



Sprachen bilden

Bilinguale Förderung mit Gebärdensprache –
Anregungen für die Praxis

Deutscher Gehörlosen-Bund e. V.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort von Helmut Vogel (Präsident des Deutschen Gehörlosen-Bundes e.V.)	4
Vorwort von Bettina Herrmann (Projektleiterin)	5
Gebärdensprache – unverzichtbares Element einer barrierefreien und inklusiven Gesellschaft	6
Begriffserklärungen	13
Konzeptionelle Rahmenbedingungen für eine bimodal-bilinguale Förderung – Teil 1: Haltung und Strukturen	14
Zur Bedeutung von Elternberatung aus Sicht der Ambulanten Erziehungshilfe für Gehörlose Gerti Schaupp-Böhm, Anke Klingemann und Kelly Staudt	19
„Wir werden immer die Möglichkeit haben zu kommunizieren.“ Der Kampf für eine bilinguale Förderung – ein Erfahrungsbericht Amelie During	23
Bimodal-bilinguale Sprachförderung: Sprachenwahl und die Rolle des sprachlichen Vorbildes Barbara Hänel-Faulhaber	28
Konzeptionelle Rahmenbedingungen für eine bimodal-bilinguale Förderung – Teil 2: Praktische Anregungen	36
Sprachstandserhebungen und Sprachentwicklung in Deutscher Gebärdensprache (DGS) Johannes Hennies	41
Wie bekommt mein Kind Frühförderung mit Gebärdensprache? Zur praktischen Umsetzung einer bimodal-bilingualen Förderung	48
Frühförderangebote mit Gebärdensprache	51
Weiterführende Informationen	54
Relevante Auszüge aus dem Behindertengleichstellungsgesetz (BGG) und der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK)	55

Sprachen bilden.

Bilinguale Förderung mit Gebärdensprache – Anregungen für die Praxis.

Herausgeber: Deutscher Gehörlosen-Bund e.V. 2016.

Redaktion: Bettina Herrmann und Dennis Blitz

Mit Beiträgen von Gerti Schaupp-Böhm, Anke Klingemann und Kelly Staudt, Amelie During, Prof. Dr. Barbara Hänel-Faulhaber und Prof. Dr. Johannes Hennies und unter Mitwirkung von Bettina Herrmann, Silvia Gegenfurtner und Dr. Ulrike Gotthardt.

Diese Broschüre ist auch im Internet verfügbar unter www.gehoerlosen-bund.de bzw. unter dem direkten Link www.kurzlink.de/DGB-Sprachen-bilden

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Auflage: 5.000

Unser Dank gilt dem Bundesministerium für Gesundheit für die Förderung des Projektes „Sprachen machen mich gesund! Erarbeitung eines Förderkonzeptes für die Praxis der bilingualen Frühförderung von Kindern mit Hörbehinderung“ (Laufzeit: 01.07.2015-30.06.2016), in dessen Rahmen die vorliegende Publikation erarbeitet werden konnte.



Deutscher Gehörlosen-Bund e.V.

Prenzlauer Allee 180

10405 Berlin

E-Mail: info@gehoerlosen-bund.de

Internet: www.gehoerlosen-bund.de

Gleiche Chancen durch bilinguale Förderung mit Gebärdensprache



Liebe Leserinnen, liebe Leser, in einer inklusiven Gesellschaft haben alle Menschen die Möglichkeit, ihr Leben selbstbestimmt zu gestalten und am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben. Im nationalen Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention¹ ist als politisches Ziel festgehalten, „dass Menschen mit und ohne Behinderungen von Anfang an gemeinsam in allen Lebensbereichen selbstbestimmt leben und zusammenleben“. Es geht dabei um eine „gleichberechtigte Teilhabe“ und „Chancengleichheit“ in einer „barrierefreien Gesellschaft“.

Mit Blick auf Kinder mit einer Hörbehinderung ist Inklusion und Teilhabe stark verknüpft mit der Möglichkeit, so früh wie möglich einen uneingeschränkten Zugang zu Sprache sicherzustellen. Unabhängig vom Grad der Hörbehinderung bietet Gebärdensprache durch ihre visuelle Modalität diesen uneingeschränkten Zugang und sichert somit einen altersgemäßen Spracherwerb von Anfang an. Dies ist nicht nur für die sprachliche Entwicklung des Kindes zentral, sondern bildet auch die Grundlage für eine gute kognitive, sozial-emotionale und psychische Entwicklung. Eine bimodal-bilinguale Sprachbildung in Deutscher Gebärdensprache und Deutsch sichert somit eine gesunde kindliche Gesamtentwicklung und eröffnet dem Kind die Möglichkeit, in jeder Situation kommunizieren – also teilhaben – zu können.

Laut UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) verpflichten sich die Vertragsstaaten, „das Erlernen der Gebärdensprache und die Förderung der sprachlichen Identität der gehörlosen Menschen“ zu ermöglichen sowie Gesundheitsleistungen anzubieten, „die von Menschen mit Behinderungen speziell wegen ihrer Behinderungen benötigt werden“ (UN-BRK Artikel 24 Bildung und 25 Gesundheit). Hierzu gehört nach Auffassung des Deutschen Gehörlosen-Bundes auch eine bilinguale Frühförderung mit Gebärdensprache, da hierdurch „das Höchstmaß an Gesundheit“ (UN-BRK Artikel 25) für hörbehinderte Kinder erreicht werden kann. Die vorliegende Broschüre möge Fachleuten und Interessierten Anregungen für die Erarbeitung von bilingualen Förderkonzepten für die Praxis geben sowie Eltern von hörbehinderten Kindern ermutigen, den Weg der Zweisprachigkeit gemeinsam mit ihrem Kind zu gehen. Der Deutsche Gehörlosen-Bund e.V. bedankt sich beim Bundesministerium für Gesundheit für die finanzielle Unterstützung des Projekts „Sprachen machen mich gesund“, in dessen Rahmen die Erstellung dieser Broschüre ermöglicht wurde, bei Bettina Herrmann und Silvia Gegenfurtner für die Umsetzung und bei Dr. Ulrike Gotthardt für die Projektkoordination innerhalb des Präsidiums.

Helmut Vogel

Helmut Vogel – Präsident des Deutschen Gehörlosen-Bundes e.V.

Zweisprachigkeit mit Gebärdensprache als Stärke anerkennen

Liebe Leserinnen und liebe Leser, im Fokus dieser Broschüre steht eine bimodal-bilinguale Förderung für Kinder mit einer Hörbehinderung. „Bimodal-bilingual“ bedeutet, dass es sich um Zweisprachigkeit in zwei verschiedenen Modalitäten handelt, also in einer Gebärdensprache und einer gesprochenen Sprache. Mehrsprachigkeit in Gebärdensprache und Lautsprache bietet ein großes Potential für alle Kinder mit einer Hörbehinderung und fördert ihre gesunde Entwicklung. Die Argumente für ein zweisprachiges Aufwachsen hörbehinderter Kinder unter Einbeziehung der Gebärdensprache und das Recht auf den Zugang zur Gebärdensprache sind bereits in früheren Veröffentlichungen des Deutschen Gehörlosen-Bundes e.V.¹ behandelt worden. Mit dieser Veröffentlichung wollen wir nun einen Schritt weitergehen und Anregungen bieten für die Förderung eines bimodal-bilingualen Spracherwerbs in der Praxis.

Die vorliegende Broschüre richtet sich also an Praktiker*innen in der frühen Förderung hörbehinderter Kinder: Zum einen sind das Fachkräfte, wie etwa Mitarbeiter*innen in Frühfördererinstitutionen und Beratungsstellen, Frühförderer*innen, die alternative bzw. ergänzende Angebote bereitstellen sowie Mitarbeiter*innen in den immer zahlreicher werdenden Kindertagesstätten mit inklusivem Anspruch. Zum anderen sind das vor allem auch die Eltern hörbehinderter Kinder, die tagtäglich ganz lebenspraktisch und alltagsnah die bestehenden kommunikativen Hürden meistern müssen und dabei oft genug an ihre Grenzen stoßen. Sie gilt es zu bestärken, sich für eine zweisprachige Förderung ihres Kindes mit Gebärdensprache und mit Lautsprache zu entscheiden und dieses Recht gegenüber Entscheidungsträgern einzufordern.



Ich möchte allen danken, die die Entstehung dieser Broschüre so wohlwollend begleitet und unterstützt haben, insbesondere Prof. Dr. Barbara Hänel-Faulhaber, Prof. Dr. Christian Rathmann, Prof. Dr. Johannes Hennies, Amelie und René During, Gerti Schaupp-Böhm, Madlen Goppelt, Maren Lucazyk, Dr. Verena Krausneker und Sandra Gogol sowie den Teilnehmer*innen des Multiplikator*innenseminars im Januar 2016. Weiterhin danke ich allen Eltern, die der Veröffentlichung von Fotos zugestimmt haben, sowie Dr. Ulrike Gotthardt, Silvia Gegenfurtner, Dennis Blitz, Birgit Funke und Benedikt Sequeira Gerardo (geb. Feldmann) für die Zusammenarbeit.

Mein Wunsch ist, dass diese Broschüre einen nachhaltigen Beitrag dazu leisten kann, die Gebärdensprache als wertvolle Ressource – nicht nur für Menschen mit einer Hörbehinderung – wahrzunehmen und die Zweisprachigkeit mit Gebärdensprache entscheidend voranzubringen.

B. Herrmann

Bettina Herrmann – Projektleiterin

¹ www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DF/PDF-Publikationen/a740-nationaler-aktionsplan-barrierefrei.pdf?blob=publicationFile.

¹ „Gebärde mit mir!“ (Flyer) online verfügbar unter www.kurzlink.de/DGB-Gebaerdemitmir; „Bilingual aufwachsen. Gebärdensprache in der Frühförderung hörbehinderter Kinder“ (Broschüre, 64 Seiten) online verfügbar unter www.kurzlink.de/DGB-Fruehfoerderung; „Mein Kind. Ein Ratgeber für Eltern mit einem hörbehinderten Kind“ (Broschüre, 132 Seiten), online verfügbar unter www.kurzlink.de/DGB-Elternratgeber.

Gebärdensprache – unverzichtbares Element einer barrierefreien und inklusiven Gesellschaft



© Foto: Jette und Nadine von Deetzen

„Die Gebärdensprache ist nicht etwa nur eine hilfswise Kommunikation, sondern sie ist ein kultureller Wert an sich – ein Wert der Gehörlosenkultur, die wiederum Teil unseres gemeinschaftlichen Zusammenlebens ist. Man kann sich heute kaum mehr vorstellen – ich habe es zumindest bis vor kurzem nicht gewusst; das sage ich ganz klar –, dass Gebärdensprache einmal bei Strafe verboten war. Es war ein harter Kampf, bis sie endlich als unverzichtbares Element einer barrierefreien und inklusiven Gesellschaft anerkannt wurde.“¹

Der Begriff Inklusion kommt aus dem Lateinischen und heißt wörtlich übersetzt „Zugehörigkeit“. Inklusion ist das Gegenteil von Exklusion, also von Ausgrenzung. Inklusion steht für die gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen an der Gesellschaft, unabhängig von ihren persönlichen Voraussetzungen und Fähigkeiten. In einer

inklusive Gesellschaft ist es selbstverständlich, verschieden zu sein. Die Wertschätzung von Verschiedenheit und die Wahrnehmung von Vielfalt als Ressource und Bereicherung sind die Grundlagen für Inklusion. Die Anerkennung von gesellschaftlicher Vielfalt bzw. Diversität ist dabei unmittelbar verknüpft mit Chancengleichheit: Alle Menschen sollen Zugang zu allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens erhalten, so auch diejenigen, die bislang – aufgrund ihres Andersseins – aus dem etablierten System ausgeschlossen waren.

Inklusion ist in vielem erst Vision. Sie ist zu verstehen als ein gesamtgesellschaftlicher Prozess, der noch in den Anfängen steckt und sich nur langsam und schrittweise vollziehen wird. Als politisch erklärte Aufgabe mit völkerrechtlicher Verbindlichkeit ist Inklusion jedoch keine freiwillige Sache, sondern eine Verpflichtung, die auf allen

Ebenen umgesetzt werden muss. Der Rechtsanspruch auf Inklusion alleine genügt dabei jedoch nicht. Inklusion ist eine Haltung. Inklusion kann nur gelingen, wenn sich Denken und Handeln möglichst vieler Menschen verändern. Die größten Barrieren befinden sich in den etablierten Strukturen des Zusammenlebens und in den Köpfen der Menschen. Um Inklusion umzusetzen, bedarf es noch vieler Anstrengungen und bewusstseinsbildender Maßnahmen – denn die Sensibilisierung für bestehende Barrieren ist der erste Schritt, um diese abzubauen zu können.

UN-Behindertenrechtskonvention

Für die Umsetzung von Inklusion ist für Menschen mit Behinderung die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) ein wichtiger Meilenstein. Das internationale Übereinkommen ist in Deutschland seit 2009 in Kraft und seine Umsetzung somit verpflichtend für die Bundesregierung. Die UN-BRK setzt dem medizinischen Modell von Behinderung ein an den Menschenrechten orientiertes Modell entgegen und definiert Behinderung als Faktor, der „in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren [... die] volle und wirksame Teilhabe gleichberechtigt mit anderen an der Gesellschaft be-

hindern“² kann. Die sich daraus ergebende Verpflichtung lautet also, Menschen mit Behinderung die volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen. Oder anders gesagt: Deutschland muss das in der UN-Konvention festgeschriebene Menschenrecht auf Inklusion umsetzen.

Bezogen auf Menschen mit einer Hörbehinderung beinhaltet Inklusion, dass es nicht länger sie alleine sind, die sich (kommunikativ) in die Gesellschaft einfügen müssen. Sie werden vielmehr als selbstverständlicher Teil einer Gesellschaft der Vielfalt wahrgenommen und ihre kommunikativen Bedürfnisse finden Berücksichtigung. In der UN-BRK erhält daher auch die Gebärdensprache als barrierefreie Sprache für Menschen mit Hörbehinderung eine selbstverständliche Daseinsberechtigung. Die UN-BRK stärkt die Rolle der Gebärdensprache und der Gehörlosenkultur explizit an mehreren Stellen, beispielsweise in Artikel 30 (Teilhabe am kulturellen Leben sowie an Erholung, Freizeit und Sport)³ und in Artikel 24 (Bildung)⁴. In Absatz 3b des Artikels 24 wird ganz ausdrücklich das „Erlernen der Gebärdensprache und die Förderung der sprachlichen Identität der gehörlosen Menschen“ als geeignete Maßnahme zur vollen und gleichberechtigten Teilhabe an der Bildung benannt.

² UN-BRK Artikel 1. Wir zitieren den Wortlaut der so genannten Schattenübersetzung, vgl. www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere_UNKonvention_KK.

³ „Menschen mit Behinderungen haben gleichberechtigt mit anderen Anspruch auf Anerkennung und Unterstützung ihrer spezifischen kulturellen und sprachlichen Identität, einschließlich der Gebärdensprachen und der Gehörlosenkultur.“ (Art. 30 Abs. 4 UN-BRK)

⁴ „Die Vertragsstaaten [...] c) stellen [...] sicher, dass blinden, gehörlosen oder taubblinden Menschen, insbesondere Kindern, Bildung in den Sprachen und Kommunikationsformen und mit den Kommunikationsmitteln, die für den Einzelnen am besten geeignet sind, sowie in einem Umfeld vermittelt wird, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet.“ (Art. 24 Abs. 3c UN-BRK)

¹ Bundeskanzlerin Angela Merkel in ihrer Rede beim Jahresempfang des Beauftragten der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen am 13. Mai 2013 in Berlin, online verfügbar unter www.bundeskanzlerin.de/ContentArchiv/DE/Archiv17/Reden/2013/05/2013-05-13-rede-jahresempfang-belange-behindert.html.

Gleiche Chancen durch Gebärdensprache

In Zusammenhang mit Teilhabe und Chancengleichheit wird die Gebärdensprache im Zuge der Inklusion zweifellos noch mehr an Bedeutung gewinnen. Dies gilt im Besonderen für den Bereich der Bildung und der Frühförderung. Während sich an den Schulen immer mehr bilinguale Ansätze finden, ist die Gebärdensprache in der Frühförderung noch längst keine Selbstverständlichkeit. Fakt ist, dass echte Chancengleichheit für viele Menschen mit einer Hörbehinderung unter den bestehenden Bedingungen nicht gegeben ist. Taube Kinder haben bis heute nicht dieselben Bildungschancen wie schwerhörige, geschweige denn wie hörende Kinder. Das etablierte Bildungssystem ist noch immer vorrangig auf diejenigen ausgerichtet, die (besser) hören können oder vielmehr: die ihre verfügbaren Höreindrücke effizienter anwenden können als Andere. Die Gruppe der Menschen mit einer Hörbehinderung ist äußerst heterogen und die Auswirkungen der Hörbehinderung fallen sehr unterschiedlich aus. Unabhängig von der Art der Hörbehinderung besteht jedoch generell ein eingeschränkter Zugang zu (gesprochener) Sprache. Daran hat selbst die flächendeckende und

sehr frühzeitige Implantation der Hörprothese Cochlea-Implantat (CI) wenig geändert, denn „auch unter optimalen Rahmenbedingungen verläuft die (Laut-)Sprachentwicklung bei einem viel zu hohen Anteil der CI-Kinder mehr als unbefriedigend“⁵. Gesicherte Prognosen zum Verlauf des Spracherwerbs bei hörbehinderten Kindern kann niemand geben. Nach einer Studie von Prof. Dr. Gisela Szagun – bislang die einzige Langzeitstudie – erreicht nur jedes zweite Kind, das mit einem CI versorgt ist, eine altersgemäße Sprachentwicklung. 50 Prozent der Kinder mit einem CI haben „eine so langsame Sprachentwicklung, dass sie mit der natürlichen nicht mehr vergleichbar ist“⁶. Die fortschreitende medizinische und technologische Entwicklung ersetzt also die Gebärdensprache keineswegs. Gesprochene Sprache ist – und bleibt – sehr vielen hörbehinderten Menschen selbst bei optimaler Hörgeräteversorgung oder nach einer Cochlea-Implantation nur mit Einschränkung zugänglich. Die Vorteile der Gebärdensprache liegen hingegen – im wahrsten Sinne des Wortes – auf der Hand: Als visuelle Sprache entspricht die Gebärdensprache den Wahrnehmungsvoraussetzungen hörbehinderter Menschen und ist für sie barrierefrei zugänglich.



Spracherwerb und Prävention durch Gebärdensprache

Was die Sache so komplex macht ist der Umstand, dass wir hier nicht „nur“ die Frage behandeln, wie für Menschen mit Hörbehinderung barrierefreie Kommunikation möglich ist im Sinne eines „leichteren Verstehensangebots“. Vielmehr geht es im Falle von hörbehinderten Kindern um die grundlegenden Bedingungen für den Erwerb von Sprache. Hörende Kinder erwerben Sprache quasi „nebenbei“, indem sie ganz natürlich die sie umgebende(n) Sprache(n) wahrnehmen und sich diese somit aneignen. Der Erwerb von Sprache unter den Bedingungen einer Hörbehinderung ist jedoch dadurch gekennzeichnet, dass gesprochene Sprache nicht bzw. nur mit Einschränkungen wahrgenommen werden kann. Ein natürlicher Erstspracherwerb der gesprochenen Sprache ist daher per se nicht möglich. Selbst eine nur leichtgradige Schwerhörigkeit hat Auswirkungen auf den Spracherwerbprozess,⁷ wes-

halb Sprachentwicklungsstörungen bei Kindern mit Hörbehinderung die Regel sind. In vielen Fällen können diese Rückstände aufgeholt werden, etwa durch den Erwerb von Schrift im Bereich der Rezeption. Doch wenn über den Hörsinn keine ausreichende Stimulation möglich ist – was bei einem Großteil hörbehinderter Kinder zutrifft –, besteht die Gefahr einer sprachlichen Deprivation.

Von der Geburt bis zum Kleinkindalter erfolgt im menschlichen Gehirn eine massive Zunahme der Synapsen. Diese anfangs im Überfluss angelegten neuronalen Verbindungen bilden im Lauf der Zeit adaptive neuronale Schaltkreise, nicht benötigte Synapsen bilden sich wieder zurück. Wenn in dieser entscheidenden Zeit der kindlichen Entwicklung – der sogenannten „sensiblen Phase“ – die sprachliche Anregung ungenügend ist, können die für die Sprache wichtigen Systeme nicht aufgebaut werden. Ohne diese ist jedoch ein späterer Erwerb der Sprache nicht

© Foto: Privat

⁵ Günther, Klaus-B. (2015): „Gebärden plus CI: ein sicherndes Netz für hörgeschädigte Kleinkinder.“ In: Schnecke 90/2015, S. 20. Online verfügbar unter www.dfgs.org/dokumente/2015/schnecke.pdf.

⁶ Szagun, Gisela (2012): Wege zur Sprache. Ein Ratgeber zum Spracherwerb bei Kindern mit Cochlea-Implantat, S. 30. Vgl. auch Szagun, Gisela (2010): Sprachentwicklung bei Kindern mit Cochlea-Implantat: Ein Elternratgeber. Online verfügbar unter www.giselaszagun.com/de/CI_Broschuere_2010.pdf.

⁷ Vgl. beispielsweise das aktuelle DFG-Forschungsprojekt zum Spracherwerb schwerhöriger Kinder www.fb12.uni-bremen.de/de/inklusive-paedagogik-sprache/forschungsprojekte/spracherwerb-bei-schwerhoerigen-kindern-dfg.html.



© Foto: Privat

mehr vollständig möglich. An dieser Stelle kommt die präventive Bedeutung der Gebärdensprache ins Spiel. Nach Überzeugung des Deutschen Gehörlosen-Bundes e.V. ist hier die Gebärdensprache als eine der in der UN-BRK genannten „Gesundheitsleistungen“ nach Artikel 25 anzusetzen, „durch die [...] bei Kindern [...] weitere Behinderungen möglichst gering gehalten oder vermieden werden sollen“.

Um während der „sensiblen Phase“ in der Sprachentwicklung die neuronalen Verbindungen im Gehirn angemessen zu aktivieren, ist es wichtig, dass Kinder von Anfang an sprachliche Angebote erhalten. Zugang zu Sprache ist grundlegende Voraussetzung für die gesamte kindliche Ent-

wicklung in allen Bereichen: sprachlich, kognitiv, sozial-emotional und psychisch. Sprache ist dabei nicht gleichzusetzen mit Sprechen – Gebärdensprache ist in gleichem Maße eine vollwertige Sprache. In welcher Modalität sprachliche Reize angeboten werden, spielt keine Rolle.⁸ Für Kinder mit einer Hörbehinderung bietet Gebärdensprache als visuell zugängliche Sprache einen vollkommen barrierefreien sprachlichen Input.

Mehrsprachigkeit als Ressource

In der allgemeinen Mehrsprachigkeitsforschung ist die Gleichberechtigung von unterschiedlichen Sprachen und ihre Rolle für den Spracherwerb längst selbstverständlich⁹ und es ist bekannt, dass Kindern der natürliche

Spracherwerbsprozess in mehreren Sprachen keine Schwierigkeiten bereitet. Tatsächlich ist für die meisten Menschen frühe Mehrsprachigkeit eine Selbstverständlichkeit – in vielen Teilen der Welt wachsen Menschen mit zwei oder mehreren Sprachen auf. Auch in Deutschland wird Mehrsprachigkeit geachtet und – ganz im Sinne von Diversität – als Ressource wertgeschätzt.¹⁰ Für das Erlernen jeder weiteren Sprache ist eine vorhandene frühe Mehrsprachigkeit förderlich und über den kognitiven Nutzen von Mehrsprachigkeit wird viel diskutiert – so soll Mehrsprachigkeit z.B. das Alzheimerisiko senken.

Auch auf eine bimodale Zweisprachigkeit treffen diese Vorteile zu: Studien konnten zeigen, dass hörbehinderte Kinder, die zweisprachig in Gebärdensprache und Deutsch aufwachsen, bei Tests sowohl in der Gebärdensprache als auch in der Schriftsprache¹¹ besser abschnitten als Vergleichsgruppen, die zunächst rein lautsprachlich aufwachsen und erst später Zugang zur Gebärdensprache erhielten. Nachgewiesen ist weiterhin, dass mit einer wachsenden Gebärdensprachkompetenz eine wachsende Lautsprachkompetenz einhergeht.

Der Zugang zur Lautsprache wird durch die Gebärdensprache also un-

terstützt und keineswegs gehemmt. Prof. Dr. Gisela Szagun schreibt dazu: „Ebenso wie die Lautsprache bietet die Gebärdensprache die Möglichkeit, eine erste Sprache aufzubauen. Auch der Gebärdenspracherwerb sollte dann so rechtzeitig geschehen, dass die sensible Phase für sprachliches Lernen genutzt und die Denkentwicklung nicht verzögert wird. Die Lautsprache kann später als zweite Sprache gelernt werden. Kinder mit CI können durch eine Zweisprachigkeit nichts verlieren, nur etwas gewinnen.“¹²

Barrieren im Kopf

Der Deutsche Gehörlosen-Bund e.V. als Interessenvertretung Gehörloser und anderer Menschen mit Hörbehinderung fordert schon lange einen bilingualen Spracherwerb in DGS und Deutsch für hörbehinderte Kinder. Trotz der oben genannten Forschungsergebnisse, die diese Forderung wissenschaftlich stützen, herrscht in Medizin und Pädagogik immer noch die Meinung vor, Gebärdensprache und Lautsprache schließen sich gegenseitig aus. Ein früher Zugang zu Gebärdensprache bleibt tauben Kinder – und erst recht schwerhörigen Kindern – und ihren Eltern in Deutschland meist verwehrt.

⁸⁾ Vgl. Hänel-Faulhaber, Barbara (2011): „Zum bilingualen Spracherwerb von Laut- und Gebärdensprache – Parallelen zur Mehrsprachigkeit.“ In: Herrmann, B. (Hrsg.): Mein Kind. Ein Ratgeber für Eltern mit einem hörbehinderten Kind. Deutscher Gehörlosen-Bund e.V., S. 36-39, online verfügbar unter www.kurzlink.de/DGB-Elternratgeber; Hänel-Faulhaber, Barbara (2013): „Bimodale-bilinguale Mehrsprachigkeit bei Kindern mit Hörbehinderung.“ In: Herrmann, B. (Hrsg.): Bilingual aufwachsen. Gebärdensprache in der Frühförderung hörbehinderter Kinder. Deutscher Gehörlosen-Bund e.V., S. 21-25, online verfügbar unter www.kurzlink.de/DGB-Fruehfoerderung.

⁹⁾ Vgl. in diesem Zusammenhang beispielhaft die Debatte um die Familiensprache, ausgelöst durch einen Leittragsentwurf der CSU 2014, zu dem zahlreiche Wissenschaftler*innen Stellung genommen haben, z.B. unter www.uni-oldenburg.de/germanistik/deutsch-als-fremdsprache/aktuelles/. Diese spannende Auseinandersetzung ist zwar nicht gänzlich auf die Situation hörbehinderter Kinder übertragbar, weil hier erschwerend dazukommt, dass die Familiensprache (in der Regel das gesprochene Deutsch) ihnen nicht voll zugänglich ist und somit nicht alle Funktionen erfüllen kann.

¹⁰⁾ Beispielsweise durch die Charta der Vielfalt, vgl. www.charta-der-vielfalt.de. Nach der Rahmenstrategie der EU zur Mehrsprachigkeit sollen die Sprachenkenntnisse der Bürger*innen verbessert werden. Ziel ist, dass alle zusätzlich zu ihrer Muttersprache über praktische Kenntnisse in mindestens zwei weiteren Sprachen verfügen, vgl. www.europarl.europa.eu/atyourservice/de/displayFtu.html?ftuId=FTU_5.13.6.html.

¹¹⁾ Ein guter Zugang zum Erwerb der Schriftsprache – unabhängig von der phonetischen Bewusstheit! – ist ebenfalls ein wichtiges Teilhabeinstrument.

¹²⁾ Szagun, Gisela (2011): „Lautspracherwerb bei Kindern mit Cochlea-Implantat.“ In: Herrmann, B. (Hrsg.): Mein Kind. Ein Ratgeber für Eltern mit einem hörbehinderten Kind, Deutscher Gehörlosen-Bund e.V., S. 43, online verfügbar unter www.kurzlink.de/DGB-Elternratgeber.

In der Frühförderung hörbehinderter Kinder spielt die Gebärdensprache nach wie vor eine untergeordnete Rolle – wenn auch eine Öffnung hin zu bimodal-bilingualen Angeboten und Peersupport¹³ wahrzunehmen ist. Da 90 Prozent der tauben Kinder normal hörende Eltern haben, ist es jedoch umso dringender erforderlich, die Kinder und ihre Familien selbstverständlich dazu zu befähigen, die Gebärdensprache zu erwerben.

Die Gebärdensprache ist keine Notlösung als letzte Chance. Sie ist für Kinder mit einer Hörbehinderung das Mittel für einen gesicherten Spracherwerb. Alle Entscheidungsträger stehen daher in der Pflicht, hörbehinderten Kindern und ihren Familien Zugang zur Gebärdensprache zu ermöglichen. Die völkerrechtliche Grundlage – die UN-BRK – ist nicht verhandelbar und wird hier ausführlich dargelegt. Als vollwertige Sprache ist die Gebärdensprache in Deutschland bereits seit 2002 anerkannt.¹⁴ Doch sie erfährt noch längst nicht die Achtung und Anerkennung, die sie als präventive Maßnahme und als Teilhabe-Instrument verdient. Im Denken vieler Menschen, die professionell mit hörbehinderten Kindern zu tun haben, hat die Gebärdensprache noch nicht denselben Stellenwert wie das gesprochene Deutsch. An diesem Denken gilt es anzusetzen: Die (un)-bewussten Vorurteile gegenüber der Gebärdensprache sind eine der größ-

ten Hürden, die es zu überwinden gilt.

Gelingt es, diese Barrieren im Kopf zu überwinden und den Zugang zur Gebärdensprache für Kinder mit Hörbehinderung und ihre Eltern selbstverständlich bereitzustellen – insbesondere auch im Rahmen der Rehabilitation nach einer CI-Operation – dann kann echte Chancengleichheit unabhängig vom Hörvermögen möglich werden. Auch schwerhörige Kinder werden sehr von der Gebärdensprache profitieren, wenn sie einen frühen Zugang dazu erhalten und sie nicht länger vermittelt bekommen, dass sie die Gebärdensprache angeblich nicht benötigen. Zu entscheiden, wann und in welcher Situation welche Sprache für die volle Teilhabe am besten geeignet ist, ist nur dann möglich, wenn beide Sprachen zur Verfügung stehen. Erst dann besteht echte Wahlfreiheit und ein selbstbestimmtes Leben wird möglich. Es werden im Zweifelsfall eher beide Sprachen sein, die – je nach Situation und Verfügbarkeit – angewendet werden, und nicht nur eine davon. Erst eine bimodale Mehrsprachigkeit in Deutscher Gebärdensprache und in Deutsch schafft für Menschen mit einer Hörbehinderung volle Teilhabe und echte Chancengleichheit. Denn Gebärdensprache ist ein unverzichtbares Element einer barrierefreien und inklusiven Gesellschaft.

Begriffserklärungen

bimodal-bilingual / bimodale Zweisprachigkeit

Bimodale Zweisprachigkeit meint die Zweisprachigkeit in einer Gebärdensprache und einer Lautsprache. Es geht dabei neben dem gesprochenen Deutsch (ggf. unterstützend visualisiert durch begleitende Gebärden) um die Deutsche Gebärdensprache. Die beiden Sprachsysteme unterscheiden sich grundlegend in ihrem Aufbau und ihrer Grammatik.

Deutsche Gebärdensprache (DGS)

Gebärdensprachen sind visuell-gestische Sprachen, deren Zeichen mit den Händen gebildet werden, die in Verbindung mit der Stelle ihrer räumlichen Ausführung, der Bewegung, der Mimik, Blickrichtung, Mundgestik und Körperhaltung die sprachlichen Zeichen (Gebärden) ergeben. Gebärdensprachen verfügen über alle linguistischen Merkmale einer Sprache. Als eigenständige, natürliche und vollwertige Sprachen haben sie in manchen Ländern den Status einer Minderheitensprache (z.B. in Schweden). In Deutschland ist die Deutsche Gebärdensprache seit 2002 rechtlich anerkannt. Die Deutsche Gebärdensprache bietet für Kinder mit einer Hörbehinderung den unermesslichen Vorteil, barrierefrei zugänglich zu sein und somit einen vollständigen Spracherwerb zu ermöglichen.

Lautsprache / gesprochenes Deutsch

Lautsprachen sind gesprochene Sprachen, die vokal (mit der Stimme) produziert und auditiv (über das Ohr) wahrgenommen werden. Für Kinder mit einer Hörbehinderung sind gesprochene Sprachen nur mit Einschränkung zugänglich, was Auswirkungen auf den Spracherwerb und den Aufbau eines generellen Sprachverständnisses hat.

begleitende Gebärden

Begleitende Gebärden sind eine Visualisierung des gesprochenen Deutsch und werden beim Sprechen parallel ausgeführt, um das Verständnis der gesprochenen Sprache zu erleichtern. Lautsprachunterstützende Gebärden (LUG) visualisieren vorwiegend die gesprochenen Schlüsselwörter zur besseren Erfassung von Inhalten, lautsprachbegleitende Gebärden (LBG) begleiten jedes einzelne gesprochene Wort und können zusätzlich explizit grammatische Besonderheiten – in der Regel durch das Fingeralphabet – sichtbar machen. Begleitende Gebärden folgen also der gesprochenen Sprache. Für einen grundlegenden Sprachaufbau hörbehinderter Kinder sind sie deswegen nicht geeignet, weil sie das unzureichend zugängliche Sprachsystem des Deutschen zwar ergänzen, aber nicht vollständig abbilden können.

¹³ Peersupport meint die Unterstützung durch Selbstbetroffene (Peers).

¹⁴ Im Gesetz zur Gleichstellung behinderter Menschen (Behindertengleichstellungsgesetz – BGG), § 6 Absatz 1)

Konzeptionelle Rahmenbedingungen für eine bimodal-bilinguale Förderung

Teil 1: Haltung und Strukturen



© Foto: Privat

Ziel von Frühförderung ist es, Kinder möglichst früh und gezielt gemäß ihrer individuellen Bedürfnisse zu fördern, um Entwicklungsstörungen und Behinderungen zu verhindern oder zu mildern.¹ Frühförderung richtet sich in der Regel an Kinder von der Geburt bis zur Einschulung und beinhaltet auch die Beratung und Unterstützung der Erziehungsberechtigten. Bei Kindern mit einer Hörbehinderung gilt der Sprachentwicklung ein besonderes Augenmerk, da für diese Zielgruppe im (in der Regel) hörenden Umfeld kein natürlicher, uneingeschränkter Erstspracherwerb möglich ist. Um Sprachentwicklungsverzögerungen sowie Störungen in anderen Bereichen der frühkindlichen Entwicklung entgegenzuwirken, sollte hörbehinderten Kindern eine möglichst früh einsetzende zweisprachige

Förderung mit Gebärdensprache und Lautsprache zuteil werden, die auch das familiäre Umfeld mit in den Blick nimmt. In Bezug auf diese den Bedürfnissen der Kinder (und ihrer Familien) entsprechenden Form der bimodal-bilingualen Förderung bestehen bislang jedoch zahlreiche Defizite und Probleme in der praktischen Umsetzung.

Anforderungen und Schwierigkeiten in der Praxis

Aufgrund der durch das Neugeborenen-Hörscreening sehr früh möglichen Diagnose einer Hörbehinderung haben sich die Anforderungen an die Frühförderung hörbehinderter Kinder in vielfacher Hinsicht verändert: „Insbesondere gilt es, das allgemeine Wissen um frühkindliche Entwicklungsprozesse zu verknüpfen mit

dem spezifischen Wissen um die Auswirkungen einer Hörschädigung auf die sprachliche, kognitive und sozial-emotionale Entwicklung hörgeschädigter Kinder.“² Bilinguale Angebote mit Gebärdensprache für die sprachliche Förderung hörbehinderter Kinder nehmen diese Anforderungen konzeptionell auf und berücksichtigen die spezielle Lebenssituation von Kindern mit Hörbehinderung. Solche bimodal-bilingualen Angebote sind jedoch in der Praxis noch keinesfalls die Regel. Zwar lässt sich seit einigen Jahren feststellen, dass sich Einrichtungen zunehmend für einen bilingualen Ansatz öffnen und ihr Angebot entsprechend ausweiten – von einer flächendeckenden und selbstverständlichen Einbeziehung der Deutschen Gebärdensprache (DGS) in die Frühförderung hörbehinderter Kinder sind wir jedoch noch weit entfernt. Gründe für die Schwierigkeiten bei der praktischen Umsetzung einer bimodal-bilingualen Förderung hörbehinderter Kinder unter Einbeziehung der DGS sind aktuell unter anderem folgende:

- Ärzt*innen fehlt Wissen über den Spracherwerb und über Gebärdensprache. Die unzutreffende Vorstellung, ein Cochlea-Implantat (CI) würde die Hörbehinde-

rung gänzlich beseitigen und einen altersgemäßen Spracherwerb ermöglichen, ist weit verbreitet. Ärztliche Verordnungen beschränken sich zumeist auf eine rein hörgerichtete Förderung.³

- Viele Beratungsstellen informieren gar nicht oder unzureichend über die Bedeutung der Gebärdensprache in Hinblick auf die gesundheitliche Gesamtentwicklung von Kindern mit einer Hörbehinderung.
- Viele Frühförderstellen sind nach wie vor ausschließlich hörgerichtet orientiert und stellen kein bimodal-bilinguales Angebot zur Verfügung.
- Die Bewilligung einer bimodal-bilingualen Förderung durch die Sozial- und Jugendämter dauert oft sehr lange und ist häufig erst nach Widerspruch oder Klage erfolgreich.
- Aufgrund des Mangels an pädagogisch ausgebildeten, DGS-kompetenten – idealerweise gehörlosen – Mitarbeiter*innen können viele Einrichtungen keine bilinguale Frühförderung anbieten.

² Hintermair, Manfred & Klaus Sarimski (2014): Frühförderung hörgeschädigter Kinder. Stand der Forschung, empirische Analysen und pädagogische Konsequenzen, S. 7.

³ Seit der Neustrukturierung der Kinder-Richtlinie des Gemeinsamen Bundesausschusses (G-BA) im Sommer 2015 gewinnt die ärztliche Beratung hinsichtlich der Sprachentwicklung an Bedeutung: Kinderärzt*innen sollen nun bei den Vorsorgeuntersuchungen entwicklungsorientierte Aufklärung und Beratung hinsichtlich der „Förderung von deutscher Sprache und „Muttersprache“ (einschließlich der Laut- und Gebärdensprache)“ leisten. Es ist zu erwarten, dass hier verstärkt bewusstseinsbildende Maßnahmen erforderlich sein werden, um Angehörige der Gesundheitsberufe – entsprechend Art. 25 UN-BRK – zu sensibilisieren und über die Bedeutung der Gebärdensprache für einen altersgerechten Spracherwerb und eine gute kindliche Gesamtentwicklung aufzuklären.

¹ Gesetzliche Grundlage dafür ist das Sozialgesetzbuch (SGB) IX, § 30 (Früherkennung und Frühförderung) und § 56 (Heilpädagogische Leistungen). Für einen Überblick der relevanten Gesetze vgl. www.behindertemenschen.de/Fruhefoerderung/Allgemeine%20Informationen%20zur%20Fruehfoerderung.pdf.



© Foto: Jette und Nadine von Deetzen

- Einstellungsvoraussetzung für die Beschäftigung an der Frühförder-einrichtung einer Schule ist i.d.R. ein Lehramtsstudium. Die ohnehin wenigen gehörlosen Lehrer*innen mit voller DGS-Kompetenz sind jedoch fast ausschließlich im schulischen Bereich tätig und nicht in der Frühförderung. Da Sonderpädagogik mit dem Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation zudem bundesweit nur an fünf Standorten⁴ studiert werden kann, ist der Mangel an gebärdensprachkompetenten Fachkräften, die selbst gehörlos sind und somit auch als Rollen-vorbilder dienen könnten, hier ein besonders großes Problem.

Bestehende Angebote der Frühförderung hörbehinderter Kinder weisen äußerst unterschiedliche Strukturen auf und arbeiten mit teils sehr ver-

schiedenen konzeptionellen Grundlagen. Aufgrund der großen Heterogenität der Zielgruppe und der Verschiedenheit der strukturellen Voraussetzungen der Fördereinrichtungen kann es kein umfassendes und universelles Konzept geben, das für alle Angebote der Frühförderung gleichermaßen Anwendung findet. Dennoch sollen im Folgenden einige konzeptionelle Rahmenbedingungen für eine bimodal-bilinguale Förderung hörbehinderter Kinder angeführt werden, die Anregungen für die individuelle Erarbeitung bzw. Erweiterung von Konzeptionen für die Förderpraxis bieten sollen. Zunächst werden hier grundlegende Rahmenbedingungen bzgl. der Haltung und der Strukturen in der Förderung benannt – in einem zweiten Teil (S. 36) folgen konkrete Anregungen für die praktische Umsetzung.

1. Vorurteilsfreie Haltung gegenüber Gebärdensprache

Grundlegende Voraussetzung für eine bimodal-bilinguale Förderung hörbehinderter Kinder ist eine vorurteilsfreie Haltung gegenüber der Gebärdensprache und die selbstverständliche Annahme der Gleichwertigkeit von Gebärdensprache und Lautsprache. Diese Grundhaltung benötigt in vielen Fällen zunächst einen Perspektivwechsel der Fachkräfte in Bezug auf Hörbehinderung – weg von der Defizitorientierung (Hörverlust), hin zum Blick auf Ressourcen und Möglichkeiten (Mehrsprachigkeit als Stärke). Dabei müssen Selbstreflexionsprozesse angeregt und Bewusstsein schaffende Maßnahmen zur Aufklärung über Gehörlosigkeit und Gebärdensprache angeboten werden, und das auf allen Ebenen: von den Mitarbeiter*innen im Gesundheitssektor, bei den Behörden und Ministerien, den Beratungsstellen bis hin zum pädagogischen Personal in den Frühförder-einrichtungen.

2. Qualifikation und Motivation von Fachkräften

Fachkräfte benötigen grundlegende Kenntnisse über den kindlichen Spracherwerb und über Mehrsprachigkeit im Allgemeinen sowie eine hohe Kompetenz in Deutscher Gebärdensprache und Fachwissen über einen bimodal-bilingualen Zugang zu Sprache. Qualifiziertes und motiviertes Personal mit der Fähigkeit zu Selbstreflexion und Teamarbeit sind wichtiger Bestandteil einer erfolgreichen bimodal-bilingualen Förderung. Der regelmäßige fachliche Austausch, die Vernetzung von Fachkräften in

der bimodal-bilingualen Förderung, der Aufbau von fachlicher Beratung sowie der Ausbau an spezifischen Weiterbildungsangeboten sind erstrebenswert.

3. Verlässliches Angebot und interdisziplinäre Zusammenarbeit

Ein bimodal-bilingualer Anspruch muss verlässlich sein und mit einer gleichberechtigten Förderung der Gebärdensprache und der Lautsprache konsequent umgesetzt werden. Dafür sind authentische Sprachvorbilder wichtig sowie ein umfassender Input in beiden Sprachen. Das Frühförderteam sollte daher aus tauben und hörenden Fachkräften bestehen. Erwachsene Fachkräfte mit Hörbehinderung bieten zudem für das Kind eine Identifikationsmöglichkeit und sind für die Eltern wichtige Kontaktpersonen, die auch eine kulturelle Sensibilisierung für die Gehörlosengemeinschaft ermöglichen. Die Finanzierung der Frühförderleistungen durch die jeweils zuständigen Stellen sowie die interdisziplinäre Zusammenarbeit aller an der Frühförderung Beteiligten müssen sichergestellt sein, um eine reibungslose Umsetzung des Förderplans gewährleisten zu können. Regelmäßige Reflexionen im Frühförderteam und der Austausch der beteiligten Institutionen (Frühförderstelle, Kindergarten, Kinderärzt*innen, Gebärdensprachlehrer*innen, ...) untereinander stellen wichtige Qualitätskriterien für eine erfolgreiche Förderung dar.

⁴) Humboldt-Universität zu Berlin, Universität Hamburg, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Universität zu Köln und Ludwig-Maximilians-Universität München.

4. Elternberatung und Familienorientierung

Eltern brauchen eine umfassende Beratung sowie Bestärkung und Unterstützung. Die Bedürfnisse und Ängste aller Familienmitglieder müssen ebenso wahrgenommen werden wie die vorhandenen Ressourcen von Eltern und Kindern. Eltern sollen wissen, dass eine bilinguale Förderung mit Gebärden- und Lautsprache ihr Kind stärkt und seine Entwicklungschancen verbessert. Die Einbeziehung der Familie in den Frühförderprozess ist selbstverständlich und folgt einem ressourcenorientierten Ansatz. Eltern sollen Wege aufgezeigt werden, wie sie eine gute Kommunikation mit ihrem Kind aufbauen können, damit die frühe Eltern-Kind-Bindung gestärkt wird. Eltern müssen aber nicht Sprachvorbild für ihr Kind sein – dies zu kommunizieren kann Eltern entlasten. Funktionierende Eltern-Kind-

Kommunikation kann auch gut mit begleitenden Gebärden parallel zum gesprochenen Deutsch gelingen. Der gebärdensprachliche Spracherwerb kann authentisch durch die Frühförderung ermöglicht werden. Um dies zulassen zu können, benötigen Eltern Hintergrundwissen zum Spracherwerb bei einer Hörbehinderung und Vertrauen zum Frühförderteam. Des Weiteren bieten bilinguale, kultursensible Angebote für die ganze Familie, der Aufbau von Netzwerken, der Austausch mit anderen Eltern sowie Kontakte zu erwachsenen Menschen mit einer Hörbehinderung wichtige Möglichkeiten, damit Eltern (und das familiäre Umfeld) im Sinne eines Empowerments Selbstvertrauen im Umgang mit der Hörbehinderung ihres Kindes entwickeln – was wiederum ihrem Kind zugute kommt.

© Foto: Privat



Zur Bedeutung von Elternberatung aus Sicht der Ambulanten Erziehungshilfe für Gehörlose

von Gerti Schaupp-Böhm, Anke Klingemann und Kelly Staudt



Eltern mit Hörbehinderung stehen bei der Erziehung ihrer hörenden Kinder häufig vor besonderen Herausforderungen. In unserer langjährigen Beratungspraxis im Rahmen der Ambulanten Erziehungshilfe für Gehörlose (AEH) des Kinderschutz München haben wir festgestellt, dass viele hörbehinderte Eltern und ihre Familien mit ähnlichen Problemen zu kämpfen haben. Diese stehen meist in einem engen Zusammenhang mit der eigenen Kindheit der hörbehinderten Eltern, ihrer frühen Förderung, ihrer Bildung und der Beziehung zu ihren eigenen (hörenden) Eltern.

Aufgrund dieser Erfahrungen mit hörbehinderten Eltern stellt sich uns die Frage, was hörbehinderte Kinder heute brauchen, um auf ihre künftige Rolle als selbstständige Erwachsene und Eltern gut vorbereitet zu sein. Wir sind zu dem Schluss gekommen, dass

hierfür eine sozialpädagogische Beratung der (hörenden) Eltern von hörbehinderten Kindern sowie bilinguale, kultursensible Angebote für die ganze Familie einen wichtigen präventiven Beitrag leisten können. Die Einbeziehung von Gebärdensprache und von hörbehinderten Fachleuten stellt dabei ein wichtiges Element einer umfassenden Förderung dar. Insbesondere für Kinder, deren Lautspracherwerb nicht altersgemäß verläuft, ist ein frühes gebärdensprachliches Angebot die einzige Möglichkeit, eine vollwertige Erstsprache zu erwerben und sich auf dieser Grundlage altersgemäß entwickeln zu können.

Hörbehinderte Eltern meistern große Herausforderungen in der Erziehung

Im Rahmen unserer Arbeit in der Ambulanten Erziehungshilfe begegnen

© Foto: AEH für Gehörlose

uns immer wieder typische Probleme, mit denen hörbehinderte Eltern konfrontiert sind. Dazu gehören u.a.:

- Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben
- begrenzter Zugang zu Information und wenig Pflege der eigenen Gebärdensprache
- sprachliche Kommunikationsbarrieren innerhalb der Familien
- Familienkommunikation birgt Konfliktpotenzial
- kaum Erziehungsvorbilder und wenig Streitkultur
- wenig Wissen über Entwicklungsschritte, altersgemäße Sprachentwicklung und Bedürfnisse von Kindern – zu hohe Erwartungen, insbesondere an hörende Kinder
- Kinder übernehmen eine Mittlerrolle zur hörenden Umwelt – Autorität der Eltern leidet
- Großeltern nehmen starken Einfluss auf die Erziehung der Enkelkinder – hörbehinderte Eltern sind verunsichert und fühlen sich innerfamiliär isoliert

Diese Probleme stellen die hörbehinderten Eltern vor große Herausforderungen. Bei deren Bewältigung kann das Empowerment und die barrierefreie Beratung (teils in Gebärdensprache) durch die Ambulante Erziehungshilfe unterstützen. Besondere Bedeutung hat hier auch die Vorbild-

funktion von anderen hörbehinderten Eltern und Familien, die z.B. Gebärdensprache als Familiensprache nutzen und deren Schriftsprachkompetenz vergleichbar ist mit der hörender Erwachsener.

Wie lassen sich nun die typischen Probleme aus Sicht der von uns betreuten hörbehinderten Eltern erklären? 90 Prozent von ihnen kommen aus hörenden Herkunftsfamilien. Sie wurden vor ca. 20 bis 30 Jahren überwiegend in Kindertagesstätten, Schulen und Berufsbildungswerken für Hörbehinderte ausgebildet. Die meisten bewerten im Rückblick die Kommunikationssituation in ihrer Kindheit zuhause und in Schule und Internat als unbefriedigend und wenig entwicklungsfördernd. Sie beklagen, sehr häufig von sinnstiftender Information und tiefer gehender sprachlicher Auseinandersetzung ausgeschlossen gewesen zu sein. Der Lautsprach-Erwerb und die Artikulation hatten einen hohen Stellenwert. Andere Entwicklungsbereiche wurden aus ihrer Sicht zu wenig gefördert.

Im Familien- und Freundeskreis, in der Nachbarschaft sowie im Unterricht und später im beruflichen Umfeld erlebten sie sich vorwiegend als Minderheit, die sich der Sprache und Kultur der Hörenden anzupassen lernte. Im Internat und in der Schule gab es kaum ältere, identitätsstiftende hörbehinderte Vorbilder. Von hörenden Erwachsenen wurden sie sprachlich nicht verstanden, fühlten sich unverstanden und bevormundet.



Viele gehörlose Erwachsene sind der Ansicht, dass ihre hörenden Eltern den Schock, ein hörbehindertem Kind bekommen zu haben, schwer oder nie verarbeitet haben. Sie meinen, dass ihre Eltern nun als hörende Großeltern mit ihren Enkelkindern nachholen, was sie mit ihren eigenen Kindern aufgrund deren Hörbehinderung nie erfahren konnten. Häufig sind die Beziehungen zwischen hörenden Großeltern und hörenden Enkelkindern sehr eng. Mangels Gebärdensprachkenntnissen der Großeltern sind die hörbehinderten Eltern von der lautsprachlichen Kommunikation zwischen Großeltern und Enkelkindern ausgeschlossen.

Gebärdensprache wird von der Mehrheit als ihre Muttersprache bezeichnet, obwohl viele erst spät mit Gebärdensprache in Kontakt kamen. Sie erlernten die Gebärdensprache ohne entsprechenden Unterricht vorwiegend in der Peergroup im Internat. Die sozialen Bindungen in der Peergroup und Kontakte mit anderen

hörbehinderten Erwachsenen werden von vielen als äußerst wichtig für die Entwicklung ihrer Persönlichkeit und ihres Selbstwertgefühls beschrieben. Die meisten pflegen über die Schulzeit und Ausbildungszeit hinaus enge Kontakte zu hörbehinderten Freunden. Der Austausch in diesem Kreis ist für viele die wichtigste Informations- und Meinungsbildungsquelle.

Beratung hörender Eltern als präventive Maßnahme

Aus Sicht der Ambulanten Erziehungshilfe für Gehörlose weisen die beschriebenen typischen Probleme und Erklärungsansätze darauf hin, dass die Beratung der hörenden Eltern vor 20 bis 30 Jahren lückenhaft war. Neuere Entwicklungen wie der Einsatz von Cochlea-Implantaten (CI), hörgerichteter Erziehung und Inklusion stellen die hörenden Eltern und Familien heute vor neue Fragen und Herausforderungen. Zwar hat sich mittlerweile im Förder- und Bildungsbereich für Hörbehinderte viel

© Foto: AEH für Gehörlose

verändert – bilinguale, kultursensible Beratungs- und Förderangebote für Eltern hörbehinderter Kinder und deren Familien gibt es aber in den wenigsten Bundesländern.

Mit dem Aufbau einer Beratungs- und Anlaufstelle für Eltern hörbehinderter Kinder in Oberbayern möchten wir diese Angebotslücke schließen und adäquate Förderangebote für diese Zielgruppe neu schaffen. Dabei verfolgen wir das Ziel, den Eltern und ihren Familien inklusiv Wege in die visuell orientierte Welt der Gehörlosen, Schwerhörigen und CI-Träger*innen zu eröffnen, auf denen sie ihre Fragen und Herausforderungen durch die neue Situation mit hörbehindertem Kind kompetent und mit Zuversicht bewältigen können. Dabei gilt es, die Bedürfnisse sowohl der hörenden Eltern und Geschwisterkinder wie auch der hörbehinderten Kinder zu berücksichtigen. Gemeinsam mit hörbehinderten Fachkräften und den Familien wollen wir individuelle Förderkonzepte und Kommunikationsmodelle entwickeln. Wir möchten den Blick lenken auf die vielfältigen Potenziale der hörbehinderten Kinder. Die frühe Eltern-Kind-Bindung soll gestärkt und frühe sinnstiftende Kommunikation gefördert werden. Hierfür möchten wir das Angebot zur

Begleitung und bilingualen Sprachförderung mit Gebärdensprache für die gesamte Familie ausbauen. Familien- und Gruppenangebote sollen es den hörbehinderten Kindern ermöglichen, sich barrierefrei als Teil einer Peergroup zu erleben.

Diese Angebote sind aus unserer Sicht eine wichtige Ergänzung zur Verbesserung der Entwicklungschancen aller hörbehinderten Kinder. Durch die Gebärdensprache als voll zugängliche Erstsprache kann die reibungslose Kommunikation in der Familie sichergestellt und eine wichtige Grundlage für eine altersgemäße (Sprach-)Entwicklung gelegt werden.

Verfasserinnen:

Das Autorinnenteam arbeitet beim Kinderschutz München in der Ambulanten Erziehungshilfe für Gehörlose (AEH). Gerti Schaupp-Böhm (Diplom-Sozialpädagogin) ist dort seit 13 Jahren tätig, Anke Klingemann (Diplom-Sozialpädagogin (FH) und staatlich geprüfte Gebärdensprachdozentin) seit 11 Jahren und Kelly Staudt (pädagogische Fachkraft, systemische Beraterin und staatlich geprüfte Gebärdensprachdozentin) seit 8 Jahren. Im Rahmen der AEH unterstützen sie vorwiegend hörbehinderte Eltern mit unterschiedlichem Hörstatus (taub, mittel- bis hochgradig schwerhörig, CI-Träger*innen) und Belastungen bei Erziehungsfragen, Schwierigkeiten in der Familie, Schule und Ausbildung, Aufbau sozialer Kontakte, Partnerschaftsfragen, Ämter- und Behördengängen, Fragen der Lebensplanung. Daneben veranstalten sie Coda-Eltern-Kurse, Familienbildung, Elterncafé, Familienspielnachmittag etc. 90 Prozent der hörbehinderten Eltern haben hörende Kinder.

„Wir werden immer die Möglichkeit haben zu kommunizieren.“

Der Kampf für eine bilinguale Förderung – ein Erfahrungsbericht

von Amelie During



Wenn Eltern hörender Kinder stolz berichten: „Mein Kind lernt schon Englisch im Kindergarten.“, dann werden sie von allen Seiten hoch gelobt. Die frühe Förderung von Zweisprachigkeit wird hier als erstrebenswert angesehen, denn die Kinder bekommen so früh wie möglich Zugang zu einer Sprache, die sie ja ohnehin bald – spätestens mit Eintritt in die Grundschule – lernen. Und die sie in ihrem späteren Leben brauchen werden. Nun tauschen Sie den oben stehenden Satz einmal aus: „Mein Kind lernt Deutsche Gebärdensprache.“ Und schon befinden Sie sich in einem Spießrutenlauf von Rechtfertigungen, Antragswahnsinn und der häufigen Ablehnung Ihrer Argumentationen. Wir wissen wovon wir reden, denn wir erfahren dieses Steine-in-den-Weg-legen am eigenen Leib. Der Unterschied zwischen Englisch und Deutscher Gebärdensprache (DGS) liegt schon alleine deshalb auf der Hand,

da die wenigsten hörenden Eltern mit hörenden Kindern sich mit der Frage nach DGS beschäftigen müssen. Warum auch? Ich war auch so. Ich wusste zwar, es gibt diese Sprache – mit deren Notwendigkeit habe ich mich jedoch nicht beschäftigt ... bis zu jenem Tag im Mai 2014.

Von der Geburt bis zur Diagnose

Emilia wurde am 17. September 2013 geboren. Das Nesthäkchen unserer drei Wunschkinder. Doch irgendwas war anders, das merkte ich relativ schnell. Weil wir ambulant in einem Geburtshaus entbunden hatten, gab es kein Neugeborenen-Hörscreening direkt nach der Geburt. Dafür mussten wir einen niedergelassenen HNO-Arzt aufsuchen. Als Emilia sieben Wochen alt war, wurden meine Sorgen immer größer. Also – denn das stand ja eh an – machten wir bei einem HNO in unserer Nähe einen Termin. Schon am Telefon berichtete ich der Arzt-

© Foto: Privat

helferin von meiner „Verdacht“, unser Kind würde nicht hören. Obwohl der Arzt uns nach der Untersuchung erklärte, dass das Screening einige Auffälligkeiten zeige und in drei Monaten wiederholt werden müsse, trug er in das Untersuchungs-Heft ein: „OAEs beidseitig unauffällig.“¹ Vermutlich nur Fruchtwasser in den Gehörgängen. Zweiter Termin: Wieder stellte der Arzt Auffälligkeiten bei den OAEs fest. „Müssen wir uns Sorgen machen?“ war meine Frage. Wieder wurden wir beruhigt: „Ihr Kind kann alles machen“, eine hochgradige Schwerhörigkeit könne er ausschließen. Ein dritter Termin wurde vereinbart. Ich war nicht zufrieden. Irgendwas stimmte nicht. Emilia verhielt sich so anders ... Sie brabbelte nicht, sie quietschte nur und prustete. Sie schlief, egal wie laut es um sie herum war und wandte sich keiner Geräuschquelle zu. Also machten wir einen Termin bei einem Pädaudiologen. Ein halbes Jahr mussten wir auf den Termin warten.

Am 22. Mai 2014 erhielten wir endlich eine gesicherte Diagnose für unsere Tochter Emilia. Obwohl wir irgendwie darauf vorbereitet waren, trafen uns die Worte „Ihre Tochter ist taub“ wie ein Schlag ins Gesicht. Wir hatten das Gefühl, dass sich auf einmal alles änderte. Wie soll jemand, der nicht hört, sprechen lernen und schreiben und lesen? Nie hat sie die Lieder gehört, die wir ihr zum Einschlafen vorgesungen haben, kein liebes Wort von uns ist in ihre stille Welt vorgedrungen. Wie er-

schreckend für uns als Hörende, dass etwas so Essentielles in Emilias Leben fehlen soll.

Nicht ohne Gebärdensprache

Der Pädaudiologe informierte uns sofort über die Möglichkeit einer Implantation des sogenannten Cochlea-Implantats (CI): „Wenn Sie wollen, kann ihre Tochter in sechs Wochen hören.“ Eine Operation am Kopf? Wir haben doch gerade erst die Diagnose ‚gehörlos‘ bekommen und nun sollen wir uns von jetzt auf gleich entscheiden, ob unsere Tochter operiert werden soll! Trotz des Schocks war in diesem Moment eines für uns glasklar: Emilia, ihre zwei großen Brüder und wir als Eltern müssen Gebärdensprache lernen. Wir sprachen dies sofort an, wurden aber abgebugelt: „Wenn Ihre Tochter ein CI bekommt, kann sie hören, da brauchen Sie keine Gebärdensprache.“ Und in der Nacht, beim Schwimmen oder Baden? „Das geht auch ohne Gebärdensprache, in der Nacht können Sie die Geräte ja auch mal schnell ranmachen. Und beim Schwimmen oder Baden kann man ja auch mal kurz ohne auskommen.“

Nein. Es geht nicht ohne Kommunikation. In keiner Situation. Das wollten wir nicht und daran hielten wir fest. Wir probierten Hörgeräte. Auf der einen Seite, der linken, konnte man nach kurzer Zeit einige kleine Reaktionen feststellen. Die Rechte blieb „still“. Wir überlegten hin und her,

entschieden uns schließlich für eine CI-Voruntersuchung in der Medizinischen Hochschule Hannover (MHH). Einer Implantation stand – medizinisch gesehen – nichts im Wege. Gemeinsam wogen wir Für und Wider ab und kamen nach reiflicher Überlegung zu dem Entschluss, dass wir die rechte Seite implantieren lassen sollten. Und trotzdem: Gebärden wollten wir weiterhin. Wir kauften uns Bücher und fingen selbstständig an zu lernen. Gleichzeitig stellten wir im Juli 2014 einen Antrag auf ein persönliches Budget bei der Stadt, um einen Gebärdensprachkurs finanziert zu bekommen. Der Antrag wurde zur weiteren Bearbeitung an die Krankenkasse weitergeleitet – doch leider nicht an unsere. Ein Hin und Her entstand. Die Stadt fühlte sich nicht verantwortlich, die Krankenkasse solle entscheiden. Da die angeschriebene Krankenkasse aber gar nicht für uns zuständig war, konnte der Antrag nicht bearbeitet werden. Nach vielen zermürbenden Telefonaten nahm sich drei Monate später schließlich unsere Krankenkasse des Falls an. Doch der Antrag wurde abgelehnt. Wir nahmen uns einen Anwalt für Behindertenrecht und setzten mit seiner Unterstützung eine einstweilige Verfügung durch: Die Krankenkasse musste – zumindest zeitweilig – für die Kosten eines Hausgebärdensprachkurses aufkommen. Den positiven Bescheid erhielten wir Ende 2014. Bis die Kostenfrage endgültig geklärt war, vergingen noch weitere fünf Monate. Im Mai 2015 konnten wir endlich mit dem Kurs anfangen.

Akustischer und visueller Input

Die Operation war gut verlaufen, das Team der MHH hatte sich gut um uns gekümmert und war bemüht, uns in allen Fragen zu unterstützen. Im August 2014 war schließlich die Erstanpassung für das CI. Für uns als Eltern war es natürlich schön zu sehen, dass Emilia von Beginn an auf Töne reagierte! Trotzdem ... von Sprache war sie noch weit entfernt und natürlich kann keiner sagen, wie gut sich das Sprachverständnis einstellen wird.

Unsere Gebärdensprach-Dozentin – selbst gehörlos – war uns vom ersten Tag an unheimlich sympathisch. Sie ging auf eine ganz besondere Art und Weise auf Emilia und auch auf uns ein. Mit viel Witz und Einfühlungsvermögen unterrichtete sie DGS. Wir merkten schnell, dass es zwar unheimlich anstrengend ist, aber uns doch so viele Möglichkeiten bietet! Zuerst interessierte sich Emilia nicht sonderlich für das Geschehen um sie herum. Doch irgendwann wurde sie immer aufmerksamer und schließlich: Die ersten Gebärden! Wie wundervoll! Wir haben uns darüber so sehr gefreut, wie sich hörende Eltern über das erste gesprochene Wort ihres Kindes freuen. Auch damit wurden wir im Übrigen kurze Zeit später belohnt: „Mama.“

Ich bin mir sicher: Die Sprachanbahnung hat sich so früh und gut eingestellt, weil wir Emilia neben dem akustischen auch einen visuellen Input anbieten. Denn jedes Wort, das sie gesprochen hat, hatte sie zuerst als Gebärde erlernt. Und: Wir

¹ OAE ist die Abkürzung für „Otoakustische Emissionen“, die bei einem bestimmten Hörtest (meist bei Kindern) gemessen werden und Aussagen über eine mögliche Hörstörung zulassen. Ein unauffälliges Ergebnis der OAE-Messung bedeutet, dass die Messwerte im üblichen Bereich sind (kein Hinweis auf eine Hörstörung).



© Foto: Privat

Der Kampf für eine bilinguale Förderung

Im November 2015 bekamen wir die Nachricht, dass die Krankenkasse unseren Fall an die Stadt abgegeben hatte und nicht länger für die Kostenübernahme zuständig war. Wir gingen zunächst davon aus, dass der Hausgebärdensprachkurs nun über das persönliche Budget finanziert würde. Doch weit gefehlt ... wir wurden zur Amtsärztin zitiert, zu einer Untersuchung und zu einem Gespräch über den „Sinn“ von DGS. Die Untersuchung war eine Farce. Natürlich spricht ein zweijähriges Kind – egal ob hörend oder taub – in der Regel nicht mit einer fremden Person. Wir waren wütend und das verbargen wir in diesem Gespräch auch nicht. Unser zuständiger Sachbearbeiter bei der Krankenkasse setzte sich dafür ein, dass unser Hausgebärdensprachkurs zwei weitere Monate fortlaufen konnte. Dafür sind wir ihm sehr dankbar! Ende Januar 2016 kam das Gutachten der Amtsärztin, dessen wichtigsten Inhalte der Sachbearbeiter mir telefonisch mitteilte: Laut Gutachten sei es für uns, bzw. für Emilia sinnvoll, weiterhin Gebärden zu lernen. Wir dachten also zunächst, wir würden den Kurs weiter bewilligt bekommen. Doch wieder war die Sache nicht so einfach. Als wir das Gutachten schwarz auf weiß vorliegen hatten, sträubten sich uns die Haare. Voll von Fehlern lag da etwas vor uns, das darin gipfelte, lesen zu müssen, dass „... der Unterricht durch eine

konnten uns schon zu einem Zeitpunkt mit unserer Tochter verständigen, zu dem es ohne Gebärden niemals möglich gewesen wäre. Wir konnten ihr – zumindest in einigen Situationen – die Frustration und Angst ersparen, nicht verstanden zu werden. Wir haben ihr gezeigt: Du bist richtig so wie du bist. Nicht nur du musst dich in unsere Welt, in unsere hörende Welt, begeben, sondern auch wir gehen auf dich zu. Zudem bieten wir Emilia durch unsere Gebärdensprachdozentin auch Kontakt zu einem Menschen, der „so ist wie sie“. In einem Bericht habe ich mal (sinngemäß) gelesen, dass eine gehörlose Frau als Kind dachte, dass gehörlose Menschen nicht erwachsen werden, sondern als Kinder sterben müssen.² So dachte sie, weil sie nie Kontakt zu erwachsenen Personen hatte, die so waren wie sie. Was für ein schrecklicher, beängstigender Gedanke.

gehörlose Lehrerin, die nicht gleichzeitig die Lautsprache fördert, die Gefahr birgt, dass der Lautspracherwerb gefährdet werden kann“. Lediglich eine Förderung mit Lautsprachbegleitenden Gebärden (LBG) wurde laut Gutachten befürwortet, DGS aber nicht. Warum? Auf Grund der unterschiedlichen Grammatik von DGS und Deutsch; auf Grund dessen, dass wir keinen Kontakt zu Gehörlosen haben (wie auch, wenn man keine gemeinsame Sprache spricht?!); auf Grund dessen, dass Emilia sich in einem rein lautsprachlich kommunizierenden Umfeld bewegt. Ein erneuter Gesprächstermin fand im März 2016 statt. Wieder eine Diskussion. Wieder ging es um den Unterschied zwischen DGS und LBG. Wieder um die Frage nach unserer gehörlosen Dozentin, die im Übrigen dazu tendiert, im Alltag die Gebärden synchron zur deutschen Lautsprachgrammatik zu nutzen! Sie darf bleiben – so das vorläufige Ergebnis des Gesprächs. Weil Emilia so eine starke Bindung zu ihr aufgebaut hat, weil sie ihr vertraut. Weil Emilia jedes Mal, wenn es an der Tür klingelt, freudestrahlend hinläuft und ruft: „Bille, Bille!“ (unsere Dozentin heißt Sybille). Und weil auch wir als Eltern sie in unser Herz geschlossen haben. Wir dürfen unser Ziel, die Gebärdensprache zu erlernen – zumindest für ein weiteres Jahr – weiter verfolgen.

Verfasserin:

Amelie During und ihr Mann René leben mit ihren drei Kindern in Hannover. Erst durch die Gehörlosigkeit der jüngsten Tochter Emilia kamen sie mit der Gebärdensprache in Berührung. Trotz der medizinischen Versorgung mit einem CI legen sie großen Wert darauf, auch gebärdensprachlich miteinander zu kommunizieren. Sie sind überzeugt davon, dass nur das Zusammenwirken aller zur Verfügung stehenden Möglichkeiten ein Kind optimal fördert. Dabei sollten die persönlichen Belange einer Familie unbedingt Beachtung finden und alle beteiligten Stellen – medizinisches und therapeutisches Fachpersonal, DGS-Dozent*innen und Behörden – zusammenarbeiten, anstatt sich gegenseitig zu behindern. Das ermöglicht Inklusion!

Die Chance, selbst zu entscheiden

Natürlich, wir fokussieren die Lautsprache. Schon allein aus dem Grund, weil es unsere Muttersprache ist und weil wir uns sonst diese OP hätten sparen können. Trotzdem möchten wir Emilia die Möglichkeit, ja die wunderbare Chance bieten, selbst eine Entscheidung treffen zu können. Vielleicht möchte sie später mal keine Hörhilfen mehr tragen, vielleicht identifiziert sie sich dann lieber mit der Gehörlosenkultur. Vielleicht bringt die Technik ja auch gar nicht den Nutzen, den wir uns wünschen. Was dann? Dann müssten wir anfangen – mühsam für alle –, zu einem Zeitpunkt nach anderen Lösungen zu suchen, zu dem dann (aus emotionaler Sicht) vielleicht schon „etwas schiefgegangen ist“. So aber geben wir ihr von Anfang an die Möglichkeit, später eine Entscheidung treffen zu können. Für oder gegen DGS, für oder gegen die Lautsprache. Und trotzdem werden wir immer die Möglichkeit haben zu kommunizieren. Unsere Ängste vom Anfang sind damit weg, denn wir können ihr sagen, wie sehr wir sie lieben. Egal in welcher Sprache. Sie wird es verstehen.

²⁾ Anmerkung der Redaktion: Dies beschreibt die französische Schauspielerin Emmanuelle Laborit in ihrer Autobiografie mit dem Titel *Der Schrei der Mäwe*.

Bimodal-bilinguale Sprachförderung: Sprachenwahl und die Rolle des sprachlichen Vorbildes

von Barbara Hänel-Faulhaber



© Foto: Privat

In der Regel erlernen Kinder mehrere Sprachen auf natürlichem Wege, sobald über die Eltern oder das Umfeld die Notwendigkeit gegeben ist, zwei oder mehrere Sprachen zu nutzen. Dem gegenüber steht eine Art „geplante“ Bilingualität, wenn etwa hörende Eltern wollen, dass ihr hörendes Kind so früh wie möglich eine zweite Sprache lernt, obwohl über das unmittelbare Sprachumfeld erst einmal keine Notwendigkeit gegeben ist, diese zu sprechen. „Geplante“ Bilingualität liegt auch vor, wenn hörende Eltern ihr hörbehindertes Kind bewusst in einem bimodal-bilingualen Lernsetting aufwachsen lassen. In diesem Fall überwiegt der Aspekt der bewussten Sprachförderung: Über das frühe Angebot von Deutscher Gebärden-

sprache (DGS) wird der Aufbau einer fundierten Sprachfähigkeit sichergestellt, die für das Erlernen der schwerer zugänglichen Lautsprache hilfreich sein kann. Gleichzeitig werden Begegnungen in deutscher Lautsprache entsprechend den individuellen Bedürfnissen des Kindes ggf. gebärdenunterstützend angeboten.

Im Falle einer geplanten Bilingualität ist es umso wichtiger nach Strategien zu suchen wie eine möglichst natürliche Begegnung in beiden Sprachen sichergestellt werden kann.¹ Hier empfiehlt sich, im Vorfeld einige Faktoren zu berücksichtigen, die sich in der Mehrsprachigkeitsforschung als besonders förderlich erwiesen haben:²

Sprachvorbild

In den Empfehlungen für mehrsprachig aufwachsende Kinder hielt sich lange Zeit die Strategie „eine Person – eine Sprache“.³ Mit der Strategie ist gemeint, dass jede Sprache konsequent von jeweils einer unmittelbaren Bezugsperson verwendet werden sollte (also z.B. Mutter: Muttersprache türkisch, Vater: Muttersprache deutsch). In der Praxis hat sich jedoch gezeigt, dass eine derartig strikte Zuordnung nicht haltbar ist, etwa, wenn die Mutter sowohl Türkisch als auch Deutsch versteht, während der Vater kein Türkisch versteht. In einem solchen Fall wird die gemeinsame Familiensprache – z.B. beim Essen – Deutsch sein. Forschungen haben herausgefunden, dass Kinder mit derartigen familiär bedingten Sprachmischungen gut umgehen können und das Erlernen der beiden Sprachen nicht darunter leidet. Deshalb geht man heute davon aus, dass auch eine Strategie wie „eine Situation – eine Sprache“ hilft, beide Sprachen zu erlernen. Gleichzeitig bildet sie die typische Mehrsprachigkeit in den Familien viel besser ab. Im Kontext einer bimodal-bilingualen Mehrsprachigkeit bedeutet dies, dass neben dem personengebundenen Angebot von DGS und Deutsch auch überlegt werden kann, in welchen Situationen DGS bzw. Deutsch benutzt wird. In der Kita könnte zum Beispiel die Kommunikation beim Frühstück immer in DGS stattfinden, während das Mittagessen in Deutsch (mit visueller Unterstützung) abgehalten wird, oder gewisse (immer wieder-

kehrende) Spielphasen in DGS stattfinden, während in anderen Phasen ausschließlich Deutsch (mit visueller Unterstützung) benutzt wird. Trotz personengebundener bzw. ritualisierter Sprachzuweisung wird es aber immer Interaktionen geben, in denen spontan ausschließlich gebärdet oder in Deutsch kommuniziert wird. Das ist gelebte Mehrsprachigkeit und sollte nicht künstlich unterbunden werden. Wichtig ist jedoch, dass den Eltern die grundlegende Strategie der jeweiligen Sprachenanbindung bewusst ist und diese regelmäßig gemeinsam mit den Frühpädagog*innen reflektiert wird.

Ein Wechsel in der Sprachnutzung wirkt sich also nicht unbedingt negativ auf die Entwicklung von Mehrsprachigkeit aus. Wichtig ist vielmehr das Zusammenspiel weiterer Faktoren, die die Entwicklung der Sprachen beeinflussen können, wie etwa:

Art und Umfang des Inputs je Sprache

Um Sprache entwickeln zu können, benötigen Kinder einen gewissen Umfang an Sprachangebot. Das bedeutet, die Sprachen sollten in unterschiedlichen Situationen und von unterschiedlichen Personen verwendet werden. Natürlich sollten es Personen sein, die dem Kind im Alltag begegnen und die ihm bedeutsam sind, also neben Eltern auch Frühpädagog*innen, andere Familienmitglieder oder Freund*innen. Wir wissen heute, dass die erlebte und gelebte Interaktion beim

¹⁾ Für einen Überblick vgl. Hänel-Faulhaber 2014a; 2014b.

²⁾ Für einen Überblick vgl. Grosjean 2010; Chilla et al. 2010; Tracy 2007.

³⁾ Ronjat 1913.

Spracherwerb eine große Rolle spielt – ein Sprachlernprogramm über DVD kann diese Interaktion nicht ersetzen. Im Falle der bimodal-bilingualen Mehrsprachigkeit bedeutet dies, dass neben der geplanten Sprachnutzung, etwa in der Kita, unbedingt ein Netzwerk aufgebaut werden sollte, das Kontakt zu beiden Sprachsystemen ermöglicht. Das Zusammenbringen von gehörlosen und hörenden Eltern mit ihren gehörlosen und hörenden Kindern, etwa über gemeinsame Freizeitaktivitäten, bekommt hier im Kontext gelebter Zweisprachigkeit erneut einen wichtigen Stellenwert!

In Bezug auf die Häufigkeit des Inputs sollte in den Blick genommen werden, dass die meisten Kinder mit einer Hörbehinderung in einem hörenden, lautsprachlich kommunizierenden Umfeld aufwachsen – und so in der Regel viel häufiger der schwerer zugänglichen Lautsprache ausgesetzt sind als der leicht zugänglichen Gebärdensprache. Um eine angemessene allgemeine Sprachkompetenz über die voll wahrnehmbare DGS aufbauen zu können, ist es wichtig, in dieser Sprachmodalität genügend Input (je häufiger desto besser) zu bekommen. Diese Sprachkompetenz kann – auch Kindern mit Cochlea-Implantat (CI) – helfen, die Lautsprache zu erlernen.⁴

Sprachentrennung

Als gesichert gilt heute, dass bereits Babys in der Lage sind, die sie umgebenden Sprachen als getrennte Systeme zu erkennen.⁵ Hierfür nutzen sie verschiedene Strategien wie u.a. den unterschiedlichen Sprachrhythmus. Diesen Rhythmus analysieren sie sowohl über den akustischen als auch über den visuellen Weg. Interessanterweise nutzen auch hörende Babys neben der akustisch wahrgenommenen Betonung auch visuelle Hinweise wie etwa Mundgestik oder die typischen Kopfbewegungen der sprechenden Gesichter – und sie ordnen die je spezifischen Signale den jeweiligen Sprachen zu bzw. nutzen sie, um die Sprachen voneinander zu trennen.⁶ Es ist anzunehmen, dass Vergleichbares für bimodal-bilingual aufwachsende Kinder mit einer Hörbehinderung gilt: Neben dem Aspekt „mit Stimme“ vs. „ohne Stimme“, sowie den strukturellen Unterschieden (unterschiedliche Grammatiken) können auch die typischen Sprachrhythmen beider Sprachen (DGS und Deutsch mit LBG) – erkennbar u.a. an den unterschiedlichen Gesichtsmikiken – ein bedeutsamer Schlüssel für die zuverlässige Unterscheidung der beiden Sprachsysteme sein.

In Bezug auf Sprachentrennung tritt in bimodal-bilingualen Zusammenhängen auch immer wieder die Sorge



auf, Deutsch mit Gebärdenunterstützung würde den Fokus zu sehr auf den visuellen Kanal legen. Wir wissen jedoch heute, dass bspw. auch hörende Kinder, die Wörter mit der dazu begleitenden Gebärde lernen, diese Wörter viel schneller in ihren Wortschatz integrieren als Kinder, die dieselben Wörter ohne Gebärden lernen sollten.⁷ Multimodale Wahrnehmung ist also auch beim Erlernen der Lautsprache involviert und die zusätzliche visuelle Unterstützung kann hier von Vorteil sein.

Sprachmischungen

Früher wurden Sprachmischungen mehrsprachig aufwachsender Kinder als Belege dafür gewertet, dass die Kinder keine der beiden Sprachen korrekt beherrschten. Heute wissen wir, dass die Sprachmischungen eher ein Beleg für die Sprachenkompetenz der Kinder sind: Sprachmischungen sind systematisierbar und über die je-

weils aktive(n) Sprache(n) erklärbar. Kinder zeigen einen flexiblen Umgang mit Sprachen, indem vorübergehende Lücken der einen Sprache über die andere kompensiert werden. Deshalb spricht man in diesem Zusammenhang heute auch vom „bilingual bootstrapping“⁸, was bedeutet, dass die eine Sprache „Steigbügeldienste“ leisten kann für das Erlernen eines grammatischen Phänomens in der zweiten Sprache.

Während im Falle von zwei Lautsprachen der Wechsel jeweils hintereinander erfolgt, ermöglicht uns die bimodal-bilinguale Mehrsprachigkeit eine einzigartige Variante: Es können potentiell beide Sprachen gleichzeitig produziert werden, die Lautsprache über den vokalen Kanal und die Gebärdensprache über den manuellen Kanal. Tatsächlich produzieren bimodal-bilingual aufgewachsene Menschen sehr häufig Mischformen, indem sie bspw. Wörter gleichzeitig mit

© Foto: Privat

⁴⁾ Davidson et al 2014, Chen Pichler et al. 2014, für einen Überblick siehe auch Hänel-Faulhaber 2014b.

⁵⁾ Vgl. z.B. Werker et al. 2008.

⁶⁾ Vgl. Soto-Faraco et al. 2007; Munhall & Bateson 1998.

⁷⁾ Vgl. Daniels 1994.

⁸⁾ Vgl. Gawlitzek-Maiwald & Tracy 1996.

Gebärden unterlegen. Dieses Phänomen wird als „Code Blending“ bezeichnet.⁹ Interessanterweise deutet die bisherige Forschung jedoch darauf hin, dass – entgegen der prinzipiellen Möglichkeit – nur vereinzelt mehrere Äußerungen simultan in beiden Sprachen (etwa DGS und Deutsch) durchgehend unter Beibehaltung der jeweiligen Grammatiken produziert werden.¹⁰ Viel häufiger ist, dass im lautsprachlichen Modus Gebärden aus der DGS hinzugezogen werden, sowie umgekehrt im Modus der DGS einzelne Wörter oder Satzbausteine eingeflochten werden, etwa durch Buchstabieren mit dem Fingeralphabet oder per Lautsprachbegleitenden Gebärden (LBG). Das bedeutet, dass auch hier der Sprecher in der Regel eine Sprache stärker aktiviert, während die andere Sprache unterdrückt wird. Code Blending (im Kontext bimodaler Zweisprachigkeit) tritt im Vergleich zu Sprachmischungen in Lautsprachen sehr oft auf. Die größere Häufigkeit wird darauf zurückgeführt, dass darüber der Verarbeitungsaufwand kleiner gehalten wird: Bei der Produktion eines lautsprachlichen Satzes muss das Gehirn die jeweils andere Lautsprache unterdrücken, damit es zur Sprachproduktion kommen kann. Diese Unterdrückung ist mit kognitivem Verarbeitungsaufwand verbunden. Aufgrund der beiden unterschiedlichen Kommunikationskanäle im bimodalen Kontext besteht nicht unbedingt die Notwen-

digkeit, die jeweils andere Sprache zu unterdrücken, weil ja beide Kanäle simultan produzieren können. Damit wird der Verarbeitungsaufwand reduziert – und als Folge der geringeren Unterdrückung zeigen sich mehr Mischungen. Diese Mischungen folgen wiederum einer klaren Regelmäßigkeit – und sind abhängig vom Sprachenmodus der Umgebung.

Auch hat sich gezeigt, dass bilingual aufwachsende Kinder sehr sensibel auf ihr Sprachvorbild reagieren: Unterhalten sich zwei (monomodale) bilinguale Gesprächspartner*innen mit gleichem Sprachenhintergrund miteinander, zeigen diese häufiger Sprachmischungen, weil beide voneinander wissen, dass sie beide Sprachen verstehen.¹¹ Studien im bimodal-bilingualen Setting konnten belegen, dass auch hier die Kinder sehr sprachsensibel auf ihre Bezugspersonen reagieren. Die Sprachmischungen der Kinder variieren in Abhängigkeit und Korrelation zur jeweiligen Bezugsperson, d.h. die Kinder passen sich individuell an ihre unterschiedlichen Kommunikationspartner an.¹² Auch dies ist Ausdruck des Wissens um beide Sprachen und deren Nutzer*innen.

Notwendigkeit der Sprachnutzung

Für das Hineinwachsen in mehrere Sprachen hat sich als hilfreich erwiesen, dass sprachliche Interaktion



idealerweise nicht nur mit Menschen erfolgt, die beide Sprachen beherrschen. Stattdessen sollten Kinder mit Menschen in Kontakt kommen, die nur eine der Sprachen verstehen und somit Situationen geschaffen werden, in denen die Notwendigkeit gegeben ist, in dieser Sprache zu kommunizieren. Auf diese Weise entsteht ein natürlicher Bedarf, die jeweilige Sprache zu lernen, um an Aktivitäten mit dieser Sprachgemeinschaft teilnehmen zu können. Im Kontext einer bimodal-bilingualen Förderung bedeutet dies, dass ein Sprachangebot von primär in DGS kommunizierenden gehörlosen Bezugspersonen für das Kind eine gute Grundlage bietet, DGS zu nutzen und zu erlernen. Unbedingt förderlich ist hier, bewusst die Kinder in die Gebärdensprachgemeinschaft einzuführen. Gerade letzteres dient dazu, Gruppenzugehörigkeitsgefühl aufzubauen, um neben den unterschiedlichen

Sprachvorbildern auch in die Kulturgemeinschaft hineinzuwachsen, die als wichtiger Motor für das Sprachenlernen fungiert. Der umgekehrte Fall, nämlich dass das Kind mit Hörbehinderung auf monomodal lautsprachlich kommunizierende Menschen trifft, ist sicherlich die Regel. Dies bedeutet, dass das Kind der Mehrheitsprache Deutsch häufig in einem Setting ausgesetzt ist, in dem die volle Wahrnehmbarkeit der Sprache nicht gewährleistet ist. Auch das kann bewusst initiiert werden, um einen natürlichen sprachlichen Umgang in der hörenden Gemeinschaft aufzubauen. Im Rahmen bimodal-bilingualer Förderkonzepte sollte jedoch sorgfältig überlegt werden, über welche zusätzlichen Unterstützungssysteme die unmittelbaren und lautsprachlich kommunizierenden Bezugspersonen die Wahrnehmung des Deutschen für das Kind erleichtern.

© Foto: Privat

⁹ Vgl. z.B. Emmorey et al. 2008.

¹⁰ Vgl. z.B. Emmorey et al. 2015.

¹¹ Vgl. z.B. Genesee et al. 1996.

¹² Pettito et al. 2001.



© Foto: Silvia
Gegenfurtner

Empfehlenswert wäre hier, dass die lautsprachlich kommunizierende Bezugsperson konsequent darauf achtet, ihre Äußerungen mit unterstützenden Gebärden zu begleiten. Eine derartige Begegnung mit Deutsch versteht sich als alltagsintegrierte Sprachförderung. Das schließt nicht aus, dass in Einzelinteraktionen oder in speziellen Fördersituationen mit dem Kind auch rein lautsprachlich kommuniziert werden kann.

Zusammengenommen zeigt sich, dass lebensweltliche Zweisprachigkeit in Laut- und Gebärdensprachen nach bewährten Prinzipien aus der Mehrsprachigkeitsforschung initiiert bzw. gefördert werden kann. Umso empfehlenswerter ist eine kritische Bestandsaufnahme der vorgestellten Aspekte als Grundlage für die (längst fällige) Konzeptionierung bimodal-bilingualer Förderansätze.

Literatur:

Chen Pichler, Deborah; James Lee & Diane Lillo-Martin (2014): „Language development in ASL-English bimodal bilinguals.“ In Quinto-Pozos, David (ed.): *Multilingual Aspects of Signed Language Communication and Disorder*, S. 235-260.

Chilla, Solveig; Monika Rothweiler & Ezel Babur (2010): *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen-Störungen-Diagnostik*.

Daniels, M. (1994): „The effect of sign language on hearing children's language development.“ In: *Communication Education* 43, S. 291-298.

Davidson, Kathryn; Diane Lillo-Martin & Deborah Chen Pichler (2014): „Spoken English Language Development Among Native Signing Children With Cochlear Implants.“ In: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 19:2, 238-250.

Emmorey, Karen; H. B. Borinstein; R. Thompson & T. H. Gollan (2008): „Bimodal bilingualism.“ In: *Bilingualism: Language and Cognition* 11:1, S. 43-61.

Emmorey, Karen; Marcel R. Giezen & Tamar H. Gollan (2015): „Psycholinguistic, cognitive, and neural implications of bimodal bilingualism.“ In: *Bilingualism: Language and Cognition* 19, S. 223-242.

Gawlitzeck-Maiwald, I. & R. Tracy (1996): „Bilingual bootstrapping.“ In: Müller, N. (ed.): *Two languages: Studies in bilingual first and second language development. Sonderheft Linguistics* 34:5, S. 901-926.

Genesee, Fred; Isabelle Boivin & Elena Nicoladis (1996): „Talking with strangers: A study of bilingual children's communicative competence.“ In: *Applied Psycholinguistics* 17:4, S. 427-442.

Grosjean, F. (2010): *Bilingual: Life and Reality*.

Hänel-Faulhaber, Barbara (2014a): „Bimodaler Spracherwerb.“ In: Chilla, S. & S. Haberzettel (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit. Reihe: Sprachentwicklung und Sprachentwicklungsstörungen*, 4.

Hänel-Faulhaber, Barbara (2014b): „Mehrsprachige Kinder mit Cochlea Implantat- Frühförderung.“ In: Chilla, S. & S. Haberzettel (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit. Reihe: Sprachentwicklung und Sprachentwicklungsstörungen*, 4.

Munhall, K.G. & E. Vatikiotis Bateson (1998): „The moving face during speech communication.“ In: Campbell, R. & B. Dodd (eds.): *Hearing by Eye II: Advances in the Psychology of Speechreading and Auditory Visual Speech*, S. 123-139.

Pettito, Laura Ann; Marina Katerelos; Bronna G. Levy; Kristine Gauna; Karine Tétreault & Vittoria Ferraro (2001): „Bilingual signed and spoken language acquisition from birth: implications for the mechanisms underlying early bilingual language acquisition.“ In: *Journal of Child Language* 28, S. 453-496.

Ronjat, Jules (1913): *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*.

Soto-Faraco, S. et al. (2007): „Discriminating languages by speechreading.“ In: *Perception & Psychophysics* 69, S. 218-231.

Tracy, Rosemarie (2007): *Wie Kinder Sprachen lernen*.

Werker, Janet F. et al. (2008): „Bilingualism in infancy: first steps in perception and comprehension.“ In: *Trends in Cognitive Sciences* 12:4, S. 144-151.

Verfasserin:

Prof. Dr. Barbara Hänel-Faulhaber ist Professorin für „Erziehungswissenschaften unter besonderer Berücksichtigung bei Beeinträchtigung des Hörens“ an der Universität Hamburg.

Konzeptionelle Rahmenbedingungen für eine bimodal-bilinguale Förderung

Teil 2: Praktische Anregungen



© Foto: Privat

Eine gute Grundlage zur sprachlichen Förderung bietet Prof. Dr. Rosemarie Tracy¹:

- „Je früher, desto besser!“ – Je früher Kinder mit zwei Sprachen in positiven Kontakt kommen, desto besser können sie die Möglichkeiten des Gehirns nutzen, neue Sprachen zu lernen.
- „Je mehr, desto besser!“ – Je größer der Sprachinput ist, je häufiger die Wiederholungen sind und je vielfältiger das sprachliche Angebot ist, desto schneller können Kinder sprachliche Strukturen erkennen und verinnerlichen.
- „Je positiver, desto besser!“ – Je mehr Kinder erfahren, dass ihre sprachlichen Fähigkeiten von allen Beteiligten wertgeschätzt werden, desto eher werden Kinder Sprache auch produzieren. Sie erfahren, dass sie sich mit Sprache anderen mitteilen können und dass sie mit Sprache die Welt entdecken und in ihr handeln können.

Mit diesen drei Grundprinzipien sind die wesentlichen Aspekte von sprachlicher Förderung kurz und klar benannt: Sie soll früh ansetzen, viel sprachlichen Input bieten und eine positive Wertschätzung vermitteln. Wie dies im Kontext einer bimodal-bilingualen

Sprachförderung aussehen kann, sollen die folgenden Ausführungen vermitteln. Viele der hier formulierten Anregungen und Impulse verdanken wir den Einrichtungen und Angeboten der Frühförderung hörbehinderter Kinder, die unseren Fragebogen beantwortet haben, der im Rahmen des Projektes „Sprachen machen mich gesund!“ erstellt wurde.² Weitere wertvolle Vorschläge entstammen den Erfahrungsberichten und dem Austausch mit den Teilnehmer*innen einer vom Deutschen Gehörlosen-Bund e.V. organisierten Fachtagung im Januar 2016 in Hamburg. Für die Realisierung dieses Multiplikator*innenseminars dankt der Deutsche Gehörlosen-Bund e.V. der BARMER/GEK.

Frühen Zugang zu beiden Sprachen gewährleisten

Wenn bis zum Alter von circa vier Jahren eine Sprache angeboten wird, lernen Kinder sie als Erstsprache. Das bedeutet, dass sie diese Sprache uneingeschränkt und vollständig erwerben können. Erwerbsprozesse von Erstsprachen verlaufen grundsätzlich anders als das Lernen einer Zweitsprache. Ein frühes Sprachangebot in DGS und in Deutsch nutzt diesen Vorteil. Gebärdensprache als eine barrierefreie Erstsprache bietet Kindern mit einer Hörbehinderung die Möglichkeit, einen altersgemäßen Spracherwerb zu durchlaufen. Für das gesprochene Deutsch muss berücksichtigt

werden, dass gesprochene Sprache für Kinder mit einer Hörbehinderung nur eingeschränkt zugänglich ist. Eine Begleitung der Lautsprache mit unterstützenden Gebärden ist daher sinnvoll bzw. erforderlich. Unterstützende Gebärden (LUG bzw. LBG) sind Formen des gesprochenen Deutsch und keine vollwertige Sprache. Im bimodal-bilingualen Zusammenhang haben sie unterstützende Funktion für das Verständnis der gesprochenen Sprache.

Ausreichenden Input sicherstellen

Um Sprache möglichst natürlich erwerben zu können, ist es erforderlich, einen ausreichenden Umfang an Sprachangebot sicherzustellen. Überall, wo DGS-Muttersprachler*innen tätig sind (oder tätig werden), können hörbehinderte Kinder ganz natürlich DGS erwerben. Besonders gut eignen sich hierfür Kindertagesstätten, die mit einem bimodal-bilingualen Ansatz arbeiten und taube Fachkräfte beschäftigen. Generell empfiehlt es sich, möglichst viele Gelegenheiten zu nutzen, um Zugang zur DGS zu bekommen: In der Frühförderung, in Krabbelgruppen, in BabySign-Gruppen, in Spielkreisen, im Kindergarten, in Eltern-Kind-Treffs, durch die Babysitterin, im Gehörlosenverband ... denn: Je mehr, desto besser!

¹) Tracy, Rosemary (2008²): Wie Kinder Sprachen lernen – und wie wir sie dabei unterstützen können.

²) Vgl. Projekt „Sprachen machen mich gesund!“ auf der Internetseite www.gehoerlosen-bund.de bzw. unter www.kurzlink.de/SMMG.

Lebensweltbezug herstellen

Kinder erwerben Sprache in Handlungszusammenhängen. Dafür ist kein Konzept im engeren Sinne erforderlich, sondern die Fähigkeit, das sprachliche Potential in alltäglichen Situationen zu nutzen. Statt reine Sprachfördermaßnahmen anzubieten gilt es, Kinder zu einer Weiterentwicklung ihrer Sprachen zu motivieren, sie aktiv einzubeziehen, sie zu Fragen anzuregen. Es geht also auch darum, die Interessen von Kindern und die für sie relevanten Themen wahrzunehmen und aufzugreifen. Die Schaffung einer sprachanregenden Umgebung durch Spielangebote, Bilder, Bücher, Rituale und sprachförderliche Aktivitäten im Tagesablauf unterstützt dies.

Sprachförderlichen Gesprächsstil praktizieren

Ein sprachförderlicher Gesprächsstil ist dadurch gekennzeichnet, dass häufig Objekte und Sachverhalte benannt bzw. kommentiert werden. Zudem sollten die Äußerungen des Kindes aufgegriffen, thematisch weitergeführt und viele Fragen gestellt werden. Ein solcher Gesprächsstil wirkt anregend auf das Sprachverhalten von Kindern und begünstigt ihre Sprachentwicklung. Ein sprachförderlicher Gesprächsstil ist in auditiv geprägten Settings aufgrund der eingeschränkten Wahrnehmungsbedingungen hörbehinderter Kinder oft sehr schwierig umzusetzen. Im Rahmen einer bimodal-bilingualen Sprachförderung können Kinder mit einer Hörbehinderung im gleichen Umfang wie etwa hörende Kinder von

einem sprachförderlichen Gesprächsstil profitieren.

Klare Sprachentrennung einhalten

In Bezug auf Gebärdensprache bietet das Konzept „eine Person – eine Sprache“ den Vorteil, dass durch gehörlose authentische Sprachvorbilder eine natürliche Begegnung in DGS möglich wird. Es sollte möglichst darauf geachtet werden, dass die Sprachentrennung bei den Bezugspersonen des Kindes auch eingehalten wird. Gehörlose Fachkräfte sollten konsequent DGS benutzen.

Wichtig ist, klare und verlässliche Regeln für die jeweilige Sprachnutzung einzuhalten. Das Konzept „eine Person – eine Sprache“ wird nicht immer umsetzbar sein und es kann ggf. auch der Ansatz „eine Situation – eine Sprache“ zur Anwendung kommen. So ist es etwa denkbar, bestimmte Rituale oder Abschnitte im Tagesablauf immer in einer bestimmten Sprache durchzuführen (z.B. bei der Begrüßung und beim Abschiednehmen oder im Toberaum immer DGS, im Waschraum oder beim Basteln immer gesprochenes Deutsch mit LBG/LUG). Die Situationen bzw. Orte sollten eindeutig einer bestimmten Sprache zugeordnet sein. Eine konsequente Beibehaltung dieser Zuordnungen kann für den bilingualen Spracherwerb des Kindes ebenso zuträglich sein wie die Zuordnung einer Sprache zu einer Person.

Sprachen nacheinander anbieten, nicht gleichzeitig

Sollen in einer Gruppe beide Sprachen angeboten werden, etwa in ei-

ner inklusiven Kita im Morgenkreis, so ist es empfehlenswert, dies nacheinander und nicht parallel zu tun. So haben alle Kinder die Möglichkeit, in beiden Sprachen folgen zu können und nichts zu verpassen. Da hörende und auch resthörige Kinder sich leicht von auditiven Informationen ablenken lassen, empfiehlt es sich, die Aufmerksamkeit zuerst auf die DGS zu richten und danach Deutsch (mit LBG/LUG) zu benutzen.

Sprache als Element von Bindung stärken

Sprache funktioniert nicht ohne die emotionale und soziale Ebene der Beziehung. Funktionierende Kommunikation – insbesondere zwischen Eltern und Kind – hat Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl des Kindes, was für die psychische Gesundheit eine große Rolle spielt. Sprache ermöglicht dem Kind, sich mitzuteilen und seine Wünsche, Erlebnisse, Gedanken und Gefühle zu benennen. Die Fähigkeit, Gefühle formulieren zu können, ist ein wesentlicher Resilienzstärkender Faktor. Sprache als Element von Bindung und Akzeptanz zu stärken ist daher eine wichtige Aufgabe der Frühförderung. Dieser Aspekt spielt in der Elternarbeit eine große Rolle. Eltern müssen gestärkt werden, in Kommunikation mit ihrem Kind zu treten. Es gilt auch, Eltern im Erwerb von DGS und LBG zu unterstützen und sie auch bei geringer Gebärdensprachkompetenz darin zu bestärken, visuelle Kommunikationsstrategien in den Alltag mit ihrem Kind zu integrieren.

„Urlaub vom Ohr“ – bewusst auditive Ruhezeiten ermöglichen

Für Kinder mit einer Hörbehinderung sind auch Momente des bewussten – im wahrsten Sinne des Wortes – Abschaltens wichtig. Zeiten ohne technische Hilfsmittel (Hörgeräte, CI) als Ritual im Alltag zu etablieren, in denen man ausschließlich über den visuellen Kanal kommuniziert und somit keine Erwartung an die Hörleistung des Kindes gestellt sind, können sich bereits bei kleinen Kindern förderlich auf die Identitätsentwicklung auswirken. Das Nichthören kann so zu einer Ressource werden – eine Erfahrung, die hörbehinderte Menschen viel zu selten machen dürfen. Denn auch wenn technische Hörhilfen den Zugang zu Geräuschen und eventuell gesprochener Sprache möglich machen, ist Hören für ein Kind mit einer Hörbehinderung immer mit Anstrengung verbunden und häufig mit der Erwartungshaltung verknüpft, „funktionieren“ zu müssen.

Zeitliche Ressourcen einplanen

Es muss berücksichtigt werden, dass eine bimodal-bilinguale Förderung insgesamt mehr Zeit benötigt, insbesondere für Vorbereitung, Sprachbeobachtung, Dokumentation und den interdisziplinären Austausch. Es ist unerlässlich, dass alle an der Förderung Beteiligten in regelmäßigem Kontakt stehen und die Gesamtentwicklung des Kindes gemeinsam reflektieren.

Beobachtung und Dokumentation

Für die Reflexion der kindlichen Sprachentwicklung ist es erforderlich, sprachliche Beobachtungen regelmäßig zu dokumentieren. Die Beobachtung soll möglichst in spontanen Situationen erfolgen. Eine bimodal-bilinguale Sprachbeobachtung muss beide Sprachen im Blick haben. Für die gesprochene Sprache existieren zahlreiche Sprachbeobachtungsbögen, für die Gebärdensprache gibt es solches Material noch nicht. Im Fokus der Sprachbeobachtung soll Sprache ganzheitlich betrachtet werden und ihre vielfältigen Funktionen Berücksichtigung finden. So können beispielsweise folgende Aspekte von Sprache in den Blick genommen werden: 1. Kommunikation/Interaktion (Sprache im sozialen Handeln, spontanes Alltagshandeln), 2. Kognition/Handlungswissen (Sprache als Werkzeug und zur Welterschließung, Verknüpfung von Sprache mit den eigenen Erfahrungen), 3. Lexikalische Entwicklung (Wörter/Gebärden und ihre Bedeutung), 4. Grammatische Entwicklung (Sätze).

Vernetzung und Kooperation

Innerhalb einer bimodal-bilingualen Förderung ist die Vernetzung und Kooperation mit anderen Angeboten ein wichtiger Bestandteil. Dazu zählen neben dem fachlichen Austausch innerhalb der interdisziplinären Zusammenarbeit mit allen Beteiligten auch weitere Möglichkeiten der Vernetzung, beispielsweise mit Gehörlosenverbänden, Schulen, Eltern-Kind-Angeboten, Sportvereinen und vielen anderen mehr.

Bilingualität mit Gebärdensprache als Ressource für alle wertschätzen

Erzieher*innen, die in inklusiven bimodal-bilingualen Settings tätig sind, berichten übereinstimmend davon, dass die Gebärdensprache hörenden, nicht Deutsch sprechenden Kindern mit Migrationshintergrund den Zugang zum gesprochenen Deutsch erleichtert. Diese Beobachtung ist noch nicht wissenschaftlich erforscht. Es gibt jedoch Studien, die belegen, dass eine frühe gestische Ansprache und gestisch-kommunikative Aktivitäten von hörenden Kleinkindern ihr Wortverständnis in der gesprochenen Sprache verbessern. Dieser Aspekt einer Sprachförderung mittels Gebärdensprache für hörende Kinder birgt ein großes Potential für eine erweiterte Anwendung der Gebärdensprache, das in bimodal-bilinguale Konzeptionen Eingang finden sollte. Hier liegt eine ganz besondere Ressource versteckt, die es als Schatz erst noch zu bergen gilt.

Sprachstandserhebungen und Sprachentwicklung in Deutscher Gebärdensprache

von Johannes Hennies



Aufgrund des Neugeborenen-Hörscreenings ist es heute sehr viel früher möglich, Kinder mit einer beidseitigen Gehörlosigkeit oder Schwerhörigkeit zu fördern.¹ Seit der gesetzlichen und sprachwissenschaftlichen Anerkennung der Deutschen Gebärdensprache (DGS) als eine eigenständige Sprache und seitdem erwiesen ist, dass der Erwerb einer Gebärdensprache den Erwerb der Lautsprache keineswegs stört, gibt es vermehrte Bemühungen, bimodal-bilinguale Frühförderkonzepte anzubieten, die DGS, deutsche Lautsprache und frühe Schriftsprache gleichermaßen vermitteln.² Dadurch besteht zusätzlicher Bedarf an geeig-

neten Instrumenten zur Feststellung der Sprachkompetenz in DGS bei den geförderten Kindern, um die Sprachentwicklung überprüfen zu können.

Notwendigkeit von Sprachstandserhebungen in DGS

Eine Sprachstandserhebung ist ein Verfahren, bei dem durch verschiedene Instrumente ermittelt wird, auf welchem Stand der Sprachentwicklung ein Kind steht – dabei wird üblicherweise unterschieden nach Kompetenzen in der Sprachproduktion und im Sprachverständnis. Sprachstandserhebungen sind in allen angebotenen Sprachen sinnvoll, um frühzeitig Entwicklungsverzögerungen

© Foto: Privat

¹) Hennies 2010.

²) Günther et al. 2009; Becker 2013; Hofmann & Hennies 2015.

festzustellen und geeignete Fördermaßnahmen einzuleiten. Es ist allerdings noch wenig über den Spracherwerb in DGS bekannt und es gibt insbesondere im Vergleich zur Überprüfung der lautsprachlichen Kompetenzen nur sehr wenige diagnostische Instrumente.³ Manche Kinder zeigen trotz eines guten gebärdensprachlichen Angebots Entwicklungsverzögerungen im Gebärdenspracherwerb, wie dies auch von einigen hörenden Kindern im Erwerb der Lautsprache bekannt ist, bei denen eine spezifische Sprachentwicklungsstörung vorliegt.⁴ Bei solchen Kindern wäre eine diagnostische Abklärung nötig, um eine gezielte Förderung einleiten zu können. Zudem ist bekannt, dass auch Gebärdensprachen innerhalb sensibler Phasen des Spracherwerbs erworben werden müssen, die etwa in den ersten vier bis sechs Lebensjahren liegen, andernfalls können sie nicht mehr im gleichen Maße beherrscht werden – dies gilt insbesondere für grammatische Strukturen.⁵ Deswegen wäre eine frühe Diagnostik auch sinnvoll, um abzugleichen, ob das gebärdensprachliche Angebot in einer bimodal-bilingualen Frühfördersituation ausreicht, um altersgemäße Kompetenzen in DGS zu erwerben.⁶

Spracherwerbsbedingungen

Sprachstandserhebungen in DGS haben drei Zielgruppen: 1) gehörlose

und schwerhörige Kinder gehörloser Eltern (native signers); 2) hörende Kinder gehörloser Eltern (Codas) und 3) gehörlose und schwerhörige Kinder hörender Eltern. Diese drei Gruppen sind nicht nur insgesamt relativ klein, sie sind auch in Hinblick auf die Bedingungen ihres Spracherwerbs heterogen. Dadurch werden die Erforschung des Spracherwerbs und die Entwicklung von diagnostischen Instrumenten erschwert. Üblicherweise wird der Erwerbsverlauf bei gehörlosen Kindern gehörloser Eltern als Modell für den Gebärdenspracherwerb genommen und als ein „monolingualer Erstspracherwerb“ beschrieben. Deren Situation ist jedoch eher untypisch für die Mehrheit der Kinder, die hierzulande DGS erwerben. Deswegen ist es nötig, insbesondere das Alter beim Eintritt in den Spracherwerb (age of onset) zu berücksichtigen, wenn man diesen beurteilen möchte. Hierfür lassen sich unterscheiden:⁷

- Kinder, die sich DGS in einem *monolingualen* oder einem *simultan bilingualen Spracherwerb* aneignen, also mit dem DGS-Erwerb bis zum Alter von ca. vier bis sechs Jahren beginnen
- Kinder, die DGS als *frühe Zweitsprache sukzessiv* erwerben und im Alter von drei bis zehn Jahren den Erwerb beginnen



- Kinder, die DGS als *späte Zweitsprache sukzessiv* erwerben und erst im Alter ab ca. zehn Jahren anfangen, DGS zu lernen.

Obwohl noch wenig über den DGS-Erwerb unter diesen einzelnen Bedingungen bekannt ist, wird heute schon deutlich, dass diese sowohl die Qualität des Erwerbs, d.h. den genauen Verlauf, als auch die Quantität, d.h. den Umfang der erworbenen Kompetenzen, beeinflussen können, weshalb vermutlich eigene Sprachnormen (alter- und entwicklungsabhängige Bezugswerte) für die Kinder in den jeweiligen Gruppen sinnvoll sind.

Entwicklungsschritte im Gebärdenspracherwerb

Insgesamt gibt es nur sehr wenige Untersuchungen zum Erwerb der DGS in einer dieser Gruppen.⁸ Da sich Gebärdensprachen jedoch in Bezug auf die Grammatik zumindest in europäischen und nordamerikanischen Ländern ähneln, kann für einen ersten Überblick zusätzlich auf die internationalen Ergebnisse zum Erwerb der Amerikanischen Gebärdensprache (ASL) und der Britischen Gebärdensprache (BSL) zurückgegriffen werden, wobei sich die Daten primär auf gehörlose Kinder gehörloser Eltern beziehen:⁹

© Foto: Privat

³⁾ Haug & Hennies 2015.

⁴⁾ Morgan et al. 2007; Mason et al. 2010.

⁵⁾ Boudreault & Mayberry 2006.

⁶⁾ Hofmann & Hennies 2015.

⁷⁾ Vgl. für die folgenden Ausführungen Hennies et al. i. D.

⁸⁾ Hänel 2005; Chilla & Hofmann 2014.

⁹⁾ Vgl. Mayberry & Squires 2006; Baker et al 2008; Günther et al. 2009.

Alter (in Jahren; Monaten)	Sprachliches Phänomen	Erläuterung
Erwerb der Phonologie		
0;7 – 0;10	Kanonisches Lallen / Babbeln	Gebärdensprachliche Kinder durchlaufen wie lautsprachliche Kinder diese Phase, in der sie zielsprachliche Aspekte der zu erwerbenden Phonologie erproben (in Gebärdensprachen insbesondere Handformen)
1;0 – 2;5 (und ggf. darüber hinaus)	Phonologische Prozesse	Lernertypische „Vereinfachungen“ von Gebärden. Während Bewegung und Ausführungsstelle vergleichsweise früh beherrscht werden (mit der Präferenz, Gebärden lieber am eigenen Körper als im „neutralen“ Gebärdenraum zu produzieren), gibt es in Bezug auf die Handformen systematische Ersetzung: Hier entwickelt sich die Phonologie von wenigen und klar abgrenzbaren Handformen zu komplexen Gebärden
Erwerb des Wortschatzes		
0;8 – 1;0	Vorsprachliche Gesten: Baby-Gebärden & Deixis (Zeigen)	Sowohl laut- als auch gebärdensprachliche Kinder nutzen in der spontanen Kommunikation Zeigegestik und einzelne Gebärden
1;0	Erste lexikalische Gebärden	Erste eindeutig lexikalische Gebärden tauchen in demselben Alter auf wie die ersten Wörter in Lautsprachen
1;6	50-Gebärden-Grenze (in der Produktion), Vokabelspurt	Gebärdensprachliche Kinder erreichen im gleichen Alter wie lautsprachliche Kinder die 50-Wörter-Grenze und zumindest einige von ihnen durchlaufen einen Vokabelspurt mit erhöhter Gebärden-Erwerbsrate
Erwerb der Grammatik (Morphologie und Syntax)		
1;6 – 2;0	Zwei-Gebärden-Äußerungen	Sowohl laut- als auch gebärdensprachliche Kinder fangen in diesem Alter an, zwei Elemente (Wörter oder Gebärden) zu kombinieren; dadurch wird der Einstieg in die Grammatikentwicklung markiert
1;6 – 2;4	W-Frage-Gebärden (z.B. Wo, Wer, Was ...)	Während (vermutlich nicht grammatische) Ja-Nein-Mimik bereits mit 1;0 erscheint, sind hier erst erkennbare W-Frage-Gebärden zu finden
1;6 – 4;0	Negation	Erwerb der Negation durch verneinende Gebärden, Inkorporation von Verneinungen in Gebärden und zusätzliches Kopfschütteln
1;6 – 5;0	Adjektivische und adverbiale Mimik und Mundgestik	Erwerb der parallel zu Gebärden eingesetzten Mimik und Mundgestik
1;9 – 1;11	Pronominal-verwechslungsfehler bei Zeigegebärden möglich (DU statt ICH)	Sowohl laut- als auch gebärdensprachliche Kinder können in dem Alter die Pronomen „ich“ und „du“ als feststehende Lexeme missdeuten und dadurch verwechseln (also z.B. immer DU gebärden, wenn sie sich selbst meinen)

2;1 – 3;6	Sichere Verwendung der Pronomen	Jenseits visuell-gestischen Gehalts werden Pronomen nun sicher als grammatische Bestandteile der Sprache verarbeitet
2;4 – 2;6	Kanonische Wortfolge	Beherrschung der grundlegenden Wortfolge Subjekt-Objekt-Verb in Gebärdensprachen
2;4 – 2;8	Korrekte Flexion von Kongruenzverben	In Studien zur DGS sind in diesem Alter bereits korrekte Flexionen von Kongruenzverben (GEHEN, FRAGEN etc.), auch mit abwesenden Referenten, beobachtet worden; in Daten zur ASL finden sich diese erst mit 2;6 bis 6;0 und mit A-B-Konstellation (d.h. ohne Bezug auf die 1. Person) erst mit 6;0 bis 12;0
3;0 – 13;0	Rollenwechsel	Erwerb von Rollenwechsel zum Ausdruck indirekter Rede und indirekter Handlung (constructed action und constructed dialogue)
3;6 – 6;0	W-Frage-Mimik	Ab diesem Alter findet sich eine sichere Verwendung der W-Frage-Mimik
3;0 – 7;0	Konditionalsätzen	Erwerb von Konditionalsätzen durch einleitende Gebärden (z.B. in ASL: IF), ab 5;0 durch Mimik und Kopfhaltung
3;0 – 6;0	Erwerb der Klassifikatoren	Klassifikatoren für Objekte und Formen werden grundsätzlich erworben, eine Ausdifferenzierung bis 12;0 kann beobachtet werden
6;0	Grammatik wird in den Grundzügen beherrscht	Ähnlich wie bei Lautsprachen wird die Grammatik mit spätestens 6 Jahren in Grundzügen beherrscht, auch wenn Äußerungen sich noch von der Sprache der Erwachsenen unterscheiden



© Foto: Jette und Nadine von Deetzen

Zu anderen Bereichen des Spracherwerbs – wie etwa der Erzähle-Entwicklung und dem Erwerb von pragmatischen Kompetenzen in Gebärdensprachen – liegen wissenschaftliche Ergebnisse derzeit noch nicht in ausreichendem Maße vor.

Diagnostische Möglichkeiten

Derzeit gibt es keinen Test zum Erwerb der DGS, der frei verfügbar ist, aber einige Verfahren befinden sich in der Entwicklung und Vorbereitung. Zur Überprüfung des frühen Wortschatzes ab einem Alter von anderthalb Jahren wird derzeit das auf Elternfragebögen basierende Verfahren „DGS-CDI“ entwickelt.¹⁰ Weiterhin liegt ein Wortschatztest vor, der für Kinder am Ende der Grundschule normiert ist.¹¹ Dieser ist bereits mit gehörlosen Kindern ab der ersten Klasse erfolgreich erprobt worden,¹² kann aber derzeit nicht erworben werden. Tobias Haug hat 2011 einen computerbasierten Sprachverständnistest entwickelt, der vom vierten Lebensjahr an erprobt ist und die Grammatikkompetenz in DGS

testet. Er soll in den nächsten Jahren für Fachleute aus der Praxis zur Verfügung gestellt werden.¹³

Zusammenfassung und Abschluss

Während es einen deutlichen Bedarf an diagnostischen Verfahren zum Erwerb der DGS gibt, liegt nur eine begrenzte Anzahl an wissenschaftlichen Erkenntnissen hierzu vor. Es gibt nur wenige Testverfahren, von denen derzeit keines frei verfügbar ist. Erste Erkenntnisse können aus der internationalen Erforschung zum Erwerb von Gebärdensprachen gezogen werden, müssen aber mit Augenmerk auf die sprachlichen Besonderheiten der DGS auf diese übertragen werden. Von einer langsamen Verbesserung der Situation in den nächsten Jahren kann jedoch ausgegangen werden, was auch für die bimodal-bilinguale Förderung gehörloser und schwerhöriger Kinder einen Fortschritt bedeuten würde.

Literatur:

- Baker, Anne; Bepie van den Bogaerde & Bencie Woll (2008): „Methods and procedures in sign language acquisition studies.“ In: Baker, Anne & Bencie Woll (eds.): *Sign Language Acquisition*, S. 1-49.
- Becker, Claudia (2013): „Bilinguale Frühförderung.“ In: Leonhardt, Annette (Hrsg.): *Frühes Hören. Hörschädigungen ab dem ersten Lebenstag erkennen und therapieren*, S. 209-225.
- Bizer, Sybille & Anne-Katrin Karl (2002): *Entwicklung eines Wortschatztests für gehörlose Kinder im Grundschulalter in Gebärdens-, Schrift- und Lautsprache*. Universität Hamburg [E-Dissertation]. Online verfügbar unter www.sub.uni-hamburg.de/opus/frontdoor.php?source_opus=881.
- Boudreault, Patrick & Rachel I. Mayberry (2006): „Grammatical processing in American Sign Language: Age of first-language acquisition effects in relation to syntactic structure.“ In: *Language and Cognitive Processes* 21:5, S. 608-635.
- Chilla, Solveig & Kristin Hofmann (2014): „Entwicklungsaspekte und Erwerbsfaktoren im bimodal-bilingualen Erwerb von Coda.“ In: *dfgs forum* 22, S. 73-89.
- Günther, Klaus-B.; Barbara Hänel-Faulhaber & Johannes Hennies (2009): „Bilinguale Frühförderung hochgradig hörgeschädigter Kinder – Entwicklungstheoretische Grundlagen und frühpädagogische Bildungspraxis.“ In: *Frühförderung Interdisziplinär* 28:4, S. 179-186.
- Hänel, Barbara (2005): *Der Erwerb der Deutschen Gebärdensprache als Erstsprache: Die frühkindliche Sprachentwicklung von Subjekt- und Objektverknüpfung in DGS*.
- Haug, Tobias (2011): *Adaptation and Evaluation of a German Sign Language Test. A Computer-Based Receptive Skills Test for Deaf Children Ages 4-8 Years Old*. Online verfügbar unter <http://d-nb.info/1011950847/34>.
- Haug, Tobias & Johannes Hennies (2015): „Sprachstandserhebungen in Gebärdensprache“. In: *dfgs forum* 23:1, S. 45-52.
- Hennies, Johannes (2010): „Frühförderung hörgeschädigter Kinder: ein aktueller Überblick.“ In: *dfgs forum* 18:1, S. 52-57.
- Hennies, Johannes; Solveig Chilla & Kristin Hofmann (i.V.): *DGS-CDI – Fragebogen zur frühkindlichen Sprachentwicklung in Deutscher Gebärdensprache* [Manuskript].
- Hennies, Johannes; Barbara Hänel-Faulhaber & Solveig Chilla. (i.D./erscheint 2016): „Gebärdenspracherwerb.“ In: Domahs, Ulrike & Beate Primus (Hrsg.): *Handbuch Laut-Gebärde-Buchstabe*.
- Hofmann, Kristin & Johannes Hennies (2015): „Bimodal-bilinguale Frühförderung: Ein Modell zur Evaluation von Input, Sprachnutzung und Kompetenz (EvISK).“ In: *Hörgeschädigtenpädagogik* 69:5, S. 138-144.
- Kremer, Nico & Karen Wunderlich (2011): „Entwicklung lexikalisch-semantischer Kompetenzen.“ In: Klaus-B. Günther & Johannes Hennies (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht in Gebärdens-, Schrift- und Lautsprache mit hörgeschädigten Schülerinnen in der Primarstufe: Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch*, S. 81-91.
- Mason, Kathryn; Katherine Rowley; Chloe R. Marshall; Joanna R. Atkinson; Rosalind Herman; Bencie Woll & Gary Morgan (2010): „Identifying specific language impairment in deaf children acquiring British Sign Language: Implications for theory and practice.“ In: *British Journal of Developmental Psychology* 28, S. 33-49.
- Mayberry, Rachel & Bonita Squires (2006): „Sign language acquisition.“ In: Lieven, Elena (ed.): *Language Acquisition. Encyclopedia of Language and Linguistics, 2nd Edition*, S. 291-296.
- Morgan, Gary; Rosalind Herman & Bencie Woll (2007): „Language impairments in sign language: Breakthroughs and puzzles.“ In: *International Journal of Language & Communication Disorders* 42:1, S. 97-105.

Verfasser:

Prof. Dr. Johannes Hennies ist Professor für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

¹⁰ Hennies et al. i.V.

¹¹ Bizer & Karl 2001.

¹² Kremer & Wunderlich 2011.

¹³ Haug & Hennies 2015.

Wie bekommt mein Kind Frühförderung mit Gebärdensprache?

Zur praktischen Umsetzung einer bimodal-bilingualen Förderung



© Foto: Jette und Nadine von Deetzen

Eine bimodal-bilinguale Frühförderung hörbehinderter Kinder in Deutscher Gebärdensprache (DGS) und Deutsch ist grundsätzlich möglich – rechtlich besteht ein Anspruch auf diese Leistung. Die gesetzlichen Grundlagen hierfür finden sich im Sozialgesetzbuch (SGB) IX § 30 (Früherkennung und Frühförderung) und § 56 (Heilpädagogische Leistungen) sowie in der Frühförderungsverordnung (FrühV).¹ Die Kosten der Leistungen zur Früherkennung und Frühförderung behinderter bzw. von Behinderung bedrohter Kinder werden grundsätzlich von der Krankenkasse oder den Trägern der Sozialhilfe (Sozialamt) bzw. der Kinder- und Jugendhilfe (Jugendamt) übernommen.² Frühförderung gilt

immer dann als Komplexleistung im Sinne des § 30 SGB IX, wenn sowohl medizinisch-therapeutische als auch heilpädagogische Leistungen notwendig sind. Das Angebot von Frühfördereinrichtungen ist in ihrer Organisation und Arbeitsweise in den einzelnen Bundesländern – und auch regional – sehr unterschiedlich. Frühförderstellen, die sich speziell an hörbehinderte Kinder richten, sind bevorzugt an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Hören und Kommunikation angesiedelt.

Möglichkeiten und Chancen für Eltern³ und ihre Kinder

Der sich vollziehende gesellschaftliche Wandel hin zu Inklusion und Teilhabe bietet gute Möglichkeiten, bestehen-

de Strukturen zu hinterfragen und zu ihrer Veränderung anzuregen. Vor diesem Hintergrund haben Eltern hörbehinderter Kinder die Chance und das Recht, aus den unterschiedlichen Angeboten der Frühförderung die für sie und ihr Kind passendste Form zu wählen – ein Wahlrecht, das ihnen im Sinne der Selbstbestimmung niemand nehmen darf. Hier gilt es, Eltern darin zu bestärken, sich für eine bilinguale Förderung ihres Kindes einzusetzen, um auch dem Kind später eine Wahlmöglichkeit zu geben, in welcher Sprache es kommunizieren möchte und wo es sich sprachlich mehr „zu Hause fühlt“. Wissenschaftliche Erkenntnisse sowie nationale und internationale Gesetze der letzten beiden Jahrzehnte liefern zahlreiche Argumente, die Eltern gegenüber Frühförderstellen und Behörden anführen können, um ihre Entscheidung für eine bimodal-bilinguale Förderung ihres Kindes durchzusetzen. Die rechtlichen Grundlagen in Deutschland ermöglichen grundsätzlich eine bimodal-bilinguale Förderung hörbehinderter Kinder in Deutscher Gebärdensprache und Deutsch. Allerdings müssen sich Eltern darauf einstellen, dass sie sich ggf. selbst stark engagieren müssen, um eine bimodal-bilinguale Förderung ihres Kindes durchzusetzen. Bei der Erstellung der Förder- und Behandlungspläne sollten sie unbedingt auch auf die Vermittlung der Deutschen Gebärdensprache bestehen. Erst die verstärkte Nachfrage wird hier eine Veränderung der bestehenden Strukturen möglich machen.

Kind und Eltern lernen gemeinsam Gebärdensprache

Frühförderung allein genügt in ihrem zeitlichen Umfang nicht wirklich für einen grundlegenden Sprachaufbau. Um einen frühen gebärdensprachlichen Spracherwerb sicherzustellen, ist es empfehlenswert, diesen zum Beispiel über eine*n taube*n Gebärdensprach-Lehrer*in anzubieten (mobile Frühförderung, sogenannte Hausgebärdensprachkurse). Viele Eltern haben bereits gute Erfahrungen mit einer solchen Kombilösung gemacht: Zusätzlich zur regulären Frühförderung an einer Frühförderstelle erfolgt eine (mobile) Förderung in Gebärdensprache durch eine*n Gebärdensprach-Lehrer*in (zu Hause), um den gebärdensprachlichen Sprachaufbau des Kindes zu gewährleisten. Eltern sollten zusätzlich in einem eigenen Gebärdensprachkurs DGS lernen, um mit ihrem Kind gebärdensprachlich kommunizieren zu können. Zunehmend vernetzen sich Frühförderstellen entsprechend und kooperieren bereits mit gebärdensprachlichen Angeboten. Sollte dies noch nicht der Fall sein, ist es empfehlenswert darauf hinzuwirken, dass der/die Gebärdensprach-Lehrer*in an der interdisziplinären Zusammenarbeit mit der Frühförderstelle beteiligt wird. Um den Spracherwerb so früh wie möglich anzuregen, empfiehlt sich eine frühzeitige Antragstellung für die Hausgebärdensprachkurse und ein baldiger Beginn der gebärdensprachlichen Förderung.

¹ Für einen Überblick der relevanten Gesetze vgl. www.behindertemenschen.de/Fruhefoerderung/Allgemeine%20Informationen%20zur%20Fruehfoerderung.pdf.

² Die Frühförderungsverordnung (FrühV) regelt die Abgrenzung der medizinischen (§ 5 FrühV, Krankenkassen) von den heilpädagogischen Leistungen (§ 6 FrühV, Sozial- und Jugendhilfe) und ihrer Kostenträger.

³ Mit der Bezeichnung „Eltern“ sind im Folgenden auch andere Bezugspersonen oder Erziehungsbeauftragte gemeint.



© Foto: Jette
und Nadine von
Deetzen

Antrag über Eingliederungshilfe und Persönliches Budget

Hausgebärdensprachkurse können grundsätzlich über die Eingliederungshilfe beim Sozialamt – einkommensunabhängig vor Schuleintritt – beantragt werden.⁴ Es kann auch sinnvoll sein, ein sogenanntes Persönliches Budget⁵ zu beantragen. Das Persönliche Budget bietet die Möglichkeit, die Sachleistung Frühförderung in eine Geldleistung umzuwandeln. Auf diese Weise können sich Eltern mit einem hörbehinderten Kind die Form der Frühförderung selbst auswählen und „einkaufen“, sich also ein individuelles bilinguales Förderangebot zusammenstellen – dies empfiehlt sich insbesondere bei bestehender Unzufriedenheit über das Angebot der zuständigen Frühförderstelle. Wenn Eltern diese Möglichkeiten nutzen möchten, beantragen sie diese Leistungen für ihr Kind beim Sozialamt als Eingliederungshilfe. Die Höhe ergibt sich aus dem individuellen Förderbedarf bzw. nach dem realisierbaren zeitlichen Rahmen der Familie. In Bezug auf Gebärdensprachkurse für Eltern folgen Sozialämter teilweise einer fragwürdigen Rechtsauffassung: Der über die Ein-

gliederungshilfe bestehende Anspruch eines hörbehinderten Kindes auf einen Gebärdensprachkurs stellt nach dieser Auffassung nicht grundsätzlich auch eine Leistung an die Eltern dar, d.h. dass der Gebärdensprachkurs sich nur an das Kind richtet und nicht an die Eltern. Somit wird zwar ein grundsätzlicher Anspruch auf die Förderung in Gebärdensprache anerkannt, allerdings ohne zu berücksichtigen, dass eine gelingende Eltern-Kind-Kommunikation ein wesentliches Teilhabeziel für das Kind bedeutet. Selbstverständlich ist es erforderlich, dass auch die Eltern Gebärdensprache erlernen. Eltern sollten daher zusätzlich zum Antrag auf Eingliederungshilfe beim Sozialamt (für ihr Kind) für sich selbst die Übernahme von Kosten für einen Hausgebärdensprachkurs als Hilfe zur Erziehung nach § 27 Abs. 2 SGB VIII beim Jugendamt beantragen.

Karin Kestner stellt auf ihren Internetseiten einen umfangreichen Leitfaden für Eltern bereit, vgl. www.kestner.de/n/elternhilfe/recht/leitfaden-recht.htm. Dort stehen aktuelle Gerichtsurteile, Rechtsgutachten sowie Vorlagen für Anträge zum Download zur Verfügung.

Frühförderangebote mit Gebärdensprache

Im Folgenden sind Angebote aufgelistet, die sprachliche Förderung für hörbehinderte Kinder unter Einbeziehung der Deutschen Gebärdensprache (DGS) anbieten bzw. die nach eigenen Angaben planen, solche Angebote einzuführen. Die Auflistung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Die Angebotspalette reicht von einer rein gebärdensprachlichen Förderung über Sprachtherapie mit DGS bis hin zu bilingualen Förderkonzepten mit DGS und Deutsch, wobei über die Qualität des jeweiligen Angebotes keine Aussagen getroffen werden können.

Deutschlandweit

Quietschehände – Frühförderung mit Gebärdensprache
Internet: www.quietschehaende.de
Email: anfrage@quietschehaende.de

Baden-Württemberg

GebärdenVerstehen | Heidelberg
Internet: www.gebaerdenverstehen.de
Email: jana.schwager@gebaerdenverstehen.de
Tel.: 06221 728 74 78

Lindenparkschule – Frühförderung und Schulkindergarten | Heilbronn
Internet: www.lindenparkschule.de
Email: Gudula.Hain@SBBZInt-HN.KV.BWL.DE
Tel.: 07131 946 92 24

LogoPhonie-Logopädie | Böblingen
Internet: www.logophonie.de
Email: info@logophonie.de
Tel.: 07031 76 57 88

Bayern

Kinderschutz e.V. – Kinderkrippe Mondlicht | München
Internet: www.kinderschutz.de/angebote/alphabetisch/krippe.mondlicht
Email: krippe-mondlicht@kinderschutz.de
Tel.: 089 231 716 77 20

Meike Döllefeld – Gebärdensprachdolmetscherin und Frühförderin | Gauting
Email: meike@doellefeld.de
Tel.: 089 856 075 47

Berlin

Ernst-Adolf-Eschke-Schule – Abteilung Frühförderung
Internet: www.eschke-schule.de
Email: post@eaeschule.de
Tel.: 030 902 92 50 00

Kita „Kleene Dickköpfe & Große Ulknudeln“
Internet: www.mach-mit-kitas.de/kl-dickk-ppe-gr-ulknudeln
Email: la@mach-mit-kitas.de

Praxis für Logopädie Meiwald & Koch
Internet: www.logobergmann.de
Email: kontakt@logobergmann.de
Tel.: 030 694 092 92

Sinneswandel Kita
Internet: sinneswandel-berlin.de
Email: kita@sinneswandel-berlin.de
Tel.: 030 552 840 51 | 0176 622 531 25

unerhört e.V.
Internet: www.unerhoert-berlin.org
Email: kontakt@unerhoert-berlin.org
Tel.: 030 510 670 80

⁴) Antrag möglich auf Grundlage der §§ 53, 54 SGB XII und §§ 26, 30, 55, 56 SGB IX.

⁵) § 17 Abs. 2 SGB IX, vgl. www.budget.bmas.de.

Brandenburg

Überregionale Frühförder- und Beratungsstelle für sinnesbehinderte Kinder Behindertenwerk Spremberg e.V. – BWS | Spremberg
 Internet: www.bws-spremberg.de
 Email: Madlen.Kanzler@bws-spremberg.de
 Tel.: 03563 59 35 50

Zentrum für Kultur und visuelle Kommunikation e.V. | Berlin & Brandenburg
 Internet: www.zfk-bb.de
 Email: info@zfk-bb.de
 Tel.: 0331 887 13 07

Hamburg

Elbkinder Kita Kroonhorst
 Internet: www.elbkinder-kitas.de/de/kita_finder/kita/565
 Email: A.Steiner@elbkinder-kitas.de
 Tel.: 040 840 506 26

Elbschule – Abteilung III: Bereich Frühförderung
 Internet: www.elbschule.hamburg.de
 Email: fruehfoerderung@elbschule-hamburg.de
 Tel.: 040 428 48 52 07

Gebärde und Wort – Sprachliche Frühförderung in gehörlosen/hörenden Familien
 Internet: www.gebaerde-und-wort.de
 Email: heidihansenh@mx.de
sabine.schrauber@gmail.com
 Tel.: 040 763 35 33

SprachSignal & babySignal
 Internet: www.sprachsignal.de
 Email: kontakt@sprachsignal.de
 Tel.: 040 420 25 50

Nordrhein-Westfalen

Erich Kästner-Schule | Wesel
 Internet: www.erich-kaestner-schule-wesel.de
 Email: eks@erich-kaestner-schule-wesel.de
 Tel.: 0281 154 880

GIB ZEIT e.V. – Verein zur Förderung der Zweisprachigkeit bei gehörlosen und schwerhörigen Kindern in NRW | Essen
 Internet: www.gibzeit.de
 Email: uwe.stosch@gibzeit.de
 Mobil: 0172 811 55 36

Glückauf-Schule – Förderschulkindergarten | Gelsenkirchen
 Internet: www.lwl.org/LWL/Jugend/glueckauf-schule
 Email: glueckauf-schule@lwl.org
 Tel.: 0209 930 52 61

Loor Ens GbR | Köln
 Internet: www.loorens.de
 Email: pedagogic@loorens.de
 Tel.: 0221 340 12 65

LVR-David-Ludwig-Bloch-Schule Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation | Essen
 Internet: www.david-ludwig-bloch-schule.lvr.de
 Email: david-ludwig-bloch-schule@lvr.de
 Tel.: 0201 178 47 0

LVR-Johann-Joseph-Gronewald-Schule – Frühförderzentrum | Köln
 Internet: www.johann-joseph-gronewald-schule.lvr.de
 Email: fruehfoerderzentrum@gronewaldschule.de
 Tel.: 0221 940 761 27

Rheinland-Pfalz

Pfalzinstitut für Hören und Kommunikation | Frankenthal
 Internet: www.pih-ft.de
 Email: fruehfoerderung@pih.bv-pfalz.de
 Tel.: 06233 490 91 50

Wilhelm-Hubert-Cüppers-Schule - Frühförderung | Trier
 Internet: www.whc-schule-trier.de
 Email: whc@whc-schule-trier.de
 Tel.: 0651 910 35 0

Saarland

Ruth-Schaumann-Schule – Frühberatung und Frühförderung | Lebach
 Internet: www.hoerbehindertenschule-lebach.de
 Email: Sekretariat@hoerbehindertenschule-lebach.de
 Tel.: 06881 92 83 11

Sachsen

Johann-Friedrich-Jencke-Schule – Frühförder- und Beratungsstelle | Dresden/Bautzen/Görlitz
 Internet: www.johannf.de/fruehfoerderung.html
 Email: ffb_dresden@t-online.de
 Tel.: 0351 795 23 25

Kinderzentrum Maxim-Gorki-Strasse – Bilinguale Integrationstagesstätte | Dresden
 Internet: www.dresden.de/de/leben/kin/der/tagesbetreuung/kindertagesstaetten.php?shortcut=Kitas
 Email: kita-maxim-gorki-strasse-4@dresden.de
 Tel.: 0351 847 098 99

Schleswig- Holstein

Manulinga | Tarp
 Internet: www.manulinga.de
 Email: astrid@manulinga.de
 Tel.: 04638 307 55 01

Thüringen

Frühförder- und Beratungszentrum Hören und Kommunikation | Erfurt
 Internet: www.fruehfoerderzentrum.de
 Email: ffbz-erfurt@stiftungsverbund.de
 Tel.: 0361 346 02 30

Weiterführende Informationen

Veröffentlichungen des Deutschen Gehörlosen-Bundes e.V.

„Gebärde mit mir!“ (Flyer) www.kurzlink.de/DGB-Gebaerdemitmir

„Bilingual aufwachsen. Gebärdensprache in der Frühförderung hörbehinderter Kinder“ (Broschüre, 64 Seiten) www.kurzlink.de/DGB-Fruehfoerderung

„Mein Kind. Ein Ratgeber für Eltern mit einem hörbehinderten Kind“ (Broschüre, 132 Seiten) www.kurzlink.de/DGB-Elternratgeber

Positionspapiere u.ä.

Deutsche Gesellschaft der Hörgeschädigten – Selbsthilfe und Fachverbände e.V. (2010): „Inklusion in der Bildung“ – Gemeinsames Positionspapier der Verbände der Deutschen Gesellschaft der Hörgeschädigten – Selbsthilfe und Fachverbände e.V. | Online verfügbar unter www.deutsche-gesellschaft.de/fokus/anhaenge/dginklusionspapier.pdf

In Bearbeitung befindet sich derzeit ein Positionspapier der Deutschen Gesellschaft der Hörgeschädigten – Selbsthilfe und Fachverbände e.V. zu Frühförderung.

Bundeselternverband gehörloser Kinder e.V. (2013): Positionspapier Verortung der Gebärdensprache in Erziehung und Bildung. | Online verfügbar unter www.gehoerlosekinder.de/wp-content/uploads/2013/10/positionspapier_web_final.pdf

Berufsverband Deutscher Hörgeschädigtenpädagoginnen (2015): Frühförderung im Kontext von Hörschädigung. Ein Beitrag zur Sicherung von Teilhabe. | Online verfügbar unter www.b-d-h.de/images/pdf/BDH_Brosch_FF_web.pdf

Noch mehr weiterführende Informationen finden Sie unter www.kurzlink.de/DGB-SMMG

Relevante Auszüge aus dem Behindertengleichstellungsgesetz (BGG) und der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK)

Die Deutsche Gebärdensprache ist als eigenständige Sprache anerkannt. (§ 6 Abs. 1 BGG)

„Sprache“ schließt gesprochene Sprache sowie Gebärdensprachen und andere nicht gesprochene Sprachen ein. (Art. 2 UN-BRK)

Bei allen Maßnahmen, die Kinder mit Behinderungen betreffen, ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist. (Art. 7 Abs. 2 UN-BRK)

[Die Vertragsstaaten] ermöglichen das Erlernen der Gebärdensprache und die Förderung der sprachlichen Identität der gehörlosen Menschen. (Art. 24 Abs. 3b UN-BRK)

[D]ie Vertragsstaaten (treffen) geeignete Maßnahmen zur Einstellung von Lehrkräften, einschließlich solcher mit Behinderungen, die in Gebärdensprache [...] ausgebildet sind, und zur Schulung von Fachkräften sowie Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen auf allen Ebenen des Bildungswesens. Diese Schulung schließt die Schärfung des Bewusstseins für Behinderungen und die Verwendung geeigneter ergänzender und alternativer Formen, Mittel und Formate der Kommunika-

tion sowie pädagogische Verfahren und Materialien zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen ein. (Art. 24 Abs. 4 UN-BRK)

[D]ie Vertragsstaaten (bieten) die Gesundheitsleistungen an, die von Menschen mit Behinderungen speziell wegen ihrer Behinderungen benötigt werden [...], einschließlich Früherkennung und Frühintervention, sowie Leistungen, durch die, auch bei Kindern und älteren Menschen, weitere Behinderungen möglichst gering gehalten oder vermieden werden sollen. (Art. 25 UN-BRK)

[D]ie Vertragsstaaten (erlegen) den Angehörigen der Gesundheitsberufe die Verpflichtung auf, Menschen mit Behinderungen eine Versorgung von gleicher Qualität wie anderen Menschen angedeihen zu lassen, [...] indem sie unter anderem durch Schulungen und den Erlass ethischer Normen für die öffentliche und private Gesundheitsversorgung das Bewusstsein für die Menschenrechte, die Würde, die Autonomie und die Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen schärfen. (Art. 25 d) UN-BRK)

DEUTSCHER GEHÖRLOSEN-BUND e.V.

Der Deutsche Gehörlosen-Bund e.V. ist die Interessenvertretung der Gehörlosen und anderer Menschen mit Hörbehinderung in Deutschland und setzt sich für die Belange und Rechte gehörloser, schwerhöriger und ertaubter Menschen ein. Insbesondere nimmt er mit dem Ziel der Gleichstellung ihre sozialpolitischen, kulturellen, beruflichen und gesundheitspolitischen Interessen wahr und leistet Aufklärungsarbeit über Gehörlosigkeit und Gebärdensprache.

SPENDEN

Der Deutsche Gehörlosen-Bund e.V. ist als gemeinnützig anerkannt. Wir freuen uns über Ihre Spende zur Unterstützung unserer Arbeit:

Deutscher Gehörlosen-Bund e.V.
Bank für Sozialwirtschaft
IBAN DE87 1002 0500 0007 4704 04
BIC BFSWDE33BER

Online spenden: www.kurzlink.de/DGB-Spende

KONTAKT

Deutscher Gehörlosen-Bund e.V.
Prenzlauer Allee 180
10405 Berlin
E-Mail: info@gehoerlosen-bund.de
Internet: www.gehoerlosen-bund.de

Gefördert durch:



Bundesministerium
für Gesundheit

aufgrund eines Beschlusses
des Deutschen Bundestages