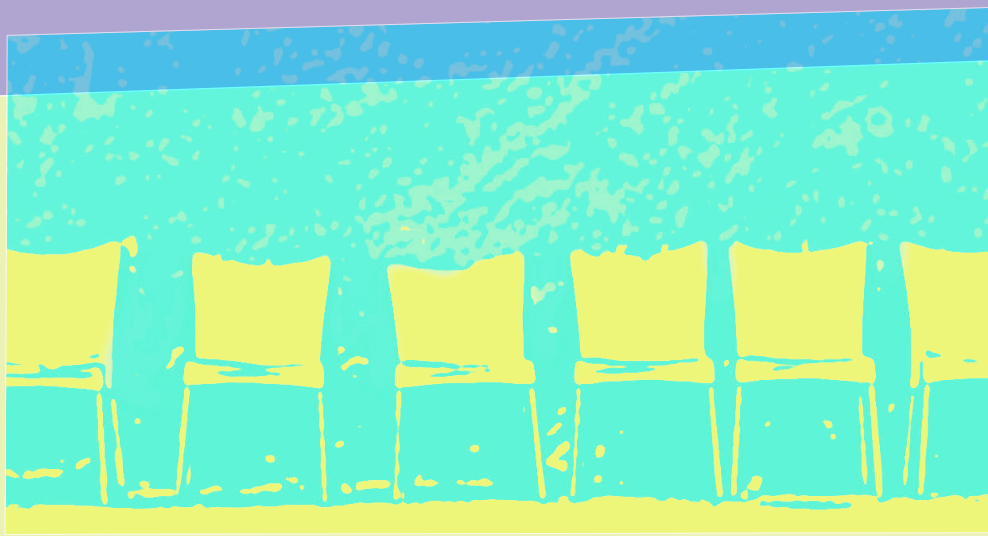
Silvia KRAMREITER

SPRACHE – DENKEN – DIDAKTIK

Die räumlich-visuelle Sprache, ihre kognitive Wissensorganisation und deren Bedeutung für die Sign Language Didaktik



ANTRITTSVORLESUNGEN AN DER KPH WIEN/NIEDERÖSTERREICH: BAND 15

REIHE ANTRITTSVORLESUNGEN AN DER KPH, BAND 15

Silvia Kramreiter

SPRACHE – DENKEN – DIDAKTIK

Die räumlich-visuelle Sprache, ihre kognitive Wissensorganisation und deren Bedeutung für die Sign Language Didaktik

Reihe: Antrittsvorlesungen an der KPH Wien/Niederösterreich, Band 15

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind unter http://dnb.d-nb.de abrufbar.

ISBN: 978-3-904046-15-2

IMPRESSUM

Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich
Herausgeber: Rektorat der KPH Wien/Niederösterreich
Redaktion: Thomas Handschuh, Jennifer Jakob

Layout/Satz/Grafik: Georg Thomas Plank, Karin Gratiana Wurm
Druck: DRUCKEREI FUCHS, 2100 Korneuburg

Wien 2025 (1. Auflage März 2025)

Vorwort

Geschätzte Leserin,
geschätzter Leser,

die vorliegende Ausgabe der KPH Wien/Niederösterreich Publikationsreihe Antrittsvorlesungen soll Sie zur Nachschau der Antrittsvorlesung von Hochschulprofessorin Dr.in Silvia Kramreiter zur eingerichteten Professur für *Inklusive Pädagogik mit besonderem Fokus auf Gebärdensprachpädagogik und Gebärdensprachdidaktik* animieren.

Die strategische Entscheidung, an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Niederösterreich eine PH 1 Professur einzurichten, die insbesondere die Österreichische Gebärdensprache in den Blick nimmt, fußt auf der Lehrplannovelle 2024, welche die Österreichische Gebärdensprache (ÖGS) als Sprache in den Lehrplänen an AHS-Oberstufen verankert. Ab dem Schuljahr 2025/26 können Schülerinnen und Schüler – unabhängig von ihrem Hörstatus – als Alternative zur Zweiten Lebenden Fremdsprache sowie als Wahlpflichtgegenstand Unterricht in ÖGS belegen und in diesem Fach auch die Matura ablegen. Für hörbeeinträchtige Schülerinnen und Schüler wird mit der Verordnung der neuen sonderpädagogischen Lehrpläne ÖGS als verbindliche Übung verankert.

Die Implementierung von ÖGS im Regelschulwesen ist ein wichtiger Schritt in Richtung mehr Inklusion im österreichischen Schulsystem sowie klares Zeichen der Wertschätzung und des Respekts für die rund 9 000 gehörlosen Menschen in Österreich. Zudem wird eine langjährige Gesetzeslücke geschlossen, wonach die bereits seit September 2005 ausdrücklich als Sprache anerkannte ÖGS nunmehr auch durch ein Gesetz unterlegt und somit abgesichert wird.

Frau Professorin Kramreiter hat den österreichweiten Diskurs um ÖGS maßgeblich mitgestaltet und war in die Beförderung von ÖGS zum Status quo eingebunden, vor allem durch ihren Beitrag zur Gestaltung des Lehrplans. In ihrer Antrittsvorlesung expliziert sie vornehmlich das Verhältnis von Sprachmodalität und kognitiver Wissensorganisation. Anhand von Erklärungsmodellen im Vergleich von Laut- und Gebärdensprache werden Divergenzen herausgearbeitet und grundlegende Aspekte zur didaktischen Umsetzung von ÖGS unter Berücksichtigung einer visuell-räumlichen Sprachmodalität vorgestellt.

Die Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich verfolgt die Strategie, die ÖGS gemeinsam mit anderen Sprachen (Deutsch, Englisch) zu einem Kompetenzfeld „Sprachliche Bildung" zu bündeln, um so diesem wichtigen übergreifenden Bildungsanliegen Rechnung zu tragen. Es ist erfreulich, dass die KPH Wien/Niederösterreich vom Bundesministerium mit dem bundesweiten Schwerpunkt betraut wurde und somit den thematischen Diskurs in ganz Österreich mitbestimmt. Der Ausbau dieser Themenführerschaft in Lehre, Forschung, Entwicklung und Transfer ist auch die hochschulische Erwartung an diese Professur. Das Rektorat unterstützt diese Erwartung strukturell und wünscht Prof.in Silvia Kramreiter viel Erfolg bei der Ausgestaltung der Professur.

Ulrike Greiner
Rektorin der KPH Wien/Niederöstereich

Andreas Weissenbäck
Vizerektor für Lehre

	Vorwort	3
	Inhalt	5
	SPRACHE – DENKEN – DIDAKTIK *Die räumlich-visuelle Sprache, ihre kognitive Wissensorganisation und deren Bedeutung für die Sign Language Didaktik*	7
1.	*Historie & Entwicklungsfelder der Gebärdensprachpädagogik*	9
2	*Das theoretische Konzept – Gebärdensprachpädagogik*	10
3.	*Sprachen und deren System, Strukturen und Funktionen*	12
4.	*Modalitäten von Sprachen*	16
5.	*Sprachmodalität und Wissensorganisation*	18
6.	*Sprachmodalitäten/Sprachstruktur & Didaktik*	19
7.	*Fazit und Ausblick: Die räumlich visuelle Sprache im Unterricht*	24
8.	*Literatur*	26
	Akademischer Werdegang *von HS-Prof.in Mag.a Dr.in Silvia Kramreiter, Dipl.-Päd.*	28
	Ausgewählte Publikationen *von HS-Prof.in Mag.a Dr.in Silvia Kramreiter, Dipl.-Päd.*	30

SPRACHE – DENKEN – DIDAKTIK

Die räumlich-visuelle Sprache, ihre kognitive Wissensorganisation und deren Bedeutung für die Sign Language Didaktik

In meiner heutigen Antrittsvorlesung möchte ich Ihnen den Forschungsbereich Gebärdensprachpädagogik präsentieren und die Forschungsfelder in einem spezifischen Teilbereich der Gebärdensprachpädagogik – der Gebärdensprachdidaktik aufzeigen. Die Gebärdensprachdidaktik oder Sign Language Didaktik ist noch eine sehr junge Wissenschaft und lässt sich folgendermaßen beschreiben. Sie ist einerseits die Lehre über Prinzipien zur Vermittlung von Wissen in Gebärdensprache und andererseits ist sie eine spezifische Unterrichtsmethode, abgestimmt auf gebärdensprachige Schüler:innen. Es ist mir eine Freude über das junge wissenschaftliche Feld referieren zu dürfen und ich werde Ihnen einen kleinen Einblick zu den Fragestellungen dieses Forschungsthemas geben, welches uns noch viele zukünftige Jahre beschäftigen wird.

Dass wir in Gebärdensprache und in deutscher Lautsprache, im sogenannten bimodal-bilingualen Sprachsetting, unterrichten ist nun in Wien in vielen Klassen möglich. Ich sage in Wien, da es in den Bundesländern noch ganz anders aussieht und hier Aufholbedarf besteht. Wie wir jedoch Bildungsinhalte in Gebärdensprache so aufbereiten, dass gebärdensprachige Schüler:innen barrierefrei Zugang haben – eben abgestimmt auf die spezielle Modalität der Gebärdensprache und die Wissensorganisation tauber Signer:innen, dieses wissenschaftliche Feld müssen wir in den zukünftigen Jahren vertieft erforschen. Die Gebärdensprachkompetenz der Lehrenden ist eine wichtige Voraussetzung um bimodal/bilingual zu unterrichten. Mindestens genauso wichtig ist aber das WIE? Welche Methoden und didaktische Prozesse müssen wir im Unterricht anwenden um gebärdensprachigen Schüler:innen Bildungsinhalte gut aufbereitet und barrierefrei präsentieren zu können.

Bei der Gestaltung des Vortrags will ich auch die Prinzipien der Gebärdensprachdidaktik möglichst berücksichtigen und mit dem Spiel von Form, Raum und gezielten Bewegungen bestimmte Darstellungsprozesse sichtbar machen. Bevor ich beginne, möchte ich noch einen kleinen Satz zur Professur sagen: Ich fühle mich sehr geehrt, die erste und einzige Professur zu diesem Bereich in Österreich ausgestalten zu dürfen, und ich werde Ihnen in den nächsten Folien vorstellen, mit welchen konkreten Agenden ich mich in den nächsten Jahren auseinandersetzen werde und welche Themenbereiche für mich besonders wichtig sind.

Welche Themen und Schwerpunkte werde ich heute bei diesem Vortrag erläutern?

1. Zuerst gebe ich einen kurzen Überblick über die Historie: Dieses Wissen ist ein absolutes Muss für die Wissenschaft. Es handelt sich hier um eine geschichtlich sehr marginalisierte Community, deren Sprache im Bildungsbereich lange Zeit verboten war. Um hier partizipativ und inklusiv forschen und auch lehren zu können, ist das Wissen um die Historie, welche über 400 Jahre zurückgeht, insbesonders für hörende Wissenschafter:innen und Lehrende wichtig und erfordert einen respektvollen, achtsamen und reflektierten Umgang mit gehörlosen Menschen. Gerade in der Lehrer:innenbildung und im Bereich der Schule, wo diverse Sprachen, Kulturen und Identitäten aufeinander treffen, braucht es diesbezüglich eine besonders sensible Zugangsweise.

2. Im theoretischen Konzept der Gebärdensprachpädagogik stelle ich die Gebärdensprachpädagogik im wissenschaftlichen Feld dar und erörtere theoretische Konzepte sowie differenzierte Begrifflichkeiten.

3. Bei Einblicken zu Sprachen und deren System - Struktur und Funktion - erkläre ich einen allgemein theoretischen Zugang, in dem ich mich immer wieder auf die Gebärdensprache beziehen werde und den Vergleich zur deutschen Lautsprache im Kontext der Pädagogik erörtere.

4. Bei Modalitäten von Sprachen betrachte ich die Strukturen der Gebärdensprache im Vergleich zur deutschen Lautsprache.

5. Das führt dann in den fünften Themenbereich - zur Sprachmodalität und Wissensorganisation - hier setze ich mich mit der Frage eines Zusammenhangs zwischen den Modalitäten von Sprachen und der kognitiven Verarbeitung von Konzepten auseinander.

6. Im Kapitel Sprachmodalität/Sprachstruktur & Didaktik reflektiere ich die methodisch-didaktischen Forschungserkenntnis in Hinsicht auf eine didaktische Umsetzung, die von der Sprachmodalität und -struktur abhängt.

1. Historie & Entwicklungsfelder der Gebärdensprachpädagogik

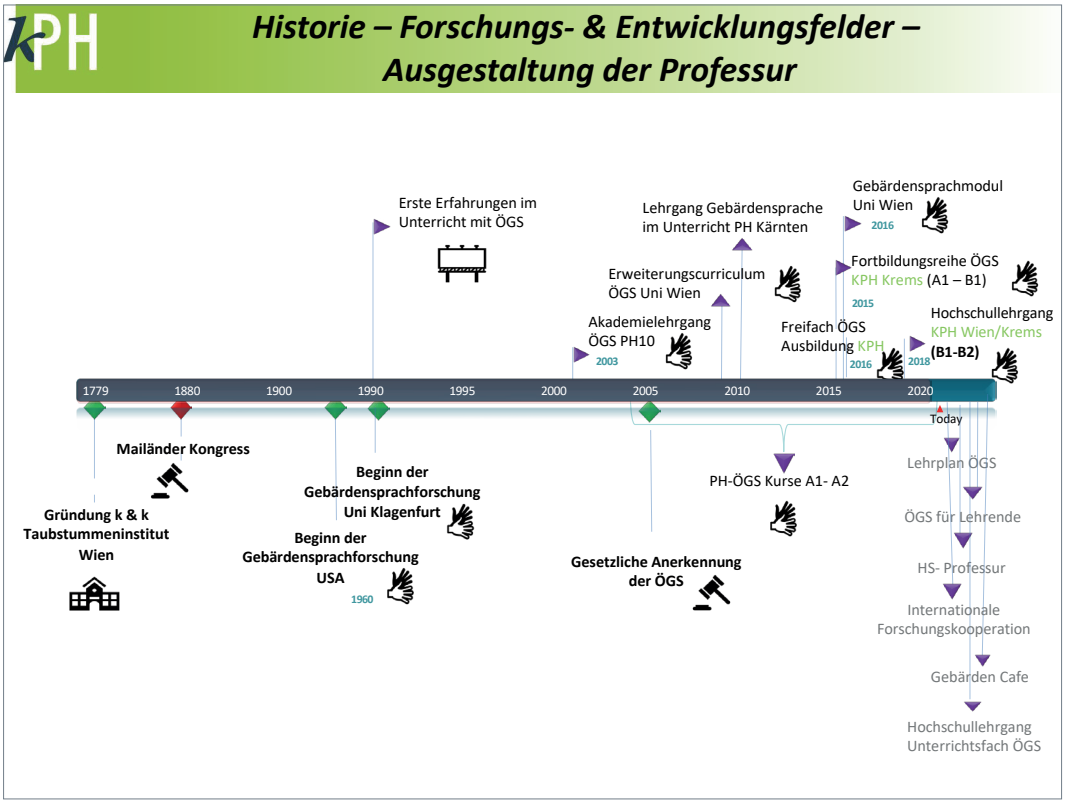


Abbildung 1: Zeitleiste zur Gebärdensprachpädagogik: Die Entwicklung von ÖGS Aus, Weiter- & Fortbildungsangeboten in Österreich

Ich beginne mit einer Zeitleiste, welche 250 Jahre zurückreicht. Wie ich schon erwähnt habe, muss die Historie in Bezug auf Gebärdensprache und Bildung berücksichtigt werden, so dass Entwicklungsfelder sowie Erfahrungen im Bereich der Gebärdensprachpädagogik verstanden und im Kontext zur Geschichte gestellt und beurteilt werden können. Was ich konkret damit meine, wird im Laufe meines Vortrags deutlich werden.

Die Zeitleiste wird in drei Abschnitte geteilt.

- Die Historie von 1779 bis 1990
- Erfahrungen der letzten 20 Jahre
- Zukünftige Entwicklungsfelder

Der erste Abschnitt umfasst an die 200 Jahre, wobei drei Ereignisse bis heute die derzeitige Gebärdensprachpädagogik in Österreich geprägt haben: Diese Zeitleiste beginnt mit der ersten staatlichen Schulgründung in Wien 1779, gegründet von Joseph II. Fast genau 100 Jahre später wurde am Mailländer Kongress 1880 ein fast weltweites Gebärdensprachverbot in der Bildung gehörloser Schüler:innen beschlossen. Dieser Beschluss prägte die Gehörlosenbildung durch einen oralistischen Ansatz wiederum weitere 100 Jahre. Erst 1990 etablierte sich in Österreich an der Universität Klagenfurt das Zentrum für Gebärdensprachforschung.

Die Erfahrungen der letzten 20 Jahre kennzeichnen den 2. Abschnitt. Hier sehen Sie die ersten ÖGS-Lehrgänge an Pädagogischen Hochschulen und an der Universität Wien. Wiederum ein wichtiger Meilenstein ist die gesetzliche Anerkennung der ÖGS in Österreich im Jahr 2005.

Den derzeitigen Stand und zukünftige Entwicklungsfelder, der 3. Abschnitt, zeigt eine mögliche Ausgestaltung der Professur in den nächsten Jahren. Hier sehen wir gleich zu Anfangs den ÖGS-Lehrplan, der derzeit in aller Munde ist, und im Jahr 2025/26 als ÖGS Maturafach für hörende und gehörlose Schüler:innen als zweite lebende Fremdsprache oder als Wahlpflichtfach gewählt werden kann. Die ÖGS-Lehrpläne für die Pflichtschule sind fertig konzipiert, jedoch wird bezüglich Umsetzung im inklusiven Unterricht noch mit konkreten Zuordnungen gerungen. Ein weiterer Punkt ist ein ÖGS-Angebot für Lehrende bei uns an der KPH. Hier kann ich schon sehr konkret sagen, dass es ein abwechslungsreiches Format sein wird, welches Theorie zur Gebärdensprachpädagogik sowie ein Sprachlernseminar zur ÖGS und einen regelmäßigen Lehrer:innenstammtisch zum aktiven Austausch verschränkt. Die Professur zur Gebärdensprachpädagogik und -didaktik ist natürlich ebenfalls ein Meilenstein in der Zeitlinie der Historie.

Es werden diverse Forschungskooperationen im internationalen Bereich angestrebt, da in diesem sehr spezifischen Bereich eine interdisziplinäre Zusammenarbeit der Linguistik, Psychologie, Soziologie, Bildungswissenschaften und noch vielen weiteren Disziplinen erfordert und sicherlich noch viele fruchtbare Erkenntnisse gewonnen werden. Und natürlich sind viele unterschiedliche Fort- und Weiterbildungsformate zum Erlernen der ÖGS für Pädagog:innen, zur Umsetzung von didaktischen Konzepten in ÖGS, und auch zur Qualifikation von Pädagoginnen ÖGS als Sprachfach zu unterrichten und dies als Maturafach abnehmen zu können, geplant. Bei dieser Zeitleiste ist auch der visuelle Eindruck interessant. Bis zur Jahrtausendwende sieht man wenig bis kaum Aktivitäten im Bereich Lehrer:innenbildung & Gebärdensprache. Ab 2000 beginnen sich Aktivitäten zur Gebärdensprache und Lehrer:innenbildung richtiggehend zu drängeln.

Nun, es ist dennoch viel zu tun. Jetzt möchte ich Ihnen einen kleinen Einblick in die Gebärdensprache, in deren Pädagogik sowie eine spezifisch darauf ausgerichtete Didaktik geben.

2. Das theoretische Konzept - Gebärdensprachpädagogik

Die Gebärdensprachpädagogik lässt sich im wissenschaftlichen Feld folgendermaßen umfassen. Einerseits geht es um die Methodik und Didaktik des Unterrichts im Schulsetting gehörlose Schüler:innen sowie um konkret gesetzte pädagogische Rahmenbedingungen, um einen bimodal-bilingualen Unterricht gelingen zu lassen: kurz gesagt, legt die Gebärdensprachpädagogik ihren Fokus auf die Unterrichtssprache und die Unterrichtsbedingungen, aber andererseits nimmt sie auch den Unterricht von ÖGS in den Blick, welcher von Native Signer:innen abgehalten wird und L1 sowie L2-Lernende umfasst.

In dem heutigen Kontext spreche ich von der ersteren Definition. Ganz gleich, welche Lehrperson unterrichtet – ob hörend oder gehörlos – es ist wichtig, dass bestimmte Rahmenbedingungen und eine gute Gebärdensprachdidaktik sowie Methodik eingesetzt werden, um

die Bildung und vor allem auch eine akademische Bildung gehörloser Menschen anzustreben. Die Gehörlosenpädagogik zeigt alle Fragen rund um den Unterricht gehörloser Menschen auf. Da der Begriff trotzdem defizitorientiert ist, bemühte man sich um den Begriff der Gebärdensprachpädagogik, da er den Fokus auf die Unterrichtssprache und die Unterrichtsbedingungen legt. Ich werde mich auf das theorie- und forschungsgeleitete Konzept der methodisch-didaktischen Umsetzung in einem bimodal-bilingualen Unterricht beziehen (Krausneker 2004, Kramreiter 2016).

2.1 Das Konzept der Sprachinklusion (Kramreiter 2016)

Taube Schüler:innen können Lautsprache nur physiologisch unvollständig wahrnehmen. Meist gebärden diese Schüler:innen in der Österreichischen Gebärdensprache und somit ist es wichtig, diese Sprache ebenfalls in das Schulkonzept zu inkludieren. Die Gebärdensprache kann somit über Lehrkräfte mit Gebärdensprachkompetenz in die Klassenzimmer mitinkludiert werden. Dies erfordert ein mehrsprachiges Lehrer:innenteam, Lehrer:innen mit Gebärdensprachkompetenzen und Lehrer:innen mit Kompetenzen in der jeweiligen Landessprache.

Folgende umfassenden Bedingungen müssen diesbezüglich abgesichert sein:

Mehrsprachiges Lehrer:innenteam

Die durchgängige Anwesenheit zweier Lehrpersonen im Unterricht, wobei eine Lehrperson eine Native Signerin:ein Native Signer sein sollte. Durch die geringe Anzahl von tauben Pädagog:innen wird ein abwechselndes Teamteaching zwischen einer Native Signerin:einem Native Signer und hörenden ÖGS-kompetenten Lehrkräften durchgeführt. Damit zusammenhängend ist der Zugang zur Kultur und Sprachgemeinschaft, sowie der Identifikationsaspekt über die tauben Pädagog:innen, gesichert.

ÖGS Unterrichtssprache & Unterrichtsgegenstand

Derzeit wird zwar der Unterricht in bimodal-bilingualen Klassen in ÖGS & Deutsch abgehalten, doch der Unterrichtsgegenstand ÖGS ist, wie schon erwähnt, gegenwärtig noch nicht verankert.

Bimodal-bilingualer inklusiver Unterricht

In Österreich haben wir seit 1993 verankert durch die 15. SchOG-Novelle (BMBWF 1993) lange Erfahrung im Bereich der schulischen Integration. Zur schulischen Inklusion bei gebärdensprachigen Schüler:innen gibt es in Österreich schon einige wissenschaftliche Studien (Krausneker 2004, Kramreiter 2011, 2016). Unter Inklusion wird eine gleichberechtigte Teilhabe der gebärdensprachigen Kinder mit ihrer Sprache, Kultur und Identität verstanden.

Hohe Gebärdensprachkompetenz, sowie methodisch-didaktisches Wissen der Pädagog:innen

Diese Gebärdensprachkompetenz wird einerseits bei Gebärdensprachpädagog:innen vorausgesetzt und andererseits sollten auch Regelschulpädagog:innen im inklusiven bimodal-bilingualen Setting eine ausreichende ÖGS-Kompetenz besitzen. Derzeit werden Pädagog:innen im Bereich der Gehörlosenbildung mit Fort- und Weiterbildungsangeboten für ÖGS versorgt, und als weiterer Schritt werden ÖGS-Angebote für Regelschulpä-

dagog:innen geplant. Das methodisch-didaktische Wissen der Pädagog:innen umfasst die spezifisch ausgerichtete Didaktik, und genau dies wird heute vertieft dargestellt.

Natürlich sind alle aufgezählten Aspekte sehr wichtig, aber für heute werde ich spezifisch ausgerichtete Didaktikkonzepte beleuchten.

2.2 Gebärdensprachdidaktik/Sign Language Didaktik & Deaf Didaktik

Die unterschiedlichen Begrifflichkeiten erfordern nun auch eine differenzierte Betrachtung. So wie schon erwähnt, ist das Forschungsfeld der Didaktik in der Gebärdensprachpädagogik noch sehr jung und die konkreten Ausdifferenzierungen von theoretischen Konzepten, welche Translationsprozesse, methodische Prozesse im Unterricht sowie Prozesse in der Wissensorganisation umfassen, müssen konkretisiert, voneinander abgegrenzt aber auch zueinander kooperierend in den Blick genommen werden.

Die Gebärdensprachdidaktik betrachtet die methodisch-didaktischen Umsetzung in einem bimodal-bilingualen Unterricht, ganz gleich in welchem Setting, von Einzelintegration bis über Kleinklassen sowie in einem inklusiven Setting. Wissenschaftliche Studien (Krausneker 2004, Kramreiter 2011/2016, Maschark & Knoors 2012/14 u.v.m) haben gezeigt, dass die eins zu eins Übersetzungen von Deutsch in ÖGS nicht ausreichen, um einen erfolgreichen Unterricht für gebärdensprachige Schüler:innen zu gewährleisten. Diese mehrjährigen Studien haben auch gezeigt, dass eine gehörlose Lehrperson ebenso für hörende Schüler:innen einen Mehrwert darstellt. Es geht hier um Vermittlung von Bildungsinhalten, um eine adäquate sprachliche Bildung, sowie um Identitätsprozesse! Die Sprachmittlung im Gebärdensprachunterricht befasst sich mit Lernprozessen und konkreten theoretischen Konzepten im Kontext der Sprachmittlung im GS-Unterricht. Damit meint man die Übertragung von sinngemäß sprachlichen Äußerungen von Gebärdensprache in Lautsprache und umgekehrt.

Die Deaf Didaktik wiederum lässt sich folgendermaßen beschreiben. Sie befasst sich einerseits mit den Modalitätsprozessen und mit der logischen Schlussfolgerung, dass die Sprache auch das Denken beeinflusst. Da die Gebärdensprache eine andere Modalität zeigt, ist die Wissensvermittlung aufgrund der dreidimensional-räumlichen Organisation von Signer:innen strukturell unterschiedlich. Aufgrund dessen muss der Unterricht an diese Sprachstruktur angepasst werden. In diesem Vortrag werde ich die differenzierten theoretischen Konzepte erklären und zusammenführen, um das spezifische Forschungsfeld umfassend darstellen zu können.

3. Sprachen und deren System, Strukturen und Funktionen

Meistens gehen wir bei Sprache von einer gesprochenen Lautsprache aus. Wir werden uns aber heute mit einer visuell-räumlich angewandten Sprache beschäftigen – der Gebärdensprache an sich und konkret mit der Österreichischen Gebärdensprache. Dabei versuche ich einen

Spannungsbogen, von unterschiedlichen Sprachmodalitäten über deren Einfluss auf die Wissensorganisation und die Bedeutung für einen methodisch- didaktischen Zugang im Unterricht, darzustellen.

Bevor ich aber in die Thematik einsteige, möchte ich noch kurz über meine Erfahrungen bezüglich Gebärdensprache und Unterrichtsprozesse während der Zeit meines Lehrer:innendaseins berichten, da sich darauf auch mein aktuelles Forschungsinteresse begründet. Damals (vor ca. 10 bis 15 Jahren) gab es kaum Forschungen über die Gebärdensprachdidaktik und in Mitteleuropa war man ausschließlich damit beschäftigt, die Gebärdensprache wieder in den Schulen zu implementieren. Bei uns in Österreich waren es Verena Krausneker und ich, welche mit Forschungen das bimodal-bilingual inklusive Unterrichtskonzept etablierten.

Erfahrungsgeschichte

Vor ca. 10 Jahren unterrichtete ich an einer mehrstufigen inklusiven bimodalen Mittelschule. Im Fach Mathematik, welches ich als Unterrichtsfach liebte, zeigten sich immer wieder große Herausforderungen. Oft waren es für mich nicht wirklich aufregende mathematische Problemstellungen, wie z.B. die Einführung in das Bruchrechnen. Jedoch schon bei meinem Erklärungsansatz, auch angelehnt an die Fachlehrerin der Mathematik in der Mittelschule, spürte ich schon während meiner Erklärungen und didaktischen Hinführung, dass manche Schüler:innen meinen Darstellungen nicht folgen konnten. Ich probierte unterschiedliche Zugänge und Methoden, aber es zeigte sich bei den gehörlosen Schüler:innen ein skeptischer und manchmal unverständlicher Gesichtsausdruck. Als Lehrerin wusste man sehr genau – oje die Schüler:innen hatten den Kontext nicht wirklich verstanden – was sich dann auch meistens in den Schularbeitsnoten zeigte. Es war für mich derart unbefriedigend, dass ich meine damalige gehörlose Kollegin, welche hier auf der KPH Mathematik studierte bat, einige Stunden zu übernehmen und ich ihr dabei zusah, wie sie das Thema aufbereitete. Ich kann mich noch gut erinnern, wie ich völlig fassungslos hinten in der Klasse gesessen bin und ihr zusah, wie sie die Einführung ins Bruchrechnen gebärdete, nun war ich diejenige, die sich überhaupt nicht mehr auskannte - ich konnte ihr nicht folgen. Ich war völlig verwirrt. Das was ich sah, hatte mit meiner didaktischen Aufbereitung nichts gemeinsam. Ich hospitierte noch einige Male bei ihr, gab aber dann auf und bat sie die Klasse in Mathematik zu übernehmen. Ein Jahr darauf zeigte sich bei den Schularbeitsnoten eine Verbesserung von ein bis zwei Notengraden und diejenigen, die sich bei mir besonders schwer taten, hatten endlich Freude an der Mathematik. Damals wusste ich nur, dass gehörlose Lehrer:innen scheinbar einen anderen didaktischen Zugang wählten. Wie und was sie konkret in Ihren Konzepten und Erklärungen anders formulierten, war mir damals noch nicht bekannt und ich hatte auch zu wenig Zeit es zu erforschen.

Und genau um diese Problematik geht es heute. Ich möchte Ihnen den Zusammenhang zwischen Sprachmodalitäten, Wissensorganisation & Didaktik aufzeigen. Zuerst müssen wir aber noch ein wenig tiefer in die Gebärdensprache eintauchen.

Nun ganz allgemein zum Bereich SPRACHE: Sprache ist ein System. Sie zeigt eine Struktur und hat eine Funktion. Wenn wir nun die diese Punkte bei der Österreichischen Gebärdensprache definieren, wäre dies wie folgt:

System

Die Linguistik untersucht die Sprache als ein System von Zeichen, das durch Wortschatz und Grammatik geordnet ist. ÖGS zeigt ein System von Zeichen, welche sich in einem visuellen Raum über Bewegungen darstellt und sich über den Gebärdenwortschatz und einer Grammatik ordnet.

Struktur

Das ist die Art und Weise, wie die grammatischen und lexikalischen Einheiten und Regeln einer Sprache organisiert sind. Die ÖGS ist auf sprachstruktureller Ebene systematisch aufgebaut und komplex gestaltet. Diese komplexe Struktur zeigt sich beispielsweise auf phonologischer Ebene, über manuelle und nicht manuelle Elemente oder Parameter.

Funktion

Sprache dient in erster Linie der zwischenmenschlichen Kommunikation. Aber neben einer kommunikativen Funktion hat die Sprache auch eine kognitive Funktion, damit meint man, dass sie ein symbolisches Verfahren ist, mit dem wir bestimmte gedankliche Operationen vornehmen. Das trifft natürlich ebenfalls auf ÖGS zu und somit ist sie ein zentrales Mittel sozialer Verständigung und bildet, so wie viele Sprachen unterschiedliche soziale Gegebenheiten systematisch ab, und sie besitzt ebenfalls die Funktion gedankliche Konzepte (sozusagen als innere Sprache) zu formulieren. Gebärdensprachen werden zum Großteil mit Hilfe der Hände gebärdet, aber Gebärdensprache besteht aus noch anderen Ausdrucksmitteln, wie der Bewegung des Oberkörpers, des Kopfes, der Mimik, der Blickrichtung, und auch Mundbewegungen gehören dazu. Es wird aber nicht mit dem gesamten Körper gebärdet, sondern es gibt einen spezifischen eingegrenzten Gebärdenraum und zwar ist dies ein imaginärer Raum vor dem Oberkörper des Gebärdensprachbenutzers und der Gebärdensprachbenutzerin.

Bevor ich mich hier noch weiter vertiefe, möchte ich einen kurzen Exkurs zur Verschriftlichung von Gebärdensprachen einwerfen.

Exkurs: Möglichkeiten zur Verschriftlichung von Gebärdensprachen

Wir widmen uns kurz einem Exkurs zur Verschriftlichung der ÖGS. Dies ist relevant, da die meisten Sprachen eine mündliche und schriftliche Form besitzen. Die Schriftsprache ist jedoch keine Sprachkategorie. Die Gebärdensprache – eine dreidimensionale und räumlich orientierte Sprache – lässt sich nicht authentisch in eine schriftliche Form übertragen. Bis heute hat sich keine Gebärdenschrift durchgesetzt, da sie aufgrund der hohen Anzahl an nonmanuellen Informationen zu komplex wäre.

Es gibt jedoch unterschiedliche Möglichkeiten zur teilweisen Verschriftlichung von Gebärdensprachen:

- Bei Transkriptionssystemen werden Gebärdenzeichen verschriftlicht, wobei diese Systeme sehr kompliziert sind und meist in einem Forschungskontext zur linguistischen Analyse verwendet werden (HamNoSys. Prillwitz u.a. 1989).

- SuttonSign Writing ist nach der Erfinderin benannt und wird in manchen Schulen als Gebärdenschrift eingesetzt, wobei es sich um ein sehr bildhaftes Schriftsystem handelt. Auch hier wird die Gebärdensprache nur schemenhaft abgebildet (Sutton 1995).

- Eine weitere Möglichkeit ist das Mediale Gebärden: Es bezeichnet eine authentische Möglichkeit die Gebärdensprache und ihre Texte festzuhalten. Dies kann in Form von Videos oder Fotos erfolgen. Im Bereich der Texte kann es sich um unterschiedliche Textsorten handeln wie zum Beispiel bei einer Wegbeschreibung, beim Erzählen einer Geschichte und beim Berichten von diversen Sachtexten. An mediales Gebärden werden die gleichen Ansprüche gestellt wie an einen geschriebenen Text in Deutsch (Becker, Jäger 2019). Auch hier muss es eine Sprachplanung, eine konkrete Struktur und einen zusammenhängenden Text am Ende geben. Dazu werde ich heute noch ein konkretes Beispiel in Form eines Videos zeigen.

- Glossen werden in der Schule verwendet, um den Unterschied zwischen der deutschen Schriftsprache und der ÖGS zu veranschaulichen – in Form eines kontrastiven Sprachunterrichts (Ribeaud; Cicala 2014).

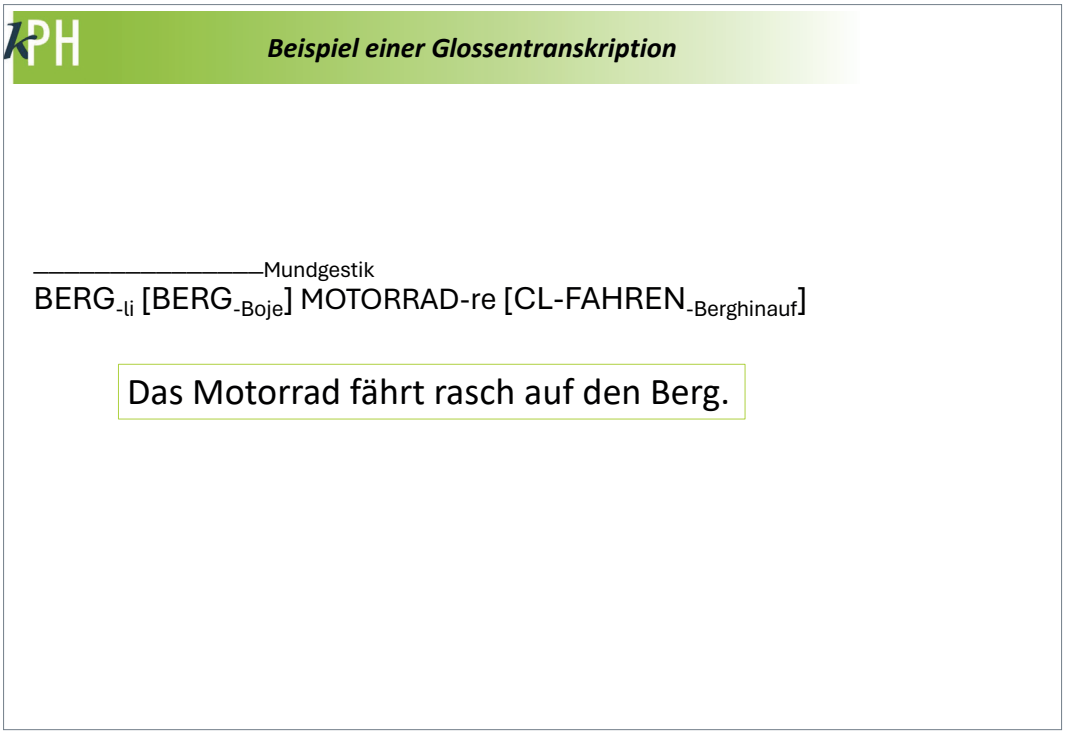


Abbildung 2: Glossennotation mit Übersetzung in die deutsche Schriftsprache

4. Modalitäten von Sprachen

Die meisten Sprachen werden lautsprachlich gebildet. Das bedeutet, sie werden über Sprechorgane artikuliert und werden akustisch wahrgenommen. Gebärdensprachen werden in einem Gebärdenraum mit Händen, Mimik und Bewegungen des Körpers gesprochen/gebärdet und werden visuell wahrgenommen.

4.1 Der Aufbau von Gebärdensprachen: visuell-gestisch/räumlich-simultan-zirkulär

Abbildung 3: Parameter der Gebärdensprachen

Es gibt konkrete Parameter der Gebärdensprachen: Parameter sind die kleinsten bedeutungstragenden Phoneme, aus denen sich Gebärden zusammensetzen. Sie gelten als die Grundelemente einer Gebärdensprache. Alle Gebärdensprachen verfügen über manuelle und nichtmanuelle Parameter.
Die vier manuellen Parameter zur Bildung von lexikalisierten Gebärden sind:

- Die Handform
- Die Handstellung: damit ist die Orientierung, die Ausrichtung der Handfläche und/oder der ausgestreckte Finger gemeint
- Die Bewegung: des ganzen Armes oder der Hand, und die Hand- und Handinnenbewegung der Finger
- Der Ausführungsort der Hand im Raum oder auf dem Körper oder der zweiten Hand

Die nicht-manuellen Parameter betreffen folgende Komponenten:

- Der Blick (Blickrichtung und Blickverhalten)
- Der Gesichtsausdruck
- Der Kopf (Position oder Bewegung)
- Der Mund - Form und Bewegung (als Mundform und Mundbild)
- Der Oberkörper (Position oder Bewegung)

Diese Elemente oder Parameter werden im Gebärdenraum zueinander im Rahmen einer grammatischen Struktur in Beziehung gesetzt. Die prägnante Charakteristik von Gebärdensprachen zeigt sich in ihrer visuell räumlichen Darstellung. Einerseits bildet sich dies in der hohen Ikonizität der Gebärden und in situativen Beschreibungen ab und andererseits wird der Gebärdenraum für die Darstellung von grammatischen korrekten Satzstrukturen verwendet. Die Darstellung von Sprache in einem dreidimensionalen Raum ermöglicht eine realitätsgetreue Lokalisation – in gebärdenden Geschichten findet man oft viele zusätzliche Details und Beschreibungen von Szenen und Akteur:innen. Aber auch bei abstrakten Inhalten wird der Gebärdenraum genutzt, um z.B. Unterpunkte eines Themas räumlich so anzuordnen, dass deren Wichtigkeit oder ihre Trennung oder Abgrenzung verdeutlicht werden (Grote et al. 2018).

4.2 Der Aufbau der deutschen Lautsprache: linear/hierarchisch/sequenziell

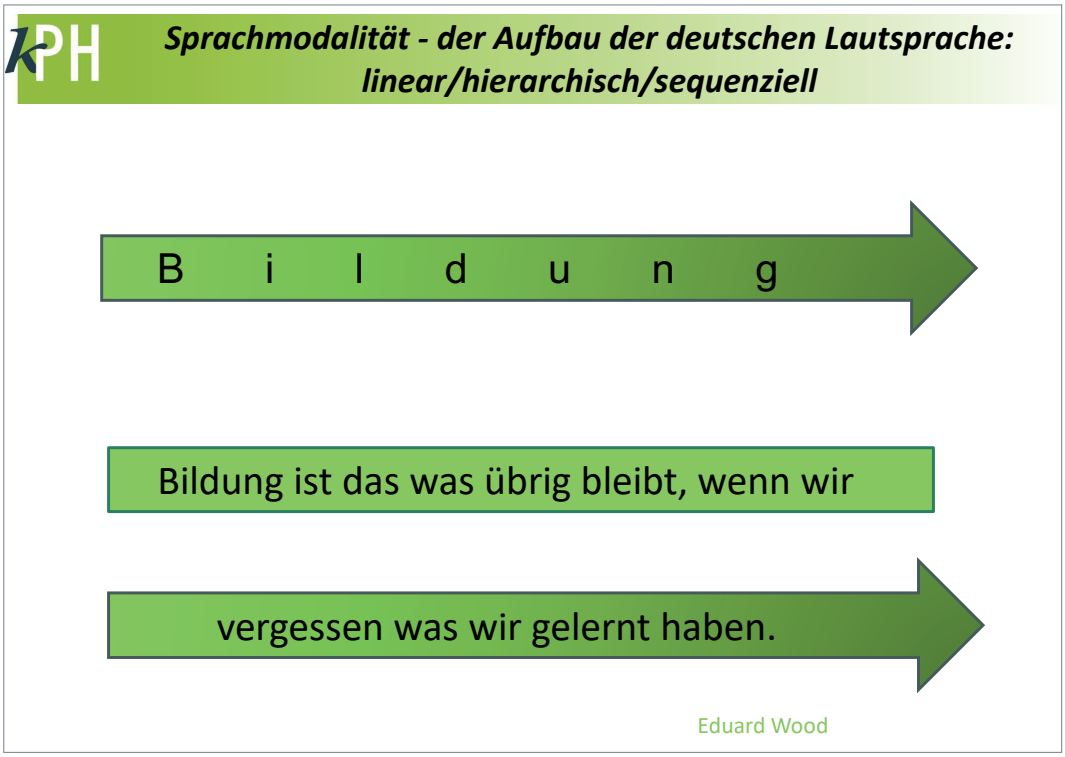


Abbildung 4: Lineare Darstellung eines Wortes (Buchstabenaneinanderreihung) und eines Satzes (Wortaneinanderreihung) in Deutsch

Ich richte mich hier mit der Darstellung nach unserer Schrift, da wir im Deutschen sehr ähnlich sprechen, wie wir schreiben. Die deutsche Lautsprache zeigt sich linear/hierarchisch und sequentiell (aufeinanderfolgend). Wenn wir ein Wort sprechen, dann reihen wir die einzelnen Buchstaben aneinander und lauten sie zusammen. Sprechen wir einen Satz, dann reihen wir die Wörter aneinander und betonen sie je nach Aussage des Satzes.

Die Modalitäten der Gebärdensprache und der deutschen Lautsprache unterscheiden sich sehr konkret in ihren Sprachstrukturen. Sprachen unterscheiden sich in der Art und Weise, wie bedeutungstragende Elemente zusammengefügt werden, das heißt, wie Wörter und Sätze gebildet werden. Wenn wir nun die beiden Folien vergleichen - auch von ihrer visuellen Wirkung, dann zeigt sich die Gebärdensprachen räumlich- simultan-zirkulär: Wörter und Sätze werden im Raum verortet, können simultan (z.B. Bewegung, Form, Geschwindigkeit) ausgeführt und zirkulär zueinander immer wieder in Beziehung setzend verbunden werden. Die deutsche Lautsprache zeigt sich hierarchisch-sequenziell-linear.

5. Sprachmodalität & Wissensorganisation

Nun gehen wir einen Schritt weiter. Beeinflusst nun die Sprachmodalität unsere Wissensorganisation?

An der Universität RWTH Aachen am Kompetenzzentrum für Gebärdensprache und Gestik (SignGes) untersucht man seit 2016, inwieweit die Modalität einer Sprache nicht nur einen Einfluss auf die Organisation von Wissen hat, sondern ob sie auch bei der Vermittlung von Wissen in Gebärdensprache bezüglich Inhalte, Struktur, Methoden und Materialien eine Rolle spielt. In einer Reihe von Studien wurde gezeigt, dass die Verwendung von Sprachen unterschiedlicher Modalität – visuell-gestisch versus auditiv-vokal einen Einfluss auf semantische Konzeptualisierungsprozesse hat (Grote & Linz 2003; Thompson, Vinson & Vigliocco 2010; Grote 2013). Wissen wird nach linearen -sequenziellen Konzepten oder eben auch nach zirkulär -simultanen Konzepten verarbeitet - je nach Sprachmodus. Erkenntnisse aus der Psychologie und der Pädagogik (Grote, Sieprath & Staudt 2016, 2018) zeigen ganz klar, dass die Wahl der Unterrichtsmethode die Wissensorganisation beeinflusst. Es lernt sich leichter, wenn das Arbeitsgedächtnis nicht überlastet wird und eine gehörlosen- und gebärdensprachkonforme Unterrichtsmethode ausgewählt wird. Dazu wurden Prinzipien entwickelt, die auf den Unterricht abgestimmt wurden. DeafDidaktik und die Gebärdensprachkompetenz hängen zusammen, denn für das Verständnis von DeafDidaktik ist ein Grundwissen über ÖGS nötig. Zusammengefasst bedeutet dies: Sprachspezifische Elemente von Gebärdensprachen beeinflussen die Verarbeitung von Unterrichtsinhalten und Wissensvermittlung.

Abbildung 5: Videobeispiel einer Satzkonstruktion in ÖGS mit Visualisierung gebärdenspezifischer Elemente

6. *Sprache – Sprachmodalität/Sprachstruktur – Didaktik*

Brauchen wir eine spezifische Didaktik für gebärdensprachige Schüler:innen und wenn ja, warum? Die neuesten Studien bezüglich Deaf Didaktik zeigen auf, dass die Wissensorganisation von Schüler:innen abhängig von der Sprachperformanz ist (Grote, Sieprath & Staudt 2016/2018). Dies wiederum hat einen Einfluss auf die didaktische Aufbereitung eines Themas – das bedeutet: Wie bereite ich einen Bildungsinhalt mit einer visuell -räumlichen Sprache auf, um für gehörlose Schüler:innen Handlungssituationen nachvollziehbar darzustellen?

Die Sprachmodalität bei lautsprachlichen Menschen ist auditiv-vokal, deren Sprachstruktur zeigt sich hierarchisch-sequenziell-linear. Lautsprachliche Schüler:innen, welche meistens ihr Wissen hierarchisch-sequentiell und linear organisieren verwenden einen deduktiven oder Top-down Ansatz. Das bedeutet Sprecher:innen der deutsche Lautsprache beginnen meist mit einem allgemeinen Thema und ordnen nach und nach zunehmend spezifische Informationen hierarchisch an. Bei lautsprachlichen Präsentationen beginnen wir mit einem allgemeinen Statement und enden mit einer spezifischen Schlussfolgerung. Diese Argumentationsstruktur nennt man deduktiv oder Top-down-Ansatz – dieser ist geprägt durch stark lineare und hierarchische Strukturen.

Taube Signer:innen neigen dazu mit einem spezifischen Inhaltsaspekt zu beginnen, diesen zentral im Raum zu positionieren und von da aus weitere Kontextinformationen zu verorten. Man könnte sagen, es bildet sich ein Netzwerk, in dem alles auf alles bezogen ist. Mindess (1999) beschreibt die Argumentations- oder Präsentationsstrukturen von tauben Menschen genau gegensätzlich zu lautsprachlichen Präsentationsstrukturen. Zunächst wird ein spezifischer Aspekt des Gesamtthemas beschrieben und folgend werden im Laufe der Erklärung mehr und mehr Details hinzugefügt und netzwerkartig miteinander verbunden, bis eine generelle Schlussfolgerung erarbeitet wurde. Diese Argumentationsstruktur wird induktiv oder Bottom- up- Ansatz genannt. Umrahmt wird dieser Prozess oftmals mit Fragen, welche mehrmals wiederholt werden bis das Thema von mehreren Seiten beleuchtet wird. Erst nachdem das gesamte narrative Feld (Erzählfeld) beleuchtet ist, wird eine Schlussfolgerung formuliert. Die Fragen werden ebenfalls räumlich verortet und dienen wiederum dazu, eine Vernetzung zu den jeweiligen Sachinhalten herzustellen. Durch die Nutzung des Raumes können wieder verschiedene Aspekte simultan dargestellt werden (Grote et al. 2018).

6.1 Didaktikmodell Deutsche Lautsprache: Deduktiv/Top-down Ansatz

Wird zum Beispiel „der Elefant“ im Unterricht zum Thema gemacht, so wird im Kontext der deutschen Lautsprache das Thema einem Oberbegriff zugeordnet, Unter-oder Nebenordnungen werden anschließend hierarchisch ergänzt und die weiteren Informationen werden immer spezifischer.

Ebenso, sehen wir einen Lexikoneintrag eines Kinderlexikons, dieser geht von einem Oberbegriff SÄUGETIER aus und leitet zu einem Merkmal über und zwar der Größe – es ist das größte Säugetier auf dem Land. Nun werden die Namen der Männchen, Weibchen und der Jungtiere erklärt. Anschließend wird erklärt wie sie leben, was sie fressen und was sie trinken.

Wiederum sehen wir, dass die Struktur hierarchisch von einem Oberbegriff ausgeht und dann weiter in Unterkategorien wie die Tierfamilie und das Fressen.

Elefanten sind Säugetiere. Es sind die größten, die auf dem Land leben. Das Männchen heißt Bulle, das Weibchen heißt Kuh oder Elefantenkuh, da Jungtier heißt Kalb. Die Kühe und Kälber leben in Herden. Sie ziehen herum und suchen Gras und Blätter zum Fressen sowie Wasser zum Trinken… (klexikon.de)

6.2 Didaktikmodell Österreichische Gebärdensprache (ÖGS): Deduktiv/Top-down Ansatz

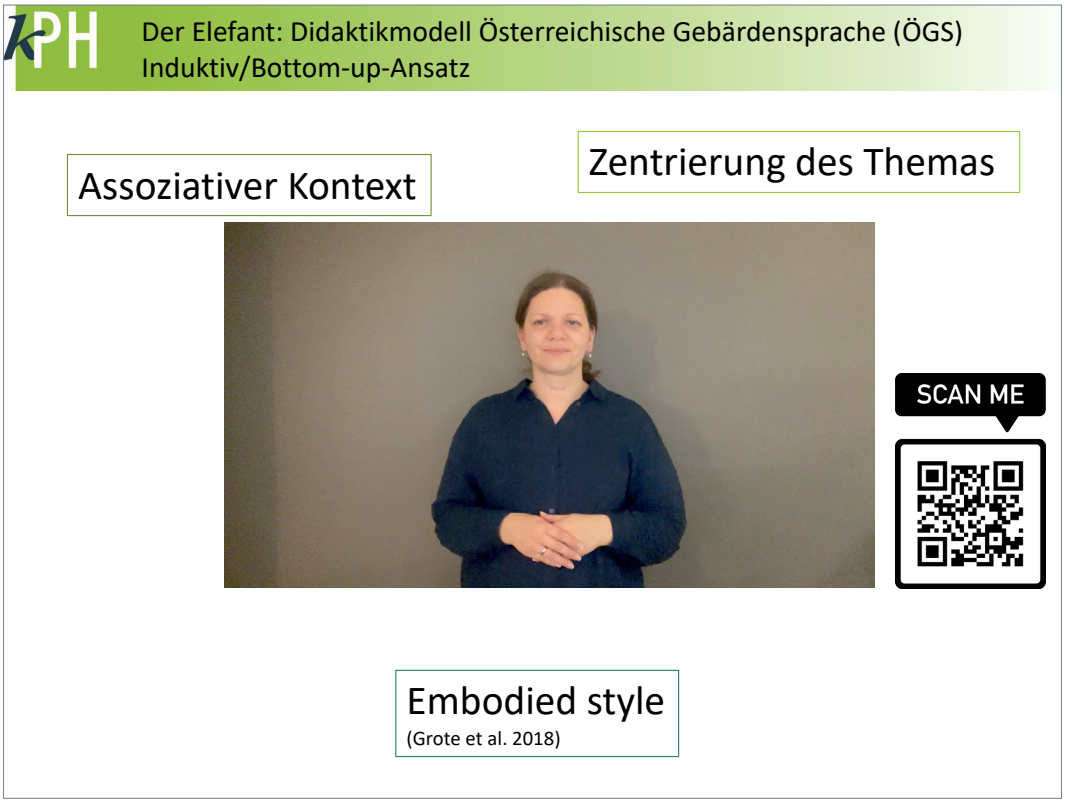


Abbildung 6: Videobeispiel zum induktiven Didaktikmodell in ÖGS: Der Elefant

Transkription: Ihr wart sicher schon einmal in einem Zoo und dort habt ihr vieles betrachtet, sicher auch viele Tiere und da war viel zu sehen. Ein Tier sticht hier heraus. Dieses ist riesengroß, ganz grau und hat dicke Füße. Der Kopf ist ganz rund, es hat darauf riesige Ohren und zwei ganz lange weiße Stoßzähne. Der restliche Körper ist grau. Die stämmigen Füße stapfen langsam und laut durch die Gegend und der große Rüssel schwingt hin und her. Ja, kennt ihr ihn? Das ist der Elefant.

Der *assoziative Kontext*, damit wird über eine Geschichte das Thema eingeleitet. (Ihr wart sicher schon einmal in einem Zoo und dort habt ihr vieles betrachtet, sicher auch viele Tiere und da war viel zu sehen…) Bei der Zentrierung werden Geschehnisse, Lebewesen oder Gegenstände im Gebärdenraum mittig verortet, z.B. der Elefant ist Zentrum des Geschehens. Ein *zentriertes Diskurselement* gestaltet ein imaginäres narratives Feld im Raum, in dem nun beliebige Themen neu verortet und mit dem zentrierten Thema in Beziehung gesetzt werden. Die Zentrierung ist ein sehr typisches Merkmal bei gebärdensprachigen Erzählungen und Erklärungen. Weiters wird nun das zentrierte Objekt detailreich beschrieben. Die Ikonizität der Sprachzeichen (Gebärden) können genau auf die spezifischen Eigenschaften eingehen (Größe, Farbe, Bewegung, Form usw.). Der Detailreichtum wird meistens inkorporiert, wo mehrere Eigenschaften in einer Gebärde ausgeführt sind.

Durch diese Möglichkeit in der gestisch visuellen Modalität, Informationen simultan auszuführen, wird ein sinnlich Kontext geschaffen, der über visuelle Attribute, Bewegungen, räumliche Vernetzungen sowie Intensität Handlungsprozesse aufzeigt. Dies nennt man in der Deaf Didaktik *Embodied style* basierend auf der Theorie von Embodied Language, welche davon ausgeht, das sprachliche Konzepte auf sensomotorische Erfahrungen zurückzuführen sind. Das bedeutet, taube Signer:innen verwenden bei Erzählungen ein Vokabular, welches unmittelbar an Handlungserfahrungen angebunden ist. Sie produzieren eine komplexe simultan-räumliche Konstruktion auf morpho-syntaktischer Ebene. Sie schlüpfen z.B. auch in die Rolle des Elefanten (Rollenübernahme) (Grote et al. 2018).

Abbildung 7: Videobeispiel zum induktiven Didaktikmodell in ÖGS: Die Photosyntheses

Transkription: Jetzt erkläre ich den Ablauf der Photosynthese. Die Pflanzen sehen so aus, mit einem sichtbaren Teil an der Oberfläche und dann gibt es in der Erde die Wurzeln. So sehen sie aus. Die Wurzeln saugen das vorhandene Wasser auf und der sichtbare Teil der Pflanze absorbiert das umliegende CO2. Also sie nehmen zweierlei, durch die Wurzeln und die Blätter auf. Die Blätter erkennen die Sonnenstrahlen und wandeln sie in Zucker und Sauerstoff um. Den Zucker behalten sie für das weitere Wachstum und den Sauerstoff benötigen sie nicht, also geben sie ihn wieder ab. Aber die Umgebung kann den Sauerstoff gut für das Atmen anderer Lebewesen und das weitere Wachstum gebrauchen. Es ist also eine win-win-Situation. Die Pflanze nimmt etwas auf, gibt es ab und die Umgebung sowie die Pflanze selbst kann dadurch weiterhin wachsen. Das ist die Photosynthese.

Das Team an der Universität Aachen benennt folgende Inhaltaspekte von Deaf Didaktik:

- *Dreidimensionales Erzählfeld mit einer räumlichen Verortung um ein zentrales Thema:*
  Der erste Inhaltsaspekt wird zentral im Raum positioniert/angeordnet und von da aus werden periphere weitere Informationen/Inhalte mit dem Kernaspekt verknüpft (Netzwerk – Mindmap)

- *Simultanität/ Inkorporation:*
  Die Inkorporation ist ein Phänomen, bei dem ein bedeutungsvolles Element, wie eine Klassifikator-Handform, eine Bewegung oder ein nicht-manueller Teil einer lexikalisierten Gebärde eingearbeitet wird.

Was wird inkorporiert:

- Attribute: Form, Größe, Konsistenz
- Aktionen: Richtung, Geschwindigkeit & Formen von Bewegung

und/oder Lokationen: räumliche Platzierung

- *Assoziativer Kontext:*
  Einbettung des Kernaspekts in eine Narration/Erzählung/Geschichte

Segmentierte Einheiten und der Perspektivenwechsel werden im Raum zueinander in Beziehung gesetzt z.B. auch durch die Rollenübernahme (z.B. Elefant/ Fotosynthese Pflanze).

7. Fazit und Ausblick: Die räumlich visuelle Sprache im Unterricht

Dass wir in einem bimodal-bilingualen Unterrichtssetting in Gebärdensprachen und Landessprachen unterrichten, ist in der Wissenschaft und in der praktischen Umsetzung in unserem Zeitalter abgesichert und wird international vertieft erforscht. Wie wir jedoch unsere Bildungsinhalte angepasst an eine visuell-räumliche Sprache an gebärdensprachigen Schüler:innen vermitteln, welche Konzepte wir hier konkret anwenden, diesen Forschungsaspekt müssen wir noch sehr konkret ergründen und mit didaktischen Beispielen erforschen, sowie Schul- und Lernmaterialien angepasst an räumliche Didaktikkonzepte entwickeln. Es ist wichtig, in diesem Bereich die Forschungsaktivität in den nächsten Jahren zu intensivieren, um sehr konkret die Muster einer kognitiven Wissensorganisation, welche bedingt durch die Sprachmodalität im visuell-gestischen Bereich und deren Sprachstruktur des räumlich-simultan-zirkulären, stärker in den Blick zu nehmen.

Um uns in diesem Sinne international auszutauschen, werden wir 2025 ein Forschungsvorhaben starten. Gemeinsam mit der Universität Aachen, einer weiteren europäischen Universität und als externe Kooperation mit der Chinese University of Hong Kong möchten wir weiter in das Didaktikfeld eintauchen, aber auch, um länderübergreifende Fort- und Weiterbildungskonzepte zu implementieren, ein gemeinsames Curriculum zu erstellen und die Entwicklung von praktisch gut abgestimmten Unterrichtsmaterial zu fördern. Da wir in der Gebärdensprachpädagogik und -didaktik eine eher überschaubare Forschungscommunity sind, wollen wir die Lehre der Weiterbildungsformate international bestücken. Meine Kollegin Lydia Fenkart ist schon seit 2021 in diesem Forschungsteam und die Universität Aachen hat uns gebeten den Lead zu übernehmen, was wir dann auch gerne machen.

Abschließend möchte ich auf das zukünftige theoretische Feld im Bereich der Forschung im Zusammenhang mit der schulischen Praxis Bezug nehmen. Was bedeuten diese bisher gewonnenen Erkenntnisse für die Forschung und Lehramtsausbildung, insbesondere für Lehrer:innen im spezifischen Bereich der Gebärdensprachpädagogik? Welche Konsequenzen müssen wir nun auch im Rahmen eines inklusiven Unterrichts daraus ziehen?

1) Wir müssen uns als Forscher:innen, Lehrende und Lehrer:innen bewusst sein, dass unterschiedliche Sprachmodalitäten und Sprachstrukturen diverse didaktische Zugänge erfordern. Inklusiver Unterricht kann dies ermöglichen und vielfältige Methoden können alle Schüler:innen bereichern.

2) Aus-, Weiter- & Fortbildungsmöglichkeiten für das Sprachfach ÖGS sowie für die Gebärdensprachdidaktik müssen konkret international konzipiert werden, und mit internationalen Lehrenden bestückt werden.

3) Unterrichten wir in Gebärdensprache, dann ist einerseits eine gute Gebärdensprachkompetenz notwendig, visuell räumlich ausgerichtete Unterrichtsmaterialien müssen entwickelt werden und andererseits sollen auch die visuell-räumlichen Lern- und Lebenswelten in theoretischen Konzepten konzipiert werden, welche im praktischen Handlungsfeld in

Zusammenarbeit mit Schulen umgesetzt und evaluiert werden.

4) Es gilt internationale und interdisziplinäre Forschungszusammenarbeit voranzutreiben, um ebenfalls theoretisch fundierte Konzepte in die praktische Umsetzung zu bringen.

5) Zu guter Letzt, braucht es Role Models, Native Signer:innen in Forschung, Lehre und in der Schule – sie müssen mit uns gemeinsam an der Thematik arbeiten, um gebärdensprachigen Kindern zukünftig eine chancengleiche Bildung zu ermöglichen.

6) Und ich möchte nun mit einer Formulierung von Hannah Wahl 2023 enden:

   Wir müssen Menschen mit Behinderungen fördern und Platz schaffen. Powersharing – damit ist gemeint zu teilen bzw. die bewusste Abgabe von Macht, die damit einher geht. Damit ist konkret gemeint, den Einfluss, den man aufgrund eigener Privilegien hat, mit marginalisierten Menschen zu teilen.

8. Literatur und Quellen

Becker, C. & Jäger, H. 2019: Deutsche Gebärdensprache. Linguistik und Schule. Von der Sprachtheorie zur Unterrichtspraxis. Tübingen: Attempto. LingusS Band.6.

BMBWF (1993): 15. Schulorganisationsgesetz-Novelle. https://rundschreiben.bmbwf.gv.at/media/1993_98.pdf (Zugriff 15. 10.2024)

Grote, K. & Linz, E. 2003: *The influence of Sign Language Iconicity on Semantic Conceptualization Processes.* In: May Nänny & Olga Fischer (Hg.), Iconicity in Language and Literature. Band 3, S.439-446

Grote, K. 2013: *Modality Relativity? The Influence of Sign Language and Spoken Language on Semantic Categroisation.* RWTH Aachen (Phil.Diss) http://publications.rwth-aachen.de/record/211239 (Zugriff 01. 05.2024)

Grote, K. (2016): *Der Einfluss von Sprachmodalität auf Konzeptualisierungsprozesse und daraus abgeleitete Konsequenzen für die Hörgeschädigtenpädagogik.* In: Hörpäd 4/2016, S. 140-146

Grote, K.; Sieprath, H.; Staudt, B. (2018): *Weshalb wir eine spezielle Didaktik für den Unterricht in Gebärdensprache benötigen.* In: Das Zeichen 110, S. 426-437

Förster, B. 2017: *DGS-Didaktik. Unterrichtspraktische Einblicke und Fragestellungen.* In: dfgs-forum Tagungsbericht. S. 87- 90

Hintermair, M.; Knoors, H.; Marschark, M. 2014: *Gehörlose und schwerhörige Schüler unterrichten. Psychologische und Entwicklungsbezogene Grundlagen.* Heidelberg: Median.

Kramreiter, S. 2015: *INKLUSIV-BILINGUAL-MEHRSTUFIG: Das Wiener Schulmodell.* In: Das Zeichen 99, S. 82f.

Kramreiter, S. 2016: *Bilingualer inklusiver Unterricht bei hörbeeinträchtigten und hörenden Schülern - Ein innovatives Unterrichtskonzept.* Heidelberg. Median.

Kramreiter, S.; Krausneker,V. 2019: *Bilingual, inclusive, mixed-age schooling in Vienna.* In: Marschark, M.; Shirin, A. & Knoors, H. (Hg.): Co Enrollment Education für Deaf and Hard-of-Hearing Learners. Oxford: Oxford University Press. S.133-149

Krausneker , V. 2004: *Viele Blumen schreibt man „Blümer". Soziolinguistische Aspekte des bilingualen Wiener Grundschul-Modells mit Österreichischer Gebärdensprache und Deutsch.* Hamburg: Signum.

Marschark, M. & Knoors, H. 2012: *Sprache, Kognition und Lernen – Herausforderungen an die Inklusion gehörloser und schwerhöriger Kinder.* In: Hintermair, M. (Hg.), Inklusion und Hörschädigung. S. 129-177

Mindess, A. 1999: *Reading Between thr Signs – Intercultural Communication for Sign Language Interpreters.* Yarmoth, Maine: Intercultural Press.

Prillwitz,S.; Leven,R.; Zienert, H.; Hanke,T.; Henning, J. 1989: *HamNoSys, Version 2.0 Hamburger Notationssystem für Gebärdensprache. Eine Einführung.* Hamburg: Signum.

Ribeaud, M.; Cicala, I. 2014: *Handbuch Glossierung der Deutschschweizerischen Gebärdensprache (DSGS).* Zürich: Verlag fingerschop.ch.

Schott, W. 1995: *Das k.k. Taubstummen-Institut in Wien 1779-1918.* Wien: Böhlau.

Sutton, V. 1995: *Lessons in Sign Writing: Textbook.* Deaf Action Committeee for Sign Writing: LaJolla, CA.

Thompson, R.; Vinson, D. & Vigliocco,G. 2009: *The link between form and meaning in American Sign Language: lexical processing effects.* In: Journal of Experimental Psychology, Language, Memory and Cognition 35, S.550-557

Wahl, H. 2023: *Radikale Inklusion. Ein Plädoyer für die Gerechtigkeit.* Wien: Leykam.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Zeitleiste zur Gebärdensprachpädagogik: Die Entwicklung von ÖGS Aus, Weiter- & Fortbildungsangeboten in Österreich

Abb. 2: Glossennotation mit Übersetzung in die deutsche Schriftsprache

Abb. 3: Parameter der Gebärdensprachen

Abb. 3a: Die sechs Grundhandformen (Happ 2005)

Abb. 3b: Ausführungsort (Wille 2020)

Abb. 3c: Handstellung /Klassifikatoren (o.A.)

Abb. 3d: Mimik und Körperhaltung (o.A.)

Abb. 4: Lineare Darstellung eines Wortes (Buchstabenaneinanderreihung) und eines Satzes (Wortaneinanderreihung) in Deutsch

Abb. 5: Videobeispiel einer Satzkonstruktion in ÖGS mit Visualisierung gebärdenspezifischer Elemente

Abb. 6: Videobeispiel zum induktiven Didaktikmodell in ÖGS: Der Elefant

Abb. 7: Videobeispiel zum induktiven Didaktikmodell in ÖGS: Die Photosynthese

Akademischer Werdegang von HS-Prof.in Mag.a Dr.in Silvia Kramreiter, Dipl.-Päd.

Silvia Kramreiter maturierte im Jahr 1989 in St. Pölten an der Bildungsanstalt für Sozialpädagogik. Anschließend besuchte sie die Pädagogische Akademie Krems und erwarb dort die Lehrämter Allgemeine Sonderschule, Sprachheilpädagogik und Schwerstbehindertenpädagogik und verfasste ihre Diplomarbeit zum Thema *„Lautsprache versus Gebärdensprache“*. Am Pädagogischen Institut Wien schloss sie im Jahr 2000 das Lehramt für Hörbeeinträchtigtenpädagogik ab und inskribierte im gleichen Jahr an der Universität Wien das Studium der Bildungswissenschaft mit dem Studienschwerpunkt der Heil- und Sonderpädagogik. Das Magisterstudium schloss sie mit einer bildungswissenschaftlichen Arbeit mit dem Titel *„Zwei Sprachen, eine Bildung – das Dilemma der Gebärdensprachpädagogik“* ab. Sie promovierte 2011 an der Universität Wien bei Gottfried Biewer in Kooperation mit der Humboldt-Universität zu Berlin bei Klaus B. Günther zum Thema *„Integration von gehörlosen Kindern in der Grundschule mit Gebärdensprache und Lautsprache in Österreich“* mit Auszeichnung.

Sie blieb durchgängig ihrem speziellen Thema zur Gebärdensprache und Bildung treu und gründete 2012 das inklusive bimodal-bilinguale Schulprojekt Pfeilgasse. 25 Jahre arbeitete sie in der Schule bei gebärdensprachigen Schüler:innen und begleitete sie von der Primarstufe bis zur Matura. Ab 2011 arbeitete sie als Lektorin an der Universität Wien, wobei sie sich weiter vollbeschäftigt ihren schulischen Projekten widmete. Ihr Kerninteresse lag in der praktischen Umsetzung von Gebärdensprache im inklusiven Unterricht. Durch ihre pädagogische Tätigkeit, ihre wissenschaftliche Forschung, sowie Publikationen und Vorträge im In- und Ausland implementierte sie die Gebärdensprache in der österreichischen Bildungslandschaft. Im Bereich der Methodik und Didaktik bei Verwendung der Gebärdensprache als Unterrichtssprache sowie als Unterrichtsfach hat sie einen entscheidenden Teil der Pionierarbeit in Österreich selbst verantwortet und vorangetrieben.

2006 gründete sie den Verein „Plattform Inklusion & Gebärdensprache“, deren Projektleiterin und Obfrau sie bis heute ist. Die Plattform Inklusion & Gebärdensprache (PLIG) organisiert Workshops, Vorträge und Tagungen rund um Gebärdensprache und Bildung, welche national und international ausgerichtet sind und im praktischen sowie im akademischen Diskurs Vernetzungsarbeit leistet.

2015 entwickelte sie mit der Sprachwissenschafterin Verena Krausneker im Verbund NO an der Universität Wien Lehrer:innenbildung das Modul Gebärdensprachpädagogik im Fachbereich der Inklusiven Pädagogik.

Im Auftrag des Bildungsministeriums konzipierte sie gemeinsam mit Verena Krausneker einen Lehrplan für die Österreichische Gebärdensprache über 12 Schuljahre hinweg. Dieser Lehrplan wird 2025/26 approbiert.

An der KPH Wien/Krems begann sie 2016 in Vollbeschäftigung ihren Dienst. Als Fachgruppensprecherin der Inklusiven Pädagogik arbeitet sie an Konzepten und der Curriculumentwicklung zum Schwerpunkt Inklusive Pädagogik in der Primarstufenausbildung mit. Sie leitet gemeinsam mit ihrer Kollegin Beatrice Müller den

Forschungsbereich MEHR:SPRACHIGKEIT! und ist im Kernteam der Fachstelle Gender- und Diversitätskompetenz. Sie ist Gender-Mainstreaming Beauftragte sowie Inklusionsbeauftragte der KPH. Parallel dazu konzipierte sie zahlreiche Fort- und Weiterbildungsangebote der KPH zur ÖGS für Lehrer:innen. Im Ausbildungsbereich wurde das Freifach ÖGS und in der Elementarpädagogik Seminarkonzepte zu ÖGS implementiert.

Die Hochschulprofessur an der KPH Wien/Krems, die Silvia Kramreiter im Oktober 2023 antrat, ermöglicht nun die speziellen Gebiete der Gebärdensprachpädagogik und -didaktik in der Lehr- und Forschungsarbeit österreichweit im Bereich der Aus-Fort- und Weiterbildung auszubauen, zu intensivieren und über Entwicklungs- und Forschungsprojekte zu verankern.

Ausgewählte Publikationen von HS-Prof.in Mag.a Dr.in Silvia Kramreiter, Dipl.-Päd.

Kramreiter, S., Fenkart, L. 2023: *Mutlos - der neue Lehrplan für Österreichische Gebärdensprache. Ein Essay zum Thema Sprache und Zugehörigkeit.* In: M. Dannerer & U. Esterl (Hrsg.), Sprache(n) und Zugehörigkeit. zeit-schrift für den deutschunterricht in wissenschaft und schule (63-73). Studienverlag Innsbruck

Kramreiter, S. 2019: *ENDLICH! Aus-/Weiter- und Fortbildungsschienen für Pädagog_innen in Österreich.* In: Das Zeichen, März Nr. 111/2019, S. 24f. Hrsg. Institut für Deutsche Gebärdensprache . Hamburg. Signum

Kramreiter S., Krausneker V. 2019: *Bilingual, inclusive, mixed-age schooling in Vienna.* In: Marschark, Marc; Shirin Antia & Harry Knoors (Hg.): Co-Enrollment Education for Deaf and Hard-of-Hearing Learners. [u.a.]: Oxford University Press

Kramreiter, S. 2018: *„ÖGS Sprachlernseminare für PädagogInnen an der KPH Wien/ Krems, KPH Graz und an der PH Salzburg".* In: Gebärdensache, 2/18. S. 24f. Hrsg. Österreichischer Gehörlosenbund. Wien. Österreichischer Gehörlosenbund

Kramreiter, S. 2016: *Bilingualer inklusiver Unterricht bei hörbeeinträchtigten und hörenden Schülern - Ein innovatives Unterrichtskonzept.* Heidelberg. Median

Kramreiter, S. 2015: *„Tagungsbericht – 1. Wiener BILI-Tagung".* In: Gebärdensache; Hrsg. Österreichischer Gehörlosenbund. Wien. Österreichischer Gehörlosenbund

Kramreiter, S. 2015: *„INKLUSIV-BILINGUAL-MEHRSTUFIG: Das Wiener Schulmodell".* In: Das Zeichen, März Nr. 99/2015, S. 82f. Hrsg. Institut für Deutsche Gebärdensprache . Hamburg. Signum

Kramreiter, S. 2014: *„Inklusive bilinguale Schulmodelle in Österreich – Organisation, Ressourcen und Rahmenbedingungen".* In: dfgs forum, Ausgabe 2014/ 22. Jahrgang, S. 44f. Hrsg. Deutsche Fachverband für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik e.V.

Kramreiter, S. 2012: *„Aufbau von Schriftsprachkompetenz gehörloser Kinder bei schulischer Integration - Wiener Waldschule".* In: Schulheft. Hrsg. Verein der Förderer der Schulhefte. Wien. Studienverlag

Kramreiter, S. 2012: *„Sprachintegration – Integrative Beschulung gehörloser und hörender SchülerInnen in Österreich. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung einer Integrationsklasse in Wien".* In: Das Zeichen, März Nr.90 /2012, S. 76f. Hrsg. Institut für Deutsche Gebärdensprache. Hamburg. Signum

Kramreiter, S. 2010: *„Integration gehörloser Schüler in einem Wiener Gymnasium – Probleme und Perspektiven".* In: Hörgeschädigte Kinder Erwachsene Hörgeschädigte, 4/10, S.171f. Hrsg. Deutsche Gesellschaft der Hörgeschädigten. Hamburg: Hörgeschädigte Kinder GmbH

Kramreiter, S. 2009: *„Gleiche Bildungschancen für gehörlose Kinder?".* In: Gebärdensache, 1/09. S.24f. Hrsg. Österreichischer Gehörlosenbund. Wien. Österreichischer Gehörlosenbund

Kramreiter, S. 2008: *„Integration & Gebärdensprache".* In: Gebärdensache, 4/08. S.24f. Hrsg. Österreichischer Gehörlosenbund. Wien. Österreichischer Gehörlosenbund

Kramreiter, S. 2008: *„Schulische Integration gehörloser Kinder mit Gebärdensprache und Lautsprache in der Regelschule- Wiener Modell Waldschule“*. In: Hörgeschädigte Kinder Erwachsene Hörgeschädigte, 3/08, S.131f. Hrsg. Deutsche Gesellschaft der Hörgeschädigten. Hamburg: Hörgeschädigte Kinder GmbH

HS-Prof.in Mag.a Dr.in Silvia Kramreiter, Dipl.-Päd

Gebärdensprachen werden phonologisch über manuelle Komponenten, wie den Händen und der Arme, sowie über nicht-manuelle Komponenten (z.B. des Gesichtes und einzelnen Gesichtspartien, der Körperhaltung und Bewegungen der Oberkörper und Schultern) in einem dreidimensionalen Raum - dem Gebärdenraum - visuell produziert und wahrgenommen. Sie unterscheiden sich von Lautsprachen, welche über Sprechwerkzeuge artikuliert und akustisch wahrgenommen werden.

Beeinflusst die Sprachmodalität die kognitive Wissensorganisation? Wie zeigen sich unterschiedlich kognitive Prozesse bei der Verarbeitung von Wissen und wie können didaktisch-methodische Unterrichtskonzepte auf diese Erkenntnisse reagieren? Anhand von Erklärungsmodellen im kontrastiven Vergleich der Lautsprache und Gebärdensprache (in diesem Fall, der Österreichischen Gebärdensprache – ÖGS), werden die spezifische Divergenzen herausgearbeitet und diskutiert. Grundlegende Aspekte zur Umsetzung einer Didaktik, welche konsistent mit einer visuell-räumlichen Sprachmodalität übereinstimmen, werden dargestellt.

Die Struktur der Österreichischen Gebärdensprache (ÖGS) wird in der Antrittsvorlesung anhand spezifischer visueller Darstellungsprozesse, die mit einem Spiel von Form, Raum und Bewegungen anhand medialer Beispiele in Form von Videos und einem animierten Foliendesign, berücksichtigt und sichtbar gemacht.

ISBN 978-3-904046-15-2
9 783904 046152