

# Lektion 1

## Sagen, wo man etwas bekommt

### SPRACHPRAXIS

#### Videodialoge

**Anleitung** Lesen Sie zunächst nur die kurze Situationsbeschreibung zu den Dialogen und sehen Sie sich das Video mehrfach an, ohne die genauere Inhaltsbeschreibung zu kennen. Sicher werden Sie die eine oder andere Vokabel bzw. Phrase verstehen.

Entwickeln Sie Vermutungen über den groben Gesprächsverlauf. Was könnten die Sprecher in dieser Situation (zu Beginn, in der Mitte und am Ende des Gesprächs) sagen? So üben Sie, neue Vokabeln und Wendungen aus dem Zusammenhang von schon Bekanntem zu erschließen.

Lesen Sie erst jetzt die genaue Dialogbeschreibung. Sehen Sie sich die Videoaufnahmen zu den beiden Gesprächen nun so oft an, bis Sie die Gespräche ohne Zuhilfenahme des Textes verstehen. Dann üben Sie beide Gespräche, vor allem die fettgedruckten **Schlüsselsätze**, in denen wichtige Sprachfunktionen zum Ausdruck kommen.

#### Dialog 1

Stefan (A) und seine gehörlose Kollegin Sieglinde (B) treffen sich zufällig in einem Kaufhaus. Sie sprechen über ihre weiteren Einkaufspläne.

**A/B:** Begrüßt einander überrascht.

**A:** Frage, was B sucht.

**B:** Sage, dass du **Strümpfe kaufen möchtest** und frage, ob A weiß, **wo es die gibt**.

**A:** Antworte, dass die **Damenabteilung im zweiten Stock** ist und dass die Strümpfe **direkt rechts neben den Schuhen bei der Rolltreppe** sind.

**B:** **Zeige, dass du verstanden hast**, und frage, ob A mit dir zusammen nach oben fährt.

**A:** Antworte, dass du in den Keller runter musst, weil du Lebensmittel kaufen willst. Frage, ob B nachher noch Zeit zum Kaffee trinken hat.

**B:** Bejahe erfreut. Schlage vor, dass ihr euch in 20 Minuten im dritten Stock im Restaurant trefft.

**A:** Sage, dass du mehr Zeit brauchst, und schlage vor, dass ihr euch dort in einer halben Stunde trefft. Frage, ob B das recht ist.

**B:** Stimme zu und **schlage vor, dass ihr euch im Restaurant links am Fenster trefft**.

**A:** Stimme zu.

**A/B:** Verabschiedet euch.

### Dialog 2

Die gehörlose DGS-Kursleiterin Susanne (A) erzählt der hörenden DGS-Kursteilnehmerin Simone (B), dass sie ihre Uhr verloren hat. Simone bietet an, mit ihr zusammen im Fundbüro nach der verlorenen Uhr zu forschen. Dazu gibt Susanne eine genaue Beschreibung der Uhr.

**A/B:** Begrüßt einander.

**B:** Frage, warum A so ein unglückliches Gesicht macht.

**A:** Sage, dass du schlechte Laune hast, weil du beim Frühstück gemerkt hast, dass deine Uhr weg ist.

**B:** Frage, ob die Uhr vermutlich gestohlen wurde oder ob A die Uhr verloren hat.

**A:** Antworte, dass du glaubst, du hast deine Uhr gestern bei der Anprobe im Kaufhaus liegen lassen.

**B:** Biete an, mit A gemeinsam zum Fundbüro des Einkaufszentrums zu gehen, zu dem das Kaufhaus gehört. **Frage nach einer genauen Beschreibung der Uhr.**

**A:** Reagiere. **Beschreibe, wie die Uhr aussieht** (Marke, Form, Farbe, Muster, Armband, Material).

**B:** Frage nach dem Preis der Uhr.

**A:** Nenne den ehemaligen Kaufpreis der Uhr.

**A/B:** Verabredet euch für 14 Uhr.

### Gesprächsübung

Um die fettgedruckten Schlüsselsätze in einem neuen Zusammenhang zu üben, spielen Sie mit einem Partner die folgenden Situationen nach:

#### Situation 1

Sie erkundigen sich am Informationsschalter eines großen Bürogebäudes danach, wo sich ein bestimmter Raum oder ein bestimmtes Büro befindet. (Ihr Partner macht sich einen Plan, wo welches Gebäude liegt. Sie kennen diesen Plan nicht.)

#### Situation 2

Eine Freundin von Ihnen hat sich eine neue Uhr, ein neues Schmuckstück oder einen anderen schönen Gegenstand gekauft. Sie sind so begeistert, dass Sie sofort in das Geschäft laufen, um sich den Gegenstand ebenfalls zu kaufen. Sie erklären dem Verkäufer genau, was Sie suchen, aber er scheint ausverkauft zu sein. Der Verkäufer macht andere Vorschläge, die Ihnen aber nicht so gut gefallen.

## ANMERKUNG ZUR GRAMMATIK

### Kardinal- und Ordinalzahlen

Sie kennen bereits die Grundhandformen für die Kardinalzahlen (d.h. die Zahlen der normalen Zählfolge). Für verschiedene Arten von Zahlen, z.B. für Zeitangaben, Ordinalzahlen (Ordnungszahlen) und Geldsummen, bleiben diese Grundhandformen unverändert, aber es werden unterschiedliche Bewegungen und Ausführungsorte benutzt. In dieser Lektion beschäftigen wir uns mit Ordnungszahlen.

Ordnungszahlen geben einen bestimmten Platz in einer Folge von Dingen an. Diese Zahlen werden folgendermaßen gebildet:

a) „Erste“ bis „Zehnte“

Diese Zahlen werden mit einer schnellen schraubenden Bewegung des Handgelenks gebildet; dabei ist die Hand in einer horizontaleren Position als für die Kardinalzahlen.

b) „Elfte“ und mehr

Diese Zahlen werden genauso wie die Kardinalzahlen gebildet. Um z.B. den achtzehnten

Geburtstag zu bezeichnen, werden die Gebärden für *achtzehn* und *Geburtstag* ausgeführt. Wenn der Gebrauchszusammenhang klar ist, wie etwa bei der Aufzählung der Platzierung von Sportlern in einem Wettkampf, kann sogar eine Kardinalzahl alleine verwendet werden. Um z.B. zu sagen, dass man beim Marathonlauf 64. geworden ist, kann man also *ich* gebärden und dann *vierundsechzig* gebärden.

Sehen Sie sich zur Veranschaulichung die folgende Grammatikdemonstration an.

## GRAMMATIKDEMONSTRATION

### Ordinalzahlen

Auf dem Video zeigt Ihnen Heiko die Ordnungszahlen „Erste“ bis „Zehnte“. Spulen Sie das Videoband zurück und üben Sie, die Zahlen zu gebärden. Oliver zeigt Ihnen danach einige weitere Beispiele, in denen Ordnungszahlen verwendet werden.

Die Beispiele von Oliver zeigen folgende Ordnungszahlen:

- Beispiel 1: 4. und 2.
- Beispiel 2: 1. und 2.
- Beispiel 3: 10. und 50.
- Beispiel 4: 1. und 15.
- Beispiel 5: 75.
- Beispiel 6: 15.

Achten Sie darauf, dass Ordnungszahlen über 10 genauso gebärdet werden wie die Kardinalzahlen.

## ANMERKUNG ZUR GRAMMATIK

### Ortsangaben

Um die Position einer Stelle innerhalb eines Gebäudes zu beschreiben, gehen Sie **vom Allgemeinen zum Speziellen** vor. Wenn Sie in einem Einkaufszentrum z.B. die Position der Toilette beschreiben, gehen Sie folgendermaßen vor:

- Machen Sie eine allgemeine Ortsangabe: „Oben im vierten Stock.“
- Benennen Sie einen Ausgangspunkt auf diesem Stockwerk: „Wenn Sie aus dem Fahrstuhl aussteigen, ...“
- Machen Sie davon ausgehend speziellere Angaben: „... dann ist es die zweite Tür auf der rechten Seite.“

Wenn Sie jemandem den Ort beschreiben, der sich in dem Gebäude auskennt, benutzen Sie einen **gemeinsamen Bezugspunkt** (d.h. etwas, das Sie und Ihr Gesprächspartner kennen).

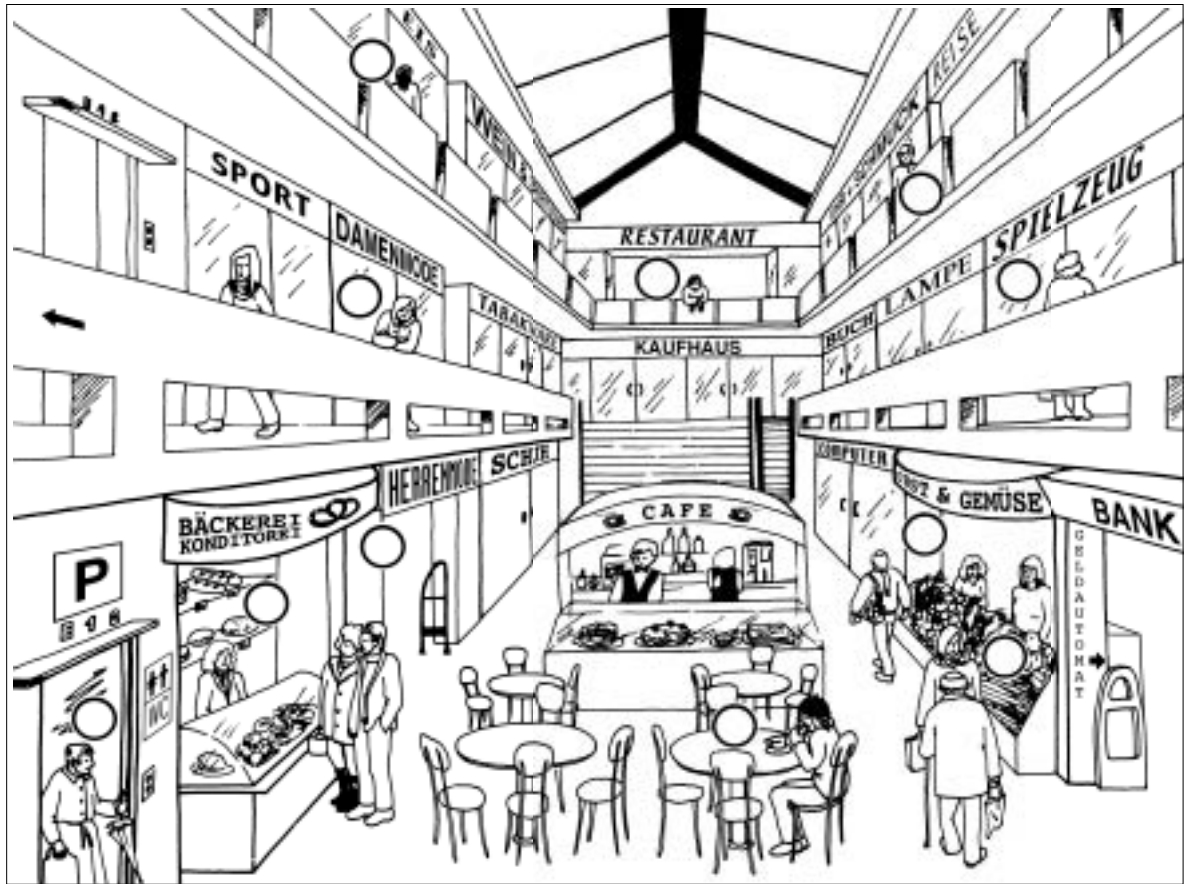
- Führen Sie einen gemeinsamen Bezugspunkt ein: „Wissen Sie, wo das Eisgeschäft im zweiten Stock ist?“
- Machen Sie speziellere Angaben zum gesuchten Ort: „Neben dem Eisgeschäft ist das Schuhgeschäft.“

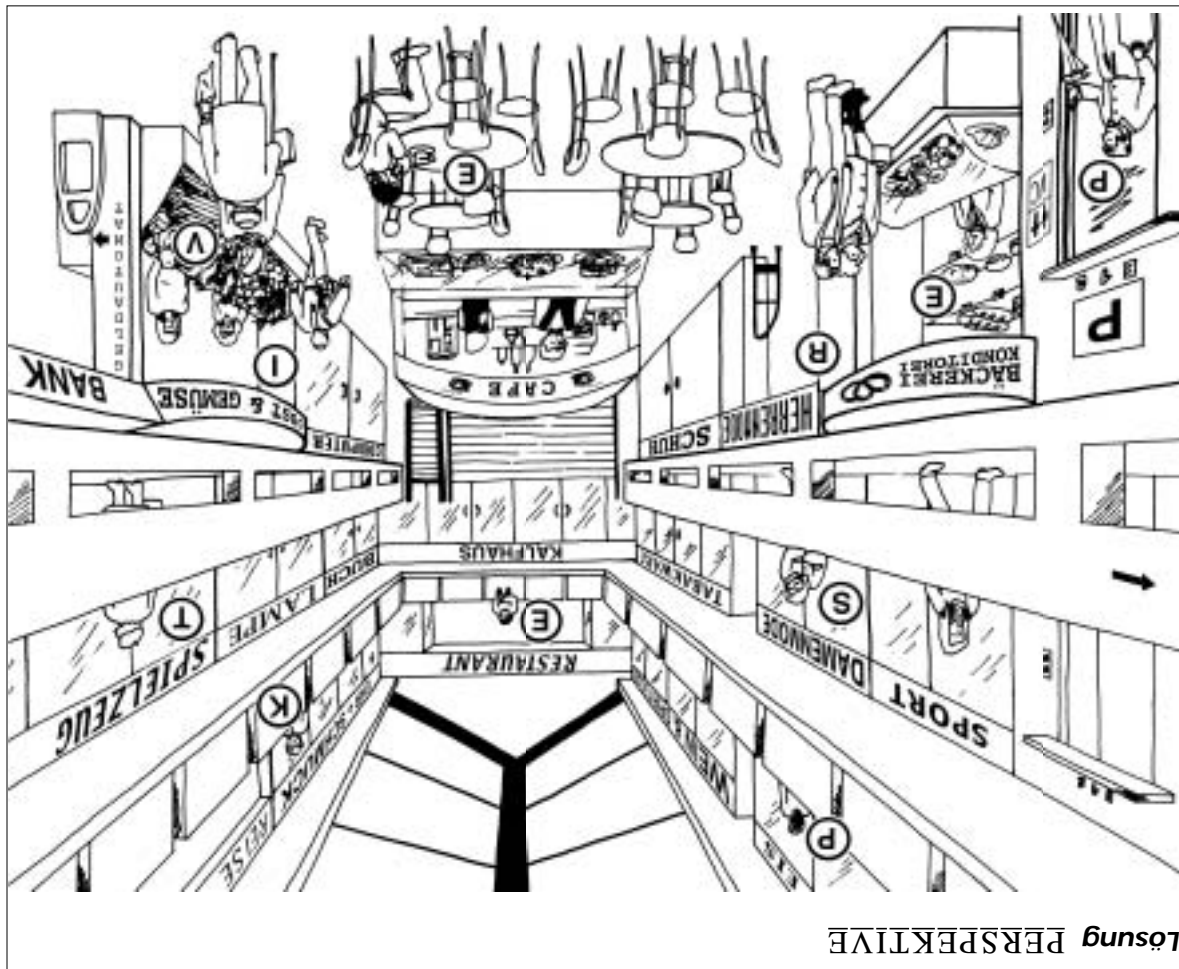
Benutzen Sie hierbei auch die in Stufe I, Lektion 3 unter *Räumliches Koordinieren* beschriebenen Strategien. Dazu gehören Koordination von Blickrichtung und Ortsangabe sowie nichtmanuelle Markierungen, um relative Entfernungen anzugeben. Dann kann sich Ihr Gesprächspartner den Weg oder den Ort, den Sie beschreiben, konkret vorstellen.

In der nächsten Übung des Videobands wird Stefan Ihnen vorführen, wie man Ortsangaben macht.

## Ortsangaben

Auf dem Video beschreibt Stefan die Standorte einiger abgebildeter Personen. Finden Sie heraus, welche Person jeweils beschrieben wird, und tragen Sie an der richtigen Stelle in Ihrer Zeichnung den unten rechts auf dem Bildschirm eingeblendeten Buchstaben ein. Am Schluss betrachten Sie das Bild nochmals: Sehen Sie, welches Wort die Buchstaben bilden?





## Ortsbeschreibungen mit einem gemeinsamen Bezugspunkt

### Übung 1

Gehen Sie mit einem Partner zu einem Gebäude mit mehreren Stockwerken. Teilen Sie sich die Stockwerke auf: Sie gehen z. B. zum ersten und zweiten Stockwerk, während Ihr Partner zum dritten und vierten Stockwerk geht. Gehen Sie durch Ihre beiden Stockwerke und prägen Sie sich ein, wo sich verschiedene Dinge (Orte) befinden. Geben Sie dann Ihrem Partner eine Liste der auf diesen Stockwerken befindlichen Dinge, damit er danach fragen kann.

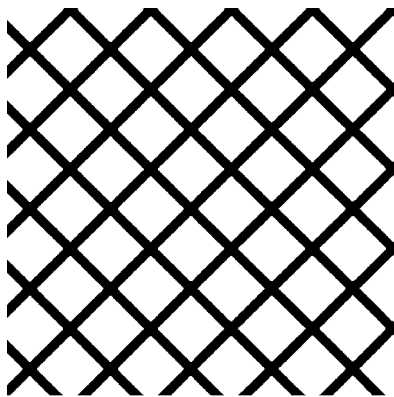
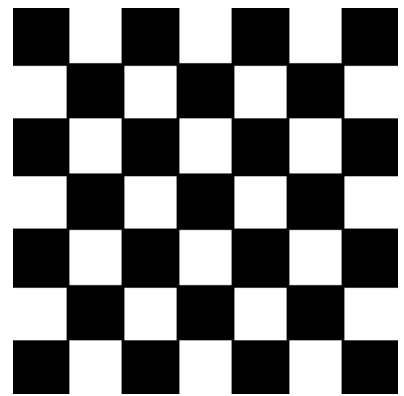
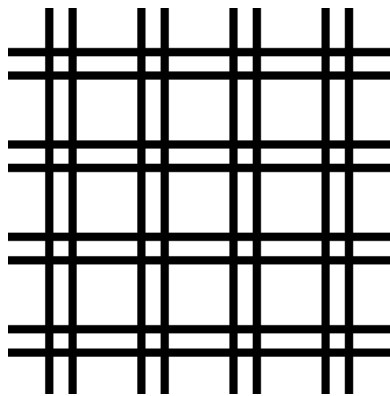
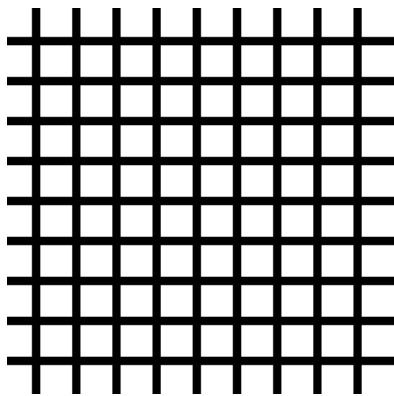
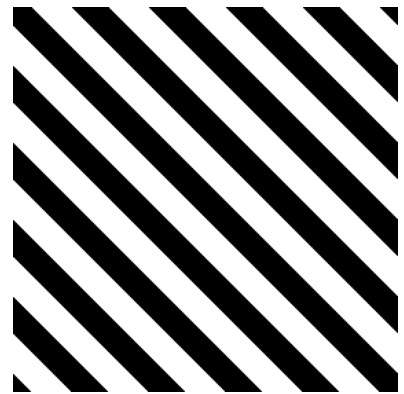
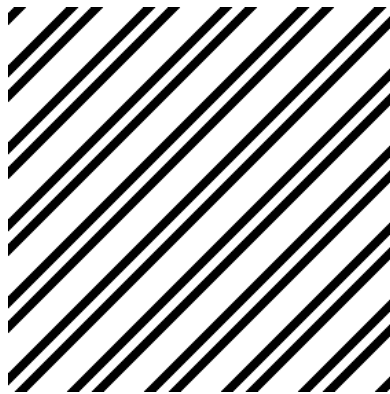
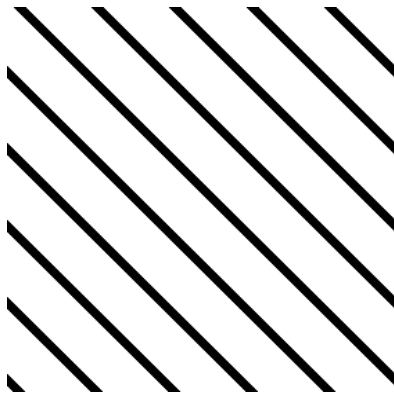
Fragen Sie sich gegenseitig, wo sich die auf Ihren Listen aufgeführten Dinge oder Orte befinden. Üben Sie Ortsangaben und gehen Sie dabei vom Allgemeinen zum Speziellen vor, wie oben in den Grammatikerläuterungen beschrieben.

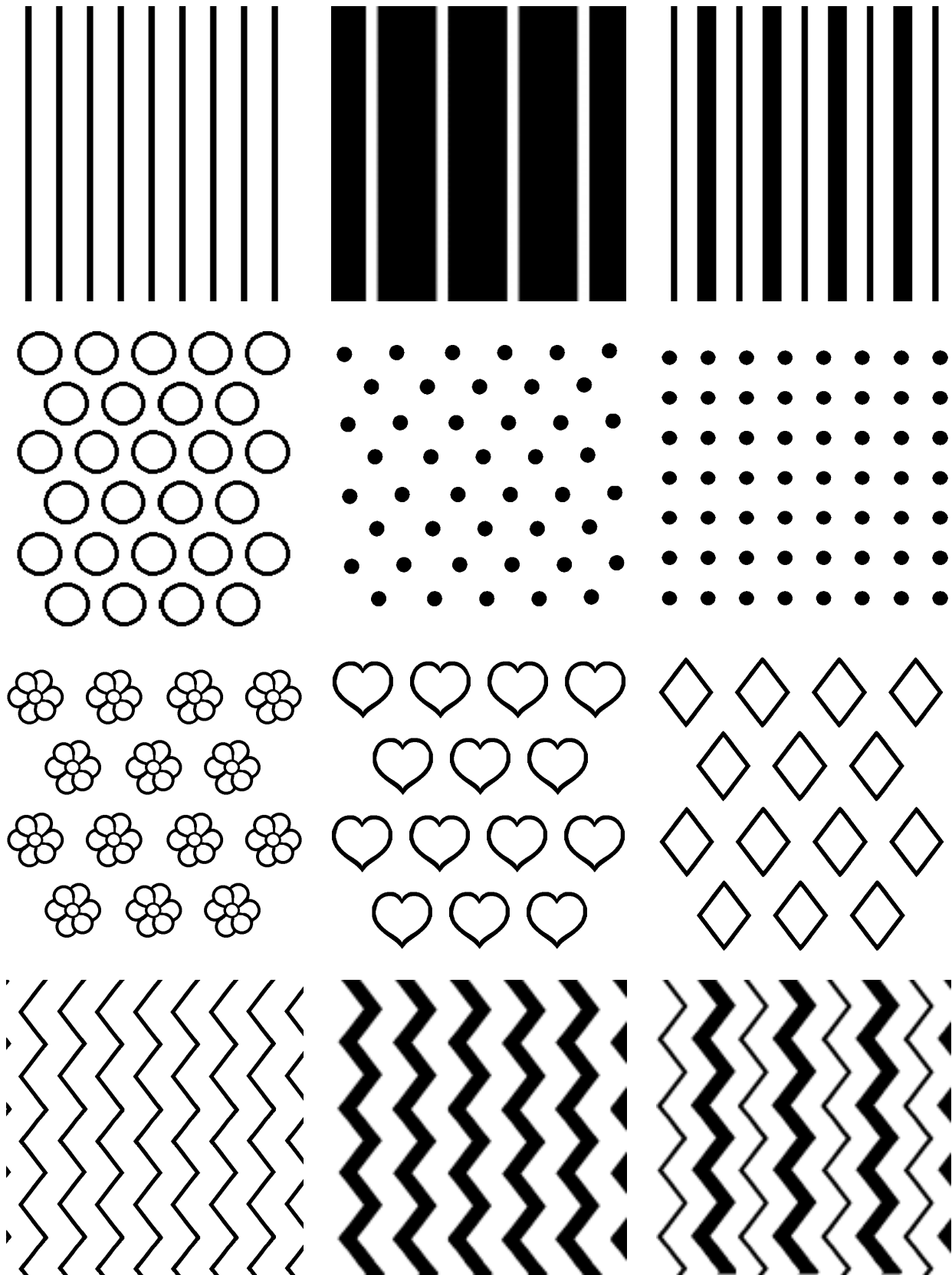
### Übung 2

Gehen Sie zu einem Ort, den Sie und Ihr Partner gut kennen. Nehmen Sie verschiedene Gegenstände mit wie z. B. ein Buch, eine Jacke oder einen Schokoladenriegel und legen Sie diese in verschiedene Räume. Ihr Partner soll Sie dann fragen, wo sich diese Gegenstände befinden. Stellen Sie einen gemeinsamen Bezugspunkt her, wenn Sie beschreiben, wo sich einer der Gegenstände befindet.

### Form- und Musterbeschreibung

Auf dem Video beschreiben Heiko und Sieglinde abwechselnd zwei Muster aus jeder Reihe der folgenden Tapetenmuster. Kreisen Sie die richtigen Muster ein.





Lösung
1. Reihe: 1. und 3. Muster
2. Reihe: 1. und 3. Muster
3. Reihe: 1. und 2. Muster
4. Reihe: 2. und 3. Muster
5. Reihe: 1. und 2. Muster
6. Reihe: 1. und 2. Muster
7. Reihe: 2. und 3. Muster

Üben Sie nun mit einem Partner, auch die anderen der abgebildeten Muster zu beschreiben. Ihr Partner soll jeweils erraten, welches Muster Sie beschreiben.

## ANMERKUNG ZUR GRAMMATIK

### Die Regeln von Musterbeschreibungen in der DGS

Wenn Sie Heikos und Sieglindes Beschreibung der Tapetenmuster genau angeschaut haben, dann haben Sie die wesentlichen Eigenheiten von Musterbeschreibungen in der DGS vielleicht bereits erkannt:

#### **Hintergrund vor Vordergrund**

Ein Muster ist immer ein Merkmal auf einem Objekt. Das Muster ist deshalb der Vordergrund, und das Objekt stellt den Hintergrund dar. In dieser Hinsicht besteht zwischen der DGS und dem Deutschen kein tiefgreifender Unterschied. Der Hintergrund wird vor dem Vordergrund beschrieben. Das gilt auch für Personenbeschreibungen, die wir in der nächsten Lektion behandeln werden. Auch die Reihenfolge von Farbangaben richtet sich nach den visuell mehr oder weniger hervorstechenden Merkmalen. Die Farbe des Hintergrunds wird ebenfalls vor der Musterfarbe angegeben.

Bei der Beschreibung von Mustern auf Gegenständen zeigen Gebärdensprachen dennoch einige Besonderheiten. Insbesondere lassen sich in einer Gebärdensprache sehr viele Details von Mustern beschreiben, die in einer Lautsprache gar nicht oder nur viel ungenauer unterschieden werden. Dies wird in der DGS durch die sog. analoge Abbildung möglich, bei der die Musterung tatsächlich beschrieben und nicht nur bezeichnet wird. Dabei setzt man häufig passende Klassifikatoren der Größe und Form (CLF) und semantische Klassifikatoren (CLS) ein und beschreibt ziemlich detailliert, wie das Muster aussieht. Mit anderen Worten, die Gebärden in Musterbeschreibungen werden produktiv abgeleitet. Es gibt also in der DGS kaum lexikalisierte, d.h. kaum vorab festgelegte Gebärden für bestimmte Muster. Im Deutschen findet man dagegen viele solcher lexikalisierten Formen. Man sagt im Deutschen kariert oder quergestreift, weiß damit aber noch nicht, wo und wie groß die Karos sind und wie groß und breit die Streifen sind. In der DGS gehören solche Details zur Form dazu. Daher kann man Musterbeschreibungen nicht einfach durch Vokabellernen erlernen, sondern man muss sie immer wieder an verschiedenen Beispielen üben.

#### **Ausführungsort**

Auch der Ausführungsort spielt eine wichtige Rolle. Er gibt an, wo das Objekt ist, das gemustert ist. Weil viele Kleidungsstücke in der DGS am Körper gebärdet werden, können auch die Muster auf solchen Kleidungsstücken direkt am Körper gebärdet werden. Gemusterte Kleidungsstücke für den Oberkörper und die Beine werden in diesem Fall so beschrieben, als ob man dieses Kleidungsstück selber trägt. Das Muster eines Hemds kann am Oberkörper, das einer Hose an den Oberschenkeln und das eines Huts sogar in Kopfhöhe beschrieben werden. Auch das spezifische Muster eines Tierfells (z.B. bei Tigern) oder die



Oberflächentextur von Schuppen oder Panzern (z. B. bei Schlangen oder Schildkröten) kann man direkt am eigenen Körper anzeigen, indem man in die Rolle des bezeichneten Tiers wechselt und am eigenen Oberkörper beschreibt, wie das Fell, die Schuppen oder der Panzer dieses Tiers gemustert ist.

Muster auf Socken und Schuhen können im Unterschied zu Mustern auf Handschuhen normalerweise nicht direkt am Körper beschrieben werden, sondern werden wie alle anderen Objekte behandelt. Dazu kann man sie im neutralen Raum vor dem Oberkörper beschreiben oder sie zunächst verorten. Bekanntlich wird zur Verortung der Gegenstand bezeichnet und einem Ort im Gebärdenraum zugewiesen. Dort hat der Gegenstand als virtuelles Objekt auch virtuelle physische Eigenschaften. Das bedeutet, man denkt sich, dass der Gegenstand an dem Ort ist, zu dem man ihn zugeordnet hat. Zusätzlich hat der Gegenstand dort eine gewisse Größe und eine Form, und er ist auch undurchsichtig. Bei der Musterbeschreibung nimmt man auf diese Eigenschaften immer so Bezug, als ob das Objekt tatsächlich vorhanden wäre. Das Muster wird also im Gebärdenraum auf dem virtuellen Objekt ausgeführt. Handelt es sich um ein relativ kleines Objekt, wie z. B. ein Osterei, so kann man es natürlich auch klassifikatorisch mit der nichtdominanten Hand aufnehmen und darauf ein Muster zeichnen.

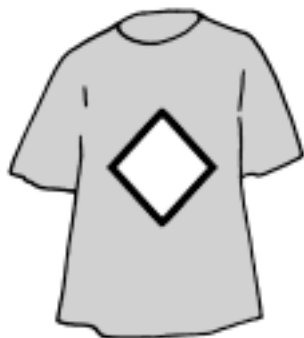
### **Mustergröße**

Je größer ein Objekt ist (Pulli vs. Osterei) und je größer und einfacher ein Muster auf diesem Objekt ist, umso genauer entspricht die manuelle Musterbeschreibung dem tatsächlich vorhandenen Muster. Die analoge Beschreibung macht Musterbeschreibungen in der DGS relativ ikonisch. Ikonisch bedeutet, dass die Musterbeschreibung auf DGS so ähnlich aussieht wie das Muster selbst. Dadurch weiß man schnell, was gemeint ist, besonders wenn große und einfache Muster beschrieben werden. Natürlich entspricht die gebärdete Form in der DGS nicht exakt dem Muster, das sie beschreibt, doch bildet die manuell-visuellen Modalität Musterungen viel feiner und genauer ab als die lautsprachliche Modalität.

In der DGS hat die Größe eines Musters einen erheblichen Einfluss auf die Art und Weise der Musterbeschreibung. Es lassen sich im Wesentlichen drei Größenordnungen unterscheiden: große, mittelgroße und kleine Muster.

Handelt es sich um ein **großes**, einfaches Muster, wie beispielsweise einen einzelnen Kreis, Vollmond oder ein Karo auf einem Pulli oder auf einer Fahne, so werden die Umriss in geeigneter CLF-Handform angezeigt. Dies kann einhändig oder zweihändig durch analoge Abbildung geschehen: Zur Musterangabe für Umriss, große Kreise oder Karos eignet sich die G-Handform; ein Einzelstreifen oder Ring kann in gekrümmter L-Handform beschrieben werden. Bei unregelmäßigeren Mustern, wie z. B. einer Wolke, kann der Umriss in G-Handform nachgezeichnet werden. Verschiedene Gebärdende beschreiben dasselbe Muster gelegentlich auch unterschiedlich. Das ergibt sich aus der Produktivität der Musterbeschreibung.

Beispiel:



Beschriebenes Muster



CLF-(musterort/verteilung)

Dient ein einzelner Gegenstand bzw. ein identifizierbarer Teil eines Objekts als Muster, wie z.B. ein Pferd oder ein Kopf, so wird der Gegenstand bezeichnet und nurmehr die Fläche, die er als Muster einnimmt, in B-Handform angezeigt.

Beispiel:



Beschriebenes Muster



PFERD



CLF-(musterort/verteilung)

Muster wie Sonne, Vollmond oder Orange, die sowohl mit einer Gebärde zu bezeichnen sind als auch einen symmetrischen Umriss haben, können auf die eine oder andere Weise beschrieben werden.

Handelt es sich um ein Muster mit **mittelgroßen**, geordneten oder ungeordneten Elementen, wie z.B. Ringen, Kreisen oder Bäumen, wird zunächst das musterbildende Element (z.B. Baum) ein- oder zweihändig beschrieben. Diese Beschreibung muss nicht identisch sein mit der eines viel größeren Musterelements. Mit einer Hand wird dann die Verteilung dieses Musterelements auf dem Gegenstand durch analoge Abbildung angezeigt.

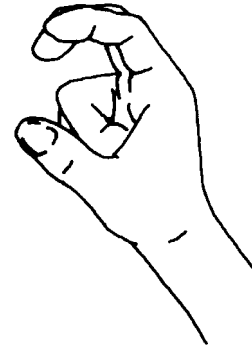
Beispiel:



Beschriebenes Muster



KARO



CLF-(musterort/verteilung)

Werden identifizierbare Objekte oder Objektteile, wie z.B. eine Maus, ein Baum oder ein Geweih als Muster verwendet, so werden sie zuerst bezeichnet; in einem zweiten Schritt wird die Musterung auf dem Gegenstand durch eine geeignete klassifizierte Handform angezeigt.

Beispiel:



Beschriebenes Muster



MAUS



CLF-(musterort/verteilung)

Besteht das Muster aus mehreren **kleinen**, geordneten oder ungeordneten Elementen, muss das musterbildende Element zunächst wieder bezeichnet oder beschrieben werden. Die Beschreibung eines kleinen Musterelements kann dabei wiederum anders aussehen als die Beschreibung eines mittelgroßen oder großen Musterelements. So können kleine Karos durch eine einzelne Hand beschrieben werden (eine geschlossene L-Hand wird zu einer geöffneten und wieder zu einer geschlossenen L-Hand bewegt). Nach der Beschreibung des musterbildenden Elements wird seine Verteilung auf dem Objekt angegeben. Dies geschieht einhändig oder zweihändig. Dabei greift eine gekrümmte 5-Hand das musterbildende Element auf und zeigt es auf einem Träger an, wobei jede Fingerspitze simultan für ein weiteres Vorkommen des Musterelements steht.

Auch die Bewegungsrichtungen der Hand oder Hände spiegeln Mustereigenschaften wider. Ein kleingestreiftes T-Shirt kann etwa so beschrieben werden, dass die Bewegung der 5-Hand die Streifenausrichtung angibt und jeder gestreckte Finger einen Streifen symbolisiert. Solche Abbildungen sind wiederum analog – jedoch nicht bezogen auf die Gestalteeigenschaften der musterbildenden Elemente wie bei großen oder mittelgroßen Elementen, son-

dern nurmehr bezüglich des Gesamteindrucks, also der Gesamtform und Verteilung der Mustermerkmale auf einem Träger.

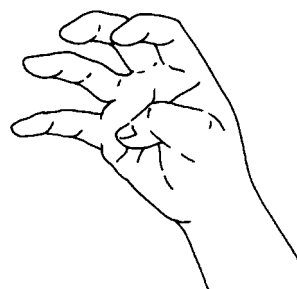
Beispiel:



Beschriebenes Muster



KARO



CLF-(musterort/verteilung)

### **Zusammenfassung: Die Regeln der Musterbeschreibung**

Die Hintergrundinformation zu einem Muster kommt vor der Vordergrundinformation.

Der Ausführungsort der Musterbeschreibung ist dort, wo das virtuelle Objekt ist, dessen Musterung beschrieben wird.

Musterbeschreibungen gehören zu den analogen Abbildungen. Sie sind deshalb produktiv und variieren je nach Muster. So werden beispielsweise formale und semantische Klassifikatoren in Musterbeschreibungen nach Bedarf neu gebildet, und so ist die Größe, nicht die Identität der musterbildenden Elemente für die Ausführungsweise der dafür stehenden Gebärde in Musterbeschreibungen entscheidend.

## **VERSTÄNDNISÜBUNG**

### **Vor dem Lampengeschäft**

Susanne (**A**) und Heiko (**B**) suchen neue Lampen für ihre Wohnungen. Sie stehen vor dem Schaufenster eines Lampengeschäfts und unterhalten sich darüber, welche Lampen sie kaufen möchten.

1. Beantworten Sie die folgenden Fragen:

– Was für eine Lampe möchte Heiko kaufen?

---

– Warum möchte Heiko nicht die karierte Lampe kaufen?

---

– Was für eine Lampe bevorzugt Susanne?

---

– Was ist Heikos Meinung über die Lampe, die Susanne bevorzugt?

---

**A/B:** Geht weiter.

**A:** Antworte, B soll aufhören, dich zu ärgern.

**B:** Sage im Scherz, dass A lieber ihre Mutter fragen soll.

**A:** Reagiere.

**B:** Antworte, dass eine solche Lampe überhaupt nicht mit den anderen Möbeln zusammen passt.

**A:** Verneine. Beschreibe, was du gut findest. Sage B, dass du gerne eine antike Jugendstil-Lampe mit einem Metallfuß und einem runden Glasschirm hättest.

**B:** (Deute auf eine Lampe.) Frage A, ob das eine Lampe ist, die ihr gefällt.

**A:** Akzeptiere den Vorschlag.

**B:** Sage, dass du die Lampe links neben der karierten möchtest.

**B:** Verneine und sage, dass diese Lampe zu klein und nicht hell genug zum Lesen ist.

**A:** Leselampe für das Schlafzimmer kaufen wollte. (Deute auf eine kleinere Lampe mit grünelbkarierterem Schirm.) Beschreibe die Lampe, die B wollte.

**A:** Stelle verwundert fest, dass B seine Meinung geändert hat und eigentlich eine Lampe für das Schlafzimmer kaufen wollte. (Deute auf eine kleinere Lampe mit grünelbkarierterem Schirm.) Beschreibe die Lampe, die B wollte.

**B:** Verneine. (Deute auf eine andere Lampe.) Antworte, dass du so eine Stehlampe möchtest.

**A:** (Deute auf eine Lampe.) Frage B, ob das die Lampe ist, die er bevorzugt.

**Lösung**

**Welchen Laden bevorzugen sie?**

Auf dem Video diskutieren Sieglinde und Stefan darüber, ob man besser im Einzelhandel oder im Kaufhaus einkaufen kann. Sehen Sie sich den Dialog an und beantworten Sie folgende Fragen:

– Wer kauft lieber im Einzelhandel ein?

---

– Wer kauft lieber im Kaufhaus ein?

---

– Welche Vorteile des Einzelhandels werden genannt?

---

– Welche Nachteile des Einzelhandels werden genannt?

---

– Welche Vorteile des Kaufhauses werden genannt?

---

– Welche Nachteile des Kaufhauses werden genannt?

---

<b>Lösung</b>
– Sieglinde bevorzugt Einkaufen im Kaufhaus.
– Stefan bevorzugt Einkaufen im Einzelhandel.
– Vorteile Einzelhandel: persönliche Beratung, gute Qualität, in Ruhe einkaufen, guter Kundendienst, Zuverlässigkeit.
– Nachteile Einzelhandel: teurer; kleinere Auswahl, braucht mehr Zeit.
– Vorteile Kaufhaus: große Auswahl, billig, schnell einkaufen.
– Nachteile Kaufhaus: schlechte Beratung, unpersönlich, viel Trubel.

### Partnerübung

Üben Sie jetzt mit einem Partner oder alleine den Vergleich von Eigenschaften. Sie können den Dialog auf dem Video zum Thema *Einzelhandel, ja oder nein?* abwandeln oder verschiedene Waren vergleichen. Denken Sie dabei daran, was Sie in Stufe I über die Verortung gelernt haben.

## GRAMMATIKÜBUNG

### Meinungen austauschen

Verabreden Sie sich zu zweit vor einem Schaufenster, und unterhalten Sie sich über die Gegenstände im Schaufenster. Befragen Sie sich gegenseitig, und tauschen Sie Meinungen darüber aus, was Ihnen gefällt.

- Identifizieren Sie Gegenstände im Schaufenster anhand von Position, Form, Farbe, Muster, Preis etc.
- Äußern Sie Ihre Meinung zu Form, Farbe, Qualität, Preis, Größe etc.
- Befragen Sie Ihren Partner nach seiner Meinung.

Sie können dazu das folgende Dialogmuster aus dem Unterricht noch einmal verwenden.

#### **Vor dem Schaufenster**

- A:** Identifiziere einen Gegenstand im Schaufenster. Erzähle, dass dir der Gegenstand gefällt (und was dir daran gefällt). Frage B, ob B den Gegenstand auch mag.
- B:** Verneine. Identifiziere einen anderen Gegenstand, der dir gefällt. Beschreibe Position, Form, Farbe, Muster des Gegenstands. Frage nach As Meinung.
- A:** Wiederhole die Identifikation des Gegenstands, um sicherzustellen, dass du richtig verstanden hast.
- B:** Korrigiere A, denn du hast einen anderen Gegenstand gemeint.
- A:** Zeige, dass du verstanden hast und erkläre, dass der Gegenstand dir nicht gefällt und warum (Form, Farbe, Muster, Preis, Qualität).
- B:** Stimme zu oder lehne As Meinung ab.
- A:** Identifiziere einen weiteren Gegenstand, der dir gefällt. Sage, dass du den Gegenstand kaufen möchtest.
- B:** Widersprich und begründe deine Meinung.
- A:** Reagiere.
- A/B:** Geht weiter oder geht in den Laden hinein.

## Gebärdensprache als Erstsprache

von Eva Pruss Romagosa

Gehörlose gehören zweifelsohne überall zu einer Gruppe, die sich mit mindestens zwei Sprachen auseinandersetzen muss: Die eine ist die dominierende Lautsprache und die andere ist die der gehörlosen Minderheit, die Gebärdensprache. Bei Kindern fängt diese Auseinandersetzung bereits früh an, die Familienmitglieder sind meist hörend, auch die KindergärtnerInnen, LehrerInnen, später dann die KollegInnen usw. werden hörend sein.

Nur 10% der gehörlosen Kinder erwerben Gebärdensprache auf einem vergleichbar natürlichen Wege wie hörende Kinder die Lautsprache erwerben. Der größte Teil der gehörlosen Kinder, nämlich 90%, hat hörende Eltern, die mit der nationalen Gebärdensprache nicht vertraut sind und für die das Erlernen einer weiteren Sprache auch eine Herausforderung ist. Falls die Familienangehörigen keine Gebärdensprache lernen und auch kein weiterer Kontakt zu anderen Gehörlosen besteht, ist es meist so, dass die Kinder erst mit dem Eintritt in den Kindergarten oder in die Schule mit der Gebärdensprache in Berührung kommen. Dies geschieht dann aber auch nicht unbedingt auf systematischem Wege innerhalb des Unterrichts, sondern hauptsächlich in den Pausen oder in der Freizeit. In den meisten Schulen in Deutschland wird die DGS nicht eingesetzt und in nicht wenigen Fällen sogar behindert. Der kleine Prozentsatz von gehörlosen Kindern, die Gebärdensprache als Erstsprache durch ihre gehörlosen Eltern erworben haben, hat hier eine wichtige Multiplikatorfunktion, indem diese Kinder die in der Gehörlosengemeinschaft benutzte Gebärdensprache an die anderen weitergeben.

In den USA hat man vor ca. 30 Jahren begonnen, sich für den Erwerb von Gebärdensprachen zu interessieren und auch in Europa wächst das Interesse an diesem Thema stetig. In vielen Studien der letzten Jahrzehnte konnte gezeigt werden, dass der Erstspracherwerb einer Gebärdensprache dem einer Lautsprache in nichts nachsteht (zur Übersicht Lillo-Martin 1999 und Newport & Meier 1985). Im Folgenden skizziere ich einige Ergebnisse:

- Gehörlose Kinder haben ebenso wie hörende Kinder eine so genannte Lallphase, die mit ca. sechs Monaten einsetzt. Alle Kinder, auch gehörlose, lallen ungeachtet der Sprache, die sie umgibt. Erst ab ca. dem zehnten Monat fängt das gehörlose Kind zunehmend an, manuell zu babbeln, und verwendet, ebenso wie es bei hörenden Babys der Fall ist, mehr und mehr Silben, die mögliche phonetische Einheiten in der jeweiligen (Gebärden-) Sprache darstellen.
- Die ersten Gebärden: Dieses Gebiet ist natürlich von großem Interesse und hat viele Studien hervorgebracht. War man früher der Ansicht, dass gehörlose Kinder früher als hörende Kinder die ersten Worte, die ersten Gebärden produzieren, wurden in weiteren Studien strengere Maßstäbe gesetzt, was die Unterscheidung zwischen Gesten und „richtigen“ Gebärden betrifft. Auch hier gab es keine signifikanten Unterschiede bei der sprachlichen Entwicklung zwischen hörenden und gehörlosen Kindern: Die Studien ergeben ein Durchschnittsalter von zwölf Monaten, in dem die ersten referentiellen Gebärden auftauchen und bis zum 19. Monat produzieren hörende sowie gehörlose Kinder ca. 50 Wörter bzw. Gebärden.
- Zwei-Gebärden-Sätze setzen mit ca. 1½ Jahren ein: Wie bei hörenden Kindern finden wir in dieser Phase noch keine grammatikalische Morphologie.
- Das Pronominalsystem: Ein viel zitiertes Beispiel, das immer wieder verblüfft, aber deutlich macht, dass die Spracherwerbsprozesse ungeachtet ihrer Modalitäten nach den gleichen Mustern verlaufen, ist das folgende: Das hörende 2-jährige Kind meint „ich“ und sagt „du“ und umgekehrt, bis es verstanden hat, dass der Gebrauch von „ich“ und „du“ abhän-

gig von der Person sind, die gerade spricht. Bei gehörlosen Kindern verhält es sich genauso: Sie gebärden „DU“ und meinen sich selbst und „ICH“ und meinen „DU“. Auch diese Gebärden werden offensichtlich als abstrakte Formen behandelt.

- Kongruenzverben erwirbt das Kind entgegen vieler früheren Annahmen morphemisch und nicht als ein ganzes, gar ikonisches Bild. Man könnte meinen, dass die Bildhaftigkeit z. B. in dem gebärdeten Satz „Du gibst mir“, in dem die Hand bei der Gebärde GEBEN von der zweiten Person zur ersten bewegt wird, dem lautsprachlichen Wort gegenüber aufgrund der Sichtbarkeit im Vorteil wäre und daher als Ganzes erworben wird. Jedoch haben die bisherigen Untersuchungen gezeigt, dass Kongruenzverben auch von gehörlosen Kindern nicht vor 2<sup>1/2</sup> Jahren erworben werden.

Zusammenfassend stellen die bisherigen Studien fest, dass Gebärdensprachen in gleicher Weise wie Lautsprachen erworben werden. Gebärdensprache und Lautsprache werden also je nach Phase Schritt für Schritt nach einem Etappenplan erworben.

Wie aber sieht es aus, wenn nicht die Kinder gehörlos sind, sondern die Eltern? Sollen die gehörlosen Eltern mit ihren hörenden Kindern gebärden? Auf jeden Fall!

Hier haben wir es dann mit einer bilingualen Situation zu tun, die mit der von Eltern, die z. B. zwei verschiedene Lautsprachen sprechen, absolut vergleichbar ist. Kinder erwerben die Sprachen, die ihre Eltern ihnen anbieten, ganz von selbst. Sie werden die Sprachen anfangs mischen und bis zum Alter von 2<sup>1/2</sup> Jahren getrennt haben.

Das Mischen der Sprachen ist also ganz normal, denn alle Kinder, die zwei oder mehr Sprachen erwerben, mischen diese zunächst, vor allem in den frühen Phasen des Spracherwerbs. Das heißt aber nicht, dass diese Kinder ständig und ohne Unterschied die Sprachen mischen und niemals eine einsprachige Äußerung von sich geben. Eher geschieht dies systematisch, so dass Kinder ohne Probleme in der Lage sind, die grammatischen Systeme zunehmend zu unterscheiden, wenn sie beginnen, die spracheigenen Eigenschaften zu nutzen.

Aus soziolinguistischer Sicht erwirbt das Kind nicht nur zwei Sprachsysteme, sondern – allgemeiner gesprochen – kommunikative Kompetenz in zwei (oder mehreren) Sprachen. Das bedeutet, das Kind erwirbt nicht nur grammatikalisches Wissen, sondern auch ein Wissen darüber, welche Sprache der Kommunikationssituation angemessen ist. Mit „angemessen“ meine ich, dass die passende Sprache in der jeweiligen sozialen Gruppe, in der jeweiligen Familie bis hin zu jeder einzelnen Konversation verwendet wird. Diese kommunikative Kompetenz lernt das Kind nicht durch linguistische Formen, sondern durch soziale Interaktionen. Sie wird umso einfacher erworben, je klarer die Eltern mit ihrer Sprache umgehen.

Um einen aktiven Bilingualismus möglich zu machen, sind die Strategien der Eltern entscheidend, wie sie ihre eigenen Sprachen in der alltäglichen Kommunikation verwenden und dies umso mehr, wenn es sich um die Sprache einer Minderheit handelt. So ist man in der Bilingualismusforschung zum Ergebnis gelangt, dass je eindeutiger eine Person bei ihrer Sprache bleibt, es umso einfacher für das Kind ist, zu wissen, welche Sprache zu welcher Person gehört, nach dem Motto: eine Person – eine Sprache. Wenn es sich hierbei noch um eine Sprache einer kleinen Sprachgemeinschaft handelt, ist es umso wichtiger, dass der/die SprecherIn/Gebärdende, eindeutig mit seiner/ihrer Sprache umgeht. Eine Situation, die es auch in vielen anderen Minderheitensprachen gibt.

In unserem Falle ist der direkte Kontakt mit gebärdenden KommunikationspartnerInnen umso wichtiger, weil das Kind ja ansonsten von der Umgebung kaum einen Einfluss erhält: Gebärden sind nur selten in den Medien, in Büchern und in der Umgebung zu finden. Somit ist die persönliche Umgebung der Kinder die einzige Quelle für Gebärdenspracherwerb.

Über den direkten Einfluss des so genannten Inputs bei hörenden Kindern von gehörlosen Eltern gibt es mehrere Untersuchungen, die zeigen, dass hörende Kinder schon ab einem Alter von 2<sup>1/2</sup> in der Lage sind, sich in der Sprache an die jeweiligen GesprächspartnerInnen zu wenden, die der-/diejenige bevorzugt. So wechseln sie von Lautsprache in Gebärdenspra-



che je nachdem, an wen sie sich richten. Gehörlose Eltern sind diejenigen, die die Familiensprache im wahrsten Sinne des Wortes ‚in der Hand‘ haben: Wenn sie in ihrer eigenen Gebärdensprache mit ihren Kindern kommunizieren, werden sie dazu beitragen, ihre Kinder mehrsprachig aufwachsen zu lassen und vermeiden auf diese Weise hausgemachte Sprachbarrieren. Übrigens ist Mehrsprachigkeit eine Situation, die die Mehrheit der Menschheit betrifft.

Ob gehörlose Kinder gehörloser Eltern, gehörlose Kinder hörender Eltern oder hörende Kinder gehörloser Eltern, für alle gilt, dass sie fähig sind, Sprachen zu erwerben, unabhängig von der Modalität – einzeln, gleichzeitig oder nacheinander –, man muss sie nur lassen.

### Literaturhinweise

Baker, Anne E. & Bogaerde, Beppie van den (1996): Language input and attentional behaviour. In: Carole Elizabeth Johnson & Gilbert, John H. (eds): *Children's Language*. (Children's Language 9) Mahwah, N.J.: Erlbaum Ass., S. 209–217.

Boyes Braem, Penny (1990): Acquisition of the handshape in American Sign Language: a preliminary analysis. In: Virginia Volterra & Erting, Carol J. (eds): *From gesture to language in hearing and deaf children*. (Springer Series in Language and Communication; 27) Berlin u.a.: Springer, S. 107–127.

Boyes Braem, Penny (1995): Eine Untersuchung über den Einfluss des Erwerbsalters auf die in der deutschsprachigen Schweiz verwendeten Formen von Gebärdensprache. *Informationshft des Vereins zur Unterstützung des Forschungszentrums für Gebärdensprache*; 27.

Butzkamm, Wolfgang & Butzkamm, Jürgen (1998): *Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen*. Tübingen u.a.: Francke.

Lanza, Elizabeth (1997): Language contact in bilingual two-year-olds and code-switching: language encounters of a different kind? *The International Journal of Bilingualism* 2, S. 135–162.

Lillo-Martin, Diane (1999): Modality effects and modularity in language acquisition: The acquisition of American Sign Language. In: William C. Ritchie & Bhatia, Tej K. (eds): *Handbook of child language acquisition*. New York u.a.: Academic Pr., S. 531–567.

Meier, Richard P. & Newport, Elissa L. (1990): Out of the hands of babes: On a possible sign advantage in language acquisition. *Language. Journal of the Linguistic Society of America* 66, S. 1–23.

Newport, Elissa L. & Meier, Richard P. (1985): The acquisition of American Sign Language. In: Dan I. Slobin (ed): *The crosslinguistic study of language acquisition*. Vol. 1: The data. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, S. 881–938.

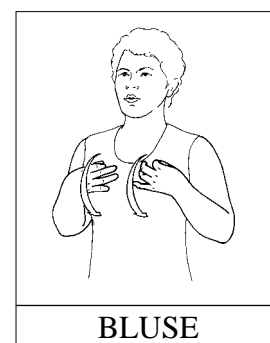
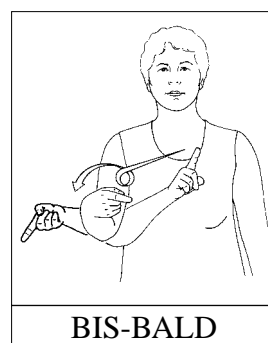
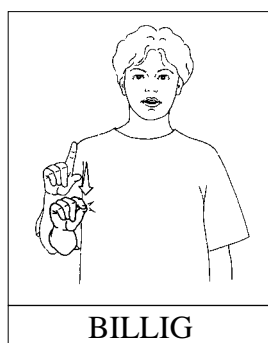
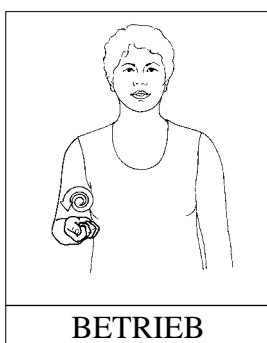
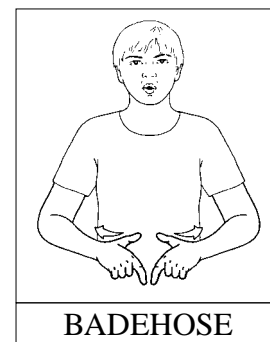
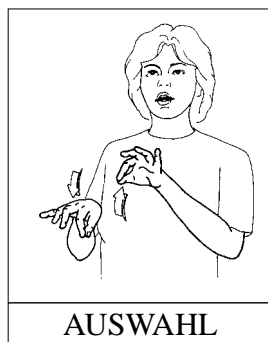
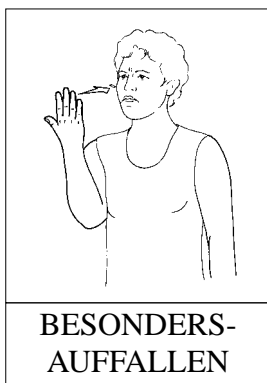
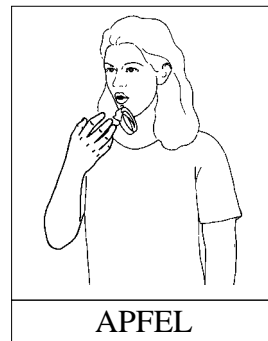
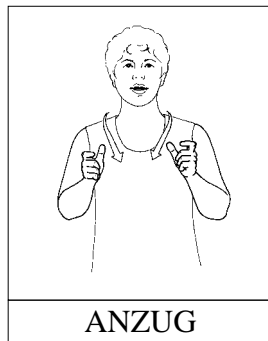
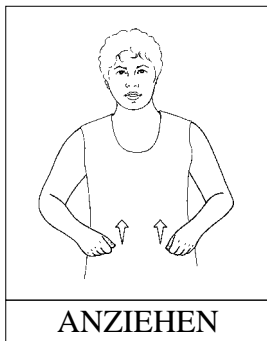
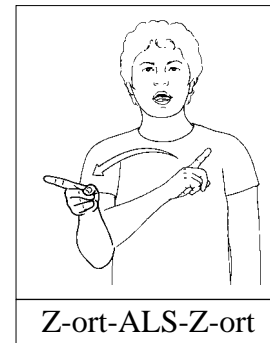
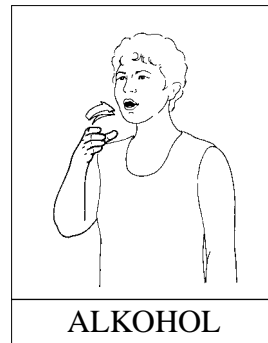
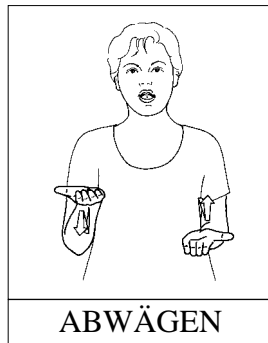
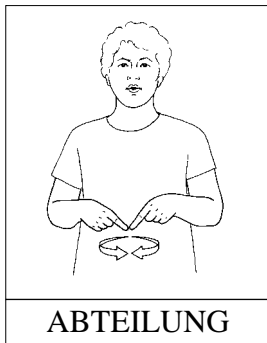
Petitto, Laura A. & Marentette, Paula F. (1991): Babbling in the manual mode: Evidence for the ontogeny of language. *Science* 251, S. 1493–1496.

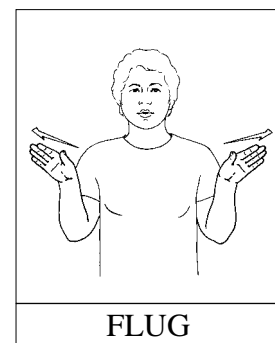
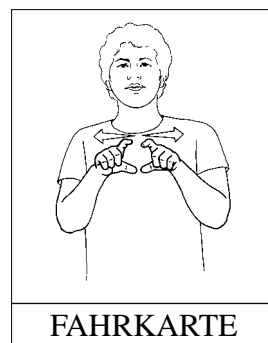
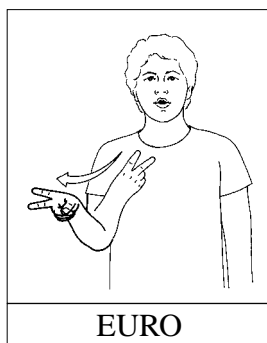
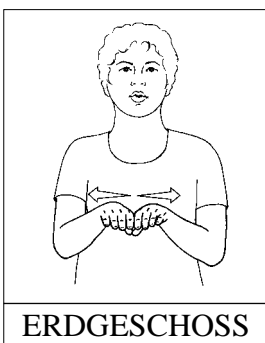
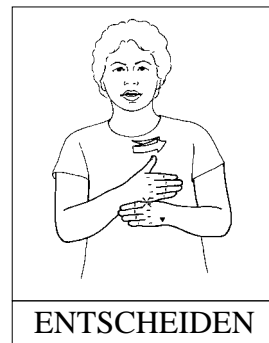
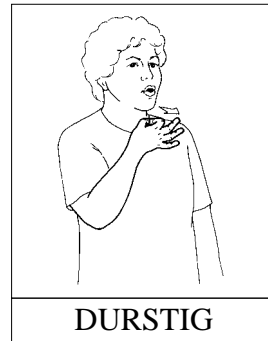
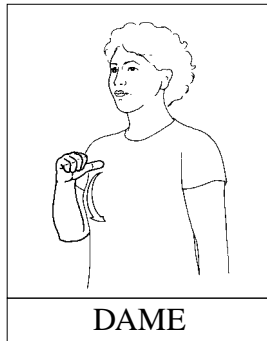
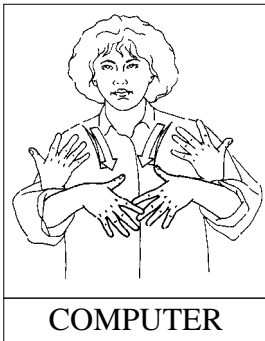
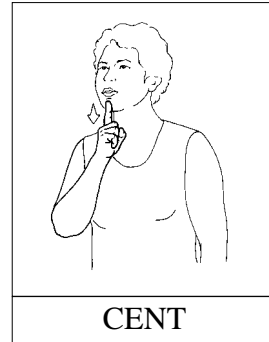
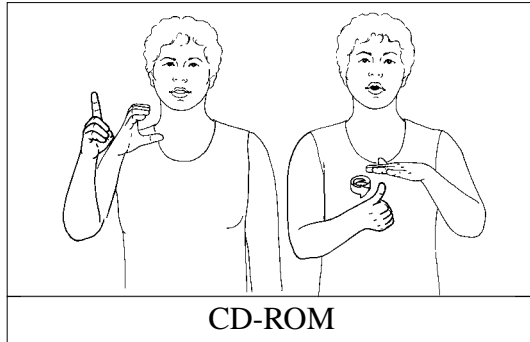
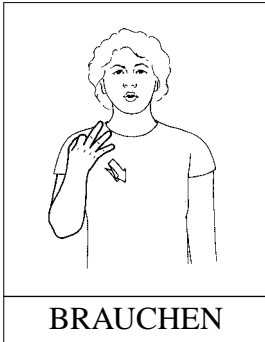
Pinker, Steven (1996): *Der Sprachinstinkt. Wie der Geist die Sprache bildet*. München: Kindler.

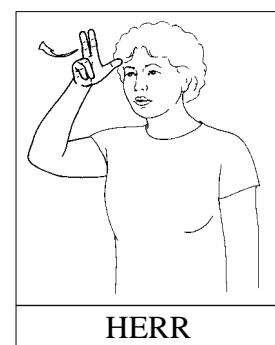
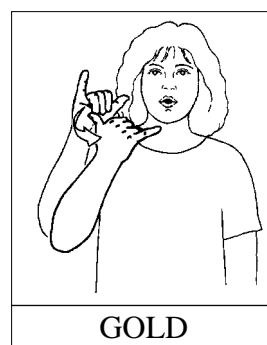
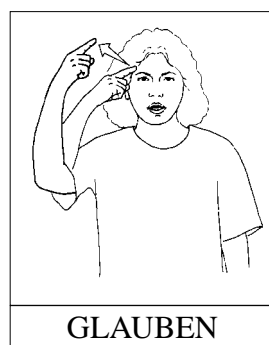
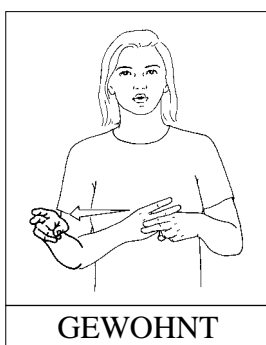
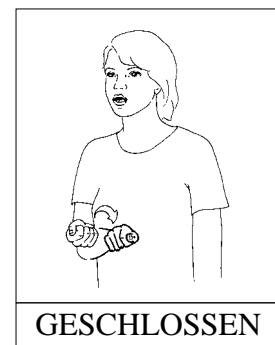
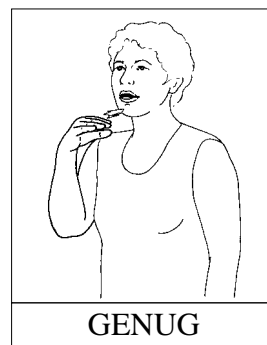
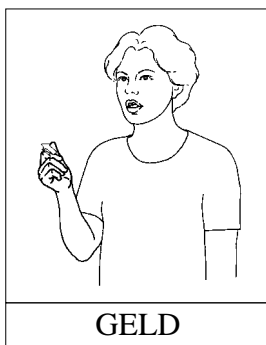
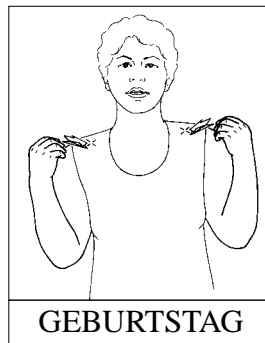
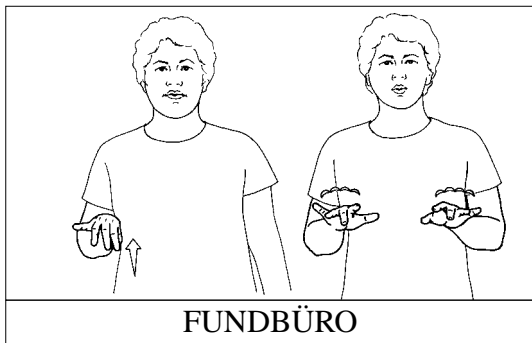
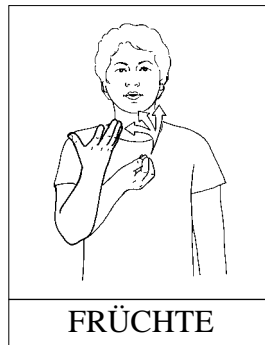
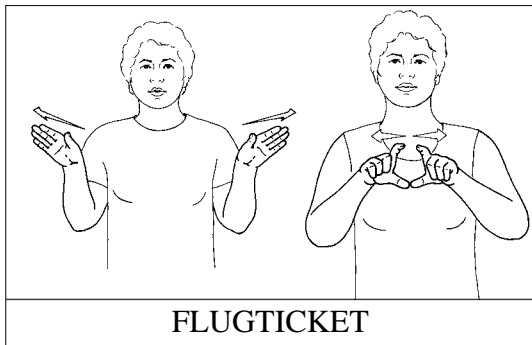
Prillwitz, Siegmund (1989): Zum Gebärdenspracherwerb gehörloser Kinder. In: Karl H. Bausch & Grosse, Siegfried (eds): *Spracherwerb und Sprachunterricht für Gehörlose. Zielsetzungen und Probleme*. (Reihe Germanistische Linguistik; 94) Tübingen: Niemeyer, S. 48–60.

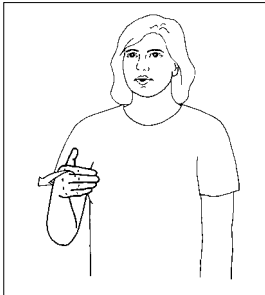
Prillwitz, Siegmund & Wudtke, Hubert (1988): *Gebärden in der vorschulischen Erziehung gehörloser Kinder. Zehn Fallstudien zur kommunikativ-sprachlichen Entwicklung gehörloser Kinder bis zum Einschulungsalter*. Hamburg: Verlag Hörgeschädigte Kinder.

Romaine, Suzanne (1996): Bilingualism. In: William C. Ritchie & Bhatia, Tej K. (eds): *Handbook of second language acquisition*. New York u.a.: Academic Press, S. 571–604.

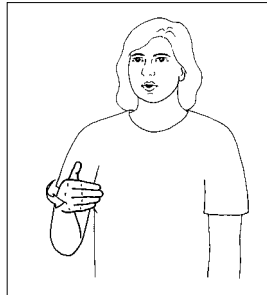




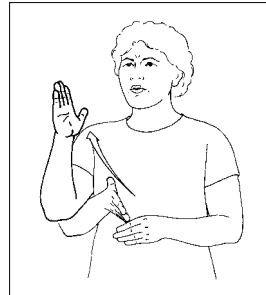




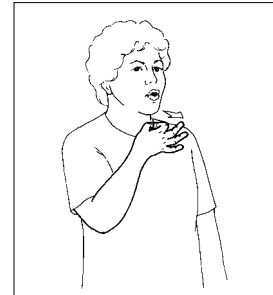
Z-ort-HINTEN



Z-ort-HINTER-  
Z-ort



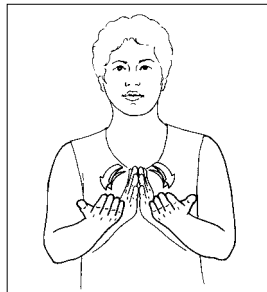
HÖR-AUF



HUNGRIG



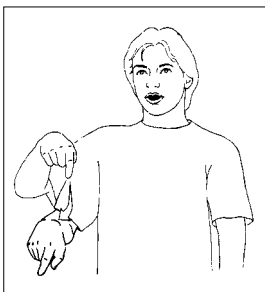
KASSE



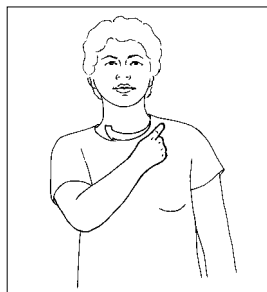
KATALOG



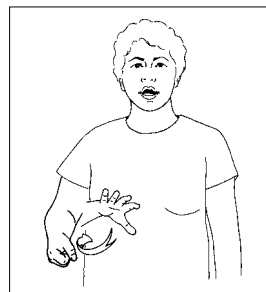
KAUFHAUS



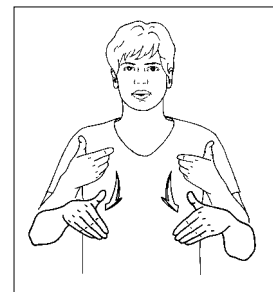
KELLER



SCHMUCK-  
KETTE



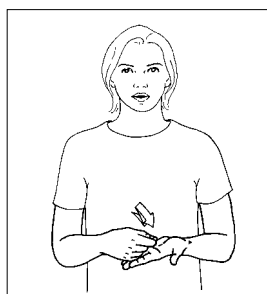
Z-ort-KLAUEN



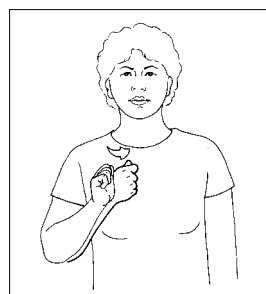
KLEIDEN



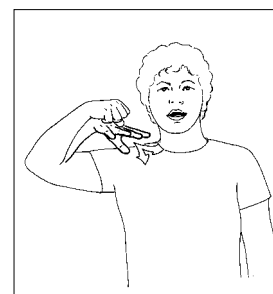
KONDI TOREI



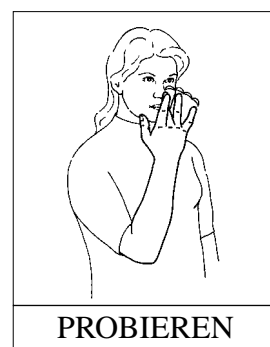
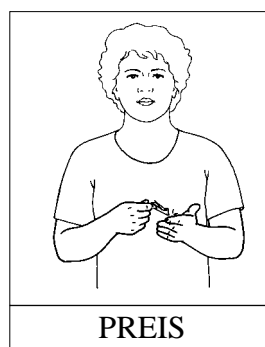
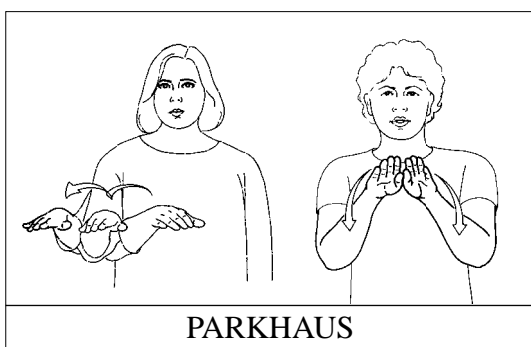
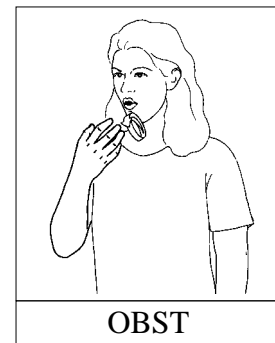
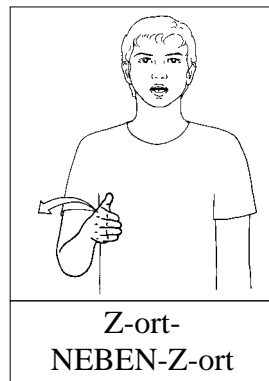
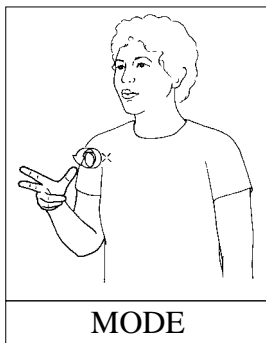
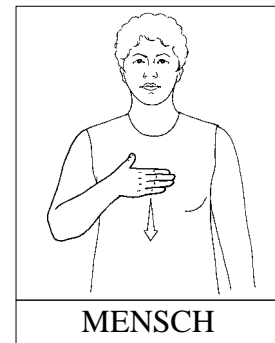
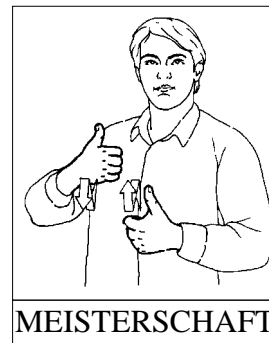
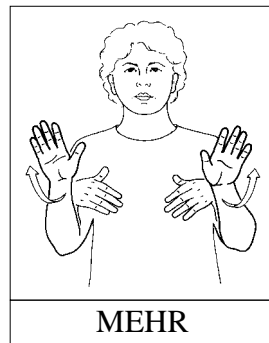
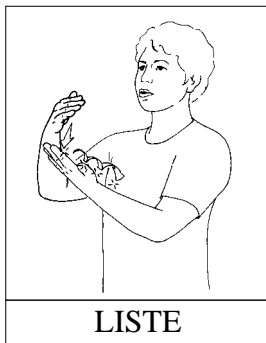
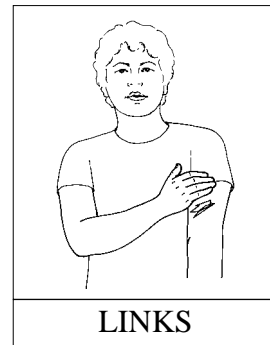
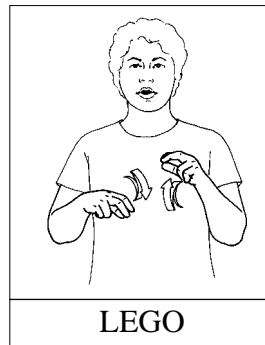
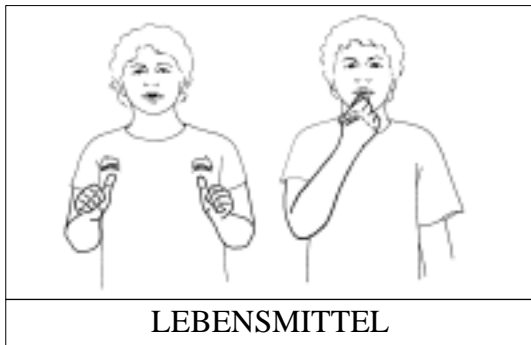
KOSTEN

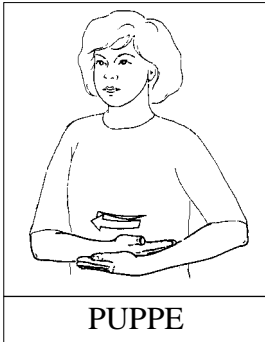


KRIMI

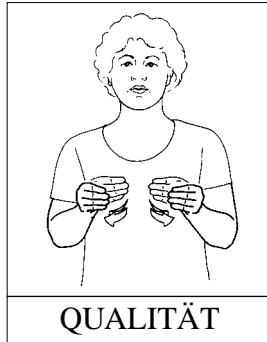


LAMPE

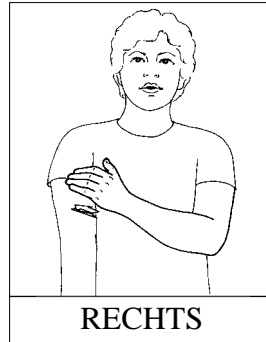




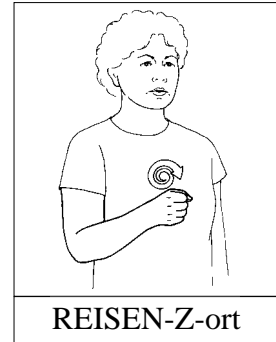
PUPPE



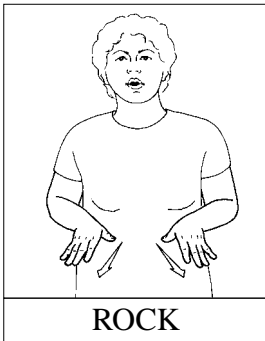
QUALITÄT



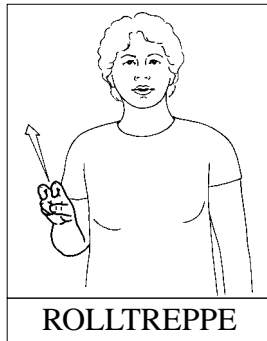
RECHTS



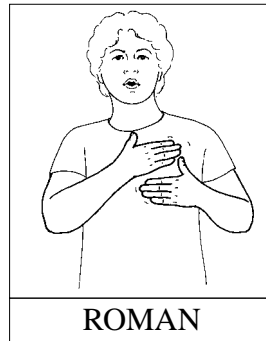
REISEN-Z-ort



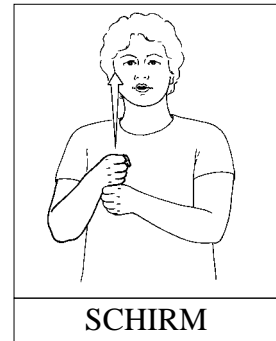
ROCK



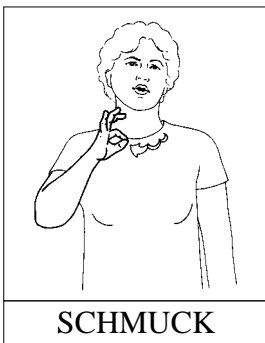
ROLLTREPPE



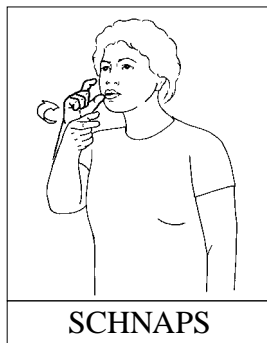
ROMAN



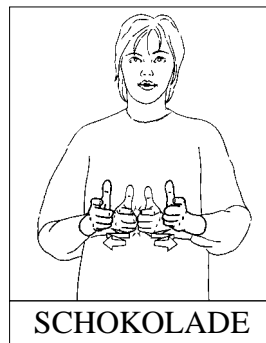
SCHIRM



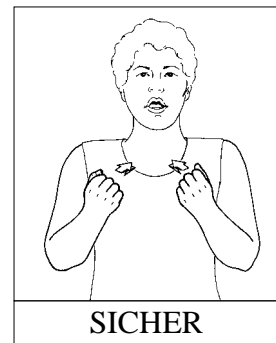
SCHMUCK



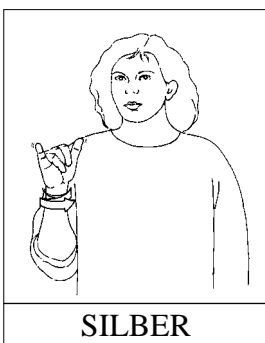
SCHNAPS



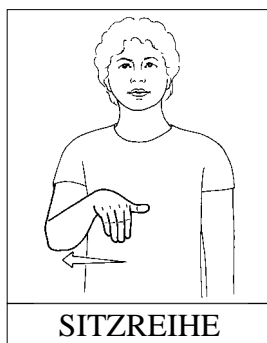
SCHOKOLADE



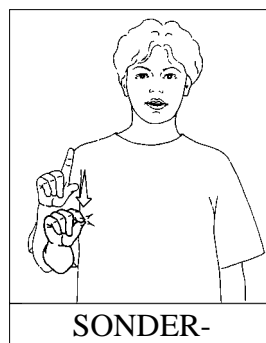
SICHER



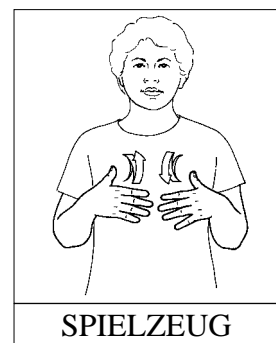
SILBER



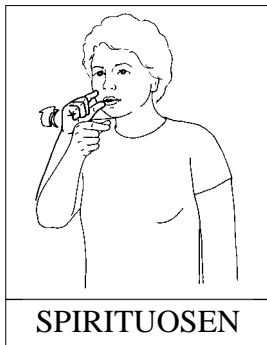
SITZREIHE



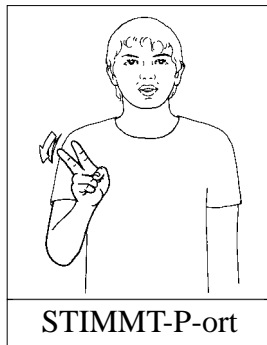
SONDER-  
ANGEBOT



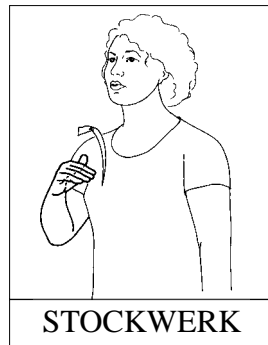
SPIELZEUG



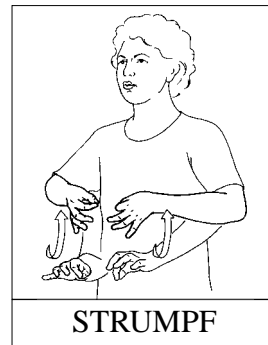
**SPIRITUOSEN**



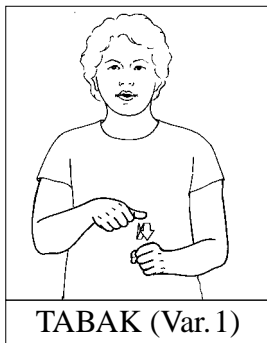
**STIMMT-P-ort**



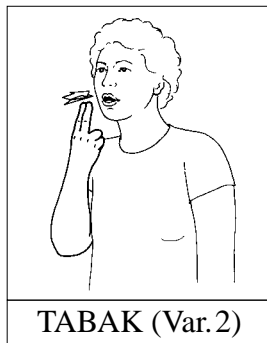
**STOCKWERK**



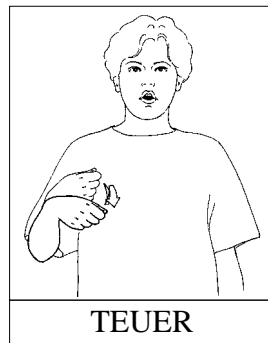
**STRUMPF**



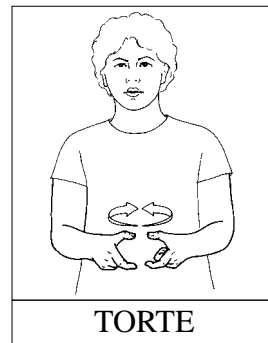
**TABAK (Var. 1)**



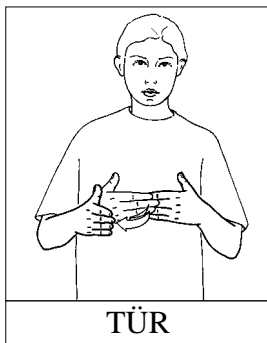
**TABAK (Var. 2)**



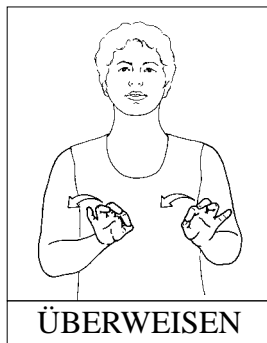
**TEUER**



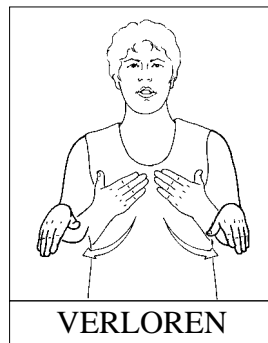
**TORTE**



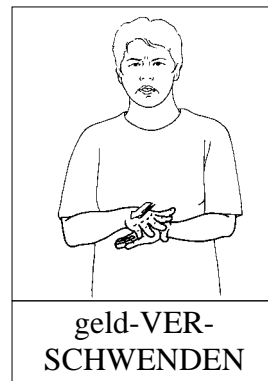
**TÜR**



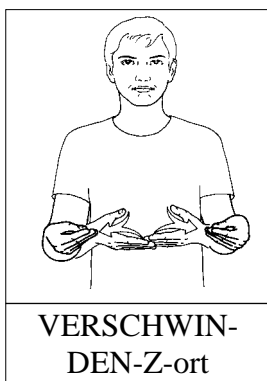
**ÜBERWEISEN**



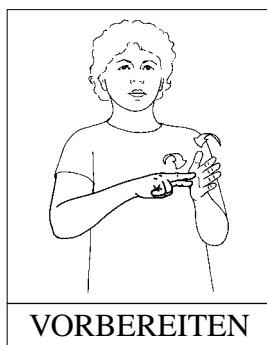
**VERLOREN**



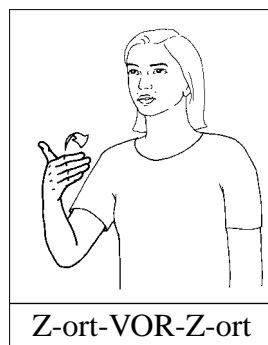
**geld-VER-SCHWENDEN**



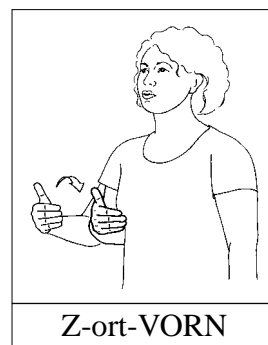
**VERSCHWINDEN-Z-ort**



**VORBEREITEN**



**Z-ort-VOR-Z-ort**



**Z-ort-VORN**



