teilnehmer sehr unterschiedene Hintergrund haben. Viele haben als Kind gar keine Ausbildung bekommen. Auch viele kommunizieren kaum oder sehr wenig mit den eigenen Familienmitgliedern. Daher ist die allgemeine Kommunikation erschwert: sie verstehen die Frage oft nicht, man muss am Anfang sehr visuell und vereinfacht gebärden. Logisches Denken muss man auch fördern: zum Beispiel eine schön aufgebaute Kettengeschichte anhand Bilder zu erzählen ist oft eine Herausforderung. (S. 3)

E5: Vermutlich habe ich eine Mischung aus verschiedenen Prinzipien in meinen Unterricht einfließen lassen. Für mich war es wichtig, dass der Inhalt einen Alltagsbezug hatte und dadurch, dass wir eine AMS Maßnahme waren auch der Bezug zum späteren Arbeitsleben hergestellt wurde. Ziel war es, dass die Teilnehmenden in Zukunft möglichst selbständig einer Arbeit nachgehen können. (S. 4)

E6: Nachdem ich nicht, wie bei Frage 7 näher erklärt, über ein sehr vielfältiges didaktisches und methodisches Know-How verfüge, was den Deutschunterricht in ÖGS betrifft und mir auch nicht ausreichend Arbeitsmaterial zur Verfügung stand, habe ich in meiner Zeit als Deutsch-Unterrichtende sehr viel ausprobiert, nach dem Prinzip Trial-and-Error.

Inhaltlich hatte ich kaum Vorgaben, es gab kein Ziel, welches zum Semesterende erreicht werden sollte, und ich begleitete manche Teilnehmende über 4 Semester lang, weil sie den Kurs immer wieder besuchten. Daher hielt ich mich an Deutsch A1 Vorgaben und für die Fortgeschritteneren an A2 Vorgaben und erstellte nach eigenem Ermessen den Unterrichtsplan. Ich arbeitete viel mit dem Whiteboard, und versuchte Grammatikinhalte auf

Flipcharts gut bildlich und leicht verständlich zusammenzufassen. Für die Unterschiedlichen Niveaus A1 und A2 erstellte ich unterschiedlich schwierige Arbeitsblätter. Ich versuchte immer theoretischen Input mit Übungen abzuwechseln und zwischendurch auch immer spielerische Methoden zum Wiederholen der Inhalte und der Auflockerung einzubinden.

Der Einsatz einer Abwandlung der "Freuenthaler Signal Methode" für die ich magnetsche Farbkarten für das Whiteboard verwendete und diese Farben auch bei Arbeitsblättern immer wieder zur Hilfestellung einsetzte, half mir sehr. Ich konnte so immer den Satzaufbau in Deutsch und ÖGS gegenüberstellen und dann darum bitten einen Deutschen Satz zu lesen und diesen dann zu Gebärden, oder ich ließ einen von mir gebärdeten Satz in Deutsch von den Teilnehmenden verschriftlichen. (S. 2)

Frage 6: Denken Sie nun an Ihre TeilnehmerInnen im Kurs. Welche Lernbedürfnisse haben sie? Was brauchen sie im Unterricht? Worauf muss geachtet werden? Bitte nennen Sie auch gerne konkrete Beispiele.

E1: Praxisbezug, visuell Aufbereitet- wenn die Unterlagen einfach nur dem Papier sind ist es zum ersten oft langweilig oder überfordernd und die Inhalte bleiben nicht so gut im Gedächtnis (S. 3)

E2: Wie gesagt, Freunde an Deutsch entdecken. Deutsch im ALLTAG beherrschen (und dessen Wortschatz), Leseverständnis (Schritt für Schritt aufbauen. LBG ist nicht gleich Schriftsprache bzw. ÖGS) (S. 3)

E3:

- genügende Zeitkapazitäten im Unterricht
- für neuen Inputs bestimmter Inhalten mehr Zeit nehmen
- bei 2in1: nicht nur die reine ÖGS gebärden, sondern auch viel VGK (visuelle, gestische Kommunikation)
- Assoziatives Denken fördern
- geduldige Trainer*innen natürlich =) (S. 3)

E4: Wichtig:

- Gebärdensprache, insbesondere klare, sehr visuelle Kommunikation, da sie abstrakte Begriffe nicht immer verstehen.
- langsames Tempo, mit viel, viel und sehr viel Wiederholung und Übung. Da viele Teilnehmer keine Schule besucht hatten, ist die Speicherung neuer Sachen oft erswert.
- Materialien sollen visuell, einfach formuliert sein. Eventuell mit (aber keine kindischen!) Grafiken.
- Es ist von Vorteil, wenn die Trainerinnen dunklere Kleidungen tragen. Oft haben wir Teilnehmer mit Augenproblemen, es hilft, wenn die Kleidung dunkel ist. (S. 3f.)

E5:

- Bilder, Bilder und Bilder.
- Möglichst viel visualisieren.
- Viele unterschiedliche Beispiele anführen.
- Praktische Beispiele.
- Mehr Zeit und Wiederholungen.
- Inhalte mit Gebärdensprache vermitteln (S. 4)

E6: Ich denke dass es ganz unterschiedliche Bedürfnisse zu beachten gibt. Einige Teilnehmende, die schwerhörig sind und sich bisher kaum in ÖGS unterhielten, waren mehr am Deutsch-Unterricht interessiert und wollten lernen sich in Deutsch verständigen zu können. Dass der Unterricht in ÖGS stattfand hatte dann auch zur Folge, dass der lautsprachliche Teil vollkommen wegfiel und sie quasi um diesen Teil im Unterricht umfielen und hauptsächlich lesen und schreiben lernten.

Ich denke dass je nach Umfeld in dem die Lernenden aufgewachsen sind und welche Kommunikationsform sie zur Bewältigung ihres Lebens einsetzen, ganz unterschiedliche Erwartungen an das Erlernen der Sprache bestehen. Manche kommen ganz ohne Mundbild aus, andere bestehen darauf, das Mundbild dazu zu lernen. Diese Besonderheit entsteht jedoch auch bei dieser Speziellen Form des Unterrichts. So dass es mir nun in der Reflexion über den Unterricht manchmal schwer fällt den Deutschunterricht vom Gebärdensprachunterricht zu trennen, weil sie in diesem Fall sehr miteinander verknüpft sind. (Dieser Abschnitt passt auch ganz gut zur Frage 8 zur Rolle der Mündlichkeit.)

Wenn ich nun konkret an den Deutschunterricht denke, ich habe das Gefühl, dass Bilder sehr hilfreich waren.

BSP: Ich habe immer versucht Sätze in Bildern darzustellen, dann die ÖGS Grammatik daneben und dann war es die Aufgabe der Teilnehmenden den Satz auf Deutsch zu schreiben.

Also ich habe ihnen ein Bild eines Kindes gezeigt, das ein Buch liest. Dann habe ich gebärdet KIND BUCH LESEN und das auch so verschriftlich um die ÖGS Grammatik zu verschriftlichen und sie mussten probieren dies korrekt auf Deutsch zu übersetzen. Mit den Artikeln, im richtigen Fall und mit der passenden Verbendung.

Substantive habe ich immer sofort mit dem Artikel unterrichtet, da es für Hörende meist eine Gewohnheit ist sich den Artikel auch akustisch zu merken. Wir haben zwar auch die Artikelregeln für bestimmte Endungen usw. unterrichtet, aber bei den vielen Ausnahmen, erschien es mir irgendwann einfacher den Artikel immer gleich mitzulernen.

Zum Veranschaulichen haben wir dann meist LGB-Elemente eingesetzt, wobei wir dann wieder sehr viel darauf achten müssen, dass wir diese Gebärden nur im Deutsch-Unterricht einsetzen, diese jedoch beim ÖGS keine Funktion haben.

Daher ist es denke ich wichtig, dass immer sehr klar benannt werden sollte, dass es im Deutschunterricht, Hilfsgebärden gibt, die zur Erklärung der Deutschen Sprache verwendet werden. (S. 2f.)

Frage 7: Welche Schwierigkeiten treten im Unterricht auf? Was empfinden Sie als herausfordernd? Bitte erzählen Sie auch gerne von konkreten Situationen.

E1: Die Teilnehmer:innen haben große Schwierigkeiten sich Dinge zu merken, vor allem wenn das Interesse nicht sehr groß ist, was bei Deutsch oft der Fall ist.

Mangelnde Sprachkompetenz seitens der Teilnehmer:innen macht es schwierig Dinge zu erklären.

Themen müssen immer und immer wieder wiederholt werden.

Deutsch ist meine Muttersprache und für mich ist es oft noch schwer zu begreifen, wie schwierig es ist diese Sprache zu lernen, vor allem, wenn das Lernen an sich schon sehr schwer fällt (S. 3)

E2: Äußerst viele Hintergründe. Unterschiedliche Sprachniveaus

- mit ÖGS aufgewachsen oder nicht
- oft aus einem anderem Land bzw. Migrationshintergrund
- Bildung erhalten oder nicht
- Eltern haben KTN gefördert oder nicht (S. 3)

E3: /

E4:

- Speichern des Gelernten. Oft wird es vergessen, was unterrichtet wurde.
- Bei Personen, die keine Ausbildung hatten, ist die Kommunikation oft schwierig. Abstraktes Denken, Verknüpfungen, Deduktion fehlt oft. Allgemeines Wissen fehlt auch: was bedeutet Witaf, wohin kann man als Gehörloser Person gehen, wenn es Problemen gibt, was für ein Geschäft „Müller“ ist, usw... (S. 4)

E5: Wie in vielen Klassen war die Heterogenität der Gruppe sehr herausfordernd. Da sich die Gruppe sowohl aus Analphabet*innen bis hin zu Personen mit Pflichtschulabschluss zusammen setzte. Viele Personen waren auch zum ersten Mal mit dem Konzept des „Lernens“ konfrontiert, weshalb es auch wichtig war ihnen Methoden für das selbständige Lernen zu vermitteln. Da es in der Gebärdensprache zum Beispiel keine Artikel oder unterschiedliche Fallendungen gibt, waren viele Personen bei Sätzen bzw. Texten schnell überfordert und es war schwierig für sie das wesentliche herauszufiltern bzw. Sinnerfassend zu lesen. (S. 5)

E6: Da wir vor der großen Herausforderung standen 2 unterschiedliche Sprachen zur selben Zeit zu unterrichten, passierte es auch oft, dass die ÖGS Gebärden dann mit dem Deutschen Satzaufbau verwendet wurden. Dadurch war die Gebärdensprache sehr oft lautsprachlich angepasst, was neben der Art der Unterrichtsgestaltung, die sicherlich zu verbessern gewesen wäre, zudem auch mit den unterschiedlichen Voraussetzungen der Teilnehmenden im Zusammenhang stand.

Im 2in1 Kurs gab es eine Vielzahl und unterschiedlichen Voraussetzungen seitens der Teilnehmenden.

Manche unserer Teilnehmenden, waren schwerhörig und hatten keinerlei Vorerfahrungen mit Gebärdensprache, diese waren zumeist mehr mit dem lautsprachlichen Gebrauch der deutschen Sprache vertraut als andere. Viele konnten zwar in ihrer Erstsprache gebärden, hatten jedoch gerade mal das lateinische Alphabet gelernt, da einige Teilnehmenden mit völlig anderen Schriftsystemen aufwuchsen.

Es gab Teilnehmende die direkt aus dem 2in1 Basiskurs zu uns wechselten, diese waren frisch lateinisch alphabetisiert und konnten einzelne Worte schreiben und sich in ÖGS verständlich machen, andere hatten bereits ein sehr ausgeprägtes Gebärdens Niveau, wo es lediglich um einzelnen Gebärden ging, die dann noch der ÖGS-Übersetzung bedurften, und welche bereits über ein Deutsch Niveau im Bereich A1-A2 verfügten.

Die Bedürfnisse der Teilnehmenden waren also sehr unterschiedlich und meist konnte, weil ja im Gruppensetting gearbeitet wurde, nicht auf alle sehr gut rücksicht genommen werden.

Ich möchte nochmal auf meine Kritik der Unterrichtshaltung zurück zu kommen und diese genauer erläutern. Wir waren zwar zwei Unterrichtende, jedoch hatten wir unterschiedliche Aufgaben. Ich war quasi als "Expertin" für Deutsch und meine Kollegin als "Expertin" für ÖGS in diesem Unterricht beauftragt worden. Beide hatten wir jedoch keine didaktische Ausbildung in diesen speziellen Bereichen. Ich war zwar ausgebildete Trainerin, jedoch hatte ich zuvor noch nicht Deutsch unterrichtet und noch gar kein didaktisch-methodisches Rüstzeug dafür. Zudem kam ich zwar gerade aus einem Intensivlehrgang der Gebärdensprache, dennoch habe ich denke ich erst im Zuge meiner 3 Jahre langen Arbeit bei equalizent meine Gebärdenskompetenz zu einem für mich damals ausreichenden Niveau entwickeln können.

Das heißt ich habe als frische ÖGS-Kursabsolventin in Gebärdensprache die deutsche Lautsprache unterrichtet, die ich zwar ausreichend beherrsche, jedoch noch nicht zuvor unterrichtet hatte, schon gar nicht in einer anderen als meiner Erstsprache.

Die zu unterrichtenden Inhalte des Kurses beziehungsweise das Ziel zum Abschluss des Kurses war zu meiner Zeit nicht konkret definiert. Daher war es den Trainierenden überlassen, welche Inhalte vermittelt werden und welche Methoden angewendet werden, es gab keine Vorgaben. Irgendwann wurde dann doch von der Kursleitung verlangt auch einmalig im Semester Prüfungen abzuhalten, um das Vermittelte abzuprüfen, wobei auch hier das Prüfungsergebnis der Teilnehmenden keinerlei Konsequenzen hatte. Weder für die weitere Teilnahme am Folgekurs, noch auf die Unterrichtsevaluation, die Zielsetzung und Unterrichtsmethoden.

Ich erwähne das alles hier, weil ich denke, dass es notwendig wäre hier mehr professionell entwickeltes Arbeitsmaterial zu erstellen und mehr Leute genau auf dieses Unterrichtsetting vorzubereiten, da ich mit diesen unterschiedlichen Herausforderungen sehr zu kämpfen hatte und mir sowohl der passende Rahmen, der konkrete Auftrag, mögliche Unterrichtsmethoden und das passende Arbeitsmaterial fehlten um den Unterricht nach meinen, hoffentlich nicht zu idealistischen Vorstellungen möglichst zufriedenstellend zu gestalten. (S. 3-4)

Frage 8: Welche Rolle spielt die Mündlichkeit (Sprechen/Hören) bzw. Schriftlichkeit (Schreiben/Lesen) im Deutschunterricht für gebärdensprachige Erwachsene? Wie können diese Fertigkeiten (z.B. das Schreiben oder Lesen) gefördert werden?

E1: Zeil im Unterricht ist es, dass sie so viel, wie möglich selbst schreiben- fördert auch das Merken

Leseverständnis kommt später und dann zum Teil von selber (S. 3)

E2: Mündlichkeit spielt absolut keine Rolle. Zeige den Unterschied auf. LBG ist nicht gleich Schriftsprache bzw. ÖGS – Beide Sprachen müssen differenziert werden? Viel Lesen ist essentiell! (S. 4)

E3: Mündlichkeit beziehe ich mich nicht aufs Sprechen/Hören, aber Mundgestik. Leute aus anderen Ländern haben andere Mundgestike als hier bei uns. Schreiben und Lesen fördern wir jedes Mal mithilfe der ÖGS. (S. 4)

E4: Mündlichkeit: nur Mundbild beim Gebärden. Sonst gar keine Rolle.

Neben der ÖGS-Kommunikation fördern wir die Schriftlichkeit. Wir verwenden viele Übungsblätter. (S. 4)

E5: Die Mündlichkeit spielte in meinem Unterricht keine Rolle, da der Unterricht rein in Gebärdensprache bzw. Schriftlich stattfand.

Wie bereits erwähnt spielt Wiederholung eine große Rolle, da die Buchstaben von verschiedenen Wörtern auswendig gelernt werden. So passiert es auch häufig, dass Buchstaben in Wörtern vertauscht werden, weil sie mit keinem akustischen Wort verglichen werden können. Zudem ist es wichtig, dass die gelernten Wörter stets mit Gebärden oder Bildern verknüpft werden, damit sie das Konzept hinter den Buchstaben verstehen können. (S. 5)

E6: Zur Mündlichkeit verweise ich auf den ersten Absatz bei Frage 6.

und ergänze: diese Frage würde ich am liebsten die Lernenden selbst beantworten lassen, Ich habe gemerkt, dass mir die Beantwortung dieser Frage auch daher so schwer fällt, weil ich nur Vermutungen anstellen könnte und hier nicht aus meiner eigenen Erfahrung berichten kann.

Was ich jedenfalls sagen kann, ist dass ich die Erfahrung gemacht habe, dass die Teilnehmenden das Lesen kaum gewohnt waren, und ich es sehr wichtig finde, das Lesen verstärkt in den Unterricht einzubinden.

Wir haben auch oft Alltagsübliche Lesestoffe zur Hand genommen und diese dann praktisch umgesetzt um sinnfassendes Lesen zu üben. Beispielsweise Kochrezepte, lesen lassen und dann ausführen. Formulare lesen lassen und ausfüllen. Kurze Geschichten lesen lassen und dann in ÖGS nacherzählen. Eine Schnitzeljagd erstellen, und durchführen lassen. Wegbeschreibungen lesen lassen und dann, den Weg bestreiten usw. Ähnliche Aufgaben gab es auch um selbstständig Inhalte zu verschriftlichen. (S. 4)

Frage 9: Wie gehen Sie mit der Mehrsprachigkeit der TeilnehmerInnen um? Welche verschiedenen Sprachen gibt/gab es in Ihrem Unterricht und wann wird/wurde welche Sprache im Unterricht verwendet?

E1: Im Unterricht ÖGS!

Manchen Schwerhörigen Teilnehmer:innen hilft es, die Dinge in Lautsprache zu erklären (S. 3)

E2: Viele beherrschen International Sign. Die Schriftsprache von ihrem Herkunftsland. Die Gebärdensprache vom Herkunftsland. Deutsche Schriftsprache (S. 4)

E3: → ÖGS & VGK (im 2in1 Kurs) (S. 4)

E4: Wir freuen uns sehr, wenn der Teilnehmer schon eine Sprache besitzt. Das Lernen ist in diesem Fall leichter. Sprachen (sowohl Schrift- als auch Gebärdensprache): russisch/ukrainisch, arabisch, türkisch. Selten ungarisch, rumänisch

Wegen soziale Medien kennen viele die internationale Gebärdensprache.

Wenn der Teilnehmer aus der Ukraine kommt, und eine ÖGS Gebärde nicht versteht, kommt manchmal vor, dass ich die entsprechende ukrainische Gebärde kenne und gebärde ich es. Oder die ungarische. (S. 4)

E5: Ich kann mich nicht mehr erinnern, welche Sprachen genau in den Kursen vorhanden waren. Aber es waren viele verschiedene Schriftsprachen und Gebärdensprachen. Die Teilnehmer*innen kamen aus Afghanistan, Syrien, Irak, Iran, Ungarn, Serbien, Portugal, Spanien, Ägypten, Deutschland, Österreich uvm. Oft musste international gebärdet und manchmal sogar auf Pantomime ausgewichen werden, damit Inhalte verstanden wurden. Grundsätzlich wurde aber in ÖGS unterrichtet und Deutsch geschrieben. Für bestimmte Übungen konnten die Teilnehmer*innen auch ihr Handy bzw. ihren Laptop verwenden, um mit einem Übersetzer bestimmte Dinge in ihre Erstschriftsprache zu übersetzen. (S. 5)

E6: Nachdem in unserem Kurs 2 Fremdsprachen parallel unterrichtet wurden, und auch die Teilnehmenden unterschiedliche Erstsprachen hatten, kam es oft zu Mischformen. Natürlich lag der Fokus darin den Unterricht in ÖGS abzuhalten. Es wurde also in ÖGS kommuniziert, Geschichten erzählt, Inhalte vermittelt, jedoch wurde vor allem, beim Deutsch-Grammtikunterricht oder beim Sätze lesen, meist der Deutsche Satz mit deutscher Grammatik gebärdet, wodurch sich dann beim Gebärden auch manchmal die Deutsche Grammatik einschlich. (siehe Frage 7) (S. 4)

Frage 10: Welche Materialien eignen sich Ihrer Meinung nach für den Unterricht am besten? Woher bekommen Sie diese?

E1: Möglichst Materialien mit Praxisbezug, die, die die TLN kennen und brauchen im Alltag

Viel kommt im Austausch mit meinen Kolleginnen zustande (S. 4)

E2: Visuelles Material, DEAF DIDACTIS, Material wird selbst erstellt (S. 4)

E3:

- Arbeitsblätter, Gruppenarbeit, Merkübungen, Dialog, ... (diverse Materialien)
- In der Materialiensammlung (online) (S. 4)

E4: Leider gibt es wenige Materialien, was wir verwenden können. Deshalb machen wir eigene Übungsblätter, diese werden im Unterricht verwendet.

Für Fortgeschrittene könnten wir eigentlich Grammatikbücher verwenden, wenn das Copyright kein Problem wäre.

Wir haben Spielmaterialien auch, wie zb. Wörterwald, Montessori-Materialien, Bild-Impulse Bilder usw.

Auch haptische Übungen sind von Vorteil (Bretzold Lese-Magnetbox, Montessori, Buchstaben von gratis Zeitungen ausschneiden und auf Blatt Papier Kleben usw) (S. 5)

E5: Es gibt leider noch immer viel zu wenig Materialien für diese Zielgruppe. Ich habe meist Material für Volksschüler genommen und selbst an die erwachsene Zielgruppe angepasst. Oder DaZ- Material mit zusätzlichen visuellen Informationen ergänzt.

Vieles habe ich auch selbst kreiert und an die Teilnehmer*innen individuell angepasst. (S. 6)

E6: Nachdem wir damals leider über keine Firmeninternen Unterlagen verfügten die, sich mit dem Unterricht von ÖGS und Deutsch in ÖGS beschäftigten, habe ich meist aus dem Internet oder Deutsch Grammatikbüchern Inhalte zusammengefasst und eigene Unterlagen erstellt. Nachdem die Herausforderung ja auch darin bestand möglichst bildreich zu arbeiten, waren viele Deutsch-Grammatikbücher für meinen Geschmack viel zu textlastig. Ich habe sehr viel Zeit damit verbracht Unterrichtsmaterial anzufertigen, die Bilder, Grammatikerklärungen und die ÖGS-Grammatik-Erklärung kombinierten, meist unter Berücksichtigung der zuvor gelernten Vokabeln, die meist mit einem Überthema in Zusammenhang standen.

Rückblickend betrachtet, denke ich dass meine Unterlagen noch stark überarbeitet hätten werden sollen, um einfacher verständlich zu werden. Damals war ich froh, dass ich überhaupt Arbeitsmaterial erstellt hatte und zur Verfügung stellen konnte.

Hier sein nochmals die Signal-Methode erwähnt. Die Magnet-Farbtafeln konnte ich oft im Unterricht einsetzen und ich hatte das Gefühl, dass die Teilnehmenden diese auch als hilfreich empfanden. (S. 4f.)

Falls Sie noch weitere Gedanken oder Aspekte zum Thema Deutschunterricht für gebärdensprachige Erwachsene teilen möchten, können Sie das gerne hier machen:

E3: Anschließend möchte ich noch sagen, dass die Teilnehmer*innen, immer mit kleinen Schritten vorankommen. Die sprachliche Entwicklung von den Teilnehmer*innen, die ich seit einem Monat unterrichte, kann ich auch schon sehen. Wie auch die soziale Entwicklung. Für mich ist es immer ein schönes Gefühl zu sehen, dass die TN vorankommen, egal mit welcher Geschwindigkeit. (S. 4)

BEOBACHTUNGSBOGEN

DaZ-Unterricht für gebärdensprachige Erwachsene

Datum: 4.6. 2024, 10:40-12:30

Kursort: equalizent

Kursbezeichnung: Arbeitsgruppe gemischt – junge Erwachsene in Vorbereitung auf eine Ausbildung (z.B. Berufsschule) oder einen Beruf, die Deutsch besser lernen müssen

Kursleitung: Trainerin N. – normalerweise im Teamteaching, aber Kollegin ist krank

Gruppengröße/Zahl der anwesenden TN: 3 junge Erwachsene, zwei Männer, eine Frau

Kursraum: Größe: ☐ klein ☐ ausreichend ☒ groß
 Lichtverhältnisse: ☐ nicht gut ☐ ausreichend ☒ sehr gut
 Sitzordnung: ☐ Kreis ☒ Halbkreis ☐ anders:
Bemerkung: bequeme Bürostühle

Lehrende tragen dunkle Kleidung: ☒ nein ☐ ja

Stundeneindruck insgesamt: *Wie gewinnbringend war der Unterricht für die Zielgruppe?*

☐ 1-gar nicht ☐ 2-wenig ☐ 3-teilweise ☐ 4-größtenteils ☒ 5-sehr

Beobachtetes Phänomen	Beobachtung	Interessantes / Bemerkungen
Unterrichtsinhalte		
Wortschatzvermittlung	Wie oft: so oft, dass es nicht zählbar ist; mind. 10x In Minute: begonnen bei Min. 5 <i>Phasen:</i> ☒ Semantisierung: z.B. beim Thema Wochenende: es wird visuell auf den Kalender gezeigt: wo ist die Woche, wo ist das Ende? ☒ Üben: wird mit den TN geübt, sie machen die Gebärde nach ☒ freie Anwendung: passiert immer in anderen Kontexten, z.B. Flugzeug (=fliegen), Fahrzeug (=fahren) ☐	Unklarer Wortschatz wird besprochen. Der Wortschatz wird in erster Linie auf die Tafel gemalt, z.B. „laut“ → Tafel + Zeichnung von einem Kopf mit offenem Mund, aus dem Töne hervorkommen. Es wird in der ÖGS das Vokabel gebärdet und dann das deutsche Wort neben die Zeichnung geschrieben. Danach werden im deutschen ähnliche Wörter aufgeschrieben und mit den TN besprochen: z.B. „laufen“ (allg.) und „läuft“ (+ Zeichnung, eine Person) Weiteres Beispiel auch die Ordinalzahlen: das wurde schon letzte Woche gemacht, aber dennoch wiederholt: wo ist der

		Unterschied z.B. zwischen „eins“ + „erste“ oder „zwei“ + „zweite“ → Minimalpaare scheinen für die TN schwierig zu sein! Auch z.B. bei „feiern“, „frei“, „Ferien“ (im Unterschied zu „Urlaub“ → das ist in der ÖGS dieselbe Gebärde!), oder auch „seit“ und „Zeit“ Das Thema Verkehr wurde schon letzte Woche begonnen. Termine im Oktober sind neu. Hier wird speziell auf die Monate hingewiesen.
Grammatikvermittlung	Wie oft: 1 In Minute: 4 <i>Phasen:</i> ☐ Vermittlung ☒ Festigung: Wiederholung ☒ Anwendung: im Lesetext direkt ☐ ...	Es wurde keine neue Grammatik gelernt, aber die Komposita wurden wiederholt, in Minute 4. Es wurde demnach nicht wirklich neu vermittelt, aber es gab eine Festigungsphase mit vielen Wiederholungen und dann eine Anwendung im Lesetext. Welche Komposita: „klein“ + „Bus“, „rufen“ + „Nummer“, „blau“ + „Licht“, „Auto“ + „Dach“ → hier wird besprochen, was der Unterschied zwischen Verb und Nomen ist → Wie? Verben mit Bewegung, aktiv – das wird gezeigt und vorgemacht
Wie werden schriftliche Fertigkeiten trainiert?	☒ Lesen: Wie oft/lange? Ganz zentral! Es wird die ganze Stunde fast nur gelesen! Themenfokus? Verkehr in Wien - alltagsnah ☒ Schreiben Wie oft/lange? Eher im Hintergrund, stichwortartig im Kalender Termine eintragen, vielleicht 15% des Unterrichts Themenfokus? Termine, Fokus: Lebenswelt Österreich	Interessante Verbindung von Lesen + Zeichnen. Verkehr in Wien: die TN arbeiten alleine mit dem Lesetext. Sie müssen den Lesetext zeichnen. Es werden die gelesenen Wörter sehr ausführlich in ÖGS besprochen – was wurde im Text vertauscht, was ist richtig? Dann Lesetext Termine: die Termine werden stichwortartig in die Tabelle/den Kalender eingetragen, um das Textverständnis sicherzustellen. Ein TN hat hier nicht die Termine in Worten schriftlich in die Tabelle eingetragen. Er arbeitet mit Buntstiften und Farben. Er markiert im Text einen Termin und malt den Tag im Kalender mit derselben Farbe an.
Werden mündliche Fertigkeiten trainiert?	☒ Nein: nicht auf Deutsch, Kommunikation nur auf ÖGS	

	☐ Ja, in Minute _____ Wie?	
Wird im Unterricht wiederholt?	☐ Nein ☐ kaum ☐ Manchmal ☐ Oft ☒ Sehr oft Was wird wiederholt? In erster Linie der Wortschatz, die ganze Zeit. Fokus: Minimalpaare: welche Wörter auf Deutsch schauen ähnlich aus? Wie wird wiederholt? Trainerin schreibt Wörter auf Deutsch auf die Tafel und gebärdet in ÖGS dazu. TN gebärden (schreiben die Wörter aber nicht auf Deutsch). Es werden die Wörter so lange besprochen, bis die TN alles verstehen bzw. nicht mehr nachfragen.	Aufgrund des Settings 1 Trainerin zu 3 TN kann sich die Trainerin sehr viel Zeit für Fragen und auch Wortschatzwiederholungen nehmen.
Sind die Inhalte alltagsnah/praxisorientiert?	☐ Nein. Inwiefern? ☒ Ja. Inwiefern? Sehr starker Praxisbezug zur Lebenswelt der TN erkennbar. Themen: Termine, Verkehr in Wien	z.B. es wird das AMS erwähnt, Bipa, Rox ... starler Wien und auch Bezirk-Bezug! Starker Lebensweltbezug Auch orientiert an Deutsch für den Beruf: Termine eintragen!
Unterrichtsgestaltung		
Ist der Unterricht bilingual?	☐ Nein, nur in Sprache: ☒ Ja, in den Sprachen: ÖGS und Deutsch als SCHRIFTSPRACHE ☐ Multilingual in den Sprachen: ☐ Zusätzlich dazu andere Kommunikationsformen (VGK – visuelle gestische Kommunikation, Hilfsgebärden, International Sign, ...)	Der Unterricht ist in der Unterrichtssprache ÖGS – ausschließlich. Dies ist möglich, da die TN die ÖGS fließend beherrschen. Sie plaudern auch in der ÖGS. Andere Kommunikationsformen sind demnach nicht notwendig. Deutsch wird ausschließlich als Schriftsprache unterrichtet.
Welche Sozialformen können beobachtet werden?	☒ Einzelarbeit ☒ PartnerInnenarbeit ☐ Gruppenarbeit ☐ andere:	Insgesamt arbeiten die TN an ihren Lesetexten in Einzelarbeit, aber zwei TN scheinen sich gut zu verstehen und arbeiten freiwillig teilweise gemeinsam bzw. stellen der Trainerin gemeinsam Fragen. Sie werden demnach meist gemeinsam von ihr betreut. Der dritte TN arbeitet etwas abseits alleine. Auch das scheint in

		Ordnung zu sein. Er wird nicht dazu animiert/gezwungen, mit den anderen beiden zu interagieren. Er hat auch sein eigenes Tempo, das wird respektiert.
Wie wird mit individuellen, heterogenen Bedürfnissen umgegangen? (<i>Binnendifferenzierung</i>)	☒ Anpassung der Methoden Min.: alle paar Minuten Bsp.: es wird teils mehr gezeichnet, manchmal mehr gebärdet, manchmal mehr Deutsch auf die Tafel geschrieben – kommt drauf an, was die TN gerade brauchen ☒ Anpassung des Tempos !!! Min.: immer Bsp.: auf jede Person wird einzeln zugegangen, mal wird (auch in der ÖGS) schneller und mal langsamer kommuniziert. Ein TN hat noch den ersten Text gelesen, während die anderen schon den nächsten bekommen haben und weiter waren. ☐ Anpassung der Themen – nein, jeder macht dasselbe Min.: Bsp.: ☒ Anpassung an Sprachniveaus Min.: 13, 40, 55 Bsp.: es wird manchmal schneller und manchmal langsamer in der ÖGS kommuniziert, manchmal wird mehr schriftlich an der Tafel auf Deutsch geschrieben und manchmal liegt der Fokus mehr auf Gebärden ☐ Anpassung an Sprachbiographien – nicht beobachtbar? Min.: Bsp.: ☒ Eingehen auf fehlendes Allgemeinwissen Min.: ab Min. 90 Bsp.: gerade bei den Monaten wird alles nochmal genau erklärt und z.B. auch gerechnet – wie weiß ich wo die Mitte eines Monats ist? (30:2). Wie weiß ich, was ein Wochenende ist?	Ein TN ist langsamer, aber auch sehr engagiert. Die Trainerin respektiert alle individuellen Bedürfnisse soweit dies von außen beobachtbar ist. Einer TN schien es wichtig, die Worte auf Deutsch auf der Tafel zu lesen. Für sie hat die Trainerin alles Besprochene auf der Tafel aufgeschrieben und in der Regel auch gezeichnet.
Weckt der Unterricht das Interesse/die Motivation der Lernenden? (<i>Globaleinschätzung</i>)	☐ Eher nein ☒ Ja ☒ TN lachen ☒ TN sind engagiert ☐ anderes: fragen viel nach, alle haben intensiv mitgearbeitet. Sie sind nicht an ihren Handys oder dergleichen; sie schauen die LP immer an; sie gehen nicht aus dem Raum.	
Materialien / Medien		

Technische Hilfsmittel im Unterricht	☐ Handys: TN haben ihre Handys dabei, aber sie werden nicht verwendet. ☐ Laptops: ein TN hat einen Laptop dabei, aber er verwendet ihn nicht. ☒ andere: es gibt einen Computer mit Projektor im Raum – einmal zeigt die LP dort ein Foto/Bild. Ist aber ansonsten ausgeschaltet und steht nicht im Mittelpunkt.	
Visuelle Aufbereitung der Materialien	☐ Nein ☒ Ja. Was ist visuell aufbereitet? In erster Linie wird der Wortschatz visuell aufbereitet. Aber auch die Lesetexte sind visuell gestaltet, indem die TN sie malen müssen. Wie? Wortschatz auf Flipchart, auf der Tafel (auf Deutsch geschrieben und gemalt); es werden bunte Stifte für die Bearbeitung der Texte verwendet.	Sehr viel wird gezeichnet!
Optional, falls Zeit bleibt		
Hebt der Unterricht die Unterschiede zwischen Deutsch und der ÖGS hervor?	☐ Nein ☒ Ja, in Minute: sehr oft wie: es werden alle Vokabel in der ÖGS und in Deutsch erarbeitet. Die LP weist bei den Komposita darauf hin, inwiefern sich dies zur ÖGS unterscheidet.	z.B. Ferien/Urlaub: ist in der ÖGS dieselbe Gebärde, auf Deutsch aber nicht
Wird im Unterricht das Merken unterstützt?	☐ Nein ☒ Ja in Minute: 10 Wie? Indem die LP das Wort visuell aufbereitet.	

Material: Beobachtung 1

Deutsch

Logikrätsel

Starker Verkehr in Wien

Zwischen dem Bus und dem Kleinbus liegt ein Tennisball.

Die beiden kleinsten Autos haben graue Reifen.

Beim Auto mit dem eingeschalteten Blaulicht steckt im vorderen Reifen ein Nagel.

Über das mittlere von den drei kleinen Autos fliegen drei Vögel nach rechts.

Der letzte Vogel hat einen orangen Schnabel, die vorderen Vögel haben gelbe Schnäbel.

Herr Heindl sitzt im kleinsten Auto. Seine Tochter sitzt auf der Rückbank.

Das Polizeiauto hat einen Einsatz und fährt nach links. Auch die Scheinwerfer sind an.

Das Rettungsauto hat in der hinteren oberen Ecke ein rotes Kreuz. Daneben steht die Rufnummer 144.

Vor dem Polizeiauto liegt ein Handy auf dem Boden.

Seite 1

Deutsch

@equalizent

Herr Heindl hat es eilig und hat den Kaffee auf dem Autodach vergessen.

Der Nachtbus zum Schwedenplatz hat die Nummer N25.

Alle großen Fahrzeuge haben schwarze Reifen, außer dem Firmenauto.

Hinter dem Ball wächst eine Blume.

Das Firmenauto hat einen Aufkleber mit großer schwarzer Schrift „Xion“. Der i-Punkt ist hellgrün.

Die Fahrerin der Firma Xion hat braune Haare. Aus dem kaputten Auspuff kommt grauer Rauch.

Ein Fahrzeug kommt bald am Parkplatz an. Dieses Fahrzeug ist rot und hat ein hellgraues Dach.

Eine Person läuft schnell zwischen dem dritten und vierten Fahrzeug über die Straße.



Seite 2

Alle großen Fahrzeuge haben schwarze Reifen, außer dem Firmenauto.

Hinter dem Ball wächst eine Blume.

Das Firmenauto hat einen Aufkleber mit großer schwarzer Schrift „Xion“. Der i-Punkt ist hellgrün.

Die Fahrerin der Firma Xion hat braune Haare. Aus dem kaputten Auspuff kommt grauer Rauch.

Ein Fahrzeug kommt bald am Parkplatz an. Dieses Fahrzeug ist rot und hat ein hellgraues Dach.

Eine Person läuft schnell zwischen dem dritten und vierten Fahrzeug über die Straße.



Wann im Oktober ist welcher Termin?

Ich gehe zweimal im Monat zum Bipa in der Wexstraße einkaufen.

Heute ist der 26. Sept., ich mache in drei Wochen Urlaub in Tokio, wo ich 2 Wochen bleibe.

Ich gehe am ersten Samstag im Oktober um 9:45 meiner Friseurin.

Anfang Oktober bekomme ich endlich Geld vom AMS überwiesen.

Mitte Okt. feiert Tanja mit allen Freunden im Rox ihren 24. Geburtstag.

Ende Oktober habe ich einen wichtigen Termin bei meiner Bank.

Am letzten Oktoberwochenende feiern wir bei Ayse eine große Party.

Am ersten Donnerstag im Oktober ist in meiner Firma eine große Besprechung.

Heute ist der 24. Oktober, übermorgen haben alle Kinder schulfrei.

Seit 7. Oktober bin ich im Krankenstand, ich habe Bronchitis.

Jeden Mittwoch ist im WITAF bei der Sozialberatung von 14:00 – 19:00 offene Beratung.

Vom 10. Okt. bis 20. Okt. ist der „Goldene Oktober“. In dieser Zeit wollen wir am Wochenende wandern.

Mein Zahnarzt im 7. Bezirk hat ab November jeden Tag, außer Donnerstag, offen.

Wann im Oktober ist welcher Termin?

O k t o b e r

Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag	Sonntag
26	27	28	29	30	1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31	1	2	3	4	5	6

BEOBACHTUNGSBOGEN

DaZ-Unterricht für gebärdensprachige Erwachsene

Datum: 4.6.2024, 13:15-16:30 (Kurs hat am 12.2. gestartet)

Kursort: equalizent

Kursbezeichnung: 2 in 1

Kursleitung: 2 Trainerinnen (V. & J.)

Gruppengröße/Zahl der anwesenden TN: 7 Erwachsene, unterschiedliche Herkunftsländer: Österreich, Ungarn, Syrien, Afghanistan, Türkei, Rumänien → alle mit (mittlerweile) gut vorhandenen ÖGS-Kenntnissen

Kursraum: Größe: ☐ klein ☐ ausreichend ☒ groß
 Lichtverhältnisse: ☐ nicht gut ☐ ausreichend ☒ sehr gut
 Sitzordnung: ☐ Kreis ☒ Halbkreis ☐ anders:

Lehrende tragen dunkle Kleidung: ☐ nein ☒ ja

Stundeneindruck insgesamt: *Wie gewinnbringend war der Unterricht für die Zielgruppe?*

☐ 1-gar nicht ☐ 2-wenig ☐ 3-teilweise ☐ 4-größtenteils ☒ 5-sehr

Allgemein interessant: die Nähe zwischen Trainerinnen und TN. Trainerinnen sind immer im 1:1 Setting. Sie sitzen, hocken auf Augenhöhe vor den TN und stehen kaum vorne an dem Whiteboard (außer sie schreiben etwas auf). Deshalb sind auch 2 Trainerinnen sinnvoll, da sie ganze Zeit bei den TN sein müssen. Für die heute 7 anwesenden TN waren 2 Trainerinnen gerade genug.

Kurzes Gespräch nach dem Unterricht mit den Trainerinnen: Sie selbst verstehen nicht alles, was die Lernenden sagen, da so viele unterschiedliche Gebärdensprachen (und auch Lautsprachen) vorkommen. Es funktioniert aber mithilfe unterschiedlicher Kommunikationsformen trotzdem immer gut, sich zu verständigen.

Beobachtetes Phänomen	Beobachtung	Interessantes / Bemerkungen
Unterrichtsinhalte		
Wortschatzvermittlung	Wie oft: nicht ständig, aber dennoch sehr oft In Minute: Fokus z.B. Minute 10-18 und dann in der zweiten Einheit <i>Phasen:</i> ☒ Semantisierung ☒ Üben ☒ freie Anwendung ☐	Zuerst Thema Beruf & Firma: Beruf = Was, Firma = Wo? Hier werden jeweils eine Person und ein Haus als Symbole auf die Whiteboard gemalt. Es wird unterschieden zwischen: Billa – Verkäufer/in, BIG – Lehrer/in, Klipp/dm -> Frisör/in Danach stehen Adjektive im Zentrum: es geht v.a. um Gegenteile von Adjektiven. Es wird immer das deutsche Wort schriftlich an die Whiteboard geschrieben (zusätzlich dazu haben die TN ein Arbeitsblatt) und danach wird die Gebärde in der ÖGS gemacht und die beiden

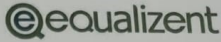
		Wörter miteinander verbunden. Danach werden diese Adjektive in der Stunde stets mithilfe von verschiedenen Übungen wiederholt. In der zweiten Stunde werden die Adjektive z.B. nochmals mit folierten Bild- und Wortkarten geübt. Es wird viel Zeit in den Wortschatz investiert.
Grammatikvermittlung	Wie oft: _____ In Minute: _____ <i>Phasen:</i> ☐ Vermittlung ☐ Festigung ☐ Anwendung ☐ ...	Es wurde keine Grammatik an diesem Nachmittag vermittelt – weder in Deutsch noch der ÖGS
Wie werden schriftliche Fertigkeiten trainiert?	☒ Lesen Wie oft/lange? Min. 27-60 Themenfokus? Wichtige Adjektive ☒ Schreiben Wie oft/lange? Min. 27-60 Themenfokus? Wichtige Adjektive	Beim Lesen können die TN ein Hilfslinial einsetzen, um zu wissen, in welcher Zeile sie gerade sind. Es werden die Adjektive allgemein gelernt und es gibt keinen speziellen Themenfokus. Die Adjektive werden auf die Linien geschrieben – die Orthografie wird dann von den Trainerinnen verbessert.
Werden mündliche Fertigkeiten trainiert?	☒ Nein ☐ Ja, in Minute _____ Wie?	Manche TN sagen bestimmte deutsche Wörter mündlich, aber das wird von den Trainerinnen nicht gehört
Wird im Unterricht wiederholt?	☐ Nein ☐ kaum ☐ Manchmal ☐ Oft ☒ Sehr oft Was wird wiederholt? Der Wortschatz Wie wird wiederholt? Sicherstellen, dass alles verstanden wurde. Es wird nachgefragt und die Trainerinnen lassen die TN die Adjektive (v.a. in der ÖGS) oft wiederholen	Die Adjektive bzw. die Themen werden so oft wiederholt, wie es seitens der Trainerinnen als nötig erscheint. Die Trainerinnen bleiben so lange bei den TN sitzen, bis sie es verstanden haben. Es wird sich sehr viel Zeit für Fragen oder interessante andere Themen gelassen.
Sind die Inhalte alltagsnah/praxisorientiert?	☐ Nein. Inwiefern? ☒ Ja. Inwiefern? Lebensnahe Themen, z.B. bei den Berufen: Billa, AMS, DM, ...	

Unterrichtsgestaltung		
Ist der Unterricht bilingual?	☐ Nein, nur in Sprache: ☒ Ja, in den Sprachen: Offiziell in der Schriftsprache Deutsch und der ÖGS ☒ Multilingual in den Sprachen: ☒ Zusätzlich dazu andere Kommunikationsformen (VGK – visuelle gestische Kommunikation, Hilfsgebärden, International Sign, ...): sehr stark VGK, um den Wortschatz zu erarbeiten → z.B. beim Erklären von „dick“ und „dünn“ – Trainerinnen machen nicht nur die Gebärde, sondern beschreiben die Adjektive mithilfe ihrer Mimik und Gestik (aufgeblasene Wangen bzw. eingesogene Wangen, langsames Gehen, ...)	Die Trainerinnen vermitteln im Unterricht gleichzeitig die ÖGS als auch die Schriftsprache Deutsch. Multilingual ist der Unterricht deshalb manchmal, weil die TN teils andere Gebärdensprachen in den Unterricht miteinbringen, wenn sie Begriffe in der ÖGS noch nicht kennen. Die Trainerinnen verbessern Wortmeldungen in anderen GS aber immer in die ÖGS. Da ich nur die ÖGS und keine anderen GS verstehe, kann ich aber nicht sagen, welche anderen GS seitens der TN aufkommen.
Welche Sozialformen können beobachtet werden?	☒ Einzelarbeit ☒ PartnerInnenarbeit ☒ Gruppenarbeit ☒ andere: Plenum	Anfangs wird im Plenum gearbeitet (bei der Wiederholung des Wortschatzes zu den Themen Arbeit und Beruf). Beim Lesen arbeiten die TN alleine und bei der Festigung der Adjektive zusammen in Paaren. Bei der Übungsphase der Adjektive arbeiten sie in Gruppen zu je ca. 4 Personen.
Wie wird mit individuellen, heterogenen Bedürfnissen umgegangen? (Binnendifferenzierung)	☒ Anpassung der Methoden Min.: z.B. 35/40 Bsp.: eine TN bekommt ein Lineal als Hilfsmittel, ein TN bekommt ein einfacheres Arbeitsblatt ☒ Anpassung des Tempos Min.: ab Min. 30 Bsp.: bei der Erarbeitung des Textes arbeitet jede/r im eigenen Tempo und wird dabei nicht gestresst ☒ Anpassung der Themen Min.: nicht notiert Bsp.: wenn bestimmtes Interesse seitens der TN aufkommt, gehen die Trainerinnen individuell darauf ein. Ansonsten arbeiten alle TN mit denselben Themen ☒ Anpassung an Sprachniveaus Min.: ab der ersten Minute Bsp.: die Trainerinnen scheinen genau zu wissen, auf welchem Sprachstand die TN (in der ÖGS und auf Deutsch) stehen und passen	Auch hier wird sehr stark auf die Bedürfnisse der einzelnen TN eingegangen! Es ist schön, wie viel Zeit sich die Trainerinnen für die einzelnen TN nehmen.

	ihre eigene Kommunikation daraufhin an. Sie kommunizieren dann beispielsweise langsamer oder sitzen länger bei gewissen TN, um etwas immer wieder mit ihnen zu wiederholen ☐ Anpassung an Sprachbiographien Min.: Bsp.: Nicht wirklich beobachtbar für mich ☐ Eingehen auf fehlendes Allgemeinwissen Min.: Bsp.: Die Themen waren recht einfach und es mangelte den TN nicht an Allgemeinwissen dazu	
Weckt der Unterricht das Interesse/die Motivation der Lernenden? (Globaleinschätzung)	☐ Eher nein ☒ Ja ☐ TN lachen ☐ TN sind engagiert ☒ anderes: sie arbeiten alle sehr engagiert mit, sind interessiert, stellen die ganze Zeit Fragen, plaudern in unterschiedlichen Sprachen miteinander und auch mit den Trainerinnen	
Materialien / Medien		
Technische Hilfsmittel im Unterricht	☐ Handys ☐ Laptops ☒ andere: es gibt einen Computer und Smart-TV. Die Trainerinnen zeigen vereinzelt dort Bilder oder googeln für die TN interessante Themen, wenn etwas unklar ist (z.B. Weinwanderungen in Wien, Biersorten)	
Visuelle Aufbereitung der Materialien	☐ Nein ☒ Ja. Was ist visuell aufbereitet? Die Arbeitsblätter sind immer mit Bildern oder Illustrationen versehen (z.B. bei den Adjektiven) Wie? Mithilfe des Tafelbildes, viel schriftlich, auch viel mit Zeichnungen, aber auch mithilfe von Objekten wird etwas dargestellt	
Optional, falls Zeit bleibt		
Hebt der Unterricht die Unterschiede zwischen Deutsch und der ÖGS hervor?	☐ Nein ☒ Ja, in Minute: ab Min. 30 wie: Wortschatz	Alles wird gebärdet und mit dem Deutschen verknüpft. Z.B. schreiben die TN ein Adjektiv auf und gebärden es danach. Insgesamt wird sehr viel gebärdet und weniger geschrieben.
Wird im Unterricht das Merken unterstützt?	☐ Nein ☒ Ja in Minute: ab Min. 30 Wie? Durch sehr viel Wiederholungen	Es wird sichergestellt, dass die TN die Adjektive auch wirklich verstanden haben, indem die Trainerinnen bei der Übungsphase

		der Adjektive genau fragen, warum die TN sich dazu entschieden haben, Begriff 1 mit beispielsweise Bild 2 zu kombinieren.
--	--	---

Material: Beobachtung 2



Deutsch

Eigenschaftswörter

Suche die Eigenschaftswörter. Es gibt insgesamt 22 Wörter.
Dann schreibe sie auf das Lineal.

altölskjkleinlksdjlksheilkjkaöltraurigssdslangrtijnk
lküökurzlkjgutqmdoschönkwüömwarmmyaoerkalt
aopwenigmniolneusdckoglücklichmlßxdjdunkelmn
mlornvielmcielcbilligolwichdünnmcnirüarmqülo
lxmcreichoprlrclangäclingfgroßfjlorlodickpfgwteuer

Seite 1