

6 Ausblick: Didaktische Überlegungen zum bimodal bilingualen Schrifterwerb

Für die bimodal bilingualen Lernenden einen geeigneten Zugang zur Schrift aufzuzeigen, stellt für viele im Gehörlosenwesen tätigen Lehrpersonen eine Herausforderung dar. Zwar hat sich besonders im englischen Sprachraum die Forschung zu ‚Deaf Literacy‘ in den letzten Jahren etablieren können, was u. a. einen Sammelband zu Gehörlosigkeit und Literalität hervorgebracht hat: The Oxford Handbook of Deaf Studies in Literacy (vgl. Easterbrooks/Dostal 2021). Im Besonderen die Verbindung zwischen linguistischer oder kognitions-psychologischer Forschung und Unterrichtspraxis bleibt jedoch eine Herausforderung, die Cawthon und Easterbrooks (2021, S. 418) als „divide between research and practice“ ansprechen. Diese Trennung gelte es zu überbrücken, denn „the gateway and success stories [...] are based on our teachers. Thus, the power dynamic in research must shift in order for this resource not only to be leveraged but to be optimized in the service of quality instruction for deaf students“. Als einen ersten Schritt zu einer erfolgreichen Adaption wissenschaftlicher Untersuchungen für das Unterrichtsgeschehen nennen die Autorinnen die Entwicklung eines Bewusstseins für die Interessen und Bedürfnisse der jeweiligen Perspektive (pädagogisch-didaktisch vs. linguistisch-empirisch), um einen fruchtbaren Dialog zwischen Forschung und Praxis zu ermöglichen. Als Anstoß zu einem solchen Dialog verstehen sich auch die nachfolgenden Ausführungen, die an die linguistische Analyse anschliessen und darüber hinaus versuchen, die Ergebnisse für die (Unterrichts-)Praxis zugänglich zu machen.

In den folgenden Ausführungen werden einzelne Aspekte des Sprachunterrichts mit bimodal bilingualen SuS aufgegriffen und vor dem Hintergrund der vorangehend diskutierten linguistischen Forschung sowie (sprach-)didaktischer Überlegungen diskutiert. Die im Rahmen dieser Untersuchung beschriebenen Besonderheiten des bimodal bilingualen Schreibens bilden somit die Grundlage für erste Überlegungen zu einer möglichen Anwendung in der Unterrichtspraxis. Diese Überlegungen sind nicht als Handlungsanweisungen oder in Anlehnung an Grell (1994) gar als „Unterrichtsrezepte“, sondern vielmehr als Denkanregungen zu verstehen. Dabei sollen auch bestehende Unterrichtstraditionen hinterfragt, didaktische Überzeugungen relativiert und mögliche Alternativen aufgezeigt werden.

6.1 Zum Einsatz von Texten in Einfacher Sprache

Im sprachwissenschaftlichen Diskurs wird zwischen ‚Leichter Sprache‘ und ‚Einfacher Sprache‘ unterschieden. Zu dieser terminologischen Unterscheidung findet sich u. a. bei Maaß (2020, S. 50) die folgende Definition:

The field of comprehensibility-enhanced varieties of German is structured by the concepts of „Leichte Sprache“ and „Einfache Sprache“. „Leichte Sprache“ („Easy Language“) is the term for the variety with maximally enhanced comprehensibility. „Einfache Sprache“ is the somewhat more enriched, complex form [...]. Leichte Sprache („Easy Language“) is conceived as a firmly rule-based variety with clear outlines [...], whereas Einfache Sprache („Simple Language“) is seen as a continuum reaching from somewhat enriched forms of Easy Language to forms somewhat below average standard German or languages for special purposes (like legal or medical communication).

Nach Maaß zeichnet sich nach dieser Definition Einfache Sprache u. a. durch eine leicht höhere Komplexität aus. Insbesondere im Leseunterricht mit gehörlosen SuS werden häufig Texte in Einfacher Sprache eingesetzt. So wurde z. B. mit den Lernenden der Kohorte I der Roman ‚Tschick‘ von Wolfgang Herrndorf (2010) in der Version ‚Kurzfassung in Einfacher Sprache‘ (2013) bearbeitet. Diese Version ist im Vergleich zum Originaltext stark gekürzt (die Version in Einfacher Sprache entspricht ca. einem Viertel des ursprünglichen Textumfangs) und stellenweise didaktisiert, z. B. durch Worterklärungen.

Der herausgebende Verlag nennt auf seiner Homepage als Zielgruppe „Flüchtlinge, funktionale Analphabeten, Menschen mit Behinderungen, niedrigem Bildungsniveau oder mit Deutsch als Fremdsprache, Menschen, die nach einem Schlaganfall wieder sprechen lernen und viele mehr“ (Spass am Lesen Verlag 2021). Auffallend ist hier v. a. die Heterogenität der beschriebenen Zielgruppe, die von funktionalen Analphabeten, Leser und Leserinnen aus bildungsfernen Schichten bis zu L2-Lernenden reicht. Weiter preisen die Herausgebenden an, dass die Bücher der ungeübten Leserschaft Spass machen und man dadurch „ganz von allein Sprache und Lesefähigkeit“ trainiere. Diese Aussage sollte aus lesedidaktischer Perspektive jedoch relativiert werden: Zwar ist die Relevanz der Lesemotivation unbestritten (vgl. u. a. Guthrie/Coddington 2009; Artelt/Naumann/Schneider 2010; van Steensel/Oostdam/van Gelderen 2019). Sie alleine für ein erfolgreiches Lesen verantwortlich zu machen, greift allerdings zu kurz.

Zur Klärung bedarf es einer kurzen Definition, welche Kompetenzen beim Lesen gefordert sind: Unter ‚Lesefähigkeit‘ oder vielmehr unter ‚Lesekompetenz‘ fällt zum einen das Wort- bzw. das Textlesen, zum anderen aber auch das Textverständsen. Beide Bereiche hängen zusammen: So zeichnen sich starke Lesende u. a. durch eine hohe Leseflüssigkeit aus, was dazu führt, dass die kognitiven Ressourcen vermehrt für das Verstehen des Textes eingesetzt werden können (vgl.

u. a. Rosebrock/Nix 2015; Gold 2018). Mit anderen Worten: Je leichter das Dekodieren der geschriebenen Wörter fällt, umso mehr kognitive Ressourcen werden für hierarchiehöhere Verstehens- und Reflexionsprozesse frei. Motivierende Texte für das Training der basalen Lesefertigkeiten einzusetzen ist sicher förderlich, allerdings kein Selbstläufer, wie die Formulierung „ganz von allein“ suggeriert. Im Lesetraining motivierende Texte einzusetzen ist deshalb sinnvoll, weil diese die Lernenden dazu anregen, das Geschriebene mehrmals zu lesen. Schlüssel zum (Lese-)Erfolg ist aber nicht der Text allein, sondern dessen wiederholtes Lesen. Die Wiederholung gilt als Schlüssel zu einem flüssigeren Lesen und ist damit auch Grundvoraussetzung für den Übergang zu hierarchiehöheren Leseprozessen und damit zum eigentlichen Textverstehen (vgl. u. a. Philipp 2013). Schliesslich stellt sich auch die Frage, ob sprachlich einfache bzw. vereinfachte Texte per se motivierender und verständlicher sind. Diese Frage wird im weiteren Argumentationsverlauf wieder aufgenommen und mit Verweis auf aktuelle (empirische) Forschungsergebnisse diskutiert.

Mit Bezug auf die gehörlose Leserschaft, die vom Verlag nicht explizit genannt wird, sollte überdies die Doppelfunktion von schriftlichen Texten berücksichtigt werden. Im Unterricht mit gehörlosen SuS dienen Texte zum einen der Informationsvermittlung (z. B. Verfassertexte im Geschichtsunterricht oder Sachtexte in den MINT-Fächern¹¹²), zum anderen sind sie aber auch oft der einzige Zugang zur Lautsprache. Bei Letzterem geht es nicht nur um das Verstehen von (fachlichen) Informationen, sondern v. a. um den Zugang zu sprachlichen Strukturen. Während hörende L2-Lernende des Deutschen in ihrem Alltag weiteren sprachlichen Input durch mündlichen Sprachgebrauch erfahren, beschränkt sich der Input bei gehörlosen Personen auf die Schrift. Ist dieser Input ausschliesslich in Einfacher Sprache gehalten, wird den gehörlosen Lernenden kein vollständiger Zugang zu den Strukturen der deutschen Lautsprache ermöglicht. Dass sich ein Input komplexer Satzkonstruktionen messbar auf die Schreibprodukte auswirkt, zeigen Untersuchungen aus der Schreibforschung: Beim sog. ‚Complex Input Primed Writing‘ werden Lernenden komplexe Satzkonstruktionen als Input gegeben, um damit durch Priming auch den Output zu beeinflussen (vgl. Chen/Meurers 2017, 2019).¹¹³ Tatsächlich bewirkt ein komplexer Input auch einen komplexeren Output: Wenn die SuS aufge-

¹¹² Die Abkürzung MINT steht für die Fächer: Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik.

¹¹³ Priming bezeichnet in der Kognitionspsychologie die Beeinflussung durch einen ersten Reiz (Prime), welcher die Reaktion auf die darauf folgenden Reize beeinflusst (vgl. u. a. McDonough 2009 zu Priming im Zweitspracherwerb).

fordert wurden, einen Text weiterzuschreiben, der sich durch komplexe Satzstrukturen auszeichnete, waren in der Tendenz auch die Sätze der SuS komplexer.¹¹⁴ Mit anderen Worten: Kinder schreiben so, wie sie lesen.

Der gegenteilige Effekt, dass ein Input in simplifizierter Sprache auch einen weniger komplexen Output nach sich zieht (z. B. die beschriebenen teilweise rigiden Satzmuster nach dem Schema SVO), ist somit wenig überraschend. Um einen Lerneffekt in der Zielsprache erreichen zu können, sollte sich der sprachliche Input zwar an der Interimsprache der Lernenden orientieren, aber nicht dem Niveau der Lernenden angepasst werden. Vielmehr sollte er sich an der sog. Zone der nächsten Entwicklung orientieren (vgl. Vygotski 1978)¹¹⁵. Um die SuS in ihrem nächsten Entwicklungsschritt unterstützen zu können, kann der (sprachliche) Input als Wegweiser bereits die Richtung anzeigen – auch wenn das Ziel damit noch nicht erreicht ist (vgl. die Input-Hypothese nach Krashen 1986).

Dennoch ist der Einsatz von Lesetexten in Einfacher Sprache für gehörlose SuS nicht nur in der Deutschschweiz, sondern an Gehörlosenschulen im ganzen deutschsprachigen Raum verbreitet. Günther (2004, S. 19) spricht sich im Rahmen der Ausführungen zum Hamburger bimodal bilingualen Schulversuch deutlich gegen den Einsatz von sprachlich vereinfachten Texten aus. Er begründet dies damit, dass die „Realisierung eines qualitativ wie quantitativ an den Normen der Regelschulen orientierten Unterrichtsangebotes unabdingbare Voraussetzung“ für eine altersgemäße kognitive wie kommunikative Entwicklung sei. Auch Plaza-Pust (2011, S. 116 f.) betont die Wichtigkeit der Konfrontation gehörloser SuS mit komplexer Sprache:

LernerInnen müssen die Chance haben, einer Vielfalt struktureller Formate ausgesetzt zu werden und diese auch zu benutzen. In Bezug auf den Erwerb der deutschen Satzstruktur bedeutet dies, dass LernerInnen früh mit komplexen Sätzen konfrontiert werden sollten, da sonst die für das Deutsche charakteristische Verbstellungsasymmetrie schwer zu lernen ist. [...] Die SchülerInnen müssen mit „normalen“ (altersangemessenen) Texten konfrontiert werden und nicht mit „Text-Fragmenten“, die ihrem angeblich limitierten Verständnis angepasst sind.

Schäfke (2005, S. 205) verweist in ihrer Untersuchung zur Textproduktionskompetenz gehörloser SuS ebenfalls auf die Tradition, für den Unterricht gehörloser und schwerhöriger Kinder auf vereinfachte Texte zurückzugreifen und beurteilt diese kritisch: „Gerade im Bereich der Hörgeschädigtenpädagogik hat der Einsatz altersgemäßer Literatur aber keine Tradition“. Die stattdessen eingesetzten, ver-

¹¹⁴ In der zitierten Studie wurde mit englischen Texten gearbeitet (vgl. Chen/Meurers 2017).

¹¹⁵ Das Konzept einer ‚Zone der nächstmöglichen Entwicklung‘ basiert auf Vygotsky (1978, S. 86), der ebendiese Zone als Distanz zwischen dem aktuellen Lernniveau und einem „higher level of potential development as determined through problem solving under adult guidance and in collaboration with more capable peers“ definiert.

einfachsten Lesestücke bezeichnet sie nicht nur inhaltlich, sondern auch sprachlich als problematisch:

Vereinfachte Texte werden mit dem Ziel erstellt, eine langsame Ausweitung des Wortschatzes und eine Festigung der im Unterricht [...] erarbeiteten Syntaxmodelle zu ermöglichen. Die in diesen angebotenen Sätze schreiben vor, welche Elemente zu welchem Zeitpunkt gelernt werden sollen, und bieten dadurch keine zureichende Vielfalt, damit Schüler auf verschiedenen Erwerbsniveaus anhand dieses Angebots eigene Hypothesen bilden können (ebd., S. 205f.).

Schäfke führt hier zugleich einen Grund an, weshalb ein solches Vorgehen problembehaftet ist: Die SuS befinden sich (nicht nur in den zumeist sehr heterogen zusammengesetzten Klassen der Gehörlosenschulen) auf unterschiedlichen Erwerbsniveaus. Um allen gerecht werden zu können, wird deshalb oft eine Passung ‚nach unten‘ als Lösung gesehen. In ihrer Analyse eines solchen Textes in (vermeintlich) Einfacher Sprache zeigt Schäfke (ebd., S. 207-213), dass vereinfachte Texte nicht einfacher zu lesen sind, im Gegenteil: Durch fehlende Verknüpfungen auf Textebene wird das Verständnis oft zusätzlich erschwert. Diese Beobachtung wird u. a. auch im Rahmen aktueller Untersuchungen zum Effekt textseitiger Anpassungen bestätigt. So zeigen u. a. Leiss et al. (2017), dass durch formale Anpassungen sogar negative Effekte in Bezug auf die Verständlichkeit der Texte erzielt werden können. Schmellentin (2020, S. 350) begründet dies damit, „dass die Komplexitätsreduktion auf der sprachformalen Ebene auf Kosten der lokalen Kohäsion geht“ und die vermeintliche Vereinfachung dadurch die lokale und globale Kohärenzbildung erschwert. Eine Vereinfachung der Texte ist also nicht nur in Bezug auf den sprachlichen Input problematisch, sondern kann auch die Verständlichkeit negativ beeinflussen. Schäfkes (2005, S. 211) Lösungsansatz für diese Problematik ist didaktisch motiviert: Sie plädiert für eine Lesedidaktik, „die die Schüler in die Lage versetzt, Unklarheiten und Verständnislücken zu tolerieren“.

Eine Möglichkeit, solchen Verständnislücken oder Unklarheiten zu begegnen, stellt die Gebärdensprache dar. Im Hamburger Schulversuch wurde deshalb für den Deutschunterricht gehörloser Kinder eine neue Route vorgeschlagen: Bei der Be- und Verarbeitung deutscher Texte stellte im Rahmen des Hamburger Schulversuchs in einem ersten Schritt die Gebärdensprache den sinnhaften Zugang zum Text sicher, um sich anschliessend im Unterricht ‚biliteral‘ mit der Literatur auseinandersetzen zu können. Unter der Bezeichnung ‚biliteral‘ wird die Auseinandersetzung mit und die Übertragung von lautsprachlicher Literatur in Gebärdensprache gefasst. So wurde z. B. Goethes Zauberlehrling nicht nur in seiner deutschen Fassung erarbeitet, sondern auch in eine gebärdenpoetische Version übertragen und durch die SuS entsprechend in DGS interpretiert (vgl. Günther 2004, S. 19f.). Ein solch biliteraler Zugang findet sich auch im Unterricht der Kohorte I. Die inhaltliche Zusammenfassung des Gelesenen in DSGS wird von der

involvierten Lehrperson als besonders motivierend für die bimodal bilingualen SuS beschrieben. Diese biliterale Auseinandersetzung mit Literatur scheint also nicht nur in Bezug auf ihr didaktisches Potential, sondern auch aus motivationalen Gründen vielversprechend. Gerade wenn es darum geht, den Lernenden den Zugang zu Literatur oder auch zu Fachtexten zu ermöglichen, bietet sich die Gebärdensprache im Rahmen eines Scaffoldings an (vgl. u. a. van de Pol/Volman/Beishuizen 2010). Ob eine stärkere Integration der Gebärdensprache in den Lese- prozess messbare Effekte zeigt, müsste im Rahmen einer Interventionsstudie überprüft werden. Die Hinweise aus der Praxis deuten zumindest darauf hin, dass ein vermehrter Einbezug der Gebärdensprache bei der Verarbeitung von (literarischen) Texten gewinnbringend sein könnte. Im Sinne eines bimodal bilingualen Unterrichts ist es weiter wünschenswert, dass die Gebärdensprache nicht nur die Rolle einer Interpretationshilfe übernimmt, sondern aktiv in den Unterricht eingebunden wird, z. B. durch die genannte Gebärdensprachpoesie, aber auch durch andere gebärdensprachliche Textsorten. Wie eine explizite Vermittlung gebärdensprachlicher Textkompetenz(en) für den (Schrift-)Zweitsprachunterricht nutzbar gemacht werden kann, ist Gegenstand der Ausführungen im folgenden Kapitel.

6.2 Zum Potential cross-modalen Transfers

Interferenzen in Lernersprachen können Einblicke in Spracherwerbsprozesse gewähren und liefern wichtige Hinweise auf den individuellen Zweitspracherwerbsstand, wie im Rahmen dieser Untersuchung dargestellt wurde. Der Terminus ‚Interferenz‘ bezeichnet v. a. in der Zweitspracherwerbsforschung sprachliche Transferphänomene, die nicht den normierten Zielsprachlichen Strukturen entsprechen. Der Terminus wird seine negative Konnotation nur schwer los: Ein erstmals im Jahre 1987 erschienener Ratgeber für Englisch-Lehrpersonen leitet bereits in der 18. Auflage zum Umgang mit „interference and other problems“ an (vgl. Swan/Smith 2014). Dieser Problemcharakter haftet den Interferenzen v. a. im schulischen Kontext weiter an: So kritisieren u. a. Wenk et al. (2016, S. 155) im Rahmen ihrer Untersuchungen zu bilingualen Schreibfähigkeiten deutsch-türkischer SuS, dass Interferenzen in den schriftlichen Produktionen bilingualer SuS noch immer primär fehleranalytisch als „negative[r] Transfer aus der nichtdeutschen Familiensprache“ analysiert werden. Dabei bergen Transferleistungen gerade in Bezug auf die (bilinguale) Textproduktion durchaus didaktisches Potential, im Besonderen, wenn sie auf der Prozessebene geschehen: „Demnach wären verschiedene Ressourcen, Prozesse und Kontrollmöglichkeiten relevant für das Schreiben in verschiedenen (und unterschiedlich gut beherrschten) Sprachen und interlingual übertragbar“ (ebd., S. 158).

Diese Hypothese einer interlingualen Übertragbarkeit und damit auch der Möglichkeit einer interlingualen Förderung von Schreibfähigkeiten konnte im Rahmen der von Wenk et al. (2016) durchgeführten Interventionsstudie bestätigt werden. Für die Unterrichtspraxis schlussfolgern sie:

[D]ie Ergebnisse [geben] Hinweise darauf, dass sich eine funktionale Schreibförderung auch in bilingualer Hinsicht nicht nur auf allgemeines strategisches bzw. kognitives Wissen zu Schreibverfahren, wie es in den einschlägigen Schreibprozessmodellen dargelegt wird, beziehen sollte, sondern auch ein expliziter Einbezug textspezifischen Wissens auf der Mesoebene sinnvoll ist. Hierfür bieten sich Textprozeduren an, durch die den Schreibenden – anderes (sic!) als bei einem Fokus auf Oberflächenmerkmale – sprachenübergreifend verdeutlicht wird, wie sprachliche Mittel funktional eingesetzt werden können. Insbesondere in der Vermittlung von Schemata scheint ein interlinguales Potenzial zu liegen (ebd., S. 175).

Demnach plädieren sie für eine Fokussierung auf die Funktionalität von Sprache anstatt einer isolierten Betrachtung oberflächlicher Merkmale (den angesprochenen Interferenzen) eines Textes (ebd., S. 160). Eine getrennte Förderung sprachlicher Kompetenzen bilingualer SuS erachten sie als wenig zielführend und fordern stattdessen eine „verstärkte und grundsätzliche Berücksichtigung interlingualer Zusammenhänge bei der literalen Entwicklung“ (ebd., S. 175). Was Wenk et al. (2016) als ‚interlingual‘ bezeichnen, ist in Bezug auf die Situation bimodal bilingualer Signer zugleich ‚cross-modal‘, d. h. nicht nur ein sprach-, sondern auch ein modalitätsüberschreitender Transferprozess.

Der kontrastive Sprachunterricht wie er auch an der SEK 3 angeboten wird, basiert auf diesen Erkenntnissen der Bilingualismusforschung: Eine kontrastive Gegenüberstellung der involvierten Sprachsysteme spielt bei der Ausbildung metalinguistischen Wissens um die Gemeinsamkeiten sowie die Unterschiede der beiden Sprachen eine zentrale Rolle (vgl. Plaza-Pust 2011, S. 117). Durch das Gegenüberstellen zweier Sprachsysteme wird einerseits deren Gleichwertigkeit betont, andererseits werden die unterschiedlichen sprachlichen Mittel und deren Funktionen analysiert. Dass sich im Besonderen im Hinblick auf die Förderung der Textkompetenz ein solch kontrastiver und zugleich cross-modaler Zugang anbietet, legen Ergebnisse aus Studien zur Kohärenzbildung in Texten gehörloser Personen nahe: Arfè und Boscolo (2006, S. 272) zeigen, dass sich die Schwierigkeiten nicht auf die sprachformale Ebene beschränken, sondern vielmehr die Organisation von Inhalten und deren kohärente Darstellung betreffen. Dieser Bereich liesse sich mit den Lernenden auch ‚interlingual‘ (nach Wenk et al. (2016)) bzw. cross-modal erarbeiten, zumal Kohärenzbildung auch für gebärdete Texte zentral ist.

Mit einem Verweis zurück auf die einleitenden Anmerkungen zu Interferenzen und Transferprozessen wäre somit die Textkompetenz ein Bereich, in welchem solche Transferprozesse nutzbar gemacht werden können. Unter ‚Textkompetenz‘ werden nicht die formalsprachlichen Kompetenzen gefasst, sondern hauptsächlich

Organisations- und Strukturierungsstrategien. Dass die entsprechenden (gebärdensprachlichen) Mittel zur Organisation und Strukturierung den bimodal bilingualen Lernenden zur Verfügung stehen, wurde bereits dargelegt. Nun ist es Aufgabe einer bimodal orientierten Schreibdidaktik, diese Strukturen den bimodalen Lernenden bewusst zu machen und einen Transfer entsprechend anzuleiten. Dass dieser Transfer nicht unidirektional sein muss, sondern auch von der Schrift in die Gebärdensprache stattfinden kann, wurde ebenfalls ausgeführt. Hier bietet es sich an, die individuellen Sprachkompetenzen und -präferenzen zu berücksichtigen. Die beschriebenen ‚alternativen Routen‘ im Schriftspracherwerb gehörloser Lernender spielen also auch in die Vermittlung der Textkompetenz hinein: So können sich einige SuS gewisse Strukturen besser über ihren bereits erworbenen Erfahrungsschatz gebärdensprachlicher Textsorten erschliessen (z. B. weil sie bereits in Kontakt mit gebärdensprachlichen Märchen gekommen sind), andere orientieren sich dagegen stärker an schriftlichen Texten. Während insbesondere zur Förderung der lautsprachlichen Textkompetenz umfangreiche, lehrmittelgestützte Materialsammlungen bereits ab Kindergartenstufe zur Verfügung stehen, besteht weiterhin ein Desiderat für Materialien zur Förderung gebärdensprachlicher Textkompetenz. Eine Orientierungshilfe für Lehrpersonen zu den ‚Bausteinen‘ gebärdensprachlicher Textkompetenz bieten die Kompetenzbeschreibungen gebärdensprachlicher Textkompetenz im GER für Gebärdensprachen (vgl. GER 2020, S. 184–189). Dabei fokussiert die Skala zur Gebärdensprachlichen Textstruktur

auf die Fähigkeit der Sprachnutzenden / Lernenden, verschiedene Strukturen unterschiedlicher Texttypen zu erfassen und zu verstehen und ihre Beiträge adressaten- und textgerecht zu formulieren und zu strukturieren. Gebärdensprachliche Textstruktur steht in Verbindung mit den Skalen zu Kohärenz und Themenentwicklung bei den Kommunikativen Kompetenzen für Lautsprachen. Das Skalenpaar für Gebärdensprachen umfasst schematisches Wissen zu Videotexten [...] sowie zum Textaufbau und zur Textkohärenz. Weiter umfasst es das Wissen um und die Anwendung von kohäsiven Mitteln, die vorausgesetzt werden, um einen Videotext aufzubauen oder zu interpretieren (ebd., S. 184).

Dies führt zurück zur Aussage von Wenk et al. (2016, S. 175), dass im Unterricht auch sprachübergreifend verdeutlicht werden kann, wie sprachliche Mittel funktional eingesetzt werden können: „Insbesondere auf der Vermittlung von Schemata scheint ein interlinguales Potenzial zu liegen“. Dieses schematische Wissen ebenso wie die konkrete Anwendung kohäsiver Mitteln werden im GER auch für Videotexte in Form von Kompetenzbeschreibungen formuliert, welche als Lernziele für den Unterricht adaptiert werden können. Dass die Skala zur gebärdensprachlichen Textkompetenz überdies „in Verbindung mit den Skalen zu Kohärenz und Themenentwicklung bei den Kommunikativen Kompetenzen für Lautsprachen“ steht, verdeutlicht einmal mehr die enge interlinguale und zugleich cross-modale Verzahnung dieser kommunikativen Kompetenzen (GER 2020, S. 184).

Insbesondere im Bereich der Textkompetenz ist es legitim, auch im eigentlichen Erstsprachunterricht (d. h. DSGS für bimodal bilinguale SuS) auf Kompetenzbeschreibungen für den Zweitsprachunterricht zurückzugreifen. An dieser Stelle sei abermals auf den Hinweis von Keller et al. (2018, S. 245) verwiesen, dass „[e]ine hohe gebärdensprachliche Sprachkompetenz nicht zwangsläufig mit einer hohen gebärdensprachlichen Textkompetenz [korreliert]“. Zur Förderung von Letzterer bieten die Kann-Beschreibungen nicht nur für den Zweitsprachunterricht einen Anhaltspunkt, sondern sind auch wegweisend für die gezielte Förderung von Textkompetenz im Rahmen des bimodal bilingualen Unterrichts gehörloser SuS. Während gewisse Kann-Beschreibungen („Kann angemessen in ein Thema einführen“) sowohl auf geschriebene als auch auf gebärdete Texte anwendbar sind, ist die sprachliche Umsetzung modalitätsspezifisch, bspw. „Kann einfache Strategien zur Strukturierung von Informationen einsetzen (z. B. Thema – Kommentar)“ (Niveau B1) oder „Kann rhetorische Fragen zur Strukturierung einsetzen“ (Niveau B2). Hier schliesst sich der Bogen zwischen der linguistischen Analyse und der Unterrichtspraxis: Die Korpusanalyse hat gezeigt, dass die bimodal bilingualen Lernenden bereits früh (d. h. ab Kohorte I) entsprechende Strategien anwenden. Allerdings übertragen sie diese Strategien wie die im ersten Deskriptor aufgeführte Topik-Kommentar-Struktur z. T. noch sehr direkt in die Schriftlichkeit. Diese Direktheit zeigt sich u. a. in der Übertragung der prosodischen Pause in Form von vergrößerten Wortabständen zwischen Topik und Kommentar. Dabei scheint es aus didaktischer Perspektive zentral, solche Formen nicht als zielsprachliche Fehler zu bewerten. Vielmehr sind die beschriebenen Strukturen Ausdruck eines cross-modalen Transferprozesses und können den Lernenden entsprechend intralingual (und im Falle bimodal bilingualer Signer cross-modal) bewusst zugänglich gemacht werden.

An dieser Stelle stellt sich die Frage nach einem angemessenen Umgang mit Variation in Texten bimodal bilingualer SuS, womit sich auch der Kreis zum Interferenzbegriff schliesst. Wie im Rahmen dieses Kapitels ausgeführt wurde, scheint Transferprozess nicht gleich Transferprozess. So werden etwa Interferenzen v. a. im Klassenzimmer zumeist negativ bewertet: ein Einfluss der Erstsprache auf die Zielsprache, den es – überspitzt formuliert – auszumerzen gilt (vgl. auch den zitierten Ratgeber zu ‚Interferenzen und anderen Problemen‘). Dass solche sprachübergreifenden Transferprozesse auch über didaktisches Potential verfügen können, zeigen u. a. Wenk et al. (2016). Hier scheint es mit Bezug auf die Unterrichtspraxis wichtig, über einen angemessenen Umgang mit Variation im schriftlichen Ausdruck bimodal bilingualer SuS nachzudenken. Erste Überlegungen dazu sind Gegenstand des folgenden Kapitels.

6.3 Zum Umgang mit Variation

Ein angemessener Umgang mit und eine entsprechende Bewertung von sprachlicher Variation in den Texten bimodal bilingualer SuS ist für einen bimodal ausgerichteten Unterricht zentral und für die Lehrpersonen eine Herausforderung zugleich. Im Besonderen auf Volksschulstufe (hier: Kohorte I) basiert der Grammatikunterricht auch im sog. Erstsprachunterricht (hier: Deutsch) v. a. auf der Vermittlung und Reflexion sprachlicher Normen. Der Umgang mit Abweichungen von der zielsprachlichen Norm ist entsprechend fehleranalytisch geprägt. Dass in der Schule auf die zielsprachliche Korrektheit geachtet wird, ist nachvollziehbar und wichtig. Allerdings stösst ein rein fehleranalytischer Zugang gerade in Bezug auf die Beschulung von L2-Lernenden auch an Grenzen. Dadurch soll nicht etwa impliziert werden, dass die Lernenden nicht auf Abweichungen von der zielsprachlichen Norm aufmerksam gemacht werden sollen. Allerdings zeigt Wagener (2018) im Rahmen ihrer Untersuchung zum Schriftzweitspracherwerb gehörloser Kinder mit DGS als Erstsprache, dass bei einer Auswertung ebensolcher Abweichungen auch der Entwicklungsstand im (Schrift-)Zweitspracherwerb berücksichtigt werden sollte. Für das Handeln im Unterricht empfiehlt Wagener (ebd., S. 199) etwa mit Bezug auf den Wortstellungserwerb „Sätze ohne V2-Position zurückhaltend [zu] bewerten“ oder mit Bezug auf die Morphosyntax „Unsicherheiten der Schüler in der Form/Funktions-Zuordnung zurückhaltend [zu] bewerten“ (ebd., S. 201). Hinsichtlich der Beschulung gehörloser Lernenden in Deutschland konstatiert Wagener (ebd., S. 196) zudem:

Der Grammatikunterricht ist [...] stark auf Progression ausgerichtet und behandelt häufig Themen, deren sprachliche Strukturen von vielen Schülern im Sinne der *Processability Theory* noch nicht verarbeitet werden können. Im Deutschunterricht offenbart sich ein Spannungsfeld, in dem die Lehrkraft zwischen fachsprachlichen Anforderungen des Lehrplans und dem sprachlichen Entwicklungsstand der Schüler immanent vermitteln muss. Die Schriftsprache steht hier selbst als Barriere vor dem Wissen, anstatt als Instrument für eine selbstständige Wissenserschliessung zu dienen.

Diese Herausforderung betrifft nicht nur Lehrpersonen im Gehörlosenwesen, sondern auch Lehrpersonen hörender SuS mit mehrsprachigem Hintergrund, zumal das Modell des/der monolingual deutschsprachigen Lernenden auch in der Schweiz nicht mehr den Regelfall darstellt. Eine entsprechende Sensibilisierung der Lehrpersonen für die Bedürfnisse mehrsprachiger Lernenden ist somit unabhängig vom Hörstatus oder der bevorzugten Kommunikationsmodalität der SuS hilfreich. Für die Zielgruppe der hörenden Lernenden mit mehrsprachigem Hintergrund wurden bereits entsprechende Angebote für den Bildungsraum Zürich entwickelt.¹¹⁶

¹¹⁶ Die Kohorten dieser Untersuchung stammen ebenfalls alle aus dem Raum Zürich.

Im Kanton Zürich werden z. B. Lehrpersonen, die an Schulen mit einem hohen Anteil mehrsprachiger Lernender unterrichten, durch das QUIMS-Programm für die Bedürfnisse fremdsprachiger SuS sensibilisiert und didaktisch-methodisch unterstützt.¹¹⁷ Eine solche Sensibilisierung ist auch für den Unterricht bimodal bilingualer SuS gewinnbringend: Ein Blick in die Deutschschweizer Klassenzimmer zeigt, dass die Mehrheit der hörenden Lehrpersonen sich der sprachbezogenen Herausforderungen für die gehörlosen Lernenden (noch) nicht bewusst sind. Diese Wahrnehmung zeigt sich auch in den Texten, wie z. B. bei M. C (Kohorte I): „Mir gefällt nicht wenn Hörenden Lehrer/in mit sprechen und Gebärdensprache aber Gebärdensprache nicht so gut.“ Ein Vergleich mit dem Videotext macht deutlich, dass M. C. mit der Formulierung „mit sprechen und Gebärdensprache“ auf das lautsprachbegleitende Gebärden (LBG) referiert. Mit einem bimodal bilingualen Unterricht kann jedoch nicht der Unterricht mit LBG gemeint sein, sondern eine gleichwertige Behandlung beider Modalitäten als vollwertige Sprachen. Voraussetzung dafür ist u. a. ein Verständnis von Seiten der hörenden Lehrpersonen für die Strukturen und modalitätsbedingten Besonderheiten der Gebärdensprache und damit der Erstsprache bimodal bilingualer SuS. Gerade für Lehrpersonen im Gehörlosenwesen ist ein modalitätsspezifisches Sprachverständnis dahingehend gewinnbringend, als das Erkennen gebärdensprachlicher Einflüsse auch ein Verständnis der zielsprachlichen Auffälligkeiten ermöglicht.

Als Beispiel auf Textebene können etwa die scheinbar fehlenden kohäsiven Verknüpfungen mit einem Blick auf die gebärdensprachlichen Regeln begründet werden: So wird durch den Vergleich mit den gebärdeten Texten deutlich, dass durchaus kohäsive Mittel eingesetzt werden, diese aber im Gegensatz zu Lautsprachen in Gebärdensprachen auch nicht-lexikalisch (d. h. ausschliesslich non-manuell) artikuliert werden können. Als Beispiel auf der sprachlichen Ebene ist die Übergeneralisierung der Präposition *an* zu nennen: In den Texten wird *an* teilweise als Kongruenzmarker eingesetzt, um Agens und Patiens eindeutig markieren zu können. Hier zeigt sich eine Parallele und zugleich eine Variation im Vergleich zur Markierung in Texten gehörloser DGS-Signer. Während beide Gruppen (DGS und DSGS) Präpositionen als Kongruenzmarker übergeneralisieren, zeigen sich auf der lexikalischen Ebene Unterschiede: DGS-Signer verwenden vermehrt die Präposition *auf*, während DSGS-Signer die Präposition *an* als Kongruenzmarker bevorzugen. Diese Variation zeigt, dass im Rahmen eines kontrastiven Zugangs auch die entsprechende (nationale) Gebärdensprache berücksichtigt werden sollte. Konkret bedeutet das für den kontrastiven Un-

¹¹⁷ Das QUIMS-Programm steht für ‚Qualität an multikulturellen Schulen‘ und wird vom Kanton Zürich getragen. Das Programm richtet sich an Schulen, die mit der Herausforderung einer diversen Schülerschaft (fremdsprachlicher Hintergrund sowie Bildungsferne des Elternhauses) konfrontiert sind (vgl. Kanton Zürich 2008).

terricht, dass Materialien aus dem deutschen Bildungsraum vor ihrem Einsatz in Schweizer Klassenzimmern auf ihre Gültigkeit geprüft werden sollten, um nicht Probleme zu generieren, die Deutschschweizer SuS nicht betreffen. Ein Beispiel aus der Schweizer Schulpraxis eines solchen unerwünschten Problem-Imports ist die deutsche Auslautverhärtung im Schreibunterricht für hörende Kinder, die Rechtschreibmaterialien aus Deutschland als Schwierigkeit thematisieren (z. B. *Rad* versus *Rat*). Diese Schwierigkeit gilt jedoch meist nicht für Deutschschweizer Schulkinder, deren L1 eine Schweizer Mundart ist. Die Kinder darauf hinzuweisen, dass der Laut am Wortende in *Rad* nicht als *t* verschrifftet werden darf, kann deshalb irritierend wirken. Um Gleiches für gehörlose Kinder zu vermeiden, empfiehlt sich auch hier vor dem Einsatz im Klassenzimmer eine Prüfung kontrastiv angelegter Materialien.

Das Beispiel der verschrifteten Kongruenzmarker illustriert zugleich den Mehrwert eines modalitätssensiblen Blicks auf Variation in Texten gehörloser Personen: Zwar können die genannten Übergeneralisierungen in Bezug auf die Zielsprache Deutsch als Abweichungen von der Norm gewertet werden. Sie lassen jedoch auch erkennen, dass die Konzepte Agens und Patiens den Lernenden durchaus bewusst sind. Dieses Bewusstsein ist Voraussetzung für eine vergleichende Gegenüberstellung beider Sprachsysteme und ermöglicht in der Folge einen kontrastiven, analytischen Zugang zu Sprache. Dabei ist zentral, dass beide Sprachsysteme gleichwertig behandelt werden und die Gebärdensprache nicht nur als ‚Mittel zum Zweck‘ oder gar als Störfaktor (hinsichtlich der thematisierten Interferenzen) wahrgenommen wird. Entsprechend sind Sprachmischungen in Texten bimodal bilingualer Signer nicht als Problem zu sehen, zumal sich auch im Rahmen dieser Untersuchung gezeigt hat, dass entsprechende Kontakt-Phänomene nicht den Regelfall darstellen. Vielmehr belegen die „Mischphänomene, dass die Lerne[nden] über den Modalitätsunterschied hinweg Äquivalenzen erkennen und ihr Wissen über die zugrundeliegenden Gemeinsamkeiten zwischen den Sprachen kreativ nutzen“ (Plaza-Pust 2011, S. 114). Sprachliche Kontaktphänomene treten entsprechend systematisch auf und sind „im Zusammenhang mit dem jeweiligen Entwicklungsabschnitt zu verstehen“ (ebd.). Sie erlauben den SuS ausserdem, komplexere Bedeutungen auszudrücken, für die ihnen im Deutschen die entsprechenden Mittel noch nicht zur Verfügung stehen (vgl. ebd.). Diese Formen als Fehler zu sanktionieren ist deshalb in einem bimodal bilingualen Unterrichts-Setting wenig zielführend. Vielmehr lohnt es sich, den systematischen Charakter dieser Kontakt-Phänomene zu erkennen und im Rahmen eines kontrastiven bimodalen Unterrichts zu berücksichtigen.