

DAS ZEICHEN | Hefte | DZ 120 | Lehren & Lernen |

BeQuiS: Dienstleister*innen für taube Menschen in Sachsen erhalten Angebot einer berufsbegleitenden Qualifizierung in DGS



Ein Bericht über das erste Projektjahr

VON OVIEDO, ALEJANDRO, KAUL, THOMAS, HERMES, BENNO,
KAMPELMANN, NOAH, SCHUMANN, TINA, BRÄUTIGAM, MARCUS,
FRITSCH, SASKIA

video.
das-zeichen.online
/17724

Im Projekt BeQuiS wird ein weiterbildender, berufsbegleitender Masterstudiengang „Angewandte DGS“ im Blended-Learning-Format konzipiert und in die Praxis eingeführt. Zielgruppe für den Studiengang sind Dienstleister*innen für taube Menschen, die erweiterte Kompetenzen bezüglich Sprache und Kultur tauber Menschen für ihre Arbeitsaufgaben benötigen. Die erste Kohorte des Studiengangs besteht ausschließlich aus Fachberater*innen der Integrationsfachdienste (IFD) in Sachsen und startet im Sommersemester 2023. In diesem Artikel wird über die Entstehung der Projektidee, die Erarbeitung des Curriculums, die technischen Entwicklungen für den Studiengang und den Aufbau des Studiums berichtet.

1. Einleitung

Anfang April 2021 startete an der Westsächsischen Hochschule Zwickau (WHZ) das Projekt BeQuiS. In einer Laufzeit von fünf Jahren (2021–2026) wird das Projekt vom Kommunalen Sozialverband Sachsen (KSV Sachsen) ^[1] in Vollfinanzierung gefördert und in Zusammenarbeit mit der Universität zu Köln durchgeführt. Das Ziel von BeQuiS ist, einen weiterbildenden, berufsbegleitenden Masterstudiengang im Blended-Learning-Format zu konzipieren, ihn in die Praxis einzuführen und damit zu einer dauerhaften Umsetzungsreife zu bringen. Zielgruppe für den Studiengang sind Dienstleister*innen für taube Menschen, die erweiterte Kompetenzen bezüglich Sprache und Kultur tauber Menschen für ihre Arbeitsaufgaben benötigen. Eine erste Kohorte startet im Sommersemester 2023. Sie besteht ausschließlich aus Fachberater*innen der Integrationsfachdienste (IFD) in Sachsen. Sobald diese Kohorte das sechssemestrige Studium abgeschlossen hat, kann das Masterstudium ab März 2026 für weitere Berufsgruppen geöffnet werden.



Abb. 1: Projektlogo BeQuiS

2. Die Entstehung der Projektidee

In den Jahren 2003–2005 wurden im Rahmen des Modellprojektes „Qualifizierung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von Integrationsfachdiensten für die Beratung, Vermittlung und berufsbegleitende Unterstützung von hörgeschädigten Menschen“ (MoQua) eine bundesweite Befragung der Integrationsfachdienste durchgeführt (Kaul & Menzel 2005). Ein Ergebnis dieser Befragung war, dass ein hoher Bedarf an gebärdensprachlich qualifiziertem Personal in den IFDs besteht, die Menschen mit Hörbehinderung betreuen. Außerdem ergab die Befragung, dass die Fachberater*innen in der Regel nicht über eine spezifische Ausbildung zur Beratung dieser Zielgruppe verfügen und sich häufig in ihrer Beratungstätigkeit überfordert fühlen. Auf der Grundlage dieser Ergebnisse wurde ein Programm entwickelt, das eine umfassende Qualifizierung dieser Fachberater*innen ermöglicht (Becker et al. 2006). Sie bestand in der Modellphase aus einer Kombination von Modulen zur Beratungssituation und einem Gebärdensprachkurs. Diese Weiterbildungen werden unter dem Titel „Qualifizierung zur Fachberaterin und zum Fachberater für die Beratung, Vermittlung und berufsbegleitende Unterstützung von Menschen mit Hörbehinderung“ in der Trägerschaft der Bundesarbeitsgemeinschaft der Integrationsämter und Hauptfürsorgestellen (BIH) bis heute bundesweit angeboten. Einen Gebärdensprachkurs enthalten die Weiterbildungen allerdings nicht mehr. [2]

Seitdem wurden in verschiedenen Zusammenhängen und auf unterschiedlichen Niveaus dezentral DGS-Kurse für Mitarbeiter*innen von IFDs angeboten, um Kompetenzen in DGS zu optimieren. Im Bundesland Sachsen zeigte die Praxis, dass weiterhin Bedarf an DGS-Kursen besteht, damit die Fachberater*innen ihre Tätigkeit für die Klientel in Deutscher Gebärdensprache (DGS) durchführen können. Die Kurse qualifizieren auf fortgeschrittenem Niveau und finden berufsbegleitend statt. Da in Sachsen kein angemessenes Angebot besteht, Fachberater*innen zielgerichtet, d.h. auf die berufliche Praxis bezogen, für eine Beratung in Gebärdensprache zu qualifizieren, fanden ab 2019 Gespräche zwischen dem KSV Sachsen, der die Aktivitäten der IFDs in Sachsen beauftragt, koordiniert und beaufsichtigt, und dem Fachbereich Deutsche Gebärdensprache der WHZ statt. Dabei entstand das Modellprojekt „BeQuiS – Berufsbegleitende DGS-Qualifikation in Sachsen für den Beruf“. Es wird vom KSV Sachsen aus Mitteln der Ausgleichsabgabe gefördert und an der Westsächsischen Hochschule durchgeführt. Die Universität zu Köln konnte für die wissenschaftliche Begleitung gewonnen werden.

Ziel des Projektes ist es, ein Curriculum für einen berufsbegleitenden Masterstudiengang (sechs Semester, 120 ECTS) zu konzipieren. Das Studium ermöglicht den Teilnehmer*innen, Kompetenzen in DGS für die unterschiedlichen Arbeitssituationen zu entwickeln. Der Bequis-Masterstudiengang zielt darauf ab, dass die Studierenden am Ende des Studiums über die grundlegenden Kompetenzen verfügen, um ihre Beratungstätigkeit in DGS adäquat auszubauen. Nach den Deskriptoren des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS) entsprechen diese Kompetenzen dem Niveau B2 vantage (vgl. Trim, North & Coste 2017, 19, 33 sowie 35ff.)^[3]. Darüber hinaus – auch in Übereinstimmung mit dem GERS – werden die Studierenden während des gesamten Programms verschiedene Strategien des lebenslangen Lernens entwickeln, die es ihnen ermöglichen, ihre DGS-Kenntnisse durch den Gebrauch der Sprache im beruflichen Kontext nach Abschluss des Programms kontinuierlich zu verbessern.

Ein weiterer Schwerpunkt des Studiums widmet sich der Vermittlung kultureller Kompetenzen. Zur Umsetzung des Vorhabens wurde ein interdisziplinäres Team aus hörenden und tauben Expert*innen zusammengestellt.

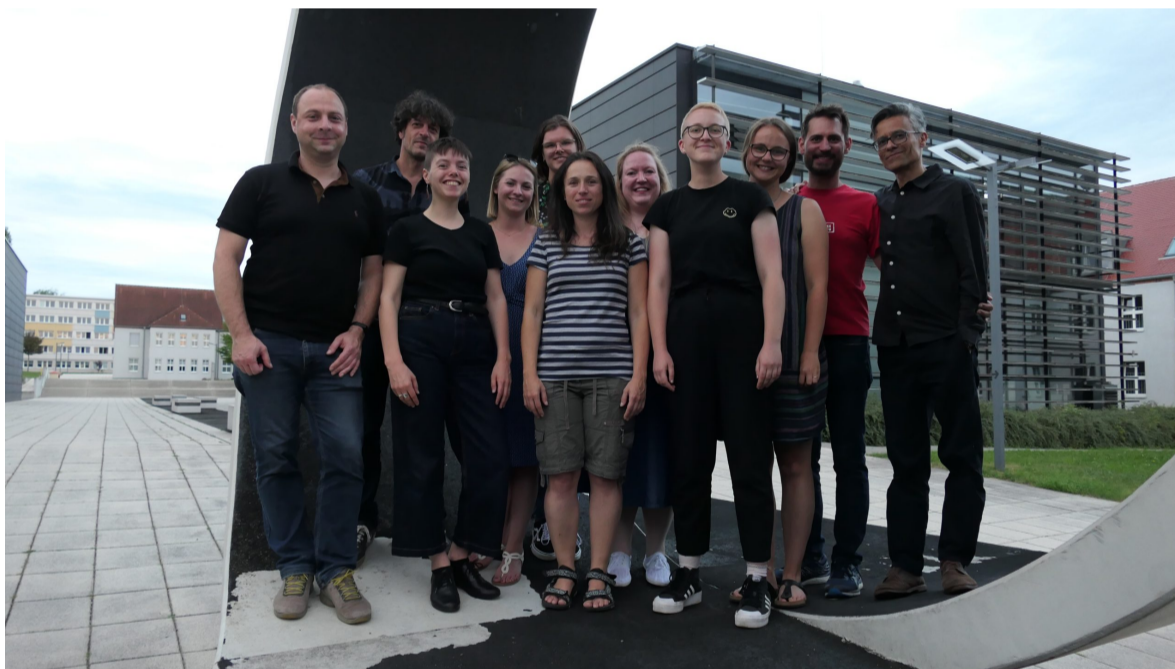


Abb. 2: Das BeQuiS-Team im Sommer 2022: v.l.n.r. Marcus Bräutigam, Benno Hermes, Noah Kampelmann, Verena Niessler, Sabine Amelung, Saskia Fritsch, Tina Schumann, Josefine Lillge, Mariesa Wille, Christo Sailer und Alejandro Oviedo (es fehlen: Prof. Dr. Thomas Kaul und Jana Rau).

3. Von der Bedarfsanalyse zum Curriculum

Das Curriculum für den Masterstudiengang sieht vor, dass sich Studieninhalte und -organisation eng an den Bedürfnissen der Zielgruppe orientieren. Dazu gehört, dass der Studiengang als ein berufsbegleitender konzipiert wird und den Studierenden mittels digitaler Lehr- und Lernmaterialien größtmögliche Freiheiten bezüglich Lernzeiten und damit eine gute Vereinbarkeit von Beruf, Studium und Familie ermöglicht. Vor diesem Hintergrund soll das Studium nach dem Konzept des Blended Learning (BL) gestaltet werden. Die dafür benötigten digitalen Angebote werden aus frei verfügbarer Software auf die Anforderungen für das Studium zugeschnitten und durch Eigenentwicklungen (s. Kapitel 5) ergänzt.

3.1. Theoretischer Hintergrund

Um die Studieninhalte eng auf die Anforderungen des Arbeitsalltags der Studierenden auszurichten, wurde im ersten Projektjahr eine umfangreiche Bedarfsanalyse (*needs analysis*) durchgeführt. Der in BeQuiS angewandte Ansatz basiert auf den Arbeiten von Michael Long und seinen Kolleg*innen zur Gestaltung von Fremdsprachenkursen (vgl. unter anderem Gilabert 2005; Long 2005; Gilabert & Malicka 2022). Als theoretische Grundlage der Bedarfsanalyse zur Konzipierung von Curricula gilt das *backward design* (vgl. McTighe & Wiggins 2004). Bei dieser Methode werden zunächst die kommunikativen Aufgaben beschrieben, die die Lerner*innen in der Zielsprache zukünftig erfüllen müssen. Über eine Analyse dieser Aufgaben werden Kompetenzen ermittelt, die die Kursteilnehmer*innen am Ende des Kurses entwickelt haben sollen. Sind diese Kompetenzen definiert, werden die Inhalte und die methodische Ausgestaltung des Kurses festgelegt. Auf diesem Ansatz basieren unter anderem die internationalen Standards zur Bewertung, Beurteilung und Einstufung von Fremdsprachenkompetenzen, wie z.B. im Fall des GERS (vgl. Leeson et al. 2016) oder des American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) (s. NSCB 2015). Zahlreiche internationale Forschungen zum Fremdsprachenunterricht und seiner Didaktik unterstützen diesen Ansatz (vgl. Long 2005; Richards 2013).

Das Verfahren führt zu einem auf die Lerner*innen zentrierten, zielgerichteten L2-Lehrplan (vgl. Long 2005; Oviedo et al. 2020). Zur Analyse werden Einheiten gebildet, die aus einer kommunikativen Aufgabe bestehen, welche die Lerner*innen in der L2 durchführen müssen. Diese Aufgaben werden in „Handlungsschritte“ (*steps*) zerlegt, die jeweils zu einem bestimmten Produkt oder Ergebnis führen, nicht von anderen Aufgaben abhängen (vgl. Gilabert 2005, 183f.) und analysiert werden. Je nach Komplexität kann eine Aufgabe auch aus einer Reihe von Teilaufgaben bestehen, die ebenfalls in Schritten analysiert werden können (vgl. ebd., 185).

3.2. Datenerhebung und Aufgabenanalyse

In der Bedarfsanalyse ging es zunächst darum, mittels Online-Umfragen und Interviews Informationen über die Bedarfe aller Beteiligten am Masterstudiengang zu erhalten, die in einer Studie zusammengeführt wurden. Aus dieser zusammenfassenden Studie wurden in einem zweiten Schritt kommunikative Aufgaben identifiziert, die den Arbeitsalltag der Fachberater*innen prägen und in DGS durchgeführt werden. Die Ergebnisse dieser Analyse bilden in einem dritten Schritt die Grundlage für die Ausgestaltung eines Curriculums, welches sicherstellt, dass die im Studiengang vermittelten Kompetenzen optimal auf den beruflichen Alltag der Berater*innen abgestimmt sind.

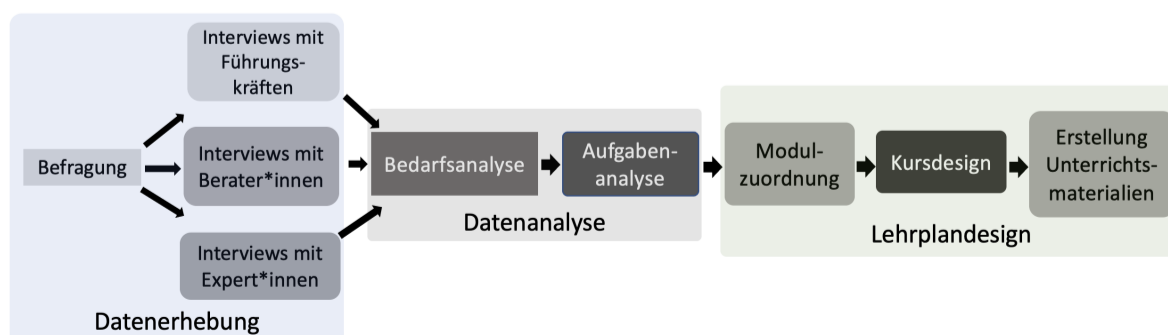


Abb. 3: Von der Datenerhebung zum Lehrplan-Design

3.2.1. Online-Umfragen und Interviews

Im Fokus der Datenerhebung standen zunächst als primäre Zielgruppe die sächsischen IFD-Fachberater*innen aus dem Bereich hörbehinderte Menschen (hbM). Mit ihnen wurden zwei Online-Umfragen und sechs Interviews durchgeführt. Die erste Umfrage (Sommer 2020) enthielt insgesamt 23 Fragen zu den folgenden Themen: Arbeitsort, Qualifikation, Berufserfahrung, Erfahrungen in der Arbeit mit tauben Menschen, Einschätzung der eigenen DGS-Kompetenz und Bereitschaft, an einem Masterstudiengang teilzunehmen. Die Umfrage wurde online mit der Software Lime Survey durchgeführt und von 16 sächsischen IFD-Berater*innen beantwortet. Ziel der Umfrage war, einen umfassenden Überblick über die primäre Zielgruppe für den Studiengang zu erhalten. Die Auswertung ergab, dass sieben der Fachberater*innen sämtliche für das Studium benötigten Voraussetzungen erfüllten, nämlich: Bereitschaft zum Studium, Hochschulabschluss nach Vorgabe des Qualitätsmanagementsystems KASSYS und DGS-Kompetenz auf dem Niveau GERS A2.

In Ermangelung an Studien, die wissenschaftlich belegen, wie viel Workload nötig ist, um ein bestimmtes Niveau an Fremdsprachenkompetenzen zu erreichen (vgl. Cummins 1981; Stern 1985), stützt sich unsere Lehrplangestaltung auf die Erfahrungen etablierter Programme (Abbott 2017). Wie in einigen Modulhandbüchern deutscher Hochschulstudiengänge (Westsächsische Hochschule Zwickau 2015; Hochschule für angewandte Wissenschaften Landshut 2019; Universität zu Köln 2019) nachzulesen ist, sehen die DGS-Kurse ein Arbeitspensum von mehr als 1.700 Stunden über mindestens sieben Semester vor, um DGS-Kompetenzen zu erreichen, die für die Praxis des Dolmetschens zwischen DGS und Deutsch angemessen sind, was laut GERS mindestens dem C1-Niveau entsprechen würde (Trim, North & Coste 2017, 33ff.). Der Masterstudiengang BeQuiS orientiert sich an diesen Studiengängen und widmet 1.500 Arbeitsstunden (das entspricht 60 ECTS à 25 Stunden/1 ECTS) über sechs Semester, um das DGS-B2-Niveau zu erreichen. Wir haben uns dafür entschieden, ein Mindestniveau an DGS als Zugangsvoraussetzung zu verlangen, um den im Vergleich geringeren Workload, der im BeQuiS-Studiengang für das Erlernen von DGS vorgesehen ist, durch das Vorhandensein von Kompetenzen auszugleichen. Wie unsere Bedarfsanalyse zeigte, entsprachen die DGS-Kompetenzen, über die die Zielgruppe bereits verfügte, der Stufe A2.

An die sieben Fachberater*innen, welche die Grundvoraussetzungen erfüllten, wurde im Sommer 2021 eine weitere Umfrage adressiert, in der Arbeitsinhalte, Lernpräferenzen, digitale Kompetenzen und Erwartungen an den Masterstudiengang erhoben wurden. Außerdem wurden ausführliche Interviews mit diesen IFD-Berater*innen geführt. Die Gespräche fanden aufgrund der Maßnahmen im Zuge der Covid-19-Pandemie online statt, wurden von je zwei BeQuiS-Teammitgliedern geführt, per Video aufgezeichnet und im Nachhinein anonymisiert und transkribiert. Es handelte sich dabei um semistrukturierte Interviews, in denen die Fachberater*innen ihren Arbeitsalltag möglichst umfassend beschreiben sollten.

Die Videoaufnahmen der Interviews und Gespräche wurden originalgetreu transkribiert, von den Interviewpartner*innen jeweils gegengelesen, freigegeben und anschließend durch das Projektteam anonymisiert. Außerdem wurden bspw. Doppelungen, Satzbrüche und Verzögerungselemente entfernt. Inhaltliche Änderungen wurden nicht vorgenommen. Diese Dokumente bildeten die Grundlage für die Bedarfsanalyse. Die Originalaufnahmen wurden auf Wunsch der Interviewpartner*innen gelöscht.

Weiterer Themenschwerpunkt der Interviews war die Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie. Die Fachberater*innen konnten bei dieser Datenerhebung wichtige Aspekte zur Organisation und inhaltlichen Ausgestaltung des Studiengangs beitragen.

Ergänzend zu den Informationen, die das BeQuiS-Team aus diesen Erhebungen generieren konnte, wurden Gespräche und Interviews mit der Leitungsebene der sächsischen IFDs, Vertreter*innen des KSV Sachsen und externen Expert*innen durchgeführt. Die ausgewählten Expert*innen verfügen über Hochschulabschlüsse als Sozialarbeiter*innen und über Erfahrungen im Bereich der Beratung von Menschen mit Hörbehinderung. Es handelte sich um einen Muttersprachler (DGS) und zwei ausgebildete Dolmetscher*innen für DGS und Deutsch.

In den Gesprächen zwischen Mitarbeiter*innen des BeQuiS-Projektes und Vertreter*innen des KSV Sachsen standen Fragen zu den Erwartungen des KSV Sachsen bezüglich der DGS-Kompetenzen, die die Zielgruppe im Masterstudiengang entwickeln soll, im Mittelpunkt. Zudem wurden Anwendungsfelder für DGS im Arbeitsalltag der Fachberater*innen diskutiert.

In den Interviews mit den Teamleiter*innen sächsischer IFDs, die Dienstleistungen für taube Menschen anbieten, wurden vor allem berufsspezifische DGS-Kompetenzen, Deaf Culture und mögliche Rollenkonflikte zwischen Fachberater*innen und Gebärdensprachdolmetscher*innen thematisiert. Weitere Aspekte waren organisatorischer Art, wie z.B. Urlaubsplanung, Unterrichtszeiten und Arbeitsorganisation.

Die erhobenen Daten wurden nach dem Konzept der Triangulation aufeinander bezogen (Long 2005). Bei dieser Vorgehensweise werden Daten, die aus unterschiedlichen Quellen stammen oder mit unterschiedlichen Methoden erhoben wurden, zusammengeführt und analysiert. Bezüglich des Masterstudiengangs von BeQuiS konnten somit die verschiedenen Perspektiven, die zukünftige Studierende, Lehrende und administratives Personal haben, abgeglichen werden.

3.2.2. Aufgabenanalyse

Mittels einer Analyse der erhobenen Daten aus Umfragen, Interviews und Gesprächen konnte eine Liste von Aufgaben und Teilaufgaben erstellt werden, die Fachberater*innen in ihrem Berufsalltag leisten. Jede Aufgabe bzw. Teilaufgabe wurde in „Schritte“ (*steps*) unterteilt, die sprachlichen Handlungen entsprechen und jeweils zu einem Produkt oder Ziel führen. Diese Schritte wurden systematisiert und einer Reihe von Kategorien der kommunikativen Funktion und ihren jeweiligen Unterkategorien zugeordnet: modale Bedeutung, moralische Bewertung, Überredung, Argumentation, rationale Untersuchung und Darlegung, persönliche Gefühle und emotionale Beziehungen (*modal meaning, moral evaluation, suasion, argument, rational enquiry and exposition, personal emotions & emotional relations, s. Wilkins 1976*).

Die Arbeit, die das BeQuiS-Team in diesem Prozess leistet, wird im Folgenden am Beispiel der kommunikativen Handlung „Termin vereinbaren“ veranschaulicht:

- Zunächst wird die Handlung in einen Kontext gesetzt: Fachberater*in und Kund*in befinden sich in einem IFD-Büro, Kund*in ist gebärdensprachkompetent, verfügt über grundlegende Schreibkompetenzen und hat keine kognitive Beeinträchtigung.
- Im nächsten Schritt wird überlegt, welche DGS-Kompetenzen erforderlich sind, um diese Sprachhandlung erfolgreich zu erfüllen: In diesem Fall wären unter anderem produktive und rezeptive DGS-Kompetenzen in Grammatik und Wortschatz nötig, um Fragen zu stellen (Regeln für geschlossene und offene Fragen bzw. W-Fragen und die entsprechende Mimik), Orte bzw. Wege zu beschreiben und Zeitumstände auszudrücken. Diese Elemente bilden den Trainingsbedarf, auf dem der DGS-Lehrplan bezüglich dieser Aufgabe basiert.

In dem dargestellten Beispiel handelt es sich um ein Unterrichtsthema für das Studienmodul DGS I. Im Unterricht kann das Thema als Gruppenaufgabe gestellt werden: „Vereinbare unter folgenden Umständen [...] einen Termin mit einer Klient*in!“ Die Studierenden bereiten das Thema in Kleingruppen vor. Die Lehrkraft beobachtet die Vorbereitung nach der Methode des *focus on language* (vgl. Willis & Willis 2007; Oviedo et al. 2020) und greift nur ein, wenn die Studierenden dies benötigen, z.B. wenn sie um eine Klärung bitten oder nach unbekanntem Gebärden fragen. Sobald die Vorbereitung beendet ist, kann der Dialog in der Gruppe live präsentiert oder als Video bereitgestellt werden. In beiden Fällen wird die Lehrkraft eingreifen, um Ergänzungen oder Korrekturen vorzunehmen. Die Übung dieser Aufgabe kann im Laufe des Studiums mit erhöhtem Schwierigkeitsgrad wiederholt und in der Praxis der Fachberater*innen angewendet werden. In einer Selbstreflexion halten die Studierenden wichtige Aspekte zu dieser (und anderen) Aufgabe(n) in einem persönlichen Portfolio fest. Dies können z.B. benötigte Vokabeln oder erfolgreiche Handlungsstrategien sein.

4. Aufbau des Studiengangs

Zugangsvoraussetzungen sind ein Bachelor-Abschluss, DGS-Kompetenzen auf dem Niveau GERS A2 und eine berufliche Tätigkeit, in der die Kommunikation in DGS ein zentrales Merkmal ist. Das Studium umfasst eine Anforderung von 120 ECTS, von denen 60 in den Modulen zur Vermittlung von DGS erworben werden. In weiteren Modulen werden berufsbezogene und ergänzende Kompetenzen vermittelt. Dabei handelt es sich z.B. um Strategien, die eigene DGS-Kompetenz im beruflichen Alltag zu vertiefen, oder um Kompetenzen, die für ein erfolgreiches Vorankommen im Masterstudium erforderlich sind. Der Unterricht in DGS findet in Präsenz und online statt, während die anderen Module fast ausschließlich online vermittelt werden. Jedes Modul setzt sich aus Lernpaketen zusammen, die teils modulübergreifend gestaltet werden, um Synergien schaffen und nutzen zu können. Ein Lernpaket besteht aus einem in sich geschlossenen Themenblock und bietet den Studierenden durch Fachtexte, Erklärungen per Video, interaktive Videos und Aufgaben strukturierten Input für die Selbstlernzeit. Fragen und Diskussionen können asynchron über Foren oder synchron in der Kontaktzeit mit den Lehrenden thematisiert werden.

Das didaktische Modell für die Entwicklung fortgeschrittener Kompetenzen in DGS basiert auf der kontinuierlichen Reflexion und Praxis der im Unterricht vermittelten Inhalte in realen, arbeitsplatzbezogenen kommunikativen Situationen.

Eine wertvolle Ressource, auf die der Masterstudiengang zurückgreifen kann, sind die Erfahrungen, die in dem mehr als zwanzigjährigen Diplomstudiengang für Gebärdensprachdolmetschen an der WHZ gesammelt wurden. Ein Austausch von Lehrkräften und Unterrichtsmaterialien zwischen den beiden Programmen ist geplant. Fortgeschrittene Studierende des Diplomstudiengangs werden z.B. als DGS-Tutor*innen für die Masterstudierenden eingesetzt.

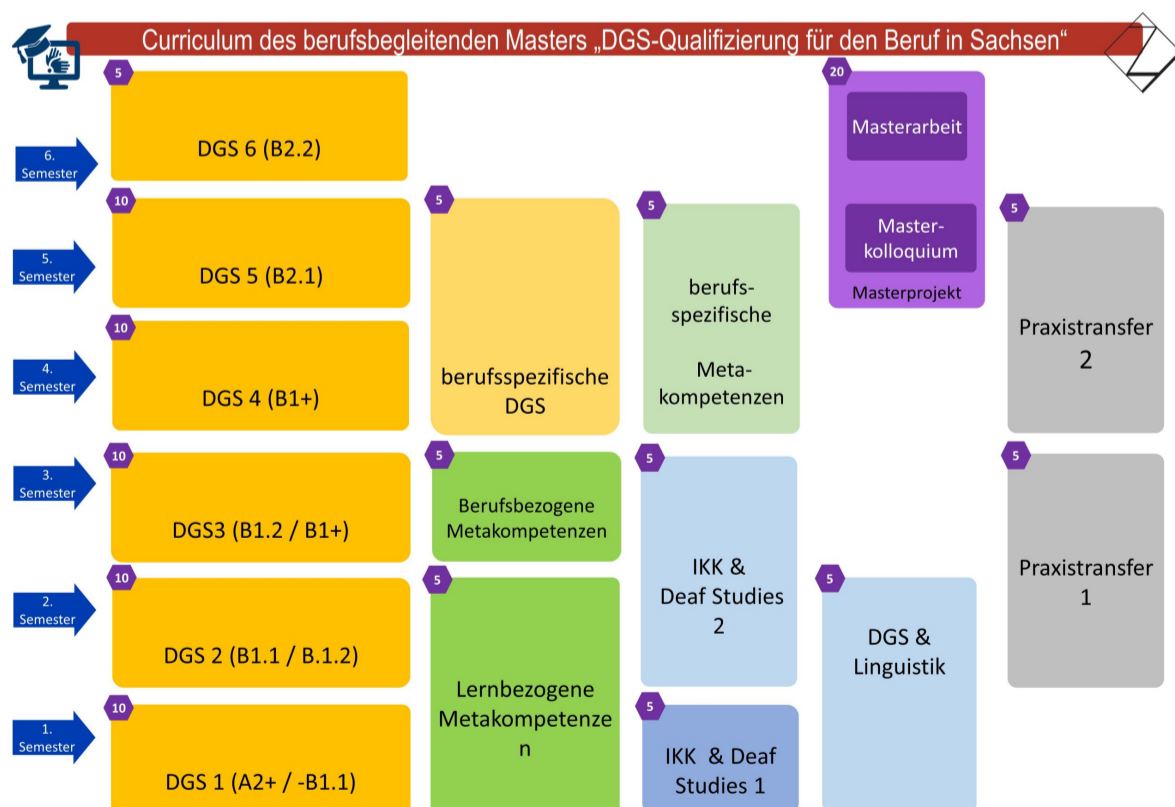


Abb. 4 Aufbau des Masterstudiengangs

4.1. DGS-Kurse

Zentrales Element des Masterstudiengangs sind die Module zur Vermittlung von DGS-Kompetenzen. Bei der Gestaltung der Module stellten die Ergebnisse der Bedarfsanalyse eine wichtige Grundlage dar. Die potenziellen Studierenden wünschten sich unter anderem ein höheres DGS-Niveau inklusive mehr Vokabular und Ausdrucksmöglichkeiten, die Beherrschung der DGS-Grammatik und Kenntnisse der DGS-Linguistik. Außerdem nannten sie als persönliche Ziele für das Studium eine bessere Strukturierung von Gesprächsinhalten und die Fähigkeit, Gesprächssettings (in Präsenz vs. online) aktiv gestalten zu können.

Um den zeitlichen Aufwand für die Studierenden, die das Studium berufsbegleitend absolvieren, möglichst kleinzuhalten, findet der Unterricht in Präsenz nach dem Konzept des „Wanderunterrichts“ vorwiegend vor Ort an den verschiedenen Dienststellen der Fachberater*innen statt. Ein wichtiger Bestandteil beim Aufbau von DGS-Kompetenzen ist der ständige Transfer zwischen Lernen und Üben. Es wird erwartet, dass die Studierenden frisch erworbene DGS-Kompetenzen in ihren beruflichen Alltag einbinden und reflektieren. Im Ergebnis wird der Masterabschluss die Studierenden befähigen, spezifische Herausforderungen bei der Erbringung von Dienstleistungen in DGS zu bewältigen und im Arbeitsalltag DGS auf dem Niveau GERS B2 anzuwenden. Ein wichtiger Bestandteil des DGS-Unterrichts ist das Modul „berufsspezifische DGS“, in dem Wortschatz, Grammatik und Diskursarten zugeschnitten auf den DGS-Diskurs im Arbeitsalltag der Studierenden erarbeitet werden. Für alle DGS-Module ist eine gebärdensprachliche Prüfung vorgesehen.

4.2. Linguistik und DGS

In diesem Modul wird ein metalinguistisches Bewusstsein für DGS als Grundlage für den Spracherwerb vermittelt (vgl. Kaul, Griebel & Kaufmann 2014). Die Studierenden lernen pragmatische Ansätze zur Beschreibung sprachlicher Interaktionen kennen, die Unterschiede der Sprachsysteme deutsche Lautsprache und Deutsche Gebärdensprache werden thematisiert und Notationssysteme für Gebärdensprachen vermittelt. Außerdem werden unterschiedliche Forschungsmethoden thematisiert. Das Modul wird mit der Anfertigung einer Hausarbeit abgeschlossen.

4.3. Lernbezogene und berufsspezifische Metakompetenzen

Die Einrichtung der drei Module zu berufsbezogenen bzw. berufs- und lernspezifischen Metakompetenzen wurde durch die Notwendigkeit motiviert, wichtigen Themen, die in der Bedarfsanalyse herausgearbeitet wurden und nicht sprachlicher Art oder nicht unmittelbar gebärdensprachlicher Art sind, einen Platz im Masterstudium zu geben. Inhalte dieser Module sind Kompetenzen zur Informationsverarbeitung in Interaktionssituationen, z.B. Texte für unterschiedliche Zielgruppen anpassen, Notizentechniken oder Gedächtnistraining. Außerdem werden in diesen Modulen zielgruppenspezifische Beratungskompetenzen und digitale Kompetenzen vermittelt. So sollen die Studierenden z.B. lernen, Videonachrichten zu produzieren oder die Zusammenarbeit mit Gebärdensprachdolmetscher*innen zu optimieren. Laut Prüfungsordnung werden diese Module durch die Abgabe von Portfolios abgeschlossen.

4.4. Deaf Studies und Interkulturelle Kommunikation

Der BeQuiS-Masterstudiengang wird Teil des Bildungsangebots der Fakultät für Angewandte Sprachen und Interkulturelle Kommunikation an der WHZ. Traditionell werden hier sprachliche und interkulturelle Kompetenzen für den beruflichen Austausch in verschiedenen Sprachen vermittelt. Über viele Jahre erworbene Erfahrungen aus diesen Fächern fließen in diese zwei Module mit ein, was Möglichkeiten zur Reflexion und zum Training im Austausch mit Mitgliedern der Gehörlosengemeinschaft bietet. In der Bedarfsanalyse wurde von den Teilnehmer*innen gewünscht, Kenntnisse der Geschichte und sozialen Hintergründe gebärdensprachlicher Gemeinschaften und deren Konsequenzen für die einzelnen Mitglieder zu vertiefen. Hintergrund dieses Wunsches war, dass die Fachberater*innen dadurch ein besseres Verständnis der einzelnen Klient*innen erreichen wollen und den eigenen Hintergrund bzw. Verhaltensweisen auf sinnvolle Weise reflektieren können, um den Umgang miteinander zu erleichtern.

Außerdem werden im Modul die grundlegenden Konzepte der Deaf Studies vorgestellt, die eine Basis für einen erfolgreichen Austausch mit gehörlosen Klient*innen im Beratungsprozess darstellen. Diese Module werden durch die Ausarbeitung eines Vortrags (Teil 1) und die Erstellung eines wissenschaftlichen Posters (Teil 2) abgeschlossen.

4.5. Praxistransfer

Der Masterstudiengang umfasst zwei Praxistransfer-Module. Diese Module schaffen Raum, um die Studieninhalte bei der Umsetzung von Aufgaben am Arbeitsplatz anzuwenden. Die Studierenden können bspw. im Studium erworbene DGS-Kompetenzen in der alltäglichen Praxis vertiefen. Darüber hinaus werden im Rahmen des Praxistransfers Strategien zur Optimierung der Kommunikation im gebärdensprachlichen Beratungsprozess entwickelt und systematisch reflektiert. Die Studierenden dokumentieren ihre Erfahrungen und Reflexionen schriftlich wie auch gebärdensprachlich in einem Portfolio.

4.6. Masterarbeit

Die Masterarbeit zum Abschluss des Studiums wird über mehrere Module hinweg vorbereitet. Der Arbeit vorausgehend wird in einem Forschungskolloquium wissenschaftliches Arbeiten thematisiert. Es handelt sich dabei um eine Auffrischung bereits vorhandener Kompetenzen auf Wunsch der Studierenden.

In der anschließenden Masterarbeit müssen die Studierenden zeigen, dass sie ein wissenschaftliches Problem, das mit den Bereichen des Masterstudiengangs zusammenhängt, selbstständig identifizieren, formulieren, durchführen und der akademischen Gemeinschaft präsentieren können.

5. Technische Unterstützung im Studium

Der Masterstudiengang BeQuiS wird durch das Konzept des Blended Learning (BL) berufsbegleitend studierbar sein. Das bedeutet, dass ein beträchtlicher Teil des Lernprozesses nicht in der WHZ oder zu einer bestimmten Zeit stattfindet, sondern in digitalen Umgebungen, sodass die Studierenden das Lernen optimal mit ihrer Tätigkeit abstimmen können. Zu

diesem Konzept zählt auch die Verfügbarkeit und Anwendung von technischen Ressourcen. Die Entwicklung solcher Ressourcen und die Prüfung ihrer Eignung für die didaktischen Kontexte des Masterstudiengangs sind ein bedeutender Arbeitsbereich innerhalb des Projektes.

5.1. Blended Learning

Mit *Blended Learning (BL)* bezeichnet man die didaktisch sinnvolle Kombination von klassischer Lehre in Präsenz mit Formen des E-Learning. Charakteristisch für diesen Ansatz ist, dass für die Wissensvermittlung abwechselnde Phasen von Präsenzunterricht (Face-to-Face-Kommunikation), Selbstlernen und Arbeit in virtuellen Räumen ermöglicht werden (vgl. Thorne 2003; Hugger & Walber 2010; Thoms 2013; Hockly 2018). Die Häufigkeit und Intensität, mit der diese Ressourcen genutzt werden, kann in der Praxis je nach Zielsetzung sehr unterschiedlich sein. Gemeinsam ist allen BL-Ansätzen, dass sie die Vorteile nutzen, die sich aus der Kombination der direkten persönlichen Interaktion mit der Flexibilität und Autonomie ergeben, die digitale Ressourcen ermöglichen.

Der Einsatz von BL als Modell für den Unterricht von Lautsprachen als L2 ist eine Praxis, für deren Wirksamkeit es zahlreiche empirische Belege gibt und die weithin seit rund zwei Jahrzehnten verbreitet ist (vgl. unter anderem Kranz & Lüking 2005; Sharma & Barret 2007; Grgurović 2011; Gruba & Hinkelmann 2012; Mizza & Rubio 2020). Im Gebärdensprachunterricht ist die asynchrone Nutzung digitaler Ressourcen ebenso eine gängige Praxis (vgl. unter anderem Metzger, Schulmeister & Zienert 2006), allerdings sind wissenschaftliche Untersuchungen in diesem Kontext, zumindest vor Ausbruch der Covid-19-Pandemie, relativ selten (vgl. Barbeito Rey-Geissler & Geissler 2018; Kose & Uluer 2020). Die Einschränkungen, die die Pandemie mit sich brachte, zwangen die Lehrkräfte dazu, nach Lösungen für den Unterricht zu suchen. Indem sie digitale Ressourcen mit persönlichen Treffen kombinierten, konnten vielfältige Möglichkeiten aufgezeigt werden, BL als Modell für die Vermittlung von Gebärdensprache als Zweitsprache (L2) zu verwenden. Da der Unterricht einer Gebärdensprache als Zweitsprache mit anderer Modalität (L2/M2) als die Muttersprache (s. Meier 2012) auf fortgeschrittener Ebene nach dem BL-Konzept eine bisher wenig erprobte didaktische Entwicklung ist, beschäftigt sich das BeQuiS-Team in diesem Zusammenhang mit der Beantwortung verschiedener Forschungsfragen. Die wichtigsten davon haben mit den Auswirkungen der Verringerung der Kontaktzeit bzw. Interaktionen im Studium und deren Verlagerung auf ein digitales Medium zu tun. Wie bereits in einigen Studien gezeigt wurde (vgl. Fourie 2000; Mertzani 2006), kann der zweidimensionale Charakter von Videos Nachteile gegenüber der Wahrnehmung von Diskursen in Präsenz mit sich bringen. Allerdings bietet die Nutzung digitaler Medien auch einen Mehrwert gegenüber dem Face-To-Face-Unterricht (vgl. Lightbown & Spada 2001; Mertzani 2011). Zum Beispiel vereinfachen sie das Einbinden digitaler Medien in das Unterrichtsgeschehen, wodurch insbesondere beim Sprachunterricht eine größere Menge authentischer Sprachbeispiele präsentiert werden kann. Um die Vorteile beider Ansätze bei der Gestaltung des Studiums optimal nutzen zu können, wird der Masterstudiengang von Semester zu Semester intern evaluiert und der Einsatz digitaler Ressourcen jeweils angepasst.

5.2. Die Lernplattform Moodle

Die freie Software Moodle ist die digitale Basis des Projektes. Dieses vielseitige Learning Management System (LMS) wird häufig im Zweitsprachenunterricht eingesetzt und gilt diesbezüglich als erprobt (vgl. Stanford 2009). Auch für den DGS-Unterricht auf Hochschulebene bestehen Hinweise, dass Moodle gewinnbringend einsetzbar ist (vgl. Barbeito Rey-Geissler & Geissler 2018). Der offene Quellcode ermöglicht, die Grundfunktionen der Software durch das Hinzufügen von Modulen für didaktische Zwecke zu erweitern (vgl. Wild 2017) und an die Bedarfe der Studierenden anzupassen. So konnte für den Masterstudiengang eine Glossar-Funktion eingerichtet werden, um interaktive Materialien wie z.B. Karteikarten zum Vokabellernen zu nutzen. Die Tatsache, dass verschiedene digitale Anwendungen über eine einzige Plattform zugänglich sind, erhöht die Benutzer*innenfreundlichkeit des Systems. Derzeit bietet die Moodle-Plattform des Studiengangs einen automatisierten Einstufungstest für die Rezeptionskompetenz in DGS auf den Niveaustufen A1 und A2; eine Suchfunktion für Vokabeln über mehrere Kriterien (Glosse, Handform, räumliche Lokation etc.), ein Lexikon und eine wachsende Anzahl interaktiver Übungen zum Selbststudium. Im Rahmen zweier Diplomarbeiten (vgl. Steinborn 2021; Schumann 2022) konnten positive Auswirkungen dieser Ressourcen auf die Motivation und die subjektive Wahrnehmung des Lernens bei den Studierenden festgestellt werden.

5.3. Der Videoannotator DUETT

Eine technische Ressource, die im Rahmen von BeQuiS entwickelt wurde, ist die Software DUETT. Es handelt sich um eine webbasierte Softwareplattform, die Lehrenden und Studierenden ermöglicht, Videos auszutauschen und diese per Text-, Video- oder Audiodatei zu kommentieren. Die Grundlagen von DUETT erarbeiteten Studierende eines Forschungsseminars der Fakultät für Informatik an der WHZ in Kooperation mit dem BeQuiS-Projekt. Die Weiterentwicklung der Software fand anschließend im Rahmen des Projektes statt. Derzeit liegt DUETT in einer Beta-Version vor, deren Benutzer*innenfreundlichkeit bereits evaluiert wurde (vgl. Kaiser 2022). DUETT ist in verschiedenen didaktischen Kontexten einsetzbar, z.B. für eine Hausaufgabe, in der ein Gebärdensprachvideo erstellt werden soll. Die Studierenden laden das fertige Video bei DUETT hoch. Die Lehrkraft erhält daraufhin eine Benachrichtigung und kann sich das Video bei DUETT anschauen und Anmerkungen im Text-, Audio- oder Videoformat einfügen. Anschließend erhalten die Studierenden eine Benachrichtigung und können das kommentierte Video anschauen. An welchen Stellen im Video Anmerkungen hinterlassen wurden, wird in der Zeitleiste des Videoplayers von DUETT durch Markierungen angezeigt. Sollten die Studierenden ihrerseits Anmerkungen oder Fragen zum Feedback der Lehrkraft haben, so können sie diese ebenfalls ins Video integrieren. DUETT ermöglicht somit eine optimale Organisation der asynchron durchgeführten Anteile des Studiums und vereinfacht die fortlaufende Bewertung und Verbesserung der studentischen Abgaben im Videoformat.

6. Aktueller Projektstand (und Ausblick)

Mit dem Modellprojekt strebt BeQuiS an, einen bundesweit einzigartigen Studiengang zur Vermittlung von DGS auf akademischem Niveau für die berufliche Praxis einzurichten. Der Studiengang vermittelt DGS auf fortgeschrittenem Niveau, berufsbegleitend und berufsspezifisch, und ist damit das erste Angebot dieser Art in Deutschland.

Zurzeit bereitet das BeQuiS-Team den Auftakt des Masterstudiengangs im März 2023 vor. Wie bereits dargelegt, wird die erste Kohorte aus einer Gruppe von Fachberater*innen der sächsischen IFDs bestehen. Bei der Auswahl dieser Studierenden wurde festgestellt, dass einige von ihnen nicht über die erforderlichen DGS-Kompetenzen verfügen, um in das Studium einsteigen zu können. Daher organisiert das Projektteam eine Reihe von DGS-Kursen auf A1–A2-Niveau, um die unterschiedlichen DGS-Kompetenzniveaus innerhalb der Gruppe auszugleichen. Diese Kurse, die seit Anfang 2022 laufen, werden bereits im Blended-Learning-Modus angeboten. Sie bieten dem Projektteam die Möglichkeit, das didaktische Modell für den Masterstudiengang zu erproben und erste Anpassungen vorzunehmen.

Parallel zu den Arbeiten im ersten Projektjahr konnte BeQuiS das Masterstudiengang-Modell in verschiedenen Kontexten vorstellen. In diesem Zusammenhang haben zahlreiche Menschen ihr Interesse an dem Studium bekundet, z.B. Lehrer*innen, Therapeut*innen und Eltern von gehörlosen Kindern. Im Hinblick auf die Nachhaltigkeit des Masterstudiengangs erwägt das Projektteam die Möglichkeit, die Zielgruppe schrittweise auf diese Personenkreise auszuweiten. Dafür müssten Konzept und Lehrplan angepasst und die entsprechenden berufsbezogenen Unterrichtsmaterialien erstellt werden. Eine Öffnung des Studiengangs für weitere Zielgruppen wird allerdings erst ab Sommersemester 2026 möglich sein, wenn die erste Kohorte die ab März 2023 anstehenden sechs Semester durchlaufen hat und der Studiengang evaluiert wurde. Die Finanzierung des zukünftigen Studiengangs sowie eventuell notwendiger DGS-Vorbereitungskurse werden einerseits aus Mitteln der WHZ und andererseits aus Studiengebühren abgedeckt. Aktuelle Informationen zum Projekt BeQuiS erhalten Sie auf der [Website des Projektes](#) und gerne [per E-Mail](#).

Literatur

Abott, Marty (2017): „Bringing Proficiency into Your Classroom. ACTFL“; <https://www.languagetesting.com/> (24.02.2023).

Barbeito Rey-Geissler, Patricia & Thomas Geissler (2018): „E-Learning in der universitären Gebärdensprachlehre“. In: DAS ZEICHEN 18/109, 252–265.

Becker, Claudia; Anne Gelhardt; Thomas Kaul; Frank Menzel; Petra Piel & Judith Rodeck (2006): „Ich weiß oft nicht, wie ich meinen hörgeschädigten Klienten weiterhelfen kann.“ – Das Modellprojekt ‚Qualifizierung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von Integrationsfachdiensten für die Beratung, Vermittlung und

berufsbegleitende Unterstützung von hörgeschädigten Menschen“. Teil 1 in: DAS ZEICHEN20/72, 72–80 und Teil 2 in: DAS ZEICHEN20/73, 222–225.

Cummins, Jim (1981): „Immigrant second language learning“. In: Applied Linguistics 1, 132–149.

Fourie, Robert James (2000): „Efficiency of a hearing person learning sign language vocabulary from media versus a teacher“. In: Deafness & Education International 2/1, 45–60;
<https://doi.org/10.1179/146431500790561251>.

Gilabert, Robert (2005): „Evaluating the sources and methods in need analysis: a case study of journalists in the Autonomous Community of Catalonia (Spain)“. In: Michael Long (Hg.): Second language needs analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 182–199.

Gilabert, Robert & Aleksandra Malicka (2022): „From Needs Analysis to Task Selection, Design, and Sequencing“. In: Mohammad J. Ahmadian & Michael H. Long (Hg.): The Cambridge Handbook of Task-Based Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 226–249.

Gruba, Paul & Don Hinkelman (2012): Blending Technologies in Second Language Classrooms. London: Palgrave Macmillan.

Grgurović, Maja (2011): „Blended Learning in an ESL Class: A Case Study“. In: Calico Journal 29(1), 100–117.

Hochschule für angewandte Wissenschaften Landshut (2019): „Modulhandbuch des Bachelor-Studiengangs Gebärdensprachdolmetschen im Vollzeitstudium“; <https://www.haw-landshut.de/hochschule/fakultaeten/interdisziplinaere-studien/studiengaenge/gebaerdensprachdolmetschen-bachelor.html> (24.02.2023).

Hockly, Nicky (2018): „Blended Learning“. In: ELT Journal 72/1, 97–101.

Hugger, Kai-Uwe & Markus Walber (Hg./2010): Digitale Lernwelten: Konzepte, Beispiele und Perspektiven. Wiesbaden: VS.

Kaiser, Damaris (2022): „Evaluation der Software Duett“. Unveröff. Diplomarbeit. Westsächsische Hochschule Zwickau: Fak. für angewandte Sprachen und IKK.

Kaul, Thomas & Frank Menzel (2005): MoQua. Modellprojekt Qualifizierung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von Integrationsfachdiensten für die Beratung, Vermittlung und berufsbegleitende Unterstützung von hörgeschädigten Menschen (MoQua). Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung. Köln: Universität zu Köln.

Kaul, Thomas; Reiner Griebel & Emily Kaufmann (2014): „Transcription as a tool for increasing metalinguistic awareness in learners of German Sign Language as a second language“. In: David McKee; Russell S. Rosen & Rachel McKee (Hg.): Teaching and Learning Signed Languages – International Perspectives and Practices. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 129–144.

- Kose, Hatice & Pinar Uluer (2020): „The uses of technology in L1 and L2/Ln sign language pedagogy“. In: Russell Rosen (Hg.): The Routledge Handbook of Sign Language Pedagogy. London: Routledge, 323–338.
- Kranz, Dieter & Bernd Lüking (2005): „Blended Learning – von der Idee zur Tat, vom Konzept zur Realisierung“. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 10/1, 1–24.
- Leeson, Lorraine; Beppie van den Bogaerde; Christian Rathmann & Tobias Haug (2016): Sign languages and the Common European Framework of Reference for Languages. Common Reference Level Descriptors. Graz: Council of Europe.
- Lightbown, Patsy M. & Nina Spada (2001): „Factors affecting Second Language Learning“. In: Christopher Candlin & Neil Mercer (Hg.): English language teaching in its social context: A reader. London: Psychology Press, 28–43.
- Long, Michael (2005): „Methodological issues in learner needs analysis“. In: Michael Long (Hg.): Second language needs analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 19–76.
- McTighe, Jay & Grant Wiggins (2004): Understanding by design: Professional development workbook. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Meier, Richard P. (2012): „Language and modality“. In: Roland Pfau & Markus Steinbach (Hg.): Sign Language: An International Handbook. Berlin: De Gruyter Mouton, 574–601.
- Mertzani, Maria (2006): „Sign language learning through asynchronous computer mediated communication“. In: sign-lang@LREC 2006, 64–69.
- Mertzani, Maria (2011): „Computer-assisted language learning in British Sign Language learning“. In: Sign Language Studies 12/1, 119–154.
- Metzger, Christiane; Rolf Schulmeister & Heiko Zienert (2006): Die Firma. Multimedia DVD-ROM für Windows-PC und Apple Macintosh. 2. überarb. Aufl. Seedorf: Signum.
- Mizza, Daria & Fernando Rubio (2020): Creating Effective Blended Language Learning Courses: A Research-Based Guide from Planning to Evaluation. Cambridge: Cambridge University Press.
- NSCB/The National Standards Collaborative Board (2015): World-Readiness Standards for Learning Languages. 4. Aufl. Alexandria, VA: NSBC.
- Oviedo, Alejandro; Thomas Kaul; Reiner Griebel; Leonid Klinner & Katharina Urbann (2020): „Course Design for L2/Ln (curriculum and instructional designs)“. In: Russell Rosen (Hg.): Routledge Handbook of Sign Language Pedagogy. New York: Routledge, 161–174.
- Oviedo, Alejandro; Benno Hermes; Martje Hansen & Hannah Kampelmann (2022): Forschungsbericht. Auswertung der Fragebögen und Interviews mit IFD-Berater:innen und Expert:innen: Bedarfsanalyse. Zwickau: Projekt BeQuiS, WHZ.

Richards, Jack C. (2013): „Curriculum approaches in language teaching. Forward, central and backward design“. In: RELC Journal 44/1, 5–33.

Schumann, Tina (2022): „Förderung der rezeptiven Wahrnehmung durch interaktive Lehrinhalte in der universitären Gebärdensprachlehre“. Unveröff. Diplomarbeit. Westsächsische Hochschule Zwickau: Fak. für Sprachen und IKK.

Sharma, Pete & Barney Barrett (2007): Blended Learning. Oxford: Macmillan.

Stanford, Jeff (2009): Moodle 1.9 for Second Language Teaching. Birmingham: Packt Publishing.

Steinborn, Laura (2021): „Rezeptives Sprachtraining in der Gebärdensprachlehre im Selbststudium“. Unveröff. Diplomarbeit. Westsächsische Hochschule Zwickau: Fak. für Sprachen und IKK.

Stern, Hans Heinrich (1985): „The Time Factor and Compact Course Development“. In: TESL Canada Journal/Revue 3/1, 13–27.

Thoms, Charlotte L. (2013): „Maximizing the blended learning curriculum by using the ‚flipped classroom‘ approach in the workplace“. In: International Conference on E-Learning in the Workplace, New York: Rochester Institute of Technology; <https://www.researchgate.net/publication/259482669> (24.02.2023).

Thorne, Kaye (2003): Blended learning: How to integrate online and traditional learning. London: Kogan Page.

Trim, John; Brian North & Daniel Coste (2017): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. Stuttgart: Klett.

Universität zu Köln (2019): „Modulhandbuch des Bachelor of Arts Dolmetschen für Deutsche Gebärdensprache (1-Fach)“; https://www.hf.uni-koeln.de/data/hflehrestudium/File/BA%20DGS/MHB_BA_DGS_Studienbeirat_24062019.pdf (24.02.2013).

Westsächsische Hochschule Zwickau (2015): „Modulhandbuch des Diploms Gebärdensprachdolmetschen“; <https://modulux.fh-zwickau.de/app-modulux/frontend/studiengaenge/> (Suchen nach „Gebärdensprachdolmetschen“) (24.02.2023).

Wild, Ian (2017): Moodle 3.x Developer’s Guide. Customize your Moodle apps by creating custom plugins, extensions, and modules. Birmingham: Packt Publishing.

Wilkins, David (1976): Notional syllabuses. Oxford: Oxford University Press; <https://doi.org/10.1037/11193-000>.

Willis, Dave & Jane Willis (2007): Doing Task-based Teaching. Oxford: Oxford University Press.

- [1] Im KSV Sachsen sind Romy Schwarzbach (Fachdienstleitung Integrationsamt Chemnitz) und Gregor Kunze (Regionalkoordinator IFD) für das Projekt verantwortlich.
- [2] Nach Abschluss der Projektlaufzeit von MoQua wurde seitens des Projektteams angeregt, Gebärdensprachkurse für IFD-Fachberater*innen auf Landesebene anzubieten. Dafür sprachen drei wesentliche Gründe: Da Spracherwerb in einem kontinuierlichen Prozess verläuft, eignen sich Kurse über einen längeren Zeitraum eher als gelegentliche Intensivkurse. Ein bundesweiter, zentraler Kurs würde zu erheblichen Reisekosten und Dienstaussfällen seitens der IFD-Berater*innen führen. Außerdem besteht die Herausforderung bei zentral durchgeführten Kursen, dass dialektale Varianten weniger berücksichtigt werden können.
- [3] Das Niveau B2 vantage bezeichnet laut Trim, North & Coste 2017 die Kompetenz, „in Situationen, denen man normalerweise begegnet, sprachlich angemessen reagieren zu können“ (vgl. ebd., 19, 33 sowie 35ff.).

Oviedo, Alejandro

Prof. Dr. Alejandro Oviedo (Projektleitung WHZ) ist Linguist und seit 2019 Leiter des Fachbereiches Deutsche Gebärdensprache an der Westsächsischen Hochschule Zwickau.

alejandro.oviedo@fh-zwickau.de

(Stand: April 2023)

Kaul, Thomas

Prof. Dr. Thomas Kaul (Projektleitung UzK) hatte bis 2021 den Lehrstuhl Pädagogik und Didaktik hörgeschädigter Menschen am Department Heilpädagogik und Rehabilitation der Universität zu Köln inne.

thomas.kaul@uni-koeln.de

(Stand: April 2023)

Hermes, Benno

Benno Hermes (Wiss. MA) ist Linguist und seit 2008 wissenschaftlicher Mitarbeiter in unterschiedlichen Projekten zu Bildungsangeboten in Gebärdensprache.

b.hermes@uni-koeln.de

(Stand: April 2023)

Kampelmann, Noah

Noah Kampelmann (Wiss. MA) hat an der Westsächsischen Hochschule Zwickau Dolmetschen für Deutsch und Deutsche Gebärdensprache studiert und arbeitet seit 2021 im Projekt BeQuiS.

hannah.kampelmann@fh-zwickau.de

(Stand: April 2023)

Schumann, Tina

Tina Schumann (Wiss. MA) ist diplomierte Gebärdensprachdolmetscherin (FH) und studiert Bildungswissenschaften an der Fernuniversität in Hagen. Tina.Schumann@fh-zwickau.de

tina.schumann@fh-zwickau.de

(Stand: April 2023)

Bräutigam, Marcus

Marcus Bräutigam (Wiss. MA) hat einen Masterabschluss in Informatik. Seine Fachgebiete sind Softwareentwicklung für maschinelles Lernen und Virtual Reality. Marcus.Braeutigam@fh-zwickau.de

marcus.braeutigam@fh-zwickau.de

(Stand: April 2023)

Fritsch, Saskia

Saskia Fritsch (Mediengestaltung) betreut die Technik im Projekt und dem Studiengang

Gebärdensprachdolmetschen an der WHZ. Außerdem ist sie angehende DGS-Dozentin. Saskia.Fritsch@fh-zwickau.de



fritsch@fh-zwickau.de
(Stand: April 2023)



Gesellschaft für Gebärdensprache und
Kommunikation Gehörloser e.V.